

INVESTIGACIÓN SOBRE EL PAPEL LENGUAJE DEL AULA COMO HERRAMIENTA MEDIADORA EN LA CONSTRUCCIÓN DE CONOCIMIENTO EN INGLÉS COMO LENGUA EXTRANJERA

Sagrario Salaberri Ramiro

Docente. Universidad de Armería, Armería, España. sagrario@ual.es <http://orcid.org/0000-0002-4613-2557>

Resumen

Si bien existe acuerdo en la comunidad investigadora sobre la importancia del lenguaje oral en los procesos educativos, no se observa el mismo acuerdo en la manera más adecuada de estudiarlo y analizarlo. Así, el lenguaje en el aula se ha estudiado en ocasiones a partir de sus características formales y estructurales como código, otras veces se han tratado los patrones de interacción social y las reglas comunicativas en el aula y, a veces, la relación entre habla y aprendizaje del alumnado. Nuestro punto de partida en esta investigación y en los resultados que presentamos es la convicción de que los procesos de enseñanza y aprendizaje son situaciones interactivas y comunicativas en las que los educadores ayudan a los alumnos de forma sistemática y planificada a construir conocimientos, y de que el habla es uno de los instrumentos más poderosos a través de los cuales se ejerce esa ayuda. Nos interesa la vinculación entre habla y enseñanza/ aprendizaje, entre discurso y construcción de significados, entre comunicación y cognición, entre interacción social en el plano inter-psicológico y avance individual en el plano intra-psicológico. Es decir, nos interesa el discurso como mediador en el proceso de enseñanza y aprendizaje, entendiendo este último como un proceso comunicativo que tiene lugar en un escenario social y cultural determinado.

Palabras clave:

lenguaje del aula, construcción de conocimiento y significados, enseñanza y aprendizaje interactivos, discurso como mediador, comunicación y cognición, aprendizaje significativo

Research on the role of classroom language as a mediating tool in knowledge building in english as a foreign language

Abstract

Even though there is agreement in the research community about the importance of oral language in educational processes, there is not clear agreement on the best way to analyse and study it. Sometimes, classroom language has been examined as a code, investigating formal and structural characteristics while in other occasions patterns for social interaction and communication rules in the classroom have been analysed or the relationship between classroom talk and students' learning. The starting point in this research and the presentation of results is the conviction that teaching and learning processes are interactive and communicative situations in which educators help learners in a planned and systematic form to build knowledge and that classroom language is one of the most powerful instruments to help in that task. We are interested in the connection between classroom talk and teaching/ learning, between social interaction at the inter-psychological level and individual progression at the intra-psychological level. In conclusion, we are interested in discourse as mediator in the teaching and learning process, understanding learning as a communicative process that takes place in a particular social and cultural scenario.

Keywords

classroom language, knowledge and meaning building, interactive teaching and learning, discourse as mediation, communication and mediation, meaningful learning

Recibido 2 junio 2022 – Aceptado 09 noviembre 2022

1. Introducción

Analizaremos algunas de las funciones que desempeña el discurso del profesor en el aula como instrumento que contribuye a encadenar aprendizajes significativos a partir de lo que conoce el alumno. Nuestro punto de partida es la consideración del aula como un contexto de comunicación con características particulares, como un escenario social y cultural, y que el discurso que en ella se genera, a partir de la interacción entre los miembros que la componen, constituye un mecanismo esencial para entender cómo se realiza el proceso de negociación, construcción y representación de significados

sobre los contenidos y tareas que se abordan en la actividad del aula. Entendemos que los procesos de enseñanza y aprendizaje son situaciones interactivas y comunicativas en las que los educadores ayudan a los alumnos de forma sistemática, bien sea planificada o no, a construir conocimiento y el habla es uno de los medios más poderosos a través del cual se ejerce esa ayuda.

Los resultados y conclusiones que aquí se presentan proceden de un trabajo de investigación en el que se recogieron datos en dos aulas de inglés de Educación Secundaria Obligatoria, mediante grabación, transcripción y observación del discurso entre docentes y alumnos mientras realizaban tareas de aprendizaje.

Nos centraremos en el uso que hacen los docentes de determinados rasgos discursivos para coadyuvar en el proceso de aprendizaje: preguntas, cambios de código, negociación metalingüística, uso de L1 y L2. Finalmente, concluiremos con las implicaciones pedagógicas que se derivan de los procesos investigados.

El discurso del docente como facilitador en la construcción de significados

Cuando los profesores se enfrentan a la tarea de facilitar procesos de aprendizaje en los alumnos utilizan diversos recursos y rasgos discursivos de forma espontánea, aunque sistemática. En nuestra investigación, hemos analizado los siguientes: preguntas, cambio de código y traducción.

Los objetivos de investigación planteados son los siguientes:

1. Analizar los tipos de preguntas, cambios de código y uso de la traducción en el aula como recursos discursivos que facilitan el aprendizaje y la construcción de conocimiento.
2. Identificar situaciones de negociación de significados en el aula como andamiaje para progresar en el aprendizaje.

2. Metodología

Los resultados se derivan de un estudio realizado en clases de inglés de centros de Educación Secundaria (14-16 años). Se hicieron grabaciones audio de las interacciones profesor/a - alumnos/as y alumnos/as entre sí en situaciones auténticas de clase, mientras realizaban tareas de resolución de problemas, vacío de información y reflexión sobre la lengua. Se transcribieron las grabaciones con el fin de analizar los rasgos discursivos objeto de análisis. A continuación, se

codificó la transcripción marcando los rasgos discursivos de interés. El análisis de datos es cualitativo y se basa en principios de análisis del discurso.

3. Resultados y discusión

Con respecto a los tipos de preguntas, nos parece interesante seguir la clasificación general de preguntas propuesta por Long y Sato (1983), que ellos definen con los términos *display* y *reference* y que nosotros hemos definido como "expositivas" y "referenciales" respectivamente al no haber encontrado términos que ya se hubiesen utilizado en publicaciones al respecto en nuestra lengua. Las principales diferencias entre un tipo de preguntas y otras es que las primeras demandan información que se puede obtener a partir de datos observables o simplemente información que hay que recordar o reproducir. Las preguntas referenciales, por el contrario, demandan razonamiento lógico u opiniones cualitativas que se derivan del análisis de los rasgos de un objeto, aspectos de una situación o un acontecimiento.

Lo que podríamos denominar "método socrático", es decir, el método basado en preguntas para guiar a los alumnos en los procesos de reflexión y descubrimiento es bastante utilizado por los docentes en las tareas de enseñanza-aprendizaje del inglés en el aula. El problema observado es que existe una tendencia clara a usar más preguntas de tipo expositivo que referencial, como se muestra en el siguiente extracto:

- T: Sorry? (.04) Cry? When you are sad, you cry or when you are very happy, because of the emotion, when you are... when there is a lot of emotion in a situation, you cry. You can cry because you are very, very happy or very, very sad (.02) or happy... but you cry. ¿Nunca has llorado cuando has estado muy feliz? Eso, the emotion, ahí está. Very good! Los... del grupo B, los del grupo B you have to pay attention to the verb. If the verb is regular, how do you form the past tense of regular verbs? Verbos regulares. (.02) ¿Qué había que hacer?
- LL: Añadirle e, d.
- T: Añadirle...
- LL: E, d.
- T: E,d... e,d. And if the verb is irregular ¿Qué ocurría?

L: Que se le cambiaba, pues...

(Apéndice I-12, pp. 610-611)

El profesor pide a los alumnos que expliquen cómo se forma el pasado de los verbos regulares e irregulares y, para ello, refuerza la pregunta en inglés con otras preguntas en lengua materna que están formuladas en pasado, lo que indica que se trata de un conocimiento supuestamente ya adquirido por los alumnos: How do you form the

past tense of regular verbs? Verbos regulares. ¿Qué había que hacer? y posteriormente: And if the verb is irregular ¿Qué ocurría?

En relación con el cambio de código, en el análisis de las transcripciones de interacción en el aula entre profesor-alumnos que hemos recogido, se observa que los profesores tienden a utilizar su L1 para aclarar conceptos lingüísticos cuando realizan tareas que no son específicas de reflexión sobre la lengua y, sin embargo, tienden a usar la L2 cuando se trata de tareas específicas de reflexión. En el siguiente extracto se puede observar cómo se recurre a la alternancia de códigos entre L1 y L2:

- T: Vamos allá. // This is the... grammar problem you're having. You're having grammar problems.
 C: ((Murmullo de 25 segundos; mientras tanto, la profesora escribe en la pizarra))
 T: Right. Where is the problem? There is a problem here.//
 L: Porque ha puesto el auxiliar... el auxiliar X.
 T: Una nota de pasado por aquí, y =
 L: Went.
 T: = Y went. // El pasado que veíamos antes ¿os acordáis que terminaba en e, d? Éste no termina en e, d, ¿por qué?
 L: Por que es irregular.
 T: Éste es irregular. Vale. Y, ¿cómo lo corrijo?//
 L: Did not go o...
 T: Exactly. Did not go... to the cavalcade. XX. He went ((Lo escribe en la pizarra)) to... the... Polideportivo, // por ejemplo. (.04) ¡Uy, Polideportivo no! To the::: =

(Apéndice I-9, p. 557)

El profesor utiliza la L2 para centrar la atención de los alumnos en un problema gramatical que está observando y escribe una de las frases incorrectas en la pizarra: Did you went? A continuación, el profesor pide a toda la clase que observe el problema y lo identifique. Una vez que uno de los alumnos ha identificado el error, el profesor pasa a utilizar la L1 para seguir haciendo preguntas a la clase. De hecho, estas preguntas sustituyen a las explicaciones directas que podría haber proporcionado el profesor. Finalmente, cambia de nuevo a la L2 para escribir en la pizarra un ejemplo de uso de ese tiempo verbal. En casos excepcionales, y siempre tratándose de tareas centradas en reflexión sobre la lengua, el profesor ha proporcionado instrucción en L2 incluso después de hacer preguntas a las que los alumnos contestaban en L1. En el siguiente extracto vemos un ejemplo de buena práctica en el aula:

- T: There's a problem here.
L: = Ya, porque al haber puesto el verbo =
T: Exactly. A:nd, L5, and this is an affirmative. So, you don't need that. You need bought.
- L: = Ah! Es verdad.
T: It's irregular. This is only for interrogative and negative, so, not here, OK? Fine. Can you continue?
Can you continue? Yes. Three questions to ask your partner about her hobbies or the things she does on weekend. Example, do you like Bon Jovi? Do you... get up early on Saturday? I don't have here. I forgot to write one, two and three. You write them. Right?

(Apéndice I-9, p. 560)

En este extracto, podemos observar que el profesor mantiene el uso de la L2 todo el tiempo e incluso sigue hablando en lengua extranjera después de que los alumnos hacen comentarios en lengua materna. La secuencia de intercambios está compuesta de tramos bien definidos en los que el profesor, inicialmente, comenta un problema lingüístico observado que el alumno identifica rápidamente, después da explicaciones sobre el mismo y, finalmente, continúa con la tarea en curso.

Las intervenciones del profesor como respuesta o aclaración a petición de los alumnos en L1 suelen iniciarse en L1 y, en muchos casos continúan en L1 durante el tiempo que dura su respuesta. Lo vemos en el siguiente extracto:

- L: T, ¿Qué significa esta flecha?
T: Esta flecha quiere decir que ahí falta algo. Mira a ver qué falta.
L: ¿El auxiliar?
T: ¿Cuál es el auxiliar en este caso? (.08) ((El alumno responde)) // Of course! Yes, L!

(Apéndice I-9, p. 561)

Con respecto al uso de la traducción, Atkinson (1987) señala que las técnicas de traducción se encuentran entre las preferidas por los alumnos e indica algunas ventajas del uso de esta, como es el hecho de potenciar en los alumnos el uso de estrategias de adivinación. Uno de los ejemplos que cita al respecto es que el conocimiento de afijos en inglés ayuda a inferir correcciones correctas de elementos léxicos. Este autor insiste en que no se deben de crear situaciones de dependencia de esta técnica, ya que nos podríamos encontrar con otros problemas como son la creencia de los alumnos de que no han comprendido algo hasta que lo traduzcan y las dificultades que pueden surgir para observar distinciones entre equivalencias semánticas, de forma y rasgos pragmáticos, simplificando todo como consecuencia de la traducción, pero reconoce el valor que tiene para favorecer ciertos procesos de aprendizaje. Zaro (1997), por otra parte, señala el valor de la traducción como procedimiento en la enseñanza de lenguas extranjeras y, concretamente, puntualiza su utilidad como estrategia comunicativa, instrumento para comprobar la comprensión, ejercicio

de consciencia gramatical y léxica así como de consciencia pragmática y cultural.

Cuando los profesores piden a los alumnos que proporcionen la traducción, el objetivo que se persigue es comprobar la comprensión, asegurar el conocimiento de conceptos imprescindibles para la tarea o hacerles ver que han cometido algún error. Unas veces se les pide que traduzcan a L1 y otras a L2. En el siguiente ejemplo, el profesor solicita traducción a la L1 para garantizar que toda la clase sabe sobre qué van a versar las preguntas en la interacción:

- T: Ah, yeah! ((A toda la clase)) Everybody is in question number four, ¿no? Or most of the people are in question number four. Can I give you an explanation to question number four? Everybody works and I go with you. OK? So, in question number four, what you have to do... is e:r write questions... to ask your partner... about his hobbies or the things he or she likes doing. What... tense is that? (.03) // ¿En qué tiempo... tenéis que hacer esto? //
- LL: En pasado...no...yes...en presente.
- T: Can you, can you, can you translate? Hobbies and the things she likes doing. // Sus hobbies y = Las cosas que...: hacen...
- L: = ¿Que hacen? // Likes? //
- T: Que le gustan.
- L: Que le gustan. ¿Qué tiempo es eso? ¿Qué cosas le gusta hacer?
- T: (Apéndice I-9, p. 563)

Es frecuente que la atención se centre en la traducción de elementos léxicos, formas y exponentes lingüísticos correspondientes a funciones del lenguaje. La traducción del léxico es muy frecuente en las aulas que hemos observado para aclarar el significado de palabras:

- T: Two. (.05) No, no, no, no, no! This song was at the top of eleventh of March, at the top... ;the top // es la punta para arriba!... // First word is town!
- (Apéndice I-8, p. 550)

Los alumnos proporcionan una respuesta incorrecta y el profesor entiende que no han comprendido el significado de the top, recurriendo a la traducción a la lengua materna para aclararlo. La traducción de elementos léxicos se produce tanto en ocasiones en que es evidente que los alumnos desconocen el significado de una palabra porque la han utilizado incorrectamente, como en aquellos casos en que el profesor presupone que puede haber problemas con algún elemento clave para la tarea y anticipa la traducción para evitar problemas posteriores.

Se ha observado el uso de la traducción para evitar que los alumnos hagan interpretaciones literales de lo que se dice en inglés. En el ejemplo siguiente, el profesor quiere garantizar que los alumnos

entiendan que I dressed as a clown equivale en lengua materna a me vestí de..., y no me vestí como...:

T: Right (.02) I am going to tell you one example. ((Escribe en la pizarra)) I dressed... as... a clown. Notice that, as a clown. // Me vestí de. // Right? (.03) Right.

(Apéndice I-9, p. 550)

El siguiente ejemplo se refiere al uso de un exponente lingüístico que el profesor desea comprobar si se ha comprendido correctamente y, para ello, requiere que los alumnos traduzcan:

T: It's green. All right! And, how many, how many e:r buses are there?

L2: One.

T: Only one. So::: e:r can you use that? There is one bus or there are three bus or...

L2: There is one bus.

T: There is one bus. OK! E:r L4, what is this question in Spanish? Can you translate... this question in Spanish, please? Is there a::: supermarket in your picture? Do you know what is that in Spanish?

L4: Yes... yes, there are.

T: But, e:r can you tell me in Spanish? Is there a::: supermarket in your picture? What is that in Spanish?

L: ¡Yo!

T: // Que qué significa. //

L: Supermercado.

T: ¡Supermercado, sí, // supermarket! And the rest of the... of the question?

LL: [¡Yo, yo!

T: E:r, can you...

L: Sí, hay un supermercado.

T: Sorry?

L: Sí, hay un supermercado.

T: It's a question. L1!

L1: ¿Hay un... supermercado en tu dibujo?

T: All right! // ¿Hay un supermercado en tu dibujo? Y, como sí hay, pues tú dices // yes, there is. Right? And, what is the second question? Where is it? (.02) What is the second question? (.02) L5, what is the second question? (.02) Yes... no, only, only, only question number two. What is that question in Spanish? Where is it?

(Apéndice I-4, pp. 479-480)

El objetivo pedagógico para el profesor es establecer la diferencia entre there is y there are, en cuyo uso se centra esta parte de la tarea. Una manera de comprobar si los alumnos lo comprenden suficientemente es relacionar there is con el singular y there are con el plural y, una forma directa de hacerlo es recurriendo a la traducción de frases a L1 en las que los alumnos deben optar por el singular o el plural: hay un autobús, hay dos autobuses, un supermercado... El profesor ha iniciado los intercambios con la clase en L2, pero observa que el concepto no está demasiado claro para los alumnos, por lo que en un determinado momento parece que la traducción es la mejor forma de aclararlo y de usar conocimientos previos adquiridos ya en lengua

materna. Es interesante observar que, en este extracto, el alumno empieza por traducir sólo la palabra *supermarket*, pero el profesor insiste en que le proporcione la traducción de la pregunta completa ya que su atención no se centra en el léxico. Cuando el alumno traduce la frase en estilo indirecto: que si hay un supermercado, el profesor continúa pidiendo la traducción directa de la pregunta hasta conseguir que digan ¿Hay un supermercado en tu dibujo? y ésta es la versión que el profesor finalmente acepta, demostrándolo a través de la repetición que él mismo hace de la versión en lengua materna. A partir de ese momento, el profesor sigue pidiendo traducción de los demás exponentes lingüísticos necesarios en esta tarea.

También hemos encontrado que los profesores usan la traducción para ayudar a entender a los alumnos construcciones formales, entre las que se encuentran los tiempos verbales:

- L: ¿Qué fallo tengo aquí? No entiendo.
T: In past, on Saturday, on Friday. This is present. (.04) I am dressed, // ¿yo estoy vestido? No. Yo me vestí. // I dressed.

(Apéndice I-9, p. 561)

El extracto del turno del profesor proporciona la traducción en lengua materna de la frase anterior y posterior en inglés con la finalidad de contrastar formas verbales a partir de su equivalencia en L1. De esta manera, se evidencia el error del alumno y se sugiere la forma correcta.

4. Conclusiones

Las preguntas que formula el profesor constituyen un medio importante para guiar a los alumnos en el proceso de reflexión sobre la lengua. Sugerimos que, además de preguntas expositivas que sólo ayudan a poner de manifiesto lo que ya se sabe o se da por hecho que se debe saber, los profesores estimulen el pensamiento y la indagación mediante preguntas referenciales. Distintos tipos de preguntas demandan respuestas diferentes, más o menos complejas, en las que los alumnos deben aportar más o menos información y, por ello, indicamos los siguientes criterios basados en la dificultad:

- a) Las preguntas basadas en nombrar o designar algo resultan fáciles a los alumnos, especialmente cuando el elemento que hay que nombrar está presente en el momento de la comunicación. Son preguntas que ayudan de forma evidente a crear referentes compartidos entre el profesor y los alumnos y, por lo tanto, a establecer relaciones semánticas.

b) Las preguntas cuyo objetivo es que los alumnos recuerden algo mencionado anteriormente, bien dentro de la misma sesión de trabajo o en sesiones anteriores, son más difíciles que las anteriores. No obstante, el profesor puede conseguir éxito en las respuestas si sabe acotar el campo de experiencias previas de los alumnos en el que han de basarse para inferir sus ideas: recordando conceptos, tareas anteriores, etc.c) Las preguntas del tipo wh-, que incorporan elementos tales como: What...? Who...? How many...? Where...? etc son muy frecuentes en el aula para favorecer procesos de reflexión. Cuando los alumnos muestran problemas para contestarlas, sería aconsejable la transformación de las mismas en preguntas con respuesta sí/ no o disyuntivas para favorecer la comprensión. También la acentuación de aquel elemento de la pregunta que proporciona la clave para la respuesta supone una gran ayuda a los alumnos para responder.

Recurrir a cambiar de código usando la lengua materna o la traducción no tienen por qué ser percibido como un hecho tradicional o de falta de calidad en la metodología utilizada, sino más bien como un campo de reflexión que nos permita precisar para qué los utilizamos y poder así destacar los beneficios que se derivan de su uso.

Cualquier tarea de reflexión sobre la lengua debe incluir pasos en los que los docentes comprueben cuál es el grado de familiaridad de los alumnos con tarea en cuestión, activando los conocimientos previos tanto en L1 como en L2.

Referencias

- Atkinson, D. (1987). The mother tongue in the classroom: A neglected resource? *ELT Journal* 41, 4, 241-247.
- Ellis, R. (1996). Awareness raising approaches to teaching grammar. En las XII Jornadas Pedagógicas de GRETA. Granada.
- Salaberri, S. (1997). El Discurso del Profesor en el Aula y su Relación con las Tareas de Aprendizaje. Tesis Doctoral en fase de publicación. Servicio de Publicaciones de la Universidad de Almería.
- (1998). La reflexión lingüística como proceso: definición, técnicas y estrategias. *Aspectos Didácticos del Inglés*. 6. Zaragoza: ICE Universidad de Zaragoza, pp. 135-166.
- Long, M.H. y SATO, C.J. (1983). Classroom foreigner talk discourse: Forms and functions of teacher's questions. En H.W. SELIGER y M.H. LONG (eds.) *Classroom Oriented Research in Second Language Acquisition*. Rowley MA: Newbury House, 268-285.

- Wright, T. (1991). Language awareness in teacher education programmes for non-native speakers. En C. JAMES y P. GARRETT (eds.), *Language Awareness in the Classroom*. Londres: Longman, pp. 62-77.
- Zaro, J.J. (1997). La traducción como procedimiento en la enseñanza de lenguas extranjeras. *Aula de Innovación Educativa*, 62, 35-36.