
COMUNICACIÓN DIDÁCTICA EN LOS PROCESOS DE ENSEÑANZA Y APRENDIZAJE EN LA UNIVERSIDAD MAYOR DE SAN SIMÓN

Vicente Limachi Pérez¹

Cómo citar: Limachi Pérez, V. (2010). Comunicación didáctica en los procesos de enseñanza y aprendizaje en la Universidad Mayor de San Simón. *Página y Signos: Revista de Lingüística y Literatura*, 6, 119-135. <https://doi.org/10.5281/zenodo.10878826>

RESUMEN

El presente artículo describe, en el marco de la comunicación didáctica, los discursos cotidianos de los docentes en las aulas de la Universidad Mayor de San Simón. La comunicación didáctica implica las interacciones de los dos actores fundamentales de los procesos de enseñanza y aprendizaje en las aulas universitarias, el docente y los estudiantes. En este sentido, se detalla principalmente el uso del lenguaje en los procesos pedagógicos no solo como un instrumento que sirve para transmitir conocimientos, sino como un dispositivo que puede o no permitir la creación de contextos cognitivos y afectivos favorables y motivadores para el aprendizaje.

Palabras claves: interacción, uso del lenguaje, actos de habla, participación, poder, presión

ABSTRACT

This article describes, in the context of didactic communication, the daily discourse of lecturers at the University Mayor de San Simon. Didactic communication involves the interaction of the two main actors in the teaching and learning process inside classrooms: teachers and students. Consequently the

¹ Docente investigador del PROEIB-Andes y de la Carrera de Lingüística Aplicada a la Enseñanza de Lenguas.
Correo: vlimachi@proeibandes.org.

focus is on describing the use of language in pedagogical processes not only as a tool for transmitting knowledge but also as a device that may or not permit the creation of favorable, motivating cognitive and affective contexts for learning.

Key words: interaction, use of language, speech acts, participation, power, pressure

Introducción

Durante mucho tiempo y, sin temor a equivocarme, hasta nuestros días, se piensa todavía que una buena enseñanza universitaria depende de la forma en que los docentes organizan los contenidos y las metodologías que despliegan en el aula, para que permitan a los estudiantes avanzar gradualmente en sus aprendizajes; otorgan, de esta manera, escasa o ninguna importancia a las experiencias y conocimientos previos de los sujetos del aprendizaje, los estudiantes, y a sus necesidades e intereses. No obstante, investigaciones educativas y prácticas educativas exitosas nos muestran que todo proceso de formación, en sus distintas dimensiones, está estrechamente vinculado con la comunicación, la misma que se materializa fundamentalmente a través del lenguaje. Prueba de ello, el enfoque sociocultural de Vigotski prestó especial atención al lenguaje, asumiendo que este es un producto social y que cumple una función generadora y directriz de los procesos psicológicos (Vigotski, 1983). Por ello, el lenguaje y fundamentalmente los discursos cumplen funciones cognitivas determinantes en los procesos de enseñanza y aprendizaje.

En esta ocasión, nos ocuparemos de apuntar algunos rasgos de las interacciones comunicacionales verbales en aula entre docentes y estudiantes en el marco de la Universidad Mayor de San Simón. No pretendemos ser exhaustivos, solo buscamos compartir ciertos avances, expresados en algunos hallazgos, que reflejan de manera preliminar lo que sucede en las interacciones verbales entre ambos actores. Esto no quiere decir que consideremos poco importante la comunicación no verbal, al contrario, estamos seguros de que esta es fundamental para la comprensión de todo mensaje expuesto en el aula. Solo por cuestiones de delimitación, nos abocaremos a lo estrictamente verbal.

1. Consideraciones metodológicas

Intentar explorar la comunicación didáctica en una institución de educación superior, de por sí, ya es una empresa difícil, pero desafiante. Un estudio que intenta reflejar las formas de habla de dos actores fundamentales en los procesos de enseñanza y aprendizaje es una complejidad no solo metodológica, sino sobre todo epistemológica. Conscientes de ello, delimitamos la temática, en principio, en la comunicación didáctica. Si bien esta implica los discursos tanto de docentes como de estudiantes en el aula, este estudio inicial se concentró solo en las formas del lenguaje desplegadas por los docentes al momento de desarrollar sus clases.

En este entendido, en el marco de una investigación cualitativa, la recopilación de los datos empíricos se apoyó en el despliegue fundamentalmente de la observación como la técnica básica y preponderante. Así, dado que el objetivo era la recopilación del habla de los docentes en las clases, se hizo observaciones de aula en distintas carreras y facultades de la Universidad Mayor de San Simón.

Por otra parte, este estudio exploratorio se desarrolló en el marco de las materias de Técnicas de investigación I y II. Esta materia, a nuestro cargo, parte del principio de que se aprende a investigar, investigando; para ello, considera fundamental el desarrollo de competencias investigativas en el ámbito del lenguaje y las lenguas en los estudiantes, donde la observación y el registro son temas centrales de la formación tanto teórica como práctica. Por ello, en el caso de este estudio, los estudiantes de las dos asignaturas mencionadas participaron activamente, realizando sus prácticas de observación y registro de las clases.

En el marco de las recomendaciones de la ética de la investigación y considerando que es un estudio exploratorio emergente de una práctica formativa, el estudio no muestra nombres de docentes, materias, carreras, aunque sí facultades.

2. Consideraciones teóricas

No haremos referencia, en esta ocasión, al conocimiento de la lengua (competencia lingüística), ni al “hablar correctamente”, sino al lenguaje utilizado principalmente por los docentes en sus interacciones comunicativas en el aula con los estudiantes. Siguiendo a Galatanu (2006), entenderemos estas interacciones como comunicación didáctica, la misma que implica un conjunto de acciones de intercambio de información, experiencias y actitudes, que buscan desarrollar, tanto la relación personal como los procesos de enseñanza y aprendizaje. De la misma manera, siguiendo a Lewandowski (1982), entendemos el lenguaje como “herramienta del pensamiento y de la acción”, resaltando en esta ocasión la “acción” manifiesta en los procesos de comunicación en aula.

Asumimos el uso del lenguaje en los procesos pedagógicos no solo como un instrumento que sirve para transmitir conocimientos, sino como un dispositivo que permite la creación de contextos cognitivos y afectivos favorables y motivadores para el aprendizaje. Esto porque el docente, más allá del contenido curricular que imparte, de la metodología que desarrolla para ello, o del sistema de evaluación que aplique, ejerce una gran influencia sobre los estudiantes a través de sus palabras. El poder del docente en aula o fuera de ella depende de

lo que diga, de cómo lo diga y del momento en el que lo diga, puesto que afecta el estado mental, afectivo y representacional del estudiante. Por ello, las interacciones comunicativas implican, además de procesos lingüísticos, procesos psicolingüísticos y sociolingüísticos.

Nuestra hipótesis de trabajo al abordar esta temática es que la calidad y eficacia de los procesos de enseñanza y aprendizaje están relacionadas directamente con la comunicación didáctica, y, en ella, con el uso del lenguaje. Todo aprendizaje implica la construcción de conocimientos y la apropiación de un lenguaje para expresarlo. Como diría Cazden (1991:111), “el discurso observable en el aula afecta al inobservable proceso mental de cada uno de los participantes, y por ello, a la naturaleza de lo que todos aprenden”.

No pretendemos ahondar en el discurso didáctico, sino más bien en el discurso relacional (Titone, 1986) que tiene lugar en las aulas de la Universidad Mayor de San Simón. La Universidad es una institución social y un sistema de comunicación, como diría Halliday (1994), donde existen experiencias compartidas, expresiones de solidaridad social, adopción de decisiones y, en vista de que esta institución es jerarquizada, se desarrollan formas de control verbal y transmisión de órdenes. En ese sentido, el lenguaje verbal es el medio a través del cual se realiza gran parte de la enseñanza, y los estudiantes muestran al docente gran parte de sus aprendizajes, sobre todo en los últimos años, cuando se pretende practicar los principios del enfoque constructivista, erróneamente entendidos como la “exposicionitis”, los trabajos sentados en grupos y no así el aprendizaje cooperativo, traduciéndose la metodología, en general, en una praxis de “laissez faire”.

Desde nuestra experiencia, consideramos que, para la construcción de conocimientos significativos, mayor importancia tiene el contexto afectivo-cognitivo frente al conocimiento que normalmente se transmite en las aulas universitarias, puesto que estamos formando profesionales que interactuarán con realidades sociales complejas, donde ejercerán sus profesiones no como autómatas, sino como agentes sociales que contribuyen al mejoramiento de la calidad de vida de la humanidad.

La mayoría de los docentes en la Universidad, en su intención de transmitir conocimientos gracias a su discurso expositivo, poco o ninguna importancia asigna a las experiencias y a los conocimientos previos de los estudiantes, y mantiene una distancia socioafectiva en las interacciones con estos. Así, el aprendizaje deviene un asunto enteramente particular, de exclusiva responsabilidad del estudiante: *“Eres estudiante, y a la Universidad vienes a*

estudiar". Sin embargo, siguiendo a Landsheere (1983), el aprendizaje de los estudiantes no solo depende de lo que estos hagan para aprender, sino, en gran parte, de la formación discursiva del docente.

En el discurso expositivo docente, cuatro son los actos de habla más comunes, siguiendo a Austin (1962) y su teoría de los actos de habla: los comunicativos, los constativos, los representativos o expresivos y los regulativos.

Los actos comunicativos son los que expresan aspectos diversos relacionados con el sentido del discurso en general; así podemos mencionar las expresiones, las peticiones, las respuestas, las aprobaciones, etc. Por su parte, los actos constativos están orientados principalmente a la expresión del uso cognitivo, y están normalmente reflejados en afirmaciones, reportajes, explicaciones, exposiciones, etc. Los actos representativos o expresivos tienen que ver con lo pragmático, es decir, la forma como el hablante expresa sus intenciones, actitudes y experiencias vividas: saber, pensar, creer, amar, odiar, desear, querer, etc. Finalmente, los actos regulativos expresan el carácter de las relaciones y las normas que las rigen; estos son normalmente enunciados a través de órdenes, prohibiciones, promesas, invitaciones, propuestas, rechazos, aceptaciones, etc.

Para comprender de manera más amplia estos actos de habla, partiremos de lo propuesto por Austin (1962) y posteriormente desarrollado por Searle (1975), quien nos sugiere que, para comprender el uso lingüístico, tenemos que considerar la presencia de tres actos mayores: el acto locutivo, que implica la expresión de una oración con sentido y un referente determinado, es decir, el significado literal o denotativo; el acto ilocutivo, que se refiere a la producción de una enunciación, una pregunta, una apreciación, una promesa, una orden, un mandato, una opinión, etc., e implica una convención asociada a la expresión, entendida también como la fuerza ilocutiva, es decir, es el valor o fuerza que asignamos a un enunciado; finalmente, el acto perlocutivo, que se refiere al efecto que se produce en la audiencia.

Para esta ocasión, hemos enfatizado nuestra observación en la fuerza ilocutiva así como en los actos perlocutivos, es decir, lo que provoca lo dicho por el docente o el estudiante en los demás. En cuanto a la fuerza ilocutiva, somos conscientes de que un mismo acto locutivo puede, según el contexto, poseer fuerzas ilocutivas distintas; tal es el caso, por ejemplo, de cuando un docente plantea una pregunta, la que puede ser entendida como una reprimenda.

Es así que, apoyados en Searle, identificamos los siguientes actos ilocutivos:

- a) Los representativos, actos que comprometen al hablante frente a la veracidad de la proposición expresada (afirmar, concluir).
- b) Los directivos, mediante los cuales el hablante intenta que el destinatario haga algo (pedir, preguntar).
- c) Los compromisos, los que comprometen al hablante a realizar una acción futura (prometer, amenazar, ofrecer).
- d) Los expresivos, que expresan un estado psicológico del hablante (agradecer, disculparse, dar la bienvenida, felicitar).

Vemos claramente que estos actos son acompañados por verbos y predicados también ilocutivos que, a decir de algunos estudiosos, pueden ser asertivos (informar, anunciar, avisar), directivos (ordenar, instar), comisivos o compromisivos (ofrecer, prometer), rogativos (pedir, preguntar, inquirir) y expresivos (disculpar, agradecer, maldecir).

No es posible o cuando menos se hace difícil analizar la fuerza ilocutiva sin tomar en cuenta la forma lingüística. Por ejemplo, cuando un docente plantea una pregunta (acto ilocutivo), esta va siempre acompañada de una interrogación (forma lingüística), y para inferir la fuerza ilocutiva tenemos que relacionar el indicador proposicional, es decir, el contenido expresado por la proposición, con los indicadores de la fuerza ilocutiva, vale decir, la curva de entonación, el énfasis prosódico o el orden de las palabras.

En los procesos de enseñanza y aprendizaje observados en nuestra Universidad, pudo advertirse la práctica de todos los actos del lenguaje arriba descritos, unos con mayor intensidad que otros. Asumiendo que el aula es un escenario donde los conocimientos se construyen de manera conjunta y donde personas ayudan a personas a desarrollar su comprensión, el lenguaje debería ser utilizado tanto para la construcción de conocimientos, como para dirigir acciones. Sin embargo, todo profesional que asume el rol de docente se encuentra en una posición de mayor poder respecto de los estudiantes, y esto se refleja en el control que ejerce en el acceso a las respuestas correctas y en la evaluación a los estudiantes.

En este sentido, lo que se percibe normalmente en las interacciones verbales es que, por parte del docente, se apunta a: a) la transmisión de conocimientos, b) la regulación de la conducta, c) la organización de la clase, etc.; y, por parte

de los estudiantes, a: a) la solicitud de información, b) la protesta, c) la exigencia de respeto a un derecho habido, d) la justificación o disculpa.

Como Stubbs (1976) precisa, puede identificarse varias formas de habla metacognitiva que normalmente despliegan para controlar el sistema de comunicación en clase:

- a) Atraer la atención: *Ahora escuchen; ya, sigamos.*
- b) Controlar la calidad del habla: *A ver, ¿qué más pueden decir de la lengua oral?, ¿qué tal si escuchamos ahora?*
- c) Comprobar o confirmar la comprensión: *¿Han entendido?, entonces, ¿qué es un predicado? ¿Podrías explicarnos tú?*
- d) Resumir: *Dicho de otra manera, en síntesis... lo que digo es que...*
- e) Definir: *Bien X, ¿cómo podrías definir...? ¿Podrías decirlo en tus propios términos?*
- f) Adaptar: *Ya casi le agarras, estás cerca.*
- g) Corregir: *Al contrario, lo que quiere decir es...*

Hablar de esta manera es bastante asimétrico, a decir de Stubbs, y normalmente lo hacen los docentes y no así los estudiantes. Sin embargo, en varias aulas de distintas carreras, hemos percibido que estas formas también son características en el lenguaje de estudiantes, aunque estas situaciones son todavía consideraras atípicas.

A continuación presentamos algunas evidencias concretas de la praxis de estos actos, y sobre todo aquellas que salieron con mayor frecuencia en los procesos de enseñanza y aprendizaje en las aulas de la Universidad.

3. Características del lenguaje utilizado por los docentes

El lenguaje oral como medio didáctico más utilizado por el docente universitario refleja una gama de matices y peculiaridades. En la Universidad, los procesos didácticos tienen como pilar metodológico la transmisión de conocimientos. Esta praxis evidentemente responde a que todavía, para una gran parte de los docentes, el aula es un espacio donde se debe transmitir conocimientos, y es el docente quien debe hacerlo, porque él es el poseedor del conocimiento, práctica pedagógica que los analistas asignarían al enfoque conductista.

Entonces, para lograr la transmisión de los conocimientos que los docentes y la institución formadora consideran que los estudiantes deben saber, se acude al vehículo principal, el lenguaje. En este entendido, a continuación, por razones de tiempo y extensión, presentamos solo algunas de las principales características del lenguaje o discurso del docente y no así de los estudiantes.

3.1 El lenguaje coloquial como expresión de flexibilidad o amabilidad

El corpus de los discursos espontáneos recopilados en las aulas de nuestra Universidad nos hace ver de inmediato la existencia de diferencias sistemáticas en las formas de hablar de los dos actores principales: docentes y estudiantes. Estas distintas formas de hablar, denominadas por la teoría sociolingüística como variantes lingüísticas, están asociadas, de alguna manera, con alguno de los factores sociales, como edad, sexo, grado de escolaridad, origen geográfico, entre otros.

“A ver, ¿quién me lo puede leer?, a ver, ahí atrás, ¿puedes leer, por favor?”. (Docente mujer)

“Adiós chiquitos”. (Docente mujer)

“¿Cómo están queriditos?”. (Docente mujer)

“Ya, a ver, quiero que me presten atención por un momentito, siii?”. (Docente mujer)

“Pucha ¿qué hacemos ahora?, no somos muchos para avanzar” (ante la ausencia de varios estudiantes) “¿revisamos el examen? o “¿avanzamos nuevo tema y les jodemos?”. (Docente varón)

Los enunciados presentados reflejan que las interacciones entre estudiantes y docentes tienen matices diversos que responden a niveles de confianza mutua. Un elemento interesante a resaltar como factor también relacionado con las interacciones verbales, además de la confianza mutua, es el género, es decir, las docentes muestran mayor inclinación al uso de un lenguaje afectivo con las características arriba mencionadas, mientras que los docentes reflejan el uso de un lenguaje menos afectivo e incluyen expresiones más coloquiales en sus enunciados. Es decir, en palabras de McConnell (2002), se hace visible una deixis de género. Esta situación no está directamente vinculada con el sexo, sino más bien con el estilo que adoptan tanto docentes mujeres como docentes varones. En el caso de las docentes mujeres, usan formas léxicas propias a su estilo (Moreno, 1998). Entonces, estas formas de expresión trascienden la dimensión sexo, son más bien expresiones convencionales y socialmente simbólicas.

3.2. El Lenguaje elaborado como muestra de conocimiento y poder

Es innegable que las interacciones verbales en las aulas de la Universidad están regidas por jerarquías estructuradas en función de la relación docente – estudiante. El primero, conocedor de la materia, y el segundo, aprendiz de la misma. Estas jerarquías se reflejan en el lenguaje utilizado principalmente por el docente.

“¿Cómo diferenciamos el complemento circunstancial del predicado?”.

(Doc. FHyCE)

“Entonces, las situaciones de emergencia son: alteración del nivel de conciencia, obstrucción aguda de la vía aérea, hemorragias, lesión de la columna cervical”. (Doc. FMed.)

“ $a + b + c + e$ pertenece al conjunto original A”. (Doc. FCyT)

“Ahora, les explicaré la hipótesis del umbral y de la interdependencia”.

(Doc.FHyCE)

El nivel educativo de los hablantes determina de forma directa y clara la variación lingüística. Por ello, es normal que las personas con mayor nivel de instrucción hagan uso de las variantes que son consideradas por la sociedad como más prestigiosas o que más se ajustan a la norma. Sin embargo, en lo que respecta a nuestro estudio, consideramos que la norma no es un regulador de las interacciones entre docentes y estudiantes, al contrario, tanto docentes como estudiantes despliegan sus conversaciones espontáneas y libres de toda formalidad o restricción normativa. La variable que más influye en las formas de habla de los docentes es la variable social “profesión”. Esta determina el uso de un lenguaje técnico y especializado acorde a la formación del hablante, en este caso, del docente.

Finalmente, estas formas de habla, como en toda sociedad humana, son el reflejo de las divisiones sociolingüísticas asociadas a diferencias de prestigio social, riqueza o poder (Guy, 1992). El habla y discursos de una mayoría de los catedráticos de la Universidad son una muestra de diferencia asociada al poder del conocimiento disciplinar que estos poseen. De ahí que el aula se configura gracias al lenguaje y los discursos desplegados, en un espacio explícito de relaciones de poder, donde se hace visible el control simbólico (Bernstein, 1994).

3.3 El lenguaje de la presión

Evidentemente, no todos los docentes encontramos clases donde los estudiantes cumplan con lo establecido o con las reglas de juego; o simplemente

no realizaron las lecturas o no elaboraron los deberes. Ante esta situación, hay formas tanto directas como indirectas de ejercer presión, a través del lenguaje, hacia los estudiantes, para que estos intenten cambiar ciertas actitudes y comportamientos que desde la percepción docente no favorecen la construcción de conocimientos. Veamos algunos ejemplos:

“Veremos cuando sea el examen”.

“Eso lo veremos en el examen”.

“Si no estudian, es su problema, porque la fecha del examen ya ha sido fijada desde inicios de semestre”.

“A ver chicos, tienen que leer pues, si no, cómo saben que no les estoy tomando el pelo”.

Estas formas de expresión que buscan el cambio de actitud en los estudiantes, evidentemente, alcanzan resultados diversos, en algunos casos, se nota cambios de actitud favorables a los procesos pedagógicos, en otros, al contrario; esto está directamente relacionado con el carácter imperativo o sugerente y las expresiones o términos utilizados.

“Deberían pensar ustedes, están en una Universidad”.

“Por qué no piensan chicos, **hagan funcionar su cabeza**”.

“¡Piensen, reflexionen, **usen la cabeza!**”

Los enunciados recopilados nos muestran que existe en el lenguaje utilizado, por una parte, un ejercicio de poder del docente frente al estudiante ligado a la evaluación, es decir, el docente acude a la evaluación como forma de presión y coerción y, por otra, la formas y expresiones utilizadas por los docentes pueden ser interpretadas por los estudiantes como tendencias de violencia simbólica.

Evidentemente, como muchos investigadores lo plantearon, el análisis de lo que un hablante —en este caso, el docente— dice no permite dar cuenta, de manera exhaustiva, de lo que trata de comunicar o de lo que de hecho comunica. Sin embargo, desde una perspectiva pragmática de la conversación, puede inferirse la intención comunicativa considerando el contexto interpretativo: el volumen, la entonación y las expresiones gestuales de ambos interlocutores. En este caso, son los estudiantes quienes infieren las estrategias e intenciones subyacentes del hablante (docente), interpretando las indicaciones lingüísticas que contextualizan sus mensajes en el marco de una cultura compartida. Para algunos estudiantes, la expresión “usar la cabeza” puede ser interpretada como una agresión verbal, para otros, como una llamada de

atención sobre la necesidad de reflexión y, para los menos, simplemente como una forma de motivarlos que tiene el docente y que forma parte ya de su repertorio culturalmente compartido para generar procesos cognitivos.

En este entendido, siguiendo a Deborah Schiffrin (2002), el significado comunicativo en el aula depende del acceso compartido entre estudiantes y docentes a los repertorios (culturalmente definidos) de recursos verbales y no verbales que guían a los estudiantes y docentes hacia el esquema interpretativo en el que debe entenderse el mensaje.

3.4 El lenguaje de la participación condicionada

En el afán de motivar la participación de los estudiantes en los procesos de enseñanza y aprendizaje, los docentes acuden a ejercicios de estímulo – respuesta, y condicionan la participación de los estudiantes, al clásico estilo de Pavlov o Skinner. “Te doy esto a cambio de esto”, que se convierte en una práctica rutinaria y que, tanto estudiantes como docentes, la consideran normal. Es decir, los docentes piensan que los estudiantes no van a participar si no hay algo a cambio (nota), y los estudiantes piensan a su vez que toda participación siempre tiene un premio (nota).

“Además se van a ganar un punto por su participación”.

Al ver que los estudiantes no se disponen a trabajar, el docente en su desesperación dice: “Si no se ponen a trabajar, voy a recoger los trabajos ahora, en limpio”, y los estudiantes se organizan rápidamente y empiezan a trabajar.

De la misma manera, en una clase, el docente después de percatarse que los estudiantes no cumplieron con su trabajo, les dice: “Eso lo veremos en su examen”.

Efectivamente, esta práctica no permite tomar conciencia ni tomar en cuenta lo cualitativo en los aprendizajes (participaciones), es decir que el hecho de que algún estudiante se anime a participar, aun cometiendo errores, sea considerado como un avance cualitativo. Sin embargo, una práctica conductista establecida de la manera descrita reduce toda posibilidad de hacer una clase donde el compromiso y el deseo de superación surjan de la motivación intrínseca del estudiante.

Estos procesos de negociación interactiva, muchas veces implícita y otras veces explícita, caracterizan la dinámica de los procesos de enseñanza y aprendizaje en la Universidad, donde el lenguaje es el vehículo que posibilita

estos actos de habla regulativos (Austin, 1962) y actos ilocutivos directivos y compromisivos (Searle, 1975).

Entonces, a pesar de que nos encontramos en una época donde los paradigmas pedagógicos y lingüísticos están en procesos de transformación y mostraron avances significativos en materia de enseñanza y aprendizaje, en la Universidad estos cambios no se explicitan todavía en sus aulas; por una parte, la participación de los estudiantes universitarios continúa asentada en una plataforma actitudinal contemplatoria, y, por otra, la praxis didáctica del docente mantiene la vigencia del conductismo como eje central, donde la evaluación es asumida en términos de premio o castigo.

3.5 El lenguaje afectivo

Algunos docentes buscan y practican formas de suavizar su lenguaje, con la intención de generar un ambiente más favorable en cuanto a las relaciones entre docente y estudiantes, sin embargo, estas formas no siempre propician los efectos deseados:

“Ahora continúa tú, reina, con tu exposición”.

“Pero, comadrita, pasa aquí adelante y salúdanos a todos”.

“Pero hijos, para eso son las prácticas, para que las practiquen” (frente a la demanda de los estudiantes por la respuesta y el desarrollo en la resolución de un problema de física).

Con la intención de promover procesos cognitivos, los docentes acuden al uso de un lenguaje aparentemente familiar y libre de restricciones formales. Esta estrategia didáctica - comunicacional puede promover procesos afectivos que propicien un clima psico - afectivo favorable en el aula, porque a través del elogio, la motivación, el humor, la empatía, se establecen vínculos didácticos que contribuyen a los procesos de enseñanza y aprendizaje; como diría Krashen, una vez activado el filtro afectivo, la construcción de conocimientos es más factible. Sin embargo, las formas de referirse de los docentes hacia los estudiantes no siempre son del agrado de estos últimos, puesto que algunos las consideran despectivas o discriminatorias, y que establecen distancias psicosociales y de poder entre docente y estudiantes.

Finalmente, es evidente que la elección de una sola palabra puede desencadenar diversos tipos de emociones en los interlocutores: felicidad, enojo, angustia, etc.; son solo algunas de las emociones que sienten los estudiantes al escuchar “reina”, “comadrita” o “hijo”.

3.6 El lenguaje descalificante o estimulante

Algunos docentes universitarios acuden al uso de ciertas formas lingüísticas que descalifican a los estudiantes. Varias aulas universitarias visitadas dejaron ver que, ante el incumplimiento de las obligaciones académicas de los estudiantes o el silencio sistemático de estos durante los procesos de enseñanza y aprendizaje, los docentes acuden a un lenguaje agresivo: *“Ustedes son unos flojos que no quieren trabajar oralmente en el curso, y el día de su examen todos van a hablar fuerte y claro, y si no hacen lo que les digo, a todos en general, les aplazo, ¿les quedó claro?”*.

Si bien parece ser que el docente, a través de estas formas comunicacionales, intenta ejercer presión y motivar a los estudiantes a participar en las clases y a cumplir con sus tareas académicas, en la práctica, el efecto puede ser contrario. Tal es el caso de la clase cuyo extracto compartimos líneas arriba, donde los estudiantes permanecieron en silencio hasta el final. Es decir, el efecto fue contrario al que el docente esperaba; la resistencia a la participación y el silencio fueron una expresión de protesta por parte de los estudiantes.

De la misma manera, podemos apreciar en los siguientes ejemplos de actos de habla:

Docente: ¿Qué es cinematúa?

Estudiante: (No responden).

Docente: (Dirigiéndose a un estudiante) Seguro que no sabes nada, ¿ah?

Pero si te pregunto de perfumes, al tiro ¿no? Que si es tal o si es cual, me dirías rápido, ¿no?

(Luego, el docente responde a su pregunta, como si fuera un monólogo).

Docente: ¿Emergencia es igual a urgencia?

Estudiante: (Silencio total).

Docente: (Dirigiéndose a un estudiante) ¿Cómo es viejo?, a vos te pregunto.

Estudiante: (No responde).

Docente: Si te digo cuál es la diferencia entre un hilo dental y un slip tú me dirías pues... Pero para esto viejo, NADA.

Consideramos que, dado que algunos docentes desarrollan su clase en una atmósfera bastante informal y muy distendida, donde circulan las bromas, y que el docente considera que es una forma de generar un buen ambiente para que los estudiantes participen, no siempre se logra dicho efecto, al contrario, este tipo de bromas molesta a algunos estudiantes y genera reacciones negativas.

Otra forma de descalificación al estudiante vía el lenguaje también se hace al momento de presentar algunas tareas académicas. *“Momento, momento, qué barbaridades estás diciendo, a ver, ¿leíste el texto o no?”*. *“¿Entiendes lo que estás diciendo?”*. Normalmente presenciamos trabajos de exposición presentados por estudiantes donde estos dejan ver un limitado conocimiento del tema o ausencia de manejo conceptual, esto genera un malestar en los docentes que se expresa en palabras o expresiones como las citadas.

Por otra parte, el uso de ciertas palabras o expresiones por parte de los docentes también puede generar efectivamente sentimientos positivos en los estudiantes. Por ejemplo, expresiones como: *“Muy bien, ese es mi alumno”*; *“Así, así tienen que participar ustedes”*; *“Bien, hoy se esforzaron, muy bien”*; *“Excelente, se nota que ha estudiado”*. Son expresiones que repercuten favorablemente en el ánimo de los estudiantes y en el incremento de la participación constante de estos en los procesos de enseñanza y aprendizaje.

Entonces, si bien el lenguaje puede permitir tanto a docentes como a estudiantes generar motivación y bienestar en sus interlocutores, este también puede provocar el efecto contrario si no se es consciente y cuidadoso al momento de elegir las palabras o expresiones a utilizar.

Conclusiones

A través del lenguaje se instalan en el aula un conjunto de procesos de participación, intercambio, trato, etc., configurando así un contexto relacional interpersonal que condiciona visiblemente los procesos de enseñanza y aprendizaje en general, y de los tipos y niveles de aprendizaje, en particular.

Las funciones del lenguaje en el desarrollo de los procesos de enseñanza y aprendizaje son diversas: informativa, definición de la relación entre los interlocutores y la creación de contextos de relación como marcos de referencia para ello.

La atmósfera del aula, como espacio de significación, proporciona sentido a los procesos de interacción y al estilo de participación de los actores así como una organización a las interacciones. Una atmósfera socio-afectiva positiva favorece enormemente los procesos de enseñanza y aprendizaje, lo contrario entorpece el logro de resultados favorables respecto de aprendizajes.

La gravedad de los actos depende de las percepciones de la distancia social que tienen ambos actores. Los docentes, por el rol asumido, más académico que social, están constantemente limitando la libertad de acción del estudiante,

evaluando (con frecuencia negativamente) su acción y expresión e interrumpiendo sus tareas y conversaciones.

Entonces, el poder y la responsabilidad en los procesos de enseñanza y aprendizaje en educación superior están formalmente en el docente. Esto conlleva muchas veces posiciones bastante autoritarias de docentes frente a estudiantes, expresadas en amenazas, descalificaciones, reprimendas, etc., que generan en los estudiantes distintas actitudes y comportamientos, entre ellos el nerviosismo, la angustia, la desobediencia y hasta la indiferencia, no solo frente al docente, sino frente a los procesos de enseñanza y aprendizaje.

Bibliografía

Bernstein, Basil

- 1994 **La estructura del discurso pedagógico. Clases, códigos y control.** Madrid: Morata.

Cazden, Courtney B.

- 1991 **El discurso en el aula. El lenguaje de la enseñanza y del aprendizaje.** Barcelona: Paidós.

Galatanu, Olga

- 2006 "Pour une sémantique argumentative dans l'approche du concept d'«apprenant avancé» d'une langue étrangère". Ponencia presentada en el coloquio internacional «*Retour aux variétés avancées dans l'acquisition des langues secondes*». Aston University, Birmingham (UK), 9-10 de junio de 2006.

Guy, Gregory

- 1992 "Lenguaje y clase social". En Frederick Newmeyer (Comp.) **Panorama de la Lingüística Moderna.** Tomo IV. Madrid: VISOR. 57 – 86.

Halliday, M. A. K.

- 1994 **El lenguaje como semiótica social: la interpretación social del lenguaje y del significado.** México, D.F: FFCE.

McConell-Ginet, Sally

- 1992 "Lenguaje y género". En Frederick Newmeyer (Comp.) **Panorama de la Lingüística Moderna.** Tomo IV. Madrid: VISOR. 99 – 126.

Moreno, Francisco

- 1998 **Principios de sociolingüística y sociología del lenguaje.** Barcelona: Ariel.

Schiffrin, Deborah

- 1992 "El análisis de la conversación". En Frederick Newmeyer (Comp.) **Panorama de la Lingüística Moderna.** Tomo IV. Madrid: VISOR. 299 – 327.

Stubbs, Michael

- 1987 **Análisis del discurso.** Madrid: Alianza.

Vigotski, Lev

- 1983 **Pensamiento y Lenguaje. Teoría del desarrollo cultural de las funciones psíquicas.** Buenos Aires: La Pléyade.