



# Conversaciones en clase. Interacciones dialógicas de residentes en Educación General Básica<sup>1</sup>

Fecha de recepción:

27/03/06

Fecha de aceptación:

30/04/07

Andreoli, Elvira Lucía

Universidad Nacional de La Pampa

ela@generalpico.com

**Palabras clave:**  
formación,  
aprendizaje activo,  
aprendizaje verbal,  
discusión,  
interrogación.

**Keywords:**  
*training,*  
*active learning,*  
*verbal learning,*  
*discussion,*  
*questioning.*

## Resumen

El propósito de este artículo es describir y analizar las intervenciones dialógicas de los residentes del Profesorado de Educación General Básica —Primer Ciclo y Segundo Ciclo— de la Facultad de Ciencias Humanas de la UNLPam. Indagamos, a través de los registros de clases obtenidos en diferentes aulas de las escuelas del nivel, las prácticas discursivas orales de los estudiantes en formación.

Este trabajo se enmarca en la perspectiva de la sociolingüística definida como el estudio de la lengua en relación con la sociedad y de la pragmática entendida como teoría del uso lingüístico.

En esta tarea de investigación seleccionamos el contexto sociolingüístico del discurso del aula en las prácticas de Residencia desarrolladas en escuelas del medio y una de las hipótesis claves es que la formación docente actual debe enfatizar la construcción y el empleo de las tramas conversacionales, dialógicas y argumentativas. El trabajo de campo se realizó en escuelas situadas en barrios periféricos de la ciudad de General Pico.

La importancia de los resultados alcanzados señala la necesidad de afrontar investigaciones más acabadas en los centros de formación docente y la implementación de instancias de análisis y reflexión que conlleven a perfeccionar las situaciones de discusión, diálogo y conversación en el aula, hasta llegar a la madurez comunicativa.

## Introducción

El propósito de este artículo es describir y analizar distintos tipos de interacciones dialógicas en el marco de la cátedra de Residencia del Profesorado de Educación General Básica —Primer Ciclo y Se-

gundo Ciclo— de la Facultad de Ciencias Humanas de la UNLPam. El objetivo central consiste en indagar las prácticas discursivas de los estudiantes en formación, en las que se emplea la expresión oral como estrategia de comunicación escolar, y en qué medida ellas contribuyen a la construcción de nuevos conocimientos. Entre los propósitos de esta investigación subyace el desafío de enseñar a hablar, escuchar (Tusón Valls, 1993), dialogar (Burbules, 1999), ya que, esto que todas las personas hacen aun antes de ingresar a la escuela, también requiere ser aprendido y siempre puede mejorarse.

Proponemos el enfoque etnográfico como herramienta de investigación por considerar que:

...la etnografía es una práctica destinada a producir conocimiento a partir de la experiencia directa sobre la realidad estudiada. Sin embargo, este conocimiento no debe plasmarse en un reporte ascético sino que requiere, sobre todo, de una ‘descripción densa’ que esté realmente comprometida con la interpretación y con la propia voz de los protagonistas. (Vich y Zabala, 2004, p. 19)

El proyecto también se enmarca en la visión de la sociolingüística y la pragmática. La primera, definida como el estudio de la lengua en relación con la sociedad o el modo en que los diferentes grupos sociales emplean el lenguaje en distintos contextos, basado en un análisis empírico y situado (Romaine, 1996). La pragmática, entendida como teoría del uso lingüístico que ha dejado de plantearse como un capítulo del análisis lingüístico para convertirse “en una perspectiva, en una forma especial de acercarse a los fenómenos lingüísticos de cualquier nivel siempre que se tengan en cuenta los factores contextuales” (Casamiglia-Blancafort y Tusón Valls, 2001, p. 23).

En el ámbito de la escuela, en tanto institución social, el contexto nos ofrece un entorno determinado y un enfoque de la interacción que presenta el aula como un escenario comunicativo. “Desde este punto de vista, saber qué tipo de estudiantes tenemos ante nosotros en un aula es algo fundamental [...] y hacerlo desde la sociolingüística nos remite a un lugar de encuentro entre lo social y lo individual” (Tusón Valls, 1993, p. 60).

Seleccionamos el contexto sociolingüístico del discurso en el aula a partir de los estudios iniciados en la década de 1970, como el de Sinclair y Coulthard (1975 citado en Rosemberg, 2002), interesados en el análisis pragmático y funcional del lenguaje, Mehan (1979), el cual considera los aspectos verbales y no verbales de la clase escolar, Green (1976 citado en Rosemberg, 2002) y su equipo, quienes describen los rituales, las expectativas y las convenciones de interacción que conforman el orden social de la clase. Labov (1972 citado en Wodak, 2003) demostró que las variaciones lingüísticas son inherentes al sistema de la lengua y que todos los hablantes manejan más de un estilo. Los trabajos realizados en esta línea mostraron que no todos los estudiantes tienen iguales oportunidades de participar y, por lo tanto, de aprender, al poner en evidencia que la participación de los estudiantes depende no solo de las convenciones que se construyen en el aula, sino también del grado de conocimiento sociocultural. El *National Institute of Education* de EE.UU. (1974 citado en Cazden, 1991) sostiene que la expresión oral permite someter a reflexión los procesos mediante los que los estudiantes relacionan nuevos y antiguos conocimientos, si bien dicha posibilidad depende de las relaciones sociales y del sistema de comunicación que emplee el profesor. También Stubbs (1976, 1983) analizó las interacciones verbales en el aula limitándose al análisis de la conducta lingüística a través de los intercambios verbales entre docentes y alumnos, en una línea similar a los ya mencionados Sinclair y Coulthard. Desde una perspectiva cercana a la antropología, la etnografía del habla de Hymes (1964, 1971) atendió al repertorio verbal y comunicativo en el interior de una comunidad de habla.

## **La práctica escolar y la expresión oral**

Si nos centramos en el ámbito de las aulas de las escuelas primarias observadas, comprobamos que es muy escaso el tiempo que se le dedica al trabajo con la oralidad; a pesar de que los contenidos curriculares insisten especialmente en este tipo de prácticas, los espacios de diálogo no siempre cuentan con las herramientas adecuadas y las clases suelen caer en la monotonía y la reiteración. La expresión oral,

en la escuela, suele ser un contenido limitado a la reiteración de unas pocas pautas, que no abarca totalmente la compleja situación que puede presentarse en cada caso y con frecuencia tiene un carácter subsidiario de la escritura (Rodríguez, 1995). Esta misma autora expresaba ya en la década de 1990 que “la lengua oral, a diferencia de la escrita, constituye un aprendizaje indudablemente extraescolar. La escuela concentra su atención sobre el aprendizaje formal de la lengua escrita, porque es su responsabilidad ineludible” (1995, p. 2).

Sin embargo, la idea de la enseñanza como diálogo debería significar algo fundamental y continuo en la educación. Para Burbules (1999), el diálogo es una relación comunicativa que exige un compromiso tanto emocional como cognitivo. En esta práctica se ponen en juego tanto los aspectos intelectuales como los sentimientos recíprocos de interés, confianza, respeto, aprecio, afecto y esperanza de los participantes. El diálogo entre maestros y niños en el ámbito escolar ha sido y continúa siendo objeto de interés porque es a través de él que tienen lugar los procesos de enseñanza y aprendizaje.

## **Recolección de datos**

Presentamos el estudio con profundidad de clases categorizadas como prácticas intensivas de la cohorte 2005 (primer cuatrimestre), de la cátedra Residencia del Profesorado de Educación General Básica —Primer Ciclo y Segundo Ciclo—, en dos escuelas de la periferia de la ciudad de General Pico, La Pampa – Argentina.

Se trata de una ciudad de 52.000 habitantes ubicada al oeste de la región de la pampa húmeda, al norte de la Provincia de La Pampa. Es un centro de actividades agropecuarias e industriales, de aspecto edilicio moderno, y cuenta con 23 escuelas de Educación General Básica de Primero y Segundo Ciclo: cinco de ellas, tradicionales y ubicadas en los sectores más céntricos, las restantes se distribuyen en los diferentes barrios FONAVI que fueron construidos a partir de fines de la década de 1970 alrededor de la ciudad. Las escuelas seleccionadas para esta investigación pertenecen a dos de estos barrios.

Las técnicas utilizadas fueron la observación y grabación de clases. Los registros obtenidos a partir de las desgrabaciones muestran situaciones de uso de la lengua oral entre el interlocutor —futuro docente— y los niños, para llevar a cabo los procesos de enseñanza y de aprendizaje. Las clases observadas corresponden a segundo, tercero y sexto año, en las áreas de Ciencias Sociales, Lengua y Geometría, de la Escuela N° 84 y de la Escuela N° 241.

Aquí pretendemos construir andamiajes conceptuales y metodológicos que sirvan de insumo para la institución formadora y también para las instituciones escolares. La lectura global de los registros definió, en primer lugar, la toma de decisiones epistemológicas y la explicitación de los enfoques teóricos sobre los mismos. Asimismo, la segmentación de los registros en fragmentos significativos nos permitió advertir diferentes aspectos del desarrollo total de cada clase. Por otra parte, la aplicación de categorías conceptuales pertinentes a cada uno de esos segmentos señaló el camino de la interpretación.

## **Conversaciones en clase**

La situación de habla que ocurre en el interior de las aulas está enmarcada por la interacción cara a cara y organizada según los cambios de turno (van Dijk, 2005), mediante los cuales los niños reaccionan a lo que los residentes dicen o hacen. Estos se ubican en el frente y al centro y desde allí conducen el diálogo que, en este primer fragmento, corresponde a la secuencia que marca el comienzo de cada una de las clases. Son situaciones que pueden encuadrarse como “conversación coloquial formal y planificada” (Briz, 2000, p. 52): la formalidad está dada por el mayor grado de planificación y de intencionalidad que conlleva la situación de práctica; coloquial porque el parámetro situacional (diferencia de poder entre el que ocupa el lugar de docente y los alumnos) que podría suscitar un tono formal se neutraliza con la proximidad, la cotidianidad, el saber compartido.

Los primeros segmentos seleccionados corresponden al primer módulo de la mañana:

Año: 3°. Clase de Lengua

Contenido: Día del libro

1. Residente: —Bueno, ¿podemos empezar?
2. R: — Bueno ¿ustedes saben hoy de qué es el día?
3. Alumno: —Sí.
4. A1: — Sí.
5. A2: — Sí, del libro.
6. A1: — Del libro.
7. R: — Del libro, muy bien.

Año: 6°. Clase de Geometría

Contenido: Ángulos

8. R: — Bueno chicos a ver vamos a hablar de ángulos.
9. R: — Mariano, comentá de nuevo para todos lo que vos sabés de ángulos (Mariano repitente).
10. A1: — Los de  $90^\circ$  son los rectos, más de  $90^\circ$  son obtusos y menos de  $90^\circ$  son agudos.
11. A2: — ¿Y los llanos?
12. A1: — Los llanos son de  $180^\circ$ .
13. A: — ¿Y los cóncavos?
14. A2: — Los de un giro son de  $360^\circ$ .
15. R: — Ahora ¿quién sabe definir un ángulo?, la definición de ángulo.
16. A3: — Dos líneas que se juntan en un punto ¿cómo se llaman?
17. A1: — Vértice.
18. R: — Claro esa amplitud que determina la semirrecta o vértice, unida por un punto, que se llama vértice, esa amplitud es el ángulo ¿sí?

Año: 6°. Clase de Ciencias Sociales

Contenido: Circuitos productivos

19. R: — Vamos a rever cada uno de los circuitos que ustedes hicieron. Estaban el circuito de la lana, de la soja, el trigo y ¿qué otro había?, ¿el petróleo y la carne vacuna quién la tenía? Muestren el circuito ¿a ver?

(movimiento de bancos)

20. A1: — La cría de ganado vacuno se traslada al frigorífico, la carne se tr...
21. R: — El sector primario pusieron, la cría de ganado vacuno se transporta al frigorífico.

Año: 2º. Clase de Lengua

Contenido: Uso de *c* y *z*

22. R: — Ahora sacamos el cuaderno de las letras, ¿sí?
23. A1: — Voy a usar el de los números porque no traje el de las letras.
24. R: — Tengo que escribir la fecha. ¿Por qué hay tanto desorden? Vamos a dejar un renglón después de Lengua.

(Escribe...)

25. R: — Bueno, dejamos un renglón y empezamos a copiar esto.
26. A2: — ¿La fecha la ponemos con colorcito?
27. R: — Síiiiiii.
28. R: — Es la consigna, uno con una flecha, cada... Copiamos, explicamos, hacemos la primera y el resto lo hacen solitos.

Los turnos 1, 2, 11, 12, 13, 18 y 19 marcan el comienzo de diferentes clases registradas y muestran que el hecho de aprender a plantear buenas preguntas no es espontáneo ni aleatorio, y bien debe constituir una tarea esencial de enseñanza y aprendizaje dentro del proceso de Residencia. Es que la capacidad de realizar buenas preguntas conlleva la posibilidad de encontrar respuestas que a su vez derivan en nuevas preguntas. Desde el punto de vista de las acciones, que remiten a lo que el participante hace en su turno de habla, los alumnos responden a preguntas premeditadas por los residentes y cuyo objetivo es encaminar el proceso de construcción intelectual.

Con respecto al modo en que los hablantes configuran y transmiten sus acciones, Pomerantz y Fehr (citado en van Dijk, 2005, pp. 101-139) denominan empaquetamiento a los formatos que se eligen para cada ocasión:

Los analistas dicen que los hablantes ‘seleccionan’ los paquetes o los formatos que emplean. [...] Respecto de una acción dada, considere cómo la formó y la emitió el hablante. Considere las interpretaciones vinculadas con el empaquetamiento que el hablante utilizó con respecto a las alternativas que podría haber usado y que no empleó en esta ocasión. También considere las acciones que el empaquetamiento utilizado le presentó al receptor. Las distintas maneras posibles de empaquetar una acción pueden presentar diferentes opciones a los receptores. (citado en van Dijk, 2005, p. 113)

En los casos presentados como comienzos de diferentes clases prácticas, se toman los contenidos planificados como sustento de un procedimiento intelectual que devela aspectos de la realidad que es necesario comprender. Tal es la situación de poner a los alumnos en contacto con el tema, conectarlos con otros temas conocidos o averiguar los saberes previos, así como lo indica la psicología del aprendizaje.

En los próximos segmentos las secuencias seleccionadas recuperan los tres niveles de “actuación” lingüística señalados por Briz (2000): la enunciación o acciones explicativas de los actos de habla; la argumentación o análisis y la interacción o conversación que marcan la relación con el otro.

La diferenciación de estos tres niveles de análisis nos permite pasar del estudio de la acción aislada expresada en un enunciado o acto de habla al de la actividad argumentativa en la intervención de un hablante (el conjunto de intenciones, metas, tareas y estrategias en un discurso práctico) y desde aquí al estudio de los actos interactivos en el intercambio. (Briz, 2000, p. 53)

En el mismo sentido, Sanjurjo (2003, p. 66) admite que el diálogo pedagógico es:

... una construcción en común, un interés cognitivo en la búsqueda de comprensión, conocimiento o acuerdo; se sustenta en la preocupación y compromiso sobre una temática que relaciona a los actores implicados en el mismo.[...] supone asociación y cooperación voluntarias en vista a comprensiones o a evitar malentendidos o confusiones.



En una clase de sexto año del área de Geometría sobre el tema “ángulos” se registra el siguiente diálogo:

1. R: — Bueno chicos, a ver, vamos a hablar de ángulos. Mariano (alumno repitente), comentá para todos lo que vos sabés de ángulos.
2. A1: — Los de 90 son los rectos, más de 90 son obtusos y menos de 90 son agudos.
3. A2: — ¿Y los llanos?
4. A1: — Los llanos son de 180.  
(cambia de actividad)
5. R: — Está bien, ahora ¿quién sabe definir un ángulo?  
Definición de ángulo.

Vemos como el futuro docente se refiere a la situación enunciativa en primera persona plural. Por ello, podríamos colegir que habría una intención de establecer un diálogo en el que pueden participar todos los hablantes que integran las mismas instancias témporo-espaciales. Sin embargo, mediante el apelativo, se elige a un alumno, Mariano. A continuación de la respuesta del niño seleccionado, asume el uso de la palabra otro niño que efectúa preguntas al primero, lo cual consideramos que es efectivo y podría marcar el comienzo de horizontalización en las relaciones comunicativas, sin embargo, la residente direcciona la actividad hacia otro tema: la definición de ángulos. Creemos que hay una secuencia didáctica en la planificación del residente que no le permite establecer un diálogo fecundo en el cual los niños hagan aflorar, mediante el lenguaje y la confrontación con los compañeros, tanto sus saberes como sus dudas.

Otras cuestiones que se ponen de relieve mediante el uso de la lengua oral están referidas a la organización de la clase y de los tiempos de aprendizaje. Por ejemplo, en segundo año en el área de Lengua se aborda el tema “empleo de z y c”:

6. R: — Ahora sacamos el cuaderno de las letras, ¿sí?
7. A: — Voy a usar el de los números porque no traje el de las letras.
8. R: — Bueno, dejamos un renglón y empezamos a copiar esto.  
(cambia de actividad)

9. R: — Bueno, ¿terminaron la mayoría de copiar? Bueno, yo voy a explicar la consigna [...].

Creemos que el diálogo no es solo un instrumento, sino una praxis; esto supone una relación entre dos o más sujetos en torno a un tema o contenido, es decir, que los elementos del diálogo pedagógico coinciden con la tríada didáctica: el docente, los alumnos y el contenido. Es el residente, generalmente, el que inicia casi todas las interacciones, a veces interrumpe, pero no es interrumpido. En el punto (1) se destaca un aspecto singular del contexto social de la clase: el grado de imposición en el momento de hablar, que denota los derechos y obligaciones de los participantes en cualquier actividad que se emprenda. En estos momentos de la clase, las preguntas distinguen la función de transmisión de información (1-5) de la función administrativa o referida a la organización de la clase (6-9).

En la misma clase de 6.º año sobre ángulos se produce el siguiente diálogo mientras la practicante construye en la pizarra un ángulo de 120º:

1. A1: — Y el de un giro ¿se hace con la liñita esa?
2. A2: — El cóncavo ese.
3. A1: — ¿Qué cóncavo... vo?
4. A2: — Señó ¿no que se llama cóncavo?
5. R: — Ahora no vamos a ver sobre el cóncavo.
6. A1: — Eso va todo derecho y allá donde va el puntito se le da un giro.
7. R: — Entonces obtuso mayor que... ¿cuántos grados?
8. A2: — Que 90.
9. R: — Que 90.

En estas secuencias de interacción comunicativa se observa que cuando los alumnos necesitan ayuda, la solicitan, pero el docente no siempre responde a la pregunta realizada por un alumno (5), mientras el maestro tiene derecho a hablar con cualquier alumno en cualquier momento, el acceso conversacional de los alumnos con el maestro es mucho más limitado, especialmente si este está ocupado en otras actividades. La residente habla con sus alumnos individualmente, uno a uno, rara vez posibilita el desarrollo de interacciones conversacionales

en el grupo de pares. Una manera de mejorar los encuentros dialógicos con niñas y niños de sexto año, además de los contenidos disciplinares, sería hablar con ellos de situaciones cotidianas o proponerles recordar o anticipar experiencias importantes, lo que posibilitaría potenciar sus intentos para expresar diferentes tipos de pensamientos.

También se observa en este fragmento las limitaciones conceptuales del contexto instructivo (1-6-7) y la imposibilidad de reflexionar de forma crítica sobre las intervenciones de los alumnos (5). Esto nos lleva a pensar que las situaciones comunicativas que se producen en el aula como práctica central del aprendizaje y la enseñanza, a veces, resultan comunicativas. Superar esta situación implica estar muy atenta a todas las posibilidades y generar preguntas que ayuden a los alumnos a dar respuestas meditadas y apropiadas.

Tusson Valls (1993, p. 64) sostiene que “en el aula podríamos decir que la finalidad global, de carácter social, es la de enseñar y aprender. Pero existen, también, finalidades concretas, como las de cada actividad [...] Cabría preguntarse si esas finalidades son siempre compartidas y aceptadas por los participantes”, si se hacen explícitas y si están claras. En este caso presentamos un fragmento de análisis de la leyenda de “La yerba mate” en sexto año. Podemos observar que de los muchos componentes que tiene la narración como trama textual —lugar, tiempo, narrador, acontecimiento, modalidad— las preguntas del residente se refieren únicamente a los personajes:

1. R: — Bueno chicos, a ver ¿cuáles son los personajes que pudieron rescatar de este texto mientras los compañeros leían? [...] A ver allá... decime algún personaje.
2. A1: — La luna y la noche.
3. A2: — Seño, el yaguareté.
4. A3: — El yaguareté y... el indio.
5. A2: — La yerba mate.

Si bien la finalidad de la tarea no fue explicitada, consideramos que se tiende a posibilitar la interpretación del texto leído, pero el hecho de enfatizar los personajes de manera aislada no da cuenta de toda la trama textual (2-3-4).

6. R: — ¿Qué pasa con la yerba mate? A ver esperen, primero vamos a seguir hablando acá de los personajes. Los personajes ¿son reales?
7. A: — ¡Nooo! Es una leyenda.

Aquí aparece una pregunta que ofrece a los alumnos la posibilidad de referirse a los significados textuales (6), pero es inmediatamente reemplazada por otra pregunta cerrada, que limita las posibilidades de respuesta e impide el intercambio de opiniones sobre lo leído por los participantes. En *El discurso en el aula*, Cazden (1991, p. 64) afirma:

Es fácil imaginar conversaciones en las que se exploren ideas en lugar de contestar a las preguntas evaluadas y previstas por el maestro [...] Fácil de imaginar pero difícil de conseguir. A los observadores les cuesta encontrar dichas conversaciones y a los maestros no les resulta fácil propiciarlas.

En muchas ocasiones el éxito o el fracaso de una actividad puede depender de aspectos como estos.

En el área de Ciencias Sociales, en sexto grado, se dialoga sobre “circuitos de producción”:

8. R: — ¿Qué actividades del sector terciario intervienen entre la elaboración y la distribución de la carne?
9. A3: — Educación.
10. R: — Educación sí, ¿por qué dijiste educación Micaela? ¿por qué crees que interviene la educación en todo el proceso?
11. A3: — (no responde)
12. R: — En el caso de los frigoríficos. De la producción de la carne, por ejemplo, el servicio de la educación está presente a la hora de formar veterinarios y especialistas para el control sanitario...

En esta intervención, se pone de manifiesto la posibilidad de abrir un debate que queda obturado por el silencio de la alumna y la toma de la palabra por el residente (10-11). Ello impide una confrontación oral entre los alumnos, lo que hubiera generado un intercambio comu-

nicativo a través de la discusión. Una característica importante de la discusión, que aquí no se logra, es el desplazamiento hacia una mayor autoselección de los alumnos.

Un aspecto de la oralidad que se observa en el diálogo anterior es el de los silencios: la investigadora Mary Rowe (1986 citado en Cazden, 1991, p. 71) ha investigado, también, sobre la duración y la característica de los silencios. En clases de todos los niveles, desde el elemental hasta el nivel universitario, la investigadora corrobora que cuando “los maestros hacen preguntas a los estudiantes, es común que esperen un segundo o menos a que los alumnos inicien una respuesta; cuando el alumno cesa de hablar, ellos (los maestros) inician su reacción o plantean la siguiente pregunta en menos de un segundo”.

Por otra parte, Cazden (1991) afirma que existe una gran asimetría entre el maestro y los alumnos en el control del derecho a hablar. El maestro tiene derecho a hablar en cualquier momento y a cualquier persona, puede llenar todos los silencios e interrumpir a cualquiera y puede hacerlo desde cualquier lugar de la habitación y en cualquier tono de voz.

El diálogo pedagógico tiene funciones reguladoras y constructivas que posibilitan el tránsito de la heteronomía a la autonomía, en términos de Burbules (1999) nos referimos a crear oportunidades y ocasiones para que los alumnos construyan su propia concepción de sí mismos, del mundo y de los demás.

## **Secuencias dialógicas**

La estructura de los diálogos registrados remite a lo que Cazden (1991) llama la secuencia tripartita: iniciación del maestro, respuesta del niño y evaluación (IRE), o la bipartita: iniciación del maestro y respuesta del niño (IR); la autora explica que en todos los análisis del discurso se encuentran ejemplos de este tipo que se reconocen fácilmente como diálogos en clase y no como conversación informal. Es un tipo de clase dirigida por el docente, en la que este controla el desarrollo del tema y los turnos de participación. Una intervención adecuada es aquella que recoge las respuestas de alumnos y alumnas y ayuda a

centrarse en la base desde la que se hizo la pregunta: ¿por qué crees esto?, ¿cómo se hizo?, ¿dónde ocurrió?, ¿cuándo?, ¿podrías explicar lo que estás pensando?, ¿qué significa esta palabra? Esto implica reconocer que las preguntas abiertas originan más oportunidades para pensar y que las preguntas cerradas, como las de secuencia IRE o IR, deben usarse con menos frecuencia, por ejemplo, en los momentos en que es necesario dirigir la atención hacia aspectos puntuales de la temática en cuestión.

El fragmento que seleccionamos a continuación se lleva a cabo en 6.º grado y aborda otro aspecto de circuitos de producción. En dicha clase se muestra el repertorio lingüístico de los alumnos y los interrogantes del residente. Cabe destacar que el conjunto de la clase estaba dividida en grupos de cuatro a cinco estudiantes:

- R: — Vamos a ver cada uno de los circuitos que ustedes hicieron. Estaban el circuito de la lana, de la soja, el trigo y ¿qué otro había?, el petróleo y la carne vacuna, ¿quién la tenía?
- R: — Muestren el circuito ¿a ver?  
(movimiento de bancos)

Luego, los alumnos exponen los trabajos realizados:

- A1: — La cría de ganado vacuno se traslada al frigorífico, la carne se...
- R: — El sector primario pusieron, la cría de ganado vacuno se transporta al frigorífico.
- R: — ¿Qué dicen ustedes?
- A1: — Está bien.
- A2: — Primero se saca de los animales.
- R: — Primero ¿qué es lo que se hace?
- A3: — Primero se cría.
- R: — Se cría el ganado... ¿y luego?
- A1: — Se va al frigorífico,...
- R: — Primero se cría, luego se va al frigorífico, se lo mata, se corta la carne, se empaqueta,... y entre el campo, que es donde se produce y el frigorífico ¿qué actividades se realizan?

- A3: — Ganadería.  
R: — La actividad de ganadería sería una actividad primaria, la del frigorífico sería secundaria y entre ambas actividades... ¿cómo?  
A3: — Se fijan si tienen alguna enfermedad.  
R: — ¿Quiénes se fijan?  
A1: — Los que trabajan en el frigorífico.  
R: — Los que trabajan en el frigorífico...  
A2: — O los veterinarios.  
R: — Los veterinarios también, en el campo.  
A2: — Antes de venderla.  
R: — ¿Y qué tipo de actividad sería esa?  
A1: — Primaria.  
R: — La del veterinario.  
A1: — Primaria.  
A4: — Secundaria.  
R: — Primaria... secundaria...  
A1: — Para mí es primaria.  
R: — ¿Qué se hacía en la actividad primaria?  
A1: — Se criaba.  
R: — Se producía, que tenía la materia prima.  
R: — ¿En el secundario?  
A1: — Se elaboraba.  
A2: — Y después se vendía.  
R: — En el terciario se comercializaba.  
R: — Pero ¿qué más se hacía en el sector terciario? ¿Qué tienen en la definición ustedes?  
A3: — El transporte.  
R: — Se transportaba a la carnicería.  
R: — ¿Qué habíamos dicho que eran las actividades terciarias?, todas aquellas actividades que no producen ningún bien pero que brindan un servicio. Los veterinarios ¿qué serían?  
A3: — Un servicio.  
R: — Serían un servicio.  
A4: — Es una actividad terciaria.  
R: — Es una actividad terciaria, sí, pero que en este caso se lleva a cabo en el campo.

R: — Y el transporte sería también ¿qué tipo de actividad?

R: — ¿Sería una actividad primaria, secundaria o terciaria?

A3-A4: — Terciaria.

En este tramo, como en el resto de la clase, no existe la discusión, no se intercambian puntos de vista ni se argumentan o defienden razones sobre el tema en cuestión. La palabra solo se utiliza para realizar preguntas básicas y dar respuestas que son conocidas y esperadas por el residente. La polémica, el debate, la argumentación, la persuasión no forman parte del desarrollo del conocimiento en esta clase. El papel del aprendizaje se reduce a repetir lo que se supone que se aprendió. Ahora bien, ¿cómo recobrar la posibilidad de aprender explorando nuevos conocimientos, verbalizando nuevas ideas y confrontando con otros? Perlo (2006 citado en Sagastizábal, 2006, p. 170) distingue dos aspectos esenciales de la comunicación en clase: el *contenido*, acerca de lo que se habla y el *vínculo* o cómo se comunica. Afirma que:

Cada individuo posee infinitas posibilidades de reconstruir el sentido de la experiencia. Lo que cada uno selecciona para comunicar (contenido y vínculo) está influenciado por el otro [...] Consideramos que el diálogo es un dispositivo de intervención válido para la construcción y reconstrucción de la relación, basado en dos modalidades: igualdad y diferencia: Un dispositivo que ubica a los sujetos en una condición de igualdad, a través del respeto por las diferencias que provoca la diversidad.

La misma autora caracteriza el diálogo como un “fluir de sentido” que implica movimiento, un continuo ciclo de cambio, y sugiere una técnica de autoexploración reflexiva para pensar las posibilidades y límites de cada uno para dialogar: ¿he tenido la posibilidad de escucharme a mí mismo en alguna grabación?, ¿escucho con atención y cuidado lo que dice el otro?, ¿en qué medida me causa malestar el desacuerdo?, ¿qué balance puedo hacer de mis prácticas: posibilitan o inhiben el pensar juntos? (Perlo, 2006 citado en Sagastizábal, 2006, p. 182). Estas preguntas y otras que pueden surgir en los espacios de reflexión podrán



contribuir no solo a la implementación de situaciones dialógicas, sino a sostenerlas.

El diálogo con los niños más pequeños ha de ser más intuitivo y basado en experiencias concretas; los matices de la voz, la mímica y los gestos transmiten a los alumnos el contenido emocional y la valoración del docente. Así se establece un nexo con los grupos escolares mucho más directo que la comunicación intelectual y capaz de generar una empatía muy promisoriosa para el aprendizaje.

En los cursos superiores, el lenguaje puede ser más abstracto y más conceptual, pero siempre se necesita el ejemplo concreto y resulta muy importante la aclaración y la explicación como complemento del diálogo. En puntos críticos del desarrollo de un tema hay que lograr que la clase pueda emitir opiniones basadas en conocimientos previos, tomar postura, citar nuevos ejemplos, deducir acontecimientos, etc.

En los fragmentos seleccionados a lo largo de este artículo, se emplean preguntas que no alcanzan a generar conflictos ni a orientar el cambio conceptual. Son preguntas informativas, tendientes a averiguar lo que el alumno sabe y a la evaluación. A pesar de los diferentes objetivos de cada una de las clases (explicitados en los respectivos planes de clase) la organización de los actos de enseñanza y aprendizaje aparece como recurrente y repetitiva, no se realizan preguntas que hacen referencia a procesos. Dillon (1983, 1985) ha intentado indagar en una serie de estudios por qué es tan difícil entrar en discusión. “Llegó a la conclusión —aunque parezca sorprendente— de que lo que ‘malogra’ la discusión son las preguntas del maestro y junto a ellas el acelerado ritmo de las interacciones durante la lección” (citado en Cazden, 1991, p. 69).

### **Los diálogos que se analizan: ¿preguntas para construir o preguntas para repetir?**

Continuando con el empleo de las herramientas metodológicas de Pomerantz y Fehr (citado en van Dijk, 2005, p. 101) en la búsqueda de “prácticas de producción de sentidos” de los intercambios dialógicos, se recorta una clase del área de Lengua de segundo año, cuyo contenido remite a la efeméride “Día del Libro”:

1. R: — Y... ¿para ustedes qué es un libro?
2. A1: — Un libro es para leer.
3. A2: — Para aprender.
4. R: — Para aprender, para leer.
5. R: — ¿Para qué más?
6. A3: — Para estudiar.
7. R: — Para estudiar, ¿para qué más?
8. A4: — Para ca...
9. R: — ¿Eh? No te entiendo.
10. A4: — Para ca...
11. R: — Puede ser un libro de canciones, muy bien.
12. A2: — Para calcar dijo.
13. R: — ¿Calcar? También para calcar.
14. R: — ¿Para qué más puede ser un libro?
15. R: — ¿Todos los libros son iguales? ¿Todos traen la misma información?
16. A: — (A coro) Noooooo.

La residente formula una pregunta abierta (turno 1) que genera un intercambio de respuestas de los alumnos (turnos 2, 3 y 4) y una pregunta muy reiterada (turnos 5, 7 y 14) con la que interviene para poner en foco la insuficiencia de las respuestas. “Cuando proponemos aprender a formular preguntas nos referimos a esto: partir de los conocimientos disponibles para abrir nuevas vías de investigación” (Palou y Bosch, 2005, p. 82).

Puede observarse que es siempre la residente la que realiza las preguntas mientras los alumnos se limitan a responder. Ella interviene más en función de lo que quiere decir, que de lo que responden los chicos, a veces con preguntas obvias (turno 15). En un momento central de la clase la residente propone a los alumnos que elijan un libro de los que había sobre una mesa para mirar y comentar; los chicos tienen tiempo para buscar, comentar, opinar, elegir y observar y en algunos casos leer. Los niños reaccionan de diferente manera: unos se limitan a “ver” y otros observan atentamente el libro que han elegido. La recomendación consiste en lograr que los alumnos presten atención y, antes de mandarlos a sus respectivos asientos, conviene acercarse a cada uno de ellos y dialogar individualmente sobre lo que están observando para orientar la

atención con breves indicaciones verbales. El tiempo empleado en esta actividad contribuye y facilita la actividad posterior.

17. R: — ¿Bueno, ya lo terminaron?  
18. R: — Bueno, se sientan un ratito que ahora vamos a charlar. A ver chicos, vamos a comentar a ver qué libro eligieron y de qué se trataba ¿sí?  
19. A: — Yo elegí como tres.  
20. R: — Bueno comentalos Agus.  
21. A: — Yo...  
22. R: — Bueno ahora vamos a comentar si todos los libros son iguales, ¿cómo son las hojas?, si todos tenían las mismas hojas ¿sí? Si son más grandes o más chiquitos ¿sí?

Lo primero que aparece en este momento de cambio de actividad es una ruptura temática, no se acompaña al niño elegido en su proceso de pensamiento (apartados 20-21) y se pasa abruptamente (apartado 22) a otras preguntas, tan cercanas a lo obvio, que no llegan a ser buenas preguntas. La clase continúa con algunas discontinuidades (apartados 36 a 39, 45 y 52) y el esfuerzo de la residente para consolidar con los alumnos la construcción de las respuestas. Pudo pedir más información o insertar conocimientos nuevos para alcanzar una construcción colectiva (apartados 21, 28, 36). Aprender a preguntar implica “situarse en relación con el otro. Según los casos se necesita pedir información o darla” (Palou y Bosh, 2005, p. 83). También es importante saber qué se debe preguntar y qué no. Tampoco se formulan preguntas que puedan anticipar la respuesta y de esta manera obturar el diálogo. Las preguntas no son totalmente claras y se observa falta de precisión en el vocabulario:

23. R: — A ver, ¿nos escuchamos chicos?  
24. R: — A ver Anabel ¿que libro elegiste?  
25. A2: — Manuelita (casi inaudible)  
26. R: — Ay, qué hermoso ese que eligió Manuelita ¿sí? ¿Y quién es la autora?  
27. A2: — (no responde)  
28. R: — María Elena Walsh ¿sí? ¿De qué se trata? ¿Ustedes conocen a Manuelita, la canción?

29. A3: — Sí yo tengo el compact.  
30. R: — Esta es una canción pero en realidad es una historia ¿sí? ¿Qué escribió María Elena Walsh?, y después hicieron el tema, ¿de qué se trata?, bueno la mayoría ya deben saber.  
31. A1: — Sí, yo ya sé.  
32. R: — ¿Quién es Manuelita?  
33. A1: — Una tortuga.  
34. R: — ¿Y qué pasó con esa tortuga?  
35. A2: — Vivía en Pehuajó.  
36. R: — Bueno vamos a dejar que nos cuente Anabel que leyó el cuento.  
37. A2: — (No se escucha)  
38. R: — No copien nada todavía... chicos, chicos, ¿nos escuchamos?  
39. R: — ¿Qué cuento elegiste Florencia?  
40. A: — (No se entiende)  
41. R: — Bueno ella eligió La Dama y El Vagabundo.  
42. R: — ¿Alguno conoce esa historia?  
43. A: — (Varios) Nooooooooooooo  
44. A: — (Varios) Síiiiiiiiiiiiiiiii  
45. R: — Bueno, ¿este libro es igual a este por ejemplo?  
46. A: — (A coro) Nooooooooooooo  
47. A1: — Uno es más chico y el otro más grande.  
48. A4: — Tienen distintos dibujos.  
49. R: — Muy bien.  
50. A3: — Y tienen distintos títulos.  
51. A1: — Y tienen distintas historias.  
52. A2: — Y distintos...

La residente parte de saberes previos que bien podría contrastar o ampliar, pero al emplear preguntas muy obvias se pierde el interés de los alumnos. La conexión entre lo conocido y la situación planteada es irrelevante, las preguntas escasas y limitadas, y las respuestas no se registran en la pizarra para que puedan reformularse. Sobre el particular, Palou y Bosch (2005, p. 83) expresan:

Los maestros tenemos cierta tendencia a resolver de manera rápida las dudas que surgen en el aula. Quizás tengamos que aprender a no tener miedo ante la incertidumbre que siempre provocan los interrogantes y a convertir las situaciones problemáticas en fuentes de aprendizaje compartido. Por ello la respuesta es tan importante como la pregunta.

Es claro que la competencia comunicativa requiere de algo más que la gramática, esto es conocer diferentes registros para diferentes situaciones, qué entonación, qué contenido, en qué momento, qué estilo emplear según el interlocutor, etc., convirtiéndose, en consecuencia, “en la capacidad de usar el lenguaje adecuado para la situación adecuada, con la finalidad de obtener la comunicación adecuada” (Miretti, 2003, p. 98).

Queda claro en este análisis que la oralidad como instrumento didáctico aparece relegada en el ámbito de la formación docente; la enseñanza sistemática del lenguaje oral requiere pronta atención y reflexión por parte de quienes desean favorecer las cuatro operaciones básicas: hablar/escuchar, leer/escribir.

## **Conclusión**

La interacción dialógica se desarrolla en contextos socioculturales específicos en los que se establecen marcos de referencia, construyen representaciones, aprovechan oportunidades y comparten significados. Tal es el caso del grupo escolar en el que la interacción social en su forma conversacional es el lugar de uso de los recursos lingüísticos, donde se elaboran colectivamente las formas lingüísticas y la sintaxis y toma un papel central la dinámica temporal y secuencial en la que se despliega el habla oral. Esta dinámica está permeada por propósitos, intenciones, dudas, referencias temáticas y cambios de tema, todo en forma de actividades, preguntas, turnos y otros elementos (Campos Hernández, Gaspar Hernández, Cortés Ríos, 2004).

Este aporte de investigación conduce a pensar que se ha olvidado el valor de la pregunta problematizadora, que parte de los intereses y necesidades del niño y lo impulsa a conocer. Están ausentes las preguntas

ambiguas, que constituyen un desafío para la mente del alumno cuando ofrecen oportunidades para pensar y proporcionan buenas experiencias de hipotetización, comparación, interpretación, análisis, imaginación, creación, etc. Tampoco se tienen en cuenta los interrogantes que se hace el alumno acerca de la realidad y que podrían confluír hacia el abordaje de las distintas áreas de conocimiento. De ese modo, el alumno se implicaría mucho más en sus propios procesos de aprendizaje.

En los diferentes registros aparecen muy pocas situaciones de conversación espontánea, así como escasas propuestas en la que los alumnos sean los expositores. Para superar este déficit, los residentes tendrán que involucrarse gradualmente en experiencias que lleven a los niños y a ellos mismos a tomar parte en una conversación, contribuyendo con comentarios y con preguntas. Cuando los niños son pequeños, las mejores estrategias son las que llevan a escuchar atentamente sin hacer demasiadas preguntas, reconocer el momento en que las preguntas son innecesarias, cuándo dar información importante o resaltar ciertos aspectos de un determinado contenido. Se observa en la residente de segundo año una entonación diferente, un tanto más exagerada, más cuidadosa, con frases más cortas y repeticiones frecuentes, propias del diálogo con niños más chicos. De acuerdo con las investigaciones realizadas por Brown (1977 citado en Cazden, 1991, p. 173), esto obedece “a dos impulsos de los adultos: comunicar con claridad y expresar afecto”.

La relación será diferente con alumnos de los cursos superiores (quinto y sexto año), pero siempre con la intención de trabajar para que cada experiencia conlleve un aprendizaje que remita al desarrollo de la capacidad de pensar y hablar. Sin dudas, estas estrategias no son sencillas y requieren de práctica y examen crítico para mejorar la interacción propia del aula.

Ahora bien, junto a las conclusiones que pueden obtenerse, es necesario señalar las condiciones de este tipo de estudios. Por una parte, estas conclusiones deben limitarse a los participantes de esta experiencia. Por la otra, acordamos con Lerner (2001) en que los registros no son transparentes ni autosuficientes y las conceptualizaciones didácticas están siempre determinadas por lo que cada observador puede ver en una clase, definido a su vez por sus saberes previos.

De acuerdo con los resultados de este trabajo, las intervenciones de los residentes se caracterizan por la formulación de preguntas cuya respuesta ya conocen y dejan un espacio para que el alumno responda en los términos planteados por la pregunta. Del mismo modo, consideramos que se evalúan las respuestas de los niños en función de la información que los docentes esperan. Falta demostrar que el diálogo y la discusión son estrategias óptimas para la producción de conocimiento y el aprendizaje.

La concepción que se tiene dentro de la escuela de lo que es participar ha llevado a que las preguntas, intereses y preocupaciones de los niños no sean tenidos en cuenta como puntos de partida en la búsqueda de conocimiento. Esto implica la necesidad de plantear interrogantes que reorienten la mirada para “hacer observables aspectos que no lo son promoviendo discusiones que lleven a profundizar la reflexión” (Lerner, 2001, p. 51).

Las tramas discursivas que intentamos investigar —la discusión, el diálogo y la conversación— no aparecen en estas clases. La primera tiene un entramado textual mediante el cual se explicitan las propias ideas teniendo en cuenta los puntos de vista disímiles de los otros interlocutores, la segunda y la tercera implican una relación colaborativa y de complementariedad en la díada emisores y receptores. Esto último no se condice con el par pregunta del docente/respuesta del alumno.

La importancia de los resultados alcanzados también señala la necesidad de investigaciones más acabadas en los centros de formación docente y la implementación de instancias de análisis y reflexión que conlleven a perfeccionar las situaciones de discusión, diálogo y conversación en el aula hasta llegar a la madurez comunicativa.

## Nota

1. Este artículo forma parte del Proyecto de Investigación *Las intervenciones docentes a través del diálogo y la discusión en escuelas de EGB, Primer y Segundo Ciclo*, dirigido por la Prof. Alicia Giménez.

## Bibliografía

- Batallán, G. (2007). *Docentes de infancia. Antropología del trabajo en la escuela primaria*. Buenos Aires: Paidós.
- Bourdieu, P. (1997). *Capital cultural, escuela y espacio social*. México: Siglo XXI.
- Briz, A. (1996). *El español coloquial: situación y uso*. Madrid: Arco/Libros.
- y Grupo Val. Es. Co. (2000). *¿Cómo se comenta un texto coloquial?* Barcelona: Ariel.
- Burbules, N. (1999). *El diálogo en la enseñanza. Teoría y práctica*. Buenos Aires: Amorrortu.
- Campos Hernández, M. A., Gaspar Hernández, S. y Cortés Ríos, L. (2004). *Argumentación e intertextualidad en la conversación escolar*, 5, 47-69.
- Casamiglia Blancafort H. y Tuson Valls, A. (2001). *Las cosas del decir. Manual de análisis del discurso*. Barcelona: Ariel.
- Cazden, C. (1991). *El discurso en el aula*. Barcelona: Paidós.
- Coll, C. y Onrubia, J. (1999). Discusión entre estudiantes e influencia educativa del profesor. *Textos*, 20, 19 – 36.
- Devalle, A. (1996). *La residencia de docentes: una alternativa de profesionalización. Proyecto D.A.R.* Buenos Aires: Aique.
- Guber, R. (2001). *La etnografía. Método, campo y reflexividad*. Buenos Aires: Grupo editorial Norma.
- Gumperz, J. (1995). Children's discourse and inferential practices in cooperative learning. *Discourse Processes*, 19, 57 -73.



- Lerner, D. (2001). El quehacer en el aula como objeto de análisis. Evolución de las preguntas, evolución del aprendizaje. *Textos*, 27, 39-51.
- Mehan, H. (1979). *Learning lessons*. Cambridge: Harvard University Press.
- Miretti, M. L. (2003). *La lengua oral en la educación inicial* (3ª ed.). Rosario: Homo Sapiens Ediciones.
- Palou, J. y Bosch, C. (2005) (Coord.). *La lengua oral en la escuela. 10 experiencias didácticas*. Barcelona: Grao.
- Pierro De Luca, M. (1983). *Didáctica de la lengua oral. Metodología de enseñanza y evaluación*. Buenos Aires: Kapelusz.
- Rodríguez, M. E. (1995). “Hablar” en la escuela: ¿para qué?...¿cómo? *Lectura y vida. Revista latinoamericana de lectura*, 3, 2-11.
- Romanie, S. (1996). *El lenguaje en la sociedad. Una introducción a la sociolingüística*. Barcelona: Ariel.
- Rosemberg, C. R. (2002). La conversación en el aula: un contexto para el aprendizaje. Una revisión de las investigaciones sobre el tema. *Lingüística en el aula*, 5, 7-28.
- Sagastizabal, M. de los A. (Coord) (2006). *Aprender y enseñar en contextos complejos*. Buenos Aires: Noveduc.
- Sanjurjo, L. y Rodríguez, X. (2003). *Volver a pensar la clase. Las formas básicas de enseñar*. Rosario: Homo Sapiens Ediciones.
- Stubbs, M. (1984). *Lenguaje y Escuela. Análisis sociolingüístico de la enseñanza*. Madrid: Cincel-Kapelusz.
- Tusón Valls, A. (1993). Aportaciones de la sociolingüística a la enseñanza de la lengua. En C. Lomas y A. Osoro (Comp.), *El enfoque comunicativo de la enseñanza de la lengua* (pp. 47-62). Barcelona: Paidós.
- van Dijk, T. (2005) (Comp.). *El discurso como interacción social*. Barcelona: Gedisa editorial.
- Vich, V. y Zabala, V. (2004). *Oralidad y poder. Herramientas metodológicas*. Buenos Aires: Grupo Editorial Norma.
- Wodak, R. y Meyer, M. (2003). *Métodos de análisis crítico del discurso*. Barcelona: Gedisa.