

**ANÁLISIS DE LOS GESTOS PROFESIONALES DE UNA MAESTRA: ESTUDIO SOBRE EL
DESARROLLO DE LA CONSTRUCCIÓN DE CONOCIMIENTOS Y USOS DEL LENGUAJE EN UNA
CLASE DE 1º CURSO DE EDUCACIÓN PRIMARIA**

MATILDE SAINZ OSINAGA

KARMELE PEREZ LIZARRALDE

JOSUNE ZABALA ALBERDI

*Grupo ELEA (HUHEZI-Mondragón Unibertsitatea/Universidad de
Mondragón)*

RESUMEN. *El objetivo de este trabajo es describir las estrategias discursivas y los gestos profesionales utilizados por una maestra en la interacción con sus alumnos en el marco del proceso de enseñanza-aprendizaje de una segunda lengua y del área de conocimiento del medio en el contexto de una lengua minoritaria. Para ello se han analizado las interacciones registradas en vídeo, recogidas en una clase de primer curso de Educación primaria durante el trabajo que realizan la maestra y los alumnos sobre los animales que han traído a clase. Se trata de analizar las estrategias discursivas de la profesora para promover usos de lenguaje y aprendizaje de contenidos. Ambos propósitos son inseparables en interacciones de estas características, en las cuales los alumnos aprenden lengua a través de otra área de conocimiento del currículo y, a la inversa, aprenden un área del currículo gracias a la lengua. Dicha metodología da respuesta a situaciones escolares en las que el alumno estudia el currículum en una L2. Casuística cada vez más extendida en la situación escolar actual. La metodología utilizada para su análisis se basa en los estudios realizados por Coll y Onrubia (2001) sobre las estrategias discursivas y los estudios de Aeby Daghe y Dolz (2006) sobre los gestos profesionales.*

ABSTRACT. *The aim of this article is to describe the discourse strategies and professional gestures used by a teacher in the course of interacting with her pupils learning a second language through environmental studies within a minority language context. Video recordings were made and then analysed of the teacher interacting with her first year Primary pupils (aged 6) whilst they worked on animals that they had brought to class. The study involved analysing the discourse strategies used by the teacher to promote language use and to learn content. These two aims cannot be separated in this type of interaction in which pupils learn language through the curriculum and, by the same token, learn an area of the curriculum thanks to the language. Such a methodology is found to school contexts in which pupils study the curriculum through an L2, a situation that is found more and more in the present educational context. The methodology used for the analysis is based on studies on discourse strategies carried out by Coll and Onrubia (2001) and on professional gesture by Aeby Daghe and Dolz (2006).*

1. MARCO TEÓRICO

El lenguaje se desarrolla junto con la exploración y conocimiento de nuestro entorno y gracias a la interacción con otros (Vygotsky, 1984). El lenguaje utilizado durante la interacción puede determinar la naturaleza y la dimensión del aprendizaje. Coll y Onrubia (2001) describen las estrategias discursivas que los enseñantes y aprendices utilizan para establecer sistemas de significados compartidos, cada vez más ricos y complejos, que contribuyan al proceso de enseñanza-aprendizaje tanto de la lengua como de los contenidos curriculares. Desde la perspectiva socio-cultural (Vygotsky, 1984; Lantolf, 2002) el lenguaje pasa a ocupar un lugar prioritario en la mediación del aprendizaje a través de la interacción donde se desarrolla el proceso de enseñanza y aprendizaje. El lenguaje se convierte en instrumento privilegiado para pensar y aprender de los otros y con los otros y también para presentar nuestros conocimientos, experiencias, deseos, expectativas, etc. Se trata de conversaciones intencionadas dirigidas a obtener un objetivo y que guardan unas reglas.

Según Mercer (1997) estas estrategias son llevadas a cabo por el profesorado de una manera más o menos consciente y es donde las preguntas se convierten en el instrumento de mediación más idóneo (Mercer, 2001). Resumimos a continuación las estrategias que Coll y Onrubia describen: 1) la exploración de los conocimientos previos de los aprendices; 2) la atribución de un sentido positivo por parte de los enseñantes al aprendizaje que se trate, mediante meta enunciados o mediante la incorporación de las aportaciones de los aprendices; 3) la elaboración progresiva de representaciones cada vez más complejas, tales como la reelaboración de las aportaciones de los aprendices, la categorización y etiquetado de determinados aspectos del contenido o del contexto o realización de recapitulaciones, resúmenes y síntesis.

Por otra parte, hacemos referencia a otras aportaciones tales como los gestos profesionales de los enseñantes definidos por Aebly Daghe y Dolz (2006). Para dichos autores son movimientos observables en el marco de su trabajo que contribuyen a la realización de un acto orientado a un aprendizaje. De tal manera que el profesor lleva al alumno a hacer alguna cosa que le permite encontrarse con el objeto y le hace aprender. Respecto a las interacciones, que es el tema que nos ocupa, según dichos autores los enseñantes realizan los siguientes gestos didácticos fundamentales: a) presentación del objeto de enseñanza-aprendizaje; b) señalamiento de una o más dimensiones del objeto; c) recurso a la memoria; d) regulación para obtener información sobre el estado de conocimiento de los aprendices; e) institucionalización para fijar un conocimiento que puede recoger aspectos nuevos que el alumno debe retener y que pertenecen a la cultura compartida de la clase y es transferible a otro contexto. Consideramos que los trabajos de ambos grupos son complementarios.

2. ASPECTOS METODOLÓGICOS

Para este trabajo hemos seleccionado una sesión de clase ordinaria de un grupo de 1º curso de Educación Primaria de una Escuela Pública del País Vasco compuesto por 24 aprendices (25% euskara L2). La sesión de interacción —de 26 minutos— se ha registrado en vídeo y se ha transcrito para su análisis. Se trata de la introducción de una secuencia didáctica que trabaja los animales (Conocimiento del Medio y Lengua). La maestra persigue crear un marco de conocimiento compartido por los aprendices sobre el tema. Y lo hace de una forma muy contextualizada utilizando los animales que han traído a clase los propios niños.

Se ha seleccionado la primera sesión introductoria de la secuencia didáctica, ya que es en ella donde la maestra utiliza estrategias para promover usos lingüísticos que ayuden al alumno en su aprendizaje de la lengua y del área de conocimiento del medio. Dicha interacción la hemos dividido en dos episodios: construcción de la consigna (primer episodio) y construcción de los contenidos (segundo episodio).

Los criterios utilizados para dicho análisis son los correspondientes a la clasificación de los gestos profesionales (Aebly Daghe y Dolz, 2006) y a las estrategias discursivas (Coll y Onrubia, 2001).

3. ANÁLISIS DE LOS DATOS

3.1. *La construcción de la consigna*

La maestra, mediante meta enunciados, hace saber a los aprendices lo que van a realizar con los animales. La consigna concluye con la invitación de la maestra a que los aprendices presenten sus animales. Y a continuación se les indican las tareas a realizar con ellos.

La consigna es construida en la interacción de la maestra con sus aprendices. El primer pasaje significativo se refiere a la manera en que la maestra presenta la tarea: “*Ya sabéis que hoy nos van a grabar y ¿Qué vamos a trabajar?*”. Este episodio dura 5 minutos (64-123) y concluye con una síntesis realizada por la maestra.

La construcción de la consigna consta de cuatro meta enunciados: 1) presentación de la consigna (*presentación*); 2) petición de información sobre lo que van a hacer (*recurso a la memoria*); 3) extensión de la información dada por los aprendices y redefinición de los objetivos de la tarea; 4) síntesis o resumen de las tareas a realizar, en la que incorpora las aportaciones de los aprendices y amplía la información sobre la tarea.

A continuación presentamos algunas muestras de los meta enunciados señalados: “*Ya sabéis que hoy nos van grabar, y ¿qué trabajos vamos a hacer?*” (68) (Inicio); “*Dentro de las ciencias naturales, estamos conociendo los distintos animales, ¿verdad? Y dijimos que hoy ibais a traer algunos animales que teníais en casa//// sentaros por favor/// que ibais a traer unos animales de casa y ¿para qué teníamos que traer esos animales?*” (70) (recurso a la memoria); “*Bueno, a ver, entonces hemos traído los animales para examinarlos/ queremos saber qué es lo que comen/cómo son/qué diferencias tienen entre ellos*” (87) (reformulación de meta enunciado); “*Bueno, a ver, ¿qué animales hemos traído?*” (95) (fin de la consigna y petición del trabajo); “*A ver, el día pasado decidimos examinar cuatro animales: el hámster, el pez, el pájaro y la tortuga*” (124) (recurso a la memoria y señalamiento).

Observamos además otras estrategias tales como: la aceptación e incorporación en su discurso de las aportaciones de los aprendices; el feedback positivo a los aprendices; la reformulación de las aportaciones de los aprendices; las recapitulaciones y resúmenes, etc.

3.2. La construcción de los contenidos

El segundo episodio, que abarca 21 minutos (124-419), lo definimos como la interacción conjunta de maestra y alumnado con la intención de construir los conocimientos que la maestra considera necesarios para realizar la tarea posterior que consiste en describir por escrito en grupos pequeños los animales.

La estructura de este episodio es recurrente y consta de 11 secuencias definidas en las que se van introduciendo nuevos objetos de aprendizaje. Decimos que es recurrente porque en todas las secuencias se observa un esquema parecido: la maestra introduce el objeto y se va construyendo entre todos hasta que este objeto es relevado por otro y así sucesivamente. El objeto de aprendizaje son los animales señalados ya en el episodio introductorio (64-123). El nuevo objeto, sobre el que se focaliza la atención, es introducido, en la mayoría de los casos, por la maestra. Se entiende que la maestra señala el tema a tratar y a su vez lo institucionaliza, ya que se considera que esos conocimientos, que se corresponden con el objeto señalado por la maestra, son los que la institución (la escuela, el currículo) reconoce como conocimientos a construir por el alumnado y que, por lo tanto, se convierten en objeto de aprendizaje.

Cada secuencia de interacción se corresponde con el trabajo sobre un animal. En todas ellas se ha observado una estructura similar, en la que la maestra introduce (señala) aspectos de dicho animal, sobre los que se centra la interacción y que se convierten, tal y como se ha dicho, en objeto de aprendizaje (su aspecto físico, modo de desplazarse, costumbres, diferencias y similitudes con otros animales, etc.).

Lo que la maestra señala es lo que se considera importante (institucionalización: es lo que se debe aprender). Para ello, la maestra utiliza estrategias discursivas tales como “*¿Cómo es? ¡No el color!*” (170); “*Por ejemplo, tomaremos la tortuga. ¿Qué sabemos sobre ella? Pensad un poco*” (126). La maestra desea que los aprendices se centren en el objeto señalado y se considera que es una puesta en evidencia de los objetos a aprender.

Se ha observado que la maestra invita al alumnado a comparar a los animales que conforman el objeto de enseñanza-aprendizaje, es decir, invita al alumno a buscar similitudes y diferencias entre ellos. Para ello, recurre a la memoria del alumno para que active lo que ya conoce de otros animales: *“Ah, bueno, hemos dicho muchas cosas sobre la tortuga. ¿Qué diferencias existen con respecto al pájaro, por ejemplo?”* (260).

He aquí, con más detalle, algunos aspectos que resaltamos de dicho episodio de interacción:

- *La intervención de la maestra y los usos del lenguaje del alumno* La maestra es la que señala el objeto de interacción y a su vez objeto de aprendizaje. Se observa que las preguntas de la maestra condicionan los usos lingüísticos de los aprendices que se hacen visibles en sus producciones. Así el alumnado, a lo largo del episodio, se ve involucrado en tareas cognitivamente exigentes, tales como: formulación de hipótesis [A: *“tiene las patas cortas y anda bastante rápido en el suelo”* (286), M: *“Por qué será que teniendo las patas tan cortas como la tortuga camina más rápido que ella?”* (287)], observación, análisis, comparación [M: *“Hemos dicho muchas cosas sobre la tortuga, qué diferencias tiene con los pájaros?”* (260); A: *“Los pájaros vuelan”* (261); A: *“las tortugas nacen de los huevos y los pájaros también”* (314) ; A: *“las tortugas llevan la casa auestas y los pájaros tienen los nidos”* (298); causa-consecuencia; utilización de las vivencias personales (apelar a la memoria del alumno) [A: *“pues un día mi padre vio un pájaro que estaba en el suelo y no se movía y mi padre lo cogió y no se movía/quieto, quieto”* (332). Estos tipos de interacción llevan al alumno a utilizar usos del lenguaje complejos y se observa que en estos casos las intervenciones lingüísticas de los aprendices son más largas que en aquellos que requieren respuestas de “etiquetar”, “calificar” o “completar una intervención anterior” [M: *¿Habéis visto nacer a los pájaros de los huevos?”* (372)].
- *Las estrategias de la maestra para la elaboración progresiva de representaciones cada vez más complejas y cercanas a la versión experta del objeto de enseñanza-aprendizaje.* La maestra es la que marca el cambio de perspectiva referencial, ella propone el objeto y su punto de vista. Se ha observado una secuencia en la que la maestra quiere trabajar sobre el hábitat de la tortuga y relacionarlo con su habilidad para desplazarse (131-147). El grupo está tratando el tema de la habilidad de caminar de la tortuga, los aprendices coinciden en que la tortuga camina despacio. Entonces la maestra introduce la pregunta: *“¿en la tierra o en el agua?”* (131) A partir de esta pregunta un alumno llega a la conclusión de que en el agua se desplaza rápido *“en el agua muy rápido”* (136), entre todos llegan a la conclusión que sintetiza la maestra con la ayuda de otro alumno, a modo de recapitulación: *“en la tierra caminan muy despacio y en el agua...”* (143) y le contesta un alumno *“rápido”* (144).
- *La reelaboración de la aportación de los aprendices.* Este rol lo realiza habitualmente la maestra pero en este caso se realiza entre iguales. Los aprendices están hablando sobre el modo de reproducción de las tortugas y los pájaros y la similitud entre ambos. Un alumno interviene: *“las tortugas nacen de los huevos”* (319). Otro alumno dice *“las gallinas también”* (325). La maestra repite *“las gallinas también”* (325). Un alumno le corrige *“los polluelos, no las gallinas”* (326) y otro alumno interviene *“y las gallinas calientan los huevos”* (328).
- *Recapitulaciones, resúmenes, síntesis.* He aquí algunas de las recapitulaciones y síntesis observadas: [“*Por tanto sabemos que tanto la tortuga como el pájaro nacen de los huevos ¿verdad?”*] y la utiliza para compararla con las experiencias personales de los niños [“*...en tu casa también ocurría, ¿verdad?”* (334)]. La maestra se sirve de estas recapitulaciones o síntesis para institucionalizar los contenidos [“*Continuaremos con la tortuga, a ver, hemos dicho cómo se mueve, hemos dicho rápido y lento, según ande en la*

tierra o en el agua, ¿verdad?”] y aprovecha el proceso de construcción de dichos contenidos para introducir nuevos aprendizajes [*“Otra característica es que además... (159) U: “lleva un caparazón” (160)*]. A partir de ese momento describen el caparazón de la tortuga.

4. CONCLUSIONES

- Las estrategias utilizadas por la maestra son variadas y persiguen que los aprendices construyan los conocimientos que son el objeto de la unidad didáctica. Sin embargo, este objetivo le deja poco margen para actuar de una manera más libre y poder hacer más concesiones a los aprendices, respecto a la elección del tema de interacción.
- Los aprendices, en todo caso, se sienten motivados e interaccionan con la maestra y con el grupo respetando los turnos de interacción. Se observa que las intervenciones de la maestra respecto a llamadas al orden son escasas, de lo que se deduce que la motivación es alta.
- La maestra implica a los aprendices en tareas complejas que requieren gran exigencia cognitiva (realizar comparaciones, buscar similitudes y diferencias, realizar hipótesis, buscar la relación entre las causas y sus consecuencias, sintetizar, generalizar...) y a la vez, dichas tareas requieren usos del lenguaje complejos (forma condicional del verbo, frases temporales, concesivas, comparativas, etc.)
- El nivel de reflexión cognitiva de los aprendices y sus usos lingüísticos ponen de manifiesto la naturaleza y la dimensión del aprendizaje realizado. Consideramos que los niveles mostrados por los alumnos, en ambos aspectos, se corresponde con lo que se puede esperar de los aprendices de 1º curso de Educación Primaria.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Aeby Daghé, S. y Dolz, J. (2006). Des gestes didactiques fondateurs aux gestes spécifiques à l'enseignement/apprentissage du texte d'opinion”, in D. Bucheton & J. C. Chabanne (eds.) *Les gestes professionnels de l'enseignant de français*, París, PUF.
- Coll, C. y Onrubia, J. (2001). Estrategias discursivas y recursos semióticos en la construcción de significados compartidos entre profesor y alumnos, *Investigación en la Escuela* 45: 21-31.
- Lantolf, J.P. (2002). El aprendizaje de una segunda lengua como comunicación: una perspectiva sociocultural, en S. Salaberri (ed.). *La lengua, vehículo cultural multidisciplinar*, Aulas de Verano, MEC.
- Mercer, N. (1997). *La construcción guiada del conocimiento*, Barcelona, Paidós.
- Mercer, N. (2001). *Palabras y Mentes*, Barcelona, Paidós.
- Vigotsky, L.S. (1934/1984). *Pensamiento y lenguaje*, Buenos Aires, La Pléyade.