

¿LA DIDÁCTICA DEL LENGUAJE ORAL PUEDE ESTAR MEDIATIZADA POR LAS TEORÍAS IMPLÍCITAS DE LOS PROFESORES?

Isabel O'Shanahan Juan

Universidad de La Laguna

1. INTRODUCCIÓN

Esta comunicación trata sobre el estudio de las teorías implícitas de los profesores en relación al aprendizaje del lenguaje oral. El contenido de la comunicación se articula en torno a dos núcleos temáticos que a continuación se describen: por un lado, el campo de estudio del pensamiento del profesor; y, por otro, las teorías existentes sobre la adquisición del lenguaje con implicaciones pedagógicas importantes.

1.1. *Pensamiento del profesor*

Los estudios sobre el profesor se realizan desde la perspectiva de dos enfoques teóricos: a) enfoque reproductivo, que considera a los profesores como receptores y transmisores de información, y a los alumnos como meros asimiladores de la información ya elaborada; y b) enfoque constructivista, que considera al profesor y al alumno protagonistas y participantes activos de todo el proceso de enseñanza-aprendizaje con sus creencias, pensamientos, previsiones..., influyendo en su conducta constantemente.

Desde esta última perspectiva, se considera que el pensamiento de los profesores se organiza alrededor de esquemas de conocimientos que abarcan tanto las creencias como los procedimientos para la planificación, programación, metodologías y evaluación de la enseñanza. En este sentido, en los estudios sobre los procesos de pensamiento de los profesores se tiende en la actualidad hacia un modelo integrador en el que se mezclan el análisis de las decisiones y los procesos cognitivos que los están condicionando, así como las teorías implícitas, las creencias personales y la experiencia práctica de los profesores.

A la hora de planificar su trabajo, en el profesor influyen factores internos y externos. Dentro de los internos, las creencias y los valores representan un factor importante que pueden condicionar conocimientos, actitudes y conductas de los alumnos.

La conducta de los profesores y su toma de decisiones están directamente condicionados por la manera en que éstos conciben, estructuran y organizan su mundo profesional. El estudio de las creencias de los profesores ha sido otra de las rutas investigadoras emprendidas dentro de la relación pensamiento pedagógico y toma de decisiones.

La línea investigadora más reciente no sólo se limita a describir las creen-

cias que tienen los profesores sobre determinados procesos pedagógicos, sino que trata de relacionar las creencias educativas con las prácticas educativas de los mismos. Las creencias y los constructos educativos “filtran” de alguna manera las innovaciones curriculares que se quieren introducir, siendo interpretadas las mismas según las creencias de cada uno.

1.2. Teorías sobre la adquisición del lenguaje

El otro núcleo temático en el que incide esta comunicación es el referido al lenguaje oral. En este sentido, es preciso tomar en consideración las distintas teorías existentes acerca de cómo los niños adquieren el lenguaje, ya que, al pretender estudiar las teorías y prácticas educativas de los profesores en torno a esta temática, es obvio considerar que en los profesores subyacen también teorías sobre el desarrollo del lenguaje.

1.2.1. Teorías psicológicas

Desde la perspectiva de las teorías psicológicas, las de corte conductista presuponen que el lenguaje se aprende por asociación estímulo-respuesta a través de la imitación y el reforzamiento. En cambio, otras teorías psicológicas de corte más cognitivo parten de otros supuestos. Así por ejemplo, para Piaget tanto el lenguaje como el pensamiento se generan en las acciones sensoriomotoras. El lenguaje es facilitado por el desarrollo de esquemas sensoriales y motores que representan los resultados conjuntos de percepción y acción. De esta forma, Piaget antepone el desarrollo cognitivo al de las estructuras lingüísticas, que sólo emergen si la inteligencia y otras pre-condiciones psicológicas están ya listas. Por consiguiente, el lenguaje es considerado como un elemento periférico en el desarrollo cognitivo. Esto significa que las operaciones cognitivas pueden desarrollarse sin él. Por consiguiente, según esta teoría el lenguaje no es la fuente de la lógica, sino que ésta estructura al lenguaje. Frente a esta concepción, la teoría de Vygotsky considera el lenguaje como un agente principal del desarrollo cognitivo. Lenguaje y pensamiento tienen raíces diferentes (existe una fase pre-lingüística y una fase pre-intelectual) aunque ambos procesos se unen, desempeñando el lenguaje un papel decisivo en la formación de los procesos mentales. Cuando el pensamiento se hace verbal, cambia la naturaleza del desarrollo, y la evolución del pensamiento llega a estar determinada por el lenguaje, tanto por las herramientas lingüísticas del pensamiento como porque la experiencia social está mediatizada por el lenguaje y los conceptos lingüísticos.

1.2.2. Teorías lingüísticas

La teoría chomskiana parte del presupuesto fundamental de que la estructura de la lengua está determinada por la mente humana, en la que hay unas estructuras innatas específicas para la adquisición del lenguaje. Este proceso es explicado mediante el L.A.D. (Language Acquisition Device) (dispositivo que

se pone en marcha automáticamente al entrar en contacto con el lenguaje) mecanismo que comienza a funcionar procesando los datos lingüísticos primarios y extrayendo información estructural de ellos. Deduce unos principios generales o universales, y a partir de este conocimiento genera hipótesis sobre su lenguaje local o concreto, que va sometiendo a prueba.

1.2.3. *Teoría psicolingüística*

Considera que el niño no es un organismo pasivo que recibe estímulos lingüísticos sobre los que construye asociaciones. Más bien, consideran que el niño adopta ante el lenguaje una actitud inteligente, creativa y deductiva que le lleva a producir pautas no previstas y creativas. Esta teoría considera que explicar como el niño asimila una estructura oracional, que es una abstracción, por medio de la simple imitación no es suficiente.

1.2.4. *Teoría sociolingüística*

Bernstein, uno de los autores más representativos de esta corriente, concede especial importancia al papel que juegan los factores sociales en la adquisición del lenguaje. Su teoría de los códigos lingüísticos, conocida también como teoría del déficit, considera que el desarrollo del lenguaje es el resultado de un proceso de interacción dinámica entre la forma de entender la realidad y la forma de expresarse y comunicarse, entre forma de conocer y forma de hablar. Este efecto del ambiente social se refleja en dos tipos de códigos: uno, elaborado; y otro, restringido. El primero sería característico de aquellos niños que son educados en ambientes donde hay una estimulación lingüística y cultural rica; en cambio, el segundo caracteriza el habla de niños procedentes de ambientes sociales marginados. Sin embargo, dentro del marco de la sociolingüística han surgido otras concepciones que difieren de la anterior. Concretamente, la representada por Labov quien ha propuesto que la variación lingüística sólo puede ser considerada como un valor neutro, es decir, que la diferencia nunca puede ser interpretada como deficiencia.

1.2.5. *Teoría biológica o maduracionista*

Esta teoría considera que el lenguaje se asienta en el sistema nervioso central y en unos órganos periféricos que necesitan de unos procesos de maduración. Se pone el énfasis en la naturaleza biológica del lenguaje, considerándolo como un despliegue gradual de capacidades que siguen una secuencia fija y una cronología relativamente constante, determinado por la maduración del organismo. Su representante, Lenneberg, afirma la existencia de una uniformidad transcultural en la adquisición del lenguaje, lo que le lleva a relativizar la importancia del entorno.

2. PROBLEMA DE INVESTIGACIÓN

Ha habido siempre bastante discusión sobre cómo adquieren los niños el lenguaje oral y cómo ha de abordarse su enseñanza.

Las prácticas educativas que los profesores llevan a cabo en el contexto del aula probablemente están mediatizadas por las propias teorías implícitas que éstos sostienen respecto a cómo se adquiere el lenguaje oral y su forma de enseñanza. Es posible que aquellos profesores que sostienen la idea de que el desarrollo de la capacidad lingüística de los niños está sujeta a una madurez biológica no se preocupen en diseñar una programación sistemática para estimular los distintos componentes del lenguaje.

En cambio, si la teoría implícita del profesor se apoya en una concepción constructivista del desarrollo, probablemente piensen que los niños necesitan experiencias lingüísticas, metalingüísticas y de conocimiento del mundo, ya que esto contribuirá a un mejor desarrollo del pensamiento y a una mejor preparación para la adquisición del lenguaje escrito.

Ante tal circunstancia, se hace necesario profundizar en el estudio de las representaciones que los profesores sostienen respecto al aprendizaje del lenguaje oral, ya que ello puede condicionar o mediatizar las prácticas educativas llevadas a cabo en el contexto del aula.

Procedimiento

1º Revisión bibliográfica

A partir de una serie de fuentes de documentación bibliográfica, se efectúa un análisis de contenido que permite detectar esas regularidades culturales y determinar qué teorías, al menos teóricamente aparecen a lo largo de la historia y/o en la actualidad sobre el tema objeto de estudio. Lo que intentamos es dotarnos de unas guías u organizadores previos para explorar posteriormente la diversidad de concepciones que las personas tienen acerca del aprendizaje del lenguaje oral. Dichas ideas se encuentran agrupadas por su similitud conceptual, conformando lo que se conoce como teorías culturales o científicas sobre el aprendizaje del lenguaje oral. Se trata de un análisis socio-histórico y filosófico que se materializa en una propuesta de las siguientes teorías sobre el aprendizaje del lenguaje oral (conductista, lingüística, biologicista, vigotskyana, piagetiana, sociolingüística). En cada una de estas teorías se han establecido componentes o subdominios para facilitar la comprensión de las características de cada una.

2º Brainstorming

La fase siguiente tiene como objetivo obtener una serie de enunciados verbales que expresen la variedad de ideas, contenidos en cada teoría cultural. Se trata de elaborar el “dominio de enunciados” de las teorías donde no sólo importan los contenidos sino la forma en que se expresan. Por tanto, deben buscarse enunciados que recojan la espontaneidad de las ideas de los profesores

sobre el dominio de interés con un lenguaje sencillo y comprensible. El procedimiento metodológico elegido es la discusión de grupos, donde se emplea el Brainstorming (“tormenta de ideas”): las ideas se expresan con independencia de su calidad; no puede enjuiciarse o evaluarse ninguna idea hasta que se hayan expresado todas; se permite la ampliación y elaboración de las ideas de algún individuo por parte del resto del grupo. Previo a la discusión del grupo, se elaboran una serie de frases relativas a las ideas centrales de las distintas teorías identificadas en el análisis histórico.

Cuando parece agotarse el diálogo en torno a una teoría, se presenta una frase generadora de la siguiente teoría, hasta agotarlas todas. Las sesiones se graban y tras su transcripción se efectúa un análisis de contenido estableciendo un conjunto de enunciados representativos de cada teoría en sus diversas dimensiones. A partir del análisis de contenido anterior, se lleva a cabo la selección de frases que mejor representa a cada teoría. La selección la lleva a cabo un grupo de expertos en el tema (profesores de filología, psicología, pedagogía, sociología,...). Cada experto, independientemente del resto, selecciona las frases que considera más idóneas según los siguientes criterios:

- a) brevedad, procurando que la longitud de los enunciados sea lo más homogénea posible.
- b) claridad del contenido en relación con la teoría de referencia.
- c) contenidos no reiterativos.
- d) formulación clara desde el punto de vista gramatical.

Con la selección, por parte de los expertos, de las frases, hemos acabado con la etapa preparatoria que nos lleva a que nos preguntemos ¿en qué medida las ideas que expresan los enunciados tienen una entidad real en la mente de los profesores?

3º Estudio normativo

Todo ello ya nos permite la construcción de un instrumento normativo cuyo objetivo es averiguar la estructura de conocimiento de los profesores en el dominio del aprendizaje del lenguaje oral. Se elaboran tantos instrumentos como teorías, de manera que cada uno de ellos debe comenzar con un “episodio crítico” que es un relato descriptivo de una situación de la vida cotidiana, en la cual, determinados personajes expresan sus puntos de vista que coinciden con una teoría determinada.

La utilización de episodios críticos, en lugar de presentar los argumentos conceptuales, es coherente con la idea de que las personas no tienen teorías almacenadas como redes de conceptos abstractos, sino como conjunto de experiencias de dominio, a partir de las cuales sintetizan la teoría ante una demanda concreta.

REFERENCIAS BIBLIOGRAFICAS

- CARMENA, G. y col. (1986). **Niveles de desarrollo de la población infantil al acceder al ciclo inicial**. Centro Nacional de Investigación y Documentación Educativa, Madrid.
- ELLIOT, J. (1988). **Teacher Thinking and Instructional Materials: Some Relationship Between a Case Study and a Literature Review**. Research Report.
- ENGLERT, C. y Semmel, M. (1983). Spontaneous Teacher Decision Making in Interactive Instructional Contexts. **Journal of Educational Research**, 77 (2):112-121.
- ESCUADERO y GONZALEZ (1985). **Teacher's thinking and curriculum change: a case from the Spanish Primary School**. Paper presented at Issat' 1985, Conference, May 28-31 Tilburg.
- GIMENO, J. y PEREZ, A. (1983). **La enseñanza: su teoría y su práctica**. Edit. Akal, Madrid.
- KINZER, Ch. y CARRICK, D. (1986). Teacher beliefs as instructional influences. **National Reading Conference Yearbook**, 35:127-134.
- MARCELO, C. (1987). **El pensamiento del profesor**. Edit Ceac, Barcelona.
- MARRERO, J. (1988). **Teorías implícitas y planificación del profesor**. Tesis Doctoral. Departamento de Didáctica e Investigación Educativa y del Comportamiento. Facultad de Filosofía y Ciencias de la Educación. Universidad de La Laguna.
- MOVESIAN, G. (1969). Teacher Planning of Instructional Materials for Lower-Class Children. **J. Exp. Educ.**, 37(4):48-51.
- PABLOS, Juan de y col (1988). **El trabajo en el aula**. Ediciones Alfar, Sevilla.
- RODRIGUEZ, A. (1988). **El profesor y los objetivos educativos**. En Pablos, J. (Ed). Obra citada.
- SIGUAN, M. (1979). **Lenguaje y clase social en la infancia**. Pablo del Río Editor, Madrid.
- VILLAR, L. (1986). **Pensamiento de los profesores y tomas de decisiones**. Servicio de Publicaciones. Universidad de Sevilla.