GT 16: Prácticas discursivas y educación

Las formas de negociación de significados en el discurso de los docentes y de los estudiantes universitarios

Patrizia Coscia

Ing.Agr., Magíster en Enseñanza Universitaria (en curso), Departamento de Suelos y Aguas, Facultad de Agronomía, Udelar, Departamento de Educación Veterinaria-Facultad de Veterinaria, Udelar.

pcoscia@fagro.edu.uy

Resumen

La expresión «negociación de significados» aparece con frecuencia en trabajos relativos a actividades de enseñanza y/o procesos de aprendizaje que acontecen en el aula y aun cuando el sentido de esa expresión no siempre está claramente definido resulta evidente que esta «negociación« facilita la comprensión por lo que constituye un elemento importante de la interacción comunicativa y de la interacción en el aula específicamente. El propósito principal de esta ponencia es analizar las formas de negociación de significados (comprobaciones de comprensión, pedidos de confirmación y pedidos de aclaración) que emplean los docentes y los estudiantes en el ámbito de interacción que se genera en las clases de un curso del tramo inicial de la carrera de Ingeniería Agronómica de la Universidad de la República (Uruguay). El trabajo forma parte de la tesis de maestría «La importancia del diálogo y las preguntas en el salón de clase. Análisis de estrategias comunicativas en aulas universitarias«, cuyo objetivo es profundizar el estudio de los procesos de enseñanza y de aprendizaje a partir del análisis de las estrategias comunicativas empleadas en las aulas universitarias. La investigación se llevó a cabo desde una perspectiva cualitativa en el marco de la etnografía del habla y se desarrolló a partir de la observación, grabación y transcripción de clases teóricas y clases prácticas a cargo de cuatro docentes diferentes.

1 Introducción

Son muchos los motivos que pueden justificar el estudio de las estrategias comunicativas que se emplean en el aula, ese espacio de encuentro entre docentes y estudiantes para enseñar y aprender.

> El aprendizaje en el aula es posible gracias a la comunicación que se da entre los participantes en una actividad y que puede ser descrito como una conversación que se desarrolla a través del discurso en el que se implican profesores y alumnos en el aula (Cubero, 2001:15).

Las prácticas de enseñanza pueden enriquecerse a partir del estudio del discurso en el aula, como señala Litwin (2000:88). Coll y Edwards (2006:9) sostienen, además, que el análisis del habla de los docentes y los estudiantes resulta esencial para poder comprender mejor cómo aprenden los estudiantes y cómo y en qué medida los docentes logran promover mejores aprendizajes.

El diálogo es la forma privilegiada de interacción comunicativa y en el marco de la educación centrada en el sujeto que aprende resulta una práctica poderosa de enseñanza y de aprendizaje.

Así como el diálogo es esencial a la interacción comunicativa, las preguntas son esenciales al diálogo y ambos a los procesos de enseñanza y de aprendizaje.

En este sentido Borgobello, Peralta y Roselli (2010:9) señalan que en

> las clases universitarias, tanto teóricas como prácticas, las preguntas constituyen una fuente de análisis que permite identificar las características propias de cada instancia de enseñanza y, en consonancia con lo antes dicho, el nivel de participación de los estudiantes en las clases.

Es así que con el fin de profundizar el estudio de los procesos de enseñanza y de aprendizaje que acontecen en las aulas universitarias me propuse indagar cuáles son las formas de intervención o estructuras dialogales que utilizan los docentes y los estudiantes universitarios.

Para concretar ese estudio, que forma parte de mi tesis de Maestría en Enseñanza Universitaria (Udelar), planteé una investigación de tipo inductivo y exploratorio, en el marco de la etnografía de la comunicación. Realicé la observación, grabación, transcripción y el análisis de clases teóricas y clases prácticas de cuatro docentes de un curso del tramo inicial de la carrera de Ingeniería Agronómica de la Universidad de la República (Uruguay).

En esta ponencia presento los resultados del análisis de las formas de negociación de significados que utilizan los docentes y los estudiantes en las clases teóricas y en las clases prácticas observadas.

2 La negociación de significados

La expresión «negociación de significados« aparece con frecuencia en trabajos relativos a actividades de enseñanza y/o procesos de aprendizaje que acontecen en el aula y aun cuando el sentido de esa expresión no siempre está claramente definido resulta evidente que esta «negociación« facilita la comprensión por lo que constituye un elemento importante de la interacción comunicativa y de la interacción en el aula específicamente.

Domínguez y Stipcich (2009:543) identifican varias acepciones de esta expresión pero concluyen que todas ellas tienen tres características en común:

- Asumen que la negociación de significados es un proceso.
- Consideran el lenguaje como un instrumento de transmisión de información pero también de construcción de conocimientos.
- Se enmarcan en una concepción del aprendizaje según la cual «alumnos y docentes comparten actividades realizando una construcción conjunta».

La negociación de significados es un aspecto natural de la conversación cotidiana y si bien ha sido estudiada fundamentalmente en el ámbito de la enseñanza de segundas lenguas, es un aspecto destacado de la interacción comunicativa en tanto es un intento de resolver dificultades de comprensión entre los participantes en eventos interactivos.

De todos modos «la clase de cualquier materia se asemeja a una clase de lengua extranjera. (…) En cierto modo, las interacciones entre quien enseña y quien aprende se parecen a las que se producen entre nativos y no nativos» ya que los aprendientes no conocen el léxico específico (Nussbaum y Tusón, 2002:199).

Long (1985 apud Nunan, 1989:80) se refiere a la negociación de significados en términos de ajustes lingüísticos conversacionales (*linguistic conversational adjustments*) y sostiene que éstos se disparan generalmente a partir de una indicación de falta de comprensión por lo que requieren una reformulación del enunciado (no comprendido) para hacerlo más comprensible.

Distintos investigadores han identificado cuatro etapas en la negociación de significados:

- Un disparador (*trigger*) que comienza la secuencia.

- Una señal que indica que la comunicación se ha interrumpido.
- Una respuesta que intenta reparar la interrupción de la comunicación.
- La continuación de la conversación que indica el cierre de la secuencia.

  (Pica et al., 1991 apud Nunan, 1989:80).

Pica (1987:5) entiende las negociaciones de significados como instancias en las que se solicita y se brinda ayuda para aclarar o confirmar significados con la finalidad de alcanzar el entendimiento mutuo de los interlocutores.

Los tres tipos de negociación que propone Pica (1987:5) son:

1. Pedidos de confirmación (*confirmation checks*): se busca confirmar lo que otro interlocutor dijo previamente mediante la repetición de lo que se pretende confirmar con entonación interrogativa.
2. Pedidos de aclaración (*clarification requests*): se solicita ayuda para entender algo que otro interlocutor mencionó previamente mediante expresiones tales como: «no entiendo», «por favor podría repetir», «¿cómo?»
3. Comprobaciones de comprensión (*comprehension checks*): un interlocutor intenta determinar si el otro ha comprendido algo que el primer interlocutor ha mencionado previamente, diciendo por ejemplo: «¿queda claro?», «¿se entiende?»

3 El análisis de los datos

El análisis de las transcripciones me permitió identificar las formas de negociación de significados que resumo en el Cuatro 1.

Cuadro 1: Frecuencia de uso de las distintas formas de negociación de significados

Tipos de negociación de significados	**Docentes**	**Estudiantes**
Pedidos de confirmación	muy escasos	escasos
Pedidos de aclaración	algunos	abundantes
Comprobaciones de comprensión	muy abundantes	no aparecen

A continuación presento ejemplos de cada una de las formas de negociación de significados que aparecen en el discurso de los docentes y en el de los estudiantes.

3.1 Los pedidos de confirmación

Los pedidos de confirmación son la forma de negociación de significados menos frecuente en las clases que estudiamos. Los pedidos de los docentes y los de los estudiantes son pocos pero hay al menos un ejemplo tanto en las clases teóricas como en las clases prácticas. Se plantean como preguntas cortas, en general de una o dos palabras que muestran la sorpresa o la incredulidad frente a lo que el docente o el estudiante ha escuchado o cree haber escuchado y por lo tanto necesita confirmar.

El ejemplo siguiente muestra un pedido de un docente y el evento interactivo ocurre en una clase práctica cuando el docente está colaborando con el trabajo de uno de los equipos que debe calcular fechas de heladas (tempranas y tardías).

En el turno 2 podemos suponer que el estudiante está mencionando las fechas que el equipo ha calculado y en el turno 3 el docente necesita confirmar una de las fechas que parecería no ser correcta.

A partir de la respuesta del turno 4 se genera un diálogo que comienza con la explicación del docente de porqué la fecha no es la correcta y la sucesiva revisión de los cálculos que habían hecho los estudiantes hasta que finalmente rectifican la fecha y el evento concluye con la aprobación del docente.

Este pedido de confirmación no se limita a las cuatro etapas que presentan Pica et al. (1991 apud Nunan, 1989:80) ya que el docente usa lo que sería la tercera etapa (turno 4) para revisar (a partir del turno 5) el procedimiento de cálculo y reforzar los conceptos que se están discutiendo en ese momento.

Ejemplo 1

1. D1: Ahí está. La más tardía de las tardías.
2. EH: (---)
3. D1: Que es ésta, diecinueve de setiembre, dos de setiembre, veintisiete, **¿de agosto?**
4. EH: (---) Sep de setiembre, veinticinco de agosto, veinticuatro de agosto.
5. D1: No, no, no puede ser esto, si acá está diecinueve de setiembre.
6. EH: Yo tengo que hallar (---)
7. EH': Si agosto debe ser.
8. D1: Debe ser agosto.

9. EH: Si agosto es.

10. D1: Ta.

A continuación presento un ejemplo en el que puede apreciarse (al igual que en el ejemplo 1) que este tipo de negociación de significados es otra forma de intervención que, en la medida que sea atendida, contribuye a la construcción de significados en el aula.

El ejemplo corresponde la misma clase práctica del episodio anterior y la afirmación del docente respecto al momento de ocurrencia de la primera y última fecha de heladas (más atrás en el tiempo) no parece corresponderse con los conocimientos de los estudiantes que solicitan verificar esa información. La respuesta no sólo confirma sino que además incluye una justificación que favorece la construcción de conocimientos.

Ejemplo 2

1. D1: Es probable que la fecha de primera helada sea un poco más atrás y la fecha de última helada un poco más atrás más

2. EM: [**¿Más atrás?**

3. D1: Claro porque te aumenta el valor de del del total de la sumatoria de las fechas y te va a dar un poco más. Te va a cambiar el numerador (---) este cuando calculás la media pero ta, está bien ahí.

4. EM: Un número (---)

3.2 Los pedidos de aclaración

Los pedidos de aclaración de los docentes son de dos tipos, el primero que parece ser provocado por la imposibilidad del docente de escuchar lo que los estudiantes han dicho previamente y son formulados a partir de preguntas cortas:

- ¿Cómo?
- ¿Cuál es la pregunta?
- ¿Qué me decías?

El segundo tipo, en cambio, corresponde a pedidos de ayuda para comprender el discurso de los estudiantes. El episodio siguiente corresponde a este tipo de pedidos y como puede observarse la aclaración del estudiante (turno 3) es inmediata y efectiva en tanto cumple su función de aclarar lo dicho anteriormente. El docente en el turno siguiente (4) señala un error del estudiante y amplía su explicación.

Ejemplo 3

1. EH: Más fríos y si hay agua más fríos todavía, ¿no?

2. D1: Depende de de **¿Agua en qué sentido?**

3. EH: Ponele una cañada.

4. D1: No, no, no, al contrario, muchas veces el agua hay es una fuente de calor, no te olvides que el agua tiene una gran capacidad, una gran capacidad calórica.

Los pedidos de aclaración de los estudiantes, en la mayoría de los casos son formulados a partir de preguntas bastante más largas que las de los docentes y claramente muestran la necesidad de ayuda para comprender algo que se ha dicho previamente. En las clases teóricas hay más pedidos de aclaración de los estudiantes que en las clases prácticas.

En el ejemplo 4, que transcurre en una clase teórica, el pedido de aclaración (turno 1) no es contestado por el docente sino que éste repite la pregunta y la transfiere a los estudiantes (turno 2) pero antes de que alguien pueda responder hay un nuevo pedido de aclaración (turno 3) que el docente contesta inmediatamente (turno 4) y recién en el turno siguiente (5) el pedido de aclaración inicial es respondido. En este ejemplo se puede apreciar cómo un pedido de aclaración origina un episodio de interacción bastante largo, en el cual participa más de un estudiante.

Ejemplo 4

1. EM: **¿Podés explicar de vuelta lo del superávit?**

2. D3: Bueno, a ver, ¿cuándo vamos a tener superávit a lo largo del día? A ver quién me puede contestar eso.

3. EH: **¿Cómo es?**

4. D3: ¿Cuándo podemos tener superávit a lo largo de un día?

5. EH: Después que sale después que sale el sol y empieza a calentar el suelo.

6. D3: Después que sale después que sale el sol y empieza a calentar el suelo como tenemos acá.

7. EM: Después que empieza a emitir.

8. D3: Siempre hay emisión, ¿no es verdad? La emisión terrestre está las veinticuatro horas, es máxima cuando a su vez la temperatura es máxima, ¿ta? ((…))

9. EM: Ahh.

10. D3: ¿Ta? En la situación en que lo que se recibe es menor que lo que se está perdiendo o directamente no se está generando energía entrante, en esas condiciones hay déficit entonces, ¿qué va a pasar con la temperatura del aire acá? …

11. EM: Va a bajar.

12. D3: Va a bajar exacto. ¿Y la temperatura del suelo?

13. EH: También.

3.3 Las comprobaciones de comprensión

Los cuatro docentes usan este tipo de negociación en todas las clases que observamos. Las comprobaciones de comprensión que utilizan incluyen:

- el término «claro»: ¿queda claro?, ¿va quedando claro?, ¿está claro?
- el término «pregunta»: ¿alguna pregunta?, ¿queda alguna pregunta?
- el término «duda»: ¿alguna duda?, ¿hay alguna duda?
- alguna forma del verbo «entender»: ¿entendés?, ¿se entendió?
- alguna forma del verbo «seguir»: ¿me siguen?, ¿seguimos?

No todas las comprobaciones de comprensión son respondidas por los estudiantes aun cuando los docentes hagan una pausa luego de formularla. Esto es lo que ocurre en el extracto siguiente que corresponde al final de una clase práctica especial en la cual los estudiantes observan y manipulan algunos instrumentos de medición específicos de la disciplina en estudio.

Ejemplo 5

1. D3: ((…)) Pero en apariencia, en lo que vemos a diario, coincide, lo cual no quiere decir que estadísticamente lo haga por eso por esa falta, acá falta hacerlo, en otras partes se hace y se ha hecho rutinariamente y y y y en otras partes justamente ha sido motivo de de reajuste de calibración de las automáticas porque parecía que eran climas diferentes que se estaban midiendo. .. Bueno gente, **¿preguntas, dudas, comentarios?** … Está todo clarísimo.

En otros casos las comprobaciones de comprensión no reciben respuesta verbal sino gestual (movimientos de cabeza de los estudiantes).

En el ejemplo 6, en cambio, hay una respuesta verbal de un estudiante, con una sola palabra y luego de la respuesta (turno 2) interviene otro estudiante con un comentario

de carácter humorístico (turno 3) que evidencia un clima del aula distendido, favorable para el aprendizaje.

Ejemplo 6

1. D4: Exactamente, ¿ta? O sea que este es otro de los instrumentos que puede aparecer en el en el abrigo. **¿Alguna pregunta del abrigo?**

2. EM: No.

3. EH: Sí yo traje poco hoy.

En otros casos las comprobaciones de comprensión de los docentes dan lugar a una pregunta de un estudiante (como ocurre en el ejemplo 7) y a un largo episodio interactivo en el cual se alternan las intervenciones del docente y el estudiante con el fin de aclarar el punto que plantea el estudiante en el turno 4.

Ejemplo 7

1. D2: ((…)) El proceso que determina la ocurrencia de helada en sí son los que dan el toque final, ¿ta? **¿Se entiende? Si hay alguna pregunta.**

2. EH: Una pregunta.

3. D2: Sí.

4. EH: La que era de advección, ¿qué era lo que pasaba? ¿Hacía mucho daño?

5. D2: ¿En la anterior o ésta?

6. EH: Sí.

7. D2: Tú decías ésta. Siempre las heladas por advección, ya lo vamos a ver más adelante cuando cuando vemos cuando veamos las de advección en sí, la de las de advección siempre que ocurren son más dañinas que las de radiación. En este caso como ocurre una de advección y seguido una de radiación tiene la característica de que aparecen daños en las partes más altas y en las partes más bajas. ((…))

8. EM: ¿La advección te referís a cuando la tierra emite radiación de onda larga?

9. D2: No. Eeeh habíamos habíamos ya habíamos dicho la clase anterior que la advección es el movimiento horizontal de aire, ¿qué quiere decir entonces? Que cuando tenemos una helada por advección es por movimiento de aire. ((…))

4 A modo de conclusión

Las formas de negociación de significados son usadas tanto por los docentes como por los estudiantes y en la mayoría de los casos los episodios interactivos que originan incluyen más de cuatro turnos, es decir que no se ajustan a la secuencia en cuatro etapas que proponen Pica et al. (1991 apud Nunan, 1989:80).

En todos los casos hay un «disparador» que inicia el evento interactivo (interlocutor 1), seguido de una forma de negociación de significados (interlocutor 2) pero la intervención siguiente no siempre corresponde a la intervención del interlocutor 1 intentando resolver la cuestión planteada en el turno anterior.

Sólo en dos episodios se mantiene la secuencia en cuatro etapas, en un pedido de confirmación de un estudiante (ejemplo 2) y en una comprobación de comprensión de un docente (ejemplo 6), sin embargo ambos tienen características diferentes.

En el ejemplo 2 la confirmación incluye una explicación detallada, el docente no sólo confirma sino que además fundamenta y amplía la cuestión que originó el pedido. En el ejemplo 6, en cambio, la respuesta a la comprobación de comprensión es muy concreta y no habilita profundizar el o los conceptos que se estaban trabajando.

Los otros cinco episodios que he presentado superan en amplitud la secuencia en cuatro etapas (Pica et al., 1991 apud Nunan, 1989:80) y evidencian que las tres formas de negociación de significados son generadoras de eventos interactivos que favorecen la construcción de conocimientos.

Los pedidos de confirmación, los pedidos de aclaración y las comprobaciones de comprensión son una demostración de los docentes y de los estudiantes de su interés por lo que está transcurriendo en el aula y al mismo tiempo una invitación a la participación para la construcción conjunta de significados.

5 Referencias bibliográficas

Borgobello, A., Peralta, N. Y Roselli, N. (2010) El estilo docente universitario en relación al tipo de clase y a la disciplina enseñada. *LIBERABIT* 16(1):7 – 16. Disponible en: http://www.scielo.org.pe/pdf/liber/v16n1/a02v16n1.pdf Consulta: 12/11/11

Coll, C. Y Edwards, D. (2006) *Enseñanza, aprendizaje y discurso en el aula: aproximaciones al estudio del discurso educacional.* Madrid. Fundación Infancia y Aprendizaje

Cubero, R. (2001) Maestros y alumnos conversando: el encuentro de las voces distantes. *Investigación en la escuela.* 45: 7-19. Disponible en: http://www.investigacionenlaescuela.es/index.php/revista-investigacion-en-la-escuela?pid=198&sid=515:Maestros-y-alumnos-conversando-el-encuentro-de-las-voces-distantes Consulta 23/6/12

Dominguez, M.A. y Stipcich, M.S. (2009) «Buscando indicadores de la negociación de significados en clases de Ciencias Naturales». *Revista Electrónica de Enseñanza de las Ciencias.* 8(2):539-551. Disponible en: http://reec.uvigo.es/volumenes/volumen8/ART9_Vol8_N2.pdf Consulta: 24/8/13

Litwin, E. (2000) *Las configuraciones didácticas. Una nueva agenda para la enseñanza superior*. Buenos Aires. Paidós.

Nunan, D. (1989) *Designing tasks for the communicative classroom.* Cambridge. Cambridge University Press.

Nussbaum, L. Y Tusón, A. (2002) «El aula como espacio cultural discursivo». En: Lomas, C. (Comp.*) El aprendizaje de la comunicación en las aulas.* Barcelona. Paidós. pp. 195-207.

Pica, T. (1987) Second-Language Acquisition, Social Interaction, and the Classroom. *Applied Linguistics.* 8(1): 3-21.

6 Claves de transcripción

CLAVE	SIGNIFICADO
(( ))	Comentario del analista
(---)	Expresión incomprensible
((…))	Trecho omitido
.	Pausa corta
..	Pausa media
…	Pausa larga
[	Superposición de turnos
D1	Docente 1
D2	Docente 2
D3	Docente 3
D4	Docente 4
EH	estudiante hombre
EH’	estudiante hombre distinto del anterior
EM	estudiante mujer