

**First Training Workshop on the 2006
Programmes of Study**

**Primer Taller de Actualización
sobre el Programa de Estudios 2006**

**Foreign Language
English**

**Lengua Extranjera
Inglés**

Anthology

Lengua Extranjera. Inglés. Antología. Primer Taller de Actualización sobre los Programas de Estudio 2006. Reforma de la Educación Secundaria fue elaborado por personal académico de la Dirección General de Desarrollo Curricular, que pertenece a la Subsecretaría de Educación Básica de la Secretaría de Educación Pública.

La SEP agradece a los profesores y directivos de las escuelas secundarias y a los especialistas de otras instituciones por su participación en este proceso.

Compiladores

Pilar Aramayo Prudencio

María Aidee Liliana Armenta Ortiz

Apoyo técnico

Isabel Gómez Caravantes

Coordinación editorial

Esteban Manteca Aguirre

Diseño

Ismael Villafranco Tinoco

Susana Vargas Rodríguez

Formación electrónica

Blanca H. Rodríguez

Primera edición, 2006

D. R. © Secretaría de Educación Pública, 2006

Argentina 28

Centro, C. P. 06020

México, D. F.

ISBN 968-9076-27-2

Impreso en México

MATERIAL GRATUITO. Prohibida su venta.

Index

Presentación	5
Apuntes desde la perspectiva curricular <i>Delia Lerner</i>	7
Desarrollo cognoscitivo: las teorías de Piaget y de Vygotsky <i>Judith Meece</i>	23
Experiential language learning: second language learning as cooperative learner education <i>Viljo Kohomen</i>	45
Describing teachers <i>Jeremy Harmer</i>	65
Describing learners <i>Jeremy Harmer</i>	75
Planning lessons <i>Jeremy Harmer</i>	91
Large heterogeneous classes <i>Penny Ur</i>	101
Evaluación del portafolio <i>Peter W. Airasian</i>	109
Bibliography	123

Presentación

Los maestros son elemento fundamental del proceso educativo. La sociedad deposita en ellos la confianza y les asigna la responsabilidad de favorecer los aprendizajes y de promover el logro de los rasgos deseables del perfil de egreso en los alumnos al término de un ciclo o de un nivel educativo. Los maestros son conscientes de que no basta con poner en juego los conocimientos logrados en su formación inicial para realizar este encargo social sino que requieren, además de aplicar toda la experiencia adquirida durante su desempeño profesional, mantenerse en permanente actualización sobre las aportaciones de la investigación acerca de los procesos de desarrollo de los niños y jóvenes, sobre alternativas que mejoran el trabajo didáctico y sobre los nuevos conocimientos que generan las disciplinas científicas acerca de la realidad natural y social.

En consecuencia, los maestros asumen el compromiso de fortalecer su actividad profesional para renovar sus prácticas pedagógicas con un mejor dominio de los contenidos curriculares y una mayor sensibilidad ante los alumnos, sus problemas y la realidad en que se desenvuelven. Con ello, los maestros contribuyen a elevar la calidad de los servicios que ofrece la escuela a los alumnos en el acceso, la permanencia y el logro de sus aprendizajes.

A partir del ciclo 2006-2007, las escuelas secundarias de todo el país, independientemente de la modalidad en que ofrecen sus servicios, inician en el primer grado la aplicación de nuevos programas, que son parte del Plan de Estudios establecido en el Acuerdo Secretarial 384. Esto significa que los profesores responsables de atender el primer grado trabajarán con asignaturas actualizadas y con renovadas orientaciones para la enseñanza y el aprendizaje –adecuadas a las características de los adolescentes, a la naturaleza de los contenidos y a las modalidades de trabajo que ofrecen las escuelas.

Para apoyar el fortalecimiento profesional de los maestros y garantizar que la reforma curricular de este nivel logre los resultados esperados, la Secretaría de Educación Pública (SEP) elaboró una serie de materiales de apoyo para el trabajo docente y los distribuye a todos los maestros y directivos: *a)* documentos curriculares básicos (plan de estudios y programas de cada asignatura); *b)* guías para orientar el conocimiento del plan de estudios y el trabajo con los programas de primer grado; *c)* antologías de textos que apoyan el estudio con las guías, amplían el conocimiento de los contenidos programáticos y ofrecen opciones para seleccionar otras fuentes de información, y *d)* materiales digitales con textos, imágenes y sonido que se anexarán a algunas guías y antologías.

De manera particular, las antologías reúnen una serie de textos para que los maestros actualicen sus conocimientos acerca de los contenidos de los programas de estudio y se apropien de propuestas didácticas novedosas y de mejores procedimientos para planear y evaluar la enseñanza y el aprendizaje. Se pretende que mediante el análisis individual y colectivo de esos materiales los maestros reflexionen sobre sus prácticas y fortalezcan su tarea docente.

Asimismo, con el propósito de que cada entidad brinde a los maestros más apoyos para la actualización se han fortalecido los equipos técnicos estatales con docentes que conocen el plan y los programas de estudio. Ellos habrán de atender dudas y ofrecer las orientaciones que requieran los colectivos escolares, o bien atenderán las jornadas de trabajo en que participen grupos de maestros por localidad o región, según lo decida la autoridad educativa local.

Además, la SEP iniciará un programa de actividades de apoyo a la actualización sobre la Reforma de la Educación Secundaria a través de la Red Edusat y preparará los recursos necesarios para trabajar los programas con apoyo de los recursos de la Internet.

La SEP tiene la plena seguridad de que estos materiales serán recursos importantes de apoyo a la invaluable labor que realizan los maestros y directivos, y de que servirán para que cada escuela diseñe una estrategia de formación docente orientada a fortalecer el desarrollo profesional de sus integrantes. Asimismo, agradece a los directivos y docentes las sugerencias que permitan mejorar los contenidos y la presentación de estos materiales.

Secretaría de Educación Pública

Apuntes desde la perspectiva curricular*¹

Delia Lerner

Al elaborar documentos curriculares, se recorre un itinerario problemático.² Antes de analizar los problemas que es necesario enfrentar y las soluciones que es posible ir construyendo a medida que se avanza en ese recorrido, conviene explicitar algunas ideas esenciales que subyacen a la perspectiva curricular aquí adoptada:

1. Todos los problemas que se enfrentan en la producción curricular son problemas didácticos. Esto significa que se trata de problemas que sólo la didáctica de la lengua puede contribuir a resolver. Los saberes de las otras disciplinas –en particular los de la Lingüística, que estudia el objeto, y los de la Psicolingüística, que estudia la elaboración del conocimiento lingüístico por parte del sujeto– están indudablemente presentes, pero intervienen articulándose para comprender mejor los problemas didácticos que se plantean. Los saberes que estas otras disciplinas nos proveen constituyen

una ayuda fundamental, pero no son suficientes para resolver los problemas curriculares. Resulta imprescindible recurrir a un análisis estrictamente didáctico para encontrar las soluciones que se requieren.

2. Cuando se propone una transformación didáctica, es necesario tener en cuenta la naturaleza de la institución que la llevará a cabo, las presiones y restricciones que son inherentes a ella porque se derivan de la función social que le ha sido asignada. Es necesario prever cómo articular la propuesta que se intenta llevar a la práctica con esas necesidades y con esas presiones propias de la institución.

3. El problema didáctico fundamental que debemos enfrentar es el de la preservación del sentido del saber o de las prácticas que se están enseñando. A nivel del diseño curricular, preservar el sentido del objeto de enseñanza –de la lectura y la escritura, en este caso– plantea el desafío de plasmar en el documento una propuesta capaz de contribuir a concretar en la escuela condiciones generadoras de una cierta fidelidad a la forma en que funcionan socialmente fuera de la escuela los objetos que serán enseñados y aprendidos. Advertir que los saberes y las prácticas se modifican necesariamente al ser enseñados hace posible ejercer un control sobre esas modificaciones, hace posible preguntarse cuáles resultan necesarias en virtud de los propósitos educativos y cuáles deben evitarse para no desnaturalizar el saber que se pretende comunicar.

Por otra parte, el problema de la preservación del sentido debe considerarse simultánea y articuladamente desde el punto de vista del objeto de conocimiento y desde la perspectiva del sujeto que está intentando reconstruir ese

* En *Leer y escribir en la escuela: lo real, lo posible y lo necesario*, México, FCE/SEP (Biblioteca para la actualización del maestro), 2001, pp. 25-37.

¹ Este capítulo está basado en una conferencia dictada en el Primer Congreso Regional de “Lectura y Vida”, 19 al 31 de mayo de 1997, y publicada en *Textos en Contexto*, núm. 4, Buenos Aires, 1998.

² Muchas de las ideas que se expondrán en el curso de este capítulo han sido elaboradas a partir de las arduas discusiones sostenidas cotidianamente, en el marco de la Dirección de Currícula de la Secretaría de Educación de la Ciudad de Buenos Aires, con las demás integrantes del Equipo de Lengua: Hilda Levy, Silvia Lobello, Liliana Lotito, Estela Lorente y Nelda Natali.

conocimiento. Desde la perspectiva del sujeto –que no será posible desarrollar en los límites de este capítulo–, lo esencial es presentar cada contenido de tal modo que sea interpretable desde los conocimientos previos de los chicos y, al mismo tiempo, constituyan un desafío a esos conocimientos previos, que hagan necesaria la construcción del conocimiento al que se apunta, es decir, que “obliguen” a aprender el contenido que se aspira a enseñar.

Se trata –en suma– de que la presentación del objeto de enseñanza favorezca tanto la fidelidad del saber o a la práctica social que se pretende comunicar como las posibilidades del sujeto de atribuir un sentido personal a ese saber, de constituirse en participante activo de esa práctica.

Las tres cuestiones enunciadas cumplen un papel relevante en la definición y el análisis de los problemas planteados por el diseño curricular.

Acerca de los problemas curriculares

Elaborar documentos curriculares es un fuerte desafío porque, además de las dificultades involucradas en todo trabajo didáctico, es necesario asumir la responsabilidad de la prescripción. Los documentos curriculares adquieren un carácter prescriptivo, aun cuando sus autores no lo deseen y aun cuando –como en nuestro caso– la institución en la cual se está produciendo conciba la elaboración de currícula como un proceso que requiere muchas interacciones con la práctica y muchas correcciones, que no desemboca rápidamente en la producción de documentos definitivos.

Elaborar documentos curriculares supone además tomar decisiones que afectarán a muchas escuelas –todas las que pertenecen a una jurisdicción. Hacer propuestas que se llevarán a la práctica en instituciones muy diversas plantea problemas diferentes de los que se presentan al orientar el trabajo de una escuela o de un aula particular, ya que resulta inevitable preguntarse por la validez de esas propuestas para esa diversidad de situaciones cuyas especificidades no siempre es posible conocer de cerca.

La responsabilidad involucrada en la elaboración de documentos curriculares hace sentir fuertemente la necesidad de la investigación didáctica. Prescribir es posible cuando se está seguro de aquello que se prescribe, y se está tanto más seguro cuanto más investigada está la cuestión desde el punto de vista didáctico.

Dicho esto, comencemos a analizar nuestros problemas.

Construir el objeto de enseñanza

Si algo se espera de quienes están diseñando documentos curriculares, es que tomen decisiones de cuáles serán los contenidos que deben ser enseñados. Mirada desde fuera, la tarea de seleccionar contenidos parece consistir simplemente en elegir entre saberes preexistentes –ya elaborados por las diferentes ciencias que se ocupan de ellos–, y seleccionar se reduciría entonces a definir algunos criterios para decidir cuáles de esos saberes serán enseñados.

Sin embargo, como lo ha mostrado hace tiempo Chevallard (1997), la decisión acerca de cuáles son los contenidos a enseñar y de cuáles serán considerados prioritarios supone, en realidad, una verdadera reconstrucción del objeto. Se trata de un primer nivel de la transposición didáctica: el pasaje de los saberes científicamente producidos o de las prácticas socialmente realizadas a los objetos o prácticas a enseñar. Veamos en qué sentido este pasaje supone una construcción:

1. En primer lugar, seleccionar es imprescindible porque es imposible enseñarlo todo; pero, al seleccionar determinados contenidos, se los separa del contexto de la ciencia o de la realidad en que están inmersos y en esa medida se los transforma y reelabora. La responsabilidad a nivel del diseño curricular es enorme, porque muchas deformaciones del objeto pueden tener su origen en este proceso de selección y por eso es fundamental ejercer una vigilancia que permita evitar un alejamiento excesivo entre el objeto de enseñanza y el objeto social de referencia.

2. Por otra parte, toda selección supone al mismo tiempo una jerarquización, una toma

de decisión acerca de qué es lo que se va a considerar prioritario, de qué es lo que se enfatizará en el marco de ese objeto de enseñanza.

Ahora bien, ¿en qué basarse al tomar estas decisiones? Para fundamentarlas, no es suficiente –a diferencia de lo que a veces se cree– con recurrir a las ciencias que producen los saberes que serán enseñados. Los propósitos educativos cumplen un papel fundamental como criterio de selección y jerarquización de los contenidos.

¿Cómo se plantea esta cuestión en el caso de la lectura y la escritura? Puede afirmarse que el gran propósito educativo de la enseñanza de la lectura y la escritura en el curso de la educación obligatoria es el de incorporar a los chicos a la comunidad de lectores y escritores;³ es el de *formar a los alumnos como ciudadanos de la cultura escrita*.

Si éste es el propósito, entonces está claro que el objeto de enseñanza debe definirse tomando como referencia fundamental *las prácticas sociales de lectura y escritura*. Sostener esto es muy diferente de sostener que el objeto de enseñanza es la lengua escrita: al poner en primer plano las prácticas, el objeto de enseñanza incluye a la lengua escrita pero no se reduce a ella.

Esta distinción no es novedosa. En su análisis de los diferentes modelos educativos en relación con la lectura y la escritura producidos en el curso de este siglo en Francia, Jean Hébrard (1993) distingue los modelos que están centrados en enseñar a leer para leer –o a escribir para escribir, podríamos agregar– y los modelos para los cuales enseñar a leer y a escribir es sólo un medio para enseñar la lengua escrita.

Por supuesto, la manera en que esta distinción se concretaba en Francia a principios de siglo no es la misma que la que se adopta hoy

en América Latina. En vez de reflejarse en la introducción de verdaderos textos en la escuela, la primera posición dio lugar –por ejemplo– a la invención de un nuevo género: la novela escolar. ¿Se escribían novelas enteras –no sólo “libros de lectura”– especialmente para ser leídas en la escuela! Es evidente que el énfasis en formar lectores no conduce por fuerza a incluir en la escuela los libros que circulan fuera de su ámbito. La transposición didáctica estaba en acción pero no se había tomado conciencia de ella; por lo tanto, era imposible controlarla.

El segundo modelo –enseñar a leer para enseñar lengua– se expresaba fundamentalmente en ese entonces en la utilización de “textos escogidos” que eran utilizados como punto de partida para ejercicios gramaticales u ortográficos. Aunque esto no es muy diferente hoy en la mayoría de nuestras escuelas –aún es frecuente que se seleccionen los aspectos descriptivos y normativos como eje de la enseñanza de la lengua–, la cuestión que resulta importante subrayar en relación con esta posición en la actualidad es otra: se está haciendo un gran énfasis en los textos como tales o, mejor dicho, en las superestructuras textuales como tales, y se está corriendo el riesgo de que esos contenidos se desvinculen de la lectura y de la escritura, se separen de las acciones y situaciones en cuyo contexto tienen sentido.

Resulta llamativo el éxito que ha tenido la caracterización de las diferentes superestructuras textuales como objeto de enseñanza: la definición de los formatos textuales ocupa un lugar de importancia en la mayoría de los libros de texto recientes y muchos docentes tienen la impresión de que ése es (o debe ser) el contenido prioritario de Lengua. ¿A qué puede atribuirse este éxito?, ¿cómo explicar la relativa facilidad con que esos contenidos han ingresado en la escuela?, ¿por qué han sido rápidamente asimilados como contenidos escolares legítimos, en tanto que otros saberes lingüísticos igualmente relevantes para el desarrollo de la lectura y la escritura no lo han sido? Cuando le planteamos estas preguntas a María Elena Rodríguez –en el curso de una consulta que le hizo nuestro equipo–, su respuesta

³ Recordamos al lector que la palabra “escritores” se utiliza aquí en el sentido de personas que escriben eficazmente y que pueden utilizar la escritura como instrumento de reflexión sobre su propio pensamiento.

nos pareció iluminadora: la superestructura tiene un alto grado de generalidad –o parece tenerla– ya que precisamente resume características que se conservan en los diferentes textos de un mismo género (al menos en aquellos que se ajustan a lo canónico); otros contenidos lingüísticos, en cambio, responden a problemas específicos que se plantean de manera diferente en *cada* texto. Por lo tanto, enseñar las características superestructurales propias de cada género resulta mucho más económico –sobre todo ocupa mucho menos tiempo de clase– que trabajar sobre los problemas propios de cada texto particular y sobre los contenidos lingüísticos que contribuyen a resolverlos.

El riesgo que se corre al acordar tanta importancia a esta cuestión es el siguiente: aunque manejar las características superestructurales ayuda a resolver algunos de los problemas planteados por los textos –en el sentido de que permite hacer anticipaciones ajustadas al género, si uno está leyendo, o autocorrecciones del propio escrito en función de las restricciones del género, si uno está escribiendo–, esto de ninguna manera es suficiente para resolver la multiplicidad de problemas involucrados en la construcción o en la comprensión de *cada* texto. Aprender a resolver estos múltiples problemas requiere enfrentarse con ellos en el marco de la lectura y la escritura, requiere producir como respuesta a esos problemas los conocimientos lingüísticos necesarios para resolverlos.

Por otra parte –y ésta es otra razón que puede explicar el éxito de las superestructuras textuales–, es característico de la institución escolar el tener gran inclinación hacia las clasificaciones. Esta tendencia de adoptar y acordar un lugar importante a los contenidos que incluyen clasificaciones fuertes es al mismo tiempo comprensible –porque las clasificaciones proveen un esquema seguro con el cual trabajar, un esquema útil para ser aplicado en muchas y diversas situaciones– y peligrosa, porque lleva en sí el riesgo de la simplificación y la cristalización de los conocimientos.

En todo caso, sean cuales fueren las causas que han llevado a sobredimensionar las super-

estructuras textuales, *lo importante es evitar una nueva sustitución del objeto de enseñanza*. Para formar lectores y escritores, es necesario dedicar mucho tiempo escolar a la de la lectura y a la de la escritura. No corramos el riesgo de sustituirlas de nuevo por otros contenidos: poco se habrá ganado en cuanto a la formación de lectores y escritores si el tiempo que antes se dedicaba a trabajar en gramática oracional se consagra ahora a la verbalización de las características de los diferentes formatos textuales.

Ahora bien, definir como objeto de enseñanza las prácticas sociales de lectura y escritura supone poner énfasis en los propósitos de la lectura y la escritura en distintas situaciones –es decir, en las razones que llevan a la gente a leer y escribir–, en las maneras de leer, en todo lo que *hacen* los lectores y escritores, en las relaciones que lectores y escritores sostienen entre sí respecto a los textos. Éstos, por supuesto, están incluidos también en esas prácticas y por consiguiente resultan pertinentes todos los saberes vinculados con ellos que nos ha aportado la lingüística textual, pero están allí no como el eje fundamental de la enseñanza sino –si se me permite una imagen de gramática oracional– como el objeto directo de las acciones de leer y escribir. Sostener que el objeto de enseñanza se construye tomando como referencia fundamental la práctica social de la lectura y la escritura supone, entonces, *incluir* los *textos* pero *no reducir* el objeto de la enseñanza a ellos.

Las decisiones involucradas en la selección y la jerarquización de los contenidos son cruciales porque –como lo ha mostrado la teoría crítica del currículum– decidir qué aspectos del objeto se muestran supone también decidir cuáles se ocultan; decidir qué es lo que se enseña significa, al mismo tiempo y necesariamente, decidir qué es lo que no se enseña. Tradicionalmente, lo que se concibe como objeto de enseñanza es la *lengua*, y en particular sus aspectos descriptivos y normativos. Las prácticas de lectura y escritura como tales han estado prácticamente ausentes de los *currícula* y los efectos de esta ausencia son evidentes: la reproducción de las desigualdades sociales relacionadas con el dominio de la lectura y la

escritura. Éstas seguirán siendo patrimonio exclusivo de aquellos que nacen y crecen en medios letrados hasta que el sistema educativo tome la decisión de constituir esas prácticas sociales en objeto de enseñanza y de encarnarlas en la realidad cotidiana del aula, hasta que la institución escolar pueda concretar la responsabilidad de generar en su seno las condiciones propicias para que todos los alumnos se apropien de esas prácticas.

La gravedad de este problema es tal que algunos estudiosos de la historia de la lectura han llegado a dudar de que el aprendizaje de esta práctica social pueda tener lugar en la escuela. En este sentido, Jean Hébrard (1993) señala:

¿Es posible aprender a leer? Para la escuela es evidente que sí [...] y, justamente porque se concibe como posible, se atribuye a ese aprendizaje un extraordinario poder de acción sobre nuevas generaciones e incluso, a través de ellas, sobre ciertos grupos sociales a los que ellas pertenecen. La supuesta neutralidad cultural del acto de leer, su aparente instrumentalidad, garantizan su eficacia social, según lo supone el discurso alfabetizador. Sin embargo, para la sociología de las prácticas culturales, la lectura es un arte de hacer que se hereda más de lo que se aprende.

Lo que muestran entonces algunos estudios sociológicos e históricos es que llegan a ser “practicantes” de la lectura y la escritura en el pleno sentido de la palabra sólo aquellos que las heredaron como se heredan los patrimonios familiares.

Hay que tener en cuenta estas conclusiones, no para asumir una posición pesimista en relación con las posibilidades de acción de la escuela sino, muy por el contrario, para reconocer que es crucial desarrollar investigaciones que conduzcan a definir cuáles son las condiciones didácticas que pueden favorecer la supervivencia de la lectura y la escritura en la escuela, para estudiar profundamente de qué manera se pueden articular las presiones y necesidades de la institución escolar con el propósito de incorporar a *todos* los alumnos –y no

sólo a los que ya participan de ellas fuera de la escuela– a esas prácticas sociales.

Caracterizar el objeto de referencia: las prácticas de lectura y escritura

Una vez que se ha decidido construir el objeto de enseñanza a imagen y semejanza de las prácticas sociales de lectura y escritura, es necesario dilucidar en qué consisten estas prácticas, es necesario examinarlas de cerca para poder explicitar cuáles son los contenidos involucrados en ellas e intentar definir las condiciones didácticas potencialmente capaces de preservar su sentido.

La caracterización del objeto de referencia –del “modelo” que orienta la construcción del objeto de enseñanza– resulta especialmente problemática en nuestra área. En efecto, el objeto a enseñar en este caso no es producto de la actividad científica, o por lo menos no lo es en el mismo sentido que otros. Cuando se trata de enseñar, por ejemplo, la proporcionalidad o las guerras de independencia, es posible tomar como referencia la definición que la matemática hace de la proporcionalidad y sus propiedades o las investigaciones e interpretaciones históricas acerca de las guerras de independencia. Las prácticas sociales de lectura y escritura, en cambio, existen desde mucho tiempo antes y son independientes de los estudios –lingüísticos, psicolingüísticos, sociolingüísticos...– que se ocupan de ellas. La contribución de las ciencias del lenguaje es, de todos modos, fundamental ya que, si bien no nos suministran un objeto de referencia directo con base en el cual delinear el objeto de enseñanza, hacen un aporte decisivo a la conceptualización de las prácticas y permiten así explicitar algunos de los contenidos que deben estar en juego en el aula: las estrategias puestas en acción por los lectores, las relaciones entre los propósitos y las modalidades de lectura, las operaciones involucradas en la escritura, los problemas que se plantean al escribir y los recursos lingüísticos que contribuyen a resolverlos...

Sin embargo, esto no es suficiente. Mucha investigación queda por hacer para tener un

conocimiento confiable y riguroso del funcionamiento de la lectura y la escritura en tanto prácticas sociales. La necesidad de subsanar esta carencia ha sido ya señalada por Bronckart y Schneuwly (1996), quienes hacen notar que ni siquiera conocemos con el rigor deseado las prácticas relativas a un tema tan trabajado como la *diversificación* de la producción textual:

En el plano de los principios, todo el mundo admite que es necesario preparar a los alumnos para dominar los diversos textos que funcionan en el medio (francófono), textos que ellos tendrán que producir y comprender en su vida futura. Para aplicar este principio, el didacta debe necesariamente disponer de un conocimiento de estas prácticas que supere las intuiciones, las ideas recibidas y los efectos de la moda, lo que requiere la realización de investigaciones profundas.

Seguramente, las prácticas actuales serán objeto en el futuro de nuevos estudios desde la perspectiva sociológica e histórica. Mientras tanto –y con el apoyo, por supuesto, de los estudios disponibles–, resulta necesario recurrir a un análisis intuitivo y no tan riguroso como sería deseable de algunos aspectos de las prácticas, de los quehaceres de lectores y escritores.

Los estudios históricos nos permiten circunscribir algunas constantes y variaciones que aparecen en las prácticas en diferentes sociedades o épocas y nos aportan así un conjunto de saberes a partir de los cuales podemos interrogar las prácticas actuales para atenderlas y definir las mejor.

Un ejemplo permitirá mostrar en qué consiste este cuestionamiento. Los análisis históricos han revelado que las prácticas de lectura parecen haber sido en primer lugar *intensivas* para luego transformarse poco a poco en *extensivas*. Esto quiere decir que originalmente se leían unos pocos textos de manera muy intensa, profunda y reiterada, y luego hubo un tránsito hacia otra manera de leer, que abarca una enorme variedad de textos y opera de manera más rápida y superficial. Además se

observa que, si bien la práctica intensiva es anterior a la extensiva, las dos modalidades suelen coexistir en una misma sociedad: una puede predominar sobre la otra y pueden distribuirse de manera diferente en función de los grupos sociales. En los sectores más pudientes o más letrados, las prácticas tienden a ser más extensivas, mientras que las prácticas intensivas han perdurado por mucho tiempo en los sectores populares.

La distribución de prácticas intensivas o extensivas se correspondía además con otra variable en el caso de la lectura: ésta podía tener lugar en forma más bien pública o más bien privada. La lectura intensiva –por ejemplo la de la Biblia en las sociedades protestantes– aparece generalmente vinculada con la lectura realizada en voz alta en comunidad, en tanto que la lectura extensiva se relaciona en general con la lectura solitaria, que se desarrolla en la intimidad.

Si tenemos en cuenta estas categorías, es posible interrogar las prácticas que tienen lugar aquí y ahora. ¿Cómo son nuestras prácticas de lectura?, ¿más bien intensivas o más bien extensivas? Al analizar las prácticas actuales a la luz de estas preguntas, y aun cuando el análisis no alcance el rigor necesario para la definición didáctica requerida, se puede afirmar que lo predominante es una práctica extensiva de la lectura –fuertemente extensiva, dado el aumento constante de la cantidad de materiales de lectura disponibles–, pero que las prácticas intensivas están lejos de haber desaparecido. En esta última categoría se ubican indudablemente –por ejemplo– las lecturas reiteradas y profundas de la obra de autores como Lacan, Freud o Piaget, cuyos textos son leídos y releídos buscando establecer diferentes relaciones, hacer nuevos descubrimientos.

En relación con la dimensión público-privado, si bien en la actualidad la lectura tiende a ser más bien privada, persisten sin embargo muchas situaciones de lectura pública: los políticos leen en voz alta sus discursos a los asistentes, en los grupos de estudio hay una lectura compartida de aquello que se está discutiendo, frente a la cartelera de un diario, la

gente lee y comenta las noticias que van apareciendo. Hay también una lectura compartida en la intimidad: la lectura del diario cada mañana, la lectura nocturna de cuentos a los hijos.

Por otra parte, hay un denominador común que atraviesa las prácticas a lo largo de la historia y que está claramente presente también en la actualidad. En efecto, la lectura y la escritura aparecen siempre insertas en las relaciones con las otras personas, suponen interacciones entre lectores acerca de los textos: comentar con otros lo que se está leyendo, recomendar lo que se considera valioso, discutir diversas interpretaciones de una misma obra, intercambiar ideas sobre las relaciones entre diferentes obras y autores...

En este sentido, Olson (1998) señala:

El dominio de la escritura es una condición social; cuando leemos o escribimos un texto participamos de una "comunidad textual", de un grupo de lectores que también escriben y oyen, que comparten una determinada forma de leer y entender un *corpus* de textos. Volverse lector en un dominio específico significa aprender a participar de un paradigma, en el mismo sentido en que Kuhn propuso esa noción para describir una comunidad científica que comparte un mismo conjunto de textos, un mismo conjunto de interpretaciones y un mismo conjunto de creencias respecto a los problemas que se investigan. Para dominar la escritura no basta con conocer las palabras, es necesario aprender a compartir el discurso de alguna comunidad textual, lo que implica saber cuáles son los textos importantes, cómo deben ser leídos o interpretados, cómo deben ser aplicados en el habla y en la acción. [...] Pensamos en el dominio de la escritura como una condición al mismo tiempo cognitiva y social: la capacidad de participar activamente en una comunidad de lectores que acuerdan ciertos principios de lectura, un conjunto de textos que son tratados como significativos y una hipótesis de trabajo sobre las interpretaciones apropiadas o válidas de esos textos.

Después de haber intentado caracterizar las prácticas sociales de lectura y escritura, es

imprescindible preguntarse cuáles son las decisiones que pueden favorecer su ingreso a la escuela, cuál es la contribución que puede hacerse desde el diseño curricular para instalar las prácticas de lectura y escritura como objeto de enseñanza.

Explicitar contenidos involucrados en las prácticas

Escolarizar prácticas sociales es un desafío porque –como señalamos en el primer capítulo– las prácticas son totalidades indisociables y por lo tanto difícilmente secuenciables, porque tienen muchos componentes implícitos que no se pueden transmitir oralmente y que sólo pueden comunicarse ejerciéndolas, porque involucran a veces distribuciones desiguales entre los grupos sociales...

"Se aprende a leer, leyendo" y "se aprende a escribir, escribiendo" son lemas educativos que han expresado el propósito de instalar las prácticas de lectura y escritura como objeto de enseñanza. A pesar de que estos lemas están hoy muy difundidos, su concreción en la actividad cotidiana del aula es aún poco frecuente. ¿A qué se debe esta distancia entre lo que se intenta hacer y lo que efectivamente se hace? Entre las razones que la explican, hay una que es fundamental considerar al diseñar un currículum: no es suficiente –desde la perspectiva del rol docente– reconocer que se aprende a leer, leyendo (o a escribir, escribiendo), es imprescindible además esclarecer qué es lo que se aprende cuando se lee o se escribe en clase, cuáles son los contenidos que se están enseñando y aprendiendo al leer o al escribir.

Explicitar los contenidos involucrados en las prácticas de lectura y escritura es entonces una responsabilidad ineludible de quienes elaboran documentos curriculares. Al explicitarlos, se hará posible aminorar la incertidumbre que experimentan los docentes ante la perspectiva de dedicar mucho tiempo escolar a ejercer esas prácticas, porque es ese despliegue el que puede permitirles aprehender cuáles son los conocimientos que se movilizan al ejercerlas, qué contenidos pueden aprender sus alumnos mientras actúan como lectores y escritores.

Ahora bien, ¿cómo desplegar los contenidos?, ¿cómo objetivar aquellos aspectos de las prácticas que resulta imposible transmitir verbalmente? Considerar que el objeto de enseñanza se construye tomando como referencia las prácticas de lectura y escritura supone –ya se ha señalado– acordar un lugar importante a lo que *hacen* los lectores y escritores, supone concebir como contenidos fundamentales de la enseñanza los *quehaceres del lector*, los *quehaceres del escritor*.

Al instituir como contenidos escolares los quehaceres ejercidos por lectores y escritores en la vida cotidiana, se consideran dos dimensiones: por una parte, la dimensión social –interpersonal, pública– a la que alude D. Olson cuando se refiere a la “comunidad textual” y, por otra parte, una dimensión psicológica –personal, privada.

Entre los quehaceres del lector que implican interacciones con otras personas acerca de los textos, se encuentran, por ejemplo, los siguientes: comentar o recomendar lo que se ha leído, compartir la lectura, confrontar con otros lectores las interpretaciones generadas por un libro o una noticia, discutir sobre las intenciones implícitas en los titulares de cierto periódico... Entre los más privados, en cambio, se encuentran quehaceres tales como anticipar lo que sigue en el texto, releer un fragmento anterior para verificar lo que se ha comprendido cuando se detecta una incongruencia, saltar lo que no se entiende o no interesa y avanzar para comprender mejor, identificarse con el autor o distanciarse de él asumiendo una posición crítica, adecuar la modalidad de lectura –exploratoria o exhaustiva, detenida o rápida, cuidadosa o distendida...– a los propósitos que se persiguen y al texto que se está leyendo...

En cuanto los quehaceres del escritor, la distinción entre lo compartido y lo privado es menos nítida, quizá porque la escritura es más solitaria que la lectura pero –al mismo tiempo– obliga a quien la ejerce a tener constantemente presente el punto de vista de los otros, de los futuros lectores. Planificar, textualizar, revisar una y otra vez... son los grandes quehaceres del escritor, que no son observables

desde el exterior y se llevan a cabo, en general, en privado. Sin embargo, *decidir los aspectos del tema que se tratarán en el texto* –un quehacer más específico involucrado en el proceso de planificación– supone *determinar cuál es la información que es necesario brindar a los lectores y cuál puede omitirse porque es previsible que éstos ya la manejen o puedan inferirla*, es decir, supone considerar los probables conocimientos de los destinatarios. *Evitar ambigüedades o malentendidos* –un quehacer involucrado en el proceso de textualización/revisión– implica al mismo tiempo una lucha solitaria con el texto y un constante desdoblamiento del escritor que intenta representarse lo que sabe o piensa el lector potencial... Las exigencias de este desdoblamiento llevan al escritor a poner en acción otros quehaceres en los cuales se encarna más claramente la dimensión interpersonal: *discutir con otros cuál es el efecto que se aspira a producir en los destinatarios a través del texto y cuáles son los recursos para lograrlo; someter a consideración de algunos lectores lo que se ha escrito o se está escribiendo...*

Por otra parte, quehaceres que pertenecen a la esfera más íntima del escritor cuando la producción es individual pasan a ser también interpersonales –sin dejar de ser personales– cuando la producción es grupal. Escribir con otros obliga a debatir para tomar decisiones consensuadas acerca de los múltiples problemas que plantea la escritura y de este modo se constituyen en objeto de reflexión cuestiones que pueden permanecer implícitas cuando se escribe en soledad.

Ahora bien, lo dicho hasta aquí puede permitir puntualizar que:

1. Los quehaceres del lector y del escritor son *contenidos* –y no actividades, como podría creerse a partir de la formulación en infinitivo– porque son aspectos de lo que se espera que los alumnos aprendan, porque se hacen presentes en el aula precisamente para que los alumnos se apropien de ellos y puedan ponerlos en acción en el futuro, como practicantes de la lectura y la escritura.

2. El concepto de “quehaceres del lector y del escritor” no coincide con el de “contenidos

procedimentales”. En tanto que estos últimos se definen por contraposición con los contenidos “conceptuales” y “actitudinales” –en el marco de una clasificación muy difundida en la actualidad–, pensar en “quehaceres” como instancias constituyentes de las prácticas de lectura y escritura supone contemplar esas tres dimensiones, pero sin compartimentarlas. En efecto, un quehacer como “atreverse a leer los textos difíciles” –para tomar un ejemplo al cual volveremos a referirnos luego–, supone indudablemente una actitud de confianza en uno mismo como lector, supone también la movilización de estrategias tales como leer en primer término el texto completo para construir una idea global de su sentido, hacer una segunda lectura más detenida, saltar lo que no se entiende y regresar a ello con los elementos recogidos en la nueva lectura, hacer hipótesis en función del contexto sobre el significado de las palabras desconocidas en lugar de buscarlas sistemáticamente en el diccionario o de quedarse fijado en ellas, recurrir a otros textos que puedan aportar elementos para la comprensión del que se está leyendo... Poner en acción estas estrategias implica necesariamente, de manera inseparable, movilizar los conocimientos que ya se tienen –y que resultan pertinentes para profundizar la comprensión– acerca del tema tratado en el texto, del autor y sus probables intenciones, del género... Es así como, en un mismo quehacer, pueden confluír lo actitudinal, lo procedimental y lo conceptual.⁴

Finalmente, hay que señalar que, al ejercer quehaceres del lector y del escritor, los alumnos tienen también la oportunidad de adentrarse en el mundo de los textos, de apropiarse de los rasgos distintivos –más o menos canó-

nicos– de ciertos géneros, de ir detectando matices que distinguen el “lenguaje que se escribe” y lo diferencian de la oralidad coloquial, de poner en acción –en tanto practicantes de la lectura y la escritura– recursos lingüísticos a los que es necesario apelar para resolver los diversos problemas que se plantean al producir o interpretar textos... Es así como, al actuar como lectores y escritores, los alumnos tienen oportunidad de apropiarse de contenidos lingüísticos que adquieren sentido en el marco de las prácticas; es así como las prácticas de lectura y escritura se constituyen progresivamente en fuente de reflexión metalingüística.

Preservar el sentido de los contenidos

Desplegar los contenidos implícitos en las prácticas es indispensable, pero supone también correr riesgos en relación con la preservación del sentido. Advertir cuáles son estos riesgos es un paso importante para evitarlos.

Un primer riesgo es el de caer en la tentación de transmitir verbalmente a los niños esos contenidos que han sido explicitados. Es pertinente entonces subrayar que preservar el sentido de los quehaceres del lector y del escritor supone propiciar que sean adquiridos por participación en las prácticas de las que forman parte, que se pongan efectivamente en acción en lugar de ser sustituidos por meras verbalizaciones.

En este sentido, es útil distinguir –como hemos hecho en otro lugar (Lerner, Lotito, Levy y otros, 1996, 1997)– entre contenidos *en acción* y contenidos *objeto de reflexión*. Un contenido está *en acción* cada vez que es puesto en juego por el maestro o por los alumnos al leer o al escribir, y es objeto de enseñanza y de aprendizaje aun

⁴ Retomamos así el sentido original de esta distinción que no estaba dirigida a producir una clasificación de los contenidos sino a poner en evidencia la necesidad de tomar explícitamente en consideración las tres dimensiones para evitar la transmisión de valores o actitudes –discriminatorios, por ejemplo– hacia los cuales no se de-

sea tender pero que se filtran inadvertidamente asociados a ciertos contenidos (“el currículum oculto”), así como para incluir entre los contenidos los procesos de producción del conocimiento que, en la enseñanza usual, son dejados de lado a favor de la transmisión directa de los productos (“currículum nulo”).

cuando no sea objeto de ninguna explicitación verbal; ese mismo contenido puede constituirse en otro momento en *objeto de reflexión*, cuando los problemas planteados por la escritura o por la lectura así lo requieran.

Algunos ejemplos pueden aclarar esta distinción:

1. Leer noticias con frecuencia permitirá a los niños tanto familiarizarse con ese tipo de textos como adecuar cada vez mejor la modalidad de lectura a sus características y, en estas situaciones, aunque no se haya pronunciado una palabra acerca de los rasgos propios del género ni de la modalidad de lectura, dichos contenidos estarán *en acción* y serán objeto de aprendizaje. Las características del género pueden pasar a constituirse en objeto de reflexión cuando se trate de escribir una noticia ya que, para producir un texto que efectivamente se parezca a una noticia, el escritor tendrá que tener en cuenta de manera explícita las características del género. En cuanto al quehacer que consiste en *adecuar la modalidad de lectura al género*, la necesidad de reflexionar sobre él puede plantearse cuando algún miembro del grupo necesite ayuda para progresar en su manera de leer noticias: para reparar en que los titulares pueden ayudarlos a anticipar el contenido de las noticias, para tomar conciencia de que no necesitan leer la totalidad del texto sino que pueden saltar ciertas partes que repiten información o de que –por el contrario– han saltado algún aspecto esencial del cuerpo de la noticia al cual hubiera sido mejor prestar atención...

2. Las situaciones didácticas de producción grupal, siempre y cuando estén concebidas a imagen y semejanza de las situaciones de coautoría que son habituales en la práctica social, permiten poner en común conocimientos diferentes aportados por los distintos miembros del grupo y, en esta medida, hacen posible constituir como contenidos de reflexión quehaceres del escritor y contenidos lingüísticos que están simplemente “en acción” en otras situaciones. Es así como –para dar sólo un ejemplo– un quehacer como *evitar repeticiones innecesarias* pueden dar lugar a reflexionar sobre la conveniencia de *sustituir por otros ele-*

mentos lexicales –por construcciones que, además de evitar la repetición, permiten aportar nueva información acerca del referente–, o de *sustituir por un pronombre* o simplemente, de *eliminar el elemento repetido*. Sostener con los compañeros discusiones como éstas hace posible que los niños sean cada vez más capaces de sostenerlas consigo mismos, a la hora de la producción individual.⁵

En síntesis, ejercer las prácticas de lectura y escritura es condición necesaria para poder reflexionar sobre ellas. Es fundamental evitar que *hacer y pensar sobre el hacer* sean sustituidos por un simple “hablar de” aquello que sería necesario hacer o sobre lo cual sería necesario reflexionar.

El segundo riesgo que se corre al explicitar los quehaceres del lector y del escritor es el de producir un nuevo parcelamiento del objeto de enseñanza.

En efecto, la tradicional distribución del tiempo didáctico –la correspondencia entre fragmentos de tiempo y fragmentos de saber a la que nos referimos en el capítulo anterior– podría llevar a interpretar que los quehaceres pueden enseñarse uno a uno, creando actividades específicas para trabajar sobre cada uno de ellos y separándolos así de la totalidad indisociable y compleja que es la práctica en la cual están involucrados. Para contrarrestar esta nueva y simplificada tentación, es imprescindible señalar que la lectura y la escritura son actos globales e indivisibles y que sólo es posible apropiarse de los quehaceres que la constituyen en el marco de situaciones semejantes a las que tienen lugar fuera de la escuela, orientadas hacia propósitos para cuya consecución es relevante leer y escribir.

⁵ Procesos similares tienen lugar en el caso de la lectura. Leer y discutir con otros textos que resultan “difíciles”, parece hacer posible –según lo muestran nuestras experiencias didácticas– tanto coordinar saberes de diferentes lectores que contribuyen a la comprensión como dar lugar a una progresiva interiorización de conocimientos que cada uno podrá utilizar luego, al leer en soledad.

Los quehaceres del lector en la escuela: tensiones y paradojas⁶

Ahora bien, si se quiere preservar el sentido de las prácticas, es necesario enfrentar un tercer riesgo: el de creer que es suficiente con abrir las puertas de la escuela para que la lectura y la escritura entren en ella y funcionen tal y como lo hacen en otros ámbitos sociales. En el ámbito escolar, esas prácticas no pueden funcionar de la misma manera que fuera de él, porque en la escuela la lectura y la escritura existen en tanto *objetos de enseñanza*.

En consecuencia, para evitar que las intenciones didácticas inherentes a la institución escolar impidan la supervivencia de la lectura y la escritura, no es suficiente con abrir las puertas para dejarla pasar, es imprescindible *construir condiciones didácticas favorables* para el desarrollo de esas prácticas, es necesario tratar a los alumnos como lectores y escritores plenos para que ellos puedan empezar a actuar como tales a pesar de ser alumnos. En la creación de estas condiciones cumplen un papel fundamental –tal como veremos en el próximo capítulo– las modalidades organizativas que aseguran continuidad en las acciones y permiten coordinar los propósitos didácticos (realizables en el largo plazo) con los que orientan los quehaceres del lector y del escritor, propósitos que tienen sentido actual para el alumno y son realizables en plazos relativamente cortos.

Finalmente, es necesario advertir que la escuela no puede limitarse a reproducir las prácticas tal como son fuera de ella. Al mismo tiempo que velará por la preservación del sentido de aquellas prácticas que son valiosas para el desarrollo de los alumnos, evitará reproducir aspectos no-éticos que las prácticas sociales lamentablemente incluyen –intentar manipular a otros a través de un escrito publicitario engañoso, por ejemplo. La tarea educativa supone, por otra parte, el esfuerzo por formar sujetos capaces de analizar críticamente la realidad; por lo tanto, además de promover una intensa participación en las prácticas de lectura y escritura, la escuela favorecerá un distanciamiento que permita conceptualizarlas y analizarlas críticamente.

Al intentar que los quehaceres del lector ingresen en la escuela, se presentan algunos obstáculos sobre los cuales es necesario reflexionar para encontrar caminos que permitan superarlos. El análisis que es posible desarrollar aquí se centrará en las vicisitudes sufridas por dos quehaceres que todo lector pone en acción en la práctica social:

1. Elegir qué, cómo, dónde y cuándo lee.
2. Atreverse a leer textos difíciles.

En los dos casos, la transposición didáctica plantea serios problemas. En relación con la posibilidad de elegir, quisiera citar un fragmento de ese libro que Daniel Pennac tituló *Como una novela* y que nunca sabremos si es o no es una novela. El autor reseña el siguiente diálogo:

Yo le pregunto: —¿Te leían historias en voz alta cuando eras pequeña?

Ella me contesta: —Jamás. Mi padre viajaba con mucha frecuencia y mi madre estaba demasiado ocupada.

Yo le pregunto: —¿Entonces de dónde te viene ese gusto por la lectura en voz alta?

Ella me contesta: —De la escuela.

Contento de oír que alguien le reconoce un mérito a la escuela, exclamo lleno de alegría: —¡Ah! ¡¿Lo ves?!

Ella me dice: —En absoluto, en la escuela nos *prohibían* la lectura en voz alta. La lectura silenciosa ya era el credo de la época. Directo del ojo al cerebro. Trascrición instantánea. Rapidez, eficacia. Con un test de comprensión cada diez líneas. ¡La religión del análisis y del comentario desde el primer momento! ¡La mayoría de los chicos se morían de miedo, y sólo era el principio! Todas mis respuestas eran exactas, por si quieres saberlo; pero, de vuelta a casa, lo releía todo en voz alta.

⁶ Algunos aspectos del análisis que se hace en este punto se han desarrollado ya en el “Documento de actualización curricular de lengua”, núm. 4 (véase referencia en Bibliografía).

—¿Por qué?

—Para maravillarme, las palabras pronunciadas comenzaban a existir fuera de mí, vivían realmente. Y además, me parecía que era un acto de amor. Que era el amor mismo. Siempre he tenido la impresión de que el amor al libro pasa por el amor a secas.

Es una manera de mostrar el extraño dilema que enfrenta la escuela: si se centra en la lectura en voz alta, los alumnos le temen y pueden llegar a aborrecerla; si, en cambio la prohíbe, los alumnos —o por lo menos algunos de ellos— la añoran y la buscan por sí mismos. ¿Cuál es la razón de que la escuela obtenga exactamente lo contrario de lo que propone?

Una de las razones de este infortunio es —creemos— el conflicto que se plantea entre lo obligatorio y lo electivo. El mismo Pennac (1993) dice: “El verbo ‘leer’ no soporta el imperativo. Aversión que comparte con otros verbos: el verbo ‘amar’..., el verbo ‘soñar’... Claro que siempre se puede intentar. Adelante: ‘ámame’, ‘sueña’, ‘lee’, ‘¡lee!’ , ‘¡pero lee de una vez, te ordeno que leas, caramba!’”.

En tanto que, fuera de la escuela, la lectura se mantiene en general ajena a lo obligatorio, dentro de ella no puede escapar de la obligatoriedad. En la escuela, lectura y escritura son necesariamente obligatorias porque enseñar a leer y escribir es una responsabilidad inalienable de la institución escolar. Y es por eso que la escuela enfrenta una paradoja en relación con esta cuestión: como asume la responsabilidad social de enseñar a leer y escribir, tiene que presentar la lectura y la escritura como obligatorias y asignarles entonces como propósito único o predominante el de aprender a leer y escribir. Esta transformación cambia profundamente el sentido de la lectura y la escritura, las convierte en algo muy diferente de lo que son fuera de la escuela: actividades fuertemente cargadas de sentido para los lectores o escritores, insertas en proyectos valiosos y orientados a cumplir propósitos con los cuales ellos están comprometidos.

Por otra parte, la responsabilidad que la escuela tiene en relación con la enseñanza la obliga también a ejercer un fuerte control so-

bre el aprendizaje, exigencia que lleva a privilegiar algunas cuestiones y dejar de lado otras. La elección por parte de los alumnos de lo que van a leer se opone fuertemente al control: si cada chico elige un libro diferente, para el maestro o profesor resulta muy difícil conocer de antemano todos los libros que sus alumnos han elegido, lo cual hace casi imposible controlar la comprensión de lo que han leído. Además, la prioridad acordada al control determina el ritmo de trabajo en lectura: sólo se lee aquello que es posible comentar en clase y con todo el grupo al mismo tiempo. De este modo, dar lugar a la elección se hace difícil.

¿Cómo pueden empezar a resolverse estas tensiones?

La inserción de la lectura y la escritura en proyectos proporciona un principio de solución porque, en la medida en que los alumnos se impliquen en esos proyectos, lo obligatorio resultará al mismo tiempo voluntariamente elegido por ellos. Sin embargo, esto no es suficiente. Parece necesario además abrir espacios donde la elección de los alumnos pase al primer plano. Es importante —por ejemplo— desarrollar en cada año escolar actividades permanentes o periódicas concebidas de tal modo que cada uno de los alumnos tenga la posibilidad de leer un cuento —el favorito, el que está muy interesado en compartir— a los demás, o bien elegir un poema que lo conmueve para leerlo a sus compañeros, o compartir curiosidades científicas que llaman la atención a varios de ellos...

Plantear este tipo de actividades supone —lo sabemos— limitar las exigencias del control, aceptar que habrá algunas situaciones que no controlaremos tanto como otras. Hacer confluir lo obligatorio y lo electivo supone al mismo tiempo equilibrar las necesidades de la enseñanza con las necesidades del control de los aprendizajes.

En relación con esta tensión —ya señalada en el primer capítulo— entre enseñanza y control de los aprendizajes, la escuela enfrenta una paradoja: si se aspira a enseñar mucho, resulta imposible controlarlo todo y, si se intenta controlar todo, entonces se opera una fuerte

reducción en los contenidos y se renuncia a aquellos cuyo control resulta más complejo. Ser consciente de esta tensión hace posible tomar la decisión de intentar *evitar la reducción de lo enseñado en función de las necesidades del control*. Esto no significa renunciar al control, sino hacer coexistir actividades en las cuales sea posible controlar la comprensión y el aprendizaje de la lectura en general –sin perjudicarlos– con otras que promuevan la elección por parte de los alumnos y favorezcan que ellos lean *mucho*. Se trata, en suma, de abrir espacios donde los alumnos puedan ejercer en la escuela esa práctica *extensiva* de la lectura que –como hemos visto– es la predominante en nuestra sociedad.

Atreverse a leer textos difíciles –que resultan difíciles para ciertos lectores en determinado momento (ya que la noción de dificultad es, por supuesto, relativa)– es otro quehacer del lector que encuentra obstáculos para ingresar en la escuela.

Antes de desplegar los problemas planteados por la transposición didáctica de este quehacer del lector, quisiera subrayar su importancia: aprender a leer textos “difíciles” es un aspecto prioritario de la formación del lector en la enseñanza obligatoria porque está vinculado con el propósito de preparar a los alumnos para desarrollar con éxito estudios posteriores, para insertarse en la vida académica. Las dificultades que suelen tener los alumnos de escuela secundaria para leer textos de ciencias sociales o de ciencias naturales –sobre todo cuando se trata de verdaderos textos, de artículos producidos por estudiosos de esa área o de artículos periodísticos de divulgación científica– han sido puestas de manifiesto con frecuencia. Esas dificultades se han constituido para nosotros en una señal de alarma y nos han llevado enfrentar con frecuencia a los alumnos –desde la escuela primaria– con textos difíciles para ellos, a concebir como un contenido relevante el atreverse a abordarlos y realizar los esfuerzos necesarios para comprenderlos.

Lo habitual en la escuela primaria es –y es lógico que así sea– trabajar con textos que es-

tán dirigidos a chicos, que han sido producidos pensando en los niños como lectores potenciales. Es mucho menos habitual cometer la osadía de enfrentarlos con textos que no están dirigidos especialmente a ellos y que, por lo tanto, no incluyen toda la información que necesitarían para entender –en tanto que los adultos ya disponen de ella y pueden “agregarla” al texto– ni se limitan al léxico que se supone conocido por los chicos.

El problema que uno no puede dejar de plantearse es el siguiente: está muy claro que *no se aprende a leer textos difíciles leyendo textos fáciles*; los textos fáciles sólo habilitan para seguir leyendo textos fáciles. Si pretendemos que los alumnos construyan para sí mismos, para su desempeño futuro como lectores, el comportamiento de atreverse a leer textos que les resulten difíciles –no sólo en relación con lo académico sino también con lo literario–, entonces es imprescindible enfrentar el desafío de incorporar esos textos en nuestro trabajo.

Ahora bien, ¿cuál es el obstáculo con el que tropieza este quehacer del lector al intentar ingresar en la escuela? El obstáculo es, precisamente, que el trabajo sobre lo difícil es muy difícil en la escuela.

La escuela es una institución que tiene la responsabilidad de –para decirlo con términos de César Coll (1993)– “engazar los saberes científicamente construidos con los conocimientos elaborados por los niños”. Esta misión implica necesariamente una cierta adecuación de los saberes a las posibilidades cognitivas y a los conocimientos previos que los chicos tienen en determinado momento. En muchos casos –como se ha señalado en capítulos anteriores– esta legítima necesidad de adecuación ha conducido a simplificar excesivamente e incluso a desnaturalizar los objetos de enseñanza.

Por otra parte, es indudable que, cuando se trabaja con los chicos textos que resultan difíciles para ellos, se corren riesgos, más que cuando se trabaja sobre textos fáciles. Al comienzo de este trabajo, puede ocurrir incluso que los alumnos interpreten la situación como una ruptura del “contrato”, que se pregunten qué derecho tiene el maestro a presentar textos

que ellos no están en condiciones de comprender. Y esto también es un riesgo para el docente.

En consecuencia, pensamos que es importante incluir en la escuela la lectura de textos difíciles, pero que también es muy importante definir con gran cuidado cuáles son las condiciones didácticas en las cuales es posible leer esos textos. Es necesario profundizar en el estudio de las intervenciones del maestro que resultan más productivas –empezando por aquellas que se han revelado eficaces en las experiencias ya realizadas–; hay que precisar mejor cómo conviene distribuir la incertidumbre entre el maestro y los alumnos respecto a la construcción del sentido de los textos: en qué momento brindar información y en qué momento no brindarla y devolver el problema a los chicos incitándolos a buscar ellos mismos las respuestas a las preguntas que se están haciendo... Se trata de explicitar cómo se materializa en el caso particular de la lectura de textos difíciles ese criterio general según el cual, para que un contenido tenga sentido desde la perspectiva de los niños, es necesario que sea interpretable a partir de sus conocimientos previos y que, simultáneamente, represente un desafío para ellos y exija la construcción de un nuevo conocimiento. Al poner en acción este criterio, el docente puede detectar cuándo es imprescindible que él aporte información porque, si no la aporta, lo que se está leyendo en el texto no tendrá ningún sentido desde el punto de vista de los chicos y resultará ininterpretable, y cuándo –en cambio– lo que se está leyendo es suficientemente interpretable como para que se pueda correr el riesgo de devolver el problema a los alumnos.

Finalmente, después de haber analizado los problemas planteados por el diseño curricular y de haber seguido de cerca las vicisitudes que atraviesan algunos quehaceres del lector en la institución escolar, resulta relevante cerrar este capítulo poniendo en primer plano una de las ideas esenciales enunciadas al comienzo: la necesidad de preservar el sentido de la lectura y la escritura. Retomar esta idea a través de una experiencia personal, que revela uno de los sentidos importantes que la lectura y la escri-

tura tienen aquí y ahora, contribuirá a mostrar por qué la enseñanza de las prácticas de lectura y escritura no puede limitarse a la transmisión de contenidos puntuales, permitirá poner en evidencia hasta qué punto compartir esas prácticas reviste un sentido profundo y vital.

Hace algún tiempo, al abrir *Página 12*, encontré un artículo de Horacio Verbitsky que se titulaba “Lilíada”. Como en esa misma página había una foto de Rodolfo Walsh, pude hacer algunas anticipaciones sobre lo que Verbitsky quería decir. Yo sabía que Lilia Ferreira, la compañera de Walsh, estaba luchando para que le restituyeran no sólo el cuerpo sino también los manuscritos que fueron secuestrados de su casa de San Vicente después de que Walsh fuera asesinado, e imaginé, entonces, que el título del artículo era un homenaje que el periodista le estaba haciendo a Lilia Ferreira; era una manera de sugerir que ella estaba protagonizando una gesta épica.

Cuando leí el artículo, comprobé que mis suposiciones no estaban del todo erradas, pero también descubrí otros sentidos que no había podido anticipar y son precisamente esos sentidos los que me parece relevante poner en primer plano.

Verbitsky cuenta que Lilia, después de introducir –acompañada por muchos escritores– el pedido de restitución en la Cámara Federal, fue con algunos amigos a tomar un café.

Lilia dijo que había cruzado la angustia de la noche anterior a la presentación relejendo los últimos cantos de *La Ilíada* de Homero, que devoró por primera vez en su adolescencia y a la que vuelve en momentos especiales. Siempre empieza diciendo que ella no es una oradora ni una narradora y después mantiene a cualquier audiencia en vilo con un relato de cuya atmósfera se tarda más en salir de lo que cuesta entrar. Le pregunté por qué no lo escribía para el diario de hoy y dijo que necesitaría más tiempo porque, claro, cree que tampoco es una escritora. Entonces le pedí que me lo repitiera para escribirlo yo por ella. Con el viejo tomo encuadernado en tela roja sobre la mesa, fue leyendo y comentando los cantos del poema dedicados

a la recuperación del cuerpo de los muertos, al duelo y las honras fúnebres luego de la guerra librada entre Aqueos y Troyanos.

Lilia continúa leyendo una parte del relato, cuyo contenido puede sintetizarse así: Héctor, el campeón de los troyanos, habían matado a Patroclo –amigo de Aquiles– y quería arrastrarlo en su carro por el suelo; Aquiles, enterado de esto, mata a Héctor y pretende hacer con su cadáver lo mismo que Héctor se proponía hacer con Patroclo. Pero entonces interviene Príamo –el padre de Héctor– y el último canto inquiere a Hermes, mensajero de los dioses, “si está aún el cuerpo de mi hijo junto con las naves o lo destrozó ya el hijo de Peleo para arrojarlo a los perros”. Hermes informa al anciano que el cadáver está en muy buen estado. Luego, conduce a Príamo hasta la tienda de Aquiles:

Afligidos por la pena lloraron ambos, cada uno por sus muertos. “No me pidas que repose cuando aún está Héctor insepulto en su tienda, entrégame su cadáver para que pueda yo contemplarlo”, implora Príamo. “Ah, desdichado, cuán numerosos son los infortunios que tu corazón ha sufrido. Pero ¿cómo te has atrevido a venir solo hasta las naves aqueas y soportan la presencia del hombre que dio muerte a tantos de tus valerosos hijos?”. “De hierro es tu corazón”, le responde Aquiles, el de los pies ligeros, antes de lavar y ungir el cuerpo de Héctor. Luego de envolverlo en una túnica y un manto y colocarlo en un carro, pregunta a Príamo de cuántos días desea disponer para las honras fúnebres. “Durante este tiempo permaneceré inactivo y contendré al ejército”, le promete. Príamo pide nueve días para llorarlo, el décimo para enterrarlo, el undécimo para erigir el túmulo. “Y al duodécimo volveremos a combatir si es necesario”. Aquiles asiente: “Se hará según tu deseo”.

Y Verbitsky concluye:

Esta mera transcripción sólo procura que los lectores puedan compartir los sentimientos más profundos sobre la vida y la muerte que el género humano expresó en un poema 2 600 o 3 000

años y que Lilia nos devolvió ayer a tres privilegiados en esa mesa de café, a metros del lugar más prosaico de la tierra más desprendida de la épica.

Son razones como éstas las que impulsan a aunar esfuerzos para constituir como objeto de enseñanza las prácticas de lectura y escritura, así como para preservar en la escuela el sentido que ellas han tenido y siguen teniendo para los seres humanos.

Referencias

- Bronckart, J. P. y B. Scheneuwly (1996), “La didáctica de la lengua materna: el nacimiento de una utopía indispensable”, en *Textos de Didáctica de la Lengua y la Literatura*, núm. 9, Barcelona.
- Coll, César (1993), “Constructivismo e intervención educativa: ¿cómo enseñar lo que se ha de construir?”, en *Revista FLACSO*.
- Chevallard, Yves (1997), *La transposición didáctica*, Buenos Aires, Aique (publicación original en francés, 1985).
- Hébrard, Jean (1993), “L'autodidaxie exemplaire. Comment Valentin Jamerey-Duval apprit à lire?”, en R. Chartier (coord.), *Pratiques de lecture*, Paris, Petite Bibliothèque Payot.
- Lerner, D., L. Lotito, E. Lorente, H. Levy, S. Lobello y N. Natale, “Documentos de Actualización Curricular”, en *Lengua*, núm. 2 (1996) y núm. 4 (1997), Dirección de Currículum-Secretaría de Educación del Gobierno de la Ciudad de Buenos Aires.
- Olson, David R. (1998), *El mundo sobre el papel*, Barcelona, Gedisa.
- Pennac, Daniel (1993), *Como una novela*, Barcelona, Anagrama.
- Verbitsky, Horacio (1997), “Liliada”, artículo publicado en *Página 12*, 23 de mayo, Buenos Aires.

Desarrollo cognoscitivo: las teorías de Piaget y de Vygotsky*

Judith Meece

Profesor: —¿Puede alguien decirme si hoy el agua hirvió más o menos rápidamente que antes?

Estudiante: —Más rápidamente.

Profesor: —¿Por qué?, ¿alguien puede decírmelo?

Estudiante: —Las partículas están más separadas.

Profesor: —Muy bien. Reflexionemos sobre la densidad. ¿El agua de la llave es más o menos densa que el agua hervida? ¿Qué sucede con el agua cuando hierve?

Estudiante: —Hay burbujas.

Estudiante: —Se evapora.

Profesor: —¿Está el agua convirtiéndose en gas?

Estudiante: —Sí

Profesor: —¿La hará eso más o menos densa?

Estudiante: —Menos densa.

Profesor: —Muy bien. Pensemos ahora en dos ollas de frijoles. Si tenemos una con un poco de frijoles y otra con muchos, ¿cuál de las dos tardará más tiempo en hervir?

Estudiante: —La olla con muchos frijoles.

Profesor: —¿Por qué?

Estudiante: —Porque es más densa.

Profesor: —Muy bien. Hablemos ahora de la temperatura. ¿A qué temperatura hirvió el agua de la llave? ¿Y la que ya estaba hervida? ¿Qué vieron? Quizás antes debemos llegar a un consenso sobre la ebullición. ¿Quién puede darme una definición?

Estudiante: —Cuando el agua empieza a hacer burbujas.

Estudiante: —Cuando se produce vapor.

Profesor: —Bien. Si hay vapor, ¿qué está sucediendo con el agua en ebullición?, ¿está cambiando de estado?

Estudiante: —Está convirtiéndose en gas.

Profesor: —Muy bien. Díganme ahora: ¿ocurrió la ebullición a una temperatura más alta o más baja cuando el agua ya estaba hervida?

Estudiante: —A una temperatura más alta.

Profesor: —¿Puede alguien decirme por qué?

Estudiante: —Es menos densa.

Profesor: —¿Por qué?

Estudiante: —Tiene menos materia.

Profesor: —Muy bien. ¿Puede alguien darnos una regla general sobre la relación entre densidad y ebullición?

Estudiante: —Cuanto menos densa sea una solución, más tiempo tardará en hervir.

Profesor: —Muy bien. Reflexionemos ahora sobre otras soluciones. ¿Qué sucede con el agua salada?

Estudiante: —Es más densa.

Profesor: —¿Y el alcohol?

Estudiante: —Es menos denso.

Profesor: —¿Qué tardará más en hervir, el alcohol o el agua salada?

Estudiante: —El alcohol porque es menos denso.

Profesor: —Bien. Mañana hablaremos un poco más sobre el experimento. Es hora de cambiar de grupo.

* En *Desarrollo del niño y del adolescente, compendio para educadores*, México, McGraw-Hill Interamericana/SEP (Biblioteca para la actualización del maestro), 2002, pp. 99-104 y 120-141.

La conversación anterior se tomó de una clase de ciencias en sexto grado. Los alumnos acababan de terminar un experimento donde observaron y registraron la temperatura y el tiempo que se tardó en hacer ebullición una

solución de agua previamente hervida. El profesor quería que compararan estos datos con la información que obtuvieron de un experimento semejante con agua de la llave. Al final de una actividad el profesor discute los resultados con sus alumnos.

¿Cree usted que, al inicio de la discusión, los alumnos demostraron haber comprendido bien el experimento? No mucho. Aunque hicieron algunos excelentes comentarios sobre el experimento, pocos pueden ofrecer una explicación científica de lo que observaron. Junto con su profesor *construyen* juntos este conocimiento. Él no les da las respuestas, sino que les ayuda a reflexionar planteándoles preguntas, conectando la nueva información con experiencias similares, suministrándoles retroalimentación y con otros medios. Más adelante veremos que les está ofreciendo *asistencia* (andamios) para guiar su pensamiento. Al final de la discusión han llegado a una comprensión conjunta del experimento, y los alumnos pueden aplicar lo aprendido a otros problemas (por ejemplo, ¿qué sucede con el alcohol y el agua salada?).

Este profesor de ciencias está aplicando el **enfoque constructivista** del aprendizaje. Se basa en una idea muy simple: el niño debe construir su conocimiento del mundo donde vive. El conocimiento no es algo que el profesor pueda transmitir directamente a los estudiantes. Es necesario operar sobre la información, manipularla y transformarla si queremos que tenga significado para ellos. Sin embargo, como se aprecia en el ejemplo, guía el proceso de construcción del conocimiento centrando su atención, haciendo preguntas y obligándolos a pensar. La función del profesor consiste en ayudar a los alumnos a repensar sus ideas formulándoles preguntas que no se les habrían ocurrido. Según la perspectiva constructivista, el aprendizaje supone cambios estructurales en la forma en que el niño concibe el mundo.

El constructivismo es el fundamento de muchas reformas educativas actuales. Tanto el *National Council for Teachers of Mathematics* como la *National Science Teachers Association* exigen dar prioridad en el aula a la solución de problemas, a la experimentación práctica,

a la adquisición de conceptos, al razonamiento lógico y a un auténtico aprendizaje. Por su parte, los partidarios de los métodos lingüísticos globales de la lectura y de las artes del lenguaje subrayan la importancia del aprendizaje auténtico, en el cual los estudiantes se sumergan en un ambiente rico en lenguaje y lo hagan en formas significativas y fecundas.

En este capítulo explicaremos las teorías que sientan las bases psicológicas del método constructivista en el aprendizaje. Desde el punto de vista teórico, se basa en la investigación que Piaget y Vygotsky realizaron acerca del desarrollo. La teoría de Piaget ayuda a los educadores a entender cómo el niño interpreta el mundo a edades diversas. La de Vygotsky les servirá para comprender los procesos sociales que influyen en la adquisición de sus habilidades intelectuales. Ambas tienen importantes aplicaciones en la enseñanza.

Teoría del desarrollo cognoscitivo de Piaget

Piaget influyó profundamente en nuestra forma de concebir el desarrollo del niño. Antes que propusiera su teoría, se pensaba generalmente que los niños eran organismos pasivos plasmados y moldeados por el ambiente. Piaget nos enseñó que se comportan como “pequeños científicos” que tratan de interpretar el mundo. Tienen su propia lógica y formas de conocer, las cuales siguen patrones predecibles del desarrollo conforme van alcanzando la madurez e interactúan con el entorno. Se forman representaciones mentales y así operan e inciden en él, de modo que se da una interacción recíproca.

Piaget nació en Suiza en 1896. Fue un niño extremadamente brillante y lleno de curiosidad. A los 10 años de edad publicó su primer trabajo científico, donde describió un pichón albino del parque local. Y a los 15 años consiguió su primer empleo como curador de una colección de moluscos en el Museo de Ginebra. Y seis años después obtuvo el doctorado en ciencias naturales. Piaget continuó especializándose en

muchas áreas, entre ellas sociología, religión y filosofía. Mientras estudiaba filosofía, se sintió fascinado por la epistemología, o sea la manera en que se logra el conocimiento. Su interés lo llevó a estudiar filosofía y psicología en la Sorbona, donde conoció a Teodoro Simon, quien por entonces estaba preparando el primer test de inteligencia para niños. Simon lo convenció de que le ayudara a elaborar las normas de edad para los reactivos. Fue en este trabajo en que Piaget comenzó a explorar los procesos de razonamiento de los niños. Le intrigó el hecho de que sus respuestas se basaban en razones muy diferentes. Por ejemplo, dos podían decir que un árbol tiene vida, pero explicar su respuesta de manera distinta. Uno decía que estaba vivo porque se movía, otro que estaba vivo porque produce semillas. Mediante una serie de procedimientos, que llegaron a ser conocidos como *método de entrevista clínica* (capítulo 1, pp. 37-38), Piaget analizó los procesos de razonamiento en que se fundan las respuestas correctas e incorrectas de los niños. La fascinación por los procesos de adquisición del conocimiento en el niño inspiraron una carrera de 60 años consagrada a investigar el desarrollo infantil. Al final de ella, Piaget había publicado más de 40 libros y 100 artículos sobre la psicología del niño.

Piaget fue uno de los primeros teóricos del constructivismo en psicología. Pensaba que los niños construyen activamente el conocimiento del ambiente usando lo que ya saben e interpretando nuevos hechos y objetos. La investigación de Piaget se centró fundamentalmente

en la forma en que adquieren el conocimiento al ir desarrollándose. En otras palabras, no le interesaba tanto *lo que* conoce el niño, sino *cómo* piensa en los problemas y en las soluciones. Estaba convencido de que el desarrollo cognoscitivo supone cambios en la capacidad del niño para razonar sobre su mundo.

Etapas cognoscitivas

Piaget fue un teórico de fases que dividió el desarrollo cognoscitivo en cuatro grandes etapas: etapa sensoriomotora, etapa preoperacional, etapa de las operaciones concretas y etapa de las operaciones formales. Sus principales características se resumen en la tabla 1. En cada etapa se supone que el pensamiento del niño es *cualitativamente* distinto al de las restantes. Según Piaget, el desarrollo cognoscitivo no sólo consiste en cambios cuantitativos de los hechos y de las habilidades, sino en transformaciones radicales de cómo se organiza el conocimiento. Una vez que el niño entra en una nueva etapa, no retrocede a una forma anterior de razonamiento ni de funcionamiento.

Piaget propuso que el desarrollo cognoscitivo sigue una secuencia invariable. Es decir, todos los niños pasan por las cuatro etapas en el mismo orden. No es posible omitir ninguna de ellas. Las etapas se relacionan generalmente con ciertos niveles de edad, pero el tiempo que dura una etapa muestra gran variación individual y cultural. En una sección posterior examinaremos las características cognoscitivas de cada una.

Tabla 1. Etapas de la Teoría del Desarrollo Cognoscitivo de Piaget

Etapa	Edad	Características
<i>Sensoriomotora</i> El niño activo	Del nacimiento a los 2 años	Los niños aprenden la conducta propositiva, el pensamiento orientado a medios y fines, la permanencia de los objetos.
<i>Preoperacional</i> El niño intuitivo	De los 2 a los 7 años	El niño puede usar símbolos y palabras para pensar. Solución intuitiva de los problemas, pero el pensamiento está limitado por la rigidez, la centralización y el egocentrismo.

Operaciones concretas El niño práctico	De 7 a 11 años	El niño aprende las operaciones lógicas de seriación, de clasificación y de conservación. El pensamiento está ligado a los fenómenos y objetos del mundo real.
Operaciones formales El niño reflexivo	De 11 a 12 años y en adelante	El niño aprende sistemas abstractos del pensamiento que le permiten usar la lógica proposicional, el razonamiento científico y el razonamiento proporcional.

El desarrollo como cambio de las estructuras del conocimiento

Piaget pensaba que todos, incluso los niños, comienzan a organizar el conocimiento del mundo en lo que llamó *esquemas*. Los **esquemas** son conjuntos de acciones físicas, de operaciones mentales, de conceptos o teorías con los cuales organizamos y adquirimos información sobre el mundo. El niño de corta edad conoce su mundo a través de las acciones físicas que realiza, mientras que los de mayor edad pueden realizar operaciones mentales y usar sistemas de símbolos (el lenguaje, por ejemplo). A medida que el niño va pasando por las etapas, mejora su capacidad de emplear esquemas complejos y abstractos que le permiten organizar su conocimiento. El desarrollo cognoscitivo no consiste tan sólo en construir nuevos esquemas, sino en reorganizar y diferenciar los ya existentes.

Principios del desarrollo

Organización y adaptación

Dos principios básicos, que Piaget llama *funciones invariables*, rigen el desarrollo intelectual del niño. El primero es la **organización** que, de acuerdo con Piaget, es una predisposición innata en todas las especies. Conforme el niño va madurando, integra los patrones físicos simples o esquemas mentales a sistemas más complejos. El segundo principio es la **adaptación**. Para Piaget, todos los organismos nacen con la capacidad de ajustar sus estructuras mentales o conducta a las exigencias del ambiente.

Asimilación y acomodación

Piaget utilizó los términos *asimilación* y *acomodación* para describir cómo se adapta el niño

al entorno. Mediante el proceso de la **asimilación** moldea la información nueva para que encaje en sus esquemas actuales. Por ejemplo, un niño de corta edad que nunca ha visto un burro lo llamará caballito con grandes orejas. La asimilación no es un proceso pasivo; a menudo requiere modificar o transformar la información nueva para incorporarla a la ya existente. Cuando es compatible con lo que ya se conoce, se alcanza un estado de equilibrio. Todas las partes de la información encajan perfectamente entre sí. Cuando no es así habrá que cambiar la forma de pensar o hacer algo para adaptarla. El proceso de modificar los esquemas actuales se llama **acomodación**. En nuestro ejemplo, el niño formará otros esquemas cuando sepa que el animal no era un caballito, sino un burro. La acomodación tiende a darse cuando la información discrepa un poco con los esquemas. Si discrepa demasiado, tal vez no sea posible porque el niño no cuenta con una estructura mental que le permita interpretar esta información. De acuerdo con Piaget, los procesos de asimilación y de acomodación están estrechamente correlacionados y explican los cambios del conocimiento a lo largo de la vida.

¿Se le ocurre un caso de asimilación y acomodación tomado de sus experiencias de aprendizaje? Al leer este libro, estará utilizando lo que ya sabe del desarrollo del niño para entender la información nueva. Pero quizá habrá de modificar algunas de sus ideas a medida que vaya adquiriendo más información. Por ejemplo, quizá haya aprendido en alguna otra parte que los lactantes no pueden realizar el pensamiento simbólico. Como verá más adelante, la teoría de Piaget nos dice que durante

el segundo año de vida empieza a emerger una forma de pensamiento simbólico. Por tanto, para lograr una comprensión más profunda de la infancia, habrá de modificar su conocimiento actual del desarrollo del lactante para incorporar (acomodar) la información nueva.

Mecanismos del desarrollo

Si el desarrollo cognoscitivo representa cambios en la estructura cognoscitiva o esquemas del niño, ¿a qué se deben esos cambios? Piaget es un teórico interactivo para quien el desarrollo es una compleja interacción de los factores innatos y ambientales. Según él, en el desarrollo cognoscitivo intervienen los cuatro factores siguientes:

- Maduración de las estructuras físicas heredadas.
- Experiencias físicas con el ambiente.
- Transmisión social de información y de conocimientos.
- Equilibrio.

El **equilibrio** es un concepto original en la teoría de Piaget y designa la tendencia innata del ser humano a mantener en equilibrio sus estructuras cognoscitivas. Piaget sostuvo que los estados de desequilibrio son tan intrínsecamente insatisfactorios que nos sentimos impulsados a modificar nuestras estructuras cognoscitivas con tal de restaurar el equilibrio. Así pues, en su teoría ésta es una forma de conservar la organización y la estabilidad del entorno. Además, a través del proceso de equilibrio alcanzamos un nivel superior de funcionamiento mental.

[...]

La teoría de Piaget en el momento actual

La teoría del desarrollo cognoscitivo de Piaget es una de las más citadas y controvertidas. Piaget contribuyó a modificar el rumbo de la investigación dedicada al desarrollo del niño. Una vez que los investigadores comen-

zaron a estudiar el desarrollo a través de esta perspectiva, ya no pudieron volver a ver al niño como un organismo pasivo condicionado y moldeado por el ambiente (Miller, 1993). Aunque esos trabajos siguen influyendo en la forma de pensar del niño, en años recientes su teoría ha provocado fuertes controversias y críticas. Entre otras cosas se critica lo siguiente: *a)* los métodos de investigación; *b)* la naturaleza gradual del pensamiento del niño; *c)* la idoneidad de los modelos de equilibrio para explicar los cambios evolutivos; *d)* la universalidad de las etapas piagetianas (Flavell, 1985; Miller, 1993).

Muchos teóricos contemporáneos piensan que Piaget subestimó las capacidades de los niños de corta edad. Según señalamos en páginas anteriores, las tareas que utilizó eran muy complicadas y exigían gran habilidad cognoscitiva; incluso muchas de ellas requerían habilidades verbales complejas. Los críticos señalan que quizás el niño posea la habilidad de resolver problemas en niveles cognoscitivos superiores, sólo que le faltan las habilidades verbales para demostrar su competencia. Así, cuando se emplean medidas no verbales para probar la presencia o la ausencia de los conceptos básicos, los resultados difieren de los de Piaget. Por ejemplo, en la sección dedicada a la infancia comentamos las investigaciones recientes según las cuales la permanencia de los objetos tal vez aparezca antes de lo propuesto por Piaget. También incluimos estudios en que los niños de 3 y 4 años de edad pueden realizar tareas simples de perspectiva visual (véase la sección del egocentrismo). En otro experimento, Gelman (1972) descubrió que los niños de 3 años podían entender las tareas de conservación de los números cuando usaban un lenguaje más familiar y un pequeño número de objetos. Una descripción de este experimento se incluye en el recuadro de investigación 1. Este estudio viene a corroborar los postulados de los teóricos contemporáneos de que Piaget subestimó las habilidades cognoscitivas del niño en la infancia y en la niñez (Gelman y Baillargeon, 1993).

Recuadro de investigación 1. Experimento mágico de los ratones.

Rachel Gelman (1972) diseñó un experimento simple con el cual estudiar la habilidad de los niños para conservar los números. En él se mostraron dos planchas a niños de 3 años. Una contenía tres ratones de juguete y la otra dos ratones. Les indicó a los niños escoger la plancha “ganadora” y la “perdedora”. Una y otra vez identificaron como ganadora la de tres ratones. Después de que demostraron que podían identificar correctamente las planchas ganadora y perdedora, el experimentador cambiaba “mágicamente” la ganadora eliminando el ratón de en medio o empujándolos para acercarlos más entre sí. Cuando los niños volvían a ver las planchas, se mostraban sorprendidos. Algunos preguntaban dónde estaba el ratón faltante. Más importante aún: definían la plancha ganadora por el número de ratones que contenía y no lo largo de la hilera. Cuando se empujaba a los tres ratones para apretarlos, seguían clasificándola como ganadora. El estudio de Gelman comprobó que los niños conservan el número mucho antes de lo que afirmaba Piaget.

A Piaget se le ha criticado principalmente por sus ideas concernientes a la naturaleza cualitativa del desarrollo cognoscitivo. Algunos teóricos ponen en tela de juicio que los cambios en los sistemas cognoscitivos del niño sean tan “fundamentales, decisivos, cualitativos y graduales como propuso él” (Flavell, 1985, p. 82). También han señalado que el modelo de equilibrio no logra explicar satisfactoriamente los progresos en el desarrollo cognoscitivo. Tampoco se mencionan de manera explícita las actividades cognoscitivas que tienen lugar durante el proceso de asimilación, de acomodación y de equilibrio (Flavell, 1985; Miller, 1993; Siegler, 1991).

Numerosas investigaciones actuales indican que los cambios por etapas en el pensamiento del niño se deben a alteraciones más graduales y cuantitativas en las capacidades de su atención y de su memoria (Miller, 1993). Indican asimismo que los niños de corta edad tal vez no puedan realizar algunas de las tareas de Piaget, porque entre otras cosas no se concentran en las dimensiones relevantes, no codifican la información apropiada, no relacionan la información con los conocimientos actuales, no recuperan en la memoria la solución correspondiente (Siegler, 1991). Cuando se les entrena para que utilicen más eficazmente esos procesos cognoscitivos, empiezan a desaparecer las diferencias de edad en la ejecución de las tareas piagetianas. Por ejemplo, los niños de 4 años que no aplican el principio

de conservación pueden realizar este tipo de tareas cuando se les prepara para que se centren en las dimensiones relevantes (Gelman, 1969). Otros trabajos señalan que a los niños en la etapa de las operaciones concretas puede enseñárseles a resolver problemas de la etapa operacional (Siegler, Robinson, Liebert y Liebert, 1973).

Aunque los estudios anteriores ponen en tela de juicio la naturaleza cualitativa de los cambios evolutivos, siguen discutiéndose las etapas del desarrollo cognoscitivo (Flavell, 1985). Algunos sostienen que continúa siendo viable una teoría de etapas (Case, 1985). Las **teorías neo-piagetianas** han intentado mejorar la especificidad de los cambios, sin modificar las suposiciones fundamentales de la teoría (por ejemplo, el conocimiento se construye activamente, los cambios cognoscitivos se dan por etapas, etcétera). Han comenzado a concentrarse en cómo las capacidades del niño para procesar la información contribuyen a explicar los cambios estructurales de su pensamiento. La tabla 2 contiene el modelo del desarrollo cognoscitivo que propuso Robbie Case. En él se relacionan los cambios estructurales (transición de una etapa a otra) con el aprendizaje de estrategias cognoscitivas y de procesos de retención. Este modelo no es más que uno de tantos que tratan de integrar la teoría de Piaget y la del procesamiento de información (véase también a Fisher, 1980).

Tabla 2. Etapas de la Teoría del Desarrollo Cognoscitivo de Case

Etapa	Intervalo de edad (aproximado)	Características
Estructuras sensorio-motoras de control	Del nacimiento a 1½ años	Las representaciones mentales están ligadas a los movimientos físicos.
Estructuras relacionales de control	De 1½ a 5 años	El niño puede descubrir y coordinar relaciones en una dimensión entre objetos, hechos o personas. Por ejemplo, ve el peso como bipolar: pesado y ligero.
Estructuras dimensionales del control	De 5 a 11 años	El niño puede extraer las dimensiones de interés en el mundo físico y social. Puede comparar dos dimensiones (por ejemplo, altura y ancho) de modo cuantitativo.
Estructuras abstractas del control	De 11 a 18½ años	El niño adquiere sistemas abstractos de pensamiento que le permiten aplicar el razonamiento proporcional, resolver problemas de analogía verbal y deducir los rasgos psicológicos de la gente.

FUENTE: Miller (1993).

Otra cuestión de interés para los teóricos contemporáneos es la universalidad de las etapas de Piaget. Como dijimos antes, se estima que sólo una pequeña minoría de adolescentes alcanzan la etapa de las operaciones formales. Al parecer, su adquisición depende de las expectativas y de las experiencias culturales. Algunos teóricos sostienen que las investigaciones de Piaget no tuvieron suficientemente en cuenta el papel de la cultura en el desarrollo de las habilidades del pensamiento. Compare

el experimento del supermercado de Capon y Kuhn con el del recuadro de investigación 2. En este último, los niños de 10 a 12 años realizaban sin dificultad grandes cálculos numéricos cuando vendían en la calle, pero no podían efectuarlos cuando se les pedía leer cifras impresas de varios dígitos. Los resultados de los estudios interculturales subrayan la importancia de atender al contexto cultural donde se desarrollan las habilidades del pensamiento (Rogoff, 1990).

Recuadro de investigación 2. Aprendizaje de la aritmética dentro del contexto.

Un grupo de investigadores británicos y brasileños estudiaron las habilidades aritméticas de niños de 9 a 15 años que vendían en las calles de Brasil. En muchas ciudades de ese país es común que los hijos y las hijas de los vendedores callejeros les ayuden a sus padres en el mercado. Los adolescentes crean su propio negocio para vender cacahuates asados, palomitas de maíz, leche de coco o mazorcas de maíz. Los investigadores descubrieron que los niños y los adolescentes aprenden complejas operaciones aritméticas mientras compran y venden, pero que no pueden efectuarlas cuando se les presentan fuera de contexto. Por ejemplo, una entrevista típica con un vendedor callejero de 12 años realizada en el mercado podría desarrollarse en los siguientes términos (Carraher, Carraher y Schleinman, 1985):

Cliente: —¿Cuánto cuesta un coco?

Niño: —35 cruzeiros.

Recuadro de investigación 2. Aprendizaje de la aritmética dentro del contexto. (Continuación)

Cliente: —Quiero 10. ¿Cuánto es?

Niño: —(pausa) Tres serán 105, más cuatro me da 210 (pausa). Necesita cuatro más. Es decir... (pausa) 315. Creo que 350.

Después que los entrevistadores plantearon varias cuestiones de este tipo, les dieron a los niños papel y lápiz pidiéndoles resolver problemas idénticos. Por ejemplo, les preguntaron: $35 \times 10 = \underline{\hspace{2cm}}$? La operación matemática que realizaban en la calle les fue presentada en un problema verbal: un plátano cuesta 12 cruzeiros. María compró 10 plátanos. ¿Cuánto pagó en total?

Los resultados de este experimento tan interesante revelaron lo siguiente: cuando los problemas matemáticos se daban dentro de contextos de la vida real (comprar y vender, por ejemplo), eran resueltos en un porcentaje mucho más alto que cuando se presentaban fuera de contexto. 98% de las veces los niños contestaban correctamente la pregunta específica de la situación. Cuando la misma operación aparecía en un problema verbal, la resolvían correctamente 73% de las veces. Por el contrario, lo hacían 37% de las veces cuando la operación matemática aparecía fuera de contexto.

Los resultados demuestran que el contexto puede influir mucho en el hecho de que los niños utilicen o no sus conocimientos matemáticos. Los de este estudio no podían aplicar las estrategias aritméticas que usaban cuando vendían en la calle para resolver problemas en situaciones de tipo académico. Esto plantea preguntas sobre la enseñanza de las matemáticas como una serie de convenciones que están desvinculadas de las actividades diarias del niño en que resuelve problemas.

Si la teoría de Piaget despierta tantas controversias, ¿por qué deben estudiarla los educadores? A pesar de las críticas aquí recogidas, los teóricos piensan que Piaget captó muchas de las grandes *tendencias* del pensamiento del niño (Flavell, 1985). En general, los preescolares no pueden concentrarse en más de una dimensión del objeto de la estimulación, ni reflexionar sobre las relaciones ni tampoco adoptar la perspectiva de otra persona. Los niños mayores de primaria pueden pensar lógicamente en las relaciones, efectuar operaciones mentales y reflexionar sobre sus procesos del pensamiento; pero no pueden resolver mentalmente problemas hipotéticos ni abordarlos de una manera sistemática, sobre todo cuando se requieren varios pasos. Los adolescentes están mejor equipados para utilizar sistemas complejos de símbolos, para analizar la lógica intrínseca de un argumento y para extraer inferencias de muchos datos, aunque haya información contradictoria. En una palabra, Piaget nos enseñó que los niños no ven ni interpretan el mundo como los adultos.

Contribuciones de la teoría de Piaget a la educación

Desarrollo y educación

Gran parte de la investigación de Piaget se centró en cómo adquiere el niño conceptos lógicos, científicos y matemáticos. Aunque reflexionó sobre las consecuencias pedagógicas generales de su obra, se abstuvo de hacer recomendaciones concretas. No obstante, sus trabajos acerca del desarrollo intelectual del niño inspiraron trascendentales reformas del plan de estudios en las décadas de 1960 y de 1970. Su teoría sigue siendo el fundamento de los métodos didácticos constructivistas, de aprendizaje por descubrimiento, de investigación y de orientación a los problemas en la escuela moderna. En esta sección vamos a comentar cuatro importantes contribuciones que hizo a la educación.

Interés prioritario a los procesos cognoscitivos

Una de las contribuciones más importantes de la obra de Piaget se refiere a los propósitos y a las metas de la educación. Criticó los métodos que hacen hincapié en la transmisión

y memorización de información ya conocida. Estos métodos, afirma, desalientan al alumno para que no aprenda a pensar por sí mismo ni a confiar en sus procesos del pensamiento. En la perspectiva de Piaget, “aprender a aprender” debería ser la meta de la educación, de modo que los niños se conviertan en pensadores creativos, inventivos e independientes. La educación debería “formar, no moldear” su mente (Piaget, 1969:69-70).

Interés prioritario en la exploración

La segunda aportación más importante de Piaget es la idea de que el conocimiento se construye a partir de las actividades físicas y mentales del niño. Piaget (1964) nos enseñó que el conocimiento no es algo que podamos simplemente darle al niño.

El conocimiento no es una copia de la realidad. Conocer un objeto, conocer un hecho no es simplemente observarlo y hacer una copia mental de él. Conocer un objeto es utilizarlo. Conocer es modificarlo, transformarlo, entender el proceso de la transformación y, en consecuencia, comprender la forma en que se construye (p. 8).

Piaget estaba convencido de que los niños no pueden entender los conceptos y principios con sólo leerlos u oír hablar de ellos. Necesitan la oportunidad de explorar, de experimentar, de buscar las respuestas a sus preguntas. Más aún, esta actividad física debe acompañarse de la actividad mental. “Hacer” no debe interpretarse como aprender ni como entender. El conocimiento obtenido de la experiencia física debe ser utilizado, transformado y comparado con las estructuras existentes del conocimiento.

Interés prioritario en las actividades apropiadas para el desarrollo

Otra importante contribución de Piaget se refiere a la necesidad de adecuar las actividades de aprendizaje al nivel del desarrollo conceptual del niño. Las que son demasiado simples pueden causar aburrimiento o llevar al aprendizaje mecánico; las que son demasiado difíciles no pueden ser incorporadas a las estructu-

ras del conocimiento. En el modelo piagetiano, el aprendizaje se facilita al máximo cuando las actividades están relacionadas con lo que el niño ya conoce, pero al mismo tiempo, superan su nivel actual de comprensión para provocar un conflicto cognoscitivo. El niño se siente motivado para reestructurar su conocimiento, cuando entra en contacto con información o experiencias ligeramente incongruentes con lo que ya conoce. El aprendizaje se realiza a través del proceso del conflicto cognoscitivo, de la reflexión y de la reorganización conceptual.

Interés prioritario en la interacción social

La cuarta aportación que hizo Piaget a la educación se refiere a la función que la interacción social tiene en el desarrollo cognoscitivo del niño. Piaget (1976) señaló: “Ninguna actividad intelectual puede llevarse a cabo mediante acciones experimentales e investigaciones espontáneas sin la colaboración voluntaria entre individuos, esto es, entre los estudiantes” (pp. 107-108). La interacción social contribuye mucho a atenuar el egocentrismo de los niños de corta edad. En los niños de mayor edad, especialmente entre los adolescentes, la interacción que realizan con compañeros y adultos es una fuente natural de conflicto cognoscitivo. A través de ella aclaran sus ideas, conocen otras opiniones y concilian sus ideas con las ajenas. A menudo los procesos de equilibrio descritos en páginas anteriores entran en acción cuando los niños no coinciden entre ellos.

La función del aprendizaje

Las ideas de Piaget sobre el desarrollo han influido en la teoría pedagógica, pero hay un aspecto que sigue suscitando controversias. Piaget (1964) sostuvo que el “aprendizaje está subordinado al desarrollo y no a la inversa” (p. 17). Su teoría rompe radicalmente con la creencia de que el aprendizaje puede estimular el desarrollo. Por ejemplo, los conductistas como Thorndike y Skinner afirman que la adquisición de información y de habilidades puede producir niveles más altos de funcionamiento cognoscitivo. Como veremos luego, Vygotsky (1978) propuso

que “el aprendizaje debidamente organizado favorece el desarrollo mental y pone en marcha varios procesos evolutivos que serían imposibles sin él” (p. 90). Para Piaget, la etapa del desarrollo limita lo que los niños pueden aprender y la manera en que lo harán. No es posible acelerar el desarrollo por medio de experiencias del aprendizaje. La siguiente cita (Duckworth, 1964) aclara este punto de modo tajante.

La meta de la educación no es aumentar el conocimiento, sino crear la posibilidad de que el niño invente y descubra. Cuando le enseñamos demasiado rápido, impedimos que haga eso... Enseñar significa crear las situaciones donde puedan descubrirse las estructuras [mentales]; no significa transmitir estructuras que no puedan asimilarse más que al nivel verbal (p. 3).

Por desgracia, a menudo se da la siguiente interpretación a las ideas de Piaget sobre la relación entre desarrollo y aprendizaje: la enseñanza de ciertas habilidades y materias debe posponerse hasta que el niño esté “mentalmente listo”. Conviene tener presente que Piaget reconocía en las interacciones sociales un factor que estimula el desarrollo. Lo que en realidad quería decir es que la estimulación externa del pensamiento sólo dará resultado si hace que el niño inicie los procesos de asimilación y acomodación. Son sus esfuerzos personales por resolver el conflicto lo que lo impulsan a un nuevo nivel de actividad cognoscitiva. Puede memorizar que $2 + 8 = 10$, ¿pero en verdad comprende que 2 y 8 se combinan para producir un todo mayor donde los todos anteriores se convierten en partes?

Según Piaget, un método más eficaz sería asegurarse de que los estudiantes tengan numerosas oportunidades de agrupar y contar objetos antes de plantearles problemas en forma simbólica o abstracta. El profesor debe investigar el nivel actual de comprensión de sus alumnos y establecer las experiencias que necesitan para avanzar al siguiente nivel. Esta interpretación de las ideas piagetianas significa que los profesores no deben limitarse simplemente a esperar que el niño esté “mentalmente listo” para aprender.

Consecuencias y aplicaciones en la enseñanza

La teoría del desarrollo intelectual de Piaget produjo fuerte impacto en la instrucción preescolar (DeVries, 1990). La *National Association for the Education of Young Children* (NAEYC) preparó y publicó normas de enseñanza que están basadas en su teoría. En la tabla 3 se dan ejemplos de ellas. Se supone que el niño adquiere el conocimiento a través de las acciones. En el caso de los niños pequeños, el juego representa un medio importantísimo que les ayuda a aprender, a adquirir el lenguaje y a crear. Aunque las normas de la asociación restan importancia a la instrucción dirigida por el maestro en los primeros años de la infancia, no debe suponerse que su función en el aula es limitada. Debe crear actividades de aprendizaje que estimulen el interés y el pensamiento; después debe canalizar el aprendizaje preguntando y determinando la comprensión. Piaget manifestó que “a los niños no ha de dárseles libertad absoluta para que trabajen o jueguen por su cuenta” (DeVries, 1990:36).

La teoría piagetiana del desarrollo intelectual ha ejercido profunda influencia en la enseñanza de las matemáticas y de la ciencia. En los Estados Unidos, en parte los esfuerzos actuales de la reforma educativa en esas materias se basan en ella: las nuevas orientaciones del programa establecen que el conocimiento no se transmite simplemente. Es necesario brindar a los estudiantes la oportunidad de probar, de preguntar y de crear su significado propio a través de las actividades físicas y mentales. También se hace hincapié en la importante función que cumplen las interacciones con los compañeros en el desarrollo cognoscitivo. Más aún, la reforma subraya que el profesor debe escoger las actividades adecuadas de aprendizaje, guiarlo y estimular los procesos de razonamiento de sus alumnos. En el recuadro de investigación 3 se describe el enfoque constructivista de la enseñanza y del aprendizaje de las matemáticas que incorpora los principios del aprendizaje inspirados en la teoría piagetiana del desarrollo intelectual.

Tabla 3. Normas de la *National Association for the Education of Young Children* para niños de 4 y 5 años de edad

Prácticas adecuadas	Prácticas inadecuadas
El profesor prepara el ambiente para que los niños aprendan explorando activamente e interactuando con adultos, con otros niños y con materiales.	El profesor utiliza lecciones muy estructuradas y dirigidas por él.
Los niños escogen sus propias actividades entre varias áreas de aprendizaje: juego teatral, bloques, ciencia, juegos y problemas matemáticos, arte y música.	El profesor dirige todas las actividades, decidiendo además qué harán los niños y cuándo. Las realiza por él (por ejemplo, recorta figuras, manipula materiales, etcétera).
Los niños deben estar física y mentalmente activos. El profesor reconoce que aprenden resolviendo problemas y experimentado mediante la técnica de autodirección.	Una parte considerable del tiempo de aprendizaje la pasa el niño escuchando pasivamente, sentado y esperando.
La mayor parte del tiempo, los niños trabajan individualmente o en grupos pequeños informales.	La mayor parte del tiempo se emplea la instrucción en grandes grupos dirigida por el maestro.
A los niños se les dan actividades de aprendizaje concreto con materiales y contenido relacionados con su vida.	En el currículo predominan los cuadernos de trabajo, las hojas mimeografiadas, las tarjetas didácticas y otros materiales abstractos estructurados.
El profesor recorre los grupos y los individuos para facilitar la participación activa de los niños con los materiales y con las actividades.	El profesor domina el proceso didáctico hablando, ordenando y mostrando cómo hacer las cosas.
El profesor acepta que a menudo hay otras respuestas correctas. Se centra en cómo los niños fundamentan y explican sus respuestas.	Los niños deben responder dando la respuesta correcta. Se concede mucha importancia a la memorización mecánica.

FUENTE: Bredekamp (1987).

Recuadro de investigación 3. Aprendizaje y enseñanza de las matemáticas: un enfoque constructivista.

Piaget criticó mucho la enseñanza de las matemáticas. Creía que se enseñaban con un simple conjunto de reglas y fórmulas. Cuando se enseñan así, el niño no llega a conocer bien ni los conceptos ni las reglas. De ahí que no pueda explicar las soluciones de los problemas. Por ejemplo, cuando a los niños de cuarto grado se les pide que expliquen por qué realizan los pasos de un problema con una división extensa, casi todos responden: "No sé, mi maestro me indicó hacerlo de este modo".

Terry Wood, Paul Cobb y Erna Yackel (1992) diseñaron una serie de actividades matemáticas para niños de segundo grado, inspirándose en los principios constructivistas del proceso de enseñanza y de aprendizaje. Las actividades se emplearon después en 10 grupos de segundo grado durante todo el año lectivo. Podían resolverse en varias formas. Los niños trabajaban en el problema por pares para que pudieran compartir ideas, justificar las respuestas y solucionar los puntos de vista contradictorios. El profesor observaba y escuchaba mientras trabajaban colaborativamente. Cuando lo juzgaba conveniente, intervenía para ofrecerles sugerencias, para cuestionar las ideas y conocer su pensamiento. Al trabajo en grupos pequeños sucedía una discusión con toda la clase. Dentro de este contexto los niños explicaban y compartían la solución de los problemas. La discusión tenía por objeto construir un significado común del problema de matemáticas y su solución. En el extracto anexo se muestra cómo la clase logró un conocimiento "compartido" de la conmutatividad:

**Recuadro de investigación 3. Aprendizaje y enseñanza
de las matemáticas: un enfoque constructivista.
(Continuación)**

Profesor: —Bien. ¿Pueden darme un minuto, niños? Creo que todos estamos de acuerdo en algo que deseo aclarar. ¿Coincidimos todos en que 3 veces 6 es 18?

Niños: —Sí.

Profesor: —¿Y también en que 6 veces 3 es 18?

Niños: —No. No. Sí. (Los niños empiezan a hablar.)

Matt: —Pero contaré con los dedos. (Pasa al frente) Miren. 6 más 6 son 12.

Profesor: —Escuchemos.

Matt: —Son dos (levanta dos dedos para indicar dos seises) y luego se suman 6 más. Seis (levanta el pulgar y hace una pausa para pensar) 12-13, 14, 15, 16, 17, 18 (sigue contando usando la otra mano).

Profesor: —Bien. Ya nos hemos puesto de acuerdo en eso, ¿no es así?

Niños: —Sí.

Profesor: —Hemos coincidido en que 3 veces 6 es 18 y que 6 veces 3 es 18, ¿entonces podemos intercambiarlos y obtener la misma respuesta?

Niños: —Sí.

Profesor: —Creo que estamos totalmente de acuerdo en esto, ¿no es así?

Niños: —Sí.

Al terminar el año lectivo, los investigadores evaluaron la eficacia con que efectuaron la prueba estandarizada de aprovechamiento los niños que participaron en el programa de matemáticas orientado a la solución de problemas (Wood, Cobb y Yackel, 1992). En comparación con los que habían recibido la enseñanza tradicional de matemáticas basada en libros, lograron el mismo desempeño que ellos en las pruebas aritméticas, pero alcanzaron calificaciones más altas en las que medían los conceptos y las aplicaciones de las matemáticas. Además, tendían más a decir que la comprensión y la colaboración favorece el éxito en matemáticas; en cambio, los que habían asistido a las clases de enseñanza tradicional dijeron que el éxito se obtenía aceptando las ideas ajenas, siendo pulcros y trabajando en silencio.

Teoría del desarrollo cognoscitivo de Vygotsky

Lev Vygotsky (1896-1934) fue un destacado representante de la psicología rusa. Propuso una teoría del desarrollo del niño que refleja el enorme influjo de los acontecimientos históricos de su época. Tras el triunfo de la Revolución de Octubre de 1917, los líderes de la nueva sociedad soviética destacaron la influencia de cada individuo en la transformación de la sociedad mediante el trabajo y la educación. Vygotsky formuló una teoría psicológica que correspondía a la nueva situación de su país.

Su teoría pone de relieve las relaciones del individuo con la sociedad. Afirmó que no es posible entender el desarrollo del niño si no se conoce la cultura donde se cría. Pensaba que los patrones de pensamiento del individuo no

se deben a factores innatos, sino que son producto de las instituciones culturales y de las actividades sociales. La sociedad de los adultos tiene la responsabilidad de compartir su conocimiento colectivo con los integrantes más jóvenes y menos avanzados para estimular el desarrollo intelectual. Por medio de las actividades sociales el niño aprende a incorporar a su pensamiento herramientas culturales como el lenguaje, los sistemas de conteo, la escritura, el arte y otras invenciones sociales. El desarrollo cognoscitivo se lleva a cabo a medida que internaliza los resultados de sus interacciones sociales. De acuerdo con la teoría de Vygotsky, tanto la historia de la cultura del niño como la de su experiencia personal son importantes para comprender el desarrollo cognoscitivo. Este principio de Vygotsky refleja una concepción cultural-histórica del desarrollo.

La carrera psicológica de Vygotsky fue breve, pues murió prematuramente de tuberculosis a la edad de 38 años. Sin embargo, escribió más de 100 libros durante los 10 años en que la ejerció. Su libro de mayor influencia, *Pensamiento y lenguaje*, se publicó en forma póstuma. Desde 1936 hasta 1956 su obra fue prohibida en la Unión Soviética porque contenía referencias a los psicólogos occidentales. De ahí que los investigadores no hayan tenido acceso a ella hasta la década de 1960, casi 30 años después de su fallecimiento.

En las dos últimas décadas ha ido aumentando la influencia de Vygotsky en la psicología evolutiva. Sus ideas concernientes al contexto social del aprendizaje tienen gran influencia en las prácticas educativas modernas. En las siguientes secciones comentaremos las principales aportaciones de su teoría en el conocimiento del desarrollo cognoscitivo del niño y en el aprendizaje escolar.

Orígenes sociales del pensamiento

A Vygotsky se le considera uno de los primeros críticos de la teoría piagetiana del desarrollo cognoscitivo. En su perspectiva, el conocimiento no se construye de modo individual como propuso Piaget, sino que se *construye* entre las personas a medida que interactúan. Las interacciones sociales con compañeros y adultos más conocedores constituyen el medio principal del desarrollo intelectual. Según Vygotsky, el conocimiento no se sitúa ni en el ambiente ni en el niño. Más bien, se localiza dentro de un contexto cultural o social determinado. En otras palabras, creía que los procesos mentales del individuo como recordar, resolver problemas o planear tienen un origen social (Wertsch y Tulviste, 1992).

De acuerdo con Vygotsky, el niño nace con habilidades mentales elementales, entre ellas la percepción, la atención y la memoria. Gracias a la interacción con compañeros y adultos más conocedores, estas habilidades “innatas” se transforman en funciones mentales superiores. Más concretamente, Vygotsky pensaba que el desarrollo cognoscitivo consiste en internalizar funciones que ocurren antes en lo

que él llamó *plano social*. La **internalización** designa el proceso de construir representaciones internas de acciones físicas externas o de operaciones mentales. James Wertsch (1985) describe en los siguientes términos las ideas de Vygotsky sobre los orígenes sociales de la cognición:

Respecto a las ideas de los orígenes sociales de la cognición propuestas por Vygotsky, hay que señalar en este momento que emplea el concepto de *internalización*. No afirma simplemente que la interacción social origine la adquisición de las habilidades de solución de problemas, de memoria y otras; más bien, afirma que el niño toma *esos mismos medios* (especialmente el habla) y los internaliza. Así pues, Vygotsky se pronuncia con toda claridad por la internalización y los orígenes sociales de la cognición (p. 146; la cursiva es nuestra).

Un buen ejemplo de este proceso de internalización se observa cuando un adulto le lee a un niño pequeño. Por ejemplo, un progenitor puede señalar los objetos en una página y separar contando “uno”, “dos”, “tres” y así sucesivamente. La siguiente vez que los dos lean juntos el libro, el niño señalará las ilustraciones y tratará de contar los objetos sin ayuda. Un niño muy pequeño tenderá a pronunciar además las palabras. En la interpretación de Vygotsky, el niño está internalizando una forma de usar los números para darle sentido a un conjunto de objetos. Cuando comienza a separarlos contando sin la presencia ni ayuda de un padre que facilite la tarea, habrá realizado esta operación externa por su cuenta. La operación de contar se ha convertido en parte de su organización interna y la lleva a cabo sin asistencia de otros.

Herramientas del pensamiento

En forma parecida a la concepción de Piaget, Vygotsky definió el desarrollo cognoscitivo en función de los cambios cualitativos de los procesos del pensamiento. Sólo que los describió a partir de las herramientas técnicas y psicológicas que emplean los niños para interpretar su

mundo. En general, las primeras sirven para modificar los objetos o dominar el ambiente; las segundas, para organizar o controlar el pensamiento y la conducta.

En el ejemplo anterior, el niño está aprendiendo a utilizar un sistema de conteo que le permite ordenar los objetos. Los números, las palabras y otros sistemas de símbolos son ejemplo de herramientas psicológicas. He aquí otros: los sistemas lógicos, las normas y convenciones sociales, los conceptos teóricos, los mapas, los géneros literarios y los dibujos. Algunos ejemplos de herramientas técnicas son papel y lápiz, transportadores geométricos, máquinas, reglas y martillos. Según Vygotsky, toda cultura posee sus propias herramientas técnicas y psicológicas que transmite a los niños por medio de las interacciones sociales. Y a su vez las herramientas culturales moldean la mente.

¿Cuáles son algunas de las formas en que la sociedad moldea el pensamiento del niño? A principios de la década de 1900, por ejemplo, las madres enseñaban a sus hijas a hacer mantequilla y a hilar cuando llegaban a la pubertad. Pocas jóvenes aprenden hoy esas destrezas. Antes del advenimiento de las calculadoras baratas, los estudiantes debían memorizar hechos aritméticos, como las raíces cuadradas. En la mayoría de las escuelas modernas se les permite usar calculadoras en las clases de matemáticas y de ciencias. Otra herramienta tecnológica, la computadora, cada vez tiene más aceptación en el aula y en el hogar. Educadores y maestros empiezan a preguntarse cómo afectará la computadora al desarrollo cognoscitivo y social de los niños durante la era tecnológica. Por desgracia, es un tema que se ha investigado poco (Lepper y Gurtner, 1989).

Lenguaje y desarrollo

Para Vygotsky, el lenguaje es la herramienta psicológica que más influye en el desarrollo cognoscitivo. Al respecto dice (1962): “El desarrollo intelectual del niño se basa en el dominio del medio social del pensamiento, es decir, el lenguaje” (p. 24). Distingue tres etapas en el uso del lenguaje: la etapa social, la egocéntrica y la del habla interna.

En la primera etapa, la del **habla social**, el niño se sirve del lenguaje fundamentalmente para comunicarse. El pensamiento y el lenguaje cumplen funciones independientes. El niño inicia la siguiente etapa, el **habla egocéntrica**, cuando comienza a usar el habla para regular su conducta y su pensamiento. Habla en voz alta consigo mismo cuando realiza algunas tareas. Como no intenta comunicarse con otros, estas autoverbalizaciones se consideran un habla privada y no un habla social. En esta fase del desarrollo, el habla comienza a desempeñar una función intelectual y comunicativa. En una escuela misionera de los Montes Apalaches, L. Berk y R. Garvin (1984) observaron los siguientes ejemplos de *habla privada* entre niños de bajos ingresos de 5 a 10 años de edad.

[Estudiante] O., se sienta en una mesa de dibujo y se dice a sí mismo: “Quiero dibujar algo. Veamos. Necesito una hoja grande de papel. Quiero dibujar un gato”. [Estudiante] C., mientras trabaja en su cuaderno de aritmética dice en voz alta a nadie en particular: “Seis”. Luego contando con los dedos prosigue: “Siete, ocho, nueve, 10. Es 10, es 10. La respuesta es 10” (p. 277).

Los niños internalizan el habla egocéntrica en la última etapa del desarrollo del habla, la del **habla interna**. La emplean para dirigir su pensamiento y su conducta. En esta fase, pueden reflexionar sobre la solución de problemas y la secuencia de las acciones manipulando el lenguaje “en su cabeza”.

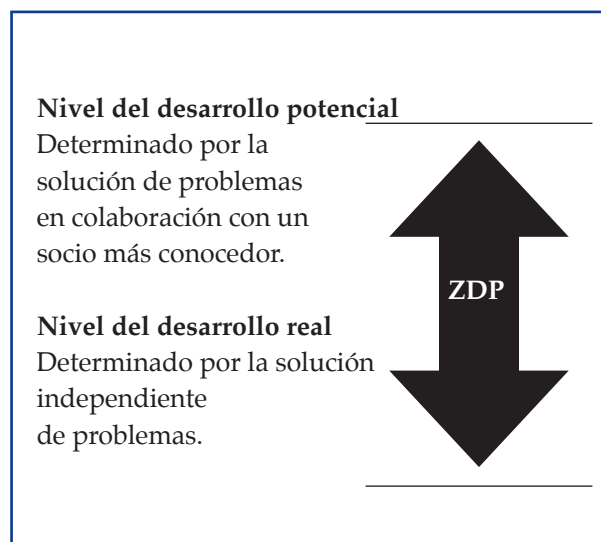
Zona del desarrollo proximal

Una de las aportaciones más importantes de la teoría de Vygotsky a la psicología y a la educación es el concepto de *zona del desarrollo proximal*. A Vygotsky (1978) le interesaba el *potencial* del niño para el crecimiento intelectual más que su *nivel real* de desarrollo. La **zona de desarrollo proximal** incluye las funciones que están en proceso de desarrollo pero que todavía no se desarrollan plenamente.

La zona de desarrollo proximal define aquellas funciones que todavía no maduran sino que se

hallan en proceso de maduración, funciones que madurarán mañana, pero que actualmente están en un estado embrionario. Debe llamárseles “botones” o “flores” del desarrollo y no sus “frutos”. El actual nivel del desarrollo lo caracteriza en forma retrospectiva, mientras que la zona de desarrollo proximal lo caracteriza en forma prospectiva (pp. 86-87).

En la práctica la zona del desarrollo proximal representa la brecha entre lo que el niño puede hacer por sí mismo y lo que puede hacer con ayuda, como se aprecia en la figura 1. Por ejemplo, a un niño de 6 años podría serle difícil armar por su cuenta un avión a escala, pero podría hacerlo con la ayuda y la supervisión de un hermano mayor de más experiencia.



FUENTE: Hamilton y Ghatala (1994).

En el ejemplo presentado al inicio del capítulo sobre el agua de la llave en ebullición, los estudiantes están adquiriendo un conocimiento más complejo del experimento de ciencias bajo la guía de su profesor. Nótese que no les indica lo que deben aprender. Se limita a orientar su pensamiento por medio de preguntas (¿Qué sucede cuando el agua hierve?) y les sugiere la respuesta (Piensen en la densidad). Al terminar la discusión, podrán servirse de lo que aprendieron en el experimento para formular hipótesis sobre otros líquidos. Así, pues, reflexionarán sobre el experimen-

to en un nivel que no era evidente cuando lo efectuaban solos.

Vygotsky supuso que las interacciones con los adultos y con los compañeros en la zona del desarrollo proximal le ayuda al niño a alcanzar un nivel superior de funcionamiento. Cuando analicemos la teoría educacional de Vygotsky veremos cómo los adultos pueden “construirle andamios” al niño.

Comparación entre la teoría de Piaget y la de Vygotsky

Las suposiciones básicas de la teoría de Piaget y la de Vygotsky muestran importantes diferencias. Los dos coinciden en que el niño debe construir mentalmente el conocimiento, sólo que Vygotsky concede mayor importancia al papel de las interacciones sociales en este proceso. Para él, la construcción del conocimiento no es un proceso individual. Más bien se trata fundamentalmente de un proceso social en que las funciones mentales superiores son producto de una actividad mediada por la sociedad. Los principales medios del cambio cognoscitivo son el aprendizaje colaborativo y la solución de problemas.

Vygotsky piensa que la cultura contribuye de manera decisiva a moldear el desarrollo cognoscitivo. El niño al ir madurando aprende a utilizar las herramientas del pensamiento que su cultura aprecia mucho. No existen patrones universales del desarrollo, pues las culturas dan prioridad a distintas clases de herramientas, de habilidades intelectuales y de convenciones sociales. Las habilidades intelectuales necesarias para sobrevivir en una sociedad de alta tecnología serán distintas a las que se requieren en una sociedad predominantemente agraria.

Otra importante diferencia entre las ideas de Piaget y las de Vygotsky es la importancia que conceden al aprendizaje. Hemos visto que para Piaget el desarrollo cognoscitivo limita lo que los niños pueden aprender de las experiencias sociales. No es posible acelerarlo a través de experiencias de aprendizaje. Aunque Vygotsky (1978) admitió que el aprendizaje no

Contribuciones educativas de la teoría de Vygotsky

es lo mismo que el desarrollo, sostuvo que “el aprendizaje constituye un aspecto necesario y universal del proceso de adquirir funciones psicológicas organizadas culturalmente y propias del ser humano” (p. 90). Vygotsky pensaba que la instrucción (tanto formal como informal) por parte de compañeros o adultos más conocedores es la base del desarrollo cognoscitivo. Para él, el aprendizaje antecede al desarrollo.

Además, la zona de desarrollo proximal de Vygotsky ofrece una perspectiva muy distinta de la madurez a la de la teoría de Piaget. En esta última, la madurez para el aprendizaje se define por el nivel de competencia y de conocimiento del niño. Si un profesor intenta enseñarle un concepto u operación antes que esté mentalmente listo, se producirá lo que Piaget llama “aprendizaje vacío”. Por el contrario, Vygotsky (1978) afirmó que la instrucción debe centrarse en el nivel potencial de desarrollo, o sea en la competencia que el niño demuestra con la ayuda y la supervisión de otros. Al respecto dice: “El único ‘buen aprendizaje’ es aquel que se anticipa al desarrollo del alumno” (p. 89).

Finalmente, Vygotsky y Piaget tenían opiniones totalmente distintas sobre el papel que el lenguaje desempeña en el desarrollo. En la teoría de Piaget, el habla egocéntrica de los niños pequeños manifiesta su incapacidad de adoptar la perspectiva de otros. No cumple una función útil en su desarrollo. Los procesos del pensamiento surgen de las acciones con que manipula los objetos, no de su habla. Por su parte, Vygotsky pensaba que el habla egocéntrica representa un fenómeno evolutivo de gran trascendencia. El habla egocéntrica ayuda a los niños a organizar y regular su pensamiento. Cuando los niños hablan consigo mismos, están tratando de resolver problemas y de pensar por su cuenta. El habla egocéntrica, o *habla privada*, sería el medio con que realizan la importante transición de ser controlados por otros (regulación por otros) a ser controlados por sus propios procesos del pensamiento (autorregulado). El habla egocéntrica cumple una función a la vez intelectual y autorreguladora en el niño de corta edad.

Vygotsky consideraba que la educación es indispensable para el desarrollo del niño (Moll, 1990). En la introducción al libro *Pensamiento y lenguaje* (1962), de Vygotsky, Jerome Bruner escribió: “La concepción de desarrollo de Vygotsky es al mismo tiempo una teoría de la educación” (p. v). Aunque siete de las primeras ocho obras de Vygotsky sobre temas psicológicos (escritos entre 1922 y 1926) abordan temas pedagógicos, su trabajo empieza apenas a influir significativamente en la educación en los Estados Unidos (Moll, 1990; Newman, Griffin y Cole, 1989; Tharp y Gallimore, 1989). En esta sección vamos a examinar las consecuencias y las aplicaciones de su teoría.

Papel del habla privada

En la teoría de Vygotsky el **habla privada** cumple una importantísima función autorreguladora. Es el medio que permite a los niños orientar su pensamiento y su conducta. Realizan el habla externa autorreguladora antes de recurrir al habla interna. Al efectuar la transición en los primeros grados, necesitan aprender las actividades que les permiten hablar en voz alta mientras resuelven problemas y realizan tareas.

Las observaciones en el aula de los niños en salón de clases corroboran claramente la idea de que el habla privada interviene decisivamente en el aprendizaje. Así, Berk y Garvin (1984) examinaron la frecuencia y la variedad con que se da en niños de 5 a 10 años en la escuela. Observaron un promedio de 30 vocalizaciones por hora. Es interesante señalar lo siguiente: no se registraron diferencias de edad en la cantidad del habla privada y, en todos los grupos de edad, aumentaba cuando los alumnos terminaban tareas difíciles desde el punto de vista cognoscitivo sin que estuviera presente un adulto. En otro estudio, Berk (1986) observó la frecuencia del habla privada en clases de matemáticas de primer y tercer grados. Indicó que el 98% de los niños hablaban en voz alta a solas, mientras trabajaban en problemas

de matemáticas. Más aún, esta habla relacionada con una tarea guardaba relación positiva con el rendimiento en matemáticas durante los primeros grados.

A medida que el niño madura, las vocalizaciones relacionadas con tareas se transforman gradualmente en susurros hasta que se internalizan como habla interna. Hacia los 10 años de edad disminuye el habla interna por medio de afirmaciones orientadoras o de la lectura en voz alta. Sin embargo, algunas investigaciones revelan que los estudiantes pueden continuar aprovechando las estrategias de autoinstrucción, especialmente cuando carecen de la habilidad para regular su conducta o su pensamiento.

El programa de **modificación de la conducta cognoscitiva** ideado por Donald Meichenbaum (1977) se vale del habla autorreguladora para ayudar a los niños a controlar y regular su comportamiento. Se les enseñan estrategias de autorregulación susceptibles de emplearse como herramienta verbal para inhibir los impulsos, controlar la frustración y facilitar la reflexión. El programa de instrucción generalmente comienza con un adulto que realiza una tarea mientras habla en voz alta (*modelamiento cognoscitivo*). A continuación el niño realiza la misma tarea bajo la supervisión de un adulto que lo alienta para que hable en voz alta mientras la realiza (*supervisión externa*) y lo refuerza por aplicar las estrategias modeladas. Cuando los participantes del programa llegan a dominar las estrategias cognoscitivas y las autoinstrucciones exteriores, se les alienta para que efectúen la tarea mientras guían su conducta susurrándose las instrucciones ellos mismos (*autodirección desvanecida*) y mediante el habla interna (*autoinstrucción interior*). A continuación transcribimos un ejemplo de un protocolo de entrenamiento para una tarea del dibujo de líneas que fue modelado primero por un adulto y empleado después por un niño (Meichenbaum y Goodman, 1971):

Muy bien. ¿Qué es lo que tengo que hacer? Quiero que copies el dibujo con varias líneas. Debes hacerlo con cuidado y lentitud. Bien. Traza la

línea hacia abajo, hacia abajo, bien; después a la derecha, eso es; ahora un poco más hacia abajo y hacia la izquierda. Bien. Hasta ahora lo he hecho bien. Recuerda, baja lentamente. Ahora otra vez arriba. No, debí bajar. Eso es. Sólo borra la línea con cuidado... Bien. Aunque cometa un error, debo proceder lenta y cuidadosamente. Ahora debo bajar. Terminado. ¡Lo logré! (p. 117).

El entrenamiento en la autoinstrucción sirve para mejorar las habilidades de autodirección y autocontrol en los niños impulsivos y agresivos (Manning, 1988; Camp, Blom, Herbert y Van Doornick, 1977; Neilans e Israel, 1981). Estos métodos resultan además prometedores para mejorar las habilidades de escritura de los niños, su comprensión de la lectura y su rendimiento en matemáticas (Harris y Graham, 1985; Meichenbaum y Asarno, 1978; Schunk y Cox, 1986). En resumen, muchas investigaciones indican que el habla privada es una herramienta útil del aprendizaje. Por ser además importante en la adquisición de los procesos autorreguladores, los profesores necesitan modelar las estrategias de autoinstrucción y alentar el uso de la verbalización relacionada con tareas, cuando sus alumnos tienen problemas en la escuela.

La importancia de la orientación y de la asistencia del adulto

La teoría de Vygotsky recalcó que los adultos guían y apoyan el desarrollo intelectual del niño. A través de la supervisión social que le ofrecen, puede funcionar en un nivel superior del desarrollo, es decir, en la zona del desarrollo proximal. Algunos investigadores han estudiado los procesos con que el adulto guía la intervención en la zona. Analizaremos dos conceptos distintos pero estrechamente conexos de este proceso social: la participación guiada y el andamiaje (asistencia).

Barbara Rogoff (1990) utilizó la expresión **participación guiada** para describir la interacción del niño y de sus compañeros sociales en las actividades colectivas. La participación guiada consta de tres fases: selección y organización

de las actividades para adecuarlas a las habilidades e intereses del niño; soporte y vigilancia de la participación del niño en las actividades; adaptar el soporte dado a medida que el niño comience a realizar la actividad en forma independiente. La meta de la participación guiada es transferir la responsabilidad de la tarea de un socio experto al niño.

Rogoff y sus colegas (1984) observaron muchos ejemplos de participación guiada en una investigación de madres que ayudaban a niños de 6 a 9 años a efectuar dos tareas de clasificación en el laboratorio. Las tareas se asemejaban a una actividad doméstica (por ejemplo, ordenar los comestibles en los estantes) o a una actividad escolar (por ejemplo, ordenar unas fotografías de objetos en categorías abstractas). Las madres aplicaron varias técnicas para dirigir la participación de su hijo en ellas. Por ejemplo, algunas relacionaron la tarea de ordenar los comestibles con la de guardarlos en la casa. Otras utilizaron gestos sutiles (señalar, observar, etcétera) y señales verbales para ello.

Más importante aún, Rogoff y sus colegas descubrieron que las madres ajustaban su nivel a sus percepciones de la capacidad del niño para realizar la tarea. Así, las madres de niños de 6 años daban instrucciones más formales en la tarea escolar que aquellas con hijos de 8 años. Las diferencias de edad en el nivel de soporte ofrecido por ellas era menos evidente en la tarea doméstica más conocida. Además, a medida que los niños demostraban poder realizar sin ayuda una parte mayor de la tarea, las madres ofrecían menos instrucciones; pero este apoyo reaparecía cuando los niños comenzaban a cometer errores. El ajuste adaptable del apoyo es quizá el aspecto central de la participación guiada, ya que le permite al niño asumir gradualmente mayor responsabilidad en la administración de la actividad.

El concepto de participación guiada propuesto por Rogoff se relaciona estrechamente con el de *andamiaje*. Jerome Bruner y sus colegas (Wood, Bruner y Ross, 1976) acuñaron este término antes que se conociera la obra de Vygotsky en los Estados Unidos. Como la participación guiada, también el **andamiaje**

designa el proceso por el que los adultos apoyan al niño que está aprendiendo a dominar una tarea o problema. Cuando dan soporte a la tarea o problema, realizan o dirigen los elementos de la tarea que superan la habilidad del niño.

El andamiaje a veces se traduce en ayuda verbal o física. Por ejemplo, un padre que está construyendo una jaula para pájaros con su hija de 7 años podría guiar sus manos, mientras ella cepilla y clava las piezas de madera. La niña todavía no puede realizar esas actividades por sí misma. Pero con ayuda de su padre, puede participar en la actividad y entenderla. Más adelante, el padre le ayudará en otra tarea de la carpintería repitiéndole recordatorios verbales (“recuerda cómo te enseñé a sostener el martillo”) o suministrándole retroalimentación (“debes lijar este pedazo de madera antes de pintarlo”). Con la práctica y con el tiempo, la hija aprenderá a realizar las actividades de carpintería cada día con mayor independencia.

En un experimento clásico, D. Wood, J. Bruner y G. Ross (1976) estudiaron cómo el adulto le ayuda al niño a pasar de una solución conjunta de problemas a una solución independiente. A las tutoras, que no recibieron entrenamiento especial, se les indicó construir una pirámide con bloques de madera junto con niños de 3, 4 y 5 años de edad. Observaron esta actividad conjunta de solución de problemas y así lograron identificar seis elementos importantes del proceso de andamiaje o soporte.

1. *Reclutamiento*. El adulto capta el interés del niño para alcanzar el objetivo de la actividad. Esta función es de gran importancia para los niños que no pueden tenerlo presente.

2. *Demostración de soluciones*. El adulto presenta o modela una solución más apropiada que la que el niño realizó al inicio.

3. *Simplificación de la tarea*. El adulto divide la tarea en una serie de subrutinas que el niño puede efectuar exitosamente por su cuenta.

4. *Mantenimiento de la participación*. El adulto estimula al estudiante y lo mantiene orientado a la meta de la actividad.

5. *Suministro de retroalimentación.* El adulto ofrece retroalimentación que identifica las discrepancias entre lo que el estudiante está haciendo y lo que se necesita para terminar bien la tarea.

6. *Control de la frustración.* El adulto ayuda a controlar la frustración y el riesgo en la obtención de la solución del problema.

En resumen, los conceptos de participación guiada y de andamiaje (soporte) se inspiraron en la teoría del desarrollo de Vygotsky. Ambos procesos son eficaces herramientas de enseñanza en el hogar y en la escuela. En la escuela, pueden consistir en demostrar las habilidades; dirigir a los alumnos por los pasos de un problema complicado; dividir una tarea intrincada en subtareas; efectuar parte del problema en grupo; formular preguntas para ayudarles a los estudiantes a diagnosticar los errores; suministrar retroalimentación exhaustiva (Rosenshine y Meister, 1992). Pero no olvide que los profesores deben transferirle paulatinamente el control de la actividad al niño. De ese modo le permiten realizar un aprendizaje independiente y autorregulado.

Enseñanza recíproca

Una de las mejores aplicaciones de la teoría de Vygotsky es el modelo de la **enseñanza recí-**

proca ideado por Annemarie Palincsar y Ann Brown (1984). En este programa, diseñado originariamente para ayudar a adquirir las habilidades de la comprensión de lectura, los profesores y los alumnos fungen alternativamente como moderadores de la discusión. Mediante diálogos de aprendizaje colaborativo, los niños aprenden a regular esta destreza. La enseñanza recíproca ha dado excelentes resultados con alumnos de primaria y de secundaria.

El programa empieza con los adultos y los profesores que dirigen la discusión y modelan la forma de guiarla. El líder se encarga de hacer preguntas que exigen a los alumnos resumir el material, descubrir las incongruencias y hacer predicciones sobre lo que sucederá a continuación. Los alumnos realizan los aspectos más simples de la tarea, mientras observan al adulto y aprenden de él. A medida que van adquiriendo las habilidades de comprensión de la lectura, el profesor aumenta sus exigencias y les pide participar en niveles un poco más difíciles. Finalmente los alumnos asumen la posición de líder, y el profesor funge más bien de asesor que de modelo. Durante el entrenamiento, las preguntas de los estudiantes se vuelven cada vez más complejas. En el recuadro de investigación 4 se compara la calidad de un diálogo de enseñanza recíproca en los días tres y 13 del programa.

Recuadro de investigación 4. Ejemplos de diálogo de enseñanza recíproca: días 3 y 13 del entrenamiento.

Día 3

TEXTO (leer en voz baja):

¿Pueden las serpientes morder con la lengua? No, su lengua es totalmente inofensiva. La usan para sentir las cosas y para afinar su sentido del olfato. Aunque las serpientes pueden oler en la forma normal, su lengua se agita en el aire y así recibe partículas diminutas de materia. Esas partículas se depositan en dos pequeñas cavidades situadas en la base de las fosas nasales y mejoran su capacidad olfativa.

1. A: —¿Muerden las lenguas de las víboras?

2. K: —Algunas veces.

3. A: —Correcto. Este párrafo se refiere a si las serpientes muerden con la lengua y a las formas en que la usan en el sentido del olfato.

4. P: —¿Hay alguna pregunta?

5. C: —Las lenguas de las serpientes no muerden.

6. P: —Excelente. Por un momento pensé que había estado leyendo demasiado rápido, pues no me había dado cuenta de eso. Bien, ¿podrías reformular tu pregunta?

7. A: —¿Las lenguas de las serpientes de veras muerden?

**Recuadro de investigación 4. Ejemplos de diálogo de enseñanza
recíproca: días 3 y 13 del entrenamiento.
(Continuación)**

8. P: —Ahora, como tú hiciste la pregunta, ¿podrías encontrar en el párrafo la parte donde se contesta la pregunta?
9. A: —No, las lenguas de las serpientes son totalmente inofensivas.
10. P: —Inténtalo otra vez. ¿Puedes darnos otra pregunta que, a tu juicio, podría formular un profesor?
11. A: —¿Para qué sirve la lengua?
12. P: —¡Excelente!

Día 13

TEXTO (leer en voz baja):

La segunda forma más antigua de producir la sal es la extracción minera. A diferencia de los métodos primitivos que hacen extremadamente peligroso y difícil el trabajo, la extracción es más fácil y segura gracias a las técnicas modernas que emplean maquinaria. Ha perdido vigencia la antigua expresión “no es una mina de sal”.

1. L: —Mencionen dos palabras que a menudo describan la extracción de sal en la antigüedad.
2. K: —¿No es una mina de sal?
3. L: —No. ¿Ángela?
4. A: —Peligroso y difícil.
5. L: —Correcto. Este párrafo se refiere a la comparación entre la extracción de sal en la antigüedad y la extracción moderna.
6. P: —Magnífico.
7. L: —Tengo una predicción que hacer.
8. P: —Adelante.
9. L: —Creo que podría decirles cuándo se descubrió la sal; también podría decirles de qué está hecha y cómo se hace.
10. P: —Bien. ¿Podemos tener otro líder?

L = indica al líder de la discusión.

P = indica el profesor adulto.

A, B, C, K y L son alumnos del primer grado de secundaria cuyas habilidades de comprensión de lectura se encuentran dos años por debajo del nivel normal.

FUENTE: Palincsar y Brown (1984.)

El programa educativo de Palincsar y de Brown incorpora varios aspectos de la teoría de Vygotsky. Primero, la discusión en grupo permite a los estudiantes menos hábiles desempeñarse en niveles ligeramente por arriba de su nivel actual o en su zona de desarrollo proximal. Segundo, el adulto apoya cuidadosamente la situación de aprendizaje. El profesor insiste para conseguir una comprensión más profunda y para dar apoyo docente a los alumnos menos brillantes, pero después “des-

aparece en el fondo cuando demuestren que pueden asumir el control” (Brown y Campione, 1990: 119). Por último, el significado del texto se negocia y se construye socialmente dentro del contexto de las discusiones de grupo.

Los estudios reseñados por Palincsar y Brown (1984) indican que con la enseñanza recíproca mejoran notablemente las habilidades de comprensión de los estudiantes de séptimo grado. Además, los logros del programa persistieron por lo menos ocho semanas.

Más importante aún: el entrenamiento se generalizó a otras materias. Los estudiantes que participaron en el programa mostraron comprender mejor los materiales de la ciencia y de los estudios sociales que leyeron en el aula. En conclusión, la internalización de las estrategias adquiridas en el programa les permitió vigilar y regular más eficazmente su comprensión en otras situaciones de aprendizaje.

Importancia de la interacción con los compañeros

Tanto Piaget como Vygotsky destacaron la importancia que tienen los compañeros en el desarrollo cognoscitivo. Conforme a la teoría de Piaget, los niños pueden influir mutuamente en su desarrollo cognoscitivo cuando dicen o hacen algo que choca con lo que piensan los otros. Este conflicto los lleva a reestructurar su pensamiento (*acomodación*) a fin de restaurar la estabilidad (*equilibrio*). Por el contrario, los investigadores que estudian las interacciones de los compañeros desde la perspectiva vygotskiana sostienen que los niños influyen mutuamente en su desarrollo a través del proceso de colaboración (Tudge y Rogoff, 1989). El siguiente ejemplo ilustra cómo un estudiante puede dirigir el pensamiento de otro, mientras trabajan en un problema de palanca mecánica durante una clase de ciencia de quinto grado.

Hank: —¿Listo? ¿Quieres detener la palanca?

Lester: —Claro.

Hank: —Bueno. Esperemos un segundo. Vamos a cerciorarnos de que todo está bien. Ahora esa regla de resorte va en el 4 y el bloque va en el 5. [Lester comienza a ajustar la regla.]

Hank: —Te diré cuando esté nivelado. Tú sólo jala. Debes hacerlo con mucha fuerza. Bien. Un poco más, jala un poco más. Bien, basta. Lo hiciste. Excelente (Jones y Carter, 1994: 613-614).

Desde el punto de vista de Vygotsky, la solución colaborativa de problemas entre los compañeros ofrece algunas de las mismas experiencias del niño que la interacción con el adulto. Cuando los niños trabajan en forma

conjunta los problemas, llegan siempre a una comprensión mutua de él, de los procedimientos y de la solución. Usan el habla para guiar sus actividades, y estas interacciones sociales se internalizan gradualmente como una herramienta que regula las futuras actividades independientes relacionadas con la solución.

Para estudiar los procesos por los cuales los compañeros influyen en el aprendizaje y en el desarrollo, en un problema de la viga de equilibrio Jonathan Tudge (1993) pareó a alumnos que dominaban el principio de conservación con otros que no lo dominaban. Los resultados mostraron que el compañero menos hábil mejoraba notablemente cuando colaboraba con otro que razonaba sobre el problema en un nivel más avanzado. También indican que necesitaba adaptarse al razonamiento de este último mientras efectuaba la tarea. Es decir, el mero contacto con un nivel más elevado de pensamiento no producía mejoras en su aplicación de las reglas para resolver problemas. Más importante aún fue descubrir que había circunstancias en que el pensamiento puede verse afectado negativamente por un compañero. Esto tiende a suceder cuando a los niños no se les da retroalimentación después de resolver un problema o cuando no están seguros de su razonamiento. En tales condiciones, su pensamiento mostrará el influjo negativo de las interacciones sociales que están un poco rezagadas respecto a su nivel actual del pensamiento (Tudge, 1993).

El experimento de Tudge viene a corroborar las ideas de Vygotsky sobre los beneficios cognoscitivos de las interacciones con los compañeros; pero al mismo tiempo demuestra que los profesores necesitan estructurar meticulosamente las condiciones en que los alumnos trabajen juntos. A conclusiones parecidas llegaron Gail Jones y Glenda Carter (1993) en su estudio sobre las diadas de diferentes habilidades en la clase de ciencias del quinto grado. En una reseña dedicada a las investigaciones vygotskianas sobre los efectos que las interacciones entre compañeros tienen en el desarrollo, llegaron a las siguientes conclusiones:

1. Los niños de corta edad muestran a veces pequeños beneficios cognoscitivos en las interacciones con los compañeros, por ser incapaces de intercambiar el tipo de ayuda o guía sostenida que pueden brindarles los adultos.

2. Las interacciones del niño con el adulto pueden ser más benéficas que las que tiene con

sus compañeros, cuando están aprendiendo habilidades o conceptos nuevos.

3. Las interacciones con los compañeros alcanzan su máxima eficacia cuando debe lograrse una comprensión común de un tema o problema y luchar por conseguir la misma meta.

Experiential language learning: second language learning as cooperative learner education*

Viljo Kohonen

Motto: Anything that a child should do and can do, and we do for them takes away an opportunity to learn responsibility.

Gene Bedley

The purpose of this chapter is to provide a theoretical and empirical justification for experiential language learning, and to justify the incorporation of cooperative learner education into language programs. In the first part of the chapter a theory of experiential learning is presented. This is followed by a detailed justification for the adoption of an experiential approach to language learning. The chapter then deals with learner training, and its incorporation into language programs. In the final part, principles of cooperative learning are set out and discussed.

An outline of the theory of experiential learning

What is experiential learning?

The foundations of experiential learning can be traced back to Dewey's progressive approach, Lewin's social psychology, Jean Piaget's work on developmental cognitive psychology, Kelly's cognitive theory of personality, and to humanistic psychology, notably the work of Maslow and Rogers.

In experiential learning, immediate personal experience is seen as the focal point for learning,

giving 'life, texture, and subjective personal meaning to abstract concepts and at the same time providing a concrete, publicly shared reference point for testing the implications and validity of ideas created during the learning process' (Kolb 1984:21). But experience also needs to be processed consciously by reflecting on it. Learning is thus seen as a cyclic process integrating immediate experience, reflection, abstract conceptualization and action.

A good starting point for the discussion of experiential learning is provided by Kelly's theory of personal constructs (1955). Kelly's basic assumption is that individuals make sense of the world through constructs which they have developed for themselves over a long period of time. People function in terms of their expectations about future events, making plans on the basis of expected outcomes. They are active and responsible participants, not passive responders, making choices based on reality as they perceive it. Personal constructs thus suggest a proactive rather than a reactive system.

The importance of personal experiences for the growth of personality is similarly prominent in humanistic psychology. Thus Rogers (1975) argues that the individual's self-concept is a social product that is shaped gradually through interaction with the environment. It is an organized, integrated pattern of self-related perceptions, which become increasingly differentiated and complex. The development of a healthy self-concept is promoted by a positive self-regard and an unconditional acceptance by the 'significant others'. In an environment of unconditional positive self-regard, the

* En D. Nunan (ed.), *Collaborative Language Learning and Teaching*, Cambridge, Cambridge University Press, 1992, pp. 14-39.

individual can progress towards becoming a fully functioning person. This process of change is characterized by a widening range of human experience. An awareness of one's own feelings, openness to new experiences, tolerance, a basic trust in others, and an ability to listen to them empathically and perceive their feelings.

Rogers argues, like Kelly, that one responds to events in accordance with how one perceives and interprets them. This thinking entails what have been called 'self-fulfilling prophecies' (cf. Rosenthal and Jacobson 1968; Rosenthal and Rubin 1978): anticipations of future events will affect one's choices and may thereby lead to anticipated outcomes. In order to break a negative chain of anticipations, one needs help to enhance one's self-concept and thereby change one's perceptions of the future.

In the light of this discussion, the importance for personal growth of learning experiences in school deserves serious attention. Emphasis on the learning process is not, of course, a

novelty in education. Good teachers have probably always realized the importance of the process for the product. Experiential learning theory, however, invites conscious attention to the importance of the learners' subjective experiences, attitudes and feelings about their own learning. As learners undertake learning tasks, they compare their task performance with the projected outcome. Such comparisons yield learning experiences, which may be positive or negative. The learning experiences gained in the process of learning will have a cumulative effect on the development of the learners' cognitive and affective characteristics, their views of themselves as learners. If we can help learners to improve their views of themselves as learners they may become better learners, able to utilize their learning potential more fully.

A model of experiential learning

Kolb (1984:42) advances a general theoretical model of experiential learning as follows:

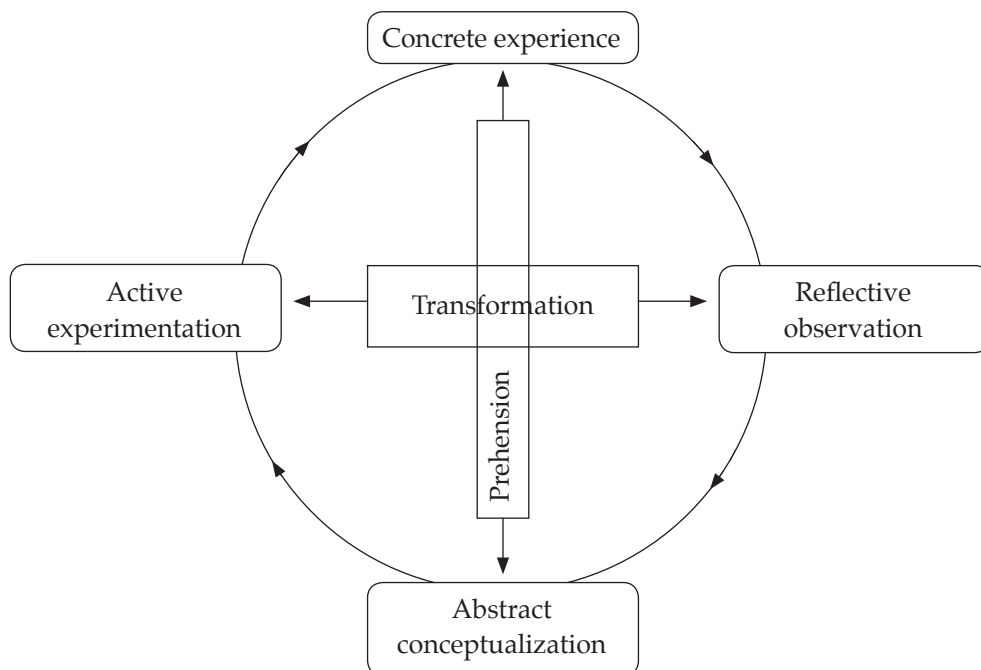


Figure 1 Model of experiential learning.

According to this model, learning is essentially seen as a process of resolution of conflicts between two dialectically opposed dimensions, called the *prehension* and *transformation* dimensions.

1. The *prehension* dimension refers to the way in which the individual grasps experience. This dimension can be seen as two modes of knowing, ranging from what Kolb calls grasping via 'apprehension' to what he calls grasping via 'comprehension'. Apprehension is instant, intuitive knowledge without a need for rational inquiry or analytical confirmation. The other end of the dimension, grasping via comprehension, on the other hand, emphasizes the role of conscious learning, whereby comprehension introduces order and predictability to the flow of unconscious sensations. This dimension is thus concerned with the ways of grasping reality through varying degrees of emphasis on unconscious and conscious learning.

2. The *transformation* dimension, on the other hand, refers to the transformation of experience by an orientation towards reflective observation as against action and active experimentation. An individual with an active orientation is ready to take risks, attempting to maximize success and showing little concern for errors or failure. An individual with an excessive reflective orientation, on the other hand, may be willing to sacrifice successful performance in order to avoid errors, preferring to transform experiences through reflective observation.

(Kolb 1984:42-60.)

The polar ends of the two dimensions will thus yield four orientations to learning:

1. *Concrete experience*, with an involvement in personal experiences and an emphasis on feeling over thinking. This is an 'artistic' orientation relying on intuitive decision-making.
2. *Abstract conceptualisation*, using logic and a systematic approach to problem-solving, with an emphasis on thinking, manipulation of abstract symbols and a tendency to neat and precise conceptual systems.

3. *Reflective observation*, focussing on understanding the meaning of ideas and situations by careful observation, being concerned with how things happen by attempting to see them from different perspectives and relying on one's own thoughts, feelings and judgement.

4. *Active experimentation*, with an emphasis on practical applications and getting things done, influencing people and changing situations, and taking risks in order to accomplish things.

(Kolb 1984:68-9.)

Experiential learning is seen as a four-stage cycle combining all of these orientations. Thus simple everyday experience is not sufficient for learning. It must also be observed and analyzed consciously. Only experience that is reflected upon seriously will yield its full measure of learning, and reflection must in turn be followed by testing new hypotheses in order to obtain further experience. It can be argued, in fact, that theoretical concepts will not become part of the individual's frame of reference until they have been experienced meaningfully on a subjective emotional level. Reflection plays an important role in this process by providing a bridge, as it were, between experience and theoretical conceptualization. The process of learning is seen as the recycling of experience at deeper levels of understanding and interpretation. This view entails the idea of lifelong learning.

Self-directed learning

An important notion in experiential learning is that of intrinsic motivation and self-directed learning. Learners are encouraged to see themselves as increasingly competent and self-determined and to assume more and more responsibility for their own learning. Intrinsic motivation:

1. Satisfies needs such as belonging, acceptance, satisfaction from work, self-actualization, power and self-control.

2. Manifests itself primarily in the form of feelings, e.g. feelings of success and competence.

3. Is connected with work, involving feelings of relevance of work, satisfaction derived from work, feelings of progress and achievement, and feelings of growth as a person.

By designing learning experiences that can promote such feelings it is possible, at least to some extent, to enhance learners' feelings of self-direction.

Accordingly, learners will find school motivating to the extent that it satisfies their needs. Satisfying work gives them feelings of belonging, sharing, power, importance and freedom regarding what to do, and it is also fun. If they feel no sense of belonging to their school and no sense of commitment, caring and concern, they lose their interest in learning. Glasser (1986) notes that discipline problems are less likely to occur in classes in which learners' needs are satisfied and where they have a sense of importance allowing them to feel accepted and significant. This suggests that school learning might be structured in a way that is conducive to learner commitment and is need-fulfilling for them. As a pedagogical solution he suggests the use of cooperative learning techniques, or learning teams as he calls them. A well-functioning team is a need-fulfilling structure that leads to successful learning.

Why experiential learning?

The justification for experiential learning can be based on the following arguments: 1) it facilitates personal growth; 2) it helps learners adapt to social change; 3) it takes account of differences in learning ability; and 4) it responds to learner needs and practical pedagogical considerations. These arguments are examined briefly in this section.

An aid to personal growth

Becoming a person entails an increasing capacity to assume responsibility for what one does. Personal awareness and responsibility are also necessary for the development of self-directed, autonomous learning. Autonomy can be defined as a willingness and ability to make up one's mind about what is right or

wrong, independent of external authority, but it does not mean individualism and a neglect of the social context. Personal decisions are necessarily made with respect to social and moral norms, traditions and expectations. Autonomy thus includes the notion of interdependence, that is, being responsible for one's conduct in the social context: being able to cooperate with others and solve conflicts in constructive ways. Its development can be seen as an open-ended dimension involving both personal, social and moral education. The task of education is to facilitate the development of the learner towards being a 'fuller' person with the capacity to reason, to feel and to act responsibly. The capacity to understand others and relate to them in meaningful ways is an integral part of personal growth (cf. Pring 1984:72-5).

Adapting to social change

As education is also future-oriented it is important for educators to have a vision of the demands of social developments on school education. It is advisable to ask what kinds of skills and knowledge the school might aim to give learners during their obligatory education in order to prepare them to live in a society about which we can only make some predictions at the moment. What we do know is that Western society has undergone a rapid social and technological change during the past few decades, and the process is likely to continue.

The implications of change for school education have been outlined in the following manner by Wragg (1984):

- While we cannot know everything, we must know something. This implies an idea of a core of knowledge.
- With regard to knowledge expansion and the possibility of multi-media libraries, it will be important to be able to utilize existing information services and discover things independently. This emphasizes the importance of being able to use information by making critical choices and fostering a spirit of inquiry and independence.

- People must learn to work in teams and pool their expertise for common benefit. If a great deal of human endeavor involves collaboration, we might make sure that children learn to help each other in group work and share out the work and responsibility fairly, learning to get along with their fellows.
- Increasing leisure time will necessitate new demands for personal creativity, imagination and inventive thinking. This means an emphasis on developing one's personality in the spirit of lifelong education and using leisure time in humanly valuable ways.

Consequently, social, interpersonal and learning skills and attitudes will become increasingly important. To serve such needs, Wragg suggests a multi-dimensional view of the curriculum which will foster:

- Creativity: capacity for imaginative and inventive thinking.
- Social and interpersonal skills: ability for cooperative work.
- Learning skills: capacity for autonomous learning.

It is thus interesting to note that the educational values and attitudes that seem to be conducive to a healthy personal growth also seem to be appropriate to the new developments in society.

Differences in learning ability

It is a commonplace that children without any severe learning impediments will become functionally competent in any second language, given sufficient exposure to it in a naturalistic environment in which it is used as a medium of communication. They can thus become bilingual without formal school instruction. In classroom-learning situations, however, there appear to be great differences in the talent for second (or foreign) language learning: some learn languages quite easily and rapidly, while others need more time, and some seem to have little ability even if they make a serious effort.

Since the mid-1970s, with the advent of cognitive psychology, there has been

a shift of attention away from seeing individual differences as relatively stable genetic differences to seeing them largely as differences in information processing. Cognitive psychology is concerned with the mental processes that contribute to cognitive task performance: information processing in memory, how knowledge is stored and retrieved, what strategies are employed when solving problems, and how such strategies can be learned and monitored consciously.

Comprehension is regarded as an active process of constructing mental representations of meanings by anticipating message contents. The models of communicative competence generally include the notion of strategic competence, referring to the ability to process language data in real time and under the constraints of a limited short-term memory. An important way of saving time is to anticipate what will come next in discourse by making quick meaning-based predictions. Such predictions are based on schemata, which can be understood as configurations of interrelated features that define concepts, and which provide a generalized framework to which new information can be integrated. Schemata consist of more situation-specific scripts that contain knowledge of goals, participants and procedures in various real-life situations (e.g. expected ways of behaving in school, home, supermarket, restaurant, etc.).

Fluent language use requires the ability to identify and select suitable schemata and scripts in communication. The learner is seen as an active organizer of incoming information with a limited processing capacity. He or she imposes cognitive schemata on the data in an effort to organize it. But the development of fluency also requires that low-level language processes (such as recognition of graphic and phonological patterns, some syntactic aspects) are automatized, thereby freeing portions of working memory to deal with new learning associations. In an important sense, second language development is also a matter of a gradual automatization of sub-skills to release processing capacity for more demanding

tasks. (cf. Sternberg 1985; McLaughlin 1987; O'Malley and Chamot 1990.)

If some learners, then, can process second language data more quickly than others, there is a need to release learners from the necessity to work all at the same rate, as has been the case in traditional teacher-centered, frontal instruction. This suggests the need for more flexible learning arrangements whereby fast learners are encouraged to take on more demanding learning tasks than slow learners and work for both accurate and fluent communication skills. They can thus aim at both quantitatively and qualitatively higher standards of language use than slow learners. But this does not need to imply permanent ability grouping of learners. Such differing aims can also be accommodated within a basically heterogeneous, mixed-ability class using cooperative learning techniques and individual learning contracts negotiated between teacher and learners.

Practical reasons

For adult learners in particular, more practical arguments for self-directed learning include greater flexibility for people who may not be able to attend classes for various reasons (work, disability, distance from institutions, unavailability of tuition). The skills, initiative and courage to work independently to learn on one's own and in suitable small groups is thus highly beneficial for adult learners. The school would seem to do a good service to young learners by helping them to learn the necessary skills of planning, monitoring and assessing their own learning while still in school (cf. Dickinson 1987).

Towards second language learning as learner education^a

The above discussion suggests three areas of knowledge and awareness in experiential

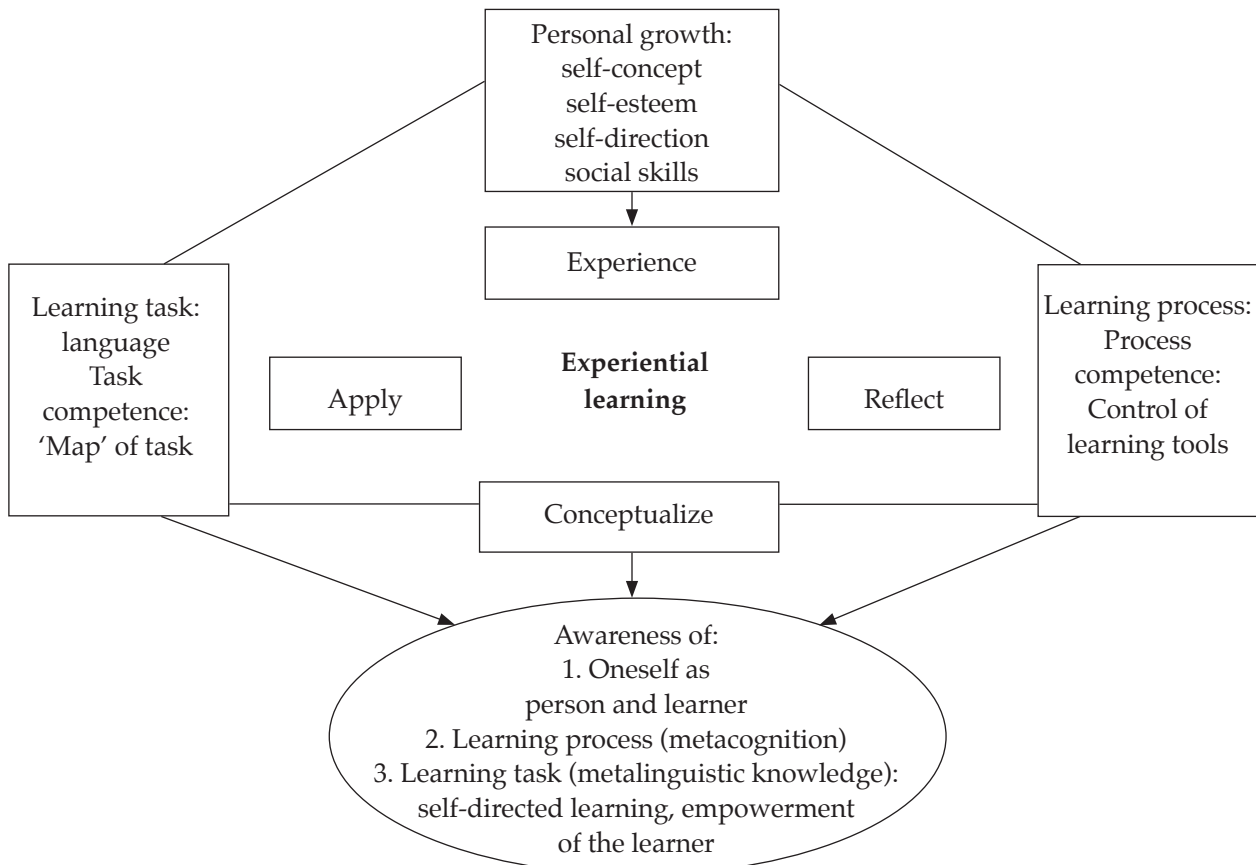


Figure 2. Second language learning as learner education.

learning which supplement each other: 1) personal growth; 2) the learning process; and 3) the learning task (knowledge, skills, etc.). These areas can be seen as the three angles of a triangle that constitutes the notion of language learning as learner education. Experiential learning can be seen as the mode of learning within the triangle, emphasizing the need to reconcile intuitive experience with various ways of conceptualizing it. This can be presented by the following diagram:

As the figure suggests, developing the learner's awareness of all of these aspects of learning is seen as a way of empowering the learner to be a more competent person and learner.

Language learning and personal growth

The influence of affective personality factors on language learning is difficult to isolate for valid and reliable measurement, but there is consistent evidence to suggest that learning attitude and motivation are important predictors of achievement. As noted above, intrinsic motivation is an important element in experiential learning. It can be seen as a general drive towards competence, self-direction and self-determination. It contains three primary dimensions:

- A desire for challenge.
- A desire for independent mastery.
- Curiosity or interest.

If people's perceptions and feelings of competence are enhanced, their intrinsic motivation will be increased. Language learners need positive experiences of what (and how much, in fact, even at the elementary stages) they *can* do with their language communicatively. Such feelings of success will increase their self-confidence. In an important sense it can thus be argued that competence develops through confidence. The development of competence also entails an internalization of the criteria for success. This is fostered by teaching that encourages the learner's self-assessment of his or her own learning, both alone and with peers in cooperative learning groups.

The learners' view of themselves as language learners and their self-concept and self-esteem are thus important characteristics that correlate with successful second language learning. Language learning requires the ability and courage to cope with the unknown, to tolerate ambiguity and, in a sense, to appear childish and make a fool of oneself when making mistakes. A person with a reasonably balanced self-concept can cope with these demands better. This point is emphasized by Stern (1983:380), who suggests that a person who is ready to accept with tolerance and patience the frustrations of ambiguity is in a better position to cope with them than a student who feels frustrated in ambiguous situations.

Such tolerance is particularly necessary in the early stage of second language learning, which is bound to involve unpredictability, novelty and insolubility because of the new linguistic system. New learning and understanding are always potentially threatening. Learners with high self-esteem are less likely to feel threatened. Confident persons have the advantage of not fearing unfamiliar situations or rejection as much as those with high anxiety levels, and are therefore more likely to take risks and try new and unpredictable experiences. Cognitive factors are thus not the only ones that matter in second language learning. As Stern (1983:386) points out, the affective component contributes at least as much as and often more to language learning than the cognitive skills represented by aptitude assessment.

Self-direction and knowledge of the learning process

Self-direction describes an attitude to learning, where the learner assumes increasing responsibility for the decisions concerning his or her learning but does not necessarily undertake the implementation of all of those decisions alone^b. There are various degrees of self-direction depending on the learner's attitude and ability to organize and manage his or her learning. There is thus a continuum between other-directed and self-directed

learning involving a range of possibilities between the extremes. To the extent that the learner is able to undertake learning tasks without direct teacher control he or she displays various degrees of autonomy. A fully autonomous learner is totally responsible for making the decisions, implementing them and assessing the outcomes without any teacher involvement. The development of such independence is a question of enabling learners to manage their own learning. They need to gain an understanding of language learning in order to be able to develop their skills consciously and to organize their learning tasks. Learners need not see themselves as consumers of language courses; they can also become producers of their own learning (Holec 1987).

Raising the awareness of one's own learning and gaining an understanding of the processes involved is thus an important key for the development of autonomous learning. Conscious reflection on learning experiences and the sharing of such reflections with other learners in cooperative groups makes it possible to increase one's awareness of learning. The teacher's task is to provide learners with the necessary information and support at suitable points. Such learner guidance involves knowledge about learning strategies and, at a higher level of abstraction, metacognitive knowledge about learning.

Learner strategies are language learning behaviors learners actually engage in to learn and regulate the learning of a second language (Wenden 1987:6-7). Strategies are problem-oriented, that is, learners utilize them to respond to a learning need. They are techniques of memory management used by learners in order to facilitate the acquisition, storage, retrieval or use of information. Strategies develop over time as a result of learning how to deal with problems. They can become automatized and function without conscious control. But they can also be brought to conscious observation and awareness and can be modified as a result of conscious effort. To the extent that learners have 'strategic knowledge' about

learning strategies it seems possible for them to develop their strategies by learning new techniques of memory management. They can become more effective language learners (cf. Chamot 1987). Cognitive strategies such as keyword techniques for learning vocabulary, visualization strategies, and physical response techniques (see, for example, Asher 1982), have proved effective in language teaching.

In contrast to such task-specific cognitive strategies, general learning skills have a wider application in terms of helping the learner to gain a control of the whole process of language learning by reflecting on the nature of learning. Understanding of the various ways of using memory in language learning will give learners options and help them to make informed choices, finding out ways that work for them. As noted by O'Malley (1987:133; cf. also O'Malley and Chamot 1990), there is evidence to suggest that good language learners can use a variety of strategies to assist them in gaining command over the new language skills. This implies that less competent learners might benefit from the training on strategies evidenced among more successful language learners.

In terms of experiential learning theory, an essential part of such learner training is that it includes the cyclic process of having 'hands-on' experience of learning strategies and metacognitive knowledge, reflecting on such experience and conceptualizing it, thereby gaining a conscious understanding of the knowledge.

Heterogeneous cooperative teams would seem to provide a good environment for such discussions, enabling learners to compare and contrast each others' preferred or habitual ways of learning and gain a deeper understanding of the processes in so doing. Thus reflecting on and talking about learning is beneficial for learning. To complete the cycle, learners are given opportunities to experiment with different ways of using their memory, to gain new experiential data for reflection. For instance, to learn about vocabulary learning strategies, learners might

be given various vocabulary lists in L2, which they learn using different types of mnemonic techniques. Explanations of the rationale behind the different techniques will help them to understand why they work and to make personal choices depending on what seems to work best for them.

Such learning will result in what Wenden calls pedagogic autonomy, that is, acquisition of the skills and knowledge necessary to learn to manage one's learning and learn on one's own. Learners can become competent as learners of the new language, learning to deal with the learning task in rational and informed ways. Learning about learning may, in fact, help to demystify the processes involved and thus increase the learners' feelings of confidence and competence. As O'Malley and Chamot (1990) point out, learners without metacognitive knowledge are essentially learners without direction and ability to review their progress. Learners are not 'blank slates' that absorb the new language; they can learn in purposeful ways.

Knowledge of the learning task

The learner's knowledge of the language learning task can be seen as a map of the task. To use a familiar metaphor from orienteering, this knowledge can be compared to the topographic map of the terrain. To be able to use the map one has to possess a sufficient knowledge of the topographic symbols and be able to match the map with the surrounding terrain. Equipped with such a map, the necessary literacy and a compass, it is safe to explore and enjoy an unknown terrain and find one's way properly.

Similarly, it is helpful for language learners to know the 'terrain' of the second or foreign language: what elements there are, how they are inter-connected and patterned, what combinations are possible and likely to occur, which ones occur frequently, and what similarities and differences exist between their native languages and the target language. Such information will create order out of the seemingly chaotic primary data that the

learner has to confront when dealing with the new language. Order and structure, in turn, will create predictability and thereby facilitate the processing task as learners can make heuristic guesses of the message form and content. An awareness of the task functions as a framework to which they can integrate new learning experiences and thus feel safer when confronting new language elements. They can feel able to master, to some extent, the unknown terrain that they are about to enter.

It is also beneficial for language learners to know how human communication can be understood, how the relevant properties of language can be analyzed consciously in the target language, and what elements the new language contains. This awareness, called metalinguistic knowledge, can exist at various levels of linguistic sophistication. It is also important for learners to be aware of the notion of risk-taking in language use. A risk-taking situation may be defined as an occasion where an individual has to make decisions involving an uncertainty of the outcome and a possibility of failure (Beebe 1983:39). This implies that risk-taking develops in situations in which learners are exposed to challenging tasks and the possibility of failure. Communicative approaches suggest taking risks in the spirit of the old saying: 'Nothing ventured, nothing gained', as Beebe points out (1983:63).

In actual language use, learners will obviously face situations and tasks where their linguistic skills are not adequate either for comprehending messages or producing their intended meanings at a desired level of sophistication. They will thus encounter mismatches between their communicative skills and intentions. To deal with problems due to an insufficient knowledge of language, learners will adopt different kinds of communication strategies, which can be seen as 'potentially conscious plans for solving what to an individual presents itself as a problem in reaching a particular communicative goal' (Færch and Kasper 1983:36).

The learner's involvement in the task, as well as knowledge about it, is necessary for

effective learning. Materials and tasks do not as such guarantee anything; the essential question is what the learner does with them. It is important that the learner does something to the input so that the output has a personal meaning, no matter how modest such modifications or productions are in the beginning. An input which is not worked on by the learner has not much subjective meaning for him or her. It does not turn into a real output. It could be rather described as 'throughput' –an output which is nothing but the unmodified input and does not touch the learner inside. From the communicative point of view, experiential learning implies encouraging authentic language use which involves the learner. The learner is brought in touch with real-life language use, involving some reason for reading a text or listening to somebody. In spoken language use, interactions usually involve a small number of speakers, in which conversational roles and meanings are constantly negotiated. The roles of the speaker and listener may change rapidly, and the dialogues are not so 'tidy' as suggested by textbook dialogues: people hesitate and misunderstand each other, ask for clarification and check their interpretations, interrupt and get distracted by other people and events.

The foregoing discussion raises the issue of the role of grammatical instruction in language learning. There is a tension between a conscious, explicit knowledge of the rules, and the use of language in communication without consciously reflecting on the rules. The former type of knowledge can be called declarative knowledge ('know-that'), while automatized skill performance involves what is called procedural knowledge ('know-how'). The traditional learning sequence progressed from the presentation of the rules to practice and application, aiming at automatization, i.e. from declarative to procedural knowledge. This position was challenged by Krashen's (1982) well-known claim that the formal teaching of rules should be reduced to the minimum, with a shift of emphasis away from conscious learning to unconscious

acquisition. This distinction, however, seems artificial as new learning is always a more or less conscious process at the initial stage. New learning associations are controlled processes requiring a conscious effort of learning. Controlled processes place demands on short-term memory, and their automatization is a gradual integration of initially conscious sub-skills. A conscious learning of rules is thus seen as a precursor to an automatic skill execution. (cf. McLaughlin 1987; Nunan 1988; O'Malley and Chamot 1990.)

Rather than assuming that declarative and procedural knowledge about language are separate, it seems to make more sense to assume that they constitute a continuum. Færch (1986:126) suggests the following stages on such a continuum from implicit to explicit rules:

1. The learner uses the rule but does not reflect on it.
2. The learner can decide whether a given item of language use is in accordance with the rule.
3. The learner can describe the rule in his own words.
4. The learner can describe the rule in metalinguistic terms.

A communicative use of language results in implicit knowledge, while presentation of rules yields explicit knowledge. But the latter type of knowledge can become implicit through automatization, just as implicit knowledge can become explicit through consciousness-raising.

Experiential learning suggests that the learning of rules might be seen as a recycling process gradually leading to their internalization. When this proceeds from procedural to declarative learning, learners are first provided with experiences of language data through the meaningful use of language in natural contexts. At this stage, the structural rules are not presented or explained formally, only their meanings are provided in the mother tongue. Rules are thus approached as lexical units in the first place, thereby simulating the first language acquisition (e.g. *go* and

went are learned separately). Learners make observations and reflect on them, becoming vaguely aware of the systemic connections between different linguistic forms and possibly making some implicit rules and generalizations of their own (e.g. *go* → *goed* as the past tense form). They may check the rules' applicability by asking the teacher. A formal presentation of the system will follow only after learners have had a reasonable amount of experience of the rules by being exposed to meaningful language in relevant contexts of use. Explicit comprehension of the rules will enable learners to control them consciously. To secure automatization, the rules are used in new contexts to obtain further experiential data. The experiential learning cycle can thus be presented as follows, in accordance with Kolb's model.

According to the model, learning requires a continuous recycling of experience, reflection, conceptualization and active experimentation. Just as rules without a sufficient experiential element remain shallow learning, experiences that are not reflected upon and conceptualized will not yield controlled learning; and reflections must in turn aim at testing the newly refined understanding of the system by further experience (e.g. *go* → *went* as part of a systemic understanding of the past tense). Language learning is thus a continuous process of recycling the input data, aiming at a more sophisticated understanding and incremental automatization of the system. If the meaningful learning process continues, the learner's second language competence will expand and he or she will be able to deal with increasingly complex language data. In

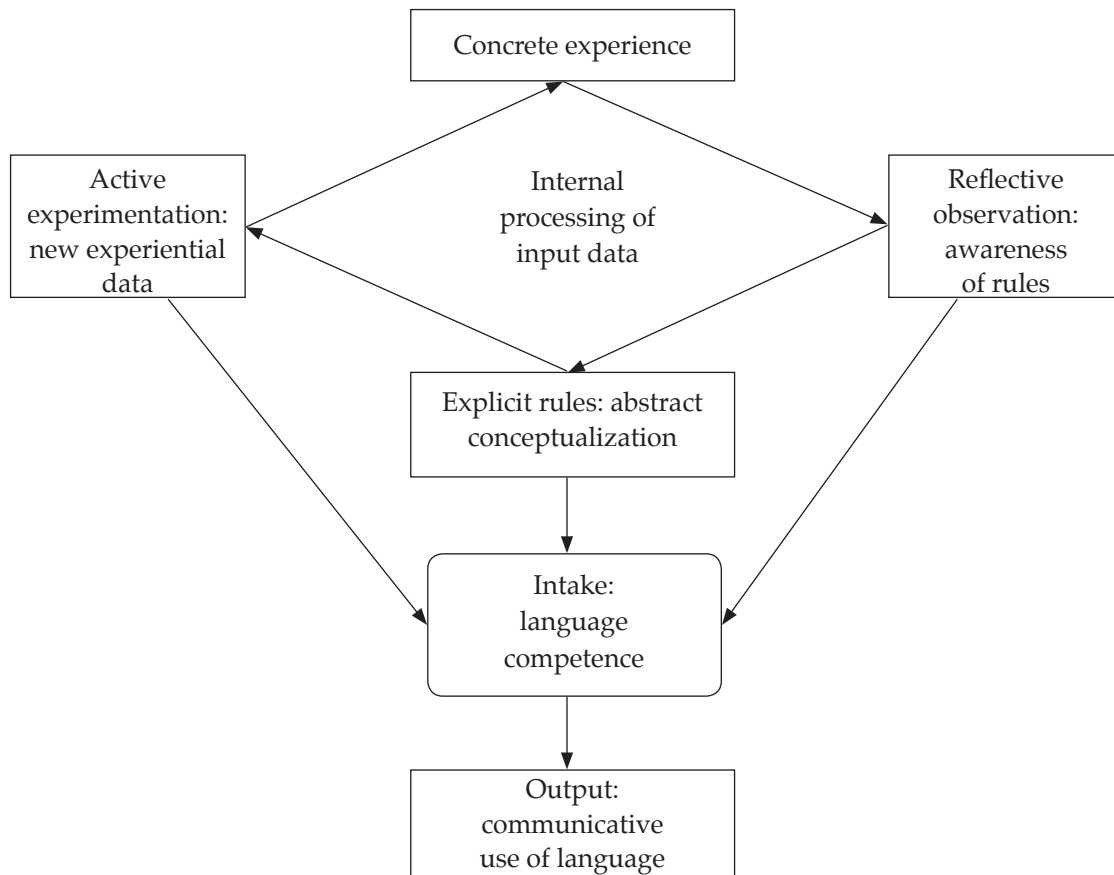


Figure 3. Experiential second language learning: a model.

the opposite case, that of language attrition (and possibly eventual loss), the once-acquired competence will decrease as a result of lack of opportunities and motivation for meaningful language use.

In summary, then, experiential learning theory suggests that effective second language learning might involve:

1. Abundant, comprehended input in the target language with an emphasis on understanding the content of the texts and thereby using language as a vehicle of learning about the subject matter rather than as an end in itself.

2. Learner reflection on language structure and an explicit teaching of the systemic structure of the target language, aiming at a conscious control of the language.

3. Comprehensible output, emphasizing the importance of the learner's productive use of the target language in interactive communication, in an attempt to be increasingly comprehensible by taking communicative risks and thereby stretching the learner's skills (cf. Swain 1985).

4. Corrective feedback by the teacher and peers, i.e. information about the development of the competence in the target language, aiming at an internalization of the criteria of acceptable and accurate language use through self-assessment and reflection in cooperative learning teams.

Learning is thus seen as a continuous process aiming at an incrementally fine-tuned understanding of the system and an increasingly automatized use of it in meaningful communication with plenty of opportunities for practice.

Experiential language learning as cooperative learning

Two models of teaching

When the total context of education changes substantially, as a result of developments in society and educational theory, it may become necessary for educators to examine their assumptions and review their educational

practices in the light of new developments. Such a critical examination may now be expedient, as current pedagogical thinking seems to be shifting away from the traditional behavioristic model of teaching as transmission of knowledge towards an experiential model whereby teaching is seen as transformation of existing or partly understood knowledge, based on constructivist views of learning. What is involved is nothing less than a major paradigmatic shift in educational theory, and the need for change is further motivated by ongoing developments in society.

The paradigmatic shift can be analyzed by juxtaposing the polar ends of some pedagogically relevant dimensions as in Table 1 (cf. Brandes and Ginnis 1986; Miller 1988). However, doing so does not imply any criticism of the earlier paradigm: it is not justifiable to criticize one paradigm on the basis of the premises of another paradigm. Any pedagogical decisions have to be evaluated within the relevant theoretical framework and the current socio-cultural and educational context. The comparison can suggest a range of options for educators which may help them to clarify their own positions and examine the extent to which their choices are consistent within the broad paradigmatic framework that they have adopted. If educators make a conscious decision to move towards the experiential model, this means shifting the emphasis towards the right-hand side of Table 1 opposite.

The transmission model of teaching assumes that the teacher is the person in authority in the class whose job is to impart knowledge and skills to the learners. Knowledge is seen as definable in terms of right and wrong answers. Students tend to see their role as relatively passive recipients of the knowledge, expecting the teacher to be in charge of their learning (cf. Salmon 1988; Nunan 1988).

Glasser (1986) gives as an example of this model the traditional structure of secondary schools with the teacher at the front of the room facing thirty to forty learners. The underlying behavioristic model involves various rewards

and sanctions to ensure learning. But there are limits to what we can pressure students to learn if they do not experience satisfaction in their work. Sanctions will cause discipline problems and underlying tensions in the

class in which the teacher has the final word and the power to reward, punish and evaluate. Students learn as individuals and the cooperation between them is limited by competition for grades.

Table 1. Traditional and experiential models of education: a comparison

Dimension	Traditional model: behaviorism	Experiential model: constructivism
1. View of learning	Transmission of knowledge	Transformation of knowledge
2. Power relation	Emphasis on teacher's authority	Teacher as a 'learner among learners'
3. Teacher's role	Providing mainly frontal instruction; professionalism as individual autonomy	Facilitating learning (largely in small groups); collaborative professionalism
4. Learner's role	Relatively passive recipient of information; mainly individual work	Active participation, largely in cooperative small groups
5. View of knowledge	Presented as 'certain'; application, problem-solving	Construction of personal knowledge; identification of problems
6. View of curriculum	Static; hierarchical grading of subject matter, predefined contents	Dynamic; looser organization of subject matter, including open parts and integration
7. Learning experiences	Knowledge of facts, concepts and skills; focus on content and product	Emphasis on process: learning skills, self-inquiry, social and communication skills
8. Control of process	Mainly teacher-structured learning	Emphasis on learner: self-directed learning
9. Motivation	Mainly extrinsic	Mainly intrinsic
10. Evaluation	Product-oriented: achievement testing; criterion-referencing (and norm-referencing).	Process-oriented: reflection on process; self-assessment; criterion-referencing

The experiential model, on the other hand, would seem to offer potential for a learning atmosphere of shared partnership, a common purpose and a joint management of learning. Class behavior is owned by the whole group, of which the teacher is one member. As the rules of conduct are agreed upon jointly, all share the responsibility for decisions and discipline. Such rules are called ground rules. An essential feature of ground rules is that they are based on mutual trust and respect; they are agreed upon jointly, and they apply to all. The rules are there to remind the participants of their joint responsibilities. Knowledge is seen as open to negotiation and redefining by challenging existing constructions of meaning. Learning can become a discovery of new understandings. As there are fewer underlying tensions, energy can be channeled into more creative pursuits (cf. Brandes and Ginnis 1986; Salmon 1988).

The degree of self-directed (as against other-directed) learning can be clarified by examining the degree of learner involvement at the different stages of the instructional process. This can be done by asking the following questions (Riley 1984:127-30):

- Who analyses the needs?
- Who defines the objectives?
- Who decides where and how often learning takes place?
- Who chooses the materials?
- Who chooses the work techniques?
- Who decides on levels and criteria of acceptable outcomes?
- Who monitors the learning program and process?
- Who evaluates the results of learning?

The more learners are responsible for taking these decisions, the greater is their degree of self-direction. The extent to which the decisions are taken together reflects a shared management of learning, with the teacher functioning as a guide and expert consultant of learning. Various combinations of sharing the decisions are possible at different stages of learning, reflecting various degrees of learner autonomy.

At a deeper level, a learner-centered approach involves a basic trust in the learner's willingness and ability to cope with the various learning tasks, and a respect for his or her person and choices. On the basis of such a relationship, learners can be given increasing amounts of initiative in undertaking the task, choosing the contents and assessing their work. In this way they will develop a feeling of ownership and responsibility for their own learning. If the teacher is 'in charge' most of the time, the learner's responsibility cannot develop. Aiming towards autonomous learning thus means shifting emphasis onto the learner and allowing more and more room for the development of responsibility.

In this view, making schools more effective means ensuring that learners' basic needs for love, belongingness, power, freedom and fun are satisfied from their early classes onwards. As Glasser (1986:54) points out, there is no sense in telling learners how valuable classes are and how much they need them unless we can structure classes so that they are more satisfying to them. Cooperative learning seems to provide a classroom environment in which such needs can be met in a way that is beneficial for both academic achievement and the development of the learners' social and learning skills (D. W. Johnson *et al.* 1988, 1990; Slavin 1987; Kagan 1989).

Ways of structuring classroom learning

Classroom work is goal-oriented, aiming to achieve certain learning goals, and it is conducted under some goal structure. A learning goal can be defined as a desired future state of competence or mastery in the subject area being studied, such as foreign language proficiency. The work to achieve learning goals can be structured so as to promote individual learning, competition between students or cooperation among them. The goal structure thus specifies the type of interdependence among students as they work to accomplish their learning goals. The way in which the teacher structures interdependence among students will determine how they interact

with each other and the teacher during the instructional session. The differences between the individualistic, competitive and cooperative goal structures can be summarized as follows (D. W. Johnson and R. T. Johnson 1987: 2-7; cf. also D. W. Johnson and R. T. Johnson 1989; D. W. Johnson *et al.* 1990):

- In individual work, learners work on their own at their own pace and in their own space to achieve a pre-set criterion of learning.
- In competitive work, learners compete with each other to see who is best.
- In collaborative work, learners work together in small groups, aiming towards a common goal.

In individualist tasks students work alone on their own sets of materials and at their own speed. Their achievements are usually evaluated on a criterion-referenced basis. Their goal achievements are thus independent of each other: students perceive that the achievement of their learning goals is unrelated to what other students do.

In competitive learning situations students compete to achieve their individual goals. If achievement is graded on a norm-referenced basis, students' test scores are rank-ordered to determine the individual grades. This tends to create a negative interdependence in the class: students perceive that they can obtain good grades when other students do worse. In such a learning environment there is thus little motivation to work together. While competition encourages some students to work hard to do better, there are other students who are labelled as being failures in school. There is also a number of students who give up because they do not believe that they have a chance to do well in the competition.

In cooperative learning situations learners work together to accomplish shared goals. Their achievements are evaluated on a criterion-referenced basis. However, since all group members now share a common goal, they are motivated to work together for mutual benefit in order to maximize their own and each others' learning. This creates a positive

interdependence among the learners: they perceive that they can reach their goals, best when the others in the same learning group also do as well as possible.

Obviously, each of these goal structures has its place in classroom work and they can all be used flexibly during instructional sessions. Learners need to know how to work on their own, how to collaborate with others, and how to compete, for fun and enjoyment. But the pedagogically interesting question is: what might be an integrated balance between the different options? When is it desirable to use frontal instruction, individual work (alone or in competition), or various grouping combinations? In the long run, the cumulative effects of the different goal structures will gain importance because they affect both the cognitive and affective outcomes of instruction: the way learners interact with each other determines how they process information and what kinds of learning experiences they get. The teacher might thus consider what goal structure to use and when, depending on the nature of the learning task and the instructional aims.

In the light of this discussion, cooperative learning would seem to deserve more attention from educators than it has received so far. This is because it can foster learner growth both in terms of academic achievement, personal growth and the development of social and learning skills. We might therefore consider shifting attention to some extent away from an emphasis on competitive and individualistic learning towards promoting learner collaboration in the classroom.

Cooperative learning: possibilities and challenges

The work in cooperative learning teams is structured so that there is positive interdependence among the members in the group: the learners feel that they work together for mutual benefit. Positive interdependence needs to be structured carefully in order to encourage all group members to work to their full capacity. In a well-functioning cooperative

group there is a sense of joint responsibility where learners care about and get committed to each others' success as well as their own; a sense of 'sinking or swimming together'. A team environment where learners celebrate each others' successes and provide assistance to each other is likely to promote more positive peer relationships, social support, and, partly for that reason, higher self-esteem and academic achievement. Social support is especially beneficial for learning complex materials more thoroughly. The following five factors are necessary for successful cooperative learning (cf. D. W. Johnson and R. T. Johnson 1987, 1989; D. W. Johnson *et al.* 1990; Brandt 1987):

1. Positive interdependence, a sense of working together for a common goal and caring about each other's learning.

2. Individual accountability, whereby every team member feels in charge of their own and their teammates' learning and makes an active contribution to the group. Thus there is no 'hitchhiking' or 'freeloading' for anyone in a team – everyone pulls their weight.

3. Abundant verbal, face-to-face interaction, where learners explain, argue, elaborate and link current material with what they have learned previously.

4. Sufficient social skills, involving an explicit teaching of appropriate leadership, communication, trust and conflict resolution skills so that the team can function effectively.

5. Team reflection, whereby the teams periodically assess what they have learned, how well they are working together and how they might do better as a learning team.

Cooperative learning teams provide an effective context for the development of new understandings. Learner talk can be harnessed to the exploration of dawning understandings and new learnings, producing at its best something quite different from traditional classroom discourse. In an affirming and encouraging small group, learners feel free to talk in provisional, exploratory ways. They speak tentatively, trying out their ideas on each other. As there is no need to defend opinions or

pretend certainties that are not felt, the mode of learner talk can be one of 'perhaps', of voicing uncertainties and trying out rudimentary ideas, as pointed out by Salmon (1988: 81).

Cooperative learning teams are deliberately heterogeneous and consist of two to four members. In bigger groups, there is a high achiever, one or two average achievers and a low achiever. The groups are chosen by the teacher after careful consideration. The teams are responsible for learning the tasks together, helping each other. Learners are encouraged to explain ideas or skills to one another, each member being an active participant and an important resource person for the whole team. Such discussions can be beneficial to all: faster learners will consolidate their own understanding of issues at hand when explaining them to slower learners, thus engaging in cognitive elaboration that enhances their own understanding. Similarly, slower learners will benefit from peer tutoring by their teammates who are wrestling with the same question. Sometimes learners seem to be more able to translate the teacher's explanations into a 'kid language' which is easier for their teammates to understand, being involved in the same experience and having just passed the stage of understanding themselves (cf. Slavin 1987).

An important advantage of heterogeneous learning teams is that they can be facilitated to work independently to a large extent, with learners helping each other. Thus valuable teacher time is released for individual or group consulting functions, and for observing learning in action and thereby gathering information about how individual learners and groups are doing. In an important sense teaching is also a matter of observing student learning, 'kid-watching', collecting and analyzing information about learners and using this information as a basis for planning further instructional actions.

How long might cooperative teams stay together? There is no definite answer to this question; everything depends on the aims and scope of the work in hand. Teams can

work together for a few minutes, a lesson or several lessons. Teams can be used for various purposes: to identify and solve problems, to master jointly the material introduced by the teacher, to work on agreed projects, and so on. It is thus possible to use flexible learner groupings to introduce variety, carry out projects and cater for learner interests. Team work can also involve contracts between the teacher and individuals and independent projects carried out at least partly alone. Teams can also be formed on the basis of learner interests and wishes, e.g. project groups for a given purpose. While teams are usually heterogeneous, it can at times be expedient to use homogeneous ability groups. This makes it possible to give more challenging tasks to fast learners and less demanding ones to slow learners.

To encourage long-term caring and commitment in the class it is also possible to use more permanent cooperative base groups. These groups can work together for the whole academic year and even longer, for several years. They meet at regular intervals to plan and review the learning of the members, but the members are simultaneously also working in other short-term cooperative teams. Such groups can increase learners' psychological health by providing a nurturing environment. It is important that the school also provides permanent personal relationships in a small group. Receiving social support and being accountable for appropriate behavior by peers who have a long-term commitment for each others' success and well-being is an important aspect of growth and progress through school.

Discussion

Experiential learning theory provides the basic philosophical view of learning as part of personal growth. The goal is to enable the learner to become increasingly self-directed and responsible for his or her own learning. This process means a gradual shift of the initiative to the learner, encouraging him or her to bring in personal contributions and

experiences. Instead of the teacher setting the tasks and standards of acceptable performance, the learner is increasingly in charge of his or her own learning.

It is worth considering how far such goals can be reached in school alone. School is only one setting for learning relevant knowledge, skills and attitudes, and a large portion of significant learning and learner growth will take place outside school, in families and extra-curricular activities and as part of natural maturation. But the big question for the school is, nevertheless: how could school learning be organized so as to support such academic and educational goals by conscious pedagogical design? How far can the goals of self-directed, autonomous learning be reached in educational settings in which the teacher assumes the main responsibility of defining the objectives, and planning, monitoring and evaluating student learning? What might thus be a suitable balance between teacher control and learner initiative? What could be a balanced combination of the different goal structures? And how might it develop over years as a result of learner (and teacher) growth?

Cooperative learning can provide a means of working towards such goals, with a significant part of learning taking place in small, mixed-ability teams consisting of two to four learners. The work in the teams is structured so that there is positive interdependence and individual accountability among the learners, with each participant contributing to the team product and the team being in charge of helping its teammates to learn.

However, it is still necessary to reflect on how 'learner-centered' work is in cooperative teams in the light of the notion of self-directed learning. If the teacher sets the task for the teams, defines the contents of the work to be done, determines how and when it is to be done and reported and how it is evaluated, it can be argued that much of such cooperative work is still, in fact, teacher-centered. In the spirit of learner-centred thinking, careful pedagogical thinking needs to be attached

to the learner's role in the whole process of learning. To gain new experiences and reflect on them, the learner needs to be both an actor and an observer of his or her own learning. Language learning is seen both as a process of reconstructing the linguistic system from comprehended input through internal processing and as conscious learning through explicit instruction aimed at raising the learner's awareness of the grammatical categories and concepts of learning.

When languages are taught to the whole of the age group, the range of learner differences is bound to be large. Having the class proceed at the same pace under the teacher's control can be undesirable for both slow and fast learners: while the progress tends to be too demanding for the former, it is usually too easy for the latter. For fast learners, frontal teaching may even impede learning in the sense that they are not offered incentives to work hard enough, having to wait for slower learners to catch up. Reducing frontal teaching and increasing learner-initiated independent work alone and in small cooperative learning teams offers pedagogically more effective ways of organizing the learner's work.

This orientation entails a paradigmatic shift in pedagogical thinking from the teacher-centered transmission model of teaching to the experiential model of teaching. In this process-oriented model evaluation is understood in a wide sense, ranging from informal classroom observation to formally administered summative tests. A distinction can be made between process and product evaluation. It seems that more attention needs to be paid to process evaluation. For the teacher, process evaluation is necessary for making pedagogical decisions: guiding the learners' progress and giving them relevant feedback about the development of their competence. From the learners' point of view, process evaluation is necessary for the development of an awareness of their learning skills and the learning task. As evaluation is always a time-consuming process, it needs to be geared to improving learning and education. And to

improve education we need to know more about what takes place in the classroom and in the learner's mind. In a broad sense, evaluation turns into classroom research, the purpose of which is to help learners to be better learners and teachers to develop as professionals.

The notion of the teacher as a researcher thus constitutes an important element in experiential learning. Being a researcher of one's work entails a reflective awareness of and a deeper involvement in it. Teaching involves making decisions regarding the learner, and to be able to make informed decisions the teacher needs information about the learner's situation. Learner-centered learning does not mean leaving the learner alone and without support. The teacher's role is, in an important sense, even more significant than in teacher-centered instruction.

An essential element in reflective teaching is mutual support and cooperation among teachers. Professional growth is facilitated in an atmosphere of support and trust whereby teachers see their colleagues as resources for each other. In-service teacher education programs thus need to emphasize the importance of mutual support for professional development. This aim can be achieved in school-based staff development projects that involve the whole staff, or at least most of the staff members. Such staff development programs might be as follows:

- They are school-based, to ensure lots of face-to-face interaction and cooperation among the teachers.
- They extend over several years (2-5 years).
- They are initiated by the participating teachers and based on the needs identified by the teachers themselves, rather than being imposed by external authorities.
- The teachers are in charge of planning their training, thereby developing an ownership of their own learning.
- Outside consultants are learners among the teacher-learners, facilitating the process.
- The general empirical framework is that of action research and experiential learning, involving a cyclic approach to the

developmental projects: plan → act → observe → reflect → revise plans (cf. Kolb 1984; Carr and Kemmis 1986).

- They contain theoretical instruction, practical demonstrations, individual study, guided practice and feedback on it, and peer coaching. Teachers visit each others' classes to provide companionship and support in solving problems as new skills are integrated with the existing pedagogical repertoire. Coaching is strictly confidential and supportive, not evaluative, with teachers helping each other to grow professionally.

This approach involves a clear change of school culture from traditional teacher isolation to support and cooperation. (cf. Kohonen 1987, 1989; Nunan 1987, 1989b; Slavin 1987; Zeichner 1987; Joyce and Showers 1988; Grimmett and Erickson (eds.) 1988; Legutke 1988; Brandt 1989; Joyce (ed.) 1990.)

It is important for teachers to clarify their basic educational philosophy and relate this to the nationally and locally defined educational goals and instructional aims. This provides a fundamental orientation to their work and criteria for their choices of instructional content and classroom techniques. It can perhaps be said that the most important pedagogical innovation is the teacher, with his or her pedagogical thinking and personal qualities. Teaching can be a profession which is both academically challenging and personally rewarding and empowering. Experiential learning attempts to meet such challenges and provide a framework accommodating various alternatives, promoting a holistic view of foreign language learning as learner education.

References

- Brandes, D., and P. Ginnis. 1986. *A Guide to Student-centred Learning*. Oxford: Basil Blackwell.
- Brandt, R. (ed.), 1989. Coaching and staff development. Readings from *Educational Leadership*. Alexandria, Va.: Association for Supervision and Curriculum Development.
- Dickinson, L. 1987. *Self-instruction in Language Learning*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Carr, W., and S. Kemmis. 1986. *Becoming Critical: Knowing through Action Research*. Victoria, Australia: Deakin University Press.
- Chamot, A. 1987. The learning strategies of ESL students. In A. Wenden and J. Rubin (eds.), *Learner Strategies in Language Learning*. Englewood Cliffs, N.J.: Prentice-Hall.
- Færch, C. 1986. Rules of thumb and other teacher-formulated rules in the foreign language classroom. In G. Kasper (ed.), *Learning, Teaching and Communication in the foreign Language Classroom*. Aarhus: University Press.
- Glaser, W. 1986. *Control Theory in the Classroom*. New York: Harper & Row.
- Grimmett, P., and G. Erickson (eds.). 1988. *Reflection in Teacher Education*. New York: Teachers College Press.
- Holec, H. 1987. The learner as manager: managing learning or managing to learn? In A. Wenden and J. Rubin (eds.), *Lerner Strategies in Language Learning*. Englewood Cliffs, N.J.: Prentice-Hall.
- Johnson, D. W., et al. 1988. *Cooperation in the Classroom*. Edina, Mn.: Interaction Book Company.
- Joyce, B., and B. Showers, 1982. *The coaching of teaching*. *Educational Leadership* 40: 4-10.
- Kagan, S. 1989. *Cooperative Learning. Resources for Teachers*. Riverside, Ca.: University of California, Riverside.
- Kelly, G. A. 1955. *A Theory of Personality. The Psychology of Personal Constructs*. New York: Norton and Company.
- Kemmis, S., and R. McTaggart (eds.). 1987. *The action Research Planner*. 3rd ed. Geelong, Australia: Deakin University Press.
- Kohonen, V. 1987. Towards experiential learning of elementary English. A theoretical outline of an English and Finnish teaching experiment in elementary learning. *University of Tampere: Reports from the Department of Teacher Training in Tampere A 8*. Tampere, Finland.
- Kolb, D. 1984. *Experiential Learning. Experience as the Source of Learning and Development*, Englewood Cliffs, N.J.: Prentice-Hall.

- Krashen, S. 1982. *Principles and Practice in Second Language Acquisition*. Oxford: Pergamon Press.
- Legutke, M. 1988. *Lebendiger englischunterricht*. Bochum: Kamp.
- McLaughlin, B. 1987. *Theories of Second Language Learning*. London: Edward Arnold.
- Numan, D. 1988. *The Learner-Centred Curriculum*. Cambridge: Cambridge University Press.
- O' Malley, M., and A. Chamot. 1990. *Learning Strategies in Second Language Acquisition*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Pring, R. 1984. *Personal and Social Education in the Curriculum*. London: Hodder and Stoughton.
- Riley, P. 1984. Coming to terms: negotiation and intercultural communication. *Mélanges Pédagogiques*. CRAPEL, Université de Nancy II 1984, 117-40.
- Rogers, C. 1975. The interpersonal relationship in the facilitation of learning. In D. Read and S. Simon (eds.), *Humanistic Education Sourcebook*. Englewood Cliffs, N.J.: Prentice-Hall.
- Rosenthal, R., and L. Jacobson. 1968. *Pygmalion in the Classroom*. New York: Holt, Rinehart & Winston.
- Rosenthal, R., and D. B. Rubin. 1978. Interpersonal expectancy effects: the first 345 studies. *The Behavioral and Brain Sciences* 3: 377-415.
- Salmon, P. 1988. *Psychology for teachers*. London: Hutchinson.
- Slavin, R. E. 1987. Cooperative learning and the cooperative school. *Educational Leadership* 45: 3, 7-13.
- Stern, H. H. 1983. *Fundamental concepts of Language Teaching*. Oxford: Oxford University Press.
- Sternberg, R. 1985. General intellectual ability. In R. Sternberg (ed.), *Human Abilities*. New York: W. H. Freeman.
- Swain, M. 1985. Communicative competence: some roles of comprehensible input and comprehensible output in its development. In S. Gass and C. Madden (eds.), *Input in Second Language Acquisition*. Rowley, Mass.: Newbury House.
- Wenden, A. 1987. Incorporating learner training in the classroom. In A., Wenden and J. Rubin (eds.), *Learner Strategies in Language Learning*. Englewood Cliffs, N.J.: Prentice-Hall.
- Wragg, T. 1984. Education for the twenty-first century. In C. Harber et al. (eds.), *Alternative Educational Futures*. New York: Holt, Rinehart & Winston.
- Zeichner, K. 1987. Teaching student teachers to reflect. *Harvard Educational Review* 57: 23-48.

(Endnotes)

- a I am indebted to Anita Wenden for clarifying my thinking on the issues of learner education. Her manuscripts 'A curricular framework for promoting learner autonomy' and 'Metacognition: an expanded view on the cognitive abilities of L2 learners' have been instrumental for writing this section.
- b Dickinson (1987) offers a good example to illustrate this concept. Parents are responsible for their children's health, but this does not mean that they must undertake the diagnosis and treatment of their children's illnesses; they cannot do this (unless they are also medical experts). But they are responsible for making decisions about when to seek expert help, and what kind of help to seek. Similarly, they want to know what the diagnosis is and what treatment is proposed, how it is to be done, and what the prognosis is. A good doctor welcomes the parents' concern and provides the information. As the parents get more experienced in raising their children they are likely to assume some functions of the medical expert in terms of managing their children's illnesses.

Describing teachers*

Jeremy Harmer

A. What is a teacher?

Teachers use many metaphors to describe what they do. Sometimes they say they are like actors because 'we are always on the stage'. Others think they are like orchestral conductors 'because I direct conversation and set the pace and tone'. Yet others feel like gardeners, 'because we plant the seeds and then watch them grow'. The range of images –these and others– that teachers use about themselves indicate the range of views that they have about their profession.

Dictionaries also give a variety of messages about teaching. According to the *Cambridge International Dictionary of English*, 'teaching' means 'to give (someone)' knowledge or to instruct or train (someone), whereas the *Longman Dictionary of Contemporary English* suggests that it means to 'show somebody how to do something' or to 'change somebody's ideas'.

It is because views are somewhat mixed as to what teachers are, and because different functions are ascribed to teaching, that we need to examine the teachers role not only in education generally, but in the classroom itself.

A1. Teachers and learners

Many trainers are fond of quoting from a work called *The Prophet* by Kahlil Gibran. 'If (the teacher) is indeed wise, he does not bid you enter the house of his wisdom, but rather leads you to the threshold of your own mind' (Gibran

1991: 76). Such humanist sentiments expose a dilemma in the minds of many trainers and trainees. Is teaching about the 'transmission' of knowledge from teacher to student, or is it about creating conditions in which, somehow, students learn for themselves? To put it another way, if you were to walk into a classroom, where would you expect to see the teacher –standing at the front controlling affairs, or moving around the classroom quietly helping the students only when needed?

In recent years, under the influence of humanistic and communicative theories (see Chapters 5D and 6, A7), great emphasis has been placed on 'learner-centred' teaching, that is teaching which makes the learners' needs and experience central to the educational process. In this framework, it is students' needs which should drive the syllabus, not some imposed list; it is the students' learning experiences and their responses to them which should be at the heart of a language course. The measure of a good lesson is the student activity taking place, not the performance of the teacher.

The physical manifestation of this trend is to be found in classrooms where learners are given tasks to work on (see Chapter 6, A5), and where, in the process of performing these tasks (with the teacher's help), real learning takes place. In these situations the teacher is no longer the giver of knowledge, the controller, and the authority, but rather a facilitator and a resource for the students to draw on. One writer has suggested that teachers in such learner-centred classrooms need special qualities including maturity, intuition, educational skills (to develop students' awareness of language and learning), an openness to student input,

* In *The practice of English Language Teaching*, England, Pearson Educational Limited, pp 56-67.

and a greater tolerance of uncertainty. These qualities, he suggests, are in marked contrast to more traditional teacher behaviour (Tudor 1993). Yet they are precisely the characteristics most people would expect of any teacher, traditional or modern, who has their learners' best interests at heart.

Not all methodologists find it easy to accept learner-centredness uncritically, however. Robert O'Neill, an influential materials writer and trainer, wrote an article whose title dearly expressed his disquiet since he called it 'The plausible myth of learner-centredness' (O'Neill 1991). He worried that letting students do the learning on their own with teachers only intervening when and if needed, might amount to a form of neglect. It could be tantamount to an abdication by the teacher of the knowledge-giving role. What is wrong with old-fashioned 'teacher-fronting' he wondered. It seems to work; it has always worked, and many students feel more comfortable with it.

As we shall see in Chapter 6, B1, it is true that in some educational traditions, students, and teachers find learner-centred classrooms quite difficult to come to terms with. It also seems to be the case that there are many occasions when the teacher will want to be at the front of the class to motivate, instruct, or explain something to the whole class. But there are also many activities where encouraging students to solve their own problems on their own or in pairs or groups, will have enormously beneficial effects both on learning, and on the dynamics and atmosphere in the classroom. It is not an 'either... or' situation, in other words. Instead our behaviour will depend on how we feel about teaching and what we are comfortable with, on the type of activity our students are involved in, and on who the students are and how they feel about what we are asking them to do.

B. The roles of a teacher

Within the classroom our role may change from one activity to another, or from one stage of an

activity to another. If we are fluent at making these changes our effectiveness as teachers is greatly enhanced.

We have already used the term 'facilitator' in Section A above to suggest the teacher's role in learner-centred lessons –the way in which facilitator is traditionally used by many commentators. Roles such as prompter (B4), resource (B6), or tutor (B7) may well fulfil this concept. Yet in one sense any role which the teacher adopts –and which is designed to help students learn– is to some extent facilitative. All roles, after all, aim to facilitate the students' progress in some way or other, and so it is useful to adopt more precise terms than facilitator as the sections below indicate.

B1. Controller

When teachers act as controllers they are in charge of the class and of the activity taking place in a way that is substantially different from a situation where students are working on their own in groups. Controllers take the roll, tell students things, organise drills, read aloud, and in various other ways exemplify the qualities of a teacher-fronted classroom.

Teachers who view their job as the transmission of knowledge from themselves to their students are usually very comfortable with the image of themselves as controllers. Most people can remember teachers from their past who had a gift for just such a kind of instruction and who inspired their students through their knowledge and their charisma. However, not all teachers possess this ability to inspire, and in less charismatic hands transmission teaching appears to have less obvious advantages. For a start it denies students access to their own experiential learning by focusing everything on the teacher; in the second place it cuts down on opportunities for students to speak because when the class is acting as a whole group, fewer individuals have a chance to say anything at all; and in the third place, over-reliance on transmission teaching can result in a lack of variety in activities and classroom atmosphere.

Of course there are times when acting as a controller makes sense such as when

announcements need to be made, when order has to be restored, when explanations are given, or when the teacher is leading a question and answer session. Indeed in many educational contexts this is the most common teacher role. Many teachers fail to go beyond it since controlling is the role they are used to and are most comfortable with. Yet this is a pity because by sticking to one mode of behaviour we deny ourselves and the students many other possibilities and modes of learning which are good not only for learning itself, but also for our students' enjoyment of that learning.

B2. Organiser

One of the most important roles that teachers have to perform is that of organising students to do various activities. This often involves giving the students information, telling them how they are going to do the activity, putting them into pairs or groups, and finally closing things down when it is time to stop.

It is vitally important for teachers to get this role right when it is required. If the students do not understand what they are supposed to do they may well not get full advantage from an activity. If we do not explain clearly the ways pairs or groups should be organised, for example, chaos can ensue. If we have not spent some time engaging the students' interest and ensuring their participation, the activity may be wasted.

The first thing we need to do when organising something is to get students involved, engaged (see Chapter 6, A3) and ready. In most cases this means making it clear that something 'new' is going to happen and that the activity will be enjoyable or interesting or 'good for you'. At this point teachers will often say something like *Now we're going to do this because ...* and offer a rationale for the activity students are to be asked to perform. Thus, instead of just doing something because the teacher says so, they are prepared, hopefully with some enthusiasm, for an activity whose purpose they understand.

Once the students are ready for the activity, we will want to give any necessary

instructions, saying what students should do first, what they should do next, etc. Here it is important to get the level of the language right and to try and present instructions in a logical order and in as unconfusing a way as possible. It is frequently a good idea to get students to give the instructions back, in English or in their own language, as a check on whether they have understood it. An important tool in instruction is for the teacher to organise a demonstration of what is to happen. If students are going to use a chart or table to ask other students questions and record their answers, for example, getting a student up to the front to demonstrate the activity with you may be worth any number of complex instructions. Demonstration is almost always appropriate and will almost always ensure that students have a better grasp of what they are supposed to do than instructions can on their own.

Then it is time for us to start or initiate the activity. At this point students probably need to know how much time they have got and exactly when they should start.

Finally we stop the activity when the students have finished and/or when other factors show the teacher and the students that it is time to stop. This might be because they are bored, or because some pairs or groups have already finished before the others (see Chapter 8, B4). Perhaps the lesson is coming to the end and we want to give some summarising comments. At this point it is vital to organise some kind of feedback, whether this is merely a *Did you enjoy that?* type of question (a vitally important question, of course) or whether it is a more detailed discussion of what has taken place.

Teachers should think about 'content feedback' just as much as they concern themselves with the use of language forms in 'form and use feedback'. The latter is concerned with our role as assessor (see below), whereas the former has more to do with the roles of participant and tutor.

When organising feedback we need to do what we say we are going to do, whether this concerns the prompt return of homework (see

Chapter 24, A1) or our responses at the end of an oral activity. Students will judge us by the way we fulfil the criteria we offer them.

We can summarise the role of organiser as follows:

engage → instruct (demonstrate) →
initiate → organise feedback

B3. Assessor

One of the things that students expect from their teachers is an indication of whether or not they are getting their English right. This is where we have to act as an assessor, offering feedback and correction and grading students in various ways.

We will be dealing with correction in a chapter all of its own (Chapter 7), but where teachers act as assessors, offering feedback on performance, handing out grades, saying whether students can pass to the next level, etc. we can make some important points.

Students need to know how and for what they are being assessed. We should tell them what we are looking for and what success looks like so that they can measure themselves against this. We might say, for example, that *in today's piece of writing I will be looking especially at punctuation or in this communication activity I am more interested in your fluency than your accuracy*. Students then have a clear idea of what they need to concentrate on.

Another critical issue is the one of fairness. When students are criticised or score poor grades and they then find that other students have suffered less criticism for an equally good or bad performance, they tend to be extremely unhappy. Most of them want credit for good performance and constructive criticism for poor performance. What they do not want is a feeling that they are being unfairly judged.

When we act as assessors (whether in the matter of 'instant' correction or more drawn-out grade giving) we must always be sensitive to the students' possible reactions. A bad grade is a bad grade, however it is communicated. But it can be made far more acceptable if it is given with sensitivity and support.

B4. Prompter

Sometimes, when students are involved in a role-play activity, for example, they lose the thread of what is going on, or they are 'lost for words' (i.e. they may still have the thread but be unable to proceed productively for lack of vocabulary). They may not be quite sure how to proceed. What should teachers do in these circumstances? Hold back and let them work things out for themselves or, instead, 'nudge' them forward in a discreet and supportive way? If we opt for the latter, we are adopting some kind of a 'prompting' role.

In such situations we want to help but we do not want, at that stage, to take charge because we are keen to encourage the students to think creatively rather than have them hang on our every word. Thus it is that we will occasionally offer words or phrases, suggest that the students say something (e.g. *Well, ask him why he says that*), or suggest what could come next in a paragraph a student is writing, for example. Often we have to prompt students in monolingual groups to speak English rather than using their mother tongue (see Chapter 9D).

When we prompt we need to do it sensitively and encouragingly but, above all, with discretion. If we are too adamant we risk taking initiative away from the student. If, on the other hand, we are too retiring, we may not supply the right amount of encouragement.

B5. Participant

The traditional picture of teachers during student discussions, role-play, or group decision-making activities, is of people who 'stand back' from the activity, letting the learners get on with it and only intervening later to offer feedback and/or correct mistakes. However, there are also times when we might want to join in an activity not as a teacher, but also as a participant in our own right.

There are good reasons why we might want to take part in a discussion. For example, it means that we can enliven things from the inside instead of always having to prompt or organise from outside the group. When it goes well, students enjoy having the teacher

with them, and for the teacher, participating is often more instantly enjoyable than acting as a resource.

The danger of teachers as participants, of course, is that we can easily dominate the proceedings. This is hardly surprising since we usually have more English at our disposal than our students do. But it is also due to the fact that even in the most egalitarian classroom, the teacher is still frequently perceived of as 'the teacher' and tends to be listened to with greater attention than his or her students. It takes great skill and sensitivity to avoid this situation.

B6. Resource

In some activities it is inappropriate for us to take on any of the roles we have suggested so far. Suppose that the students are involved in a piece of group writing, or that they are involved in preparation for a presentation they are to make to the class. In such situations having the teacher take part, or try to control them, or even turn up to prompt them might be entirely unwelcome. However, the students may still have need of their teacher as a resource.

Students might ask how to say or write something or what a word or phrase means. They might want to know information in the middle of an activity about that activity or they might want information about where to look for something – a book or a web site for example. This is where we can be one of the most important resources they have.

A few things need to be said about this teacher role. No teacher knows everything about the language! Questions like *What's the difference between X and Y?* or *Why can't I say Z?* are always difficult to deal with because most of us do not carry complex information of this kind in our heads. What we should be able to offer, however, is guidance as to where students can go to look for that information. We could go further, however, and say that one of our really important jobs is to encourage students to use resource material for themselves, and to become more independent in their learning generally. Thus, instead of answering

every question about what a word or phrase means, we can instead direct students to a good monolingual dictionary, or in the case of creative work, towards a good production dictionary (see Chapter 12, A1). Alternatively, we need to have the courage to say *I don't know the answer to that right now, but I'll tell you tomorrow*. This means, of course, that we will indeed have to give them the information the next day, otherwise they may begin to lose confidence in us.

When we are acting as a resource we will want to be helpful and available, but at the same time we have to resist the urge to spoon-feed our students so that they become over-reliant on us.

B7. Tutor

When students are working on longer projects, such as pieces of writing or preparations for a talk or a debate, we can act as a tutor, working with individuals or small groups, pointing them in directions they have not yet thought of taking. In such situations we are combining the roles of prompter, and resource, acting as a tutor.

It is difficult to be a tutor in a very large group since the term implies a more intimate relationship than that of a controller or organiser. However, when students are working in small groups or in pairs, we can go round the class and, staying briefly with a particular group or individual, offer the sort of general guidance we are describing. Care needs to be taken, however, to ensure that as many individuals or groups as possible are seen, otherwise the students who have not had access to the tutor may begin to feel aggrieved.

It is essential for us to act as tutors from time to time, however difficult this may be. In this more personal contact the learners have a real chance to feel supported and helped, and the general class atmosphere is greatly enhanced as a result. Nevertheless, as with prompting and acting as a resource, we need to make sure that we do not intrude either too much (which will impede learner autonomy) or too little (which will be unhelpful).

B8. Observer

We will want to observe what students do (especially in oral communicative activities) so that we can give them useful group and individual feedback.

When observing students we should be careful not to be too intrusive by hanging on their every word, by getting too close to them, or by officiously writing things down all the time. Above all we should avoid drawing attention to ourselves since to do so may well distract them from the task they are involved in.

It is often useful, when taking notes on students' performance—either as a whole class, or for individual students—to have columns not only for what students get wrong but also what they do right, either in their use of actual language or in their use of conversational strategies. Observing for success often gives us a different feel for how well our students are doing.

But even when we are acting as controllers, giving feedback or organising students, we need to be observing at the same time too, constantly alert to the effect our actions are having, trying to tease out feelings and reactions in the classroom. We need to be able to work and observe simultaneously, listening, watching, and absorbing so that we can create the best kind of rapport between ourselves and our students.

Teachers do not only observe students in order to give feedback. They also watch in order to judge the success of the different materials and activities that they take into lessons so that they can, if necessary, make changes in the future. Indeed, one area of teacher development involves just such observation, built into an action research cycle (see Chapter 24, B1) where we pose questions about what we do in the classroom and use observation to answer such questions.

B9. Which role?

The role that we take on is dependent, as we have seen, on what it is we wish the students to achieve. Where some activities are difficult to organise without the teacher acting as

controller, others have no chance of success unless we take a less domineering role. There are times when we will need to act as a prompter where, on other occasions, it would be more appropriate to act as a resource.

What we can say, with certainty, is that we need to be able to switch between the various roles we have described here, judging when it is appropriate to use one or other of them. And then, when we have made that decision, however consciously or subconsciously it is done, we need to be aware of how we carry out that role and how we perform.

C. The teacher as performer

In an article published at the end of the 1980s, Christopher Crouch described his experiences of observing his student teachers on teaching practice in Madrid. One of them, who he called W, was obviously full of energy and he writes of how she 'rubbed her hands together' and 'advanced on the front row with a question, almost aggressively...'. Later on, '...seeking students to come out to the front of the class W strode up aisles, literally hauling individuals out of their seats' (Crouch 1989: 107). Yet amazingly, Crouch reports, the students did not seem to mind this at all; on the contrary they were pleased to join in and were clearly fascinated by her behaviour!

W was different from student teacher X who was 'relaxed, at ease, but his non-verbal gestures were exaggerated, larger than life'. He seemed to empathise with his students, gazing into their eyes and generally being more 'laid back' than his colleague. But like W, he too was popular with students. Many of us will be able to remember teachers whose classroom behaviour was exaggerated in a way not unlike W or X—or indeed some mixture of them both.

We can be sure that neither W nor X behave in the same way when they are walking along the street as they did in the classes that Christopher Crouch observed. On the contrary, they clearly went into 'performance' mode

when they entered the classroom. When, in a piece of informal research, I asked a number of teachers 'Are you a different person in the classroom than you are out of the classroom?' the responses I got all suggested that the teachers thought of themselves as more energetic, humorous, and creative in class. Frequently, too, they describe themselves as 'actors' (Harmer 1995).

If, then, teachers are all performers in the classroom at some level, what does this mean for the learner-centred teacher? Can we 'perform' and still act as a resource? What kind of performance should we adopt when giving feedback? Does 'performance' automatically mean that we must be standing at the front of the class putting on a show? For clearly if this was the case, teacher performance would describe only one kind of teacher role and might be criticised for the very transmissive and teacher-centred behaviour it demonstrated. But as W and X show, different teachers perform differently. Not only that, but any one teacher probably also has many different performance styles depending on the situation. One minute we may be standing at the front commanding or entertaining, but a few minutes later we will be working quietly with a pair while the other students are working in their own pairs.

Knowing that different teachers act differently and that individual teachers vary their behaviour, depending upon what they are doing, gives us insights into classroom behaviour. It suggests that instead of just saying what role teachers should be playing, we can also describe how they should be playing it. Just as stage directions give the actors an insight into what lines mean, so similar descriptions in teaching may give us insights into how activities can best be managed. Thus for an activity where the students are involved in a team game, we will want to behave energetically (because a game needs excitement and energy), encouragingly (if students need a nudge to have a go), clearly (because we do not want the game to fail through misunderstanding) and fairly (because students care about this in

a competition situation). If, on the other hand, students are involved in a role-play we should perform clearly (because students need to know exactly what the parameters of the role-play are), encouragingly (because students may need prompting to get them going), but also retiringly (because, once the activity has got going, we do not want to overwhelm the students' performance) and supportively (because students may need help at various points). Figure 12 shows how we might describe these and other activities:

Activity	How the teacher should perform
1 Team game	energetically, encouragingly, clearly, fairly
2 Role-play	clearly, encouragingly, retiringly, supportively
3 Teacher reading aloud	commandingly, dramatically, interestingly
4 Whole-class listening	efficiently, clearly, supportively

FIGURE 12: Describing teacher performance styles

What seems to be clear is that while we certainly need to be aware of the roles we describe in Section B (above), and while we also need to be able to use each of these different roles, it is also vitally important to consider how we actually behave during their performance.

D. The teacher as teaching aid

Apart from the roles which we adopt in the classroom –and the way that these roles are performed– we are also a kind of teaching aid ourselves, a piece of teaching equipment in our own right. In particular, we are especially useful

when using mime and gesture, as language models, and as providers of comprehensible input.

D1. Mime and gesture

One of the things that we are uniquely able to do on the spot is to use mime, gesture, and expression to convey meaning and atmosphere. It is not difficult to pretend to be drinking, or to pull a sad face. The ability to demonstrate words like *frightened* or *old* is fairly easy for many teachers, just as shrugging shoulders can be used to indicate indifference.

Mime and expression probably work best when they are exaggerated since this makes their meaning explicit. However, gestures do not necessarily have universal meanings (see Chapter 2, E2), and what might seem acceptable in one situation or place will not be appropriate in another. We need, therefore, to use them with care.

We can also use gesture to express or demonstrate meaning. Thus, as we shall see in Chapter 11, A1, fingers can be used to show how verbs are contracted, and arms can be used to 'conduct' choral repetition. Stress can be shown through clapping or clicking fingers, and intonation can be explained through a kind of drawing in the air!

One gesture which is widely used, but which teachers should employ with care, is the act of pointing to students to ask them to participate in a drill or give some other form of response. Though it is quick and efficient, especially when we are having trouble with our students' names, it can seem aggressive and it may make it depressingly obvious to the students that, in having failed to learn their names, we are less than respectful of their identity.

D2. Language model

Students get models of language from textbooks, reading materials of all sorts, and from audio and videotapes. But we can also model language ourselves. This does not only mean the giving of a clear language model as in the PPP procedure described in Chapter

6, A 2, but also, for example, the saying of a dialogue or the reading aloud of a text.

One way in which we can model dialogues is to put up two faces on the board and then stand in front of each of them when required to speak their lines. For such activities we should make sure that we can be heard, and we should animate our performance with as much enthusiasm as is appropriate for the conversation we are modelling. We should judge the appropriate speed too, making sure that however slowly we speak, a natural rhythm is maintained and normal intonation patterns preserved as far as possible.

Many of the same requirements apply to reading aloud, a skill which some teachers have tended to ignore. Yet the reading aloud of a particularly exciting or interesting excerpt can be extremely motivating and enjoyable for a class, especially when students have been encouraged to predict what they are going to hear. Poems, too, are very engaging for many students when teachers read them to the class.

Anyone who doubts the power of such activities only has to look at the reading circles in primary classes where children group enthusiastically around the teacher to enjoy the experience of listening to a story. Story-telling and story/poem-reading can work with adults too, though the content and the way it is handled will be significantly different, of course.

Reading passages aloud to students can capture imagination and mood like nothing else, but in order for this to work we need to 'perform' the reading in an interesting and committed way and, as with so many other activities, we must be careful not use this activity too frequently.

D3. Provider of comprehensible input

An issue that confronts many teachers in classrooms is how much they themselves should talk, and what kind of talk this should be. Of course there are times when teachers have to take the roll or ask for quiet, or suggest that students should get into pairs and groups. But there are also times when teachers simply

talk to groups, engage in conversation with them, discuss the topic under consideration or ask them about their weekend, etc.

On most training courses a distinction is made between student-talking time (STT) and teacher-talking time (TTT). As we shall see in Chapter 8 it is the concern to maximise the former that leads many teachers to use pair and groupwork; it has been assumed that on the whole we want to see more STT than TTT, since, as trainers frequently point out to their student teachers, *You don't need the language practice, they do.*

It is certainly true that some teachers talk too much and that this is not necessarily advantageous for their students, especially since those teachers are unlikely to be permanently interesting. However, as we shall see in Chapter 5B, it is widely accepted that a vital ingredient in the learning of any language is, of course, exposure to it. The American linguist Stephen Krashen described the best kind of language that students could be exposed to as 'comprehensible input', that is language which students understand the meaning of, but which is nevertheless slightly above their own production level (see Krashen 1985). Yet where can they go for such language input? In the world outside the classroom, English, if they have access to it, will frequently appear incomprehensible, especially when they are at a low level. They need something or someone to provide language which has been 'roughly-tuned' to be comprehensible to

them. And there is someone right there in the classroom to give them just that!

As teachers we are ideally placed to provide comprehensible input since we know the students in front of us and can react appropriately to them in a way that a coursebook or a tape, for example, cannot. We know how to talk at just the right level so that even if our students do not understand every word we say, they do understand the meaning of what is being said. At such times the language gains, for the student, are significant.

However, we do need to be aware of how much we ourselves are speaking. If we talk all the time, however 'comprehensible' our language is, the students are denied their own chance to practise production, or get exposure through other means (from reading or listening to tapes, for example). They may also become bored by listening to the teacher all the time.

Basing a lesson on what we can do ourselves as in the examples above clearly has the enormous advantage of not being susceptible to technical malfunction (though that can happen!), power cuts, or unavailability. However, an over-reliance on what we ourselves can offer places excessive demands upon us. It is hard to be permanently motivating and amusing, and it is taxing to have to offer a perpetually varied diet of voices, gestures, and expressions. Nevertheless the ways in which we use our voice, the ways in which we model language and employ gesture and expression are all basic and important teaching skills.

Describing learners*

Jeremy Harmer

A. Age

The age of our students is a major factor in our decisions about how and what to teach. People of different ages have different needs, competences, and cognitive skills; we might expect children of primary age to acquire much of a foreign language through play, for example, whereas for adults we can reasonably expect a greater use of abstract thought.

There are a number of commonly held beliefs about age. Some people say that children learn languages faster than adults do. They talk of children who appear to pick up new languages effortlessly. Perhaps this has something to do with the plasticity of a young brain. Something, after all, must account for the fact that with language, according to Steven Pinker, 'acquisition... is guaranteed for children up to the age of six, is steadily compromised from then until shortly after puberty, and is rare thereafter' (Pinker 1994:293), and that this applies not only to the acquisition of the first language, but also to second or foreign languages.

Another belief is that adolescents are unmotivated, surly, and uncooperative and that therefore they make poor language learners. And there are those who seem to think that adults have so many barriers to learning (both because of the slowing effects of ageing and because of their past experience), that they only rarely have any success.

There is some truth in many of these beliefs, but they can also be misleading since, like all stereotypes, they suggest that everyone is the same. They also ignore evidence from individuals within these groups (adolescents and adults) which flatly contradicts such assumptions. We should also point out that many of the concerns in this section will have special relevance for the western world where, for example, it is stressed that children should 'learn by doing' and where some generalisations can be made about adolescent behaviour. But as we shall see in Chapter 6B, different educational cultures have very different expectations about teacher and learner behaviour.

In what follows we will consider students at different ages as if all the members of each age group are the same. Yet each student is an individual with different experiences both in and outside the classroom. Comments here about young children, teenagers, and adults can only be generalisations. Much also depends upon individual learner differences and motivation (see B and C below).

A1. Young children

Young children, especially those up to the ages of nine or ten, learn differently from older children, adolescents, and adults in the following ways:

- They respond to meaning even if they do not understand individual words.
- They often learn indirectly rather than directly –that is they take in information from all sides, learning from everything around them rather than only focusing on the precise topic they are being taught.

* In *The practice of English Language Teaching*, Cambridge, Longman, 2001, pp 37-55

- Their understanding comes not just from explanation, but also from what they see and hear and, crucially, have a chance to touch and interact with.
- They generally display an enthusiasm for learning and a curiosity about the world around them.
- They have a need for individual attention and approval from the teacher.
- They are keen to talk about themselves, and respond well to learning that uses themselves and their own lives as main topics in the classroom.
- They have a limited attention span; unless activities are extremely engaging they can easily get bored, losing interest after ten minutes or so.

In the light of these characteristics, it can be concluded that good teachers at this level need to provide a rich diet of learning experiences which encourages their students to get information from a variety of sources. They need to work with their students individually and in groups developing good relationships. They need to plan a range of activities for a given time period, and be flexible enough to move on to the next exercise when they see their students getting bored.

We can also draw some conclusions about what a classroom for young children should look like and what might be going on in it. First of all we will want the classroom to be bright and colourful, with windows the children can see out of, and with enough room for different activities to be taking place. We might expect them to be working in groups in different parts of the classroom, changing their activity every ten minutes or so. 'We are obviously', Susan Halliwell writes, 'not talking about classrooms where children spend all their time sitting still in rows or talking only to the teacher' (1992:18). Because children love discovering things, and because they respond well to being asked to use their imagination, they may well be involved in puzzle-like activities, in making things, in drawing things, in games, in physical movement or in songs.

A2. Adolescents

Anyone who has taught secondary school students has had lessons, even days and weeks, when the task seemed difficult, and on especially bad days hopeless. Yet if, as the methodologist Penny Ur suggests, teenage students are in fact overall the best language learners (Ur 1996:286) this suggests that this is only part of the picture.

When Herbert Puchta and Michael Schratz started to design material for teenagers in Austria they, like many before them, wondered why teenagers seemed to be less lively and humorous than adults. Why were they so much less motivated, they asked, and why did they present outright discipline problems (Puchta and Schratz 1993:1)?

It is widely accepted that one of the key issues in adolescence, especially perhaps in the west, is the search for individual identity, and that this search provides the key challenge for this age group. Identity has to be forged among classmates and friends; peer approval may be considerable more important for the student than the attention of the teacher which, for younger children, is so crucial.

As we shall see in Chapter 9A there are a number of reasons why students –and teenage students in particular– may be disruptive in class. Apart from the need for self-esteem and the peer approval they may provoke from being disruptive, there are other factors too, such as the boredom they feel –not to mention problems they bring into class from outside school. However, while it is true that adolescents can cause discipline problems, it is usually the case that they would be much happier if such problems did not exist. They may push teachers to the limit, but they are much happier if that challenge is met, if the teacher actually manages to control them, and if this is done in a supportive and constructive way so that he or she 'helps rather than shouts' (Harmer 1998:2).

However, we should not become too preoccupied with the issue of disruptive behaviour, for while we will all remember unsatisfactory classes, we will also look back

with pleasure on those groups and lessons which were successful. Teenagers, if they are engaged, have a great capacity to learn, a great potential for creativity, and a passionate commitment to things which interest them. There is almost nothing more exciting than a class of involved young people at this age pursuing a learning goal with enthusiasm. Our job, therefore, must be to provoke student engagement with material which is relevant and involving. At the same time we need to do what we can to bolster our students' self-esteem, and be conscious, always, of their need for identity.

Herbert Puchta and Michael Schratz see problems with teenagers as resulting, in part, from '...the teacher's failure to build bridges between what they want and have to teach and their students' worlds of thought and experience' (1993:4). They advocate linking language teaching far more closely to the students' everyday interests through, in particular, the use of 'humanistic' teaching (see Chapter 6, A7). Students must be encouraged to respond to texts and situations with their own thoughts and experience, rather than just by answering questions and doing abstract learning activities. We must give them tasks which they are able to do, rather than risk humiliating them.

We have come some way from the teaching of young children. We can ask teenagers to address learning issues directly in a way that younger learners might not appreciate. We are able to discuss abstract issues with them. Indeed part of our job is to provoke intellectual activity by helping them to be aware of contrasting ideas and concepts which they can resolve for themselves – though still with our guidance. As we shall see in Chapters 5 and 11, there are many ways of studying language, most of which are appropriate for teenagers.

A3. Adult learners

Adult language learners are notable for a number of special characteristics:

- They can engage with abstract thought. Those who succeed at language learning in later life, according to Steven Pinker, '...

often depend on the conscious exercise of their considerable intellects, unlike children to whom language acquisition naturally happens' (Pinker 1994:29). This suggests that we do not have to rely exclusively on activities such as games and songs – though these may be appropriate for some students.

- They have a whole range of life experiences to draw on.
- They have expectations about the learning process, and may already have their own set patterns of learning.
- Adults tend, on the whole, to be more disciplined than some teenagers, and crucially, they are often prepared to struggle on despite boredom.
- They come into classrooms with a rich range of experiences which allow teachers to use a wide range of activities with them.
- Unlike young children and teenagers, they often have a clear understanding of why they are learning and what they want to get out of it. As we shall see in Section C below, motivation is a critical factor in successful learning, and knowing what you want to achieve is an important part of this. Many adults are able to sustain a level of motivation (see Section C3) by holding on to a distant goal in a way that teenagers find more difficult.

However, adults are never entirely problem-free learners, and have a number of characteristics which can sometimes make learning and teaching problematic:

- They can be critical of teaching methods. Their previous learning experiences may have predisposed them to one particular methodological style which makes them uncomfortable with unfamiliar teaching patterns. Conversely, they may be hostile to certain teaching and learning activities which replicate the teaching they received earlier in their educational careers.
- They may have experienced failure or criticism at school which makes them anxious and under-confident about learning a language.

- Many older adults worry that their intellectual powers may be diminishing with age –they are concerned to keep their creative powers alive, to maintain a ‘sense of generativity’ (Williams and Burden 1997:32). However, as Alan Rogers points out, this generativity is directly related to how much learning has been going on in adult life before they come to a new learning experience (1996:54).

Good teachers of adults take all of these factors into account. They are aware that their students will often be prepared to stick with an activity for longer than younger learners (though too much boredom can obviously have a disastrous effect on motivation). As well as involving their students in more indirect learning through reading, listening, and communicative speaking and writing, they also allow them to use their intellects to learn consciously where this is appropriate. They encourage their students to use their own life experience in the learning process too.

As teachers of adults we should recognise the need to minimise the bad effects of past learning experiences. We can diminish the fear of failure by offering activities which are achievable, paying special attention to the level of challenge presented by exercises. We need to listen to students’ concerns too and, in many cases, modify what we do to suit their learning tastes (see Chapter 6B).

B. Learner differences

In this section we are going to look at a number of approaches to describing the differences between learners, including ‘Multiple Intelligence’ theory and ‘Neuro-linguistic programming’ –two ways of looking at learning which have provoked considerable interest among teachers and materials designers.

B1. Aptitude

Some students are better at learning languages than others. At least that is the generally held view, and in the 1950s and 1960s it crystallised

around the belief that it was possible to predict a student’s future progress on the basis of linguistic aptitude tests. But it soon became clear that such tests were flawed in a number of ways. They did not appear to measure anything other than general intellectual ability even though they ostensible looked for linguistic talents. Further, they favoured analytic-type learners over their more ‘holistic’ counterparts, so that the tests were especially suited to people who have little trouble doing grammar-focused tasks. Those with a more ‘general’ view of things –whose analytical abilities are not so highly developed, and who receive and use language in a more message-oriented way– appeared to be at a disadvantage. In fact, analytic aptitude is probably not the critical factor in success. Peter Skehan, for example, believes that what distinguishes exceptional students from the rest is that they have unusual memories, particularly for the retention of things that they hear (Skehan 1998:234).

Another damning criticism of traditional aptitude tests is that while they may discriminate between the most and the least ‘intelligent’ students they are less effective at distinguishing between the majority of students who fall between these two extremes. What they do accomplish is to influence the way in which both teachers and students behave. It has been suggested that students who score badly on aptitude tests will become de-motivated and that this will then contribute to precisely the failure that the test predicted. And teachers who know that particular students have achieved high scores will be tempted to treat those students differently from students whose score was low. Aptitude tests end up being self-fulfilling prophecies whereas it would be much better for both teacher and students to be optimistic about all of the people in the class.

B2. Good learner characteristics

Another line of enquiry has been to try and tease out what a good learner is. If we can narrow down a number of characteristics that all good

learners share, then we can, perhaps, cultivate these characteristics in all our students.

Neil Naiman and his colleagues included a tolerance of ambiguity as a feature of good learning together with areas such as positive task orientation (being prepared to approach tasks in a positive fashion), ego involvement (where success is important for a student's self-image), high aspirations, goal-orientation, and perseverance (Naiman *et al.* 1978).

Joan Rubin and Irene Thompson listed no less than fourteen good learner characteristics amongst which learning to live with uncertainty (much like the tolerance of ambiguity mentioned above) is a notable factor (Rubin and Thompson 1982). But the Rubin and Thompson version of a good learner also mentions students who can find their own way (without always having to be guided by the teacher through learning tasks), who are creative, who make intelligent guesses, who make their own opportunities for practice, who make errors work for them not against them, and who use contextual clues.

Much of what various people have said about good learners is based on cultural assumptions which underpin much current teaching practice in countries like Britain, Australia, and America. In these cultures we appreciate self-reliant students, and promote learner autonomy as a main goal (see Chapter 24A). We tend to see the tolerance of ambiguity as a goal of student development, wishing to wean our pupils away from a need for things to be always cut and dried. We encourage students to read texts for general understanding without stopping to look up all the words they do not understand (see Chapter 14, A4); we ask students to speak communicatively even when they have difficulty because of words they do not know or cannot pronounce (see Chapter 19), and we involve students in creative writing (see Chapter 18, B3). In all these endeavours we expect our pupils to aspire beyond their current language level.

Different cultures value different learning behaviours, however. Our insistence upon one kind of good learner profile may encourage

us to demand that students should act in class in certain ways, whatever their learning background. When we espouse some of the conclusions mentioned above, we risk imposing a methodology on our students that is inimical to their culture. As we shall see in Chapter 6B and Chapter 9, B1 it is better for us to reach some kind of learning bargain where both our beliefs and the learners' preferences can be satisfied. It is not just the learners who may have to change.

B3. Learner styles

A preoccupation with learner personalities and styles has been a major factor in psycholinguistic research. Are there different kinds of learner? Are there different kinds of behaviour in a group? How can we tailor our teaching to match the personalities in front of us?

The methodologist Tony Wright describes four different learner styles within a group (1987:117-118). The 'enthusiast' looks to the teacher as a point of reference and is concerned with the goals of the learning group. The 'oracular' also focuses on the teacher but is more orientated towards the satisfaction of personal goals. The 'participator' tends to concentrate on group goals and group solidarity, whereas the 'rebel' while referring to the learning group for his or her point of reference, is mainly concerned with the satisfaction of his or her own goals.

Other researchers have tried to describe student learning styles in their own words, identifying individual behaviour they have observed. They produce caricatures, of course, which never quite describe any particular student. But they do give us some pointers to the kinds of people we have in our classrooms.

Keith Willing, working with adult students in Australia, produced the following descriptions:

- **Convergers:** these are students who are by nature solitary, prefer to avoid groups, and who are independent and confident in their own abilities. Most importantly

they are analytic and can impose their own structures on learning. They tend to be cool and pragmatic.

- **Conformists:** these are students who prefer to emphasise learning 'about language' over learning to use it. They tend to be dependent on those in authority and are perfectly happy to work in non-communicative classrooms, doing what they are told. A classroom of conformists is one which prefers to see well-organised teachers.
- **Concrete learners:** though they are like conformists, they also enjoy the social aspects of learning and like to learn from direct experience. They are interested in language use and language as communication rather than language as a system. They enjoy games and groupwork in class.
- **Communicative learners:** these are language use orientated. They are comfortable out of class and show a degree of confidence and a willingness to take risks which their colleagues may lack. They are much more interested in social interaction with other speakers of the language than they are with analysis of how the language works. They are perfectly happy to operate without the guidance of a teacher.

Learning styles adapted from Willing 1987 quoted in Skehan (1998:247-250).

However we choose to categorise learner styles, an understanding that there are different individuals in our classes is vitally important if we are to plan the kinds of activity that will be appropriate for them. We need to balance the interests of individuals against what is good for the group and to be aware of certain individual traits when putting students into pairs and groups (see Chapter 8). We need to recognise which students need more personal attention than others, and which need different kinds of explanations and practice of language. As we shall see in Chapters 11 and 12, there are many different styles of language study and student language research. Some students respond better than others to discovery activities, for

example (see Chapter 11B), so we will use such exercises with them. Others, however, may prefer a more directed approach to language study and so we will, within reason, adapt our practice accordingly. Yet others may respond with enthusiasm to creative writing or speaking activities (see Chapters 18 and 19), where some of their colleagues may need more structured work.

It is not possible to cater for each preference all of the time, of course. Yet over a period of time the attention we give to different learning styles will ensure that we do our best not only for the whole group but also for the individuals within it.

B4. Language levels

Students are generally described in three levels, **beginner**, **intermediate**, and **advanced**, and these categories are further qualified by talking about **real beginners** and **false beginners**. Between beginner and intermediate we often class students as **elementary**. The intermediate level itself is often sub-divided into **lower intermediate** and **upper intermediate** and even **mid-intermediate**. One version of different levels, therefore, has the following progression:

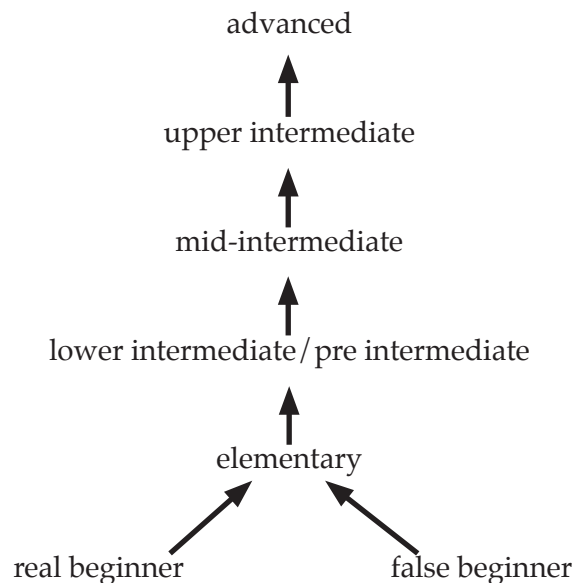


FIGURE 11: Representing different student levels.

The problem with these labels is that they mean different things to different people. What one school or education system calls advanced may be more like intermediate to some other teachers.

Public examinations (see Chapter 23, A1) help us to determine levels and standards, of course. We can judge people by the scores they get on the TOEFL or TOEIC examinations from the USA or the various examinations offered by the University of Cambridge Local Examinations Syndicate (UCLES) and others in the United Kingdom, for example. Coursebooks (see Chapter 21) have a role to play here too, since they generally conform to agreed syllabus requirements and ability. Such information, together with our own experience and intuition, will allow us to use level labels with discrimination.

A number of issues are directly related to the level our students have reached:

- **The plateau effect:** while learners at beginner level find it easy to see progress in their abilities from one week to the next, the same is not so easy for students at higher levels, particularly at intermediate levels, where progress is more subtle, and students do not always find it easy to see where they are going. This seems to cause a plateau effect where students are inclined to accept the level they have reached as adequate for their needs and the limits of their capacity.

Teachers need to be sensitive to the plateau effect, taking special measures to counteract it. Such efforts may include setting goals clearly so that students have a clear learning target to aim at, explaining what still needs to be done, making sure that activities are especially engaging, and sparking the students' interest in the more subtle distinctions of language use.

- **Methodology:** some techniques and exercises that are suitable for beginners look less appropriate for students at higher levels –for example, the use of repetition. Teachers find it quite effective to get beginner students to repeat sentences in

chorus, but at higher levels this usually seems strange and patronising. At advanced levels it is easy to organise discussion –whether pre-planned (see Chapter 19, B3) or opportunistic (see Chapter 22, C1), whereas for beginners this option will not be available.

Teachers of beginners will necessarily use activities whose organisation and content is less complex than those for more advanced learners. And although discovery learning, for example, is seen as desirable at any level (see Chapter 11, B2) it is more widely used at intermediate levels and above than it is at beginner and elementary levels.

- **Language:** we need to adjust the classroom language we use to the level we are working with (see Chapter 4, D3). The language materials we expose students to should be of a completely different level too, not only in terms of complexity, but also in range of genre and length. We would not expect beginners to tackle a national newspaper in English; we would not offer very advanced students a simplified dialogue. However, the issue of how 'authentic' language materials should be is the subject of debate amongst teachers and methodologists, as we shall see in Chapter 14, B1. People have worried about whether simplified language is too insubstantial even for beginner students or, conversely, that 'authentic' English (however that is defined, and whether spoken or written) tends to have a de-motivating effect on even advanced students if it is beyond their level.
- **Topics:** one problem with some beginner coursebook material in particular is the way in which quite complex topics are reduced to banalities because the language available at the level makes it impossible to treat them in any depth. The result is a kind of 'dumbing-down' which sometimes makes English language learning appear almost childish.

It is important to match topics to the level, reserving complex issues for more advanced classes. But there is a danger

here too that by restricting beginners to 'the family', 'the home', etc. the world is being diminished for crude linguistic reasons.

B5. Individual variations

If some people are better at some things than others –better at analysing, for example– this would indicate that there are differences in the ways individual brains work. It also suggests that people respond differently to the same stimuli. How might such variation determine the ways in which individual students learn most readily? How might they affect the ways in which we teach? There are two theories in particular which have tried to account for such perceived individual variation, and, which teachers have attempted to use to for the benefit of their learners:

- **Neuro-linguistic programming:** according to practitioners of Neuro-linguistic programming (NLP), we use a number of 'primary representational systems' to experience the world. These systems are described in the acronym 'VAKOG' which stands for Visual (we look and see), Auditory (we hear and listen), Kinaesthetic (we feel externally, internally, or through movement), Olfactory (we smell things), and Gustatory (we taste things).

Most people, while using all these systems to experience the world, nevertheless have one 'preferred primary system' (Revell and Norman 1997:31). Some people are particularly stimulated by music when their preferred primary system is auditory, whereas others, who have visual as their primary preferred system, respond most powerfully to images. The extension of this is that a visual person is also likely to 'see' music.

The VAKOG formulation, while somewhat problematic in the distinctions it attempts to make, offers a framework to analyse different student responses to stimuli and environments. Dede Teeler, for example, suggests that kinaesthetic students behave differently when introduced to the Internet as a language learning tool from

predominantly visual learners. The latter need a demonstration of what to do before leaping into Internet tasks, unlike their kinaesthetic colleagues who just get on and do it (Teeler 2000:60-61). VAKOG also indicates that some students will gain most from the things they hear, whereas others need to see things. This suggests that purely oral presentations of language will be most appropriate for some individuals in a group, while visual material and written text may be more effective for other students. The implications of the olfactory and gustatory systems have not been explored in language teaching so far, however!

- **MI theory:** MI stands for 'Multiple intelligences', a concept introduced by the Harvard psychologist Howard Gardner. In his book *Frames of Mind*, he suggested that as humans we do not possess a single intelligence, but a range of intelligences (Gardner 1983). He listed seven of these: Musical/Rhythmic, Verbal/Linguistic, Visual/Spatial, Bodily/Kinaesthetic, Logical/Mathematical, Intrapersonal and Interpersonal. All people have all of these intelligences, he said, but in each person one (or more) of them is more pronounced. This allowed him to predict that a typical occupation (or 'end state') for people with a strength in logical/mathematical intelligence is that of the scientist, whereas a typical end state for people with strengths in visual/spatial intelligence might well be that of the navigator. The 'athlete' might be the typical end state for people who are strong in bodily/kinaesthetic intelligence, and so on. Gardner has since added an eighth intelligence which he calls Naturalistic intelligence (Gardner 1993) to account for the ability to recognise and classify patterns in nature. Daniel Goleman has added a ninth 'Emotional intelligence' (Goleman 1996). This includes the ability to empathise, control impulse, and self-motivate.

If we accept that different intelligences predominate in different people, it suggests that the same learning task may not be appropriate for all of our students. While people with a strong logical/mathematical intelligence might respond well to a complex grammar explanation, a different student might need the comfort of diagrams and physical demonstration because their

strength is in the visual/spatial area. Other students who have a strong interpersonal intelligence may require a more interactive climate if their learning is to be effective. Murray Loom, a teacher at the Giralang primary school in Canberra, Australia, produced the following chart to show what the original seven intelligences might mean for his students:

TYPE	LIKES TO	IS GOOD AT	LEARNS BEST BY
Linguistic Learner 'The word player'	read, write, tell stories	memorising names, places, dates and trivia	saying, hearing and seeing words
Logical/Mathematical Learner 'The questioner'	do experiments, figure things out, work things out, work with numbers, ask questions, explore patterns and relationships	maths, reasoning, logic and problem solving	categorising, classifying working with abstract patterns/relationships
Spatial Learner 'The visualiser'	draw, build, design and create things, daydream, look at pictures, watch movies, play with machines	imagining things, sensing changes, mazes/puzzles, reading maps, charts	visualising, dreaming, using the mind's eye, working with colours and pictures
Musical Learner 'The music lover'	sing, hum tunes, listen to music, play an instrument, respond to music	picking up sound, remembering melodies, noticing pitches/rhythms, keeping time	rhythm, melody, music
Bodily/Kinaesthetic Learner	move around, touch and talk, use body language	physical activities (sport/dancing/acting)	touching, moving, interacting with space, processing knowledge through bodily sensations
Interpersonal Learner 'The Socialiser'	have lots of friends, talk to people, join groups	understanding people, leading others, organising, communicating, manipulating, mediating conflicts	sharing, comparing, relating, cooperating, interviewing
Intrapersonal Learner	work alone, pursue own interests	understanding self, focusing inward on feelings/dreams following instincts, pursuing interests/goals, being original	working alone, individualised projects, self-paced instruction, having own space

Taken from 'How to use Gardner's seven intelligences in a class program', presented by M Loom at the Internet site for the University of Canberra in Australia (See note on page 55).

Armed with this information, teachers can look at the right-hand column and see whether they have given their class a variety of activities to help the various types of learner described here. Although we cannot teach directly to each individual student in our class all of the time, we can ensure that we sometimes give opportunities, during our language programme, for visualisation, for students to work on their own, for sharing and comparing, and for physical movement. By keeping our eye on different individuals, we can direct them to learning activities which are best suited to their own proclivities.

B6. What to do about individual differences

Faced with the different descriptions of learner types and styles which have been described here, it may seem that the teacher's task is overwhelmingly complex. We want to satisfy the many different students in front of us, teaching to their individual strengths with activities designed to produce the best results for each of them, yet we also want to address our teaching to the group as a whole.

We have to start with the recognition of students as individuals as well as being members of a group. Even when classes have been separated into different levels, not everyone in the group will have the same knowledge of English. Some will be better writers than others and some will have greater oral fluency than others.

We need to establish who the different students in our classes are. To ascertain their language level, for example, we can look at their scores on different tests, and we can monitor their progress through both formal and informal observation. This will tell us who needs more or less help in the class. It will inform our decisions about how to group students together (see Chapter 8), and it will guide the type and amount of feedback we give to each student (see Chapter 7). In a general way, we will tailor our teaching methods, the materials we use and the production we expect to the level we are working with.

We want to recognise the other differences we have discussed in this section too. We

can do this through observation or, as in the following two examples, through more formal devices. We might ask students what their learning preferences are in questionnaires with items (perhaps in the students' first language) such as the following:

When answering comprehension questions about reading passages I prefer to work:

- | | |
|----------------------------|--------------------------|
| a on my own | <input type="checkbox"/> |
| b with another student | <input type="checkbox"/> |
| c with a group of students | <input type="checkbox"/> |

Or we might try to find out which preferred sensory system our students respond to. Revell and Norman suggest the following activity for their teacher readers:

However we get our information about individuals, we will then be in a position to try and offer activities which offer maximal advantage to the different people in the class. This might involve the way we organise groups in order to satisfy people who prefer working on their own or, conversely, people who benefit most from interaction. We will want to provide different sensory stimuli for the different group members. We will want to offer activities which favour, at different times, students with different learning styles. It is then up to us to keep a record of what works and what does not, either formally or informally. We can also ask our students (either face to face, or, more effectively, through written feedback) how they respond to these activities. The following (unedited) comments, from a multinational group of adult students in Britain, were written in response to a lesson in which they were asked to write an imaginary film scene based on a particular piece of music:

Turkish female: *I liked this subject because everyone could find a connection part of them. After we listened a part of music we could describe what we thing by own sentences. This is why it was very attractive and that type of study was pushing us to talking a lot.*

THE LEAD VAKTEST:
READ AND IMAGINE

Follow each instruction in your mind and give yourself a mark:

0 = impossible 1 = difficult 2 = OK 3 = easy

- ___ SEE a kangaroo
- ___ SEE your front door
- ___ SEE your toothbrush
- ___ SEE a friend's face
- ___ SEE a plate of food
- ___ WATCH the TV scene change

- ___ HEAR a song
- ___ HEAR rain
- ___ HEAR a fire alarm
- ___ HEAR a friend's voice
- ___ HEAR your own voice
- ___ HEAR birds singing...
- ___ HEAR the birdsong change to a call of alarm

- ___ FEEL excited
- ___ FEEL yourself swimming
- ___ FEEL grass under your feet
- ___ FEEL a cat* on your lap
- ___ FEEL hot
- ___ FEEL your fingers on a piano keyboard
- ___ FEEL your fingers playing a few notes

When you've done the test:

- Add up your scores for each sense: SEE___HEAR___FEEL
- Does the highest score correspond with what you think your preferred lead system is? How did you fare when it came to changing the scenes slightly in the last one of each section?
- Think of ways to enhance the system you don't find so easy.

'The Lead VAK Test' from *In your Hands*, by J. Revell and S. Norman (Saffire Press).

Italian male: I didn't like that kind of music. I prefer different kind of music.

Brazilian female: I think that music is excellent way to learn. But I think that it will be more interesting if we work with the lyrics of songs. We can learn new expressions, new words and memorize them easily because when we see the words again, we will be able to remember the song, the context the word were used in the songs and consequently your meanings.

Turkish male: *I love to learn about music.*

Argentinian female: *It is difficult to express your feelings even in my mother language but finally I could written down something.*

Japanese female: *I was interested in this theme. Because all students can all enjoy music. But I didn't like making composition from music.*

Turkish male: I liked this lesson. Because it was funny. And everyone joined at this matters.

Italian female: This part was interesting as well because we had the opportunity to create something ourself (talking about

music listening) using a certain language, immediate, strong and easy at the same time –what I mean is that I never thought that I could, from a piece of music, write down a scene and less of all in English! I liked it and it was not that difficult, well only because we don't have the vocabulary to write something really good.

Apart from demonstrating how individuals respond differently to the same activity, these comments help us to decide whether or not to use a similar kind of activity again, whether to amend it, or whether to abandon such an exercise type.

Such feedback, coupled with questionnaires and our own observation, help us to build a picture of the best kinds of activity for the mix of individuals in a particular class. As we shall see in Chapters 7, B2 and 23, B1, this kind of feedback enables us, over time, to respond to our students with an appropriate blend of tasks and exercises.

This does not mean, of course, that everyone will be happy all of the time (as the feedback above shows). On the contrary, it clearly suggests that some lessons (or parts of lessons) will be more useful for some students than for others. But if we are aware of this and act accordingly, then there is a good chance that most of the class will be engaged with the learning process most of the time.

There is one last issue which should be addressed. We have already referred to the danger of pre-judging student ability through aptitude tests (see B1 above), but we might go further and worry about pigeonholing students with fixed descriptions so that we assume they are always going to behave in the same way. For if this was the case there would be no point in learner training, nor should we waste our time introducing new kinds of activity for the benefit of the group as a whole or the individuals within it. Yet such a position makes no sense. Students do develop as a result of classroom experiences of success or failure. They will almost certainly change in some way as a result of their learning environment and the tasks they perform.

C. Motivation

It is accepted for most fields of learning that motivation is essential to success: that we have to want to do something to succeed at it. Without such motivation we will almost certainly fail to make the necessary effort. If motivation is so important, therefore, it makes sense to try and develop our understanding of it. Are all students motivated in the same way? What is the teacher's role in students' motivation? How can motivation be sustained?

C1. Defining motivation

At its most basic level, motivation is some kind of internal drive which pushes someone to do things in order to achieve something. As H. Douglas Brown points out, a cognitive view of motivation includes factors such as the need for exploration, activity, stimulation, new knowledge, and ego enhancement (Brown 2000:160-166). The adult who starts going to a gym, for example, may hope that a new body image will aid ego enhancement and be stimulated by the active nature of this new undertaking.

Marion Williams and Richard Burden suggest that motivation is a 'state of cognitive arousal' which provokes a 'decision to act' as a result of which there is 'sustained intellectual and/or physical effort' so that the person can achieve some 'previously set goal' (Williams and Burden 1997:120). They go on to point out that the strength of that motivation will depend on how much value the individual places on the outcome he or she wishes to achieve. Adults may have clearly defined or vague goals. Children's goals, on the other hand, are often more amorphous and less easy to describe, but they can still be very powerful.

In discussions of motivation an accepted distinction is made between extrinsic and intrinsic motivation, that is motivation which comes from outside and from inside.

Extrinsic motivation is caused by any number of outside factors, for example, the need to pass an exam, the hope of financial

reward, or the possibility of future travel. **Intrinsic motivation**, by contrast, comes from within the individual. Thus a person might be motivated by the enjoyment of the learning process itself or by a desire to make themselves feel better.

Most researchers and methodologists have come to the view that intrinsic motivation is especially important for encouraging success. Even where the original reason for taking up a language course, for example, is extrinsic, the chances of success will be greatly enhanced if the students come to love the learning process.

C2. Sources of motivation

The motivation that brings students to the task of learning English can be affected and influenced by the attitude of a number of people. It is worth considering what and who these are since they form part of the world around students' feeling and engagement with the learning process.

- **The society we live in:** outside any classroom there are attitudes to language learning and the English language in particular. How important is the learning of English considered to be in the society? In a school situation, for example, is the language learning part of the curriculum of high or low status? If school students were offered the choice of two languages to learn, which one would they choose and why? Are the cultural images associated with English positive or negative?

All these views of language learning will affect the students' attitude to the language being studied, and the nature and strength of this attitude will, in its turn, have a profound effect on the degree of motivation the student brings to class and whether or not that motivation continues. Even where adult students have made their own decision to come to a class to study English, they will bring with them attitudes from the society they live in, developed over years, whether these attitudes are thoroughly positive or somewhat negative.

- **Significant others:** apart from the culture of the world around students, their attitude to language learning will be greatly affected by the influence of people who are close to them. The attitude of parents and older siblings will be crucial. Do they approve of language learning, for example, or do they think that maths and reading are what count, and clearly show that they are more concerned with those subjects than with the student's success in English?

The attitude of a student's peers is also crucial. If they are critical of the subject or activity, the student's own motivation may suffer. If they are enthusiastic learners, however, they may take the student along with them.

- **The teacher:** clearly a major factor in the continuance of a student's motivation is the teacher. Although we will be discussing the role of the teacher in detail in Chapter 4, here it is worth pointing out that his or her attitude to the language and the task of learning will be vital. An obvious enthusiasm for English and English learning, in this case, would seem to be prerequisites for a positive classroom atmosphere.
- **The method:** it is vital that both teacher and students have some confidence in the way teaching and learning take place. When either loses this confidence, motivation can be disastrously affected, but when both are comfortable with the method being used, success is much more likely.

C3. Initiating and sustaining motivation

At the beginning of a course, with students at whatever level and at whatever age, the teacher is faced with a range of motivations. Some students have a clear goal, fed by a strong extrinsic motivation to achieve it. Others have an internal intrinsic drive which has fired them up. Others still may have very weak motivation, whatever type it is. But a student's initial motivation (or lack of it), need not stay the same for ever. As Alan Rogers points out, '... we forget that initial motivation to learn

may be weak and die; alternatively it can be increased and directed into new channels' (Rogers 1996:61).

Increasing and directing student motivation is one of a teacher's responsibilities, though as Dick Allwright argued, we cannot be responsible for all of our students' motivation. In the end it is up to them (Allwright 1977). However, there are three areas where our behaviour can directly influence our students' continuing participation:

- **Goals and goal setting:** we have said that motivation is closely bound up with a person's desire to achieve a goal. A distinction needs to be made here between long- and short-term goals.

Long-term goals may include the mastery of English, the passing of an exam (at the end of the year), the possibility of a better job in the future, etc. Short-term goals, on the other hand, might be the learning of a small amount of new language, the successful writing of an essay, the ability to partake in a discussion or the passing of the progress test at the end of the week.

Teachers need to recognise that long-term goals are vitally important but that they can often seem too far away. When English seems to be more difficult than the student had anticipated, the long-term goals can begin to behave like mirages in the desert, appearing and disappearing at random.

Short-term goals, on the other hand, are by their nature much closer to the student's day-to-day reality. It is much easier to focus on the end of the week than the end of the year. If the teacher can help students in the achievement of short-term goals, this will have a significant effect on their motivation. After all, 'nothing succeeds like success'!

- **Learning environment:** although we may not be able to choose our actual classrooms, we can still do a lot about their physical appearance and the emotional atmosphere of our lessons. Both of these can have a powerful effect on the initial and continuing motivation of students. When students walk into an attractive classroom at the beginning

of a course, it may help to get their motivation for the process going. When they come to an unattractive place motivation may not be initiated in this way.

We can decorate even the most unattractive classrooms with all kinds of visual material to make them more agreeable as learning environments. Even where this is not possible because the classroom is not 'ours', we can still change the atmosphere through such things as the use of music; even the immovability of the furniture (if this is a problem) can be ameliorated by having students get up and walk around the room when this is appropriate.

All of this is less important, however, than the emotional atmosphere that teachers are able to create and sustain. That is why they have to be careful about how they respond to students, especially in the giving of feedback and correction (see Chapter 7). There is a need for a supportive, cooperative environment to suit the various learner types we discussed in Section B of this chapter. Above all, the teacher's rapport with the students is critical to creating the right conditions for motivated learning.

- **Interesting classes:** if students are to continue to be intrinsically motivated they clearly need to be interested both in the subject they are studying and in the activities and topics they are presented with. We need to provide them with a variety of subjects and exercises to keep them engaged (see Chapter 22A). The choice of material to take into class will be crucial too, but even more important than this will be the ways in which it is used in the lesson.

Our attempts to initiate and sustain our students' motivation are absolutely critical to their learning success (as we shall see with the need for 'engagement' in Chapter 6, A3), for as Alan Rogers writes, 'motivation ... is as much a matter of concern for the teacher as it is for the learner; it depends as much on the attitudes of the teacher as on the attitudes of the students' (Rogers 1996:66).

Chapter notes and further reading

• Young Children

On teaching children at and before primary level, see S. Reilly and V. Ward (1997), W. Scott and L. Ytreborg (1990), J. Brewster *et al.* (1993), and S. Halliwell (1992).

• Adolescents

On the young person's search for identity, see the work of E. Erikson (1963) reported in M. Williams and R. Burden (1997).

The idea that adolescents present an ideal teaching and learning age is put forward in P. Ur (1996:286), and R. Ellis (1994:484-494).

• Adult learners

On adult learners, see especially J. Rogers (1977), A. Rogers (1996), and H. McKoy and A. Tom (2000).

• Aptitude

The best discussion on aptitude I Know is in P. Skehan (1998: Chapters 8 and 9). See also H. D. Brown (2000:98-99).

The two most widely quoted aptitude test instruments from the 1950s and 1960s were the Modern Language Aptitude Test (MLAT) designed by J. Carroll and S. Sapon (Carroll and Sapon 1958), and the Pimsleur Language Aptitude Battery (P. Pimsleur 1966).

• Psychology for language teachers

The two most approachable books I have come across on the psychology of learning are P. Skehan (1998), and M. Williams and R. Burden (1997).

• Learning styles

For more on learning style, see P. Skehan (1998: Chapter 10), A. Rogers (1996:110-112), and H. D. Brown (2000: Chapter 6).

• Success and failure

On the issue of adults 'dropping out' despite initial motivation, see J. Rogers (1977: Chapter 2).

• Multiple intelligence

For more on Multiple intelligence theories, read H. Gardner (1983, 1993), D. Lazar (1994), and R. Christison (1996).

Murray Loom's web site, which can be found at

<http://crilt.canberra.edu.au/intranets/examples/giralang/staff/waysoflearning/Mult%20Intel%20Table.html/>, seems to have become impossible to access, but those interested in MI theory might want to go to

http://www.thomasarmstrong.com/multiple_intelligences.htm/, or for a survey to determine their own 'intelligence' they could visit

<http://www.surfaquarium.com/MIinvent.htm/>

• Neuro-linguistic programming (NLP)

On NLP, the most enjoyable book I Know is J. Revell and S. Norman (1997). But founded and developed as it was by R. Bandler and J. Grinder (1979), see also R. Bandler and J. Grinder (1979), and R. Bandler (1985).

• Motivation

On motivation in general, see G. Crookes and R. Schmidt (1991), Z. Dörnyei (1998), and the works referred to in this section of the chapter – in particular M. Williams and R. Burden (1997: Chapter 6).

Planning lessons*

Jeremy Harmer

Lesson planning is the art of combining a number of different elements into a coherent whole so that a lesson has an identity which students can recognise, work within, and react to –whatever metaphor teachers may use to visualise and create that identity. But plans –which help teachers identify aims and anticipate potential problems– are proposals for action rather than scripts to be followed slavishly, whether they are detailed documents or hastily scribbled notes.

A. Pre-planning

Before we start to make a lesson plan we need to consider a number of crucial factors such as the language level of our students, their educational and cultural background (see Chapter 6, B1), their likely levels of motivation (see Chapter 3C), and their different learning styles (Chapter 3, B3). Such knowledge is, of course, more easily available when we have spent time with a group than it is at the beginning of a course. When we are not yet familiar with the character of a group, we need to do our best to gain as much understanding of them as we can before starting to make decisions about what to teach.

We also need a knowledge of the content and organisation of the syllabus or curriculum we are working with (see Chapter 21A), and the requirements of any exams which the students are working towards (see Chapter 23).

Armed now with our knowledge of the students and of the syllabus we can go on to consider the four main planning elements:

- **Activities:** when planning, it is vital to consider what students will be doing in the classroom; we have to consider the way they will be grouped, whether they are to move around the class, whether they will work quietly side-by-side researching on the Internet or whether they will be involved in a boisterous group-writing activity.

We should make decisions about activities almost independently of what language or skills we have to teach. Our first planning thought should centre round what kind of activity would be best for a particular group of students at a particular point in a lesson, or on a particular day. By deciding what kind of activity to offer them –in the most general sense– we have a chance to balance the exercises in our lessons in order to offer the best possible chance of engaging and motivating the class.

The best lessons offer a variety of activities within a class period. Students may find themselves standing up and working with each other for five minutes before returning to their seats and working for a time on their own. The same lesson may end with a whole-class discussion or with pairs writing dialogues to practise a language function or grammar point.

- **Skills:** we need to make a decision about which language skills we wish our students to develop. This choice is sometimes determined by the syllabus or the coursebook. However, we still need to plan exactly how students are going to work with the skill and what sub-skills we wish to practise.

Planning decisions about language skills and sub-skills are co-dependent with the

* In *The practice of English Language Teaching*, England, Pearson Educational Limited, pp. 308-320.

content of the lesson and with the activities which the teachers will get students to take part in.

- **Language:** we need to decide what language to introduce and have the students learn (see Chapter 11 A), practise (see Chapter 11, B3), research (see Chapter 12) or use (see Chapters 18 and 19).

One of the dangers of planning is that where language is the main focus it is the first and only planning decision that teachers make. Once the decision has been taken to teach the present continuous, for example, it is sometimes tempting to slip back into a drill-dominated teaching session which lacks variety and which may not be the best way to achieve our aims. But language is only one area that we need to consider when planning lessons.

- **Content:** lesson planners have to select content which has a good chance of provoking interest and involvement. Since they know their students personally they are well placed to select appropriate content.

Even where the choice of subject and content is to some extent dependent on a

coursebook, we can still judge when and if to use the coursebook's topics, or whether to replace them with something else. We can predict, with some accuracy, which topics will work and which will not.

However, the most interesting content can be made bland if the activities and tasks that go with it are unimaginative. Similarly, subjects that are not especially fascinating can be used extremely successfully if the good planner takes time to think about how students can best work with them.

When thinking about the elements we have discussed above we carry with us not only the knowledge of the students, but also our belief in the need to create an appropriate balance between variety and coherence. With all of these features in mind we can finally pass all our thinking through the filter of practical reality, where our knowledge of the classrooms we work in, the equipment we can use, the time we have available, and the attitude of the institution we work in all combine to focus our planning on what we are actually going to do. Now, as Figure 25 shows, we are in a position to move from pre-planning to the plan itself.

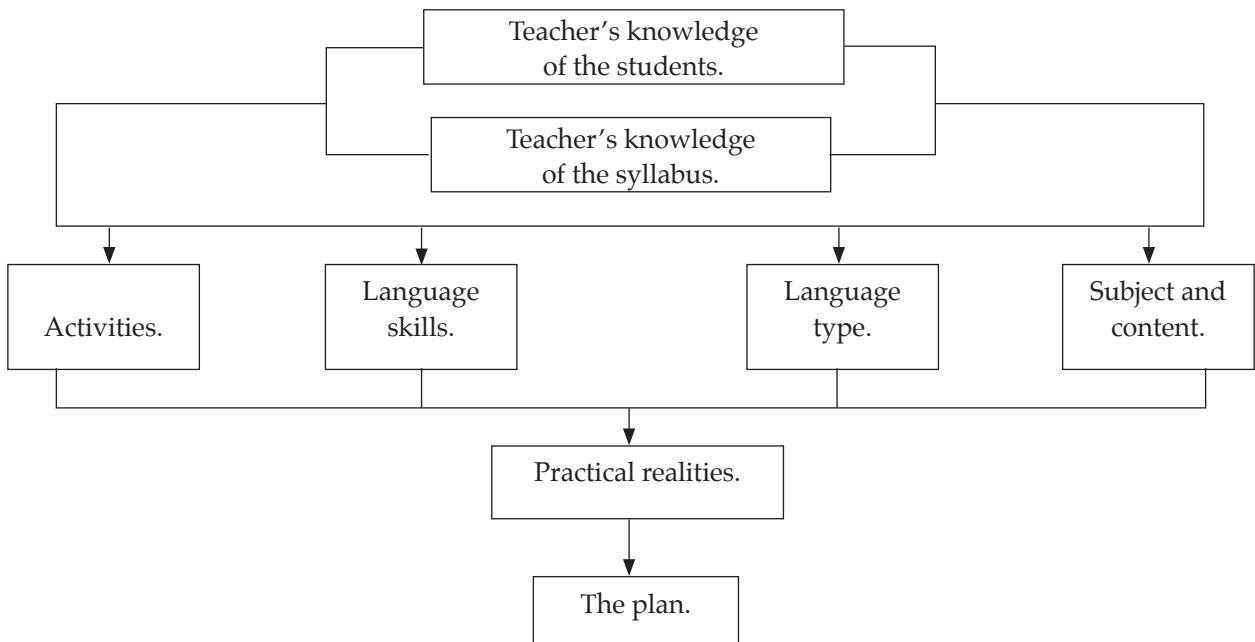


FIGURE 25: Pre-planning and the plan.

B. The plan

Having done some pre-planning and made decisions about the kind of lesson we want to teach, we can make the lesson plan. This may take a number of different forms, depending upon the circumstances of the lesson and depending also, on our attitude to planning in general.

B1. The planning continuum

The way that teachers plan lessons depends upon the circumstances in which the lesson is to take place and on the teacher's experience. Near one end of a 'planning continuum', teachers may do all the (vague) pre-planning in their head and make actual decisions about what to include in the lesson as they hurry along the corridor to the class. Those with experience can get away with this some of the time because they have a number of familiar routines to fall back on.

Another scenario near the same end of the continuum occurs when teachers are following a coursebook and they do exactly what the book says, letting the coursebook writers, in effect, do their planning for them. This is especially attractive for teachers under extreme time pressure, though if we do not spend time thinking about how to use the coursebook activities (and what happens when we do) we may run into difficulties later. Really effective coursebook use is more complex than this (see Chapter 21, C2).

At the very end of the planning continuum is the kind of lesson described by one writer as the 'jungle path', where teachers walk into class with no real idea of what they are going to do (Scrivener 1994b:34-37); thus they might say *What did you do last weekend?* and base the class on what replies they get. They might ask the students what they want to do that day, or take in an activity to start the class with no real idea of where it will lead them and their students. Such an approach is favoured by Mario Rinvoluceri, who has suggested that instead of working to a pre-arranged plan, a teacher should be more like a doctor, basing treatment upon accurate diagnosis. All classes

and students are different, he argued, so to decide beforehand what they should learn on a given day (especially when this is done some days before) is to confine them to a mental structure and ignore the 'flesh-and-blood here-and-now learners' (Rinvoluceri 1996).

Experienced teachers may well be able to run effective lessons in this way, without making a plan at all. When such lessons are successful they can be immensely rewarding for all concerned. But more often they run the risk of being muddled and aimless. There is a real danger that if teachers do not have a clear idea of their aims –and, crucially, if the students cannot or will not help to give the lesson shape, 'then nothing useful or meaningful can be achieved at all' (Malamah-Thomas 1987:3). And though some students may enjoy the adventure of the jungle path, the majority will benefit both linguistically and psychologically from the forethought the teacher has given to the lesson.

At the other end of the continuum teachers write formal plans for their classes which detail what they are going to do and why (see B3 below), perhaps because they are about to be observed or because they are required to do so by some authority.

The vast majority of lesson planning probably takes place between these two extremes. Teachers may scribble things in their notebooks, sometimes only noting the page of a book or the name of an activity. Other teachers may write something more complex. Perhaps they list the words they are going to need, or write down questions they wish to ask. They may make a list of the web sites they want students to visit together with the information they have to look for online (see Chapter 10F).

We can represent this planning continuum diagrammatically in the following way:

The actual form a plan takes is less important than the thought that has gone into it; the overriding principle is that we should have an idea of what we hope our students will achieve in the class, and that this should guide our decisions about how to bring it about. However, written plans (both sketchy and

more detailed) do have a secondary function as a record of what has gone on (see C2 below), and in the lesson itself they help to remind teachers of what they had decided to do, what materials they need, and how long they had planned to spend on certain activities.

- **Pre-planning decisions:** as a result of the background information listed above the teacher takes the following decisions:
 - 1 The lesson should include an oral fluency activity.
 - 2 The lesson should include the

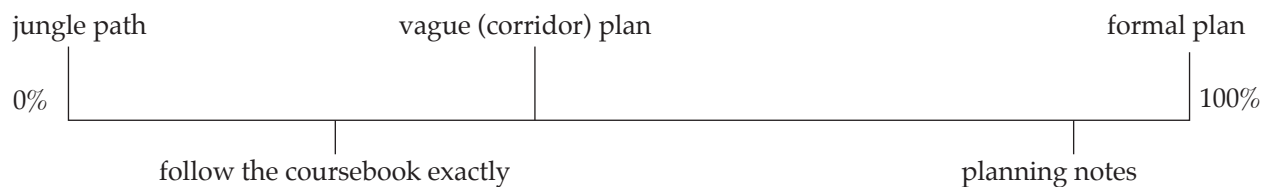


FIGURE 26: The planning continuum.

B2. Making a plan

The following example of making a plan examples how a teacher might proceed from pre-planning to a final plan.

- **Pre-planning background:** for this lesson, some of the facts that feed into pre-planning decisions are as follows:

- 1 The class is at intermediate level. There are 31 students. They are between the ages of 18 and 31. They are enthusiastic and participate well when not overtired.
- 2 The students need 'waking up' at the beginning of a lesson.
- 3 They are quite prepared to 'have a go' with creative activities.
- 4 Lessons take place in a light classroom equipped with a whiteboard and an overhead projector.
- 5 The overall topic thread into which the lesson fits involves forms of transport and different travelling environments. In the coursebook this will change next week to the topic of 'avoidable disasters'.
- 6 The next item on the grammar syllabus is the construction *should have + DONE*.
- 7 The students have not had any reading skills work recently.
- 8 The students need more oral fluency work.

introduction of *should have + DONE*.

- 3 It would be nice to have some reading in the lesson.
 - 4 The lesson should continue with the transport theme –but make it significantly different in some way.
- **The plan:** on the basis of our pre-planning decisions we now make our plan. It should be emphasised that the following lists are not examples of any planning format since that is a matter of style unless we are planning formally (see below).

The teacher has taken the decision to have the students read the text about a space station (see Example 1 in Chapter 11), and build activities around this. The text does not come from their coursebook, but is one the teacher has used before.

The probable sequence of the lesson will be:

- 1 An oral fluency activity with 'changing groups' (see Chapter 8, B2) in which students have to reach a decision about what five personal possessions they would take into space.
- 2 Reading for prediction and then gist, in which students are asked to say what they expect to be in a text about a space station, before reading to check their predictions and then reading again for detailed understanding.
- 3 Ending the story, in which students

- quickly devise an ending for the story.
- 4 New language introduction in which the teacher elicits 'should have' sentences and has students say them successfully.
 - 5 Language practice in which students talk about things they did or did not do, and which they should not or should have done.
 - 6 A space job interview in which students plan and role-play an interview for a job in a space station.

However, the teacher makes (or thinks of) a list of additional task possibilities, for example:

- 1 Interview Cathy years later to find out what happened to her.
- 2 Students write a 'newsflash' programme based on what happened.
- 3 A short extract from a video on future space exploration.
- 4 Students discuss the three things they would miss most if they were on a space station.

B3. The formal plan

Formal plans are sometimes required, especially when, for example, teachers are to be observed and/or assessed as part of a training scheme or for reasons of internal quality control. A formal plan should contain some or all of the following elements:

- **Class description and timetable fit:** a class description tells us who the students are, and what can be expected of them. It can give information about how the group and how the individuals in it behave, as in the following example:

CLASS DESCRIPTION

The students in this upper intermediate class are between the ages of 18-31. There are 21 women and 9 men. There are PAs/secretaries, 5 housewives, 10 university students (3 of them are postgraduates), teachers, 2 businessmen, a musician, a scientist, a chef, a shop assistant and a waiter.

Because the class starts at 7.45 in the evening, students are often quite tired after a long day at work (or at their studies). They can switch off quite easily, especially if they are involved in a long and not specially interesting piece of reading, for example. However, if they get involved they can be noisy and enthusiastic. Sometimes this enthusiasm gets a little out of control and they start using their first language a lot.

Depending on the circumstances of the plan, the teacher may want to detail more information about individual students, e.g. *Hiromi has a sound knowledge of English and is very confident in her reading and writing abilities. However, she tends to be rather too quiet in groupwork, since she is not especially comfortable at 'putting herself forward'. This tends to get in the way of the development of her oral fluency.* Such detailed description will be especially appropriate with smaller groups, but becomes increasingly difficult to do accurately with larger classes. However, a record of knowledge of individual students gained through such means as observation, homework, and test scores is invaluable if we are to meet individual needs.

We also need to say where the lesson fits in a sequence of classes (the before and after) as in the following example:

TIMETABLE FIT

The lesson takes place from 7.45 to 9 pm on Tuesday and Thursday evenings. In the past three lessons the students have been discussing the issues of journeys and travelling –how people adapt to different travelling environments. They have listened to an interview with someone who lives in a bus and travels around the country looking for places to park it. They have been looking at vocabulary expressions related to travelling. They have revisited a number of past tenses, including hypothetical past (third) conditionals ('If he hadn't lost his job, he wouldn't have sold his house'). Next week the class will start working on a 'crime and punishment' unit which includes a courtroom role-play, with work on crime-related lexis, and passive constructions.

We will also include information about how the class have been feeling and what kind of activities they have been involved in (e.g. controlled or communicative, pairwork, or groupwork). All these factors should have influenced our planning choices for this lesson.

- **Lesson aims:** the best classroom aims are specific and directed towards an outcome which can be measured. If we say *My aim is that my students should/can ... by the end of the class*, we will be able to tell, after the lesson, whether that aim has been met or not. Aims should reflect what we hope the students will be able to do, not what the teacher is going to do. An aim such as *to teach the present perfect* is not really an aim at all –except for the teacher.

A lesson will often have more than one aim. We might well say, for example, that our overall objective is to improve our students' reading ability, but that our specific aims are to encourage them to predict content, to use guessing strategies to overcome lexical problems, and to develop an imaginative response to what they encounter.

Aims can be written in plans as in the following example:

AIMS	
1	To allow students to practise speaking spontaneously and fluently about something that may provoke the use of words and phrases they have been learning recently.
2	To give students practice in reading both for gist and for detail.
3	To enable students to talk about what people have 'done wrong' in the past, using the 'should (not) have' + 'done' construction.
4	To have students think of the interview genre and list the kinds of questions which are asked in such a situation.

- **Activities, procedures, and timing:** the main body of a formal plan lists the activities

and procedures in that lesson, together with the times we expect each of them to take. We will include the aids we are going to use, and show the different interactions which will take place in the class.

When detailing procedure, 'symbol' shorthand is an efficient tool to describe the interactions that are taking place: T = teacher; S = an individual student; $T \rightarrow C$ = the teacher working with the whole class; S, S, S = students working on their own; $S \leftarrow \rightarrow S$ = students working in pairs; $SS \leftarrow \rightarrow SS$ = pairs of students in discussion with other pairs, GG = students working in groups, and so on. [Figure 1 on page 100 shows how procedure of an activity can be described. Figure 2 is an example of how to include specific language that is to be focus on.]

- **Problems and possibilities:** a good plan tries to predict potential pitfalls and suggests ways of dealing with them. It also includes alternative activities in case we find it necessary to divert from the lesson sequence we had hoped to follow (see C1 below).

When listing anticipates problems it is a good idea to think ahead to possible solutions we might adopt to resolve them, as in the following example:

Anticipated problems	Possible solutions
Students may not be able to think of items to take to a space station with them for Activity 1.	I will keep my eyes open and go to prompt any individuals who look 'vacant' or puzzled with questions about what music, books, pictures, etc. they might want to take.
Students may have trouble contracting 'should not have' in Activity 4.	I will do some isolation and distortion work until they can say /ʃədntəv/.

Where we need to modify our lesson dramatically, we may choose to abandon what we are doing and use different activities altogether. If our lesson proceeds faster than

we had anticipated, on the other hand, we may need additional material anyway. It is therefore sensible, especially in formal planning, to list additional possibilities, as in the following example:

ADDITIONAL POSSIBILITIES

- Extra speaking: If some groups finish first they can quickly discuss what three things from home they would most miss if they were on a space station.
- News broadcast: Students could write an earth 'newsflash' giving news of what happened at the space station starting 'We interrupt this programme to bring you news of...'
- Video clip: If there's time I can show the class an extract from the 'Future of Space Exploration' programme.
- Interview plus: Interview Cathy years later to find out what happened to her.

B4. Planning a sequence of lessons

Planning a sequence of lessons is based on the same principles as planning a single lesson, but there are number of additional issues which we need to pay special attention to:

- **Before and during:** however carefully we plan, in practice unforeseen things are likely to happen during the course of a lesson (as we shall see in C1 below), and so our plans are continually modified in the light of these. Even more than a plan for an individual lesson, a scheme of work for weeks or months of lessons is only a proposal of what we hope to achieve in that time. We will need to revisit this scheme constantly to update it.
- **Short and long-term goals:** however motivated a student may be at the beginning of a course, the level of that motivation may fall dramatically if the student is not

engaged or if they cannot see where they are going –or know when they have got there.

In order for students to stay motivated, they need goals (see Chapter 3, C3) and rewards. While a satisfactory long-term goal may be 'to master the English language', it can seem only a dim and distant possibility at various stages of the learning cycle. In such circumstances students need short-term goals too, such as the completion of some piece of work (or some part of the programme), and rewards such as success on small, staged lesson tests, or taking part in activities designed to recycle knowledge and demonstrate acquisition.

When we plan a sequence of lessons, we need to build in goals for both students and ourselves to aim at, whether they are end-of-week tests, or major revision lessons. That way we can hope to give our students a staged progression of successfully met challenges.

- **Thematic strands:** one way to approach a sequence of lessons is to focus on different content in each individual lesson. This will certainly provide variety. It might be better, however, for themes to carry over for more than one lesson, or at least to reappear, so that students perceive some coherent topic strands as the course progresses. With such thematic threads we and our students can refer backwards and forwards both in terms of language –especially the vocabulary that certain topics generate– and also in terms of the topics we ask them to invest time in considering.
- **Language planning:** when we plan language input over a sequence of lessons we want to propose a sensible progression of syllabus elements such as grammar, lexis, and functions (see Chapter 21, A2 and A 3). We also want to build in sufficient opportunities for recycling or remembering language, and for using language in productive skill work. If we are following a coursebook closely, many of these decisions may already have been taken, but even

in such circumstances we need to keep a constant eye on how things are going, and with the knowledge of 'before and after' modify the programme we are working from when necessary.

Language does not exist in a vacuum, however. Our decisions about how to weave it through the lesson sequence will be heavily influenced by the need for a balance of activities.

- **Activity balance:** the balance of activities over a sequence of lessons is one of the features which will determine the overall level of student involvement in the course. If we get it right, it will also provide the widest range of experience to meet the different learning styles of the students in the class (see Chapter 3, B3).

Over a period of weeks or months we would expect students to have received a varied diet of activities; they should not have to role-play every day, nor would we expect every lesson to be devoted exclusively to language study (in the ways we described it in Chapter 11). There is a danger, too, that they might become bored if every Friday was the reading class, every Monday the presentation class, every Wednesday was speaking and writing. In such a scenario the level of predictability may have gone beyond the sufficient to the exaggerated. What we are looking for, instead, is a blend of the familiar and the new.

Planning a successful sequence of lessons means taking all these factors into consideration and weaving them together into a colourful but coherent tapestry.

C. Using lesson plans

However carefully we plan, and whatever form our plan takes, we will still have to use that plan in the classroom, and use our plans as records of learning for reference.

C.1. Action and reaction

Planning a lesson is not the same as scripting a lesson. Wherever our preparations fit on the

planning continuum, what we take into the lesson is a proposal for action, rather than a lesson blueprint to be followed slavishly. And our proposal for action, transformed into action in the classroom, is bound to 'evoke some sort of student reaction' (Malamah-Thomas 1987:5). We then have to decide how to cope with that reaction and whether, in the light of it, we can continue with our plan or whether we need to modify it as we go along.

There are a number of reasons why we may need to modify our proposal for action once a lesson is taking place:

- **Magic moments:** some of the most affecting moments in language lessons happen when a conversation develops unexpectedly, or when a topic produces a level of interest in our students which we had not predicted. The occurrence of such magic moments helps to provide and sustain a group's motivation. We have to recognise them when they come along and then take a judgement about whether to allow them to develop, rather than denying them life because they do not fit into our plan.
- **Sensible diversion:** another reason for diversion from our original plan is when something happens which we simply cannot ignore, whether this is a surprising student reaction to a reading text, or the sudden announcement that someone is getting married! In the case of opportunistic teaching (see Chapter 11, A2), we take the opportunity to teach language that has suddenly come up. Similarly, something might occur to us in terms of topic or in terms of a language connection which we suddenly want to develop on the spot.
- **Unforeseen problems:** however well we plan, unforeseen problems often crop up. Some students may find an activity that we thought interesting incredibly boring; an activity may take more or less time than we anticipated. It is possible that something we thought would be fairly simple for our students turns out to be very difficult (or vice versa). We may have planned an activity based on the number of students

we expected to turn up, only to find that some of them are absent. Occasionally we find that students have already come across material or topics we take into class, and our common sense tells us that it would be unwise to carry on.

In any of the above scenarios it would be almost impossible to carry on with our plan as if nothing had happened; if an activity finishes quickly we have to find something else to fill the time. If students cannot do what we are asking of them, we will have to modify what we are asking of them. If some students (but not all) have already finished an activity we cannot just leave those students to get bored.

It is possible to anticipate potential problems in the class (see C2 below) and to plan strategies to deal with them. But however well we do this, things will still happen that surprise us, and which, therefore, cause us to move away from our plan, whether this is a temporary or permanent state of affairs.

However well we plan, our plan is just a suggestion of what we might do in class. Everything depends upon how our students respond and relate to it. In Jim Scrivener's words, 'prepare thoroughly. But, in class, teach the learners –not the plan' (Scrivener 1994b:44).

C.2. Plans as records and research tools

Written plans are not just proposals for future action; they are also records of what has taken place. Thus, when we are in the middle of a sequence of lessons, we can look back at what we have done in order to decide what to do next.

Since we may have to modify our lessons depending on student reactions we need to keep a record of how successful certain activities were to aid our memory. A record of lessons can also help colleagues if and when they have to teach for us when we are absent.

Our original written plans will, therefore, have to be modified in the light of what actually happened in the classes we taught. This may simply mean crossing out the original activity title or coursebook page number, and replacing it with what we used in reality. However, if we have time to record how we and the students experienced the lesson, reflecting carefully on successful and less successful activities, not only will this help us to make changes if and when we want to use the same activities again, but it will also lead us to think about how we teach and consider changes in both activities and approach. Lesson planning in this way allows us to act as our own observers and aids us in our own development (see Chapter 24, B1).

Figure 1. Description of an activity			
Activity/Aids	Interaction	Procedure	Time
1 Group decision-making Pen and paper	a T→C	T tells students to list five things they would take into space with them (apart from essentials).	1'
	b S,S,S	SS make their lists individually.	2'
	c S←→S	In pairs students have to negotiate their items to come up with a shared list of only five items to take to a space station.	3'
	d SS←→SS (GG)	Pairs join with other pairs. The new groups have to negotiate their items to come up with a shared list of only five items to take to a space station.	4'
	e T←→GG	The T encourages the groups to compare their lists.	3'

Figure 2. Specific language			
Activity/Aids	Interaction	Procedure	Time
4 Language study Space station text/ board	a T→C	T elicits sentences based on the previous 'problem identification' session e.g. 'She shouldn't have been rude to Cathy'. 'She should have looked at the record book'. 'She should have told the others where she was going'.	10'
	B T←→S,S,S	T has students say the sentences, and may do individual/class work on the pronunciation of the shortened form e.g. /ʃ ə d ə v/ – should've, and /ʃ ə d n t ə v/ shouldn't have.	

Large heterogeneous classes*

Penny Ur

Note: At first sight, it might seem that the topics of 'large' and 'heterogeneous' classes are separate ones: why treat them together? One reason is that the two features coincide more often than not: large classes are almost invariably heterogeneous, heterogeneous classes are most problematical when they are also large. Many practitioners perceive the encounter with large, heterogeneous classes as in practice a single, and common, teaching problem, demanding study and guidance.

Unit One: Defining terms

Large classes

Large is of course a relative term, and what a 'large class' is will vary from place to place. In some private language schools a group of twenty students may be considered large; in my own teaching situation, 40-45; in some places numbers go up to the hundreds. A study done by the team of the Lancaster-Leeds *Language Learning in Large Classes Research Project* (Project Report No. 4 of Coleman *et al.*, 1989) indicates that an average perception of the large class may be around 50 students.

Probably, however, the exact number does not really matter: what matters is how you, the teacher see the class size in your own specific situation. Most what will be said in the following pages will be found relevant to

any class perceived as large, regardless of the actual number of learners in it.

Question In your own situation: how big is a 'large' class?

Heterogeneous classes

A 'heterogeneous' class is one that has different kinds of learners in it, as opposed to a 'homogenous' class, where the learners are similar.

This definition cannot, however, be directly applied to the real world: there is in fact no such thing as a 'homogenous' class, since no two learners are really similar; and therefore all classes of more than one learner are in fact heterogeneous. Thus for our purposes the term may be better defined as 'classes whose members are particularly, or unusually, heterogeneous', and which therefore present special problems for both learners and teacher.

Another definition sometimes applied to such classes is 'mixed-ability'. This term is, I think, misleading. What most teachers understand by it in practice is classes of learners among whom there are marked differences in level of performance in the foreign language. However, the implications of the term 'ability' include not just the immediate observable 'ability to perform' of the learners, but also their 'potential learning ability'; and the former is not likely to be a simple one-to-one result of the latter. Learners' present proficiency may have been influenced by various other factors such as different previous opportunities for learning, better or worse previous teaching, higher or lower motivation. Even if we rephrase the term 'mixed-ability' and say 'mixed proficiency', this still does not cover all aspects of heterogeneity

* En *A Course in Language Teaching. Practice and Theory*, Cambridge, Cambridge University Press, 1996, pp. 302-311.

as applied to a class of language learners. Learners are different from one another in all sorts of other ways that affect how they learn and need to be taught.

Question How many ways can you think of in which learners differ from one another in a heterogeneous class, and which are likely to affect the way you teach them? Try making a list, then compare it with that shown in Box 21.1 on page 304.

Unit Two: Problems and advantages

The fact that learners vary in the ways indicated in Box 21.1 within large classes produces various teaching problems. Some of these are listed in Box 21.2 in the form of teacher statements.

Discussion task Problems

Looking at the set of problems described in Box 21.2, which seem to you to be the most significant in classes of this type that you know?

Try categorizing them into three groups:

1. **Crucial:** These are problems which worry you and which you definitely need to solve.
2. **Fairly important:** You would like to be able to deal with these problems, but they are not top priority.
3. **Not important, or not relevant** to your teaching situation.

You may find there are problems you have come across which are not mentioned here: if so, add and decide how to categorize them.

If you are working in a group, try to come to a consensus; if not, classify the problems for yourself in writing. You may find it interesting to compare your ideas with mine as described below.

Comments on Box 21.2: Problems

In my own situation, the most crucial problems are, in order of importance as I experience them:

4. Effective learning for all
5. Materials
7. Participation
3. Interest
1. Discipline

Important, but slightly less so are the following:

6. Individual awareness
2. Correcting written assignments

The last two I find less problematical in that they are potentially soluble simply by the investment of extra work: in the first case by meeting or corresponding with students outside lessons, in the second by taking more time to go over written work (or by asking the students themselves to help correct each other's work). The 'crucial' problems listed previously seem to me more difficult; and even my best efforts and most careful thought and planning may not result in totally satisfactory solutions.

BOX 21.2: TEACHING PROBLEMS IN LARGE HETEROGENEOUS CLASSES

1. **Discipline.** 'I have discipline problems in these classes; I find them difficult to control.'
2. **Correcting written assignments.** 'I can't keep up with the marking load.'
3. **Interest.** 'They get bored: I can't find topics and activities that keep them all interested.'
4. **Effective learning for all.** 'I can't make sure they're all learning effectively; the tasks I provide are either too difficult or too easy for many of them.'
5. **Materials.** 'I can't find suitable material: the textbooks are 'homogeneous' –rigidly aimed at one kind of learner, with no options or flexibility.'
6. **Individual awareness.** 'I can't get to know and follow the progress of all the individuals in my class: there are too many of them, and they're all so different.'
7. **Participation.** 'I can't activate them all: only a few students –the more proficient and confident ones– seem to respond actively to my questions.'

© Cambridge University Press 1996

BOX 21.1: SOME DIFFERENCES BETWEEN LEARNERS IN HETEROGENEOUS CLASSES

language-learning ability
language knowledge
cultural background
learning style
attitude to the language
mother tongue
intelligence
world knowledge
learning experience
knowledge of other languages

age or maturity
gender
personality
confidence
motivation
interests
independence
self-discipline
educational level

© Cambridge University Press 1996

Advantages

Large heterogeneous classes are seen mostly as problematical; but they have their advantages as well, and some of these can be used to help solve the problems.

Question What positive aspects of large heterogeneous classes can you think of that might aid teaching? Make a quick list (if you are working with other teachers, pool ideas with them). Then look at my suggestions as shown in Box 21.3; can you add more?

Task Matching solutions to problems

In Box 21.4 are some generalized suggestions for teaching that may go some way towards

providing solutions to some of the problems. More specific and practical aspects of some of these suggestions will be explored in following units.

For each of the problems outlined in Box 21.2 try to find one or more ideas in Box 21.4 that might help to solve it. Perhaps note, as you are doing this, which of the advantages of large, heterogeneous classes described in Box 21.3 are exploited. When you have finished: are there any problems left without even partial solutions? If so, can you suggest some solutions of your own?

My own responses to this task follow.

BOX 21.3: ADVANTAGES OF LARGE HETEROGENEOUS CLASSES

1. Such classes provide a much richer pool of human resources than do smaller or less mixed classes. The individuals have between them far more life experience and knowledge, more varied opinions, more interests and ideas –all of which can be used in classroom interaction.
2. There is educational value in the actual contact between very different kinds of people: co-students get to know each other's values, personalities and perhaps cultures, and thereby increase their own knowledge and awareness of others, as well as tolerance and understanding.
3. The fact that the teacher is very much less able to attend to every individual in the class means that in order for the class to function well the students themselves must help by teaching each other and working together: peer-teaching and collaboration are likely to be fairly common, fostering an atmosphere of cooperation.
4. These classes can be seen as very much more challenging and interesting to teach, and provide greater opportunity for creativity, innovation and general professional development.

© Cambridge University Press 1996

*Matching solutions to problems:
Some possibilities*

By each numbered item I have written the letters of the suggested solutions I think are relevant, with a following note of explanation.

1. Discipline: (a) and (b). Discipline problems are largely caused by boredom and lack of challenge; these can be mitigated by varying tasks and materials and making activities interesting.

2. Correcting written assignments: (c). One way of lessening your work load is to enlist the help of the students themselves in correcting and improving each other's work. For some further comment on this see the last section of Module 11: *Teaching writing*, Unit Five.

3. Interest: (a), (b), (e) and (g). Obviously relevant suggestions are to make activities interesting and to provide variety; but involving students' own ideas and experiences can also add interest, as can the use of open-ended tasks. (See Unit Four.)

4. Effective learning for all: (d), (f) and (g). In individualized activities students learn at their own pace and sometimes choose their own tasks and materials. The strategy of compulsory plus optional tasks allows learners to decide for themselves what quantity of content and level of challenge to aim for; and open-ended cues also allow a degree of personal choice. All these help to make procedures more flexible and enable the learner to adapt materials and tasks in order to make them maximally effective and useful for him or her.

5. Materials: all. Textbook materials very often need to be adapted and supplemented for heterogeneous classes in order to add variation and interest, in order to get more collaboration and participation, and in order to introduce elements of choice and individualization.

6. Individual awareness: (c), (d) and (e). While students are engaged in collaborative activity –pair work on a textbook task, for example– you have an opportunity to go

BOX 21.4: LARGE HETEROGENEOUS CLASSES: SOME TEACHING SOLUTIONS

- a) **Vary your topics, methods, texts:** thus, if one day the material is not of the right level for, or does not interest certain members of the class, maybe the next day it will (be).
- b) **Make activities interesting:** so that even if the language is not challenging for some of the learners, the content will hold interest and keep everyone participating. (Some ideas on the provision of interest can be found in Module 19: *Learner motivation and interest*, Unit Four.)
- c) **Encourage collaboration:** get learners to work cooperatively and peer-teach, so as to maintain engagement with the language material even when you cannot directly interact with every individual yourself.
- d) **Individualize:** allow learners choice in what tasks or materials they use and how. (Various ideas on how to do this can be found in Module 16: *Classroom interaction*, Unit Four.)
- e) **Personalize:** whenever possible design or adapt tasks in order to allow for different individual responses, based on learners' own experience, opinions or imagination.
- f) **Use compulsory plus optional instructions:** tell the class that everyone has to do a certain minimal part of the task, the rest is optional –that is, available to those who understand / can do it / have time / wish to do more. (See Unit Three.)
- g) **Use open-ended cues:** invite the class to respond to stimulus tasks or questions that have a range of possible acceptable answers rather than a single right solution. (See Unit Four.)

from pair to pair listening in and getting to know them; or even to take one or two aside for a brief talk. Periods of individual reading or writing tasks also allow you time for personal interaction. Personalization of student contributions, even within full-class discussion, gives you the chance to hear different students' ideas and to get to know individual personalities.

7. Participation: (b), (c), (d) and (g). Interesting stimuli will raise students' motivation to engage in the task. The use of collaborative and individual work drastically increases the number of students who can be actively participating at any one time; this is particularly noticeable in contrast to teacher-led verbal interaction in the full class, where only one student at a time (if any) can make a spoken contribution. Finally, even within teacher-led full-class interaction, learner participation can be raised, relative to teacher talk, by the use of open-ended cues rather than closed-ended ones: each teacher question then stimulates a number of responses.

Unit Three: Teaching strategies (1): compulsory + optional

What it is

The 'compulsory + optional' strategy means that the class is given material or a task and told that a certain minimal component of it has to be learned or done by everyone, the rest only by some. The basic attainment requested should be accessible to all, including the slowest; but provision should be made for more, or more advanced, work by those for whom it is appropriate. Thus, everyone should be able to succeed; but the amount actually done to achieve this success will vary from individual to individual. Typically, instructions that introduce 'compulsory + optional' work include phrases like 'do at least', 'if you have time', 'do as much as you can of...'.

This strategy can be applied to the syllabus, practice activities and tests.

Syllabus

The syllabus of a heterogeneous class should define what material every learner is expected to master, and what further items are suggested for learning for the more advanced. In vocabulary lists, for example, compulsory items will be carefully presented, practised and tested, while the optional ones will be taught more casually and checked only in the optional sections of the tests (see below).

Practice activities

In an exercise consisting of, say, ten questions, learners may be told: 'Do at least six; do all ten if you can or have time'. Similarly in a reading activity: 'Read at least half of this passage'; or 'Read as much of the passage as you can in half an hour'; or in writing: 'Write one paragraph (or more) about ...' or 'Spend at least forty minutes writing me an account of...'. As these examples illustrate, different amounts of work may be demanded from different learners simply by defining the time they are to spend on it rather than the number of items, pages or books they are to get through.

Tests

Instead of making all sections of a test compulsory, two or three of the (more difficult) sections may be made optional. Alternatively, the entire test may be made up of sections of gradually increasing difficulty, with the overall instruction: 'Do as much as you can in the time'. Learners who tackle the more difficult optional sections may then be rewarded by bonus marks; or, if you know your students well, they may be told in advance who is expected to do what in order to pass or get full marks.

Problem

The main problem that teachers usually bring up here is: 'How do I get student to work according to their full potential? Given the choice, surely they will opt for the easier 'compulsory' work?'.

The short answer is: no, in my experience they do not. On the contrary: if I have a

problem, it is rather that the less advanced students given a 'compulsory + optional' task try to do too much. I am not sure why this is: perhaps partly because they prefer challenge and interest to easiness and boredom; partly from considerations of self-image ('I wish to see myself as the kind of student who does more advanced work'); in any case, usually these motives apparently weigh more heavily than the wish to take easy options.

The most effective way to study this problem and its answer is to try out some form of the compulsory plus optional strategy in class. One such experiment is suggested below; or you may prefer to devise your own.

Experience. **Classroom or peer-teaching**

Preliminary note

This may be tried either with a class of students or with a group of colleagues. If the latter, divide them into three groups, each role-playing a different learner level: Group 1 will be of fairly low proficiency, Group 2 intermediate, Group 3 advanced. Tell them each to respond to the listening task according to their allotted roles.

Stage 1

Choose a situation or institution you know quite a lot about, or an experience you remember vividly, and be ready to describe it to the class. Make sure that you will be using

some quite easy language and some fairly advanced.

Stage 2

Inform the class that they are going to do a listening comprehension activity: they will hear something from you (tell them roughly what it is about) and are asked to find out and write down in note form at least three facts they have found out about the topic. Those who can should note down more than three – as many as they can.

Stage 3

Deliver your description at normal speaking speed.

Stage 4

Check results. Have all the students succeeded in getting at least three facts? Did the more advanced ones accept the challenge and write more?

Unit Four: Teaching strategies (2): open–ending

'Open-ending' means the provision of cues or learning tasks which do not have single predetermined 'right' answers, but a potentially unlimited number of acceptable responses. See Box 21.5 for illustrations of a closed-ended versus open-ended exercise on the present simple tense.

BOX 21.5: CLOSED- AND OPEN-ENDED EXERCISES

Closed-ended

Choose the most acceptable alternative:

A good teacher _____ to class on time.

- a) come b) is coming c) comes d) came

Acceptable learner response: A good teacher comes to class on time.

Open-ended

A good teacher comes to class on time. Can you suggest other things a good teacher does?

Acceptable learner responses: A good teacher makes the lesson interesting, a good teacher smiles, a good teacher explains well, etc.

© Cambridge University Press 1996

Closed-ended cues are by their very nature homogeneous. They address, and provide valuable learning for, a limited range of learners: those who have just about mastered the relevant language, can rehearse it successfully given a cue like this, and for whom such rehearsal gives useful practice. Learners who are at a lower level and have not yet mastered the language will either not respond at all, or are quite likely to get the answer wrong; the result may be to clarify what they need to work on in the future, but they will have got no useful practice as such. The more advanced learners are also neglected: the item is easy and boring, provides them with no opportunity to show what they can do or engage with language of an appropriate level.

Open-ended cues, on the other hand, provide opportunities for response at various levels. The more advanced learners can make up more sophisticated and longer answers (as in the first example in Box 21.5), the less advanced can listen to other learners'

responses and use them as models before volunteering simpler ideas of their own (such as 'A good teacher smiles'). Moreover, even a basic exercise like this allows for expression of personal experience and opinion. Finally, the increase in number of learner responses to any one teacher cue means an increase in the amount of learner talk relative to teacher talk. This means there will be a significant rise in the proportion of learners in a large class who can make active contributions to the lesson.

Task 'Open-ending' closed-ended exercises

In Box 21.6 is a set of conventional textbook exercises, obviously intended to be 'closed-ended'. They can, however, be adapted during classroom work in order to transform them into 'open-ended' ones. Note down your own ideas on how to do this, and/or exchange ideas with colleagues, before reading on to the *Suggestions* section following.

BOX 21.6: CLOSED-ENDED EXERCISES

1. (After the class has read or heard the story 'Little Red Riding Hood') Answer the following questions:
 - a) Did Little Red Riding Hood live in the city?
 - b) Where did Little Red Riding Hood's mother tell her to go?
 - c) What did she tell her NOT to do on the way?
 - d) Where did Little Red Riding Hood's grandmother live?
 - e) Who did Little Red Riding Hood meet in the forest?
 - f) What did the wolf want to know?
 Etc.
2. Match each item in Column A with a suitable item from Column B.

A	B
a doctor	milks cows
a teacher	drives a car
a farmer	works in a hospital
a police officer	gives lessons
a driver	catches thieves
3. Complete each sentence with the appropriate relative pronoun: *who* or *which*.
 - a) I dislike people _____ talk all the time.
 - b) The best stories are one _____ have happy endings.
 - c) That is the road _____ leads to town.
 - d) You won't enjoy the film _____ is showing at the cinema now.
 - e) The woman _____ arrived yesterday is a new employee.

© Cambridge University Press 1996

Suggestions

1. Questions

This is a set of conventional comprehension questions on a reading or listening text, which are usually presented within an 'IRF' classroom interaction pattern (teacher Initiative, learner Response, teacher Feedback; see Module 16: *Classroom interaction*).

A very simple way to make this activity more heterogeneous without actually changing the text of the questions is to invite students to choose which they want to answer first, instead of using the conventional 1, 2, 3... order. In this way individual students can immediately select questions which they are sure they know the answers to, or consider more interesting. This can be done, of course, with any exercise based on a list of questions, and has the immediate effect of speeding up and increasing participation.

Other strategies: invite students to delete questions they do not think interesting, to add further ones they can think of, or to suggest totally 'way-out' answers and thereby rewrite the original story.

2. Matching

Students may be told that they may combine any item from Column A with any item from Column B provided they can justify it. The original obvious combinations are still available for less confident or slower students, but there is also the possibility of suggesting that, for example, a farmer listens to lectures (in order to learn more about farming), or a police officer gives lessons (on road safety or the functions of the police force). A useful side-benefit of this way of doing the exercise,

in this particular example, is the breaking of the stereotypes implicit in the original!

Another useful option is to delete either Column A or Column B and ask students to suggest their own matching subjects or predicates.

3. Slot-filling

Delete, or tell students to ignore, the entire second part of each sentence and invite them to suggest a variety of possible endings. You may wish to direct them explicitly to use the target items in doing so; otherwise answers may include sentences like 'You won't enjoy the film because it's boring'.

The same strategy –partial deletion of individual items– works well with many types of textbook exercises, and results in a more interesting, as well as more heterogeneous, activity.

It is certainly not recommended here that activities done with large heterogeneous classes should always be open-ended; but certainly the introduction of such procedures can increase learning and interest. Note, however, that the exercises in textbooks you use are likely to be based mainly on closed-ended items.

***Follow-up task.* Look at a textbook commonly used in your own teaching context. Is the statement at the end of the previous paragraph true of it? If so, select two or three closed-ended exercises and see if you can suggest ways of 'open-ending' them. Look also for other ideas for rendering them more appropriate and productive for use in large heterogeneous classes (you may find it helpful to refer to the suggestions in Box 21.4).**

Evaluación del portafolio*

Peter W. Airasian

Los portafolios son colecciones cuidadosamente seleccionadas de los desempeños o productos de un estudiante, que muestran sus logros o mejoramiento a lo largo del tiempo.

Una importante innovación a las aplicaciones cada vez más extensas de la evaluación del desempeño es la evaluación del portafolio (Grace, 1992; O'Neil, 1993; Office of Technology Assessment, 1992). El **portafolio** es una colección de trabajos de los estudiantes que sirve para describir sus esfuerzos, progresos o logros en una materia. Los alumnos participan en la selección del contenido, que abarca directrices para escoger las muestras, los criterios con que se juzgará el aprendizaje y las reflexiones de los estudiantes (Arter y Spandel, 1992). El término proviene del portafolio del artista, que es una colección de sus mejores trabajos, cuyo fin es mostrar su estilo y diversidad creativa. Tal como se emplea en el aula, cumple la misma función básica de reunir muestras del desempeño o productos de los estudiantes que demuestren sus logros o mejoramiento a lo largo del tiempo. El portafolio es algo más que una simple carpeta que contiene su trabajo. Abarca una muestra escogida deliberadamente que refleja el crecimiento y el avance en la consecución de metas importantes del programa de estudios. Con ello se pretende, ante todo, apoyar la enseñanza y el aprendizaje. El portafolio carece de sentido si no está vinculado con esas dos variables.

* En *La evaluación en el salón de clases*, México, McGraw-Hill Interamericana/SEP (Biblioteca para la actualización del maestro), 2002, pp. 153-161 y 168-169.

Un portafolio puede incorporar elementos procedentes de fuentes muy heterogéneas. Por ejemplo, puede reunir materiales de varios medios (videos, audiocintas, fotografías, programas de computadora, etcétera); de las reflexiones del alumno (planes, diarios, autoevaluaciones, etcétera); de trabajos individuales (pruebas, trabajos escritos, registros, tareas escolares, etcétera); del trabajo en grupo (proyectos, situaciones de aprendizaje en equipo, colaboración en el laboratorio, actividades colectivas, etcétera); y de procesos (bocetos iniciales y finales, problemas en que se demuestra el trabajo, etapas de la redacción de un poema o de la pintura de un cuadro, etcétera).

Pueden prepararse portafolios específicos con muestras de composición, listas de libros leídos, entradas de diario, fotografías, videocintas de ejecuciones musicales o de representaciones dramáticas, informes del laboratorio de ciencias naturales, muestras de caligrafía, grabaciones de la pronunciación de idiomas extranjeros, problemas de matemáticas resueltos verbalmente y poemas memorizados o analizados. En una escuela, los maestros de primer año conservaban un portafolio de grabaciones de la lectura oral de sus alumnos. Cada tres semanas, un alumno leía un pasaje y lo grababa en su cinta del portafolio. Las cintas se enviaban a los padres de familia y se usaban con los niños para determinar el mejoramiento y las áreas que requerían trabajo adicional.

En el nivel de enseñanza media y superior, el maestro hace que sus alumnos usen un portafolio de redacción o de ciencias naturales que contiene varias tareas de composición o experimentos de laboratorio que se han realizado. A menudo contienen bocetos y

productos terminados para que el alumno y el maestro conozcan el avance del trabajo.

Como se advierte en los ejemplos anteriores, los portafolios cumplen muchas funciones. Sin importar el uso que se les dé, siempre deben guiarse por uno o varios propósitos específicos que limitan la información obtenida y la manera de utilizarla. Con excesiva frecuencia, los maestros plantean la pregunta “¿para qué me sirve tanta información?” hasta *después* de haber reunido en el portafolio grandes cantidades de trabajo de los alumnos. Antes de comenzar a coleccionar las muestras, hay que establecer el propósito y el tema del portafolio. En la tabla 1 se incluyen los propósitos más comunes de los portafolios escolares.

El portafolio permite a los estudiantes revisar su desempeño y sus productos, y reflexionar sobre ellos.

Quizá la principal aportación del portafolio consiste en brindar al estudiante la oportunidad de revisar y reflexionar sobre sus productos y su desempeño a lo largo del tiempo. Para la mayoría de ellos, la vida en la escuela es una serie ininterrumpida de trabajos escritos, actividades, tareas y productos. Todos los días se generan varios de ellos y se eliminan los productos del día anterior, tanto en el aspecto mental como físico. Cuando se guardan esos materiales en un portafolio, se conservan para

que el estudiante los repase después y reflexione sobre ellos. Con una orientación adecuada, se le estimulará para que haga esto a lo largo del tiempo, oportunidad que rara vez se ofrece sin un portafolio. Entre otras cosas, se podría preguntar al alumno cuál de los contenidos muestra el mayor mejoramiento; cuáles disfrutó más y por qué; con cuáles aprendió más; en qué áreas realizó el mayor progreso durante el año. Los alumnos verán entonces su progreso y juzgarán su trabajo desde la perspectiva del tiempo y del desarrollo personal.

Por desgracia, para muchos maestros la evaluación del portafolio no es más que una colección de todos los productos y desempeños. Sin embargo, el portafolio abarca mucho más que una simple colección de los trabajos del alumno. Las siguientes recomendaciones le ayudarán a comenzar a trabajar con los portafolios.

- Empiece con un ejercicio fácil que se centre en un desempeño o producto específico cuya realización no tarde más de un mes y que origine relativamente pocas entradas de portafolio.
- Antes de comenzar analice el proceso entero del portafolio: explicar, recoger, mantener, revisar y evaluar.
- Determine cómo participarán los alumnos en la selección y revisión de sus trabajos. Se

Tabla 1. Propósitos comunes del portafolio de los estudiantes.

- Hace que los estudiantes participen en el proceso evaluativo, pues les exige revisar su trabajo, juzgarlo y reflexionar sobre él.
- Suministra a los maestros, a los padres de familia y a los estudiantes información sobre el progreso de los alumnos a lo largo del tiempo.
- Refuerza la importancia del desempeño y de los productos, no sólo de las evaluaciones basadas en reactivos de selección.
- Ofrece ejemplos concretos del trabajo de los estudiantes para las reuniones con los padres de familia.
- Permite diagnosticar el desempeño y los productos de los estudiantes.
- Estimula a los alumnos para que reflexionen sobre lo que constituye un buen desempeño en una materia.
- Califica a los estudiantes.
- Brinda a los alumnos la oportunidad de evaluar su trabajo anterior y de reflexionar sobre él.

perderá una de las principales ventajas si no les permite revisar y examinar su portafolio.

- Determine los beneficios que obtendrán con el portafolio y diseñe la enseñanza y la evaluación de modo que lo reflejen.
- Recuerde que el maestro y los estudiantes se moverán en un territorio nuevo, incierto y poco confortable: enseñe a los estudiantes a preparar el portafolio.
- Cambie lo que no dé buen resultado. Aprender la evaluación del portafolio es un proceso iterativo de intento y error.

La evaluación del portafolio consta de los mismos cuatro pasos que otras modalidades de la evaluación del desempeño: un propósito claro, criterios adecuados del desempeño, un ambiente idóneo y criterios para clasificar o calificar.

En la evaluación del portafolio se siguen los mismos cuatro pasos de los otros tipos de evaluación del desempeño: 1) propósito claro, 2) criterios adecuados del desempeño, 3) ambiente propicio y 4) criterios de clasificación o de calificación. A continuación se explican por separado.

Propósito del portafolio

Los materiales del portafolio, los criterios con que se juzgan y la frecuencia con que se incorporan o eliminan muestras del trabajo dependen todos del propósito que se persiga. Por eso, si se desea ofrecer a un padre de familia el trabajo típico de su hijo en varias asignaturas, el contenido tenderá a ser más heterogéneo que cuando se desea evaluar el mejoramiento del alumno en una sola área, como la composición escrita o la lectura oral, durante un periodo determinado. En el segundo caso, habrá que obtener regularmente composiciones escritas o grabaciones de la lectura oral durante el periodo; en el primer caso bastará una colección de trabajos de las actividades de un día o de una semana. Si con el portafolio se pretende presentar los logros más destacados en una materia, los contenidos cambiarán cuando se cuente con muestras nuevas del desempeño; cuando se desea mostrar el mejoramiento, ha-

brá que conservar los productos anteriores a medida que el portafolio va enriqueciéndose. Si se busca que los estudiantes reflexionen sobre su trabajo, el maestro tendrá que preparar sugerencias o preguntas que los orienten. El propósito es un aspecto decisivo a considerar en el momento de realizar la evaluación del portafolio; es importante determinar el propósito y las directrices generales del material que se incluirá *antes* de armarlo.

Es importante determinar el propósito y las directrices del contenido de un portafolio antes de recopilarlo. ¿Tiene por objeto calificar, agrupar, enseñar o diagnosticar a los alumnos?

Para que los alumnos sean dueños de su portafolio, debe permitírseles tomar por lo menos algunas de las decisiones sobre qué anexar. Algunos maestros preparan portafolios que contienen dos tipos de muestras: las que piden ellos y las que selecciona el alumno. Pero estas últimas han de acompañarse de una explicación de por qué el alumno piensa que una muestra debe ir en su portafolio. Para ello se requiere que reflexione sobre las características del material y la razón por la cual debe anexarse. También conviene pedir a los estudiantes que reflexionen sobre lo que aprendieron o sobre las áreas donde mejoraron gracias al contenido de su portafolio.

Los estudiantes adquieren el sentido de propiedad, si se les permite participar en la selección de lo que incluirá su portafolio.

Criterios del desempeño

Se requieren criterios del desempeño para evaluar cada una de las muestras que incluirá el portafolio.

Los criterios del desempeño se necesitan para evaluar las muestras individuales que integran el portafolio. Sin ellos la evaluación no es consistente en cada portafolio individual ni en los de varios alumnos. La naturaleza de los criterios y su formulación son iguales a los que sirvieron para formular las listas de comprobación y las escalas de clasificación. De hecho, los contenidos probablemente sean juzgados empleando una lista de comprobación o escala de

clasificaciones semejantes a las explicadas en páginas anteriores. Así, según el tipo de desempeño contenido en un portafolio, muchos de los criterios expuestos antes en el capítulo podrían utilizarse para evaluar los contenidos individuales.

Cuando todos los maestros de una escuela están obligados a conservar los portafolios de una materia o cuando se pasan de un profesor al siguiente conforme el estudiante pasa de un grado a otro, conviene que todos los profesores afectados participen en la formulación de un grupo común de criterios del desempeño. Esta práctica cooperativa es útil porque incluye a grupos de docentes en el establecimiento de criterios importantes, les ayuda a usar orientaciones didácticas similares en los distintos grados, favorece la discusión y el compartir materiales (Herbert, 1992). A los alumnos les da seguridad observar uniformidad en la enseñanza y en las expectativas de su maestro al ir pasando de grado.

Como en las listas de comprobación y en las escalas de clasificación, se recomienda que los maestros y los alumnos identifiquen en forma conjunta los criterios de desempeño del portafolio. Con ello se logra que los alumnos se sientan dueños de su desempeño y les es más fácil reflexionar sobre los contenidos que producirán. Se aconseja iniciar la lección con una explicación conjunta de lo que constituye un buen informe de libros, una lectura oral satisfactoria, un laboratorio adecuado de ciencias naturales, o un soneto bello, porque obliga a analizar las características del desempeño o del producto esperado. A través de las discusiones se entiende cómo en la evaluación del desempeño mejorarán la enseñanza y la evaluación.

Los criterios del desempeño con que se evalúan los portafolios deben corresponder a los objetivos de la enseñanza.

Existe otra razón muy importante por la que se necesitan criterios en la evaluación del desempeño. Los desempeños o productos que constituyen el portafolio deberían, como todas las modalidades de la evaluación, reflejar la instrucción impartida. Los criterios del

desempeño son como los objetivos de enseñanza: identifican las acciones o directrices importantes que se requieren para aprender. Sin criterios explícitos, la enseñanza quizá no ofrezca todas las experiencias de aprendizaje necesarias para que los estudiantes aprendan las destrezas o creen los productos deseados, aminorando así la validez de la evaluación del portafolio. Desde luego, una vez expuestos los criterios, pueden mejorarse y ampliarse. A menudo se advierte la necesidad de incorporar, eliminar o modificar criterios luego de examinar los primeros contenidos de un portafolio.

Ambiente

Además de un propósito y de criterios claros del desempeño, la evaluación del portafolio tiene en cuenta el entorno donde se recoge y se conserva el desempeño del alumno. Muchas muestras se obtienen en las actividades normales del salón de clase, sobre todo tratándose de trabajos escritos de todo tipo. Pero cuando el portafolio abarca actividades físicas u orales, experimentos de ciencias naturales, producciones artísticas y materiales afines, tal vez se requieran equipos o situaciones especiales para recopilar el desempeño deseado, sobre todo si las muestras han de obtenerse de un alumno a la vez. Existe la preocupación de que muchos maestros subestimen el tiempo que se tarda en obtener los desempeños y productos que integran el portafolio, así como la administración y los registros necesarios para conservarlo. En los grados más bajos el maestro debe resolver el problema de dónde guardar los portafolios, cuándo permitir a los alumnos consultarlos; cómo implantar un sistema de verificación para cerciorarse de que los materiales necesarios se encuentren en el portafolio. En grados superiores, puede dejarse en los alumnos la responsabilidad de cuidar su portafolio, con una supervisión periódica del maestro. Esto se dificulta más en los grados inferiores.

Cómo calificar y juzgar un portafolio

Calificar los portafolios es un proceso lento, pues hay que juzgar cada muestra individual y el portafolio en su conjunto.

Conviene señalar que calificar los portafolios es una tarea lenta, pues no sólo se juzgan las muestras individuales sino también sus resúmenes. Más aún, la complejidad del desempeño y de los productos que lo constituyen (historias escritas, grabaciones, informes de laboratorio) exige prestar mucha atención a los detalles, lo cual aumenta aún más el tiempo que se dedique a calificar. En tales circunstancias los criterios del desempeño son de gran utilidad.

En condiciones normales, los contenidos individuales del portafolio se juzgan aplicando los criterios del desempeño organizados en alguna clase de lista de comprobación, escala de clasificación o resumen descriptivo.

No se requiere una calificación ni un resumen formal, cuando el único propósito del portafolio es suministrar información descriptiva sobre el desempeño de los estudiantes al maestro del siguiente año o a un padre de familia en una reunión. Ellos mismos pueden buscar la información. Pero se requiere alguna estrategia para calificar cuando se desea diagnosticar, dar seguimiento al progreso, juzgar el

éxito de la enseñanza, alentar a los estudiantes para que reflexionen sobre su trabajo u otorgar calificación. Por ejemplo, el resumen descriptivo de las entradas del diario de los alumnos de quinto grado (figura 1) podría servir para juzgar cada una de ellas.

El maestro no siempre tiene que ser quien evalúe una muestra del portafolio. Es conveniente e instructivo permitir al estudiante autoevaluarse y reflexionar sobre algunos contenidos para que se ejercite en criticar y conceptualizar su trabajo atendiendo a los criterios del desempeño. La figura 2 muestra un ejercicio de autoevaluación del cual se valió un maestro para alentar a niños de cuarto grado para que reflexionasen sobre su trabajo, lo revisaran y después evaluaran su revisión. Nótese que les dejó escoger lo que iban a reescribir, pero les pidió explicar por qué habían seleccionado una muestra particular de su portafolio de redacción, así como identificar sus fortalezas y debilidades. Después, una vez terminada la revisión, les suministraba los criterios del desempeño mediante una serie de resúmenes descriptivos para calificar el material en cuestión.

RESUMEN DESCRIPTIVO DE LAS RESPUESTAS A LAS PREGUNTAS EN UN DIARIO.

3. *Excelente*. Las respuestas son muy completas y correctas. Casi todas se respaldan con información específica tomada de la lectura, por ejemplo, mediante citas textuales. La estructura de los conceptos es variada y detallada. Los aspectos mecánicos suelen ser precisos, incluyendo el deletreo, el uso de las mayúsculas y la puntuación es apropiada.
2. *Bien*. Las respuestas son completas y correctas. Se respaldan con información específica tomada de la lectura. Las oraciones tienen una estructura variada. En general, los aspectos técnicos son satisfactorios: ortografía, uso de mayúsculas y puntuación.
1. *Necesita mejorar*. Las respuestas son parcial o totalmente correctas. Deben respaldarse con información más específica tomada de la lectura. Las oraciones tienen una estructura variada, con uso esporádico de fragmentos. Hay que mejorar los aspectos técnicos: ortografía, uso de mayúsculas y puntuación.
0. *Deficiente*. Las respuestas son incorrectas o simplemente no se incluyeron. A menudo la estructura de las oraciones es incompleta. Hay que mejorar los aspectos técnicos.

A los estudiantes se les estimula para que reflexionen y aprendan cuando se les permite evaluar su propio portafolio.

Figura 2. Ejercicio de autoevaluación

Selecciona una historia de tu carpeta de textos que desees reescribir. Contesta las siguientes preguntas.

Escogí esta historia porque

La mejor característica de esta historia es

En esta historia los aspectos que deben mejorarse son

Reescribe la historia, efectuando los mejoramientos que en tu opinión se necesitan. Haz tu mejor esfuerzo. Una vez que hayas terminado, juzga lo que escribiste. Encierra en un círculo el número que describe tu historia.

Ortografía, gramática, puntuación

1 = pocas mayúsculas, muchos errores de ortografía, puntuación incorrecta.

2 = algunos errores gramaticales, de ortografía y de puntuación.

3 = casi ningún error gramatical, de ortografía o de puntuación.

Organización

1 = la historia cambia de temas, contiene ideas innecesarias y es difícil seguir el hilo de la narración.

2 = la historia generalmente se centra en un solo tema o idea.

3 = la historia se centra en un solo tema o idea y es fácil seguir el hilo de la narración.

Uso de palabras

1 = se utilizan principalmente palabras simples, se incluyen pocas palabras descriptivas.

2 = se usan palabras creativas y descriptivas, pero sólo en algunos pasajes.

3 = se usan palabras creativas y descriptivas en toda la historia.

Lenguaje y detalles

1 = estructura simple de las oraciones que se emplean en toda la historia; se incluyen pocos detalles.

2 = mezcla de estructuras de oraciones en algunos lugares; detalles en algunas partes.

3 = estructura variada de la oración y se ofrecen detalles en toda la narración.

Trama de la historia

1 = no existe un problema o meta central; poco desarrollo de la acción o de la trama.

2 = no se plantea un problema ni meta de la historia; le faltan acción y desarrollo.

3 = se plantea un problema o meta; se desarrolla la trama; se mantiene el interés de los lectores.

Adviértase que el estudiante participa así más activamente en el proceso de redacción, que cuando se le asigna una tarea, la entrega al maestro, se la califican, se la devuelven y pronto se olvida. Nótese, asimismo, la forma en que este tipo de evaluación estimula la reflexión y el aprendizaje. Inclusive sin un instrumento formal, conviene que el maestro formule preguntas que hagan reflexionar sobre los contenidos del portafolio: ¿cuál fue el más difícil y por qué?, ¿cuál refleja el mejor esfuerzo y por qué?, ¿de cuál te sientes más orgulloso y por qué?

Los criterios del desempeño con que se evalúa un portafolio entero difieren de los que se usan para evaluar algunos de sus contenidos.

Calificar y juzgar portafolios enteros es una actividad heterogénea, variada y difícil. Hay muchos métodos para resumir el resultado de un portafolio. La mayoría requiere mucho tiempo y se basa principalmente en el esfuerzo del maestro y en sus interpretaciones. Por tanto, al planear la evaluación del portafolio, sobre todo cuando se tiene poca experiencia, se recomienda centrarse sólo en una forma

de las entradas (por ejemplo, todos los informes de revistas, todos los poemas, todos los problemas de matemáticas resueltos) y no en una combinación de varias formas. Conviene incluir relativamente pocas entradas (de cinco a ocho) en los intentos iniciales de evaluar el portafolio.

Cada maestro identifica el resumen y la calificación de los portafolios de sus alumnos, pero hay cuatro enfoques que pueden ofrecerles ideas generales. Primero, según se señaló en páginas anteriores, hay portafolios que no necesitan calificarse: lo único que se desea es presentar ejemplos del trabajo de un estudiante para una reunión entre un padre de familia y un maestro o para el maestro del próximo año.

Segundo, si el principal propósito del portafolio consiste en examinar el crecimiento del alumno o su mejoramiento, las primeras entradas pueden compararse con las subsecuentes. Por ejemplo, cuando contenga párrafos escritos, el maestro podrá comparar la ortografía, la claridad de las oraciones temáticas, el uso correcto de mayúsculas y de la puntuación, el resumen de las ideas en las primeras entradas con esas mismas habilidades en las entradas

posteriores. Nótese que identificar estos aspectos para evaluarlos equivale a establecer los criterios de desempeño con que se calificarán.

Tercero, si el propósito del portafolio es lograr la comprensión en algunas asignaturas como ciencias naturales, ciencias sociales o matemáticas, el maestro exigirá que cada entrada se acompañe de la reflexión del alumno sobre la importancia y la relación que guarda con las anteriores. Para determinar la comprensión en esos temas bastará con leer y analizar las reflexiones del alumno. Puede prepararse un simple resumen descriptivo para calificar.

Por último, los contenidos de un portafolio pueden reportarse también mediante una descripción narrativa, como se aprecia en la figura 3. En la parte superior aparecen los contenidos: la historia de las composiciones escritas de un estudiante que, entre otras cosas, incluye la fecha, el género literario, el tema, el motivo por que se escribió, su extensión y el número de borradores. En el fondo se transcribe el resumen que el maestro hace del desempeño del estudiante e incluye cosas como las descripciones y ejemplos de apoyo. Este tipo de instrumento es útil cuando se describe el portafolio, pero su elaboración requiere mucho tiempo.

Figura 3. Descripción narrativa del portafolio de redacción de un alumno.

Fecha	Género literario	Tema	Motivo	Extensión	Borradores
??/9	Autorreflexión	Reflexionar sobre la redacción	Pedido	1 página	1 borrador
17/10	Narrativo/dramático	Monólogo personal	Importante	1 página	2 borradores
16/1	Respuesta a la literatura	<i>El señor de las moscas</i>	Insatisfactorio	1 página	4 borradores
??/2	Autorreflexión	Respuesta a los comentarios de los padres	Pedido	1 Página	1 borrador
28/2	Narrativo/dramático	<i>El gato negro</i>	Elección libre	3 páginas	2 borradores
22/5	Respuesta a la literatura	<i>Rebelión en la granja</i>	Satisfactorio	5 páginas	2 borradores
??/6	Autorreflexión	Reflexión final	Pedido	2 páginas	1 borrador

Figura 3. Descripción narrativa del portafolio de redacción de un alumno.
(Continuación)

En su redacción, Barry muestra un crecimiento importante entre su primer monólogo personal a principio de año y su último trabajo, una respuesta a *Rebelión en la granja*. Al inicio parece tener poco control sobre el flujo y la transición de sus ideas. Los puntos no se relacionan estrechamente, pasa abruptamente de un pensamiento a otro y sus ideas no son muy específicas. En enero, cuando escribe su respuesta a *El señor de las moscas*, empieza un argumento coherente sobre las diferencias entre el grupo de Ralph y la tribu de Ralph, aunque termina con afirmaciones no fundamentadas de que hubiera preferido “quedar abandonado en una isla desierta” con Ralph. Ofrece tres razones de su comparación y las expone mediante palabras de transición, pero con más acierto conecta el párrafo introductorio con una oración de transición al cuerpo del ensayo. En las revisiones realiza fundamentalmente cambios en el nivel de las palabras y de las oraciones, agrega el formato de los párrafos y en general mejora la coherencia de su composición.

A finales de febrero, cuando escribe su respuesta narrativa a *El gato negro*, de Edgar Allan Poe, Barry demuestra preocupación por hacer interesante su trabajo. “Me agrada la idea de que la historia contiene tantas peripecias que estoy convencido de que resulta interesante”. Cambia la ortografía en aspectos superficiales, suprime una oración y sustituye los detalles, aunque no siempre acertadamente (por ejemplo, reemplaza “sábanas de fino satén y cama de latón” por la escueta descripción “muebles extravagantes”). En general, es una buena composición que refleja la comprensión narrativa y la capacidad de Barry para manipular las peripecias de la trama a fin de crear una historia interesante.

La última selección del portafolio de Barry es un excelente ensayo de cinco páginas sobre *Rebelión en la granja*, de Orwell. Está muy bien organizado en torno al tema del chivo expiatorio. Ofrece un argumento creíble y convincente usando detalles tomados de la novela y de la política y los deportes en el mundo moderno. En gran medida, un profundo proceso de revisión da origen a una eficaz intertextualidad y a las múltiples perspectivas que Barry ofrece en su ensayo. No sólo procura corregir sus convenciones comunes y mejorar la selección de palabras; además revisa exitosamente al punto que reestructura textos complejos y agrega secciones que reconfiguran de modo importante su trabajo. Este patrón de revisión demuestra el gran control que ha adquirido sobre la expresión escrita.

En la última reflexión de Barry se describe su desarrollo: refleja que conoce elementos como organizar y conectar las ideas, cómo escoger las palabras y los detalles apropiados, cómo hacer el texto accesible a los lectores. “Había muchas lagunas en mi ensayo. Un problema era que omitía una idea entre dos y no se percibía hacia dónde se dirigía en él... Ahora incorporé más detalles y esto le ahorra esfuerzo al lector. También perfeccioné las transiciones y la estructura del párrafo... La lectura... me ayudó a ampliar mi vocabulario y a organizar mis textos, para que sean mejores y sean fácilmente comprensibles... Cometí muchos errores a la largo del año, pero por lo menos aprendí de todos ellos”. Estoy de acuerdo con Barry.

FUENTE: P. A. Moss y otros, “Portfolios, Accountability, and an Interpretative Approach to Validity”, en *Education Measurement: Issues and Practice*, 1992, 11(3), p. 18. Copyright 1992 por el National Council on Measurement in Education. Reimpreso con autorización de AERA.

Los criterios de síntesis dependen del propósito que se fije al portafolio. Por ejemplo, ¿cómo resumiría un portafolio que contuviera varias grabaciones de la pronunciación del inglés de un alumno?, ¿qué indicadores utilizaría para juzgar el avance o el desempeño globales?

En una palabra, la evaluación del desempeño, del producto y del portafolio enriquece considerablemente la información que puede recabarse en torno al aprovechamiento escolar. En ellos el estudiante realiza el aprendizaje de un modo más profundo y reflexivo que en la generalidad de las pruebas de papel y lápiz.

En consecuencia, estas formas de evaluación hacen borrosa la distinción entre enseñanza y evaluación. En la tabla 2 se sintetizan las principales ventajas y desventajas. Dado que la evaluación del desempeño consume mu-

cho tiempo, los maestros deben comenzar a realizarla con lentitud, concentrándose inicialmente en uno o dos desempeños, hasta que se familiaricen con las exigencias de este tipo de evaluaciones.

Tabla 2. Ventajas y desventajas de las evaluaciones del desempeño, del producto y del portafolio.

Ventajas

- Describir el desempeño de los estudiantes a lo largo del tiempo.
- Realizar autoevaluaciones sobre el desempeño y los productos de los alumnos.
- Permitir que los alumnos evalúen el desempeño y los productos.
- Ofrecer información diagnóstica acerca del desempeño y los productos.
- Integrar la evaluación y la enseñanza.
- Favorecer el aprendizaje por medio de actividades de evaluación.
- Hacer que los alumnos se apropien de su aprendizaje y de sus productos.
- Aclarar la lección, las tareas y las expectativas de las pruebas.
- Presentar el desempeño a los padres en términos claros y descriptivos.
- Permitir que los alumnos analicen su trabajo y reflexionen sobre él.
- Contar con ejemplos concretos para las reuniones con los padres de familia.
- Recabar datos acumulativos sobre el desempeño.
- Reforzar la importancia del desempeño de los alumnos.

Desventajas

Casi todas las relacionadas con el desempeño, el producto y, especialmente, la evaluación del portafolio se refieren al tiempo que requieren para:

- Preparar materiales, criterios del desempeño y formatos de calificación.
- Administrar, organizar y llevar registros.
- Que los profesores y los alumnos se sientan cómodos con la evaluación y con el cambio de las funciones de enseñanza y aprendizaje que supone.
- Calificar a los alumnos y darles retroalimentación.

Validez y confiabilidad de las evaluaciones del desempeño

La evaluación formal sirve para tomar decisiones acerca de los alumnos; de ahí la importancia de que sea válida y confiable. En esta sección analizaremos los pasos que permiten lograr evaluaciones de gran calidad. Examinaremos tres áreas generales: claridad de propósito, preparación de los alumnos, y mejoramiento de la validez y la confiabilidad.

La evaluación del desempeño, como todo tipo de evaluación escolar, tiene por objeto determinar cuánto aprendieron los estudiantes con la enseñanza.

En el capítulo 4 se explicó cómo los maestros preparan al grupo para la evaluación. Ante todo, enseñan bien los objetivos o criterios que los alumnos aprenderán y demostrarán. Los alumnos aprenden a instalar y enfocar el microscopio, a construir estantes, a escribir informes de libros, a exponer oralmente, a medir con una regla, a ejecutar melodías, a hablar francés, e igualmente aprenden a resolver ecuaciones simultáneas, a localizar los países en un mapa, a escribir una oración temática o balancear una ecuación química. Se les da enseñanza y práctica. El aprovechamiento depende de que se les enseñe aquello en que van a ser juzgados. Una de las ventajas de la evaluación del desempeño son sus criterios explícitos que dirigen la instrucción y la evaluación.

Los estudiantes no pondrán en juego todas sus habilidades si no se les comunican los criterios del desempeño con que serán juzgados.

Cuando prepara a los alumnos para evaluarlos, el maestro debe comunicarles y explicarles los criterios con que lo hará (Mehrens, Popham y Ryan, 1998). En muchos salones de clase, el maestro discute y define con los alumnos los criterios del desempeño o producto deseado (Herbert, 1992). Esto les ayuda a entender lo que se espera de ellos al identificar las dimensiones importantes que se tendrán en cuenta. Otra forma menos interactiva de hacerlo consiste en que el maestro les dé una copia de una lista de comprobación o de un formula-

rio de clasificación que se utilizará durante la evaluación. Si los criterios del desempeño no se les explican, los resultados pueden ser deficientes no porque sean incapaces, sino porque desconocen las expectativas de su maestro y los criterios de un buen desempeño. En tales casos, la calificación no reflejará el verdadero aprovechamiento y podría desembocar en decisiones inválidas sobre el aprendizaje.

Cómo mejorar las evaluaciones del desempeño

Calificar la evaluación del desempeño es una actividad difícil y lenta.

Calificar las evaluaciones del desempeño es una actividad difícil y a menudo muy lenta. Los límites y las dificultades descritas al calificar las preguntas de ensayo que se comentaron en el capítulo 4 se aplican también en este caso. Es un proceso o producto complejo y frecuentemente largo. A diferencia de los reactivos de selección, se requieren la interpretación y el juicio del maestro cuando se califican desempeños y productos. El producto obtenido por cada estudiante o su desempeño es distinto al de los otros. Esto dificulta la calificación: cuanto más criterios haya que atender y cuanto mayor sea la variación del producto o del desempeño, más lenta será, más fatigosa y estará más expuesta a la invalidez (Linn, Baker y Dunbar, 1991).

Las distracciones y los sentimientos personales pueden introducir errores en la observación o en el proceso evaluativo, aminorando así la validez y la confiabilidad.

Además, lo mismo que los ensayos, la evaluación del desempeño se encuentra sujeta a muchos aspectos secundarios que tal vez no se relacionen directamente con la calificación, pero que pueden influir en el maestro al emitir un juicio. Por ejemplo, cuando califican productos como los ensayos o informes de libros, a menudo el profesor se ve influido por la caligrafía, la pulcritud, el conocimiento del alumno a quien califica, la estructura y flujo de las oraciones. Estos factores y otros similares no son un aspecto esencial del producto, pero a menudo repercuten de modo decisivo en la

calificación. Asimismo, cuando los maestros observan las acciones de sus alumnos, no pueden evitar reparar en su aspecto, ver lo que hacen y escuchar lo que dicen. Y reaccionan ante tales observaciones. Les gusta o molesta su aspecto físico, sus actos y la atención que prestan a la actividad escolar; sienten simpatía por quien pese a poner todo su empeño no logra un resultado satisfactorio. Rara vez observan con absoluta imparcialidad lo que hacen sus alumnos, pues los conocen demasiado bien y tienen una serie de predisposiciones con cada uno. En definitiva, siempre hay muchos factores irrelevantes y distractores que influyen en su juicio, lo mismo que en la validez y en la confiabilidad de la evaluación.

La clave para mejorar las habilidades de calificar o de clasificar es eliminar los factores distractores, para que la evaluación refleje más objetivamente el desempeño del alumno. Cuando se juzga el desempeño, la principal causa de error es el observador, quien juzga tanto lo que sucede durante la ejecución como su calidad. Cualquier distracción o subjetividad que surjan durante la observación o el proceso evaluativo pueden introducir errores en dicho proceso aminorando su validez y su confiabilidad.

Validez

La validez indica si la información conseguida en una evaluación permite tomar la decisión correcta sobre el aprendizaje de los estudiantes. Según señalamos en páginas anteriores, el hecho de no enseñarles el desempeño deseado o la incapacidad de controlar las expectativas personales invalida, en ocasiones, la información y la toma de decisiones. Otro factor capaz de reducir la validez es el **prejuicio (sesgo)**. Decimos que las puntuaciones están sesgadas cuando algún factor como la raza, la lengua materna, la experiencia, el género o una discapacidad distinguen las calificaciones de dos grupos (por ejemplo, el de habla inglesa y el de habla hispana, la experiencia y la inexperiencia, la audición normal y la discapacidad auditiva). En otras palabras, los juicios relativos al desempeño de un grupo de estudiantes

se ve influido por la inclusión de criterios subjetivos e irrelevantes.

Se dice que una calificación está sesgada cuando factores irrelevantes y subjetivos diferencian las calificaciones que se otorgan a un grupo y a otro.

Supóngase que la lectura oral iba a evaluarse en un aula de segundo grado. Supóngase además que había un grupo de alumnos cuya lengua materna era el español. La evaluación incluía leer en voz alta un libro de cuentos escritos en inglés. Cuando el maestro revisó sus apuntes sobre el desempeño de los alumnos, descubrió que los de habla española habían obtenido resultados muy deficientes. ¿Estaría en lo correcto al afirmar que sus habilidades de lectura oral no son satisfactorias? ¿Sería ésta una conclusión que podría extraer válidamente de los datos recabados?

He aquí una interpretación más razonable: la evaluación medía el conocimiento del inglés más que el dominio de la lectura oral. ¿Qué calificación habrían obtenido los alumnos de habla inglesa si se les hubiera pedido leer en español? En esencia, la evaluación aportó información diferencial respecto a ambos grupos (dominio de la lectura oral frente al conocimiento del inglés). Se interpretaría erróneamente la evidencia al concluir que los alumnos de habla española obtuvieron resultados más deficientes en estas habilidades, en caso de no tomarse en cuenta que se les pedía leer y pronunciar palabras inglesas desconocidas. Los resultados de la evaluación no son válidos para tomar una decisión acertada sobre la lectura oral de los niños de habla española.

Los maestros deben escoger criterios del desempeño y ambientes que no den una ventaja injusta a ningún grupo de estudiantes.

Un instrumento evaluativo es inválido cuando suministra información irrelevante para las decisiones que debería facilitar. Por ello en todas las modalidades, pero especialmente cuando se juzga el desempeño, el maestro deberá escoger y utilizar técnicas, criterios y ambientes que no ofrezcan una ventaja injusta a algunos estudiantes a causa de su procedencia étnica, de su idioma materno, de una

discapacidad o del género. Otras fuentes de error que suelen incidir en la validez son que el maestro se base en un registro mental en vez de en un registro escrito y que se vea influido por percepciones anteriores. Cuanto más largo sea el intervalo entre una observación y la calificación escrita, mayores probabilidades habrá de que se olviden los aspectos importantes del desempeño de un alumno.

Con el fin de evitar un error de memoria, los maestros deben anotar las evaluaciones del desempeño en el momento que las observan.

A menudo el conocimiento de los alumnos influye en la objetividad con que el maestro juzga su desempeño. Algunos factores como la personalidad, el esfuerzo, los hábitos de trabajo, el espíritu de colaboración y otros afines forman parte de la percepción de su grupo. Estas percepciones previas muchas veces influyen en la calificación que se otorga: los más simpáticos y cooperativos con una personalidad agradable reciben una calificación más alta que los huraños u hostiles, aunque su desempeño haya sido similar. La validez disminuye cuando la evaluación se basa más bien en las características personales que en el desempeño. La validez de las interpretaciones del maestro y de sus calificaciones disminuye en estos casos. Nótese que son obstáculos difíciles de superar dada la complejidad de la evaluación del desempeño.

La validez de la evaluación disminuye cuando se basa en las características personales de los alumnos y no en su desempeño.

Confiabilidad

Observar un desempeño más de una vez aumenta la confiabilidad de la evaluación pero se requiere mucho tiempo para ello.

La confiabilidad se ocupa de la estabilidad y de la uniformidad de las evaluaciones. Por tanto, la forma lógica de recabar información respecto a la confiabilidad del desempeño escolar consiste en observar y calificar dos o más ejecuciones o productos del mismo tipo. Pero esto no es factible en la mayoría de las situaciones: una vez concluida la evaluación formal, se aborda un nuevo tema en la ense-

ñanza. Pocos maestros disponen de suficiente tiempo para conseguir varias evaluaciones en un mismo tema. Esto plantea un problema importante respecto a la confiabilidad de las evaluaciones del desempeño: en ocasiones no ofrecen suficiente generalización (Popharn, 1995). Según se señaló con anterioridad, los desempeños, los productos y los portafolios son más complejos y menos en número que las evaluaciones basadas en reactivos de selección o en preguntas de respuesta breve. Hay más reactivos de matemáticas en una prueba de opción múltiple que en una evaluación en que los estudiantes deben demostrar su trabajo de matemáticas. Pueden incluirse más preguntas de respuesta breve sobre los factores que originaron la Guerra Civil que los que pueden obtenerse con un solo ensayo referente al mismo tema. Debido a esas discrepancias en la cantidad de información que se recaba con ciertas evaluaciones, el maestro que se vale de las del desempeño ve menos ejemplos del dominio de sus alumnos que cuando aplica técnicas de menor alcance. Entonces se pregunta: ¿qué confiabilidad me ofrece la escasa información que conseguí de los alumnos?, ¿un solo ensayo, unos cuantos problemas del tipo *demuestra tu trabajo* o un portafolio aportan suficiente evidencia de que los alumnos obtendrán resultados parecidos en otros ensayos, problemas o portafolios?

Una importante preocupación al interpretar las evaluaciones del desempeño es la poca generalización de los resultados de los desempeños de los alumnos, de sus productos o portafolios

El maestro se halla frente a un dilema. Como quiere que sus alumnos no se limiten a aprender hechos y temas demasiado específicos, se vale de la evaluación del desempeño para garantizar un aprendizaje más rico y profundo. Pero a menudo disminuye la confiabilidad de la evaluación cuando se utilizan métodos de gran profundidad y que consumen mucho tiempo. Es un dilema que se da en las evaluaciones preparadas por el profesor y en las más generales de alcance estatal (Koretz y otros, 1992). Hay pocas formas fáciles de resolver

este dilema; por tanto, los maestros deben admitir esta limitación pero reconocer también la importancia de utilizar un instrumento que evalúe los resultados del aprendizaje de nivel superior. Es mejor emplear los resultados de una evaluación imperfecta que tomar decisiones desinformadas sobre la consecución de resultados escolares importantes.

Los criterios poco claros o vagos del desempeño aumentan la interpretación del maestro, que introduce incongruencia en la evaluación.

La confiabilidad se deteriora cuando los criterios del desempeño o las categorías de clasificación son vagas y poco claras. Entonces el maestro se ve obligado a interpretar y, como las interpretaciones suelen variar con el tiempo y la situación, aparece la incongruencia. Una manera de eliminar gran parte de esa incongruencia en lo posible consiste en explicar el propósito de la evaluación y en formular los criterios y el resumen descriptivo del desempeño a partir de conductas observables. La objetividad se mejora haciendo que varios individuos vean y califiquen en forma independiente el desempeño de un alumno. En las situaciones en que un grupo de maestros colabora en el establecimiento de criterios para juzgar un desempeño, un producto o un portafolio, no es difícil lograr que otro profesor observe o examine las muestras de unos cuantos estudiantes de otro grupo a fin de verificar si las calificaciones otorgadas se parecen a las del profesor del grupo. Éste es un procedimiento que se sigue en evaluaciones como el ensayo del desempeño en inglés del College Board y en casi todas las pruebas estatales de redacción en Estados Unidos.

La objetividad en la evaluación aumenta cuando se hace que más de una persona observe y califique el desempeño.

Las siguientes directrices mejoran la validez y la confiabilidad cuando se evalúan el desempeño, el producto y el portafolio:

- Conocer desde el principio el propósito de la evaluación.
- Enseñar los criterios de la evaluación y hacer que los alumnos se ejerciten en ellos.

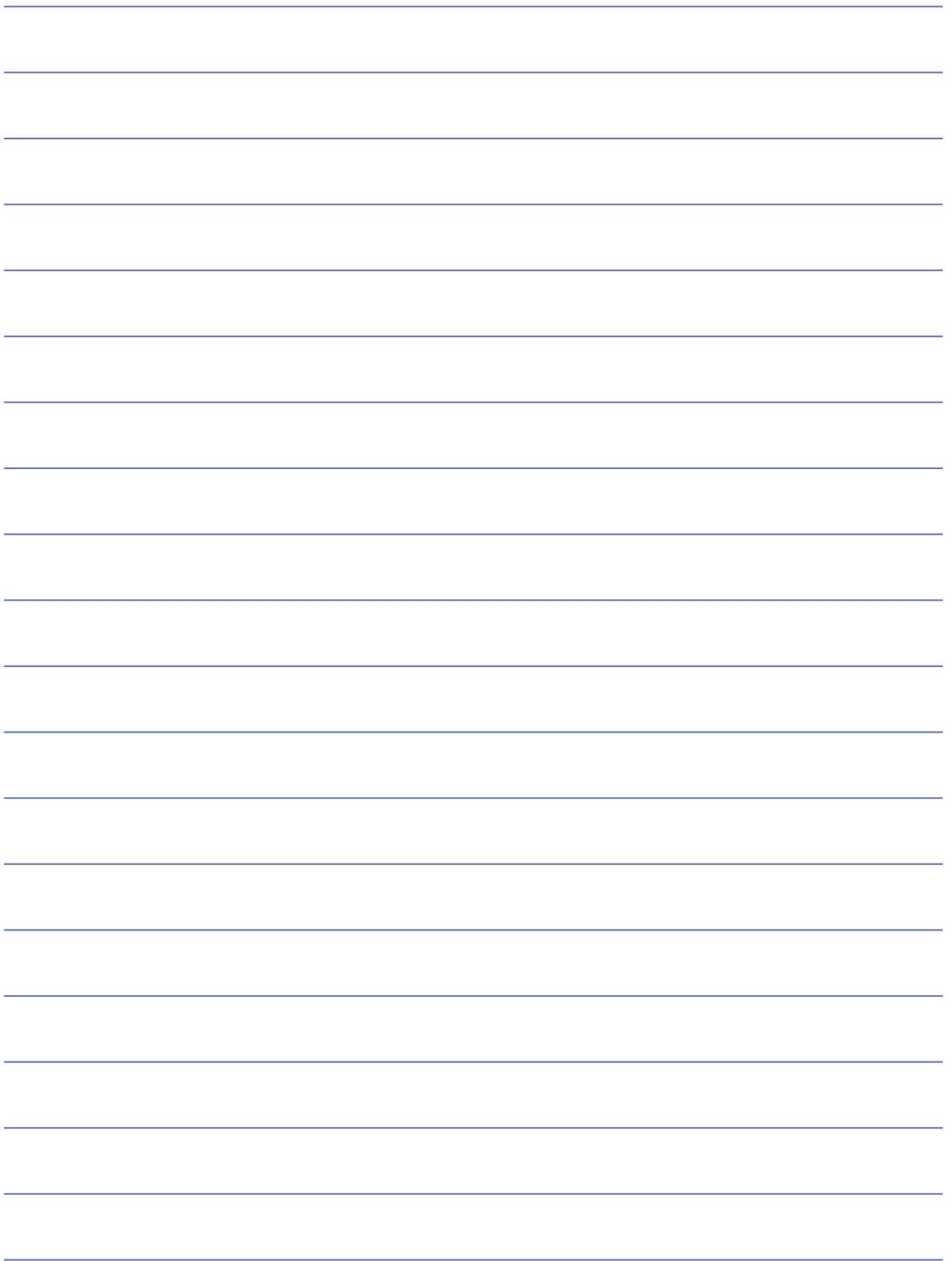
- Expresar los criterios por medio de conductas observables y no emplear adverbios como *apropiadamente*, *correctamente* o *bien*, porque su interpretación varía de un alumno a otro. Incluir conductas externas y bien descritas que el observador pueda percibir y que por lo mismo están menos sujetas a la interpretación personal. Se deben comunicar los criterios a los estudiantes y centrar la enseñanza en ellos.
- Seleccionar criterios del desempeño con un nivel apropiado de dificultad para los estudiantes. Los criterios con que se juzga la exposición oral de niños de tercer año durante un debate han de ser más detallados que los que sirven para juzgar a los de primer año.
- Limitar los criterios del desempeño a un número manejable. Cuando son muchos, se dificulta la observación y se cometen errores que aminoran la validez de la información recogida.
- Llevar un registro escrito de los resultados de los alumnos. Las listas de comprobación, las escalas de clasificación y los resúmenes descriptivos son a menudo convenientes e informativos. Las grabaciones en audio o videocintas ofrecen un buen registro del desempeño, siempre que no molesten a los alumnos ni los distraigan. Si un instrumento formal no puede usarse para registrar los juicios sobre el desempeño, deben tomarse apuntes informales de las fortalezas y debilidades.
- Cerciorarse de que la evaluación sea justa para todos los alumnos.

Los criterios del desempeño han de corresponder al nivel del desarrollo de los estudiantes.

La evaluación del desempeño no es distinta a los otros métodos que hemos venido explicando. En todos los casos los problemas disminuirán si se siguen las recomendaciones ofrecidas.

Bibliography

- Airasian, P. (2002), *La evaluación en el salón de clases*, México, McGraw-Hill Interamericana/SEP.
- Harmer, J. (2001), *The Practice of English Language Teaching*, Harlow, Pearson Educational Limited.
- Kohonen, V. (1992), "Experiential Language Learning: Second Language Learning as Cooperative Learner Education", en D. Nunan (ed.), *Collaborative Language Learning and Teaching*, Cambridge, Cambridge University Press.
- Lerner, D. (2001), *Leer y escribir en la escuela: lo real, lo posible y lo necesario*, México, FCE/SEP (Biblioteca para la actualización del maestro).
- Meece, J. (2002), *Desarrollo del niño y del adolescente, compendio para educadores*, México, McGraw-Hill Interamericana/SEP.
- Ur, P. (1996), *A course in Language Teaching. Practice and theory*, Cambridge, Cambridge University Press.



**Lengua Extranjera. Inglés. Antología.
Primer Taller de Actualización sobre los Programas de Estudio 2006.
Reforma de la Educación Secundaria.**

Se imprimió por encargo de la
Comisión Nacional de Libros de Texto Gratuitos
en los talleres de

con domicilio en

el mes de junio de 2006.
El tiraje fue de 71 000 ejemplares.

