



Repensando el abordaje de la oralidad en el aula

Shirley Ameigenda | Maestra Directora de Jardín. Docente de los IINN de Didáctica Taller de Matemática de E. Inicial. Montevideo.

«Todas las sociedades humanas, o grupos de animales, se organizan entre sí gracias a la comunicación; es decir, al conjunto de actuaciones mediante las cuales los individuos entablan contacto y se transmiten información.»¹

Los actos de comunicación pueden ser múltiples pero se puede afirmar que, en diferentes situaciones y con diferentes interlocutores, existe un emisor el cual, mediante un código compartido, transmite un mensaje para cierto receptor a través de diferentes canales.

El niño que aprende una lengua debe reelaborar un sistema de reglas abstractas que le permita comprender lo que escucha y habla pero, al mismo tiempo, debe inventar producciones nuevas, respetando las leyes del sistema, reconstruyendo los significados.

Es evidente que cuantos más códigos conozca el sujeto, tendrá mayores posibilidades de comunicarse, de expresar y de comprender la realidad.

Tanto los alumnos como los docentes somos personas distintas y, a su vez, únicas, por lo cual somos potencialmente capaces de aportaciones diferenciadas.

Democratizar la enseñanza de la lengua consiste en que los alumnos conozcan los distintos usos y puedan cambiar de registros cuando lo necesiten.

Hablar no es pronunciar palabras, sino recrearlas en la construcción de cada discurso. Dicha acción se transforma en un acto verdadero en el momento en que está asociado con el derecho a la autoexpresión y a la expresión de la realidad, de crear y recrear, de decidir y elegir; acto en el que la producción y la recepción se producen simultáneamente.

Somos conscientes de que la enseñanza y el aprendizaje de la comunicación oral no han sido trabajados ni evaluados en el aula con la necesaria sistematización, a pesar de ser, el lenguaje oral, el que presenta mayor frecuencia de uso dentro y fuera del aula.

Nuestra responsabilidad como docentes es plantear actividades que estén encadenadas, de manera que impliquen un proceso enriquecedor. Forma parte de nuestra tarea potenciar el aprendizaje de los aspectos formales y funcionales del lenguaje de manera integrada y crear las condiciones que proporcionen a los alumnos, las oportunidades para la resolución de los diferentes problemas del habla y de la escucha. Para ello son necesarios tanto la comunicación espontánea como el tratamiento sistemático de discursos programados.

El juego oral pregunta/respuesta es una de las primeras y principales formas de interacción cognitiva que el docente debe tener en

¹ M^a V. Reyzábal (1993).



Foto: Concurso fotográfico QE / Zully Villanueva

cuenta al momento de planificar.

Es imprescindible que el docente genere situaciones de aula que brinden a sus alumnos, posibilidades de hablar. No se trata exclusivamente de hablar “para”, sino de hablar “con”, de escuchar “a”, de responder o preguntar “sobre”, cuando corresponda. No solo se debe insistir en el desarrollo de las capacidades expresivas, sino de las comprensivas, de prestar atención al otro, oírle, atenderle.

La capacidad de escuchar con atención es fundamental, pues sin ella no hay comunicación, por bien que se hable.

Hay que escuchar para conocer a los demás, para aprender y enseñar, para responder, cuestionar, confirmar.

La comunicación oral implica dos tipos de aprendizaje. Por un lado, el que hace referencia al dominio instrumental de la lengua (fonético, morfológico, sintáctico, semántico); por otro, el que conlleva la comprensión/expresión positiva de vivencias, sentimientos o pensamientos.

Para poder concretar todas estas afirmaciones, es necesario generar un clima áulico de respeto, de confianza, en el cual se abran espacios para que los alumnos tomen la palabra y para que interactúen con otros; es decir, que participen activamente en situaciones comunicativas auténticas «con el fin de narrar sus experiencias

personales y culturales, para indagar, exponer, comentar, manifestar sus puntos de vista, dar y seguir instrucciones, argumentar, establecer compromisos, plantear dudas, juicios críticos, expresar su creatividad y humor»².

¿Es posible concretar todas estas ideas en nuestras aulas?

Para intentar responder a esta gran interrogante, se realizó la siguiente entrevista.

Entrevista a Carmen Coira

Maestra adscriptora del Jardín de Infantes de Ciclo Inicial y Habilitado de Práctica N° 223 “Reina Reyes”

Entrevistan las maestras Cecilia Cicerchia y Shirley Ameigenda

Entrevistadora 1: *Te convocamos porque queremos que compartas con nosotras cuál es el abordaje que realizas con referencia a la oralidad; cómo seleccionas los contenidos, qué instancias promueves en el aula.*

Carmen: Inicio el trabajo a través de un diagnóstico de situación, contextualizado a este grupo en particular. Está integrado por 25 niños de nivel 5, que ya tienen escolaridad previa dentro de la Institución. Ambos aspectos permiten un trabajo muy rico.

² M. Condemarín; A. Medina (1999).

A partir de ese diagnóstico se pudo ver que realmente era un grupo que tenía muchas fortalezas y muchas oportunidades para estimular la Lengua oral.

Puntualmente había algunas dificultades de dicción, pero que estaban siendo tratadas por fonoaudiólogos.

Por lo tanto decidí abordar un tema que hasta el momento siempre aparece en nuestro currículum como subyacente pero nunca explícito, y planificar en forma sistemática la macrohabilidad “escuchar” dentro de la Lengua oral.

Le di prioridad y, a su vez, en primera instancia, inicié un trabajo con las practicantes de investigación bibliográfica. ¿Para qué? Para tener un marco teórico en común y ver qué entendíamos por “escuchar”, “oír” y “discriminación auditiva”, ya que, muchas veces en nuestras prácticas áulicas, se confunden esos tres conceptos, cuando son absolutamente distintos. Esclarecimos qué entendíamos por “escuchar”, si era solamente un emisor y un receptor que recibía el mensaje sin una decodificación, y qué hacía luego con ese mensaje que era escuchado. Si transformaba al sujeto en algo o era multiplicador de nuevas situaciones. Realizamos acuerdos, analizando el marco teórico didáctico y disciplinar de cada una de nosotras para luego elaborar y trabajar con una red conceptual.

Seguidamente hicimos un análisis del programa, buscando esos tres grandes conceptos en todas las áreas, y dio muchísima luz.

En el escuchar se ponen en juego facultades de la mente, como dice Vygotski, que aportan a la competencia lingüística como, por ejemplo, retener la información, decodificar el mensaje oral recibido y la pertinencia del mensaje. Ellos ahora, a mayo, dicen, “pero de eso no era de lo que estábamos hablando”, cuando un compañero interviene.

Entrevistadora 2: *¿No lo tiene que decir el maestro?*

C.: No. Y eso nos llevó a trabajar textos orales que, deteniéndonos en otros aspectos del lenguaje, no hubiéramos tenido en cuenta, como, por ejemplo, la entrevista.

Ellos entrevistan a sus propios compañeros sobre situaciones que a ellos les interesan.

Estamos trabajando paralelamente un proyecto áulico que es “El protagonista de la semana”,

Repensando el abordaje de la oralidad en el aula

que hace que haya un interés especial sobre la vida de ese niño. Entonces, le hacen una entrevista a ese niño que es quien da la palabra para preguntas y/o respuestas.

Se puede ver como ellos no repiten la pregunta.

E. 1: *¿En qué consiste el proyecto “El protagonista de la semana”?*

C.: “El protagonista de la semana” es un proyecto que tiene como objetivo fundamental estimular la autoaceptación y manejar la diversidad de situaciones; ser concientes de que cada persona es única por el solo hecho de existir. Entonces, cada uno tiene una historia que contar y tiene algo por lo que sentirse importante y valioso. Se sortean los compañeros del mes, quienes tienen una semana para ser protagonistas. Traen sus juguetes preferidos, un álbum de fotos, la canción de cuna que les cantaban cuando eran más pequeños, la ropa. Trabajamos el texto oral desde el texto narrativo, el descriptivo; sobre todo, la entrevista.

A raíz de este proyecto surge el trabajo sobre un nuevo género, ya que un niño trajo un casete grabado por él mismo para el protagonista. Le inventó una canción a su compañero. Todos nos pusimos a escuchar. La primera vez que escuchamos el casete, fue interesantísimo el proceso que se dio.

Lo que apareció naturalmente en ellos, en una primera instancia, fue la discriminación auditiva. Hacían comentarios: “Ahí está la mamá de él.” “Usa tambor.” “Parece que usara guitarra.” “¿Qué es eso que está sonando que parece que fueran unas campanas?”

Oían ruidos.

En una segunda escucha se dieron cuenta que eso que llamaban “ruidos” era la respiración del compañero que estaba muy cerca del micrófono.

La tercera vez que escucharon el casete le prestaron atención al contenido y eso es a lo que apela el escuchar.

E. 2: *¿Cómo surgían esas instancias de volver a escuchar?*

C.: “Ponelo de nuevo”. Porque ellos discutían y pedían para escucharlo nuevamente.

Lo que causó la primera vez, fue una gran sorpresa.

A raíz de eso, otro compañero le trajo chistes



Foto: Concurso fotográfico OE / Satya Pizzo

grabados, los del tipo: “¿Qué le dice la pera a la manzana?”. Para el momento de la pausa y esperando la respuesta, el niño hacía como un redoblante sobre la mesa de la casa. Y ellos contestaban: “Le dice tal cosa”, o sea, le contestaban al casete.

Actualmente estamos trabajando los chistes de humor como texto oral, donde siempre hay un interlocutor, alguien que pregunta y alguien que contesta; alguien que demanda un acto de inteligencia. No es la escucha pasiva. Es a lo que nosotros apelamos en esto de fomentar la capacidad de escuchar y de poder discriminar. Las primeras veces que escuchaban, decían: “Ah, pero estaba como nervioso, como enojado. Se trancaba”. Entonces salía no solamente el mensaje puro, implícito en la cinta, sino todo lo que circundaba ese mensaje; que estaba nervioso cuando lo grabó. Él les contó a los compañeros que lo tuvo que grabar muchísimas veces.

E. 2: Tú, como docente, ¿en qué momento tomas conciencia de que escuchas a los niños?

C.: Yo pienso que realmente escuchas al niño cuando te comunicas con él desde lo oral y desde lo corporal. Cuando tomas en cuenta lo que te está diciendo; cuando te das cuenta que el otro

tiene algo para decirte, totalmente distinto a lo que uno está planteando o cuando alguien dice: “Pero esto lo podríamos hacer de otra manera”.

E. 2: ¿Y tú, ¿qué haces en ese momento?

C.: Ahí paro lo que estoy haciendo. Me dirijo a él para decirle que me interesa su opinión. Primero lo escucho yo, porque el niño necesita el vínculo emocional tal como los adultos cuando nos dirigimos a un auditorio y buscamos la proximidad física y el contacto visual. Después le propongo que se lo comentemos a los compañeros.

Los niños del grupo están acostumbrados a opinar si tomar lo nuevo o no, cuando hay un cambio de rumbo.

También hay que escuchar los otros lenguajes. Para mí es fundamental en este tema del escuchar, que es todo un arte; más allá de que es una macrohabilidad desde el punto de vista disciplinar, que tiene que haber un clima generado por alguien que quiera escuchar y por alguien que tenga el permiso de hablar.

E. 2: *¿Te parece que la espontaneidad de los niños te brinda oportunidades para trabajar la oralidad?*

C.: Sí, brinda muchísimas oportunidades pero, para poderlas ver, hay que planificar; de lo contrario, siempre trabajas esa espontaneidad hacia lo conocido, hacia lo descriptivo o hacia la narración solamente. Trabajas solo dos géneros, en los que los maestros más nos animamos a incursionar en la lengua oral: narración (dentro de esta, el relato) y descripción; pero abandonamos otros como, por ejemplo, los debates. El compañero piensa esto, ¿todos piensan lo mismo que él? ¿Qué opinan los demás? Ellos van opinando y se produce el debate. Entonces podemos decir que hay dos posiciones, dos opiniones sobre esto. ¿Cómo lo resolvemos? Si el maestro no planifica, solamente con la espontaneidad no alcanza.

E. 2: *¿Cómo entra esa espontaneidad dentro de tu planificación?*

C.: Como les digo siempre a las practicantes cuando me preguntan eso; si el docente tiene clara la selección de contenidos y hacia dónde apunta esa selección que no es lineal, sino que es un gran entramado; el niño en sus juegos, en sus comentarios, propone actividades que disfruta, le interesan... y el docente les pone la intencionalidad.

Para poder ponerle la intencionalidad a esas actividades espontáneas que el niño trae, tengo que tener muy clara la red conceptual.

El tipo de preguntas que el maestro promueve en el grupo incita al niño a comentar.

Hoy, la niña protagonista de la semana trajo un juguete roto. Es la primera vez que nos pasa. Todos estaban con la expectativa de tirar de la cuerda y ver cómo sonaba, y resulta que el juguete estaba roto. No sonaba. Todos se quedaron perplejos. No había que hablar, porque también hay otros lenguajes que hablan más que las palabras y hay que poderlos entender. Todos se quedaron en silencio, sorprendidos.

La niña comenzó a explicar que era un juguete que, cuando ella tenía un año, se le había caído al agua. Cuando terminó de decir eso, un niño dijo: “tengo una pregunta para hacer”.

La niña dijo que ella daba la palabra, como están acostumbrados a hacer cuando son los

protagonistas; ellos mismos organizan las intervenciones. Así, se inició un diálogo entre ellos. El niño argumentaba que debía tener piezas sueltas. Le preguntaban si nunca había intentado arreglarlo. Como la niña contestó que no, el niño le comentó que existen unos destornilladores finitos para poder arreglarlo.

Rescato que no solo es pregunta/respuesta, sino que hay un “ida y vuelta”.

La niña se llevó el juguete y un aporte, el cual podrá tomar en cuenta al llegar a su casa. A eso apelamos en el acto de escuchar; que haya un aporte y un enriquecimiento mutuo.

Es impresionante como, cuando realmente escuchamos, uno se identifica con algo que el otro le comenta. Tendrá una familia distinta a la tuya, pero hay vivencias que son universales.

Cuando la niña comenzó a contar que ese juguete se lo había regalado su abuelo, quien desde hacía un año estaba viviendo en Paysandú y no lo veía, se emocionó. El silencio respetuoso de los demás acompañó esa capacidad de escuchar. No fue necesario que el docente solicitara silencio para respetar al compañero.

E. 2: *¿Cómo te sientes promoviendo que sean los propios niños los que regulan la conversación, el diálogo, y no tú, la docente del grupo?*

C.: En realidad, es maravilloso. Ellos te sorprenden. Si nosotros también estimulamos nuestra capacidad de escuchar, que también se enriquece con ellos, vemos cuántas veces escuchamos con prejuicio. Esto también le pasa al niño, con la diferencia de que él no juzga; el adulto, sí.

E. 1: *¿Cuáles son los cambios que ves en ellos entre el antes y el después de plantear este tipo de actividades?*

Esto es más de largo aliento. En realidad, lo que puedo ir haciendo es una evaluación de proceso, en términos de cambios.

Observo cierta modificación en los intereses, son mucho más críticos.

Por ejemplo, actualmente no quieren escuchar aquello que no les interesa.

Partiendo de la versión grabada que trajo un compañero, comencé a trabajar géneros radiales (informativos, musicales, periodísticos), y algunos de ellos dicen que eso no les gusta, porque también lo escuchan en la casa cuando ponen el informativo.



Foto: Concurso fotográfico QE / Gabriela Gioscio

E. 2: ¿Qué sucede cuando no les interesa la propuesta, ya sea aportada por el docente o por un niño?

C.: La cambio.

Una niña trajo muchos álbumes de fotos. Los compañeros ya no la querían escuchar más. Las únicas que tenían interés eran ella y su mejor amiga. Los demás le dijeron que no querían. Yo le pregunté si ella comprendía lo que los compañeros le decían. Es todo un tema aceptar que alguien tenga una opinión distinta. Lo que negociamos con ella fue que los iba a dejar en la clase y que aquel que tuviera ganas, miraba los álbumes y preguntaba. Lo que se dio fue que ella dijo que cada vez que viera a alguien mirando las fotos, se iba a acercar para ver si quería saber algo. Evidentemente, costó.

A veces no hay una necesidad de comunicar, sino de sacar afuera lo que tengo adentro. A veces, el niño quiere contar no para ser escuchado por otros, sino para desahogarse.

Es otra instancia a tener en cuenta, de lo contrario no estaríamos trabajando la capacidad de escuchar.

Lo importante es no confundir. Por ello, el maestro se informa, sabe lo disciplinar y lo didáctico. El docente es un generador de oportunidades, un profesional.

Si tengo esto claro, a las propuestas surgidas de los niños, yo les pongo la intencionalidad pedagógica. A su vez, es necesario que el docente tenga una mirada multifocal de sus prácticas áulicas.

Al finalizar se abrió la posibilidad de plantear un nuevo artículo donde publicar el desarrollo de las actividades áulicas a las que se hizo referencia durante toda la entrevista. 

Bibliografía

CONDEMARÍN, Mabel; MEDINA, Alejandra (1999): *Taller de lenguaje*. Santiago de Chile: Editorial Dolmen Pedagogía.
REYZÁBAL, M^a Victoria (1993): *La comunicación oral y su didáctica*. Madrid: Editorial La Muralla S.A.