

# Análisis de un fragmento de clase de catalán (1.<sup>a</sup> lengua)

Laura Cerdán, Vicens Martínez y Manuel Ríos



## I

*Se presenta aquí un caso de aplicación del «análisis del discurso» para la evaluación, los intercambios lingüísticos de profesores y alumnos en clase y, de este modo, de la calidad didáctica de las clases de lengua. El modelo se propone como técnica para la autoevaluación y optimización de las estrategias de instrucción...*

### INTRODUCCION

El análisis del discurso ha supuesto una nueva forma de ver los intercambios lingüísticos en general. Ha aportado una visión que va más allá de lo estrictamente lingüístico, introduciendo conceptos como interacción, función, acción gestual, etcétera.

Aplicar este análisis al desarrollo docente supone ver una clase como un intercambio lingüístico más, como una conversación o un discurso articulado por los diferentes interlocutores. Así, en una clase se producen intercambios entre profesor-clase, profesor-alumno, alumno-alumno, en un contexto lingüístico pero también situacional; de ahí el valor de los elementos paralingüísticos (ritmo, entonación, gestos, etcétera).

El objetivo de esta perspectiva es poder dotar a los profesionales de la educación de un instrumento para la autoevaluación y la posterior autocorrección. Permite evaluar más allá del contenido de la clase, la forma del intercambio y la importancia que ésta posee en la eficacia de la enseñanza.

El tipo de esquema que hemos utilizado para analizar tres minutos de una clase concreta es el BIAS<sup>1</sup> (tabla I) adaptándolo a la realidad a analizar. Este modelo propone categorías muy claras para analizar los tipos de intercambios en una clase, éstos son: PL el profesor explica, narra o dirige; PP el profesor pregunta; PR el profesor da respuesta a la pregunta de un alumno; AR el alumno responde a una pregunta del profesor; AV el alumno pregunta o comenta voluntariamente; TP trabajo en la pizarra; S el silencio y R risas.

El esquema que presentamos es el siguiente. En primer lugar describimos el contexto en el que se impartió la clase (profesora, nivel, escuela, medio de

grabación, etc). A continuación transcribimos los tres minutos seleccionados de la clase, teniendo en cuenta, además del discurso lingüístico, los elementos paralingüísticos. Estudiamos esta transcripción siguiendo el esquema BIAS, lo analizamos y posteriormente pasamos a ver dos aspectos más concretos como son los recursos del profesor para la obtención de las respuestas y los recursos no verbales también del profesor.

### DESCRIPCIONES PREVIAS AL ANALISIS DE LA CLASE

La clase filmada pertenece a un nivel de 3.º de EGB y está integrada por 26 niños, 17 niños y 9 niñas. La mayoría de ellos es catalanoparlante, hecho que falcita la «inmersión» o enseñanza en catalán. El nivel medio de la clase es satisfactorio y se muestra como un grupo despierto, alegre y activo en el trabajo.

La profesora tiene 28 años, su experiencia se remonta a 8 años e imparte todas las asignaturas en la clase, excepto Lengua castellana, Gimnasia y Música.

La escuela en cuestión es el C. P. Pérez Sala, de Vilassar de Mar (Barcelona). Este pueblo marítimo es pequeño (4 km por 3 km, aproximadamente) pero su población se ha ido incrementando hasta alcanzar los 22 mil habitantes que tiene ahora. Su economía se basa en el cultivo de la flor, la huerta y el comercio. El nivel social de los alumnos y del pueblo en general es medio y medio-alto; el índice de paro es bajísimo.

Donde sí hallamos desnivel es en el plano cultural de las familias, pero esto al no repercutir en la situación económica no incide negativamente en el niño, quizás se vea algo en la motivación pero nunca se convierte en motivo de freno para el niño.

La calle y los parajes inmediatos al colegio son tranquilos. La escuela cuenta con un patio-jardín y con un polideportivo para los recreos, pero por motivos de estancia provisional sufrimos algunas faltas (biblioteca, comedor escolar, conserjería, etcétera).

Elegimos como medio de grabación el vídeo porque nos interesaba detectar aspectos no verbales como la gesticulación o las diferentes reacciones del profesor y los niños.

La lección se filmó el 17 de abril de 1991, la secuencia inicial fue de 30 minutos, de los que seleccionamos tres.

La lección trata sobre el valor afectivo del diminutivo y su estructura es la que sigue: se inicia retomando un aprendizaje anterior (el diminutivo expresa pequeñez) y se dan dos ejemplos. El desarrollo se forma a partir de dos ejemplos de cuentos conocidos a partir de los cuales la profesora «elicit» el valor afectivo del diminutivo. Tras las conclusiones se expresa oralmente y en la pizarra el valor de «simpatía» del diminutivo.

### CRITERIOS DE CODIFICACION

Los tres minutos de clase que recoge la transcripción han sido categorizados y computados siguiendo el modelo Bias (tabla I). Para anotar las intervenciones largas hemos considerado una unidad de notación cada tres segundos de duración de la misma. Las intervenciones de cuatro segundos o menores se han computado como una unidad. Cada vez que cambia la categoría de la intervención o el sujeto que actúa hemos anotado un nuevo período. Según estos criterios hemos obtenido 93 períodos distintos.

TABLA I

Transcripción de un fragmento de clase de catalán 1.<sup>a</sup> lengua

P: ...De fet és el mateix. No em puc inventar una paraula nova per a això, perquè de fet és el mateix. Simplement afegint (pausa) «ETA» ja tenim que alguna manera canvia aquesta capsa d'aquesta. O no?

A (todos): Si.

P: Vale... Però jo pregunto... jo pregunto, sempre aquestes terminacions s'afegeixen per dir que un objecte és més petit?

Aem a veure-ho (pausa)

Aviam (pausa)

Anem a pensar una mica. Hum.

Jordi Cuenca! Per què el conte (...) dels tres porquets (...) es diu els tres porquets i no es diu els tres porcs? (pausa)

Anem a pensar.

Per què es titula els tres porquets i no els tres porcs? Perquè de fet, què són?

A: Petits.

P: Són porcs. No? I per què no s'intitula els tres porcs? En compte dels tres porquets? Per què Alex?

Alex: Perquè (pausa) eren petitets?

P: Ah si? Els tres eren petitets?

A: No.

P: El tercer si estic d'acord, el tercer porquet era el més...

A: (todos): Petit.

P: Però, i el primer? Que era petit?

A: (todos): No.

P: I el segon? Era petit?

A (todos): No.

P: Era...

A: Mitjà.

P: Per lo tant, Albert? Es pot dir que s'intitula els tres proquets perquè són porquets petitets?

Albert: No.

P: Per què?

Albert: Perquè no són (pausa) marrans. (Pausa)

P: Molt bé. Perque (P ríe). (Todos ríen). Perquè no són...

P i A (todos): marrans.

P: Perquè si nosaltres diguéssim els tres porcs quedaria com (pausa).

A: Hortero.

P: Bueno, quedaria hortera però... Ens cau-rien bé aquests porquets d'entrada?

A: (todos): No.

A: No perquè ens podríem...

P: (Tapando las palabras del último A) Perquè quedaria com una mica, com Albert?

Albert: No sé (pausa) Ens podríem pensar per exemple que són... nois.

P: Que són nois, que són molt marranos, no?

P se dirige a la pizarra y señala ETA

P hacia la caja grande señalándola

P va hacia su mesa y guarda la cajita en un cajón

P señala la pizarra

P hace un gesto de pequeño con las manos

P gesto de esperar

A primero pasivos, después levantan la mano

↑ (durante todo este período algunos A continúan pidiendo la palabra con la mano levantada)

P señala con el dedo a Alex



Albert hace un gesto con la mano dudando antes de decir la palabra

P comienza y finaliza la risa

P hace gesto con las manos de solicitar respuesta

P retrae la postura: desaprobación

P avanza los brazos: aceptación

P solicita con gestos nuevas respuestas

P muestra desaprobación gesticulando

P hace círculos con las manos

P señala a Albert

Albert mueve el brazo como buscando la palabra

P se arregla el jersey

Un A levanta el brazo

TABLA I (cont.)

<p>Allbert: Sí.</p> <p>P: En canvi, són tres animals, porcs, però, humm, ja diem porquets i aleshores ja no pensem que són guarros, oi? Oi que no ho pensem això?</p> <p>A: No.</p> <p>P: Vale, un altre exemple. Oriol! Per què diem la rateta presumida i no diem la rata presumida?</p> <p>Oriol: Perquè era molt bonica.</p> <p>P: Perquè era molt bonica. Per què més? Per què era petita, Artur?</p> <p>Artur: No, perquè era bufona i no pot 'nar per les clavegueres si era bufona.</p> <p>P: Clar. Si nosaltres diguéssim la Rata presumida, nosaltres podrém pensar (<i>P ríe</i>) Oi, Ricard? Doncs que era una rateta que d'entrada ja no ens havia de caure bé.</p> <p>A: Que era molt lletja.</p> <p>P: Perquè era molt lletja, que era brutota, oi? En canvi, jo quan dic la rateta o els tres porquets, vol dir que és que són petitets?</p> <p>A: (todos): No.</p> <p>P: Vol dir que ens cauen...</p> <p>A: (todos): Bé.</p> <p>P: Bé, que són (<i>pausa</i>) simpàtics. O no?</p> <p>A: (todos): Sí.</p> <p>P: Per lo tant (<i>levanta el brazo</i>), els diminutius els afegim per dir que un objecte és més petit (<i>gesto de pequeño</i>), però també perquè ens caiguin...</p> <p>A: (todos): Bé.</p> <p>P: Bé. Per simpatia.</p>	<p><i>Albert daña y solicita la palabra</i></p> <p><i>P frunce la frente con extrañeza y desapro-bación</i></p> <p><i>A levanta el brazo</i></p> <p><i>A baja el brazo cuando comienza Artur</i></p> <p><i>P cierra un ojo y frunce la frente</i></p> <p><i>P señala a Ricard con un gesto de asentimiento</i></p> <p><i>A inician una risa que se corta</i></p> <p><i>P hace gestos de pequeño</i></p> <p><i>P inclina el tronco</i></p> <p><i>P gesticula solicitando respuesta</i></p> <p><i>P hace gestos pidiendo respuesta primero a un alumno concreto, después en general</i></p> <p><i>P señala la pizarra</i></p> <p><i>P levanta el índice</i></p> <p><i>P mueve las manos indicando evidencia y solicitando participación</i></p> <p><i>P escribe «simpatia» en la pizarra</i></p>
--	--

Asimismo hemos definido dos categorías específicas para adaptar el modelo a la situación concreta. Estas son: R (risa) y TP (trabajo en la pizarra).

## PROPORCION Y TIPO DE INTERVENCIONES

A partir del sistema de codificación ya descrito hemos contado 95 unidades de intervención en 93 períodos temporales (en dos ocasiones dos sujetos intervienen simultáneamente). En la Tabla II las vemos cuantificadas por categorías.

Las intervenciones de la profesora son más abundantes (el 72%) que las de los alumnos (26%) —el resto (2%) se reparte entre un silencio y una risa generalizada—. Aun así la participación de los alumnos es bastante alta, por lo que se puede decir que se trata de un tipo de clase activa.

El 25% de las intervenciones de la profesora son explicación (PL), un 33% preguntas (PP) y un 13% respuestas o reacción a la respuesta de los alumnos (PR). El alto nivel de intervención de los alumnos está motivado, por tanto, por esta alta proporción de preguntas. El tipo de respuesta de los alumnos nos lo confirma: el 25% son respuestas a preguntas de la profesora (AR), mientras que solamente se da un 1% de intervención voluntaria (AV).



TABLA II

CODIGO	CANTIDAD	PORCENTAJE (sin decimales)	
PL	24	25%	
PP	31	33%	Participación de la profesora ..... 72%
PR	12	13%	(PL + PP + PR + TP)
AR	24	25%	Participación de los alumnos ..... 26%
AV	1	1%	(AR + AV)
S	1	1%	Otras (S + R): ..... 2%
TP	1	1%	
R	1	1%	

Si pasamos a analizar las intervenciones de los alumnos con más detalle, encontramos que, por lo que respecta a su extensión, 17 de ellas consisten en una sola palabra (muchas veces un monosílabo), 4 son una frase corta (del tipo «perquè eren petites») y 2 son una frase larga (en un solo caso la respuesta llega a los seis segundos). Por tanto vemos que la contribución del alumno al discurso se limita a intervenciones cortas, muchas veces reafirmaciones de lo que la profesora sugiere.

Teniendo en cuenta quién responde (si un alumno indicado por la profesora, un alumno espontáneo o toda la clase) comprobamos que las respuestas se reparten de forma equilibrada en: alumno indicado (7), alumno espontáneo (7) y toda la clase (10). La totalidad de las respuestas de la clase son de una palabra.

Esta participación la tenemos que valorar, por otra parte, de acuerdo con el tema tratado y el nivel de los alumnos. El tema de la clase en cuestión (el significado del morfema diminutivo) condiciona las posibilidades de respuesta. De hecho, la profesora trata —y consigue— que la clase la acompañe en una deducción del valor afectivo de los diminutivos, deducción que requiere un cierto grado de reflexión sobre el lenguaje, «difícil» al nivel de alumnos de 8 y 9 años. Para facilitarla, la profesora recurre a dos ejemplos que le permiten preguntas asequibles para los alumnos, y, por otro lado, controla el ritmo y la calidad de las intervenciones para poder llegar sin demasiada dispersión a la deducción que busca. En este contexto la participación del alumno se puede dividir entre respuestas «difíciles» y aquellas respuestas a preguntas evidentes, de comprobación. El primer tipo de respuestas las busca en alumnos que pueden darlas en poco tiempo (ella los indica). El ritmo y el acierto de la respuesta parecen esenciales en la elección del sujeto que hace.

## ESTRUCTURA DE LA SECUENCIA

Tal como hemos dicho, en el fragmento estudiado la profesora intenta transmitir un concepto con la ayuda de dos ejemplos. A continuación describiremos la sucesión de las diferentes intervenciones y cómo se estructuran en relación con el tema tratado.

En las ocho primeras notaciones (*ver tabla I*) se está acabando una explicación que viene de antes: los morfemas diminutivos expresan tamaño. Este período 0 acaba con una serie que encontraremos a menudo: PL-PP-AR-PR. Es

decir, una explicación seguida de una pregunta que es respondida por los alumnos y, por último, una reacción de la profesora.

A continuación (período 1) empieza la nueva explicación con una formulación de tipo general que está formada por seis PL. El período 2 es el desarrollo del primer ejemplo. Observamos que comienza (A) en forma de pregunta que no encuentra respuesta (el único silencio en este fragmento de transcripción). Después (B) nuevas preguntas van encontrando respuestas que son evaluadas en cada caso. En este momento las preguntas son muy abundantes —8— y las respuestas escasas —2—. Pero a continuación (C) se da un movimiento alternativo pregunta-respuesta (sin PR) que forma una serie muy rítmica e *in crescendo* de intercambios profesora-clase. Casi al final de este período (D) la profesora se dirige a un alumno de quien espera la respuesta correcta. El acierto de la respuesta permite acabar con una frase compartida, precedida de una risa general. Todo indica una suerte de *clímax*, un intercambio satisfactorio. En E la profesora vuelve a comprobar si se ha entendido el ejemplo con nuevas preguntas y acaba retomando la conclusión con una serie PL-PP-AR-PR.

Todo este período 2 dedicado al primer ejemplo se desarrolla en 49 notaciones o movimientos. El segundo ejemplo (período 3) merece menos dedicación: 23 movimientos. En este período se da un equilibrio entre los diferentes tipos de intervención: 4 PL, 7 PP, 4 PR, 6 AR, 1 AV. Da la impresión de que la profesora prepara el camino para la generalización; explica más y pregunta menos que en el primer ejemplo.

En el último período (4) se llega a la definición del concepto que se estaba buscando (el morfema diminutivo también sirve para expresar simpatía). Es mucho más corto que los ejemplos (7 movimientos) y acaba con una secuencia nueva: la serie ya conocida, PL-PP-AR-PR, y a continuación una explicación seguida de la acción de escribir en la pizarra. Evidentemente nos encontramos ante un final. La nueva serie indica que se acaba una explicación, que se ha llegado a una conclusión.

Si observamos la estructura descrita en su totalidad podemos ver que la secuencia comienza y acaba igual (con formulaciones generales muy cortas). El primer período (1) es el planteamiento de un enigma («Jo pregunto, sempre aquestes terminacions s'afegeixen per dir que un objecte és més petit?») que se soluciona en el último período (4) con la participación de los alumnos, que han llegado a deducir por sí mismos la respuesta:

«P: Per lo tant, els diminutius els afegim per dir que un objecte és més petit, però també perquè ens caiguin...

A (todos): Bé.

P: Per simpatia. (Escribe «simpatia» en la pizarra)»

La profesora empezó el ciclo y ahora lo concluye con una breve explicación y un acto de valor simbólico: escribir en la pizarra.

Para llegar a este final «feliz» se ha pasado a través de un largo camino con dos ejemplos que han permitido la participación de los alumnos y la deducción del concepto. El segundo de ellos viene a ser una comprobación, un refuerzo del primero. La participación de los alumnos y la precisión de las respuestas han ido creciendo hasta el *clímax* señalado anteriormente (final de D). A partir de aquí se observa otro esquema (más equilibrio entre tipos de intervención) que acaba otra vez en un *crescendo* rítmico con la participación de toda la clase en respuestas cortas («No», «Bé», «Sí», «Bé»).

## VALORACION GLOBAL

Habría que decir, de entrada, que el análisis de un fragmento tan corto de una clase no permite generalizaciones sobre los intercambios del grupo en cuestión. No obstante, se pueden apuntar algunas conclusiones sobre este momento concreto: en primer lugar, el intercambio lingüístico ha tenido éxito, ha habido un descubrimiento compartido que se ha producido con la participación satisfactoria de todos los interlocutores.

Por otro lado, la profesora ha cortado en una ocasión una respuesta y controla en todo momento el tipo de reacción de los alumnos: la mayoría de ellas están muy marcadas (incluso la risa). También se observa el protagonismo de un alumno concreto que parece ser preferido para las respuestas difíciles.

Hay que anotar, por último, el papel preponderante del ritmo y la estructuración de las intervenciones de la profesora en la consecución de un alto nivel de atención y de respuesta. Así, por ejemplo, se da una utilización muy eficiente de los diferentes tipos de intervenciones para señalar y dramatizar los finales de un período temático y el cambio de discurso. También se observa un control eficaz de la variedad de las intervenciones y de su duración. La serie tiene, además, una estructura «narrativa»: es un enigma seguido de dos ejemplos —que precisamente son dos cuentos— y una resolución o respuesta.

En resumen, este fragmento de clase se caracteriza por el control del ritmo y el tipo de las intervenciones por parte de la profesora, una estructuración efectiva del intercambio y la participación activa de los alumnos que han contribuido a construir el discurso que se les ha propuesto y, presumiblemente, lo han asimilado.

## ANALISIS DE LOS RECURSOS DEL PROFESOR PARA LA OBTENCION DE RESPUESTAS. OTROS RECURSOS

En esta clase concreta se planteaba que el índice de participación del alumno tendría que ser alto dada la tipología misma de la lección. Se trataba de reflexionar sobre un uso lingüístico cercano a los mismos niños, ver que el diminutivo, aparte de significar pequeñez, se usa coloquialmente con valor afectivo. De ahí el papel directivo del profesor que va «elicitando» a sus alumnos viendo lo que cada uno puede aportar. Son básicamente cuatro los recursos que utiliza para obtener respuestas de los alumnos: las preguntas, las frases interrumpidas, los gestos y el ritmo/entonación.

Refiriéndonos primeramente a las *preguntas*, observamos que las hay de diferentes tipos. Hay preguntas directas individuales dirigidas a un alumno particular y que, por tanto, precisan una respuesta individual. Con ellas se busca evitar la digresión que pudiera ocasionar la respuesta de otros niños, se persigue una respuesta eficaz que no rompa el ritmo de la clase, etc. Por ejemplo:

P: ... Per què, Alex?

P: ... Perquè era petita, Artur?

Hay dos casos de pregunta individual en las que no importa tanto la respuesta individual como la reflexión colectiva (P. ...Jordi Cuenca! Per què el conte dels...?) o la ratificación de lo que está diciendo el profesor (P. ... Oi, Ricard?).

Asimismo observamos la presencia de preguntas colectivas que buscan una respuesta de todos los niños, de ahí que la respuesta sea un «Sí» o un «No».

Por ejemplo:

- P. ...que era petit?  
A. No.

Con este tipo de preguntas el profesor asegura que los alumnos van siguiendo y además hace participar de forma activa a todos los alumnos.

Por último el profesor utiliza preguntas cerradas que no tienen respuesta y que, en realidad se erigen en verdaderas locuciones equivalentes a explicaciones, por ejemplo:

P. ...sempre aquestes terminacions s'afegeixen per dir que un objecte és més petit? Anem a veure-ho.

Un segundo recurso utilizado por el profesor es emitir *frases interrumpidas* para que los alumnos las finalicen. El profesor ha de suponer que los niños conocen esas palabras y, por ello, indirectamente se hace referencia a un contexto pasado y conocido de aprendizaje. En este caso, el profesor sabe que sus alumnos conocen los cuentos de «Els tres porquets» y «La rateta presumida» y que serán capaces de acabar frases como P. ... el tercer porquet era el més... A. Petit o P. Era... A. Mitjà.

En relación con estas frases el profesor utiliza el recurso del *ritmo* y la *entonación* para marcar el inicio de la respuesta o para cerrar el ciclo de una serie de preguntas. Un ritmo rápido y ascendente marca las primeras preguntas y respuestas, en tanto que una entonación descendente y un ritmo más pausado cierran el ciclo de participación de los alumnos. El ritmo, pues, es el elemento que obtiene las respuestas.

Otro recurso utilizado por el profesor es la *gesticulación*, lo trataremos más adelante.

Por último hay que hacer mención y ver la funcionalidad de las *estructuras retóricas* presentes en el discurso del profesor. Estas son:

- Preguntas retóricas. «O no?», «Oi?», «No?» buscan una respuesta afirmativa colectiva que ratifique las palabras del profesor. «Ah si?», en cambio, marca contrariedad y en consecuencia busca una respuesta negativa.

- Repetición de preguntas formuladas ya por el profesor. Creemos que pretenden hacer ver la intencionalidad de la pregunta, marcar que hay que reflexionar la respuesta.

- Repetición del profesor de las respuestas de los alumnos («efecto eco») con el propósito de reflexionar, recapitular, matizar, etcétera.

- Palabras de asentimiento («Vale», «Molt bé», etc.) recogen como buena una respuesta, animan al alumno, concluyen con una parte, etcétera.

- Palabras que inician una actividad o abren al proceso de un tema («Aviam...»).

- Palabras conclusivas que marcan la importancia del momento del discurso indicando la hipótesis o conclusión de todo lo expuesto. Recapitulan y señalan lo que se ha de aprender de la clase. Por ejemplo «Per lo tant...»

- Palabras que marcan error en las respuestas de los alumnos; indirectamente están pidiendo una nueva respuesta del alumno. Por ejemplo: «Però...», «En canvi...», «Humm».

De todo lo analizado destacamos la gran variedad de preguntas que hace la profesora, del ritmo en que las presenta y del cambio en que se suceden para alcanzar un descubrimiento guiado.

La rapidez con la que la profesora emite sus preguntas se debe, en parte, a que se refieren a un conocimiento colectivo pasado, pero también al hecho de perseguir un modelo de clase activa y participativa.

Todo recurso utilizado por la profesora cumple su función, ninguno es gratuito. El éxito de la clase se ha alcanzado, no sólo por vía lingüística, sino también por una serie de elementos extralingüísticos (el gesto y la dramatización, la entonación, etc.) y psicológicos (la colaboración, acuerdos tácitos de estímulo-respuesta, etcétera).

## **ANÁLISIS DE LOS RECURSOS NO VERBALES DEL PROFESOR.**

### **La finalidad de la actividad gestual del profesor**

Dos son los objetivos fundamentales de esta actividad gestual, y pueden conseguirse por separado o simultáneamente: la dramatización y la organización de la interacción.

Es frecuente que la dramatización sea considerada como un componente básico en los niveles elementales de la educación, pero generalmente se la ha considerado más como un recurso afectivo que didáctico.

Sin restar importancia al relevante componente activo de la actividad gestual del profesor en niveles educativos elementales, vamos a tratar aquí el destacado papel de la misma en la transmisión de información, es decir, en su vertiente didáctica.

Del análisis del segmento de la grabación constatamos que la profesora vehicula el contenido a transmitir a través de dos canales: el verbal y el gestual; ambos se apoyan y se complementan generalmente asegurando así el contenido, pero, en algún caso, el contenido transmitido no verbalmente se presenta como el verdadero, contrapuesto a la información falsa transmitida verbalmente.

En síntesis, mientras la presencia de la dramatización en el discurso didáctico va ligada a lo afectivo, su ausencia va ligada a lo conceptual, a un nivel de abstracción más elevado (frente a la concreción que exige su presencia), a la «seriedad», la solemnidad; en definitiva, a un nivel de discurso estandarizado y aséptico. Por el contrario, su presencia denota familiaridad, concreción; prueba de ello es que la dramatización vuelve a tomar un papel relevante, en cuanto a transmisión de información se refiere, en el discurso coloquial o familiar.

### **Organización de la interacción**

Otro de los objetivos de la actividad gestual del profesor (y también del alumno) es la de organizar la interacción en la clase.

Hemos clasificado e interpretado esta actividad gestual de forma esquemática como sigue:

- Gestos que solicitan espera.
- Gestos de señalización:
  - el profesor señala a los alumnos.
  - señalización de cosas escritas en la pizarra.
  - señalización de objetos diversos.
- Gestos para llamar la atención.
- Gestos para solicitar o inhibir la intervención.

Por su parte, los alumnos también tienen su propia actividad gestual, si bien mucho más reducida que la de la profesora. Su única actividad gestual se limita a levantar el brazo para solicitar el turno de palabra, y a hacer pequeños gestos con las manos (generalmente de evolución circular) que indican que aunque el discurso verbal se ha interrumpido, su intervención no ha finalizado, ya que:

1. Necesitan tiempo para encontrar los elementos verbales que necesitan.
2. Sienten vergüenza a la hora de decir algo considerado por ellos como negativo.

En resumen, la actividad gestual tiene un valor significativo concreto e imprescindible para el buen funcionamiento de los intercambios; sin ellos, las intervenciones serían caóticas, y difícil, cuando no imposible, que se produjese la comunicación. La actividad gestual regula y ordena los intercambios comunicativos y los hace más sencillos y eficaces.

### El papel directivo del profesor

Dando una pequeña ojeada a la transcripción constatamos que la intervención de la profesora es cuantitativamente más elevada que la de los alumnos, el motivo es evidente, no se trata de un intercambio comunicativo libre (tema libre, actividad libre, siguiendo la terminología de Van Lier), sino que está planteado y dirigido por el profesor; es decir, un *intercambio didáctico*: la profesora plantea un tema (el empleo de los diminutivos) que previamente ha planificado, y, en base a la eficacia, dirige también el desarrollo de ese tema por todos los participantes.

El carácter didáctico del discurso exige que éste sea conducido y dirigido por el líder del grupo: el profesor.

Por ello que podríamos comparar la actuación del profesor con la de un director de orquesta: la profesora dirige el turno de palabra porque sabe de antemano quién puede dar la aportación más adecuada al discurso; por ello da la palabra a aquellos alumnos cuya aportación sabe no será disgresora sino ajustada a las contribuciones anteriores; asegura así la contribución adecuada y correcta dando la palabra a aquellos alumnos que sabe (por conocimiento anterior del grupo) pueden dar la respuesta esperada de antemano, y por el mismo procedimiento evita que la tomen aquellos cuyas aportaciones puedan ser disgresoras.

### El ritmo

En este último apartado trataremos un elemento que, por un lado nada tiene que ver con la actividad gestual, y que, por otro, apoyándose en el desarrollo verbal del discurso, no tiene exponente verbal: el ritmo.

Se ha considerado conveniente incluirlo en este apartado en el que se analizan los recursos no verbales de interacción precisamente por su incidencia en el desarrollo del discurso, y no por ser analizable verbalmente.

La ordenación es la adecuada: hay una introducción, un planteamiento del problema (el valor afectivo de los diminutivos), un desarrollo con ejemplificación y análisis en los que cabe destacar dos subclímax o puntos álgidos (ejemplo de «els tres porquets» y el de la «rateta presumida») y un clímax central en el que se recogen a modo de conclusión todas las ideas aportadas en el transcurso del discurso y que a la vez tiene la función de cerrar de forma eficaz y convincente el discurso.

De estas consideraciones sobre el ritmo se deduce que éste, junto con la actividad gestual tanto del profesor como del alumno y el papel directivo del pro-

tesor son elementos bastante poco considerados desde el punto de vista didáctico, y que, como hemos podido constatar, inciden tanto en la dinámica del grupo como en la eficacia de la enseñanza.

## CONCLUSIONES

Tal y como apuntábamos en la Introducción, el análisis del discurso nos permite ampliar la visión de una clase en vista a la evaluación de la misma, dando cabida a aspectos hasta ahora algo apartados de la didáctica de enseñanza de lenguas.

Concretamente, hemos visto que en esta clase la profesora utiliza una serie de estrategias (en el plano lingüístico y en el gestual) destinadas a obtener unas respuestas que se erigen en el verdadero aprendizaje de la clase.

El análisis del discurso nos ha permitido ver el proceso seguido y evaluar la eficacia del resultado. Tal eficacia, en este caso, viene dada por la adecuación de las preguntas, el ritmo y la variedad de las mismas y una actividad gestual frecuente y oportuna desde el punto de vista dramático.

En la clase filmada podemos decir que el resultado es positivo, que la clase ha sido eficaz; pero, en caso de no haberlo sido, el análisis del discurso nos hubiera ayudado a determinar qué elementos habrían obstaculizado alcanzar el objetivo marcado por el profesor.

Así, el análisis del discurso se nos presenta como un valioso instrumento para la autoevaluación, en un primer estadio, y, si cabe, para la autocorrección posterior.

Creemos que este tipo de análisis ofrece también posibilidades de aplicación no sólo en la evaluación de la realidad docente, sino también en la formación y reciclaje del profesorado; y no únicamente en el terreno de enseñanza de lenguas (maternas o segundas) sino en cualquier situación de enseñanza-aprendizaje.

Habitualmente, la evaluación en la docencia se ha centrado en los resultados de los alumnos, y cuando se intentaba evaluar el trabajo del profesor era difícil escaparse de la subjetividad o la crítica, por ello no hemos de malinterpretar el análisis del discurso como un juicio hacia el profesor, sus métodos o su eficacia, sino como una observación objetiva que permite diagnosticar los posibles problemas y/o aciertos didácticos para optimizar los resultados.

## Notas

<sup>1</sup> BIAS son unas siglas que corresponden a Brown's Interaction Analysis System, método de análisis de la interacción introducido por Brown en *Microteaching*. Londres 1975, Ed Methuen.

## Referencias

- BLOOME, D. y THEODOROU, E. (1988): «Analyzing Teacher-Student and Student-Student Discourse» en Green, J. L. y Harker, J. O. (1988). *Multiple Perspective Analyses of Classroom Discourse*. (1988).
- BROWN (1975): *Microteaching*. Londres, Methuen.
- CICUREL, F. (1984): «La construction de l'interaction didactique». LEA, 55.

- GRAMSNECH, K. (1984): «Interaction langagière en classe de langue. L'état de la recherche anglophone et germanophone». LEA, 61.
- FANSELOW, J. (1988): «What kind of flower is that? An alternative model for discussing lessons», en FINE, J.: *Second Language Discourse*. Ablex, N. J. 1988.
- GREEN, J. L.; WEADE, R., y GRAHAM, K. (1988): «Lesson construction and Student Participation. A Sociolinguistic Analysis» en Green, J. L. y Harker, J. O., *Multiple Perspective Analyses of Classroom Discourse*. (1988).

## Análisis de un fragmento de clase de catalán (1.<sup>a</sup> lengua)

Laura Cerdán, Vicens Martínez y Manuel Ríos  
CL&E, 1993, 17, pp. 57-69

**Resumen:** Se presenta en este artículo cómo el análisis del discurso es un valioso instrumento para la autoevaluación y la autocorrección posterior; pues permite ampliar la visión de una clase en vista a la evaluación de la misma, ofreciendo aspectos hasta ahora apartados de la didáctica de la enseñanza de las lenguas; ya que hasta ahora se evaluaba la docencia en base a los resultados de los alumnos. La propuesta establece un análisis del discurso docente experimentado, objetivo, basado en la filmación de una clase de catalán que permite diagnosticar los posibles problemas y/o aciertos didácticos para optimizar los resultados.

**Datos sobre los autores:** Los autores, profesores en activo, están interesados en la investigación en el área de Didáctica de la Lengua y la Literatura. Este trabajo es el resultado de una investigación enmarcada en los cursos de doctorado de la Didáctica de la Lengua y la Literatura de la Universidad central de Barcelona, División de Ciencias de la Educación, más concretamente, dentro de la asignatura «Análisis del Discurso», impartida por el doctor Miquel Llobera.

**Dirección:** Laura Cerdán trabaja en el CP Josep Montserrat (Mataró) como profesora de EGB, Ciclo Superior. Dirección: C/ Guitard, 60-62, 2.º 2.ª 08014 Barcelona. Vicens Martínez trabaja en IES de Sitges como profesor agregado de Lengua y Literatura catalanas. Dirección: C/ Pins Bens, 27, ático 2.ª. Sitges 08870. Manuel Ríos trabaja en la EE de La Massana (Principado de Andorra) como profesor de EGB, Ciclo Superior. Dirección: C/ Mestre Xavier Plana, 4, esc. B, 1.º 1.ª. Andorra la Vella (Principado de Andorra).

© De todos los artículos deberá solicitarse por escrito autorización de CL&E y de los autores para el uso en forma de facsímil, fotocopia o cualquier otro medio de reproducción impresa. CL&E se reserva el derecho de interponer las acciones legales necesarias en aquellos casos en que se contravenga la ley de derechos de autor.