

Interacción verbal y socialización cognitiva en el aula de clase

González, Beatriz / León, Anibal

Universidad Nacional Experimental de Los Llanos Occidentales Ezequiel Zamora / Universidad de Los Andes /
aniballeon@hotmail.com

Finalizado: Barinas, 2009-01-10 / Revisado: 2009-03-16 / Aceptado: 2009-05-15

Resumen

Esta investigación tuvo como propósito examinar la interacción verbal y la socialización cognitiva en un aula de clase de Educación Básica, Segunda Etapa, en Mérida, Venezuela. El estudio se basa en la teoría sobre la interacción verbal en ambientes educativos, de acuerdo con la cual el docente conduce y controla las acciones interactivas, iniciación, énfasis y determinación de turnos de habla, así como los contenidos de la interacción. En este estudio de campo se usaron grabaciones magnetofónicas de la interacción verbal durante tres períodos de clase, que luego fueron transcritas y analizadas según el sistema categorial de Flanders (1970), para determinar, a través del discurso oral, el tipo de interacción más frecuente, y la tendencia de socialización cognitiva que intenta el docente por medio del lenguaje oral. Entre los resultados más importantes se señalan los siguientes que a) el docente registra el mayor número de eventos interactivos en las categorías de influencia directa mientras que los alumnos se limitan a responder preguntas o cumplir instrucciones; b) el docente estimula algunos procesos cognitivos básicos y desestimar otros más complejos.

Palabras clave: interacción verbal, influencia interactiva, salón de clase, socialización cognitiva.

Abstract

VERBAL INTERACTION AND COGNITIVE SOCIALIZATION IN THE CLASSROOM

This research had the purpose of studying classroom verbal interaction and cognitive socialization in a classroom in a Basic education school, in Mérida, Venezuela. The study is based on the theory on verbal interaction in school classroom environments that states that most of the time teachers conduct and control the interactive actions, initiation, emphasis, and also determine speech time and interaction content. In this research, the classroom verbal interaction was recorded during three class periods, transcribed and analyzed using Flanders (1970) interaction system analysis to find out the type of interaction processes most frequently used and the cognitive socialization that teachers attempted through speech. The results indicate that teachers registered the higher number of events on direct influence upon students who limit themselves to answer questions and follow instructions. Teachers seem to stimulate only basic, simple cognitive processes, and underestimate the more complex ones.

Key words: verbal interaction, interactive influence, classroom, cognitive socialization.

Résumé

INTERACTION VERBALE ET SOCIALIZATION COGNITIVE DANS LA CLASSE

Cette recherche a eu comme propos d'examiner l'interaction verbale et la socialisation cognitive dans les salons de classe d'Education Élémentaire au Venezuela. La théorie sur l'interaction verbale dans des ambiances éducatives conclus que l'enseignant conduit et contrôle les actions interactives, initiation, emphases et détermination de tours de parole, ainsi que les contenus de l'interaction. Dans cet étude on a utilisé des enregistrements magnétophonique de l'interaction verbale pendant trois période de cours, que après on été transcrites et analysé selon le système catégoriel de Flanders (1970) pour déterminer, à partir du discours orale, le type d'interaction la plus fréquente et la tendance de socialisation cognitive qui essaie l'enseignant à partir du langage oral. Parmi les résultats les plus importantes on signale les suivants : a) l'enseignant trouve le plus élevé nombre des événements interactifs dans les catégories d'influence directe, les élèves se limitent à répondre des questions ou à accomplir des instructions. b) L'enseignant semble t'il stimuler quelques procès cognitif simple et pas estimer des autres procès plus complexes.

Mots-clés: interaction verbale, influence interactive, salon de classe, socialisation cognitive.

1. Introducción

En este trabajo se propuso examinar la interacción verbal y su relación con la socialización de algunos procesos cognitivos promovidos con propósitos de formación y desarrollo de la cognición en el salón de clase. Con esta intención se grabó el discurso interactivo en el aula de clase durante tres sesiones de media hora cada una, que luego fueron transcritas y analizadas según el método de interacción verbal de Flanders (1970), que prejuzga la existencia de eventos interactivos que explican los intercambios verbales entre alumnos y docentes en situaciones de enseñanza y aprendizaje. A través del análisis se descubren las categorías de los momentos interactivos y los procesos cognitivos que subyacen en la acción docente.

Se define el salón de clase como una estructura psicosocial especialmente diseñada con propósitos formales de educación, en el que tienen lugar eventos sociales y psicológicos variados producto de la interacción entre personas, contenidos, espacios y materiales de enseñanza y aprendizaje; el mediador en estos eventos es el lenguaje, que sirve de vehículo interactivo entre los sujetos capaces de comunicación. En este ambiente educativo se distinguen procesos lingüísticos tendentes al intercambio intersubjetivo de información, de símbolos y de significados que promueven y usan procesos mentales particulares.

Esta investigación se propuso determinar a) las características interactivas más comunes en una muestra de clases grabadas, en una sección de cuarto grado de educación básica, y b) los procesos cognitivos asociados a tales categorías de la interacción verbal. Los hallazgos muestran una tendencia pedagógica de influencia interactiva directa, en la que el docente ocupa el mayor tiempo de intervención e intercambio oral, dejando menos tiempo a la participación de los estudiantes.

2. Marco Teórico

2.1. La interacción

Shaffer (1989) define la interacción como toda actividad realizada entre participantes que se coordinan para formar una secuencia unitaria de intercambio social. La interacción social ocurre en

un escenario donde es posible que la dinámica entre lo cultural, lo colectivo y lo individual retroalimente los mismos ámbitos del conocimiento humano. Mejías y Sandoval (1996) aseguran al respecto que “el conocimiento no es un objeto que se pasa de uno a otro, sino que es algo que se construye por medio de operaciones o habilidades cognoscitivas que se inducen en la interacción social” (p. 38).

Vygotsky (2000), y Mejías y Sandoval (1996) afirman que mediante la interacción verbal es posible provocar un proceso de enseñanza-aprendizaje en el cual la apropiación del conocimiento no consiste sólo la posesión de un objeto sino la construcción de herramientas culturales y cognitivas. Vygotsky, (2000) establece que la interacción entre adultos y niños, y entre pares que tengan capacidades cognitivas más desarrollada, permite a los niños identificar con más facilidad los medios necesarios para acceder y apropiarse de los instrumentos intelectuales de la cultura

Según el planteamiento de estos autores los intercambios sociales implican el empleo de procesos y habilidades cognitivas. La interacción verbal en el aula de clase con propósitos de aprendizaje opera de manera especial en el desarrollo de procesos cognitivos naturales de quienes intervienen en el proceso.

Considerada de esta manera, la interacción social, específicamente la verbal, requiere la alternancia de roles entre emisores y receptores. En el control sobre la alternabilidad de roles existe una serie de signos que indican el intercambio de los turnos de habla, cuándo comienza y cuándo termina el derecho de palabra de cada uno de los integrantes del grupo. Podría entenderse, a partir de Shaffer (1989), que la sintaxis, la entonación y el desplazamiento de la mirada son algunos de esos signos importantes que suavizan el cambio e impiden que los roles se superpongan y choquen.

Cuando en el aula de clases el docente realiza actividades de exposición de un tema, la descripción de alguna experiencia, la narración de alguna historia o cuento frente a sus alumnos, pone en marcha procesos interactivos variados entre los miembros del grupo, aportando ideas e información, realizando preguntas, aceptando las ideas y opiniones de otros, requiriendo atención o aceptando los reclamos y quejas. En esta

acción comunicativa se construye “una cadena compleja de eventos psicosociales y lingüísticos que escoden la hipótesis de una posible relación causal entre el tipo de interacción y los resultados del proceso de aprendizaje”. (León, 2003; p. 4). En este tipo de interacción verbal —la que ocurre en el aula de clase— se genera un ambiente sujeto a normas que controla y ordena a las personas, los contenidos, las expectativas, los objetivos y motivaciones relativos al proceso de enseñanza y aprendizaje, característico del aula de clase. En la acción interactiva del aula de clases hay cuatro dimensiones que deben ser consideradas: el estudiante, el docente, la interacción misma y el contenido de la interacción.

De acuerdo con Flanders (1970), opinión que conforman luego diversos investigadores (Mercer, 1997; Edward y Mercer, 1994 y, más recientemente, Lizardo, 2006), el docente tiene el mayor tiempo de habla en el aula de clase. Es él quien lleva siempre la palabra, quien acapara el tiempo durante el desarrollo del tema de la clase, pregunta y responde él mismo y deja pocas oportunidades para que el alumno participe. Queda claro que mediante esta estrategia el docente protege su imagen ante el alumno.

En esta misma línea Bernstein (1994), con base en cuatro reglas generales de la práctica pedagógica, señala que en la escuela es el docente quien tiene la voz dominante. Estas reglas son la regla jerárquica o de la conducta, que establece condiciones de orden social; la regla de secuencia, según la cual no todo se enseña al mismo tiempo, pues unas cosas deben ir primero que otras; la regla de criterio, que se refiere a las pautas de actuación que el estudiante acepta y la regla de la recontextualización, que tiene que ver con la construcción del discurso propio sobre aspectos de otro previo. En todos estos componentes se evidencia una intencionalidad socializadora que procura crear las condiciones externas favorables para la internalización de conductas sociales y de procesos cognitivos superiores, como la formación de conceptos, inferencia, analogía y comprensión. Tales funciones superiores de la cognición son objetivos de la educación, y se cree que se originan en la interacción verbal en el aula de clase. El docente con su discurso y su actuación ofrece

patrones que los alumnos siguen en la construcción de maneras de aprender y en el desarrollo de la mente. Por medio de la interacción se impulsa un proceso de socialización cognitiva y conductual, que en el ámbito escolar cumple un papel muy importante de perpetuación de la cultura en general y la cultura cognitiva en lo particular.

La acción interactiva en el aula de clases, pareciera ser semejante en cualquier nivel de la educación, pues el docente dedica mucho tiempo a la exposición y los alumnos tienen poca o ninguna participación en el proceso. Este aspecto es reconocido por Shaffer (1989), quien señala con respecto a la interacción adulto-niño que

La asimetría de los roles desempeñados por el adulto y por el niño, característica de las tempranas interacciones, significa que hay que concebir estos intercambios como pseudodiálogos (...) para que haya diálogo es fundamental la existencia de dos elementos: la comprensión de la reciprocidad y la capacidad de intencionalidad. (pp. 125-126).

La reciprocidad hace referencia a que el diálogo se sostiene entre las dos partes, que ambas son responsables de dirigir su curso y que los roles que desempeñan no sólo forman una totalidad, sino que además han de ser intercambiables. La intencionalidad se define como la anticipación del resultado, la selección de los medios adecuados, la dirección sostenida de la conducta, el cese de la actividad cuando se alcanza el estado final y la utilización de los medios alternativos para corregir las desviaciones. En las interacciones verbales del aula de clase el docente selecciona medios, dirige conductas e incluso anticipa resultados.

Con la intención de descubrir los elementos que estructuran la interacción verbal misma en el aula de clase, Flanders (1970) creó un sistema de análisis con base en 10 categorías: siete referidas al docente, dos a los alumnos y una última a estados generales de silencio y confusión. (Ver Anexo 1, traducción de León, 2003). Las categorías que constituyen el sistema de análisis de Flanders son las siguientes: 1. Aceptación de los sentimientos y emociones; 2. Estimulación, apoyo y acompañamiento verbal; 3. Aceptación de ideas, opiniones e hipótesis construidas por el estudiante; 4. Elaboración de preguntas inquisidoras, indagadoras y retadoras que creen situaciones de búsqueda; 5. Instruir,

conferenciar, recitar una lección, exponer; 6. Dirigir, indicar, gobernar, ordenar; 7. Criticar y justificar la autoridad; 8. Responder a las preguntas del docente; 9. Elaborar preguntas, emitir opiniones y construir ideas; 10. Silencio general o confusión. (Para mayores detalles sobre este sistema, véase el Anexo 1, (Flanders, 1970)

La interacción docente-alumno no es una simple comunicación: es, en efecto, un proceso de intercambio de símbolos que generan una forma de socialización no limitada a los aspectos sociales observables a simple vista, sino que busca sustentar dos aspectos en el alumno: la cognición y la conducta.

Los intercambios sociales contienen en sí mismos procesos cognitivos que emergen en la interacción, que demandan habilidades intelectuales, conceptuales, lingüísticas e informativas, simples o complejas. Mercer (2001) asegura que

el lenguaje está diseñado para hacer algo mucho más interesante que transmitir información con precisión de un cerebro a otro: permite que los recursos mentales de varios individuos se combinen en una inteligencia colectiva y comunicadora que permite a los interesados comprender mejor el mundo e idear maneras prácticas de tratar con él (p.23).

Todo este proceso conforma intencionalidades de socialización e internalización de acuerdo con los objetivos que al particular se trace la educación. En esta dirección el docente va más allá de la transmisión de conocimientos, convirtiéndose en un mediador de la cultura para la socialización cognitiva.

La construcción y desarrollo de la mente ocurre por influencia de la educación, del aprendizaje (García, 2001, Vygotsky, 2000, Bruner, 1997), proceso en el cual el docente tiene un rol protagónico. De acuerdo con García (2001), “La tarea del profesor es proporcionar un entorno educativo estimulante que posibilite la curiosidad, actividad, iniciativa... el avance en la socialización exige también la interacción con los demás”. (p.106)

En el Currículo Básico Nacional (CBN) (1998) se señala igualmente que el docente tiene la responsabilidad de propiciar el desarrollo de las capacidades del pensamiento en los estudiantes, diseñando experiencias cotidianas que conduzcan

a valorar la acción y apreciar la relación y utilidad de lo que se aprende y reflexione para tener así la oportunidad de desarrollar su imaginación en tanto capacidad para resolver problemas.

El CBN (1998) se estructura alrededor de la transversalidad y, entre otros componentes, incorpora el eje transversal pensamiento, destinado a fortalecer la misión de la escuela de formar para la vida y contribuir al desenvolvimiento inteligente de los egresados del sistema educativo. Con respecto a la misión, educar para la vida, el CBN (1998) reconoce que la escuela es un agente de socialización y de movilización social en la lucha contra la desigualdad y la pobreza. La educación asume, igualmente, la tarea de desarrollar aspectos referidos al comportamiento social de los alumnos y al desarrollo de la cognición, habilidades cognitivas y aptitudes que propicien el uso adecuado de la información para tomar decisiones e interactuar efectivamente en el medio sociocultural. De acuerdo con los postulados del CBN (1998), con la escuela

tiene la responsabilidad de propiciar el desarrollo de las capacidades del pensamiento en los estudiantes, suministrando experiencias cotidianas que conduzcan a valorar la acción inteligente creativa y racional donde el estudiante aprecie la relación y utilidad de lo que aprende, reflexione y tenga la oportunidad de desarrollar su imaginación y su capacidad para resolver problemas. (p. 125).

Sin que se mencione explícitamente, en este documento se asume que en la relación docente-alumno es importante que el docente escuche, aclare, propicie y valore las ideas de los estudiantes y las utilice para introducir conocimientos nuevos.

En este sentido, en el CBN (1998) se observa un énfasis especial en dos dimensiones de la socialización cognitiva: el desarrollo del pensamiento lógico: observar, describir, comparar, clasificar, analizar, sintetizar, hipotetizar; y del pensamiento efectivo: referido al control de la incertidumbre y la impulsividad; flexibilidad del pensamiento, jerarquización y criticidad.

En el mismo sentido, Gardner (2000) asigna a la educación cuatro objetivos: “transmitir roles y funciones, transmitir valores culturales, inculcar una formación básica y comunicar determinados contenidos y maneras de pensar de carácter disciplinario” (p. 29). Las maneras de pensar

están referidas a la cognición, al razonamiento, a las formas de construcción de conceptos y representación de la realidad y a la descripción y estructuración del mundo.

La cognición tiene que ver con los procesos mentales en general, dirigidos al descubrimiento y construcción del conocimiento. El conocimiento es sólo uno de los productos de tales procesos de percepción, memorización, recuperación de datos en la memoria, deducción, inducción, inferencia, reconocimiento de patrones, analogía, análisis y comprensión, entre otros.

Calfee (1981) define la cognición como la actividad del conocer, la adquisición, organización y uso del conocimiento. Sin duda, esta definición hace énfasis en el flujo de información a través de la mente. De esta manera se ajusta al concepto de cognición como procesamiento de información. A partir de esta definición se puede inferir que los procesos cognitivos se asocian a la percepción, al razonamiento y al recuerdo y se organizan en un sistema complejo por medio del cual se puede acceder al conocimiento.

En la misma dirección, Neisser (1976) sostiene que la cognición es una actividad dirigida al conocimiento, en la que la información juega un papel preponderante. Sin embargo, Glass, Hayoak y Santa (1979) hacen énfasis en la estructura de la mente y cómo estos componentes están organizados para soportar el proceso de pensar. En tal sentido afirman que “todas nuestras habilidades mentales (percibir, recordar y razonar) están organizadas en un sistema complejo cuya función global se denomina cognición (...) y la escuela con un docente, permanentemente, pone en práctica el desarrollo de tales habilidades mentales”. (p. 2). Así se asegura en los alumnos el desarrollo de la cognición, bajo un esquema complejo, en el cual algunos procesos están implícitos en otros, y se complementan.

La cognición se genera y se desarrolla en la dinámica producto de la manipulación de los objetos de la realidad y la intervención simbólica de la cultura, entre seres humanos, para poner en marcha una gran variedad de procesos distintos dirigidos a la construcción e internalización del conocimiento.

Los procesos cognitivos en educación son definidos por Vega (1998), operaciones mentales por medio de las cuales los alumnos construyen, reconstruyen y descubren conocimientos de los objetos y fenómenos de la realidad. Entre estas operaciones se pueden mencionar la atención, la codificación, la comparación, la memoria, la comprensión, la analogía y la metáfora.

La atención es un estado de alerta que según Calfee (1981) “está directamente relacionado con el estado psicológico del individuo y con su nivel de desarrollo, así como con sus motivaciones e intereses”. (p. 3); la codificación tiene que ver con la manera en que el sujeto convierte en signos la información recibida por los sentidos para luego almacenarla en la memoria; la comparación se define como la habilidad para establecer relaciones entre hechos o situaciones que se presentan disociados en el tiempo y en el espacio.

Por su parte, la memoria es definida como el conjunto de subprocesos cognitivos que permiten el almacenamiento y posterior recuperación de la información (Vega, 1998); la comprensión es el proceso mediante el cual el sujeto le da sentido a la realidad, le asigna significado y aplicabilidad a lo que aprende; la analogía es una capacidad silogística que permite al sujeto trasladar significados de una cosa a otra en un sentido figurado. La metáfora por último, es una proposición que establece una similitud entre dos términos conceptuales que aparentemente nada tienen que ver entre sí (Vega, 1998). La metáfora está asociada al concepto culturalista de la mente, por su alto contenido de abstracción (Bruner, 1997).

Esta investigación se enmarca en la teoría socio-cultural de la cognición. Su estructuración y socialización son productos de la cultura, y de la interacción entre los seres humanos a través del lenguaje. La cognición se genera y se desarrolla en la dinámica producida en la manipulación de los objetos de la realidad y la intervención simbólica de la cultura, para poner en marcha una gran variedad de procesos distintos dirigidos a la construcción e internalización del conocimiento del mundo.

3. Método

Esta investigación consistió en un trabajo de campo de tipo cuali-cuantitativo. Los datos

se obtuvieron de la observación y grabación de tres clases (media hora cada una) de un docente de cuarto grado de educación básica. Para determinar la frecuencia y predominio de una categoría, un conjunto de ellas, y el patrón interactivo que identifica la interacción verbal en el salón de clase fue necesario cuantificar cada evento y agruparlo según una matriz de datos. La información cuantificada y las notas de campo conforman un corpus suficiente para estudiar la tendencia interactiva y la socialización cognitiva en el ambiente de aprendizaje que representa el salón de clase. Sin embargo, dado el carácter de esta investigación y el tamaño del corpus, conviene indicar que no se pretende generalizar los resultados a otros contextos educativos.

El discurso interactivo del aula de clase durante estos tres períodos de grabación fue analizado bajo el sistema categorial de Flanders (1970). Con el propósito de ampliar las categorías de las acciones interactivas del niño y las intencionalidades de socialización cognitiva del docente, se añadieron a este sistema dos nuevas categorías: expresiones de sentimientos y emociones (categoría 10) y expresiones de aceptación de emociones y sentimientos entre los alumnos (categoría 11). La categoría de silencio general o confusión se traslada al número 12.

En esta investigación se hizo, adicionalmente, un análisis de marcadores de intencionalidad de socialización cognitiva en el contenido del discurso interactivo en el aula; esta iniciativa surgió de la consideración de que tales marcadores resultan particularmente útiles para identificar expresiones referidas a procesos cognitivos que se consideran son estimulados por el docente en el aula de clase.

4. Resultados

4.1. Análisis de la interacción verbal

A continuación se presenta el análisis de la interacción verbal registrado en las tres clases grabadas. Primero se hizo una revisión de las clases, para luego interpretar de manera integral las tres grabaciones. Se aprovechó el contenido de la interacción verbal para explorar la intención del docente en algunos procesos cognitivos, para lo cual se apeló de manera interpretativa a algunos marcadores semánticos que indican la manifestación de tales procesos mentales.

4.1.1. La interacción verbal en la primera clase.

El mayor índice de eventos interactivos se agrupa en la categoría número ocho: intervención del alumno respondiendo a las solicitudes o preguntas del docente. Los niños elaboran respuestas a las instrucciones del docente, que les pide narrar con sus propias palabras el contenido de una lectura realizada con anterioridad. (Ver Cuadro 1)

Cuadro 1

Matriz de datos. Interacción Verbal de la Primera Clase

	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12	Total
1	6							1					7
2		82				2	1	30	3		2		119
3			15	1	1			6			1		24
4				26	2			4	7		1		40
5		1	1		26	3	2	5	3		2		43
6		8	3	1	2	146	1	13	3		3		180
7					2	4	29	4			1		40
8	1	7	4	79	13	23		810	21		3		959
9		3		2	2		1		9		1		18
10													0
11		8		1		1		7			25		42
12								1					1
Total	7	109	23	210	48	179	34	881	46	0	39	0	

Fuente: González y León, 2009

La intervención docente que ocupa el segundo lugar en la totalidad del discurso interactivo corresponde a la categoría 6: dirige, indica, gobierna y ordena en el aula de clase. Le sigue la categoría número 2: referida a la estimulación, apoyo y acompañamiento verbal del docente. Esto se debe a que cuando un alumno terminaba su intervención el docente lo estimulaba con las siguientes frases: “Muy bien”, “Excelente”, “Muy bien, aplaudan todos”. Igualmente, es importante destacar la aceptación por parte del docente de expresiones de sentimiento, emociones y afectos de los alumnos (categoría 1). La categoría 5, referida a instruir, conferenciar, recitar una lección y exponer presentó, al menos en esta clase, un índice bajo, lo que indica que el docente no se adueñó del tiempo y permitió una amplia participación a los alumnos. Asimismo, se observa el uso discursivo de críticas y justificaciones de autoridad, como se aprecia en este fragmento del discurso docente:

Hay niños que todavía no han pasado y recuerden que la actividad es para todos, es decir... todos tenían que leer, hay niños que no hicieron la lectura, pero todos los días debemos hacer una lectura y venimos acá y redactamos algo sobre la lectura.

Además, se apreció entre los niños poca aceptación de las expresiones de sus sentimientos, emociones y afectos (categoría 11). En el curso de las observaciones de aula y en el registro de las

interacciones se contabilizaron apenas 25 eventos interactivos relacionados con el asentimiento entre los niños de sus impresiones, quejas, y emociones **4.1.2. La interacción verbal en la segunda clase.** En esta clase se observó una mayor intervención del docente en tanto que se registraron en la categoría 5, 309 eventos interactivos de instrucción directa, mientras que en la categoría 6 se registraron 170 eventos interactivos de dirección, ordenamiento y control de la clase. Si se agrupan ambas categorías llegan a 485 los eventos interactivos en acciones discursivas de influencia directa del docente. Por otra parte, la categoría 4, que corresponde al componente de influencia indirecta del docente, acumula 123 eventos interactivos originados por el docente. Ambos aspectos discursivos demuestran la excesiva intervención del maestro sobre la participación del alumno, que apenas registra 226 eventos interactivos en las categorías 8, 9, 10 y 11. (Ver Cuadro 2).

Las veces que los alumnos participan en este proceso interactivo son para contestar las preguntas directas del docente, quien espera respuestas precisas y simples de los alumnos. En este registro no se presentaron evidencias interactivas de la categoría 1, aceptación por parte del docente de los sentimientos, emociones y expresiones de afecto de los alumnos, obviamente porque no hubo manifestaciones de este tipo en el discurso de los niños: categoría 10. Sólo se registraron 4

Cuadro 2
 Matriz de datos. Interacción Verbal de la Segunda Clase

	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12	Total
1													0
2		17						6	1				24
3			17		1			9	1				28
4		1	2	123	30	1	1	19					177
5		3	2	4	309	3		13	4				338
6			2		3	170		17	1				193
7		1				1	6						8
8		2	2	26	13	10	1	192	2		1		249
9		1			2			6	21				30
10													0
11								1			3		4
12													0
Total	0	25	25	153	358	185	8	263	30	0	4	0	

Fuente: González y León, 2009

eventos interactivos en los que los niños aceptan las expresiones de sentimientos de otros niños, categoría número once (11).

4.1.3. La interacción verbal en la tercera clase. La tendencia en esta tercera clase es muy similar a la segunda, aunque se observa una mayor intervención de los niños. En las categorías de influencia directa (5, 6 y 7) se registran 429 eventos interactivos del docente, mientras que en las categorías de influencia indirecta se registraron 184 eventos. Se observa un marcado uso de la pregunta por parte del docente, que requería respuestas precisas de los alumnos; por ello se observan 294 eventos interactivos en la categoría número 8. Vale destacar que sólo hay cuatro registros interactivos referidos a construcciones espontáneas de los alumnos que consistieron en elaboración de ideas y formulación de hipótesis (categoría 9). (Ver Cuadro 3).

El registro de 24 eventos interactivos en el cruce de las categorías 8 y 4 significa que los niños intervinieron en reiteradas oportunidades y el docente preguntaba sobre esas emisiones verbales. De igual manera en el cruce de la categoría 4 con la 8 se registran 33 eventos en los que el docente pregunta y los alumnos responden.

4.1.4. Análisis integral de la interacción verbal en las clases

En la integración de los registros de las tres clases se presenta una marcada tendencia de

intervención del docente en el aula, tanto en las categorías de influencia indirecta, con un total de 475 eventos interactivos, como en las de influencia directa, con 864 eventos interactivos. Estos resultados indican que durante gran parte del tiempo de la comunicación interactiva en el aula de clase, el docente se limitó a instruir, conferenciar, recitar lección y exponer (categoría 5), además de dirigir, dar instrucciones y gobernar (categoría 6). 62 eventos interactivos corresponden a la crítica del comportamiento de los niños, que justifican la autoridad de su rol docente (categoría 7). (Ver Cuadro 4).

Es importante destacar que durante las tres sesiones de clases sólo se registraron seis eventos interactivos de aceptación de los sentimientos de los niños por parte del docente, lo que pudiera indicar el poco interés que comúnmente despiertan los elementos afectivos en esta aula de clase

Por otra parte, en el discurso interactivo analizado, las intervenciones de los alumnos suman 1415, en las que se aprecia una concentración de respuestas directas y simples de los alumnos a las preguntas o instrucciones del docente. Sólo se registraron 34 eventos interactivos en los que los niños toman la iniciativa para participar y 29 para apoyar los sentimientos y afectos de sus compañeros.

Cuadro 3

Matriz de datos. Interacción Verbal de la Tercera Clase

	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12	Total
1													0
2		10						7					17
3			18	1				9					28
4		3	2	150	10	3	1	24					193
5			3	4	299		1	20	1				328
6			2		2	109		5	2				120
7				1		1	27	4					33
8		2	3	33	16	6	4	294					358
9					2			1	4				7
10													0
11													0
12													0
Total	0	15	28	189	329	119	33	364	7	0	0	0	

Fuente: González y León, 2009

Cuadro 4
 Matriz de datos. Interacción Verbal de Todas las Clase

	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12	Total
1	6							1					7
2		109				2	1	30	3		2	1	148
3		1	50	1	6			24	1		1		84
4		4	4	300	42	4	2	47	7		1		411
5		4	6	9	634	3	3	38	12		2		701
6		8	7	1	8	146	1	35	4		3		213
7		1		1	2	6	62	8			1		81
8	1	11	9	79	35	39	5	1310	21		4		1514
9		3		2	4	1	1	7	21		1		53
10									34				0
11		8		1		1		8			29		47
12								1				2	3
Total	7	139	76	394	731	202	75	1544	82	0	44	3	

Fuente: González y León, 2009

4.2. Marcadores de intencionalidad de socialización

Colateralmente se realizó el análisis de algunos aspectos cognitivos vistos a través de marcadores semánticos de intencionalidad de socialización, que son expresiones orales del docente a través de las cuales se estimula un tipo específico de comportamiento cognitivo.

De acuerdo con estos marcadores, los procesos cognitivos con mayor registro en las interacciones verbales que constituyen la muestra corresponden a memoria, clasificación y descripción. Con menor frecuencia se estimulan procesos de analogía y de síntesis: definiciones y explicaciones. Es necesario aclarar que en la revisión de las interacciones para captar los marcadores de intencionalidad de socialización se observan diferentes procesos en un mismo texto. Se puede localizar, por ejemplo, el proceso básico de la memoria junto con el proceso superior de analogía o explicación. (Ver cuadro Número 6, Anexo 1). En este cuadro se muestran algunos fragmentos del contenido del discurso docente en los que se aprecian intencionalidades de socialización cognitiva dirigidas a algunos procesos cognitivos.

5. Conclusiones

Los resultados de este trabajo confirman las opiniones de Flanders (1970), Bernstein (1994), Lizardo (2006) quienes señalan que es el docente

quien tiene la voz dominante en el aula de clase. En las interacciones analizadas hubo una marcada intervención del docente en las categorías de influencia directa, mientras que los alumnos se limitaron a cumplir instrucciones, responder preguntas y en muy pocas oportunidades iniciar la participación.

En las interacciones analizadas se registra un número muy bajo de eventos interactivos referidos a la aceptación de sentimientos y emociones, por lo que se considera que el docente da poca importancia al fortalecimiento emocional de los alumnos, aspecto que forma parte de las funciones de la educación.

A pesar de que hay momentos en los que el docente acepta expresiones libres y menos rigurosas del niño (por ejemplo, cuando permite respuestas que contienen elementos imaginarios), la mayoría de sus intervenciones están dirigidas al logro de precisión, recurrencia y memoria. La memoria, en cuanto que proceso recurrente, pareciera alimentar la idea de una mente computacional, precisa, que almacena y permite disponer de datos previos (Bruner, 1997).

En este estudio de la interacción verbal y los procesos cognitivos en el aula de clase se puede señalar que existen intenciones de socialización cognitiva de parte del docente, en tanto que usa y estimula algunos procesos cognitivos en

particular. Sin embargo, el desarrollo intelectual del alumno es un proceso más complejo que requiere atención amplia e integral. Los resultados de esta investigación guardan relación con el planteamiento formulado por Mercer (2001), quien señala que “mediante el lenguaje no sólo podemos compartir e intercambiar información, también podemos trabajar conjuntamente con ella. No sólo podemos influir en las acciones de otros, sino también alterar sus comprensiones” (p.11).

El docente estimula prioritariamente los procesos cognitivos de la memoria, percepción, descripción y clasificación, dejando a la zaga procesos cognitivos referidos a la analogía, metáfora, síntesis y análisis. En todo el texto de las interacciones analizadas se aprecia una gama de procesos insinuados como importantes, lo que indica una intencionalidad claramente socializadora del docente de procesos cognitivos básicos.

Con estos resultados se puede indicar que la socialización dirigida a la cognición en el aula de clase estudiada parece superficial y sin una estructura planificada, ocurre de manera natural en los aspectos cotidianos básicos y la mayoría de los registros se presentan relacionados con aspectos del comportamiento social.

Algunas de las evidencias sugieren intentos de construcción de una mente ordenada, precisa y racional. Esta conclusión se deriva del empleo de textos instruccionales, en los cuales el docente requiere de una atención especial por parte de los alumnos para efectuar la tarea de manera precisa siguiendo un orden procedimental.

Uno de los hallazgos más resaltantes es que el docente no parece estar conciente de su rol socializador, aunque de manera natural trabaja aspectos por medio de los cuales se infiere que está generando socialización cognitiva.

La presencia natural de procesos cognitivos registrados en los eventos interactivos “responder preguntas del docente” y “elaborar preguntas, emitir opiniones y construir ideas”, con los cuales los alumnos operan intelectualmente en los ambientes escolares, sugiere la existencia de una socialización cognitiva ajena a la escuela y que pudiera estar siendo potenciada por agentes culturales como la familia o los medios de comunicación masiva.

Referencias

- Banyard, P. Cassell, A. Green P. Hartland, J, Hayes, N. y Reddy, P. (1995). *Introducción a los procesos cognitivos*. Madrid: Editorial Ariel
- Berstein, B. (1994). *La estructura del discurso pedagógico*. 2da Edición. Madrid: Morata.
- Bruner J. (1997). *La educación puerta de la cultura*. Madrid: Aprendizaje/ Visor.
- Calfee, R. (1981). Cognitive psychology and educational practice. En D. Berliner (comp) Review of research in education. *American Educational Research Association*, 3-74.
- Edwards, D. y Mercer, N. (1994). El conocimiento compartido. El desarrollo de la comprensión en el aula. *Temas de educación*. Barcelona: Paidós.
- Flanders, N. (1970). *Analyzing teaching behavior. Reading*. Massachusetts : Addison-Wesley.
- Gardner, H. (2000). *La educación de la mente y el conocimiento de las disciplinas*. México: Paidós.
- García, E. (2001). *Mente y cerebro*. Madrid: Síntesis.
- Gimeno, A y Pérez, F. (1996). Procesos cognitivos básicos. En: J. González (Comp.) *Componentes cognitivos y afectivos del aprendizaje escolar*. Vol.2. (pp. 2-26) Barcelona: E.U.B.
- Glass, A. Hayoak, K. y Santa, J. (1979). *Cognition. Reading*. Mass: Addisonwesley.
- León, A. (2003). *Interacción verbal en el aula de clases*. Documento Mimeografiado ULA, Mérida.
- Lizardo, S. (2006). Los procesos cognitivos y el patrón de interacción verbal en el aula universitaria. *Educere*, 35. Recuperado el 26 de marzo 2008, de www.actualizaciondocente.ula.ve/~educere.
- Mejías A. y Sandoval N. (1996). *Interacción social y activación del pensamiento*. México: ITESO.
- Mercer, N. (1997). *La construcción guiada del conocimiento. El habla de profesores alumnos*. Barcelona: Paidós.
- Mercer, N. (2001). *Palabras y Mentes. Cómo usamos el lenguaje para pensar juntos*. Barcelona: Paidós.
- Ministerio de Educación. (1998). *Currículo Básico Nacional. Segunda etapa. Quinto grado*. Ministerio de Educación. UCEP.
- Niesser, U. (1976). *Cognition and reality*. San Francisco: W.H. Freeman
- Shaffer, H. (1989). *Interacción y socialización*. Madrid: Editorial Aprendizaje/Visor.
- Vega, M. (1998). *Introducción a la psicología cognitiva*. Madrid: Alianza Editorial.
- Vygotsky, L. (2000). *El desarrollo de los procesos psicológicos superiores*. Barcelona: Editorial Crítica.

ANEXO 1
Cuadro 1
Sistema categorial de Flanders

Componentes	Categoría	Descripción
El docente	Influencia indirecta:	
	1.- Aceptación de los sentimientos y emociones	Aceptación de expresiones emocionales y afectivas del estudiante en el proceso interactivo sobre objetos y contenidos de aprendizaje.(miedos, tristeza, cansancio, alegría, dudas, frustraciones, disgustos, entre otras)
	2.-Estimulación, apoyo y acompañamiento verbal	Hacerle sentir al estudiante apoyo y confianza cuando intenta construir sus opiniones e ideas o responder preguntas del docente. (continúe, siga adelante, muy bueno, correcto, excelente, me gusta lo que está haciendo...)
	3.-Aceptación de ideas, opiniones e hipótesis construidas por el estudiante	Aceptación, replanteamiento, parafraseo y resumen de las ideas, sugerencias y opiniones de los alumnos. (Muy interesante su planteamiento, entiendo lo que quiere decir, tu opinión es interesante e importante...)
	4.-Elaboración de preguntas inquisidoras, indagadoras y retadoras que creen situaciones de búsqueda	Incluye las preguntas elaboradas alrededor de los objetos y contenidos de aprendizaje en discusión. Preguntas que retan a una mayor indagación. (Cómo podríamos definir, Qué aspectos pueden agregar...) Si el docente pregunta y se responde de una vez estamos ante la categoría 5, donde se computan las preguntas retóricas.
	Influencia directa	
	5.-Instruir, conferenciar, recitar una lección, exponer	Se trata de exposición e instrucción. Usualmente es aportada en periodos largos, puede ser complementada con ideas de los estudiantes. "La clase magistral". Concepción bancaria de la educación de Freire. Incluye las preguntas retóricas.
	6.-Dirigir, indicar, gobernar, ordenar.	Órdenes e instrucciones que el docente da. Lo hace con la intención de modificar, criticar y conducir la actuación del docente. Le da al estudiante poca libertad. (Póngase de pie, tomen el cuaderno, saquen el libro, ¿qué pasó con tu trabajo? ¿Dónde está tu lápiz?)
7.- Criticar y justificar la autoridad	Se hace con la intención de modificar, criticar y conducir la actuación del alumno. (Lo que está diciendo no me gusta, haga algo distinto, el docente busca justificar su autoridad) Es común en el docente autoritario. Cuando se intimida e incrimina justificando la autoridad.	
El estudiante	8.-Responder a las preguntas del docente	Cuando el alumno interviene para responder a solicitud del docente.
	9.-Elaborar preguntas, emitir opiniones y construir ideas	Cuando el alumno pregunta, opina, construye una idea, formula una hipótesis. Todo esto cuando se da de manera espontánea.
	SILENCIO	Se trata de indecisiones interactivas. No se sabe el origen de la comunicación. Cuando hay confusión en la comunicación o tiempo en el cual nadie interviene, nadie habla. Ausencia de interacción definida

Fuente: Flanders (1970) (Traducido por León)

ANEXO 2
Cuadro 6
Marcadores semánticos

Marcador Semántico	Proceso Cognitivo
-No importa, pero usted va y dice lo que le quedo de la lectura. Va a echar el cuento de la cosa más importante.	Clasificación, memoria
-¿La guayaba?	Exige precisión- memoria
-Vamos a continuar con la lectura, ¿Qué es lo que teníamos hoy?	Recuerdo-memoria
-El próximo, ¿Quién va a pasar? No importa si es la misma, no importa, usted se la sabe a su manera.	Memoria
-Muchas palabras, aprendemos muchas cosas. Entonces, debemos todos los días hacer una pequeña lectura, mientras nosotros nos adaptemos a la lectura, porque debemos enamorarnos de la lectura, porque es muy bonito	Metáfora, memoria. Socialización hacia la conducta o hábito de lectura
-Pero todos van a prestar atención. Se recuerdan que en tercer grado hablamos sobre esto. ¿Verdad?. Vimos textos narrativos, los textos descriptivos y vimos textos, este ¿Cuál fue?..... Textos instruccionales. ¿Los recuerdan?	Percepción, atención, memoria, clasificación
-El desarrollo, que es cuando se desarrolla la acción del cuento. Entonces un cuento narrativo es que narramos una historia o hecho. Pero, solamente los cuentos o historia no es?. También un texto narrativo puede ser la historia de uno o varios, de uno de ustedes en su casa o en su hogar. Eso es también texto	Memoria, clasificación
-Ajaa, qué hay en la cartelera?... por qué les mandaron a describir los alimentos?	Clasificación, descripción, memoria, percepción
-Vamos a pasar 3 o 4 alumnos y hacen la descripción de la cartelera, pero primero quiero saber si ustedes recuerdan qué es un texto en estudio?	Clasificación, descripción, memoria
-Ajaa, muy bien, como dice Beatriz, las cualidades como con las personas, verdad, o como es aquella cosa, si es roja, si es amarilla, el color que tiene, entonces tenemos que describir todo lo de esa persona, de ese animal o de esa cosa si estamos describiendo, la palabra lo dice describiendo, decir como son las cosas, las personas y los animales en este momento vamos a describir los alimentos con la cesta de frutas que tenemos acá, porque nuestro proyecto se refiere a los alimentos.	Clasificación, memoria, descripción, valorización
-El su cesta la describió, en vez de colocar que era fresa él las colocó como si fueran manzanas.... Eso fue la imaginación de quien?... de Miguel. Que él colocó su cesta se imaginó la cesta de manzana y no de fresa, pero también es ya en su imaginación...	Clasificación, descripción, explicación
-Bueno para que ustedes se den cuenta a él se le olvidó pelar la papa y pelar la zanahoria, debemos seguir las instrucciones al pie de la letra para que nos salga bien, saben también otra donde debemos seguir instrucciones, en los medicamentos, cuando nosotros vamos al médico a ustedes les dan un récipe, verdad?.	Analogía, descripción clasificación, explicación, memoria
-Exacto, la hora, cada cuantas horas, cuantas cucharadas, o gotas, pero nunca debe contraindicarse, que si nos mandaron una cucharada cada ocho horas nosotros la vamos a tomar cada dos, tres horas, por qué, porque nos afecta otra cosa o nos puede hacer daños tomársela, por eso es que es muy importante las instrucciones, seguir instrucciones, igualmente pasa cuando vamos a hacer un trabajo de manualidades.	Analogía, explicación, descripción, hipotetización.

Fuente: González y León, 2009