

EL PODER DEL DISCURSO PEDAGÓGICO EN EL AULA DE CLASE *THE POWER OF TEACHERS' DISCOURSE IN THE CLASSROOM*

**Nelson C. Rodríguez
Vargas***
UPEL-IPB

Recibido: 05-11-07
Aceptado: 11-03-08

RESUMEN

Esta investigación descriptiva tuvo como objetivo analizar las relaciones de poder en el discurso del aula para determinar las relaciones de fuerza del locutor con respecto a sus interlocutores. Teóricamente se empleó el fenómeno enunciativo, modalización, el discurso de poder y la concepción de Bernstein (1989, 2000). La muestra consistió de registros orales de 6 horas de clase grabadas al azar entre los profesores del Pedagógico de Barquisimeto. La unidad de análisis fue el turno de palabra controlada por los "lugares apropiados para la transición" (LAT). La información fue analizada en matrices. Los resultados muestran que los profesores mantienen un discurso privilegiado utilizado como forma de control. Esto se refleja en la modalización de sus enunciados por alocución en un 55,84%. Se concluyó que los docentes tienden hacia el autoritarismo y tienen mayor acceso discursivo que sus estudiantes los cuales influyen en la reducción del habla estudiantil.

Descriptores: discurso pedagógico, relaciones de poder, modalización

ABSTRACT

This descriptive research intends to analyze the relations of power in teachers' discourse to determine levels of strength between the speaker and the listeners. It has been based on modalization, discourse of power and Bernstein's conception (1989, 2000). The sample was composed of 6 hours of recorded classes at random taken from teachers at the Experimental Pedagogical University in Barquisimeto. The unit of analysis consisted of the speaking turns according to "appropriate places for transition" (APT). Charts were used for the processing and analysis of data. Results show that teachers employ a privileged discourse used to control, since the modalization reflected a 55,84%. It is concluded that teachers tend to be autocratic, thus their discourse prevails over the students'.

Keywords: teaching discourse, relations of power, modalization

INTRODUCCIÓN

La comunicación simbólica no solo es la manifestación más frecuente e importante de la interacción humana cuya realización sólo es posible por la existencia de códigos de comunicación verbal y no verbal sino que también su adquisición se logra mediante el contacto social de los individuos con sus pares y, a través de tal proceso, paralelamente se cristaliza en la mente de los usuarios un conjunto de significaciones o red semiótica invisible, adquirida sólida y constantemente por los hablantes. Empleando los signos y las reglas de la lengua que residen en su cerebro y eligiendo voluntariamente los recursos lingüísticos que necesita para expresarse, el 'homo sapiens sapiens' construye estructuras significativas las cuales conforman un todo denominado discurso.

Este es un aspecto sobre el cual se ha hecho énfasis en la última década. Se trata del giro discursivo que han tomado los sistemas de gestión educativos contemporáneos, norte hacia el cual debe estar dirigida la formación de los futuros profesores de educación primaria, básica y diversificada porque la acción comunicativa del docente es la actividad fundamental de su labor profesional. Por otra parte, la escolaridad intencional ha pasado a constituir un paso obligado para la mayoría de los habitantes del planeta y ello la convierte, entonces, en un poderoso mecanismo para la configuración de la personalidad de los individuos y para el mantenimiento de sus conductas circunscritas al ámbito de lo permisible y lo requerido por la sociedad.

En tal marco, la acción educativa realizada por el docente en su aula de clase, no solo depende del control que éste ejerce sobre el discurso, sino que también depende del control que manifiesta sobre el contexto. Desde esta perspectiva, el profesor es el profesor y el alumno, el alumno y a cada uno de ellos les corresponde un rol. El profesor administra un saber que el alumno "desconoce" y "debe aprender". Por ello, lo que el docente haga, diga o escriba durante la clase tiene lógicamente un efecto significativo en los receptores de sus mensajes.

REFERENCIAL TEÓRICO

Para Van Dijk (1999), el discurso está concebido como "las complejas estructuras y estrategias del texto y de la conversación tal como realmente se las lleva a cabo (produce, interpreta, utiliza) en sus contextos sociales" (p. 251) y concomitantemente favorece la

* Pedagogo graduado en la UPEL-IPB. Maestría en Administración Educativa y la Maestría en Lingüística. Doctor en Ciencias de la Educación. Docente en Pregrado y en la Maestría de Lingüística. Integra el Núcleo de Investigaciones Lingüísticas y Literarias Nilltribor. PPI- Nivel I. nrodrig3z@hotmail.com Cel: 0416-5537627

reproducción del poder y particularmente, el abuso del poder. En sus propias palabras (Ibidem, p. 206), “un grupo A tiene o ejerce poder sobre otro grupo B cuando los miembros de A son habitualmente capaces de controlar a los miembros de B”. El poder así ejercido puede tener una base de sustentación física, como en el caso del poder coercitivo que tiene su apoyo en la fuerza bruta, o un sustrato abstracto, como es el caso del poder mental con el que se controlan las intenciones, propósitos o deseos de los individuos.

Si se asume la orientación enunciada y se complementa con Bernstein (1989, 2000) quien da por sentado que “el dispositivo pedagógico es esencialmente, un dispositivo para traducir las relaciones de poder a discursos de control simbólico y para traducir éstos en relaciones de poder” (1989, p. 210), se puede compartir con él que “lo que la escuela hace, (...) puede cambiar o modificar el rol del alumno tal como éste había sido configurado por la familia” (Ob. Cit., p. 206). Este argumento es una base epistemológica sustantiva para estudiar las materializaciones del poder en el discurso del salón de clase universitario.

Muchos nombres se le han adjudicado a esta interacción: desde contrato y cooperación, hasta negociación, pero para Charaudeau (1992), es como un ‘dispositivo de puesta en escena del lenguaje’, donde los significados son construidos por la acción de los sujetos participantes (Enunciador-Destinatario), sobre la enunciación la cual es definida por el autor (Ob. cit.) como:

...un fenómeno complejo que da testimonio de la manera como el sujeto hablante ‘se apropia de la lengua’ para organizarla en discurso. En ese proceso de apropiación, el sujeto hablante es llevado a situarse en relación con su interlocutor, en relación con el mundo que lo circunda y en relación con lo que dice. (p. 572).

En el dispositivo de puesta en escena del lenguaje, el enunciador puede tomar posición respecto a los mencionados ejes a través de actos enunciativos y se denomina modalización a la categoría conceptual mediante la cual se pueden explicitar dichas posiciones. Por modalización se entiende, entonces, según Charaudeau, Darbord y Pottier (1994), “... la marca subjetiva explícita del enunciador sobre sus palabras” (p. 235). Desde el punto de vista concreto, según Haidar (1997), las modalizaciones son una de las materialidades del eje ‘funcionamientos discursivos del poder y de la ideología’ que forman parte de los dispositivos que están al alcance de los enunciadores para lograr lo más eficazmente posible sus propósitos comunicativos.

La modalización se expresa a través de las modalidades las cuales tienen que ver con la forma como se dicen los enunciados. Siguiendo a Charaudeau (Ob. Cit.), el sistema de modalidades en español, está constituido por las modalidades allocutivas, las modalidades elocutivas y las modalidades delocutivas. Para los fines de este trabajo se consideraron solo las modalidades allocutivas las cuales se caracterizan porque el enunciador en su enunciación implica a su interlocutor y le impone su palabra. Ellas presentan los siguientes tipos en las cuales el locutor: Impone al interlocutor una acción de decir o de hacer (Conminación), ordena la realización de una acción (Autorización), propone al interlocutor ejecutar una acción para mejorar su estado (Sugerencia), previene al interlocutor contra algún riesgo o amenaza (Advertencia), presenta la identidad de una persona (Interpelación), juzga bueno o malo un acto de decir o hacer del interlocutor (Juicio), enuncia una acción que beneficiará al interlocutor (Proposición), exige al interlocutor decir lo que sabe (Interrogación) y enuncia una acción en una situación desfavorable (Requisición o súplica).

En consecuencia, al considerar que en las instituciones del sistema educativo, el lenguaje verbal es el mediador por excelencia en las relaciones del docente con sus estudiantes, fue, entonces, viable el objetivo consistente en analizar el poder del discurso docente en el aula de clases a través del sistema de las modalidades allocutivas en español.

METODOLOGÍA

La investigación se concibió como un estudio de carácter cuantitativo y cualitativo de tipo descriptivo de acuerdo con lo que establecen Hernández, Fernández y Baptista (1998) en el sentido de “decir cómo es y cómo se manifiesta determinado fenómeno” (p.60). Cuantitativo por cuanto fue necesario establecer las proporciones de los actos allocutivos presentes en el corpus y cualitativo debido a que se procedió a efectuar un análisis del contenido de los turnos de habla prototípicos de los registros. Los sujetos de estudio fueron 6 docentes ordinarios de los 18 que administraron cursos de la especialidad durante el lapso I-2.001, en el Pedagógico de Barquisimeto. La unidad básica de análisis se circunscribió a los turnos de palabra (Bolívar (1994, 1995) cuya distribución en la organización discursiva está controlada por los momentos denominados “lugares apropiados para la transición” (LAT). Para la recolección y el posterior procesamiento de la información se utilizó una matriz cuyas subcategorías estaban relacionadas con el comportamiento allocutivo de acuerdo al modelo de adscripción.

El corpus para el análisis estuvo constituido por los registros orales grabados correspondientes a 6 sesiones de clase de 45 minutos cada una de ellas, seleccionadas al

azar de entre los registros discursivos correspondientes a 18 secciones que constituían el corpus de discurso pedagógico (CDP) levantado en el Pedagógico de Barquisimeto.

RESULTADOS

Luego del análisis de los datos, se hallaron 992 enunciados modalizados de los cuales 554, es decir, el 55,84% en promedio corresponde a las modalidades alocutivas, las cuales son definidas como el acto mediante el cual “el locutor implica al interlocutor dentro de un acto de enunciación y le impone el contenido de su palabra” (p.574). Los datos que se presentan en el cuadro 2 muestran las tendencias de dichas enunciaciones en los corpora recolectados en los salones de clases. El porcentaje restante correspondió a las modalidades elocutivas y las delocutivas.

Cuadro 1: Distribución porcentual de las modalidades alocutivas según el grado de influencia entre locutor e interlocutor en muestras de discurso didáctico de docentes de la UPEL-IPB.

Corpus	Modalidades Alocutivas		Totales
	[Loc + / Interloc -]	[Loc - / Interloc +]	
RDLI01	37,61	19,27	56,88
RDEV02	30,53	19,48	50,01
RDGC03	8,96	37,67	46,63
RDLE04	46,56	18,70	65,26
RDGC05	21,36	43,20	64,56
RDSL06	25,95	30,39	56,34

Fuente: Rodríguez, N. (2002)

El modelo de la puesta en escena enunciativa de Charaudeau (Ob.cit.) sostiene que el locutor se atribuye a sí mismo o a su interlocutor roles lingüísticos que pueden configurar una relación de fuerza, imponiendo acciones al interlocutor o solicitando respuestas de él.

Cuando hay marcas subjetivas que imponen la palabra del locutor a un interlocutor, se habla de modalidades alocutivas.

El análisis en detalle de las interacciones verbales y según como se observa en el cuadro anterior, los valores totales de cada uno de los corpus analizados reflejan una tendencia asimétrica en la interacción discursiva en el salón de clase lo cual revela un estado de dominación (Tusón, 1997, Calsamiglia y Tusón, 1999, Tusón y Unamuno, 2000 y Díaz, 2001) que se expresa, en el control (una manifestación del poder) que el docente ejerce sobre el discurso, puesto que emplea mucho más de las tres cuartas partes (3/4) del tiempo total de la interacción y, en el control sobre la conducta de sus interlocutores, es decir, el profesor diserta y los alumnos oyen, el profesor pregunta y sus discípulos responden, el profesor ordena y los estudiantes ejecutan sus órdenes.

En el campo de la relación [Locutor + / Interlocutor -] los corpus RDLI01 (37,61%), RDEV02 (30,53%) y RDLE04 (46,56%) expresan que existe una marcada tendencia hacia el predominio de las relaciones de fuerza, dado que sus valores están por encima de las demás puntuaciones de la muestra, pero en los corpus RDGC03 (8,96%), RDGC05 (21,36%) y RDSL06 (25,95%), estas puntuaciones disminuyen y correlativamente, aumentan sus porcentajes en el campo de la relación [Locutor - / Interlocutor +] en donde hay un predominio de la interrogación. El comportamiento de estos datos se explica, según el investigador, porque en las sesiones de clase correspondientes a RDGC03 y a RDGC05, los tópicos estaban relacionados con el análisis sintáctico en donde los profesores emplean la interrogación como una estrategia didáctica y, en cuanto a RDSL06, no presentó un tópico particular, sino la planificación de una actividad teatral en la cual profesor y estudiantes intentaban lograr acuerdos para la realización de una obra dramática.

Del análisis efectuado se observa que del 55,84 % de las modalizaciones alocutivas empleadas en los discursos, el 25,40 % (Ver cuadro 2) corresponde a actos alocutivos donde se impone la palabra del enunciatador sobre el interlocutor. Por ello, en los registros de discurso hay marcada abundancia de enunciados modalizados, en orden de importancia por Interrogación (30,24%), la conminación (10,08%), la autorización (4,54%), la sugerencia (2,82%), la advertencia (2,52%), la interpelación (2,42%), el juicio (1,51%) y la proposición (1,51%).

Cuadro 2: Distribución de modalidades alocutivas en muestras de discurso didáctico de docentes de la UPEL-IPB.

Alocutivas	Relación Locutor + / Interlocutor -							Relación Interlocutor - / Locutor +	
	Interpelación	Conminación	Autorización	Advertencia	Juicio	Sugerencia	Proposición	Interrogación	Requisición
RDLI01	3	11	2	1	13	11	0	20	1
RDEV02	4	10	16	6	1	7	3	30	0
RDGC03	1	10	5	0	0	4	0	84	0
RDLE 04	9	22	7	5	0	2	12	22	1
RDGC05	3	18	9	8	4	2	0	89	0
RDSL06	4	29	6	5	1	2	0	55	0
TOTAL	24	100	45	25	15	28	15	300	2
%	2,42	10,08	4,54	2,52	1,51	2,82	1,51	30,24	0,20
% Relación	25,40							30,44	

Fuente: Rodríguez, N. (2002)

En las enunciaciones de todos los corpus se muestra el predominio de las alocuciones entre un 46 % y un 65 %. La presencia de estas modalizaciones en el discurso pedagógico cotidiano constituyen elementos de juicio para sostener que existe una tendencia hacia el distanciamiento más que hacia el acercamiento por parte de los profesores hacia sus alumnos tal como lo reportó Alavedra (2000).

Particularmente, según Charaudeau (Ob.cit. p.591-594), “La modalidad interrogación se configura explícitamente de tres formas: interrogación directa, solicitud de información y solicitud de acuerdo”. De ellas hay predominio en los registros orales de las interrogaciones que demandan información y las mismas se justifican en razón de que la función pedagógica requiere que el profesor esté constantemente informado del avance que los estudiantes van logrando durante el desarrollo del tópico. Aunque el modelo teórico destaca que la modalidad ‘Interrogación’ se define como una demanda de decir en la cual el locutor exige al interlocutor la responsabilidad de responder puesto que se supone competente para hacerlo y se corresponde con una situación de inferioridad (falta de

información) por parte de quien enuncia, el modelo de los discursos analizados muestra suficiente evidencia para concluir que hay un mantenimiento del control de la interacción por medio de la interrogación debido a que mediante esta modalidad también se ordena y hasta pudiera sostenerse que está siendo utilizada como una estrategia de intimidación.

Al considerar los corpus RDGC03, RDGC05 y RDSL06, las alocuciones del tipo [Locutor - / Interlocutor +], se nota la abundante presencia de la modalidad interrogación, sin embargo, una cantidad apreciable de ellas sólo son interrogaciones retóricas o falsas interrogaciones, pues el mismo profesor es quien las responde y no da la oportunidad para que los estudiantes participen. Tal caso, ratifica una reducción del habla estudiantil como lo sostiene Bernstein (1989). Lo planteado es posible visualizarlo en los turnos siguientes del corpus RDEV02:

01) P:_(...) Entonces, ésta es la regla: pa::ra el plural, se le agrega esta “s” porque como es una palabra en inglés, entonces, se le agrega la “s”, pero ¿Qué hacemos aquí en español? Hacemos esto: no pronunciamos esta sibilante que es la “s” final...

05) P:_(...) Entonces, se pronuncia “quesoso”, “queso” o “que:so”. La regla universal que es lo que establece? Una con sonido vocal y al lado debe estar una consonante nasal para que esa vocal se nasalice. Es lo que establece la regla universal...

07) P:_El caso de ajonjolí que ellos utilizan ahí, esta es la nasal que se pierde y queda “ajon”, “ajonjolí”. Entonces, ¿Qué está pasando en el español de Venezuela? Que se nasaliza. Entonces, dice: “ajonjolí”. El aire en las vocales sale por la nariz: “ajonjolí”. Y entonces, dice jahh; (risas). Eso se está observando en el español de Venezuela...

En (01), el profesor enuncia la interrogación: “¿Qué hacemos aquí en español?” e inmediatamente el mismo se responde “Hacemos esto”, sin dar una pausa para que se le responda por ello. Desde el momento que se hace la pregunta él tiene la intención de no dar cabida a la respuesta de su auditorio, es como si hablara para sí mismo ignorando completamente a sus oyentes.

En (05) y (07), se repite la misma situación con la variante de que después de la respuesta a la pregunta retórica, el profesor culmina el movimiento afirmando: “Es lo que establece la regla universal” como para ratificar la respuesta a la interrogación en (05) y

“Eso se está observando en el español de Venezuela” lo cual puntualiza la verdad de su respuesta dada en (07).

La modalidad conminación representa el 10,08 % de todas las enunciaciones de la muestra integrada por los corpus RDLI01, RDEV02, RDGC03, RDLE04, RDGC05 y RDSL06 y sabiendo que mediante su uso se establece un estatuto de poder en el cual el interlocutor no tiene otra alternativa que ejecutar las acciones, se puede sostener que el profesor intenta ejercer un dominio y control sobre el discurso y, por ende, sobre la conducta de sus estudiantes. En el turno (34) del corpus RDLE04, mediante el imperativo “fíjense” el profesor conminativamente obliga a los estudiantes a prestar atención, pero como si con este enunciado no bastara, emplea dos imperativos más, sinónimos del primero: “Miren, considero, oigan bien que para la obra es como más...”

34) P: (...) Fíjense que van a trabajar. Miren, considero, oigan bien, que para la obra es como más... hay más libertad para trabajar un mapa mental, en cuanto a la obra en general. (...) Eso tienen que ir en un mismo color de manera que se vea ¿verdad? Que esas ramas en una forma así, horizontal, va la información, desglosándose, desmenuzándose. Después, este:: si ustedes van a emplear otras líneas más gruesas, tienen que emplear colores diferentes. Para que al final, van a colocar en forma horizontal, de izquierda a derecha de un solo impacto visual ustedes van allí (x) a leer la información por clasificación que tiene. (...)

Luego, en el mismo turno, continuando con las indicaciones para la elaboración de un mapa mental vuelve a retomar el carácter impositivo de su enunciación cuando expresa: “Eso tienen que ir en un mismo color de manera que se vea ¿verdad?...” más adelante reitera su modalización, indicando: “si ustedes van a emplear otras líneas más gruesas, tienen que emplear colores diferentes”.

A través de formas declarativas del verbo poder el profesor introduce en su discurso académico la modalidad de la autorización la cual se caracteriza porque dentro del enunciado, el locutor ordena la realización de una acción cuya ejecución él sabe que el interlocutor puede realizar debido a que está apto para ello y las condiciones son adecuadas. Ella representa el 4,54% de las enunciaciones de la muestra. Esta está sujeta al estatuto de poder emanado de la posición que detenta en el entorno académico universitario. Un ejemplo de los análisis efectuados se muestra a continuación en un turno de habla del mismo corpus RDLE0 :

10) P:Bueno, ubíquense, (Conminación) no sé en un grupo que no tenga...(Autorización) No, más de cinco no se puede. (Autorización) Allá, por ejemplo, donde está Loaiza, Mari:: y este:: Jongeine, se puede:: (Autorización) (murmullo). Sí, por favor, que les rinda el tiempo porque hablando, así, sí es verdad que no:: vamos a llegar a nada (Advertencia) (voces y murmullos). Bueno, aprenda primero porque si no, no va a poder hacer nada. (Advertencia). Recuerden los procedimientos, ¿Verdad? Cuando hablamos de paráfrasis, simplemente, ustedes van a explicar con sus propias palabras, este:: simple y llanamente, los elementos que no les aparecen allí explícitos, (Proposición) pero por deducción propia, ustedes lo pueden sacar. (Autorización) Eso es lo que es inferencia. Paráfrasis es con sus propias palabras.

En el turno de habla (10), el profesor se dirige a unos estudiantes que llegan retardados a la clase. Luego de oír sus excusas y aceptarlas, el locutor ordena la realización de una acción cuya ejecución él sabe que el interlocutor puede realizar. Así, les conmina a que se incorporen a los equipos de trabajo con la forma imperativa: “Ubíquense”. Después con autorizaciones negadas configuradas mediante formas declarativas del verbo poder, les restringe tal incorporación debido al estatuto de poder emanado de la posición que detenta en el entorno académico universitario. Por ello enuncia: “no sé en un grupo que no tenga... No, más de cinco no se puede.”

A continuación, se puede apreciar el empleo de la advertencia: “Sí, por favor, que les rinda el tiempo porque hablando, así, sí es verdad que no:: vamos a llegar a nada”. Con ellas, el profesor previene a los estudiantes contra algún riesgo o amenaza y las emplea como un mecanismo para amedrentarlos y obligarlos a producir. La advertencia con valor de amenaza es percibida por los estudiantes quienes responden con voces de protesta y murmullos y el profesor ante esa reacción, le responde a un estudiante que protesta, reiterándole la advertencia precedida con un aparente atenuador como “Bueno”: “Bueno, aprenda primero porque si no, no va a poder hacer nada” porque según el docente, el grupo de estudiantes habla mucho y no trabaja.

Más adelante, al final del turno, al hacer referencia a la paráfrasis, el locutor enuncia una proposición que beneficiará al interlocutor porque sabe que él es capaz de cumplirla y se cuida de atenuarla (caso anómalo entre los corpus analizados) con los términos:

“simplemente”, “simple y llanamente”: “Cuando hablamos de paráfrasis, simplemente, ustedes van a explicar con sus propias palabras, este:: simple y llanamente, los elementos que no les aparecen allí explícitos”, pero a continuación, repite una autorización: “pero por deducción propia, ustedes lo pueden sacar”, como para resaltar que los interlocutores pueden realizar la acción enunciada porque están aptos para ello y las condiciones son adecuadas.

En el discurso académico y de acuerdo a Cazden (1991) y Calsamiglia y Tusón (1999), los profesores utilizan estrategias de atenuación de sus actos impositivos, no obstante en la muestra examinada no se encuentran marcadores o formas lingüísticas reductoras de su poder controlador. Muy por el contrario, como ya se referenció, las emisiones registradas se corresponden con aquellas modalidades que marcan la imposición de la palabra del locutor sobre el interlocutor.

49) P:_(...) Bien, vamos con la otra. Veamos, esté:: usted, anda al pizarrón [A: No:::] para que hagas la oración, esté:: que sigue. Para que puedas aprende::r qué es lo que vas a hacer el día del examen porque tienes un examen pendiente que no lo hiciste. (Ruidos, voces y murmullos). A ver, vamos rapidito con la que sigue. (voces y murmullos).

En el turno (49) del corpus RDGC03, luego de la autorización: “Bien, vamos con la otra” que es sinónimo de sigamos, el profesor hace una revisión de los estudiantes presentes y selecciona a uno de ellos a quien conminatoriamente obliga: “veamos, esté:: usted, anda al pizarrón” nótese que la interpelación se realiza empleando un pronombre personal marcador de distancia social y la acción conminativa se manifiesta explícitamente a través del imperativo: “anda”.

Obviamente, es de esperarse la reacción negativa del estudiante quien enuncia un: “[A: No:::]” rotundo que se evidencia en el alargamiento de la vocal. Sin embargo, el profesor insiste en imponer la acción enunciada y proporciona alegatos irrefutables para el interlocutor, como por ejemplo: “para que puedas aprender qué es lo que vas a hacer el día del examen” y “porque tienes un examen pendiente que no hiciste” en donde está implícito el enunciado: [“que por supuesto, tienes que recuperar”].

A primera vista pareciera que las razones esgrimidas por el profesor tienen por objeto atenuar el mandato, pero al final del turno el locutor mantiene su fuerza controladora con la

expresión “A ver, vamos rapidito con la que sigue”. En este contexto, ni siquiera el diminutivo: “rapidito” logra disminuir la influencia controladora del profesor.

Similarmente, mediante las modalidades se puede evidenciar la asimetría de la situación comunicativa y la típica dominación ejercida por el docente en el salón de clase (Gunnarson, 2000, p. 410-411). Como se presenta en los ejemplos siguientes del corpus RDLI01, el profesor impone la manera como se debe trabajar una narración oral:

26) P:_No, pero es que ustedes están en libertad, deben llevar cada uno su tema, ¡Okey!.

27) A:_Como

28) P:_Dividen, se – se – se dividen “la ratoncita presumida”, este:: en párrafos equitativamente. Si son tres para cada uno, tres para cada uno. Esos tres se lo tienen que aprender, la rima como va:: Exactamente, y allí hay personajes (inaudible) deben cambiar la voz, deben hacer los gestos y todo (x). BUENO, entonces “La ratoncita presumida” la tienen que trabajar mu::y bie::n, ujmm...

En (26), el profesor ofrece apertura al expresar que los estudiantes están en libertad de manejar su presentación de cuenta cuentos, sin embargo, en (28), tal libertad es aparente, pues se manifiesta inmediatamente un movimiento contrario en el cual el profesor se coloca en una posición de poder debido a la autoridad y a la competencia que le otorga la institución educativa y emplea perífrasis verbales de exigencia como: “se lo tienen que aprender” y “la tienen que trabajar muy bien”. Ahora bien, siguiendo a Alavedra (2000) en (28), también es posible visualizar el fenómeno de “la regulación de las relaciones de poder y de distancia que caracterizan las situaciones de clase” (p. 72) ya que se establece como una atenuación de la exigencia aplicando el verbo deber al interlocutor y sugiriendo que: “deben cambiar la voz”, “deben hacer los gestos y todo” con el propósito de mostrarse más accesible a los alumnos, pero tal accesibilidad es sólo aparente pues al final del turno, con la expresión: “la tienen que trabajar mu::y bie::n,..”, la obligatoriedad se hace patente y se recalca con los alargamientos vocálicos.

En la sugerencia el locutor enuncia una acción que puede o no ser realizada por el interlocutor. Esta modalidad supone que el interlocutor se encuentra en una situación desfavorable y que ejecutar la acción mencionada podría ser un medio para aminorar tal

situación. El interlocutor es libre de cumplir la acción, sin embargo, en la interacción se evidencia una situación de superioridad originada en la experiencia del locutor. En el discurso académico que se estudia la modalidad mencionada ocupa el 2,82 % de las enunciaciones de la muestra y se expresa explícitamente por intermedio del verbo “deber” aplicado al interlocutor.

110) P: _Bueno, hacemos así. Entonces el jueves. Si no vienen los equipos trabajamos con la guía de Rudy Mostacero. Esa no va para el examen, por supuesto, pero es algo que ustedes deben saber para orientar su trabajo, porque él habla allí de otras variedades lingüísticas pueden influir en la enseñanza de la lengua materna. Cuando una variedad lingüística está adecuada y cuando es incorrecta. En qué situación y cómo la puede trabajar el docente. Es algo que ustedes deben saber y se debe trabajar en clase.

En el ejemplo del corpus RDEV02, el profesor haciendo referencia a una guía de trabajo de Rudy Mostacero, sugiere a los estudiantes que es algo que “deben saber para orientar su trabajo”. Más adelante, reitera la misma idea: “Es algo que ustedes deben saber y se debe trabajar en clase”.

También se expresa a través de verbos de significación cercana como: recomiendo y sugiero. En el siguiente ejemplo: 36) P: _“Bueno, yo los voy a dejar para que ustedes escojan, pero les sugiero que sea mental porque tienen más libertad para registrar, vaciar toda la información.”, el profesor respondiendo la pregunta de un estudiante: “¿vamos a hacer mental o conceptual?”, responde: “pero, les sugiero que sea mental”.

Otra modalidad que tiene presencia importante en el corpus es la advertencia (2,52 %). Sobre ella, Charaudeau (Ob.cit.) manifiesta que el locutor enuncia una acción que puede ser asociada a una condición. De igual modo, sabe que el interlocutor ignora su intención, pero también supone que al manifestársela le previene contra algún riesgo o amenaza.

116) P:_(...) Sería el lunes ya::: el examen, y si no por el paro, porque se anuncia un paro para el jueves. Entonces, sería el día lunes [A: La exposición] la exposición y el siguiente jueves examen.

Quiere decir que la próxima semana tienen examen ustedes, o el lunes o el jueves.

117) A: _Nos salva el puro paro, únicamente.

118) P: _¿Ah?, nos salva el paro nada más. Los salva el paro. (Risas). Si hay paro o no hay paro. Bueno, entonces, nos vemos en otra clase.

En (116) del corpus RDEV02, luego de expuesta la razón para posponer el examen, el profesor concluye indicando que: “Quiere decir que la próxima semana tienen examen ustedes, o el lunes o el jueves”. La advertencia se entiende contextualmente porque un estudiante la reclama y expresa: Nos salva el puro paro, únicamente”.

En (118), el profesor admite el enunciado de la advertencia expresando: “Nos salva el paro nada más”, sin embargo, le pareció que incluirse no estaba bien y repite la idea excluyéndose: “los salva el paro”. Además es interesante observar que después de las risas de los estudiantes y por si quedase alguna duda, el profesor decide ratificar su decisión y expresa: “Si hay paro o no hay paro”, dejando implícita la expresión: “de todas maneras tienen examen” y no los salva nadie.

La modalidad interpelación (2,42 %) se manifiesta cuando el profesor desde la posición de autoridad, llama o interpela a los estudiantes empleando nombres propios, apodos o pronombres como términos de identificación, lo cual establece un cierto grado de distancia entre los interlocutores. Así se puede observar en el corpus RDLI01, por ejemplo:

05) P: Yanetsy, ¿Quiénes exponen?

07) P: Yelitsy, ¿Qué le podemos decir?

Con la modalidad juicio (1,51 %), según Charaudeau (Ob.cit.), el locutor presume que el interlocutor es responsable del acto de decir o hacer lo que juzga bueno o malo y por ello, lo aprueba o lo reprueba debido a que posee autoridad moral para hacerlo. En el registro siguiente es evidente la apreciación negativa.

10) A:_(Intervención: ¿Dónde serán presentados los cuentos?)

11) P: Los cuentos serán presentados en la San Ignacio de Loyola (voces y murmullos).

12) P: Eh – heh, recuerden las recomendaciones que les dio Sady, ustedes van primero proyectando, haciendo la: (x) acompañando el gesto con la palabra y sobre todo, de memo:ria. Es, es difícil, este:. “La ratoncita presumida” porque éste es una prosa armada. Entonces, si se les olvida una sólo letra de cómo debían empezar algo y ¡ay, bueno, se les cae todo!.

El locutor juzga la dificultad de acompañar el gesto con la palabra y aprenderse los cuentos de memoria. Si tal condición no se cumple, es decir, si se les olvida como empezar, lo lógico es que se les caiga toda la actividad planificada, que es una apreciación negativa explícita. Sin embargo, en (09), se evidencia que también se efectúan apreciaciones positivas asociadas a la ejecución de la lectura realizada por una estudiante.

09) P: Este Yelitz comenzó:; prácticamente:; más cuidadosa en la lectura, pero muy bajo, pero después mejoró el tono, fue subie:ndo. Afortunadamente terminó:; el fondo musical que te ayudó a ser, a concentrarse más en, en la lectura del cuento. Sin embargo, ella este:;, al principio, comenzó a leer y, prácticamente, leía para ella solita, es:te:;, (más piano, muy) pero, afortunadamente, ella después diferenció muy bien el:; el narrado:r, los persona:jes, le puso: una voz de..., de... como:;, muy coloquial al: perro, al perro que era: el más vivo, pila(...)

Así, en dicho registro, es posible apreciar un contraste entre los juicios negativos y positivos, pero con predominio de los últimos. Inicialmente, el profesor juzga a la estudiante indicando que: “comenzó:;, prácticamente:;, más cuidadosa en la lectura, pero muy bajo.”, luego, precisa que mejoró el tono para finalmente sostener que diferenció muy bien el narrador y los personajes. Además, las apreciaciones van siendo acompañadas con el marcador discursivo “afortunadamente” que es un indicador de positividad.

De igual manera, el profesor mantiene el distanciamiento de los alumnos empleando la modalidad del juicio (1,94 %) en su variante apreciación negativa.

15) P: ¿Qué: (x) me garanti::za que aquí hay una oración? La primera, ¡transitiva! porque tiene O.D., [A: y la segunda, también...], la primera oración es transitiva y la segunda, también [A: Transitiva], es transitiva, ¡okey! Sigamos. Una oración bimembre transi::va (x) es. (Voces). Sigamos (x). En las prácticas “más aberrantes”, todos ustedes se pusieron allí, chiquillos porque no supieron que es más aberrantes y “aberrantes” es adjetivo y “más” es el intensificador. [A: Intensificador]. Ahí es donde ustedes ¡a:hhh! ¿Qué es eso? ¡Ahh! Bien, vamos hacer la otra oració:n. “los jueces naturales y lo jueces asalariados son pu::ra panta::lla”, ¿Vamos a ver si es verdad? ¿Qué tenemos allí? Una oración: “Jueces naturales y los jueces asalariados”. Pregunta: ¿De qué clase es esta oración? Voy a hacer todas las preguntas antes del análisis de esta oración, ¿Peña?

En el turno anterior, luego de la demanda atenuada “sigamos”, que indica un uso de la primera persona del plural de carácter inclusivo, el profesor cuestiona el desempeño errado de los estudiantes ante el análisis del sintagma: “más aberrantes”. El juzga que: “Todos ustedes se pusieron allí, chiquillos porque no supieron que es “más aberrantes””, en otras palabras, se comportaron temerosamente. Más adelante, complementa el juicio negativo indicando: “Ahí es donde ustedes, ¡a:hhh!...” lo cual conduce directamente al implícito: [“ponen la torta”] que representa una condena por la ignorancia supina.

La proposición es otra modalidad cuya presencia se manifiesta en un 1.51 % de las enunciaciones totales de los corpora. El modelo ya citado, indica que en ella el locutor enuncia una acción que beneficiará al interlocutor o a los dos, no obstante, el locutor depende de la aceptación del interlocutor quien muy al contrario, puede aceptar o rechazar la oferta.

En el siguiente ejemplo: Turno (116) del RDEV02, el profesor propone realizar las actividades de clase: exposiciones o lectura de la guía y todo depende de que los alumnos estén presentes: 116) P: “(...) Entonces, comenzamos a las diez y media con los que estén. Si están, con las exposiciones, arrancamos con las exposiciones, si no, comenzamos con la guía”. No obstante, dichas proposiciones están marcadas por un matiz impositivo

materializado por una cadena de sintagmas que son la expresión causal de cada una de ellas. Así, la actividad se iniciará "...con los que estén" pues no importa que los otros no hayan llegado. Si los alumnos están presentes (Si están...), se cumple con las exposiciones, pero si no están (si no), se cumple el plan "B", es decir, se trabaja con la guía.

CONCLUSIONES

La modalidad es una expresión del fenómeno enunciación cuya manifestación en el discurso del salón de clases se haya conectado directamente con la relación que existe entre los interlocutores. En ambientes educativos jerarquizados como los que se seleccionaron para esta investigación, la relación entre ellos puede estar signada por un clima de familiaridad, de formalidad o de autoritarismo y en tales climas, los agentes educativos asumen posiciones discursivas diferentes, que dependen de factores entre los que se pueden mencionar: el tópico tratado, la metodología empleada, la experticia del profesor y otros.

Las modalidades alocutivas se caracterizan porque el enunciador en su enunciación implica a su interlocutor y le impone su palabra. Con ellas, el locutor impone al interlocutor una acción de decir o de hacer, le ordena la realización de una acción, le propone ejecutar una acción para mejorar su estado, le previene contra algún riesgo o amenaza, presenta su identidad, juzga bueno o malo sus actos, enuncia una acción que le beneficiará, le exige decir lo que sabe y le enuncia una acción en una situación desfavorable. Ello muestra el cuadro de control y autoritarismo que caracteriza la interacción educativa en los corpus estudiados,

Tal como se deriva de las concepciones expuestas en el marco teórico y como se visualiza en los registros analizados, hay evidencias claras para afirmar que el discurso didáctico del salón de clases continúa siendo un evento comunicativo monogestionado / asimétrico en el que el docente se constituye en el eje del proceso de enseñanza-aprendizaje. Ello establece serios obstáculos para que los alumnos alcancen las competencias comunicativas y estratégicas que les permita controlar el contenido informativo de los enunciados y los efectos derivados de la situación y, en definitiva, para la eficaz consecución de los objetivos pedagógicos del sistema de educación universitaria.

Los resultados de este trabajo indican que el mayor acceso discursivo y el manejo privilegiado de la información por parte de los profesores es una forma de ejercer el control de los estudiantes en el salón de clases y persiste, además, la conducta profesoral de ignorar las opiniones de sus alumnos, desatender las manifestaciones de rechazo

expuestas por ellos y no procesar las respuestas estudiantiles, proporcionando la realimentación conveniente. El dominio sobre los recursos simbólicos lleva implícito el ejercicio del poder, el cual repercute de una u otra forma sobre la conformación intelectual y psicológica de los estudiantes.

En sus investigaciones sobre la cortesía y la descortesía Álvarez (2005, 2006) reporta que con frecuencia los hablantes mitigan su locución utilizando estrategias de atenuación de sus actos impositivos para aparecer menos autoritarios o agresivos, no obstante, en la muestra examinada sobre el discurso académico, los profesores emplean pocos marcadores o formas lingüísticas reductoras de su poder controlador. Igualmente, es llamativa la ausencia de expresiones de humor y afecto.

El estilo de habla de los profesores se caracteriza por el empleo de términos metalingüísticos que hacen referencia al propio discurso tales como: "oigan", "observen", "sigamos", "atiendan", "otro tema", "silencio", entre otros. Estos actos locutivos manifiestan una de las principales estrategias mediante las cuales el profesor controla el diálogo de la clase y constituyen las enunciaciones básicas de la actividad de enseñar.

Siguiendo el dispositivo de puesta en escena del lenguaje de Charaudeau (Ob.cit.), esta investigación reveló que más del 55 % de los enunciados analizados en los discursos del salón de clases de los profesores bajo estudio, están modalizados alocutivamente, lo que por definición significa que mediante tales enunciados los profesores imponen su palabra a los estudiantes o demandan de ellos información a través de la interrogación la cual en la mayoría de los casos se convierte en un mecanismo de control porque es una enunciación meramente retórica.

RECOMENDACIONES

En esta investigación se corroboró que la expresión de la subjetividad en el discurso del aula de clases a través de las modalidades enunciativas está relacionada, en la muestra estudiada, con el grado en que el profesor impone su palabra a los estudiantes. Por tal motivo, y si se pretende formar ciudadanos aptos para el ejercicio de la docencia es recomendable ampliar el espectro de esta investigación con el objeto de acopiar información confiable que permita trazar planes para disminuir el autoritarismo discursivo en las aulas de la universidad pedagógica.

El mejoramiento de la práctica docente en uso no puede cristalizar sin un conocimiento de los mecanismos en que se basan los discursos del salón de clase. Por ello, es imperativo diseñar planes de intervención discursiva a objeto de que los docentes de la

universidad pedagógica tengan la oportunidad de autoevaluar sus prácticas discursivas, reconocer sus debilidades y diseñar alternativas remediales de solución.

Como la institución educativa desempeña un papel de vital importancia en el desarrollo de las competencias comunicativa y estratégica, es fundamental que se planifiquen esquemas de acceso a prácticas discursivas más sofisticadas de manera que se aumente el capital comunicativo de los futuros docentes.

Debido a que los educadores son agentes divulgadores del conocimiento, se recomienda incorporar al diseño curricular cursos optativos que permitan el estudio y análisis de las prácticas discursivas en uso y la aplicación de estrategias viables para revertir los hábitos comunicativos perjudiciales.

REFERENCIAS

Alavedra, A. (2000). El discurso docente: Entre la proximidad y la distancia. *Revista Iberoamericana de Discurso y Sociedad*, 2 (1), 55-76. Barcelona: Gedisa.

Álvarez, A. (2005). *Cortesía y descortesía. Teoría y praxis de un sistema de significación*. Mérida. Universidad de Los Andes.

Álvarez, A. (2006). Atenuación de la locución: Una descripción del habla de Mérida. *Haciendo Lingüística. Homenaje a Paola Bentivoglio*. (M. Sedano, A. Bolívar y M. Shiro. Edit.) (617-626). Caracas: U.C.V.

Bernstein, B. (1989). *Clases, códigos y control. Estudios teóricos para una sociología del lenguaje*. (Vol. I) Madrid: Akal.

Bernstein, B. (2000). *Hacia una sociología del discurso pedagógico*. Bogotá: Magisterio.

Bolívar, A. (1994). *Discurso e interacción en el texto escrito*. Caracas: U.C.V.

Bolívar, A. (1995). Una metodología para el análisis interaccional del texto escrito. *Boletín de lingüística*. 9. (1-18). Caracas: U.C.V.

Calsamiglia B., H. y Tusón V., A. (1999). *Las cosas del decir: Manual de análisis del discurso*. Barcelona: Ariel.

Cazden, C. B. (1991). *El discurso en el aula: El lenguaje de la enseñanza y el aprendizaje*. Barcelona: Paidós.

Díaz, M. (2001). *El discurso pedagógico: Problemas críticos. Poder, control y discurso pedagógico*. Bogotá: Magisterio

Charaudeau, P. (1992). *Grammaire du sens et de l'expression*. (M.E. Le Corboullec, Trad.). París: Hachette.

Charaudeau, P., Darbord, B. y Pottier, B. (1994). *Grammaire explicative de l'espagnol*. (M.E. Le Corboullec, Trad.). París: Nathan.

Gunnarsson, B-L. (2000). Análisis aplicado del discurso. En T.A. Van Dijk (Comp.), *El discurso como interacción social: Vol. I. Estudios sobre el discurso: Una introducción multidisciplinaria*. (pp.405-441). Barcelona: Gedisa.

Haidar, J. (1997). Las materialidades discursivas y su funcionamiento: Problemas teórico-metodológicos. *Actas del I Coloquio Latinoamericano de Analistas del Discurso*. (A. Bolívar y P. Bentivoglio, Edit.) (140-144). Caracas: U.C.V.

Hernández, R., Fernández, C. y Baptista, P. (1998). *Metodología de la investigación*. México: Mc Graw Hill.

Tusón V., A. (1997). *Análisis de la conversación*. Barcelona: Ariel.

Tusón, A. y Unamuno, V. (2000). ¿De qué estamos hablando? El malentendido en el discurso escolar. *Revista Iberoamericana de Discurso y Sociedad*, 1(1), 19-34. Barcelona: Gedisa.

Van Dijk, J. (1999). *Ideología: Una aproximación multidisciplinaria*.
Barcelona: Gedisa.