

ANÁLISIS DEL DISCURSO EN EL AULA: UNA HERRAMIENTA PARA NUESTRA AUTOEVALUACIÓN

M^a VICENTA GONZÁLEZ ARGÜELLO

INTRODUCCIÓN

El objetivo de este trabajo es mostrar cómo los profesores pueden empezar a reflexionar con el fin de conocer mejor qué sucede en sus clases. Para ello se propone analizar la necesidad de tomar conciencia de que existen sistemas de análisis y de reflexión sobre nuestra actuación didáctica que, aunque puedan parecer laboriosos al principio, pueden reportarnos grandes beneficios en nuestra actividad docente.

Para empezar se propone la lectura de los principios que plantean Richards y Lockarth (1998) como punto de partida en su obra: *Estrategias de reflexión sobre la enseñanza de idiomas*.

1. Un profesor informado tiene un conocimiento extenso de la enseñanza
2. Se puede aprender mucho de la enseñanza por medio de la introspección. Los profesores en sí mismos se encuentran en la mejor posición para examinar su propio trabajo.
3. El profesor desconoce en gran medida lo que ocurre en el proceso de enseñanza
4. La experiencia es insuficiente para el perfeccionamiento
5. La reflexión crítica puede promover una comprensión más profunda de la docencia

Ante estos principios, en los que basan su obra Richards y Lockarth, puede haber diferentes posturas, por un lado se pueden poner en duda sus afirmaciones por creer que la experiencia sin más es suficiente para mejorar nuestro trabajo. Por otro lado, podemos estar totalmente de acuerdo pero no saber muy bien por dónde empezar. Y por último, seguro que también hay profesores que ya hace tiempo que están trabajando en esa línea: continúan su formación a partir del trabajo de autoanálisis y reflexión de su quehacer diario.

La propuesta que aquí se defiende es que el análisis de nuestro trabajo y la reflexión nos pueden ayudar a mejorar nuestra actuación docente. Ante los fragmentos 1, 2 y 3 (véase apéndice de "Fragmentos de transcripciones") no es una tarea difícil contextualizar estos fragmentos e intentar reconstruir la situación en que fueron generados. Fácilmente se reconoce que pertenecen a una clase de lengua de español como lengua extranjera y es posible imaginar la situación: en una es lunes el

profesor llega al aula y se interesa por el fin de semana de los alumnos; en la otra, se establece un diálogo entre el profesor y un alumno que ha llegado tarde. En el último fragmento el profesor está presentando un tiempo verbal: la forma y su uso.

Si se ha podido extraer esa información es por nuestra experiencia, pero también porque esa situación, la de enseñanza de una lengua extranjera, posee unas características propias que la diferencia de otras situaciones comunicativas posibles. Por lo tanto, el discurso que en ésta se genere también posee unas características propias. La pregunta, a la que intentaremos dar respuesta es cuáles son esas características y más aun si los profesores somos conscientes de la presencia de esas características en nuestros propios discursos.

A la vista de los fragmentos extraídos de unos cuestionarios pasados a profesores de ELE, en los que se les pidió que ellos ofrecieran su punto de vista sobre los aspectos que afectan a su discurso en el aula (Véase apéndice de "Fragmentos de respuestas a los cuestionarios"), no parece arriesgado afirmar que los profesores sí son conscientes de algunas de las características que presenta su discurso, aunque no de todas. Por ejemplo la preocupación por que las explicaciones gramaticales sean extremadamente claras (lo que les obliga a modificar su discurso de forma consciente), aunque todos pensemos que damos prioridad en nuestras clases a los aspectos comunicativos. Esta idea contrasta con las críticas que se hacían hace algunos años a los manuales comunicativos, a los que se les achacaba la poca presencia de contenidos formales o gramaticales.

Es obvio, pues, que es necesario investigar más acerca de lo que sucede en el aula. Como afirman Richards y Lockarth la experiencia es insuficiente para conocer el proceso de enseñanza, es necesario un trabajo de análisis, introspección y reflexión crítica para conocer mejor esta situación.

Por todo ello, creemos que existe la necesidad de investigar acerca de lo que hacemos para ver las coincidencias y los puntos de conflicto entre lo que creemos que hacemos y lo que realmente hacemos. Como afirma Woods (1996) del análisis de esos puntos de conflicto podemos extraer la información acerca de la diferencia existente entre lo que creemos que hacemos en clase y lo que realmente sucede. Una forma posible, aunque no la única, de poder investigar sobre la actividad docente es recurrir al análisis de nuestro propio discurso a partir de la grabación de las sesiones de enseñanza-aprendizaje. Hemos de tener en cuenta que el habla que nosotros producimos en el aula posee una doble función, por un lado es el eje vertebrador de nuestras sesiones de enseñanza, a la vez que cumple otra función no menos importante la de proporcionar un modelo de lengua a los alumnos, ya que este discurso en algunos casos puede llegar a ser el único *input* oral de un nativo al que están expuestos los alumnos.

DISCURSO GENERADO EN EL AULA

Siguiendo a Llobera (1995) podemos afirmar que el DISCURSO GENERADO por el profesor en la sesión de enseñanza-aprendizaje es el encargado de ir vertebrando los diferentes discursos presentes en el aula. Este discurso presenta los DISCURSOS APORTADOS al aula (a través de los manuales o material complementario) con el objetivo de que se conviertan en muestras de lenguas susceptibles de ser aprendidas; a la vez que también es el que propicia que los alumnos generen su propio discurso. También es este discurso el que posibilita que la sesión de enseñanza aprendizaje pueda ir progresando: éste es el que contiene el lenguaje instrumental del aula, el que contiene las instrucciones para la realización de las diferentes actividades, el que corrige las producciones de los alumnos, el que indica el inicio y el fin de una sesión, el que marca la transición de una secuencia a otra, etc.

Desde hace años ya nadie duda de la necesidad de que las muestras que aportemos al aula para presentar, practicar lengua y para que la lengua sea materia susceptible de ser aprendida hayan de ser reales o por lo menos sean posibles fuera del aula y han de responder a los criterios de que el trabajo

que se realice con esas muestras facilite que los alumnos puedan después interactuar en situaciones comunicativas reales fuera del aula. En fin que puedan comunicarse. También se pueden analizar esas muestras desde esa perspectiva: hasta qué punto el discurso que se genera en el aula posee las mismas características que los discursos que como profesores aportamos al aula. Creo que no es arriesgado afirmar que no se realiza un examen tan riguroso del discurso que se genera en el aula como el que se hace del que se aporta a partir de los diferentes materiales con los que se trabaja. En los planes de clase no se incluye un guión riguroso de todo lo que se va a decir: de cómo se presentarán los objetivos de la sesión, o cómo se darán las instrucciones para la realización de las actividades o cómo se corregirá, etc., ya que parte de nuestro discurso, como profesores, surge de la negociación que se establece con los alumnos y es difícil prever totalmente lo que puede llegar a suceder.

Veamos pues cuál es el papel del discurso que genera el profesor en el aula y en cómo este discurso generado por el profesor en el aula puede ayudarnos a entender mejor qué sucede en nuestras clases ya que EL ANÁLISIS DE NUESTRA ACTUACIÓN DISCURSIVA NOS APORTARÁ LA INFORMACIÓN NECESARIA PARA REFLEXIONAR SOBRE NUESTRA ACTIVIDAD DOCENTE. Recogiendo todo lo dicho anteriormente, puede afirmarse que el análisis de este discurso nos puede aportar información acerca del proceso de enseñanza y algo no menos importante, también nos informa sobre las características de éste como modelo de lengua o *input* para los alumnos.

Nadie pone en duda que en el aula a veces se intentan reproducir o crear situaciones similares a las que se producen fuera del aula que faciliten la necesidad de utilizar determinadas muestras de lengua. A veces es difícil crear esas situaciones o puede llegar a ser artificial pero la situación de enseñanza aprendizaje crea sus propias características por lo que profesor y alumno ven como real determinadas actuaciones inadmisibles fuera del aula. Creo que en esto estaríamos de acuerdo, el discurso que se genera en el aula posee sus propias características que a veces lo aleja de los discursos generados en otras situaciones comunicativas posibles fuera del aula. Ahora bien, es necesario conocer cuáles son esas características, no sirve tampoco el todo vale, aunque como ya sabemos los alumnos aprenden tanto gracias al profesor como a pesar del profesor.

CARACTERÍSTICAS DEL DISCURSO DIDÁCTICO

Los datos que aquí se presentan son el resultado de una investigación realizada en la que se aplicaron los resultados de diferentes investigaciones llevadas a cabo en el ámbito del estudio del discurso del profesor de inglés como lengua extranjera a los discursos de 10 profesores de español como lengua extranjera. No hay que decir que al partir de bibliografía propia del mundo anglosajón esos datos sufrieron diversas adaptaciones para poder ser aplicados al estudio del discurso de docentes de habla hispana.

En primer lugar en este trabajo, se presenta un acercamiento a la sesión de enseñanza-aprendizaje desde una PERSPECTIVA DIDÁCTICA, el discurso generado por el profesor al ser el hilo conductor de dicha sesión nos informa de la estructura de ésta. A continuación, partiendo de las modificaciones propuestas por Larsen-Freeman y Long (1991), se exponen las características del discurso generado en el aula por el profesor de español como lengua extranjera. Para terminar se comentan las que se centran en el análisis del discurso generado en el aula desde una PERSPECTIVA INTERACTIVA, las que se acercan a este discurso de una forma global.

Partimos de que la situación de enseñanza posee unas características propias. El aula es en realidad un microcosmos, los participantes en esta situación comunicativa se reúnen con una periodicidad determinada, en un espacio y una hora fijados de antemano y tanto el profesor como los alumnos poseen una intención comunicativa clara para participar en ella: el profesor conseguir que sus alumnos alcancen una competencia comunicativa óptima en la lengua meta; y los alumnos, mejorar su competencia comunicativa en la lengua meta. La información que presento para ejemplificar mis afirmaciones está extraída del corpus recopilado para la realización de mi tesis. Es por ello por lo que lo

que aquí se diga ha de tomarse como el resultado de una investigación. Es posible que otros investigadores que partan de datos diferentes puedan llegar a caracterizar el discurso de forma también diferente. Ya que mi investigación tenía como objetivo caracterizar el discurso didáctico generado por el profesor de ELE como un paso previo para llegar a establecer las modificaciones presentes en éste y el grado de conciencia que poseen los profesores sobre la presencia de éstas.

ESTRUCTURA DE LA SESIÓN DE ENSEÑANZA-APRENDIZAJE

Cuando un profesor empieza a dar clases después de haber recibido un curso de formación específica al planificar sus clases suele tener en cuenta cuáles van a ser las secuencias que éstas van a incluir. Depende de la formación puede oírse a los profesores hablar de: Presentación de contenidos (Gramaticales, léxicos, culturales, etc.), de Instrucciones para la realización de actividades, de Actividades de práctica libre, semicontrolada y libre, de Corrección, Actividades centradas en las destrezas. O de presentación de la tarea con sus objetivos, la realización de tareas posibilitadoras, etc. Nosotros por la metodología que afirmaban seguir los profesores cuyo discurso fue analizado (el enfoque comunicativo) hicimos una lista de secuencias posibles en sus clases. El análisis de los datos nos demostró que no todas ellas están presentes en las sesiones analizadas y que los profesores no son conscientes de la existencia de algunas: la fase de modelaje no la mencionan los profesores aunque sí está presente (algo curioso, si ellos no la mencionan, parece difícil que en la preparación de sus clases la tengan en cuenta). Y algunas de las prácticas que ellos consideran como prácticas semicontroladas o libres no pueden ser consideradas como tales, en algunos casos por la presencia constante del profesor dirigiendo tales actividades con sus intervenciones y en otros porque su diseño no permitía que la práctica fuera realmente significativa. Así pues las secuencias que aparecen con mayor frecuencia son las siguientes:

1. Discurso social
2. Presentación de contenidos
 - 2.1. Presentación de contenidos gramaticales
 - 2.2. Presentación de elementos léxicos
3. Instrucciones
4. Modelaje
5. Práctica controlada
6. Práctica semicontrolada
7. Corrección

Puede decirse que un primer acercamiento a nuestras clases puede ser el de analizar la estructura de éstas ya que el ANÁLISIS DE LA ESTRUCTURA DE NUESTRAS SESIONES NOS PERMITE VER LA ADECUACIÓN DE NUESTRO PLAN DE CLASE AL ENFOQUE QUE CREEMOS SEGUIR. A LA VEZ QUE NOS INFORMA DE SI HEMOS CONSEGUIDO MATERIALIZAR LAS PREVISIONES HECHAS Y EN CASO DE QUE NO SEA ASÍ PODREMOS TENER DATOS PARA ANALIZAR QUÉ ES LO QUE HA OCURRIDO. (FALTA DE PREVISIÓN DE LOS CONOCIMIENTOS PREVIOS DE LOS ALUMNOS, DE CONTENIDOS FORMALES, VOCABULARIO, O MALA SECUENCIACIÓN DE ACTIVIDADES, ETC.)

Continuando con el análisis de una sesión de enseñanza-aprendizaje, puede pasarse a otro nivel y analizar la estructura interactiva del discurso generado en el aula, atendiendo a la distribución de turnos entre el profesor y el grupo clase.

PATRÓN INTERACTIVO DEL DISCURSO GENERADO EN EL AULA

Desde que hace unos 20 años oímos hablar del enfoque comunicativo en la enseñanza de lenguas todos los profesores presumen de ser comunicativos, permiten a sus alumnos que hablen, llevan al aula actividades diseñadas con ese objetivo, formulan preguntas a sus alumnos para que interactúen, etc. Pero veamos cuánto intervienen los alumnos en clase, cuántas oportunidades se les ofrece para que participen y las características de sus participaciones.

P1	P2	P3	P4	P5	P6	P7	P8	P9	P10
62	75	73	91	72	126	87	67	98	98
85	82	72	93	72	131	87	90	100	131

Distribución de turnos entre el profesor y el grupo clase en las distintas sesiones

Como puede apreciarse, las intervenciones de los alumnos están equilibradas respecto a las intervenciones del profesor, pero hay trampa. El profesor es un único interlocutor mientras que los alumnos son una media de 8 por cada grupo, por lo que hay una desproporción de 1 a 8 en cuanto a la distribución de turnos en la situación de enseñanza. Por lo que puede afirmarse que los alumnos tienen pocas oportunidades de tomar el turno de palabra en clase.

De momento, se puede afirmar que sí, se ha conseguido que los alumnos hablen en las clases y no ser nosotros los únicos que producimos discurso en el aula. ¿Sí? Pero en algún momento hemos de plantearnos si queremos que nuestros alumnos produzcan habla o queremos que se comuniquen o por lo menos que a través de la práctica que se realiza en el aula se les capacite para que puedan comunicarse fuera de ésta.

En realidad a la vista de los datos, los alumnos tienen oportunidades para hablar, pero producen poco discurso, es más en muchos casos sus intervenciones se limitan a enunciados mínimos. Al comparar el número de enunciados que cada alumno produce en sus intervenciones puede apreciarse que en la mayoría de los casos SE LIMITA A UNO. El alumno frecuentemente se limita a responder lo que le ha sido preguntado sin posibilidad de iniciar un nuevo tema de conversación. El ejemplo más evidente es lo que ocurre en el fragmento 1, el lunes cuando el profesor pregunta a sus alumnos qué tal el fin de semana, estos contestan "bien", "mal", etc. pero no se adecuan al patrón interactivo propio de la conversación espontánea con un "¿y tú?" Ante esta situación cabe la reflexión ¿qué tipo de enseñanza han recibido estos alumnos hasta ahora? Los alumnos rápidamente aprenden las rutinas establecidas por su profesor: éste les pregunta y ellos responden.

Si se mira en una transcripción sólo las características de la interacción, y el número de enunciados por intervención de cada uno de los participantes ya obtendremos información interesante acerca de lo que sucede en las clases: EL ANÁLISIS DE LA INTERACCIÓN QUE SE DA EN NUESTRAS CLASES NOS PERMITIRÁ VER EL PAPEL QUE NOSOTROS ADOPTAMOS EN ELLAS Y EL PAPEL QUE OTORGAMOS A NUESTROS ALUMNOS, TODO ELLO A TRAVÉS DEL GRADO DE PARTICIPACIÓN QUE PERMITIMOS A NUESTROS ALUMNOS. PODREMOS VER SI EN NUESTRAS CLASES LA INTERACCIÓN ESTÁ CENTRADA EN NOSOTROS O DEJAMOS ESPACIO PARA QUE LOS ALUMNOS TAMBIÉN PUEDAN GESTIONAR LOS TURNOS DE PALABRA Y SUS INTERVENCIONES.

Vemos, pues, que existe un gran desequilibrio entre la cantidad de discurso generado por el profesor y el que genera el alumno. Observemos a continuación con más detalle a qué es debido.

DISTRIBUCIÓN FUNCIONAL DEL DISCURSO GENERADO POR EL PROFESOR

El discurso del profesor, como ya se ha mencionado, es el que va hilvanando los diferentes discursos presentes en el aula, así como las diferentes actividades que se realizan; así pues, es necesario analizar este discurso para indagar acerca de las funciones que contiene.

El discurso del profesor por el rol que le proporciona la institución en la que desarrolla su actividad, la situación de enseñanza y el que éste asume presenta determinadas funciones que le son propias, en algunos casos exclusivas, que lo diferencian claramente del discurso generado por los alumnos.

Las funciones que presenta este discurso, asociadas a determinados actos de habla son:

a) PRESENTACIÓN de lengua ya sea a través de su propio discurso, o a través de textos imágenes, fotos, etc. que él mismo presenta. Esta función suele ser exclusiva del profesor ya que es él, o la institución para la que trabaje, los que seleccionan los contenidos del programa y los materiales con los que cumplir esos objetivos. Y en los casos en los que los alumnos tienen libertad para realizar esa función suele ser debido a un requerimiento del profesor. Sirve como ejemplo el fragmento de la sesión núm. 3, en el que se aprecia cómo la profesora en la fotocopia que ha repartido ha seleccionado los participios que va a presentar. Esa selección sigue un criterio un tanto arbitrario, no está basado en las necesidades de los alumnos, ni en las actividades posteriores que van a realizarse; el criterio que se ha seguido es el del orden alfabético: un participio de cada letra del abecedario.

b) PREGUNTAS con diferentes objetivos. Preguntas de COMPROBACIÓN (“¿Sí?”, “¿Me comprendes?”). Este objetivo es difícil que aparezca es el discurso de los alumnos. Preguntas para saber qué saben los alumnos o para propiciar que éstos practiquen los objetivos de enseñanza presentados. Sobre estas preguntas que el profesor formula en el aula debemos tener en cuenta que hay dos tipos bien diferenciadas: por un lado tenemos las preguntas a las que el alumno puede responder sin que sea necesario un trabajo previo de reflexión por su parte. Ya que se les pregunta con el objetivo de que practiquen una estructura determinada, las llamadas PREGUNTAS DIDÁCTICAS. Y las preguntas que requieren por parte de los alumnos un proceso de elaboración mayor en sus respuestas: PREGUNTAS ABIERTAS. Además con el primer tipo de preguntas el profesor ya sabe la respuesta o la prevé, al formularlas espera poder evaluar determinados conocimientos del alumno (conocimientos formales). Son preguntas que sólo aceptan una respuesta; en cambio el segundo tipo de preguntas pueden tener una respuesta no esperada por el profesor y no podrá utilizarlas para evaluar sólo los conocimientos formales de la lengua. Pero en muchos casos todo eso no se tiene en cuenta, el profesor puede formular una u otra sin prever la necesidad de tiempo que el alumno va a necesitar para elaborar su respuesta, ni si posee el léxico o el conocimiento cultural o del mundo necesario para responderla.

c) RESPUESTAS a las preguntas formuladas por los alumnos.

d) REACCIONES ante las producciones de los alumnos. Esas reacciones pueden desglosarse a su vez en otras funciones, a veces contienen una evaluación positiva o negativa [ya sea a través de expresiones de evaluación explícita (“Muy bien”) o a través de repeticiones del enunciado con entonación interrogativa, o recurriendo al efecto eco] y otras veces pueden ser muestras de sorpresa ante la información proporcionada por el alumno. Se ha de decir que esas repeticiones eco características de la lengua oral en el discurso didáctico se dan con otra función. Si en el coloquio éstas pueden convertirse en un elemento cohesionador del discurso interactivo (Tanen, 1989; Martinell, 1974; Vigara, 1995; Briz, 1998) en el discurso didáctico su función suele ser la de evaluar las producciones del alumno; (si no cambian la entonación es evaluación positiva, si

se transforman en interrogaciones es evaluación negativa) o cumplir la función de “altavoz” para que todos puedan escuchar la respuesta ofrecida.

La siguiente tabla ilustra acerca de la distribución funcional del discurso del profesor.

OBJETIVOS PRESENTES EN EL DISCURSO DEL PROFESOR					
SESIÓN	PRESENTAR	COMPROBAR	PREGUNTAR	RESPONDER	REACCIONAR
P1	26,4	19,9	35,2	1,9	12,6
P2	43,1	5,9	32,1	2,9	5,9
P3	33,9	4,1	43,8	2,3	14,1
P4	19,3	12,4	31,7	4,3	24,4
P5	35,3	5,1	32,5	5,6	13,2
P6	28	7	25,5	5,4	27,4
P7	26,9	6,5	40,6	2,19	22,5
P8	28,1	7,5	31,5	5,4	23,2
P9	38,2	6,9	38,2	3,2	11,7
P10	30,1	8	30,1	4,3	25,2

Así pues, LA DISTRIBUCIÓN FUNCIONAL DEL DISCURSO GENERADO POR EL PROFESOR Y POR LOS ALUMNOS, O LAS FUNCIONES QUE ESTOS CONTIENEN, NOS INFORMAN SOBRE EL TIPO DE CLASE QUE NOSOTROS LLEVAMOS A CABO. EN REALIDAD ESTE ASPECTO ESTÁ ESTRECHAMENTE LIGADO AL ANTERIOR, ES MUY PROBABLE QUE EL PROFESOR QUE MONOPOLICE LOS TURNOS DE PALABRA Y SU GESTIÓN Y DEJE POCO ESPACIO PARA LA INTERVENCIÓN DE LOS ALUMNOS TAMBIÉN MONOPOLICE DETERMINADAS FUNCIONES LINGÜÍSTICAS.

CARACTERÍSTICAS DEL DISCURSO DIDÁCTICO ATENDIENDO A LA INTERACCIÓN

Si leemos una transcripción de una clase e intentamos mirar las características del discurso del profesor, lo primero que nos llamará la atención será que en determinados fragmentos tenemos la sensación de que el profesor habla mucho pero no progresa su discurso. En muchas ocasiones el discurso del profesor se alarga por su percepción de que no es entendido, de que hay alumnos que no le siguen, o por su experiencia docente que le obliga a detenerse en determinados aspectos porque en grupos anteriores ha habido problemas de comprensión. En esos casos el profesor recurre a las repeticiones o las reformulaciones creyendo que de ese modo será comprendido. Sin embargo en los mismos fragmentos podemos tener la sensación de que el profesor habla de una forma un tanto extraña de que omite elementos que si no estuviera en clase no omitiría. Si leemos el fragmento 3, podemos ver ejemplos de ambos casos. Por un lado el profesor repite parte de sus enunciados a la vez que omite, por ejemplo, pronombres.

Veamos pues, cuáles son las características que afectan a la interacción, o como las llama Losen-Freeman y Long las modificaciones interaccionales, presentes en mayor porcentaje en el discurso de los profesores. Hay que llamar la atención del nombre dado por estos autores “modificaciones interaccionales”. Estas modificaciones persiguen un objetivo: impedir que se produzcan bloqueos comunicativos que interfieran en la comprensión necesaria para que se dé la situación propicia que favorezca el aprendizaje por parte del alumno. Veamos, pues, de las modificaciones interaccionales mencionadas cuáles son las que se presentan con mayor frecuencia en el discurso generado por el profesor.

1. Reformulación de su enunciado
2. Repetición
 - a) Repetición total de su enunciado
 - b) Repetición parcial de su enunciado
3. Reproducción del enunciado del alumno
 - a) Reproducción exacta del enunciado del alumno
 - b) Reproducción del enunciado del alumno con elementos evaluadores
 - c) Reproducción del enunciado del alumno con cambios entonativos
 - d) Reproducción del enunciado del alumno con cambio de persona gramatical
 - e) Reproducción parcial del enunciado del alumno

Sólo viendo nuestro discurso transcrito podemos apreciar las modificaciones presentes en el discurso y, más aun, observar si nuestras modificaciones alcanzan su objetivo: facilitar la comprensión del alumno. Al ver la reacción de los alumnos ante las repeticiones, reformulaciones, preguntas, etc. podremos darnos cuenta, por su respuesta, de la necesidad o no de tales modificaciones.

MODELO DE ANÁLISIS

Tras ver de forma rápida algunas de las características presentes en los discursos generados por el profesor en el aula, vemos que si queremos partir de nuestras grabaciones para analizar nuestra actuación docente, no basta con escucharnos o vernos, el análisis de nuestras transcripciones nos permite, además, apreciar aspectos de nuestro discurso que la audición no. Es necesario, pues, elaborar un método de trabajo. Podemos hacerlo de diferentes formas, un primer acercamiento a la transcripción puede ser de forma lineal, al hilo de la escritura, pero esa forma de analizar nuestras sesiones requiere un gran esfuerzo por nuestra parte tanto de las anotaciones que hagamos, como después cuando nos dispongamos a interpretar esa información. Es verdad que hay diferentes métodos según el objetivo que cada uno persiga, pero una forma fácil de analizar nuestras clases puede ser la elaboración de una plantilla que nos ayude a visualizar de forma sencilla la información, para después analizarla e interpretarla.

La plantilla que presento a continuación se elaboró partiendo de diferentes modelos de análisis creados para investigar la actuación discursiva de profesores de inglés. El primero que ha servido de base para los posteriores es el de Bellak (1966), que parte de la teoría de los actos de habla de Austin (1962) y de Searle (1969). En el que se tienen en cuenta la correspondencia existente entre el enunciado y la función que éste posee en la comunicación. Sinclair y Coulthard (1975) trabajan sobre el modelo de Bellak y lo transforman, tienen en cuenta no sólo lo que sucede en la situación comunicativa en el aula, sino que contemplan unidades mayores en las que cada sesión se inscribe como puede ser el curso académico, aunque plantea una dificultad, la gran cantidad de subcategorizaciones que éste presenta. Por último, también hemos tenido en cuenta el modelo que presenta Fanselow (1977). Este modelo facilita el trabajo posterior de análisis de los datos por la disposición en columnas de la información. En él se incluye afirmación acerca de los que intervienen en el discurso, la transcripción del discurso (tanto del generado por el profesor como el que genera el alumno, si queremos saber más sobre nuestra actuación discursiva es imprescindible tener en cuenta las intervenciones de los alumnos, éstas nos informan de si nuestras modificaciones cumplen su objetivo o no), etc.

A modo de ejemplo a continuación se presenta una plantilla para una posible transcripción en la que se han incluido aquellos aspectos que se han ido mencionando a lo largo de este trabajo y que podrían ser objeto de análisis.

Profesor:	Fecha:
Nivel:	
Objetivo:	Contexto:
Grupo:	

Nº	QUIÉN	A QUIÉN	TRANSCRIPCIÓN	OBJETIVO	FORMA	MEDIO	FASE	MODIFICACIÓN
	Prof	Prof		Pres	Car	Ling	P. Gr	R. T
	Al	Al		Preg	Pres	N Ling	P. Vo	R. P
	Cas	Otros		Res	Preg	Paralin	P. Cu	Repr
	Vid			Reac	Ord	Sil	Ins	Repr Cor
	Tex			Com	Rel		Cor	Repr Ampl
	Otros			Mar	Rep		Mod	Ref
							DS	P. C
							Pr. C	Vbo
							Pr. S	Pro+
							Pr. L	Pro-
							M. C	

En el primer recuadro se apuntaría aquella información relacionada con la sesión de enseñanza que nos permitiría contextualizar las acciones que en ella se desarrollan; de tal modo, que en cualquier momento al leer la plantilla se pudiera reconstruir la sesión grabada.

El segundo recuadro, sería la plantilla propiamente; en éste, se presenta la información relacionada con los participantes de la sesión, la transcripción de ésta (segmentada en enunciados atendiendo a su función comunicativa), el objetivo de cada uno de los enunciados, la forma en que adopta el enunciado, el medio utilizado, la fase o secuencia de la sesión a la que pertenece; y, en último lugar, la modificación que contiene. En cuanto a las modificaciones, en este modelo se apuntan tanto las que afectan a la interacción como las que afectan al enunciado, aunque este último aspecto no se ha comentado. La información que aparece en el interior de la plantilla se ha presentado de forma abreviada por problemas de espacio, pero no es difícil recuperar su significado a partir de la información presentada anteriormente.

En último lugar se presenta una plantilla rellena con un fragmento de una sesión para ejemplificar el uso de ésta.

Fecha:	Profesor: P1
Nivel: Elemental	Objetivo: Presentación P. Perfecto
Contexto: Dos semanas de curso intensivo de nivel principiante (40 horas), primer día de nivel elemental	
Grupo: 8 alumnos, 6 chicas y 2 chicos (2 inglesas, 1 irlandés, 2 alemanas, 1 alemán, 2 francesas)	

Nº	Quién	A quién	Transcripción	Objetivo	Forma	Medio	Fase	Modificación
1	P	GC	Bueno	Enm	Pres	Ling	DS	
2	P	GC	Qué tal	Preg	Preg			
3	P	GC	Qué habéis hecho	Preg	Preg			
4	P	GC	Qué habéis hecho este fin de semana	Preg	Preg			R
5	P	GC	Qué habéis hecho este fin de semana	Preg	Preg			RT
6	Al	P	Ah un día a Sitges	Res	Pres			
7	P	GC	Habéis ido a Sitges	Reac	Rep			Ref

Como puede apreciarse, con la disposición de la información en columnas, el profesor puede fácilmente visualizar su sesión de enseñanza; de este modo puede iniciar el análisis de su actuación discursiva en el aula, atendiendo a las acciones que tanto él como los alumnos desarrollan.

En primer lugar, puede observarse cómo es el profesor el que más interviene durante el inicio de la sesión, en la fase de Discurso social, sus intervenciones se caracterizan por estar dirigidas al grupo clase, el objetivo que persiguen es extraer información de los alumnos, para ello utiliza sobre todo preguntas, que va repitiendo y reformulando hasta obtener respuesta por parte de los alumnos. Este pequeño fragmento ya ilustra varias características del discurso didáctico: el uso de preguntas, repeticiones y reformulaciones. El profesor ante el análisis ya puede extraer reflexiones que le pueden informar acerca de quién interviene mayoritariamente en su clase y sobre cuál es la función de sus enunciados.

CONCLUSIONES

A modo de conclusión, puede afirmarse que el análisis y la reflexión sobre nuestro trabajo pueden repercutir de forma positiva en nuestra labor docente. Es necesario aumentar el conocimiento de lo que sucede en el aula, cuáles son las características del discurso que se genera en la situación de enseñanza-aprendizaje, cuáles las modificaciones que nuestro discurso incluye y cuáles son los objetivos que se persiguen. Sólo aumentando el conocimiento de esta situación, se podrán introducir cambios, en caso de que sean necesarios, para mejorar nuestro trabajo.

BIBLIOGRAFÍA

- ALLWRIGHT, D. (1988). *Observation in the Language Classroom, Applied Linguistics and Language Study*, Londres, Longman.
- FANSELOW, J. (1987). *Breaking Rules. Generating and Exploring Alternatives in Language Teaching*, Longman, New York&London
- FANSELOW, J. (1988). "What kind of flower is that? An alternative model for discussing lessons", en Fine, J. *Second Language Discourse*, New Jersey, Ablex.
- LARSEN, D.-FREEMAN y LONG, M. (1991). *An Introduction to Second language Acquisition Research*, Londres, Longman.
- LLOBERA, M. (1995). "Discurso generado y aportado en la enseñanza de lenguas" en *La enseñanza de lengua por tareas*, XVIII Seminario sobre "Lenguas y Educación" Coord. M. Siguán, Col. Seminarios núm. 27, Barcelona, ICE Universitat de Barcelona.
- LONG, M. y SATO, S. (1983). "Classroom Foreign Talk Discourse: Forms and Functions of Teachers Questions", en Sellinger y Long, M. (edit.) (1983), *Classroom Oriented Research in Second Language Acquisition*, Rowley, Massachusetts, Newbury House.
- GONZÁLEZ, M. V. (2001). Modificaciones en el discurso del profesor de español como lengua extranjera, Tesis doctoral¹⁵.
- RICHARDS, J., LOCKART, C. (1994). *Reflective Teaching in Second Language Classrooms*, Cambridge, CUP. Versión castellana (1998).
- SINCLAIR, J. y COULTHARD, M. (1992). *Towards an Analysis of Discourse*, London, Routledge.
- WOODS, D. (1996). *Teacher Cognition in Language Teaching. Belief, decision-making and classroom practice*, Cambridge, CUP.

¹⁵ NOTA DE LOS EDITORES: de acuerdo con la información apuntada por la autora, la tesis está disponible desde enero de 2010 en <http://www.tesisenxarxa.net/TDX-0115110-112331>

APÉNDICE

FRAGMENTOS DE TRANSCRIPCIONES

1.

P: Bueno ¿qué tal?

E: Muy bien

P: ¿Qué habéis hecho? ¿qué habéis hecho este fin de semana? ¿qué habéis hecho este fin de semana?

E: Ah un día a Sitges

P: Habéis ido a Sitges

E: Sitges el sábado

P: Um, domingo has dormido

E: Sí

P: ¿Qué has hecho este fin de semana?

E: Dormir el viernes estuvimos fue fuimos discos discoteca latinos latinos

P: ¡Hombre una discoteca!

E: Sitges

P: ¿Qué más Sean? ¿Qué has hecho este fin de semana?

E: Voy a Sitges

P: ¿Pero mucho sol en Sitges?

E: El sábado no, domingo regular

P: Esta es la pregunta que yo os he hecho ¿qué habéis hecho este fin de semana? Pensad una frase cada uno que empiece por este fin de semana y algo que habéis hecho.

P: Venga Sean, ¿qué has hecho este fin de semana?

S: Este fin de semana he hecho muchas cosas, he ido a una discoteca, discoteca latino

P: Muy bien, ¿cuál es el nombre de la discoteca

2.

P: Hombre, ¿Qué ha pasado esta mañana?

E: Em

P: ¿Eh?

E: Em

P: ¿Te has dormido? ¿Sueño? ¿No? ¿No? ¿Eh? ¿Qué ha pasado? ¿Eh? ¿Mucho?

E: Em

P: ¿Qué ha pasado? Intenta

E: Perdido

P: ¿Te has perdido? ¿En el metro? Ah. ¡Madre mía! Es un poco complicado ¿no? Yo he estado dos meses en Londres, el mes de enero y febrero y también, aquí tengo que cambiar no, al revés y al final me perdía un poco.

P: Vale, os he dado una hoja con 4 pisos, ¿um? uno está en la calle Nápoles 231, en la otra en Roger de Flor 27, Industria 533 y San Joan 157. ¿um? Vais a oír en el caset a una persona ha llamado a una agencia para preguntar, ¿um?, por el piso, por uno de estos pisos, ¿um? y la vais a oír entonces la respuesta en el caset la respuesta del teléfono de la persona que explica cómo es el piso y tenéis que adivinar cuál es el piso que se describe en el caset. ¿De acuerdo? ¿Alguna pregunta? ¿No?

3.

P: (...) Vale, lo que pasa es que después hay irregulares, aquí es muy fácil, cantado, vivido, dormido. Hay irregulares que terminan en to o en cho por ejemplo este: Hacer es irregular, hecho. Escribir, irregular

E: Escrito.

P: Escrito. Pero fíjate son, hay muy pocos.

E: Pocos

P: Pocos irregulares. Vale. Aquí, arriba tenéis los regulares, un esquema. Y después en el segundo punto están los irregulares. Um. Por ejemplo, abrir abierto, cubrir cubierto, decir dicho, escribir escrito, hacer hecho, morir muerto, poner puesto, resolver resuelto, romper roto, ver visto, volver vuelto

E: ¿Ser?

P: Ser es normal.

P: ¿Vale? Practicamos un poco la forma con el papel en la mano tengo el papel miro. Um. Vivir, ¿Yo?

E: He vivido

(...)

P: Vale, y los irregulares son importantes, pero primer día regulares, estudiar con el papel ¿eh? Vale, muy bien. Esto es la forma pero cuándo cuándo uso este verbo. Um. Cuándo uso este tiempo. Alguien sabe cuándo utilizo. Um. Cuándo uso este tiempo

E: Ah. Esta mañana.

P: Para esto yo siempre utilizo este tiempo. Um, porque son marcas de tiempo no terminado es no terminado. Esta mañana son las 9.25. La mañana continúa pues esto. Este mes ¿qué día es hoy? 28, el mes continúa es este. Este año estamos en enero, el año continúa, es no terminado, el tiempo, ¿eh? Hoy por ejemplo, ¿qué has hecho hoy? Hoy pasado, pero hoy continúa. Es hoy. Imaginación, ahora no son las 9:30, son las 10:30 y yo llego a casa y mi marido dice: ¿Qué has hecho hoy? hoy continúa, él quiere todo. Vale, pues siempre que es no terminado utilizo este tiempo.

FRAGMENTOS DE RESPUESTAS AL CUESTIONARIO SOBRE CREENCIAS

1. Creo que modifíco mi forma de hablar, modulo el *input* y la velocidad con la que hablo (sobre todo con alumnos principiantes).

En la fase de introducción gramatical, normalmente hablo mucho más despacio y hago resaltar con más énfasis los elementos que voy a introducir.

2. Mi discurso varía notablemente en las distintas fases de la clase. Esto se acentúa en las clases de principiantes y se va perdiendo o difuminando a medida que sube el nivel de los estudiantes.

A nivel fonético por ejemplo el cambio es muy perceptible: en la introducción gramatical prefiero sacrificar la naturalidad y fluidez de la lengua en aras de una comprensión óptima. Pero no ejerzo nunca este control en otras fases y voluntariamente utilizo la cadencia normal del nativo.

Lo mismo puedo decir sobre la morfología, la sintaxis y el registro. Quiero dar el mayor tiempo posible a la exposición de *input* auténtico, no previamente modificado, sino hecho comprensible en el aula mediante el diálogo con los estudiantes o la negociación previa. La principal razón no es que yo me proponga hacerlo, o al menos, no es eso solamente.

Creo que mi variación nace de un impulso inconsciente, algo que he tenido siempre, incluso antes de ser profesora de español, en todas las ocasiones que hablaba o escribía a un extranjero. Con la experiencia docente sólo he corroborado e intensificado mi tendencia natural a negociar el *input*.

3. En las explicaciones gramaticales procuro seleccionar ejemplos concretos y claros, con frases más cortas y simples, intentando utilizar la estructura gramatical que estoy presentando.