

EL ANÁLISIS DEL DISCURSO EN EL AULA: UNA HERRAMIENTA PARA LA REFLEXIÓN



MARIA LUISA CÁRDENAS
marialui@ula.ve
JOSÉ FRANCISCO RIVERA
paquirri@ula.ve
Universidad de Los Andes.
Mérida, Edo. Mérida.
Venezuela.

Fecha de recepción 21-02-05
Fecha de aceptación 24-02-05

Resumen

El propósito del presente trabajo es el de acercarnos a la metodología de trabajo del Análisis del Discurso y su vinculación y valor en la observación de los procesos de comunicación en el aula como instrumento para la evaluación y reflexión sobre la práctica pedagógica. Para tales efectos observamos, transcribimos y analizamos secuencias didácticas de una clase de español como lengua extranjera para estudiar el capital verbal de los estudiantes y la profesora, el uso de la pregunta, de la doble focalización y los encabalgamientos con el fin de analizar su función en la comunicación, en la dinámica del aula y en el proceso de enseñanza aprendizaje.

Palabras clave: Análisis del Discurso, etnografía de la comunicación, enseñanza del español como segunda lengua (L2).

Abstract

THE DISCOURSE ANALYSIS INSIDE THE CLASSROOM: A TOOL FOR REFLECTION.

The purpose of this paper is to present the Discourse Analysis and its working methodology as a valuable instrument for the observation of classroom communication processes and, as an evaluation and reflection element of the pedagogical practice. In order to do this we observed, transcribed and analyzed some classroom sequences of a Spanish as a foreign language class. We wanted to study the students' and teacher's use of the language, double focalization, and enjambments, and how and who uses the question. All this to illustrate their function in the classroom dynamics and communication system and in the teaching and learning processes.

Key words: Discourse Analysis, Ethnography of communication, teaching Spanish as a second language (L2)



a implementación de las múltiples reformas educativas en el mundo y particularmente la de la educación obligatoria en Venezuela, han traído consigo cambios en todos los ámbitos del proceso educativo. Así se tiene que en los currícula de la Educación Primaria y Secundaria aparece el concepto general denominado “Ejes transversales”, de los que se dice deben “impregnar” toda la práctica educativa y por consiguiente estar presentes en las diferentes áreas curriculares.

Una de las características más resaltantes de la transversalidad en el currículum es su noción de “complejidad”. Esta idea la sintetizan muy acertadamente Pujol y Sanmartí (1995) cuando afirman que educar en la transversalidad implica un cambio de perspectiva muy amplio, que afecta la visión del mundo y de la ciencia y, en consecuencia, a la selección de contenidos y su jerarquización y estructuración. Este cambio de visión del mundo conlleva un cambio en la metodología y en el papel que juega el docente en el aula.

La reforma no puede llegar a feliz término si no se acompaña de un cambio en la metodología y dinámicas propias del aula de clase. Con la implementación de los ejes transversales en el currículum como elementos de enlace entre los conocimientos del alumnado, el trabajo en el aula debe estar centrado en el aprendiz y el papel del docente pasa a ser el de guía, coordinador y propiciador de los aprendizajes y no el de poseedor y proveedor de conocimientos. Así se tiene que el protagonismo del proceso educativo le corresponde ahora al alumno, por lo que el profesor debe disponer de herramientas y métodos que le permitan hacer un seguimiento y evaluación de su actuación en el aula, con el propósito de vigilar que realmente está proporcionando al estudiante más y mejores “situaciones para aprender” (Nussbaum, 1995, p. 35).

Para alcanzar este fin, la rama de la lingüística denominada “Análisis del discurso” nos proporciona junto con la etnografía de la comunicación, un método de investigación y de análisis de datos que se adecuan a las necesidades y realidad del aula de clase con las características antes mencionadas. A continuación definiremos lo que entendemos por análisis del discurso y por etnografía

de la comunicación para luego pasar a explicar su utilidad para el docente.

En términos generales se denomina análisis del discurso al estudio de la interacción social a través de la lengua en situaciones de uso. Hoy en día no se cuenta con una definición consensuada de lo que se entiende por análisis del discurso, a decir Diamond (1996, p. 5) “una de las razones que dificultan la definición del análisis del discurso es su naturaleza interdisciplinaria. Es sólo parcialmente una disciplina lingüística, pues toca a la sociología, a la antropología, a la semiótica, a la etnografía, a la psicología y a la filosofía”.

Para los fines que aquí nos atañen, nos acogeremos a la definición que sobre esta disciplina hacen Richards, Platt y Platt (1997, p. 25)

Estudio de cómo, en la lengua oral y escrita, las oraciones forman unidades de significado de mayor extensión, tales como párrafos, conversaciones, entrevistas etc. [...] Frecuentemente, el análisis del discurso oral recibe el nombre de *análisis conversacional*. Algunos lingüistas utilizan el término *lingüística textual* para referirse al discurso escrito. Recientemente se ha analizado el discurso en el aula. Dichos análisis pueden ser útiles para estudiar la eficacia de ciertos métodos de enseñanza y sistematizar los tipos de relaciones entre profesores y alumnos.

La etnografía de la comunicación, por otra parte, se ocupa de la interpretación y análisis de eventos sociales de la vida diaria. El aula nos proporciona un ambiente pleno de diferentes situaciones comunicativas en situaciones auténticas. Para Cazden (1991, p. 12)

... las escuelas son uno de los ambientes humanos más concurridos [...], las clases se asemejan a los restaurantes y a los autobuses, o al metro, sólo que en estos lugares son normales las conversaciones independientes y simultáneas, mientras que en la escuela, una persona, el maestro, mantiene el control de todo lo que se habla en el transcurso “oficial” de la clase; un control que no es en absoluto negativo [...] sino positivo, tendente a alcanzar las metas de la educación.

Esta disciplina nos proporciona una metodología para estudiar y explicar cómo funciona el discurso oral en diferentes situaciones comunicativas en el aula a partir de la observación de patrones de comunicación y con el objetivo de analizar sus fortalezas y debilidades y de servir de apoyo a la actividad diaria del docente.

Siguiendo a Cazden (1991), la comunicación es un elemento decisivo en las instituciones docentes “en primer lugar porque el lenguaje hablado es el medio a través del que se realiza gran parte de la enseñanza y también a través del cual los estudiantes muestran al profesor gran



parte de lo que han aprendido”, de allí el valor de su estudio detallado para contribuir a (1) resolver problemas del docente relacionados con la comunicación y (2) a mejorar u optimizar aquellos usos lingüísticos que propicien o incentiven el aprendizaje en general y de la lengua en particular. Todo esto con el fin de lograr que en los contextos de clase la enseñanza se dirija a “proponer situaciones de uso de la lengua que sitúen al estudiante en las mejores situaciones para aprender”(Nussbaum, 1995, p. 35)

Coll y Edwards (1996, p. 1) afirman que “el discurso educacional se ha convertido en las dos últimas décadas en un foco prioritario de atención para los investigadores de los procesos escolares de enseñanza y aprendizaje...” En este sentido, afirman que “el análisis del discurso educacional, y más concretamente el habla de profesores y alumnos, es esencial para seguir avanzando hacia una mayor comprensión del porqué y cómo aprenden –o no aprenden– los alumnos y de porqué y cómo los profesores contribuyen a promover en mayor o menor medida ese aprendizaje”. Aquí se quiere dar un paso más allá y presentar al análisis del discurso como una herramienta de trabajo que no se circunscribe solamente a los expertos en el área sino que puede y debe ser utilizada por el docente como coadyuvante en su labor cotidiana.

El método de investigación que nos proporciona el análisis del discurso en el aula adquiere hoy en día un gran valor para el docente ya que le permite monitorear, evaluar y reflexionar sobre su actuación en el aula y los resultados obtenidos. El docente, mientras está trabajando en el aula, no está en condiciones de monitorearse y evaluarse a sí mismo pues su concentración está dirigida fundamentalmente a llevar a cabo un plan preestablecido. El poder estar en el aula como observador abre un rango de experiencias y procesos que pueden llegar a convertirse en material para el crecimiento profesional del docente. La observación puede, además, ser una herramienta muy valiosa para aprender, pues la experiencia de observar nuestra propia clase o la de un compañero comprende más tiempo y dedicación del que se ocupa directamente en el aula; esta actividad comprende también el tiempo de preparación y seguimiento de la clase. Como se puede ver este no es un trabajo fácil y rápido pero sus beneficios son palpables en la reflexión y mejora de la actividad en el aula.

La preparación para la observación puede incluir tanto la selección del aspecto que se va a estudiar y el método a emplear para la recolección de los datos como los acuerdos de colaboración con las demás personas que participan en la observación y/o análisis de los datos recogidos. El seguimiento puede incluir el análisis, discusión e interpretación de los datos y de experiencias y, sobre todo, un aspecto clave en el proceso de aprendizaje y crecimiento del docente, la reflexión sobre todo el proceso.

Es importante resaltar que la observación de las actividades y acontecimientos del aula de clase es una habilidad que puede ser aprendida y mejorada con la práctica. Muy a menudo se cree que la habilidad para aprender a través de la observación de lo que sucede en el aula es bastante intuitiva y que el docente irá desarrollando esa habilidad con el tiempo y la experiencia. Aunque hay mucho de cierto en esa afirmación, la habilidad para seleccionar, identificar y priorizar entre una gran cantidad de experiencias que ocurren simultáneamente en el aula es algo que puede ser guiado, practicado, aprendido y mejorado.

El desarrollo de habilidades para observar sirve a un doble propósito: ayuda a los docentes a tener un mejor entendimiento de su propia actuación en el aula y afina su habilidad para observar, analizar e interpretar los acontecimientos en el aula. A su vez, estas habilidades pueden ser utilizadas para mejorar su propia actividad docente.

A continuación se presenta, a manera de ejemplo, un extracto del análisis de una clase de matemáticas realizada en un cuarto grado. Para poder proceder a analizar las clases, seguimos el siguiente procedimiento:

Primero transcribimos las clases. Debido a que nuestro interés en esta observación está dirigido a las actividades y estrategias que potencia el maestro y no a los detalles del discurso, transcribimos lo más fielmente posible las intervenciones del profesor y la de los alumnos sin entrar en detalles, muchas veces es imposible escuchar lo que dicen. Utilizamos los signos de puntuación convencionales. Por su importancia en el aula, las pausas las marcamos de la siguiente manera: / indica una pausa corta (alrededor de un segundo); // indica una pausa un poco más larga (pero sin llegar a dos segundos); (X”) indica el tiempo de duración de la pausa (son pausas generalmente muy largas); [] indica encabalgamientos entre dos o más turnos; marcamos con negrillas las palabras o letras en las que el maestro hace especial énfasis.

Para facilitar el análisis y la ejemplificación de casos numeramos en forma correlativa todas las líneas en el margen izquierdo, marcamos los turnos de habla utilizando un código compuesto por una letra mayúscula y una minúscula (i.e: Aa, Ab, ...Ba, Bb,...) e hicimos anotaciones en el margen derecho de la página sobre aspectos del contexto que nos parecieron importantes para comprender la actitud o actividad de la maestro o alumnos.

Una vez transcrita la clase, analizamos el discurso del maestro y de los alumnos con el propósito de revelar las actividades y estrategias didácticas que el maestro pone en marcha y su actitud hacia el aprendizaje y participación de los alumnos en clase. Este análisis se centró en la búsqueda de aspectos relacionados con la adquisición y desarrollo de estrategias cognitivas y metacognitivas de comprensión que el maestro potencia en el aula.



Objetivo de la observación y del análisis

Obtener una imagen del estilo docente del maestro y de su visión del proceso de enseñanza-aprendizaje y de cómo utiliza la lengua para construir el conocimiento. Ello nos daría información suficiente para detectar elementos que sugieren la presencia de trabajo transversal y globalizado con estrategias de lectura.

Descripción de la actividad

- **Escuela:** Colegio de Caracas. Este es un colegio de clase media alta y alta. Los alumnos no necesariamente viven en la zona, por lo tanto, la comunidad escolar no coincide con la comunidad en general.
- **Clase observada:** matemáticas, cuarto grado.
- **Fecha de la observación:** 8 de noviembre de 2000 (el año escolar comenzó el 18 de septiembre)
- **Maestra:** “B” es maestra normalista graduada en la Escuela Normal Miguel Antonio Caro, Caracas. Tiene más de 25 años de experiencia docente.
- **Número de alumnos:** 39
- **Análisis de la clase:**
Primero realizamos una revisión del capital verbal tanto del profesor como del alumnado. El objetivo de este primer análisis es obtener una primera visión de los roles en el aula y de la actitud de la maestra ante la participación de los alumnos. Para ello consideramos importante determinar cuánto tiempo se dedica a la gestión de la clase; cuánto al contenido temático y cuál es, en términos cuantitativos, la participación de los alumnos.

Capital verbal

El total de palabras en las dos clases observadas es de 5733 de las cuales 2618 (45,66%) corresponden al profesor y 3115 (54,33%) a los alumnos. El capital verbal de la maestra está centrado en la gestión de aula: 255 palabras (9,74%) y 2363 palabras (90,26%) al contenido de la clase. En atención a estos datos podemos decir que la maestra centra su discurso en el contenido de la clase, da consignas claras y cortas y centra su atención en el trabajo con los alumnos. Observamos que los alumnos tienen un espacio discursivo bastante amplio (el 54,33%) aunque el protagonismo de la maestra es evidente. Observamos que el patrón discursivo de la clase no responde al patrón clásico señalado por Cazden en el que el maestro consume dos tercios del discurso y los alumnos sólo el tercio restante. Los alumnos como un todo tienen un capital verbal mayor que el maestro lo que nos podría indicar que la maestra valora la importancia de la participación activa de los alumnos en la clase.

En cuanto a los turnos de palabra pudimos observar que de los 643 turnos, el 55,4% de ellos (358) corresponde a los alumnos y el 44,3% (285) corresponde al maestro. Vemos que la participación es alta pero, como veremos más adelante detalladamente, los turnos de los alumnos son cortos y responden en gran medida a preguntas directas del maestro. En cuanto al promedio de palabras por turno de habla, vemos que hay una correspondencia casi igual entre el promedio por profesor y por alumnos, pero esto responde a que la maestra pide información directamente a los alumnos y o en la segunda clase pide un resumen de la lectura a un alumno y este tiene un turno muy largo, todo ello equilibra el promedio de palabras por turno, pero la mayoría de los turnos son de la maestra.

El alto porcentaje de turnos por parte de los alumnos nos pudiera estar indicando que la maestra está interesada en escuchar a los alumnos para resolver posibles problemas y ayudarles a reconstruir los conceptos o procedimientos que resulten problemáticos.

Lección: área matemáticas

Esta secuencia se centra en dos problemas que han de resolver los niños. El primero, por ser un problema que tiene un enunciado que ha de ser comprendido en su totalidad para poder resolverlo, la maestra dedica mucho tiempo en modelar estrategias para la comprensión del enunciado.

Introducción al problema o prelectura

Así tenemos que durante este episodio la maestra da las instrucciones de lo que van a hacer, contextualiza muy someramente el problema y da las primeras instrucciones:

313 B.- bien, vamos a seguir en la onda del abuelo que tuvimos aquí

314.- esta mañana un abuelo escuchen [primero Lee el problema en alta voz y pide una anticipación de la pregunta, con ello comprueba si los alumnos han captado el sentido general del problema:

316 B.- escuchen] “mi abuelo vendió un televisor en Bs.

317.- 42.375 con 30 céntimos y una mesa en Bs. 18.000 si todo le

318.- había costado Bs. 36.699 con 90 céntimos” qué preguntaría

319.- yo?

320 A1.- ¿[cuánto

321 A2.- cuánto] le quedó?

322 A3.- ¿cuánto ganó el abuelo?

323 B.- ¿cuánto ganó el abuelo? Eso será la pregunta ¿verdad?

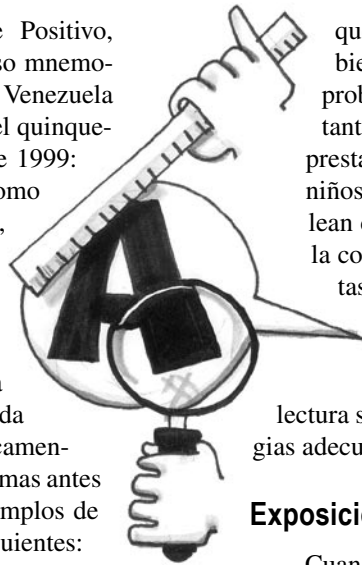
Seguidamente inicia una secuencia de Positivo, Negativo e Interesante (PNI); este es un recurso mnemotécnico propuesto por De Bono y aplicado en Venezuela como parte del “Proyecto Venezuela” durante el quinquenio 78-83 en las escuelas públicas (cfr. Puente 1999: 314 y ss.) La aplicación del PNI se presenta como una forma de enfocar las ideas, las propuestas, o como en este caso, los problemas a resolver desde diferentes puntos de vista. Aquí, la maestra parece estar buscando la comprensión y contextualización del problema para facilitar la elicitación de las estrategias necesarias para resolverlo con éxito. No parece estar interesada en que los niños apliquen una técnica automáticamente sino que se acostumbren a analizar los problemas antes de decidir qué pasos dar para su solución. Ejemplos de este tipo de ejercicio mnemotécnico son los siguientes:

- 324 B.- ¿qué de positivo tiene el problema?
 325 A1.- profe que el abuelo vendió el televisor
 326 A2.- que el abuelo es un vendedor
 327 B.- ajá
 328 A3.- profe que el abuelo está vendiendo cosas que ya
 329.- no le sirven para que le sirvan a otra persona
 Cuatro turnos después la maestra pregunta:
 333 B.- vamos a ver ¿qué de negativo tiene?
 334 A1.- que el abuelo se quedó sin mesa y sin televisor
 335 A2.- profe que ahora no puede ver televisión
 Luego de que varios alumnos han aportado sus ideas la maestra pregunta:
 355 B.- ¿qué de interesante tiene el problema?
 356 As.- yo, yo, profe
 357 A1.- que por lo menos vendió las cosas
 La secuencia sigue hasta que un alumno dice:
 368 A7.- ganó dinero] y va a comprar algo nuevo
 A lo que la maestra responde
 369 B.- aja! Fíjense en lo que dice Roberto ganó dinero y
 370.- va a comprar algo nuevo...

Este comentario cierra la secuencia de PNI. La maestra ha conseguido que los alumnos aporten una anticipación a lo que sería el resultado del problema: “el abuelo ganó dinero...” La maestra está activando y poniendo en juego estrategias preparatorias para la lectura y comprensión del problema. Haciendo un paralelismo con la lectura, estarían entonces trabajando en la etapa de preparación para la lectura o prelectura.

Lectura y solución del problema

Luego la maestra dicta el problema a los niños haciendo énfasis en las cifras y en las palabras de ortografía difícil. Se toma su tiempo y repite varias veces las cifras. Al finalizar el dictado escribe las cifras en la pizarra para



que los niños se cercioren de que copiaron bien. Les da tiempo para que resuelvan el problema (más de 15 minutos), mientras tanto va revisando el trabajo de los niños y prestando ayuda a los que la requieren. A los niños que presentan problemas les pide que lean con cuidado el texto, los va guiando en la comprensión del problema. Hace preguntas como : “¿No le quedó nada? Perdió en esa venta” a toda la clase que servirían de guía para toda la clase. Esta etapa del trabajo está dedicada a la lectura silenciosa y a la búsqueda de las estrategias adecuadas para resolver el problema.

Exposición de los resultados, postlectura

Cuando casi todos han terminado pide a un alumno (Álvaro) que pase a la pizarra y a otro que le dicte el problema. Álvaro sólo debe copiar las cifras, B. le pide que lea las cifras y luego que resuelva el problema en la pizarra. La maestra nos comentó que trabaja con tanta insistencia la lectura y copia de cifras porque a los niños todavía se les hace difícil, están en cuarto grado, y aprovecha todas las oportunidades que tiene para que practiquen. Luego Álvaro expone ante la clase todo el procedimiento justificando cada uno de los pasos que siguió para llegar al resultado final:

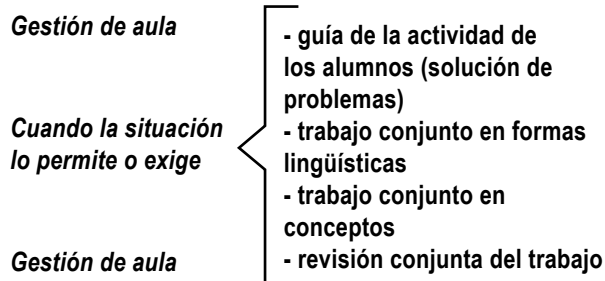
- 432 B.- OK, explique por qué lo hizo así
 433 A1.- primero el abuelo el abuelo vendió el televisor a
 434.- 42.375,30 centésimas y también vendió una mesa a 18000
 435.- mil bolívares yo sumé esto para saber cuánto le cuánto
 436.- vendió cuánto dinero le dieron por las dos cosas.
 437 B.- OK
 438 A1.- y después como antes cuando compré esas dos cosas
 439.- le costó 39699,90 centésimas yo yo resté a a lo que me
 440.- costaron lo que me dieron vendiendo estas dos cosas se lo
 441.- resté a a lo que me costaron cuando las compré y
 442.- esto es los que gané es lo que gané vendiéndolo

Aquí podemos observar el modelado de una estrategia exitosa por parte de un compañero de clase. Es interesante ver como el niño pasa del uso de la tercera persona en la primera parte de la exposición al uso de la primera persona en la segunda parte. Esta última etapa la podemos considerar como parte de la etapa de postlectura en la que se corroboran las anticipaciones y se explicitan los pasos seguidos para resolver el problema.



En esta secuencia podemos ver un trabajo deliberado para que los niños apliquen técnicas de lectura para la solución de problemas. Se asegura de contextualizar el problema y que los niños activen esquemas que le permitan ubicar el problema y darle posibles soluciones; les da tiempo para que lean, analicen el problema y lo resuelvan. Luego pide a un alumno que modele ante el grupo clase su manera de resolver ese problema en particular y pregunta a los niños si está correcta la respuesta que dio el compañero. Nos interesa aquí resaltar el trabajo que hace de lectura y comprensión de problemas de matemáticas.

En esta clase la maestra sigue un esquema de trabajo que gira en torno al análisis y solución de problemas por parte de los alumnos centrándose en aquellos que presentan problemas o dudas. Esta clase se puede esquematizar de la siguiente manera:



Discusión

Al analizar la clase como un todo vemos que B. dedica gran parte de su esfuerzo en guiar la construcción del aprendizaje de los niños, va creando situaciones de conflicto en los que los niños han de utilizar estrategias de resolución de problemas. No espera que el niño resuelva

sólo sus problemas, le plantea problemas y lo empuja un paso más adelante. En estos momentos está trabajando en la zona de desarrollo próximo del niño, se propone nivelar al que tiene alguna dificultad con el grupo.

Observamos que la clase gira alrededor de las demostraciones de cómo solucionar problemas, en las reformulaciones, el uso de la terminología y el discurso propios de la disciplina con que están trabajando. En este sentido, Lemke (p. 39) afirma que “dentro de una buena práctica de enseñanza se da una gran cantidad de repeticiones, de uso de ejemplos y uso implícito de términos y principios en una amplia variedad de principios [...] Los alumnos exitosos aprenden a través del uso de términos y principios dentro de un contexto y detectando y entendiendo las sutiles pistas que acompañan a estos usos”.

Conclusiones

Como hemos podido ver en el ejemplo anterior, una de las bondades de este tipo de estudio es que nos permite analizar y reflexionar sobre nuestro propio quehacer o el de un compañero y prepararnos para situaciones posteriores en las que podremos tomar decisiones durante la clase con un conocimiento más sólido sobre lo que queremos lograr y de cuál sería la mejor manera de alcanzarlo.

Podemos concluir diciendo que el análisis del discurso en el aula puede convertirse en una valiosa herramienta para evaluar nuestro trabajo de cada día adaptándolo a las necesidades concretas de cada momento y grupo para así mantenernos en la búsqueda continua de la optimización de nuestra labor como docentes. Tarea infinita en un mundo tan cambiante y veloz como el que nos ha tocado vivir, pero no por ello menos apasionante y retadora. ©

Bibliografía

- Cazden, C. (1991). *El discurso en el aula. El lenguaje de la enseñanza y del aprendizaje*. Barcelona: Paidós.
- Coll, C. y Edwards, D. (1996). *Enseñanza, aprendizaje y discurso en el aula. Aproximaciones al estudio del discurso educacional*. Madrid: Fundación Infancia y Aprendizaje.
- Diamond, J. (1996). *Status and Power in Verbal Interaction*. Amsterdam: John Benjamins Publishing Company.
- M.E.C. (1998). *Temas transversales y desarrollo curricular*. Caracas: Ediciones del Ministerio de Educación y Cultura.
- Nussbaum, L. (1995). Observación de los usos orales en aula y reflexión metacognitiva, *Textos*, N° 3, pp. 33-41.
- _____. (1997). Profit i risk del treball en parelles d'aprenents de llengües estrangeres, en F. J. Cantero et al. *Didáctica de la lengua y la literatura para una sociedad plurilingüe del siglo XXI*. Barcelona: Universidad de Barcelona.
- Pujol, R.M. y Sanmartí, N. (1995). Integració del eixos transversals en el curriculum. *Guix*, 213/124,7-16.
- Richards, J., Platt, J. y Platt, H. (1997). *Diccionario de lingüística aplicada y enseñanza de lenguas*. Barcelona: Ariel.