



Revista mexicana de investigación educativa  
Consejo Mexicano de Investigación Educativa A.C  
[comie@servidor.unam.mx](mailto:comie@servidor.unam.mx)  
ISSN: 1405-6666  
MÉXICO

2001

**Antonia Candela**

**CORRIENTES TEÓRICAS SOBRE DISCURSO EN EL AULA**

*Revista Mexicana de Investigación Educativa*, mayo-agosto, Vol. 6, número 12

Consejo Mexicano de Investigación Educativa México

317-333



**Corrientes teóricas sobre discurso en el aula***Antonia Candela\**

\* Investigadora del Departamento de Investigaciones Educativas. Centro de Investigaciones y de Estudios Avanzados.

**Resumen:**

En este trabajo se hace una revisión de algunas de las corrientes teóricas que aportan a los estudios del discurso en el aula. Sin pretender ser exhaustiva, se expone un recorrido histórico del surgimiento, los aportes y algunos cuestionamientos, desde disciplinas afines, de enfoques como la lingüística, la sociolingüística, las perspectivas sociocognitivas, socioculturales o sociohistóricas, la etnografía y la etnometodología. Asimismo, se analizan los puntos de convergencia entre las diversas perspectivas, sus acuerdos y aquellos aspectos que quedan como debates actuales e interrogantes abiertas.

**Abstract:**

A review of some of the theoretical approaches that contribute to the studies of discourse in the classroom is done in this paper. Without the pretension of being exhaustive an historical review of the first manifestations of some approaches as linguistics, sociolinguistics, sociocognitive, sociocultural and sociohistorical perspectives, ethnography and ethnomethodology is done. There is also analyze the contributions and some problems of this approaches seen from bordering disciplines. Finally there is analyze some converging points between the different perspectives, their agreements and those aspects that remind as debates and open questions.

**Palabras clave:** análisis del discurso, análisis conversacional, investigación en el aula, sociolingüística, investigación cualitativa.

**Key words:** Discourse analysis, conversation analysis, classroom research, sociolinguistics, qualitative research.

**Introducción**

Un campo de gran importancia para la investigación en el aula es el de estudios sobre el lenguaje que se abordan desde la lingüística y la sociolingüística, enfoques sociocognitivos, socioculturales o sociohistóricos, el análisis del discurso en sus variadas orientaciones, hasta las perspectivas etnográficas (antropológicas) o etnometodológicas (sociológicas como el análisis conversacional), etcétera.

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 como 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 en la escuela (Edwards, 1995; Bruner, 1988). Estudiar la relación entre discurso y procesos educativos en el aula implica adoptar una perspectiva interpretativa. Esto es así ya que el discurso supone comunicación o construcción social situada y, por tanto, el estudio de los significados socialmente construidos. El estudio del discurso en el aula es, entonces, para la mayor parte de las perspectivas que se han desarrollado, 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.

Como una breve presentación de este tema, a continuación se plantean algunos rasgos de los estudios del discurso que son relevantes para la investigación en las aulas escolares. Organizaré las notas en varios apartados, que se enlistan a continuación, sin pretender ser exhaustiva ni dar una imagen completa de cada campo.

a) Historia con diferentes perspectivas teórico-metodológicas, sus aportes y cuestionamientos.

b) Acuerdos logrados.

c) Debates actuales y cuestiones problemáticas o no resueltas.

**Repaso histórico**

Retomando a Cazden (1986), Gee & Green (1998), Hicks (1995, 1996) y otros.

A inicios de los sesenta y desde el campo de la antropología, Hymes (1962) hace un llamado acerca de la necesidad de que se realicen etnografías de la comunicación en el aula, pero es hasta los setenta que este tipo de trabajos se empiezan a presentar. Durante los primeros años de esta década coexistieron dos corrientes, la positivista/didáctica y la sociolingüística, como plantea Cazden (1986) retomando a Koehler (1978). Desde este punto de vista se considera el sociolingüístico, más un campo que abarca las diversas corrientes interpretativas que una corriente en particular. Al respecto hay diferencias con otros trabajos más actuales (Hicks, 1996) que sí consideran la sociolingüística como una corriente específica. Desde inicios de los estudios del discurso en el aula, pero sobre todo a partir del trabajo de Bruner (1990) es claro que este tipo de trabajos necesitan combinar varias perspectivas entre las que están la sociolingüística y los estudios literarios, la etnografía, el análisis conversacional o la etnometodología, las aproximaciones socioculturales y sociohistóricas que siguen la línea de Vygotsky y/o de Bakhtin y los estudios filosóficos relacionados con estos temas como el trabajo de Wittgenstein.

Los primeros trabajos, de orientación didáctica, se proponían determinar qué procesos de enseñanza son más eficaces para obtener un cierto resultado educativo. Estudiar los procesos discursivos que conducen a ciertos productos requiere trabajar con categorías previas al análisis (Flanders, 1970) obtenidas del modelo educativo que se pretende promover, cuya frecuencia de aparición, por ejemplo, determinaría su pertinencia como procedimiento didáctico. Sin embargo, este tipo de trabajos mostraron sus limitaciones debido a que las categorías previas no necesariamente dan sentido a lo que los actores hacen y llevan a conclusiones deformadas. Además, las características de las intervenciones discursivas, separadas de los contenidos construidos y de la trama de relaciones entre el maestro y los alumnos descontextualizan los procedimientos, no permiten comprender el sentido de las actividades para los sujetos involucrados y, por tanto, no permiten estudiar el significado.

Paralelamente a estos trabajos, se realizan en Estados Unidos (EUA) una serie de estudios de carácter interpretativo con enfoque etnográfico (Cazden, 1986; Gumperz y Hymes, 1972), de teoría crítica (Bredo y Feibergs, 1983), o con enfoque etnometodológico proveniente de la sociología (Cicourel, 1974; Mehan, 1979). En Inglaterra los trabajos interpretativos se plantean desde la práctica docente (Barnes, 1969) y desde la etnometodología (Young, 1971; Woods y Hammersley, 1977). Mientras que en EUA los trabajos etnográficos y etnometodológicos manejaban el autoritarismo como concepto central. En el Reino Unido (RU) los estudios etnometodológicos mostraron una clara preocupación por relacionar los procesos de interacción discursiva del aula con problemas sociales como la reproducción del orden social establecido, introduciendo al campo del estudio del discurso en el aula categorías como la de "control" y "poder" que hasta la fecha tienen una importante presencia.

En Inglaterra y desde mediados de los setenta también aparecen estudios del aula con una fuerte influencia lingüística que tuvieron mucha influencia sobre trabajos posteriores (Sinclair & Coulthard, 1975) al plantear la importancia de estudiar la estructura del discurso, el control del habla y la construcción de significados compartidos. Éstos fueron los primeros trabajos que identificaron, desde un punto de vista gramatical, la estructura característica de la interacción en el aula como la de Interrogación-Respuesta-Evaluación (o Retroalimentación=Feedback) (IRE o IRF). En Inglaterra, la lingüística también influye sobre los estudios etnográficos (Delamont y Stubbs, 1978; Stubbs, 1983; Delamont, 1985). Trabajos posteriores (Edwards y Mercer, 1988) cuestionan los enfoques lingüísticos en el estudio del discurso en el aula debido a que su énfasis en la forma del discurso comparada con una estructura ideal, no toma en cuenta el contexto de producción ni permite analizar la construcción social del contenido ni la organización social del habla. Actualmente, los aportes de la lingüística sólo son considerados puntualmente en trabajos etnometodológicos o etnográficos para estudiar el efecto de alguna forma gramatical, como por ejemplo las frases condicionales, sobre el contexto general que esos otros enfoques aportan.

Otra corriente de importancia dentro de los análisis del discurso es la teoría del acto de habla (Austin, 1962; Searle, 1969) que contribuyó con elementos fundamentales al desarrollo posterior de la etnometodología y la pragmática entre otras, como es el de plantear que el habla es una forma de acción social con la que se realizan acciones como: ordenar, sugerir, orientar, invitar, rechazar, aprobar, complacer, resistir, etcétera. Esta corriente con origen filosófico aportó un acercamiento funcional a los estudios del lenguaje donde éste emerge como una práctica que construye realidades.

Estos trabajos junto con las contribuciones de Wittgenstein (1953) aportaron también la importante idea de que cada acto de habla es inherentemente ambiguo y que, por tanto, el significado de las palabras no se puede decidir sin el conocimiento del contexto en el que es usado. Esto último contribuye a establecer la importancia central del contexto en los estudios educativos y, en general, en la investigación social. Sin embargo la teoría del acto de habla se desarrolló a partir de situaciones imaginarias, lo que la distingue de aplicaciones posteriores de estos principios a situaciones de vida cotidiana como lo hace la etnometodología.

La etnometodología y el análisis conversacional (Sacks, Schegloff y Jefferson, 1974) nos aporta la posibilidad de inferir aspectos del orden social a través del estudio de la secuencialidad del habla, por lo que se ubican dentro del campo de la sociología. Se considera el habla como acción social y se sostiene la idea de que para poder ser explicada la acción debe estar situada. El análisis conversacional (AC) ha aportado los recursos para describir el detalle de la organización secuencial lo que permite analizar la comprensión intersubjetiva y el desarrollo de la capacidad de explicar (*accountability*) de los participantes (Mehan, 1979; Garfinkel, 1967; Sacks, 1973; Heritage, 1984, 1990; Drew y Heritage, 1992). Para la etnometodología el discurso, como acción social, construye las versiones sobre la mente y el mundo en interacción social.

En los primeros trabajos etnometodológicos en el aula como el de Mehan (1979) se considera que el lenguaje da significado a la acción social y ésta al lenguaje, pero, en algunas de sus posiciones actualmente desarrolladas, por ejemplo para el grupo de Loughborough no se estudia el discurso como si éste fuera un reflejo de la realidad o una verbalización de nociones cognitivas y significados preexistentes. Por el contrario, desde la psicología discursiva (Edwards & Potter, 1992) desarrollada en este grupo, se considera que el habla, como acción situada en un contexto discursivo, construye el significado, la realidad, e incluso, a la misma cognición. Se argumenta que no es posible acceder a estas condiciones previas, por lo que se deja a los participantes la tarea de lidiar con las intenciones, conocimientos, afectos, etcétera, a través del trabajo discursivo. Esto lo distingue de los estudios que toman estos fenómenos como aspectos reales que el discurso refleja, en vez de considerarlos como características de la retórica discursiva que los participantes despliegan en un contexto de habla específico.

La corriente de etnometodología ha sido cuestionada por no tomar en cuenta más dimensión que la estructura de la secuencialidad y más dimensión temporal que el presente, ni más consideración que la forma como los participantes establecen ciertas concepciones en el discurso, sin considerar los implícitos o claves de contextualización externas en tiempo y espacio a lo dicho, de las que se pudiera inferir intenciones, conocimientos, contextos y formas culturales previas que influyen sobre la interpretación que se puede dar al discurso. Sin embargo es necesario reconocer que el AC es la perspectiva que más detallada y rigurosamente analiza lo que se construye interactivamente a través de los matices finos del lenguaje con lo que se asigna contenido e intenciones a los enunciados (entonación, pausas, secuencialidad, énfasis, cadencia, cambio de velocidad, intensidad). En muchos de estos detalles se pueden ubicar algunas de las claves de contextualización de las que hablan otras orientaciones. En este campo se ha estudiado la diferencia entre el discurso cotidiano y el institucional (Drew y Heritage, 1992) caracterizándose la estructura de este último como la de Interrogación-Respuesta (IR) y en la escuela como la de IRE. Actualmente la etnometodología es cada vez más ampliamente utilizada en muchos estudios del discurso en el aula como un potente recurso analítico y metodológico sin asumir muchos de sus supuestos teóricos.

Cercanos al campo de la antropología, los estudios etnográficos así como los trabajos dentro de la sociolingüística realizados tanto en Estados Unidos como en el Reino Unido y en otros lugares como en México y, después, en otros países de América Latina, aportaron la conciencia de la necesidad de tomar el discurso en el aula como una construcción cultural con características propias que son aportadas por la cultura de los participantes, pero que se modifica en el mismo proceso de interacción (Edwards, 1995). Pero mientras que en EUA el aspecto cultural inicia centrándose en el "conflicto" entre los diferentes orígenes de los participantes, en México y en América Latina se concibe la cultura escolar como una construcción nueva a la que aportan todos los participantes pero en la que se crean nuevas formas y significados adaptados a las características del contexto escolar (Rockwell, 1992). Estos trabajos también contribuyen a enfatizar la importancia de que la interpretación se basa en lo que el discurso representa para los actores del proceso educativo y no en las evaluaciones o apreciaciones que se puedan hacer desde un modelo explícito o implícito de lo que debe ser la enseñanza.

Dentro de la sociolingüística interactiva (Erickson, 1988; Gumperz 1982; Hicks, 1995) se enfatiza en la relación entre el discurso y la actividad conjunta como constitutivos de la vida cotidiana. Un aporte muy importante de este tipo de enfoque —a los estudios del discurso en el aula— ha sido la distinción entre lo que son las estructuras de participación social y las de organización de la tarea escolar que han sido denominadas de diferentes maneras, pero que han resultado de gran utilidad para los trabajos sobre el discurso en el aula (Erickson 1982).

#### *Estudios sociocognitivos, socioculturales y sociohistoricos*

A partir de los ochenta la publicación en inglés de los trabajos de Vygotsky y de Bakhtin ha convertido al estudio del lenguaje en una herramienta indispensable para la psicología cognitiva. El interés creciente por los contextos sociales de la cognición ubica al lenguaje como el medio que une lo cognitivo con lo social (Cazden, 1986). Éste es el caso en algunos estudios que exploran la relación entre cultura, lenguaje y cognición y que consideran que el desarrollo cognitivo y lingüístico están social y culturalmente

condicionados (Gee & Green, 1998; Hicks, 1995, 1996; Lave, 1988; Ochs & Schieffelin, 1984; Rogoff y Lave, 1984; Neisser, 1982). Bruner (1988) incluso plantea que el conocimiento y el pensamiento humano son básicamente culturales. De aquí que se haya ampliado el campo de los estudios socioculturales en los que convergen varias perspectivas disciplinarias: sociología, antropología, sociolingüística, psicología, historia y filosofía. En estos trabajos se concibe al lenguaje como una mediación cultural para el pensamiento y la acción expresados en prácticas cotidianas (Cole, 1988; Edwards y Mercer, 1988; Scribner y Cole, 1981).

Si bien algunas investigaciones psicológicas y socioculturales actuales convergen hacia la necesidad de estudiar el lenguaje, éste no siempre se conceptualiza de la misma manera. En psicología genética, se lo concibe, sobre todo, como un vehículo para expresar el pensamiento, las representaciones que el individuo ha construido en su relación con el mundo físico. En cambio, en otras concepciones de psicología cognitiva, y especialmente en algunas posturas dentro de psicología social e histórico-cultural (Vygotsky, 1984; Wertsch, 1988), se considera que el lenguaje no sólo refleja el razonamiento en condiciones sociales, sino que constituye un medio para desarrollar el pensamiento. En este sentido es medio para expresar y constituyente de la cognición. Para Vygotsky la comprensión del mundo físico está fuertemente influida por categorizaciones sociales que se interiorizan de un cierto contexto cultural. Esto pone en tela de juicio algunas de las conclusiones obtenidas de estudios individualizados que no tomen en cuenta que todo aprendizaje se realiza en un contexto sociocultural.

En general, para las nuevas perspectivas socioculturales (apoyadas en Vygotsky y Bakhtin) el concepto del contexto adquiere una gran importancia y la cultura se hace relevante para los estudios de la cognición. Bruner (1990) considera que el contexto es el concepto fundamental que se incorpora a la nueva manera de ver los estudios del hombre. Desde esta perspectiva el lenguaje no es un instrumento para la transmisión de información sino un medio dinámico para la acción social. Se lo entiende también como sistema de recursos para construir significados en situación social. Como plantea Hicks (1995) esto nos habla de la dualidad del discurso como producto textual y como práctica constitutiva.

Uno de los aspectos que distingue estos estudios de los etnometodológicos o de los etnográficos es su orientación hacia sacar conclusiones de carácter cognitivo como los aprendizajes o las concepciones, emociones e intenciones que expresan.

Otro aporte importante, desde estas perspectivas, a las categorías que se estudian en el discurso es el de Bakhtin (1981, 1986) que plantea que el enunciado tiene contenido temporal, estilo, estructura composicional, pero además se ubica en una esfera de comunicación específica que le aporta un significado. A esta esfera de comunicación —que dialécticamente aporta significado al enunciado y se reconstruye a partir de los enunciados— es a lo que Bakhtin llama género de habla. Cada esfera de actividad contiene un repertorio de géneros que se pueden ir ampliando o modificando con el uso. Para Bakhtin, el hablante y el oyente constituyen una comunidad (dialógica) de habla que es la que otorga el significado a los enunciados. Un enunciado lleva intenciones y es parte de una cadena de habla en la vida cotidiana. De esta manera, la orientación dialógica de Bakhtin se diferencia de AC en que su foco analítico está puesto en la interpretación y construcción de significados y no en la estructura del orden social y por tanto desde esta postura sociocultural se cuestiona el determinismo implícito. Aunque hay que considerar que el AC rechaza la acusación de determinista argumentando que la secuencialidad y otras reglas discursivas actúan normativamente, como algo ante lo que se orientan los participantes pero no como una obligación y, a su vez, cuestiona la noción de géneros de habla por la imprecisión con la que opera.

Posteriormente, los trabajos de perspectiva pragmática (Levinson, 1983), contribuyeron al estudio del discurso con el análisis del uso de los recursos gramaticales, léxicos y de entonación (deixis, anáfora, implicaturas, etcétera). La utilización de estos recursos aporta información sobre lo que Gumperz llamaría claves de contextualización, que son aquellos rasgos del discurso que permiten interpretar las intenciones del hablante. En pragmática se asume que el uso de esos recursos presupone creencias, conocimientos, presupuestos, etcétera, entendidos intersubjetivamente. Pero el hecho de que la pragmática trabaje con ejemplos inventados acerca esta disciplina a los estudios lingüísticos que no toman en cuenta la importancia del contexto para definir el significado.

Finalmente, dentro del campo de la semiótica, desarrollada por Halliday y con fuerte influencia lingüística, aparecen trabajos como los de Kress y Osborn (1998) en donde se estudia el lenguaje como uno de los modos que, en interacción con otras formas modales, permiten conocer la representación de conocimientos y estados mentales y la comunicación en contextos educativos. Plantean que el papel que juega el discurso verbal o escrito o gráfico o actitudinal es cultural. Relacionan la cultura con el uso de los diferentes modos semióticos. El trabajo de Jay Lemke (1990) sigue esta orientación y la aplica al estudio de un contenido de la ciencia en la escuela. A partir de éste y de otros similares en el área de matemáticas y de lecto-escritura, se considera que hay un “habla científica” y “habla matemática”, etcétera, estableciendo también cierta conexión con lo que Bakhtin ha llamado géneros de habla.

### Acuerdos entre enfoques

- *Se analiza el habla espontánea.* Esto diferencia estos estudios de la teoría del acto de habla, de algunas aplicaciones de la pragmática y de los análisis de la psicología experimentalista.
- *Se trabaja con el contexto de habla y con su organización social,* más que con su organización lingüística. Esto lo distingue de los estudios lingüísticos que se abstraen del contexto y se preocupan más por la forma del discurso que por su contenido.
- *Parece que excepto ac todas las demás corrientes asumen que en el aula existe discurso y acción* (denominada práctica, modo enactivo, etcétera).
- *En algunos casos se habla también de otros modos simbólicos de representación* como son las imágenes (icónica), los objetos, los gestos y el lenguaje corporal, los tiempos (ritmos, prosodia verbal y no verbal). Se inicia el estudio de la diversidad de estructuras comunicativas y la articulación entre ellas (Kress y Osborn, 1998)
- *La interacción discursiva cara a cara está regida por reglas de construcción y por una normatividad interaccional.*
- *La actividad se realiza con base en estructuras de participación.*
- *Existe un acuerdo prácticamente universal, acerca de que la estructura característica del discurso en el aula escolar es la de IRE o IRF.* Sin embargo trabajos actuales, especialmente con orientación neo-vygotskiana y etnometodológica (Hicks, 1996, Wells, 1993; Candela, 1998) encuentran cada vez más excepciones a esta regla, convirtiéndola en lo que es una norma que indica una orientación pero no una obligatoriedad.
- *Los enunciados y la actividad se interpretan con base en claves de contextualización* (Gumperz, 1982) que pueden ser verbales o no verbales. Para el AC el analista no tiene que interpretar las claves de contextualización sino que es necesario estudiar cómo interpretan los participantes y cómo reaccionan ante los actos de habla.
- *Competencia comunicativa es la capacidad de leer e interpretar las claves de contextualización de manera que permiten participar de acuerdo con ciertas normas culturales y de contexto.*
- *La indexicalidad se refiere a que el significado de los enunciados depende del contexto de la interacción discursiva y para AC depende específicamente de la secuencia de los turnos.* Por lo tanto se comparte la idea de que el significado se construye en contexto y, de ahí, se deriva la importancia del contexto para dar significado a la interacción.
- *La reflexividad es otro concepto discursivo que es compartido entre las diferentes corrientes,* pero, en este caso, es comprendido de manera distinta en cada caso. En etnometodología, por reflexividad se entiende que las descripciones están diseñadas para tener un efecto en la interacción. Para Bakhtin (1986) tiene que ver con la relación dialógica entre hablante y oyente y su vínculo con el significado construido. Para la microetnografía (Erickson y Shultz, 1981) la reflexividad se refiere a que las personas son conformadas y conforman en contexto y, para la sociolingüística y la etnografía que actualmente trabajan con conceptos como el de intertextualidad (Bloome y Bailey, 1991), es la relación émica entre diferentes tiempos y voces del pasado con el presente y el futuro posible y también la relación dialéctica entre el discurso y la cultura.
- Actualmente se incluye también *la importancia de estudiar las características discursivas diferenciadas por disciplina académica* (Hicks, 1995). Para esto se usan recursos semióticos como los patrones temáticos (Lemke, 1990), los géneros de habla (Wells, 1993), las formas de construcción de la factualidad (Potter, 1996), etcétera.
- Parece haber un acuerdo *en la necesidad de combinar el estudio de la estructura con el del contenido para encontrar el significado.* Sin embargo no muchos trabajos lo hacen en la práctica, encontrándose muchos otros que estudian la estructura sin tomar en cuenta el contenido.

### Debates actuales

Como se puede inferir de la descripción anterior muchos de los debates están centrados, en primer lugar, en la consideración del contexto como elemento central para la interpretación o no (en todos los trabajos de influencia lingüística y en aquellos que establecen sus categorías de análisis previamente al estudio particular) y, en segundo lugar, en la forma de considerar el contexto en relación con el discurso (lo que

se puede inferir del discurso de los participantes, como elementos adicionales que enmarcan la unidad de análisis y contribuyen a la interpretación, como dialécticamente relacionado con el discurso o sólo como construido por aquél). De estas diferencias se derivan, entonces, las diferencias en unidades de análisis, en el carácter explicativo que se le atribuye a las estructuras, en el tipo de explicaciones derivadas, en su carácter de generalidad, entre otros.

#### *Sobre estructuras*

Desde todas las perspectivas se asume que el discurso está pautado de alguna manera. Por ejemplo en el AC se habla de reglas de organización secuencial (toma de turnos, estructura preferencial, *scripts*), en la sociolingüística, en la etnografía de la comunicación y en las diferentes versiones de los estudios socioculturales se habla de las estructuras de participación social que se reflejan en el discurso y de las estructuras o patrones de organización temática en las que se organiza en contenido (Erickson, 1982).

Sin embargo no está clara la relación entre las diferentes formas de estructuración dentro de cada uno de estos dos grandes grupos. Por ejemplo, no se ha establecido claramente la relación entre género de habla y la estructura de IRE u otras estructuras de actividades en el aula y de éstas con formas más laxas de estructuración como son los contextos argumentativos. Pero tampoco hay claridad sobre lo que serían patrones temáticos de la manera en que los define Lemke y géneros de habla como sería el "habla científica". Otro gran campo de análisis de las estructuras es el de los trabajos que tienen una preocupación más claramente educativa, cognitiva y/o de orientación del aprendizaje. En esos casos se habla de los formatos, rutinas (Hicks, 1995) o andamiajes (Wood, Bruner y Ross, 1976) que los expertos comunican a los novatos para que éstos se las apropien y, posteriormente, adquieran la competencia de realizar la tarea de manera autónoma.

Además de lo que se considera la estructura existe otro debate menos claro, en contra de la pretensión de descubrir la estructura verdadera (Stubbs, 1983). También hay otro planteado cuando se cuestiona la suficiencia del análisis detallado de la normatividad discursiva, sin tomar en cuenta el contenido del discurso y las concepciones, intenciones y motivos de los sujetos involucrados en dicho acto de negociación. Se plantea que las reglas de la comunicación sólo condicionan pero no pueden determinar el significado (Bruner, 1988). En este debate se argumenta que si no se consideran las intenciones no es posible comprender la variabilidad y complejidad de las respuestas posibles y, por tanto, de las interacciones y su significado. No es posible eludir a la subjetividad inherente en las interpretaciones sociales en aras de una descripción detallada y pretendidamente "objetiva" por ser a la que se refieren los participantes. Pero, además, está planteado el problema del papel de la estructura en la determinación o condicionamiento del discurso y, en ese sentido, su carácter de norma o de regla. Por tanto el problema del determinismo que limita las posibilidades de decisión de los sujetos está también presente en algunas de las concepciones más estructuralistas.

Un problema planteado entonces y de gran actualidad es ¿qué tipo de información nos aporta la estructura del discurso y cuál no?, ¿es posible derivar conclusiones sobre los significados de las acciones sociales a partir solamente de la estructura del discurso?, ¿qué otra información es necesaria para interpretar el significado?

#### *¿Qué se infiere del discurso?*

Para la mayor parte de las posturas expuestas, el discurso refleja intenciones, estados mentales, conocimientos y también concepciones del mundo natural y social (modelos culturales). Sin embargo, para el AC a partir del discurso no es posible inferir ni estados mentales ni condiciones reales del mundo social o natural sino reglas de interpretación compartidas: el sentido común de lo que cuenta como hecho, como mito, como sentimiento, como conocimiento, como intención, como creencia, etcétera (Garfinkel, 1967). Si bien esta última postura no parece ser compartida por las demás concepciones sí ha alertado a muchos investigadores para demandar un mayor rigor en las interpretaciones que se hacen del discurso.

¿Cómo derivar cognición del discurso de una persona cuando ella modifica completamente su discurso al cambiar la situación social?

Aunado con esta pregunta hay un debate sobre la relación entre discurso y aprendizaje y sobre la posibilidad o no de derivar aprendizajes de lo que se expresa discursivamente. Para la psicología genética el discurso es un medio para expresar las representaciones mentales; para la sociolingüística, los estudios socioculturales y sociocognitivos, el discurso es un medio para el aprendizaje, como dice Vygotsky, el lenguaje ayuda a estructurar la mente. Para el AC constituye lo que cuenta socialmente como aprendizaje pero no podemos acceder a los estados cognitivos. En algunos casos se habla, incluso, de aprendizaje como aprendizaje social expresado en el conocimiento distribuido entre los participantes. Se analizan las distintas concepciones sobre aprendizaje y sus relaciones con el discurso (Solomon & Perkins, 1998). Sin embargo, se mantiene el problema de la relación entre el aprendizaje y el discurso.

De la misma manera hay un debate con el AC acerca de si el discurso expresa valores, prácticas culturales, creencias, conocimientos, intenciones o sentimientos de los participantes o si sólo los construye y los establece en la interacción.

Acerca de la relación entre el discurso y la situación o contexto hay cierto acuerdo, en una posición dialéctica, en muchas de las posturas planteadas que consideran que el discurso es constituido y constituye a su vez a la mente, a la cultura, a las creencias, a las intenciones, etcétera. Únicamente el AC considera que este movimiento sólo se realiza en una dirección: del discurso a la construcción de lo que cuenta como realidad, pero se niega la posibilidad de acceder a la realidad fuera de las condiciones discursivas que la establecen (Edwards, Ashmore, y Potter, 1995).

#### *Otros debates*

En algunos casos se habla de discurso en singular y se considera que éste adopta características distintas en diferentes contextos. En otros casos se habla de discursos en plural y se considera que diferentes actividades producen diferentes géneros discursivos.

Se discute también la conceptualización del habla entendida como: acción situada, como medio para la comunicación, como representación de la mente, como amalgama de otras formas de acción o como una combinación de varias de estas posturas considerando que, el habla, responde a múltiples influencias y, a su vez, contribuye a construir múltiples niveles y aspectos de la realidad social. El problema, en este último caso, sería la dificultad de diferenciar estas múltiples determinaciones. Un procedimiento es inferir, como lo hace el AC, lo que interpretan los participantes. Pero me parece que aún en los trabajos más rigurosos el analista incluye también sus propias interpretaciones.

Se debate también cuáles son las características del discurso que nos dan información relevante. Se habla de reglas de secuencialidad, de claves de contextualización, de cadencias y ritmos discursivos (Erickson, 1982, 1996).

Relacionado con este aspecto se discute cuáles son las formas de construcción social de los conocimientos, intenciones, creencias, valores, identidades, etcétera. En algunos casos (AC) se plantea que es el discurso el que constituye todo. En otros, se habla del discurso pero se extienden sus alcances incluyendo al verbal, no verbal, corporal, etcétera. Pero en el caso, por ejemplo, de la semiótica y en trabajos previos de Bruner (1984) se trata actualmente de la necesidad de analizar, de manera integrada, las diferentes formas de representación simbólica para acceder al significado (enactiva, icónica y simbólica). En este sentido podemos decir que hoy se mantiene una divergencia que no ha sido claramente abordada acerca de si todo lo que necesitamos para estudiar la construcción social de significados es el discurso o es el discurso y la acción o es el discurso, la acción y los objetos culturales y las representaciones gráficas, entre otros. En este debate hay que tomar en cuenta también el argumento de que para poder ser analizado cualquiera de estos aspectos no directamente discursivos necesitamos describirlos, esto es, convertirlos en discurso.

El AC ha contribuido de manera importante al estudio de los detalles de la interacción discursiva y a la exigencia de rigor en las interpretaciones, entendido éste como la necesidad de no separarse de la información que dan los datos y lo que interpretan los mismos participantes. Sin embargo, algunos teóricos como Stubbs consideran que existe el riesgo de dar una atención exagerada a los detalles que no son relevantes para los mismos hablantes.

Otro debate importante planteado dentro de los estudios del discurso en el aula es el de las unidades de análisis, ya que dependiendo del tipo de estructura que se busca y de lo que se pretende describir fundamentalmente, varía el tamaño de las unidades de análisis. Para el AC bastan unos cuantos turnos con el argumento de que en el análisis fino de la secuencialidad de cualquier pequeño fragmento se refleja toda la complejidad del orden social. Por otro lado para Bartlett (1932), para Bruner (1988) así como para la etnografía, la gente no se enfrenta al mundo, frase por frase. Los acontecimientos y las frases se enmarcan en estructuras mayores que proporcionan un marco interpretativo para los componentes que abarcan. Esta postura, sin embargo, nos enfrenta al problema de que cualquier estructura de enmarcación siempre es posible ubicarla en una mayor y, por tanto, el argumento será siempre válido, independientemente de la amplitud del contexto o enmarcación considerada.

Un problema teórico-metodológico importante dentro de los trabajos de análisis del discurso en el aula, que no es exclusivo de este campo, es el de la relación entre los estudios particulares y lo que éstos aportan a la comprensión de las propiedades universales de la temática. En este sentido es necesario problematizar sobre la posibilidad de distinguir entre características culturales, contextuales y fenómenos discursivos generales.

Tenemos entonces que se mantienen en debate las formas de analizar el habla: por su secuencialidad, por el papel social —incluyendo los contextos no lingüísticos—, por su papel en el establecimiento de roles; el estudio de los géneros lingüísticos y de los actos de habla; la relación entre el discurso y la acción, el análisis de las estructuras discursivas y su relación con contenido y con las relaciones sociales.

Termino preguntándome si tomando en cuenta la subjetividad inevitable de la descripción ¿es posible determinar que una descripción es relativamente más correcta que otra? ¿Es posible llegar a establecer procedimientos teórico-metodológicos aceptados por todos los enfoques que nos permitan determinar una manera estandarizada de analizar el discurso del aula? ¿Es esto deseable y conveniente?

### Referencias bibliográficas

- Austin, J. L. (1962). *How to Do Things with Words*, Oxford: Clarendon Press.
- Bakhtin, M. (1981). *The Dialogic Imagination*, Austin: The University of Texas Press.
- Bakhtin, M. (1986). *Speech Genres and Other Late Essays*, Austin: University of Texas Press.
- Barnes, D. (1969). "Language in the secondary classroom", en D. Barnes; J. Briton y M. Torbe, *Language, the Learner and the School*. Boyton/Cook Heinemann, Portsmouth, 9-87.
- Bartlett, F. C. (1932). *Remembering: A Study in Experimental and Social Psychology*, Nueva York: Cambridge University Press.
- Bloome, D. y Bailey, F. (1991). "Educational context of literacy", en *Annual Review of Applied Linguistics*, 12: 49-70.
- Bredo, E. y Feibergs, W. (eds.) (1983). *Knowledge and Values in Social and Educational Research*, Philadelphia: Temple University Press.
- Bruner, J. (1984). *Acción, pensamiento y lenguaje*, Madrid: Alianza-Psicología.
- 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*, Cambridge: Harvard University Press, 1986]
- Bruner, J. (1990). *Actos de significado*, Madrid: Alianza-Psicología.
- Candela, A. (1998). "Students power in classroom discourse", en *Linguistics and Education*, 10 (2): 139-164.
- Cazden, C. (1986). "Classroom discourse", en M.E. Wittrock (ed) *Handbook of Research on Teaching*, Nueva York: Macmillan Publishing Company, 432-463.
- Cicourel, A. (1974). "Some basic theoretical issues in the assessment of the child's performance in testing and classroom settings", en A. Cicourel, K. H; Jennings, S .H; Jennings, K. C. Leiter; R. Mackay; H. Mehan y D. R. Roth, *Language Use and School Performance*, Nueva York: Academic Press.
- Cole, M. (1988). "Cross-cultural research in the sociohistorical tradition", en *Human Development*, 31: 137-157.
- Delamont, S. (1985). *La Interacción didáctica*, col. Diálogos en Educación 19, Madrid: Cincel-Kapeluz.
- Delamont, S. y Stubbs, M. (1978). *Las relaciones profesor-alumno*, Barcelona: Oikos-Tao.
- Drew, P. y Heritage, J. (comp.) (1992). *Talk at work: Interaction in Institutional Settings*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Edwards, D. (1995). "A commentary on discursive and cultural psychology", en *Culture & Psychology*. 1 (1): 55-65.
- Edwards, D.; Ashmore, M. y Potter, J. (1995). "Death and furniture. The rhetoric, politics and theology of bottom line arguments against relativism", en *History of the Human Sciences*, 8, 25-49.

- Edwards, D. y Mercer, N. (1988). *El conocimiento compartido: el desarrollo de la comprensión en el aula*, Barcelona: Paidós-MEC.
- Edwards, D. y Potter, J. (1992). *Discourse Psychology*, Londres: Sage.
- Erickson, F. (1982). "Classroom discourse as improvisation: relationship between academic task structure and social participation structure in lessons", en L. Ch. Wilkison (ed.) *Communicating in the Classroom*, Nueva York: Academic Press.
- Erickson, F. (1988). "Ethnographic description", en H. von Ulrich Ammon; N. Dittmar y K. Mattheier (eds.), *Sociolinguistics*, Berlín: Walter de Gruyter.
- Erickson, F. (1996). "Going to the zone: the social and cognitive ecology of teacher-students interaction in classroom conversations", en: D. Hicks (ed.), *Discourse, Learning and Schooling*, Nueva York: Cambridge University Press, pp. 29-63.
- Erickson, F. y Shultz (1981). "When is a context? Some issues and method in the analysis of social competence", en J. Green y C. Wallat (eds.), *Ethnography and Language in Educational Settings*, Norwood, NJ: Ablex, pp. 147-160.
- Flanders, N. (1970). *Analysing Teacher Behavior*, Reading, Mass.: Addison-Wesley.
- Garfinkel, H. (1967). *Studies in Ethnomethodology*, New Jersey: Prentice Hall.
- Gee, J. P. y Green, J. (1998). "Discourse analysis, learning and social practices: A methodological study", en *Review of Research in Education* 23, 119-169.
- Gumperz, J. (1982). *Discourse Strategies*, Cambridge: Cambridge University Press.
- Gumperz J. y Del Hymes (1972). *Directions in Sociolinguistics. The Ethnography of Communication*, Holt, Rinehart and Winston.
- Heritage, J. (1984). *Garfinkel and Ethnomethodology*, Oxford: Basil Blackwell.
- Heritage, J. (1990). "Etnometodología", en A. Giddens; J. Turner *et al.*, *La teoría social hoy*, México: CONACULTA/Alianza Editorial.
- Hicks, D. (1995). "Discourse, Learning and Teaching", en *Review of Research in Education* 21, 49-95.
- Hicks, D. (1996). *Discourse, Learning and Schooling*, Cambridge: Cambridge University Press.
- Hymes, D. (1962). "The ethnography of speaking", en T. Gladwin y W.C. Sturtevant (eds.), *Anthropology and Human Behavior*, Washington: Anthropological Society of Washington.
- Kress, G. y Ogborn, J. (1998). Modes of Representation and Local Epistemologies: The Presentation of Science in Education, SISC working paper 2.
- Koehler, V. (1978). "Classroom Process Research: Present and Future", en *Journal of Classroom Interaction*, 13 (2): 3-11.
- Lave, J. (1988). *Cognition in Practice*, Nueva York: Cambridge University Press.
- Lemke, J. (1990). *Talking Science: Language, Learning and Values*, Nordwood, Nueva Jersey: Ablex Publishing Corp.
- Levinson, S. (1983). *Pragmatics*, Cambridge: Cambridge University Press.
- Mehan, H. (1979). *Learning Lessons: Social Organization in the Classroom*, London: Harvard University Press.
- Neisser, U. (comp.) (1982). *Memory Observed: Remembering in Natural Contexts*, Oxford: Freeman.
- Ochs, E. y Schieffelin, B. (1984). "Language acquisition and socialization: Three developmental stories", en R. Shweder y R. Levine (comp.), *Culture Theory: Essays of Mind Self and Emotion*, Cambridge: Cambridge University Press.

- Potter, J. (1996). *Representing Reality, Discourse, Rhetoric and Social Construction*, Londres: Sage.
- Rockwell, E. (1992). "La dinámica cultural en la escuela" ["Cultural dynamics in the school"], en E. Gigante (ed), *Cultura y escuela: la reflexión actual en México*. México: Conaculta
- Rogoff, B. y Lave, J. (1984). *Everyday Cognition: Its Development in Social Context*, Cambridge Massachusetts: Harvard University Press.
- Sacks, H., (1973). "The preference for agreement in natural conversation", Paper presented at the Linguistic Institute, Ann Arbor, Mich.
- Sacks, H.; Shegloff, E. y Jefferson, G. (1974). A simplest systematics for the organization of turn-taking in conversation, en *Language* 50: 696-735.
- Scribner, S. y Cole, M. (1981). *The Psychology of Literacy*, Londres: Harvard University Press.
- Searle, J. R. (1969). *Speech Acts: An Essay in the Philosophy of Language*, Cambridge: Cambridge University Press.
- Sinclair, J. M. y Coulthard, M. (1975). *Towards an Analysis of Discourse: The English Use by Teachers and Pupils*, Londres: Oxford University Press.
- Solomon, G. y Perkins, D. (1998). "Individual and Social Aspects of Learning", en *Review of Research in Education*, 23:1-23.
- Stubbs, M. (1983). *Discourse Analysis: The Sociolinguistics Analysis of natural Language*, Chicago: Chicago University Press.
- Vygotsky, L. (1984). "Aprendizaje y desarrollo intelectual en edad escolar", en *Infancia y Aprendizaje*, 27/28.
- Wells, G. (1993). "Reevaluating the IRF Sequence: A Proposal for the Articulation of Theories of Activity and Discourse for the Analysis of Teaching and Learning in the Classroom", en *Linguistics and Education*, 5: 1-37.
- Wertsch, J. (1988). *Vygotsky y la formación social de la mente*, Barcelona: Paidós.
- Wittgenstein, L. (1953). *Philosophical Investigations*, Oxford: Blackwell.
- Wood, D.; J. Bruner y G. Ross (1976). "The Role of Tutoring in Problem-Solving", en *Journal on Child Psychology and Psychiatry*, 17: 89-100.
- Woods, P. y Hammersley, M. (eds.) (1977). *School Experience: Explorations in the Sociology of Education*, Londres: Croom Helm.
- Young, M. (1971). *Knowledge and Control: Directions for the Sociology of Education*, Londres: Collier MacMillan.

Recibido: 11 de enero de 2001.  
Aceptado: 27 de febrero de 2001.