

Conversar para aprender

Amparo Tusón Valls

Introducción

En este artículo partimos de la idea de que gran parte del proceso de enseñanza y aprendizaje se lleva a cabo a través del uso de la palabra oral y escrita. Es cierto que también se hacen cosas sin palabras (un experimento en el laboratorio, por ejemplo), pero antes se habrá *dicho* qué se iba a hacer y luego habrá que *decir* lo que se ha hecho y cómo se ha realizado. En las aulas, pues, se habla y se escucha, se lee y se escribe. Sin embargo, de forma mayoritaria, se ha prestado mucha más atención a los usos escritos que a los usos orales. Casi siempre, aquello que se considera "importante" para aprender se da por escrito, y para la evaluación se toma casi exclusivamente en consideración lo que alumnos y alumnas escriben en ejercicios, exámenes, trabajos y similares. No podemos negar que la escritura tiene unas características especialmente la perdurabilidad que facilitan la reflexión y la corrección, pero eso no debería restar importancia a todo lo que hacemos cuando hablamos y, especialmente, a todo lo que *podemos* hacer a través de la palabra dicha oralmente.

Ocurre, además, que, frecuentemente, los textos escritos por los alumnos y alumnas resultan fallidos, inadecuados o incoherentes. El hecho de tener que pasar, sin transición, del discurso oral coloquial propio de la vida cotidiana a un texto elaborado y preciso significa muchas veces dar un salto en el vacío, que se resuelve o bien "copiando" con mayor o menor éxito las palabras del profesor o la profesora, o las del libro de texto, o bien escribiendo "coloquialmente", con imprecisión y con la confianza de que quien lee ya sabrá entender lo que se quiere decir, puesto que ya sabe la respuesta. En este sentido, la atención a las formas del discurso oral que se pueden usar en las aulas desvela el papel de mediación; entre otras cosas, que esas formas pueden tener.

Consideremos el aula como un *escenario comunicativo* (Tusón, 1991; Nussbaum y Tusón, 1996), en el sentido de que casi todo lo que en ella sucede es posible gracias al uso de la palabra. En el aula se conversa, pero ¿de la misma manera que se conversa en la calle, con los amigos, o en casa, con la familia? Y, para empezar, ¿qué significa "conversar"?

La conversación es la forma esencial en que se manifiestan las lenguas; es una forma de acción social, específicamente humana. Conversando establecemos contacto con otras personas, mantenemos nuestras relaciones sociales y, dejando de conversar, las rompemos (Tusón, 1995). La conversación implica "diálogo", es decir, el fluir de la palabra entre dos o más personas y, a través del diálogo, manifestamos nuestros afectos, nuestras opiniones, nuestros deseos, y, en definitiva, construimos nuestras identidades como seres sociales. Como forma arquetípica y primaria de comunicación, conversando en la vida cotidiana, discutimos, pedimos explicaciones, las damos, aconsejamos, engañamos, contamos historias, persuadimos, seducimos, y hasta dominamos... En la conversación espontánea se encuentran, pues, todos los "tipos textuales": la narración, la descripción, la explicación, la argumentación; todos ellos enmarcados en esa estructura de diálogo, esencial de la conversación, esencial en la vida de las personas. Una de las características básicas de la conversación es que es cooperativa. Ha de haber un mínimo de dos personas que quieran conversar y, a partir de ahí, tienen que ir cooperando normalmente de forma implícita para decidir de qué se habla, cómo y cuándo interviene cada participante, cómo hay que interpretar tanto lo que se dice como lo que no se dice pero que hay que inferir; se ha de decidir si se habla en serio o en broma, si se cambia de tema, y hay que ponerse de acuerdo en cuándo y cómo acabar la conversación. Lógicamente, puede haber y a menudo hay malentendidos o conflictos conversacionales que se pueden resolver o no según las situaciones y según las relaciones que existen o se establecen entre los participantes.

Pasemos a las aulas. Si convenimos en que enseñar y aprender son actividades que implican el uso lingüístico oral, es decir, la conversación, el diálogo y la discusión, tendremos que convenir en que es necesario prestar atención a lo que sucede a través de esas actividades orales. Para empezar, tendremos que ver en qué sentido una conversación espontánea es semejante y diferente al tipo de interacciones orales que se producen en el aula. Comencemos con unas preguntas simples: ¿De qué se habla en las aulas? ¿Para qué se habla? ¿Quién habla? ¿Cómo se habla? ¿Cuánto se habla? Las respuestas a estas preguntas pueden ser, también, muy simples: se habla de temas muy diferentes, dependiendo de los contenidos de las áreas, por ejemplo; se habla para organizar las actividades, para explicar, para pedir información, para imponer disciplina, para protestar...; habla fundamentalmente quien enseña, pero también hablan los alumnos y las alumnas; se habla en voz alta aunque a veces también en voz baja, en registros diferentes según la situación, si bien se suele considerar que el registro más adecuado en el aula es más bien formal y exige el uso apropiado del léxico y del estilo específicos de cada área...

Una parte importante de lo que se denomina el "contrato didáctico" tiene que ver, precisamente, con las estructuras de participación discursiva (Edwards y Mercer, 1988). Lo característico de un contrato didáctico tradicional se puede resumir en que el papel protagonista lo desempeña de forma casi exclusiva quien enseña: decide de qué hablar y cómo hacerlo, es quien hace las preguntas, conoce todas las respuestas, sanciona y evalúa. Al alumnado le corresponde un papel secundario, a veces coral, a veces individual, que consiste en escuchar y responder cuando se le pregunta. Desde hace ya unas décadas, esa forma de concebir la enseñanza se ha puesto seriamente en cuestión y se plantean formas diferentes en las que alumnos y alumnas sean también protagonistas de su propio proceso de aprendizaje, lo que lleva consigo nuevas formas de entender la participación en el aula que den la palabra a alumnos y alumnas de manera que salga a la superficie la búsqueda del conocimiento. Así, los usos lingüísticos se conciben como parte esencial del proceso de enseñanza y de aprendizaje, como instrumentos básicos en la construcción de los saberes (1). Se trataría de un nuevo contrato en el que "la discusión se presenta como una forma de interlocución que persigue la exploración y la elaboración de conocimientos" (Nussbaum, 1999).

¿Cómo se construyen los saberes?

Si nos fijamos en todo lo que aprenden los alumnos y las alumnas fuera del aula (juegos de acción o de ordenador, normas de comportamiento social, etc.), observaremos que en la mayoría de los casos ese aprendizaje tiene que ver con la experimentación directa y con la conversación en la que alguien que sabe algo más actúa como "experto" y guía al "inexperto" enseñándole (diciéndole), respondiendo a sus preguntas sobre cómo se hace tal cosa, para qué sirve tal botón, cuáles son las reglas del juego, cómo hay que vestirse para ir a tal sitio, etc., o *persuadiéndole* de lo divertido que puede ser hacer esto o lo otro, etc.

Por otra parte, los avances en todos los ámbitos del saber se producen de forma cooperativa, a través de la discusión, de la confrontación, de la prueba y del error. La investigación se lleva a cabo en equipos, en los que se planifica, se pone en práctica un método, y, a través de unos procedimientos especialmente diseñados para el objeto de estudio, se llega a unos resultados parciales y provisionales que se discuten dentro del equipo. Asimismo, los logros de cada equipo se exponen en seminarios, en jornadas o en congresos, donde otros especialistas los debaten, los critican o los aplauden. Antes de poner por escrito y publicar unos resultados, se ha debatido mucho oralmente, se han redactado notas, borradores, se ha vuelto a discutir...

Este modelo minucioso y complejo que mueve el conocimiento se borra cuando se llega a las aulas y sólo quedan los resultados como *las verdades* que se transmiten para ser comprendidas (en el mejor de los casos) y repetidas. Los avances en todos los ámbitos del saber se producen de forma cooperativa, a través de la discusión, de la confrontación, de la prueba y del error. La investigación se lleva a cabo en equipos, en los que se planifica, se pone en práctica un método, y, a través de unos procedimientos especialmente diseñados para el objeto de estudio, se llega a unos resultados parciales y provisionales que se discuten dentro del equipo. Asimismo, los logros de cada equipo se exponen en seminarios, en jornadas o en congresos, donde otros especialistas los debaten, los critican o los aplauden. Antes de poner por escrito y publicar unos resultados, se ha debatido mucho oralmente, se han redactado notas, borradores, se ha vuelto a discutir...

En lo que se refiere a las distintas disciplinas que conforman las áreas del currículum, hemos de convenir en que aprender es, en gran medida, *aprehender* apropiarse de las *formas de decir* de cada una de las disciplinas. Los discursos de las diferentes áreas tienen maneras peculiares de expresarse. Quizás el aspecto que primero llama la atención es el léxico, ese conjunto de palabras que se utilizan para denominar conceptos y procesos, esa "terminología" especializada que constituye el cuerpo conceptual de un área del saber. Se considera que los términos científicos son "unívocos", frente a los términos del habla común, que se caracterizan por su ambigüedad. Pero eso, visto con una perspectiva lingüística, no es tan sencillo. Para un aprendiz, el significado científico de una palabra por ejemplo, el significado que en física se corresponde con el término "fuerza" no es más que otro significado que se añade, a veces de una manera nada natural, a los que ha ido colocando, a través de los datos de su experiencia, bajo el rótulo de "fuerza" (2). Y no es nada sencillo pedirle que, cuando esté en la clase de física, se olvide de todo lo que ha ido aprendiendo hasta ese momento y sólo retenga el significado "científico" de esa palabra. Las terminologías científicas están llenas de metáforas, palabras tomadas del uso común pero con un significado metafórico (raíces, matrices, problemas, pirámides, masa, fuerza, velocidad...) que se convierte en "unívoco" para ese ámbito del saber.

Pero, con ser muy importante, el aspecto léxico no es el único que confiere su especificidad al discurso de cada área. No se comenta de la misma manera un texto histórico que un texto literario o que un texto filosófico. No se explica del mismo modo un experimento de química que un acontecimiento social. Además, en unas disciplinas se da más importancia a la argumentación y en otras a la descripción, por ejemplo. En unas se valora más la concisión y en otras el desarrollo más amplio de un tema. En según qué casos, hay que obviar lo secundario, mientras que en otros casos hay que entrar en el detalle de los matices o de las variables posibles. Todo ello caracteriza el *estilo discursivo* de cada disciplina, no sólo en el plano léxico, sino también en el plano sintáctico y textual. Claros ejemplos de lo que decimos serían el uso de los tiempos verbales (Widdowson, 1979) y el uso de los conectores (Caballero y Larrauri, 1996; Calsamiglia y Tusón, 1999, pp. 245-250). La atención a las características estructurales de los tipos de texto más utilizados en cada materia (argumentación, clasificación, definición, generalización, relato, etc.) resulta del todo necesario para guiar a los estudiantes no sólo en los contenidos que tienen que aprender sino en cómo se espera que hablen y escriban sobre ellos y para facilitarles el camino en la comprensión de los textos orales y escritos a los que tienen que recurrir.

Aprender discutiendo

Uno de los instrumentos claves en ese nuevo contrato didáctico al que nos referíamos antes es, pues, la discusión entendida como un espacio en el que se busca, se opina, se argumenta y se contraargumenta, se duda, se pide y se da ayuda; un espacio en el que *se actúa* entre dos o más individuos para conseguir un fin que, en el caso que nos ocupa, será un objetivo de aprendizaje. Aprender es adueñarse de un conocimiento o de un procedimiento y es saber hablar para conseguir esa meta y, una vez conseguida, saber hablar de ella. Significa entender el proceso de enseñanza y de aprendizaje como un proceso constante de resolución de problemas en el que hay que ir tomando decisiones que conduzcan a alcanzar los objetivos que se plantean. Y, al igual que en la vida fuera de las aulas, los problemas se resuelven mejor de forma cooperativa que de forma solitaria, aunque ello no quiere decir que no tengan que existir momentos de reflexión en solitario y de expresión individual.

Cuando se plantea el trabajo por parejas o por grupos de más de dos, el papel del profesor o la profesora sigue siendo crucial, pero es muy diferente al que le correspondía en el estilo didáctico tradicional. Ahora, quien enseña tiene que saber escuchar y escucharse, tiene que proponer, aceptar propuestas, guiar, ayudar, corregir, preguntar sobre cosas que quizás no sabe, descubrir tras las palabras de sus alumnos y alumnas las causas de sus errores, sus conocimientos anteriores sobre los temas que se tratan en el aula. Tendrá que enseñar no sólo las respuestas, sino a plantearse las preguntas adecuadas. Tras las voces de sus alumnos y alumnas, tendrá que interpretar *estilos de aprendizaje* diferentes, no sólo niveles diversos en cuanto a contenidos; el ritmo de trabajo se hará más lento y en la clase habrá "ruido" (porque el habla *suená*). Todo eso puede crear una cierta inseguridad y desorientación al principio, no sólo por parte del profesorado, sino también del alumnado. Por todo ello, es necesario tener muy claro adónde se quiere llegar y las posibles desviaciones que pueden aparecer en el camino.

La conversación en el grupo-clase (Montes y Unamuno, 1999; Tusón y Unamuno, 1999) es algo también muy importante porque permite poner en común los planteamientos generales y los resultados parciales a los que se va llegando en los grupos más pequeños; permite compartir las dificultades y los logros, las dudas y los aciertos o aclarar los malentendidos. Hace posible reconducir las situaciones excesivamente complejas o angustiosas, y sirve para enseñar a escuchar a los demás y a mostrar acuerdo o desacuerdo.

Escuchar y observar como instrumento de evaluación

Promover la discusión en las aulas comporta, pues, unos valores cognoscitivos y sociales innegables (Coli y Onrubia, 1999). Pero, además, debe convertirse en objeto de reflexión y análisis. Quienes enseñamos comentamos muy a menudo que los alumnos y las alumnas hablan poco o demasiado, que no saben expresarse oralmente, que "hablan mal". Pero... ¿cómo hablamos nosotros en clase? ¿Cómo es posible que, con lo "bien" que explicamos, no nos entiendan o no aprendan? Quizás es necesario que, para empezar, analicemos nuestras formas de decir en el aula. Para ello, no tenemos más remedio que recurrir a instrumentos de observación, como la grabación y la transcripción de fragmentos de nuestro discurso oral. Seguramente descubriremos aspectos (positivos y negativos) que nos sorprenderán. También podemos plantearnos preguntas sencillas, del tipo siguiente (Nussbaum y Tusón, 1996):

¿Cuánto hablo en clase? ¿Demasiado? ¿Demasiado poco?

¿Qué pasa cuando hablo más o menos de lo que es habitual en mí?

¿Las explicaciones que doy a los alumnos son claras y útiles?

¿Qué tipos de preguntas hago?

¿Cómo y cuándo corrijo los errores? ¿Con qué efecto?

¿Qué patrones típicos de interacción se dan entre los alumnos y yo?

(Adaptado de D. Nunan, 1989)

Estos ejercicios de autoobservación son necesarios y muy útiles, pero es mucho más provechosa la observación externa. Nos hemos de acostumbrar a que el trabajo en equipo no termine en la programación y en la preparación de materiales. La presencia de un compañero y una compañera en nuestra aula con el papel de observar nuestra actuación, lo que hacemos y decimos, es extremadamente interesante porque nos permite avanzar de forma cooperativa en la mejora de nuestra actividad profesional.

En cuanto a las discusiones entre alumnos y alumnas, también la grabación y la transcripción de alguna sesión o de alguna actividad concreta de trabajo en grupo nos ayudará muchísimo a entender cómo aprenden, en qué se encallan y cómo intentan resolver sus dificultades de aprendizaje. Por otra parte, la presencia de la grabadora en su mesa les hace más conscientes de lo que dicen y de cómo lo dicen; se dan cuenta de que no están hablando simplemente para pasar el rato (Escobar, 1999) y emergerá una conciencia autoevaluadora en sus propios diálogos. Además, a partir de ciertas edades, las transcripciones (de fragmentos no muy largos) las pueden realizar los propios alumnos, lo que ayuda enormemente a la reflexión y al análisis de sus propios procesos de aprendizaje. Y, por supuesto, esas transcripciones son, para quienes enseñamos, un instrumento precioso para fundamentar nuestra tarea docente. Porque, como dice M. Oakeshott (citado el Lladó, 1996):

Como miembros de la civilización humana, somos herederos no de una pregunta sobre nosotros mismos y el mundo, ni de un cuerpo acumulador de información, sino de una conversación, iniciada en el bosque primitivo y extendida y convertida cada vez más en algo articulado a través de los siglos. Es una conversación que continúa en público y en el interior de cada uno de nosotros... La educación, estrictamente hablando, es una iniciación a la habilidad y a la participación en esta conversación, en la que nosotros aprendemos a reconocer las voces, a distinguir las formas correctas de expresión, y a través de la cual adquirimos los hábitos intelectuales y morales apropiados a la conversación. Y es esta conversación la que, finalmente, da paso y carácter a toda actividad humana y a toda expresión.

Hem parlat de:

Pedagogía
Enseñanza
Educación
Comunicación
Sociedad
Aprendizaje

Bibliografía

CABALLERO, F.; LARRAURI, M. (1996): "El análisis de los textos filosóficos", en Textos de Didáctica de la Lengua y de la Literatura, n. 8.

CALSAMIGLIA, H.; TUSÓN, A. (1999): Las cosas del decir. Manual de análisis del discurso. Barcelona. Ariel.

COLL, C.; ONRUBIA, J. (1999): "Discusión entre alumnos e influencia educativa del profesor", en Textos de Didáctica de la Lengua y de la Literatura, n. 20.

EDWARDS, D.; MERCER, N. (1988): El conocimiento compartido. Barcelona. Paidós/MEC.

ESCOBAR, C. (1999): "El papel de la autoevaluación como mecanismo regulador de la discusión por parejas", en Textos de Didáctica de la Lengua y de la Literatura, n. 20.

LLADÓ, C. (1996): "Interacción social, lenguaje y aprendizaje de la matemática", en Textos de Didáctica de la Lengua y de la Literatura, n. 8.

MONTES, F.; UNAMUNO, V. (1999): "La discusión en el grupo-clase: ¿Nos entendemos?", en Textos de Didáctica de la Lengua y de la Literatura, n. 20.

NUNAN, D. (1989): Understanding Language Classrooms. New York. Prentice Hall.

NUSSBAUM, L. (1999): "La discusión como género discursivo y como instrumento didáctico", en Textos de Didáctica de la Lengua y de la Literatura, n. 20, pp. 9-17.

NUSSBAUM, L.; TUSÓN, A. (1996): "El aula como escenario cultural y discursivo", en Signos. Teoría y Práctica de la Educación, n. 17.

SANMARTÍ, N. (1996): "Para aprender ciencias hace falta aprender a hablar sobre las experiencias y sobre las ideas", en Textos de Didáctica de la Lengua y de la Literatura, n. 8.

TUSÓN, A. (1991a): "Iguales ante la lengua-desiguales en el uso. Bases sociolingüísticas para el desarrollo discursivo" en Signos. Teoría y práctica de la educación, n. 2 (reed. en el n. 12).

TUSÓN, A. (1995): Análisis de la conversación. Barcelona. Paidós, 1997.

TUSÓN, A.; V. UNAMUNO (1999): "¿De qué estamos hablando? El malentendido en el discurso escolar", en Discurso y Sociedad, n. 1.

W.AA. (1996): "La lengua como instrumento de aprendizaje", monografía en Textos de Didáctica de la Lengua y de la Literatura, n. 8, pp. 4-75.

W.AA. (1999): La discusión como instrumento de aprendizaje, monografía en Textos de Didáctica de la Lengua y de la Literatura, n. 20, pp. 5-73.

WIDDOWSON, H.G. (1979): Explorations in Applied Linguistics. Oxford. Oxford University press.

Direcció de contacte

Amparo Tusón Valls
Universitat Autònoma de Barcelona

-
1. Recomendamos la lectura de las dos monografías de la revista Textos de Didáctica de la Lengua y de la Literatura, n. 8 y n. 20, dedicadas a la lengua como instrumento de aprendizaje, y a la discusión como instrumento de aprendizaje, respectivamente. En ellas se pueden encontrar trabajos de gran interés dedicados a diferentes aspectos de lo que comentamos en este artículo.
 2. Neus Sanmartí, en su artículo de 1996, discute sobre estos temas y sobre la importancia de prestar atención a los usos lingüísticos en las clases de ciencias.