

ESTUDIO Y CARACTERIZACIÓN DEL DISCURSO ESCOLAR: APLICACIÓN DEL ANÁLISIS DE CORRESPONDENCIAS MÚLTIPLES

M^o Ángeles Rebollo Catalán¹

Universidad de Sevilla

RESUMEN

Este artículo presenta un estudio empírico cuyo objetivo es explorar los rasgos del discurso escolar e identificar géneros discursivos característicos de los contextos escolares. Basado en las formulaciones procedentes de la teoría histórico-cultural y, específicamente, de las consideraciones respecto a la mediación semiótica y su poder para generar procesos psíquicos, este trabajo se encuadra en el ámbito transdisciplinar de los estudios del discurso. En una vertiente metodológica, se exploran algunas posibilidades de técnicas estadísticas multivariantes como el análisis de correspondencias múltiples y el análisis de conglomerados para la caracterización del discurso escolar y la identificación de modalidades del mismo.

Palabras claves: *investigación narrativa/ grupos de discusión/ análisis del discurso/ géneros discursivos/ discurso escolar/ teoría histórico-cultural.*

ABSTRACT

This paper presents an empirical study, whose purpose has been to explore features of classroom discourse and to identify typical speech genres in school contexts. Starting from sociocultural theory and, specifically its contribution about semiotic mediation and its power to generate mental functions, this study fits into the interdisciplinary sphere of «discourse analysis». In the methodological side, it has been explored some possibilities of multivariate statistics techniques

1 Universidad de Sevilla. Facultad de Ciencias de la Educación. Dpto. DOE y MIDE. C/ Camilo José Cela, s/n. 41005. Sevilla. Tlf. 954554329. E-mail: rebollo@cica.es

such as multiple correspondence analysis and cluster analysis in order to characterize classroom discourse and to identify ways of classroom discourse.

Key words: *narrative inquiry/ discusion groups/ discourse analysis/ classroom discourse/ speech genres/ cultural-historical theory.*

I. LAS PRÁCTICAS DISCURSIVAS EN CONTEXTOS ESCOLARES

La cultura escolar constituye un conjunto de prácticas o contextos de actividad en los cuales los individuos participan y se desarrollan. Estos contextos que definen las situaciones escolares son dinámicos y heterogéneos y en ellos se comunica y se representan distintas visiones y marcos conceptuales del mundo a través del uso de instrumentos culturales (escritura, cálculo, pintura, etc.). Éstos son portadores de patrones socioculturales y representan el bagaje cultural de la humanidad. Sin embargo, estos cambian y evolucionan en las interacciones sociales, siendo reconstruidos por los participantes en situaciones concretas de comunicación. Nuestra sociedad actual se caracteriza por la proliferación y generalización de nuevos instrumentos que requieren de la enseñanza sistemática (televisión, cine, internet, etc.).

Ramírez (1995) otorga un papel fundamental a las instituciones educativas como la escuela para el desarrollo de estos instrumentos semióticos. La alfabetización como práctica de estas instituciones cumple la finalidad de ayudar a los alumnos a la adquisición, uso y dominio de instrumentos culturales y su paulatina generalización, lo que contribuye al desarrollo de nuevas formas de pensamiento. La escolarización formal, por tanto, desempeña un papel fundamental en la construcción de formas de pensamiento características de una cultura. Como ha señalado Cubero (1999), las prácticas culturales que tienen lugar en la escuela proporcionan al individuo nuevos conocimientos y nuevas formas de conocer. Éstas consisten en poner en contacto a los alumnos con una amplia variedad de discursos, significados de palabras, conceptos, etc., que caracterizan los contextos de actividad escolar. Específicamente, Mercer (1997) plantea que educarse significa llegar a comprender y participar activamente en la amplia variedad de prácticas discursivas de la escuela. En gran medida, los procesos de alfabetización que tienen lugar en el contexto escolar implica la construcción y reapropiación del lenguaje a través de sistemas simbólicos secundarios.

A propósito de las reflexiones de Rockwell (1997) sobre la relación entre cultura y escuela, podemos considerar a esta última como un espacio de diálogo, en el cual la comunicación intercultural constituye un espacio de construcción de nuevos significados y prácticas, en el que profesores y alumnos reinterpretan y negocian las normas escolares. Por tanto, podemos decir que los significados están constantemente sujetos a revisión; éstos son apropiados o construidos en contextos cotidianos variables a lo largo de la vida. La escuela se caracteriza por una amplia variedad de significados generados en múltiples contextos, los cuales son filtrados y asumidos a través de las prácticas de profesores y alumnos. «Los alumnos identifican como escuela el conjunto de prácticas representadas por los profesores. Debido a la heterogeneidad de prácticas, viven experiencias escolares diversas y enfrentan mundos culturales contradictorios,

apropiándose de manera selectiva de ciertos conocimientos ofrecidos y creando estrategias para sobrevivir como estudiantes» (Rockwell, 1997, 32).

En este artículo, presentamos una investigación cuyo objetivo es explorar los rasgos del discurso escolar e identificar géneros discursivos característicos de los contextos escolares. Este trabajo se encuadra en lo que actualmente constituye el ámbito transdisciplinar de los estudios del discurso. Las fuentes teóricas que sirven de base para el planteamiento y realización de este estudio empírico proceden de la teoría histórico-cultural y, específicamente, de las consideraciones respecto a la mediación semiótica y su poder para generar procesos psíquicos; la exploración del papel de los instrumentos mediadores en diferentes actividades sociales resulta de interés en educación por su potencial para generar diversas formas de pensamiento que caracterizan una determinada cultura.

2. ENFOQUE CULTURAL DEL DISCURSO

Los estudios del discurso comprenden una diversidad de aproximaciones que pueden diferir ampliamente en sus concepciones sobre la relación entre discurso, mente, cultura, sociedad y contexto. Distintas disciplinas o ámbitos científicos han contribuido de forma relevante a su estudio. La propia noción conlleva una diversidad de significados y tiene una variedad de usos dependiendo de las diferentes disciplinas y los múltiples modos de aproximación que se adopten.

En esta investigación se estudia el discurso como evidencia de los procesos sociales, cognitivos y culturales. A partir de esta noción del discurso como instancia de la cultura, los modelos culturales se consideran dinámicos, abiertos a modificación, expansión y revisión por las personas en instancias concretas de comunicación. De este modo, las personas crean significados basados en la definición particular que hacen del contexto y en sus experiencias pasadas en diferentes contextos socioculturales, reconstruyendo y renovando la cultura a través del uso, dominio y apropiación de diferentes instrumentos culturales.

Las investigaciones basadas en esta concepción del discurso parten de la idea de que los contextos culturales y las formas de pensamiento se definen mutuamente en procesos dinámicos de interanimación que, en gran medida se resuelven de forma discursiva. Basados en tradiciones de la psicología cultural, estos estudios reconocen una estrecha relación entre el lenguaje y los modos y procesos de pensamiento (Valsiner, 1998, Wertsch, 1998; Cole, 1999). El análisis del discurso desde esta concepción cultural se centra en la identificación de diferentes formas de uso del lenguaje por parte de los individuos para presentarse y re-presentarse mutuamente los significados culturales que marcan y definen cada contexto sociocultural.

Las consideraciones teóricas de Bajtín acerca del lenguaje como mediador para el desarrollo del pensamiento humano ha abierto el camino para una definición más precisa de la noción de mediación y ha posibilitado el estudio empírico del pensamiento verbal. Específicamente, ha hecho posible el abordaje de la tesis de que el uso de diferentes lenguajes (escrito, matemático, televisivo, cibernético, etc.), vinculados a distintas actividades y contextos tiene consecuencias en la capacidad de abstracción,

propiciando un proceso de descontextualización de conocimientos y facilitando el desarrollo de tipos de pensamiento más complejos.

Una noción básica en su propuesta teórica es el «discurso del otro», concediéndole un papel activo en tanto que la percepción subjetiva acerca del otro orienta el discurso propio y le otorga un significado particular en la situación específica de comunicación compartida. Se le otorga una función primordial a la «otredad» como generadora de la conciencia. El proceso de formación de ideas propias a través de la comprensión y apropiación de las ideas ajenas conlleva necesariamente formas de discurso ideológico e intenciones particulares de los individuos. De esta forma, los sujetos, cuando hablan, recurren a un glosario propio formado por los enunciados ajenos, que surgieron asociados a determinados contextos y experiencias o situaciones típicas con unos significados y acentos expresivos característicos.

La consideración bajtiniana de que el discurso es «interindividual», otorga un papel primordial al tono del enunciado, puesto que en la relación entre hablante y oyente es donde se constata el mismo. La expresividad, la emotividad, la evaluación no son propias de las palabras, en cuanto unidad de la lengua, sino que se generan en el proceso de uso activo de la palabra en un enunciado concreto. La experiencia discursiva individual se forma y desarrolla en constante interacción con otros enunciados ajenos. No existe discurso neutro. El discurso implica una actitud subjetiva y evaluadora del hablante respecto al contenido semántico de su propio discurso y del discurso ajeno.

En las obras de Bajtín (1995), el enunciado constituye la unidad básica de la comunicación discursiva. Éste identifica una forma de acción mediada, que refleja la relación dialéctica entre los patrones propuestos por los diferentes escenarios (escuela, familia, iglesia, ejército, empresa, etc.) y el uso individual (creativo) de los instrumentos que dan lugar a nuevas formas semióticas más elaboradas y complejas.

Bajtín propuso como modos genéricos de enunciados: los lenguajes sociales y los géneros discursivos. Éstos constituyen formas de uso de una lengua, caracterizadas por su vínculo bien con grupos o colectivos sociales o bien con situaciones sociales. Entre los géneros discursivos, podemos encontrar géneros específicos en un aula, un hospital, etc. Fundamentó la distinción entre géneros discursivos primarios y secundarios en el grado de descontextualización de éstos. Los géneros primarios se caracterizan porque implican una relación simbólica primaria (signo-objeto), mientras que los géneros secundarios conllevan una ruptura con la inmediatez de la realidad (signo-signo). Bajtín vinculó los géneros secundarios a la comunicación principalmente escrita, ya que ésta supone la reapropiación del lenguaje por parte del sujeto como sistema simbólico secundario. Una forma de lenguaje que surge como consecuencia del uso de la escritura es la retórica y el discurso argumentativo, que caracterizan en gran parte a las instituciones educativas.

En cierto modo, el uso y privilegiación de determinados géneros discursivos hace referencia a las formas en que los sujetos se representan la cultura en distintos contextos de actividad y, específicamente, la imagen que construyen de las instituciones en las que se desarrollan y actúan en el marco de una cultura. Estas formas típicas de lenguaje hacen referencia a las estructuras de participación social que caracterizan las instituciones y a los fines sociales instituidos. Los contenidos y las estructuras conceptuales,

que constituyen una disciplina académica, también suponen una forma de representación de la cultura. En este sentido, los lenguajes sociales y géneros discursivos son elaboraciones culturales, que tienen un origen social vinculado a contextos específicos y que se han creado y se utilizan para facilitar niveles cada vez más elevados de intersubjetividad entre individuos en cada contexto sociocultural.

La caracterización del enunciado y el desarrollo de patrones relativamente estables de éstos en función de su vínculo con situaciones concretas de comunicación nos ofrece un camino para explorar las formas en que determinados instrumentos culturales generan nuevas formas de pensamiento verbal, configurando identidades culturales colectivas y personales. En parte, este estudio ha consistido en la contrastación empírica de la teoría bajtiniana, a través de la observación de los rasgos caracterizadores del discurso escolar, posibilitando a través de ellos la exploración empírica de géneros discursivos de la escolarización formal.

3. PLANTEAMIENTO Y DISEÑO DE LA INVESTIGACIÓN

Los objetivos de esta investigación se han planteado en dos líneas. Por un lado, nos planteamos conocer los rasgos identificativos del discurso escolar, en una línea de constatación empírica acerca de la relevancia de las dimensiones del discurso planteadas por Bajtín (1995). Por otro, nos proponemos identificar y caracterizar formas típicas de discurso, identificables como géneros discursivos escolares. En concreto, se plantea estudiar las formas típicas de discurso que se construyen en un contexto escolar a propósito de la televisión, posibilitando, a su vez, explorar las formas de lectura de este medio utilizadas por alumnos y profesores en la escuela.

El diseño de la investigación se ha concretado en la aplicación de la técnica de grupo de discusión sobre cuatro grupos en el contexto de la Educación de Personas Adultas; la selección de los grupos se ha realizado en función del nivel de alfabetización, respetando la organización académica del centro en cuatro niveles: Alfabetización Inicial (A1), Alfabetización Avanzada (A2), Pregraduados (B) y Graduados (C). Se ha realizado una actividad de debate escolar acerca de la televisión y de las relaciones de ésta con distintos contextos (escuela, familia). La recogida de información se realizó mediante la técnica de grupo de discusión, utilizándose un guión semiestructurado de cuestiones en torno a opiniones y valoraciones acerca de la televisión, hábitos y costumbres en relación a este medio en diferentes contextos así como la incidencia del mismo en distintos ámbitos de la vida social y, específicamente en la educación.

4. ANÁLISIS DE DATOS

El análisis de datos ha constituido un proceso polietápico y evolutivo con aplicación de diversas técnicas y procedimientos. La determinación de unidades y el establecimiento de categorías se ha realizado siguiendo el modelo abductivo de Peirce (1978). Las fuentes para la reducción de los textos a dimensiones operativas han sido la teoría y los textos. Las categorías utilizadas se caracterizan por mantener un sentido

contextual y situado ajustado a los textos, en contraposición a orientaciones epistémicas y apriorísticas. La siguiente ilustración muestra este proceso de definición de categorías.

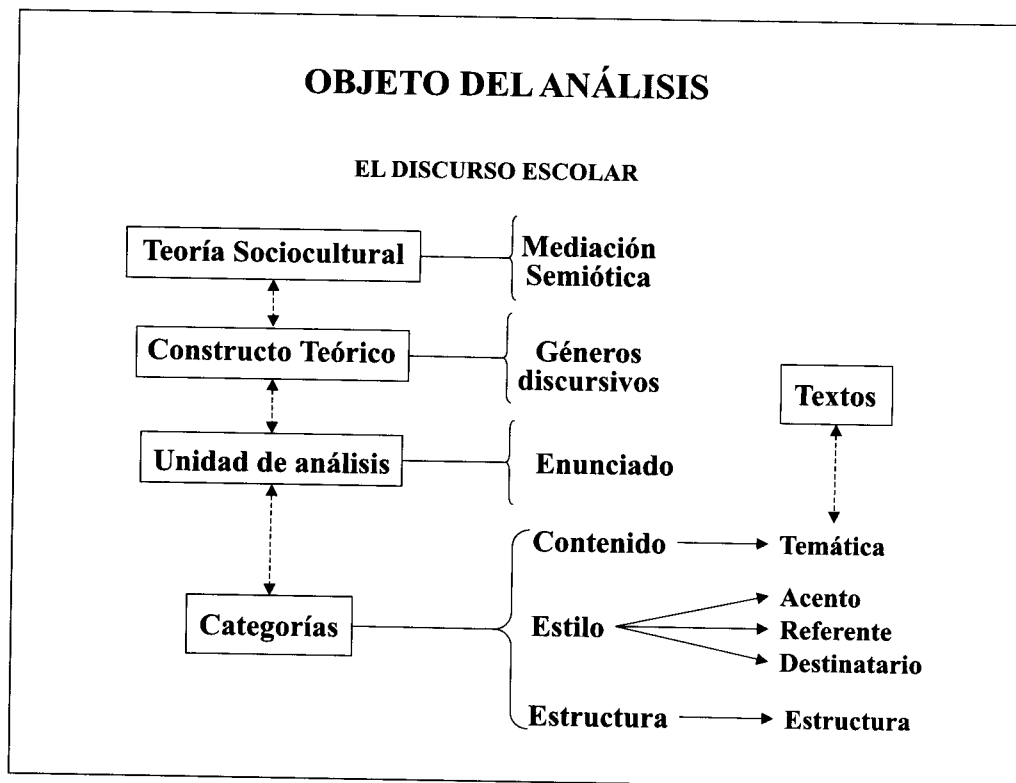


Figura 1
Proceso de definición de las categorías.

La caracterización teórica del enunciado realizada por Bajtín ha guiado la identificación y operativización de rasgos del discurso. A partir de los elementos constitutivos propuestos por este autor, reconocemos tres componentes del enunciado: contenido, estilo y estructura, los cuales, a su vez, se descomponen en categorías de aplicación directa. La tabla siguiente muestra las categorías referidas a estilo y estructura, ya que éstas ocupan un lugar privilegiado en las formulaciones teóricas.

Las categorías relativas al destinatario y al tipo de acento constituyen elementos claves en la caracterización de los discursos. La percepción del destinatario aparece como una dimensión de enorme trascendencia para revelar el grado de conocimiento y dominio que tienen los sujetos acerca de los contextos de actividad; es decir, el modo en que los sujetos definen los contextos a partir de la orientación hacia tipos de hablantes. Por su parte, el uso de referentes supone un ejercicio de alteridad, el cual se apoya en la

TABLA 1
SISTEMA DE CATEGORÍAS REFERIDAS AL ESTILO Y ESTRUCTURA DISCURSIVAS

Sistema de categorías			
Rasgo teórico	Dimensión	Categoría	Código
Estilo	Acento	Obstinado	Obsag
		Provocador	Burpr
		Bromista	Broma
		Espontáneo	Direc
		Retórico	Retor
		Inseguro	Inseg
	Destinatario	Personal	Dpers
		Social	Dsoci
		Escolar	Desco
	Referente	Experiencial	Ryofa
		Social	Rsoc
		Escolar	Resc
Neutro		Sinre	
Estructura	Estructura	Descontextualizada	Desc
		Contextualizada	Conte
		Neutro	Sine

importancia concedida al posicionamiento del otro y en la necesidad percibida de aportar otros puntos de vista para avalar el discurso propio. Ejemplos de este tipo de discursos referenciales son los apoyados por las instituciones educativas formales como el argumentativo, científico, etc. y vinculado a un alto grado de dominio de la cultura a través de los instrumentos que ésta propone (lenguaje escrito, científico, académico, etc.). Además, tienen especial interés por su poder explicativo las categorías referidas a la estructura, ya que aportan información sobre modos de representación, imágenes o conceptos que manejan los alumnos sobre el tema del debate: la televisión. Asimismo, el tono o acento expresivo utilizado permite revelar formas expresivas de discurso que caracterizan los debates escolares.

La selección y aplicación de técnicas de análisis para la consecución de los objetivos del estudio constituye otra de las actividades fundamentales del análisis. Tanto el proceso de aplicación como el tipo de técnicas de análisis aplicadas se proponen en un continuo que va desde la exploración de las unidades más básicas hasta el descubrimiento de estructuras más complejas. Este proceso tiene un carácter integrador y progresivo, cuyo objetivo ha sido generar, ampliar y refinar formulaciones teóricas de partida para una mejor explicación y comprensión de la realidad educativa. El siguiente gráfico ilustra la secuencia seguida.

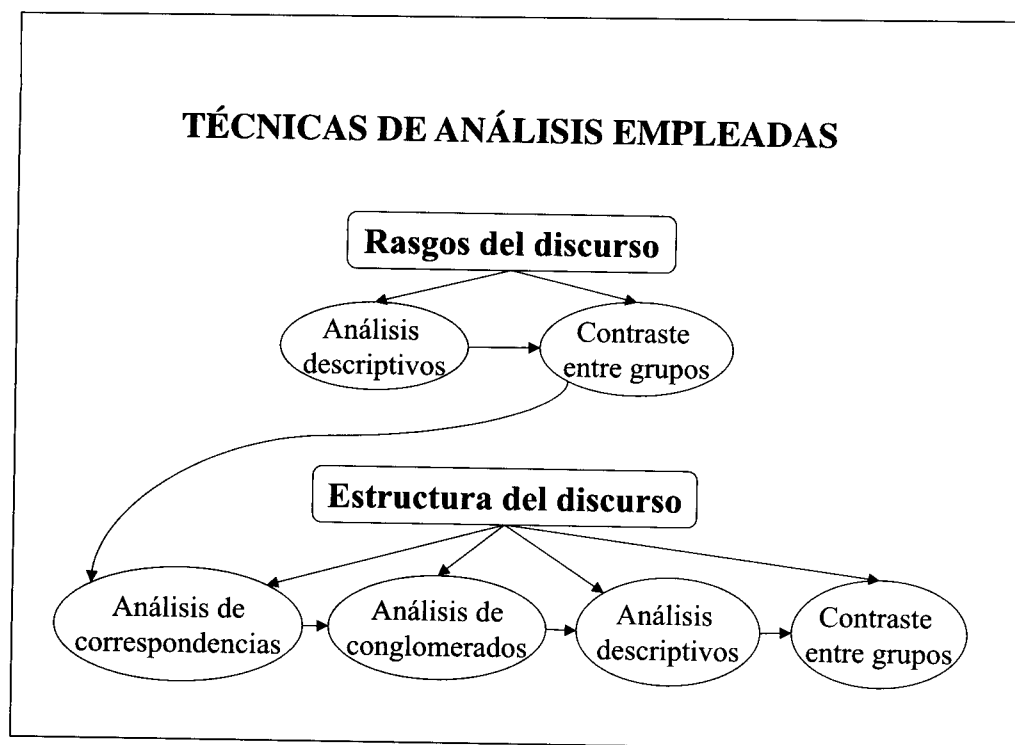


Figura 2
Técnicas de análisis de datos.

Se han aplicado análisis descriptivos (frecuencias y porcentajes) de las categorías con el objeto de caracterizar los discursos escolares e identificar los rasgos más sobresalientes de los mismos. Por su parte, el análisis de correspondencias múltiples nos ha permitido explorar la estructura interna de los datos, a través del descubrimiento de asociaciones entre categorías y el análisis de conglomerados se ha utilizado con el objeto de reducir la variabilidad de enunciados en tipologías de ellos. Por último, el análisis de tablas de contingencia y contrastes de chi-cuadrado ha servido para identificar las diferencias más significativas entre los grupos de alumnos pertenecientes a distintos niveles educativos.

En esta vertiente analítica, en este trabajo se exploran algunas posibilidades de técnicas estadísticas multivariantes de reducción tales como el análisis de correspondencias múltiples y el análisis de conglomerados para la caracterización del discurso escolar y la identificación de modalidades del mismo. Las aplicaciones del análisis de correspondencias múltiples se ha realizado en los estudios del discurso desde una vertiente estructural y lexicométrica. En este caso, se realiza una aplicación de esta técnica al análisis del discurso desde una vertiente cultural.

5. RESULTADOS Y CONCLUSIONES

5.1. Rasgos del discurso escolar

Los resultados obtenidos respecto al estilo y estructura discursivos revela que son aspectos significativos en la caracterización del discurso escolar, detectando líneas de diferenciación discursiva.

Respecto a la estructura, el gráfico siguiente muestra la preponderancia de una estructura contextualizada en todos los grupos, siendo más significativa en los grupos de alfabetización inicial y avanzada (A1 y A2). Por otra parte, aunque en menor grado se observa una tendencia inversa en la frecuencia de uso de una estructura descontextualizada en los grupos en función del nivel de escolarización, siendo mayor en los niveles académicos superiores (grupos B y C). De este modo, se observa que el discurso de los grupos de alfabetización se caracteriza por el uso exclusivo de estructura contextualizada, mientras que en los grupos escolares más avanzados coexisten formas contextualizadas y descontextualizadas. Estos resultados sugieren que las actividades escolares promueven nuevas formas de discurso de mayor complejidad y abstracción, pero no eliminan las ya existentes sino que las reintegra, produciéndose unas formas mixtas de habla plagadas de distinto tipo de palabras y conceptos. De esta forma, las formas contextualizadas no desaparecen al aparecer otras más abstractas, sino que conviven en los discursos.

La falta de conceptos abstractos que guían el discurso en los grupos de alfabetización (A1 y A2) y su aparición en grupos de nivel académico más elevado sugieren que

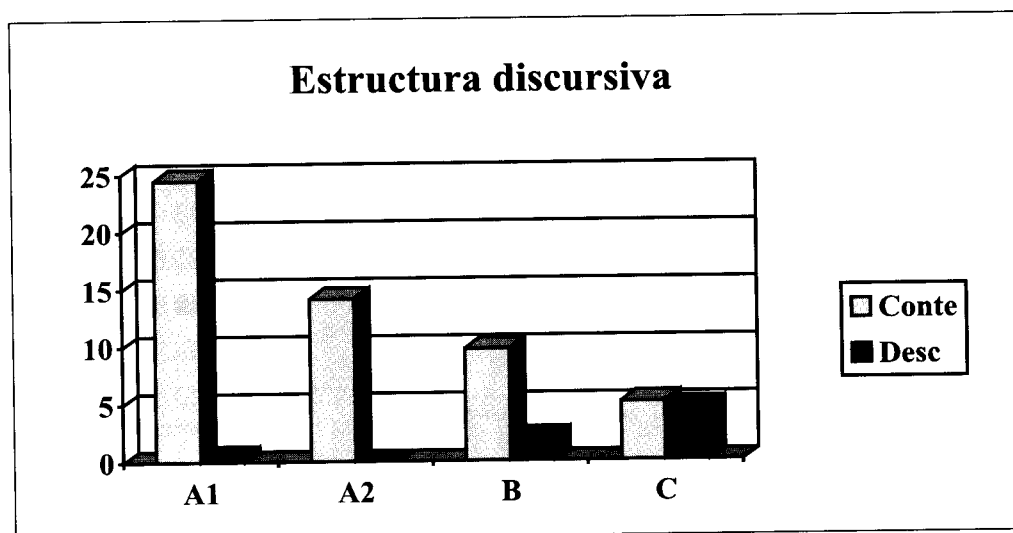


Figura 3
Estructura del discurso escolar.

el propio debate contribuye a su construcción sobre la base de los casos anecdóticos mostrados, apreciándose una evolución en función del nivel de escolarización, que progresa desde una ausencia de concepto o una lectura vivencial de la televisión (propio de los niveles básicos) hacia elaboraciones conceptuales más abstractas de ésta en los grupos de nivel de escolarización mayor. En el grupo de Alfabetización Inicial (A1), el discurso gira en torno a sus elementos más visibles los programas, predominando una visión fragmentada y contextualizada de la misma. Por otro lado, el uso de un discurso más descontextualizado implica una reelaboración por parte de los sujetos, al emplear términos que definen y expresan fenómenos específicamente propiciados por el lenguaje televisivo (zapping, contraprogramación, géneros televisivos, audiencia, etc.). Los resultados sugieren que los alumnos van desarrollando tímidamente este tipo de discurso se va desarrollando a lo largo del proceso de escolarización formal, siendo más utilizado en los grupos de mayor nivel de escolarización.

En relación con el acento, los resultados más destacables se refieren al acento espontáneo y al retórico. El acento espontáneo es bastante usado en todos los grupos (en torno al 70% en todos los grupos), siendo el porcentaje de uso más bajo en el grupo de graduados (C) (50%). Los resultados obtenidos en los grupos en relación con el acento retórico muestran una tendencia ascendente siguiendo el nivel de escolarización. Desde un punto de vista teórico, el uso de este tipo de acento se ha vinculado a un mayor conocimiento y dominio del contexto escolar y de los instrumentos que éste propone para el desarrollo de una actividad de debate.

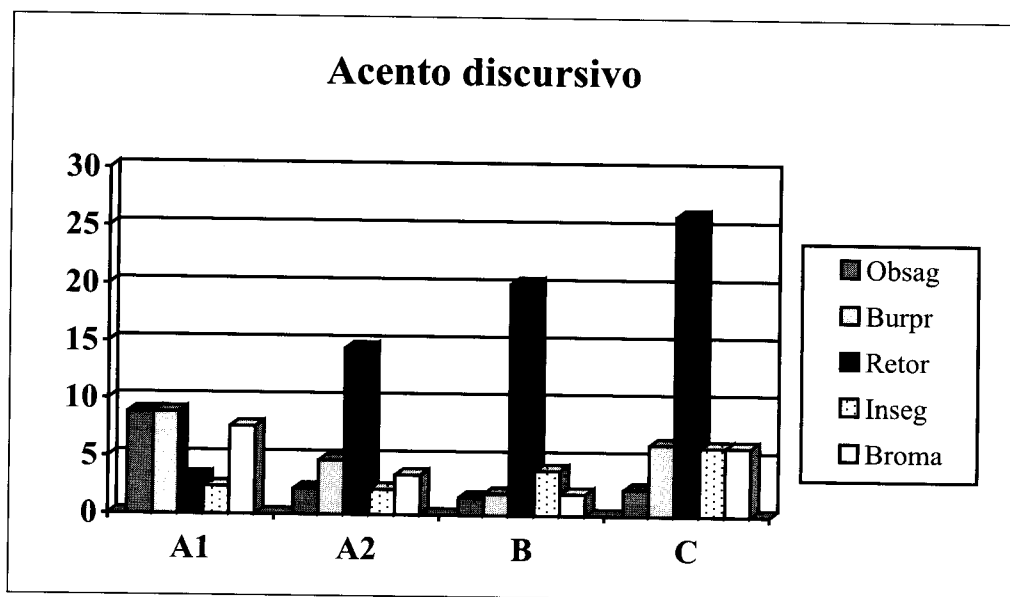


Figura 4
Acento del discurso escolar.

En cuanto a los resultados relativos al destinatario, se observa una fuerte presencia del destinatario social en los grupos A1 y A2, que disminuye ostensiblemente en los grupos B y C, siendo la tendencia en los grupos de mayor nivel académico orientar el discurso hacia la escuela, bien representado en las personas concretas que participan de la vida escolar o en la escuela como institución.

Los resultados relativos al acento y destinatario expresivos del estilo discursivo apuntan en la línea propuesta por Ramírez (1995) sobre la presencia de formas protoargumentativas y argumentativas en los debates escolares como modos de discurso caracterizadores del proceso educativo de descontextualización del lenguaje. En nuestro caso, la aparición de formas protoargumentativas aparece en los grupos A1 y A2, cuyo contexto de actividad es representado y definido a través de la orientación hacia destinatarios de tipo social y el uso de un acento espontáneo basado en anécdotas. Las formas argumentativas, que se producen en mayor grado en los grupos B y C (discurso basado en conceptos, de tipo escolar) aparecen cuando se interpela a destinatarios de tipo escolar y se define la situación como educativa.

En relación con los *referentes*, su presencia en el discurso es mínima. Por tanto, en términos generales, podemos decir que la mayor parte del discurso escolar en el contexto específico de la educación de adultos está desprovisto de referentes. De forma complementaria, en el escaso discurso referencial desarrollado se observa el uso de la experiencia personal como el referente más significativo en todos los grupos, lo que nos conduce a pensar en su participación en la caracterización de la cultura escolar de los centros de educación de personas adultas. No obstante, el protagonismo de este refe-

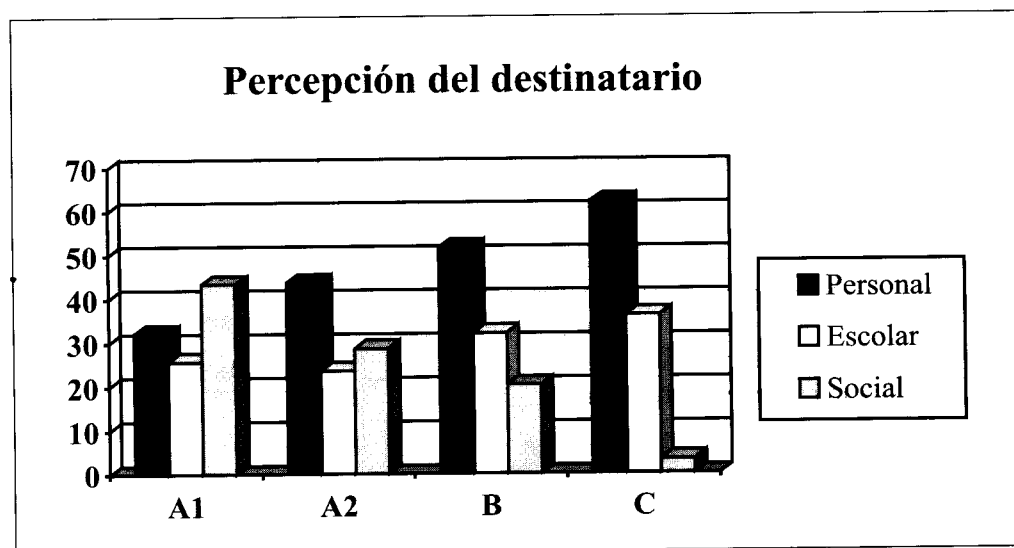


Figura 5
Tipos de audiencia del discurso escolar.

rente en el marco del discurso del grupo varía en función del grado de uso, así como la gama de referentes presentes en el discurso de los grupos. Así, el discurso referencial del grupo A1 se apoya casi exclusivamente en la propia experiencia, otorgando un papel predominante a los hechos de la existencia cotidiana personal como base para lograr la comprensión intersubjetiva necesaria para construir un discurso colectivo y compartido sobre televisión en el ámbito escolar.

Por el contrario, el discurso de los grupos A2, B y C se caracteriza por una mayor variabilidad de referentes, aunque su nivel de presencia es escaso. Se observa un descenso progresivo en el uso del referente experiencial, a favor de otro tipo de referentes. Así, en el debate del grupo A2 destaca el uso de referentes de tipo social. En contraste, en los grupos B y C aumenta el nivel de presencia de referentes de índole escolar. La tendencia a la diversificación de referentes se observa más claramente en el grupo C. La liberalización de las formas referenciales presentes en los discursos de los grupos de mayor nivel educativo pone de manifiesto cierta intencionalidad por apoyar y acreditar las ideas propias no exclusivamente en la experiencia y trayectoria personal.

La contrastación estadística mediante chi-cuadrado revela que las diferencias detectadas entre los grupos en función de los rasgos del discurso expuestos son estadísticamente significativas, lo que indica su idoneidad para caracterizar tipos de enunciados. La tabla siguiente muestra los resultados obtenidos para cada variable.

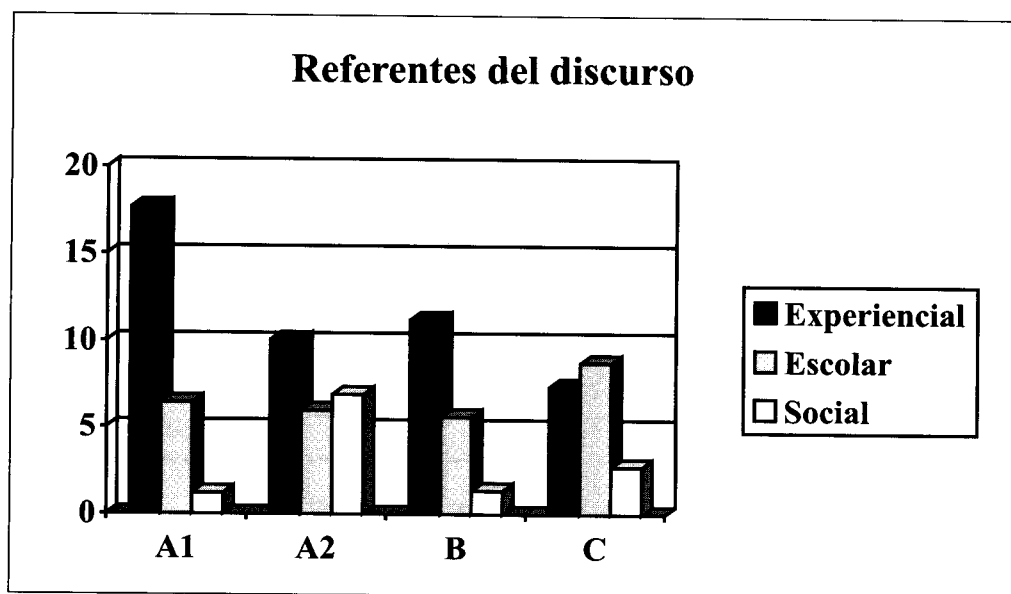


Figura 6
Referentes del discurso escolar

TABLA 2
VALORES DE CHI-CUADRADO Y SIGNIFICACIÓN PARA LAS CATEGORÍAS
ESTRUCTURA, ACENTO Y DESTINATARIO

	Estructura	Acento	Destinatario
Valor chi-cuadrado	82.59	144.99	195.62
Grados de libertad	6	15	6
Significación-Chi ²	p ≤ 0.001	p ≤ 0.001	P ≤ 0.001

5.2. Estructura interna del discurso escolar

Con el objeto de identificar modelos de asociación entre las categorías y descubrir conjuntos de categorías constitutivos de diferentes modos de discurso, se ha aplicado un análisis de correspondencias múltiples (ACM), utilizándose las categorías: *acento discursivo*, *tipo de destinatario*, y *estructura discursiva* como criterio para el análisis por su relevancia teórica. Los factores obtenidos pueden verse en la siguiente tabla:

TABLA 3
RELACIÓN DE FACTORES Y PODER EXPLICATIVO

Número	Valeur Propre	Pourcent.	Pourcent Cumule
1	0.4595	15.32	15.32
2	0.4084	13.61	28.93
3	0.3444	11.48	40.41
4	0.3380	11.27	51.68
5	0.3333	11.11	62.79
6	0.3176	10.59	73.37
7	0.2948	9.83	83.20
8	0.2770	9.23	92.43
9	0.2271	7.57	100.00

Los resultados obtenidos no se alejan demasiado de los obtenidos con esta técnica en otras investigaciones (Sánchez Carrión, 1986; Cornejo, 1988). Otros autores (Lebart, Morineau y Fenelon, 1985; Bénzecri, 1979) han señalado que el poder explicativo de cada factor en relación con la varianza total explicada suele ser bajo en un análisis de correspondencias múltiples, por lo que la identificación de nueve factores para la explicación de la varianza puede ser aceptable para la reducción de la variabilidad de asociaciones entre categorías a un espacio dimensional menor.

De este modo, el poder explicativo de los tres primeros factores es de un 40.41%, siendo el de cada uno de ellos un 15.32%, 13.61% y 11.48% respectivamente. Los valores obtenidos en contribuciones absolutas y relativas de estos factores avalan su calidad para representar el conjunto de categorías empleadas, y específicamente aquellas que ocupan un lugar privilegiado en las teorías de partida.

En la tabla siguiente se pueden observar las contribuciones de las categorías estructura (1), Acento (2) y Destinatario (3) en cada uno de los tres factores.

TABLA 4
CONTRIBUCIONES ABSOLUTAS Y RELATIVAS DE LAS CATEGORÍAS

MODALITES			CONTRIBUTIONS					COSINUS CARRES				
IDEN - LIBELLE	P.REL	DISTO	1	2	3	4	5	1	2	3	4	5
35. Estructura												
sine - sin	28.74	0.16	3.4	0.6	0.3	1.1	0.0	0.34	0.06	0.02	0.08	0.00
cont - conte	3.90	7.55	25.2	0.0	6.0	4.4	0.0	0.39	0.00	0.07	0.05	0.00
desc - desc	0.69	47.18	0.0	29.3	6.3	3.0	0.0	0.00	0.37	0.07	0.03	0.00
CONTRIBUTION CUMULEE =			28.5	29.9	12.6	8.4	0.0					
36. ACENTO												
OBAG - OBSAG	1.05	30.80	0.5	2.6	17.4	34.5	20.0	0.01	0.03	0.19	0.36	0.21
BUPR - BURPR	1.53	20.78	19.2	0.2	10.0	0.5	19.7	0.28	0.00	0.11	0.00	0.21
BROM - BROMA	1.32	24.24	2.2	0.6	0.1	29.2	49.6	0.03	0.01	0.00	0.31	0.52
DIRE - DIREC	22.10	0.51	0.5	3.2	17.8	0.2	1.7	0.02	0.12	0.55	0.01	0.05
RETO - RETOR	6.02	4.54	0.8	27.9	4.7	1.6	0.9	0.01	0.42	0.06	0.02	0.01
INSE - INSEG	1.32	24.24	4.0	1.5	26.8	24.9	8.1	0.06	0.02	0.29	0.26	0.08
CONTRIBUTION CUMULEE =			27.3	36.0	76.8	90.8	100.0					
38. DESTINATARIO												
DPER - DPERS	16.48	1.02	14.3	8.2	0.8	0.4	0.0	0.39	0.20	0.02	0.01	0.00
DSCO - DSCOL	10.13	2.29	0.2	23.6	6.7	0.2	0.0	0.00	0.42	0.10	0.00	0.00
DSOC - DSOCI	6.73	3.95	29.7	2.2	3.2	0.2	0.0	0.51	0.03	0.04	0.00	0.00
CONTRIBUTION CUMULEE =			44.2	34.1	10.7	0.8	0.0					

Los diferentes planos formados por los tres primeros factores muestran asociaciones estables entre las categorías. A modo ilustrativo, exponemos el plano compuesto por los factores 1 y 2, que expresa estas asociaciones entre categorías.

La ilustración de las categorías en el espacio conformado por estos factores descubre tres grupos de categorías asociadas entre sí, perfilando tipos de enunciado distintos en función de la orientación o destinatario. De este modo, asociado al destinatario social

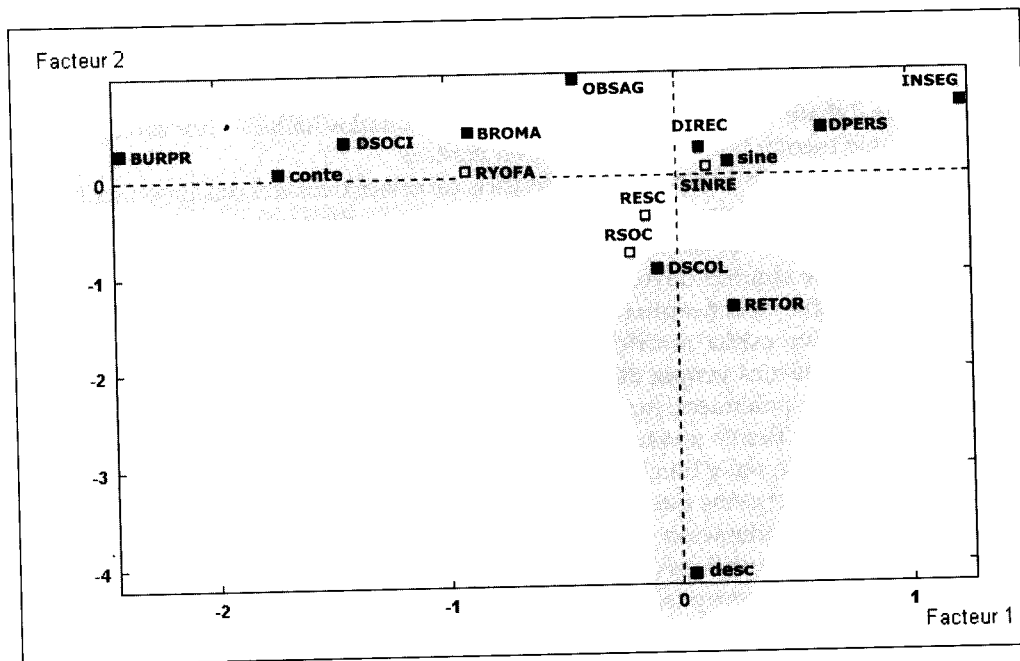


Figura 7

Plano formado por los factores 1 (destinatario social) y 2 (estilo discursivo).

(DSOCI) se observa una estructura contextualizada (conte), la utilización de acentos provocador (BURPR) y el empleo del referente experiencial (RYOFA). El destinatario «personas de la comunidad escolar» (profesor, alumnos) parece identificar enunciados neutros, ya que aparecen asociado a este destinatario un acento espontáneo, sin referentes ni estructura discursiva explícita. Por otra parte, el destinatario escolar (DSCOL) aparece junto a la modalidad de acento retórico (RETOR), las cuales son definidas por el factor 2.

5.3. Géneros discursivos en la actividad de debate escolar

A partir del espacio multidimensional constituido, en el que se observan asociaciones entre categorías, se ha aplicado la técnica de análisis de conglomerados con el fin de reducir la variabilidad de enunciados producidos en el marco de los debates escolares. Concretamente, el programa informático SPAD-N permite realizar este análisis de modo encadenado e interdependiente del modelo factorial precedente. Se ha aplicado el método de Ward, siguiendo un procedimiento de clasificación ascendente jerárquica, especialmente adecuado para los casos en que se ha hallado un espacio multidimensional utilizando la técnica de análisis de correspondencia múltiples para la exploración de la estructura interna de los procesos en estudio.

En función de la exploración de la estructura interna de los datos y de la identificación de asociaciones estables entre categorías, se ha reducido la variabilidad de enunciados a 10 tipos o modalidades de éstos, configurando formas de discurso típicas de la actividad de debate escolar. La diversidad de modalidades halladas nos ofrece un perfil del discurso escolar heterogéneo y rico en matices.

La identificación de 10 tipos de enunciados característicos del discurso escolar nos permite afirmar que existe una amplia gama de formas discursivas que conforman el discurso en el contexto de un debate escolar.

El desarrollo de algunas de estas modalidades tales como la argumentativa-referencial y la argumentativa-conceptual se caracterizan por su orientación hacia un destinatario escolar y un estilo retórico. Otros tipos de enunciados hallados parecen caracterizar la dialéctica propia de un debate: coloquial, funcional, dubitativo, jovial-bromista, incitador-polemista, fundamentalmente caracterizados por el tipo de acento expresivo utilizado. Tienen una función en el marco del debate. Específicamente las formas discursivas coloquial y funcional son intencionalmente neutros en cuanto al acento y se orientan a las personas que participan directamente en el debate; parecen asociadas a funciones de moderación y regulación de la actividad realizadas por el profesor.

Además se han identificado otras modalidades de discurso más vinculadas a la identidad social de los grupos, ya que su orientación es social y el estilo discursivo espontáneo de carácter anecdótico; un ejemplo de este tipo de discurso es el que hemos definido como popular-cotidiano. De alguna forma, su uso supone la privilegiación de formas de acción discursiva adaptadas a unos escenarios que son significativos para los sujetos fuera del ámbito escolar.

La constatación de diversos géneros discursivos nos ha permitido caracterizar el discurso de cada grupo escolar, revelando similitudes y diferencias entre ellos. De este modo, podemos decir que se descubren unas formas discursivas específicas de la actividad propia de un debate: funcional, coloquial, incitador-polemista y jovial-bromista, las cuales se han utilizado en una proporción similar en todos los grupos.

Sin embargo, se observan algunas diferencias entre los grupos del estudio en relación con los tipos de discurso empleados. El siguiente gráfico muestra, por un lado, la tendencia ascendente de los discursos de tipo argumentativo en los grupos según el nivel de escolarización. Específicamente, el desarrollo del discurso de tipo argumentativo parece estar propiciado particularmente por el contexto escolar, ya que aparece en mayor grado en los grupos de alumnos de nivel de escolarización más elevado; este tipo de discurso constituye una forma compleja de discurso y su uso supone un mayor grado de conciencia de los sujetos acerca del contexto escolar y de dominio de la actividad de debate escolar.

Por otro, las modalidades más expresivas de un contexto social comunitario como son la popular-cotidiana y contextualizada-espontánea son más caracterizadoras del discurso de los grupos de alfabetización más básico, disminuyendo progresivamente su uso en los niveles educativos más elevados. Su uso revela los contextos sociales de referencia de los grupos y la privilegiación de determinadas formas de acción discursivas propias de estos contextos.

La prueba de chi-cuadrado nos ha permitido constatar que las diferencias apreciadas son estadísticamente significativas (CHI: 256'1; GL: 27; $p \leq 0.001$).

TABLE 5
CARACTERIZACIÓN DE LOS TIPOS DE ENUNCIADOS EN FUNCIÓN DE LAS CATEGORÍAS

V.TEST PROBA — POURCENTAGES — CLA/MOD MOD/CLA GLOBAL					MODALITES CARACTERISTIQUES		DES VARIABLES	IDEN	POIDS
				15.85	CLASSE	1 / 10	«Funcional»	b01b	252
26.12	0.000	52.20	98.81	30.00	DSCOL		1DESTINATARIO en classes	DSCO	477
14.33	0.000	23.76	99.21	66.16	DIREC		1ACENTO en classes	DIRE	1052
8.71	0.000	18.38	100.00	86.23	sin		Estructura	sine	1371
				8.62	CLASSE	2 / 10	«Popular-cotidiano»	b02b	137
22.24	0.000	43.63	100.00	19.75	DSOCI		1DESTINATARIO en classes	DSOC	314
10.64	0.000	13.02	100.00	66.16	DIREC		1ACENTO en classes	DIRE	1052
6.10	0.000	9.99	100.00	86.23	sin		Estructura	sine	1371
5.22	0.000	21.08	25.55	10.44	RYOFA		1REFERENTE en classes	YOFA	166
				32.83	CLASSE	3 / 10	«Coloquial»	b03b	522
31.73	0.000	66.67	100.00	49.25	DPERS		1DESTINATARIO en classes	DPER	783
23.37	0.000	49.62	100.00	66.16	DIREC		1ACENTO en classes	DIRE	1052
13.57	0.000	38.07	100.00	86.23	sin		Estructura	sine	1371
10.12	0.000	38.20	94.25	81.01	SINRE		1REFERENTE en classes	SINR	1288
				9.37	CLASSE	4 / 10	«Contextualizado-espontáneo»	b04b	149
28.15	0.000	80.11	100.00	11.70	conte		Estructura	cont	186
7.46	0.000	28.31	31.54	10.44	RYOFA		1REFERENTE en classes	YOFA	166
6.20	0.000	19.43	40.94	19.75	DSOCI		1DESTINATARIO en classes	DSOC	314
6.03	0.000	12.36	87.25	66.16	DIREC		1ACENTO en classes	DIRE	1052
2.54	0.005	12.37	39.60	30.00	DSCOL		1DESTINATARIO en classes	DSCO	477
				15.85	CLASSE	5 / 10	«Argumentativo-referencial»	b05b	252
33.75	0.000	87.72	99.21	17.92	RETOR		1ACENTO en classes	RETO	285
8.71	0.000	18.38	100.00	86.23	sin		Estructura	sine	1371
4.58	0.000	34.74	13.10	5.97	RESC		1REFERENTE en classes	ESCO	95
4.52	0.000	46.34	7.54	2.58	RSOC		1REFERENTE en classes	SOCI	41
3.37	0.000	20.75	39.29	30.00	DSCOL		1DESTINATARIO en classes	DSCO	477
				3.84	CLASSE	6 / 10	«Dubitativo»	b06b	61
20.84	0.000	96.61	93.44	3.71	INSEG		1ACENTO en classes	INSE	59
4.62	0.000	4.74	100.00	81.01	SINRE		1REFERENTE en classes	SINR	1288
4.39	0.000	6.00	77.05	49.25	DPERS		1DESTINATARIO en classes	DPER	783
				3.90	CLASSE	7 / 10	«Jovial-bromista»	b07b	62
21.43	0.000	98.33	95.16	3.77	BROMA		1ACENTO en classes	BROM	60
				3.14	CLASSE	8 / 10	«Dogmático»	b08b	50
99.99	0.000	100.00	90.00	2.83	OBSAG		1ACENTO en classes	OBAG	45
				2.08	CLASSE	9 / 10	«Argumentativo-conceptual»	b09b	33
99.99	0.000	100.00	100.00	2.08	desc		Estructura	desc	33
3.90	0.000	5.61	48.48	17.92	RETOR		1ACENTO en classes	RETO	285
3.51	0.000	4.19	60.61	30.00	DSCOL		1DESTINATARIO en classes	DSCO	477
				4.53	CLASSE	10 / 10	«Incitador-polemista»	b10b	72
23.38	0.000	98.61	98.61	4.53	BURPR		1ACENTO en classes	BUPR	72
7.30	0.000	13.38	58.33	19.75	DSOCI		1DESTINATARIO en classes	DSOC	314

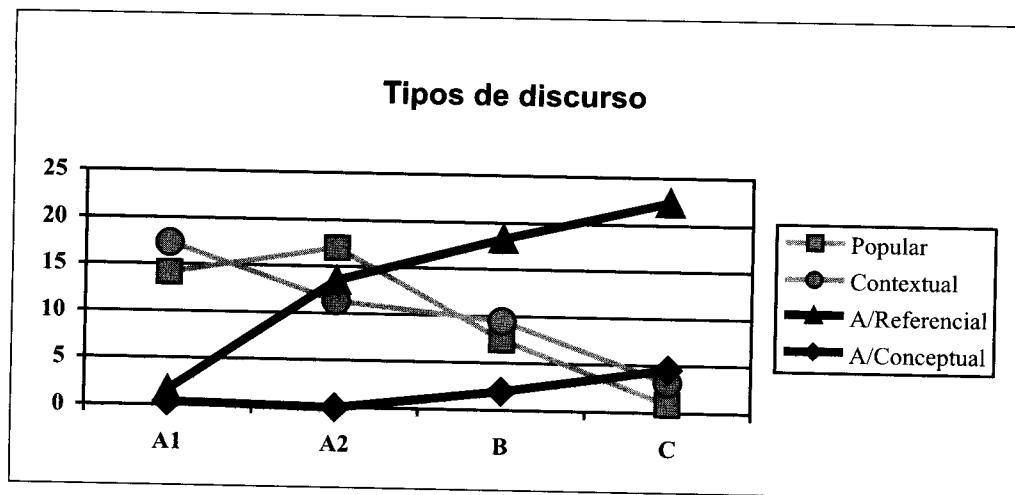


Figura 8

Tipos de discurso característicos según grupos de escolarización.

6. LA HETEROGENEIDAD DE DISCURSOS EN LAS INSTITUCIONES EDUCATIVAS: ALGUNAS REFLEXIONES

La tesis sociocultural acerca de que el origen del desarrollo psicológico se encuentra en los contextos sociales y en las actividades organizadas y desarrolladas en ellos ha originado un creciente interés por estudiar las prácticas discursivas en distintos contextos propiamente característicos de una cultura y su impacto en las formas de pensamiento. Desde esta perspectiva, unos determinados contextos sociales pueden ser caracterizables por el papel dominante que desempeñe un determinado género discursivo, constitutivo de una forma de pensamiento verbal particular. Cada género discursivo se ajusta de forma más precisa a unas determinadas situaciones de actividad. El estudio y caracterización de los géneros que son usados en cada ámbito sociocultural, puede revelar distinciones detalladas entre tales situaciones.

Específicamente, relacionado con el contexto escolar de Educación de Adultos, el estudio realizado revela una gran heterogeneidad de tipos de discurso que se ponen en juego en la actividad del debate en el aula. El uso de determinados géneros discursivos en situaciones típicas de actividad implican adoptar unas formas de expresividad que revelan la relación del sujeto con el contexto e incluso la propia definición del contexto que el sujeto realiza. De esta forma, se constata el activo papel de la escuela en el desarrollo del discurso argumentativo como género discursivo propiamente escolar. Los hallazgos en relación con el estilo discursivo sugieren que las prácticas educativas de los centros de Educación de Adultos basadas en las actividades de debate, diálogo y contrastación de ideas contribuye al desarrollo de estas formas.

Algunas de las modalidades de discurso características de la actividad de debate tales como la coloquial y funcional aparecen asociadas al discurso desarrollado por el profesor, lo que implica el uso intencional de formas discursivas no directivas e ideológicamente indeterminadas respecto al contenido del debate y la adopción de un papel regulador y conductor del mismo. Estos hallazgos matizan algunas de las peculiaridades identificables con lo que Wertsch denomina «géneros discursivos de la escolarización formal» (1993, 134), ya que los resultados obtenidos respecto al debate escolar sugieren que algunos de los rasgos más destacables de los géneros discursivos educativos tales como el uso de preguntas instruccionales o de esquemas clasificatorios pueden ser característicos sólo de cierto tipo de actividades educativas.

Los centros escolares son muy heterogéneos en cuanto a las prácticas y actividades que en ellos se realizan. En este sentido, Tulviste (1992) plantea que los diversos ámbitos de actividad característicos de distintas culturas así como la amplia variedad de instrumentos que median la acción humana en el marco de éstas conducen al desarrollo de una heterogeneidad de discursos (científicos, literarios, religiosos, artísticos, etc.). Precisamente un rasgo de las formas más evolucionadas de discurso consiste en que poseen los distintos modos de éste existentes en la propia cultura. En esta línea, uno de los actuales retos de la investigación educativa se centra en estudiar y analizar el impacto que una variedad de actividades y materiales educativos con diseños didácticos diversos tiene en la construcción de las identidades culturales de los individuos, a través del uso, dominio y apropiación que éstos realizan de los lenguajes implícitos en las elaboraciones culturales. Algunos constructos aportados por Bajtín (1995) permiten abordar el estudio empírico de las formas de discurso que privilegian las personas vinculadas a distintos contextos y situaciones de actividad cultural. Específicamente, nociones tales como géneros discursivos, lenguajes sociales, cronótopo y la carnavalización del lenguaje pueden aportar claves para la indagación empírica de las identidades sociales y personales. Los lenguajes sociales en tanto que formas de discurso típicas de colectivos y grupos nos permiten estudiar las identidades sociales que construyen y asumen los sujetos para dar sentido a sus experiencias, cómo son definidas por los individuos en situaciones concretas de comunicación y de qué manera intervienen estas identidades regulando las acciones y prácticas personales en distintos contextos sociales. Asimismo, otras aportaciones de Bajtín respecto diversas formas de diálogo/fricción entre los instrumentos culturales y el uso particular de éstos por parte de los sujetos permiten el estudio de la diversidad de identidades personales que se construyen y proyectan a través de los discursos (legitimadora, de resistencia, de proyecto, etc.).

En una vertiente específicamente metodológica, las aportaciones de este estudio se han centrado en explorar y contrastar empíricamente el modelo teórico de análisis del discurso propuesto por Bajtín. En concreto, sus contribuciones sobre el discurso y sobre sus rasgos definitorios constituyen una pieza clave para la identificación empírica de las características específicas del discurso escolar. Asimismo, las formulaciones de este autor nos han posibilitado la exploración empírica del constructo de género discursivo y la constatación de las modalidades de éstos que definen el dis-

curso escolar. Los resultados obtenidos demuestran la utilidad de esta teoría para caracterizar y diferenciar modalidades de discurso, a través de dimensiones del lenguaje tales como la orientación o destinatario y las formas de acentuación empleadas constitutivas de géneros discursivos.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Bajtín, M. (1995). *Estética de la creación verbal*. México, Siglo XXI.
- Cazden, C. (1987). *Classroom discourse. The language of teaching and learning*. Portsmouth, Heinemann.
- Crawford, V.M. y Valsiner, J. (1999). Varieties of discursive experience in psychology: Culture Understood through the language used. *Culture and Psychology*, 5(3), 259-269.
- Cubero, M. (1999). La influencia de la cultura en la cognición: sobre la diversidad de los modos de pensamiento verbal. *Cultura y educación*, 16, 39-62.
- De Pablos, J. (1999). Las nuevas tecnologías y la construcción de la identidad cultural (el cambio educativo para el siglo XXI). *Bordón*, 51(4), 417-433.
- De Pablos, J. Rebollo, M.A. y Lebres, M.L. (1999). Para un estudio de las aportaciones de Mijaíl Bajtín a la teoría sociocultural. Una aproximación educativa. *Revista de Educación*. 320, 223-253.
- Gee, J.P., y Otros (1992). Discourse Analysis. En M.D. Lecompte, W.L. Millroy y J. Preissle (Eds.): *The Handbook of Qualitative Research in Education*. New York, Academic Press, 227-291.
- Greenfield, P. (1997). Cultural as process: Empirical methods for cultural psychology. En J. W. Berry, Y.H. Poortinga y J. Pandey (Comps.): *Handbook of Cross-Cultural psychology*. Boston, Allyn and Bacon, 301-347.
- Jacob, E. (1997). Context and Cognition: Implications for Educational Innovators and Anthropologists. *Anthropology & Education Quarterly*, 28(1), 3-21.
- McGuigan, J. (1997). *Cultural Methodologies*. London, Sage.
- Mercer, N. (1996). Las perspectivas socioculturales y el estudio del discurso en el aula. En C. Coll y D. Edwards (Eds.): *Enseñanza, aprendizaje y discurso en el aula*. Madrid, Fundación Infancia y Aprendizaje, 11-21.
- Peirce, C. S. (1978). *Collected Papers of Charles Sanders Peirce*. Belknap Press: Harvard.
- Ramírez, J.D. (1995). *Usos de la palabra y sus tecnologías. Una aproximación dialógica al estudio de la alfabetización*. Buenos Aires, Miño y Dávila.
- Rebollo, M.A. (1999). *La teoría sociocultural aplicada al estudio de la televisión en el ámbito de la educación de personas adultas*. Tesis doctoral (inédita). Departamento de Didáctica y Organización Escolar. Universidad de Sevilla.
- Rockwell, E. (1997). La dinámica cultural en la escuela. En A. Álvarez (Ed.): *Hacia un currículum cultural. La vigencia de Vygotski en la educación*. Madrid, Fundación Infancia y Aprendizaje.
- Smolka, A.L. (1996). Voices on discourse: some conceptions and issues in psychological studies. En *II Conference for Sociocultural Research*, Ginebra, 11-15 de Septiembre de 1996.

- Tulviste, P. (1992). Diversidad cultural y heterogeneidad en el pensamiento. *Apuntes de psicología*, 35, 5-15.
- Vygotski, L. (1993). Pensamiento y Lenguaje. En *Obras Escogidas. Vol. II*. Madrid, Visor, 9-348.
- Vygotski, L. (1995). Historia del desarrollo de las funciones psíquicas superiores. En *Obras Escogidas. Vol. III*. Madrid, Visor.
- Wertsch, J. (1993). *Voces de la mente*. Madrid, Visor.
- Wertsch, J. (1997). Narrative tools of history and identity. *Culture and Psychology*, 3(1), 5-20.
- Wertsch, J. (1998). *Mind as Action*. New York, Oxford University Press.

Fecha de recepción: 28 de febrero de 2002.
Fecha de aceptación: 15 de febrero de 2002.