

## Comunicación oral en el aula: indagación y reflexiones

Elvira Lucía Andreoli \*

María Silvina Barberis \*\*

Patricia Rubí Campanari \*\*\*

*Este avance de investigación se inscribe en el marco del proyecto "Las intervenciones docentes a través del diálogo y la discusión en escuelas de E.G.B. Primero y Segundo Ciclo".<sup>1</sup>*

*El objetivo del trabajo radica en el análisis de los intercambios verbales que se suceden en las aulas, como así también las estrategias empleadas por los maestros para promover el diálogo y la discusión. Este análisis nos permitirá definir y clarificar las situaciones de comunicación oral que se presentan en las aulas y demostrar el valor del diálogo como andamiaje conceptual y metodológico, con la intención de convertirlo en insumo para la formación de profesores y para las instituciones escolares, a fin de promover en los docentes y futuros docentes la implementación de estrategias superadoras centradas en el uso de la lengua oral como instrumento básico de aprendizaje.*

### **Comunicación verbal - Diálogo - Enseñanza y formación**

### **Verbal communication - Dialogue - Teaching and training**

\* Especialista en Evaluación. Profesora de Filosofía y Pedagogía. Docente e investigadora de la Universidad Nacional de La Pampa, Argentina. E-mail: ela@generalpico.com.ar

\*\* Profesora de Enseñanza Primaria. Profesora de Jardín de Infantes. Docente e investigadora de la Universidad Nacional de La Pampa, Argentina. E-mail: marisabarberis@infovia.com.ar

\*\*\* Profesora de Enseñanza Primaria. Profesora de Nivel Inicial. Profesora Especializada en Irregularidad Motora. Docente e investigadora de la Universidad Nacional de La Pampa, Argentina. E-mail: patricampanari@yahoo.com.ar

<sup>1</sup> Directora: Prof. Alicia Giménez (Facultad de Ciencias Humanas de la Universidad Nacional de La Pampa). Codirectora: Esp. Elvira L. Andreoli. Integrantes del equipo: María Silvana Barberis y Patricia R. Campanari.

Desde la posición socioconstruccionista planteada por Palou y Bosch (2005), la lengua oral tiene una función mediadora en la construcción conjunta del conocimiento, lo que permite revalorizar las interacciones verbales áulicas como situaciones privilegiadas para que los alumnos se apropien de los saberes. Pero el conocimiento que tenemos sobre la práctica nos lleva a pensar que en una gran mayoría de situaciones áulicas, la relación que se establece entre maestro y alumno es asimétrica, el docente es quien siempre propone y dispone para que el alumno tome la palabra; estas cuestiones ponen de manifiesto como propone Philippe Meirieu (1996) la necesidad de organizar ocasiones en las que los alumnos tengan la palabra y la utilicen sin miedos con la seguridad que les da un espacio creado para tal fin (Cfr. PALOU; BOSCH, 2005).

De acuerdo con esta línea de análisis traemos a consideración la concepción de Bruner (1988, 1997) quien postula que el aprendizaje se mediatiza a través de procesos interactivos -verbales como no verbales- específicamente en las relaciones que se producen entre el niño y los adultos u otro niño más experto, mediante la realización de una tarea en colaboración mutua. Al respecto, el autor utiliza para referirse a esta relación el término "andamiaje"; que en el contexto escolar hace referencia a situaciones en las cuales el niño participa con la colaboración del maestro en la construcción de los significados, creándose un patrón de interacción que varios autores denominan indistintamente "*habla en colaboración*" (WELLS, 1988), "*conversaciones explo-*

*ratorias*" (TOUGH, 1977), "*conversaciones instruccionales*" (GOLDDENBERG; PATHY CHAVES, 1995 citados en ROSEMBERG, 1999:48).

### **Reflexiones sobre las situaciones de comunicación oral registradas**

Se analizan clases correspondientes a segundo y tercer año de la escuela común y del grupo de transición a la vida adulta de una institución de educación especial, ambas con sede en la ciudad de General Pico. La primera clase analizada se desarrolla en segundo año EGB 1, se propone a los alumnos escribir en cifras el número mil novecientos sesenta, que remite al año de fundación de la escuela.

Maestra (en adelante M): *¿cómo se escribirá con cifras el año en el que se fundó la escuela?*

Alumno (en adelante Al) 1: *pero es lo que decís vos.*

M: *¿qué es lo que digo yo Damián?*

Al 1: *que lo tenemos que saber.*

Al 2: *no, vos no decís así, vos decís: todo se puede saber.*

Al 1: *callate pavo.*

M: *Damián, por favor.*

Al 1: *y si es lo mismo que digo yo.*

M: *no se insulten, trabajemos juntos para escribir el 1960.*

Liliana Ize (1992) afirma que sólo cuando dos personas logran comunicarse existe la posibilidad de sumar y compartir experiencias para llegar a un nivel más alto que el que tenían al momento de iniciar el diálogo. Este trabajar jun-

tos que propone la docente constituye un desafío colectivo que pone en el centro de la clase de matemática la comunicación y por lo tanto el lenguaje. El desarrollo de la comunicación se optimiza si se proponen situaciones con el propósito de hablar, escuchar, leer y escribir. La presentación de la actividad se realiza sin dar explicaciones orales adicionales:

Al 2: *danos alguna idea para empezar.*

M: *les digo un número que tiene algo de parecido: 2007* [señalando este número en la fecha que está escrita en el pizarrón].

Al 1: *¡ah! Pero no son parecido* [con los dedos de la mano juntos y hacia arriba].

Al 1: *mil novecientos sesenta; dos mil siete, no se parecen.*

Al 3: *uno es un número cortito y fácil* [2007] *y otro largo y redifícil.*

M: [repite] *mil novecientos sesenta, dos mil siete* [despacio y haciendo hincapié en la palabra mil].

Al 6: *¡ya sé! Se parecen porque en los dos decís mil.*

M: *¡muy bien Julieta! Es un número que tiene mil.*

Al 7: *yo sé escribir el mil.*

M: *¡bien! Maira, ¿quierés pasar a escribirlo?* [escribe 1000 en el pizarrón].

Al 1: *eso lo sabe cualquiera pero no es mil es mil novecientos sesenta.*

Al 6: *pero empieza así.*

M: *así, ¿cómo?*

Al 6: *con 1 porque dos mil empieza con 2* [señala el 2 del 2007 en el pizarrón].

M: *¡muy bien Juli! ¿Querés pasar a escribir al pizarrón?*

Al 6: [duda, y responde] *bueno yo paso pero me ayudan todos, mirá que no tengo ni idea, me ayudan todos.*

M: *por supuesto.*

Podemos observar cómo los niños a través del diálogo influyeron sobre sus compañeros y orientaron su actividad de producción matemática. La interacción dialógica fue un valioso instrumento para que el docente conozca los estados del saber de cada alumno, su visión sobre este aspecto de la realidad. Las producciones de los niños, en este caso comunicadas a través del lenguaje dan cuenta de una manera de conocer a partir de la cual éstos deberán construir el nuevo conocimiento.

El fragmento que sigue nos demuestra el valor del conocimiento compartido entre los interlocutores para mantener un diálogo en común y así avanzar en el conocimiento. La situación problemática tiene la intencionalidad de que el niño recurra al algoritmo convencional de la resta para resolverla. El contrato didáctico con el que la docente trabaja implica la existencia de la puesta en común de los procedimientos utilizados. Así se observa cómo uno de los alumnos, en esta oportunidad, utiliza una estrategia pensada y comunicada por una de sus compañeras en clases anteriores.

M: *de las 1300 butacas de un cine se ocuparon 826. ¿Cuántas quedan libres?*

Al 1: *cuatrocientas veinticuatro.*

M: *¿cómo lo sabés Jean Franco?*

Al 1: *al mil le saqué ochocientos y me quedó doscientos y le sumé los trescientos que separé del mil trescientos, entonces me dio quinientos.*

M: *¿Por qué hiciste esa cuenta?*

Al 1: *porque nosotros sabemos que 8 más 2 es 10, entonces 800 más 200 es 1000, entonces 1000 menos 800 es igual a 200.*

M: *¿qué dicen los demás? ¿Saben esa cuenta?*

Al 2: *sí, desde primero, ocho más dos es 10 después agregale los ceros que faltan para mil.*

M: *¿cómo estás tan seguro que 200 más 300 es igual a 500? [escribe en el pizarrón].*

Al 1: *también de las cuentas de primero dos más tres es 5.*

M: *¿cómo siguió tu cuenta Jean Franco?*

Al 1: *y al quinientos le saco 25 (del 826) y me da el cien de abajo pero terminado en 75 y después le saco 1 para llegar a 26.*

M: *¿cómo sabés que al quinientos le saco 25 y me da el cien de abajo terminado en 75?*

Al 1: *la Carlita lo dijo el otro día.*

M: *¿Cuándo lo dijo Carlita?*

Al 1: *cuando vos dijiste cuánto le falta al 1675 para hacerse 1700, la Carlita dijo veinticinco. Si al 700 le saco 25 me da 675 lo mismo con el quinientos.*

El siguiente recorte de diálogo se encuadra en el tipo de conversación formal, la que se diferencia de la informal porque se promueve "con una finalidad concreta y se desarrollan según un protocolo más rígido" (PALOU; BOSCH, 2005:150), se observa una fluida interacción entre pares con un objetivo en común, llegar a resolver un problema planteado por la docente que ocasiona

en los alumnos interés por descubrir. Estos mismos autores mencionan un tipo de "conversación exploratoria" que exige poner en común las ideas como así también estar abierto a modificar las propias estructuras de pensamiento. A continuación, se retoma la clase correspondiente a la construcción del año de fundación de la escuela.

Al 9: *dale escribí.*

Al 6: *pero ¿qué escribo?*

Al 1: *después de ese mil poné el novecientos.*

M: *¿cómo se escribe novecientos?*

Al 1 y 9: *con nueve de cien.*

Al 6: [mira la banda numérica y escribe seguido a 1000900].

Al 9: *y ahora el 60.*

Al 6: [agrega 60 por lo que queda 100090060].

Al 9: *¡pa! ¡Cacho de número! Entrá a borrar ceros.*

Al 5: *sí, no puede ser tan grande.*

El alumno entra en conflicto al relacionar el referente y el significante, señala la necesidad de reducir la cantidad de cifras. Correcciones que resultan posibles sólo luego de esta escritura producida en común. Otro concepto que nos resulta útil para comprender la actividad intelectual conjunta son las reglas conversacionales básicas que Mercer (2001) define como: el conocimiento -que los interlocutores pueden no hacer explícito- de la manera de realizar determinados tipos de conversación.

Vemos que los alumnos utilizan términos propios de su comunidad

"nueve de cien", "dieces", "cienes", el de atrás indica las moneditas, el número de adelante son los billetes de diez. A ellos no les hace falta explicitar sus expresiones porque se basan en el conocimiento común compartido de experiencias anteriores. Este conocimiento compartido forma parte del contexto que han creado para su conversación. Son conocimientos relativos y provisionales pero aceptados en este momento del proceso de aprendizaje, posteriormente y como punto de llegada se alcanzará precisión en la terminología específica propia de la disciplina.

A través del diálogo no sólo se busca que los alumnos expresen lo que conocen sino también orientar el proceso de construcción del conocimiento abordado.

Al 6: *pero ¿cuáles borro?*

Al 9: *todos los números.*

Al 1: *ino pará!* [grita] *Todos no, alguno tiene que quedarse.*

Al 6: *nene no me grites* [y le levanta el borrador].

M: *¿con cuántas cifras se escribe el dos mil siete?*

Al 9: *con cuatro.*

M: *¿y el mil?*

Al 1: *con cuatro.*

Al 4: *tienen que quedar cuatro.*

Al 10: *para mí hay que borrar todos los ceros porque no valen mucho.*

Al 6: *sí se los borro seño* [al tiempo que Julieta borra todos los ceros].

M: *¿qué número quedó formado?*

Al 1: *el ciento y pico.*

M: *¿ciento cuánto?*

Al 1: *no sé pero ése es el ciento y pico porque tiene tres números. Todos los de cien se escriben con tres.*

M: *¿qué dicen los demás, éste es el número mil novecientos sesenta?* [Señalando mientras tanto el 196 que ha quedado en el pizarrón]. *Celeste, Sabri... ¿qué opina?*

M: *muchos de ustedes dicen que sí con la cabeza, ¿qué quiere decir ese sí con la cabeza?*

Al 2: *tiene razón el Dami y también el Franco, ése es ciento para que sea mil le falta uno.*

M: *¿y que le agregarías?*

Al 9: *iun cero!*

M: *¿en qué lugar?*

Al 9: *al final, para que diga sesenta y para que tenga cuatro números y quede de los miles.*

La docente toma en cuenta los conocimientos que el alumno adquiere fuera de la escuela, sus hipótesis sobre regularidades del sistema de numeración y las descomposiciones aditivas de los números. Según Neil Mercer (2001) la creación del contexto se debe hacer en colaboración. Si bien dos personas pueden iniciar una conversación con un conocimiento compartido suficiente para lograr una comprensión conjunta inicial, sin que resulte necesario expresar mucha información de manera explícita. Pero a medida que avanza la conversación los interlocutores deben seguir proporcionando la información para poder crear nuevos conocimientos compartidos. Se utiliza el lenguaje como herramienta de pensamiento, a través de la interiorización de procesos que surjan de la interacción social.

## **Bibliografía**

- AVENDAÑO, Fernando; MIRETTI, María Luisa. *El desarrollo de la lengua oral en el aula. Estrategias para enseñar a escuchar y hablar*. HomoSapiens, Santa Fe, 2006.
- BRUNER, Jerome. *Realidad mental y mundos posibles*. Gedisa, Barcelona, 1988.
- BRUNER, Jerome. *La educación, puerta de la cultura*. Visor, Madrid, 1997.
- IZE de MARENGO, Liliana. "La lengua en el aula". En *Escuchar, hablar, leer y escribir en la EGB*. Paidós, Buenos Aires, 1992. Pág. 89-116.
- MERCER, Neil. *Palabras y mentes*. Paidós, Buenos Aires, 2001.
- PALOU, Juli; BOSCH, Carmina (coords.). *La lengua oral en la escuela*. Graò, Barcelona, 2005.
- ROSEMBERG, Celia. "La Conversación en el aula: el discurso como andamiaje". En *Revista del Instituto de Investigaciones en Ciencias de la Educación*, Año VII - N° 15. Facultad de Filosofía y Letras, Universidad de Buenos Aires, Buenos Aires, 1999. Pág. 47-53.
- ROSEMBERG, Celia. "La conversación en el aula: un contexto para el aprendizaje. Una revisión sobre las investigaciones sobre el tema". En *Lingüística en el aula*, N° 5. Facultad de Lengua, Universidad Nacional de Córdoba, Córdoba, 2002. Pág. 7-8.
- SADOVSKY, Patricia; LERNER, Delia. "El sistema de numeración: un problema didáctico". En PARRA, Cecilia; SAIZ, Irma (comps.). *Didáctica de matemáticas*. Paidós, Buenos Aires, 1994. Pág. 95-184.
- SANJURJO, Liliana; RODRIGUEZ, Xulio. *Volver a pensar la clase. Las formas básicas de enseñar*. HomoSapiens, Santa Fe, 2003.