

Los actos de habla en el discurso docente

Speech acts in teaching discourse

Zobeyda Catalina Zamora Úbeda

Universidad Nacional Autónoma de Nicaragua, Managua (UNAN - Managua)

zoyzau@gmail.com

RECIBIDO

23/08/2021

ACEPTADO

13/12/2021

RESUMEN

En el presente estudio se caracterizan las estrategias discursivas utilizadas por los docentes para incentivar el proceso enseñanza y aprendizaje. El objetivo de este estudio consiste en identificar los actos de habla que emplean los docentes en el desarrollo de la asignatura Técnicas de Lectura, Redacción y Ortografía de la Universidad Nacional Autónoma de Nicaragua (UNAN-Managua). En esta investigación se utilizó una metodología cualitativa y se implementó como instrumento una rejilla o guía de observación que se toma en cuenta el Análisis del Discurso desde el paradigma interpretativo, por tanto, el estudio se centra en el contexto natural en el aula. Los resultados evidenciaron que los actos de habla más utilizados por los docentes fueron los directivos, específicamente, los que estuvieron relacionados con las preguntas en las que prevalecieron las interrogantes totales, parciales y retóricas, por tanto, se expone que, aunque los maestros evalúan por medio de interrogantes, estas no promueven una comunicación fluida o bilateral, pues son preguntas que se formulan en el nivel superficial del aprendizaje debido a las respuestas cerradas que generan esas cuestiones. En líneas generales, se concluye que los tipos de acto de habla, utilizados por los docentes, inciden en el proceso enseñanza y aprendizaje significativamente.

PALABRAS CLAVE

Discurso docente; actos de habla; enseñanza-aprendizaje.

ABSTRACT

This study characterizes the discursive strategies used by teachers to encourage the teaching and learning process. The objective of this study is to identify the speech acts used by teachers in the development of the subject Reading, Writing and Spelling Techniques at the National Autonomous University of Nicaragua (UNAN-Managua). In this research a qualitative methodology was used and a grid or observation guide was implemented as an instrument that takes into account the Discourse Analysis from the interpretative paradigm, therefore, the study focuses on the natural context in the classroom. The results evidenced that the speech acts most used by teachers were the directive ones, specifically, those related to questions in which total, partial and rhetorical questions prevailed, therefore, it is exposed that, although teachers evaluate by means of questions, these do not promote a fluid or bilateral communication, since they are questions that are formulated at the superficial level of learning due to the closed answers generated by these questions. In general terms, it is concluded that the types of speech acts used by teachers have a significant impact on the teaching and learning process.

KEYWORDS

Teaching discourse; speech acts; teaching-learning.

INTRODUCCIÓN

66

El trabajo que aquí se presenta es un estudio sobre el discurso docente, y se evalúa la interacción del profesor con los estudiantes por medio del diálogo en el desarrollo de sus clases. El discurso docente ha sido abordado desde diferentes perspectivas: discursivo, pragmático, sociológico, argumentativo, pedagógico (Van Dijk, 2009; Coll, 1988; Cazden 1991; Cros 1995, 2002; Menéndez, 2012; Villalta, M. (2002), Sotos, 2001; Tarabay, 2007; Coll y Sánchez, 2008; Shablico, 2012; Villalta y Martinic, 2011; Ruiz, Tamayo, Márquez, 2015). Estos autores han demostrado que las estrategias discursivas contribuyen de manera positiva en las prácticas educativas. El uso diferencial y particular de estrategias discursivas promueve el intercambio de conocimientos en forma colaborativa, lo cual conlleva a una práctica de un modelo más participativo en el aula.

El objetivo de este estudio consiste en identificar los actos de habla que emplean los docentes en la asignatura de Técnicas de Lectura, Redacción y Ortografía en la Universidad Nacional Autónoma de Nicaragua (UNAN-Managua). El contexto juega un papel relevante en el discurso debido a que los principios que regulan el uso del lenguaje determinan la participación del enunciador y el enunciatario.

Los tipos de acto de habla inciden en el proceso enseñanza y aprendizaje significativamente. Es por ello, que esta investigación se realizó para conocer cuáles son los actos de habla que predominan en el discurso de dos profesores que imparten la asignatura Técnicas de Lectura Redacción y Ortografía. Este tipo de estudios son relevantes para conocer cómo el discurso de un docente puede facilitar u obstaculizar el proceso enseñanza y aprendizaje. Las limitaciones de este estudio se basan en que solamente se presenta el discurso del profesor, por consiguiente, no se retoman las intervenciones de los discentes y debido a que las formas de analizar un discurso son amplias, este estudio solo se enfoca en un aspecto del mismo (los actos de habla).

La teoría de los actos de habla se inició a partir de los años sesenta por el filósofo británico Austin (1962) y fue desarrollada posteriormente por su seguidor Searle (1969). Es una teoría pragmática que surgió con la hipótesis de que la unidad mínima del lenguaje no solo tiene como función ser un enunciado o una expresión, sino que además realiza determinados actos o acciones. Por consiguiente, un acto de habla es la unidad básica o mínima de la comunicación lingüística que conlleva en sí la producción de un símbolo que representa el lenguaje en acción (Lozano, 2010, p. 335).

En tanto, Searle (1969) afirma que un **acto ilocutivo** hace referencia a la utilización de reglas al momento de ser enunciadas, estas se dividen en las regulatorias y constituidas, las primeras agrupan las relaciones interpersonales,

y las segundas, son reglamentadas. En el acto ilocutivo la significación y la intención son relevantes en el momento de la interacción comunicativa entre un emisor y un receptor, pues el emisor al transmitir una idea lleva consigo un componente de significado o propósito, el significado depende del efecto que quiera lograr en el receptor. La significación es importante por lo que conlleva a que los hablantes lleguen a común acuerdo de lo planteado. En la tabla número 1 se presenta la clasificación de los actos de habla según Searle (1969).

Tabla Nº. 1: Los actos ilocutivos según Searle

Actos de habla	Definición	Frases vinculadas en el discurso docente
Los asertivos o representativos	Expresan la creencia del hablante de lo que se dice es verdad, de modo que son evaluables según la dimensión verdadero/falso.	En este tipo se encuentran: las aseveraciones, insistencias, predicciones, afirmaciones, anuncios, definiciones, conceptos, aclaraciones y suposiciones por parte del docente.
Los directivos	Expresan el deseo del hablante en relación a una acción que se encuentra especificada en el contenido de la proposición, constituyen intentos en diferentes grados de intensidad de lograr que el receptor realice algo.	En este grupo se encuentran: las solicitudes, preguntas, órdenes o mandatos, enunciados imperativos, prohibiciones y recomendaciones dadas por el docente.
Los compromisorios	Expresan la intención del hablante, en diversos grados, de comprometerse en una acción futura.	Responde a las: promesas, juramentos, compromisos, aceptaciones y acuerdos a las que llega el profesor con los discentes.
Los expresivos	Manifiestan sentimientos, emociones, estados y/o actitudes psicológicas en relación a cierto evento.	Estos son: los agradecimientos, felicitaciones, condolencias, expresiones de alegría, rabia, quejas o remordimiento emitidos en el discurso del maestro.
Los declarativos	Son actos realizados en contextos institucionalizados o ritualizados como los procesos legales, como abrir una sesión.	Acuerdos, decretos y asignaciones que llegan los actores en el aula.

Nota: En esta tabla se presenta la clasificación de los actos de habla contextualizado en la docencia.

Fuente: adaptación de la autora según Searle (1969), Los actos de habla, ensayos de filosofía del lenguaje. Planeta Agostini, p. 192 <https://www.textosenlinea.com.ar/libros/Searle%20-%20Actos%20de%20Habla.pdf>

La teoría de los actos de habla se interesa por los enunciados que emiten un determinado hablante para dirigirse a un oyente en una situación comunicativa. Un acto de habla está inherente en distintos actos de habla.

Además del acto ilocutivo mencionados anteriormente, Austin (1962), señala los actos locutivos y perlocutivos, los cuales están incluidos en los mismos actos ilocutivos. El acto locutivo consiste en decir algo sobre de determinado tema o asunto. Este se divide en: acto fonético (emisión de un ruido); acto fático, el cual se refiere a la emisión de términos o palabras, es decir, comprende la gramática, el vocabulario y la entonación; y el acto rético consiste en usar los términos o palabras con sentido y referencia establecidas.

En cuanto al acto perlocutivo, está relacionado con el efecto que produce el emisor en el receptor en determinado contexto. El propósito de este acto es manipular, persuadir o convencer; busca que el interlocutor acepte o rechace el mensaje del emisor, por tanto, este influye en los sentimientos, pensamientos y acciones del receptor.

Los tres actos se realizan de manera simultánea, pues cuando se emite algo se está diciendo con determinado propósito y, por tanto, se produce un efecto. Esto se puede resumir de la manera siguiente: el acto locutivo, posee significado, el acto ilocutivo posee fuerza y el perlocutivo logra efectos. Grice (1975) afirma que; en todo acto comunicativo, los participantes deben cumplir con ciertas condiciones que le permitan al discurso ser inteligible, de modo que la comunicación sea exitosa.

Este artículo tiene como finalidad presentar los actos de habla que emiten dos docentes que imparten la asignatura Técnicas de Lectura, Redacción y Ortografía en la Universidad Nacional Autónoma de Nicaragua (UNAN – Managua). Se evalúa el aprendizaje como un proceso que se construye mediante la interacción del docente con los estudiantes por medio del diálogo, el cual lleva como fin la construcción del conocimiento como un proceso social. Es decir, se devela el contexto que generan los docentes como mediadores del conocimiento y qué tipo de ambiente se produce en el proceso de enseñanza y aprendizaje por medio del diálogo.

Con este planteamiento metodológico es posible una descripción de las características del discurso de los docentes y conocer cómo se presentan los modelos de enseñanza en sus discursos, con lo que se obtendrá una serie de conclusiones que contribuirán en la formación del profesorado en lo que respecta al proceso de comunicación en el aula. Así, esta investigación se pone en marcha con el fin de contribuir a la mejora del discurso docente en la calidad del proceso enseñanza y aprendizaje para lograr un proceso más significativo en el quehacer en el aula.

MATERIALES Y MÉTODOS

La presente investigación se orientó bajo la perspectiva del paradigma interpretativo de tipo cualitativo, el cual se relaciona con la fenomenología, el interaccionismo simbólico, la etnometodología y la sociología cualitativa. Por consiguiente, los métodos de recolección de datos no son estandarizados, esto quiere decir que no se efectúa una medición numérica, ni análisis estadístico.

Los investigadores de esta orientación se centran en la descripción y comprensión de lo que es el discurso único y particular del sujeto más que en lo generalizable, aceptando que la realidad es múltiple, holística y dinámica (Schuster et al. 2013). El alcance temporal es de tipo transversal debido a que se realizó en marzo – agosto del año 2019, en la Universidad Nacional Autónoma de Nicaragua, UNAN - Managua.

Población objeto de estudio

El contexto o escenario macro en el que se realizó esta investigación fue el Departamento de Español de la UNAN-Managua, este pertenece a la Facultad de Educación e Idiomas, ubicada en el Recinto Universitario Rubén Darío de la Universidad Nacional Autónoma de Nicaragua (UNAN - Managua). La modalidad seleccionada fue la de profesionalización (por encuentro sabatino). Cabe señalar que los grupos de esta modalidad están conformados por más de 40 estudiantes en un aula. Entre las características generales se observó que son grupos mixto en cuanto a la edad (jóvenes y adultos) y el sexo (hombres y mujeres).

La asignatura en estudio es considerada básica obligatoria para las 137 carreras en sus diferentes facultades y modalidades que oferta la Universidad Nacional Autónoma de Nicaragua, Managua, según el plan educativo 2013 y 2016. El Departamento Español es el encargado de brindar el servicio de la asignatura durante el primer semestre de cada año. En cuanto a la selección de los grupos de clases, se seleccionó a dos grupos de la Facultad de Educación e Idiomas: licenciatura en Educación Primaria y licenciatura en Ciencias Naturales. La selección de los grupos de clase fue aleatoria, pues fueron los docentes los que condujeron a esas carreras debido a que en el momento de la selección de los profesores tenían asignados esos grupos como parte de su carga laboral.

En cuanto a los docentes, la población está conformada por la planta del profesorado del Departamento de Español de la UNAN – Managua, la cual está constituida por un total de 22 docentes. Debido a que este es un estudio de corte cualitativo se seleccionó la muestra conforme la técnica de muestreo no probabilística, específicamente, el intencional y por conveniencia, según Otzen y Manterola (2017) el muestreo intencional permite seleccionar casos

característicos de una población, limitando la muestra solo a estos casos. En esta investigación se implementó como instrumento una guía de observación en el contexto natural de dos aulas.

De la asignatura en cuestión se optó por la primera unidad, la que se denomina Técnicas de lectura: estrategias y esquemas de comprensión lectora. En esta clase el docente desarrolla aspectos teórico – prácticos en las que el estudiante debe adquirir las competencias básicas de cómo comprender diferentes textos (descriptivos, narrativos y argumentativos). Por tanto, la unidad seleccionada es idónea para el análisis debido a que debe haber interacción entre docente y discente para construir los conocimientos de manera significativa.

Desde el punto de vista metodológico esta investigación trata de un estudio de casos. McMillan y Schumacher (2005) plantean que se deben seleccionar casos representativos que brinden abundante información para estudios detallados y se usan cuando un investigador pretende entender algo sobre estos casos sin necesidad de generalizar sobre cada uno. A continuación, se presentan las características de los casos seleccionados:

El docente A está tipificado en esta investigación como un profesor novel debido a que cuenta con menor experiencia en la docencia, es del sexo femenino, ingresó como docente de planta a la UNAN- Managua en el año 2014, es decir, que cuenta con 7 años de experiencia, actualmente tiene el grado de auxiliar con maestría. Tiene 31 años edad. Inició en la docencia en la educación primaria durante tres años. Se graduó como licenciada en Lengua y Literatura Hispánicas y tiene una maestría en Didáctica de la Lengua y la Literatura.

El docente B tiene experiencia media, este es del sexo masculino, labora en la Universidad desde el año 2012, es decir, posee el grado de titular con maestría. Tiene 37 años de edad. Se graduó en la licenciatura Lengua y Literatura Hispánicas, tiene una maestría en Filología Hispánica. Antes de laborar en la UNAN – Managua, estuvo durante 10 años en la educación secundaria.

Técnicas e instrumentos de recolección de datos

Para la realización de este trabajo se ha aplicado la técnica de la observación directa en una situación espontánea en el aula y las grabaciones en audio y video de la I unidad de la asignatura Técnicas de Lectura, Redacción y Ortografía, de la UNAN – Managua. Por consiguiente, no solo se ha pasado tiempo en el aula, sino también se han registrado y estudiado los procesos comunicativos en un cuaderno de notas.

Por medio de las grabaciones, se obtuvo información directa a través de la técnica de la observación. Con relación a la codificación de la transcripción

de los audios videos, se utiliza la letra D para identificar al docente, de tal manera que, en este estudio, por cuestiones éticas, no se menciona el nombre de los implicados. En el caso de los estudiantes, se codificaron con combinaciones de letra más número (A1); cuando varios estudiantes hablan a la vez se utiliza XX (solapamiento). En la tabla siguiente se presentan las características de las aulas estudiadas.

Tabla N.º 2: Características de las aulas estudiadas

Aula del profesor	Asignatura que imparte el docente	Grupo de clase en el que imparte clase el docente	Curso/ modalidad	Número de estudiantes
A	Técnicas de Lectura, Redacción y Ortografía	Licenciatura en Educación Primaria	Profesionalización (sabatino)	50
B	Técnicas de Lectura, Redacción y Ortografía	Licenciatura en Ciencias Naturales	Profesionalización (sabatino)	45

Nota: Esta tabla muestra las características de las aulas estudiadas.

Fuente: Elaboración propia.

Procesamiento y análisis de datos

Para el procesamiento y análisis de los datos se realizaron diferentes fases. Primero, se seleccionó a los docentes que formaron parte de la muestra, una vez delimitada la muestra se realizó el consentimiento informado a los sujetos del estudio y se les solicitó permiso, tanto a los estudiantes como a los profesores, para entrar al aula a grabar las sesiones. Las grabaciones fueron realizadas con una cámara profesional.

Una vez obtenidos los audios videos de las sesiones de clases se procedió a la obtención de los datos por medio del vaciado (descarga) de las grabaciones. Seguidamente, se realizó la transcripción de los audios videos con el fin de obtener el corpus para el análisis de los actos de habla emitidos por el docente. Para la transcripción se utilizó la codificación propuesta por Calsamiglia y Tusón (2007) quienes presentan una serie de codificaciones propicias para analizar el discurso natural en el aula, así, se escucharon las grabaciones y se observó detalladamente los videos y se procedió a transcribir y codificar en el programa de Word y a la vez se fueron anotando las observaciones *in situ* o comentario entre paréntesis, en los casos que ameritó destacar algunas observaciones que permitieran, de forma más clara, la comprensión de lo observado.

Finalmente se procedió a realizar el tratamiento, descripción y análisis de los datos por medio de la agrupación de los ejes que se establecieron en la rejilla de observación de los actos de habla (ver tabla número 3). En esta fase se realizó una confrontación con las videograbaciones y con los textos producidos, luego se continuó con una discusión y reflexión, para cualificar y cuantificar los actos de habla empleadas por los docentes en estudio, lo que permitió una triangulación entre la teoría, la observación o campo de estudio y los resultados obtenidos.

RESULTADOS Y DISCUSIÓN

Los actos de habla presentes en el discurso del docente A

El tema abordado en la clase del docente A fue los niveles de comprensión lectora: el nivel literal, nivel inferencial y nivel crítico. Como estrategia didáctica, el docente, utilizó un texto comentado relacionado con el medio ambiente, el que se realizó con lectura previa por parte de los estudiantes. En esta tabla se muestra el resumen sobre los actos de habla emitidos por el docente:

Tabla Nº. 3: Los actos de habla en la clase del docente A

Actos de habla	Subcategorías de los actos de habla	Subtotal	%
Acto de habla directivo - asertivos	Preguntar - responder	26	20%
Acto de habla asertivo	Afirmar	8	6%
	Orientar	2	1%
Acto de habla directivo	Ordenar	1	1%
	Preguntar	78	61%
Acto de habla declarativo	Acordar	1	1 %
Acto de habla compromisorio	Llamado de atención	8	6%
Acto de habla indirecto	Ironía	4	3%
Total		128	100%

Nota: Esta tabla muestra los actos de habla encontrados en discurso del docente A.

Fuente: Elaboración propia.

En la tabla número 3, el docente A emitió un total de 128 actos de habla. Los actos que predominaron en el discurso fueron los directivos (61%) los que estuvieron vinculados con la acción de preguntar. A continuación, se ejemplifica:

D: El texto que estamos estudiando tiene como tema la vegetación y se afirma que la vegetación es importante en el ecosistema **¿Qué debemos hacer para que crezca?** [escribe en la pizarra VEGETACIÓN] Ajá. Estamos siempre en el nivel inferencial, no literal porque vamos a interpretar que aborda el autor sobre vegetación **¿qué piensan?, ¿qué pasaría si ya no crece vegetación?, ¿qué pasa?**

XX: [Murmullos]

D: ¿Qué pasa si ya no crece vegetación?

A11: La tierra se va debilitando.

D: Correcto. (Líneas 183 - 189).

En esta parte, el docente retoma la lectura previa y aplica el nivel inferencial. Se evidencia que primero les da pista a los estudiantes para que respondan las preguntas cuando escribe en la pizarra la palabra 'vegetación' y a partir de ahí procede a aclararles que están en el nivel inferencial. El uso de la pregunta cerrada *¿Qué debemos hacer para que crezca?* Es

una estrategia discursiva que busca mantener la atención de los discentes. La segunda pregunta evaluativa *¿qué piensan que pasaría si ya no crece la vegetación?* le facilita explorar los conocimientos previos sobre lo que los alumnos entienden por vegetación. Los actos de habla directivo, en forma de preguntas son una estrategia que permite avanzar en el proceso enseñanza y aprendizaje de una manera efectiva, sin caer en la monotonía. Las preguntas del profesor tienen la virtud de llamar la atención de los alumnos, fomentar la participación, discusión y, en definitiva, aumentar el nivel del aprendizaje (Morata y Rodríguez, 1997).

En otro episodio del discurso del docente A, se presentan actos de habla directivo – asertivos en la secuencia de preguntas y respuestas:

D: Entonces, ¿qué se dice sobre el sobrepastoreo...?, en el texto ¿qué nos dice acerca de eso?

A7: Que el sobrepastoreo compacta el suelo de tal forma que ya no puede crecer la vegetación.

D: Correcto. El efecto es más impactante, dice que esta actividad ¿hace qué?

A7: Que no pueda crecer más la vegetación.
(Líneas 174 – 181).

En esta parte del discurso se presentan dos actos de habla asertivos -directivos, en el primero: [...] ¿en el texto qué nos dice acerca de eso? A7: Que el sobrepastoreo compacta el suelo de tal forma que ya no puede crecer la vegetación. P: *Correcto. El efecto es más impactante.* Este acto de habla se presenta en la secuencia IRF (Iniciación – Respuesta- Feedback). En el *feedback*¹, el docente afirma la respuesta dada por el estudiante A7 con la expresión 'correcto', este tipo de estrategia discursiva promueven la interacción en el aula debido a que estimula la participación por parte de los estudiantes.

En tercer lugar, se presentaron los **actos de habla asertivos** en las que se encontraron afirmaciones por medio de las expresiones de asertividad: *correcto, muy bien y exactamente*. Se ejemplifica a continuación:

D: ¿Qué debemos hacer para cambiar los malos hábitos que afectan al medio ambiente?

A11: Hacer el cambio desde uno mismo. Cambio interno que conlleve al cambio de actitudes.

D: **Correcto.** Si nosotros proponemos hacer conciencia, tenemos que empezar por nosotros mismo.

D: **Exactamente.** Uno predica con su ejemplo.

¹ Cabrera Suárez (2005) define el feedback o retroalimentación como el retorno de información sobre el resultado de una actividad o un proceso.

Ahora bien, en este episodio se presenta dos actos de habla asertivos que están relacionados con afirmaciones: 'exactamente' y 'correcto'. Estas estrategias discursivas incrementan la imagen positiva del docente cuando reconoce la participación de un estudiante de manera asertiva. Por consiguiente, este tipo de expresiones motivan a los estudiantes a construir un proceso bidireccional.

Los **actos de habla compromisorio** equivalente al 6% en el discurso del docente "A" veamos el ejemplo siguiente:

D: Cuando hablamos de pastoreo es cuando se lleva el ganado a...

XX: Pastorear.

D: Pastar, ¿verdad? | Pero, sobrepastoreo...

A16: Se da en las áreas donde hay exceso de pasto

D: Ajá. Es decir, un aspecto muy importante dice: el exceso ¿de qué?

A12: De ganado.

D: ¿De ganado?

XX: [Murmullos y risas]...

A11: ¡Profe!

D: hay de ustedes si me dicen el exceso de pasto...

A11: Mire, el sobrepastoreo es, em | |

XX: [Risas]

A11: El exceso de pastoreo es, es el exceso que se le da al pasto. Debido a un determinado tiempo él ya no puede regenerarse, ¿por qué? Porque siempre llegan al mismo lugar y se sobreexplota.

D: Correcto.

XX: [Aplauden al compañero] (Líneas 147 - 166).

En este fragmento, el docente continúa aplicando el nivel inferencial por medio del estudio del vocabulario. En un primer momento, inicia explicando el significado de la palabra 'pastoreo' una vez que verifica que los estudiantes tienen conocimientos previos pasa a analizar la palabra 'sobrepastoreo' en el que el alumno A16 afirma que es el exceso de pasto. Luego, realiza el acto compromisorio en forma de amenaza: *hay de ustedes si me dicen el exceso de pasto...* como advertencia de que no deben equivocarse. Este tipo de actos de habla afectan de manera indirecta la imagen del docente debido a que se presenta con carácter autoritario. En consecuencia, los discentes se sentirán intimidados y tendrán temor para participar.

Por consiguiente, el docente debe evitar en la medida de lo posible las amenazas que inhibe la participación de los discentes, sin caer en extremos de no corregir cuando sea necesario, Cubero, Abarca y Nieto (1996) afirman que en algunas situaciones es preciso utilizar estrategias para que el alumno asuma las consecuencias, pero se debe evitar sobrepasar los límites.

En quinto lugar, se evidencian actos de habla indirectos, el docente emitió un 3% estos se realizan por medio de un enunciado que tiene una intencionalidad diferente a la del sentido literal que emite el hablante:

D: Entonces, donde una vez fue un río, ahora es una zona...

A11: Árida.

D: Árida porque sabemos que los ríos se secan. Para que el río pueda volver a recuperar el agua perdida ¿qué necesitamos? ¿Tenemos que ir a echarle agua?

XX: No [Risas]

D: ¿Qué es lo que tenemos que hacer?

A12: Reforestar.

D: Correcto (Líneas 215 - 221).

En este fragmento se presenta un acto de habla indirecto en la última pregunta del siguiente episodio: *Porque, sabemos que los ríos se secan, para que el río pueda volver a recuperar el agua perdida ¿qué necesitamos? ¿Tenemos que ir a echarle agua?* Esta última pregunta se formula de manera irónica. Esta estrategia discursiva mantiene la atención de los estudiantes y lograr que se conecten con su discurso, la pregunta que se realiza busca crear un ambiente menos tenso. Por tanto, se muestra una relación directa entre su estructura lingüística y su función semántica. Gleason y Ratner (1999) afirman que los actos de habla indirectos (metáforas, ironía, hipérboles) son “aquellos que se emplean las formas sintácticas habituales para codificar las funciones lingüísticas usuales para las que están específicamente diseñados” (p. 308). En este caso el docente lo utiliza para crear un clima menos rígido en el aula.

Por último, se presentó un acto de habla directivo relacionado con una orden:

D: La educación viene desde casa.

A1: Vas en la calle y vas en los microbuses y dónde vas, ahí va la gente botando basura por las ventanas.

A11: Aunque a uno no lo eduquen, uno mismo tiene que tener conciencia ambiental.

D: Cuando adquirís conciencia, pero eso se hace desde que sos pequeño. Aunque muchos de los que estamos acá todavía no hemos desarrollado conciencia\| Lastimosamente.

D: *Shhhh, por favor hagan silencio.*

En este episodio, el acto de habla directivo vinculado con una orden se presenta cuando el docente realiza un llamado de atención por medio de la onomatopeya: *Shhhh*. Esto evidencia que hay indisciplina en el grupo y el profesor se ve en la obligación a solicitar que hagan silencio. La expresión *por favor* es formulada como una petición o súplica. Cuando se aplican los actos de habla declarativos en forma de llamado de atención implica que el aprendizaje no está teniendo lugar de una manera apropiada, por tanto, se presenta como una barrera de comunicación que impide que se dé el proceso educativo de una manera efectiva.

Los actos de habla en la sesión del docente B

A continuación, se presentan los actos de habla identificados en el discurso del docente B. El tema que abordan es la ortografía acentual y puntual.

Tabla N°. 4: Los actos de habla emitidos por el docente B

Actos de habla	Subcategorías de los actos de habla	Subtotal	%
Acto de habla directivo-assertivos	Preguntar responder	24	15%
Acto de habla asertivo	Afirmar	30	19%
Acto de habla directivo	Orientar	6	4%
	Ordenar	3	2%
	Preguntar	85	54%
Acto de habla expresivo	advertir	2	1.2%
	Llamar la atención	1	0.6%
	despedirse	1	0.6%
Acto de habla declarativo	Nombra	1	0.6%
Acto de habla compromisorio	garantizar	1	0.6%
Acto de habla indirecto	Ironía	1	0.6%
Total		156	100%

Nota: Esta tabla muestra los actos de habla encontrados en discurso del docente A.

Fuente: Elaboración propia.

En el discurso del docente "B" se identificaron un total de 156 actos de habla de los cuales predominaron los directivos, específicamente los relacionados con las preguntas en el aula (85%). Este dato muestra que el docente mantiene activa la comunicación bidireccional, así se evidencia en ejemplo siguiente:

D: La concurrencia de vocales [escribe en la pizarra], pueden generar hiato y pueden generar diptongo, dependiendo de los tipos de vocales que se reúnan en las palabras. En español tenemos dos tipos de vocales ¿Cuáles son esos dos tipos de vocales?

A7: Las abiertas y las cerradas.

D: ¿Cuáles son las abiertas?

A7: Las abiertas son la A, la E y la O.

D: Muy bien. Las abiertas son la A, E, O ¿Y las cerradas cuáles son?

XX: I, U. (Líneas 169 -181).

En este episodio, el docente aborda cómo la concurrencia de vocales en una palabra puede realizar un hiato o un diptongo. El acto de habla directivo se presenta en las tres preguntas: ¿Cuáles son esos dos tipos de vocales?, ¿cuáles son las abiertas?, y las cerradas ¿cuáles son? Con esta estrategia discursiva,

el docente intenta evaluar los conocimientos previos de los discentes. Por tanto, realizar este tipo de cuestiones permite que la información nueva sea vinculada con los conocimientos anteriores a través del establecimiento de un puente cognitivo.

En menor medida, se presentaron actos de habla directivos (4%) relacionados con orientar y solo un 2% de estos estuvieron marcados por órdenes. En el caso de los primeros son importante para lograr que la clase progrese, pues las orientaciones permiten activar distintas formas de aprendizaje, saberes previos y motivaciones. Un ejemplo de los actos de habla directivos relacionados con las orientaciones se presenta al inicio de la clase:

D: Para hoy teníamos el material sobre los signos de puntuación, eh::, la idea era que ustedes leyeran ese material y, a partir de ahí, explicar algunas normas de los signos de puntuación. Hoy vamos a trabajar tanto los signos de puntuación y vamos a recordar algunas reglas especiales de acentuación (Líneas 3 - 7).

En este episodio, el docente inicia la clase realizando varias orientaciones vinculadas con las sesiones que siguen: Primero, inicia marcando las actividades presentes *Para hoy teníamos el material sobre los signos de puntuación*. El verbo en primera persona del plural del pretérito 'teníamos' implica que ya había un acuerdo previo (leer el material para la clase actual). Luego, procede a presentar el tema de la clase: *Hoy vamos a trabajar*, el deíctico de tiempo *hoy*, le permite contextualizar el contenido de la clase. El orden del discurso marcado por la secuencia de los tiempos es importante para el desarrollo de las actividades puesto que contextualiza el discurso.

Por su parte, los actos de habla declarativo se presentan cuando el docente llama a los estudiantes por su nombre. En el caso del docente "B" solamente una vez se dirigió a un estudiante por su nombre:

D. La coma también nos sirve para aislar el vocativo de una oración ¿Qué es el vocativo? Es el nombre que está fuera de una oración. Por ejemplo, ¿cómo se llama? [el profesor le pregunta el nombre a un alumno] Siempre se me olvida, voy a tener que pasar lista para aprenderme sus nombres. A18: Luis (Líneas 548 - 554).

En este episodio, el profesor le pregunta el nombre al estudiante *¿cómo se llama?... Siempre se me olvida*, lo que evidencia que no es costumbre del docente llamar a los discentes por su nombre, esto se refuerza cuando afirma: *voy a tener que pasar lista para aprenderme sus nombres*. Cuando un profesor llama a un estudiante por su nombre es un acto significativo, el nombre es inherente a la identidad de un individuo. La práctica de nombrar en el aula impacta de manera positiva a los interlocutores debido a que esta estrategia psicológica permite que los individuos se sientan tomados en cuenta y valorados.

CONCLUSIONES

Con relación a la comparación entre los dos docentes, se observó que los actos de habla que más se produjeron fueron los actos directivos, relacionados con la acción de preguntar, por tanto, se promueve la participación en el aula con la estructura de diálogo pregunta – respuesta - feedback. Este tipo de comunicación es considerada como un proceso circular, el cual le permite a los docentes seleccionar y combinar los elementos del discurso traducidos en mensajes, más los propios mensajes de los alumnos que lo retroalimentan. En el proceso enseñanza y aprendizaje, el fomento de preguntas, es muy importantes debido a que se promueve la participación en términos de darle confianza al alumno y en la promoción de la integración y la colaboración por parte del discente en la construcción del aprendizaje.

Se demostró que el docente “A” fue quien más utilizó actos de habla directivos relacionados con las órdenes. Este tipo de enunciaciones conducen a una práctica unidireccional, autoritaria y jerárquica debido a que responde al uso de un lenguaje imperativo, que afecta la imagen positiva del docente y a la vez conduce o inhibe la participación por parte de los alumnos.

También se presentaron actos de habla asertivos de los que subdividieron las afirmaciones, estos se manifestaron en las explicaciones y los anuncios acerca de las actividades que se realizarían en el transcurso de la sesión. También hubo actos asertivos en las motivaciones por medio de las expresiones muy bien, correcto y exacto. El uso de este recurso mostró que aumentó la imagen positiva de los alumnos y los motivó a seguir participando. La aceptación de las opiniones de los discentes es una práctica exitosa en el discurso didáctico, debido a que estimulan y representan un reconocimiento de los actores en el aula.

En líneas generales, los resultados revelan que cada profesor tiene sus propias estrategias discursivas para promover la participación en el aula y una forma particular de construir los entornos de aprendizajes que les permite promover el fin educativo beneficioso para mejorar las habilidades de comunicación y, por tanto, las habilidades sociales.

Esta investigación es solo un punto de partida para realizar otros estudios que pongan en evidencia las limitaciones del discurso de los docentes en el aula y cómo reaccionan los discentes ante estas prácticas. El análisis del discurso docente facilita un valioso aporte, como lo indica el presente estudio, con la finalidad de mejorar las relaciones comunicativas para ser mejores profesionales y, en definitiva, mejores personas para un entorno que demanda docentes que faciliten el proceso enseñanza y aprendizaje en pro de las necesidades sociales.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Austin, J. L. (1962). *How to do Things with Words*. Nueva York: Oxford University.
- Cabrera Suárez, D. y Ruiz Llamas, G. (2005) Utilización del feedback en la enseñanza de habilidades motrices en la educación física. Digitalización realizada por Universidad de la Palmas de Gran Canarias. https://accedacris.ulpgc.es/bitstream/10553/5332/1/0235347_01993_0015.pdf
- Calsalmiglia, H. y Tusón, A. (2007) *Las cosas del decir, Manual de análisis del discurso*. Ariel, pp.116 – 126.
- Cazden, Courtney (1991), *El discurso en el aula, el lenguaje de la enseñanza y el aprendizaje*, Grupo Planeta, p. 235.
- Coll, C. (1988) “Significado y sentido en el aprendizaje escolar, Reflexiones en torno al concepto de aprendizaje significativo”, *Infancia y Aprendizaje*, núm. 41., pp. 131-142.
<https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=48298>
- Coll, C. y Sánchez, E. (2008). Presentación “El análisis de la interacción alumno-profesor líneas de investigación”. *Revista de educación*, núm. 326, pp.13-32 <http://www.educacionyfp.gob.es/dam/jcr:9a33c94d-977b-4290-bcaf-3ed775a8195b/re34601-pdf.pdf>.
- Cros, A. (1995) El discurso académico como un discurso argumentativo. El argumento de autoridad en la primera clase de un curso académico”, *Revista Comunicación, Lenguaje y Educación*. núm.25, pp. 95 -106. <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=2941576>
- Cubero, C. Abarca, A.; Nieto, M. (1996). Percepción y manejo de la disciplina en el aula. IIMEC. <http://repositorio.inie.ucr.ac.cr/handle/123456789/134>
- Escandell, V. (2006). *Introducción a la pragmática* (2^{da} ed.), Ariel, S. A.,
- Gleason, B. y Ratner, B. (1999). *Psicolingüística*. McGraw-Hill.
- Grice, P. (1975) *Lógica y conversación, en la búsqueda del significado*, ed. L. Valdés, Tecnos, 1991, pp. 511-530. <https://www.textosenlinea.com.ar/academicos/Grice%20%20Logica%20y%20conversacion.pdf>
- Menéndez, S. (2012), “Multimodalidad y estrategias discursivas: un abordaje metodológico”, *Revista Latinoamericana de estudios del discurso*, vol. 12, núm. 1, pp. 57-33 <https://raled.comunidadeled.org/index.php/raled/article/view/77/79>
- McMillan, J. y Schumacher. S. (2005). *Investigación educativa*. Pearson Addison Wesley.
- Morata S., R. y Rodríguez Sánchez, M. (1997). La interrogación como recurso didáctico. Análisis del uso de la pregunta didáctica practicado en dos áreas de conocimiento en el nivel de Formación Profesional. *Didáctica. Lengua y Literatura*, 9, 153. Recuperado 11 de diciembre de 2021, de <https://revistas.ucm.es/index.php/DIDA/article/view/DIDA9797110153A>
- Lozano, E. (2010) “La interpretación y los actos del habla”. *Mutatis Mutandis: revista Latinoamericana de Traducción*, vol. 3, núm. 2, pp. 333-348.

- <https://dialnet.unirioja.es/descarga/articulo/5012630.pdf>
- Otzen, T. y Manterola C. (2017) Técnicas de muestreo sobre una población a estudio. *Int. J. Morphol.*, 35(1), pp. 227-232. https://www.scielo.cl/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0717-95022017000100037
- Ruiz F, Tamayo O. y Márquez C. (2015) “La argumentación en clase de ciencias, un modelo para su enseñanza”. *Educ. Pesqui*, vol. 41, núm. 3, pp.; 629 – 646. <http://www.scielo.br/pdf/ep/v41n3/1517-9702-ep-41-3-0629.pdf>
- Searle, J. (1969), *Los actos de habla, ensayos de filosofía del lenguaje*. Planeta Agostini, p. 192 <https://www.textosenlinea.com.ar/libros/Searle%20-%20Actos%20de%20Habla.pdf>
- Shablico, S. (2012) “La comunicación no verbal en el aula, un análisis en la enseñanza disciplinar”. *Cuadernos de Investigación Educativa*. vol. 3, núm. 18, pp. 99-121. <https://revistas.ort.edu.uy/cuadernos-de-investigacion-educativa/issue/view/10>
- Schuster, A.; Puente, M.; Andrada, O. y Maiza, M. (2013) La Metodología cualitativa, herramienta para investigar los fenómenos que ocurren en el aula. *La Investigación Educativa. Revista Electrónica Iberoamericana de Educación en Ciencias y Tecnología* 4 (2). pp 109-139. <http://www.exactas.unca.edu.ar/riecyt/VOL%204%20NUM%202/TEXTO%207.pdf>
- Sotos, M. (2001) “Las preguntas en el aula: análisis de la interacción educativa”, *Ensayos: Revista de la Facultad de Educación de Albacete*, núm. 16, pp. 259-272. [file:///C:/Users/Usuario/Downloads/Dialnet-LasPreguntasEnElAula-2282648%20\(3\).pdf](file:///C:/Users/Usuario/Downloads/Dialnet-LasPreguntasEnElAula-2282648%20(3).pdf)
- Tarabay, F. (2007) “Estrategias argumentativas en el discurso docente de la clase magistral universitaria”. *Revista Gestión y Gerencia*. núm. 1, pp. 27-35. <http://www.ucla.edu.ve/DAC/investigacion/gyg/GyG%202007/2-%20FanyTarabay.pdf> (Consultado el 16 de diciembre 2020).
- Van Dijk, T. (2009), “El discurso como estructura y proceso”, *El estudio del discurso: introducción multidisciplinaria*, vol. 1, pp. 21- 66. <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=2135343>
- Villalta, M. (2002) “Prácticas pedagógicas del docente y cultura escolar en la interacción didáctica”. *Revista de Educación*, vol. 2, núm. 2, pp. 115-132. <https://revistas.ufro.cl/ojs/index.php/educacion/article/view/1223>
- Villalta M, Martinic S. y Guzmán M. (2011) “Elementos de la interacción didáctica en la sala de clase que contribuyen al aprendizaje en contexto social vulnerable”. *Revista Mexicana de Investigación Educativa*, vol. 16, núm.51, pp. 1137-1158. http://www.scielo.org.mx/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1405-66662011000400006