

Oralidad, aprendizaje y modos de vincularse en el aula.

Arias, Evelyn Nancy y Calí de Barceló, Adriana Frieda.

Cita:

Arias, Evelyn Nancy y Calí de Barceló, Adriana Frieda (2005). *Oralidad, aprendizaje y modos de vincularse en el aula. XII Jornadas de Investigación y Primer Encuentro de Investigadores en Psicología del Mercosur. Facultad de Psicología - Universidad de Buenos Aires, Buenos Aires.*

Dirección estable: <https://www.aacademica.org/000-051/182>

ARK: <https://n2t.net/ark:/13683/ewYf/AHo>

ORALIDAD, APRENDIZAJE Y MODOS DE VINCULARSE EN EL AULA

Evelyn Nancy Arias - Adriana Frieda Calí de Barceló
Universidad Nacional del Comahue - Facultad de Ciencias de la Educación

Resumen

Esta investigación indaga cómo interactuaron alumnos de una escuela pública secundaria rionegrina al aprender estrategias de comunicación oral pública en lengua formal durante clases de Lengua y Literatura de tercer año. Se basó en el análisis de registros de clases con observaciones focalizadas en dos grupos de alumnos del mismo curso, estudiadas como instancias de comunicación con un enfoque pragmático. En el contexto comunicativo de estas clases se explora la complejidad de las enunciaciones y las competencias interaccionales que se ponen de manifiesto en palabras, gestos, silencios, movimientos, distancias significativas para los adolescentes y la profesora. Se reconocen de este modo estrategias espontáneas de los alumnos y otras derivadas del encuadre didáctico de la docente. La investigación se pregunta cómo jugó esta multiplicidad de elementos, competencias y condicionantes en la construcción de aprendizajes en relación con el actuar de la docente. Se analizan también como implicaturas las intervenciones con doble sentido, ironías, chistes, expresiones no pertinentes en el contexto del aula y su relación con los procesos metacognitivos sobre la oralidad que era además el tema planificado de aprendizaje.

Palabras Clave

Interacción Aprendizaje Oralidad Comunicación

Abstract

ORALITY, LEARNING AND WAYS OF COMMUNICATION IN THE CLASSROOM

This research is about the interaction between students from a public secondary school of Río Negro during classes of Language and Literature in order to learn strategies of formal language oratory. It was based on the analysis of registered classes through observations focused on two groups of students of the same course, studied as communication instances with a pragmatic point of view. In the setting and scene of these classes it is explored the complexity of the statements as well as the competences for interacting that are shown in words, expressions, pauses, movements and distances full of meaning for the adolescents and the teacher. Then, students' spontaneous strategies and other styles of communication derived of teacher's didactic purpose are recognized. The investigation examines how this multiplicity of events, competences and conditions have played for the construction of learning in relationship with the teacher performance. They are also analyzed as "conversational implicatures" the double sense expressions, ironies, jokes, non pertinent words in the context of the classroom and their relationship with meta-cognitive processes of the pupils on their public formal speaking that was also the planned topic of learning.

Key words

Interaction Learning Orality Communication

INTRODUCCIÓN

Éste es un avance de una investigación en proceso, que analiza aspectos manifiestos de las interacciones comunicativas puestas en juego en clases de Lengua y Literatura de tercer año en una escuela pública secundaria de Cipolletti, Río Negro. Nuestra producción es parte del proyecto "*Espacios de Construcción Cognitiva en el Salón de Clases. Un estudio desde las interacciones*", dirigido por la Lic. Diana Martín, de la Facultad de Ciencias de la Educación de la Universidad Nacional del Comahue.

Enfocamos el análisis con aportes teóricos de la pragmática, entendiéndola con Carl Morris como "*la ciencia de los signos en relación con sus intérpretes*"[1] para indagar cómo y qué aprendieron los alumnos mediante sus interacciones comunicativas entres pares en esta secuencia de clases.

Nuestro objeto de estudio son entrevistas y observaciones de clases de Lengua y Literatura de tercer año durante el mes de mayo de 2003. Éstas tuvieron como propósito que los alumnos aprendieran a exponer oralmente en lengua formal refiriéndose al teatro clásico, moderno, contemporáneo y su relación con el cuento policial y moderno a partir del *enigma*, eje de sus tramas.

Para esto, la estrategia didáctica consistía en promover en todos los alumnos del curso prácticas guiadas de exposiciones orales, preparadas en equipo, con consignas claras que incluían para cada serie de disertantes un tiempo acotado, lectura de un texto de referencia, confección de afiches con ideas clave como soporte y guía de lo que dirían; y para el auditorio, toma de apuntes con evaluaciones de comprensión de lo expuesto al cierre de cada clase.

La metodología de la investigación consistió en dos registros simultáneos de clases, con la mirada focalizada en sendos grupos característicos de alumnos por parte de un equipo interdisciplinario de docentes universitarias de psicología y didáctica. Fuimos convocadas como profesoras en Letras con experiencia docente y directiva en escuelas de nivel medio, para sumar nuestra perspectiva disciplinar en el análisis; y de aquí el trabajo que expondremos a continuación.

La Oralidad en la Clase y su Entramado

"Cuando un diplomático dice sí, quiere decir 'quizá'; cuando dice 'quizá', quiere decir 'no'; y cuando dice 'no', no es un diplomático." Voltaire[2]

La naturaleza misma de las clases de Lengua y Literatura es metalingüística. En estas clases centradas en la oralidad, la instancia del emisor se complejiza sucesiva y simultáneamente en **locutores múltiples** (docente de la clase, equipo de docentes que planificó lo que la docente a cargo conduce; alumnos que intervienen prevista o imprevistamente; autores de referencia del texto de base). El receptor se multiplica en **alocutarios** tales como el auditorio colectivo de la clase o el destinatario personalizado de cada intervención, ya sea de la docente o de alumnos. Además, hay otros **receptores-no alocutarios**, las observadoras. De ellas fueron conscientes los actores múltiples de la situación comunicativa. A posteriori, nuevos receptores no alocutarios incorporan voces y percepciones a las anteriores: el equipo de investigación que las analiza y en instancias como ésta, los lectores o auditores de todo su trabajo.

Catherine Kerbrat Orecchioni[3] ha señalado que además hay

en la situación comunicativa condicionantes claves: las competencias lingüística y paralingüística de locutores y alocutarios; las **competencias** ideológica y cultural; las **determinaciones “psi”** vinculadas al poder, intereses, afectos e intenciones; las **restricciones del universo del discurso** (de estilo, de formato textual, de tema) y los **modelos de producción e interpretación** (ejemplos de hablantes y oyentes que los participantes tienen presentes al expresarse).

Por otra parte, desde lo lingüístico, las frases incompletas, las vacilaciones, las interrupciones, las interjecciones, las pausas, los arranques en falso, lo que se repite en el lenguaje hablado son características propias y aceptables de su instantaneidad, a diferencia del lenguaje escrito que oculta todo esto, tamizado por la revisión y el cuidado para producirlo. Asimismo, desde lo paralingüístico, la **proxémica** o distancias entre quienes se comunican, la **kinésica** o movimientos y gestos al hablar, la **háptica** o contacto entre interlocutores que al pronunciar ciertas palabras se tocan, aportan también una cuota significativa crucial. Estos componentes reflejan la dinámica del pensar y del sentir puestos en juego en las emisiones orales y en su comprensión.

En ellas, lo que se dice y lo que no se dice forma parte de lo que un hablante puede y no puede hacer con palabras: el deseo de decir y lo posible de decir (por los condicionamientos del lugar, por las habilidades y limitaciones estratégicas discursivas, por la pertenencia a un colectivo social determinado); los intereses propios y los que el hablante percibe o cree que son intereses de su audiencia respecto de lo que se espera que sea dicho. En síntesis, todos los componentes estratégicos de la dimensión pragmática de una situación comunicativa.

Estas determinaciones “psi” –intereses, afectos, intenciones develadas, ocultadas o sugeridas, como las denomina Kerbrat-Orecchioni- son parte de las competencias o habilidades necesarias para la producción y la comprensión que un hablante exitoso necesita aprender. Y consecuentemente, necesitan ser enseñadas. **Nos preguntamos en la investigación cómo jugó esta multiplicidad de elementos, competencias y condicionantes en la construcción de aprendizajes a través de la interacción comunicativa entre alumnos y a través de la propuesta didáctica de la docente.**

John Austin[4], lingüista de la escuela anglosajona, dio un impulso significativo a la pragmática con la caracterización de los **“actos de habla”**. Se refiere con esta expresión a las acciones humanas producto de la interacción por la palabra: preguntar, informar, prometer, acusar, etc. Austin distinguió tres niveles de estos actos que se realizan simultáneamente en cada emisión contextualizada: el **acto locutivo** (lo que se dice); el **ilocutivo** (lo que se hace al decir) y el **performativo o perlocutivo** (los efectos que el decir ocasiona). Cualquier clase suele tener ejemplos de pequeñas o grandes distancias entre estos actos simultáneos. Generalmente son parte de secuencias estratégicas, por ejemplo, veámoslo en un fragmento textual de los registros:

1. Docente: *¿Alguna duda? ¿No? El grupo que sigue...*
2. Alumno: *¿Qué hora es?*
3. Alumno: *Faltan dos minutos para que suene el timbre.*
4. Docente: *El grupo que sigue... para el jueves tiene que preparar su exposición para cuarenta minutos[5]*

Los actos locutivos e ilocutivos de la docente –consultar las dudas eventuales de la clase, organizar el cierre y prever la continuidad para los siguientes expositores- están relativamente cercanos. En cambio, la interrupción de (2) que *locutivamente* pregunta la hora, no obtiene como respuesta de un compañero este dato, sino el tiempo que falta para el timbre del recreo (3) con lo que *ilocutivamente* está advirtiendo que la hora está a punto de terminar; *perlocutivamente* se alía al grupo que debería haber iniciado su exposición si hubiera existido más tiempo y así calma su impaciencia. Perlocutivamente, ante la intervención (1) de la docente, se generó una “alianza estratégica” entre los alumnos para argumentar, sutilmente, que no valía la pena apurar otra exposición. A su vez, la docente, captó inmediatamente las

intenciones ilocutivas e incidió sobre los efectos perlocutivos completando en (4) la frase interrumpida y precisando la necesidad de optimizar el tiempo en la próxima intervención grupal. Esto indirectamente funcionó también como evaluación de las exposiciones precedentes de ese día.

En cuanto a la gama de aprendizajes paralingüísticos que la oralidad implica, el manejo adecuado a las circunstancias de estos recursos no textuales en las emisiones orales es tan importante que se ha denominado **“competencia interaccional”**[6], habilidad comprendida dentro de las necesarias para desarrollar la competencia sociolingüística.

Sin utilizar esta terminología específica, la docente enseña su valor cuando da por primera vez las consignas del encuadre y al finalizar las exposiciones, mientras conduce y completa la evaluación grupal. Por ejemplo, luego de la primera serie de exposiciones, en la que algunos disertantes habían utilizado expresiones como “chabón”, “lo habían agarrado para la joda a Aristóteles”, o dicho parte de su alocución sentados sobre la mesa; la docente, que en algunos momentos intervino sugiriendo un cuestionamiento a estos desempeños, cierra repreguntando a los expositores su autoevaluación. Finalmente agrega a lo que ellos habían reconocido como dificultad: “...es cierto, les faltó la organización, las posturas, no pueden estar sentados. El que expone debe estar parado. No se apoyaron en la ayuda visual. Y el vocabulario...[7]”

Modos de vincularse: las estrategias de quienes interactúan

Un modelo interesante para explicar las metáforas, las ironías y las llamadas “segundas intenciones” de una comunicación es el de Herbert Paul Grice, de la Universidad de Berkeley, California[8] a través de sus **implicaturas**. Básicamente éstas se producen cuando se rompe el **“principio de cooperación”** entre quienes se comunican. En efecto, lo que lo que se dice y lo que se calla puede favorecer una coincidencia entre las intenciones de los interlocutores o bien abrir una disparidad tal que da lugar a malos entendidos. Este principio puede desglosarse en cuatro **máximas**: de **informatividad** (la cantidad de información justa); de **calidad** (no decir lo que se cree falso); de **relevancia** (decir cosas pertinentes) y de **claridad** (evitar la ambigüedad, ser breve y ordenado). En los registros de las clases se observan con mucha frecuencia implicaturas por transgresión a alguna o varias de estas máximas, como en el ejemplo siguiente, con las máximas de informatividad y de relevancia o pertinencia:

Alumna: (Está exponiendo sobre el cuento policial moderno)...
y después está el relato duro o negro, que bueno, éste se encarga, bueno...

Alumno:..Esperá, ¿Cómo se llama?

Alumna: *duro o negro...*(Risas) (...)(...)(...)

Alumna: *duro o negro.* (Todos se ríen)

Nico: *qué mal pensado el Ale* (se ríe) (...)(...)

Seba: *Pará, pará.* ¿cómo se llama?

Alumna: *duro o negro.* (se vuelven a reír)[9]

Es evidente que los alumnos no reiteran la pregunta acerca del nombre del subgénero narrativo “duro o negro” por no entender el concepto, sino para que la expositora repita hasta cuatro veces una frase con doble sentido. Si la disertante pudo haberlo inadvertido la primera vez, es manifiesto que ante la repetición de la pregunta y las risas reiteradas que interrumpen el transcurso de la clase, se fue generando un nuevo pacto de cooperación entre las intenciones comunicativas de los alumnos, mediante el humor, pero una alianza espontánea transgresora del encuadre formal de una clase. Esto sucede porque al fingir que piden la misma información tres veces (máxima de informatividad), se promueve como implicatura la transgresión de una máxima más: la de relevancia o pertinencia. Tanto la pregunta como la respuesta son actos de impertinencia verbal adolescente para promover un clima hilarante.

En otra ocasión, cuando un expositor se refería al rol del coro en la tragedia clásica griega, dos alumnos del fondo del curso

comenzaron a cantar suavemente un tema de moda riéndose entre sí. Tal acto –reconvenido por la docente– indica que estaban atentos a las exposiciones pero a partir de la palabra “*coro*” intervinieron cantando a dúo, lo que no resulta pertinente en una clase.

Las observaciones demuestran notables movimientos cognitivos en el tono y en el léxico: varían al dirigirse espontáneamente a sus pares o a la docente (con un registro más formal) y se modifican también con la oralidad expuesta a partir de un plan. También se dan intercambios comunicativos por momentos plenamente conscientes de que están siendo grabados para este estudio de investigación. Y esto hacía que los adolescentes hicieran uso del impacto de sus apreciaciones acerca del conocimiento que estaban construyendo, de la docente, de sus relaciones y vínculos con los demás miembros del grupo. Se cruzan así intervenciones orales que podríamos llamar “metacognitivas”, porque apuntaban a construir el conocimiento objeto de la clase, con expresiones que tendían a definir o afianzar relaciones de intereses, afectos, poder con sus propios compañeros, con la profesora y con las observadoras.

En la interacción oral espontánea no centrada en la tarea de los alumnos entre sí, éstos hablan con frecuencia en voz alta. Se trata de expresiones registradas pero no siempre percibidas por la profesora, o que en caso de haber escuchado algunas, opta por dejar pasar para no influir negativamente en el clima y la relación. Se observa que predominan entre pares apelativos no apropiados para el ámbito escolar formal, frecuentemente de carácter soez (*boludo, tarado*). Pero un uso tan frecuente en los intercambios verbales de adolescentes, le otorga a la vez un tinte de complicidad que le quita la agresividad que entre adultos generaría quiebres en la relación.

Entre los dos grupos de alumnos focalizados, aparecen también distintos círculos de proximidad y relación entre pares. Este manejo de la competencia interaccional demuestra variaciones léxicas, de gestos y de actitudes según el alocutario, que van desde la interpelación directa, de tono impulsivo y hostil (Diego “*le saca la fotocopia* (a Seba -de su mismo grupo- y le dice: “*con tus palabras, boludo*”), pasando por la contradicción kinésico-lingüística (*¿Me prestás un cachito? y le saca la fotocopia a las de atrás*” –grupo vecino-) hasta llegar a la cortesía estratégica con el otro grupo, ubicado en el fondo del aula, con el que sostenían la máxima rivalidad (“*Viene Samuel y pide la fotocopia N° 1. Se la dan. –“Gracias”- responde Samuel... Más adelante, el registro reseña que Diego expresa: “pedile la cuatro. Nico se levanta y consigue la cuatro*”).[10]

Punto Aparte. Las Sendas de la Enseñanza y las del Aprendizaje Esta investigación nos va permitiendo ver que las interacciones comunicativas entre pares, favorecieron que los alumnos avanzaran en sus aprendizajes sobre estrategias de la oralidad formal dirigida a un auditorio colectivo y de la informal entre compañeros.

En las clases hubo transgresiones de parte de los alumnos y algunas omisiones de parte de la docente en cuanto a la oportunidad y la profundidad con que guió la reflexión metacognitiva. De distintas formas, los grupos observados incumplían el principio de cooperación comunicativa entre sí, con el resto del curso y con la docente. Éstas consistían en actos de habla no pertinentes en ese contexto (jerga adolescente, apelativos soeces entre pares) y en algunos casos, chistes con doble sentido o justificaciones que se constituían en un metalenguaje sobre el tema de la clase o sobre las pautas de la escuela y que reforzaban los códigos de pertenencia. Más allá del carácter transgresor de estas intervenciones, algunas implicaron una elaboración intelectual sobre el contenido de aprendizaje. También hubo acciones e inacciones que desfavorecían un mejor aprovechamiento cognitivo (jugar con objetos, desplazamientos, carecer del material de lectura, no haber investigado en fuentes complementarias, no haberse organizado bien previamente) No obstante, todos hicieron la tarea y atravesaron las experiencias de la oralidad pública, y de la reflexión colectiva con practicando

un sentido autocrítico sobre su actuación.

Hubiera sido muy provechoso para resignificar la interacción de los alumnos que la docente interviniera más explícitamente en su sondeo de los conocimientos previos del grupo, vinculando o ampliando metódicamente los temas trabajados y expuestos. Otorgar la palabra es otorgar poder. En este caso, alumnos de competencias discursivas semejantes lo tuvieron y pusieron en juego formando libremente grupos con universos del discurso muy cercanos, competencias lingüísticas y paralingüísticas afines, condiciones “psi” que los potenciaban. La transferencia de poder siempre implica riesgos. La pragmática ayuda a develar estos juegos de acciones, palabras y estrategias que el lenguaje hace posibles y a manejar los problemas de la comunicación, esa senda que todos tienen derecho a transitar más fluidamente.

NOTAS BIBLIOGRÁFICAS

- [1] MORRIS, Carl (1938); Fundamentos de la Teoría de los Signos; Barcelona, Paidós, 1985
- [2] Citado por ESCANDELL VIDAL, María Victoria; Introducción a la Pragmática; Ariel; Barcelona; 1996
- [3] KERBRAT ORECCHIONI, Catherine (1980); La Enunciación. De la Subjetividad en el Lenguaje; Buenos Aires; Hachette, 1986
- [4] AUSTIN, John (1962) ¿Cómo Hacer Cosas con Palabras?; Barcelona, Paidós, 1982
- [5] Clase del 12/05/03. Observadora: Victoria; pág. 15
- [6] Michel Canale; “De la competencia comunicativa a la pedagogía del lenguaje comunicativo”; pág. 2-27 en RICHARDS, Jack y SCHIMDT, Richard W. Language and Communication; Longman Londres, 1983.
- [7] Registro del 9/05/03. Observadora: Graciela
- [8] GRICE, Herbert Paul; Logic and Conversation; Nueva York; Academic Press; 1975
- [9] Registro de clase del 16/05/05. Observadora: Graciela
- [10] Registro de clase del 5/05/05. Observadora: Graciela