

# Aproximaciones a una propuesta de análisis del discurso dialógico en el aula\*

**Blanca L. Bojacá B, Rosa D. Morales V.**

*Docentes Universidad Distrital Francisco José de Caldas*

Las interacciones en el aula presentan un amplio y complejo espacio para indagar por el funcionamiento de las prácticas comunicativas a través del diálogo. El análisis de este diálogo escolar es una excelente oportunidad para poner en circulación un buen número de competencias de los maestros que les permita tomar conciencia de las maneras discursivas que se producen en clase y de cómo a través de él se ayuda a configurar el mundo del conocimiento, los valores y el afecto en la escuela. Su descripción, análisis y evaluación posibilita, entre otras cosas, realizar un balance de su incidencia en los procesos de adquisición y aprendizaje de la lengua oral y escrita.

En general, se entiende que en el aula, los maestros elaboran un discurso para orientar los procesos de aprendizaje de sus alumnos. Por su parte, los niños esperan que el discurso del docente tenga algunas características que impliquen la aprehensión de conocimientos nuevos. Pero además del aspecto cognitivo, los niños están implícitamente, a la expectativa de otro tipo de aprendizajes que tocan las esferas afectiva y axiológica de su vida. En la interacción escolar, como en todo espacio comunicativo, se pone en juego el respeto hacia el otro, por lo cual se espera que allí operen la consideración de la igualdad de condiciones y la ausencia de discriminación por la edad, el

sexo o el estrato social. Esto conlleva a asumir el lenguaje oral en la escuela como la práctica para reconocer al estudiante como un sujeto activo y participe de un diálogo. Un aula en la que el maestro comparta la direccionalidad de la comunicación, le retorne a su estudiante la imagen de un interlocutor válido y le respete y comprenda sus mundos de referencia, está en condiciones de constituirse en el espacio adecuado para apoyar procesos de formación de los sujetos en los que se cualifique el desarrollo de sus esferas cognitiva, social y afectiva.

Por lo general, los docentes no son muy conscientes del poder de su discurso, ni de la influencia casi determinante que éste tiene sobre el discurso de los estudiantes y sobre las acciones generadas en la interacción verbal.

Sin embargo, por lo general, los docentes no son muy conscientes del poder de su discurso, ni de la influencia casi determinante que éste tiene sobre el discurso de los estudiantes y sobre las acciones generadas en la interacción verbal. En escasas ocasiones se comprometen con una lectura analítica y crítica de sus prácticas comunicativas en el aula, pues sienten un natural temor al cuestionamiento de su profesionalidad así como a perder las rutinas sobre las cua-

les ha descansado la confianza de su actuar diario. Existe también prevención hacia las transformaciones que impliquen una cierta complejización de su quehacer, por una parte, porque hay mayor comodidad en dejar las cosas como se vienen haciendo, pero también, porque no se cuenta con las herramientas para

\* Ponencia presentada al I Congreso y IV Coloquio de la Asociación Latinoamericana de Estudios del Discurso - ALED. Recife, septiembre 2001



aventurarse en el cambio. Es difícil romper con el imaginario de lo inútil que resulta preguntarse sobre lo que se hace y se dice cotidianamente. Se cree que el quehacer diario es lo evidente, lo normal, porque siempre se ha hecho así y por eso no vale la pena explicitar aquello que es obvio.

De otro lado, a partir de las recientes reformas educativas multiplicadas en casi todos los países de habla hispana, se le solicita al maestro dejar de ser "transmisor" para convertirse en un "mediador" que posibilite el diálogo del saber empírico de los estudiantes con su acción sobre el mundo y, en especial, el diálogo del contexto del aula con el saber avalado por la ciencia. El docente "dice querer" convertirse en ese mediador pero reconoce también que su "hacer" en el aula es tensionante y contradictorio con esa manifestación.

En consecuencia, la problemática de nuestro estudio puede sintetizarse así:

Existe una distancia entre el "querer" ser un maestro mediador y el "hacer pedagógico" efectivo de la clase. Esta distancia se puede develar a partir del análisis e interpretación del discurso dialógico en contexto didáctico.

Lo anterior, nos ha llevado a plantearnos varios interrogantes, de los cuales seleccionamos los siguientes para abordarlos en la presentación que hoy nos ocupa:

¿Cómo se desarrolla el diálogo en clase? ¿De qué manera el maestro jalona procesos cognitivos y afectivos para lograr la participación activa, democrática y pertinente al contexto cultural de los estudiantes? ¿Qué tipos de apoyo utiliza el docente para el desarrollo de los procesos de adquisición y cualificación de la lengua escrita? ¿Qué tipo de herramienta se puede utilizar para describir y analizar el diálogo en clase?

## REFERENTES TEÓRICOS

Para responder a estas preguntas hemos acudido a la observación directa del diálogo en el aula y a unos referentes conceptuales que fundamentan y orientan este trabajo, los cuales abarcan los dominios amplios de las teorías de la psicología cognitiva y cultural, el análisis del discurso y las teorías de la pedagogía y la didáctica. Algunos de los conceptos que guiaron el análisis e interpretación de este tipo de discurso se relacionan con la interacción, el diálogo, la enunciación y el apoyo.

Con respecto al primero en nuestra investigación, entendemos la interacción como el espacio fundamental donde se dan las relaciones entre docentes y estudiantes en un proceso de enseñanza aprendizaje. La construcción y significación de conceptos que han fundamentado la reflexión sobre la comunicación y el diálogo en distintos ámbitos, siendo el escolar, el que más nos interesa, se apoya en trabajos teóricos tales como: interacción y comunicación, Bajtin (1977), Vygotski (1996) François (1993); contrato de comunicación, Charaudeau (1993); apoyo y negociación de sentido, Bruner (1990), Hudelot (1997); contrato didáctico, Schubauer-Leoni (1986); reglas conversacionales, en especial el principio cooperativo, Grice (1983) y la enunciación, Benveniste (1971), entre otros.

*Para esta ponencia hemos centrado nuestra atención en el concepto diálogo en clase. El considerar la diada comunicación e interacción realizadas a través del diálogo, permite focalizar nuestra mirada en el contexto espacio temporal de la cultura escolar, donde los protagonistas de los procesos de enseñanza-aprendizaje están sujetos a modelos especiales de comunicación, a sistemas de roles, valores y rituales en un contexto particular de la escolaridad.*

Consideramos que el diálogo es una acción recíproca entre dos o más sujetos y en sus encuentros se presenta una gran variedad de reacciones según las razones del mismo, según el tema o según la sorpresa que puede producir un encuentro inesperado. En la escuela se pactan contratos didácticos, entendidos éstos como una forma de obligación recíproca que se asume en el contexto institucional. Para que el contrato funcione es necesario que las parejas conozcan el qué y el cómo del trabajo específico, los fines perseguidos y el producto final. Esto significa que, como lo dice Halté «lo que se aprende en situación didáctica es el resultado de la co-construcción de saberes en la interlocución» (1999: 4).

En esa construcción, aparece el lenguaje como la herramienta superior para construir sentido. Asumimos el lenguaje como un hecho humano construido en el devenir histórico del hombre, como el mediador de procesos de conocimiento y de significación de la realidad particular y general en la que estamos involucrados en el mundo (Baena, 1996). El lenguaje media en los procesos de interiorización, orienta al sujeto en sus acciones, lo sitúa en una realidad objetiva con el fin de establecer relaciones interactivas y discursivas con él mismo, con el otro y con el objeto de conocimiento al que se enfrenta.

De manera particular, en el contexto educativo, el lenguaje ocupa un lugar primordial en el desarrollo de competencias comunicativas, expresivas y cognitivas que permiten la construcción y producción de sentido. En el proceso de enseñanza-aprendizaje el lenguaje juega un papel decisivo como herramienta para la construcción de conocimiento. En este último aspecto, es importante señalar la utilización que de él hace el docente para apoyar el desarrollo, la adquisición o el refuerzo en alguna etapa de la escolaridad del educando.

En este sentido, es fundamental considerar los planteamientos de Vygotski quien concedió una gran importancia al desarrollo del niño en la medida en que éste puede recibir un apoyo del otro. Este autor se interesó por la diada formada por el niño y el adulto, quienes en un contexto socio-cultural construyen sentido, se identifican como personas y se apoyan en la medida en que uno de los dos maneja un mayor conocimiento. Las acciones llevadas a cabo por esta pareja están mediadas por instrumentos semióticos, entre ellos el lenguaje. Vygotski, como iniciador de las teorías más potentes sobre la adquisición y desarrollo en contextos culturales e interactivos, toma el sistema educativo como su centro de atención. Bruner ha señalado que la visión de Vygotski sobre el desarrollo es también una teoría de la educación, puesto que es una teoría de la transmisión cultural. (Bruner, 1986).

En el contexto  
educativo, el lenguaje  
ocupa un lugar primordial  
en el desarrollo de  
competencias  
comunicativas, expresivas  
y cognitivas que permiten la  
construcción y  
producción de sentido.



El mismo autor enfatiza sobre la importancia de las funciones del apoyo ejercido por el adulto en la realización de los trabajos de los niños pequeños y las estrategias más convenientes para llegar a la zona proximal. Bruner nos plantea de manera convincente que la adquisición y desarrollo del lenguaje se realiza en la intervención de una o más personas que interactúan en contextos particulares. «La entrada al lenguaje no es una avalancha de lenguaje hablado, sino una estructura altamente interactiva, delineada por un Sistema de Apoyo de Adquisición del Lenguaje del Adulto» (Bruner.1.986: 41). En el caso del niño pequeño, es en contextos significativos de interacción donde se adquiere, se desarrolla, se sistematiza, se mecaniza -si se quiere- se afianza y se reflexiona sobre el lenguaje, a medida que el sujeto se desarrolla.

Tal como lo presenta Bruner el apoyo tiene cuatro características:

- Sirve de mediador entre la tarea y la realización que de ella hace el niño. En esta perspectiva, para que el apoyo sea efectivo el “aprendiz debe ser capaz de reconocer una clase determinada de problemas antes de ser capaz de hacer la tarea solo.”(1983: 263) Se refiere a la comprensión que el niño debe tener de la tarea para llegar a su realización independiente del adulto.
- Presenta aspectos sociales, afectivos, cognitivos que influyen en la resolución de problemas. Es decir, el ambiente debe ser propicio para la ejecución.
- Ayuda al niño a lograr eficientemente su cometido.
- Es un proceso contingente en la medida en que el tutor debe prestar la ayuda de manera gradual y según el progreso del niño (Bruner, 1983)

El concepto de apoyo referido, está en estrecha relación con el concepto de zona de desarrollo próximo construido por Vygotski. Este creó un paradigma cada día más vigente para nuevas investigaciones y descubrimientos relacionados con la adquisición, el desarrollo y aprendizaje de los sujetos. Vygotski ha señalado que niños en cualquier etapa poseen un nivel de desarrollo real que se puede observar cuando realizan pequeñas o grandes cosas por sí mismos y que tienen también un potencial interiorizado, pero latente, construido en el contexto de la interacción. Esa diferencia de los dos niveles es la zona de desarrollo próximo, es decir, “es la distancia entre el nivel de desarrollo real determinado por la solución independiente de los problemas y el nivel de desarrollo potencial determinado por la solución de los problemas con la guía de un adulto o en colaboración con pares más capaces.”(Bruner, 1986: 83)

En términos de Baena, el proceso de construcción de conocimiento debe ser “agenciado y por tratarse de una transacción, además es co-agenciado” (1996:216). Lo anterior significa que el aprendizaje se debe realizar en un contexto interactivo, comunicativo, transaccional, que compromete a docentes y alumnos a negociar sentido, a construir conocimiento de manera individual, pero también cooperativa, a mediar a través de diferentes clases de instrumentos, y sobre todo a apoyar al sujeto en el sentido vygostkiano de promover el acercamiento a la zona potencial.

Es importante destacar que el trabajo instruccional en la zona de desarrollo próximo se concibe como un aprendizaje que implica la construcción de significado lo cual exige antes que todo la comprensión y la comunicación. Sin embargo, en el aula se enfatiza en la transposición de conocimientos del docente conocedor quien, la mayoría de las veces, sólo se limita a una transmisión de saberes y a un desarrollo de habilidades descontextualizadas.

## EL APOYO EN EL CONTEXTO DE AULA

La atmósfera producida en una clase donde el maestro es consciente de dar apoyo real a sus alumnos es en gran parte asimétrica, por lo tanto, se concretan funciones específicas que el tutor debe comprometerse para llevar a buen término su trabajo. Con las Bruner plantea seis funciones que están presentes según el interés y las capacidades de los niños. Así tenemos:

1. Comprometer a los niños en la tarea. Esto significa buscar la adhesión y el gusto por lo que se proponen realizar. Es decir, se pretende enganchar a los niños en el trabajo mediante una buena motivación. Cuando los niños, así sean pequeños, se comprometen en un trabajo por proyectos, donde ellos mismos han planeado las acciones, el trabajo resultará más atractivo y productivo
2. Reducir los grados de libertad. Especialmente en las tareas más complicadas, se trata de evitar que el niño opte por cualquier camino de solución; por eso se hace necesario simplificar la tarea, organizando subtareas, y delegando funciones. En el caso de una tarea más teórica realizada a través del diálogo, la regulación con preguntas de control puede evitar un trabajo excesivo que conduzca al niño al fracaso, o simplemente a abandonar la tarea.
3. Controlar la orientación. Esto significa organizar el trabajo, o la sesión de manera que el niño trate de seguir un derrotero, con el fin de evitar los desvíos, muy normales, cuando se efectúan trabajos en grupo. El docente que monitorea el proceso, debe procurar sintonizar las interrupciones cada vez que se sucedan con el fin de volver a la tarea global.
4. Controlar la frustración. Ante los errores o fracasos de los niños, éstos deben recibir un apoyo estimulante para volver a empezar, reflexionar y trabajar sobre el conflicto. Una felicitación, una voz de aliento son muy importantes.
5. Señalar características más relevantes de la tarea, es decir, dar la mejor y más clara información sobre lo que se va a realizar.
6. La demostración. Consiste en mostrar un modelo, unas imitaciones estilizadas realizadas para reforzar una tarea incompleta, para señalar aquello que falta, o para reforzar la ejecución. En muchos casos, este modelo es imitado por el aprendiz, pero no es una imitación mecánica, puesto que el niño ya había comprendido la tarea con anterioridad.

Las funciones de Bruner (1992) sobre el apoyo han dado lugar a la construcción de múltiples estrategias para el trabajo con niños pequeños. Pero también se pueden extender al trabajo con cualquier escolaridad. Es así como Schön expone de manera magistral el trabajo reflexivo enfatizando sobre el acertado papel del tutor en su decir oportuno cuando se ejecuta la tarea. Su propósito, cuando éste interviene, es reflexionar a medida que se ejecutan las acciones para lograr su interiorización.

Por otra parte, también el concepto de apoyo ha recibido la atención de varios investigadores tales como Hudelot (1997-1998), Vasseur (1997) y F. François (1993) de quienes hemos prestado sus ideas para plantear una tipología del apoyo desde la cual se pueda examinar el rol desempeñado por el docente cuando se involucra con los estudiantes en los procesos de lectura y escritura. Estos autores plantean algunos tipos de apoyo tales como:

### *El apoyo como intención*

Se relaciona con la intervención directa de un tutor que sigue una programación previamente establecida. Este tipo de apoyo se desarrolla con diferentes matices que van desde el más directivo y



unidireccional hasta el más permisivo y negociador. El tipo de apoyo prestado dependerá de la clase de concepción sobre lenguaje, lengua e interacción que maneje el docente.

**El apoyo como reacción al discurso del otro.**

A partir de las teorías de Bajtin, se reconoce que detrás de todo discurso personal está presente el discurso del otro o de los otros. Es decir, todo discurso proveniente de las palabras de los otros, se constituye en una respuesta a ellas. Estos discursos se producen en situaciones particulares que ocurren con cierta regularidad llegando a constituirse en rutinas discursivas que anticipan la conducta y el discurso del aprendiz. Bruner los caracteriza como formatos que se presentan como apoyo tanto en procesos de adquisición como de desarrollo del lenguaje oral y escrito.

**El apoyo como traducción trans-semiótica.**

Se refiere al tipo de apoyo que acude a distintos sistemas simbólicos y que contribuyen a favorecer tanto la adquisición como el desarrollo del lenguaje. En la situación escolar es frecuente la presencia de dibujos, maquetas e imágenes, útiles no sólo como ilustración de enunciados sino como la expresión misma del pensamiento del aprendiz. Igualmente, el lenguaje no verbal ocupa un lugar privilegiado en la construcción del sentido.

**El apoyo como un recurso al que acuden los novatos para adquirir o fortalecer algún aprendizaje.**

Es el tipo de apoyo buscado por los aprendices más inexpertos o menos participativos que implica un cierto sentido de dependencia del tutor. El alumno tiene el imaginario de un maestro sabio, y por lo tanto, en condiciones de aprobar o rechazar las acciones del escolar, de corregirlas y de complementarlas.

**El apoyo como desencadenador de actividades**

Se da como resultado de una actividad importante de jalonamiento por parte del tutor quien dinamiza de manera significativa la potencialidad del niño. Esto requiere del docente, el desarrollo de una capacidad de alerta permanente ante cualquier situación propicia, que sirva como detonante para la actividad cognitiva del estudiante.

**El apoyo como actitud global**

Tiene que ver con la actitud siempre dispuesta por parte del tutor para apoyar el proceso de aprendizaje. Se relaciona con un sentimiento de seguridad que se genera en los estudiantes, por ejemplo, con el simple hecho de la presencia de un docente interesado en la globalidad del acto pedagógico.

**El apoyo como movimientos dialógicos entre otros**

Siguiendo a Bajtin, es en el diálogo real donde la alternancia de sujetos es más directamente observable. El diálogo es la forma clásica del intercambio verbal que permite la posición responsiva, activa del otro. La comprensión responsiva es el estadio inicial, preparatorio a una respuesta y se constituye en el apoyo básico de la comunicación.

**El apoyo como intertextualidad**

La intertextualidad se constituye en un apoyo central del contexto escolar en la

medida en que la red de significaciones que se tejen en las prácticas discursivas escolares permiten redimensionar las informaciones que se reciben en primera instancia y abren nuevas perspectivas para la construcción intertextual del sentido.

Las anteriores concepciones de apoyo están íntimamente relacionadas con la construcción de significados simbólicos en las prácticas discursivas. Estas serán objeto de nuestro estudio como una vía para el análisis e interpretación de las estrategias discursivas integrando los aspectos pragmático, semántico, argumentativo y textual de los discursos.

**GÉNEROS DISCURSIVOS**

En el caso de las docentes investigadas, el apoyo se observa en la práctica de géneros discursivos mediante los cuales comunican, informan, dan instrucciones, explicaciones etc. permitiendo así, disminuir la complejidad de la tarea y lograr que el niño se acerque a la resolución de un problema con confianza y seguridad.

Para nuestro análisis del discurso en el aula, nos suscribimos a la obra de Bajtin (1982) para quien todo género discursivo proviene del diálogo, con lo cual resulta éste una suerte de *protogénero* o fuente de todos los demás. El diálogo acoge otras variedades que permiten configurar distintos sentidos de la realidad según la modalidad que se adopte. Los géneros se caracterizan por la relación que guardan con aquello que hacemos con el lenguaje: señalar, describir, ordenar, justificar, explicar, reconvenir, etc. La acción humana tan compleja y variada hace que la naturaleza de los géneros sea igualmente diversa, por lo tanto, y debido a su carácter pragmático especial no es fácil elaborar una clasificación pues el listado que podría obtenerse se acercaría casi al infinito. En este sentido, Bajtin plantea una serie de relaciones que se establecen entre las réplicas de un diálogo. Estas son del tipo:

- Pregunta > Respuesta
- Afirmación > objeción,
- Afirmación > consentimiento,
- Proposición > aceptación,
- Orden > cumplimiento, etc. (1982: 261)

Estas parejas de enunciados son el núcleo de los movimientos discursivos que se producen en los intercambios. Se considera los movimientos discursivos como unidades mayores a la frase, que forman parte de la estructura del discurso. Estos se asimilan a una cadena de enunciados de distinta naturaleza sintáctica y semántica que convergen en una misma orientación discursiva. (Stubbs, 1987: 109). En este marco, el estudio que nos proponemos no es un análisis de las estructuras lingüísticas, ni de los procesos mentales, ni tampoco de las especificidades lingüísticas de un grupo social. Se trata del análisis de la circulación del discurso observable cuando los sujetos retoman, modifican o complementan la forma del discurso del otro. (François, 1993)

El análisis de textos requiere para su realización, de una serie de elementos teóricos, entre ellos la determinación de sus unidades de análisis. Desde la perspectiva de la gramática estructural se ha venido trabajando como unidad de sentido a la oración; con la semántica generativa se adoptó la proposición como la unidad integral que superaba las estrechas fronte-

**El análisis de textos  
requiere para su realización,  
de una serie de elementos  
teóricos, entre ellos la  
determinación de sus  
unidades de análisis.**

ras de las combinaciones codificadas de una estructura; las teorías de la lingüística textual acogen el texto como principal unidad de análisis.

Siguiendo estos últimos planteamientos, J. M. Adam (1999) propone concebir un nuevo tipo de unidades de análisis que permitan su estudio pormenorizado sin caer en las grandes generalizaciones de la tipología textual. Adam elabora esta unidad con el propósito de responder a la necesidad de establecer una tipología de textos coherente con los estudios de la complejidad del lenguaje. Estas unidades, llamadas secuencias, son subdivisiones del texto, conjuntos de proposiciones que comparten rasgos alrededor de una misma propiedad discursiva. La necesidad de establecer esta unidad tiene que ver, por un lado, con la constatación de que en un mismo texto convergen distintos géneros discursivos y por otro lado, con la certeza de que, aunque casi siempre hay uno que predomina, la pretensión de identificar una clase de texto con un único género, desdibuja la gran diversidad que caracteriza a un discurso. Esta riqueza se evidencia en la variedad de tópicos referidos en un texto, la alternancia de roles de los hablantes y las diferentes formas discursivas usadas por ellos.

La secuencia está compuesta de varios intercambios que giran alrededor de una misma actividad y pueden implicar el cambio de actores o de escenarios o la variación en el eje temporal. En una sesión de clase, como en el caso de nuestro estudio, a lo largo del diálogo, se realizan múltiples estrategias discursivas como: explicar, informar, regular conductas, dar instrucciones, reclamar, reconvenir, etc. El predominio de alguna de ellas sobre las demás determina la delimitación de la secuencia en cuestión.

Sobra decir que seccionar la realidad de esta manera no es fácil, pues su complejidad hace que muchos puntos de vista estén comprometidos en la tarea. Cualquier criterio para justificar los cortes de un discurso en secuencias tiene, por tanto, carácter subjetivo y arbitrario. Siempre se podrá alegar que una secuencia abarcaría un número mayor o menor de intercambios y siempre se podrá sustentar el ángulo desde el cual se hizo la sección; lo que verdaderamente importa es distinguir diversas situaciones y distintos aspectos de una misma realidad según puntos de vista determinados que permitan tomar esa realidad como objeto de análisis.

Todos los días participamos de innumerables encuentros discursivos que tienen estructuras y propósitos específicos. Cualquiera de ellos comprende un inicio, un desarrollo y un final y cada una de estas partes a su vez, está compuesta de secuencias que dan cuenta de su realización. Todo encuentro exige un posicionamiento de los participantes en relación con su interlocutor, con la mirada del otro, con el objetivo de la reunión y con lo que dicen los hablantes. El análisis de este tipo de enunciados orales permite identificar las estrategias utilizadas por cada uno de los enunciadore, la expresión de sus puntos de vista y las maneras como pretende convencer al otro o admite sus argumentos.

Los distintos actos de lenguaje que se realizan entre los dos participantes así como los silencios y los intercambios aparentemente sin sentido, desde el punto de vista comunicativo, resultan valiosos componentes de la sesión interactiva. Por lo tanto, el análisis del discurso en el aula requiere trabajar con categorías gramaticales que marcan las posturas, las valoraciones que el sujeto adopta en relación con su discurso, con el discurso del otro y con los objetos y eventos de la realidad de su contexto. Estas marcas enunciativas se concretan a través de pronombres personales, deícticos, modalizaciones, formas verbales, adverbios, etc.

Al interior de las secuencias estudiamos estructuras de intercambio en el diálogo. La más sencilla y típica del diálogo escolar

(Stubbs, 1987: 109) está conformada por la pregunta que lanza el maestro en un salón de clase, la reacción de los estudiantes y la réplica del maestro. Esta estructura de tríada enunciativa ha sido objeto fundamental para nuestro análisis. Hemos examinado estos enunciados triádicos como la posibilidad de visualizar el apoyo discursivo que presta el maestro en estos tipos de intercambios. El tercer elemento de esta estructura la llamamos *reformulación*, concepto que ha sido trabajado por varios autores como Salazar (2000).

La reformulación es un tipo de reelaboración del discurso de los enunciados anteriores que puede correr por cuenta del autor mismo, en cuyo caso se trataría de una auto-reformulación. También puede ser objeto de una reelaboración por parte del interlocutor con lo cual estaríamos ante una hetero-reformulación.

La reformulación utiliza marcadores que indican los límites del discurso fuente y el comienzo de la reformulación o invitan a la elaboración de la misma. Algunos de estos marcadores son: "digamos, por ejemplo, es decir, mejor dicho, dicho de otra manera, en fin, en efecto, o bien, como dijo NN, ¿perdón?, ¿cómo?, ¿qué?" y otros que marcan el inicio del discurso indirecto. Son indicadores que invitan a reformular el discurso en términos de una explicitación, aclaración, explicación o justificación de las ideas expuestas de manera inmediatamente anterior.

Según Salazar, en principio, pueden caracterizarse tres tipos fundamentales de reformulación del discurso: la repetición, la corrección y la paráfrasis. Las tres tienen una misma estructura en común pero difieren en los siguientes aspectos:

**Repetición:** consiste en la reproducción literal de la estructura léxico-gramatical de un enunciado.

**Corrección:** es la modificación de un enunciado considerado equivocado. Por lo general se inscribe en la hetero-reformulación puesto que es el interlocutor más experto quien se encarga de esta reelaboración.

**Paráfrasis:** existe una equivalencia semántica más o menos importante en los dos enunciados del discurso. Se presenta bajo tres formas: expansión, reducción y variación. La expansión implica una descomposición del enunciado en los elementos que lo forman; la reducción trabaja con una orientación sintetizadora del enunciado fuente y la variación corresponde al reagrupamiento de elementos y a la reorganización de los elementos en su conjunto.

La reformulación cumple con dos funciones básicas una interdiscursiva o interaccional y otra intradiscursiva. La primera garantiza la posibilidad de ajustar los enunciados de los aprendices a los universos de referencia del maestro cuando aquellos se manifiestan más o menos alejados de los requerimientos del docente. La segunda función de la reformulación se relaciona con el esfuerzo del locutor por hacerse comprender del otro y el interés que muestra en modificar su discurso en aras de cooperar en el entendimiento con el otro.

Para Salazar, la reformulación se concreta en enunciados que cumplen fundamentalmente un papel mediador. Desde este concepto propone una tipología de movimientos interpretativos que se ponen en acción durante las interacciones. Para elaborar una tipología tal, hay que considerar la confluencia de al menos dos ejes diferentes, el de la aprehensión del discurso del otro y el estatus interlocutivo de los movimientos mismos.

Metodológicamente, nuestro trabajo acudió a la recolección de la información mediante una invitación a los estudiantes de la Especialización en Lenguaje y Pedagogía de Proyectos de la Uni-



versidad Distrital para que prestaran su colaboración como informantes del estudio. Este programa que reúne semestralmente decenas de maestros en ejercicio, nos permitió realizar esta indagación mediante la observación, el análisis y la interpretación de las prácticas discursivas y su tratamiento en el aula. Cinco de estos docentes permanecieron voluntariamente durante todo el proceso investigativo y nos dieron la opción de penetrar en sus aulas, en sus recuerdos, en sus concepciones sobre la enseñanza de la lengua y en sus sentimientos con respecto a su quehacer docente.

El corpus de este estudio, está conformado por entrevistas a docentes de lengua castellana, sus testimonios de vida sobre las maneras como adquirieron la lengua escrita, diarios del investigador y transcripciones de clase. Estos materiales se sometieron a una reflexión colectiva que relacionaba categorías de análisis de géneros discursivos con diversos tipos de apoyo que se pueden ofrecer a través de ellos en procesos de enseñanza de la lengua escrita.

El tratamiento de la abundante información que se recogió durante la investigación, requería un proceso de codificación que permitiera transformar los datos empíricos en unidades destinadas a la sistematización y descripción organizada del contenido. Para ello, elaboramos un conjunto de rejillas que además de registrar los datos recolectados de forma sistemática, permitió visualizarlos con facilidad y de manera condensada. La rejilla facilitó detectar categorías y, una vez identificadas, organizarlas de manera gráfica con lo cual se optimiza el manejo de la información.

Para esta ponencia mostraremos la categorización trabajada con los registros de clase de acuerdo con la rejilla propuesta.

El objetivo de este estudio es dar una mirada analítica e interpretativa a un corpus grabado directamente en el salón de clase, donde los niños y la docente están comprometidos en un proceso de aprendizaje. La docente y los niños hablan entre 40 y 50 minutos seguidos, alrededor de una temática específica.

que los niños construyan el proceso de la lectura y la escritura. Nos encontramos con un curso de 36 niños de preescolar con edades entre los 5 y medio y seis años.

Las interacciones verbales en clase comportan múltiples aspectos que es necesario delimitar y puntualizar. Nuestro compromiso con lo oral radica en tomar este espacio en un doble sentido: como un objeto en sí mismo de aprendizaje en la escuela primaria, donde las prácticas discursivas que se dan entre el docente y los niños y los niños entre ellos serán un motivo de reflexión sobre la manera cómo el apoyo incide en el desarrollo del lenguaje oral. Un segundo aspecto radica en el sentido de pensar la actividad interactiva-comunicativa como constitutiva esencial del aprendizaje, en este contexto particular de la escolaridad. Esto último será nuestra prioridad, puesto que los discursos grabados y sometidos a análisis se dan en situaciones particulares de enseñanza-aprendizaje enmarcadas en una situación didáctica particular y con un referente establecido: el aprendizaje de la lengua escrita.

Para el trabajo, segmentamos la totalidad del diálogo en 34 secuencias que contienen 346 intervenciones. Para esta ponencia presentamos una aproximación de análisis e interpretación de algunas secuencias completas o de fragmentos pertinentes para mostrar la forma como trabajamos la propuesta teórico-metodológica. Con el corpus de la primera secuencia, señalamos la manera como se realizó la categorización, utilizando la rejilla de análisis.

En esta secuencia, la docente identifica el tópico de la lectura mediante el recuerdo del trabajo con la enfermera, identificando así un sujeto ausente. Con la pregunta de la primera intervención, pone en escena no solamente al interlocutor sino también al sujeto global que es el tema alrededor del cual va a girar el diálogo: la salud. Las preguntas cortas, una de tipo acertijo (3), comprometen a los niños en la interacción y garantizan la identificación y anticipación del tema que van a tratar, permitiendo una mirada global a la tarea.

	<b>DIÁLOGO EN CLASE (Distribución en secuencias)</b>	<b>ACTIVIDAD DISCURSIVA</b>	<b>GÉNEROS, MOVIMIENTOS DISCURSIVOS Y MARCAS ENUNCIATIVAS</b>	<b>COMENTARIOS E INTERPRETACIONES</b>
1	1. Profesora: ...Estuvimos hablando... el viernes fue la charla con la enfermera? 2. Niños: Siiii. 3. P: Bueno, como estuvimos charlando con la enfermera sobre la salud, sobre las vacunas ¿cierto? Sobre todo, lo que necesitamos para tener una salud bien ¿qué? 4. Niños: Buena... 5. P: Bien buena, ¿cierto?	Identificación del tópico de la lectura mediante el recuerdo del trabajo con la enfermera.	Uso de la primera persona plural.  Pregunta tipo acertijo.	INTRODUCCIÓN DE LA SESIÓN: Preparación de la actividad teniendo en cuenta los conocimientos previos tanto del referente como de las estrategias.

En el caso particular del diálogo que presentamos, nuestro interés radica en describir e interpretar la dinámica verbal del docente con sus alumnos para develar las distintas modalidades de intervención y de apoyo que se realizan en la interacción, así como el manejo de los géneros discursivos, y la reciprocidad o no que se da en los intercambios.

En esta sesión, los alumnos y la docente tienen como fin preparar una tarea cooperativamente, cuyo espacio es la fuente de la dinámica verbal donde se logra el verdadero alcance del trabajo:

Esta forma de iniciar el trabajo teniendo en cuenta los conocimientos previos de los niños posiciona a la docente en un contexto muy significativo, en la medida en que proporciona un apoyo global. A propósito dice F François: "El apoyo global es aquel que hace que el otro, presente o ausente, esté de alguna manera en función de escuchar [...] desde este punto de vista se puede apoyar simplemente aceptando lo que dice el otro y manifestándole su interés". (1993: 132). Es así como el siiii prolongado de los niños, está garantizando el compromiso y la aprobación de la tarea que la docente les plantea en esta secuencia.



En la secuencia 2, la docente identifica la estrategia de la lectura mediante el recuerdo de una experiencia similar que forma parte del conocimiento compartido de los alumnos. Este discurso produce la intervención del niño que se presenta como un desencadenador, reformulado por la docente como confirmación del enunciado anterior.

- 7. Niño: Ahhhh, lo del pincho de frutas...
- 8. Docente: Eso, lo del pincho de frutas sí, y después nos pusimos de acuerdo sobre que estábamos leyendo cierto? Y entre todos construimos eso.

A través de instrucciones la docente establece un formato de estrategia global para desarrollar la actividad lectora y compromete a los niños de manera afectiva: los particulariza llamándolos por su nombre.

En la secuencia 4, la docente refuerza las condiciones de la actividad y el orden para que los niños desarrollen las fases del proceso prefigurado: en primer lugar, lectura individual, luego lectura en parejas y por último la puesta en común. Pero en su interés por socializar la actividad no permite que las intervenciones de los niños puedan tener respuestas más afortunadas:

- 12. Niño: Ahí dice consiga...
- 13. P: Ahí dice consiga? Bueno, vamos a mirar.  
Sin embargo, en otros casos presta ayuda inmediata a nivel microestructural:

- 24. Niño: La ene...
- 25. P: La ene si señor.

La reformulación de la docente confirma y apoya al niño en la identificación de la grafía. La maestra continúa con su preocupación de lectura de las imágenes:

- 25. Docente: ... A ver ¿Qué has leído? Cuéntame qué has encontrado, qué será eso que estamos leyendo. A ver Laurita ¿De qué se tratará eso? ¿De qué?
- 26. Niña: Yo no sé...
- 27. Docente: Pero mira en los dibujos qué pasará ahí... A ver qué han encontrado...
- 28. Niño: Que ahí dice mi piza....
- 29. Docente: En donde... A ver lean todo, los dibujos. A ver qué encontramos si?. ¿qué será lo que estamos leyendo...? Ya terminaron de leer cada uno? O todavía no..., bueno, otro poquito porque hay algunos niños que no han terminado...

La reacción a la respuesta 28 no permite recuperar el sentido que el niño ha querido comunicar sobre su hipótesis de la lectura. No vemos un apoyo a esta intervención, puesto que ella trata de responder, pero continúa con su interés particular, lo que no permite construir el sentido en lo que se ha dicho antes. Es una posición de contra apoyo muy evidente en estas secuencias, donde el interés de los niños está en hacer la lectura de la imagen así como la de las grafías.

De otra parte, en la misma secuencia, la ayuda de la docente se apoya en la dimensión transsemiótica:

- 20. Daniela: Los dibujos.
- 21. P: Eso, los dibujos. Acuérdense que también los dibujos los podemos leer ¿cierto?

A la reformulación, la docente antepone el demostrativo *eso*, que en este contexto, significa, sí, eso, de acuerdo. En esta ocasión, la reformulación afirma la respuesta del niño y complementa su enunciado con el fin de reforzar la lectura de dibujos.

En la secuencia 6, el proceso de monitoreo lector comienza en una plenaria como lo había planeado la docente y se nota un cambio en la dinámica verbal. Retoma de manera muy general la lectura realizada por los niños:

- 43. P: Ahorita vamos a hablar sobre lo que entendimos, listo?... bueno... ¿ya leyeron con el compañero?, bueno, entonces ahora vamos a hacer lo siguiente, vamos a escribir aquí en el tablero lo que ustedes encontraron leyendo esa hojita, vamos a ver si todos pensamos igual, si encontramos cosas iguales ¿listo?, entonces ya saben, el que quiera participar levanta la mano y pide la palabra... empecemos con Ana María, escuchémosla para ver si entendimos lo mismo que ella. Otra cosa. Bueno, A ver Ana María, fuerte...

En una yuxtaposición de géneros discursivos la maestra interroga, da instrucciones, solicita la escucha. Ana María en su intervención aporta el sentido global del texto:

- 44. Ana: Entendí que toca comprar una caja de madera, pintarla de blanco y hacerle una cruz y meter... meter los... la medicina...
- 45. P: Bueno, entonces Ana María entendió... A ver que fue lo que... espere, de a poquitos, Ana María entendió... ahí dice en la hoja que hay que comprar algo ¿cierto? Dice Ana María que hay que comprar una caja de ¿qué?...
- 46. Niño: Palo...
- 47. P: De palo. ¿De palo o de madera...?
- 48. Niños: De madera...
- 49. P: Bueno, comprar una caja de madera, listo.... Espere que aquí dice otra cosa Richard...
- 50. Richard: Conseguir... conse... un... saa... caja de madera....
- 51. P: Ah bueno, miren lo que dice Richard, ¿le alcanzaron a oír? O no... entonces toca que nos hables más fuerte, un poquitico más fuerte Richard por favor... Ay le da una pena a Richard. A ver yo le traduzco a Richard.... Richard dice que no hay necesidad de comprar la caja, que él lee ahí que se puede conseguir la caja, que ahí dice conseguirla, no hay necesidad de comprarla, se puede conseguir.

La maestra toma la secuencia de manera fraccionada anunciando a los niños que va a comentar el enunciado por partes.

Se puede afirmar que la niña está en una etapa anterior al deletreo en la cual fabrica hipótesis a partir de la lectura de la imagen, lo que permite aventurar el verbo comprar. De esta manera, la pregunta de la docente en la intervención 45, tiene como intención posterior establecer las diferencias entre conseguir y comprar. Pensamos que esto tiene el propósito de aclarar que no es necesario gastar dinero para realizar la actividad que se va a proponer, lo cual es significativo debido al contexto socio-económico desfavorecido de la comunidad escolar que se está trabajando.

A través de instrucciones la docente establece un formato de estrategia global para desarrollar la actividad lectora y compromete a los niños de manera afectiva



Igualmente, se evidencia en esta secuencia, un movimiento doble de apoyo y contra apoyo. El primero, se refiere a la intención global de proporcionar ayuda permanente a los niños en el descubrimiento del sentido del texto a través del proceso lector. El segundo, aparece de manera focalizada cuando la maestra ocupa el lugar de los niños adelantando una respuesta que podría haber sido dada por ellos mismos, tal como ocurre en los intercambios 44 a 47. La intervención del niño en 46, permitió que la docente, a través de su reformulación, apoyara el paso del registro coloquial a uno más estándar.

Reformulaciones parciales como la anterior, pero modificadas levemente, tergiversan a veces el enunciado de los niños como en el caso siguiente, en que la docente enfatiza sobre la extensión del color y allí resulta interesante la reacción de la autora:

75. Diana: *Que hay que pintar... con pintura roja y hacer una cruz y poner medicinas para curar a los enfermos...*

76. P: *Dice Diana Paulina que ella leyó qué? Diana...*

77. Diana: *Que... que hay que poner... que después ponerle con una pintura roja pintar...*

78. P: *Pintar toda la caja con color rojo...*

79. Diana: *No, solo con pintura roja pintar una crucecita y después... después poner medicinas para curar a los enfermos...*

La niña le aclara el sentido de su intervención repitiendo por completo su enunciado. El movimiento dialógico toma una dirección poco común pues es ella quien asume el rol de evaluar el enunciado de la maestra. Esto implica una concepción según la cual el conocimiento es compartido en el aula y los roles se pueden intercambiar.

En la secuencia 19, la maestra comienza un proceso de ayuda a los niños para hacerles producir un texto escrito así:

En primer lugar, apoya a cada uno de los niños en su tarea:

254. P: *¿Seguro que puedes traer una? Pero que no haya necesidad de comprarla...*

255. Alejandra: *Es que yo tengo en mi casa varias cajas...*

256. P: *Bueno, entonces escriba ahí que va a traer una caja para el botiquín...*

En segundo lugar, apoya a toda la clase dando un modelo de texto:

263. Niño: *Pintura...*

264. P: *Bueno, entonces escriban ahí en el cuaderno: "para el botiquín voy a traer pintura."*

La docente desarrolla un complejo proceso de apoyo individual al proceso escritural de los niños de manera que sus producciones orales sirvan de fuente al enunciado escrito. A veces la docente apoya dando un modelo completo del texto que provoca la copia del niño a manera de dictado. El valor de este tipo de apoyo reside en tomar las propias palabras del niño para modelar la escritura personal. Otras veces, la docente produce esbozos de enunciados como guía para que los niños inicien la producción escrita y la completen por su cuenta:

256. P: *Ana María trae algodón...*

Estos enunciados se concretan bajo formas de discurso directo e indirecto proporcionando variedad en las reformulaciones del discurso de los niños y por lo tanto variedad de ejemplos para cada niño, con lo cual se evita el ejercicio homogéneo de la escri-

tura tan propio de estos contextos escolares de adquisición. La enumeración y repetición de los referentes propuestos por los niños contribuyen a mantenerlos presentes en la actividad escritora.

En las intervenciones siguientes:

265. Niño: *Algodón.*

266. Niño: *Yo también algodón...*

267. Niño: *Yo voy a traer la brocha...*

Las intervenciones en cadena de los estudiantes dejan ver la actitud de la docente que permite la participación oral de los niños y estimula la interacción entre pares. Pequeñas series como ésta se dan a lo largo de la clase alternando con el esquema comunicativo dominante: la maestra inicia el intercambio, el niño responde, la maestra evalúa la intervención. En contraste, observamos esta serie en la que la intervención de un niño (265) provoca enunciados de sus compañeros que se van ampliando mediante expansiones gramaticales: el sujeto y el adverbio modal para el primer niño (266), la oración completa para el segundo (267). Estos enunciados, a su vez, se constituyen en apoyos para la producción escrita de los demás.

La docente aprovecha las emisiones de los alumnos para desarrollar sus competencias argumentativas, en este caso, buscando la justificación de la utilidad de cada elemento que proponen los niños para el botiquín.

268. P: *Tú vas a traer una brocha... más algodón... tú ¿qué vas a traer Jorge?*

269. Jorge: *Un tarro vacío...*

270. P: *Un tarro vacío?, y ese para qué sirve...*

271. Jorge: *Para echar las medicinas...*

272. P: *Para echar las medicinas?, bueno si. Y tú ¿qué puedes traer?*

Esto conlleva a la ampliación del enunciado correspondiente. Por ejemplo, ante la enunciación de un nuevo material no justificado, *un tarro vacío*, la maestra repite el enunciado del niño, le hace enseguida una pregunta que incita a una aclaración y con ello genera una auto-reformulación por complementación del enunciado del niño: *Para echar las medicinas*. Este esquema se repite con otros elementos lo que predispone a los niños para anticipar este ambiente argumentativo y los prepara para este tipo de estrategias discursivas.

El apoyo de la docente al proceso individual de escritura se realiza en un formato que se va repitiendo, con algunas variaciones, con cada niño, así:

Pregunta por el material que se va a aportar (268), respuesta del niño (269), generalmente mediante un sustantivo, pregunta de la maestra sobre la utilidad del elemento (270), respuesta del niño justificando (271), evaluación positiva de la maestra (272).

## PARA CONCLUIR

En primer lugar, la propuesta de análisis que se acaba de presentar parcialmente, nos ha permitido hacer emerger las distintas estrategias discursivas adoptadas por el maestro para apoyar el proceso de aprendizaje de la lectura y la escritura en los niños. El concepto de apoyo llama la atención sobre el carácter dialógico de las competencias lingüísticas. Aprender a hablar no es solamente aprender monológicamente formas verbales, sino colocarse en el lugar de la interlocución y saber utilizar el lenguaje en situaciones particulares.



Por otra parte, la disposición de los datos en una rejilla ha posibilitado poner en manos de los docentes no especialistas, un instrumento de análisis que les permita trabajar con sus pares de manera más autónoma, un programa de formación grupal y voluntario. Este proceso resulta más auténtico comparado con los cursos tradicionales de capacitación, debido a su carácter de compromiso personal. De esta manera, el proceso de formación se deja de percibir como la obligación de responder a las acciones estatales que controlan, vigilan, premian o castigan.

Con esta estrategia, hemos logrado preparar maestros más dialógicos, conscientes de su papel mediador y negociador, que forman niños también negociadores, prestos a la solidaridad. Creemos en esta alternativa de trabajo como una contribución para formar ciudadanos con capacidad para valorar la democracia y la interacción igualitaria y argumentativa.



## BIBLIOGRAFÍA

---

- Adam, Jean-Michel. Linguistique textuelle: des genres de discours aux textes. Editions Nathan/HER Paris, 1999.
  - Baena, Luis Angel. Revista Lenguaje No. 24, Univalle, Cali. 1996.
  - Bajtín, Mijail. Estética de la creación verbal. Siglo XXI. México, 1982.
  - Benveniste, Emile. Problemas de lingüística general. Siglo XXI. México, 1982
  - Bruner, J. Savoir faire, Savoir dire. P.U.F, Paris, 1983.
  - Bruner, J. Actos de significado. Alianza. Madrid, 1991.
  - Cazden, C. B. El discurso en el aula. El discurso de la enseñanza y del aprendizaje. Barcelona. Paidós, 1988.
  - François Frédéric. Practiques de L'oral. Editions Nathan, Paris 1993.
  - Hudelot, C. y Vasseur, M.T. Peut-on se passer de la notion d'étayage pour rendre compte de l'élaboration langagière en L1 y L2?. En: CALAP, Paris, 1997.
  - Salazar, Anne. L'interprétation comme médiation. Colloque International sur la Médiation. Rouen, 2000. (en prensa)
  - Schön, D. La formación de profesionales reflexivos. Paidós, 1992.
  - Stubbs, Michael. Análisis del discurso. Alianza, Madrid, 1987.
  - Vygotsky, Lev. El desarrollo de los procesos psicológicos superiores. Crítica, Barcelona, 1979.
  - Vygotsky, Lev. Pensamiento y lenguaje. La Pléyade. Buenos Aires. 1977.
- 

