ANÁLISIS DEL DISCURSO PEDAGÓGICO EN UN AULA DE INGLÉS COMO LENGUA EXTRANJERA DE ENSEÑANZA SECUNDARIA: UN CASO CHILENO

ANDREA LIZASOAIN
Universidad Austral de Chile

RESUMEN

Este trabajo plantea el análisis del discurso pedagógico en un aula de ILE chilena que ha resultado exitosa en términos de adquisición lingüística, según una prueba estandarizada, aplicada bianualmente en Chile. Se examina qué tipo de conocimientos se construyen y con qué recursos lingüísticos. La Lingüística Sistémico Funcional ofrece un marco teórico-metodológico para abordar el discurso. El sistema de IDEACIÓN nos permite observar cómo se representa la experiencia en un contexto particular, poniendo de relieve las actividades y participantes del discurso a través del cual se vehicula el conocimiento. Contribuye a la identificación y clasificación de los patrones de significado del aula de ILE. Se observa que se construyen conocimientos tanto de sentido común como especializados, una combinación que podría explicar el éxito de esta aula en particular.

Palabras clave: Inglés como Lengua Extranjera, ILE, discurso pedagógico, Lingüística Sistémico Funcional, sistema de IDEACIÓN, relaciones taxonómicas

ABSTRACT

This paper analyses pedagogic discourse in a Chilean EFL secondary classroom that has been successful in fostering language acquisition, according to a standardized test applied nationally. The aim is to identify the kinds of knowledge and the linguistic resources that are used to build knowledge. Systemic Functional Linguistics offers a theoretical and methodological framework to approach discourse. The IDEATION system, related to everyday and specialized knowledge, allows for the observation of

the ways experience is represented in a given context. It contributes to the identification of the most common meaning patterns in the EFL classroom; to the classification of knowledge. Analysis shows how both common sense and specialized knowledge are built, which might be the formula for success.

Key words: English as a Foreign Language, EFL, pedagogic discourse, Systemic Functional Linguistics, IDEATION system, taxonomic relations

1. INTRODUCCIÓN

No resulta extraño presentar un trabajo relacionado con el inglés refiriéndose a su relevancia actual, por lo que voy a obviar esa realidad. Sí me voy a referir a la definición del constructo 'inglés como lengua extranjera' (ILE) que, en mi opinión, ha tendido a darse por sentada.

Aquí examino el discurso pedagógico en un aula de ILE de enseñanza secundaria en Chile, para describir cómo se construye el conocimiento en inglés en un establecimiento escolar exitoso, en contraste con el casi 80% de los establecimientos chilenos (Agencia de Calidad de la Educación, 2016). Esto en virtud de los resultados de una prueba estandarizada (SIMCE Inglés) aplicada regularmente en el nivel nacional. Esta prueba, que ha sido diseñada por Cambridge ESOL Examinations e ELT, mide las habilidades receptivas de todos los estudiantes de penúltimo año de secundaria, cada dos años. El establecimiento escolar participante ha obtenido un puntaje promedio alto desde 2010.

2. ENZEÑANZA-APRENDIZAJE DEL INGLÉS

En nuestro país, el inglés se ha enseñado para satisfacer "las demandas que la sociedad actual impone a los egresados", favorecer "la participación activa en la educación superior o en el mundo laboral" y "acceder a la información" (Ministerio de Educación, 2009: 85). Se trata de un conocimiento instrumental que, en términos sociopolíticos, nos permite entrar al 'círculo de expansión' de Kachru (1985), en el cual las lenguas y sus pueblos luchan por sobresalir.

La enseñanza-aprendizaje del inglés es tan importante para el Estado chileno que desde 2003 se ejecuta el Programa Inglés Abre Puertas (PIAP), una iniciativa para mejorar la competencia

comunicativa en inglés de todos los escolares. Se han invertido millones de dólares y las mediciones de logros de aprendizaje arrojan sistemáticamente resultados bajos.

Para la mayoría de los chilenos, el aprendizaje del inglés no es fundamental; se aprende por su obligatoriedad en el currículo escolar (British Council, 2015). La poca importancia que se le adjudica quizás resida en que la mayoría (99%) de los chilenos habla español como lengua materna (Imagen de Chile, 2016; Lewis, Simons, & Fenning, 2016), al igual que en los países limítrofes. En consecuencia, no se presentan instancias reales que exijan la comunicación en inglés, exceptuando contextos profesionales, académicos y turísticos, a los cuales gran parte no tiene acceso. En este contexto, el inglés es una lengua extranjera porque *no* es la lengua de los chilenos; en general *no* se aprende por motivación interna; *ni tampoco* nos permite pensar ni expresarnos con fluidez. *No* es nuestra lengua; es la lengua de *otros*. Y esto se refleja en el discurso pedagógico del aula de ILE.

3. EL DISCURSO PEDAGÓGICO

El discurso pedagógico es comúnmente conceptualizado como la interacción entre el profesor y los estudiantes y entre los propios estudiantes (Thoms, 2012), a través de la cual se negocian significados en el aula (Rose & Martin, 2012). Se trata de una instancia de vehiculación de conocimientos compartidos. Los conocimientos que comparte el profesor provienen de contextos especializados, cuyos discursos primarios son recontextualizados en el aula (Manghi, 2013; Bernstein, 1999; Christie, 1997). Los estudiantes utilizan conocimientos de sentido común o escolarizados como plataforma para adquirir conocimientos nuevos. De esta manera se genera la Zona de Desarrollo Próximo (Vygotsky, 1978), concebido como un entorno interactivo de apoyo para el aprendiente (Lightbown & Spada, 2010). En este sentido, el discurso pedagógico es construido por confluencia entre conocimientos de sentido común y conocimientos especializados.

El ‘conocimiento de sentido común’ (Bernstein, 1999) se adquiere en la primera etapa de socialización, mediante el contacto familiar y cotidiano. Se refiere a experiencias personales,

experimentadas por observación directa. Se representa mediante léxico concreto y básico, adquirido de manera inconsciente (Bernstein, 1999; Maton, 2007). Es la base para el 'conocimiento especializado' (Bernstein, 1999). Este último proviene de contextos donde socializan especialistas, como la escuela, la universidad, el trabajo. Se caracteriza por referirse a experiencias observadas por otros, compartidas mediante representaciones semióticas que complementan el lenguaje, como ilustraciones o fuentes tipográficas. Se configura a través de léxico abstracto y técnico, adquirido de forma consciente (Bernstein, 1999; Maton, 2007). Los tipos de conocimientos se pueden identificar con base en el análisis de sus recursos lingüísticos.

4. LINGÜÍSTICA SISTÉMICO FUNCIONAL

La Lingüística Sistémico Funcional (LSF) contribuye a comprender la construcción del conocimiento con el examen de las opciones lingüísticas de los individuos. Esto permite establecer qué clase de experiencia o tipo de conocimiento se representa. Así, se dirá que el conocimiento de sentido común se caracteriza por el uso de grupos nominales más bien concretos, así como por la ausencia de lenguaje técnico (Martin, 1993). Asimismo, el conocimiento especializado organiza el mundo de una manera más abstracta, caracterizada por la utilización de términos técnicos, taxonomías complejas y definiciones, entre otros (Martin, 1993).

Según Halliday (2004), el conocimiento es una transformación de la experiencia en significado, prioritariamente a través del sistema semiótico del lenguaje (Achugar & Colombi, 2008; Painter, 1999), de modo que conocimiento y lenguaje ocurren al mismo tiempo. Al examinar las particularidades del lenguaje, se pueden identificar las particularidades del conocimiento.

El lenguaje puede, desde este enfoque, abordarse desde dos perspectivas: como niveles estratificados y/o como metafunciones (Martin & Rose, 2007; Eggins, 2004). Los niveles del lenguaje corresponden al fonológico/grafológico, lexicogramatical y semántico-discursivo (Martin, 1992). Las metafunciones atraviesan los tres estratos del lenguaje y se despliegan simultáneamente. La metafunción 'ideacional' representa la experiencia en el mundo; la

‘interpersonal’ crea y mantiene relaciones sociales; y la ‘textual’ organiza los significados ideacionales e interpersonales en textos. El conocimiento se despliega en el plano semántico-discursivo (Martin & Rose, 2007). En consecuencia, es en este plano donde examino la metafunción ideacional, encargada de representar la experiencia en el mundo.

5. PROCEDIMIENTOS METODOLÓGICOS

El presente es un estudio de caso único, en el sentido de que aborda un caso singular, sujeto a un contexto particular (Pearson, 2013; Nunan, 1992). El propósito es describir el comportamiento social de un grupo específico de personas, cuya interpretación se puede generalizar (Pearson, 2013). Los estudios de caso surgen por dos necesidades: 1) resolver un problema o hipótesis; o 2) describir una muestra que no ha sido descrita antes (Nunan, 1992). He seleccionado una muestra particular, asumiendo que esta me ayudará a describir el tipo de conocimiento que se construye en un aula de ILE y a resolver por qué este caso ha sido exitoso en la construcción de significados, contra toda expectativa.

Se grabaron 10 lecciones, equivalentes a 13,5 horas reloj, que cubrieron una unidad lectiva, relacionada con el ‘trabajo’. Las grabaciones se transliteraron distinguiendo las etapas de las ‘actividades de aprendizaje’ (Rose & Martin, 2012), a través de las cuales se negocia el significado en el aula. Este constructo es una reelaboración de las triadas IRE e IRF de interacción áulica de Sinclair y Coulthard (1985), a través de las cuales se intercambia información mediante preguntas, respuestas, evaluaciones y comentarios.

Las actividades de aprendizaje constituyen un género, concebido como una actividad desarrollada en etapas cuyo fin es alcanzar un propósito social (Rose & Martin, 2012; Eggins, 2004). En las actividades de aprendizaje, el profesor prepara a los estudiantes para enfocarlos hacia una tarea; los estudiantes realizan la tarea bajo este foco; el profesor evalúa la tarea; y en ocasiones la elabora aportando más información (Rose & Martin, 2012). Este género está constituido, entonces, por las etapas de preparación, foco, tarea, evaluación y

elaboración. A través de estas, se negocia el significado desplazándose los participantes de una actividad social a otra, de un género a otro. Esta mecánica contribuye a la concepción de la clase como un 'macrogénero curricular' (Christie, 1997). La Figura 1 ilustra una actividad de aprendizaje, con sus fases.

Actividad de aprendizaje 5: Se enfoca en la entidad abstracta fonética con fonemas o sonidos vocálicos.		
	31 P Ahá, ready?	PREPARACIÓN
	31 P Here you have all the words. [*les entrega fotocopias*]	
	33 P Eh, do you remember last week we studied phonetics? Last semester?	
	33 E-M Sí.	
	33 P ¿Se acuerdan o no? Yes? Entonces si ustedes no se acuerdan de una pronunciación… here you have the phonemes [*muestra las fotocopias*].	
	33 E-M ¶ pero eso XXXX yo no estaba.	
	33 P And you read the symbols.	
	33 E-H Eran como jeroglifos.	
	33 P La primera larga, it's ae	FOCO
	33 E-M A | ccount.	TAREA
	33 P No, esa es ə [shua] [*la pronuncia*]. No shaaa [*como flaite*].	EVALUACIÓN/ ELABORACIÓN
	33 P This symbol [*dibuja el símbolo* ə] | very common in English, is the sound ə.	
	34 P You say about, ə, ə, como aquí en accountant, ə, ə, yeah?	

Figura 1. Etapas de una actividad de aprendizaje

La profesora prepara a los estudiantes recordándoles acerca de un tópico que ya conocen: "*Do you remember last week we studied phonetics?*". El foco consiste en elicitar el reconocimiento y la reproducción de sonidos. Con ese foco, los estudiantes realizan la tarea de reproducir palabras en inglés tratando de pronunciarlas correctamente. Cuando se equivocan, la profesora evalúa negativamente: "*No*". Y elabora: "Esa es la *ə* (…) *This symbol, very common in English, is the sound ə*". Estas secuencias permiten la

negociación de significados con miras a la construcción de conocimientos.

Después de examinar las actividades de aprendizaje, se identificaron las opciones con las que la experiencia se representa en el discurso. El sistema de IDEACIÓN (Martin & Rose, 2007) ofrece los recursos lingüísticos disponibles para analizar los significados ideacionales, a través de los cuales se construyen los participantes y procesos del mundo, incluidas sus características y circunstancias. La interacción de estos elementos permite conocer cómo se construye el conocimiento en el discurso.

En este estudio, el análisis del conocimiento comenzó por las Relaciones taxonómicas (Martin, 1992) que tienen lugar a través de las actividades de aprendizaje. Primero se reconocieron los sustantivos, que constituyen las unidades léxicas más productivas, y luego se generaron cadenas léxicas a partir de las cuales se describieron las relaciones taxonómicas. Estas refieren a los vínculos semánticos establecidos entre las opciones lingüísticas del discurso (Martin & Rose, 2007). Conforman un sistema mediante el cual se etiqueta y clasifica la realidad, dándole forma al campo del lenguaje, es decir, al contenido de lo que se habla (Matthiessen *et al*., 2010). Se asume que mientras más complejas son las relaciones taxonómicas, más complejo es el contenido en construcción (Martin, 1993). La Figura 2 ejemplifica el ejercicio de configurar cadenas léxicas.

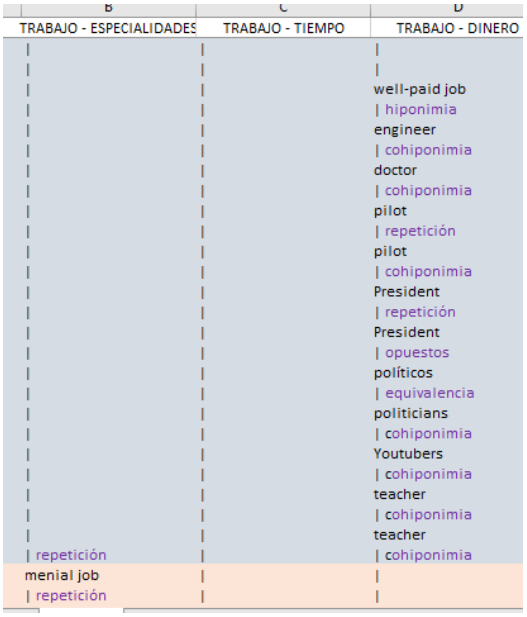

Figura 2. Generación de cadenas léxicas y taxonomías

La Figura 2, tercera columna, muestra las relaciones taxonómicas entre opciones que configuran una entidad abstracta referida al trabajo en términos de remuneración: *engineer*, *doctor*, *pilot*, *President*, *políticos=politicians*, *youtubers* y *teachers* son miembros de la clase *well-paid jobs*.

Las principales relaciones taxonómicas son las de superordinación (relación clase/miembro) y composición (todo/parte) (Martin & Rose, 2007; Martin, 1992). En el discurso analizado, las más frecuentes son las de superordinación, agrupadas en clasificación, similitud y contraste. Se presentan en la Tabla I.

Tabla I. Taxonomías de superordinación

Clasificación	**Similitud**	**Contraste**
Hiponimia: clase/miembro (*well-paid job/pilot)*	**Sinonimia:** mismo campo léxico (*driver/choffer*)	**Antonimia:** contrarios (*well-paid job/badly-paid job*)
Hiperonimia: miembro/clase (*pilot/well-paid job*)	**Repetición:** o cambio de desinencia (*teacher/teachers*)	**Serie:** seriales (*one, two, three…*)

Cohiponimia miembro/miembro (*pilot/engineer*)	**Equivalencia:** equivalentes culturales (*politicians/políticos*)	**Oposición:** pares (*student/teacher*)
	Equivalencia errónea: falsos cognados y otros (*policies/políticos)*	

He tenido que añadir las categorías 'equivalencia' y 'equivalencia errónea', no incluidas en Martin (1992) ni Martin y Rose (2007). Las equivalencias se basan en la idea de 'signo' de Saussure (1966[1916]), correspondiente a una construcción social en virtud de un sistema lingüístico en el cual un elemento representa otro, es decir, un significante representa un significado. Las equivalencias se dan entre dos significantes de dos sistemas lingüísticos diferentes, que refieren a un mismo (o similar) significado. De esta manera, 'políticos' y '*politicians*' son equivalentes (mismo significado, diferentes significantes), pero 'abogado' y '*avocado*' (significados y significantes diferentes), no lo son.

6. ANÁLISIS Y DISCUSIÓN

Se encontró que la clase de inglés responde marcadamente a la mecánica de las actividades de aprendizaje (Rose & Martin, 2012), sucediéndose una y otra vez sus etapas. A través de este mecanismo, la profesora propicia la interacción para negociar significados conocidos y por conocer, es decir, la Zona de Desarrollo Próximo (Vygotsky, 1978), principalmente mediante relaciones de similitud (Martin & Rose, 2007; Martin, 1992). La Tabla II ofrece algunos ejemplos de estas relaciones.

Tabla II. Taxonomías de superordinación

Clase 1	**Taxonomías**	**Clase 6**	**Taxonomías**
office≠oficio	**equivalencia errónea**	teacher/teacher	**repetición**
profession/menial job	**oposición**	prepositions= preposiciones	**equivalencia**
shift work= trabajo en turnos	**equivalencia**	campus/campus	**repetición**
skills=	**equivalencia**	certificados=diploma	**sinonimia**

habilidades			
salary=salario	**equivalencia**	degrees≠grades	**repetición**

Se habla de conocimientos que los estudiantes ya habían socializado en su lengua materna, de naturaleza concreta, correspondientes principalmente a la realidad cotidiana del trabajo.

La experiencia adquirida se está reetiquetando con los significantes de otra lengua. En otras palabras, los estudiantes aprenden a nombrar su realidad con los recursos que ofrece otro sistema lingüístico. Este proceso se lleva a cabo de actividad en actividad, de lección en lección de subunidad en subunidad.

Junto con conocimiento de sentido común, se construye conocimiento especializado de tipo metalingüístico. Se recontextualizan discursos (Bernstein, 1999) provenientes de las ciencias del lenguaje, relativos a *relative clauses*, *phonetics*, *tenses* y *suffixes*, por nombrar algunos. Con este conocimiento, se busca explicar cómo funciona el nuevo sistema lingüístico: cómo se relacionan sus recursos. Se trata de un lenguaje técnico y abstracto, que solo se aprende en contextos escolarizados (Martin, 1993). En este caso, además de recurrir a relaciones de similitud y contraste, se despliegan relaciones de clasificación, las cuales suelen presentar una mayor complejidad y por lo tanto, generar conocimiento más especializado (ver Figura 3).

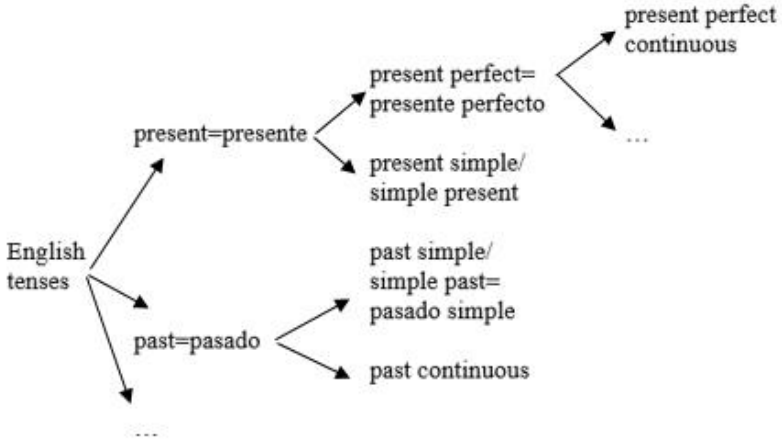

Figura 3. Relaciones taxonómicas de tiempos verbales de inglés

7. CONCLUSIÓN

Tanto las pruebas realizadas a estudiantes como las evaluaciones aplicadas a los docentes han arrojado una interacción de baja calidad en las aulas de ILE en Chile (Agencia de Calidad de la Educación, 2016). En este estudio de caso se observó una interacción dinámica y participativa a través de actividades de aprendizaje en que se negocia el significado con base en conocimientos comunes y especializados. Se encontró que los recursos lingüísticos más utilizados refieren a relaciones taxonómicas de similitud, a través de las cuales se compara la representación de la realidad en las dos lenguas involucradas. Se utiliza el significado como punto de encuentro para significantes diferentes y, de esta manera se acerca la lengua extranjera al aula y a la propia experiencia. Estas podrían ser dos de las causas por las que estos estudiantes tienen éxito en el aprendizaje de la lengua inglesa.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

Achugar, M., & Colombi, C. (2008). Systemic Functional Linguistics Explorations in the Longitudinal Study of the Advanced Capacities: The Case of Spanish Heritage Language Learners. En L. Ortega, & H. Byrnes (Edits.), *The Longitudinal Study of Advanced L2 Capacities* (págs. 36-57). Nueva Jersey: Lawrence Erlbaum.

Agencia de Calidad de la Educación. (2014). *Síntesis de resultados de aprendizaje.* Santiago de Chile: Ministerio de Educación.

Agencia de Calidad de la Educación. (2016). *Archivos públicos.* Recuperado el 30 de mayo de 2016, de Bases de datos nacionales: http://www.agenciaeducacion.cl/simce/bases-de-datos-nacionales/

Bernstein, B. (1999). Vertical and Horizontal Discourse: An Essay. *British Journal of Sociology of Education 20(2),* 157-173.

British Council. (mayo de 2015). *English in Chile. An Examination of Policy, Perceptions and Influencing Factors.* Obtenido de English in Latin America: https://ei.britishcouncil.org/sites/default/files/latin-america-research/English%20in%20Chile.pdf

Christie, F. (1997). Curriculum Macrogenres as Forms of Initiation into a Culture. En F. Chistie, & J. Martin (Edits.), *Genre and Institutions. Social Processes in the Workplace and School* (págs. 134-160). Londres y Nueva York: Continuum.

Eggins, S. (2004). An Overview of Systemic Functional Linguistics. En S. Eggins, *Introduction to Systemic Functional Linguistics* (Segunda ed., págs. 1-22). Londres: Bloomsbury.

Halliday, M. (2004). Language and Knowldge: The 'Unpacking' of Text. En M. Halliday, & J. Webster (Ed.), *The Language of Science* (págs. 24-48). Londres y Nueva York: Continuum.

Halliday, M.A.K. (1994). Introduction. En M. Halliday, *Introduction to Functional Grammar* (págs. xiii-xxxv). Londres, Melbourne y Aukland: Edward Arnold.

Imagen de Chile. (2016). *Chile*. Recuperado el 16 de mayo de 2016, de Idioma: http://www.thisischile.cl/gente/mestizaje/

Lewis, P., Simons, G., & Fenning, C. (27 de octubre de 2016). *Chile*. Obtenido de Ethnologue: Languages of the World: http://www.ethnologue.com/country/CL

Lightbown, P., & Spada, N. (2010). *How Languages are Learnt.* Oxford: Oxford University Press.

Manghi, D. (2013). Géneros en la enseñanza escolar: Configuraciones de significado en clases de historia y biología desde una perspectiva multimodal. *Signos, 46*(82), 236-257.

Martin, J. (1992). *English Text. System and Structure.* Philadephia y Ámsterdam: John Benjamins Publishing Company.

Martin, J. (1993). Technicality and Abstraction: Language for the Creation of Specialized Texts. En M. Halliday, & J. Martin (Edits.), *Writing Science: Literacy and Discoursive Power* (págs. 223-241). Londres: The Falmer Press.

Martin, J., & Rose, D. (2007). Ideation: Construing Experience. En J. Martin, & D. Rose, *Working with Discourse. Meaning Beyond the Clause* (págs. 73-114). Londres: Continuum.

Maton, K. (2007). Knowledge-knower Structures in Intellectual and Educational Fields. En F. Christie, & J. Martin (Edits.), *Language, Knowledge and Pedagogy. Functional Linguistics and Sociological Perspectives* (págs. 87-108). Londres y Nueva York: Continuum.

Maton, K., Hood, S., & Shay, S. (Edits.). (2016). *Knowledge-building. Educational Studies in Legitimation Code Theory.* Oxon y Nueva York: Routledge.

Ministerio de Educación. (2009). *Curriculum. Objetivos fundamentales y contenidos mínimos obligatorios de la educación básica y media. Actualización 2009.* Obtenido de Currículum en línea: http://www.curriculumenlineamineduc.cl/605/articles-30013_recurso_006.pdf

Nunan, D. (1992). *Research Methods in Language Learning.* Cambridge: Cambridge University Press.

Painter, C. (1999). Preparing for School: Developing a Semantic Style for Educational Knowledge. En C. Painter (Ed.), *Pedagogy and the Shaping of Consciousness: Linguistic and Social Processes* (págs. 66-87). Londres y Nueva York: Continuum.

Pearson, C. (2013). Case Studies. En B. Paltridge, & A. Phakiti (Edits.), *Continuum Companion to Research Methods in Applied Linguistics* (págs. 66-78). Londres y Nueva York: Bloomsbury.

Rose, D., & Martin, J. (2012). Language and Social Power. En D. Rose, & J. Martin , *Learning to Write, Reading to Learn* (págs. 29-82). Sídney: Equinox.

Thoms, J. (2012). Classroom Discourse in Foreign Language Classroom: A Review of the Literature. *Foreign Language Annals, 45*(SI), 8-27.

Vygotsky, L. (1978). *Mind in Society.* Cambridge: Harvard University Press.