

Estudio del discurso educativo en una muestra de docentes mexicanos

Valentín Martínez-Otero Pérez *; Laura Gaeta González **

Resumen. Este artículo destaca algunos aspectos del discurso educativo en cuanto comunicación interpersonal y vía pedagógica fundamental para el desarrollo pleno de los educandos. La investigación del proceso educativo a través del discurso docente, en el marco de los estudios que se realizan sobre todo desde la década de los sesenta centrados en la comunicación que acontece en el aula, permite conocer aspectos relevantes del quehacer profesoral y mejorar la calidad formativa. Tras presentar un modelo pedagógico que permite evaluar la potencia educativa de discurso a partir de sus dimensiones instructiva, afectiva, motivacional, social y ética, así como enriquecer el proceso formativo, se comentan los resultados de una investigación realizada a partir de una muestra de más de 400 profesores de los diversos niveles educativos y encaminada a conocer su discurso educativo según el modelo propuesto.

Palabras clave: discurso educativo; modelo pentadimensional; profesorado; calidad.

ESTUDO DO DISCURSO EDUCACIONAL EM UMA AMOSTRA DE PROFESSORES MEXICANOS

Resumo. Este artigo destaca alguns aspectos do discurso educacional em relação à comunicação interpessoal e prática pedagógica fundamental para o pleno desenvolvimento dos alunos. O estudo do processo educacional por meio do discurso docente, no âmbito dos estudos realizados, principalmente desde a década de sessenta focados na comunicação que ocorre na sala de aula, permite conhecer aspectos relevantes da profissão docente e melhorar a qualidade da formação. Após apresentar um modelo pedagógico que permite avaliar o potencial educacional de discurso a partir de suas dimensões instrutivas, afetivas, motivacionais, sociais e éticas, além de enriquecer o processo de formação, são discutidos os resultados de uma pesquisa realizada utilizando uma amostra de mais de 400 professores dos diversos níveis educacionais e direcionada para conhecer seu discurso educacional de acordo com o modelo proposto.

Palavras chave: discurso educacional; modelo de cinco dimensões; professorado; qualidade.

STUDY OF EDUCATIONAL DISCOURSE IN A SAMPLE OF MEXICAN TEACHERS

Abstract. This article highlights some aspects of the educational discourse, interpersonal communication and the fundamental pedagogical path for students' full development. Research of the educational process through

* Universidad Complutense de Madrid (UCM), España.

** Universidad Popular Autónoma del Estado de Puebla (UPAEP), México.

teaching discourse, based on studies done since the sixties that focus on the communication that takes place in the classroom, allows us to know relevant aspects of teaching practice and to improve the formative quality. With a sample of more than 400 teachers from different educational levels, a pedagogical model aimed to evaluate the educational discourse from its instructive, affective, motivational, social and ethical dimensions as well as well as enriching the formative process is discussed.

Keywords: Educational discourse; five-dimension model; teaching, quality.

1. INTRODUCCIÓN

El discurso educativo es una peculiar praxis comunicativa que posibilita la relación interhumana y la formación. El discurso es una herramienta de la educación, acaso la más importante, llamada a pulirse en aras del desarrollo integral, no meramente intelectual, del educando. El estudio del discurso educativo desde una perspectiva relacional y didáctica nos conduce a interpretarlo como comunicación interpersonal y como vía pedagógica fundamental para el despliegue pleno de los educandos. Es, en efecto, encuentro y diálogo, pero también acrecentamiento personal.

170

La ciencia pedagógica no puede prescindir del análisis del discurso educativo, porque si lo hace renuncia a la comprensión de uno de los principales fundamentos formativos. Aun cuando la prospección del discurso reclama la atención de diversas disciplinas, la pedagogía debe abanderar este estudio, ya que su proyección práctica exige conocer y enriquecer el proceso educativo. En la capacitación del profesor ha de tenerse muy presente el sentido y el alcance del discurso con todas sus dimensiones: fuerza instructiva, hondura emocional, potencia motivadora, compromiso social y esencialidad ética. Aun cuando el análisis permite acercarse por separado a las distintas vertientes, la práctica discursiva cotidiana, tal como acontece en el aula, es nítidamente unitaria. El profesor no deslinda las partes del discurso, lo que no impide reflexionar sobre ellas ni mejorarlas mediante procesos formativos equilibrados e integrados.

En las páginas que siguen se presenta, por un lado, un modelo pedagógico pentadimensional (Martínez-Otero, 2008) que permite, a un tiempo, calibrar la virtualidad educativa del discurso y enriquecer el proceso formativo, y, por otro lado, una investigación realizada a partir de una muestra de más de 400 profesores para conocer su discurso educativo según el modelo propuesto.

2. EL CONCEPTO DE DISCURSO EDUCATIVO Y LA METÁFORA DE LA ORQUESTA

La expresión 'discurso educativo' es polisémica, sobre todo porque su análisis se nutre de diversas disciplinas interesadas por aspectos diferentes. Con acierto se sostiene (Rebollo, 2001) que el estudio del papel del discurso en el proceso educativo implica una reflexión y un posicionamiento teóricos sobre cómo se concibe la comunicación educativa y la manera de aprender. Cualquier decisión a este respecto tiene consecuencias en la definición del discurso, en la valoración de su función formativa y en la identificación de sus unidades básicas. Es por ello que aquí se considera el discurso educativo como acción comunicativa estructurada de carácter dialógico encaminada a promover el desarrollo personal del educando. Se adopta, pues, una perspectiva humanística, toda vez que nos interesa el discurso en cuanto praxis comunicativa inserta en una determinada coyuntura sociocultural.

En sentido restringido, se puede considerar el discurso educativo como un entramado preponderantemente lingüístico que permite expresar ideas, informaciones y estados afectivos para facilitar el proceso formativo. Aunque la naturaleza del discurso es, sobre todo, verbal, hay una constante conexión con las vertientes no verbal y paraverbal de la comunicación. Éste es precisamente el concepto de discurso (sentido extenso) por el que nos decantamos. Se defiende, incluso, que el discurso es interacción social (Van Dijk, 2000). También hay quien señala (Rebollo, 2001) que actualmente se reconoce y asume que el discurso no sólo se refiere a ejecuciones lingüísticas, sino a un proceso expresivo integrado por registros semióticos heterogéneos, sean verbales o no.

Al dilatar el concepto de discurso educativo se podría pensar incluso en libros de texto, mensajes audiovisuales cada vez más presentes en contextos escolares, etc. En esta ocasión nos centraremos fundamentalmente en la vertiente oral del mismo y, en concreto, en la acción educativa protagonizada por el profesorado que desarrolla su labor en el ámbito de la educación presencial.

El lenguaje docente, en cuanto herramienta educativa, puede favorecer el acrecentamiento intelectual, emocional, moral o social del educando, según los objetivos que persiga. El empleo diferencial del discurso en el aula, en parte atribuible a la cosmovisión del docente, puede generar diversas modalidades de relación profesor-alumno y variaciones significativas en la educación, según se enfatizen unas dimensiones u otras.

El estudio y empleo del discurso siempre ha de ponerse al servicio de la aproximación de voces, del encuentro polifónico y de la formación. Por lo mismo, se propone la metáfora de la orquesta para expresar lo que ha de suceder con el discurso en el aula. Ya el tropo lo hallamos en el egregio poeta hispalense, quien por medio de Juan de Mairena, maestro apócrifo, advierte: “No olvidéis que es tan fácil quitarle a un maestro la batuta, como difícil dirigir con ella la quinta sinfonía de Beethoven” (Machado, 1999, p. 14).

De acuerdo con la figura empleada, en la educación genuina hay un director (profesor) del proceso educativo para que los miembros (alumnos) interpreten sinfónicamente una obra (lección o tarea) con sus diversos instrumentos (cognitivos, afectivos y psicomotores). Esta composición armónica, oportunamente guiada por el docente y en la que se reconoce la singularidad y la pluralidad de voces, es la que hace crecer a todos los participantes. Se trata, en definitiva, de invocar la función formativa, didáctica, orientadora y mediadora del discurso educativo.

3. EL ANÁLISIS DEL DISCURSO DOCENTE A TRAVÉS DEL MODELO PENTADIMENSIONAL

172

El análisis del discurso docente nos lleva a considerar, al menos, dos cuestiones relevantes. Una tiene que ver con la interactividad que se establece entre profesores y alumnos. A este respecto, el modelo pentadimensional del discurso educativo brinda posibilidades para enriquecer dicha interactividad, pues otorga importancia a la instrucción, pero también a la afectividad y a la motivación, así como al compromiso social y ético. No se trata únicamente de transmitir o intercambiar información o contenidos, sino de promover el desarrollo integral del educando.

Otro aspecto a tener en cuenta es la intencionalidad del discurso educativo, y es que esta acción interpersonal se dirige hacia un objetivo, es decir, se encamina a la consecución de algo: transmitir contenidos, promover actitudes y valores, etc. Como puntualiza Caron (1989), una situación discursiva, no es estable ni permanente, sino que se construye y transforma con el tiempo, y es siempre direccional. Desde esta perspectiva, el modelo pentadimensional del discurso ofrece parámetros que ayudan a evaluar y a mejorar la comunicación educativa.

El discurso, por otra parte, cobra sentido si se contempla de modo unitario, lo que no excluye que, en ciertos momentos, se deban analizar por separado sus distintos componentes. El discurso no compete únicamente al profesor. También los alumnos son emisores de mensajes, v. gr., cuando

preguntan, responden, exponen sus trabajos, etc. Es innegable, empero, que el profesor suele tener un discurso extenso y orientador de las relaciones y del proceso educativo. Se puede afirmar que la comunicación y la enseñanza-aprendizaje dependen en gran medida del discurso del educador.

El planteamiento teórico de este artículo, respaldado por la investigación y la experiencia, permite reconocer en la estructura discursiva profesoral cinco dimensiones funcionales: instructiva, afectiva, motivadora, social y ética. Por razones descriptivas se distinguen cinco vertientes en el discurso; no obstante, éstas han de verse como complementarias e integrantes de un todo. La calidad discursiva depende en gran medida de la armonía existente entre ellas. Esta pluridimensionalidad del discurso muestra, además, que nos encontramos ante una realidad compleja, heterogénea y rica. Del predominio de una dimensión u otra depende, en última instancia, la caracterización y la calidad del discurso en la educación.

El análisis del discurso exige tener en cuenta los distintos grados de patencia. Así como hay mensajes manifiestos, claramente perceptibles, cifrados sobre todo por medio del lenguaje, hay también mensajes latentes, difíciles de identificar y que suelen transmitirse no verbal y paraverbalmente. Hay, por último, mensajes intermedios, esto es, semiexplícitos o semiocultos.

Otro aspecto capital del discurso es el relativo a su adecuación a los alumnos. El discurso del profesor ha de basarse en el profundo conocimiento de los educandos: grado de madurez, edad, necesidades, intereses, circunstancias, cultura y ritmo de aprendizaje. Un discurso que soslaye estos vectores pedagógicos corre el riesgo de ser inoperante o, al menos, de tener un alcance muy limitado.

Tras las consideraciones anteriores pasamos revista a los elementos que configuran el discurso. De hecho, procedemos a continuación, a la luz de la semiología, a sistematizar los indicadores correspondientes a cada una de las dimensiones del discurso.

4. SEMIÓTICA DEL DISCURSO DEL PROFESOR EN EL AULA

4.1 *Dimensión instructiva*

Esta dimensión brota del conocimiento y dominio del profesor sobre su asignatura. Tiene que ver con la formación técnico-científica en las materias que se imparten. En esta vertiente adquieren importancia tanto la selección y la elaboración de contenidos como el método de transmitirlos. Algunos aspectos que se han de tener en cuenta son: las condiciones en

que el proceso de enseñanza-aprendizaje acontece, la explicitación de los objetivos, las estrategias que se van a seguir, la secuenciación de actividades, los criterios de evaluación, etc. Esta dimensión tiene un innegable carácter técnico, por cuanto requiere una cimentación científica encaminada a identificar y organizar los elementos que intervienen en la actividad instructiva.

En la dimensión instructiva cabe distinguir las siguientes propiedades:

- Distribución expositiva.
- Abundancia de conceptos.
- Oraciones complejas.
- Terminología técnica y científica, según las distintas materias o asignaturas.
- Lenguaje claro y riguroso.
- Predominio de la objetividad.
- Inclusión de datos.
- Repetición de ideas clave.
- Sobresale la función representativa del lenguaje.

4.2 Dimensión afectiva

174

En la actualidad esta dimensión del discurso se cultiva poco y se reserva casi por completo al primer tramo de la educación. Por lo mismo, es preciso potenciar esta vertiente, *mutatis mutandis*, en los distintos niveles del sistema educativo. Una educación que prescinde de la dimensión afectiva, corre el riesgo de no cumplir su elevada misión formativa. En todo proceso educativo se ha de favorecer una relación genuinamente personal con el educando, presidida por la comprensión, la confianza, el respeto, la amabilidad, la acogida, la orientación, etc. Todo ello hace necesario un discurso impregnado de autenticidad, apertura, cordialidad y empatía, que invite al diálogo y a la compenetración.

Algunos indicadores del discurso afectivo del profesor son:

- Diálogo con los alumnos.
- Lenguaje personal favorecedor de la intersubjetividad.
- Carece de homogeneidad.
- Subjetividad, expresión de estados de ánimo y palabras de afecto y estímulo.
- Incluye vocablos y giros coloquiales.
- Expresión de estados de ánimo, etc.
- Predomina la función expresiva.

4.3 Dimensión motivacional

La motivación adquiere gran relevancia por ser uno de los factores que influyen en el aprendizaje eficaz. Algunos indicadores motivacionales del discurso son:

- Presentación de contenidos nuevos.
- Utilización de un discurso jerarquizado y coherente.
- Empleo habitual de ejemplos.
- Modulación del habla: cambios de tono y ritmo.
- El discurso es versátil y dinámico, ajustado al contexto.
- Se generan situaciones heterogéneas: exposiciones, conversaciones, etc.
- Lenguaje evocador, sugerente.
- Es un lenguaje animado y adornado con imágenes y tropos. Estructura “artística”.
- Importancia de las pausas y los silencios.
- Armonía entre elementos verbales y extraverbales.
- Predomina la función fáctica (se orienta a mantener la comunicación con el educando por medio de un discurso atrayente).

4.4 Dimensión social

El discurso docente ha de caracterizarse por el compromiso, lo que equivale a decir que debe favorecer el desarrollo personal y la vida en comunidad. Se ha de poner al servicio del bien común. El discurso educativo es concebido así como una acreditada vía de fomento y despliegue social.

En esta dimensión hemos identificado los siguientes indicadores:

- Se busca la interacción en el aula a través de coloquios, debates, etc.
- Se pretende la adhesión de los educandos por medio de argumentaciones.
- Lenguaje con importante carga ideológica.
- Se encamina a la reflexión crítica sobre la realidad.
- Abundancia de términos abstractos, v. gr., justicia, solidaridad, tolerancia, etc.
- Predominio de léxico “político”.
- Expresión de opiniones y de marcadores “culturales”: informaciones, símbolos, valores, etc., que se comparten.
- Discurso subjetivo orientado a la construcción de representaciones sociales.
- Son frecuentes las exhortaciones.
- Destaca la función conativa, encaminada a actuar sobre el comportamiento de los educandos.

4.5 Dimensión ética

La dimensión ética del discurso nace de la esencia misma del hecho educativo. Algunas características del discurso ético son:

- Lenguaje doctrinal con el que se proponen comportamientos estimables.
- Presencia considerable de términos abstractos.
- Organización axiológica de la realidad.
- Búsqueda de la objetividad y de la universalidad.
- Se concede importancia al diálogo en el aula.
- El discurso favorece las interacciones justas en el aula.
- Contenidos morales.
- Desarrollo del razonamiento moral, por medio de técnicas diversas: análisis de casos, foros, etc.
- Se brindan orientaciones que favorecen la adquisición de hábitos positivos.
- Función preceptiva del lenguaje.

Tras esta descripción de notas, conviene consignar que el discurso docente será tanto más educativo cuantas más dimensiones reúna. Por el contrario, cuantas menos dimensiones abarque menos formativo será.

176

El discurso es una herramienta clave para la comprensión y la mejora de la calidad educativa y, por tanto, su estudio se convierte en objetivo perentorio de la investigación pedagógica. La adopción de un enfoque hermenéutico, humanista y transformador nos lleva a considerar el discurso como un fenómeno susceptible de acrecentamiento cualitativo. Hemos descrito un modelo pedagógico para analizar el discurso del profesor en el aula a partir de cinco dimensiones interdependientes: instructiva, afectiva, motivadora, social y ética. Si se ha hecho esta división ha sido únicamente para facilitar la prospección, porque resulta evidente que el discurso constituye un todo unitario encaminado a promover la formación integral del educando.

5. MUESTRA

Formaron parte del estudio 410 profesores, 89 hombres y 321 mujeres, con edades entre 22 y 61 años ($\bar{x} = 31.4$) y con un promedio de experiencia docente de 6.24 años. Dichos profesores se encuentran cursando una Maestría en Pedagogía como parte de los programas de profesionalización docente que ofrece una Universidad privada de la ciudad de Puebla, México.

La muestra se distribuye de la siguiente manera según el nivel educativo en el que los docentes imparten clases: 67 profesores de nivel preescolar, 107 de nivel primaria, 79 de nivel secundaria, 79 de preparatoria, 61 de licenciatura, 3 de posgrado y 14 de educación especial. Por su parte, atendiendo al tipo de institución educativa en que trabajan, 254 proceden de una escuela pública y 156 de una escuela privada, tanto de la ciudad de Puebla, como de otras entidades del estado y en muy baja proporción de estados aledaños.

6. INSTRUMENTO

Se aplicó el Cuestionario para Analizar el Discurso Educativo (CADE), desarrollado por Martínez-Otero (2008), constituido por 40 ítems de respuesta dicotómica. El instrumento, congruente con el modelo teórico en que se basa, incluye ocho cuestiones para cada una de las cinco dimensiones discursivas evaluadas en los docentes: instructiva, afectiva, motivacional, social y ética. A continuación (Tabla 1) se muestran algunos de los reactivos que integran el instrumento.

TABLA 1
Ejemplos de ítems por dimensión (CADE)

Dimensión	Ítems
Instructiva	Mis explicaciones de los contenidos se caracterizan por el rigor. Renuevo cada curso los contenidos de la(s) asignatura(s) que imparto.
Afectiva	En clase se procura empatizar con los alumnos. Muchas de las intervenciones docentes en las clases expresan estados de ánimo, con frecuentes palabras de afecto y estímulo.
Motivacional	Hay variedad de estrategias y actividades didácticas en las clases: exposiciones, conversaciones, preguntas, etc. Se ponen muchos ejemplos durante las clases.
Social	En mis clases se busca la reflexión crítica y el compromiso con la transformación positiva de la realidad. En mis explicaciones abundan términos abstractos como justicia, tolerancia, solidaridad, etc.
Ética	A menudo invito a los alumnos a que piensen en las consecuencias de su conducta. En las clases trato de desarrollar el razonamiento moral de los alumnos mediante la reflexión, la argumentación, el análisis de casos, etc.

7. PROCEDIMIENTO

Se solicitó autorización a la coordinación del posgrado en Pedagogía de la Universidad para aplicar el instrumento a los grupos que cursaban alguna materia durante el trimestre del otoño de 2015. Una vez otorgada, y previo acuerdo con el responsable de la materia, se aplicó el instrumento a los docentes de manera grupal dentro del horario de clases y en pocos minutos.

8. RESULTADOS

Se observan tendencias generales, independientemente del nivel en el que los docentes desarrollen su labor.

En primer lugar, en lo que se refiere a la dimensión instructiva, el 89.5% de los profesores comenta que sus clases no se caracterizan por el rigor, entendido aquí como excesiva aspereza discursiva. Con todo, un 88% del profesorado admite incluir, como resultado de su capacitación docente, nuevos datos para actualizar y enriquecer sus explicaciones. Se advierte en este sentido una tendencia a que esta incorporación sea menor en los niveles inferiores (preescolar, primaria y secundaria). Una tercera parte de los profesores (75.4%) dice actualizar anualmente la formación científica correspondiente a las materias que imparte y un 80.5% sostiene que renueva cada curso los contenidos de sus asignaturas, sin que se observen diferencias significativas por nivel.

178

En esta misma dimensión instructiva, no se detecta una tendencia general en cuanto al tiempo dedicado a la explicación de los contenidos. El 50.5% del profesorado manifiesta que destina la mayor parte de las clases a esta actividad, aunque el 49.5% expresa que no lo hace. Estas discrepancias se observan también al comparar a los profesores de los distintos niveles en cuanto al uso de contenidos y conceptos en sus clases, hasta el punto de que se encuentran diferencias significativas ($p < .05$) por nivel. En preescolar, secundaria y educación especial, más del 60% del profesorado (62.6%, 64.2% y 64.3% respectivamente) dice que al impartir clases presenta muchos contenidos, mientras que en primaria, en preparatoria y en licenciatura poco menos del 60% (59.9%, 58.2% y 57.3%) afirma hacerlo. Estos resultados muestran ciertas desemejanzas según el nivel y que algunos profesores dan mucha importancia al carácter teórico de su materia, aunque para otros no parece ser algo central. Esto podría estar condicionado también por la materia impartida.

De modo complementario, en el mismo plano instructivo, se encuentran diferencias significativas ($p < .05$) en cuanto al abordaje imparcial u objetivo de los contenidos y, según se observa, este aspecto cobra más relevancia conforme aumenta el nivel, aunque en ningún caso se presenta en más de un 50%. Esta misma tendencia se advierte en el manejo de terminología específica, así como en el empleo de vocablos técnicos y científicos, ya que si en preescolar se presenta en el 21% de docentes, a nivel de licenciatura y de posgrado se detecta en más de un 65% de los profesores.

Cabe destacar, también en esta vertiente instructiva, que el 60.7% del profesorado utiliza fundamentalmente una metodología expositiva, si bien un 92.4% refiere manejar variedad de estrategias y actividades didácticas en algunas de sus clases, y, por ejemplo, el 87% pone muchos ejemplos durante sus clases.

En segundo lugar, en cuanto a la dimensión afectiva, tener presente la vertiente emocional de los alumnos parece ser un elemento importante para los profesores en el desarrollo de las clases. Prácticamente la totalidad (98.5%) afirma que busca empatizar con sus alumnos, el 93.9% dice promover una interacción cordial con ellos y un 92.9% reconoce que acomoda su discurso a la etapa evolutiva de sus alumnos. Sin embargo, son los profesores de niveles iniciales, así como los de educación especial quienes manifiestan con mayor frecuencia que en sus clases es habitual que los alumnos expresen cómo se sienten, al tiempo que se advierte una tendencia a que esta expresividad emocional disminuya a medida que se eleva el nivel educativo. A este respecto, y en orden descendente, salvo el repunte advertido en la licenciatura, se observa que el 95.5% de los profesores de preescolar, el 86% de primaria, el 85.7% de educación especial, el 74.7% de secundaria, el 70.9% de preparatoria, el 73.8% de licenciatura y el 66.7% de posgrado revelan su compromiso con dicha expresión emocional durante sus clases.

Complementariamente, se advierte que a medida que avanza el nivel, los profesores manifiestan en su comunicación en el aula menos presencia de indicadores emocionales, como palabras de afecto y estímulo. Esta observación asume los siguientes porcentajes según los niveles: 92.5% en preescolar, 84.1% en primaria, 78.5% en secundaria, 69.6% en preparatoria, 70.5% en licenciatura y 66% en posgrado. Debe destacarse que las profesoras de educación especial son las que más refieren mantener esta característica discursiva de naturaleza emocional (92.8%).

En el marco de esta misma dimensión afectiva, más de la mitad de los docentes (55.8%) y sin que se detecten diferencias significativas por nivel, sostiene que en sus clases incluye de manera habitual vocablos y giros coloquiales.

En la tercera dimensión discursiva analizada, la motivacional, se observa que el 92.9% de los docentes refiere fortalecer la comunicación mediante la coherencia entre el lenguaje verbal y corporal. El 87.8% afirma tener en cuenta tanto su lenguaje como los aspectos no verbales de su comunicación y el mismo número manifiesta que en el transcurso de la enseñanza asume mucha importancia el contacto visual, los gestos de aprobación, la sonrisa, la proximidad física, etc. En general, se aprecia que los profesores consideran importante modular el tono de su voz para que la clase resulte atractiva. Sin embargo, hay diferencias significativas por nivel ($p < .05$), pues se descubre en preescolar la mayor propensión a hacerlo (97%) y en secundaria la menor tendencia (78.5%).

En el marco de esta misma vertiente motivacional, algunos docentes optan por utilizar metáforas, comparaciones y otros recursos retóricos para enriquecer la clase, aunque resulta evidente la diferencia por nivel ($p < .05$). Cerca del 60% de los profesores de licenciatura y posgrado se vale de estas figuras estilísticas, pero en los demás niveles lo hace alrededor de un 40%, y son los docentes de nivel preescolar, quienes menos las utilizan (25.4%).

Sin abandonar la dimensión motivacional, se observan diferencias significativas ($p < .05$) en lo que se refiere a la pretensión docente de innovar y de sorprender didácticamente al alumnado de modo habitual. A este respecto, el profesorado de preescolar manifiesta el mayor compromiso (95.5%) y el de posgrado la menor implicación (33.3%). En primaria, secundaria y preparatoria se observan tendencias similares (alrededor de un 70%), así como en licenciatura y educación especial (más de un 80%).

En lo que se refiere a la cuarta dimensión discursiva, la social, el 92.2% de los profesores dice que intenta fomentar en sus alumnos la reflexión crítica y el compromiso con la transformación positiva de la realidad. A su vez, un 95.1% expresa que anima a sus alumnos para que participen y se involucren en la mejora del entorno, y el 92.9% procura sensibilizar al alumnado mediante argumentos consistentes cuando surgen durante la clase cuestiones de tipo social. El 82.2% indica que se preocupa por el alcance social de su asignatura. No obstante, a medida que los alumnos son mayores, los profesores hablan con menos frecuencia sobre valores, cultura y convivencia. A este respecto, se halla una diferencia estadística significativa por nivel ($p < .05$), y mayor presencia de dichos temas de índole social en educación especial. En concreto, se ha encontrado que el 100% de los profesores de educación especial refiere hablar de estas cuestiones, mientras que en preescolar lo hace un 94%, en primaria un 94.4%, en secundaria un 86%, 81% en preparatoria, 72.1% en licenciatura y 66.7% en posgrado.

Hay diferencias significativas ($p < .05$) en lo que atañe a la frecuencia con que se abordan asuntos relativos a problemas sociales. Los profesores de secundaria son quienes más abordan este tipo de cuestiones (74.7%), y, como era de esperar, los de preescolar los que menos (23.9%). En el resto de los niveles los porcentajes oscilan entre un 50 y 60%.

Por su parte, se comprueba que la mitad de los docentes de licenciatura reconoce que su lenguaje tiene una orientación sociopolítica (50.8%), porcentaje que desciende en preparatoria (40.5%), secundaria (36.7%), y es mucho más bajo en educación especial (14.3%).

Referente a cuestiones correspondientes a la dimensión ética, es decir, la quinta dimensión, el 96% de los profesores manifiesta que se siguen normas razonadas y razonables reguladoras de las interacciones durante sus clases. En esta misma dimensión, y en lo que concierne al uso de términos abstractos como justicia, tolerancia y solidaridad, se observa una tendencia que recuerda a una campana, pues en secundaria asciende el empleo de estos nombres relativos a realidades inmateriales. Concretamente, 81.8% del profesorado de preescolar, 74.8% de primaria, 82.3% de secundaria, 68.4% de preparatoria, 62.3% de licenciatura y 33.3% de posgrado dicen incluirlos en su comunicación en el aula. En educación especial el porcentaje de profesores que manifiesta utilizarlos es el 71.4%. De cualquier modo, aunque los conceptos que pudieran asociarse a estos términos no asuman una centralidad en los programas de los docentes, parece advertirse un compromiso con la dimensión ética del discurso, ya que el 93.4% del profesorado busca fomentar interacciones justas, colaborativas y equitativas en el alumnado, y el 96.1%, según manifiesta, invita a menudo a sus alumnos a reflexionar sobre las consecuencias de su conducta.

En cuanto a la discusión en el aula sobre cuestiones de naturaleza ética se observa que un buen número de docentes (56.3%) no lo hace habitualmente. Sin embargo, un 79% del profesorado dice que incluye contenidos éticos en los temas que expone durante las clases, lo cual refleja compromiso con esta importante dimensión. Algo que se ve confirmado por el hecho de que un 87.3% trata de desplegar el razonamiento moral de sus alumnos mediante la reflexión, la argumentación, el análisis de casos, etc. Cabe destacar que en educación especial este aspecto tiende a ser menor.

En la dimensión ética del discurso, y a medida que aumenta el nivel, se advierte que disminuye el fomento de acciones encaminadas a que el alumnado adquiera hábitos positivos. Concretamente, en preescolar y primaria se observa en un 97% de los profesores, en un 95% de los de secundaria, en menos del 90% de los de preparatoria y licenciatura, y por debajo del 70% en los de posgrado. Cabe señalar que en educación especial

se da en aproximadamente un 86%. A partir de lo expresado por los propios docentes, se detecta que el interés por la formación moral de los alumnos disminuye, pues de un 88% en el caso de preescolar, se llega a menos de un 70% en el posgrado, si bien repunta en la licenciatura (74%).

9. DISCUSIÓN

Los resultados hallados en la *dimensión instructiva* parecen congruentes con el hecho de que los docentes consultados estén inscritos en una Maestría en Pedagogía como parte de su actualización y profesionalización. Esto puede explicar el hecho de que refieran emplear diversas estrategias didácticas, no solo de naturaleza expositiva, con lo que se evidencia una perspectiva cada vez más centrada en el alumno, pues, en consonancia con la pedagogía y la didáctica actuales, la atención se desplaza progresivamente de la enseñanza al aprendizaje. De cualquier modo, los resultados sugieren que los profesores siguen estructurando en gran medida sus clases en torno a los contenidos, lo cual es muy positivo siempre que no se descuiden las otras vertientes de la educación.

182

Sobre los contenidos, en particular, y sobre la dimensión instructiva, en general, se advierte con claridad el poderoso condicionamiento ejercido por aspectos como el nivel en que se imparte clase, al que han de agregarse otros igualmente relevantes como la asignatura, las características de los alumnos, de los centros, etc. Se constata también que, a medida que ascendemos de nivel, las aulas, escenarios didácticos por excelencia en el marco de nuestras instituciones escolares, muestran creciente grado de formalización del conocimiento, lo que supone, como era de esperar, que la dimensión instructiva del discurso se reviste de complejidad y de especificidad disciplinar, con mayor presencia de voces técnicas y científicas, según las respectivas asignaturas. Estamos ante la llamada “transposición didáctica” (Chevallard, 2002), esto es, el proceso de transformación del conocimiento experto de las áreas o disciplinas concretas (“saber sabio”) en un conocimiento reformulado para ser transmitido a los escolares, según sus características y nivel (“saber enseñado”).

En lo que se refiere a la *dimensión afectiva*, el que casi todos los profesores reconozcan el valor de la empatía en la relación con los alumnos es algo muy positivo. De cualquier modo, no perdemos de vista que, más allá de lo expresado por los docentes, es menester trabajar más, tanto a nivel teórico como práctico, este aspecto y otros de índole cordial en los programas de formación universitaria. Como se ha sugerido en otro lugar (Martínez-Otero 2011, 189), la empatía desempeña un papel fundamental en la relación

interhumana y así como su adecuación puede favorecer el acrecentamiento del alumno, si no recibe suficiente atención o es inadecuada puede impactar negativamente en su desarrollo.

Es sabido, por otra parte, que la dimensión afectiva del discurso y su modulación pueden depender de numerosos factores, por ejemplo, la personalidad o el estado anímico del docente, pero también de factores culturales, así como de las características de los alumnos. De la misma manera que el discurso puede variar considerablemente si el profesor está triste, alegre, irritado, etc., también se ve condicionado por la edad, actitud y circunstancia de los educandos. García Hoz (1988, 43) recuerda que el carácter singularizador es una propiedad del estilo docente personalizado. En nuestra investigación se ha podido constatar que la expresión emocional en el aula disminuye a medida que se asciende en el nivel de escolaridad y es particularmente atendida en la educación especial. Debe recordarse, sin embargo, que la dimensión emocional del discurso, el lenguaje cordial, ha de cultivarse, *mutatis mutandis*, en todas las etapas de la educación, naturalmente sin soslayar la franja etaria o el desarrollo evolutivo de los alumnos ni otras circunstancias que permiten personalizar los procesos.

Muy relacionada con la vertiente anterior está la *dimensión motivacional*, en la que se advierte el cuidado que los profesores dicen tener en lo que se refiere a la congruencia entre el lenguaje verbal y no verbal, lo cual es especialmente positivo si se tiene en cuenta la tradicional desatención didáctica de los aspectos extraverbales y la trascendencia que la comunicación integral tiene en la educación.

De interés didáctico resultan también las diferencias advertidas en las estrategias discursivas de carácter motivacional utilizadas, sobre todo las referidas a la innovación, significativamente menores entre los docentes de posgrado que en los del nivel preescolar. Cabe decir a este respecto que la planificación innovadora en el marco de una comunicación motivadora tendrá probablemente beneficios en la interacción profesor-alumno y en el proceso de enseñanza-aprendizaje. Con perspicacia empírica Bain (2007, 133-137) recuerda que a menudo los profesores universitarios más efectivos se distinguen por su discurso conversacional interactivo, estimulante, comprometido con el diálogo, enriquecido con gestos y miradas pertinentes, con preguntas y silencios en función del número de alumnos y de la forma y del tamaño del aula. Una comunicación viva, atenta a las reacciones de los interlocutores, con proyección de la voz hacia todos los presentes, con pronunciación clara, variación de ritmo y un cierto sentido de la representación. Un discurso que permanece atento al cambio de contenido, a veces salpicado de humor, y resueltamente orientado hacia el aprendizaje, con nítida intencionalidad de estimular los intereses de los alumnos.

En cuanto a la *dimensión social*, es destacable que los docentes manifiesten en tan alto grado un compromiso con la reflexión crítica de sus alumnos y con la transformación positiva de la realidad. Sin embargo, llama la atención que a medida que ascendemos en el nivel académico la intensidad social del discurso profesoral disminuya. La obligación contraída por todo educador con la igualdad, la justicia, la convivencia, etc., no debe decrecer por razón de la asignatura o de la etapa en que se imparte clase, aunque obviamente ha de singularizarse en función de estos y otros aspectos. Al tenor de lo dicho por Bustamante (2006), todo profesor, sin incurrir en proselitismo, y con arreglo a la circunstancia histórico-cultural, debe promover en los alumnos y en sí mismo la concienciación/concientización, que es sobre todo, con clara inspiración en Freire (2003), transformación humanizadora. Así como celebramos la verdadera educación política (deriv. del gr. πόλις pólis, Ciudad-Estado), que constituye una plataforma irrenunciable para la forja de ciudadanos libres y comprometidos con la convivencia y el progreso social alertamos del peligro que supone convertir el salón de clase en escenario privilegiado para el sectarismo ideológico o partidista. El lenguaje de orientación sociopolítica reconocido en este estudio por un considerable número de docentes, particularmente de licenciatura y en menor cuantía de preparatoria y secundaria, lejos de deslizarse por una senda tendenciosa, debe ponerse al servicio sugerido de una genuina educación cívico-política, comprometida con la convivencia, la dignidad y el despliegue del ser humano.

Llegamos ahora a la *dimensión ética*, intrínseca a la labor educadora y que debe advertirse en el discurso. Se constata en este sentido la búsqueda manifestada de interacciones enclavadas en una normatividad consistente, con fundamentación moral. De hecho, casi todos los docentes expresan su compromiso con el fomento en el alumnado de relaciones justas, colaborativas y equitativas, al tiempo que promueven en los estudiantes la reflexión sobre las consecuencias de su conducta. Contrasta, sin embargo, esta declaración con el hecho de que muchos profesores, más de la mitad, indiquen que no favorecen en el aula la discusión sobre cuestiones de naturaleza ética, estrategia que, según recordamos con Kohlberg (1992), puede ser muy apropiada para el desarrollo del juicio moral. De manera compensatoria, hallamos que muchos docentes dicen desplegar la moralidad de sus alumnos mediante la reflexión, la argumentación, el análisis de casos, etc.

Lo que llama poderosamente la atención es el elevado empleo, según los docentes, de términos abstractos en la etapa preescolar, más incluso que en los otros niveles. Y resulta curioso porque en edades tempranas es más probable que la representación mental asociada al significante sea endeble, cuando no inexistente, sin que por ello, claro está, se deba renunciar a un discurso de índole moral adaptado a las características de los educandos. Antes

al contrario, es conveniente que se favorezca progresivamente un aprendizaje de este tipo, con una metodología vivencial oportuna, en la que debe incluirse de modo gradual el arte del diálogo, rica conversación conformada por preguntas y respuestas, susceptible de complementarse con imágenes y otros muchos recursos para despertar la curiosidad y acrecentar interactivamente la construcción moral en la infancia, llamada a continuarse y consolidarse en ulteriores períodos de la vida. Por lo mismo, no es demasiado agradable que el interés por la formación moral del alumnado, según comentan los docentes, disminuya a medida que ascendemos de nivel, pues es bien sabido que una formación así, como la educación en su conjunto, debe extenderse, modificando lo que proceda, desde la cuna hasta la sepultura.

En definitiva, el modelo pentadimensional que sirve de base al cuestionario CADE utilizado en esta investigación confirma su sensibilidad pedagógica, analítica y hermenéutica. Aun cuando el estudio muestra fortalezas y flaquezas en la comunicación docente analizada según las dimensiones establecidas, se torna necesario realizar nuevas investigaciones específicas y contextualizadas sobre el discurso profesoral en aulas de los distintos niveles escolares. De cualquier modo, y aunque la investigación en este ámbito de la comunicación didáctica es diversificada y creciente, además de compleja, el planteamiento aquí seguido, en la doble vertiente teórica y metodológica, puede servir de base para futuros estudios centrados en el análisis, la interpretación y la mejora del discurso educativo.

BIBLIOGRAFÍA

- Bain, K. (2007). *Lo que hacen los mejores profesores universitarios*. Valencia: Universitat de Valencia.
- Bustamante, Á. (2006). "Educación, compromiso social y formación docente". *Revista Iberoamericana de Educación*, 37(4). Disponible en <https://rieoei.org/RIE/article/view/2694>
- Caron, J. (1989). *Las regulaciones del discurso*. Madrid: Gredos.
- Chevallard, Y. (2002). *La transposición didáctica. Del saber sabio al saber enseñado*. Buenos Aires: Aique.
- Freire, P. (2003). *Pedagogía del oprimido*. Madrid: Siglo XXI.
- García Hoz, V. (1988). *La práctica de la educación personalizada*. Madrid: Rialp.
- Kohlberg, L. (1992). *Psicología del desarrollo moral*. Bilbao: Desclée de Brouwer.
- Machado, A. (1999). *Juan de Mairena. Vols. I y II*. Madrid: Cátedra.
- Martínez-Otero, V. (2008). *El discurso educativo*. Madrid: CCS.

Martínez-Otero, V. (2011). "La empatía en la educación: estudio de una muestra de alumnos universitarios". *Revista Electrónica de Psicología Iztacala*, 14(4), 174-190.

Rebollo, M. Á. (2001). *Discurso y educación*. Sevilla: Mergablum.

Van Dijk, T. A. (comp.) (2000). *El discurso como interacción social*. Barcelona: Gedisa.