

LOS INTERCAMBIOS DOCENTE-ALUMNO EN UNA RUTINA DE APRENDIZAJE

ANÁLISIS DE UNA SITUACIÓN

Verónica Sánchez Abchi

Centro de Investigaciones Lingüísticas, Facultad de Lenguas,
Universidad Nacional de Córdoba | Argentina
vsanchezabchi@yahoo.com.ar

Resumen

En este estudio, se analizarán los actos comunicativos que tienen lugar en una situación de interacción áulica, entre una docente y sus alumnos de primer grado. La situación que se tomó para el análisis constituye una rutina diaria en el aula y tiene, por objetivo central e inmediato, la escritura de la fecha en el pizarrón y por objetivo a mediano plazo, introducir al niño en el proceso de alfabetización. En tanto que se establece como rutina, se entiende que la clase presenta características particulares. En este trabajo, se indaga de qué manera estas características se manifiestan en el discurso y en las interacciones áulicas. Asociado al significado literal de los enunciados, se puede identificar una intención pragmático-comunicativa. Dado que los intercambios se desarrollan en el contexto de una clase, se asume que esta intencionalidad es de naturaleza pedagógica y que subyace, de manera general, en los intercambios promovidos por la docente. La unidad básica de estudio es la situación de enseñanza y aprendizaje atendiendo al papel del docente y del alumno en las interacciones y para su análisis se atendió a los intercambios (Sinclair y Coulthard, 1975) y se los categorizó teniendo en cuenta su estructura interna así como su función. A partir del análisis, se observaron intercambios con variaciones estructurales que se ajustan a intenciones pedagógicas específicas. Estos intercambios cumplen la función general de andamiar la participación del niño en la tarea. Asimismo, se identificaron intercambios que apuntan a la internalización de la actividad como rutina, en la que el niño fija patrones de participación que facilitan la realización de la tarea de manera independiente.

INTRODUCCIÓN

En este estudio se analizarán los actos comunicativos que tienen lugar en una situación de clase, entre una docente y sus alumnos de primer grado.

La situación que se tomó para el análisis constituye una rutina diaria en el aula. Esta rutina tiene por objetivo central e inmediato la escritura de la fecha en el pizarrón y, por objetivo a mediano plazo, introducir al niño en el proceso de alfabetización. En este trabajo, se indagará de qué manera se manifiestan en el discurso las características de esta clase en tanto rutina y se analizará la intención pedagógica que subyace en los enunciados de la maestra. Por último, se atenderá también a la participación de los alumnos en los intercambios áulicos.

LOS ESTUDIOS SOBRE LA CONVERSACIÓN EN EL AULA

El estudio de las interacciones en el aula, como fuente para el análisis de los procesos de enseñanza y aprendizaje, se justifica en una línea de investigación en la que confluyen

aportes de la psicología cognitiva y de la teoría socio cultural (Frawley, 1996), perspectiva que liga el desarrollo cognitivo con el entorno socio cultural. Desde esta línea, cobran importancia los estudios del contexto conversacional del aula, que promueve aprendizajes lingüísticos, discursivos y conceptuales.

Los estudios que abordan las interacciones áulicas tienen sus antecedentes en el trabajo pionero de Sinclair y Coulthard (1975), quienes propusieron una serie de categorías como componentes del discurso en el aula, organizados en un orden jerárquico: el acto, el movimiento, el intercambio, la transacción (con unidad temática) y la lección, descrita como un tipo discursivo particular. Los autores identificaron los denominados “intercambios de enseñanza” que se relacionan con el progreso real de la lección. Pueden dar una directiva, informar, elicitar o chequear. Sinclair y Coulthard reconocieron como patrón recurrente la secuencia IRE, formada por un movimiento de iniciación, de una respuesta, y, por último, un movimiento de seguimiento, con la forma de un comentario evaluativo.

Mehan (ver revisión en Canter Kohn, 1985), por su parte, definió la “lección” como un acto social, una entidad ordenada que tiene lugar a partir del trabajo interaccional llevado a cabo por los participantes. En la interpretación de estas secuencias adquiere un papel particularmente relevante la información que brinda el contexto y entran en juego aspectos verbales y no verbales, que orientan la comprensión y la participación de los niños en la clase. El significado de un acto específico depende de la intención pragmática de los participantes. Mehan propuso que existe cierta competencia comunicativa específica de las escuelas, que tiene que ser aprendida por los niños, aunque no es explícitamente enseñada.

Green y Weade (1987, ver revisión en Rosemberg, 2002) plantean también la existencia de esta competencia comunicativa específica. En el aula se ponen en juego dos tipos de demandas a las que denomina “textos”: “texto social”, que remite a las formas de participación escolar y “texto académico”, que se refiere a la información sobre el contenido y su estructura. La interpretación de estos dos textos, que pone en juego marcos de referencias pasadas, determina la participación de los alumnos y sus posibilidades de aprendizaje. Si la interpretación del docente y los alumnos no coincide, puede haber conflictos en los aprendizajes.

Sobre este supuesto, se han llevado a cabo trabajos de investigación que intentan explicar el fracaso escolar analizando las diferencias entre el hogar y la escuela (Ver revisión en Borzone y Rosemberg, 2000) y que atendieron, de manera específica, a la construcción del conocimiento en el aula a través de las interacciones y a los mecanismos desplegados en el proceso.

En esta línea, Berry (1981, ver revisión en Rosemberg, 2002) propone los conceptos de conocedor primario y conocedor secundario. Se habla del docente como conocedor primario en aquellas interacciones en las que el maestro conoce la información sobre la que versa el intercambio y determina los patrones de participación de manera asimétrica. Por el contrario, el maestro es conocedor secundario cuando pregunta por la información que desconoce y promueve la construcción de conocimiento en colaboración.

A esta situación alude Wells (1998) con el concepto de “conversaciones exploratorias”, mientras que Tharp (1991) habla de “conversaciones instruccionales”. En este proceso se da el entrelazado o tejido en el que consiste la enseñanza a través del discurso.

Rosemberg y Borzone (2001) consideran que este proceso tiene lugar en una matriz dinámica de interacción donde confluyen estrategias de contextualización y descontextualización. Las primeras acercan a los niños nociones abstractas o lejanas, relacionán-

dolos con conceptos para ellos familiares. Las estrategias de descontextualización dan lugar a un desprendimiento gradual del contexto espacio-temporal como anclaje de conceptos, operaciones mentales y producciones lingüísticas. En este proceso se genera una zona de desarrollo próximo (Vigotsky, 1964) que acerca a los niños a aquellos procesos de aprendizaje a los que no pueden acceder de manera independiente. El docente proporciona, así, “andamiajes” (Bruner, 1986) a los niños. Un ejemplo de andamiaje es el “formato”, contexto comunicativo particular con características rutinarias, que permite al niño familiarizarse con las formas lingüísticas que involucra (Garton, 1992).

En este trabajo nos proponemos describir los intercambios que tienen lugar en el contexto de una clase e identificar, por una parte, cómo se manifiesta la naturaleza de rutina de la situación de enseñanza que se estudia y, por otra, las intenciones pedagógicas implicadas en los actos discursivos promovidos por la docente.

METODOLOGÍA

a) Participantes

Los participantes de las interacciones son una docente y veinticuatro niños de entre 5.9 y 8.11 años, que concurren a 1° grado de una escuela pública rural del norte de la provincia de Córdoba.

b) Procedimiento

Para el análisis, se realizaron observaciones de clases que se registraron en audio y, posteriormente, se transcribieron. Se seleccionó una clase de 35 minutos que promueve la escritura colectiva de la fecha en el pizarrón, actividad que la docente instala como rutina para la enseñanza de la escritura.

c) Análisis de la información empírica

Para el análisis, se tomó el sistema de categorías desarrollado por Rosemberg y Borzone (2004), que articula dimensiones y categorías interactivas y lingüísticas elaboradas en estudios antecedentes (Sinclair y Coulthard, 1975; Borzone y Rosemberg, 1994; Rosemberg y Borzone, 1994; Nassaji y Wells, 2000)

La unidad básica la constituye la situación de enseñanza y aprendizaje. Para analizar los patrones de interacción se consideran los intercambios atendiendo a los aspectos que se detallan:

I) Porcentajes de distribución de turno de habla.

II) El papel de las maestras en la interacción. Se considera:

- a) porcentaje de movimientos interaccionales: iniciaciones, respuestas y movimientos complementarios;
- b) tipo de movimiento complementario: reestructuración de una respuesta previa de un niño (Rosemberg y Borzone, 1994), aclaración o expansión, evaluación explícita o repetición de la respuesta.
- c) Función de los actos: elicitación, directiva, información.
- d) Tipo de información que transmiten: instrumental o académica.

III) El papel de los niños en la interacción. Para dar cuenta de este aspecto se considera:

- a) a quién se dirigen sus intervenciones.
- b) movimientos de los niños que constituyen respuestas y que constituyen iniciaciones.
- c) función de los intercambios.

Resultados y discusión

En la situación seleccionada para el análisis, se identificó un total de 51 intercambios que presentan la secuencia IRE. Es la docente quien inicia los intercambios y, de esta manera, se vuelve responsable de gran parte del discurso áulico.

Una mayoría de los intercambios (52,94%) presenta el formato IRE convencional, con la intención explícita de obtener información relativa a los contenidos. Algunos intercambios presentan características particulares en las iniciaciones y evaluaciones, que se analizan a continuación.

I. Elicitación como toma de decisión

En el ejemplo, la docente propone tomar una decisión de manera colectiva.

- 23. **M: Esperen, esperen, que no decidimos algo, ¿escribimos con la letra grande o con la letra chiquita?**
- 24. Varios: La letra grande
- 25. **M: la letra grande. Bueno, ...**

Este tipo de intercambios aparece con cierta frecuencia en el discurso docente (9,80% del total). Los niños se involucran en las decisiones que hacen al avance de la clase. Se promueve así una participación más equitativa, que no modifica, no obstante, el carácter asimétrico de las relaciones áulicas, ya que es la maestra quien propone la toma de decisiones.

II. Elicitación implícita

Por el formato de rutina de la actividad, los niños entienden que determinados enunciados de la docente demandan una respuesta, aún cuando esos enunciados no tengan la forma de una pregunta convencional. En este caso, el enunciado 27 constituye, simplemente, la prolongación del fonema /r/, pero parece llevar implícita una elicitación (“¿cómo se escribe /r/?”).

- 27. **M: mierrrrrrrr**
- 28. La r! La de rueda
- 29. **M: La de rueda**
- 30. La ERRE!!

Este tipo de intercambios (13,72% del total) sugiere, por una parte, que los niños reconocen el formato de las interacciones que constituyen la rutina, y, por otra, supone instancias de mayor participación del alumno en la construcción del conocimiento: a partir de la reiteración de las acciones, de manera diaria y sistemática, el alumno asume una mayor responsabilidad en el progreso de la tarea.

III. Elicitación con andamiaje explícito

En el ejemplo, la docente proporciona un andamiaje explícito para que los alumnos puedan llegar a poner la fecha en el pizarrón:

56. **M: miércoles. Muy bien. ¿qué numerito es hoy? Ayer era 18 ¿qué le sigue a 18. A ver contemos. 1, 2 , 3, 4,... 19. (cuentan todos juntos).El uno con el nueve**
57. El uno y el nueve. (otros indican cómo escribirlo)
58. **M: Muy bien. Miércoles 19 de deeee**

En este momento del año, no todos los niños pueden contar hasta diecinueve. Sin embargo, cuando la maestra cuenta con ellos, los alumnos logran hacerlo. Si bien toda la situación constituye un andamiaje –no pueden poner la fecha sino con la ayuda de la docente– este intercambio expone el recurso de la maestra de manera explícita. No es, sin embargo de recurrencia frecuente (1,96%), quizás porque, como decíamos anteriormente, toda la actividad está andamiando la tarea de escritura.

IV. Elicitación sin evaluación

Se identificaron intercambios (7,84%) con función de chequeo, sin comentarios evaluativos. En su lugar, la docente realiza un nuevo acto de elicitación, que permite suponer que la reacción de los alumnos es satisfactoria.

178. **M: La de dedo. Con una sola patita. Bien “hoy está nublado” ¿está bien?**
179. [SÍ]
180. **M: ¿la puedo copiar arriba yo?**
181. [SI. Copiala arriba]
182. **M: (())// ¿está igual?**
183. Está más grande.
184. **M: Y porque esta es chiquita, la de abajo no la ven ¿está igual?**

La respuesta de los alumnos es fuertemente previsible, porque se busca simplemente a chequear el seguimiento de los niños y promover su participación. La información requerida es instrumental, ya que apunta a instalar un aspecto característico de la rutina. Más que fortalecer los contenidos, estos intercambios introducen a los niños en las características del “texto social”.

V. Evaluación con respuesta implícita

En el ejemplo, la docente interviene con enunciados de retroalimentación en los que se información del intercambio anterior, enfatizando lo que constituirá la respuesta esperada. En este enunciado de evaluación, la respuesta (“la de mamá”, enunciado 20) está implícita.

17- M: ¿con qué empezamos?

18- A1: Con la i

19- M: mmmmm iércoles

20- A2: La de mamá

21- A3: La de mamá con la i

22- M: La de mamá con la i.

Estos intercambios son escasos (3,92%) y reformulan lo que puede constituir una corrección tradicional: la maestra retoma la intervención y la reestructura, al tiempo que remarca lo que se espera que el niño responda. La evaluación como reestructuración constituye un andamiaje para el niño.

VI. Evaluación como elicitación de precisión y completamiento

Este formato se observa con cierta frecuencia en el corpus: 11,76%. En el ejemplo, el enunciado de seguimiento o evaluación aparece como pregunta (33). Recupera la parte de la respuesta que es correcta, pero demanda completar y precisar la información.

31. M: Mier co co

32. La o!!! (varios)

33. M: ¿Y antes de la o?

34. La ka

35. La de copa

36. M: la de copa

La evaluación no determina negativamente la respuesta del alumno, sino que es otra forma de construir la reestructuración y proporcionar andamiaje para la tarea.

VII. Evaluación más información

En este formato, (3,92% del corpus) el movimiento complementario constituye una continuación del tópico que aporta información nueva.

51. M: ¿cómo decimos? ¿Miércoles o miércoles?

52. Miércoles.

53. M: Miércoles. La de Sandía nos falta.

En el ejemplo, el enunciado 53 se configura como una evaluación porque corrobora la respuesta correcta. Al mismo tiempo, explicita información que se desprende de la respuesta de los niños y la completa.

VIII. Evaluación positiva más reformulación de la respuesta

Este tipo de intercambio constituye un 3.92% del corpus. En el ejemplo, el enunciado 103 de la docente reitera la última parte de la respuesta más completa (102). La reiteración tiene en este caso el valor de una evaluación positiva. A esto se añade una reestructuración de la docente: reformula la información que da el niño utilizando una elección léxica más precisa (no se habla de puntito sino de acento) y expande la respuesta añadiendo información nueva.

100. M: la de tía ya está. Taaaa

101. La a.

102. La a. Y le agrego el puntito.

103. M. Y le agrego el puntito, el acento porque suena más fuerte. Hoy está.

IX. Intercambios de chequeo

En el corpus, se identificaron intercambios promovidos por la docente, en los cuales subyacía claramente el propósito de chequear el proceso de aprendizaje. En estos casos (5,88%), la elicitación se sostiene en una aparente inseguridad de la docente respecto de la tarea que se ha realizado. En algunos de estos intercambios, el chequeo involucra la participación del resto de los niños de la clase, para corregir o revisar.

126. M: Christian ¿escribió bien nublado?

127. [Si, no]

128. M: ¿qué le falta?

129. [((la o, la u))]

130. M: NU bla do do do.

131. La de dedo.

132. M: La de Dedo con la O

X. Consignas

En el corpus se identificaron intercambios en los cuales la docente da consignas de trabajo o marca pautas de conducta. Estos intercambios, con esta única función, no aparecen con frecuencia en el discurso docente (5,88%). No obstante, en muchos casos, la consigna aparece como un elemento constituyente –como un acto– de intercambios que tienen otra función. Las consignas ordenan las intervenciones de los alumnos y garantizan una participación equitativa en la tarea de la clase.

XI. Intercambios monológicos

En el corpus analizado encontramos intervenciones de la docente en los que la maestra misma realiza el movimiento de iniciación y de respuesta (3,92%). De esta manera

completa una tarea que, por la información requerida, no pueden completar los niños. El intercambio “modela” la participación de los alumnos.

144. M. La o, la o también chiquita. ¿cómo es la de Lisandro?(()) Un palito.

CONCLUSIONES

A partir de lo analizado, resulta interesante hacer algunas observaciones de carácter más general respecto de las funciones que presentan los intercambios en su conjunto.

En primer lugar, se observó que el formato IRE más tradicional prevalecía en toda la situación analizada (52,94%). Esto puede estar en relación con el carácter rutinario de la clase: los niños realizan a diario esta actividad, y eso posibilita que la participación se automatice. La función de los intercambios docentes se remite, principalmente, a ordenar la consecución de la tarea, a cargo de los niños. En definitiva, estos intercambios promueven el avance de la clase por carriles con los cuales los alumnos ya están familiarizados, en función de que el niño adquiera seguridad y logre, progresivamente, un dominio cada vez mayor de la tarea.

Sin embargo, se observaron intercambios con variaciones estructurales que se ajustan a intenciones pedagógicas específicas y que buscan andamiar la participación del niño en la tarea. Es interesante analizar las estrategias que promueven la realización de la tarea de escritura de manera independiente del adulto.

Los intercambios que plantean una elicitación implícita representan una transición en este sentido. La recurrencia frecuente a cierto tipo de información implica un aprendizaje de los niños que no está directamente relacionado con los contenidos conceptuales, implica reconocer y aprender que se está requiriendo su participación en una actividad que puede realizar, aunque no se lo planteen de manera directa. Los niños están aprendiendo las pistas que guían el “texto social” (Green y Weade, 1987).

Por su parte, las elicitaciones con andamiaje explícito, los intercambios monológicos que modelan una actividad, así como cierto tipo de evaluaciones-reestructuraciones, promueven una manera diferente de dar información. Estos intercambios, aunque aportan conocimientos, no constituyen una exposición convencional, sino que integran y recuperan los aportes de los niños para avanzar en la construcción del conocimiento. En este sentido, los intercambios que denominamos “evaluación con respuesta implícita”, “evaluación como elicitación de precisión”, “evaluación más información” y “evaluación positiva más reformulación de la respuesta” no sólo plantean una manera diferente de corregir o aceptar la respuesta del alumno, sino que andamian la actividad que el niño no puede aún realizar solo y promueven aprendizajes nuevos en su zona de desarrollo próximo. Estos intercambios constituyen la base para el proceso de “tejido” sobre el que se sostienen los aprendizajes.

Por otra parte, una rutina áulica tiene como objetivo en sí misma que el niño sea capaz de internalizar prácticas a partir de su realización diaria, de manera tal que, finalmente, pueda llevarla a cabo de forma independiente. En este sentido, cobran particular importancia los intercambios que tienen como función estimular la participación del grupo clase o del individuo en el grupo, no sólo en la realización de la tarea sino también en las instancias de revisión. Estos son los intercambios que hemos denominado “elicitación como toma de decisión”, “intercambios de chequeo”, “elicitación sin evaluación”.

La rutina áulica no sólo apunta al aprendizaje de los contenidos. Los intercambios que se instalan como parte de una rutina promueven el aprendizaje de esas reglas –el texto social– la adquisición de una competencia comunicativa escolar específica. Así, los niños reconocen una elicitación implícita y aceptan conocimientos nuevos que se presentan como reestructuración.

Por otra parte, quizás por lo acotado de la tarea, la información que la docente requiere es la que puede identificarse como de un conocedor primario Berry (1981), lo que vuelve la participación de los niños muy predecible desde el punto de vista del contenido. En menor medida, la maestra requiere información de tipo instrumental. Las consignas confirman el rol del docente como coordinador de la tarea, en tanto que organizan las intervenciones, garantizan la participación colectiva de manera ordenada y dan el marco a la actividad señalando el inicio y el cierre de la clase y explicitando sus objetivos.

En la clase, el docente y el grupo de alumnos tienen un rol central en los aprendizajes, en tanto que posibilitan la realización de una tarea que el niño no puede llevar a cabo de manera individual. Asimismo, no sólo el docente, sino también el grupo en general, promueve aprendizajes nuevos, dentro de la zona de desarrollo próximo: el niño con más dominio de la tarea, al responder o participar dentro del grupo, apoya a niños que tienen un menor dominio de la actividad. Es el entorno social que constituye la clase lo que posibilita y promueve aprendizajes nuevos, entorno que se construye a partir de intercambios concretos que dejan ver una intención pedagógica específica: motivar la participación de los alumnos y promover una responsabilidad y autonomía progresivamente mayor en la realización de la tarea.

BIBLIOGRAFÍA

- BERRY, M. (1981) "Systemic linguistics and discourse analysis: a multilayered approach to exchange structure". En M. COULTHARD y M. MONTGOMERY (eds.), *Studies in discourse analysis*. Londres: Routledge and Kegan Paul. pp 120-145.
- BORZONE, A. M. & C. R. ROSEMBERG (1994) "El intercambio verbal en el aula. Las respuestas de los niños en relación con el estado de interacción del maestro". *Infancia y Aprendizaje*, 67-68. pp. 115-132.
- CAZDEN, C. (1972) *Child language and education*. Nueva York: Holt, Reinhart y Winston.
- CAZDEN, C. (1991) *El discurso del aula*. Barcelona: Paidós.
- CANTER KOHN, R. (1985), "Lectura crítica de Hugh Mehan" en "Pratiques de formation (analyses), Ethnométhodologies». Numéro spécial de la revue *Pratiques de formation*, 11-12. Université de Paris VIII [En línea, consulta en agosto de 2004 www.perso.club-internet.fr/vadeker/corpus/pfem/5-3_critique_Mehan.html-23k]
- FRAWLEY, W.: *Vygotsky and cognitive science. Language and the unification of social and computational mind*. Cambridge: Harvard University.
- GEEKIE, P. y B. RABAN (1994) "Language learning at home and school" en C. GALLAWAY y B. RICHARDS *Input and interaction in Language Acquisition*, Cambridge University Press.
- GREEN, J.; R. WEADE & GRAHAM (1988) "Lesson construction and student participation: A sociolinguistic analysis" en J. GREEN & J. O. HARKE (eds.), *Multiple perspectives analysis of classroom discourse* Norwood: Ablex. pp. 11-47.
- MEHAN, H. (1979) *Learning Lessons*. Cambridge: Harvard University.
- NASSAJI, H & G. WELLS (2000). "What's the use of triadic dialogue? An investigation of teacher-student interaction. Notario. Institute for studies in Education". *Applied Linguistics* 21, 3. pp. 376-406.
- ROSEMBERG, BORZONE, DIUK (2003) "La lectura de textos expositivos: estrategias de interacción para acercar los textos a los niños". *Interdisciplinaria* 20, 2. pp. 121-145.

- ROSEMBERG, C. R. & A. M. BORZONE (2001) "La enseñanza a través del discurso. Estrategias de contextualización y de descontextualización de significados". *Cultura y Educación*, 13 (4). pp. 407-424.
- ROSEMBERG, C. R. y A. M. BORZONE (2004) "De la escuela infantil a la escuela primaria: ¿continuidad o ruptura en las matrices interactivas de la enseñanza y el aprendizaje?". *Infancia y Aprendizaje*, 27 (2), pp. 211-246.
- ROSEMBERG, C. (2002) "La conversación en el aula: un contexto para el aprendizaje. Una revisión de las investigaciones sobre el tema". *Lingüística en el aula*. Año 6, N° 5.
- SINCLAIR, J. & M. COULTHARD (1975) *Toward an analysis of discourse; the English used by teachers and pupils*. Oxford University.
- THARP, R. G. & R. GALLIMORE (1991) *The instructional conversation: Teaching and learning in social activity*. [En línea www.ncbe.gwu.edu/miscpubs/nrcdssl/epr10.htm]
- WELLS, G. (1998) *Dialogic inquiry in education: Building on the legacy of Vigotsky*. [En línea www.oise.utoronto.ca/gwelss/dialogicinquiry.txt]
- VYGOTSKY, L. S. (1964) *Pensamiento y lenguaje*. Buenos Aires: Lautaro.