

Área: Práctica educativa en espacios escolares

LA PRÁCTICA DEL DOCENTE EN EL SALÓN DE CLASE, A TRAVÉS DE UN INSTRUMENTO DE ESTRATEGIAS DISCURSIVAS (ESTDI)

EDGARDO RUIZ CARRILLO/ RAFAEL SÁNCHEZ DE TAGLE HERRERA/
PATRICIA SUÁREZ CASTILLO

RESUMEN:

Las *estrategias discursivas*, son formas particulares de uso del lenguaje que permiten crear y transformar la comprensión compartida en una situación de comunicación entre dos interlocutores (Edwards, 1985 y Wertsch, 1988). El instrumento de estrategias discursivas (estdi), permite abordar desde otra perspectiva el proceso de cómo enseña el maestro, así mismo destaca el uso cualitativo de las estrategias discursivas de cada maestro sugiriendo la construcción de sistemas de categorías. Al observar a los docentes y las interacciones que se presentan en el proceso educativo, el estdi resulta funcional en el análisis de la interacción discursiva en el proceso de compartir conocimiento en la clase, hacer uso de las categorías planteadas por el mismo permite a los estudiosos del proceso de enseñanza–aprendizaje ponerse en contacto con lo que sucede en el aula y comprender cómo se produce el conocimiento en el ámbito escolar. Fueron observadas en los cuatro profesores las estrategias de diálogo elicitivo de pregunta, repuesta y retroalimentación (7), recurrente en su práctica y que da cuenta de la participación activa de los alumnos, y la del uso de recursos extralingüísticos didácticos (21), acciones y acontecimientos de referencia compartida entre maestro y alumno que le permiten la construcción de sistemas de significados relevantes. Es de hacer notar que durante la contrastación de las opiniones de los maestros investigadores, se hizo patente que el estdi no toma en cuenta la relación interactiva entre iguales dentro del salón de clase.

PALABRAS CLAVE: Estrategia discursiva, práctica docente, interacciones en el aula.

ANTECEDENTES

El análisis de estrategias discursivas en el salón de clase ha hecho contribuciones importantes en la investigación y en la práctica educativa. Estudios han revelado como la gente se compromete en el uso de estrategias discursivas y semióticas como parte del proceso de enseñanza-aprendizaje (Sinclair y Coulthard, 1975). Otros trabajos han demostrado el uso diferencial y particular de estrategias de enseñanza al construir el conocimiento participado (Cros, 2002; Cincel y Cazden, 1991; Bárbara, 1984).

El uso diferencial de estrategias discursivas crea identidad y formas particulares de negociación al participar los alumnos en diferentes prácticas de aprendizaje (Gee, 1996; Green, 1983). Estos autores analizan como el conocimiento construido se apoya en las distintas relaciones de poder y de creencias mantenidas durante las prácticas discursivas en el salón de clase. Con el uso de estrategias discursivas es posible comprometer a los alumnos y a los docentes en la construcción de los conocimientos de la disciplina, propiciando el aprendizaje significativo, gracias a la comunicación.

El empleo de las estrategias discursivas da lugar al proceso de construcción de sistemas de significados compartidos entre profesor y alumnos, lo que remite a las diversas formas en que uno y otros *presentan, representan, elaboran y reelaboran*, en el curso de la actividad conjunta en que se implican, representaciones compartidas sobre los contenidos y tareas escolares del proceso de enseñanza y aprendizaje.

Por lo que el objetivo consiste en establecer un sistema inicial mínimo de significados compartidos, un primer nivel de "intersubjetividad", de comprensión compartida, que sirva de base para la construcción conjunta posterior de significados progresivamente más amplios y compartidos.

LAS ESTRATEGIAS DISCURSIVAS Y LA CONSTRUCCIÓN DEL SIGNIFICADO COMPARTIDO.

Entenderemos por *estrategia discursiva*, la manera particular de hablar que tienen los profesores al guiar la construcción del conocimiento y el *mecanismo semiótico*, las formas particulares de uso del lenguaje que permiten crear y transformar la comprensión compartida en una situación de comunicación entre dos interlocutores que parten de comprensiones o representaciones propias de aquello de lo que se habla cuando no coinciden entre sí (Edwards, 1985 y Wertsch, 1988).

Mercer (2001) denomina *estrategias discursivas* a determinadas formas técnicas particulares de conversación que los profesores emplean cuando intentan guiar la construcción de conocimiento de sus alumnos. Estas estrategias responden a la necesidad de guiar la actividad de aprendizaje de los alumnos en la dirección de las intenciones educativas. Son formas intencionales de conversación dirigidas a una meta, muestran las reglas y obligaciones peculiares que rigen en el escenario institucional en que trabajan los maestros el escenario del aula.

Para entender las relaciones entre el uso de las estrategias discursivas y de manera diferencial la construcción compartida del conocimiento, como las propuestas por Stubbs, 1984; Cincel y Cazden, 1991; Coll y Onrubia, 2001, es necesario analizar como el uso de éstas define de manera diferencial el quehacer en el salón de clase hacia la construcción de significados compartidos.

UNA PROPUESTA DE INSTRUMENTO

La propuesta se sustenta en la presentación y aplicación del instrumento de estrategias discursivas (ESTDI), que permite abordar desde otra perspectiva el proceso de cómo enseña el maestro, así mismo destaca el uso cualitativo de las estrategias discursivas de cada maestro sugiriendo la construcción de sistemas de categorías.

A su vez da cuenta de los estilos del maestro al enseñar y crear el conocimiento compartido y el uso del lenguaje relacionado y comprometido con una ideología, es decir con la concepción del alumno, de sí mismo y de su propia práctica.

Este instrumento pone especial atención en el uso diferencial de estrategias discursivas las cuales crean identidad y formas particulares de negociación al participar los alumnos en diferentes prácticas de aprendizaje.

El Cuadro 1 muestra las estrategias discursivas y semióticas, del ESTDI, basadas en los trabajos sobre el discurso en el aula de: Coll y Onrubia, (2001); Coll y Edward, (1996); Edward y Mercer, (1997); Cros, (2002) y Cubero, (2001).

METODOLOGÍA

Se videograbó a cada profesor participante (MO), Médicos Cirujanos con una antigüedad de 10 a 15 años, durante tres horas conforme a la duración de sus clases. Se adiestró a 4 profesores investigadores (MI) de la FES Iztacala en el manejo del instrumento así como en la elaboración de un formato de observación que permitiera recoger y clasificar el dato, considerando a la categoría en uso cuando hubiese un consenso entre los cuatro maestros observadores en el empleo de esta categoría.

Se transcribieron todos los discursos y se hizo una confrontación con las videograbaciones y con los textos producidos. Se continuó con una discusión y reflexión entre los maestros investigadores para cualificar y cuantificar las estrategias empleadas y con ello crear una triangulación entre los autores, los datos y los maestros investigadores acerca del discurso en el proceso de enseñanza aprendizaje. Y a su vez analizar la factibilidad del instrumento en dar cuenta de las maneras de compartir el conocimiento dentro del salón de clases (Patton, 1990).

ANÁLISIS DE DATOS

Los resultados se obtienen del acuerdo entre los maestros investigadores para cualificar y cuantificar las estrategias identificadas en el proceso de enseñanza aprendizaje, Cuadros 2 y 3, así como en el análisis de la factibilidad del instrumento en dar cuenta de las maneras de compartir el conocimiento, de los maestros observados dentro del salón de clases.

En referencia al Cuadro 3, se presenta el siguiente análisis:

A) Las categorías 14 y 20 (el discurso guiado por textos y la sustitución), no fueron identificadas en los profesores observados. Con respecto a la categoría 14 se hace evidente que la explicación de los contenidos por parte de los profesores observados al no ser guiada por un texto, se vuelve independiente promoviendo que los alumnos lleguen con una lectura previa a la clase e inclusive con presentaciones y exposiciones.

B) Un solo profesor en la clase de laboratorio presentó las categorías 6, 12 y 16, que corresponden al discurso institucional, recapitulación y entrenamiento técnico (ver cuadro 2), hacen referencia a aprendizajes procedimentales. En cuanto al uso del discurso institucional y la recapitulación, en la práctica se hacen necesarias al querer validar el conocimiento que se aplica y así también la recapitulación como un medio para recuperar las experiencias anteriores que refuercen el aprendizaje.

Ahora bien con respecto a la categoría 11 (uso de dictado) sólo fue identificada en una profesora que en su materia enfatiza aspectos taxonómicos de la estructura craneal, y era necesario dictarles a sus alumnos los nombres específicos de los huesos que conforman el cráneo. En un solo maestro se observo el uso de la categoría 17 (estrategias para crear un ambiente emotivo), al poner énfasis en crear un ambiente emocional, así como en las observaciones positivas que hacia de los equívocos de sus alumnos.

C) Categorías observadas en dos de los profesores (1, 2, 3, 4, 8, 15, 18, 19, 24, 25 y 26). El empleo de las categorías (1, 18 y 19) con respecto a la persuasión, a la evasión y confrontación ante el conflicto, y la suscitación como una forma de evocación de la información del alumno previamente adquirida, dan muestra de la disposición del maestro para crear condiciones favorables dentro del proceso enseñanza aprendizaje, promoviendo, así como siendo sensible y analítico ante el conflicto.

El uso de las categorías: 2, 3, 4 y 8, que corresponden al empleo de marco referencial social, marco específico curricular, intensión argumentaría y estructura de continuidad de la clase, promueven la articulación y construcción de los diferentes segmentos interdiscursivos que dan lugar a secuencias didácticas al garantizar la construcción de sistemas de significados.

En las categorías 24, 25 y 26, se plasma el aprendizaje en el aula como el proceso de revisión, modificación y reorganización de los esquemas de conocimiento iniciales de los alumnos y la construcción de otros nuevos, son posibles gracias a la naturaleza semiótica del lenguaje que se da entre los participantes en una actividad educativa (Carretero, 1993).

D) El uso diferencial y efectivo de las estrategias (5, 9, 10,13, 22 y 23), por tres de los cuatro profesores, los hace más eficientes al construir el conocimiento al lado del alumno. Es decir al mostrar ante el alumno la intención de comprensión, la retroalimentación, complementación e interpretación, dentro de contextos discursivo.

E) El empleo de las estrategias 7 y 21 fueron observadas en los cuatro profesores. El interés de los profesores de crear parcelas de conocimiento compartido fue notorio encontrar en todos los maestros observados el uso de la estructura de diálogo elicitativo (7) de pregunta, repuesta y retroalimentación como un proceso recurrente en su práctica docente que da cuenta no sólo de la participación activa de los alumnos. Así esta estructura se vuelve significativa durante el aprendizaje, cuando no sólo se evalúa y se esperan respuestas

preconstruidas, sino cuando se retroalimenta y se recrea la respuesta del alumno. La categoría 21 el uso de recursos extralinguísticos didácticos, acciones y acontecimientos de referencia compartida entre el maestro y el alumno que le permiten la construcción de sistemas de significados relevantes, haciendo notorio el empleo de elementos del contexto.

DISCUSIÓN Y CONCLUSIÓN

Visualizar a los alumnos como sujetos activos con: conocimientos, creencias, intenciones, actitudes, afectos y valores, demistifica la visión que en algún momento se puede tener de ellos como sujetos que no saben y que son manipulados por el profesor, quién por su parte es visualizado como alguien que tiene el control y que dicho control puede inhibir la participación de los alumnos. Concordando con Candela (2001) cuando señala que no existe un lugar fijo ni asignado para el que controla el discurso, ni otro para quien es controlado y mucho menos una posición definitiva para el que sabe y el que no sabe.

Por los hallazgos encontrados al observar a los docentes y las interacciones que se presentan en el proceso educativo podemos concluir que el instrumento (ESTDI) resulta funcional en el análisis de la interacción discursiva en el proceso de compartir conocimiento en la clase, hacer uso de las categorías planteadas por el mismo permite a los estudiosos del proceso de enseñanza-aprendizaje ponerse en contacto con lo que sucede en el aula y comprender cómo se produce el conocimiento en el ámbito escolar.

Sin embargo es de hacer notar que durante la contrastación de las opiniones de los maestros investigadores, se hizo patente que el ESTDI no toma en cuenta la relación interactiva entre iguales dentro del salón de clase, interacción social, el grado de atención que muestra el alumno hacia el proceso de enseñanza-aprendizaje, como por ejemplo: Cuando los alumnos toman nota en sus

cuadernos, trabajan en equipos, hacen uso de sus celulares, platican entre ellos etc.

AGRADECIMIENTOS

Trabajo resultado del proyecto de investigación PAPIME PE300306 de la Universidad Nacional Autónoma de México

BIBLIOGRAFÍA

- Bárbara, R. Lave, J (Comps), (1984). *Every day cognition: its development in social context*, Cambridge, Harvard University Press.
- Candela, A. (2001) "Poder en el aula: una construcción situacional". En Zaslavsky, D. y Silva, H. (Comps.) *Discurso, Teoría y Análisis*. México: Instituto de Investigaciones Sociales. Núm. 23/24.
- Carretero, M. (1993). *Constructivismo y Educación*. Buenos Aires: Aique.
- Cinzel y Cazden C. B. (1991). *El discurso en el aula*. Barcelona: Paidós.
- Coll y Edward (1996). *Enseñanza aprendizaje y discurso en el aula*, Madrid: Fundación Infancia Aprendizaje.
- Coll, C. y Onrubia J. (2001). "Estrategias discursivas y recursos semióticos en la construcción de sistemas de significados compartidos entre profesor y alumnos". En: *Construcción del conocimiento escolar y análisis del discurso en el aula. Investigación en el aula*, 45, 21-31.
- Cros, A. (2002), Elementos para el análisis del discurso de las clases. *Cultura y Educación*, 14 (1), 81-97.
- Cubero, R. (2001). "Maestros y alumnos conversando: el encuentro de las voces distantes". En: *Construcción del conocimiento escolar y análisis del discurso en el aula. Investigación en el aula*, 45, 7-19.
- Edwards, D. y Mercer, N. (1994). *El conocimiento compartido*. Barcelona: Paidós/MEC (Publicación original en inglés en 1987).
- Edwards, R. V. (1985). *Los sujetos y la construcción social del conocimiento escolar en primaria: un estudio etnográfico*. Tesis de maestría, DIE-CINVESTAV-IPN.
- Gee, J. (1996). *Social Linguistic and literacies: ideology and discourses*. Londres: Falmer.

Green, J. (1983). "Exploring classroom discourse: Linguistic perspectives on teaching learning-processes". *Educational Psychologist*, 18, 180-199.

Mercer, N. (2001) *Palabras y mentes. Cómo usamos el lenguaje para pensar juntos*. Buenos Aires: Paidós.

Patton y cols. (1990). *Qualitative evaluation and research methods*. Londres: Sage Publication.

Sinclair y Coulthard (1975). *Toward an analysis of discourse: The English used by teachers and pupils*: Londres: Oxford University Press.

Stubbs, M (1984) *Lenguaje y escuela*. Madrid: España.

Wertsch, J. V. (1988). *Vygotski y la formación social de la mente*. Barcelona: Paidós.

Cuadro I. Instrumento de Estrategias Discursivas (ESTDI)

Característica y función
1. Negociación de los conocimientos: Interés del maestro de convencer y negociar con el alumno la comprensión del conocimiento.
2. Marco social de referencia al conocimiento cotidiano. Obtener información sobre las experiencias y conocimientos previos del alumnado para establecer puentes con situaciones nuevas.
3. Marco de referencia curricular específico. Establecer los significados que pueden compartirse a partir de la experiencia o actividad conjunta curricular.
4. Uso de ejemplos cotidianos usando argumentos claros y orientadores. Intención argumentaría. Uso de la explicación, argumentación y de opinión con el propósito de aclarar y fundamentar la construcción de significados compartidos cada vez más complejos.
5. Intención de comprensión y colaboración en el proceso de aprendizaje del alumno. Participar con el alumno en la identificación y valoración del objeto de conocimiento; hacia la construcción de significados compartidos.
6. El profesorado legitima y valida su discurso usando referente teóricos e institucionales. Fundamentar y establecer significados compartidos haciendo referencia al medio institucional.
7. I R E (Interrogación, Respuesta, Evaluación). Crear parcelas de conocimiento compartidas a través del uso de la estructura de diálogo elicitativo.
8. Continuidad de clase. Marcar la continuidad y unicidad de los procesos de construcción de significados a través de la comprensión de la estructura de clase.

<p>9. Género de la clase. (Monologo, diálogo, polifonía, dictado). Promover la construcción del conocimiento compartido a través del uso de estas prácticas discursivas.</p>
<p>10. Retroalimentación, corrección y reelaboración del discurso del alumno. Aclarar el contenido de la materia al simplificar el discurso.</p>
<p>11. Uso del dictado. Dejar constancia del contenido concreto mediante el dictado del mismo.</p>
<p>12. Recapitulación Resumir los matices más significativos de lo tratado con anterioridad, para ofrecer un contexto a la actividad actual. Facilita el establecimiento de relaciones entre lo dado y lo nuevo, marcar la continuidad entre los bloques de contenidos y actividades.</p>
<p>13. Participación contingente. Comentar para remarcar lo comunicado por el alumno y que se relaciona con lo explicado anteriormente.</p>
<p>14. Discurso guiado por textos. (Interpretación, análisis, resumen, repetición, crítica). Asegurar la exactitud y legitimidad de su discurso en el salón de clase desde el texto.</p>
<p>15. Lectura previa del alumno. Hacer participar al alumno en la actividad de leer el texto asegurando el control de la atención.</p>
<p>16. Entrenamiento técnico y de procedimiento. Proporcionar los conocimientos pertinentes y de procedimientos para la aplicación e interpretación del instrumento o de una actividad con un fin determinado.</p>
<p>17. Proxemia. Construir un ambiente emocional y emotivo. <i>Contacto: Visual, Afectivo, Físico.</i></p>
<p>18. Estrategias de evitación a la confrontación y el conflicto. Maneras como el maestro enfrenta las diferencias con los alumnos.</p>
<p>19. Estrategia de suscitar. Exhortar al alumno a recordar y pensar en experiencias pasadas para el éxito de su actividad actual.</p>
<p>20. Estrategia de sustitución. Maneras que tiene el maestro para que el alumno vincule palabras con otros textos.</p>
<p>21. Estrategia del uso del recurso extralingüístico inmediato. Uso de dibujos, esquemas o maquetas como soporte en la explicación de un determinado contenido.</p>

-
- | |
|--|
| <p>22. Estrategia del uso de metaenunciados. Señalar las finalidades a las que sirven amplios fragmentos de la actividad discursiva proporcionando un marco que da significado y contextualiza el quehacer educativo.</p> |
| <p>23. Estrategia de incorporación de la aportación. Retomar las aportaciones espontáneas o requeridas realizadas por los alumnos e integrarla al propio discurso.</p> |
| <p>24. Estrategia de la reelaboración de las aportaciones. Responder a las aportaciones de los alumnos, reelaborándolas en profundidad, reorganizándolas, descartando o matizando algunos componentes.</p> |
| <p>25. Estrategia de categorización y etiquetado. Ayudar a los alumnos a establecer puentes entre el conocimiento nuevo y el dado, así como crear nociones que permitan posteriormente construir significados más complejos.</p> |
| <p>26. Estrategia de abreviación de determinadas expresiones. Permite sintetizar y compactar los significados compartidos para referirse a ellos posteriormente en forma más condensada y precisa, en la construcción de representaciones nuevas y complejas.</p> |

Cuadro 2. Uso de las categorías por los cuatro profesores observados.

Profesor (nombra miento)	Categorías																										
	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12	13	14	15	16	17	18	19	20	21	22	23	24	25	26	
A Prof. Asig.	*						▲	*	■	■			■		*		●	*	*			▲	■	■	*	*	*
B Prof. Asig.		*	*	*	■		▲			■			■					*	*			▲	■	■	*	*	
C Prof. Asoc.	*	*	*	*	■		▲	*	■	■	●		■		*							▲		■			
D Prof. Asoc.					■	●	▲		■								●					▲	■				*

Categorías observadas: en un solo profesor (●), en dos profesores (*), en tres profesores (■), en cuatro profesores (▲) y no observadas (14 y 20).

Cuadro 3 Estrategias Discursivas del ESTDI, número de profesores en las que fueron observadas y porcentaje que representan.

	Estrategias Discursivas (ESTDI)	Profesores que las emplearon	Porcentaje
A	14 y 20	Ninguno	7.7
B	6, 11, 12,16 y 17	Uno	19.2
C	1,2,3,4,8,15,18,19,24,25 y 26	Dos	42.3
D	5, 9, 10, 13,22 y 23	Tres	23.1
E	7 y 21	Cuatro	7.7