

# EL DISCURSO DIDÁCTICO Y SU INCIDENCIA EN EL PROCESO DE APRENDIZAJE EN LA ENSEÑANZA SUPERIOR

**MSc. Victoria Samolukievich de Peña.** Docente de la Cátedra de Conversación y Redacción Castellana II de la Carrera de Bilingüismo Guaraní-Castellano-Facultad de Humanidades, Ciencias Sociales y Cultura Guaraní de la Universidad Nacional de Itapúa. Docente de Comunicación Oral y Escrita-Curso de Admisión y Carrera de Nutrición de la Universidad Católica "Nuestra Señora de la Asunción", Campus Itapúa". Docente del Nivel de Formación Docente Inicial y en Servicio-Centro Regional de Educación "Gral. Patricio Escobar" de Encarnación. Título alcanzado: Máster en Didáctica de la Lengua y la Literatura-Universidad Ca' Foscari de Venecia, Italia-Universidad Católica "Nuestra Señora de la Asunción" de Asunción (2007-2010)-Doble titulación (Título Paraguayo e Italiano UE). Correo electrónico: vickysamolu@yahoo.com.ar

## Resumen

En este trabajo se expone la propuesta de tesis para alcanzar el grado de Máster Interuniversitario en Formación del Profesorado de Calidad para la Docencia Preuniversitaria y Universitaria en Didáctica de la Lengua y la Literatura, cuyo propósito se orienta al diagnóstico y análisis del tipo de discurso didáctico y su incidencia en el proceso de aprendizaje en la enseñanza superior.

Con la fundamentación de que la clase constituye un espacio educativo con formas particulares de comunicación, en el cual el aprendizaje se constituye en una actividad social que implica interacción entre los participantes y los recursos que utilizan, intercambio de información, y un uso prioritario del lenguaje como medio y como acción, se plantea, específicamente la investigación de aspectos tales como el tipo de discurso didáctico que prevalece durante el desarrollo de las clases, el modelo pedagógico en el que se fundamenta el discurso didáctico empleado por los docentes en el aula, los géneros discursivos más utilizados por los docentes en el discurso didáctico durante el desarrollo de sus clases, las incidencias que tiene el discurso didáctico empleado por los docentes en el aprendizaje de los alumnos y la actitud demostrada por los alumnos frente a los tipos de discursos didácticos empleados por los docentes durante el desarrollo de las clases.

**Palabras clave:** discurso didáctico, géneros discursivos, lenguaje, interacción.

Ko tembiapópe ojehechauka ikatúva ojejapo tembiapochaukaha rupi ogehupyty haĝua mbo'esyry "Máster Interuniversitario en Formación del Profesorado de Calidad para la Docencia Preuniversitaria y Universitaria en Didáctica de la Lengua y la Literatura" oguerékóva jehupytyrãramo ojehechakuaa ypy ha oñehesa'ýjo ñe'esyry mbo' ekuakatúva ha mba' épa péva ojapo ñemoarandu apopa'ý tekombo'e mbo'ehaopavêmeguápe.

Oñemopyenda rupi mbo'epy ha'eha peteî pa'û tekombo'éva oguerékóva ysaja momarandu peteî teî, pévape ñemoarandúgui oiko peteî mba'e'apo tekove'atýva he'iséva ñomoirú avakuéra ipypeguapegua ha katupururã oipurúva, marandu ñembohasa ojupe, ha peteî ñe'êkuua jepuruve oñomomarandu haĝua ha mba'e'apóramo, oñeikuave'êteete, jeporeka ha'éva ñe'esyry mbo'ekuaakatúva ysaja ojepuruvéva mbo'epy oñeme'ê jave tembiacharã tekombo'éva omopyendáva ñe'esyry mbo'ekuaakatúva oipurúva mbo'eharakuéra mbo'ehakotype moñe'êrã ñemohenda oipuruvéva mbo'eharakuéra ñe'esyry mbo'ekuaakatúva apytépe ombo'e jave mbo'epykuéra mba'épa ojapo ñe'esyry mbo'ekuaakatúva oipurúva mbo'eharakuéra hemimbo'ekuéra ndive ha ohechaukáva temimbo'ekuéra moñe'êra ñemohenda ñe'esyry mbo'ekuaakatúva renondépe ome'ê aja imbo'epy mbo'ehára.

**Ñe'êtekotevêtéva:** *ñe'esyry mbo'ekuaakatúva, ñe'esyry ñemohenda, ñe'êkuua, mbojopuruka.*

La importancia adquirida por los estudios del habla en el aula se debe a la conciencia de que, tanto la mayor parte de la enseñanza de los maestros, como la gran parte de las formas en que los alumnos manifiestan lo que saben, se realiza en el salón de clases mediante el lenguaje tanto oral como escrito. La educación es un proceso público de negociación y creación cultural que se realiza básicamente a través del discurso plurigestionado en la escuela (Edwards, 1995; Bruner, 1988). Estudiar la relación entre discurso y procesos educativos en el aula implica adoptar una perspectiva interpretativa.

Desde esta perspectiva, la concepción didáctica apunta más al aprendizaje que a la enseñanza, aprendizaje direccionado en un proceso comunicativo y multidireccional, centrado en el aprendiz y en el desarrollo de habilidades y capacidades, utilizando múltiples discursos y géneros diversos, con objetivos funcionales y relacionales. Esto es así, ya que el discurso supone comunicación o construcción social situada y, por lo tanto, el estudio de los significados socialmente construidos. El estudio del discurso en el aula es, entonces, el abordaje del significado construido en el contexto de la interacción (Stubbs, 1983). Y como plantea Cazden (1986), el discurso vincula lo social con lo cognitivo.

La comunicación como campo de estudio de la didáctica, según Baylon (1994), se ha convertido en un elemento de investigación multi y transdisciplinario en el cual se encuentran comprometidos y responsabilizados los diferentes sectores y entes profesionales tanto en el ámbito de la lingüística, de la comunicación social, de la psicología, y por supuesto, de la educación. Entendida así, la praxis didáctica se hace efectiva debido a que la comunicación es entendida como el intercambio de mensajes con posibilidades de diálogo entre dos polos: emisor y receptor (docente y alumno) en el que ambos entes deben comprender y elaborar mensajes durante el acto didáctico y no permitir el tradicional monólogo, porque la comunicación didáctica es un proceso bi y multilateral, siendo protagonista el lenguaje como instrumento de la comunicación humana.

La clase constituye un espacio educativo con formas particulares de comunicación. Constituye una actividad social que requiere, para que comience, que las personas involucradas hagan algo (una intencionalidad), lleven a cabo acciones encadenadas entre sí, y hagan que estas concluyan, dotando de significado a la experiencia (Lemke, 1997).

Como todo intercambio comunicativo entre participantes, dentro de contextos físicos, sociales y culturales dados, se apela a diferentes recursos lingüísticos y no lingüísticos. La clase tiene una estructura acotada: un principio y un final, y está centrada en interacciones a través de las cuales dos o más personas emprenden una negociación, la cual les permite, al mismo tiempo, cumplir con objetivos privados o comunes a todo el grupo que los contiene.

El intercambio comunicativo está pautado por reglas convencionales públicas, es decir, sociales. Quienes participan en este proceso, al mismo tiempo que lo producen, van construyendo una relación interpersonal que puede permitirles la posibilidad de otras negociaciones y otros intercambios (Desinano, 1997).

El estudio de la dinámica discursiva en contextos didácticos supone analizar los lenguajes y las interacciones que se producen en el aula, a fin de comprender los procesos de construcción de conocimiento y la interacción social que se desarrolla conjuntamente.

Cuando se habla de una interacción discursiva dentro de un marco comunicativo como la clase, se hace referencia a una relación cara a cara ente personas que tienen la posibilidad de negociar significados, en relación con sus intereses personales o grupales, definidos como objetivos de la interacción y que pueden ser más o menos comunes. La interacción involucra la necesidad de que quienes participan en ella, de una manera o de otra, hagan sentir su influencia sobre los demás.

Para Lemke (1997) los que intervienen en la interacción (los participantes) no siempre cuentan con las mismas posibilidades para intervenir en la construcción del discurso, por no tener el mismo dominio de los recursos que se utilizan en la construcción. Por lo tanto quienes interactúan pueden tener distintos grados de participación en el transcurso de la misma interacción. Esto hace que cada discurso dialógico, aun con los mismos participantes, sea un fenómeno distinto en cada caso.

En un diálogo suceden por lo menos dos cosas a la vez: primeramente, las personas involucradas se interrelacionan unas con otras, actuando estratégicamente dentro de un juego de expectativas en cuanto a lo que puede suceder (la estructura de actividad), pero, al mismo tiempo, están elaborando significados complejos acerca de un tema en particular al combinar palabras y otros símbolos (el patrón temático).

Las diversas actividades que pueden ocurrir durante una clase tienen que ver con el contenido temático de la misma. En un sentido amplio, una clase puede ser vista como un esfuerzo exitoso hecho por profesor y alumnos para mantener un foco de atención común, y una serie de estructuras de actividad compartidas el mayor tiempo posible dentro de los minutos que dura una clase normal.

El discurso del profesor asume un rol relevante en la elaboración de los significados que se producen en el aula, expresa un sistema complejo de creencias, conceptos, imágenes y modelos (Johnson-Laird, 1983, citado en Mortimer, 2005). Las palabras, las formas de conectar las ideas, las omisiones, los ejemplos, las analogías, los silencios y, hasta los modos expresivos, definen una posición frente al conocimiento y determinan los alcances de su significado (Massa, 2000).

En el ámbito de estudio del presente trabajo, se ha pretendido investigar el impacto que produce en el proceso de aprendizaje de los alumnos el tipo de discurso didáctico empleado por los docentes en el desarrollo de sus clases, y dentro del mismo indagar:

¿qué tipo de discurso didáctico es el que prevalece en las aulas? ¿predominan aún las clases magistrales o se echa mano al discurso plurigestionado? ¿cuáles con los géneros discursivos más utilizados por los docentes? ¿en qué modelo pedagógico se fundamenta el discurso didáctico empleado por los docentes en el aula? ¿qué incidencias tiene el discurso didáctico empleado por los docentes en el aprendizaje de los alumnos? ¿cuál es la actitud de los alumnos frente a los tipos de discursos didácticos empleados por los docentes

durante el desarrollo de las clases?, respondiendo a la hipótesis de que discurso didáctico plurigestionado, es decir, entendido como el intercambio de mensajes con posibilidades de procesos bi y multilaterales entre docente y alumnos, permite la comprensión y elaboración de mensajes durante el acto didáctico y produce un impacto significativo en el proceso de aprendizaje, constituyéndose así en una actividad social a través de acciones encadenadas, dotando de significado a la experiencia.

## Marco Metodológico

El Proyecto de Intervención Educativa y/o Modelización de Prácticas Pedagógicas ha pretendido que la intervención se traduzca en un proceso de interferencia o influencia para producir cambios positivos en las prácticas educativas de los docentes, esto es, que el discurso monogestionado del docente se convierta en un discurso didáctico plurigestionado a través de técnicas dialógicas explicativas y argumentativas, enmarcadas dentro de los modelos pedagógicos sociales y cognitivos.

El tipo de investigación fue cuali-cuantitativo, analítico descriptivo de corte transversal o transeccional. Se han utilizado datos estadísticos y demostraciones, asignando significados numéricos y haciendo inferencias, así como una comprensión explicativa y predicativa de la realidad, bajo una concepción objetiva de la temática investigada, en este caso, la referida al tipo de discurso didáctico empleado por los docentes durante el desarrollo de sus clases, a través de la estrategia deductiva.

La investigación se centró en analizar cuál es el nivel o estado de las variables en un momento dado (*diseño transversal o transeccional*), en este caso, las referidas principalmente al tipo de discurso didáctico empleado por los docentes durante el desarrollo de sus clases.

Se aplicaron encuestas y entrevistas a directivos, docentes y alumnos, estudios de casos a docentes; asimismo se realizarán observaciones de clases desarrolladas por los docentes del primer año de la carrera de para analizar cómo es y cómo se manifiesta el fenómeno estudiado y sus componentes, es decir, para detallar el fenómeno estudiado básicamente a través de la medición de sus atributos.

Se observaron fenómenos tal y como se dan en su contexto natural para luego ser analizados, es decir, los sujetos de estudio no se expondrán ni a condiciones ni a estímulos. Los sujetos serán observados en su realidad a través de los diferentes instrumentos de recolección de datos para determinar el tipo de discurso didáctico que los docentes emplean durante el desarrollo de las clases.

La muestra estuvo compuesta por 27 alumnos matriculados del primer año de la carrera de Nutrición, 6 docentes de las diversas áreas que se desarrollan en el primer año de la carrera de Nutrición. El tipo de muestreo adoptado fue probabilístico aleatorio simple, que permitió seleccionar a los sujetos totalmente al azar, y generalizar, con determinado margen de error, en la población total los resultados obtenidos.

Los instrumentos de recolección de datos fueron: Escala de medición (Likert), observación

de clase, entrevistas abiertas o no estructuradas y cerradas o estructuradas y encuestas.

## Resultados y Discusión

Con respecto al tipo de discurso que prevalece durante el desarrollo de las clases, los resultados de la presente investigación revelan que la postura del docente es, preferentemente, la de exponer el tema frente a sus alumnos, permitiendo una escasa participación de éstos con intervenciones que se manifiestan como respuestas a preguntas formuladas por el docente siguiendo en algunos casos la estructura IRE; mínimamente es promovida la discusión por el docente, para permitir la plena intervención de los alumnos, de manera que éstos logren construir conceptos o resolver problemas.

En el mencionado proceso de comunicación, los docentes se ocupan de establecer la conexión o relación de los temas ya desarrollados con los nuevos temas, de manera a establecer un puente entre la información conocida y la nueva información y de esta manera facilitar la construcción del aprendizaje.

Esta interrelación se lleva a cabo preferentemente a través de dispositivos discursivos que el docente aplica con el fin de guiar a sus alumnos en la elaboración de significados, tales como: reformulación de los enunciados de los alumnos acercándolos a una versión más “aceptable” y descripción convencional del vocabulario parafraseando la contribución del alumno; esto indica que el docente encauza las interpretaciones erróneas del alumno y le brinda información sobre el nuevo vocabulario utilizado.

Un aspecto que es digno de destacar en el análisis de este objetivo es la presencia de una motivación intrínseca en una fracción minoritaria del alumnado, pues a pesar de la ausencia de una motivación extrínseca, (Ver resultado de observación de clase), se refleja el deseo de algunos alumnos en hacerse partícipes del proceso, exponiendo sus puntos de vista, apreciaciones, conocimientos y anécdotas, situación que se ve relegada por el docente evitando dar pie a tales intervenciones, marcando un excesivo control con respecto al hilo conductor de la clase, que no significa precisamente autoritarismo.

La intrepidez, el arrojo de los alumnos revierte ocasionalmente esta situación permitiendo mayor participación por la insistencia de éstos, llegando al punto de dejarse corregir algunos conceptos vertidos por el docente. Es ahí cuando la estructura IRE adquiere protagonismo y se evidencia un atisbo de discusión, por una situación forzada al principio, y que luego se torna natural.

Con respecto al modelo pedagógico en el que se fundamenta el discurso didáctico empleado por los docentes en el aula, siguiendo la clasificación de los modelos de enseñanza de Joyce & Weil, la mayoría de los docentes sitúan su práctica pedagógica dentro de **La familia de los modelos de procesamiento de la información cognitivos**, pues caracterizan su quehacer pedagógico definiendo su práctica como desarrollo hacia el impulso innato propio de los alumnos, a fin de éstos comprendan el mundo obteniendo y organizando la información, percibiendo problemas, generando soluciones y elaborando conceptos y un lenguaje que permita transmitirlos, y poniendo énfasis en la elaboración de conceptos y en la verificación de hipótesis, además de promover el pensamiento creativo.

La mencionada **Familia de los modelos de procesamiento de la información cognitivos**, propuesta por Joyce & Weil, está íntimamente relacionada con el **Modelo Cognitivo** que se centra en los procesos mentales del alumno y en su capacidad de avanzar hacia habilidades cognitivas cada vez más complejas ya sea por sí mismo o con la ayuda de un adulto. De esta manera ya no se habla únicamente de conceptos sino de capacidades cuya estructura es secuencial. Trabajar con este modelo implica considerar los ritmos de aprendizaje de los estudiantes y reconocer cuándo están en condiciones de acceder a una capacidad intelectual superior. Es por eso que los aprendizajes esperados parten con habilidades más simples (reconocer, identificar) y terminan con las de mayor dificultad (analizar, interpretar, evaluar).

Dentro de este modelo la relación del docente con el alumno se centra en el rol de facilitador del primero ya que es el que ayudará a los estudiantes a acercarse a los niveles más complejos del conocimiento. Desde este punto de vista planificar ya no puede ser simplemente elaborar un listado de contenidos sino también incluir los aprendizajes que se esperan lograr en términos de capacidades y competencias.

Esta situación es confirmada cuando tanto alumnos como docentes aluden a la importancia de considerar los saberes previos de los estudiantes y que los temas que se desarrollan tienen conexión o relación con los nuevos temas, aunque muy pocos docentes son los que utilizan el género dialógico conversacional y argumentativo en su discurso didáctico durante el desarrollo de sus clases, la mayoría hace alusión a la utilización del género expositivo o explicativo y el descriptivo justificando que así lo requiere la naturaleza de los temas de la asignatura que imparte. Sólo una minoría argumenta que el género dialógico permite la construcción del conocimiento. Esto indica que no hay una preocupación unánime de los docentes por el desarrollo de capacidades cada vez más complejas en sus alumnos.

Por otro lado, están los docentes que fundamentan su práctica pedagógica centrada en La familia de los modelos sociales (Joyce & Weil), caracterizada por llevar a los alumnos a definir problemas explorar distintas perspectivas para abordarlos y estudiar juntos a fin de dominar la información las ideas y las habilidades desarrollando al mismo tiempo su competencia en el campo social. El docente organiza el proceso grupal y lo disciplina ayuda a los alumnos a encontrar y a organizar la información y se asegura de que se mantenga un nivel de actividad y de discurso vigoroso.

**La familia de los modelos sociales** está ligada a la **Pedagogía socialista**, que propone el desarrollo máximo y multifacético de las capacidades e intereses del individuo. Tal desarrollo está determinado por la sociedad por la colectividad en la cual el trabajo productivo y la educación están íntimamente unidos para garantizar no sólo el desarrollo del espíritu colectivo sino el conocimiento pedagógico polifacético y polítécnico y el fundamento de la práctica para la formación científica de las nuevas generaciones. El desarrollo intelectual no se identifica con el aprendizaje como creen los conductistas ni se produce independientemente del aprendizaje de la ciencia como creen los desarrollistas. La enseñanza puede organizarse de diferentes maneras y la estrategia didáctica es multivariada dependiendo del contenido y método de la ciencia y del nivel de desarrollo y diferencias individuales del alumno.

Ubicar la práctica docente dentro de este modelo implica una fuerte interrelación entre



docente-alumno y entre alumno-alumno, fundamentalmente a través del género dialógico; esta situación se evidencia en una minoría de los docentes que utilizan el género dialógico conversacional y argumentativo, mientras que la mayoría apela fundamentalmente a la exposición de la clase, con poca intervención de los alumnos. Esta misma realidad se evidencia en la clase observada en que el discurso pedagógico del docente es meramente lineal, con poco espacio para divergencias razonables, alternativas para iniciativa de los alumnos y para el desarrollo de contenidos procedimentales, y ausencia de trabajo cooperativo. En la misma no se evidencia mucha comunicación entre los alumnos, los que intervienen, dirigen, más bien, su discurso al docente. Se destaca que durante el proceso de clase no se plantean ejercicios, ni preguntas, ni trabajos que pudieran generar diálogo o colaboración entre los alumnos.

y en último lugar se hallan los docentes que alegan que sus prácticas pedagógicas están basadas en **La Familia personal** (Joyce & Weil), pues parten de la perspectiva de la singularidad del individuo con el propósito de asegurar la educación de suerte a lograr una mejor comprensión entre los sujetos que se están formando de manera que éstos asuman su responsabilidad en su propia formación y aprendan a superarse y a lograr niveles de mayor desarrollo

**La Familia personal** de Joyce & Weil está asociada al **Desarrollismo Pedagógico** en el que la meta educativa es que cada individuo acceda progresiva y secuencialmente a la etapa superior de desarrollo intelectual de acuerdo con las necesidades y condiciones de cada uno. El maestro debe crear un ambiente estimulante de experiencias que faciliten en el niño su acceso a las estructuras cognitivas de la etapa inmediatamente superior

La caracterización de este modelo se ha evidenciado, principalmente, en aquellos docentes que en sus argumentaciones han demostrado preocupación por relacionar los contenidos de su materia con la carrera abrazada por los estudiantes o relacionando con la utilidad que cobra el conocimiento de su materia en la vida cotidiana del alumno, tanto a través del género expositivo como del dialógico conversacional y argumentativo.

Sin embargo, a pesar de que ninguno de los docentes ha atribuido su práctica a la **Familia de los modelos conductuales**, a través de la observación de clase, fundamentalmente, y de las respuestas vertidas tanto por los alumnos como las de los propios docentes a través del tipo de género discursivo utilizado en las clases (mayoritariamente el expositivo y muy poca posibilidad de diálogo conversacional y argumentativo), se ha podido evidenciar que aún subyace en la práctica de algunos docentes **La familia de los modelos conductuales** (propuesta por Joyce & Weil) que parten de una concepción según la cual los seres humanos son sistemas de comunicación autocorrectores que modifican la conducta de acuerdo a la información sobre el éxito en la realización de sus tareas

La mencionada clasificación propuesta por Joyce & Weil está relacionada con el **Transmisionismo Conductista**, método básicamente centrado en la fijación y control de los objetivos "instruccionales" formulados con precisión y reforzados minuciosamente. Adquirir conocimientos, códigos, destrezas y competencias bajo la forma de conductas observables es equivalente al desarrollo intelectual de los estudiantes. Se trata de una transmisión parcelada de saberes técnicos mediante un adiestramiento experimental



que utiliza la “tecnología educativa”.

Esta situación es corroborada cuando la mayoría de los alumnos refiere que los docentes en sus clases exponen el tema permitiendo sólo algunas intervenciones de los alumnos, y una minoría refiere que los docentes permiten la discusión del tema con la plena intervención de los alumnos. Y como consecuencia la mayoría de los mismos escuchan y responden a algunas preguntas del profesor tales como: ¿entendieron? ¿alguien quiere preguntar algo?, mientras muy pocos de ellos participan activamente de la clase discutiendo, opinando, resolviendo planteamientos propuestos por el profesor/a, aludiendo que los profesores sólo a veces utilizan en la conversación con los alumnos durante el desarrollo de la clase la estructura IRE. Esta misma situación se constata según las respuestas dadas por los docentes.

Con respecto a los géneros discursivos más utilizados por los docentes en el discurso didáctico durante el desarrollo de sus clases, el más utilizado en el discurso didáctico del docente durante el desarrollo de sus clases es el expositivo o explicativo, siguiendo a éste, pero en menor porcentaje el descriptivo y el dialógico conversacional y el argumentativo. Asimismo, la mayoría de los docentes utiliza en orden de prelación el género expositivo antes que los demás géneros.

La razón de dar prioridad al género expositivo y menor preeminencia a los demás géneros es que en las materias hay varios conceptos que deben ser explicados y relacionados con la vida para que los alumnos puedan entender y que necesitan explicar brevemente reglas o teorías que permitan llegar a una mejor comprensión por parte de los alumnos, además de que la naturaleza de la materia hace necesaria la explicación del tema, y que una vez comprendidas las nociones básicas se puede realizar un diálogo con el objeto de aclarar dudas. Sin embargo, dar prioridad al género dialógico, tanto argumentativo como conversacional, que en la práctica es minoría, permite la construcción del conocimiento, porque los alumnos pueden argumentar la importancia del estudio del tema, relacionando con la utilidad que cobra el conocimiento en la vida cotidiana.

Con respecto a la incidencia del tipo de discurso empleado por el docente en el aprendizaje de los alumnos, desde el punto de vista de los alumnos, el aprendizaje es más efectivo si hay posibilidad de diálogo entre el profesor y los alumnos (preguntas y respuestas), y si se discute un tema entre todos (profesor-alumnos; alumnos-alumnos), (posición compartida por la minoría); pues el diálogo permite: preguntar en base a conocimientos o informaciones previas y poder fijar mejor los conceptos o corregirlos si es necesario, aclarar dudas, recibir orientaciones del profesor, clases más dinámicas, más interesantes; interpretar, comprender mejor; opinar y hacer consultas; llegar a la verdad; aprender más rápidamente. Y a través de la discusión: se disipan las dudas y se aprende más, existe posibilidad de participar, preguntar y aportar, llegar conclusiones, y se aprende mejor.

En cambio, la mera exposición del profesor, desde la perspectiva del alumno, que lo mantiene a éste en un plano de total pasividad, no genera expectativa de aprendizaje, pues se produce una sobrecarga de información teniendo que memorizarlo “todo” en forma mecánica.

En cuanto a la visión del alumno con respecto a la forma más fácil de aprender, predomina la idea de que ésta se da relacionando lo que ya se conoce con la nueva información (procesamiento de la información), porque: se interpreta con mayor profundidad, se torna más fácil el aprendizaje relacionando los temas y las materias, se comprenden mejor las clases nuevas; con la mera memorización se olvida fácilmente, mientras que **relacionando se entiende** es el verdadero aprendizaje se facilita la **jación la clase se torna más interesante; es una di cultad memorizato todo siempre uno sabe algo** sobre el tema que se está desarrollando y relacionar eso con los nuevos conocimientos hace más fácil el aprendizaje.

Mientras que el aprendizaje a través de la memorización, sostenida por una minoría de alumnos, se torna fácil porque: recordar, memorizar no es una actividad compleja y ayuda a complementar los conocimientos en el momento de la preparación posterior para los exámenes.

Por otra parte, se destaca la importancia de la comunicación oral como recurso para el desarrollo de las clases, y por ende, para generar el aprendizaje, pues es el medio a través del cual se crea el vínculo entre el alumno y el docente. Todos los momentos de la clase se materializan a través de la comunicación oral; se analiza, se discute, se transmiten informaciones, se desarrollan capacidades y competencias a través de la comunicación oral.

La **comunicación oral** **uid entre é docente y los alumnos es de fundamental** importancia durante el desarrollo de la clase para garantizar el aprendizaje; colaboran en este sentido aspectos tales como el uso de gestos, mímicas mientras se van formulando preguntas, el control de los temas de conversación dentro de la sala de clase, la reformulación de las **ideas** de los **alumnos para acercas al signi cado que se desea expresar** un ir y venir de preguntas y respuestas de alumno-profesor y profesor-alumno, el uso del silencio o las repeticiones para marcar el rechazo o la aceptación de las ideas de los alumnos.

Dicho proceso comunicativo se desarrolla en un marco físico, rodeado de elementos que conforman un contexto (semiótica del discurso didáctico) y que inciden en el aprendizaje, tales como: ritmo y entonación del habla; posturas, gestos, movimientos del cuerpo; iluminación y temperatura del aula; actitud emocional de los alumnos; disposición de los recursos grá cos y tecnológicos **número de alumnos ruidos acústica ubicación** del mobiliario; modulación y tono de voz con relación a la cantidad de alumnos; accesorios como una buena pizarra; cantidad de alumnos; miradas; edad de los alumnos.

Se hace alusión también a la importancia de establecer la continuidad de las clases, pues todos los temas tienen relación unos con otros en forma gradual y progresiva, por medio de preguntas, planteamientos o problemas que requieran que los alumnos encuentren una solución o piensen y razonen, encontrando la respuesta en la clase ya desarrollada.

Se destaca asimismo el contexto mental compartido, pues es la única manera de que pueda haber comunicación, de lo contrario, la clase se desarrolla sólo para el profesor. El vocabulario aprendido, la incorporación de nociones y conocimientos son aspectos importantes para que haya comprensión por parte del alumno. El nuevo lenguaje debe ir

incorporándose en el alumno y los supuestos anteriores debenser modificados durante el desarrollo de la clase.

Otro aspecto destacado en este ámbito y que incide en el aprendizaje es el de la cooperación entre los pares. Se admite que en algunos casos los alumnos más dotados o maduros pueden ser instructores de sus propios compañeros de clase (Zona de Desarrollo Próximo), ya que entre los pares la relaciónes mucho más fluida porque utilizan vocabulario similar y técnicas apropiadas para la comprensión del tema por parte de los compañeros.

La importancia de la exposición o explicación de parte del profesor durante una buena parte del desarrollo de la clase es destacada por algunos docentes; los alumnos aprenden más cuando el profesor explica o expone la clase y luego ejemplifica lo dicho con alguna situación de la realidad dando el espacio para que opinen. Esto significa que no se relega la importancia de la discusión como medio para generar el aprendizaje, es más, se alude, aunque no unánimemente, de que el aprendizaje es más efectivo utilizando este género discursivo, pues se produce un mayor intercambio de ideas, se pueden aclarar dudas, y se involucra más directamente al alumno en el tema en cuestión poniendo de manifiesto de que lo que simplemente se escucha se puede olvidar. Finalmente, se concluye que ambos géneros discursivos se deben utilizar para que se genere el aprendizaje. Muchas veces, debido a la naturaleza del contenido de la disciplina que desarrolla, se hace necesaria la explicación o exposición, pero la comprensión no podría darse si no existiera la discusión, ya que ésta permite el acercamiento de lo abstracto a lo concreto, es decir, se asocian los contenidos desarrollados con lo que el alumno ve o vive en su vida cotidiana. Los alumnos aprenden de ambas formas, cuando el profesor expone y cuando se crea un espacio de discusión, ya que de esta manera los alumnos van exponiendo sus opiniones y sus conocimientos previos que ayudan a direccionar la clase, además a través de sus intervenciones muchas veces se posibilita la aclaración de algunas dudas que van surgiendo.

Con respecto a la incidencia en el aprendizaje de la relación entre los conocimientos previos de los alumnos con la información nueva es casi unánime la dificultad de iniciar una lección si los alumnos no poseen un mínimo de conocimiento previo, construir nuevas ideas o conceptos exige basarse en conocimientos previos; asimismo esta relación posibilita la ruptura de una estructura de preconceptos erróneos para encauzar un nuevo tema.

Finalmente, se destaca la incidencia de la estructura IRE (Iniciación del docente, respuesta del alumno, evaluación o feedback del docente) como generadora de mayor posibilidad de aprendizaje, especialmente lo destacan aquellos docentes cuyo género discursivo empleado en sus clases no es el puramente el expositivo, sino aquellos que utilizan el dialógico conversacional y argumentativo, y los que combinan ambos, porque consideran que el feedback o la ida y vuelta de mensajes en el proceso enseñanza-aprendizaje permite el intercambio de ideas, la interacción, la revisión constante del aprendizaje del alumno, la aclaración de dudas y se llega a una mejor calidad del aprendizaje. No obstante una minoría le resta importancia a la utilización de esta estructura, alegando que no genera

mayor aprendizaje, y que su experiencia ha demostrado que con ella sólo se aprende para el momento.

Con todo lo expuesto se deduce que se produce una contradicción entre el ideario de los docentes y sus prácticas, o por lo menos no se lleva a la práctica lo que ellos conocen o piensan desde el punto de vista pedagógico, pues en el campo de acción de los mismos se evidencia el uso preferencial del género expositivo y de que en sus clases, mayoritariamente exponen el tema permitiendo sólo “algunas” intervenciones de los alumnos.

En relación a la actitud demostrada por los alumnos frente a los tipos de discursos didácticos empleados por los docentes durante el desarrollo de las clases, es evidente que el alumnado prefiere clases dinámicas, activas, antes que ocupar la posición de receptores pasivos frente a sus docentes; les gusta intervenir, participar durante el desarrollo de las clases y afirman que el diálogo entre el profesor/a y los alumnos/as favorece el aprendizaje. Alegan que las clases en las que el profesor/a permite la participación de los alumnos/as a través de la discusión sobre los diversos temas son animadas y atractivas. Arguyen que se torna fácil comprender los diferentes temas desarrollados en las clases cuando el profesor/a permite la comunicación fluida con los alumnos/as.

Esta situación se evidencia cuando durante el desarrollo de la clase, el profesor prácticamente no da pie a la discusión, y aun así los alumnos intervienen de motu propio con alguna anécdota o con algún aporte personal sobre el tema, o cuando el debate no es generado por parte del docente, algunos alumnos murmuran sobre puntos de vista personales, aunque no se atreven a intervenir públicamente. Por otro lado, aunque el ambiente general de la clase es ameno (risas, bromas), el trato es cordial, respetuoso, se notan ciertos momentos de tensión por parte de algunos alumnos por la imposibilidad de participación plena.

## Conclusiones

Retomando el objetivo general de la investigación orientado a identificar el impacto que produce en el proceso de aprendizaje de los alumnos el tipo de discurso didáctico empleado por los docentes en el desarrollo de sus clases, en este capítulo se expone la síntesis de la investigación.

En efecto, el punto de partida desde el que se definen los aspectos que se relacionan a la problemática investigada, es el concepto del tipo de discurso didáctico que prevalece en el desarrollo de las clases. En ese sentido, aún predomina en el discurso didáctico de los docentes la exposición, con la salvedad de que se promueve la participación de los alumnos con esporádicas intervenciones que se manifiestan como respuestas a preguntas formuladas por el docente siguiendo en algunos casos la estructura IRE (Iniciación del maestro/a (generalmente pregunta), Respuesta del alumno/a y Evaluación o Feedback de la respuesta), en la que se establece un puente entre la información conocida y la nueva información.

La discusión es mínimamente promovida por el docente, para permitir la intervención de los alumnos, de manera que éstos logren construir conceptos o resolver problemas. Evidencia

de ello es que el género discursivo más utilizado en el discurso didáctico del docente durante el desarrollo de sus clases es el expositivo o explicativo, siguiendo a éste, pero en menor porcentaje el descriptivo y el dialógico conversacional y el argumentativo.

En este sentido, la preferencia de los estudiantes es la de las clases participativas, en las que se permita la interacción entre profesor y alumnos y entre los pares, atribuyendo que tal situación genera clases dinámicas y atractivas, suscitando un estado de interés y motivación, desechando la tensión y el aburrimiento que implica la postura pasiva de escuchar y memorizar las disertaciones del docente a través de la exposición, que privilegia el monopolio del conocimiento especializado de la asignatura al docente.

Esto indica que el modelo pedagógico en el que se fundamenta el discurso didáctico empleado por los docentes en el aula es de tinte conductual con cierta apertura al modelo social y al modelo de procesamiento de la información, pero que debe ser afianzado.

Empero la cuestión trascendental en esta investigación es la incidencia que tiene el discurso didáctico empleado por los docentes en el aprendizaje de los alumnos, y en este sentido, los alumnos tienen una postura más definida al considerar de que el conocimiento no puede referirse a una frase o estructura hecha y definida que debe ser memorizada y reproducida, sino que depende de las acciones e interpretaciones de los participantes en el curso de la conversación, depende del significado que se atribuye a una intervención; mientras que los docentes se muestran más reticentes, aferrados a la idea de que gran parte de la clase debe ser ocupada por la exposición del profesor (que no se reduce a la presentación de la misma), sin restar importancia a la intervención de los alumnos a través del diálogo y de momentos de discusión, pero que se da de manera complementaria y no como estrategia fundamental para la construcción de significados, hecho que evidencia una concepción de la didáctica centrada más en la enseñanza que en el aprendizaje.

En consecuencia se produce una especie de dicotomía o contradicción fuertemente influenciada por la costumbre o el hábito, y la resistencia al cambio en las prácticas pedagógicas, lo que conlleva a una indefinición del modelo didáctico en el que se ubica el quehacer pedagógico del docente.

Ello evidencia haber superado el magistrocentrismo de la clase tradicional, pero se revela una suerte de recelo en los docentes, mostrando más preocupación e interés por los resultados del aprendizaje y no por el proceso mismo, con tendencia a ignorar que en éste existe una red de relaciones vinculares (maestro-alumno, alumno-maestro) de aprendizajes no manifiestos, no reconocidos y tal vez no intencionales (currículum oculto), descuidando la posibilidad de que en la práctica educativa se aprende más de lo que intencionalmente se propone el currículum manifiesto.

Dicha superación también es justificada por otros elementos a los cuales aluden los docentes como relevantes en sus prácticas en el salón de clases, tales como los que hacen referencia al contexto físico, la continuidad de las clases o la secuenciación de contenidos, los conocimientos previos de los alumnos, en cierto modo el contexto mental compartido, la cooperación entre los pares en algunas ocasiones, entre otros. No obstante, no se llega a superar la barrera del conductismo que lleva a adquirir conocimientos, destrezas y

competencias bajo la forma de conductas observables, es por ello que se da preeminencia

al papel del docente transmisor de conocimientos y controlador de resultados obtenidos a través de la “conducción” de la clase que éste realiza. Esta concepción es coherente con la

creencia de que el aprendizaje consiste en la reproducción de la información sin cambios, como si se tratara de una copia en la memoria de lo que se recibe a través de diferentes canales. La ausencia de una interacción fluida como forma de relacionamiento en la clase confirma esta manera de entender el aprendizaje.

En síntesis, este modelo al que responde la mayoría de los docentes, centrado en los efectos desde el punto de vista comunicacional, reconoce al emisor-profesor como protagonista que tiene en sus manos el proceso de comunicación y las formas de interactuar con los receptores-alumnos; este emisor tiene la función de enviar los mensajes a los receptores, los cuales siguen teniendo un papel secundario y dependiente ante los mensajes y ante quien los emite; la participación del receptor es solamente una respuesta o reacción al mensaje dado por el profesor, éste a su vez retroalimentará en función de las contestaciones “adecuadas” o no “adecuadas” según los objetivos conductuales definidos previamente.

¿Y el aprendizaje? Se requiere del alumno una respuesta mecánica, no reflexiva, posible de ser condicionada, moldeada, suscitada externamente por el educador a través de los estímulos y las recompensas adecuadas. Aquí, educar no es razonar, sino generar hábitos.

Sin embargo, el auténtico aprendizaje, desde la posición constructivista que constituye el eje central de esta investigación, es considerado como una actividad social y, como tal, implica interacción entre los participantes y los recursos que utilizan, intercambio de información, y un uso prioritario del lenguaje como medio y como acción, llevado a cabo en un proceso de comunicación consistente en el desarrollo de contextos mentales, términos de referencia y formas de habla compartidos a través de los cuales el discurso educacional adquiere significado y sentido para los participantes, y llega a convertirse en una representación del mundo y un discurso propios del aprendiente.

En consecuencia, enseñar comporta establecer una serie de relaciones que deben conducir a la elaboración, por parte del aprendiz, de representaciones personales sobre el contenido objeto de aprendizaje. El estudiante, en el proceso de acercamiento a los objetos de la cultura, aporta su experiencia y los instrumentos que le permiten construir una interpretación personal y subjetiva de lo tratado; en cada persona el resultado de dicho proceso es diferente, aporta cosas diferentes y la interpretación que hace de la realidad, a pesar de poseer elementos compartidos con los otros, tiene características únicas y personales, que se lleva a cabo básicamente a través del discurso plurigestionado, direccionado en un proceso comunicativo y multidireccional, centrado en el aprendiz y en el desarrollo de habilidades y capacidades, utilizando múltiples discursos y géneros diversos, con objetivos funcionales y relacionales.

- BAYLON, C. (1994). La comunicación en imágenes. España. Fondo Editorial Cultura Económica.
- BRUNER, J. (1988). Realidad mental y mundos posibles: los actos de la imaginación que dan sentido a la experiencia. Barcelona. Gedisa. (Original en inglés: Actual mind possible worlds (1986). Cambridge. Harvard University Press.
- BRUNER, J. (1998). La educación, puerta de la cultura. Madrid. Visor.
- CASTAÑEDA JIMÉNEZ, J.; DE LA TORRE LOZANO, M. O.; MORÁN RODRÍGUEZ, J. M.; LARA RAMÍREZ, L. P. (2007). Metodología de la Investigación. México. Mc Graw-Hill Interamericana Editores.
- CAZDEN, C. (1986). Classroom discourse. En: WITTRUCK, M.E. Handbook of research on teaching. New York. Macmillan Publishing Company, 432-463.
- CAZDEN, C. (1991). *El discurso en el aula. El lenguaje de la enseñanza y del aprendizaje*. Paidós. Barcelona.
- COLL, C. (1985). Acción, interacción y construcción del conocimiento en situaciones educativas. Anuario de Psicología, 59-70.
- COLL, C.; ONRUBIA, J. (2001). Estrategias discursivas y recursos semióticos en la construcción de sistemas de significados compartidos entre profesor y alumnos. En: Construcción del conocimiento escolar y análisis del discurso en el aula. Investigación en el Aula, 21-31.
- CONSTANTINO, G. D. (1995). Didáctica Cognitiva. Bs. As. CIAFIC.
- CONSTANTINO, G. D. (2006). La didáctica cognitiva en el contexto de la evolución de las teorías didácticas. En su: Teorías y modelos didácticos según las perspectivas de la investigación cognitiva (Lección 1). Miforcal. Iniciativa internacional para la formación de formadores. Cuadernos didácticos. Curso del Área Común. Módulo 2. Bs. As. CIAFIC. CONICET, 19-25
- CONSTANTINO, G. D. y otros (2006). Discurso didáctico: Perspectivas de análisis para entornos presenciales y virtuales. Bs. As. La isla de la luna.
- CUBERO, M. (1999). Psicología cultural. Proyecto docente. Universidad de Sevilla (2005). Requisitos teóricos y metodológicos para la creación de una Psicología Cultural. Revista Latina de Pensamiento y Lenguaje, 67-83.
- CUBERO, R. (2005). Perspectivas Constructivistas. La intersección entre el significado, la interacción y el discurso. Barcelona. Graó.
- CUBERO, R., CUBERO, M., SANTAMARÍA, A., SAAVEDRA, J. Y YOSSEF, J. J. (2007). Aprendizaje y Psicología Histórico-Cultural. Aportaciones de una perspectiva social del aula. Investigación en la Escuela, 5-16.
- EDWARDS, D. (1995). A Commentary on discursive and cultural psychology. En su: Culture and Psychology, 55-65.



EDWARDS, D. (1996). El papel del profesor en la construcción social del conocimiento. *Investigación en la escuela*, 33-50.

FREIRE, P. (1985) ¿Extensión o comunicación? En su: *Diálogo e interacción en el proceso pedagógico*. México. El Caballito.

MENDOZA FILLOLA, A. ( ). La semiótica aplicada al discurso de clase. En: CERDÁN, L. *Conceptos clave en didáctica de la lengua y la literatura*. Barcelona. Universidad de Barcelona.

MERCER, N. (1995). *The guide construction of knowledge. Talk amongst teachers and learners*. Clevedon. Multilingual Matters Ltd. Trad. cast.: *La construcción guiada del conocimiento. El habla de profesores y alumnos* (1997). Barcelona. Paidós.

MOLINA SENA, C.; DOMINGO MATEO, M. P. (2005). *El aprendizaje dialógico y cooperativo*. Bs. As. Magisterio del Río de la Plata.

RINAUDO, M. C. (2006). *Ambientes instructivos que estimulan los aprendizajes*. En su: *Métodos, estrategias y procedimientos didácticos* (Lección 5). Miforcal. Iniciativa internacional para la formación de formadores. Cuadernos didácticos. Curso del Área Común. Módulo 2. Córdoba. Universidad Nacional de Río Cuarto,

SABINO, C. (1994). *Cómo hacer una tesis*. Caracas. Panapo.

SAMPIERI HERNÁNDEZ, R. (1997). *Metodología de la investigación*. Colombia. Mc Graw- Hill.

SANTROCK, J. W. (2006). *Psicología de la Educación*. México. Mc Graw-Hill Interamericana Editores.

STUBBS, M. (1983). *Discourse analysis: The sociolinguistics analysis of natural language*. Chicago. Chicago University Press.

VYGOTSKY, L. (1979). *El desarrollo de los procesos psicológicos superiores*. Barcelona. Grijalbo.

BAQUERO, R. *Las concepciones del alumno y el dispositivo escolar*. Bs. As. Universidad Nacional de Quilmes. (En línea) Disponible en: <http://www.unrc.edu.ar/publicar/cde/05/Baquero.htm> (Fecha de consulta: 20/04/09)

ORTIZ, A. (2004). *Modelos Pedagógicos: Hacia una escuela del desarrollo integral*. (En línea) Disponible en: <http://sacu.tuportal.com/modelos1.htm> (Fecha de consulta: 20/04/09)

AREA MOREIRA, M. ¿Una escuela del siglo XIX en el siglo XXI? Redefiniendo las metas, formas y políticas de la educación en la era digital. Universidad de Santiago de Compostela.

(En línea) Disponible en: <http://webpages.ull.es/users/manarea>

(Fecha de consulta: 06/08/09)

AVELLANEDA ANDRADE, R. Propuesta de análisis del discurso en el aula. (En línea) Disponible en: [http://www.unipanamericana.edu.co/dialectica/dialec14\\_2.htm](http://www.unipanamericana.edu.co/dialectica/dialec14_2.htm) (Fecha de consulta: 07/05/09)

ÁVILA BARAY, H. L. (2006). Introducción a la Metodología de la Investigación. México. Edición electrónica. (En línea) Disponible en: [www.eumed.net/libros/2006c/203/](http://www.eumed.net/libros/2006c/203/)(Fecha de consulta: 03/06/08)