

**ESTRATEGIAS DE INTERACCION EN EL AULA: IMPLICANCIAS
PEDAGOGICAS DE LA TRIADA PREGUNTA-
RESPUESTA-EVALUACION.¹**

BEATRIZ GABBIANI

Universidad de la República Oriental del Uruguay

INTRODUCCION

El aula es un contexto de socialización en donde se espera que el niño adquiera conocimientos y habilidades explícitamente especificados en el currículo escolar, y al mismo tiempo aprenda cómo comportarse en distintas situaciones sociales (tanto escolares como extracurriculares). Los maestros desarrollan, en consecuencia, una serie de estrategias para controlar el contenido, la forma y la función del discurso en clase, y, paralelamente, los niños desarrollan sus propias estrategias para intervenir.

Las reglas que subyacen a la interacción en el aula, es decir, a las formas de abrir y cerrar conversaciones, la adjudicación y toma de turnos de habla, las instrucciones o directivas que los maestros dan a los niños, la transformación en el aula de la tríada Pregunta-Respuesta en la tríada Pregunta-Respuesta-Evaluación y la relación entre forma y función, han sido profusamente estudiados por diversos investigadores. Algunos autores han centrado su análisis en las características de estas reglas conversacionales y los problemas que el ignorarlas puede acarrear a los niños. Muchas veces el comportamiento de los niños, inadecuado en relación a las reglas del contexto escolar, puede ser interpretado como incompetencia. Otros autores han comparado la interacción en el aula con la interacción en el ámbito familiar, y han encontrado que en muchos casos existe una discontinuidad entre la forma y los usos del lenguaje en el hogar y en la escuela que puede llevar a que niños y maestros enfatizen distintos aspectos de la interacción. Esta situación puede llevar a un constante malentendido y a que ambas partes vean sus expectativas defraudadas.

En el presente trabajo abordaremos un aspecto distinto de este tema: la relación entre las características del habla escolar y los objetivos

generales del currículo, y trataremos de ubicarlo en el marco de la teoría de Vygotsky. Para ello analizaremos primero algunos fundamentos generales del Programa de Educación Primaria para Escuelas Urbanas en vigencia en el Uruguay desde 1986. En segundo lugar, observaremos las características formales de la trófica Pregunta-Respuesta-Evaluación, y por último veremos, por un lado, si las estrategias descritas en el análisis de la trófica se ajustan a los objetivos curriculares propuestos, y por otro en qué medida estos mecanismos ofrecen a los niños lo que Wertsch llama "desafíos semióticos".

EL PROGRAMA DE EDUCACION PRIMARIA PARA ESCUELAS URBANAS

Tradicionalmente, la Educación Primaria de nuestro país ha tenido programas nacionales. En estos momentos hay un programa para escuelas urbanas y otro para escuelas rurales, además de educación especial, educación pre-escolar y adultos. El programa para escuelas urbanas en vigencia es una revisión hecha en 1985 (una vez recuperada la democracia en el país) en base al programa de 1957. En 1979, durante el período dictatorial, se elaboró otro plan que se apartaba, en algunos aspectos notoriamente, del de 1957 y que estuvo en vigencia hasta 1985.

El programa actual se caracteriza por ser sumamente detallado. Sus elementos son: objetivos, contenidos, actividades sugeridas y apoyos didácticos. Además de los objetivos generales hay objetivos ordenados por materia y por grado, y se espera que al finalizar el ciclo escolar se alcancen los objetivos generales propuestos. El programa (1986:11) sostiene que "los objetivos formulados desde el punto de vista del alumno permiten centralizar la operación del aprendizaje en el educando convirtiéndose éste en protagonista de su desarrollo, lo que hace realidad la pedagogía de la escuela activa."

En cuanto a la relación maestro-alumno (1986:12) el Programa dice específicamente: "Siendo la relación educativa, una relación intersubjetiva, el maestro debe desarrollar una profunda comprensión del niño, del hombre y la cultura como requisito indispensable de toda formulación de la situación de enseñanza-aprendizaje." Para ello, el Programa sostiene que el maestro debe tener conocimientos actualizados de psicología evolutiva, y además "necesita interpretar la singularidad del desarrollo en la perspectiva de cada niño, manejando para eso, a la vez que una actitud metódica de rigor científico, una fina intuición para comprender la concreta unicidad existencial de cada educando."²

CARACTERISTICAS FORMALES DE LA TRIADA PREGUNTA-RESPUESTA-EVALUACION EN EL SALON DE CLASE

Toda conversación es una unidad verbal de naturaleza interpersonal que se rige por reglas convencionales. En una conversación informal entre adultos, un participante no puede elegir el tópico por sí solo, tampoco puede insistir en que otros intervengan. Una serie de señales sutiles indican cuándo se puede intervenir, y los participantes se autoseleccionan en estos puntos de posible intervención. En el salón de clase, en cambio, el tópico está preestablecido por el maestro (en algunos casos, incluso se le impone al maestro por medio del programa) y es él quien tiene la responsabilidad de comenzar y cerrar las conversaciones. También es el maestro quien adjudica los turnos de habla nombrando a niños para que contesten individualmente o eligiendo entre los que piden la palabra. Esto hace que la unidad conversacional no sea el par adyacente (Schegloff, 1978) o dfa (Behares y Gabbiani, 1987) sino la trfada, como ya vieron Sinclair y Coulthard (1975). Este tipo de intercambio consiste precisamente en tres movimientos:

- i - el maestro hace una pregunta,
- ii - un alumno contesta,
- iii - el maestro evalúa.

6º año, Primaria

Maestra: ¿Cómo estaba el dfa?

Alumno: Feo

Maestra: Desagradable para hacer paseos.

3º año, Primaria

Maestra: ¿Dónde están los trampolines?

Alumno: En las piscinas.

Maestra: Muy bien, en las piscinas, ¿verdad?

1º año, Primaria

Maestra: Semillas. ¿Qué más? Fuerte.

Alumno: Tallos.

Maestra: No, ¿tallos adentro?

El docente es quien hace movimiento inicial y el final, y de esta manera mantiene siempre la iniciativa conversacional. Si los alumnos hacen contribuciones no pedidas por el maestro, éste a menudo las rechaza o las ignora, ya que tiene el derecho de decidir qué contribuciones son rele-

vantes y cuáles no. Analicemos cada uno de estos tres movimientos por separado.

PREGUNTAS - El interrogatorio, el hacer preguntas es una de las técnicas más usadas en clase y refleja cómo el maestro controla el discurso, tanto en su forma como en su contenido.

Algunos autores dividen las preguntas en **abiertas** y **cerradas**: las primeras admiten varias respuestas en tanto que para las segundas sólo hay una respuesta apropiada. La observación de clases ha demostrado que los docentes rara vez hacen preguntas totalmente abiertas. De esta manera, la forma de las preguntas del maestro limita la forma de las respuestas de los alumnos, y al mismo tiempo, cuando sólo una respuesta puede ser aceptada como correcta, el maestro también está controlando el contenido de la misma. Como dice Stubbs (1983: 60): "la forma en que un maestro habla a sus alumnos les comunica su definición de la situación y lo que él considera que es una relación maestro-alumno apropiada. Los valores del maestro en relación a, por ejemplo, quién tiene derecho a controlar el habla en el salón de clase, al igual que los valores socioculturales básicos y las relaciones de status, se ponen en funcionamiento lingüísticamente." Para Stubbs, a los "actos metacomunicativos" (1983: 48-64), que incluyen explicitaciones, resúmenes, correcciones, evaluaciones, etc., subyacen varios presupuestos, por ejemplo, que sólo el maestro sabe qué aspectos de una materia son relevantes, que siempre hay una respuesta correcta para las preguntas del maestro y que es al maestro a quien le corresponde organizar las situaciones pedagógicas. Más adelante analizaremos el peso que tiene esta actitud en el proceso de transmisión del conocimiento.

RESPUESTAS - Una de las estrategias principales que parecen usar los niños para contestar preguntas (cf. Wells, 1981) se basa en operaciones abstractas de categorización a-contextual a partir de algún elemento de la pregunta del maestro. El niño identifica un elemento de la pregunta como un término de una clase y selecciona respuestas a partir de esa clase. En muchos casos, el niño que usa esta estrategia produce respuestas correctas, aunque no son el resultado del conocimiento del marco de referencia del maestro. En los ejemplos siguientes, vemos cómo la misma categoría "partes de la pera" fue aplicada en dos circunstancias, pero en una falló porque el pedido había sido sobre "partes interiores de la pera".

1º año, Primaria

Maestra: Y ustedes recuerdan que vimos...

Alumno: La pera.

Maestra: Observamos una pera y vimos...¿Cómo es la pera?

Levanten la mano. Quiero que hablen.

Alumno: Amarilla por fuera

Maestra: No, de a uno. De a uno.

Alumno: Ah.

Maestra: ¿Qué me dice Ma. Celia?

Alumno: Por dentro es blanca y por fuera es amarilla.

Maestra: Muy bien. Qué más vimos cuando el otro día observamos, la cortamos. ¿Qué más vimos, Mari?

Alumno: Semillitas.

Maestra: Semillitas ¿qué más?

Alumno: La comimos.

Alumno: Juguito.

Maestra: Juguito ¿qué más?

Alumno: El tallito.

Maestra: El tallito, muy bien. ¿Jorge?

Alumno: La cáscara.

(...)

Maestra: A ver, ¿qué hay Carlos adentro?

Alumno: Semillas.

Maestra: Semillas ¿qué más? Fuerte.

Alumno: Tallos

Maestra: No ¿tallos adentro?

Varios: ¡Maestra!

Otra estrategia muy común depende de que la participación grupal provea una gama de respuestas entre las que el niño selecciona una o genera nuevas.

1º año, Primaria

Maestra: Pero es dulce porque esa pera... ¿Cómo estaba?

Alumno: Maestra mire...

Maestra: ¿Cómo estaba esa pera?

Alumno 1: Buena.

Alumno 2: Estaba muy rica, maestra.

Maestra: ¿Cómo estaba esa pera?

Varios: Rica.

Buena.

Maestra: ¿Pero cómo estaba?

Alumno: Ri-ca.

Maestra: Sí, estaba rica (Alumno: Maestra a usted...). Estaba verde, madura ¿cómo estaba?

Alumno: Amarilla.
Alumno: Madura.
Maestra: ¿Estaba verde o madura?
Alumno: Verde
Alumno: Madura.

Obviamente, este no es el tipo de razonamiento que a los maestros les interesa estimular, pero el manejo de clases numerosas exige que los intercambios sean rápidos y ágiles o se corre el riesgo de perder la atención de los niños. En las condiciones en que se dictan las clases normalmente (con grupos muy numerosos) los maestros tienen muy pocas posibilidades de controlar qué tipos de razonamiento llevan a los niños a dar sus respuestas, y aceptan esas respuestas como resultado de conocimientos adquiridos, aunque muchas veces no sea así. Incluso las características del intercambio verbal con muchos participantes hace que a veces el propio maestro siga la estrategia de repetir respuestas de otros, sin evaluarlas, como en el siguiente ejemplo:

6º año, Primaria

Maestra: ¿Qué es lo que forma el sistema solar?

Varios: ¡Maestra, maestra!

Alumno: Los planetas y las estrellas.

Maestra: Planetas, estrellas.

Varios: Cometas.

Asteroides.

Maestra: No, perdón, el sistema solar... los planetas, ¿qué más?

Varios: Asteroides.

Maestra: Asteroides.

EVALUACION (corrección) - Como decíamos antes, la respuesta de un alumno está normalmente seguida de otra intervención del maestro, que cierra la secuencia. Si el maestro considera que la respuesta es adecuada, la acepta, pero no todas las preguntas que se realizan en clase reciben respuestas adecuadas y hay veces, incluso, en que una pregunta no obtiene ninguna respuesta. Frente a estas situaciones, los maestros muchas veces realizan correcciones, aunque también ocurre frecuentemente que los maestros optan por no corregir, por dejar pasar el error. Si bien en clase normalmente hay muchas correcciones, también es cierto que muchos errores no son corregidos, principalmente en situaciones en las que dos o más niños dan diferentes respuestas y una de ellas es la correcta. En estos ca-

esos, los maestros en general toman la respuesta correcta e ignoran las incorrectas, seleccionando así lo que consideran relevante.

1º año, Primaria

Maestra: ¿De qué color es el tallito?

Alumno 1: Marrón.

Alumno 2: Negro.

Maestra: Marrón, muy bien.

Obviamente, en muchos casos los maestros optan por corregir, y esto lo hacen ofreciendo la respuesta correcta o guiando al niño para que se autocorrija o encuentre la respuesta esperada. En este segundo caso, el maestro generalmente le ofrece pistas que le permitan rehacer la respuesta. A veces, incluso, acepta la respuesta como parcialmente correcta aunque no haya apuntado a su marco de referencia, y luego da pautas para orientar la respuesta.

1º año, Primaria

Maestra: ¿Qué sabor tiene la pera?

Alumno: Perfume.

Maestra: Sí, tiene perfume, pero cuando la comemos, ¿qué sabor tiene?

Este tipo de guía tiene sus aspectos positivos: si el maestro desea controlar el progreso de un niño, intentará ver hasta dónde puede llegar por sí mismo, y por lo tanto dará él la respuesta correcta sólo cuando considere que el niño no está en condiciones de llegar a esa respuesta. Pero Campbell, en su análisis en escuelas de Filipinas, dice que "En cuanto al ideal 'descubrimiento/investigación' era especialmente problemática la tendencia de los maestros a 'dar' de hecho las respuestas a los alumnos, a través de insinuaciones sutiles basadas en una evaluación de la respuesta y/o seguimiento mediante nuevas preguntas, en lugar de dirigir la atención hacia el material acumulado en la lección para que los niños pudieran dar y evaluar respuestas por sí mismos." (Campbell, 1988: 180-181) El elemento crucial aquí, es que el maestro presente situaciones que no subestimen ni sobrepasen las posibilidades del niño, para que resulten el desafío necesario para aprender.

IMPLICANCIAS PEDAGOGICAS

En la descripción que acabamos de hacer de los intercambios

verbales en clase, ya adelantamos en parte nuestra posición en cuanto a las implicancias pedagógicas. Veamos este punto más en detalle.

En lo que hace a la relación entre los objetivos generales del programa y las estrategias discursivas, nos encontramos con que hay un choque frontal entre el niño "protagonista", ideal de la propuesta curricular, y el niño real del salón de clase, al que se le imponen tanto las formas como los contenidos. En las clases grabadas, los maestros se dirigen generalmente a los niños como grupo, y no individualmente, y los intereses individuales que pueden surgir generalmente no son tenidos en cuenta (como vimos en algunos de nuestros ejemplos). En una situación de negociación (en términos de Bruner, 1984) como debería ser la situación pedagógica, nuestros maestros optan por imponer sus puntos de vista y guiar la interacción verbal en función de sus propios objetivos.

Pero observemos esto desde otro punto de vista. Según Vygotsky (1979: 94) "En el desarrollo cultural del niño, toda función aparece dos veces: primero, a nivel social, y más tarde, a nivel individual; primero entre personas (interpsicológica), y después, en el interior del propio niño (intrapicológica)." Para Wertsch (1988: 176) el proceso de transición del funcionamiento interpsicológico al intrapsicológico se basa en que el niño en primer lugar participa en la interacción con un adulto gracias a la intersubjetividad y luego pasa por una o más redefiniciones de la situación hasta llegar a una definición madura y culturalmente adecuada de la situación. Es en este último paso que logra la autorregulación. Wertsch sostiene que existen diversos mecanismos para crear niveles de intersubjetividad, y que a su vez, estos mecanismos ofrecen distintas posibilidades de plantear "desafíos semióticos que alienten al niño a percibir las situaciones de un modo más adecuado." (Wertsch, 1988: 191)

La pregunta en el salón de clase puede servir como medio para estimular operaciones mentales en los alumnos (Ehlich, 1986). O sea que el maestro puede utilizar la estrategia de preguntar para llamar la atención del alumno sobre aquellas áreas de información que no posee o a las que no da la suficiente relevancia. De esta manera, el maestro puede dirigir las actividades mentales de los alumnos para lograr una adecuada trasmisión del conocimiento que él ya posee y los alumnos aún no, explotando mecanismos para asegurar un alto nivel de intersubjetividad. Sin embargo, este no es el caso de los ejemplos que estuvimos analizando ni, en términos generales, de la organización triádica de la interacción en el aula de acuerdo a lo citado anteriormente de Stubbs. En estos ejemplos los maestros no explotan en todas sus posibilidades los mecanismos que permiten alcanzar un grado alto de intersubjetividad y con él, el pasaje a la intrasubjetividad (es decir, la trasmisión del conocimiento y el acceso por parte

del niño al control de la tarea). Al no poder alcanzar una definición adecuada de la situación, el niño se encuentra limitado al plano intersubjetivo en donde las tareas son reguladas por el otro, y no sólo no logra alcanzar la autorregulación sino que además recibe el mensaje implícito de que la autorregulación no es posible ya que sólo el maestro sabe a dónde hay que llegar y cómo se logra el objetivo.

La forma del discurso mediatiza la adquisición de aptitudes cognitivas en la escuela (Cook-Gumperz, 1988: 25) y el nivel de funcionamiento intrapsicológico de los niños parece determinado de modo significativo por la conducta de los tutores (Wertsch, 1988: 175). Es por ello que consideramos de fundamental importancia reunir en un mismo modelo a la descripción de la interacción en el aula con el análisis de los procesos cognitivos por los que atraviesa el niño. Este trabajo pretende ser un aporte en ese sentido, al observar cómo el uso extensivo de determinadas estrategias para el control del discurso impiden al niño aprovechar al máximo la interacción en el aula con sus pares y el maestro.

NOTAS

1. El presente trabajo forma parte del proyecto "Matriz social de la pedagogía lingüística en Montevideo", llevado adelante conjuntamente por el Departamento de Lingüística y el Instituto de Psicología de la Universidad de la República Oriental del Uruguay.
2. Es importante destacar que el Programa presenta varias contradicciones. Por ejemplo, en la Nota de Presentación se sostiene: "La tarea que ahora culmina con el documento que se presenta, tiende a provocar la atención activa, interpretar las reacciones infantiles y controlarlas, para destacar, retener, y promover aquellas capaces de traducirse en aprendizajes positivos." Obviamente, esta cita no tiene nada que ver con el marco teórico de base piagetiana que se desarrolla en la fundamentación del Programa.

REFERENCIAS BIBLIOGRAFICAS

- BEHARES, L.E. y B. GABBIANI (1987) "Un modelo para el estudio de la especularidad dialógica", *Avances de investigación*. Montevideo: Universidad de la República.

- BRUNER, J. (1984) **Acción, pensamiento y lenguaje**. Madrid: Alianza.
- CAMPBELL, D.R. (1988) "Desarrollo de la alfabetización en matemáticas en una clase bilingüe", en J. Cook-Gumperz (comp) **La construcción social de la alfabetización**. Barcelona: Paidós.
- CONSEJO DE EDUCACION PRIMARIA (1986) **Programa de Educación Primaria para las Escuelas Urbanas** (Revisión 1986). Montevideo: Administración Nacional de Educación Pública.
- COOK-GUMPERZ, J. (1988) "Introducción", en J. Cook-Gumperz (comp), ut supra.
- EHLICH, K. (1986) "Discurso escolar: diálogo?", **Cadernos de Estudios Lingüísticos**, 11: 145-172.
- SCHEGLOFF, E.A. (1978) "On some questions and ambiguities in conversations", en J. Dressler (ed) **Current Trends in Textlinguistics**. La Hage: Mouton.
- SINCLAIR, J.M. e COULTHARD, R.M. (1975). **Towards an Analysis of Discourse**. London: Oxford University Press.
- STUBBS, M. (1983) **Discourse Analysis**. Chicago: The University of Chicago Press, Chicago.
- VIGOTSKY, L. (1979) **El desarrollo de los procesos psicológicos superiores**. Barcelona: Editorial Crítica.
- WELLS, G. (1981) **Learning through interaction**. Cambridge: Cambridge University Press.
- WERTSCH, J. (1988) **Vygotsky y la formación social de la mente**. Barcelona: Paidós.