

## COMUNICACIÓN

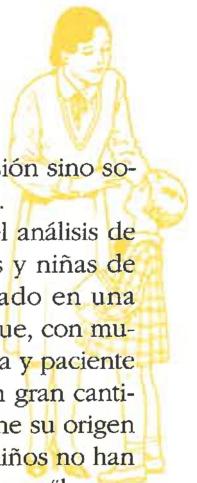
*El propósito de este artículo es subrayar, por una parte, el papel de la conversación como estímulo del pensamiento de los alumnos y, por otra, la necesidad que tienen los enseñantes de conocer y aplicar conscientemente las*

*estrategias que ayudan*

*a conducir de manera eficaz la comunicación oral en el aula. En este artículo se analiza una conversación que mantiene en clase una maestra con sus alumnos y alumnas de 4 años. Esta conversación sirve para comprobar hasta qué punto han adquirido los contenidos básicos presentados durante un proyecto de trabajo sobre los dinosaurios. Para el análisis de esta interacción hemos partido de los componentes del hecho comunicativo descritos por Dell Hymes (1972) y de la propuesta de clasificación de Joan Tough (1989) sobre las estrategias de diálogo que utilizan los enseñantes.*

# LA CONVERSACIÓN EN LA CONSTRUCCIÓN DEL CONOCIMIENTO EN LA EDUCACIÓN INFANTIL

JULI PALOU i SANGRÀ\*



**L**a gran mayoría de las actividades que realizamos las regulamos hablando. Gracias al uso del habla podemos explicar el problema que detectamos en el coche o los síntomas de un malestar físico, por citar sólo dos ejemplos. El mecánico o la doctora, una vez han atendido nuestras explicaciones, pueden poner fin a nuestros problemas con instrumentos no lingüísticos. En una aula la situación es diferente. En este caso, el acto de comunicación puede favorecer o no el éxito de las finalidades educativas puesto que cada día parece más aceptado que la verbalización de los progresos y de las dificultades contribuye de una manera decidida a la consolidación de las nuevas representaciones de la realidad. Por este motivo conviene considerar el uso de la lengua como un elemento clave del dispositivo pedagógico.

### Los maestros y la conversación

Los enseñantes mantienen el control de todo lo que se habla en el transcurso "oficial" de la clase (Cazden, 1991). A pesar del peligro de caer en una versión en exceso simplista de una realidad que es muy compleja, podemos considerar que este control puede tomar dos direcciones opuestas. En un extremo tendríamos la que sitúa al maestro o a la maestra en el centro de la acción didáctica. En este caso es él o ella quien controla lo que se dice, cuándo se dice y cómo se dice. Se trata de un comportamiento lingüístico jerarquizado, preocupado principalmente por la prescripción. En el otro extremo podríamos situar los docentes que pretenden que la comunicación sea el eje generador de pautas de comportamiento y de asimilación de saberes que ante cada situación intentan "establecer una negociación de intenciones y de significados que hagan posible el diálogo" (Molina, 1995). En este caso el comportamiento lingüístico jerarquizado deja paso a la comunicación de experiencias, a la representación colectiva de objetivos y a la verbalización como elemento regulador del aprendizaje. Pese a que el último camino indicado parece ser el que más ayuda a estructurar el conocimiento, no es el más sencillo de transitar.

La lengua que utilizan los profesores constituye una importante fuente de *input* para los alumnos (Nussbaum, 1995). Si un uso adecuado de la conversación puede contribuir a configurar una actuación pedagógica más innovadora, más acorde con los planteamientos constructivistas del aprendizaje, es evidente que todos los docentes, tanto si enseñan en la educación infantil como si lo hacen en la universidad, deben, en primer lugar, reflexionar sobre los mecanismos que intervienen en una conversación y, en segundo lugar, plantearse cuáles son las estrate-

gias más acordes no sólo para la transmisión sino sobre todo para la comunicación en el aula.

La experiencia que presentamos es el análisis de una conversación<sup>1</sup> en una aula de niños y niñas de cuatro años. Cualquiera que haya entrado en una clase con alumnos de estas edades sabe que, con mucha frecuencia, ante la actitud comprensiva y paciente de la maestra, se inician, como en aluvión gran cantidad de monólogos. Este aparente caos tiene su origen en el hecho de que, en estas edades, los niños no han aprendido a interactuar, es decir, a incorporar "las voces" de sus compañeros, ya sea para aceptarlas, rechazarlas o matizarlas. No es necesario insistir en la importancia que tiene, en la etapa infantil, la intervención de la maestra. Sus intervenciones en la organización de la conversación ayudarán a los alumnos a progresar en el uso del lenguaje, a pensar y a modelar su capacidad de hacer predicciones y de proyectarse. Les ayudarán, en definitiva, a iniciarse en el difícil camino del reconocimiento de la alteridad.

Antes de exponer las características de la interacción que vamos a analizar, quiero agradecer a todo el claustro de la escuela pública de Gironella, y especialmente a Leonor Cortina, su inestimable colaboración.

### Contexto de la conversación

La conversación que analizamos tuvo lugar en una clase de niños y niñas de cuatro años de la escuela pública Gironella, en la localidad de Gironella (Berguedà). La intención de las maestras del ciclo era aprovechar el interés de los alumnos por los dinosaurios -era la época de la película "Parque Jurásico" de Steven Spielberg- para convertirlo en motivo de un proyecto de trabajo con los siguientes contenidos:

- Iniciación a la idea de tiempo: "ahora", "hace unos días", "hace mucho tiempo...". Es necesario destacar que las series de dibujos animados no siempre ayudan a establecer con una cierta lógica la distribución de unos determinados hechos en el tiempo. Los niños y las niñas han podido asimilar, por ejemplo, una relación de coexistencia entre dinosaurios y personas).
- Noción de espacio: "más grande que", "más pequeño que"...
- Clasificación de los animales según se alimenten de hierba o de carne.
- Relación causa-efecto entre forma y características del cuerpo y adaptación para la supervivencia.

Cabe destacar que en el centro existe desde hace años un debate muy interesante sobre un interrogante fundamental: ¿qué podemos hacer para que el pensamiento de los alumnos evolucione a partir de sus ideas previas? Fruto de esta reflexión se ha creado un consenso sobre la necesidad de organizar las secuencias de aprendizaje según las fases indicadas por Astolfi (1989).

La primera de estas fases la denominamos **exploración**. Consiste en formular el tema de aprendizaje y en hacer aflorar los conocimientos previos que sobre él tienen los alumnos. La segunda fase (la **introducción**) se propone realizar actividades orientadas a la construcción de nuevos esquemas mentales. A continuación, en la fase de **estructuración**, conviene llevar a cabo actividades de síntesis y de recapitulación. La síntesis facilita la relación y la integración de las nuevas ideas, mientras que la recapitulación permite revisar lo aprendido. Finalmente llegamos a la fase de **aplicación**, en la que deben crearse las condiciones para que el nuevo conocimiento pueda aplicarse a diferentes contextos.

Existen muchos instrumentos adecuados para cada una de las fases citadas. No existe duda alguna que la conversación, entendida como acto de comunicación social, es uno de los instrumentos más útiles en todas las situaciones. La conversación que nos proponemos comentar debe situarse en la fase de estructuración, como una actividad de recapitulación cuyo objetivo fundamental es la verbalización por parte de los alumnos de cada una de las nuevas ideas expuestas. Para realizar la transcripción y para su comentario posterior, hemos tomado como punto de referencia las orientaciones de Tusón (1995).

#### 1. Símbolos prosódicos

- ? entonación interrogativa.
- ! entonación exclamativa.
- / tono ascendente.
- \ tono descendente.
- | pausa breve.
- || pausa mediana
- <...> pausa larga.
- ...- corte abrupto en medio de una palabra.
- :: sonido alargado.
- (p) dicho en voz muy baja.
- (f) dicho en voz alta.
- énfasis** letra cursiva para indicar énfasis.

#### 2. Símbolos relativos a los turnos de la palabra

- = = al principio de un turno de palabra para indicar que no existe pausa entre dos turnos de palabras contiguas.

**"Los  
enseñantes  
mantienen el  
control de todo  
lo que se habla  
en el  
transcurso  
"oficial" de la  
clase. Este  
control puede  
tomar dos  
direcciones  
opuestas. En un  
extremo  
tendríamos la  
que sitúa al  
maestro o a la  
maestra en el  
centro de la  
acción  
didáctica.  
En este caso  
es él o ella  
quien controla  
lo que se dice,  
cuándo se dice  
y cómo se dice"**

=....=	solapamiento de dos turnos de palabra.
espacio blanco	para indicar que alguien interviene aprovechando un pequeño silencio de quien tiene la palabra.
M	maestra.
A1 A2	alumnos sin identificar.
A	alumno sin identificar.
A A A	algunos alumnos que dan al mismo tiempo una respuesta con frecuencia parecida.
//...//...//	solapamiento de comentarios o respuestas de diversos alumnos al mismo tiempo.

#### 3. Otros símbolos

- |     |                                    |
|-----|------------------------------------|
| ( ) | palabra o fragmento ininteligible. |
| [ ] | fenómenos no léxicos.              |

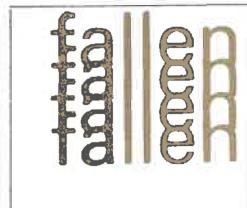
#### Transcripción<sup>2</sup>

1. M - ahora | ¿sabéis qué vamos a hacer? /
2. A - no
3. M - ahora empezaremos a:: explicaremos \ todo lo que sabemos de los dinosaurios / porque hemos visto muchas
4. cosas de los dinosaurios | y hemos aprendido muchas cosas | pues ahora / entre todos diremos a ver qué es lo que
5. | hemos aprendido de los dinosaurios || ¿vale? | ¿quién quiere empezar un poco?
6. A A - == //yo//yo//
7. M - ¿quién quiere decir alguna cosa? | vamos a ver | Aurora
8. A1- el dinosaurio rex come carne \
9. M - el dinosaurio rex \ =come carne=
10. A2 - (f) =no el tiranosauro rex=
11. M - jah! (p) =el tiranosauro=
12. A2 - =el tiranosauro rex=
13. M - el tiranosauro rex dice que come carne | y tú Sara ¿qué has aprendido tú Sara ? | | ¿qué sabes tú
14. Sara?
15. A3 - (p) el:: el:: del cuello:: largo come hierba \
16. M - el del cuello largo se come hierba | y vamos a ver cómo se llama aquel del cuello largo
17. A A A - //diplodocus//el diplodocus//diplodocus//
18. M - diplodocus \
19. A - ==diplodocus
20. M - que comía hierba
21. A --- tiranosauro rex
22. A2 - (f) el tiranosauro rex ya lo hemos dicho\ y sabes qué / yo sé otro \
23. A ue no
24. M - ¿cuál?
25. A - == el esterosaurus / también come | hierba \
26. M - el esterosaurus dice que también come hierba
27. A - sí
28. M - y::



EMIL RUDER

29. A - ==no/  
 30. M - ¿no::?  
 31. A - sí sí  
 32. A2 - (f) sí: | sí que también tiene un poco el cuello largo  
 33. M - recordáis que hicimos :: / aquella ficha =que ponía= 34. A - (sí y...) =(trepan a los árboles)=  
 35. M - ¿los que comían hierba y los que comían carne? | y el esterosaurus / | dice que come hierba  
 36. también \ sí / | [risas] ¡ y os acordáis de qué nacían los :: los dinosaurios?  
 37. A A - //de huevos//de huevos/  
 38. A2 - (f) de huevos  
 39. M - de huevos  
 40. A - ==hacían pollitos  
 41. M - ¿hacían pollitos también? | ¿hacían pollitos?  
 42. A A A - //no://no://no://  
 43. A2 - (f) las gallinas / también hacen huevos y la y:salen los pollitos de los huevos!  
 45. A - ==(ostras y hasta hacen el aquello)  
 46. M - ==los dinosaurios también | nacen de huevos || y ¿sabéis por dónde corren / los:: los dinosaurios? | ¿por dónde 47. van?  
 48. A2 - por: (por el mar)  
 49. M -¿por dónde iban?  
 50. A2 - =(por el mar)=  
 51. A - =por el:: | por el bosque  
 52. M - por el bosque  
 53. - por el parque Jurásico  
 54. A2 - y: y por =el medio de=  
 55. M - =¿por el parque | Jurásico?  
 56. A2 - =sí= 57. A - =sí= 58. M - ¿pero que existe ahora el parque Jurásico?  
 59. A A A - //no//no//  
 60. A4 - y antes que=que el tren=  
 61. A2 - =a::hora el parque Jurásico es una película= 62. A4 - ==y antes que el tren \ y las casas \ pues entonces pasaban por allá \ 63. M - jah! fijaros en lo que dice Pep | dice que antes de que hubiese el tren / [ruido fuerte no identificado]  
 64. <...>antes de que hubiese el tren | y que hubiese el:::  
 65. A4 - las casas \ 66. M - ==las casas \ | dice que pasaban \ los dinosaurios /  
 67. A - sí | y por todo el universo  
 68. M - ¿por dónde?  
 69. A - por toda la tierra  
 70. M - por toda la *tierra* || o sea que hace / | ¿que existen ahora? ¿que hay ahora?  
 71. A A A - //no//no//  
 72. M - no:: \ 73. A - (f) y ahora están muertos \ 74. M - están muertos | y  
 75. A - =porque hace muchos días que ya murieron solos \ = 76. A 2 - =sí porque te...- porque tembló la tierra = y el agua empezó a (llorar) hacia la  
 77. tierra y empezó y:: fue hubo un terremoto y murió \ 78. A - porque hace / | hace | muchos días muchos días muchos días muchos días que los dinosaurios están muertos  
 79. M - muchos días muchos días ¿eh? | existían hace mucho / mucho mucho mucho tiempo \ | ¿verdad que sí?



EMIL RUDER

**“En el otro extremo podríamos situar los docentes que pretenden que la comunicación sea el eje generador de pautas de comportamiento y de asimilación de saberes. En este caso el comportamiento lingüístico jerarquizado deja paso a la comunicación de experiencias”**

80. A2 -antes que (ininteligible)  
 81. A - (ininteligible) mi madre  
 82. A - (f) ahora / sólo hay serpientes \ <...> entonces cuando todos estemos muertos volverán a venir los  
 83. dinosaurios \ 84. M - ¿sí::? / ¿tú crees que volverán a venir los dinosaurios?  
 85. A A A - //no://no//no://  
 86. M -no | ¿por qué no pueden volver a venir?  
 87. A A - //porque están muertos//están muertos//  
 88. A -no pero los huevos \ | los huevos no:: no están muertos  
 89. M - ¿no::? | y dónde están los huevos?  
 90. A - los huevos =los los::: (ininteligible)=  
 91. A - =están dentro de los que están muertos= 92. A - =(ininteligible) los incubó la madre= 93. M - sí pero / | veamos  
 94. A - == no están en el río  
 95. M - ¿en el río? | y qué va a suceder ahora?  
 96. A - sí  
 97. A - =que se morirán /=  
 98. A - (f) =que se morirán y | entonces marcharán \ =  
 99. M - ¿hacia dónde?  
 100.A - hacia el río || muy lejos /  
 101.M - ¿quén? ¿quién marchará? ¿quién?  
 102.A - los dinosaurios  
 103.M -pero ¿vosotros creéis que pueden (ir y) volver a venir los dinosaurios?  
 104.A A A - //no://no//no//  
 105.A - ===(ininteligible) se irá haciendo grande / grande grande y (ininteligible)  
 106.M - pero yo nunca he visto huevos:: de dinosaurios | ¿los has visto tú?  
 107.A -no!  
 108.[fragmento ininteligible]  
 109.M - sí pero aquello era una película /  
 110.A - (y) no es verdad  
 111.M -jah!  
 112.A - (f) pero yo vi en el gallinero (tienen) huevos o pollitos  
 113.M - joh! en el gallinero sí:: /  
 114.A - porque eso lo (cultivan) señores \ 115.[fragmento ininteligible]  
 116.M - muy bien | muy bien  
 117.A - ¿eh que sí que los dinosaurios no pintan?  
 118.A - =no::= 119.M - =no pintan= ¿los dinosaurios? | yo no he visto nunca ningún dinosaurio \ ¿habéis visto alguno pintando?  
 120. vosotros  
 121.A - ay no yo no  
 122.M - jah!  
 123.A A A - //no// no// yo tampoco//  
 124. A - == (f) pero los (otros) de verdad / en los de jugar los pintan\ 125.M - oh los de jugar sí \ | y =escuchadme= 126.A - =(bueno) vo::y= a lavarme las manos  
 127.M - y escuchadme una cosa \ y os acordáis que estuvimos explicando los dinosaurios | si eran muy 128.gra::ndes / o muy pequeños \ 129.A2 - (f) =muy grandes= 130.A - =son de todas maneras= [la maestra tiene que ir a abrir la puerta]  
 131.A2 - mira / e:: el del cuaderno es más grande que el tiranosaurus rex \

*“Los docentes deben, en primer lugar, reflexionar sobre los mecanismos que intervienen en una conversación y, en segundo lugar, plantearse cuáles son las estrategias más acordes no sólo para la transmisión sino sobre todo para la comunicación en el aula”*

132.M - que:: | decíamos que:: | os acordáis | cuando explícamos / si eran grandes o pequeños los dinosaurios \

133.A A - //eran grandes //grandes//

134.M - grandes como qué?

135.A - co | como un de esto

136.A - (f) como un tiburón

137.A - como como un ogro /

138.M - =grandes como

un ogro=

139.A - =aquí en la clase= hay arena

140.M - escuchadme qué dijimos / ¿que dentro de la clase cabrían?

141.A A A - //no://no//no//

142.A -no porque harían un agujero

143.M- =harían un agujero=

144.A - =el di:: el= diplodocus no cabría aquí

145.M - ¿el diplodocus qué?

146.A - que no cabría aquí en la clase

147.M -no cabría aquí en la clase \ =y los otros? | el tiranosaurus rex=

148.A - =el mio sí que cabría= el mio

149.M - ¿cuál es el tuyo?

150.A - <...> este de pinchos

151.M - pero vamos a ver | tú que dices que cabría el muñe::co / o si fuese de verdad

152 A - éste

153.M - ¿pero si fuese de verdad cabría?

154.A - =no=

155.A -=y sabes qué | y sabes qué= (allá el de la panadería:: \ me dió el:: el || esterosaurus

156.M - sí

157.M - ¿el esterosaurus te dió? ah muy bien

158.A - yo yo no lo he traído hoy

159.M -no te has acordado de traerlo | así sabemos / || sabemos que había dinosaurios / que comían

160.hierba y comían carne \ | que eran muy muy muy grandes | que no cabrían en esta clase |

161.después sabemos que | nacían ¿de qué?

162.A A A - //de huevos//de huevos//de huevos

163.M - de huevos | y que | estaban | ¿dónde estaban?

164.A - dentro de los huevos

165.M - no no dentro dentro los huevos | quiero decir por dónde: por dónde vivían | en la selva o bien en::

166.A -==en el parque Jurásico

167.M - en el parque Jurásico pero | vivían en el parque Ju-

rásico porque ahora no existe | ¿eh que no?

168.A - no | es una película

169.M - jah! es una película \ | muy bien | pues sabemos muchas cosas ¿eh?

### ¿Verdad que los dinosaurios no pintan?

Para realizar el análisis de esta conversación tomaremos referencia los ocho componentes descritos por Hymes (1972) -situación, participantes, objetivos, secuencia de actos, claves o nivel de formalidad, instrumentos normas y género- y la propuesta sobre estrategias de diálogo de Tough (1989).

Ya hemos comentado que esta interacción tuvo lugar en una aula de niños y niñas de cuatro años a propósito de un proyecto de trabajo sobre los dinosaurios. Los participantes en la conversación son la maestra y todos los alumnos de la clase.

Lichtenhahn

Helbing &

que, junto a las filmaciones, empieza ya a ser frecuente en las actividades del centro.

En esta fase de recapitulación era necesario centrar las intervenciones en cuestiones referidas a:

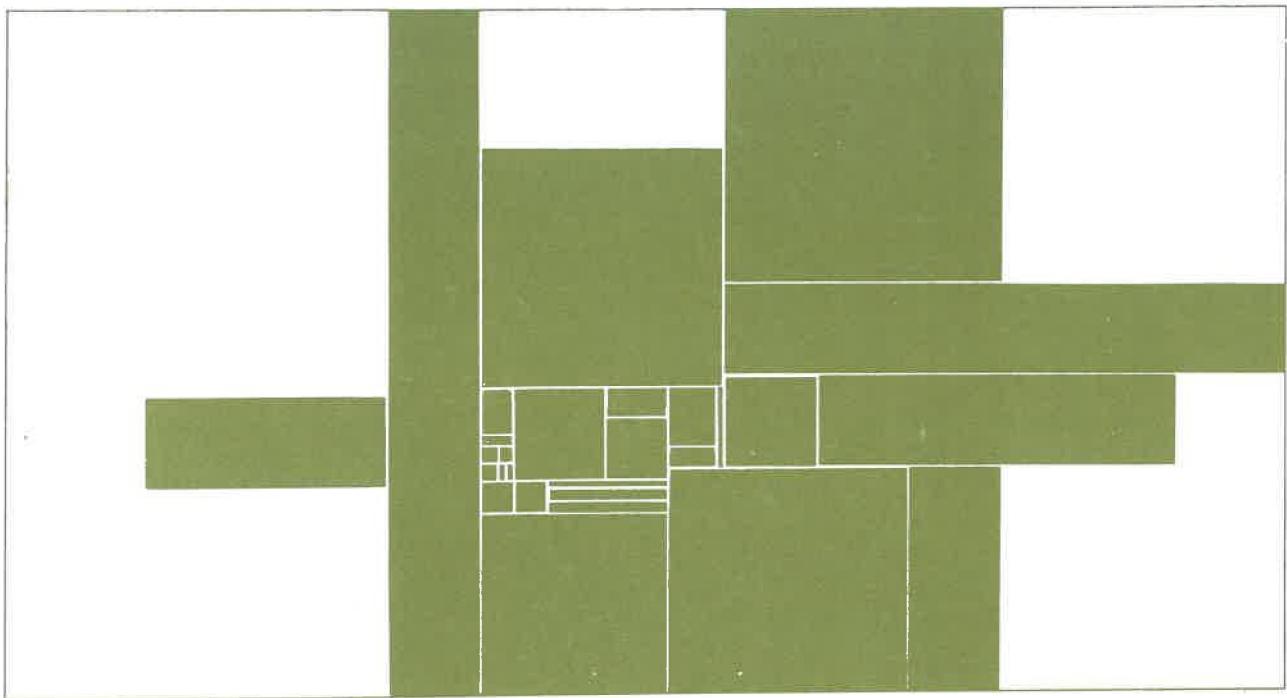
- La noción temporal de hechos que sucedieron en un pasado muy lejano.

- La relación entre un espacio familiar -como el aula- y uno imaginario, donde vivieron los dinosaurios.

- La posible clasificación de los dinosaurios según su alimentación.

- La relación entre la reproducción de los dinosaurios y la de otros animales conocidos.

En la interacción destacan nueve secuencias que corresponden a las finalidades precisas de la maestra respecto de distintos temas que le interesa tratar:



EMIL RUDER

1) De (1) a (34) la maestra inicia la interacción con una pregunta abierta. Los alumnos intervienen explicando lo que saben acerca de la alimentación de los dinosaurios. Al principio parece que la maestra tenga la intención de distribuir los turnos de habla: *y tú Sara, ¿qué has aprendido tú Sara? || ¿qué sabes tú Sara?* (13) y (14). Pero pronto queda claro que el proceso aceptado de manera callada por los interlocutores será la autoselección, mientras que la focalización del tema es la tarea básica de la maestra.

2) De (35) a (45) el tema es la reproducción. La finalidad que persigue la maestra es que los alumnos hagan explícito que los dinosaurios eran animales ovíparos: *¿y os acordáis de qué nacían los :: los dinosaurios?* (36).

3) De (46) a (69) el objetivo es hablar sobre el hábitat, pero este objetivo se ve modificado por la intervención de un alumno que explica una experiencia tan concreta e impactante como la película "Parque Jurásico". En este momento la maestra interviene (58) para referirse no al espacio que presenta la película, sino para incidir en la noción de tiempo, tema que preocupaba a la maestra como lo demuestra el hecho que en (49) introduzca una rápida rectificación: *¿por dónde iban?, ante el ¿sabéis por dónde corren / los:: los dinosaurios? | ¿por dónde van?* (46) y (47). Más adelante (60) y principalmente (62) se vuelve al tema del inicio de la secuencia y se cierra con una afirmación: *por toda la tierra* (69), espacio de improbable representación mental para alumnos de 4 años.

4) De (70) a (83) se insiste en el tema del tiempo. La finalidad de esta secuencia es introducir la idea de que hay hechos que sucedieron hace mucho tiempo. La maestra evita entrar en el debate sobre las

causas que provocaron la desaparición de los dinosaurios, a pesar de que un alumno da una explicación razonable: *=sí porque te... - porque tembló la tierra = y el agua empezó a (llorar) hacia la tierra y empezó y:: fue hubo un terremoto y murió \ (76) y (77)*, se subraya sólo la idea de lejanía en el tiempo.

5) De (84) a (116) se plantea la posibilidad de que los dinosaurios regresen, pero la maestra quiere destacar que los dinosaurios desaparecieron para siempre. No obstante observamos otro objetivo: hacer que los alumnos aprendan a justificar sus afirmaciones a partir de un argumento interesante. Así, cuando alguien afirma que los dinosaurios pueden volver porque existen huevos, ella no lo desmiente, pero pide más explicaciones: *- ¿no::? | ¿y dónde están los huevos?* (89). Y los alumnos responden de una manera muy apropiada para su edad: los dinosaurios han muerto, pero todavía existen, y además quedan huevos. Como es difícil explicar dónde existen, los sitúan lejos, muy lejos. La pregunta inicialmente planteada a un alumno acaba por convertirse en una pregunta planteada al grupo: *-pero ¿vosotros creéis que pueden (ir y) volver a venir los dinosaurios?* (103). Y cuando, probablemente por la influencia de la película, los alumnos insisten en la posibilidad de recuperar los dinosaurios a partir de los huevos, el argumento de la maestra es: *yo no los he visto, por lo tanto no existen*.

Sería interesante analizar qué idea predomina en el grupo: ¿el argumento de la maestra o las imágenes de la película?. A pesar de que no entraremos ahora en esta cuestión, consideraremos de interés hacer dos anotaciones. Primera: la escuela difícilmente puede competir con los medios de comunicación social cuando se trata de

crear representaciones mentales de la realidad. Segunda: los argumentos de los maestros no pueden ser débiles, precisamente porque se sitúan en contextos a veces sumamente sofisticados. Resumiendo: no es nada fácil poner en crisis la idea de que los miticos saurios pueden volver, y probablemente no lo es porque Steven Spielberg ha explicado en las pantallas, con todo detalle y con gran despliegue de recursos, de qué manera es posible hacerlo.

6) De (117) a (126) la finalidad es deshacer un malentendido. La cuestión que se plantea no tiene nada de absurdo para un niño o para una niña de 4 años quien, a través de un juguete o de un dibujo, ha podido ver un dinosaurio pintando: - *¿eh que sí que los dinosaurios no pintan?* (117). Es importante apreciar que la maestra acepta la pregunta no como una cuestión menor y la responde con el mismo interés que cualquier otra.

7) De (127) a (154) el tema es el tamaño de los dinosaurios. La finalidad es relacionar su volumen con espacios conocidos. La interrupción que se produce no impide que se pueda volver a centrar el tema. En un principio se establecen algunas relaciones poco adecuadas: *como como un ogro* / (137), porque el tamaño de un ogro forma parte de un imaginario muy inconcreto, pero, poco a poco, se regresa al tema hasta llegar a establecer relaciones con un espacio tan cotidiano y conocido cómo puede ser la clase. Observemos como en (148) =*el mio sí que cabría*= *el mio*, la representación mental y la realidad se vuelven a mezclar. La intervención de la maestra (151), una vez más, permite deshacer el equívoco: *pero vamos a ver | tú que dices que cabría el muñeco* / o si fuese de verdad.

8) De (155) a (158) tiene lugar una secuencia muy corta, cuya finalidad es atender de manera individual a un alumno interesado en plantear alguna cuestión sobre su dinosaurio: =*y sabes qué | y sabes qué*= (*allá el de la panadería*: \ *me dió el*: *el* \| *esterosaurus* (155). En este momento de la interacción podemos interpretar los comentarios personales de los alumnos como un cierto inicio de fatiga.

9) De (159) a (169) podemos considerar que el objetivo que predomina es la voluntad de acabar la conversación. La finalidad es llegar a unas conclusiones que

**“La escuela difícilmente puede competir con los medios de comunicación social cuando se trata de crear representaciones mentales de la realidad. En consecuencia, los argumentos de los maestros no pueden ser débiles, precisamente porque se sitúan en contextos a veces sumamente sofisticados”**



MARC BELLO

sirvan como resumen de las ideas expresadas. De (159) a (161) se da un primer resumen, con una pregunta abierta: *así sabemos / || sabemos que había dinosaurios / que comían hierba y comían carne \| que eran muy muy muy grandes | que no cabrían en esta clase | después sabemos que | nacían ¿de qué?*. En (163) vuelve a una cuestión que no había quedado clara: *de huevos | y que | estaban | ¿dónde estaban?*, y curiosamente vuelve a aparecer la idea del parque de Spielberg. Esta vez la maestra zanja el dilema replicando que *ahora no existe* (167). Finalmente, en (169), encontramos una fórmula de aliento que puede ser ejemplo de una buena manera de terminar una conversación: *sabemos muchas cosas ¿eh?*

Sin entrar en el debate sobre si el tema es o no adecuado para alumnos de esta edad, podemos extraer una serie de conclusiones del análisis de las secuencias:

- La representación temporal presenta muchas dificultades. Es imposible que niños y niñas de 4 años se representen un tiempo tan lejano.
- También es una dificultad excesiva imaginarse un hábitat que no tiene relación ninguna con la propia experiencia personal.
- Al pensar en los dinosaurios, ficción y realidad se mezclan constantemente.
- La idea expuesta por Spielberg se mantiene latente en el pensamiento de los alumnos.
- La confusión entre ficción y realidad se manifiesta también en dibujos y juguetes.
- En estas edades es posible hacer argumentaciones sencillas.
- Es posible también entender que existen diferentes maneras de alimentarse y de reproducirse.
- La relación “más grande que” se establece correctamente.
- Es manifiesta la capacidad para aprender, retener y aplicar correctamente el nombre de los dinosaurios.

En nuestra opinión, en esta secuencia se realizan con éxito los aprendizajes relacionados con la experiencia directa de los alumnos y, por el contrario, presenta muchas dificultades la adquisición de contenidos que ellos no pueden relacionar con su propia experiencia.

Joan Tough (1989) hace una propuesta de clasificación de las estrategias de diálogo que utilizan los docentes. A continuación definiremos cada una de estas estrategias e indicaremos, a título de ejemplo, algunas de las que podemos encontrar en las distintas secuencias.

**1. Orientación:** Se trata de comentarios y preguntas abiertas que invitan a reflexionar sobre un tema.

1. M - ahora | ¿sabéis qué vamos a hacer? /
2. A - no
3. M - ahora empezaremos a:: explicaremos \ todo lo que sabemos de los dinosaurios / porque hemos visto muchas
4. cosas de los dinosaurios | y hemos aprendido muchas cosas | pues ahora / entre todos diremos a ver qué es lo que
5. | hemos aprendido de los dinosaurios || ¿vale? | ¿quién quiere empezar un poco?

1. M - ahora | ¿sabéis qué vamos a hacer? /
2. A - no
3. M - ahora empezaremos a:: explicaremos \ todo lo que sabemos de los dinosaurios / porque hemos visto muchas
4. cosas de los dinosaurios | i hemos aprendido muchas cosas | pues ahora / entre todos diremos a ver qué es lo que
5. | hemos aprendido de los dinosaurios || ¿va? | ¿quier quiere empezar un poco?

**2. Facilitación:** Tienen como objetivo que los alumnos exploren más profundamente su pensamiento. Pueden ser de tres tipos:

a) **Completivas:** Preguntas que piden más detalles o justificaciones y que ayudan a expresar de una manera más completa un pensamiento.

86. M -no | ¿por qué no pueden volver a venir?

89. M - ¿no::? | y dónde están los huevos?

95. M - ¿en el río? | y qué va a suceder ahora?

99. M - ¿hacia dónde?

b) **De focalización:** Preguntas cerradas sobre aspectos concretos.

36. también \ sí / | [risas] | y os acordáis de qué nacían los :: los dinosaurios?

c) **De comprobación:** Preguntas que exigen volver a pensar o a clarificar lo que se ha dicho.

41. M - ¿hacían pollitos también? | ¿hacían pollitos?/

**3. Información:** Sirven para proporcionar una información sobre el tema. Es tan importante la información transmitida como la manera de hacerlo, porque cada caso es un ejemplo concreto de formas de expresar un pensamiento o una idea. Es importante que los docentes proporcione-



MARC BELLO

nen información de diferentes maneras: narración, descripción, alegoría, exposición de hechos...

109.M - sí pero aquello era una película /

**4. Apoyo:** Son comentarios que indican que la respuesta es adecuada. Ayudan a mantener el diálogo y a proporcionar otras respuestas.

111.M - jah!

113.M - joh! en el gallinero sí:: /

116.M - muy bien | muy bien

**5. Terminación:** Anticipan un giro temático o que la conversación va a terminar. Si no se explica que la conversación va a terminar, los alumnos pueden llegar a interpretar que el maestro o la maestra ha perdido interés por sus ideas.

159.M -no te has acordado de traerlo | así sabemos || sabemos que había dinosaurios / que comían

169.M - jah! es una película \ | muy bien | pues sabemos muchas cosas ¿eh?

Un análisis detallado de las estrategias que utiliza la maestra nos muestra que:

- El hecho de que los objetivos de la conversación estén bien delimitados facilita que la maestra pueda hacer un uso preciso de la focalización.
- La estrategia de apoyo se utiliza con frecuencia.
- A menudo la estrategia de apoyo consiste en repetir las afirmaciones hechas por los alumnos, recurso característico del docente.
- Cuando los alumnos argumentan, la maestra utiliza la estrategia completaiva.
- La estrategia de comprobación se utiliza en los momentos adecuados, cuando es necesario que los alumnos reconsideren una afirmación.
- La información se proporciona de manera selectiva.
- La maestra sabe dar la importancia necesaria a cada uno de los interro-gantes que los alumnos plantean.
- Se anticipa de manera adecuada el término de la conversación.

Es necesario recordar que esta interacción se sitúa en un momento de recapitulación. Por ello se utilizan pocas estrategias de información. En cambio, aparecen con frecuencia las estrategias de focalización, apoyo y comprobación.

*"La conversación en el aula no es una conversación espontánea: existe una previsión del tiempo que debe durar; las aportaciones de cada participante están condicionadas por la preparación previa de la maestra, quien desea centrarse en el tema y despliega con este objetivo estrategias concretas para reparar los errores"*

Por lo que respecta al grado de formalidad o informalidad de la interacción, destacamos el predominio de un tono respetuoso, y a la vez afectuoso. Parece evidente que la maestra sabe crear un clima de participación y de colaboración en el aula que contribuye sin duda a que sus alumnos adquieran unas pautas claras de comportamiento que podrán utilizar en cualquier otra situación comunicativa.

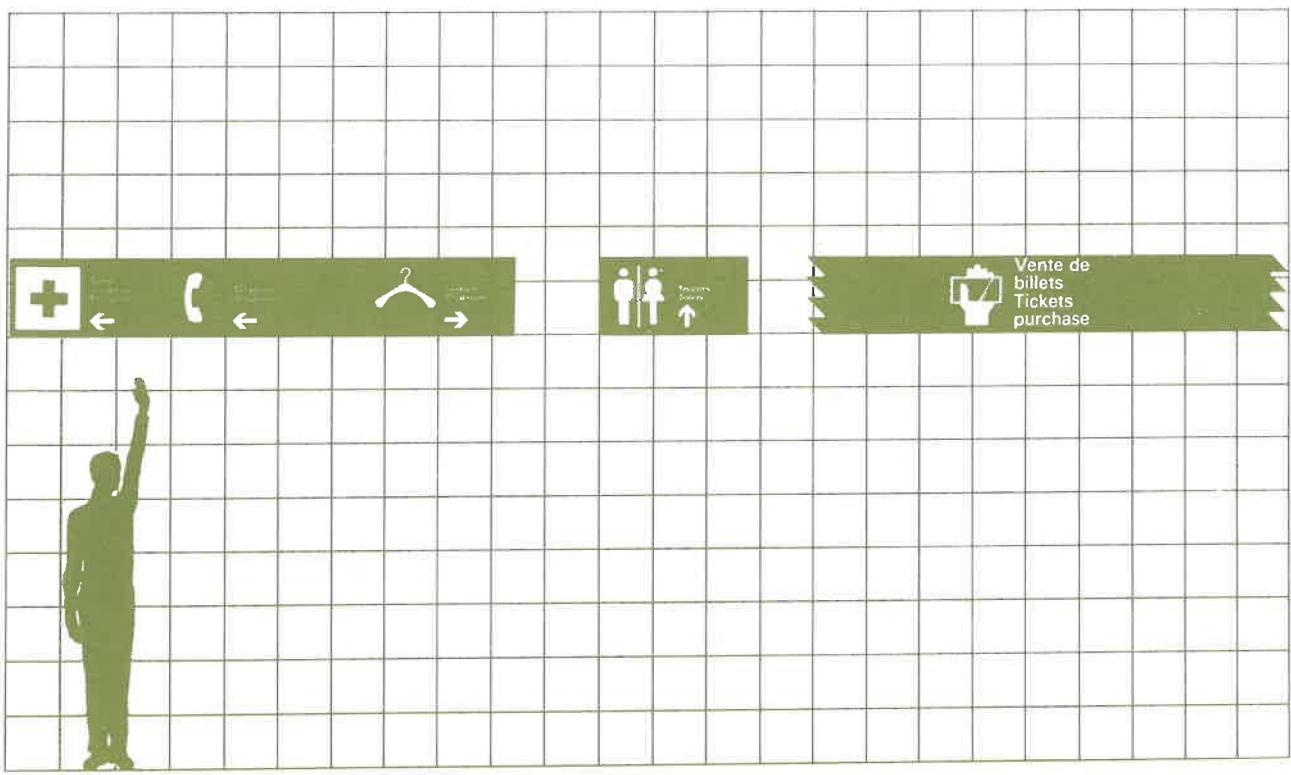
Quisiéramos ahora detenernos brevemente en las relaciones entre conversación espontánea, interacción en el aula y aprendizaje. El discurso estudiado es una interacción que comparte muchas de las características que Sacks, Schegloff y Jefferson (1974) atribuyen a la conversación espontánea: es dialogal, en general habla una persona en cada momento, no existen intervalos ni excesivos solapamientos en las transiciones y no existe un orden fijo ni una duración estable de las intervenciones. Sin embargo, se dan una serie de circunstancias que no nos permiten hablar de conversación espontánea: existe una previsión sobre el

tiempo que debe durar, las aportaciones de cada participante están condicionadas por la preparación previa de la maestra, quien desea centrarse en el tema y despliega con este objetivo estrategias concretas para reparar los errores y las desviaciones. Esto nos lleva a la conclusión que no existe el nivel de indeterminación propio de las conversaciones espontáneas. Se trata de una conversación propia de un contexto concreto de enseñanza-aprendizaje. Esto la aleja de una producción típica del género informal, como puede ser la conversación espontánea, y la aproxima a una producción de tipo guiado en el que aparecen diferentes tipos de discursos para cada una de las secuencias. Por ejemplo, en la secuencia 5 existe un predominio claro de la argumentación. Recordemos que es en esta secuencia cuando la maestra utiliza más la estrategia completiva, es decir, la estrategia que sirve para pedir más detalles o justificaciones. En la secuencia 7, en cambio, el discurso es de tipo comparativo.

Al margen de la distribución en géneros discursivos, conviene destacar la voluntad de los participantes de establecer un diálogo. No se puede caer en el error de pensar que por el hecho que dos personas estén cara a cara ya existe un diálogo. Para que esto suceda tiene que existir una clara voluntad de intercambiar significados.

Apuntábamos al empezar este ejercicio que toda relación didáctica se regula básicamente a partir del uso de la lengua. El acto docente es por sí mismo una operación comunicativa (Llobera, 1995). Ahora podemos insistir en esta idea: para que esta relación lingüística favorezca la construcción del conocimiento es imprescindible que los docentes sepan





MONTREAL 70

crear situaciones de diálogo y que en las interacciones que se produzcan en estas situaciones muestren habilidades para desplegar estrategias que tengan como objetivo seleccionar preguntas y conducir los comentarios.

El estudio de la transcripción muestra que es posible conversar en una aula con niños y niñas de 4 años y superar el estadio de suma de soliloquios a los que nos referíamos al inicio de este artículo. Hemos visto hasta qué punto es importante el papel de la maestra quien no sólo trata, con su actuación, de recapitular unos contenidos sino también de enseñar a hablar. Es a partir de su experiencia de la conversación con los adultos como los niños y las niñas podrán aprender a hacer predicciones y a proyectarse en el pensamiento de los otros para entenderlo y tomarlo como punto de partida para ampliar y modificar el suyo propio.

La interacción analizada es un buen ejemplo de todo lo que acabamos de comentar, ya que parte de una concepción de la secuencia didáctica claramente decantada por un modelo constructivista y porque es un claro ejemplo de cómo la conversación puede ser un medio excepcional para la regulación del propio aprendizaje y para encontrar la manera más adecuada de expresarlo.

## Notas

(1) Entendemos conversación en sentido amplio (Cots y otros, 1989) como "una actividad verbal de carácter interactivo organizada (o estructurada) en turnos de palabras".

(2) La versión original es en lengua catalana.

(3) Una descripción de los componentes del hecho comunicativo puede encontrarse en Tusón (1991).

## Referencias bibliográficas

- ASTOLFI, J. P. (1989): *Comment construire une séquence d'apprentissage?* Intervención en la Universidad de Verano de Toulouse, julio de 1989.
- CAZDEN, C.B. (1991): *El discurso en el aula*. Barcelona. Paidós.
- COTS, J.M. y otros (1989): *Conversa(r)*, en Caplletra. Revista de Filología, 7.
- HYMES, D.H. (1972): *Models of the interaction of language and social life*, En J.J. Gumperz y D.H. Hymes (eds.) *Directions in Sociolinguistics: The Etnography of Communication*. Nueva York: Holt. Rinehart&Winston.
- LLOBERA, M.; HYMES, D. y otros (1995): *Competencia Comunicativa*. Madrid. Edelsa.
- MOLINA, L. (1995): *Compartir significat mitjançant l'activitat conjunta a l'escola infantil*, en *Articles*, núm. 6, pp 71-83.
- NUSSBAUM, L. (1995): *Observación de los usos orales en el aula y reflexión metacognitiva*, en *Textos*, núm.3, pp 33-41.
- SACKS,H., C.A. SCHEGLOFF y G. JEFFERSON (1974): "A simplest systematics for the organization of turn-taking in conversation". *Language*, 50, p.696-735.
- TOUGH, J. (1989): *Lenguaje, conversación y educación*. Madrid. Aprendizaje-Visor.
- TUSÓN, A. (1991): "Iguales ante la lengua, desiguales en el uso", en *SIGNOS*, nº 2, pp. 50-59 (edición en el nº 12 de *SIGNOS*).
- TUSÓN, A. (1995): *Anàlisi de la conversa*. Barcelona. Empúries.

(\*) Juli Palou i Sangrà es licenciado en Filosofía y en Filología y actualmente trabaja en el ICE de la Universidad Autònoma de Barcelona. Es profesor asociado en la Facultad de Ciencias de la Educación (Teléfono de contacto: 93-5811650).