

## ANÁLISIS DEL DISCURSO PARA LA FORMACIÓN Y REFLEXIÓN DEL PROFESOR DE BIOLOGÍA

### DISCOURSE ANALYSIS FOR THE TRAINING AND REFLECTION OF THE BIOLOGY TEACHER

Gonzalo M.A. Bermudez<sup>1,2</sup>

#### Resumen

Con base en las diferentes corrientes de análisis del discurso (educativa, psicológica, lingüística y didáctica) propondremos en este taller el análisis de la interacción comunicativa, rescatando algunos de los constructos teóricos más importantes de la mano de sus representantes. Luego de un proceso de análisis crítico y reflexión guiada, buscaremos generar compromisos para nuestras prácticas discursivas en los contextos de enseñanza particulares.

**Palabras clave:** Discurso educativo, Competencia comunicativa, Enfoques didácticos interaccionistas

#### Abstract

Based on the different trends of discourse analysis (educational, psychological, linguistic and didactic) we will propose in this workshop the analysis of communicative interaction, offering some of the most important theoretical constructs from the hand of their representatives. After a process of critical analysis and guided reflection, we will intend to generate commitments for our discursive practices in particular teaching contexts.

**Keywords:** Educational discourse, Communicative competence, Interactionist didactic approaches

#### Introducción

En el marco de una Didáctica que estudia la transformación de los conocimientos en el aula en contextos personales, institucionales y sociales cambiantes, consideramos que toda actividad propuesta por un profesor es la resultante de

<sup>1</sup> Departamento de Enseñanza de la Ciencia y la Tecnología, Facultad de Ciencias Exactas Físicas y Naturales, Universidad Nacional de Córdoba. Argentina. [gbermudez@unc.edu.ar](mailto:gbermudez@unc.edu.ar)

<sup>2</sup> Consejo Nacional de Investigaciones Científicas y Técnicas (CONICET). Argentina.



numerosas variables y decisiones, las que se dan principalmente en función del contexto de la clase (De Longhi, 2014; De Longhi y Echeverriarza, 2007). Estas consideraciones nos ubican en un posicionamiento constructivista sobre los procesos de enseñanza y aprendizaje, de amplio reconocimiento en la comunidad educativa (Duit, 2016). Centrados en la idea de que la enseñanza y el aprendizaje constituyen dos procesos dialécticamente relacionados, pero que no se guían por una relación de causa y efecto (“*enseñanza-aprendizaje*”) (Cols, 2015; Gvirtz y Palamidesi, 2014), la *interacción discursiva* en el aula ha adquirido gran relevancia no sólo como mediadora de estos procesos sino también como el principal material para la construcción de significados escolares (Coll y Sánchez, 2008; Coll y Solé, 2001). A partir de su doble funcionalidad comunicativa y representativa, se entiende que el discurso permite hacer públicos, negociar, redefinir y construir conocimientos en la interacción con otros (De Longhi et al., 2012; Edwards y Mercer, 1988). Así, reconocemos el discurso como *fenómeno social* integrado por tres dimensiones: como fenómeno lingüístico (uso del lenguaje), cognitivo (comunicación de creencias e ideas) y social (interacción en contextos sociales) (Coll y Sánchez, 2008).



Hablar de comunicación didáctica implica que el docente transforme el contenido a enseñar en interacción con el fin de que el alumno construya su propio conocimiento (De Longhi, 2014). Este proceso es asimétrico, intencional y singular, ya que es el docente quien planifica y guía esta comunicación para involucrar a los estudiantes e incidir en su aprendizaje (Cols, 2015; De Longhi et al., 2012). A su vez, la mediación producida por el discurso escolar se encuentra condicionada por los contextos socio-culturales (incluyendo lo organizativo-institucional), psicológicos (afectividad, motivación, etc.), y mentales (saberes previos, representaciones, etc.), tanto de los docentes como de los estudiantes (De Longhi, 2018).

El estudio de las relaciones e interacciones que se establecen entre profesor y alumnos en los contextos áulicos cuenta con una dilatada trayectoria en la investigación educativa y, en la actualidad, se enmarca en el paradigma ecológico de Doyle (Coll y Solé, 2001), por lo que incluye no sólo aspectos didácticos (tanto del campo general como de las didácticas específicas de las disciplinas), sino también psicológicos, sociológicos, pedagógicos, etc. Las actividades escolares que los alumnos realizan son el modo en el que el currículo se encarna en la realidad de las escuelas, junto con las normas y significados que son definidos y negociados permanentemente en aulas particulares (Cols, 2015). Así, investigar el

discurso en el aula y poder reflexionar sobre él requiere un análisis estructural de los momentos en que ocurre el intercambio entre docentes y alumnos (visión sincrónica) y una interpretación a lo largo del tiempo (visión diacrónica), describiendo cambios, rupturas y recurrencias (De Longhi, 2018).

Es importante señalar que el hecho de poder “comunicarse bien” no es un “don” con el que se nace, sino que es una competencia didáctica en la que los docentes debieran formarse y que, por otra parte, incorpora una dimensión actitudinal ante la actividad docente y el rol del conocimiento (De Longhi y Echeverriarza, 2007; De Longhi, 2018). Desde nuestra experiencia como investigadores y formadores de formadores hemos advertido la necesidad de generar conocimiento didáctico asociado al tema de comunicación, pero focalizado al diseño y desarrollo de situaciones didácticas que pongan en acción y hagan circular los conocimientos en el aula (Brousseau, 2007).



En función de lo anterior, destacamos al menos cuatro líneas principales de investigación sobre el discurso educativo: (i) una asociada a perspectivas ancladas en una intersección con límites difusos entre la Pedagogía y la Didáctica general, y dentro de ella encontramos Burbules (1999) y A. Camilloni; (ii) otra proveniente de la Psicología educacional, entre las que se distingue la psicología discursiva de Edwards y Mercer (1988) y los abordajes de C. Coll y su grupo de investigación (Coll y Solé, 2001; Coll y Sánchez, 2008); (iii) una corriente nacida en la Lingüística, pero que abordó el discurso escolar como un contexto social particular (J. Sinclair y M. Coulthard; Stubbs, 1984) o en áreas de conocimiento disciplinar específicas –como las ciencias, el inglés como lengua extranjera, etc.- (J. Lemke, M. Stubbs); (iv) y otra anclada en didácticas específicas, como las de las disciplinas de las ciencias formales y experimentales, entre los que destacamos a J.-P. Astolfi, Brousseau (2007), De Longhi et al. (2012, 2014), F. Mortimer, N. Sanmartí, entre otros. A estas líneas de investigación podrían incorporarse los desarrollos provenientes de la Sociología y de la Antropología, ambas en sus versiones educacionales, y a B. Bernstein y A. Candela como algunos de sus representantes. Sin embargo, en este taller trabajaremos las cuatro primeras perspectivas de análisis del discurso educativo y las contribuciones de sus referentes con el fin de establecer un *universo discursivo* con nuevos significados y sentidos para la práctica docente.

Desde la primera perspectiva, Burbules (1999) ha defendido la importancia de encarar la enseñanza como una forma de diálogo, lo que requiere comprensión

mutua, respeto, disposición a escuchar y a poner a prueba las propias limitaciones y prejuicios. Ya que el diálogo trae consigo una visión descentralizada y no autoritaria del aprendizaje, y refleja una actitud democrática frente al conocimiento, es importante reconocer las reglas que identifica Burbules para que exista el diálogo. En palabras del autor, la *regla de participación* implica el involucramiento activo de todos los intervinientes de la relación pedagógica, promoviendo el escuchar, preguntar y cuestionar de forma voluntaria y abierta. Además, debería haber *compromiso* para comprender y respetar las diferencias, aunque no necesariamente se llegue a un acuerdo entre las partes. Ello implica también que todo lo que se diga en la interacción pueda ser puesto en consideración, a diferencia de lo que suele suceder en las aulas con los soliloquios docentes. La tercera regla establece la *reciprocidad* como condición dialógica, en tanto que la posición de los hablantes sea reversible y reflexiva, mostrando respeto e interés mutuo, sin privilegios ni relaciones autoritarias que puedan vetar la participación o la línea de pensamiento expresada por alguno de los interlocutores. Sin embargo, Edwards y Mercer (1988) reconocen que el profesor es quien mayoritariamente controla los temas de discusión, dirige el pensamiento y la acción de los alumnos, quedando claro el “*notable dominio de [sus] preguntas [...] sobre el discurso en clase*” (p. 60).



Estos últimos autores también resaltan que los intercambios discursivos escolares están regidos por reglas, pero que éstas son fundamentalmente implícitas, de cuyo dominio depende el éxito de los participantes. Por ejemplo, que el maestro sea quien haga las preguntas, a la vez que sea quien ya conoce las respuestas, determina que una repetición de una pregunta indique para los estudiantes que la respuesta anterior es errónea (Edwards y Mercer, 1988). Esta particularidad del discurso del aula hace que el diálogo pueda convertirse en un *juego de adivinanzas*, en el que los estudiantes intentan por todos los medios de dar la respuesta “correcta” al docente, aunque estas sean triviales (Barnes, 1976, citado en Edwards y Mercer, 1988). Si bien el aprendizaje de las reglas comunicativas se lleva a cabo de modo inconsciente y sucede de manera natural al estar inmersos en una determinada cultura, la diferencia de bagajes culturales entre docente y estudiantes puede conducir a problemas que se terminan interpretando como falta de dedicación o inteligencia del alumno y que dan como resultado su fracaso escolar. Es así como surgen *malentendidos* que ponen de manifiesto que se han producido suposiciones incorrectas acerca del *conocimiento compartido*, de los significados e interpretaciones, por lo que puede ocurrir un fracaso comunicacional (Edwards y Mercer, 1988). Para evitarlo, la contextualización continua y

acumulativa de sucesos y la creación de un *conocimiento común* mediante el discurso son, por tanto, la esencia misma de la educación como proceso psicológico y cultural.

Para Stubbs (1984), la naturaleza *artificial* del discurso educativo, “*comparada, por ejemplo, con la conversación despreocupada que se registra entre individuos socialmente iguales*” (p. 114) determina que “*los alumnos dicen al profesor lo que éste ya sabe*” (p. 115) y que “*el alumno suele aprender, por ejemplo, a dar respuestas cortas a preguntas no concretas y a no iniciar la discusión; en otras palabras, suele aprender un rol preponderantemente pasivo. En muchas aulas [...] esto es lo que significa adquirir el papel de “alumno”*” (p. 116). El interés lingüístico por el discurso escolar tuvo sus inicios en la década del '70, y tuvo como meta estudiar la estructura del discurso en clase. La investigación clásica de Sinclair y Coulthard (1975, citado en Stubbs, 1984), quienes pretendían conocer cómo se organiza la comunicación en estructuras superiores a la palabra-frase, mostró que el habla en contextos de enseñanza y aprendizaje formal posee características que la distinguen como una variedad de lenguaje clara y situada, que plantea demandas comunicativas específicas en los hablantes implicados. El ya clásico *patrón de intercambio* compuesto de tres *movimientos*: *Inicio – Respuesta – Feedback (IRF)*, por ejemplo, marca la *unidireccionalidad* del discurso y la *asimetría* entre los hablantes. Es decir, es el profesor quien hace las preguntas y quien evalúa el contenido de las respuestas, con un grado de retroalimentación variable, ya que puede terminar abruptamente en una valoración evaluativa.

Si nos concentramos ahora en el carácter de la pregunta, aspectos como su tono o intencionalidad educativa son abordados desde diferentes perspectivas. Por ejemplo, son reconocidas las intervenciones docentes que tienen la “forma” (lingüística) de pregunta pero que funcionan en el contexto comunicativo como correctivo o para señalar un error, o preguntas que por la direccionalidad del tono o de otras marcaciones paralingüísticas señalan o enmascaran un problema real e, incluso, llegan a contener la respuesta misma (De Longhi et al., 2012; Edwards y Mercer, 1988; Stubbs, 1984). Las pistas y las adivinanzas parecen ser las dos caras de la misma moneda comunicativa. En este sentido, Brousseau (2007) ha incluido en su análisis de las situaciones didácticas lo que ha identificado como *efecto Topaze*, cuando el profesor hace suya lo esencial de la responsabilidad del alumno. Ello se expresa de diferentes formas, como un dictado marcando con énfasis letras particulares o signos de puntuación, o como una consecuencia del contrato didáctico, a través del cual las pseudo-narrativas de las consignas



docentes “fuerzan” a los estudiantes a responder y discutir nociones sin sentido (pueden ser números y hasta léxico científico usado correctamente) sólo “*porque la maestra lo pedía*” (Brousseau, 2007, p. 75)

Frente a los modelos de comunicación *telegráficos*, De Longhi (2018) propone la *circularidad* de los diálogos y la *orquestración*, en tanto el docente es el que crea la situación de referencia para el aprendizaje y, a través de la guía y apoyo, genera los *andamios* necesarios para poder incidir positivamente en los estudiantes (De Longhi, 2014). Estas ayudas no solo se expresan en situaciones de actividad, sino también en el tipo de preguntas (Burbules, 1999) y circuitos comunicacionales que planifica y promueve el maestro (De Longhi et al., 2012, 2014).

### Propósitos

- Caracterizar el discurso educacional y las formas de análisis de la interacción discursiva oral.
- Identificar problemáticas comunicacionales recurrentes entre docentes y estudiantes.
- Analizar interpretativamente la interacción áulica entre docente y estudiantes para casos seleccionados.
- Discutir y reflexionar acerca de la formación y prácticas comunicativas de los profesores de Biología.

### Aspectos procedimentales

Duración: 75 minutos.

Momentos y actividades:

1. *Presentación*. En un primer momento nos presentaremos los participantes del taller, para conocer los intereses y experiencias tanto en el campo de la enseñanza de la Biología como en el análisis del discurso educativo. (5 minutos)

2. *Visionado de videos*. La actividad crea una situación de referencia antagonista que habilita la discusión inicial sobre aspectos que permiten caracterizar el discurso educativo y pensar las acciones docentes desde la normatividad de la didáctica que, en términos de Besabe (2015), “*debe ser reconstruida en cada caso particular por actores singulares, articulando el conocimiento del “bien” con el*



*juicio práctico de lo que, en cada situación, constituye una expresión adecuada de ese bien*” (p. 221). Los videos son recopilados por el docente y constan de: (i) fragmentos de la serie el “*Chavo del ocho*” sobre clases de ciencias naturales, (ii) una clase real de ciencias naturales sobre el tema “densidad” en el laboratorio, (iii) conversación entre amigos en un bar, extraída de la serie televisiva “*Sex and the city*”, (iv) extractos de la película “*El amor tiene dos caras*”, que relata la relación sentimental y las enseñanzas de dos profesores universitarios de distintos campos del conocimiento. (25 minutos)

3. *Discusión de perspectivas y relación con aportes teóricos del taller.* Aquí se abre el diálogo a que los participantes caractericen las formas comunicativas en cada video, expresando sus vivencias en situaciones comunicativas previas. El docente fomentará que intervengan todos en la conversación y anotará en el pizarrón las expresiones textuales más importantes. A partir de ellas, luego irá relacionándolas con categorías teóricas del marco referencial del taller, a través de preguntas abiertas y re-preguntas que promuevan enriquecer las expresiones y definiciones iniciales. Recordemos que “*en tanto teoría, la didáctica debe ocuparse de lo general y repetible, pero su destino es la situación empírica. Por ello, exige el destinatario del discurso didáctico, maestros y profesores, reconstruir el significado teórico-práctico de sus enunciados en el marco de la situación particular*” (Besabe, 2015, p. 220). Para esta etapa, si fuera necesario, se planea volver a visionar segmentos específicos de los videos. El docente empleará diapositivas para presentar algunas definiciones teóricas y ejemplos modélicos de las fuentes bibliográficas del taller. (30 minutos)



4. *Repensando la práctica docente.* Finalmente, considerando el compromiso con la acción del discurso didáctico y el rol activo del docente, los participantes trabajarán en tres grupos para leer cada uno una de las tres reglas del discurso educativo de Burbules (1999). Luego de una discusión al interior de cada grupo, algún miembro de cada uno explicará al resto de la clase la regla elegida. A continuación, reflexionaremos entre todos sobre los saberes y tareas docentes necesarios para que haya diálogos en nuestras clases, integrando a los constructos de Burbules (1999) los que surgieran antes y hubieran sido legitimados en el taller. Coincidiendo con Besabe (2015), “*la didáctica [...] enfrenta los problemas propios de las disciplinas orientadas a informar la acción a realizar. No puede limitarse a iluminar la práctica a través de descripciones profundas y categorías potentes que eventualmente permitan una mejor comprensión y*

actuación por parte de los practicantes. Debe, además, guiar la práctica, tanto dirección y orientación a la acción” (p. 220). (15 minutos)

Materiales: notebook, cañón, pantalla o pared blanca para proyectar, parlantes, tizas o fibrones para escribir en el pizarrón, al menos 3 juegos de fotocopias del texto de Burbules (1999).

## Bibliografía

- Besabe, L. (2015). Acerca de los usos de la teoría didáctica. En Camilloni, A., Cols, E., Basabe, L., & Feeney, S. (Eds.), *El saber didáctico* (pp. 201-231). Buenos Aires: Paidós.
- Brousseau, G. (2007). *Iniciación al estudio de la teoría de las situaciones didácticas*. Buenos Aires: Zorzal.
- Burbules, N.C. (1999). *El diálogo en la enseñanza. Teoría y práctica*. Buenos Aires: Amorrortu.
- Coll, C., & Sánchez, E. (2008). Presentación. El análisis de la interacción alumno-profesor: líneas de investigación. *Revista de Educación*, 346, 15-32.
- Coll, C., & Solé, I. (2001). Enseñar y aprender en el contexto del aula. En C. Coll, J. Palacios & A. Marchesi (Comp.), *Desarrollo Psicológico y Educación 2* (pp. 357-386). Madrid: Alianza.
- Cols, E. (2015). La enseñanza. En Camilloni, A., Cols, E., Basabe, L., Feeney, & S. (Eds.), *El saber didáctico* (pp. 125-161). Buenos Aires: Paidós.
- De Longhi, A.L. (2018). La comunicación didáctica. Algunos fundamentos. En De Longhi, A.L. (Comp.), *Fundamentos para la enseñanza de las ciencias. Concepciones alternativas, transposición y comunicación* (pp. 72-112). Córdoba: FCEfYN, UNC. Disponible en <https://rdu.unc.edu.ar/bitstream/handle/11086/6519/Cuadernos%20de%20did%C3%A1ctica-Tomo%202-2018.pdf?sequence=1>
- De Longhi, A.L. (2014). El conocimiento didáctico del profesor: una bisagra. En Civarolo, M., & Lizarriturri, S. (Comps.), *Didáctica general y didácticas específicas. La complejidad de las relaciones en el nivel superior*. Villa María, Argentina: UNVM. Disponible en: <https://inssanbernardo-cha.infod.edu.ar/sitio/wp-content/uploads/2019/05/EL-CONOCIMIENTO-DID%C3%81CTICO-DEL-PROFESOR-UNA-VISAGRA-De-Longhi.pdf>
- De Longhi, A.L., Bermudez, G.M.A., Abensur, P.L.D., & Ruiz-Moreno, L. (2014). Una estrategia didáctica para la formación de educadores de salud en



Brasil: la indagación dialógica problematizadora. *Interface- Comunicação, Saúde, Educação*, 18, 759-769.

De Longhi, A.L., Ferreyra, A., Peme, C., Bermudez, G.M.A., et al. (2012). La interacción comunicativa en clases de ciencias naturales. Un análisis didáctico a través de circuitos discursivos. *Revista Eureka sobre Enseñanza y Divulgación de las Ciencias*, 9, 178-195.

De Longhi, A.L., & Echeverriarza, M.P. (2007). *Diálogo entre diferentes voces. Un proceso de formación docente en Ciencias Naturales en Córdoba, Argentina*. Córdoba: Jorge Sarmiento Editor-Universitas.

Duit, R. (2016). The constructivist view in science education—what it has to offer and what should not be expected from it. *Investigações em Ensino de Ciências*, 1, 40-75.

Edwards, D., & Mercer, N. (1988). *El Conocimiento Compartido. El desarrollo de la comprensión en el aula*. Barcelona: Paidós/MEC.

Gvirtz, S., & Palamidesi, M. (2014). *El ABC de la tarea docente: currículum y enseñanza*. Buenos Aires: Aique.

Stubbs, M. (1984). *Lenguaje y escuela. Análisis sociolingüístico de la enseñanza*. Madrid: Cincel.

