

EL ESTUDIO DE LA INTERACCIÓN VERBAL EN EL AULA: IMPLICACIONES PEDAGÓGICAS Y DE FORMACIÓN DEL PROFESORADO DE SEGUNDAS LENGUAS

Asunción Solé Sabater

Universidad de Barcelona

1. INTRODUCCIÓN

Este estudio trata sobre qué visión de la lengua y el discurso es útil para los profesores de lengua y para los investigadores, y pretende establecer que el tema del conocimiento del discurso es esencial en la educación profesional de los profesores dadas sus implicaciones pedagógicas. Los profesores de lengua en general y los de lenguas extranjeras en particular deben controlar un discurso complejo y, por lo tanto, creemos, precisan un estudio detallado de los procesos de la educación a través del lenguaje. Así, los profesores de lenguas, cuyas asignaturas son básicas en el sistema educativo requieren una apreciación general del papel de la lengua en el aprendizaje institucionalizado y en el desarrollo personal. La metodología de la enseñanza del discurso parece, por ahora, más atrasada que la de otros aspectos lingüísticos como por ejemplo, la sintaxis, la fonética y la semántica.

2. EL PROFESOR Y EL LINGÜISTA

Podríamos decir que un profesor de lenguas en particular es un individuo que maneja las habilidades verbales de una forma altamente especializada. Debe controlar y dirigir sus emisiones verbales y las de sus alumnos para que la comunicación que llamamos educación tenga lugar. Parece que la lingüística, que supone el estudio del lenguaje por sí mismo, debe tener una posición dominante en el estudio del comportamiento verbal. De esta forma, las disciplinas adyacentes o cercanas que ignoran la lingüística lo hacen de una forma arriesgada. La lingüística actual utiliza un método descriptivo que se basa en el acceso a las intuiciones de los hablantes nativos, a pesar de las variables que son difíciles de controlar en el proceso. Los textos se ven cada vez más como un paso en la interacción personal y requieren la interpretación como un componente esencial de la descripción. Así el análisis del discurso es importante. No es fácil decir que el carácter sistemático de la descripción lingüística es irrelevante para la adquisición de las habilidades en la comunicación verbal. Estas habilidades son en sí mismas un requisito previo en la educación.

En la bibliografía sobre lengua y pedagogía aparecen muchas ideas sobre la relación entre la lengua y el aprendizaje; por ejemplo, que ciertos tipos de lenguaje son importantes para el aprendizaje, que la interacción verbal es, en sí misma, educativa, que la extracción social de algunos alumnos conduce más fácilmente al aprendizaje a través de la lengua que la de otros, etc. Se dan modas pedagógicas que intentan que los alumnos escriban frases largas o expandan su vocabulario activo o hay modas que consideran la verbalización espontánea como básica; se echan culpas o se elogian estilos del profesor, etc.

Según Sinclair (1982), el lingüista debe tener un papel en la evaluación de estas corrientes y en la elucidación de la relación entre el lenguaje usado y el desarrollo

mental. Así la lingüística en general, el análisis del discurso y el análisis del discurso en el aula, deberían ser accesibles al profesor y obviamente relevantes para su tarea. O el análisis del discurso pedagógico está actualmente en un estado en que debería ser una disciplina pedagógica importante o es, por otro lado, tan irrelevante que se puede dejar de lado totalmente. Quizás los profesores no precisen ser lingüistas competentes y con experiencia en los marcos teóricos de la disciplina. Lo que sí parece importante es que tengan un concepto básico en lingüística: que la lengua es un sistema finito que tiene el potencial de describir una gama ilimitada de comportamientos verbales. Nosotros avanzaríamos que una habilidad que deberían tener los profesionales de la enseñanza es la de poder describir ese comportamiento ilimitado en áreas organizadas de lenguaje. En esta selección de áreas de lenguaje parece relevante el discurso entre profesores y alumnos. Así la lingüística puede proporcionar una base coherente. Nuestro objetivo en este apartado es dar una visión coherente de la lengua para los profesores de lenguas extranjeras y que ésta sea relevante para propósitos pedagógicos.

Como dice Stubbs (1986) se ha escrito mucho sobre el lenguaje destinado a los profesionales de la enseñanza pero estos escritos son, a menudo, fragmentarios o incoherentes y a veces paternalistas, como si los profesores fueran capaces de asumir solamente unos pocos conceptos interesantes pero superficiales sobre la lengua y no pudieran asimilar un enfoque serio y sistemático. Halliday, un lingüista altamente preocupado por los modelos de lenguaje en pedagogía, nos proporciona una contestación a la pregunta de qué deben saber los profesionales de la enseñanza sobre el lenguaje:

“I am often asked by teachers if it is possible to give a succinct account of the essential nature of language in terms that are truly relevant to the educational process. It is not easy to do this, because it means departing very radically from the images of language that are presented in our schoolbooks and in the classroom... We have to build up an image of language which enables us to look at how people actually do communicate with each other...” (1978:207).

Nuestro argumento, que coincide con Stubbs (1986), es que un modelo de lenguaje relevante para propósitos de formación de profesionales de la enseñanza debería tener como foco la lengua usada en el discurso. La diferencia con Stubbs es que este autor trata del discurso en general y nosotros hablamos del discurso en el aula como primera aproximación al tema. El estudio aplicado del discurso consiste pues en entender mejor las reglas y las convenciones que subyacen al discurso oral.

Otros autores que se han interesado por la formación del profesorado en la adquisición/aprendizaje de una L2 son Widdowson (1990) que lo hace en un sentido genérico y Llobera (1990) que propugna una concienciación de los profesores de la L2 en cuanto a los procesos discursivos que se dan en el aula. El estudio de Widdowson pretende responder a un interrogante que parece básico en la enseñanza de las L2, y esta es ¿de qué manera podemos caracterizar el papel de los profesionales de la enseñanza como mediadores entre los aspectos teóricos y los prácticos y cuál es el camino para obtener dicha definición? El autor propugna un tipo de formación que no trate exclusivamente los problemas prácticos o metodológicos dentro del aula, sino que dé una oportunidad al profesional de la enseñanza para conocer y valorar las contribuciones de los lingüistas y otros investigadores cuyos trabajos se relacionan con su tarea didáctica, y además, que les permita de alguna forma, integrar en su tarea docente aquellos conocimientos que le son útiles, no sólo para su actividad sino también para una mayor comprensión y profundización de los factores o supuestos que la inspiran.

Llobera (1990), tras poner énfasis en la concienciación lingüística y en el desarrollo del alumno, dedica, como veremos, unas palabras relacionadas con la formación de profesores desde el punto de vista del discurso oral:

“L’altre tema general que pot suggerir aquesta dimensió de descobriment de l’organització de la llengua oral és relatiu a la formació de professors de LE. Sobre ells recaurà la responsabilitat d’ajudar a dur a terme aquest procés crucial de descobriment i conscienciació: la necessitat de la interacció professor-aprenent d’una llengua estrangera (tal com afirma Sato, 1986: “alguns aspectes de l’estructura conversacional semblen facilitar l’adquisició d’alguns aspectes del codi lingüístic”) i la lògica extensió sobre la necessitat de la interacció per assolir un cert nivell de competència pragmàtica en l’aprenentatge espontani fan pensar que el discurs modificat del professor és una contribució clara al desenvolupament de la llengua de l’aprenent, (Long, 1981) sempre que assumeixi una dimensió conversacional d’un discurs de construcció conjunta que té per finalitat, en part, servir de model.” (pag. 32).

Seguidamente señala la insuficiencia de la formación de profesores en la enseñanza primaria en nuestro ámbito de Cataluña:

“És quan arribem a aquests extrems que els “paquets” de formació de professors produïts per un ús internacional indiscriminat es mostren més insuficients, quasi tan insuficients com els promptuaris de com ensenyar que es recepten en alguns programes de “llengua estrangera i la seva didàctica” per utilitzar la fórmula més freqüent. I una bona mostra d’aquest estat de coses són els temaris que encara es publiquen per a les oposicions de professors d’EGB, amb unes quantes unitats destinades a donar una visió funcional de la llengua i que no són més que una caricatura d’aquesta aproximació discursiva a l’ensenyament i a l’aprenentatge.” (pag. 33).

Estas indicaciones de los autores que hemos mencionado hasta ahora, entre otros, nos llevan a reflexionar sobre el papel de la formación del profesorado y del análisis del discurso como construcción social y apta para impartir una L2.

3. ARGUMENTOS EN FAVOR Y EN CONTRA DE UN MARCO TEÓRICO LINGÜÍSTICO EN PEDAGOGÍA DE LENGUAS

Tres autores que se interesan por el lenguaje en la educación son Halliday, Sinclair y Stubbs. El libro de Stubbs, pedagogo y analista del discurso, que lleva por título “Educational Linguistics” (1986), valioso para establecer modelos de lengua para propósitos pedagógicos, está muy influenciado, como él mismo señala, por los estudios de Halliday sobre el lenguaje y la educación. En 1969 Halliday publicó un famoso artículo que llevaba por título “Relevant models of language”. En el mismo trata sobre el tema de cual sería una definición adecuada de lenguaje para guiar a los profesores en sus tareas. Este tema es constante en sus escritos. En una formulación más reciente Halliday trata sobre el tema de si es posible dar:

“a succinct account of the essential nature of language in terms that are truly relevant to the educational process” (1978:207).

Halliday considera que es esencial un curso de lingüística general para profesores pero:

“not a sort of watered down academic linguistics course -something new, designed and worked out by linguists and teachers and teacher trainers” (1982:13).

La colaboración entre lingüistas y profesionales de la enseñanza es esencial desde el punto de vista de Halliday por lo que respecta al lenguaje en la educación. Para este autor las escuelas fallan al no reconocer las relaciones entre la lengua y la sociedad; asimismo

toda la teoría y práctica de la educación depende de la relación entre la lengua y los individuos como entes sociales (1978:12).

Para Sinclair, en su artículo de 1982 “Linguistics and the teacher”, que es parte de una colección de estudios recogidos bajo el mismo título de su artículo, se da, dentro del campo de la educación, un grupo de profesionales que no ven la enseñanza de la lengua como atractiva y que dicen expresarse en representación de la mayoría de profesores. Esto ocurre en Gran Bretaña, pero, como sabemos, no es difícil extrapolar esta situación a otros países. El autor los denomina “mediators” (1982:17).

En los años cincuenta estos “mediators” o sus predecesores eran hostiles a la lingüística, que emergía como disciplina. A medida que el clima de opinión cambiaba gradualmente y eran necesarias ciertas claudicaciones de tal postura, los mismos admitieron un estudio descafeinado de la lengua en los cursos de formación del profesorado. Las actitudes y preocupaciones de muchos lingüistas académicos les hicieron el juego cuando en los años sesenta se dió paso a un período de desarrollo intenso de teorías y sistemas formales en lingüística. En la década de los setenta el desarrollo de modelos comunicativos de lenguaje no hizo mucho más que cultivar en los “mediators” un desagrado instintivo por la descripción sistemática.

Revisemos algunos de los argumentos en contra de la implantación de la lingüística en general y del análisis del discurso en particular en la Gran Bretaña de los años ochenta; éstos han sido criticados a su vez por Sinclair y Stubbs. Stubbs se apoya en el texto, anterior en el tiempo, de Sinclair:

- a) “La lingüística no ha ayudado a los profesionales de la enseñanza hasta ahora” (Stubbs). La justificación del autor es que los pasados intentos de implantación de la lingüística en cursos de formación de profesores se han hecho a base de modelos de lenguaje puramente formales.
- b) “La lingüística es demasiado difícil para los profesores” (Sinclair y Stubbs). Los autores consideran que este punto de vista es paternalista y que los profesionales de la enseñanza son académicos que precisan continuar su educación profesional.
- c) “Simplificar la lingüística tampoco es una buena idea” (Sinclair y Stubbs). Los autores justifican este argumento sobre la base de que si se simplifica el producto, los profesores aprenderán sin un entendimiento real de la disciplina, a lo que responden que ha de empezarse a estudiar el tema de una forma gradual.
- d) “No hay tiempo para entrar en detalles” (Sinclair). El argumento considera que es suficiente con ciertas lecturas, por ejemplo de Bernstein y Chomsky ya que el profesional de la enseñanza debe ser práctico. La respuesta de Sinclair es avasalladora.
- e) “La lingüística propugna que es objetiva pero es obvio que no lo es en el sentido científico” (Sinclair). Según este autor el argumento se condena a sí mismo.
- f) “Los profesores son gente práctica que no precisan tanta teoría” (Sinclair y Stubbs). Según Stubbs, Halliday (1982:15) desautoriza este punto de vista y lo califica de “pereza mental” y añade que si los profesores no entienden los principios generales de la disciplina están condenados a la copia mecánica de una forma miope y superficial.

Podemos observar que los argumentos mencionados son en cierta forma paternalistas y están lejos de las prioridades académicas y es triste que se permitan tales actitudes

negativas en los cursos de formación del profesorado. Si los “mediators” de Sinclair consideran que la lingüística en general es demasiado compleja para los profesionales de la enseñanza, ellos mismos están poniendo un techo artificial al desarrollo intelectual de los profesores.

Hay también otro argumento a tener en cuenta contra la necesidad de un análisis sistemático: la tarea educativa, especialmente la enseñanza de lengua, se considera a menudo una habilidad intuitiva. Así, cada clase se considera única y no susceptible de análisis objetivos.

El problema acuciante (recordemos los “mediators” de Sinclair) es que existen posiciones arraigadas a favor y en contra. Una complicación adicional es que cuando se trata de la lengua, a menudo no se considera como necesidad explicarla a través de un estudio objetivo. Frecuentemente los pedagogos y los lingüistas se acusan mutuamente de reduccionismo y de ignorar lo que es realmente importante.

La mayor parte del problema surge de la sospecha o irritabilidad frente a la teoría. Se supone que el profesional de la enseñanza precisa realizar su tarea correctamente, realizarla de acuerdo con las razones correctas, ser consciente de sus efectos y poder explicar a otros los mismos. Si no tienen claro ellos mismos o no pueden clarificar lo que hacen frente a otros, están condenados a la imitación y además no podrán contrarrestar las críticas a sus prácticas y especialmente en el campo de las lenguas extranjeras serán vulnerables a las críticas y demandas de los resultados visibles pero superficiales. Creemos que la pregunta de ¿cómo está relacionada el habla en el aula con el aprendizaje de una lengua? puede ser sólo contestada en términos teóricos.

4. MODELOS DE LENGUAJE PARA PROFESORES

Sinclair (1982) reformula una serie de requisitos para modelos válidos de lenguaje que ya aparecen en su libro, escrito conjuntamente con Coulthard (Sinclair y Coulthard, 1975). El autor, en su versión del año 1982, señala que sin estos prerrequisitos no puede tomarse en serio cualquier descripción textual dado que el estudio de la lengua no puede hacerse de una forma “informal”.

Citaremos aquí estos requisitos:

- a) El sistema descriptivo debe ser finito; si no es así, no se dice nada y quizás se crea la ilusión de la clasificación.
- b) Los símbolos o términos del sistema descriptivo no se han de relacionar con sus exponentes en el corpus; si no es así, no está claro lo que se dice.
- c) Todo el corpus se ha de describir. El sistema descriptivo ha de ser comprensivo, aunque sea posible poner en una categoría aparte lo que no pueda describirse por otros criterios.
- d) Debe haber como mínimo una combinación imposible de símbolos. Esta es una noción básica de la estructura lingüística.

Sin olvidar estos requisitos querríamos traer aquí dos programas de modelos de lengua oral en el aula de la Inglaterra de los ochenta que creemos pueden dar una pauta sobre las necesidades y objetivos a seguir en la formación del personal docente de lenguas extranjeras en nuestro país. El primero es el de Sinclair (1982:29) y consta de 18 puntos programáticos, puntos que deberían constar en un curso de educación del profesor.

- 1) Observación precisa del comportamiento lingüístico en el aula y de las señales paralingüísticas.
- 2) Adquisición de un vocabulario básico preciso para distinguir términos tales como: turno, jugada, etc...
- 3) Identificación de la variación significativa, particularmente en las secuencias de entonación.
- 4) Adquisición de la noción de la estructura del discurso como creación continuada, por más de un participante.
- 5) Aprendizaje y uso de un sistema de símbolos simple para usarse, con la práctica, en la observación instantánea.
- 6) Exploración de las estructuras de cohesión de la interacción oral.
- 7) Estudio del papel del gesto, la postura y de otros factores kinésicos y proxémicos en la estructura del discurso.
- 8) Separar y combinar los componentes de las interacciones verbales.
- 9) Consideración de los encabalgamientos de la implicación del hablante y el oyente y de la interrupción.
- 10) Estudio de varios estilos discursivos entre profesor y alumno.
- 11) Estudio de los contrastes que se dan cuando el profesor y alumno adoptan otros papeles (no en la simulación).
- 12) Adquisición de competencia en reconocer las estructuras de entonación estructurales en la interacción hablada.
- 13) Identificación y estudio de rupturas en el aspecto interactivo del discurso.
- 14) Reconocer las tácticas que los hablantes adoptan cuando producen emisiones complejas o largas.
- 15) Consideración de las razones que hay para las convenciones que se observan en el habla.
- 16) Consideración de lo que pueden ser indicadores de la competencia de los hablantes.
- 17) Hacer sugerencias para mejorar la comunicación en el aula.
- 18) Acceder a investigaciones recientes en este campo.

El otro sistema es el de Stubbs y Robinson (1979). Según Stubbs:

“a major aim of applied linguistics is to make explicit good practice, which may be unconscious, and to provide therefore a principled and systematic basis for activities which may otherwise remain unrelated, inexplicit or fragmentary” (1986:27).

Este autor considera que el análisis del discurso en la pedagogía tiene dos áreas de aplicación. Una sería impartir conocimientos sobre el discurso y la comunicación como parte de un contenido de un curso de lenguas extranjeras o de lengua materna. La otra sería el estudio del discurso pedagógico mismo. La primera, con ser fundamental, no es la que más nos interesa aquí. Hay dos temas a estudiar en la segunda opción: una es la que nos interesa: el estudio de la interacción en el aula, que ha sido un área de investigación en las ciencias sociales desde el final de los años sesenta y la segunda, que aquí nos interesa menos, es el estudio de la organización discursiva de los textos pedagógicos

escritos y material relacionado con los mismos. Ambas, a pesar de nuestra falta de énfasis en la segunda, son importantes pues en el mundo occidental las instituciones escolares son predominantemente textuales y verbales (Van Dijk, 1981:2) y un estudio de la enseñanza y la lengua requiere por lo tanto atención al discurso hablado y escrito. Pero del último no nos ocupamos aquí.

El modelo de Stubbs y Robinson (1979), diferente del de Sinclair pues este último es de tipo programático y el de Stubbs y Robinson representa un conjunto de materiales publicados, como bien se comenta en Stubbs (1986), es un curso diseñado como reciclaje para profesores y es parte de un curso sobre desarrollo del lenguaje de la Open University de Gran Bretaña. Aparte de recoger otros temas lingüísticos, dedica una parte al análisis del discurso en el aula, y los autores definen así sus objetivos:

- a) Tener una visión amplia de diferentes enfoques para el análisis del discurso en el aula.
- b) Tener experiencia en el tema de transcribir lenguaje hablado natural de las clases.
- c) Poder describir las clases utilizando un sistema particular de análisis.
- d) Entender algunas limitaciones de los sistemas que describen la conducta lingüística.
- e) Desarrollar ideas sobre los modos de explorar la lengua de sus propias clases.
- f) Entender el análisis del discurso como un nivel de la lingüística, como lo son la fonología, la sintaxis y la semántica.
- g) Tener una serie de criterios para considerar las lecturas o bibliografía sobre el lenguaje del aula.
- h) Tener una forma adecuada de expresarse sobre el lenguaje del aula y de estudiar aspectos del mismo.

Nosotros suscribimos estos objetivos para la enseñanza del discurso oral pedagógico pero añadiremos otros de carácter más general que también son importantes:

- Combinar un amplio entendimiento de la interacción profesor-alumno con un amplio entendimiento de la lengua en general.
- Un enfoque lingüístico para estudiar el discurso en el aula debería sensibilizar a los profesionales sobre la naturaleza compleja pero ordenada del diálogo pedagógico.
- Mejorar la enseñanza debido a esta sensibilización.
- Dar a los profesores una base teórica firme para comprender su comportamiento profesional en el aula, y
- Dar a los profesores una visión teórica interesante de un aspecto importante del lenguaje.

Hay sin embargo dos puntos en que no estamos de acuerdo con los presupuestos conceptuales de estos autores y creemos que es importante destacarlos. Las tres frases subrayadas (el subrayado es nuestro) son las que nos interesa discutir:

“We are concerned at every stage with the details of real language in classrooms, and for some readers this may lead to an assumption that such work is directly and obviously relevant to teaching practice. However, while we do see such work as very relevant, such an assumption needs qualification. There is no

reason, for example, why increased insight into teacher-pupil discourse should in itself lead to better teaching. It may do or it may not (it depends on the educational decisions and action that the teacher takes)... Nor is there any special value in the analysis of classroom discourse for its own sake, and it would be wrong of us to promise that there is" (Stubbs y Robinson, 1979:13-14).

Las dos primeras frases subrayadas son en principio correctas; es cierto que un entendimiento del discurso en el aula no tiene porqué implicar una mejora en la enseñanza, pero creemos que haciendo conscientes las tácticas comunicativas de profesores y alumnos y comparándolas con las que son importantes en la adquisición de la segunda lengua, se pavimenta el camino para potenciar las positivas y descalificar las negativas. El contenido de la última frase subrayada es, según nuestra apreciación, más grave: el análisis del discurso pedagógico por sí mismo no tiene valor especial. Nosotros no compartimos esta opinión, y damos dos argumentos en contra:

- a) El análisis del discurso por sí mismo se justifica en lingüística y en disciplinas adyacentes como un medio para investigar la interacción verbal y observar su funcionamiento, con el fin primordial de estudiar cómo se comporta la mente humana a través de la verbalización.
- b) Desde un punto de vista pedagógico, el estudio del discurso en el aula puede ayudar a desvelar cómo funciona la enseñanza de lenguas extranjeras en un medio formal y en relación con ello, evaluar los resultados.

Para un análisis detallado del sistema de Stubbs y Robinson y las críticas al mismo, ver Stubbs, (1986:46-48).

Aparte de los objetivos que hemos propuesto como interesantes en la formación profesional de los profesores de segundas lenguas, hay otra razón por la que estos deberían interesarse por la organización lingüística. El estudio de la interacción alumno-profesor como un sistema discursivo puede dar una visión interesante sobre la educación. La mayor parte de la investigación educativa se ha preocupado por la sociología del conocimiento: cómo se define socialmente el conocimiento educativo, cómo se selecciona y se da a los alumnos. Los estudios en este área pueden llevarse a cabo en distintos niveles: puede, por ejemplo, estudiarse cómo define el conocimiento el currículum. A pesar de todo, la descripción de cómo se organiza secuencialmente el discurso entre profesor y alumno(s), puede dar información a los educadores de cómo los profesores controlan el conocimiento que se les presenta a los alumnos.

Estudiando las secuencias del discurso, puede estudiarse empíricamente:

- Cómo los profesores seleccionan partes del conocimiento que se presenta a los alumnos.
- Cómo se enlazan los elementos separados de conocimiento.
- Cómo se introducen y acaban los diferentes temas.
- Cómo se evalúan las respuestas de los alumnos a las preguntas.
- Cómo se hace que los alumnos reformulen sus contribuciones.
- Cómo las partes del conocimiento se suceden y cómo se permite que se pongan de manifiesto cuando el profesor lo considera apropiado.

Estos temas y otros no pueden estudiarse sin observar la organización del discurso en el aula, y sin dar a los profesionales una base sólida para poder llevar a cabo tal observación.

5. EL PROFESOR Y LA OBSERVACIÓN DE LA INTERACCIÓN EN EL AULA

En su discusión sobre el currículum comunicativo Breen y Candlin (1980) consideran que la evaluación del currículum que llevan a cabo profesores y alumnos es esencial. Para estos autores la evaluación debe ser una parte esencial del aprendizaje y de la enseñanza en el aula. Sugerimos que la investigación en el aula juega un papel básico y que hay diferentes maneras de introducir la investigación del discurso pedagógico en el aula dentro del currículum. Pueden servir para ello las recomendaciones de Hymes (1981) sobre la observación etnográfica, y también las de Stenhouse (1975). Este último autor menciona las tensiones que pueden producirse entre los papeles de profesor y de investigador, pero nos dice además lo siguiente:

“I believe, however, that it is worth facing these tensions and attempting to resolve them. For in the end it is difficult to see how teaching can be improved or how curricular proposals can be evaluated without self-monitoring on the part of teachers. A research tradition which is accessible to teachers and which feeds teaching must be created if education is to be significantly improved” (Stenhouse, 1975, p. 165).

Existen ahora varios ejemplos de observación e investigación en el aula llevadas a cabo en diferentes países. Quizás el más conocido es el proyecto de Bangalore dirigido por Prabhu (1985) que es de hecho un seguimiento longitudinal de principios comunicativos aplicados a aulas a través del uso de actividades basadas en contenidos (“content-based”) que son interesantes desde un punto de vista cognitivo.

Un componente esencial en el seguimiento del aula es la grabación de la interacción que allí se lleva a cabo. Idealmente debería utilizarse el vídeo pero puede hacerse en cinta si el vídeo se considera demasiado aparatoso o no se tiene este recurso. Recomendamos a los profesionales en fase de entrenamiento que graben las lecciones, incluso si no se usan después; siempre pueden reciclarse posteriormente. Veamos las ventajas de grabar y transcribir los datos empíricos del aula según van Lier (1988:232):

- 1) Es una herramienta para el seguimiento del habla del profesor y por lo tanto un instrumento en la mejora del programa.
- 2) Proporciona input para la discusión pedagógica y didáctica en los cursos de formación para las clases sobre adquisición de segundas lenguas.
- 3) Es una ayuda diagnóstica útil para solucionar problemas específicos en el aula.
- 4) Ayuda a la evaluación de la actuación y progreso de los alumnos en las tareas que se llevan a cabo y en el lenguaje del aula.
- 5) Proporciona corpus para los estudios de alumnos específicos o para grupos de alumnos que requieren atención especial.
- 6) Puede proporcionar un corpus de base para el estudio del desarrollo de la interlengua y de la mejora del mismo en períodos de tiempo definidos.
- 7) Es una herramienta necesaria para observar la investigación (“action research”) y los experimentos en el aula, dado que puede dar énfasis a variables que otros tipos de investigación no controlan o no pueden controlar.
- 8) Proporciona a los alumnos input para analizar la interacción y un medio para seguir y discutir su propia actuación.

Es provechoso para los profesionales de la enseñanza escuchar sus propias clases, incluso sin que se lleve a cabo un detallado análisis o transcripción. Es también muy pro-

vechoso analizar con los alumnos actividades seleccionadas de lecciones previas, poniendo énfasis en la exposición de argumentos, los errores y su resolución, las rupturas comunicativas, etc. Si esto se hace de una forma relajada, los alumnos y los profesores obtendrán más ventajas de este tipo de input que de cualquier texto o tarea en los libros de texto. Las discusiones entre profesores y alumnos de este tipo serán metacomunicativas, es decir, se hablará sobre la lengua y la interacción y esto parece contradecir las propuestas teóricas de una “adquisición natural”. Pero es probable que tales propuestas, con este trabajo de campo resulten simplistas. La adquisición en un medio formal parece tener sus propias leyes.

A modo de conclusión diremos que no parece haber un estudio básico que represente el análisis del discurso. Dado que el análisis del discurso en el aula no es un área bien definida, ello no sorprende. Parece haber entre lingüistas y profesionales de la enseñanza un interés y la constatación de una necesidad (no siempre bienvenida por parte de algunos pedagogos) de analizar el discurso en contextos que son socialmente importantes, como es la educación. Los enfoques lingüísticos del discurso están empezando a proporcionar formas explícitas de discutir aspectos del lenguaje que son relevantes para el proceso educativo. Los estudios actuales sobre el discurso son una fuente rica de ideas para la teoría y la práctica educativas si se seleccionan e interpretan bien. Una cuestión de tipo general relacionada con este tipo de investigación aplicada es que dice a los profesionales de la enseñanza cosas que ya saben, aunque sea inconscientemente. A pesar de ello, el hacer explícitos los principios de una enseñanza eficaz es precisamente una finalidad importante del análisis del discurso en lingüística aplicada. El estudio sistemático de la lengua que se usa da muchas ideas para la enseñanza desde la planificación de las lecciones hasta el contenido de los syllabi. También proporciona una base explícita para las tareas, relacionando aquella con una teoría coherente. Esto es lo que queremos significar cuando hablamos de lingüística aplicada: una teoría que nos lleva a una práctica eficaz.

BIBLIOGRAFÍA

- Breen, M.P. y Candlin, C.N. (1980). The essentials of a communicative curriculum in language teaching. *Applied Linguistics*, 1, 90-112.
- Halliday, M.A.K. (1969). Relevant models of language. *Educational Review*, 22: 26-37.
- Halliday, M.A.K. (1978). *Language as Social Semiotic*. Londres: Edward Arnold.
- Halliday, M.A.K. (1982). Linguistics in teacher education. En R. Carter (ed.). *Linguistics and the Teacher*. Londres: Routledge and Kegan Paul, 10-15.
- Hymes, D. (1981). Ethnographic monitoring. En Trueba, H.T., Guthrie, G.P. y Au, H.P. (eds.). *Culture and the bilingual classroom: studies in classroom ethnography*: 56-58. Newbury House, Rowley, Massachusetts.
- Llobera, M. (1990). Dimensió educativa de l'aprenentatge del discurs oral en una llengua segona o en una llengua estrangera. *Temps d'Educació*. Revista de la Divisió de Ciències de l'Educació. Universitat de Barcelona. 1er Semestre, 1990: 25-35.
- Prabhu, N.S. (1985). Coping with the unknown in language pedagogy. En Quirk, R. y Widdowson, H.G. (eds.). *English in the world: teaching and learning the language and the literature*: 164-73. Cambridge University Press.
- Sinclair, J. (1982). Linguistics and the teacher. En R. Carter (ed.). *Linguistics and the teacher*. Routledge and Kegan Paul. Londres, 16-31.

- Sinclair, J., Mctt, y Coulthard, M. (1975). *Towards an analysis of discourse*. London: Oxford.
- Solé Sabater, H. Asunción (1993). La interacción pedagógica en el aula de la segunda lengua: un marco teórico y didáctico. Tesis doctoral. publicaciones de la Universidad Autónoma de barcelona. Bellaterras. (Edición de microfichas).
- Stenhouse, L. (1975). *An introduction to curriculum research and development*. Heinemann, Londres.
- Stubbs, M. (1986). *Educational Linguistics*. Basil Blackwell, Oxford.
- Stubbs, M. y Robinson B. (1979). Analysing classroom language. En M. Stubbs, B. Robinson y S. Twite. *Observing Classroom Language*. Block 5, PE 232, Milton Keynes: Open University Press.
- Van Dijk, T.A. (1981). Discourse studies and education. *Applied Linguistics*, 2(1): 1-26.
- Van Lier, L. (1988). *The classroom and the language learner*. London, Longman.
- Widdowson, H.G. (1990). Fonaments per a la formació del professorat de llengües. *Temps d'Educació*. Revista de la Divisió de Ciències de l'Educació. Universitat de Barcelona. 1er semestre, 1990: 101-137.