

República Bolivariana de Venezuela  
Universidad Nacional Experimental Simón Rodríguez  
Vicerrectorado Académico-Decanato de Postgrado  
Doctorado en Ciencias de la Educación  
Área Investigación - Docencia

# **LA INTERACCIÓN DOCENTE Y EL DISCURSO PEDAGÓGICO DE LA IRONÍA**

(Tesis presentada como requisito parcial para optar al  
Grado de Doctora en Ciencias de la Educación)

Autor: María Torrealba.

Tutor: José Padrón.

Barquisimeto, Febrero de 2003

## APROBACIÓN DEL TUTOR

En mi carácter de Tutor de la Tesis presentada por la ciudadana María Torrealba, para optar al Grado de Doctora en Ciencias de la Educación, considero que dicha Tesis reúne los requisitos y méritos suficientes para ser sometida a la presentación pública y evaluación por parte del jurado examinador que se designe.

En la Ciudad de Barquisimeto, a los \_\_\_\_\_ del mes de \_\_\_\_\_ de \_\_\_\_\_.

---

José Padrón

CI:3.174.652

## **DEDICATORIA**

A Dios Todopoderoso y a la Virgen María por su compañía y guía espiritual en todo momento.

A toda mi familia, por su paciencia, comprensión y apoyo dado el tiempo de compañía que les quité durante las largas horas dedicadas a la elaboración de esta investigación.

## **AGRADECIMIENTOS**

A Dios Todopoderoso y a la Virgen María por iluminarme, darme sabiduría, espíritu de entendimiento y guiarme en todos los momentos de mi vida para alcanzar un sueño anhelado.

A las autoridades de la Universidad Nacional Experimental Simón Rodríguez por brindarme la oportunidad de cumplir una meta trascendente en mi vida.

Al Dr. José Padrón, tutor, por ser mi amigo, orientador, consejero y mi fuente de inspiración.

A los facilitadores de los diferentes seminarios del doctorado porque su alta calidad contribuyó con mi formación doctoral.

A todos mis amigos y amigas, en especial a Belkis Mendoza, Luz María y Marlene, por su apoyo y sus palabras de estímulo.

## ÍNDICE GENERAL

	pp.
LISTA DE GRÁFICOS.....	iii
RESUMEN.....	vii
PRESENTACIÓN.....	viii
CAPÍTULO	
I ORIENTACIONES GENERALES DEL ESTUDIO.....	15
Línea de Investigación a la cual se ajusta el estudio.....	29
Orientación o Enfoque Epistemológico que sustenta al Estudio.....	32
II PLANTEAMIENTOS CENTRALES DEL ESTUDIO.....	36
Espacio Observacional (Planteamiento del Problema).....	36
Formulación de la Pregunta de Investigación..	38
Sistema de Objetivos del Estudio.....	39
Beneficiarios y Destinatarios.....	40
Alcances y Limitaciones.....	40
Definición de Términos Básicos.....	43
Justificación e Importancia del Estudio.....	45
III BASES TEÓRICAS.....	48
Repaso histórico.....	49
Conceptualización de Ironía.....	53
El aula de clase como contexto de una acción discursiva e interacción docente: Un Enfoque Hermenéutico.....	61
La interacción docente en el contexto de aula	66

La interacción docente y el discurso pedagógico de la ironía.....	69
El enfoque lingüístico. La Teoría del Texto..	74
El enfoque hermenéutico-crítico.....	76
El enfoque psicológico y el enfoque Sociológico-cultural.....	87
IV ASPECTOS PROCEDIMENTALES DEL ESTUDIO.....	95
Tipo de Estudio.....	95
Diseño de Investigación del Estudio.....	96
Categorías de Análisis (variables).....	98
Ámbito de Ocurrencia del Estudio.....	99
Sujetos Involucrados en el Estudio.....	99
Criterios de selección de los sujetos.....	100
Tipo de Instrumento.....	101
Esquema General de Trabajo.....	101
Recolección y Organización de datos.....	102
Procesamiento y Análisis de datos.....	103
Plan de Ejecución.....	105
V MODELO TEÓRICO DE LA INTERACCIÓN DOCENTE Y EL DISCURSO PEDAGÓGICO DE LA IRONÍA.....	107
Relación interteórica.....	109
Momentos de la IDDPI.....	122
CONCLUSIONES Y RECOMENDACIONES.....	143
REFERENCIAS.....	150

República Bolivariana de Venezuela  
Universidad Nacional Experimental Simón Rodríguez  
Vicerrectorado Académico-Decanato de Postgrado  
Doctorado en Ciencias de la Educación  
Área Investigación - Docencia

LA INTERACCIÓN DOCENTE Y EL DISCURSO PEDAGÓGICO DE LA  
IRONÍA

Autor: María Torrealba

Tutor: José Padrón

Fecha: Febrero 2003

RESUMEN

La presente investigación se orientó hacia el logro del siguiente objetivo general: Explicar las disfunciones interpersonales docente-alumno a partir de las formas irónicas presentes en el discurso del docente. Este objetivo condujo al procesamiento reflexivo, lógico, cognitivo que implicó abstraer pautas de relación internas de la interacción docente y el discurso pedagógico de la ironía. En este estudio se partió del supuesto básico de que una interacción docente supone experiencias comunicativas, esto implica la utilización de un lenguaje y una terminología por parte del docente en su discurso diario. En tal sentido, se detectaron disfunciones en la interacción docente-alumno que evidencian una serie de consecuencias negativas que influyen en la efectividad docente y en la calidad de la acción pedagógica. Para ello, se aplicó el enfoque hermenéutico-crítico. El estudio se fundamentó en la teoría de la acción comunicativa y la teoría del dispositivo pedagógico. Se utilizó la técnica de las grabaciones del discurso utilizado por los docentes y se indagó la percepción de los alumnos mediante una entrevista. El análisis de los resultados se realizó por medio del ordenamiento de las grabaciones en función de las categorías y subcategorías seleccionadas. Se aplicó el método de análisis de la grabación. Se concluyó que existen disfunciones psico-culturales-cognitivas en la interacción docente-alumno que se expresan a través del discurso pedagógico de la ironía.

Descriptores: disfunciones interpersonales, discurso pedagógico de la ironía, interacción docente.

## ***PRESENTACIÓN***

Las investigaciones de las últimas décadas han puesto de relieve la importancia del proceso de construcción del alumno y, como elemento fundamental del mismo, los procesos interactivos que se producen en el aula.

Cabe destacar que la interacción docente implica un proceso comunicacional inserto en un proceso de producción de conocimiento sistemático-socializado. Bajo esta concepción, es tarea prioritaria de los países, optimizar los procesos de producción de conocimiento en cuanto hechos de comunicación, a fin de generar conocimiento y competir en el nuevo paradigma. Por lo tanto es urgente explicar efectivamente la interacción docente y el discurso pedagógico de manera de integrarlo a la esfera de las transformaciones sociales y educativas de este nuevo siglo.

Un supuesto básico de este estudio es considerar que el lenguaje se materializa en discursos y éstos sólo pueden ser comprendidos en el marco de la interacción social. En tal sentido, el análisis de las relaciones interpersonales en contextos educativos (aula de clase) lleva a considerar que una parte de la efectividad didáctica del discurso docente se basa en la regulación de las relaciones de poder y de distancia que caracterizan las situaciones de clase. Una mejora



rigurosa de la práctica docente no puede llevarse a cabo sin el conocimiento de los mecanismos en que se sustentan los discursos desarrollados en las aulas.

Al explicar el discurso del docente y considerar que hay implícito un discurso de la ironía, se incluye en su explicación la medida en que está presente, las distintas ocasiones en que se presenta y sus diferentes modalidades, consecuentemente se pretende clarificar determinadas disfunciones en el terreno de las relaciones interpersonales, las cuales son consideradas como un factor importante en la calidad de la acción pedagógica. Por lo que, el discurso pedagógico debe ajustarse a la nueva concepción educativa en función de la satisfacción de las necesidades de conocimiento y vinculados a los requerimientos sociales, esto implica una transformación radical en los estilos tradicionales de comunicación. Es decir, es inaplazable la consolidación de un nuevo esquema comunicacional, sustentado en la posibilidad de vincular el discurso pedagógico y más específicamente el discurso pedagógico de la ironía a la redimensión de las relaciones interpersonales en el sistema educativo.

La presente Tesis Doctoral está orientada a explicar las disfunciones interpersonales docente-alumno a partir de las formas irónicas presentes en el discurso del docente de la segunda y tercera etapa de Educación Básica. En tal sentido, la tesis contempla los siguientes capítulos:

*Primero*, las orientaciones generales del estudio, donde se abarca una clase general de hechos referida a la práctica pedagógica cotidiana y a las relaciones

interpersonales docente-alumno tal como éstas pueden quedar reflejadas en los hechos discursivos tanto en el ámbito internacional como en aulas de clase del ámbito nacional y regional.

También se contempla la línea de investigación a la cual responde el estudio dentro de la UNESR y que está referida al macro-programa de trabajo "Investigación y Docencia", en la línea de investigación "Enseñanza-Aprendizaje de la Investigación", específicamente en el programa de estudio de los procesos de investigación y en el subprograma de estudios sobre la investigación en cuanto hecho semiótico y discursivo.

El capítulo hace referencia al enfoque hermenéutico-crítico (Habermas, 1999) como paradigma epistemológico que sustenta al estudio (llamado según Padrón (2001) introspectivo-vivencial), donde se busca interpretar toda expresión de significado vinculada a las condiciones de la comunicación, incluida la relación interpersonal, el lenguaje y la realidad. Se ocupa además, de la triple relación de una manifestación que sirve a) como expresión de las intenciones de un hablante, b) como expresión para el establecimiento de una relación interpersonal entre el hablante y el oyente y c) como expresión sobre algo que hay en el mundo.

*Segundo*, los planteamientos centrales. Allí se describe el espacio observacional y la formulación de la pregunta de investigación, donde se destacan las relaciones interpersonales docente-alumno como factor esencial de la efectividad de la acción docente y viene a ser el área global de hechos bajo estudio, luego un área

intermedia de hechos que se refiere a las relaciones interpersonales disfuncionales y culmina con un área específica que se refiere a las relaciones interpersonales disfuncionales asociadas al discurso irónico. Se derivó la interrogante de investigación, que se formuló de la siguiente manera: ¿Qué disfunciones en las relaciones interpersonales docente-alumno se expresan a través de las formas irónicas en el discurso del docente?.

En cuanto a los objetivos del estudio, el general se refiere a explicar las disfunciones interpersonales docente-alumno a partir de las formas irónicas presentes en el discurso del docente y los específicos abarcan: a) Analizar el discurso del docente y la interacción docente-alumno b) Analizar las implicaciones de las disfunciones interpersonales que se expresan bajo la forma de ironías discursivas en la acción docente y c) Explicar las disfunciones interpersonales docente-alumno a partir de las formas irónicas presentes en el discurso del docente a través de un modelo teórico.

Por último, se presenta la justificación del plan de trabajo, los alcances y límites del estudio propuesto y la definición de términos básicos donde se estandariza el significado de los términos que están ligados en forma directa al estudio.

*Tercero*, referente a las bases teóricas, se eligen como teorías de base la teoría de la acción comunicativa (Habermas, 1999) y la teoría del dispositivo pedagógico (Bernstein, 2000). La primera tiene dos ideas principales: una es que toda comunicación lingüística

humana implica unas "pretensiones de validez" que los hablantes transmiten implícitamente. La otra es el argumento de la "situación lingüística ideal" presumible en el uso del lenguaje. La segunda teoría, como eje principal considera al dispositivo pedagógico como una condición para la producción, reproducción y transformación de la cultura y proporciona la gramática intrínseca del discurso pedagógico a través de un complejo conjunto de reglas.

Entre otras teorías que se utilizan en el estudio se encuentran la teoría de acción de Argyris, la teoría de Dell Hymes, la teoría crítica de Pérez Gómez-Gimeno Sacristán y la teoría sobre el análisis del discurso presentada por José Padrón. Luego se abarcan los antecedentes de estudio.

*Cuarto*, se refiere a los aspectos procedimentales o pasos metodológicos seguidos para llevar a cabo el trabajo. En este sentido, el tipo de estudio, encaja dentro de las investigaciones explicativas, "las que buscan deslindar, aclarar y/o interpretar las relaciones entre hechos, individuos o situaciones y, a partir de ello construyen modelos y teorías que expliquen la relación" (Hernández, 2000).

En cuanto al diseño de investigación, puede decirse que el estudio abarcó varias fases. En una fase descriptiva, se realizó una revisión bibliográfica de la información teórica, donde se describió todo lo relacionado con la interacción docente y el discurso pedagógico de la ironía. Luego en una fase analítica se relacionaron las ideas centrales de las teorías bajo

estudio. Por último, en la fase explicativa, previo análisis cualitativo de lo descrito y analizado, se obtuvo un modelo teórico tomando en cuenta las pre-categorías teóricas y las pre-categorías reales obtenidas de la observación empírica.

Se efectuó la interrelación entre las pre-categorías teóricas y las categorías reales, a través de la comparación e interpretación (teorización original), resultando el sistema de factores que intervienen en la interacción docente y el discurso pedagógico de la ironía, el cual explica las disfunciones en las relaciones interpersonales entre docente-alumno, con las consecuentes implicaciones en la calidad de la acción pedagógica.

Según lo expuesto, las categorías de análisis (variables) a manejar en el estudio fueron: textos orales, que incluyó frases, expresiones y palabras de docentes y el contexto o el componente pragmático (categorías reales) y el contexto comunicativo que involucró al principio interactivo y al principio locativo (pre-categorías teóricas). El ámbito de ocurrencia del estudio fue: unidades educativas pertenecientes al Estado Trujillo y adscritas a la Dirección de Educación, Cultura y Deporte, de la segunda y tercera etapa de educación básica, específicamente se involucraron docentes de aula con el título de Licenciados en Educación Mención Educación Integral.

Las unidades de análisis fueron recogidas primeramente, a través de la consulta de fuentes bibliográficas y en segundo lugar, valiéndose de

**grabaciones** como tipo de instrumento de observación participante. En ambos casos, las unidades de análisis fueron organizadas, procesadas y analizadas cualitativamente, siguiendo los procesos de categorización, comparación e interpretación (teorización original), considerando las funciones del discurso, de las cuales se mencionan: la expresiva, la apelativa, la referencial y la metalingüística (Padrón, 1996).

Por último, los beneficiarios del estudio son investigadores, profesionales de la docencia, psicólogos, lingüistas y en general académico que de una u otra forma se sientan identificados con el estudio.

## CAPÍTULO I

### ORIENTACIONES GENERALES DEL ESTUDIO

Se asume el aula como un espacio de intercambios socioculturales donde se producen comportamientos valorativos que tienen estrecha relación con las demandas, conflictos e influencias de la sociedad y la cultura sobre los participantes en un proceso educativo. Concebir el aula desde esta perspectiva supone considerar tanto las acciones verbales como no verbales del docente y de los alumnos, en el contexto que define el aula, infiriendo las intencionalidades del comportamiento interactivo bajo la influencia de las llamadas "variables contextuales", psicológicas y sociales. (Tifunoff, citado en Pérez Gómez, 1998).

Lo que ocurre dentro de un aula es una especie de "maraña interactiva" compleja y dialéctica, en la que intervienen factores o elementos de diversos tipos (preferencias, sentimientos y emociones, creencias, ideales, metas u objetivos, conocimientos y experiencias) que desencadenan sutiles y variados procesos comunicativos e interactivos.

En el aula, están involucrados conflictos y contradicciones ocasionados por la cohesión entre la normativa de las instituciones sociales que representan las concepciones y estructuras de poder imperantes, con las manifestaciones o resistencias sociales que se generan en las instituciones educativas. De modo que el

docente refleja intereses y conflictos sociales que se manifiestan en acciones y prácticas cotidianas a través del discurso manifiesto y oculto, verbal y no verbal del mismo docente. Uno de tales conflictos es el de tipo comunicativo, cuya manifestación en los procesos de interacción que ocurren en el aula es indiscutible.

En sí, el objeto del conocimiento, se encuentra contenido parcial o totalmente en **el discurso del docente**, en los recursos para el aprendizaje, en el entorno físico, social, familiar y en el grupo de clase. El docente gerencia los objetivos y contenidos por medio del discurso (interacciona), éste debe estar encaminado a mediar el aprendizaje, cuidando de no predirigir la información, de interponerse entre el sujeto y el objeto de conocimiento, evitando introducir distorsiones que desvíen u obstruyan la comprensión, la curiosidad, el surgimiento de la motivación intrínseca inherente en la construcción del aprendizaje.

De esta interacción se desprenden acciones que se adecuan, corrigen o ajustan en una dimensión dinámica, cambiante, que compromete unas políticas muy concretas, resultado de ciertos saberes y culturas que entran en consonancia en un momento dado.

Cabe destacar que, dentro de este proceso, se percibe una acción, que se relaciona con el desarrollo del ser humano, una realidad que se concreta con la experiencia y cultura y una influencia que consciente o inconscientemente lleva implícita la intención o el propósito educativo.



Al respecto, Vygotsky (citado por Wertsch, 1988) afirma que la interacción es considerada como una herramienta psicológica social, en el sentido de que es el producto de la evolución socio-cultural cuya función principal primaria tanto para los adultos como para los niños es la comunicación, de contacto social, de interacción plena, de influencia sobre los individuos del entorno.

El desenvolvimiento cotidiano está impregnado de frases o expresiones que comparten individuos y grupos de una misma cultura quienes las reflejan a través de su interacción comunicativa, sus acciones y comportamientos. De modo que, si se desea comprender, interpretar y explicar el significado de la dimensión comunicativa que subyace en una determinada realidad, en su contexto temporo-espacial específico, es preciso conocer el discurso explícito y oculto que subyace en la interacción social, así como el significado que se otorga a dicho discurso.

Al respecto, el aula supone experiencias comunicativas, que involucran una actitud abierta que muestra un ser humano respecto de la presencia de otro. Por ello la utilización de un lenguaje y de una expresión corporal significativa, como factores importantes de la interacción docente, marcan una pauta en el fortalecimiento de la utilización de un determinado discurso. En el discurso del aula, los participantes (docente y alumnos), en un momento determinado, interactúan social y académicamente, a través de los procesos dialógicos que eventualmente permite a los

estudiantes inferir conceptos, analizar leyes y reflexionar sobre valores implícitos de la materia.

Sin embargo, en esta experiencia comunicativa surgen problemas que se relacionan con la práctica pedagógica, la formación y cultura docente; día a día la gran mayoría de los docentes se ven involucrados en prácticas pedagógicas donde predomina una educación rutinaria, memorística y verbalista, aunque también existen docentes que de una u otra forma responden a estas críticas y tratan de legitimar ante la sociedad su identidad y su quehacer.

Como afirma Pérez Gómez (1998):

Es fácil reconocer cómo la escuela, ha ejercido y sigue ejerciendo un poderoso influjo etnocéntrico, algunos maestros refuerzan de manera machacona la tendencia etnocéntrica de los procesos de socialización, tanto en la delimitación de los contenidos y valores del curriculum, como en la manera de interpretarlos como resultados acabados, así como en la forma unilateral y teórica de transmitirlos y en el modo repetitivo y mecánico de exigir su aprendizaje. (p.34)

Por ello, el cambio educativo ha de provocar y facilitar el perfeccionamiento de la institución y el desarrollo individual, mediante la transformación de la cultura docente, de la cultura de la escuela y de la cultura experiencial de los agentes implicados. No obstante, esa cultura docente se halla impregnada de la utilización del lenguaje como mediatizador del desarrollo social y cultural del niño.

Al respecto, refiere Vasco (1997) que "el proceso educativo es una estructura comunicativa. Educación es primero que todo comunicación, tanto que si la comunicación se desvirtúa fracasa el proceso educativo". (p.41). Por lo que, si el principal ente comunicacional en este proceso es el docente, él indudablemente está influido por una cultura tradicional que determina su modo de pensar, sentir y actuar y que adecua a los cambios acelerados que ocurren en su entorno.

Del mismo modo, Scribner y Cole (1982), citados por Gimeno Sacristán y Pérez Gómez (1998), plantean que la enseñanza debe descansar sobre el lenguaje" (p.29) Por lo tanto, el lenguaje adquiere un papel fundamental por ser el instrumento básico del intercambio simbólico entre el docente y los alumnos. El docente utiliza el lenguaje y éste en su interacción social implica el uso de signos con un significado generalizado que juega un rol fundamental en el desarrollo de los procesos mentales del individuo.

Así, según Pérez Gómez (1998) "la cultura docente se identifica con una perspectiva cultural y academicista que la ubica dentro de un enfoque tradicional con un carácter político esencialmente conservador", aunque en la actualidad, este planteamiento parezca contradictorio, sigue siendo un enfoque vigente en muchas instituciones educativas, que ejerce notable influencia en el pensar común de la sociedad y en el pensar y hacer de los propios docentes.

En esta perspectiva, Gimeno Sacristán y Pérez Gómez (1998) plantean que:

El conocimiento acerca de la enseñanza se ha ido acumulando lentamente a lo largo de los siglos por un proceso de ensayo y error, dando lugar a una sabiduría profesional que se transmite de generación en generación, mediante el contacto directo y prolongado con la práctica pedagógica del docente experimentado(p.27)

Por ello, el conocimiento profesional presente en el buen hacer del docente experimentado es tácito y teóricamente poco organizado, que se aprende en un largo proceso de inducción y socialización para asimilar una cultura. Al respecto Zeichner (citado por Gimeno Sacristán y Pérez Gómez, 1998) plantea: "La relación docente-alumno se considera el vehículo más apropiado para transmitir al novicio el conocimiento 'cultural' que posee el buen profesor. El futuro profesor o docente es considerado claramente como recipiente pasivo de este conocimiento".(p.32)

Uno de los aspectos más relevantes, según Pérez Gómez (1998) es que "esta cultura escolar se asienta en una forma de práctica no reflexiva, intuitiva y fuertemente rutinizada y se afianza en la utilización de un discurso que se manifiesta en el 'mundo privado' del aula", con un conocimiento profesional acumulado a lo largo de décadas, saturado de sentido común que se destila en la práctica. Es interesante, ampliar esta interpretación culturalista a la comprensión de la vida de la escuela y entenderla como un cruce de culturas, que provocan tensiones, aperturas, restricciones y contrastes.

Por lo que, al interpretar los factores que intervienen en la vida escolar como culturas, resalta el carácter sistémico de los elementos que influyen en la determinación de los intercambios y conductas dentro de la institución escolar. Como afirma Pérez Gómez (1998) la interacción docente-alumno se encuentra impregnada de vicios y obstáculos "epistemológicos" del saber, inducidos y conformados por las presiones explícitas o tácitas de la cultura e ideología dominante, donde ambos están en una situación paralizante. La autora se pregunta ¿acaso el docente y el alumno no viven su realidad?. Al respecto, Mora-García (1997) afirma que "las prácticas pedagógicas deben ser repensadas en presencia de una realidad cambiante".(p. 16).

Ante esta situación, la escuela, el docente y la práctica pedagógica sufren una de las crisis más significativas, entre otras razones porque son los mismos alumnos quienes denuncian muy sutilmente que los discursos, conocimientos y aprendizajes impartidos en la escuela no son relevantes para la vida; lo demuestran día a día en su vivir con rasgos de insuficiencia, dependencia e inseguridad.

Por lo que, para cubrir tales deficiencias surgen desde temprano y a lo largo de la historia diferentes formas de abordaje como son la reflexión y el cambio de la cultura docente, que constituye para Pérez Gómez (1998) "el componente privilegiado de la cultura de la escuela que se especifica en la calidad, sentido y orientación de las relaciones interpersonales, métodos,

definición de roles y procesos de toma de decisiones”(p.163).

Por supuesto, hay quienes argumentan que esta práctica pedagógica tiene su origen en la cultura y formación docente dominante, bajo la concepción de un enfoque tradicionalista, según Scardamalia y Bereiter en 1989 (citado por Gimeno Sacristán y Pérez Gómez, 1998), “la función de la escuela y de la práctica docente del maestro es transmitir a las nuevas generaciones los cuerpos de conocimientos disciplinares que constituyen nuestra cultura” (p.36) Esta perspectiva ha gobernado y sigue gobernando la mayoría de las prácticas de enseñanza que tienen lugar en nuestras escuelas.

No obstante, en nuestros días la educación es diferente, ya que el abrumador poder de socialización que han adquirido los medios de comunicación de masas, plantea retos nuevos e insospechados a la práctica educativa en la escuela, dinámica y requiere de la emergencia y fortalecimiento del docente, donde la función educativa, referida por Pérez Gómez (1998) “ofrezca al individuo la posibilidad de detectar y entender el valor y el sentido de los influjos explícitos o latentes que está recibiendo en su desarrollo, como consecuencia de su participación en la compleja vida cultural de su comunidad” (p.18).¿Se adapta la cultura existente a los cambios del mundo global? Si esta adaptación la enfocamos desde el punto de vista de la cultura docente, innegablemente la respuesta es negativa, ya que el docente no está respondiendo al impacto de los cambios estructurales y culturales, porque su práctica

pedagógica, según Pérez Gómez (1998), "... no se sustenta en una concepción de cambio como desarrollo de la autonomía personal" (p.24).

Evidentemente, la realidad educativa refleja la esencia de su práctica a través del discurso. A partir de él se deduce cómo ha sido la formación del docente, la estructura de la sociedad, las presiones de los lugares de trabajo y las condiciones de la vida profesional de la enseñanza, que de alguna manera proyectan sentimientos de frustración y fracaso, como una preocupación constante.

Además, el discurso pedagógico es una forma de razonamiento que circula en las organizaciones educativas, y que pone de manifiesto la adhesión de los participantes del hecho educativo al orden institucional, a lo instituido, y a las ideas y representaciones cristalizadas en torno a un régimen de verdad. Como todo discurso, es controlado con una serie de procedimientos que tienen varias funciones: conjurar peligros, seleccionar lo que conviene, redistribuir lo que se debe saber y lo que se debe hacer.

Por otra parte, es una práctica que involucra la utilización de un lenguaje asequible para el niño y el adolescente y naturalmente esta responsabilidad es una tarea para la que se necesita una sensibilidad extrema y por otra parte, el aspecto vital del propósito pedagógico es mucho más trascendental que cualquier afirmación intelectual de intenciones que se pueda tener respecto de la situación o del futuro del niño.

Por lo que, la formación docente, el psiquismo y la conducta intelectual juegan un papel muy importante en la

relación maestro-alumno. Es así como el discurso pedagógico, según Gimeno Sacristán y Pérez Gómez (1998), "es el resultado de una peculiar y singular impregnación social del organismo de cada individuo" (p.14). Esta impregnación está relacionada con el nivel de desarrollo alcanzado en función de las experiencias previas del mismo docente. Por ello la actividad y la coordinación de las acciones que éste realiza y la apropiación del bagaje cultural producto de la evolución histórica de la humanidad es responsable de la formación de las estructuras formales de la mente y que de algún modo se comunican de generación en generación.

La posición anterior está avalada por Bernstein (2000), quien afirma que la interacción docente es en última instancia el medio fundamental para la producción, reproducción y transformación de la cultura.

En esta transmisión no sólo están implicados los contenidos, conocimientos de la realidad espacio temporal o cultural, sino también suponen formas, estrategias, modelos de conocimiento, de investigación, de relación..., que el alumno capta, comprende, asimila y practica. Además, el discurso pedagógico es, según Gallego-Badillo (1997):

Epistemológicamente hablando, una estructura explicativo-descriptiva e hipotético-deductiva que se elabora allegando los saberes pertinentes de la psicología cognitiva y de la evolutiva, de la sociología, la antropología cultural, la epistemología e historia de los diferentes saberes al interior de la constitución de la multiplicidad de su objeto de conocimiento, de la psicolingüística, la semiótica y la neurología, sin ser ninguno de ellos, sin sufrir de "ismos".(p.36).



De modo coherente, Pérez Gómez (1998) reafirma que la escuela soviética concede una importancia fundamental al desarrollo del lenguaje, puesto que "la palabra es el instrumento más rico para transmitir la experiencia histórica de la humanidad"(p.42). Cabe preguntarse ¿Cuál es la teoría implícita sobre el discurso pedagógico y las relaciones interpersonales que posee el docente?

La base de esta teoría, se ubica en observaciones previas al discurso utilizado por el docente, diariamente se escuchan frases como éstas: vas a salir con garrote, no seas burro ¿quién está estudiando? ¿tú o tu mamá?, vienes a calentar un pupitre, espero que hoy vengan mejor preparados, ¿entienden más o menos?, pobrecito: él no tiene la culpa, el que asa dos conejos alguno se le quema, si no prestan atención no van pa'l baile y otras más, me los voy a llevar por los cachos, estudien: porque están fritos, los tengo montados en la olla, si es a través del lenguaje como el niño se adueña de un nuevo factor de desarrollo, de la adquisición de la experiencia humana social, entonces ¿Cómo se explica que el docente emplee estas frases? Definitivamente, el docente, según Cazden (1991) debe "mantener su teoría sobre el lenguaje, abierta a una posible revisión, ya que incurre en actos amenazantes de cara, que constriñen la libertad de los alumnos y critican su comportamiento y su trabajo, frecuentemente en público" (p. 174).

Como afirma Bogoyavlensky, citado por Pérez Gómez (1998), "el lenguaje, pues, es el instrumento prioritario de transmisión social" (p.21), por lo que, el lenguaje es

asimilado en la comunicación que se desarrolla con los adultos y pronto se transforma establemente de medio de generalización, en instrumento de pensamiento y en instrumento para regular el comportamiento.

Cabe destacar, que en la interacción docente-alumnos se perciben a través del discurso pedagógico elementos o rasgos característicos que se identifican con ironía, entendida ésta según Maturana (1997) como "la manifestación verbal o gestual, que lleva implícito un fingimiento, una burla sutil, carácter ficticio de contradicción entre lo que se dice y lo que realmente se quiere dar a entender". Desde este punto de vista, es importante reconceptualizar este término y relacionarlo con la interacción docente, pues esta interacción se constituye en una dimensión microscópica de los aspectos macroestructurales (sociales, culturales e institucionales) que permite comprender las disfunciones y los complejos problemas de la comunicación, que son considerados un factor importante en la calidad de la acción pedagógica.

El enfoque psicológico analiza los fenómenos de la comunicación y de la interacción desde la perspectiva individual, la cual implica el empleo de variables estrictamente psicológicas. Es decir, variables internas del sujeto: afectivas (actitudes, motivaciones, sentimientos, emociones), cognitivas y de acción, que provocan disfunciones o acciones inapropiadas a su condición natural como ser social.

Por otro lado, al abordar a la ironía desde una perspectiva hermenéutica se analizó el discurso

pedagógico en el contexto del aula, para llegar a la "interpretación" (Habermas, 1983), se hizo énfasis en los significados e intenciones del docente que interactúa en un determinado escenario.

En el marco de la investigación se profundizó sobre aspectos referidos al discurso pedagógico de la ironía y la interacción docente. Este estudio se orientó hacia la conceptualización del término ironía como primer paso de la investigación, ya que existían diferentes acepciones que representaban enunciados categóricos interpretativos, lo que obstaculiza la esencia de la investigación. Al respecto es necesario distinguir y clarificar el concepto de ironía como acto de pensamiento y el concepto ironía como contenido de pensamiento para posteriormente relacionarlo con el discurso pedagógico y se estudió desde un enfoque hermenéutico-crítico la medida en que está presente, las distintas ocasiones en que se presentó y sus diferentes modalidades en función de la interacción docente.

Se planteó la necesidad de conceptualizar este término enfocado a la investigación de procesos discursivos y culturales en educación, por ello para dar cuenta del problema general de investigación se explicó la dimensión del lenguaje no como un área secundaria al análisis en los procesos de construcción teórica en torno a la acción social, en cualquier ámbito sociocultural donde tal concepto operara, sino como la dimensión básica de las acciones cotidianas, las cuales fundarían las estructuras básicas de la conducción social colectiva. Por lo tanto, el concebir constructos teóricos sobre la acción social

es la base para un análisis de las estructuras internacionales en el salón de clases sobre el orden conversacional diario.

El tránsito hacia una visión más activa del lenguaje y, por lo tanto, de los discursos, es parte del aprendizaje que se necesita profundizar actualmente, se reconoce que de manera lenta e irreversible el discurso no es un mero instrumento pasivo en la construcción del sentido que toman los procesos sociales ya que, la preocupación por el discurso es parte de una preocupación mayor: el lenguaje. Por ello, Foucault (1969) señala que "es fundamental analizar los sistemas de discursividad dominantes, indagando 'la voluntad que los mueve', 'la intención estratégica que los sostiene'." También Martinic (1992) plantea que hoy parece que estamos en un momento de retorno crítico al lenguaje, ante una nueva concepción:

"observar el lenguaje como una acción y no sólo como medio de representación de la realidad, nos obliga a realizar un giro importante (...) en estos contextos educativos se habla de la realidad, pero al mismo tiempo se produce otra realidad a través del lenguaje" (p.29).

Por lo tanto, el elemento clave para regular los procesos interactivos es el discurso pedagógico de un docente en su ambiente de trabajo, a través de los textos. Al analizar cada texto, definido por Padrón (1996) "como el resultado de la transmisión de representaciones mentales por una vía física de percepción, mediante un lenguaje y a partir de ciertas

condiciones socio-espacio-temporales", se tiene la intención de captar el principio crítico y conceptual que, como hilo conductor, se halla presente en todo pensamiento humano, y cuyo punto de partida está en el discurso que utiliza diariamente el docente, dentro del cual se afirma que el discurso pedagógico de la ironía es puesto en práctica por cada uno, de manera consciente o inconsciente, como la primera (y por ello mismo, la más abstracta) manifestación subjetiva basada en la importancia hermenéutica-crítica que el concepto de ironía ha tenido, sobre todo en las relaciones interpersonales.

Por ello, se trata primeramente de explicar la dimensión del lenguaje o del discurso, como la dimensión básica de las acciones cotidianas (como las acciones sociales por excelencia), las cuales fundarían las estructuras básicas de la conducción social colectiva. Al respecto, Mehan (1996) expresa que

"los lenguajes (verbales y no verbales) construyen in situ la realidad del aula como una particular realidad sociocultural, mostrando tanto la configuración edificante de los procesos educativos como sus estructuras represivas y/o reproductivas del status quo de los sistemas educacionales".(p.36).

### ***Línea de investigación a la cual se ajusta el Estudio***

Este proyecto se ubica dentro de los estudios de doctorado de la Universidad Nacional Experimental Simón Rodríguez, en el macro-programa de investigación, titulado investigación y docencia, y en la línea de

investigación: enseñanza/aprendizaje de la Investigación, la cual está dirigida al estudio de los procesos ligados a la acción de enseñar y aprender a investigar como vía de solución a los problemas que dicha acción presenta, siendo las actividades que los investigadores desarrollan en esta línea una vía de respuesta al problema de desvinculación entre los procesos de investigación y las necesidades de conocimiento, en razón de que las mismas se organizan sobre la idea de Programas de Investigación.

El área básica de interés de la línea está definida por los procesos de adquisición de competencias investigativas, tanto desde el punto de vista de quienes intentan proveer esas competencias (punto de vista organizacional, curricular e instruccional) como desde el punto de vista de quienes pretenden desarrollarlas en sí mismos (punto de vista psicológico, sociológico, etc.).

Dentro de la línea de investigación enseñanza/aprendizaje de la investigación se ubica el programa de estudios sobre los procesos de investigación dentro del cual se encuentra inserta esta tesis, dicho programa trata de trabajos que permitan una profunda y adecuada conceptualización de los procesos de investigación, antes de que puedan ser utilizados en la esfera de la enseñanza y el aprendizaje de los mismos.

El programa está subdividido en cinco subprogramas: el subprograma de estudios sobre investigación en cuanto proceso lógico, el de la investigación en cuanto hecho social y organizacional, el de la investigación en cuanto hecho psicológico y cognitivo, el subprograma común y el subprograma de estudios sobre la investigación en

cuanto hecho semiótico y discursivo, en este último se ubica la tesis de investigación del estudio.

De acuerdo con lo expuesto, el estudio describió previo a una revisión bibliográfica de la información teórica, todo lo relacionado con la interacción docente y el discurso pedagógico de la ironía (fase descriptiva) para luego en una fase analítica relacionar las ideas centrales de las teorías bajo estudio. Por último, en la fase explicativa, previo análisis cualitativo de lo descrito y analizado, se obtiene un modelo teórico, que facilita la comprensión de las teorías estudiadas, tomando en cuenta las pre-categorías teóricas y las pre-categorías reales obtenidas de la observación empírica.

Para finalizar, se puede decir que el estudio se inserta en la línea de investigación enseñanza/aprendizaje de la investigación, forma parte de un gran programa institucional y de un subprograma de estudios sobre la investigación como hecho semiótico y discursivo que busca a partir de la comprensión de las dinámicas culturales contemporáneas, desarrollar competencias comunicativas en los docentes que contribuyan a transformar la interacción docente-alumno.

El desarrollo de las competencias comunicativas en los docentes representa la interacción positiva pues tiende a mejorar la calidad del pensamiento grupal.

### ***Enfoque Epistemológico que Sustenta el Estudio.***

La educación en cuanto cuerpo de conocimientos y los hechos educativos en cuanto práctica real, son susceptibles de investigación y a través de la historia han sido tratados bajo diversas concepciones o enfoques que, a su vez, descansan en una base epistemológica determinada. El basamento epistemológico permite establecer las condiciones fundamentales de coherencia y validez que, desde el punto de vista de la filosofía y metodología de la ciencia, sustentan y justifican las decisiones tomadas en la búsqueda de una respuesta a una necesidad de conocimiento.

La escogencia de esa base y de sus respectivas concepciones investigativas, es decir, de lo que podría llamarse "Modelo Epistemológico-Metodológico" del proceso de investigación, depende estrechamente de las circunstancias particulares que rodean el hecho a investigar en un cierto ámbito socio-cultural y, sobre todo, del tipo de "estilo de pensamiento" de la investigadora. Aparte de esto, muchos autores han planteado que esa escogencia epistemológica tiene motivaciones individuales de orden psicológico, hasta el punto de que los individuos pueden ser clasificados en "tipos" de acuerdo con su tendencia hacia una u otra escogencia.



Beveridge (1986) expone una reseña de estos autores y él mismo, acogiéndose a esa idea, insiste en que:

El estudiante puede hallar por sí mismo su natural tendencia hacia uno u otro de estos tipos. Bencroft opina que difícilmente un tipo pueda convertirse en el otro. Probablemente, lo mejor es que cada quien siga su tendencia natural y a uno le gustaría saber cuántos científicos no han sido influenciados por el maestro con quien comenzaron. Lo realmente importante es no esperar que todo el mundo piense del mismo modo que nosotros. Es una gran desgracia para un joven científico del tipo especulativo natural, caer bajo la influencia de un tipo sistemático y que éste llegue hasta el extremo que, por tratar de reprimir su imaginación, logre aniquilarla por completo (p.227).

Esto induce a pensar que el enfoque epistemológico de una investigación no puede ser impuesto desde núcleos de autoridad académica ni desde modas intelectuales, sino que debe responder a los intereses del investigador y a las circunstancias de trabajo.

Todo esto significa que, por encima de la discusión acerca de cuál es la mejor escogencia, lo más importante es que la investigación sea coherente con un trasfondo epistemológico y que éste se explicita y justifique a satisfacción, por referencia con las investigaciones exitosas que han tenido lugar en la historia de la ciencia bajo el enfoque seleccionado y, correlativamente, también por referencia con alguna corriente de pensamiento que lo haya justificado, explicado y promovido.

En este caso, y sin menospreciar otras opciones epistemológicas, para la concepción y realización del presente estudio se asumió la hermenéutica como posición

filosófica, bajo el modelo "Hermenéutico-Crítico" de base teórico-deductivo y que tiene sus expositores y defensores en autores como Habermas (1999), Argyris (1985), Gimeno Sacristán-Pérez Gómez (1998), Bernstein (2000) y Padrón (1996).

El enfoque Hermenéutico-Crítico intenta una reconsideración del problema de la racionalidad en conexión con la discursividad y el significado en el marco de su relación con el mundo de la vida, con la praxis interpersonal y la acción comunicativa. Intenta reconciliar este problema de la racionalidad con la preocupación de la teoría crítica por la clarificación de la acción social, entendiendo ésta en el marco de la interacción simbólica.

Así mismo, se puede decir que la investigación se aborda desde un enfoque inspirado en la teoría misma propuesta por Habermas (TAC), a la cual se le ha llamado "hermenéutica-crítica". Para poder sustentar este enfoque se hace necesario abordar la problemática de la comprensión (Verstehen) y la explicación (Erklären) en las ciencias sociales, para llegar a enfatizar en la "comprensión" al interior de la crítica-hermenéutica de Habermas en el análisis del uso del lenguaje y que Habermas llama "Tipos puros de interacciones mediadas lingüísticamente", los cuales son los que en últimas permiten develar la racionalidad de la acción, a partir de las conexiones entre lenguaje, acción y racionalidad, por medio de la comparación analítica de los lenguajes de los textos con los conceptos de la pragmática formal del lenguaje.

Una vez seleccionado el modelo epistemológico como soporte elemental de investigación, se escogió el método, el cual debe ser adecuado y coherente con respecto a dicho modelo. Como se indicó antes, en esta investigación el modelo epistemológico seleccionado es el hermenéutico-crítico, y su método asociado es el análisis hermenéutico. Este método "se convierte en una interpretación que además de partir de lo dado, busca lo no manifiesto, es decir, encontrar en el lenguaje tanto lo intencional como lo no intencionado de las expresiones"(Habermas, 1999).

## CAPÍTULO II

### PLANTEAMIENTOS CENTRALES DEL ESTUDIO

#### **Espacio Observacional (Planteamiento del Problema).**

Este aspecto está referido a las descripciones intersubjetivas del investigador. Expresado de una manera sencilla, corresponde al espacio de hechos, al contexto donde se ubica el tema objeto de investigación, según las apreciaciones del investigador. Es decir, lo que éste ve y lo motiva a emprender el proceso investigativo. En este sentido se presenta lo siguiente:

La escuela, al igual que el conjunto del sistema educativo, vive hoy grandes crisis, que pueden resumirse en el concepto de "destiempo" frente a los procesos culturales y a los cambios estructurales de la sociedad venezolana, situación que ha determinado que el Gobierno implemente en los últimos años una serie de reformas educativas con la intención de que la escuela se adecue a las nuevas condiciones y necesidades del país. Igualmente, se percibe una tendencia cultural dominante de dar un tratamiento instrumental a lo comunicativo, concepción que permea múltiples escenarios de la vida social en general.

Al respecto, se reconoce que el componente comunicativo de la escuela es uno de los ejes claves para llevar a cabo la renovación del proceso educativo, en el sentido de propiciar el desarrollo de competencias comunicativas que, por una parte, estén acordes con las expectativas de niños, niñas y jóvenes respecto de la

apropiación y creación de saberes realmente conectados con las exigencias del mundo que viven, en sus cotidianidades, y por otra, que estén orientadas a la formación de personas críticas y participativas social y políticamente.

Sin embargo, se detectan deficiencias que se pueden evidenciar en los siguientes planteamientos:

Primero, no se están formando individuos críticos frente a la realidad educativa y comunicativa del país, a los saberes que circulan institucionalmente, a las formas de organización escolar y a la vinculación de la escuela con la sociedad, ya que el docente continúa utilizando el discurso de hace diez años, memorístico y rutinario, además dirige la jornada a través del lenguaje en un 90%. Segundo, en la interacción docente-alumno no se ofrecen alternativas pedagógicas que den cuenta del acelerado avance de las tecnologías de la comunicación, del surgimiento de nuevas sensibilidades y de la intensificación y multiplicación de los procesos comunicativos del mundo contemporáneo de tal manera que permitan a los individuos asumir una posición consciente y creativa.

Tercero, no se desarrollan competencias comunicativas que incorporen los nuevos lenguajes, de tal manera que los procesos pedagógicos dentro y fuera de la escuela se vean enriquecidos por esta dimensión.

Cuarto, no se detecta la creación de nuevos proyectos relacionados con la interacción docente y su discurso.

Según los planteamientos mencionados, por los cuales los docentes crean relaciones interpersonales

disfuncionales, se generan una serie de consecuencias negativas como: baja productividad, evidenciada en bajo rendimiento, atraso en los estudios y deserción, poca motivación, actitudes violentas, escasez de ideales de armonía, consenso y cooperación, pérdida de valores, inmadurez e inconsciencia hacia lo ecológico y ambiental.

### ***Formulación de la Pregunta de Investigación.***

Puesto que se ha visto que las relaciones interpersonales docente-alumno asociadas al discurso irónico presentan deficiencias, es evidente la presencia de una concepción reduccionista de la relación comunicación-educación, es necesario comenzar por definir la comunicación como el aspecto dinámico de la cultura, esto es, como matriz de la actividad humana, pues en cualquier situación de interrelación no es posible dejar de comunicarse. Teniendo en cuenta, además, que la interacción docente es una práctica cultural, debe concluirse que es de por sí un acto comunicativo. Sin embargo, tratándose de una forma especial de interacción por la cual el sistema social pretende influir en el saber, la conducta y las formas de valoración de los individuos, la interacción docente es también una modalidad especial de comunicación pues se da una intencionalidad perfectiva por la cual se busca que el educando se acerque a un tipo normativo aceptado por el entorno social con ideales de armonía, consenso y cooperación implícitas en la acción docente positiva.

Puesto que se ha visto, que en las aulas de clase de las Unidades Educativas de Venezuela en general y en las

aulas de clase de la segunda y tercera etapa de Educación Básica en particular, presentan deficiencias en cuanto a las relaciones interpersonales asociadas al discurso pedagógico de la ironía y por lo tanto se les dificulta mantener una interacción docente positiva no disfuncional, se hace necesario explicar las disfunciones interpersonales docente-alumno a partir de las formas irónicas presentes en el discurso del docente, para derivar de allí un modelo teórico que explique dichas disfunciones.

En tal sentido, la **Pregunta de Investigación** del presente Estudio es la siguiente:

¿Qué disfunciones en las relaciones interpersonales docente-alumno se expresan a través de las formas irónicas en el discurso del docente?

### ***Objetivos del Estudio.***

#### **Objetivo general**

Explicar las disfunciones interpersonales docente-alumno a partir de las formas irónicas presentes en el discurso del docente.

#### **Objetivos Específicos**

-Analizar el discurso del docente y la interacción docente-alumno.

-Analizar las implicaciones de las disfunciones interpersonales que se expresan bajo la forma de ironías discursivas en la acción docente.

-Explicar las disfunciones interpersonales docente-alumno a partir de las formas irónicas presentes en el discurso del docente a través de un modelo teórico.

### ***Beneficiarios y Destinatarios del Estudio.***

Puesto que el objetivo general del estudio consiste en explicar las disfunciones interpersonales docente-alumno a partir de las formas irónicas presentes en el discurso del docente, a nivel de la segunda y tercera etapa de educación básica y se pretende derivar un modelo teórico que explique dicho objetivo para elevar la efectividad docente en función de las relaciones interpersonales y su discurso, los beneficiarios del estudio son investigadores en el área de lingüística, del área de análisis del discurso, psicólogos, sociólogos, investigadores en el área de educación, docentes de aula y público académico.

### ***Alcances y Limitaciones del Estudio.***

#### **Alcances.**

El estudio pretende describir las disfunciones interpersonales asociadas al discurso pedagógico de la ironía, para derivar de allí la explicación de las disfunciones interpersonales asociadas al discurso pedagógico de la ironía a través de un modelo teórico, a fin de comprender y expresar las características fundamentales de la teoría de la acción comunicativa y la teoría del discurso pedagógico, asimismo este modelo será una referencia teórica para la concepción, formulación e implementación de las estructuras discursivas. Esta naturaleza teórica está definida por la necesidad de explicar las disfunciones interpersonales y el discurso



pedagógico de la ironía utilizado por el docente, que innegablemente forma parte de su realidad o experiencia.

### **Limitaciones.**

El estudio no pretende dar una visión de cada una de las teorías de comunicación y relaciones interpersonales a los cuales puede ajustarse una determinada investigación.

Cabe anotar que el estudio presenta algunas limitaciones que se refieren a una no siempre fácil comprensión de sus contenidos. Por ello es necesario señalar que aunque se ha hecho un gran esfuerzo por presentar los planteamientos de Habermas de la manera más sencilla posible, la lectura de tales componentes teóricos requiere la máxima atención, además de un conocimiento general de la obra de este autor desde sus primeros escritos.

Además, no se hizo un análisis de los procesos comunicativos en el aula, sólo se consideraron elementos que determinados por las características de la relación interpersonal, emergen desde fenómenos que están al margen de las intencionalidades subjetivas del discurso docente, pero no se desconoce la influencia de otros factores como los mecanismos de transferencia, proyección e identificación que plantea Bateson (1986).

Tampoco se hizo un análisis sobre las formas de producción y reproducción del poder a través del discurso pedagógico, sin embargo se reconoce la existencia de

otras formas de mediación al margen de la interacción docente-alumno.

Por último, la investigación propuesta sólo atendió a una construcción teórica, sin pretender instrumentaciones ulteriores ni descripciones observacionales que extiendan el análisis hasta sus derivaciones operativas.

### ***Definición de Términos Básicos.***

**Competencia Comunicativa:** "se refiere al conocimiento y a la capacidad de una persona para utilizar todos los sistemas semióticos a su disposición como miembro de una comunidad sociocultural dada". (Dell, 1996).

**Discurso:** "aquél que tiene doble carácter de proceso y de producto semiótico cuya complejidad estructural trasciende los límites de la frase u oración y se ubica al mismo nivel y en estricta correspondencia con un contexto situacional". (Padrón, 1996).

**Discurso Pedagógico de la Ironía:** Es un principio recontextualizador en una relación especial mutua a efecto de transmitir, reproducir y organizar ideas de acuerdo a un recurso lingüístico producto de la presencia simultánea de perspectivas diferentes.

**Dispositivo Pedagógico:** "condición para la producción, reproducción y transformación de la cultura y proporciona la gramática intrínseca del discurso pedagógico a través de un complejo conjunto de reglas". (Bernstein, 2000).

**Enfoque Hermenéutico-crítico:** se relaciona con la posición epistemológica inspirada en la comprensión interpretativa-crítica de la realidad.

**Interacción Docente:** es la relación que se establece entre docente-alumno a través del conjunto de reglas que regulan diferentes formas de realización de la interacción, éstas reglas son una especie de mediadores semióticos en el proceso de transmisión de los diferentes significados de la cultura.

**Ironía:** el producto de la presencia simultánea de perspectivas diferentes, esta coexistencia se manifiesta al yuxtaponer una perspectiva explícita, que aparenta describir una situación, y una perspectiva implícita, que muestra el verdadero sentido paradójico, incongruente o fragmentario de la situación observada.

**Relaciones Interpersonales Disfuncionales:** es el trato entre personas en la cual hay contradicción o funcionamiento inadecuado con respecto a ideales de armonía, consenso, cooperación y otros.

**Teoría del Discurso Pedagógico:** formada por un sistema que relaciona leyes sobre el Discurso Pedagógico y ofrece una explicación de las mismas, que permite comprender los complejos problemas de la comunicación, la intersubjetividad y la identidad.

### ***Justificación e Importancia del Estudio.***

En función de dar respuesta a las necesidades reales de la sociedad venezolana en materia educativa, este estudio, al dar explicación en cuanto a las disfunciones interpersonales docente-alumno a partir de las formas irónicas presentes en el discurso del docente, de las etapas segunda y tercera de educación básica, pretende mejorar y elevar la calidad de la acción pedagógica,

intenta llenar el vacío que existe en los estudios de aquellas disciplinas orientadas a desarrollar actitudes y destrezas para la comunicación, al mismo tiempo que busca profundizar el análisis de los procesos de comunicación y de interacción, en la medida en que la efectividad docente pueda interpretarse en función de las relaciones interpersonales y el discurso pedagógico.

Aun cuando en este estudio, el análisis del discurso y las relaciones interpersonales no puede desconocer la figura del docente y su propia intencionalidad comunicativa -sujeto pedagógico- tiene que reconocer la existencia de otras formas de mediación al margen del estricto contacto docente-alumno. Estas tienen que ver, en primer lugar, con sistemas de producción del discurso -u órdenes de creación de significados- en donde se ejercen principios de control, elección y exclusión que conllevan a una total **recontextualización** de "lo dicho" (discurso pedagógico); y, en segundo lugar y de manera más amplia, con procesos complejos de control del sujeto, de la experiencia o prácticas y del mismo discurso (dispositivo pedagógico).

Este estudio pretende ser pedagógicamente innovativo por varias razones: existen pocos antecedentes relacionados con las implicaciones del discurso pedagógico de la ironía en las relaciones interpersonales, se explican las competencias comunicativas con la incorporación de un nuevo discurso pedagógico de tal manera que los procesos pedagógicos dentro y fuera del aula se vean enriquecidos por esta dimensión. La construcción del modelo propicia la

creación y el desarrollo de proyectos relacionados con discurso-comunicación-interacción docente con base en procesos investigativos.

Además, busca ofrecer soportes teóricos, metodológicos e instrumentales, para que el conocimiento y la sistematización incentiven la reflexión y sean la base primordial para construir nuevas propuestas, nuevos modelos que posean una dimensión comunicativa más integral, que permita vincular el discurso pedagógico con los contextos sociales donde se generan las propias necesidades de investigación. El estudio que aquí se presenta aporta al desarrollo educativo varios elementos, así: a) en lo teórico contribuye, desde una mirada crítica contemporánea y transdisciplinar, a la discusión conceptual sobre la naturaleza del discurso pedagógico de la ironía en la práctica docente e institucional; b) en lo teórico-metodológico prueba una vía de investigación de la pragmática formal del lenguaje en conexión con la pragmática empírica del mismo, en lo discursivo, para allanar un camino procedimental que abra posibilidades para otros estudios relacionados con las distintas acciones educativas donde el uso del lenguaje sea susceptible de estudiar con la lente de la acción comunicativa; c) muestra la relación entre el uso del lenguaje textual, con la racionalidad de la acción implícita o explícita en éste; d) prospecta en general las posibles disfunciones que se pueden presentar con respecto a las prácticas que de ella se derivan desde la perspectiva del discurso pedagógico de la ironía; e) presenta ante el mundo académico la categoría discurso

pedagógico de la ironía como elemento de análisis y comprensión teórica de la interacción docente; y f) muestra que a través de un estudio de pragmática formal del lenguaje se puede interpretar el sentido que tiene y el papel que desempeña el enfoque de acción comunicativa en la práctica educativa contemporánea.

Al respecto, Padrón (1996) afirma que "el discurso cuya complejidad estructural trasciende los límites de la frase u oración, se ubica al mismo nivel y en estricta correspondencia con un contexto situacional"(p.1).

La vieja imagen del tratamiento de datos discursivos, cerrada al análisis como texto escrito, da paso a un análisis que responda eficientemente a la influencia de factores intencional-situacionales, factores lingüísticos y factores relativos al medio físico de comunicación. Es decir, el análisis al discurso pedagógico, especialmente como conexión a hechos sociales debe dar respuestas teórico-metodológicas ante los cambios que ocurren en educación. Según Padrón (1996) "antes que la función de un texto está el contexto, es decir, la situación de acción que regula los procesos de producción textual"(p.11).

Pero, una acción estratégica es derivada de ciertas necesidades situacionales que podrían ser consideradas como estructuras contextuales profundas que se van transformando en estructuras superficiales, y que a partir de allí, van evolucionando las funciones de un determinado discurso que pueden estar relacionadas con la necesidad cada vez más perentoria de desarrollar en el país un discurso académico y con el apremiante desafío de

privilegiar la capacidad de generar y aplicar conocimientos a través de un discurso que permita adaptarse a los cambios tecnológicos, culturales y sociales que ocurren en el mundo.

## CAPÍTULO III

### BASES TEÓRICAS

Las bases teóricas se refieren a los aspectos que sirven de sustento y apoyo teórico a la Investigación; en este sentido se contempla, *primero*, repaso histórico con diferentes perspectivas teórico-metodológicas, sus aportes y cuestionamientos, *segundo*, conceptualización de ironía, *tercero*, el aula de clase como contexto de una acción discursiva, *cuarto*, como teorías de investigación, teorías de base o teorías de entrada, la teoría de la acción comunicativa (Habermas, 1999) y la teoría del dispositivo pedagógico (Bernstein, 2000).

Un campo de gran importancia para la investigación en el aula es el de estudios sobre el discurso que se abordan desde la lingüística y la sociolingüística, enfoques sociocognitivos, socioculturales o sociohistóricos, el análisis del discurso en sus variadas orientaciones, hasta las perspectivas etnográficas (antropológicas) o etnometodológicas (sociológicas como el análisis conversacional).

La importancia adquirida por los estudios del discurso en el aula se debe a la conciencia de que, tanto la mayor parte de la enseñanza de los docentes, como la gran parte de las formas como los alumnos manifiestan lo que saben, se realiza en el aula de clases mediante el lenguaje tanto oral como escrito. La educación es un proceso público de negociación y creación cultural que se realiza básicamente a través del discurso en la escuela, estudiar la relación entre discurso e interacción en el



aula implica adoptar una perspectiva interpretativa. Esto es así ya que el discurso supone comunicación o construcción social situada y , por tanto, el estudio de los significados socialmente contruidos. El estudio del discurso en el aula es, entonces, para la mayor parte de las perspectivas que se han desarrollado, el abordaje del significado construido en el contexto de la interacción. Y, como plantea Cazden (1991), el discurso vincula lo social con lo cognitivo.

### ***Repaso histórico***

A inicios de los sesenta y desde el campo de la antropología, Hymes (1976) hace un llamado acerca de la necesidad de que se realicen etnografías de la comunicación en el aula, pero es hasta los setenta que este tipo de trabajos se empiezan a presentar. Durante los primeros años de esta década coexistieron dos corrientes, la positivista/didáctica y la sociolingüística, como plantea Cazden (1991). Desde este punto de vista se considera el sociolingüístico, más un campo que abarca las diversas corrientes interpretativas que una corriente en particular.

Paralelamente, se realizan en Estados Unidos (EUA) una serie de estudios de carácter interpretativo con enfoque etnográfico (Cazden, 1986; Gumperz y Hymes, 1972), de teoría crítica (Bredo y Feibergs, 1983), o con enfoque etnometodológico proveniente de la sociología (Mehan, 1979). En Inglaterra los trabajos interpretativos se plantean desde la práctica docente y desde la

etnometodología. Mientras que en EUA los trabajos etnográficos y etnometodológicos manejaban el autoritarismo como concepto central, en el Reino Unido (RU) los estudios etnometodológicos mostraron una clara preocupación por relacionar los procesos de interacción discursiva del aula con problemas sociales como la reproducción del orden social establecido, introduciendo al campo del estudio del discurso en el aula categorías como la de "control" y "poder" que hasta la fecha tienen una importante presencia.

En Inglaterra y desde mediados de los setenta también aparecen estudios del aula con una fuerte influencia lingüística que tuvieron mucha influencia sobre trabajos posteriores (Sinclair & Coulthard, 1975) al plantear la importancia de estudiar la estructura del discurso, el control del habla y la construcción de significados compartidos. Éstos fueron los primeros trabajos que identificaron, desde un punto de vista gramatical, la estructura característica de la interacción en el aula como la de Interrogación-Respuesta-Evaluación (o Retroalimentación=feedback) (IRE o IRF). En Inglaterra, la lingüística también influye sobre los estudios etnográficos (Stubbs, 1983).

Otra corriente de importancia dentro de los análisis del discurso es la teoría del acto de habla (Austin, 1962; Searle, 1969) que contribuyó con elementos fundamentales al desarrollo posterior de la etnometodología y la pragmática entre otras, como es el de plantear que el habla es una forma de acción social con la que se realizan acciones como: ordenar, sugerir,

orientar, invitar, rechazar, aprobar, complacer, resistir, etcétera. Esta corriente con origen filosófico aportó un acercamiento funcional a los estudios del lenguaje donde éste emerge como una práctica que construye realidades.

Estos trabajos junto con las contribuciones de Wittgenstein (1953) aportaron también la importante idea de que cada acto de habla es inherentemente ambiguo y que, por tanto, el significado de las palabras no se puede decidir sin el conocimiento del contexto en el que es usado. Esto último contribuye a establecer la importancia central del contexto en los estudios educativos y, en general, en la investigación social. Sin embargo la teoría del acto de habla se desarrolló a partir de situaciones imaginarias, lo que la distingue de aplicaciones posteriores de estos principios a situaciones de vida cotidiana como lo hace la etnometodología.

La etnometodología y el análisis conversacional nos aporta la posibilidad de inferir aspectos del orden social a través del estudio de la secuencialidad del habla, por lo que se ubican dentro del campo de la sociología. Se considera el habla como acción social y se sostiene la idea de que para poder ser explicada la acción debe estar situada. El análisis conversacional (AC) ha aportado los recursos para describir el detalle de la organización secuencial lo que permite analizar la comprensión intersubjetiva y el desarrollo de la capacidad de explicar de los participantes (Mehan, 1996). Para la etnometodología el discurso, como acción social,

construye las versiones sobre la mente y el mundo en la interacción social.

La corriente de etnometodología ha sido cuestionada por no tomar en cuenta más dimensión que la estructura de la secuencialidad y más dimensión temporal que el presente, ni más consideración que la forma como los participantes establecen ciertas concepciones en el discurso, sin considerar los implícitos o claves de contextualización externas en tiempo y espacio a lo dicho, de las que se pudiera inferir intenciones, conocimientos, contextos y formas culturales previas que influyen sobre la interpretación que se puede dar al discurso. Sin embargo es necesario reconocer que el AC es la perspectiva que más detallada y rigurosamente analiza lo que se construye interactivamente a través de los matices finos del lenguaje con lo que se asigna contenido e intenciones a los enunciados (entonación, pausas, secuencialidad, énfasis, cadencia, cambio de velocidad, intensidad).

Finalmente, se puede inferir que muchos de los debates están centrados, en primer lugar, en la consideración del contexto como elemento central para la interpretación o no (en todos los trabajos de influencia lingüística y en aquellos que establecen sus categorías de análisis previamente al estudio particular) y, en segundo lugar, en la forma de considerar el contexto en relación con el discurso (lo que se puede inferir del discurso de los participantes, como elementos adicionales que enmarcan la unidad de análisis y contribuyen a la

interpretación, como dialécticamente relacionado con el discurso o sólo como construido por aquél).

### ***Conceptualización de Ironía***

Las reflexiones e investigaciones sobre los discursos en el campo de la educación tratan de revelar una realidad e integrar lo que desde diversas disciplinas y corrientes están explorando en esta perspectiva, entre los enfoques más especializados en el tratamiento del lenguaje en sus diferentes dimensiones y niveles, sea como mensaje, discurso o signo, que contienen y producen múltiples sentidos y significados, tenemos la lingüística, la semiótica, la semántica, el análisis de contenido y la hermenéutica-crítica. Del mismo modo, existen corrientes que en el amplio campo educativo presentan un interés especial para abordar la construcción de sentidos y significados, sea como pedagogía y/o como horizonte de estudio, entre ellas está la pedagogía dialógica freiriana, la pedagogía crítica, el método de acercamiento crítico, la etnografía educativa, el análisis del discurso pedagógico y los estudios de análisis de contenidos en textos.

El uso del lenguaje se ha señalado como eje fundamental del proceso escolar. Existe desde luego una amplia gama de estudios sobre la interacción de maestros y alumnos, como ejemplos, véanse Mehan (1996), Stubbs (1983), Heath (1983), Cazden (1991), Edwards Y Mercer (1987), Wittrock (comp.)(1986). Existen escasos estudios específicos en Latinoamérica que caractericen los

aspectos lingüísticos y sociolingüísticos de esta interacción verbal que es la constante más importante del proceso escolar. Hay algunas excepciones, como el estudio de Pellicer (1983).

En los trabajos de Bernstein (1999) se plantea que "la escuela representa y exige el manejo de un 'código elaborado', fomentando así un uso más rico, complejo y abstracto del lenguaje oral y una comprensión de los significados 'fuera de contexto'".

Sobre la base que presentan estas dimensiones, niveles y corrientes, antes de abordar el discurso pedagógico de la ironía, se reflexiona en cuanto a la construcción de una conceptualización de ironía.

### **Hacia el concepto de ironía**

"La filosofía es la verdadera casa de la ironía".

Sócrates.

A continuación se ofrecen algunas reflexiones sobre la ironía, la pertinencia de estas reflexiones depende del análisis de algunos textos, por lo que esto determina una relación dialógica entre la formulación de un concepto y su reformulación a partir de la lectura crítica de los textos.

La idea central que anima la vertebración de estas reflexiones y que le sirve de presupuesto es la siguiente: si el discurso pedagógico recurre a la ironía como a una estrategia que permite expresar las paradojas de la condición humana y los límites de nuestra percepción de la realidad, ello exige la presencia de un

investigador capaz de reconocer las distintas estrategias de autocuestionamiento que este mismo discurso pone en juego, e inicialmente está definida ironía, como el producto de la presencia simultánea de perspectivas diferentes, esta coexistencia se manifiesta al yuxtaponer una perspectiva explícita, que aparenta describir una situación, y una perspectiva implícita, que muestra el verdadero sentido paradójico, incongruente o fragmentario de la situación observada.

### **Acepciones de Ironía**

Las teorías más recientes sugieren según Hutcheon (1994) que la ironía es subversiva y contestataria, con el poder de transformar y, de esta manera, operar como un "contradiscurso". El uso de la palabra se remonta al menos a la retórica de Aristóteles, palabra derivada del griego "eironeia", en latín "dissimulatio" que, en la antigüedad tenía una connotación negativa de "engaño, desprecio, o desestabilización". Históricamente se observan dos significados de la ironía: hasta el fin del siglo XVIII, la ironía es verbal o retórica que la identifica con una figura del lenguaje: consecuentemente, la ironía es una expresión del lenguaje, cuyo significado es contrario al significado habitual de la palabra. El segundo, más complejo, introducido por los teóricos románticos alemanes en los siglos XVIII y XIX, quienes reconocen que el mundo es en esencia paradójico y que sólo una actitud ambivalente puede abarcar su contradictoria totalidad.

Así Tittler (1990) postula:

el sentido literal no se rechaza, no se niega del todo, más bien se diluye dejando el sentido figurativo y literal coexistiendo en suspenso. La ironía subraya la opacidad del lenguaje obligándonos a detenernos tanto en el significado como en el significante y en la enunciación como en el enunciado. (p.18)

Leer ironía, entonces, no es solamente una negación, sino una reconstrucción verbal compleja, que al ahondar, escala a un nivel superior más sabio, más ingenioso, más moral en que se encuentran y comulgan en su hallazgo el autor, el investigador y el lector para descubrir lo que se quiere decir. A esto se añade lo que plantea Eco (1990) sobre el rol de la ironía en el discurso postmoderno que, según él, parece ofrecer una manera de expresarse sobre el pasado, lo que no se puede ignorar, ni cambiar, porque ni el autor, ni el lector son "inocentes". "Postmodern discourse demands not the negation of what is already said, but its ironic rethinking."

Existen muchas definiciones tradicionales de la ironía, como por ejemplo: "significar una cosa y decir otra distinta", "admiración por culpa" o cualquier otra, que no permiten ubicarla, ya que el lenguaje definicional adquiere matices de problemas cuando se trata de la ironía.

Al respecto De Man (1998) afirma:

la ironía tiene también una función performativa. La ironía consuela, promete, excusa. Nos permite llevar a cabo toda clase de funciones lingüísticas performativas que parecen caer fuera



del campo tropológico, pero que están muy estrechamente vinculadas a éste. Dicho de forma breve: es muy difícil, de hecho imposible, llegar a una conceptualización por medio de una definición.(p.47)

Parece, que la ironía tuviera un carácter ubicuo, se puede encontrar en cualquier texto, en cualquier género, en cualquier ideología. Entonces ¿Qué es la ironía?

Antes del siglo XVIII, plantea Booth (citado en Virasoro, 1997), la ironía era "...sólo un recurso retórico entre muchos otros, el menos importante de los tropos." Posteriormente, la teorización y el problema de la ironía ocurrió durante el Romanticismo alemán en la tradición alemana, a principios del siglo XIX, siendo sus principales representantes Friedrich Schlegel, Tieck, Novalis, Solger, Hegel, Kierkegaard hasta Nietzsche y Thomas Mann considerado como el principal ironista alemán, éste para muchos fue un período en el que tuvo lugar la más astuta reflexión sobre el problema de la ironía.

Ahora bien, los orígenes de la ironía se remontan al período socrático, al vivir y morir de Sócrates (un personaje de la Atenas del siglo V), en donde la ironía socrática comienza allí mismo donde se contraponen las opiniones sobre su persona de sus contemporáneos mismos, al respecto, Virasoro (1997) afirma que "El legado socrático debe ser entendido en términos no de contenidos sino de método: la dialéctica o ironía entendida como arte de la interrogación". A partir de ello, se caracteriza la ironía socrática en función de la caracterización del propio Sócrates, se dice que él es,

el creador de la filosofía especulativa, inventor de la definición, figura enigmática, indescriptible, indescifrable, interpelador, sin ideas, con necesidad irrefrenable de hablar, un personaje visible, audible, sensorial, destructor, con la mirada un tanto burlona, con artimañas de seductor, narcisista.

Ahora bien, conviene por el momento dejar de lado este problema y el desarrollo histórico del término para pasar directamente al reconocimiento de los términos que habrán de estar presentes en la discusión de la definición de ironía.

Se considera la acepción más común del término, la forma más usual, y la que ha recibido la mayor atención por parte de la crítica (al parecer por su tradición retórica) es la llamada ironía verbal. Un ejemplo sencillo y clásico, además ha sido discutido en contextos diferentes, con variantes, por Booth (citado por Virasoro, 1997) es el de un personaje que pronuncia la frase ¡Qué hermoso día! al momento de entrar a su casa, empapado por el agua de la lluvia que cae en la calle, se trata, en principio, de la existencia de una contradicción entre lo que se dice y lo que debe ser entendido, si bien debe señalarse que esta contradicción no se encuentra en el enunciado mismo, sino en la relación entre la proposición y lo aludido por ella.

En este sentido, a lo anterior debe añadirse que sin la existencia de alguien (ese alguien, en este caso, es el investigador) que perciba el carácter paradójico, incongruente o fragmentario de algún aspecto del mundo (discurso pedagógico), la ironía no llega a existir.

Además, sin un investigador que entienda el discurso pedagógico como tal, la ironía desaparece, y le sobrevive sólo un sentido literal.

Ya en esta aproximación preliminar, descriptiva, del fenómeno irónico, se reconocen las relaciones entre el autor (docente) y su enunciado, la relación entre el enunciado y su referente, y la importancia decisiva del investigador. Son precisamente estos aspectos los que habrán de discutirse con mayor detenimiento, al comentar, respectivamente, la intención y la interpretación de la ironía.

Al respecto, Zavala (1996) establece que para reconocer la ironía entran en juego tres dimensiones comunicativas "dialógica (competencias de interpretación del lector implícito); formal (recursos lingüísticos y estilísticos), y funcional (intenciones del autor implícito, su visión del mundo y de la literatura)." Cada una de estas dimensiones corresponde, respectivamente, a hablantes y situaciones en toda comunicación irónica.

Al respecto, entre los filtros que pueden dificultar la comunicación se encuentran las competencias comunicativas, se llama competencia de un sujeto a la suma de todas sus posibilidades lingüísticas, al abanico completo de lo que es susceptible de producir e interpretar. Estas competencias son lingüísticas (conjunto de conocimientos que se poseen de una lengua), paralingüísticas (conocimientos acerca de la interpretación del lenguaje mimo-gestual), ideológicas (conjunto de los sistemas de interpretación y evaluación del universo referencial) y culturales (conjunto de

conocimientos implícitos acerca del mundo y de los otros que poseen los interlocutores).

Aun cuando emisor (docente) y receptor(alumno) manejen el mismo código, la cultura de la que forman parte y su ideología tiñen el mensaje, por lo que se pueden crear significaciones distintas de las que resultan de la mera decodificación, y que no pertenecen al mismo grupo ideológico y cultural.

Dell Hymes(1996) también habla de competencia comunicativa para referirse "al conocimiento y a la capacidad de una persona para utilizar todos los sistemas semióticos a su disposición como miembro de una comunidad sociocultural dada".

"Nunca es tan difícil destruir el error como cuando tiene sus raíces en el lenguaje."

Bentham

En fin, ¿cómo se puede distinguir exactamente de otras formas lingüísticas la ironía?. Según Jonathan Culler (citado por Zavala, 1996), "para reconocer la ironía es necesario poseer competencias de lectura que permitan reconocer los distintos niveles de verosimilitud de un enunciado." El mismo autor refiere ¿qué son los niveles de verosimilitud?, plantea que son reglas estructurales que permiten organizar el sentido de un enunciado que se corresponden con reglas de lo real (sentido común previo al lenguaje, de carácter ideológico), reglas de lo natural (naturalización codificada de lo cultural, que permite reconocer lo extraño) y reglas del género literario (convenciones

discursivas que expresan una determinada visión del mundo y de la narrativa).

Tal vez, la ironía sea producto de una actitud que podría resultar, como un índice de afirmación del mundo, como un desafío al absurdo de la condición humana y como parte de un discurso que no se conforma con un mero compromiso dialógico, sino que implica un compromiso existencial, por lo que exige un lector igualmente comprometido con su propia búsqueda, una búsqueda que reconozca las contradicciones del mundo y las nuevas reglas del juego.

En conclusión, la ironía se define como una figura verbal que expresa el producto de la presencia simultánea de perspectivas diferentes, es decir, una perspectiva explícita (lo que se dice, que aparenta describir una situación) y una perspectiva implícita (lo que no se dice, que oculta lo que verdaderamente quiere ser expresado).

***El aula de clase como contexto de una acción discursiva e interacción docente.***

"Toda expresión oral se ve influida por las características del contexto en el que tiene lugar" (Cazden, 1991). Esta frase sirve de introducción para definir cuál es el objetivo de esta sección que se centra en la interpretación del contexto de aula enmarcado en un contexto de espacio.

El docente en el aula constantemente se encuentra influido de su medio natural y sus expresiones

ideosincráticas, bien cuando se efectúa en la fase interactiva de la enseñanza, o bien cuando ejerce su propio rol. Por ello, las características propias del tema del contexto se diversifica ya que es aplicado a ambientes escolares diferentes, y varía la presentación metodológica sobre cómo se trabaja en este campo; tanto en lo que se refiere a la selección del ambiente, como a la recogida de datos, análisis y categorización de los mismos, así como a la presentación de los resultados de investigación.

En los estudios realizados sobre el contexto del aula, surge el tema del ambiente que nos acerca al problema de relaciones, de cómo se manifiestan, sus elementos intrínsecos y los conceptos que se van generando durante una experiencia. Todo contexto se halla estructurado dentro de una red que puede ser contextual o situacional que abarca las situaciones pasadas, presentes y futuras a partir de una acción educativa, políticas, tendencias sociológicas por lo que también surge un contacto con los elementos constitutivos del medio, su percepción y su comprensión. Además, dentro del mismo existe la categorización de experiencias; se presta bien a la vehiculación y a la perpetuación de los modos particulares de organizar la experiencia, así como a la transmisión selectiva de significados individuales.

Así, cualquier mirada al interior de las aulas está condicionada a una teoría que se ubica en un momento socio-histórico que progresivamente ha modificado su estilo de recolección de datos y su enfoque de tipo cuantitativo. Por ello, la denominada teoría crítica,

concibe la realidad como una continua construcción social.

De tal manera, el análisis de los procesos de enseñanza y aprendizaje en el interior de las instituciones académicas nunca debe comenzar y acabar limitándose a un espacio físico concreto como es el aula, es preciso tomar en consideración los contextos económicos, sociales, políticos y culturales desde los que esas acciones y sus resultados adquieren un significado más completo.

Cazden (1991) y Mehan (1996) afirman que para poder comprender lo que sucede en las aulas es necesario tratar de explicar cuál es el conocimiento tácito de los docentes, profesores y profesoras, o sea los constructos, principios y creencias con los que este colectivo de profesionales prácticos deciden y actúan, lo que está relacionado con otras teorías implícitas de acción.

No obstante, al abordar sólo estas variables se debe tomar en cuenta que, tanto los contenidos como los procesos son fenómenos sociales desarrollados dentro del marco de un puesto de trabajo configurado por variables institucionales, sociales, políticas e históricas.

La mayoría de las investigaciones sobre enseñanza y aprendizaje se orientan hacia los procesos que tienen lugar en las aulas en un sentido restringido, como acciones que directamente fomentan el aprendizaje, antes que como la globalidad de acciones e interacciones en las que toma parte el profesorado y el alumnado en el contexto de la institución escolar.

En realidad, lo que acontece en el interior de un aula se debe contemplar con instrumentos flexibles y desde marcos que tengan en cuenta dimensiones sociales, culturales, económicas y políticas para llegar a comprender e intervenir con mayor eficacia en el marco de los centros de enseñanza.

Al respecto, Jackson (1991) define el contexto del aula como:

un lugar donde se producen procesos de enseñanza y aprendizaje tanto intencionados como no intencionados, tiene una serie de propiedades distintivas que afectan a las personas que allí interaccionan y actúan, pese al tipo de organización de los alumnos y alumnas que se haya establecido y a la filosofía educativa a la que está adherido el profesorado.

Dentro del contexto del aula, existen peculiaridades importantes que caracterizan y acompañan a las intervenciones que tienen lugar en ese marco, tales como: multidimensionalidad, simultaneidad, inmediatez, imprevisibilidad, publicidad e historia. Estas características intrínsecas de la vida que tiene lugar en el interior de las aulas, condicionan en mayor o menor medida, las interacciones, actividades y discursos de enseñanza y aprendizaje.

Esto implica una práctica donde se integra además la teoría y la práctica dentro de un mismo proceso, la situación de diálogo e intercambio, fructifica una nueva cultura educativa, que desarrolla la participación activa y la construcción de significados en la dinámica que configura la vida cotidiana en el interior de las aulas.



Por ello, el significado latente de las interacciones se rige por un discurso y unos códigos que se caracterizan por una fuerte desigualdad entre docentes y estudiantes, que tienen como misión implícita facilitar la implantación de un "modelo" que desea ser impuesto.

Así, el análisis o la interpretación del contexto de un aula cotidiana resulta un asunto demasiado complejo para ser observado desde una sola perspectiva. Puede resultar artificial o natural para quien desee descifrar los significados ocultos que se encuentran en esa "cultura".

Por ello, el contexto de aula está impregnado de un entorno naturalista muy peculiar que obedece a enfoques interpretativos de lo que sucede dentro del mismo, según White (citado por Jackson, 1991) "en el discurso interpretativo, el pensamiento se desplaza por giros que resultan imprevisibles hasta su realización oral o escrita y cuyas relaciones entre sí no tienen por qué guardar un nexo de estricta deducción de uno a otro".

Dentro de un aula suceden un sin fin de experiencias, lo cual supone que cada observador las verá de un modo distinto y a la vez su interpretación será diferente, la visión tratará de ser general en una gran proporción, el objetivo consiste en suscitar el interés del lector y despertar su atención por aspectos de la vida escolar que parecen estar recibiendo una atención inferior a lo que merecen.

Cabe destacar que en las aulas existe un significado cultural que involucra los elementos monótonos de la existencia humana, como la presencia de un curriculum

real y un curriculum oculto. Por ello, para apreciar el significado de los hechos triviales incluyendo el discurso utilizado por el docente, es necesario considerar la frecuencia de aparición y uso de algunas frases, la uniformidad del entorno y la cultura reinante.

En otro orden de ideas, el socio lingüista inglés Basil Bernstein (2000) plantea que "la desubicación de un determinado cuerpo de conocimientos del contexto de su producción para reubicarlo, con miras a su apropiación, en otro contexto cultural distinto es el proceso de recontextualización".

Cada aula dentro de su complejidad, refleja lo que es el aula, unas se diferencian de otras ya sea por la ubicación de los pupitres o mesas, por la decoración (la ambientación), la mesa del docente, la papelera, la cartelera y el pizarrón. Incluso algunas presentan mapas, estantes y algunas plantas, pero lo cierto es que todas mantienen similar estructura física, además proporcionan un contexto social bastante constante.

También, la enseñanza-aprendizaje y los diálogos son características diferenciales del contexto de aula, éstas tratan de representar lo que es realmente la vida en un aula, aunque no constituyen todo lo que es único en este entorno. Es un espacio limitado.

### **La interacción docente en el contexto de aula**

Desde la perspectiva de la autora, el hombre se construye mediante procesos de interacción. El ser humano se socializa y conforma en el marco de una cultura y

sociedad determinadas. La socialización transcurre a través de innumerables contactos entre las personas en los más diversos ámbitos de actividades humanas.

En las ciencias sociales y, más específicamente, en las ciencias humanas, el estudio de los fenómenos que ocurren cuando los docentes entran en contacto con sus alumnos ha ido adquiriendo gran relevancia. Los conceptos de interacción, comunicación y discursos se han vuelto dominantes y, aunque hay diversas formas de concebir estos procesos, ellos imponen una lectura que trasciende al individuo como ente aislado, invitando a pensar en el hombre como un ser en situación de permanente relación con otros.

En efecto, los estudios antropológicos actuales se ocupan de describir las relaciones sociales en la vida cotidiana. El análisis del discurso o análisis conversacional ha adquirido una gran relevancia como campo de estudio de la lingüística. La psicología se hace cada vez más social, interesándose ya no sólo en cómo las personas se comportan cuando están en presencia de otros, sino en cómo los hombres se influyen, se determinan y se transforman mientras se interaccionan.

Este énfasis en el tema de las interacciones humanas conlleva un cambio en los modelos teóricos, planteándose la necesidad de visiones interdisciplinarias. La visión relativa a la interacción docente y al discurso pedagógico articula, por una parte, los niveles cultural y social y, por otra parte, integra las dimensiones de rasgos temporales, textuales y contextuales en las relaciones humanas, en ocasiones separadas en algunos

análisis. Tal hecho lleva a considerar la adecuación de una perspectiva sociocultural para el estudio de la interacción docente, en tanto visión integradora.

En el marco de la psicología social europea, diferentes líneas de investigación han vuelto relevante la dimensión sociocultural para la comprensión del comportamiento humano y han puesto en evidencia el rol fundamental de la interacción docente. Así, por ejemplo, a partir de los primeros planteamientos de Piaget y Vygotsky se ha demostrado el valor heurístico de la interacción docente, como factor directo o mediador del desarrollo lingüístico y cognitivo de los niños.

En cuanto al desarrollo lingüístico, se puede decir que la habilidad alcanzada en el lenguaje depende no sólo de la cantidad y calidad de los "inputs" lingüísticos del ambiente que rodea a las personas, sino que, además, el desarrollo del lenguaje depende de la estructura y calidad de las interacciones. En lo que respecta al desarrollo cognitivo, diferentes perspectivas de investigación han puesto en evidencia de manera contundente dos mecanismos interactivos esenciales para el desarrollo cognitivo: a) la presencia del conflicto sociocognitivo, es decir, de situaciones interactivas donde hay ideas encontradas, **disfunciones** o disenso; b) las relaciones de cooperación entre pares o, bien, en una estructura de igualdad formal (no autoritaria) entre adultos y niños.

En el estudio de la interacción docente-alumno, desde una perspectiva sociocultural, cabe resaltar la influencia que han tenido los trabajos teóricos de

Habermas y Bernstein, que han desarrollado a plenitud las dimensiones comunicativas y discursivas del comportamiento humano.

Así pues, en la atmósfera de estos marcos teóricos referenciales se pretende exponer en esta sección un análisis de los términos interacción docente y discurso pedagógico, proponiendo posteriormente una visión que los integra.

### **La interacción docente y el discurso pedagógico de la ironía**

La interacción docente y el discurso pedagógico de la ironía constituye una visión que integra los conceptos interacción docente y discurso pedagógico de la ironía. El delimitar ambos conceptos permitirá conocer cómo se relacionan teóricamente y cuáles son las ventajas de presentarlos integrados.

En la bibliografía especializada se encuentran autores que trabajan la noción de discurso pedagógico y/o interacción docente, realizando así una separación conceptual y empírica de ambos fenómenos. Los primeros resaltarán el lenguaje y los contenidos transmitidos y, los segundos, resaltarán los aspectos de la acción entre agentes sociales, los procesos de influencia social y los diferentes modos o estructuras que asumen las relaciones humanas. En otros autores, los conceptos de interacción docente y discurso pedagógico aparecen diferenciados.

La noción de interacción tiene su origen en la cibernética y en la teoría de sistemas, y fue concebida

para plantear una nueva visión epistemológica que se refiere a las causas, no en términos lineales sino circulares. Los fenómenos no se estudian de manera aislada sino en relación con otros fenómenos y en sus determinaciones recíprocas.

Caracterizar la interacción como docente implica hacer referencia a un docente y a un alumno que se afectan y se influyen al relacionarse entre sí. Sin embargo, hay otra concepción de interacción docente como causalidad unidireccional o de intercambio de información que se encuentra muy presente en el discurso científico de las ciencias sociales. Se trata de una forma de interacción en la que sólo una de las partes se muestra activa, es una relación de causa-efecto, donde hay uno que emite una respuesta y otro que la recibe.

La noción de discurso pedagógico significa tanto "una puesta en común" como la transmisión de información. Si bien el vehículo por excelencia es el lenguaje también hay signos paralingüísticos (gestos) que requieren un conocimiento compartido para acceder a un significado que otorgue sentido al encuentro.

Veamos a continuación algunos puntos de vista donde los dos conceptos, interacción y discurso, se encuentran íntimamente relacionados.

Según Garton (1994), para que exista una interacción debe haber, al menos, dos personas que intercambien información, que se comuniquen. Y agrega, que la interacción implica algún grado de reciprocidad y bidireccionalidad entre los participantes. La interacción

es el vehículo fundamental para la transmisión dinámica del conocimiento histórico y cultural (p.22).

Watzlawick y colaboradores (1981), al estudiar el discurso, asumen que la interacción, o el comportamiento entre personas, hace referencia al estudio del modo cómo las personas se influyen mutuamente mediante el discurso. En otras palabras, para ellos la interacción es el aspecto pragmático (referido a la conducta) del discurso humano. Estos autores, al referirse al discurso "como un proceso de interacción" reconocen el elemento de acción recíproca (bidireccionalidad) en los procesos discursivos (p.18).

La revisión de estos puntos de vista, permite a la autora decir, con los autores citados, que el discurso pedagógico y la interacción docente son fenómenos simultáneos (co-ocurrentes) e interdependientes. Y se observa que, cuando se habla de interacción, se subraya la acción entre personajes, las modalidades de estar juntos y de influirse. Cuando se habla de discurso pedagógico de la ironía se enfatiza en el lenguaje, los mensajes y significaciones que el docente transmite a sus alumnos.

En el desarrollo de este capítulo la autora prefiere las perspectivas teóricas que permiten captar, por un lado, la relación dialéctica entre interacción docente y discurso pedagógico de la ironía y, por el otro, la simultaneidad o coincidencia de los fenómenos de intercambio, intermediación, transmisión, influencia e implicaciones del discurso pedagógico de la ironía y de la interacción docente.

En tal sentido, se delimita cada uno de los conceptos, con el objeto de clarificar justamente sus interrelaciones:

**El discurso pedagógico de la ironía** se refiere al conjunto de procesos verbales que transmiten un contenido o un mensaje disfrazado en un contexto humano determinado. Esto implica la presencia del lenguaje en su sentido más amplio, es decir, la presencia de un mundo de signos y significados.

**La interacción docente** hace referencia a la acción que se realiza entre docente-alumno, expresa una intención y adquiere sentido y significado dependiendo de la situación particular. La interacción docente alude a la interdependencia y a la influencia recíproca por lo que se expresa con palabras, entonaciones o gestos, siempre se dirige o es recibido por otra persona o por un grupo, las cuales mantienen entre sí y con el que emite el mensaje un tipo de vínculo que implica la presencia de ambos fenómenos.

Durante el proceso de interacción docente se establecen relaciones entre el docente y los alumnos y se pueden analizar esas relaciones a través de diferentes criterios, entre los cuales se destacan los siguientes:

Las semejanzas o diferencias entre el docente y los alumnos que interactúan. Por ejemplo: **yo** voy a explicar este tema y **ustedes** presten atención.

El estatus que ocupan unos en relación con los otros y las comparaciones en términos de jerarquía. Por ejemplo: el docente y los alumnos.



Así, en los contextos humanos, el término relación hace referencia al modo en que se encuentran las personas o grupos con respecto al otro.

La delimitación conceptual de los fenómenos interacción docente y discurso pedagógico de la ironía, realizada en el apartado anterior, conduce a afirmar que el discurso pedagógico de la ironía está condicionado por los procesos interactivos y que, a la inversa, la interacción docente está modulada por los significados de los mensajes y las formas de expresión de estos últimos en los procesos del discurso pedagógico de la ironía. La interacción docente busca resaltar justamente al interjuego de estos fenómenos.

Se afirma, entonces, que en las relaciones entre docente-alumnos, que comparten un contexto físico-ambiental y sociocultural, se presentan fenómenos que se pueden cualificar como atributos de la interacción docente; a saber:

- Interdependencia
- Intersubjetividad
- Significados compartidos
- Influencia e implicaciones

En la figura 1, que a continuación se presenta, se propone una imagen que ayuda a recordar los atributos que se consideran esenciales en los procesos de interacción docente que se realizan en un contexto sociocultural determinado y compartido.

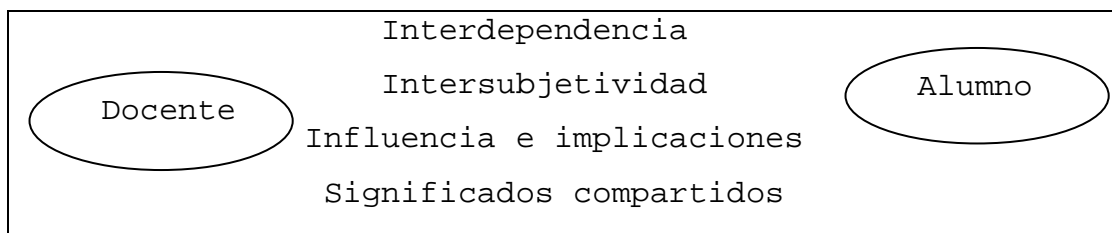


Figura 1: Atributos de la interacción docente

Dada la diversidad de enfoques teóricos existentes para abordar el estudio del discurso pedagógico y la interacción docente en las ciencias humanas y sociales, es necesario precisar el marco teórico-conceptual que sustenta el modelo de interacción docente y el discurso pedagógico de la ironía. Para tal fin, se comienza con un comentario sobre el enfoque lingüístico y el enfoque hermenéutico-crítico, para luego desarrollar el marco teórico-conceptual del modelo.

***El enfoque lingüístico. La Teoría del Texto***

Un interés de utilizar esta teoría, está definido por la necesidad de organizar toda la información que cualquier "acto de habla" revela para un observador. El otro interés es de naturaleza teórica y está definido por la necesidad de explicar las acciones comunicativas y el lenguaje, en general, en cuanto clase universal de hechos que forman parte de las realidades o experiencias de las que debe rendir cuenta la producción de conocimiento sistemático-socializado.

Si se atienden al primero de estos dos campos de intereses, se ve que, efectivamente, los actos de habla

arrojan dos tipos de información: uno referido a lo que dice el hablante, al contenido que transmite; y otro referido a cualquiera de los componentes de la acción comunicativa en cuanto tal, esto es, a todo lo que un observador (interno o externo) puede percibir en ella, desde las intenciones de los interlocutores hasta los rasgos de entonación y hasta la forma en que se usan los términos o en que las palabras responden a los rasgos del contexto social.

Todo este cúmulo de información resulta altamente complejo y difícil de organizar, especialmente si se está interesado en estudiar algún fenómeno que se esconde a simple vista (la ironía) y que se revela a través del lenguaje (de hecho, la gran mayoría de los hechos sociales se hallan asociados al lenguaje).

Si, en cambio, se atiende al segundo de los dos campos de intereses mencionados, aparece la típica situación en que el hombre de ciencia formula, sobre la base de ciertos conocimientos previos, preguntas significativas respecto a algún tipo de hechos (el lenguaje, en este caso, y todo el entramado social al que responde) y luego intenta ofrecer alguna explicación abarcante, evaluable y plausible (teorías lingüísticas, en este caso).

En este sentido, la Teoría del Texto es una de las más recientes explicaciones dentro del campo de la Lingüística y la Semiótica, adoptando la forma de teoría o modelo de los actos de habla.

Obviamente, estos dos campos de intereses se hallan estrechamente interconectados. De los modelos teóricos o

de los esquemas que explican la actividad lingüística se derivan los sistemas de análisis y los heurismos para ordenar la información implícita en cualquier acto de habla, los cuales serán adecuados a las necesidades cotidianas en la medida en que el modelo teórico de base sea potente y verosímil. A la inversa, las teorías o las explicaciones se van reajustando y consolidando gracias a los resultados de las aplicaciones.

### ***El enfoque hermenéutico-crítico.***

Mirando el panorama de la filosofía de la ciencia se observa que hay dos tradiciones importantes que se pueden llamar aristotélica y galileana. Las dos hunden sus raíces en el mundo griego, la aristotélica se remonta a Aristóteles como uno de sus primeros y más destacados representantes; la galileana, aunque toma su nombre de Galileo Galilei (1564-1642), se origina en Pitágoras y Platón.

Estas dos tradiciones se constituyen en el tinglado donde se debate la fundamentación de las ciencias humanas y sociales. Aquí según Mardones (1991) se comprende por qué "la confrontación puede ser expresada en términos de explicación causal versus explicación teleológica", o como se dirá a continuación, explicación (Erklâren) contra comprensión (Verstehen).

Se puede definir la explicación causal (Erklâren) como la respuesta a la pregunta de "por qué" ha sucedido un hecho o aparece un fenómeno, es decir, constituye la respuesta al interrogante sobre las causas o motivos

fundamentales, estableciendo en dichas respuestas unas relaciones lógico-matemáticas que implican mediciones, lo cual está determinado por definiciones escalares de la realidad objeto de indagación. Así, refiere Bunge (1969) que "Explicar un fenómeno es dar respuesta precisa a la pregunta de por qué se produce".

La comprensión (Verstehen) es uno de los resultados del debate iniciado en el siglo XIX entre el positivismo científico y la hermenéutica en torno al estatuto científico y metodológico de las ciencias humanas.

Al respecto, Mardones (1991) plantea:

Este positivismo científico va a pretender hacer ciencia social, histórica, económica [...] siguiendo la tipificación ideal de la física matemática, acentuando la relevancia de las leyes generales para la explicación científica y tratando de subsumir bajo el mismo y único método a todo saber con pretensiones científicas [...] El debate no tardó mucho en estallar. Porque, frente a la filosofía positivista de la ciencia, se fue fraguando en el ámbito alemán, sobre todo, una tendencia antipositivista.(p.30)

Esta tendencia se denominó hermenéutica, la cual manifestó según Mardones (1991) un "rechazo al monismo metodológico del positivismo; rechazo a la física-matemática como canon ideal regulador de toda explicación científica; rechazo del afán predictivo y causalista y de la reducción de la razón a razón instrumental" (p.30). La hermenéutica consideró desde un principio que los fenómenos humanos, por sus características, deben ser interpretados para ser comprendidos. La argumentación básica de los hermeneutas desde Droysen (1858) es que el

"ser humano expresa su interioridad mediante manifestaciones sensibles, y toda expresión humana sensible refleja una interioridad. No captar, por tanto, en una manifestación, conducta, hecho histórico o social esa dimensión interna, equivale a no comprenderlo". (ibid.; 1991, p.30).

El interior del aula de clase -contexto discursivo- hace posible la generación de unos vínculos interrelacionales y de competencias cognitivo-culturales, en virtud de unos actores que dinamizan el proceso educativo. Al respecto, se le otorga importancia al discurso "cognoscitivo" utilizado por el docente como transformador de la realidad empírica, que una vez mediado por el discurso del conocimiento, permite la formación de sólidos esquemas mentales, dialógicos, mediante los cuales se hace posible el conocimiento a través de la experiencia del lenguaje.

Dicho lenguaje, entendido en el proceso de comunicación como acción y al mismo tiempo como interpretación, reafirmando lo que para Habermas(1996) es la acción comunicativa, donde la racionalidad está dada por la capacidad de entendimiento entre sujetos capaces de lenguaje y acción mediante actos de habla cuyo trasfondo es un mundo de la vida de creencias e intereses no explícitos y acríticamente aceptados por las comunidades de comunicación.

Por lo que, el hombre en sí es un ser racional que está dotado de los mecanismos y dispositivos para aprehender una realidad que fundamenta la naturaleza humana y lo posibilita para expresar sus deseos,

aspiraciones y frustraciones. Ello supone la existencia de una competencia lingüística que los teóricos del lenguaje han considerado como un acervo universal que todas y cada una de las culturas moldean a imagen y semejanza de sus necesidades cognoscitivas, expresivas y comunicativas, con el fin de responder a las expectativas que se construyen dentro de contextos discursivos y de vida concretos.

Al respecto, el factor sociocultural que influye en el docente constituye una unidad estructural que se transforma en un código que rige y regirá el comportamiento lingüístico y cultural del hombre como individuo y especie en su discurrir relacional, fundamentado en una teoría de la acción comunicativa, definida por Habermas (1996) como "el principio explicativo de una teoría de la sociedad fundada en una teoría del lenguaje y en el análisis de las estructuras generales de la acción. El rasgo característico de los seres humanos será la racionalidad manifestada objetivamente en el lenguaje".

Implícitamente vinculado a lo expuesto, está el hecho de que todos los usuarios (en este caso, los docentes) del sistema lingüístico, son partícipes de la historia de su lengua hablada y en gran medida actores del futuro de esa lengua y de las construcciones que se hagan a partir de ella. Simultáneamente a esta construcción global deviene la participación del ser dentro de un contexto de realidad, al interior del cual éste construye su propia historia, su forma específica de pensar y de actuar, al tiempo que transforma la realidad

concreta en conocimientos estructurados en esquemas mentales, que no son más que la transformación cognoscitiva de una realidad empírica mediada por el lenguaje y por supuesto, sustentada en una teoría del lenguaje que concilie la acción con la interpretación.

Por supuesto, los esquemas cognoscitivos de cada docente son diferentes, por cuanto cada uno posee su historia personal y su forma de vida, además construye y simboliza una realidad de acuerdo con su pensamiento complejo, sin que por ello deje de actuar como ser social, en permanente interacción con los otros. De esta manera, la realidad objetiva se convierte en realidad conocida y transformada por el lenguaje.

Así, los docentes (usuarios de una misma lengua, ser social y cognoscente) no construyen los mismos esquemas, aunque compartan una misma realidad objetiva (salón de clase), vinculados a través de unas parcelas pragmáticas que integran a la comunidad en el uso de una lengua y en las prácticas culturales que la configuran como comunidad lingüística.

Cabe destacar que, producto de la experiencia y la madurez biológica, el docente construye y deconstruye los esquemas cognoscitivos que lo sustentan como sujeto cognoscente y social, su formación y educación es la consecuencia lógica de una elaboración gradual que empieza a generarse desde la niñez y cuya transformación depende de las búsquedas y necesidades individuales, de un contexto y de la complejidad de una realidad en la cual se encuentra inmerso.



El docente, desde su dimensión cognoscitiva, participa con su historia en un proceso de autoconstrucción, lo cual referido a educación se podría denominar aprendizaje, entendido según Rincón (1999) "como el resultado de la internalización de los instrumentos culturales por parte de los sujetos a través de la interacción social".

Ese aprendizaje, si se ubica en la educación formal, implica la participación de un docente discursivo con todos sus esquemas cognoscitivos adquiridos, punto de partida para la construcción de nuevos esquemas, que tienen como característica fundamental el reformular conocimientos previos, en pro de cualificar su conocimiento de la realidad, de modo que pueda actuar como docente dentro del contexto de su formación académica.

De esta manera, el docente ubicado dentro de un contexto escolar, implicado en una relación intersubjetiva del habla de clase y aprendizaje se caracteriza por: una oralidad cimentada en sus esquemas cognoscitivos y una capacidad de estar en relación con los otros miembros de su entorno. Presupone un tipo de competencia que **Hymes** (citado por Bernstein, 1999) denominó competencia comunicativa, resultante directa de la relación con el otro, lo cual estructura lo que se podrían llamar los esquemas interaccionales.

Por lo tanto, el docente asume el contexto escolar con dos cimientos básicos y altamente determinantes en su desarrollo del pensamiento complejo y en su adaptación a un contexto determinado por un grupo de estudiantes. Los

esquemas interaccionales se conciben como construcciones sociales mediante las cuales el ser humano absorbe los conocimientos compartidos culturalmente y que constituyen el patrimonio comportamental y cognitivo de la participación de las personas al interior de un contexto de relación intersubjetiva. Estos se manifiestan en modelos culturales que determinan una cosmovisión y una participación pragmático-discursiva.

Como autoridad discursiva, el docente continúa liderando el "diálogo" educativo, direccionando dentro del contexto de aula un intercambio y unas transacciones comunicacionales. Por ende, la formación del docente está influida por las relaciones interpersonales y ellas han constituido la metodología dialógica que lo inserta en su cultura, sin romper sus hábitos orales adquiridos en la cotidianidad, y cualificarlo cognoscitivamente para la adquisición de códigos elaborados (Bernstein), propios de la educación formal.

Así, los códigos elaborados se adquieren y cualifican en el interior de un salón de clase, mediante un discurso en que los actores participan en un: tú a tú. Al respecto, sostiene Habermas (1996) una teoría de la verdad centrada en el irrestricto respeto a la racionalidad del interlocutor en un proceso de comunicación ideal donde todos los actores poseen el mismo poder.

Así, la teoría de la acción comunicativa se plantea a partir de la competencia comunicativa que establecen los hablantes cuando buscan entenderse a partir de un conjunto de reglas o juegos de lenguaje, entablados en

actos de habla gracias a que la teoría del lenguaje como uso hace que se pase de una teoría del significado oracional a una teoría del significado de las acciones

Dell Hymes, trabaja con la etnografía de la comunicación o etnografía del habla, ésta se inscribe en los análisis de tipo estructural, este método tiene relación con el estudio de la lengua en su contexto cultural determinante. Así la etnografía del habla es una descripción en términos culturales de los usos pautados de la lengua y el habla en un grupo, institución, comunidad o sociedad particulares. De una manera más específica la etnografía del habla se ocupa de:

- a) Los recursos sociolingüísticos disponibles en una comunidad particular, esto es los estilos, las formas y términos de referencia y tratamiento; relaciones léxicas; relaciones entre enunciados, tales como vinculación y presuposición, etcétera.
- b) El uso y explotación de estos recursos en el discurso y en la interacción social.
- c) Las interrelaciones y organizaciones pautadas de estos diversos tipos de discurso e interacción sociales en la comunidad.
- d) Las relaciones de estas pautas del hablar con otros aspectos y dominios de la cultura de la comunidad.

Al respecto, Dell Hymes introduce una serie de conceptos analíticos: Comunidad lingüística, repertorio lingüístico, competencia comunicativa, situación de habla, evento de habla, acto de habla y sus componentes. En ésta investigación se resaltan las competencias

comunicativas como uno de los filtros que puede dificultar la comunicación.

Así, competencia de un sujeto es la suma de todas sus posibilidades lingüísticas, el abanico completo de lo que es susceptible de producir e interpretar. Estas competencias son lingüísticas (conjunto de conocimientos que se poseen de una lengua), paralingüísticas (conocimientos acerca de la interpretación del lenguaje mimo-gestual), ideológicas (conjunto de los sistemas de interpretación y evaluación del universo referencial) y culturales (conjunto de conocimientos implícitos acerca del mundo y de los otros que poseen los interlocutores). Aun cuando emisor y receptor manejen el mismo código, la cultura de la que forman parte y su ideología tienen el mensaje tanto en la emisión como en la recepción. Los sobreentendidos entre ambos sujetos pueden crear significaciones distintas de las que resultan de la mera decodificación, y que escapan al alcance de terceros que no pertenecen al mismo grupo ideológico y cultural.

Dell Hymes (1976) también habla de competencia comunicativa para referirse "al conocimiento y a la capacidad de una persona para utilizar todos los sistemas semióticos a su disposición como miembro de una comunidad sociocultural dada". La interacción es una acción compleja con cierta intención o propósito, en la cual participan varias personas. La comunicación es una forma de unidad básica de interacción y es una herramienta cultural y económica. Por ende, la conversación es una unidad lingüística de la comunicación, que deja afuera muchos factores constitutivos tales como paralingüísticos

(conjunto de los sistemas de la interpretación del lenguaje mimo-gestual), ideológicos (conjunto de los sistemas de interpretación y evaluación del universo referencial), pragmáticos (formas lingüísticas para realizar actividades comunicativas) y culturales (conjunto de conocimientos implícitos acerca del mundo y otros). Todos estos elementos son importantes para la comprensión entre las personas.

Los docentes, poseen distintas perspectivas que se basan en el lenguaje y las diferencias en la visión del mundo inciden en las diferencias lingüísticas, por lo tanto, debe utilizar el conocimiento y su capacidad para disponer de todos los sistemas semióticos a su disposición como miembro de una comunidad sociocultural dada con el fin de mejorar la comunicación.

Además, el significado del lenguaje no nace solamente a partir de la estructura sino con el contexto en cada situación de habla, se debe reconocer el entorno social donde uno se ubica, luego ver con qué tipo de persona se habla y a quién se refiere. Dell Hymes (1976) planteó que las habilidades relacionadas con estas interrogantes: ¿En qué momento comienza la comunicación? ¿En qué circunstancias? ¿Dónde y con quién tiene lugar la comunicación? ¿Qué registro y/o variación utiliza? ¿Qué dice? ¿En qué forma emite el mensaje? ¿Por cuál canal envía el mensaje? ¿Cómo reacciona y cómo comprende? Están englobadas en el concepto Competencia Comunicativa que se diferencia con el concepto de Chomsky, que focaliza solamente en la estructura gramatical del lenguaje.

No obstante, la comunicación forma parte de la interacción; razón por la cual podría denominarse Competencia Sociolingüística.

Por ello, el docente cuando participa en los eventos del lenguaje de un salón de clase, no sólo conoce su lengua, sino se comporta como ser humano que se somete a reglas gramaticales, lógicas, pragmáticas y socioculturales que condicionan un comportamiento funcional para el grupo que lo instituye. Además, participar en los juegos de lenguaje imprime esquemas de comportamiento a todos los participantes, lo que nos habla de la constitución gramatical del hombre.

El ser humano nace con la capacidad de descubrir la gramática de la lengua y las leyes que domina la sociedad donde la inscribe. En oposición a las consideraciones más recalcitrantemente estructuralistas americanas de mediados del siglo XX que consideraban como único y legítimo objeto de estudio aquello que del lenguaje fuera observable, medible y cuantificable, surge en 1957, la corriente Generativa Transformacional, la que sí se inquietó por esos aspectos no exactamente asibles, desde el punto de vista empírico, pero sí evidentemente presentes en todo evento del lenguaje, como lo son las reglas y estructuras que subyacen a todo hecho del habla.

Nuevas revoluciones dentro de la lingüística, reivindicaron la actuación y al hablante dentro de contextos que necesariamente determinan su qué pensar y cómo actuar. Es dentro de este marco donde se dan entonces, otras tendencias en el estudio del lenguaje

como lo son la sociolingüística, la pragmática y el análisis del discurso, entre otras.

El lenguaje es un acto humano determinado no sólo por procesos internos de naturaleza psicológica pura, sino por factores de índole extralingüística que se configuran finalmente en elementos necesarios y altamente determinantes en la formación de lo que Hymes(1976) denomina competencia comunicativa.

Podría plantearse que, Dell Hymes al postular su competencia comunicativa, nunca ignoró el concepto chomskyano de la existencia de una competencia lingüística y tal vez hoy diría que la competencia lingüística es una premisa sine qua non para darse la competencia comunicativa. Así, el lenguaje depende de la realidad social e integra lo social a través de los sujetos que lo utilizan.

Argyris y Schön (1979) plantean que la conducta humana intencional y el aprendizaje humano pueden ser explicados cibernéticamente en términos de un proceso de construcción, prueba y reconstrucción de cierto tipo de conocimiento. Asimismo, consideran que toda conducta humana deliberada se apoya en un constructo mental constituido por el conjunto de valores o variables rectoras, normas, estrategias de acción y supuestos que configuran el sistema de referencia cognitivo.

### **El enfoque psicológico y el enfoque sociológico-cultural**

El enfoque psicológico analiza los fenómenos del discurso y de la interacción desde la perspectiva individual, la cual implica el empleo de variables

estrictamente psicológicas. Es decir, variables internas del sujeto: afectivas (actitudes, motivaciones, sentimientos, emociones), cognitivas y de acción o conductuales.

El enfoque sociológico-cultural tradicional asume el estudio de la interacción y el discurso como expresión de una sociedad, empleando para el análisis las variables externas al individuo. Estas variables pueden ser de orden social, económicas y/o socioculturales (ideologías, creencias, valores, etc). Asimismo, el enfoque sociológico se sirve de las normas institucionales y organizativas para explicar esos fenómenos ya que se sostiene que los interactuantes lo que hacen es reproducir los roles socialmente determinados. Es decir que lo social-cultural es lo que va a explicar el comportamiento de los individuos en situaciones de interacción docente y discurso pedagógico de la ironía.

El enfoque sociológico-cultural por una parte, centra la mirada en el aula de clase donde se produce el interjuego de roles docente-alumno. Ese juego de roles es considerado como la expresión de las normas institucionales de la organización escolar. Así, el comportamiento del docente y del grupo se convierte en "obligatorio", pues se expresa en roles existentes en el aula de clase: el docente que enseña, el alumno que aprende, el docente activo y el alumno pasivo. Este enfoque sociológico-cultural determina que el comportamiento pasivo del grupo no es sino un reflejo de una manera de entender el proceso de enseñanza, la cual está plasmada en las normas institucionales de la



organización escolar y que conducen a la interiorización de los roles social y culturalmente determinados.

Por otra parte, el uso del enfoque sociológico-cultural conduce a enfatizar la determinación social-cultural de la interacción y del discurso, centrándose en los condicionantes sociales de la conducta colectiva, a través del uso de variables externas al individuo: roles socialmente determinados, normas impersonales, etc.

Así, la relación dominante-dominado en la interacción pedagógica se explica por las propiedades psicológicas del docente, su autoritarismo, el cual influye unidireccionalmente sobre el alumno, quien sólo reacciona (pasivamente) a esta forma de ser del docente. Se entiende, entonces, como una relación de causa-efecto entre la acción autoritaria del docente y la reacción pasiva del alumno. No se concibe que entre docente y alumnos haya una interacción propiamente dicha, sino una influencia unidireccional.

El reduccionismo sociológico-cultural conduce a una conclusión fundamental: el individuo sólo es visto en su inserción social, la interacción docente y el discurso pedagógico de la ironía obedece al imperativo de afiliación para la satisfacción de necesidades, se actúa frente a otros por condicionantes de orden social-cultural y se piensa que sólo va a reproducir estructuras y relaciones sociales de orden macro social.

Al respecto, se presenta de la visión psicosocialcultural tres grandes postulados:

- La relación entre docente y alumno es extremadamente compleja. El docente, más concretamente sus procesos

psicológicos, se conforma en interacción discursiva con alumnos en el marco de un conjunto de normas, valores, regulaciones sociales y en la realización de prácticas pedagógicas cotidianas.

- Existen dos procesos inherentes a la relación entre docente y alumno: la variabilidad entre los docentes y los alumnos y la uniformidad social. En todo encuentro humano hay elementos idiosincrásicos o particulares que tienen que ser considerados al igual que aquellos elementos compartidos. Existiendo así regulaciones psicológicas, sociales y culturales que han de ser consideradas.

- La relación entre docentes y alumnos es directa e inmediata y está mediada por las interpretaciones dadas a los signos y símbolos presentes. La consideración de los sistemas simbólicos tales como el conocimiento compartido (construcciones representacionales) y el lenguaje en el discurso es fundamental desde una perspectiva psicosocialcultural.

Esta perspectiva considera que cuando las personas interactúan surgen nuevos fenómenos, los cuales terminan conformando nuevas ideas que se traducen en normas, valores, creencias, acciones y obras. Esto aunado a un marco sociocultural cuyos valores legitiman el abuso de poder y de normas de comportamiento que provocan disfunciones en la interacción. Son modelos culturales asimilados que se actualizan en situaciones concretas.

Ahora bien, los procesos psicológicos son conformados en los encuentros humanos. Así, durante los procesos interactivos (docente-alumno) y de discurso

pedagógico de la ironía emergen ideas, valores, conductas que van a ser interiorizados por los individuos conformando de esta manera su perfil psicológico. Los productos que emergen de la interacción también se convierten en construcciones sociales (ideas, valores, creencias, normas sociales, rituales, etc.) en la medida en que son compartidos y adquieren relativa autonomía, pasando así a conformar un trasfondo sociocultural.

El modelo psicosocialcultural implica entonces que los docentes que intervienen en la interacción docente y el discurso pedagógico de la ironía no sólo están modelados socialmente sino que ellos son agentes de su comportamiento, que sus ideas y acciones son el resultado de lo que ellos piensan y de cómo piensan, de lo que sienten y de cómo sienten, de sus necesidades y aspiraciones, de sus conductas o de cómo se desenvuelven. Dicho de otra manera, el docente es un agente de su propio comportamiento individual e interactivo; es decir, es proactivo. Otorga significado y sentido a sus acciones y a la de los otros a partir de sus marcos referenciales (representaciones mentales y sociales) con los cuales interpreta y construye su realidad.

En conclusión, se afirma que el comportamiento individual del docente está mediado por procesos internos, psicológicos, culturales, que son elaborados en la interacción docente. La manera como el docente se comporta depende de cómo percibe, organiza y representa su realidad personal.

La idea de que el docente es un actor proactivo y constructor de su realidad, ve a la interacción como un

fenómeno bidireccional, productor de nuevas realidades. Dicho de otro modo, el análisis de una interacción docente y del discurso pedagógico de la ironía incluye necesariamente la actuación (acción y discurso) de los sujetos, sus modelos sociocognitivos y el contexto en el cual se sitúa la acción. En tal sentido, la realidad lo afecta en tanto ella es interpretada, son los significados que se le atribuyen los que van a constituir la como la realidad que existe efectivamente.

Un problema central e inevitable, es la dialéctica entre resistencia y cambio, es decir, hasta qué punto el docente reproduce lo viejo, lo preestablecido, hasta qué punto se crean nuevos discursos y nuevas formas de comunicarse.

La reflexión realizada permite deducir lo siguiente: los docentes que participan en la interacción son portadores de una gama de representaciones que ya han construido en situaciones pasadas y forman parte de su cultura. La interacción en su doble proceso de exteriorización e interiorización produce un intercambio y una confrontación de las representaciones individuales previas, dando lugar a la elaboración de una nueva representación.

En efecto, a lo largo de la experiencia docente, producto de los reiterados contactos con los alumnos en distintas situaciones, se elaboran imágenes e ideas sobre ellos, sobre el mismo docente en referencia a los alumnos y al mismo tiempo se construyen interpretaciones, imágenes o construcciones que guían y regulan las

presentes y las futuras interacciones y comunicaciones entre docente y alumnos.

La dinámica, compleja o simple, del proceso de interacción docente va a depender de las tendencias de los alumnos a conformarse o diferenciarse. Es decir, la interacción puede estar teñida de resistencia o de cambio. Esto significa que el producto de la interacción necesariamente conduce a diversas salidas: los alumnos pudieran aceptar la posición dominante; pudieran elaborar consenso donde estén presentes las divergencias y coincidencias; pudieran establecer compromisos entre las posiciones opuestas; o pudieran asumir la posición minoritaria de contracorriente. En todo caso, se ha podido comprobar que la presencia de posiciones antagónicas en los procesos de interacción se traduce en un mejor y mayor aprendizaje.

Estas reflexiones llevan a establecer tres momentos en el estudio de la interacción docente y el discurso pedagógico de la ironía. Esos momentos ofrecen una guía para el análisis y la investigación de la IDDPI.

En la figura 2, se representan los tres momentos: el primero, se sitúa en el ámbito de los elementos preexistentes a la IDDPI y del objeto de la misma, que son previas a la situación de interacción; el segundo, se refiere a la situación de interacción propiamente dicha, donde se observan los procesos de comunicación y el discurso utilizado; el tercero, constituye el producto de la interacción y el discurso a través de las modalidades e implicaciones.

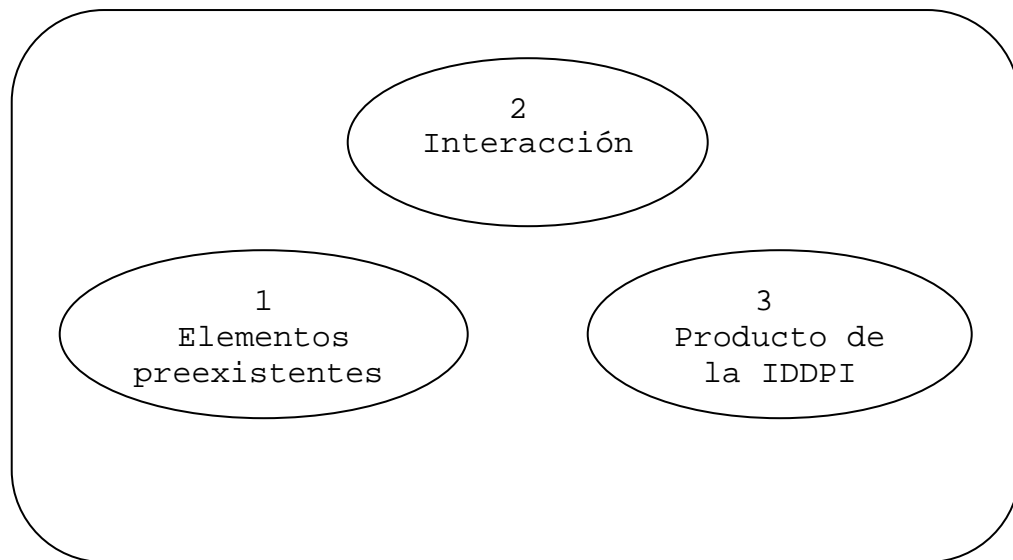


Figura 2: Momentos que guían el estudio de la IDDPI

## CAPÍTULO IV

### ASPECTOS PROCEDIMENTALES DEL ESTUDIO

Esta sección se refiere a los pasos metodológicos seguidos para llevar a cabo el estudio (según el esquema lógico estructural), entre ellos: el tipo y diseño del estudio, las categorías de análisis o variables, el ámbito de ocurrencia, los sujetos involucrados, el instrumento de recolección de información, los métodos de recolección, organización, procesamiento y análisis de los datos, la construcción teórica y contrastación o validación de los hallazgos (resultados). Los cuales se presentan a continuación.

#### ***Tipo de Estudio***

Según el Modelo VIE (Padrón, 1992), el estudio encajó dentro de las *investigaciones explicativas*, ya que su objetivo central se orienta a deslindar, aclarar y/o interpretar las relaciones entre hechos, individuos o situaciones y, a partir de ello construir modelos y teorías que expliquen la realidad.

#### ***Diseño de la Investigación***

Se refiere a los pasos secuenciales seguidos para llevar a cabo el estudio, los cuales fueron organizados en las fases que lo conforman, siguiendo la secuencia diacrónica del modelo de variabilidad de la investigación

Educativa (Padrón, 1992). Tal como se presenta a continuación:

*Fase Descriptiva.*

1. En el estudio se partió de la observación de un fenómeno, donde se evidenció y describió la situación deficitaria y problemática, es decir, el problema o pregunta de investigación, referida a que existen disfunciones en cuanto a las relaciones interpersonales docente-alumno que se expresan a través de las formas irónicas presentes en el discurso del docente de la segunda y tercera etapa de educación básica.

Posiblemente porque no se cuenta con docentes debidamente capacitados en cuanto a cursos sobre relaciones humanas, con información actualizada, con mejoramiento profesional permanente, con dispositivos de autoayuda y elevación de la autoestima.

2. Luego, se describió la teoría de acción comunicativa que sirvió de apoyo teórico a la investigación, la cual se refiere a la interpretación de toda expresión de significado vinculada a las condiciones de la comunicación, incluida la relación interpersonal, el lenguaje y la realidad (Habermas, 1987), la teoría del discurso pedagógico formada por un sistema que relaciona leyes sobre el discurso pedagógico y ofrece una explicación de las mismas, que permite comprender los complejos problemas de la comunicación, la intersubjetividad y la identidad (Bernstein, 2000) y la



información teórica sobre la interacción docente, relaciones disfuncionales, efectividad de la acción docente e ironía, consultando bibliográficamente teóricos y autores internacionales y nacionales.

*B. Fase Analítica:*

Luego en una Fase Analítica se relacionaron las ideas centrales de las teorías bajo estudio, sobre la base de las categorías etnográficas de Bernstein y se extrajeron dichas categorías tanto teóricas como empíricas.

*C. Fase Explicativa o Constructiva:*

Luego de realizado el procesamiento y análisis cualitativo (categorización) de la información teórica (marco teórico referencial) y de la información empírica (descripción y análisis), se construyó o se estableció un modelo teórico, organizado y estructurado en una serie de categorías teóricas (conceptos) y de categorías reales y sus indicadores (obtenidas de la observación empírica-grabaciones), sobre los aspectos relacionados con la interacción docente y el discurso pedagógico de la ironía. Este modelo teórico le proporciona el carácter científico al estudio.

Se efectuó la interrelación entre las categorías teóricas y las categorías reales, a través de la comparación e interpretación (teorización original), resultando el sistema de factores que intervendrán en la interacción docente y el discurso pedagógico de la ironía, el cual explica las disfunciones en las relaciones interpersonales entre docente-alumno, con las

consecuentes implicaciones en la calidad de la acción pedagógica.

### ***Categorías de Análisis (Variables) a Manejar en el Estudio.***

**-Las condiciones socio-contextuales y educativas**, las cuales fueron determinadas a través de la revisión de documentos bibliográficos (fuentes primarias y secundarias), referentes a la información teórica sobre interacción docente y discurso pedagógico de la ironía, de su análisis cualitativo resultaron las **categorías teóricas** (Modelo Teórico).

**-Las condiciones discursivas y operativas**, las cuales fueron determinadas a través de la interpretación de la información recogida en el campo por la vía de las grabaciones; de su análisis cualitativo resultaron las **categorías empíricas**.

### ***Ámbito de Ocurrencia del Estudio***

Unidades educativas estatales pertenecientes al Estado Trujillo-Municipio San Rafael de Carvajal, a nivel de la segunda y tercera etapa de educación básica, específicamente en las instancias de la interacción docente en el aula de clase.

### ***Sujetos Involucrados en el Estudio***

Según Martínez (1991) y Cerda (1991), en los estudios de tipo cualitativo se permite al investigador que especifique cuál es el grupo de sujetos que son relevantes para el fenómeno a investigar, atendiendo a criterios establecidos según la naturaleza de la investigación y procurando mantener la representatividad del universo total de esos sujetos.

De acuerdo con los autores, para proceder a la selección de los sujetos se puede hacer uso entre otros tipos, de las *muestras intencionales o razonadas*, basadas en criterios altamente convenientes para los fines que persigue la investigación, de acuerdo con el conocimiento y control del investigador. En este tipo de muestras se suelen eliminar los casos negativos, atípicos o muy particulares, además de calibrar muy bien la influencia de todo lo que tiene carácter excepcional, respetando muy bien los sub-grupos naturales (comprehensivos) y los informantes claves o personas con conocimientos especiales sobre el tema de investigación, estatus y buena capacidad de información.

***Criterios de Selección de los Docentes.***

- Licenciados en Educación.
- Titulares.
- Tiempo Integral.
- Experiencia mayor a tres años.
- Excelentes condiciones fonéticas.

Tomando en cuenta estos criterios, participaron 07 docentes , para seleccionarlos se pidió la información al

director de cada institución, con el fin de determinar cuáles docentes cumplen con los criterios de selección.

TABLA 1

Descripción de la muestra de docentes de aula seleccionados para ser grabados.

DOCENTE	OTRAS CARACTERÍSTICAS	GRADO
A	Especialista en gerencia educativa	5°
B	Participante de la maestría en ciencias de la educación	6°
C	Magíster en ciencias de la educación	4°
D	Graduado en derecho	7°
E	Especialista en matemática	9°
F	Participante de la especialidad en currículum	8°
G	Magíster en ciencias de la educación	4°

Fuente: Torrealba, M.(2002).

***Tipo de Instrumento-técnica de recolección de datos***

En este estudio el instrumento se refirió a la grabación, la cual fue realizada anónimamente por alumnos que desearon prestar la colaboración dentro del aula. La misma se llevó a cabo en un período de dos horas continuas en tres días diferentes. Previamente los estudiantes recibieron un asesoramiento por parte de la investigadora en cuanto a los objetivos de la investigación y las estrategias a tomar en cuenta en el momento de la grabación.

## ***Esquema General de Trabajo.***

### ***Recolección y organización de datos.***

Este proceso se realizó a través de:

- La consulta de fuentes bibliográficas, para obtener las condiciones socio-psico-contextuales y educativas (categorías teóricas).

- Las grabaciones a los docentes, para obtener las condiciones discursivas y operativas (categorías reales).

Acerca de los tipos de observación realizados durante las grabaciones, el investigador hizo uso de la *observación participante*, aunque mantuvo el anonimato y la confidencialidad para hacer más fidedigna la investigación y permitir que los docentes se expresaran libremente, ya que uno de los alumnos del aula de clase se encargó de realizar las grabaciones.

Por último, una vez recogida la información, el investigador la registró y organizó, cada cassette estuvo identificado según cada uno de los docentes grabados.

### ***Procesamiento y Análisis de Datos.***

Para procesar y analizar los datos y la información se llevaron a cabo los siguientes procedimientos:

***Procesamiento y análisis cualitativo de categorías teóricas y categorías reales.***

Tanto la información teórica sobre la interacción docente y el discurso pedagógico de la ironía (condiciones socio-psico-contextuales y educativas) provenientes de la consulta bibliográfica de teóricos y autores internacionales y nacionales; así como los datos suministrados por los sujetos involucrados en el estudio (condiciones discursivas y operativas), fueron objeto de un procesamiento y análisis cualitativo para obtener (construir) respectivamente las categorías teóricas (modelo teórico) y las categorías reales, ambas con sus correspondientes indicadores.

*Dicho procesamiento y análisis cualitativo se refirió:*

-Al *Proceso de Descripción Inicial*, el cual consiste en describir en forma detallada los rasgos fundamentales que configuran la realidad a investigar (Martínez, 1991 y Martínez, 2000).

-Al *Proceso de Categorización*, el cual según Martínez (1991) significa clasificar las partes en relación con el todo, es decir, consiste en describir las clases significativas, diseñando y rediseñando, integrando y reintegrando el todo y las partes a medida que se revisa el material proveniente de las grabaciones y va emergiendo el significado de cada sector, evento o hecho. Para el análisis de los datos, se aplicó como técnica el análisis del texto, tomando en cuenta las funciones del

discurso o del lenguaje referidas por Padrón (1996).  
Pasos que se siguieron:

1.Trascripción detallada de la información proveniente de las grabaciones (frases, expresiones y palabras que estaban correlativamente ubicadas en el nivel de un contexto intencional-situacional) habiendo previamente leído y revisado dicho material.

2.División de los contenidos en categorías descriptivas, que expresaban y definían una idea o concepto central.

3.Distinción de los tipos básicos, propiedades descriptivas y atributos o sub-categorías, indicadores y sub-indicadores, dentro de cada categoría.

4.Codificación de un número representativo a cada categoría e indicador.

5.Revisión para optar a integrar o reintegrar (agrupar) en categorías más amplias y comprehensivas. Además de ubicar indicadores que han caído en dos (2) o más categorías o suprimir (eliminar) categorías e indicadores repetidos.

6.Agrupación o asociación de las Categorías de acuerdo a su naturaleza y contenido.

7.Codificación nuevamente con un número cada categoría e indicador.

-Al *proceso de comparación*, el cual según Bisquerra (1989) es un procedimiento analítico general (p. 262), el cual para efectos de este estudio permitió comparar las frases ya categorizadas de los sujetos involucrados en el estudio, considerando los criterios de similitud o coincidencia, divergencia, discrepancia, nuevos aportes y desecho de casos aislados.

***Procesamiento y análisis hermenéutico de las categorías teóricas y de las categorías reales.***

Una vez que el investigador estableció las categorías teóricas y las categorías reales, éstas fueron objeto de un procesamiento y análisis hermenéutico, para obtener el *sistema de factores que interactúan en la interacción docente y el discurso pedagógico de la ironía*.

Dicho procesamiento y análisis hermenéutico se refirió al proceso de *interrelación, comparación e interpretación*, entre las categorías teóricas y las categorías reales, el cual según Martínez (1991) y Bisquerra (1989) consiste en una *teorización original*, la cual permitió lograr una considerable novedad y originalidad, ya que los resultados obtenidos provienen de un contexto propio y de la propia información o de los datos de los informantes y las relaciones que se suceden entre sí.

Según Martínez (1991), Bisquerra (1989) y Gotees y Le Compte (1988), se entiende por *teorización original*, cuando la mente del investigador inicia un auténtico



"juego" con las categorías, es decir, percibe, contrasta, compara, agrega y ordena categorías o grupos de categorías y sus propiedades (indicadores), establece nexos, enlaces o relaciones y especula con el fin de obtener un producto o hallazgo de las interpretaciones teóricas.

Cabe destacar que para proceder a la Teorización Original se hizo uso de los criterios de: similitud o coincidencias, divergencias, discrepancias, nuevos aportes y desecho de casos aislados. Así mismo se consideraron tanto los factores que favorecen como los que desfavorecen la interacción docente.

A continuación se describen los criterios a utilizados en este estudio (Bisquerra, 1989):

-**Similitud o Coincidencia**, se refiere a las analogías, relaciones y coherencias existentes entre las categorías.

-**Divergencias**, se refieren a los aspectos contrarios existentes entre las categorías.

-**Discrepancias**, se refieren a la diversidad o variedad existentes entre las categorías.

-**Nuevos aportes**, se refiere a los aspectos que no han sido contemplados en las categorías teóricas, pero que han sido considerados en las categorías empíricas.

**-Desecho de casos aislados,** se refiere a los casos negativos que se desechan por considerarse no significativos.

Después de clasificados todos los textos según las funciones del discurso (frases, oraciones o palabras) se procedió a un análisis hermenéutico-crítico, cuya interpretación sirvió de fundamento en la construcción del modelo teórico como producto final de la investigación.

## CAPÍTULO V

### UN MODELO TEÓRICO DE LA INTERACCIÓN DOCENTE Y EL DISCURSO PEDAGÓGICO DE LA IRONÍA

Para derivar el modelo en referencia se realizó un ordenamiento de los datos empíricos y de las teorías de base que se propusieron para explicar de manera simplificada las disfunciones en la interacción docente-alumno. El modelo pretende discutir la dinámica relacional entre la interacción docente y el discurso pedagógico de la ironía partiendo de la premisa de que en toda interacción están presentes unos actores y un discurso.

Todo encuentro entre docente y alumnos supone una situación de interacción, donde la acción de cada uno de los sujetos entra en relación con la acción de los otros, en términos de interdependencia, de subjetividad, de significaciones compartidas y no compartidas y de influencia unidireccional y bidireccional.

En esta relación se intenta comprender cómo los mecanismos político-ideológicos son función de los enunciados lingüísticos que se producen en el aula, o sea, que se trata de indagar alrededor de ese doble encadenamiento entre lo socio-político y lo lingüístico, sus mutuas y complejas determinaciones. Se partió de una concepción sociolingüística, pragmática e interdisciplinaria; especialmente, se incorporó el "análisis crítico del discurso" que entiende al lenguaje

como fenómeno de la cultura, a la vez constitutivo y constituyente de la misma, como un potencial de significados compartidos y **en conflicto**. O sea, el discurso se entiende como una práctica social determinada por procesos y estructuras sociales. Interesó investigar cómo los significados, en el aula, se negocian, distribuyen y redistribuyen en el interior del discurso, según el juego de factores que los lingüistas caracterizan habitualmente como "sociales" y que podrían llamarse también "políticos", en tanto involucran relaciones de poder, en el sentido en que lo plantea Michel Foucault. El objetivo consistirá en "desnaturalizar" el discurso en el aula para que se logre una conciencia que pueda promover una práctica crítica por parte de alumnos y docentes.

Con el fin de abordar el estudio de la interacción docente y el discurso pedagógico de la ironía, se propone un modelo (de aquí en adelante la autora se referirá a él con las siglas MIDDPI: modelo de la interacción docente y el discurso pedagógico de la ironía) que explica las disfunciones que surgen en dicha interacción, que se enmarca a través de las perspectivas de la teoría de la acción comunicativa y el discurso pedagógico, además establece un nexo empírico-teórico que permite explicar las relaciones entre lo observado/ocurrido en contextos educativos y las teorías explicativas.

Para ello se comienza con una relación interteórica que permite observar la función que cumple cada teoría en el modelo.

## **Relación Interteórica**

La teoría de Habermas de la acción comunicativa entendida como un tipo especial de acción permite derivaciones poco triviales en torno al análisis de las situaciones comunicativas. Habermas rechaza las teorías semánticas que postulan el análisis de las intenciones del hablante y adhiere a teorías analíticas del significado que parten de la estructura de las expresiones lingüísticas.

El fundamento esencial de esta visión es que los signos no son elementos aislados sino que toman su significado, en algún sentido, de un sistema de signos públicamente accesibles y compartidos, es decir, que al menos a cierto nivel, el significado es objetivamente "lingüístico". En coincidencia con los lingüistas pragmáticos el significado es algo que emerge intersubjetivamente e interactivamente: es una teoría de la interacción.

Rechaza el concepto monológico de racionalidad que ha dominado la teoría semántica desde Descartes y procura ir más allá de las presunciones ontológicas de verdad condicional. Sugiere que se pueden incluir otros significados laterales que se relacionan con la verdad respecto de la pretensión de validez del discurso durante el proceso de comprensión. Esto significa reconocer reacciones del hablante y del oyente en la interacción, en consecuencia, las afirmaciones bien fundamentadas y

las acciones eficientes son ciertamente signos de racionalidad.

Los lenguajes humanos tienen significado dentro de un contexto y quizás sea este el punto más cuestionable de su teoría si se piensa en la desmedida confianza en lo contextual y en la adecuación pragmática de hablantes y oyentes, lo que dejaría en un segundo plano a la interpretación.

En tal sentido, la postulación de Austin y las extensiones aportadas por Searle sobre los actos de habla le permiten desarrollar una teoría en la que las expresiones del lenguaje pueden verse como actos o acciones lingüísticas. Austin distingue tres funciones en los actos de habla: locucionaria, ilocucionaria y perlocucionaria, la función locucionaria se refiere al contenido proposicional de los actos de habla (lo que se dice), la ilocucionaria a la acción realizada al decir lo que se dice y la perlocucionaria al efecto en el oyente que el hablante busca lograr. Habermas amplía este análisis apoyándose en los actos constativos del lenguaje cuya forma superficial acentúa el contenido proposicional, hasta los actos lingüísticos interpersonales (regulación normativa de la conducta) y los actos expresivos (actitudes internas de los hablantes) y sugiere que, al menos en forma latente, las tres funciones están presentes en todas las expresiones.

Por lo que, Habermas diferencia claramente entre la acción orientada a lograr entendimiento y la acción estratégica orientada a dar lugar a determinado estado de

cosas que un hablante puede desear, cuya simetría podría buscarse en la expresión "lograr un acuerdo".

Luego, según Searle (1980) las perlocuciones son una clase especial de interacción estratégica en la cual el fin se logra mediante ilocuciones, por consiguiente un hablante tiene que lograr su objetivo ilocucionario a fin de alcanzar su objetivo perlocucionario. Naturalmente los actos del lenguaje solo pueden servir a objetivos no-ilocucionarios de influir en los oyentes, si son apropiados para lograr objetivos ilocucionarios en tanto acción orientada al éxito. Los resultados ilocucionarios se logran a nivel de las relaciones interpersonales en la que los participantes de la comunicación llegan a un acuerdo entre ellos acerca de algo. En estrecha relación con lo anterior se pueden distinguir dos tipos de acción: la acción estratégica y la acción comunicativa. En esta última los participantes pueden armonizar entre sí sus planes de acción individual mientras no se intente que otros conformen sus planes de acción a los suyos propios y la única fuerza de la coordinación es la validez.

Para entender las condiciones en las cuales se juzgaría una expresión válida o no, se deben entender las razones o fundamentos a los cuales podría remitirse. Se pueden entender las razones sólo en la medida en que se entiende por qué son correctas o incorrectas; de esta manera el intérprete adopta una posición positiva o negativa acerca de ellas.

El significado de un enunciado está ligado a las condiciones de verdad y sólo la aceptación puede legitimarlos. La aceptabilidad o el rechazo de un acto

lingüístico depende del hecho de que el destinatario tenga la posibilidad de adoptar una posición respecto de sus pretensiones.

Refiriendo este análisis a una situación comunicativa especial, la situación comunicativa educacional, se podría pensar que si la acción comunicativa está orientada hacia las pretensiones de validez de verdad, justicia y sinceridad; el docente debería ser susceptible de la exploración reflexiva y recíproca de tales pretensiones. En el aula escolar dichas pretensiones son, por así decirlo, tangibles y visibles; sin embargo se presentan variables posiblemente no contempladas por la teoría. En ella el significado de los juicios de validez están sujetos a la interpretación y, por qué no, a la distorsión más allá de que las proposiciones se hallen explicativas en un determinado contexto, por lo que la desarticulación discursiva escaparía a la lógica propuesta por Habermas.

Con esto se quiere significar que la discusión sobre los juicios de validez no siempre se encaminan hacia a una interpretación consensuada por la mayoría, lo que pondría en cuestión a la acción comunicativa como búsqueda de la verdad.

La teoría aporta esclarecimientos acerca del significado de los actos de habla y esta innovación rebasa a los lingüistas pragmáticos de adopción, al desentrañar estructuras comunicativas que permitan superar el adoctrinamiento y la unidireccionalidad en favor de la participación activa de los alumnos en el



proceso de apropiación del conocimiento y de un discurso pedagógico alternativo.

En todas las situaciones comunicativas didácticas, el docente intenta hacer saber al alumno la puesta en obra del conocimiento visualizado. Este despliegue de intersubjetividades se sustenta a través del encuentro, la lucha por el reconocimiento recíproco y las responsabilidades compartidas. La interacción continua entre los actores de la circunstancia comunicacional tiene como propósito lograr la adquisición de estructuras teóricas, y por qué no prácticas, consensuadas a través de un proceso de transacción entre docente-alumno-objeto de conocimiento. Se trata de trasladar al estudiante una serie de problematizaciones que favorecerían nuevos desafíos frente al conocimiento.

Sin embargo los actos comunicativos difícilmente son simétricos y el poder no es ajeno a la educación, por el contrario es legitimado a través de las relaciones construidas no solo entre docente-alumno sino las establecidas desde lo institucional. El conocimiento, las instituciones educativas y el vínculo pedagógico constituyen redes y sedes de poder. Se puede hablar de una micropolítica educacional, con micropoderes que circulan, se adaptan, transforman y se ejercen también en la comunicación en cualquier situación. La vigilancia en la educación implica sometimientos que van desde aceptar la desautorización del propio discurso hasta absorber acríticamente los discursos que recorren el poder-saber.

Vistos de esta manera los discursos del saber constituyen la imposición de una cierta norma, de un

cierto filtro que se oculta bajo el aspecto desinteresado, universal y objetivo del conocimiento.

Es así como en la situación comunicativa especial que supone la educación, las condiciones de validez de los mensajes que sostiene la interacción, lejos de fundarse en la racionalidad de sus fundamentos se derivan más bien de la autoridad supuesta al discurso docente.

Así paradójicamente lo que parecía un punto débil de la teoría, la excesiva confianza en lograr la univocidad de interpretación, este caso especial se confirma estereotipadamente ya que la interpretación resulta unívoca pero no por ser producto de un sistema accesible a todos sino por ser reflejo del poder de la palabra en tanto convalidación del saber.

La compleja trama entre la constitución de la subjetividad y la Educación, conforma hoy un campo inagotable para la localización de objetos y problemáticas a investigar. El Discurso Pedagógico - construcción histórico, político, social- propicia la construcción de un modelo, cuya relevancia, significación, singularidad, poder y efecto eleva la operatividad y pertenencia.

La teoría de Bernstein está relacionada con un proceso de producción, reproducción y transformación de la cultura por medio de la pedagogía y proporciona la gramática intrínseca del discurso pedagógico a través de un complejo conjunto de reglas. Esta teoría del discurso pedagógico permite comprender los complejos problemas de la comunicación, la intersubjetividad y la identidad.

Inicialmente, el trabajo de Bernstein se desarrolla alrededor de la relación entre clase social, cultura y socialización, luego a partir de 1980 su trabajo se centra en el discurso pedagógico y la práctica pedagógica. Su teoría constituye una gramática teórica para comprender la compleja geografía del poder, la cual, compuesta por campos de conocimientos, discursos y formas de comunicación y práctica, está en una constante dinámica por la legitimación de nuevos límites que se expresan en la actualidad en nuevas formas de cotidianidad.

Para Bernstein el discurso es una institución social y la institución social es una construcción discursiva que intenta reconceptualizar los problemas del discurso, la diferencia y la identidad en el análisis de la escuela, los diferentes contextos pedagógicos y los sistemas institucionales. Propone un sistema de reglas que actúa selectivamente sobre lo que se comunica en la relación pedagógica, este sistema de reglas (dispositivo) actúa selectivamente sobre el potencial de significados (potencial discursivo susceptible de ser pedagogizado) y también propone un proceso de recontextualización que constituyen el discurso pedagógico (DP).

Para la explicación de las disfunciones en el MIDDPI, es necesario acometer, en primer lugar, la primera dimensión de análisis, correspondiente a los principios discursivos: distribución del discurso, de-contextualización y re-contextualización. En segundo lugar, es necesario aproximarse a la segunda gran

dimensión de análisis del modelo, tomando en cuenta los tres momentos que la configuran, a saber: elementos que preexisten a las situaciones de interacción; elementos situacionales de los encuentros propiamente dichos; y los efectos o las implicaciones psicosocialculturales que son generadas a través de la interacción.

Ejemplo de distribución del discurso, de-contextualización y re-contextualización. Análisis del discurso.

El texto corresponde a un fragmento de una clase correspondiente a un proyecto denominado "La nutrición de los vegetales", de un grupo de alumnos mixto, de cuarto grado.

Observamos la dinámica de la conversación entre alumnos y docente, en una instancia especial, poco común, que no se reitera en el resto de la grabación de la clase. Leámosla:

La docente está repasando el tema "La nutrición vegetal" dada la proximidad de la celebración del día del árbol. La estrategia de aprendizaje que prima en la conversación es el interrogatorio, como una forma de repaso del contenido ya desarrollado, y como móvil para aclarar las dudas de los alumnos.

Docente A: ¿Por qué el aire es más puro en un bosque, que en un lugar donde no hay plantas?( toses)

Alumno 1: porque no hay humo, carros, gente fumando...

Docente A: en un lugar donde hay plantas hay oxígeno, porque ellas lo producen.

Alumno 2: Claro, ellas respiran, por eso dicen que no se puede dormir con matas dentro del cuarto.

Docente A: Sí, además ¿Por qué las hojas de las plantas son más verdes por el lado superior, que por el inferior?

Alumno 3: Porque les pega más el sol, directo.

Docente A: pero también porque tienen un pigmento que se llama clorofila. **¿saben qué es?** (silencio)

Docente A: **como que tienen mala memoria, eso lo vieron el año pasado, bueno,** un pigmento llamado clorofila es lo que les da el color verde a las hojas y se llama clorofila.

Alumno 4: pero en mi casa hay hojas de todos los colores.

Docente A: **yo no creo eso,** será de varios colores como marrón, amarilla, violeta...pero por ejemplo: azul **no creo que halla en tu casa.**

Alumno 4: yo le voy a traer unas.

Alumno 2: vamos a traer matas pa' adornar el salón.

Docente A: Claro, me parece buena idea, vamos a ver ¿qué necesita una planta para crecer y mantenerse viva?

Alumno 1: agua, tierra, que le pegue el sol, un poquito.

Docente A: Bien, recuerden que las plantas necesitan de una nutrición adecuada para crecer y desarrollarse.

Alumno 5: pero no todas necesitan de tierra.

Docente A: ¿eh? No, algunas son acuáticas, **ah veo que leyeron el objetivo, los demás ¿entienden?** (silencio)

La docente continúa con la modalidad del interrogatorio como estrategia de aprendizaje.

Para el análisis ordenado y progresivo de este fragmento, se establece el siguiente procedimiento metodológico :

1) Se analiza este fragmento discursivo como una secuencia de acciones lingüísticas, entendida a su vez como propia de la actividad lingüística humana, dotada de categorías tales como los participantes de la acción, la finalidad específica de diferentes actos jerarquizados y las condiciones constitutivas de la situación comunicativa que facilita u obstaculiza la interacción.

2) En los enunciados del discurso se rastrean aquellas acciones lingüísticas, numeradas correlativamente, especificadas por medio del lenguaje al emplear la terminología propia de la asignatura, que traducen un pedido de operatoria mental al alumno; también, elementos cohesivos particulares al tipo de acto que se lleva a cabo.

3) Se establecen conclusiones pertinentes a las connotaciones e inferencias que las mismas acciones señaladas tengan en relación a las estrategias de aprendizaje y al contenido implícito que está de fondo.

Para acceder al análisis del texto se parte de la consideración de que el mismo es el resultado de la interacción verbal, de individuos relacionados en una situación de comunicación. Este es el caso particular de un discurso "institucionalizado", es decir, los modos de acción están convencionalizados, por lo que la jerarquización de las acciones, así como los turnos de la conversación no presentarán demasiada variación esquemática, sino que estarán sujetos a legitimaciones sociales.

Los participantes de la acción son un grupo mixto de alumnos, y el docente integral, ambos interactuando en una situación que les es familiar, la de la clase. Cada uno conoce su propio rol y el de su interlocutor: el docente es quien guía la clase, hace las preguntas cuyas respuestas conoce de antemano, evalúa; en tanto el alumno escucha, pregunta si tiene dudas, pero nunca contradice, ni propone los temas a desarrollar, sólo sugiere. En la interacción de los sujetos existe una coordinación de acciones y con ellas una influencia en el estado de conciencia, o mental, ya sea en sus conocimientos, en sus disposiciones, puntos de vista o motivaciones.

Una de las condiciones constitutivas de esta comunicación particular, es el aula: el ambiente del aula por su originalidad, se constituye en un medio físico y psicosocial particular, en un ecosistema de relaciones e interacciones que determinan el comportamiento del individuo y del grupo. En dicho ambiente la enseñanza debe entenderse como una actividad intencional, que sustenta valores e intercambios simbólicos, donde los diferentes actores interpretan y proyectan desde su particular mundo de significados construidos o al menos, simplemente almacenados.

En este ámbito, el hablante supone que el oyente está en condiciones de adquirir información de determinada complejidad, y todos sus enunciados estarán orientados a esa finalidad: influir sobre el conocimiento, los intereses y la motivación de sus alumnos para que recuerden determinados datos. También supone el docente que el interlocutor entenderá su finalidad, a partir de los enunciados emitidos, y los conocimientos previos que tengan los alumnos de otras experiencias similares.

Interesa en especial en este análisis observar la jerarquización de las acciones lingüísticas (indicadas AL en el texto) llevadas a cabo por el docente y las marcas gramaticales (en negrita) pertinentes a cada tipo de acción relacionada con ironía. A partir de ellas se infiere la presencia de un discurso pedagógico de la ironía manifiesto en la conversación del aula, además de los roles sociales del docente y el alumno puestos en situación, regulados por una política educativa que



delimita los progresos académicos e instaura las dimensiones y posibilidades de un discurso tradicionalista.

Las estrategias de comprensión se definen en pedagogía como actividades que representan operaciones cognitivas que puede resolver el alumno en tanto está capacitado, no sólo informado, y en consecuencia podrá hacer otras actividades con el conocimiento que posee. Entre las actividades que revelan y desarrollan la comprensión hallamos: explicar, justificar, aplicar a otros ejemplos similares, argumentar y generalizar, entre otras. Estas mismas acciones se verbalizan en la clase y encubren una operatoria cognitiva, a veces demasiado compleja. Ocurre que parte de las habilidades que se intentan enseñar a través del discurso pedagógico, son presentadas a los alumnos y explicadas para su realización, mediante el lenguaje particular de la escuela. Es más, no puede no enseñarse el contenido curricular: si el docente insiste con la exposición del tema dado - la "lección"-, está enseñando que la operación más importante es la memoria, recordar información. Por otra parte, es bastante lógico que si el docente quiere desarrollar la habilidad de comparar, incluya este término o un sinónimo en la actividad que solicita a sus alumnos. La resolución de problemas, las inferencias, o el razonamiento causal, suponen el uso de una serie de términos y conceptos significativos que permiten al alumno manejar el tipo de pensamiento de que se trate. Así, puede enseñarse de manera directa y con buenos resultados a realizar operaciones cognitivas y a

sacar provecho de ello, buscando por ejemplo causas y efectos en diversos temas y situaciones sin obstaculizarlo con la utilización de un discurso que no sólo bloquea sino que actúa como inhibidor de un proceso interactivo.

Según el MIDDPI, el estudio exhaustivo de los procesos de interacción docente, en una situación específica, implica necesariamente la consideración de cada uno de los momentos a través de los elementos preexistentes, situacionales y del tipo de implicaciones. Sin embargo, es posible abordar estudios parciales de los elementos situacionales o de los efectos en un nivel de interacción determinado.

Dimensiones

Categorías de Análisis

	Primer momento: Elementos preexistentes
Momentos de ID	<ul style="list-style-type: none"><li>• Contexto físico y sociocultural</li><li>• Variables psicológicas</li></ul>
	Segundo momento: Elementos situacionales
	<ul style="list-style-type: none"><li>• La comunicación en la ID</li><li>• Análisis discursivo</li></ul>
	Tercer momento: La implicación
	<ul style="list-style-type: none"><li>• Producto o disfunción</li><li>• Modalidad</li></ul>

Dimensiones de análisis del modelo de interacción docente y el discurso pedagógico de la ironía.

#### **Momentos de la IDDPI**

En la dimensión del MIDDPI se sitúan los tres momentos que conforman la ID: el primer momento está

constituido por los elementos preexistentes a la interacción, el segundo momento por los elementos situacionales de la interacción y el tercer momento por la implicación o el producto de dicha interacción. A continuación se desarrolla el primer momento, los elementos preexistentes, para luego discutir los dos últimos momentos.

#### **Primer momento. Elementos preexistentes**

Se describen los elementos preexistentes a la situación de interacción docente, que son estudiados cuidadosamente ya que ellos juegan un papel decisivo en las interacciones y el discurso pedagógico. Estos elementos preexistentes son: el contexto físico y sociocultural y las variables psicológicas del docente y alumnos que intervienen en la interacción.

#### **El contexto físico y sociocultural**

Los términos para designar el contexto son numerosos y, muy a menudo, no se establece la diferenciación entre ellos (medio ambiente, situación, entorno o estímulo).

Según las referencias revisadas, la palabra contexto se refiere al entramado o tejido de significados provenientes del medioambiente o entorno, que impresionan el intelecto o campo de conocimientos de un grupo humano, como parte integrante de su cultura y su visión de mundo o cosmovisión. En otras palabras el contexto es todo aquello que forma parte del medioambiente o entorno y resulta significativo en la formación y desarrollo de un grupo humano específico. Por lo que, contexto es el entorno ambiental, social y humano que condiciona el hecho de la comunicación, además el contexto no es un

molde estático de representaciones culturales sino que es una "arena" activa en la cual el individuo construye su comprensión del mundo y que está conformada tanto por los contenidos culturales tradicionales, como por las necesidades y expectativas individuales y colectivas que surgen del contacto con la sociedad amplia. Sin embargo, el reconocimiento de la importancia del contexto en el acondicionamiento de la acción humana, ha llevado a los especialistas a tomar en consideración el espacio y el tiempo en los cuales se desarrolla, introduciendo así la noción de contexto, concediéndole una importancia relevante a las complejas relaciones entre personas y contextos.

En este caso, donde la intención es la descripción del MIDDPI, el contexto tiene un sentido especialmente amplio. Por una parte, el contexto recubre los parámetros de espacio y de tiempo, y a través de ellos identificamos el dónde y el cuándo se realiza la interacción que interesa estudiar, por la otra, se vincula con un tipo de relaciones entre participantes donde comparten una serie de datos definidos por la situación social, las intenciones que pretenden lograr y el marco de presuposiciones, creencias, valores, actitudes que fundamentan las intenciones y, en general, toda la interacción.

Se destaca, un micro-contexto sociocultural que concierne a las normas, los valores, los hábitos y las actitudes propias del docente y de los alumnos de referencia y un macro-contexto sociocultural relacionado

con valores culturales, representaciones sociales, ideologías y normas.

Así, en el macro contexto sociocultural las convicciones representan experiencias anteriores en el seno de otras interacciones. Dentro de ese capital, los valores constituyen elementos fundantes porque enmarcan las direcciones de la comunicación, establecen una jerarquía en las opiniones y en las acciones de los docentes.

Por lo general, en los encuentros pedagógicos subyacen una variedad de orientaciones valorativas que condicionan la forma y la dinámica de la interacción. Sin embargo, el mundo sociocultural no es uniforme, en las sociedades, culturas o grupos existen diferentes valores, creencias, normas, conocimientos y modos de pensar sobre lo que ocurre alrededor.

Una cultura de orientación autoritaria va a fortalecer la identidad personal y los logros individuales. Cuando esta valoración es relevante, la relación docente-alumno es escasa e inestable porque domina el interés por la satisfacción individual frente a los requerimientos o necesidades de los otros. Pero lo más importante es saber que no es posible estudiar o investigar una situación de interacción sin tomar en cuenta los valores que comparten sus miembros y las metas que persiguen.

Entre los valores intervinientes como elementos preexistentes a la interacción están: la cooperación y la competencia. Para ciertos grupos pedagógicos la interacción significa la acción común, obrar

conjuntamente en la búsqueda de objetivos compartidos y para otros la interacción significa la rivalidad entre los miembros para alcanzar objetivos comunes o diferentes, estas orientaciones traen consecuencias en la manera cómo los participantes de una futura interacción pedagógica van a intervenir en ella.

En efecto, es imposible negar, la influencia de los factores culturales y propiamente históricos. La cooperación o la competencia se hace saliente en determinadas situaciones y en otras aparece matizada o atenuada, y tenderá el discurso utilizado a sembrar redes cooperativas (o de complicidad) dentro del grupo y engendrar rivalidades o disfunciones entre los mismos alumnos y el docente. Por el contrario, si los miembros de la interacción se sienten apreciados, reconocidos o si son tratados como iguales (los alumnos), tienden a valorar tanto sus propias características como las de los demás, acentuándose así las similitudes entre ellos. Si hay consenso, comunidad de ideas, se estimula la cooperación, si hay disenso, ideas en facción, se estimula la competencia.

### **El contexto**

En las ciencias humanas y sociales se ha observado un interés creciente en la descripción que hacen los individuos del contexto donde se encuentran. A través de esta descripción se puede inferir, despejar o poner de manifiesto las significaciones del contexto que son compartidas (o eventualmente no compartidas) y que son el resultado de los contactos permanentes en un mismo contexto.

En efecto, el estudio del contexto tiene que ver con las propiedades del entorno físico en tanto y en cuanto él condiciona el comportamiento humano y con la manera cómo ese contexto es percibido, conocido y sentido por los distintos individuos que ahí se encuentran. Este último constituye la significación y el sentido del contexto.

El contexto físico puede ser estudiado a través de las siguientes vertientes:

- Objetivamente, a través de la apreciación externa del investigador con variables elaboradas ad-hoc o preestablecidas.
- Subjetivamente, a través de la apreciación o percepción de las personas presentes en esos contextos, por intermedio de sus propias descripciones del contexto físico.

Igualmente, el contexto sociocultural puede ser estudiado a través de la vertiente subjetiva, por medio de la descripción que sus miembros hacen sobre las maneras cómo lo perciben y de las maneras de relacionarse con él, donde se pone de manifiesto los valores, normas, representaciones, costumbres y actitudes compartidas, o eventualmente no compartidas. Es decir, la manera ideal de acercarnos al contexto sociocultural de la ID, para su estudio y análisis, es a través del discurso (conjunto de oraciones que constituyen una alocución hablada o escrita) que elaboran los miembros de la interacción sobre las relaciones que ellos mantienen con ese contexto.

El comportamiento del docente y los alumnos en la situación de IDDPI no sólo va a depender del contexto físico y sociocultural, sino también de los patrones de comportamiento de ellos. El individuo responde en función de las situaciones, de cómo las interpreta y las valora. Es decir, el docente es un activo constructor de realidades a las cuales él se vincula, en función de su forma de filtrar cognitivamente la realidad (lo cognitivo); sus propios propósitos y necesidades (lo motivacional); los sentimientos que en él despiertan los otros y la situación (lo afectivo).

La IDDPI es la expresión del interjuego entre docente y alumnos, que interpretan y otorgan sentido y significado a lo que expresan. En principio, la manifestación cognitiva, lo que expresa un docente en la comunicación, es la vía de acceso hacia el plano afectivo, porque son las ideas o frases las que van a estar teñidas de afectos agradables o desagradables. La cognición funciona en el plano individual del mismo modo como la comunicación funciona en el plano interactivo. Es decir, lo que un docente piensa (cognición) es lo que expresa (comunicación) en la ID.

### **Segundo momento. Elementos situacionales**

Una perspectiva situacional de la IDDPI hace referencia a los hechos que suceden en los encuentros entre docente y alumnos en una situación determinada.

El análisis situacional de la interacción toma en cuenta los siguientes aspectos:



- El fenómeno comunicacional estudiado debe ser comprendido no por sus características intrínsecas sino por la relación que él mantiene con otros eventos u objetos. Aplicado este principio a la IDDPI significa que lo que define la interacción es la relación de interdependencia dinámica entre los miembros que interactúan, aún cuando el tipo o grado de interdependencia pueda variar.
- Los estudios situacionales sobre la IDDPI deben ser entendidos desde una perspectiva "procesual", es decir, observando determinados períodos del fenómeno en vinculación con las realidades psicológicas, socioculturales y físicas de un determinado contexto.
- A través de la interacción, el docente y los alumnos, en menor o mayor grado, reproducen, mantienen o cambian los elementos en interjuego: personales, interpersonales, socioculturales. Esto significa que la identidad, la percepción o conocimiento de los otros, la manera de relacionarse, las concepciones, creencias, valores y los diversos patrones de comportamiento, pueden transformarse a través de la interacción entre docente y alumnos. En la interacción ellos negocian significados y representaciones de la realidad.

Desde la perspectiva socio-estructural, la IDDPI que se produce, entre docentes y alumnos, se caracteriza por ser marcadamente forma. Ambos asumen sus respectivos roles y el ejercicio fiel de estos roles conduce a la reproducción de relaciones jerarquizadas, asimétricas, fundamentadas en el poder social del docente y el

reconocimiento de un mayor estatus con relación al alumno.

### **La comunicación en la IDDPI**

La comunicación, vista en el contexto de la interacción docente, supone algún grado de conciencia e intencionalidad por parte de los actores sociales implicados. También supone un proceso mediante el cual los interactuantes comparten un conjunto de símbolos y significados comunes. Reconociendo la complejidad de la comunicación en el contexto interactivo se definen algunos elementos básicos que permiten explorar este elemento del MIDDPI.

#### a) Formas de comunicación

La comunicación como intercambio de mensajes ha sido tradicionalmente clasificada en comunicación verbal y no verbal. Sin embargo, algunos piensan que esta dicotomía no es útil porque en realidad lo importante en la comunicación es el interjuego de significados que se establece entre los comunicantes y este significado se obtiene en la conjunción de multitud de indicadores: verbales, no verbales y contextuales.

El sistema de comunicación verbal es aquel que utiliza el lenguaje para la transmisión de ideas, pensamientos, afectos y, por lo tanto, representa el contenido cognitivo de la comunicación, pero también hay que considerar que existen muchos otros sistemas de lenguaje, de manera que aquí interesa desarrollar la importancia del lenguaje verbal en la existencia de una interacción. Al respecto, Maturana (1997) refiere que "algunos métodos de comunicación son mejores que otros,

dependiendo del grado en el que el medio empleado reproduce la total variedad de sensaciones de la experiencia original... y que el lenguaje verbal responde a esos requerimientos mejor que ningún otro medio".(p.26).

Téngase en cuenta que el lenguaje verbal está diseñado para ser oído, es usualmente empleado en situaciones que llaman al uso de otros sentidos también, como expresiones faciales, gestos. Por otro lado el canal del oído mismo es intrínsecamente más rico que el de la vista por ejemplo, como resultado, aun si no hubiera otros indicios coincidentes que el uso de la palabra, el alumno recibiría un mensaje más rico y completo que si viniera a través del ojo solamente, por lo tanto, dice Maturana (1996) que el lenguaje verbal "ejerce un poder irresistible sobre la imaginación del que escucha y las palabras han adquirido el estatus de pequeñas deidades en el sentido de que son adoradas o sacralizadas inconscientemente".

Últimamente el lenguaje ha cobrado gran importancia como un elemento central de la ciencias sociales, especialmente a partir de la Filosofía del Lenguaje que se inicia con Wittgenstein y continúa con la teoría de los actos de habla de J. L. Austin, desarrollada más tarde por John R. Searle. Echeverría, en un libro recientemente publicado (2000) comienza diciendo que "...es a través del lenguaje que conferimos sentido a nuestra existencia... Toda forma de conferir sentido, toda forma de comprensión o de entendimiento pertenece al dominio del lenguaje. No hay un lugar fuera del lenguaje, desde el cual podamos observar nuestra existencia... El lenguaje hace que las

cosas sucedan...crea realidades. El lenguaje, postulamos, genera el ser" Más adelante, Echeverría (2000) continúa diciendo que, "...el lenguaje es acción... a través del lenguaje... alteramos el curso espontáneo de los acontecimientos: hacemos que cosas ocurran. El lenguaje es activo. Por medio de él participamos en el proceso continuo del devenir", agregando otro postulado:"...los seres humanos se crean a sí mismos en y a través del lenguaje".(p.8).

Por su parte el sociólogo y filósofo Habermas (1999) también incorpora al lenguaje como un elemento central en su análisis de la acción comunicativa. Su principal fuente de inspiración es la filosofía del lenguaje, concretamente la teoría de los actos de habla (que Habermas modifica y refina significativamente). Habermas se da cuenta de que el ámbito de las interacciones comunicativas es más extenso que el de los actos de habla explícitos. No obstante, enfocando la comunicación desde la perspectiva del habla, podemos alcanzar una comprensión de los rasgos distintivos de la comunicación.

El sistema de comunicación no-verbal, por su parte, se refiere a las entonaciones de las palabras o frases, a los aspectos paralingüísticos, tales como las exclamaciones, interjecciones, risas, etc, y a los aspectos kinestésicos, tales como movimientos y posturas corporales. Esta vía de comunicación se utiliza frecuentemente para enfatizar, transmitir actitudes, y expresar los contenidos expresivos o afectivos de la comunicación.

Los mensajes verbales y no verbales que las personas se transmiten van conformando la estructura y dinámica de las relaciones humanas. La comunicación supone el compartir un mundo de significados comunes y por esto todo mensaje, al otorgársele un significado (personal o sociocultural), produce un impacto en los interlocutores y define las acciones mutuas.

Una comunicación eficaz es aquella donde existe concordancia entre los significados que un interlocutor intenta transmitir a otro y los significados que el otro confiere a esos mensajes. Es decir, que si bien la comunicación se fundamenta en un código lingüístico común que debería, en principio, ser objetivo, donde cada mensaje tiene un significado inequívoco, lo que resulta en las experiencias cotidianas es que la comunicación es un proceso intersubjetivo, donde los mensajes tienen diversidad de interpretaciones dependiendo de las personas y sus circunstancias. Tal condición de la comunicación hace que lo que llamamos comunicación eficaz signifique un logro de las partes implicadas y no un bien dado por la naturaleza.

Al respecto, un análisis de la comunicación pasa por la descripción del contenido de los mensajes y pueden referirse a:

- La transmisión de una opinión o creencia sobre algo.
- La referencia a ideas relativas al tipo de relación que se mantiene con los otros, en términos estructurales: poder, jerarquía, superioridad, dependencia, igualdad...etc.
- La expresión de afectos: atracción o rechazo.

En tal sentido, el problema central de la comunicación en un discurso, se refiere a los aspectos significantes, intersubjetivos, a cómo se interpreta el contenido de los mensajes. La dificultad está entonces en analizar, desde la perspectiva de los docentes y los alumnos, el grado de concordancia percibida entre la intención con la cual un docente emite un mensaje y cómo este mensaje es interpretado por el alumno.

### **Funciones de la comunicación**

Uno de los aspectos estudiados de la comunicación son las funciones generales que ésta cumple en las relaciones humanas. Siguiendo de cerca los estudios de Beirstein (2000) se puede hablar de una gran función de la comunicación: la orientada al control o dominio sobre el otro. Es decir, mediante los recursos de la comunicación en un discurso, se actualiza el proceso de influencia social, sea éste directo o indirecto. La elección de un determinado tipo de palabras o vocabulario, la cantidad de tiempo o ritmos de los actos del habla, los canales de comunicación que se utilicen, los estilos de comunicación, etc, marcarán una mayor o menor influencia sobre los otros y a la vez pueden, construir realidades que produzcan este efecto de influir sobre otros. Los mensajes permiten definir la relación porque tienen un elemento meta-comunicativo, es decir, toda comunicación lleva implícito elementos que surten de significación a los contenidos y crean el marco o las pautas de la relación.

### **Clima afectivo de la ID**

El clima afectivo de la ID constituye una variable de alta complejidad, razón por la cual resulta muy difícil su operacionalización. En efecto, la noción de clima sintetiza diversos aspectos de la estructura y dinámica de los procesos interactivos; es una variable de tipo cualitativa y su exploración transita por el mundo subjetivo de los docentes y alumnos. Ella es, empero, imprescindible a la hora de estudiar los fenómenos de la ID porque alude a los aspectos afectivos de las relaciones entre docente-alumnos, a los sentimientos y actitudes positivas o negativas, a los estados de bienestar o malestar que se actualiza en todo encuentro entre personas independientemente del nivel de interacción que se trate.

### **Tercer momento. Las disfunciones interpersonales o implicación**

Un elemento importante a considerar cuando se estudian los encuentros entre docentes y alumnos es la dimensión sociocultural, en tanto se expresa a nivel situacional. Es difícil concebir una interacción en la cual no surjan diferencias, conflictos y disfunciones entre sus miembros. Las disfunciones están potencialmente presentes en la IDDPI. Sin embargo, la forma como se aborda la disfunción depende del componente sociocultural, el cual se refiere a cómo valoran y cómo manejan las disfunciones los miembros que interactúan. Los individuos, grupos o instituciones piensan y reaccionan de manera diferente frente a las situaciones de disfunción.

Explorar esta variable es importante ya que tiene fuertes repercusiones en la estructura y dinámica de la IDDPI.

Tradicionalmente las disfunciones interpersonales, como fenómeno propio de las interacciones humanas, han sido consideradas como un factor negativo, consideración que generalmente se fundamenta en los sentimientos negativos que suscita o bien porque tiende a producir rupturas.

Un aspecto de singular importancia en la dinámica de la ID es el proceso de influencia social, la influencia recíproca entre el docente-alumnos es un elemento clave en la ID, dicha influencia es esencial para dar cuenta sobre cómo, por medio de los procesos de ID, ellos se socializan y se adaptan a su sociedad reproduciéndola y, al mismo tiempo, cómo ellos producen cambios sociales.

Por lo tanto, la influencia social se refiere tanto a los procesos intencionales del docente, como a los procesos de influencia social involuntarios, como por ejemplo en los casos en que el docente se convierte en un modelo e influye de manera indirecta. Entre una modalidad de influencia en la IDDPI está la conformidad, relacionada con la sumisión a una figura de autoridad o de poder.

### **Código restringido versus código elaborado.**

El tipo de discurso de los niños de clase trabajadora, afirma Bernstein (1994), representa un código restringido: una forma de utilizar el lenguaje que



contiene muchos supuestos no explicitados que los hablantes esperan que conozcan los demás. Un código restringido es una forma de discurso vinculado al entorno cultural de una comunidad o distrito de clase baja. Muchos docentes de clase trabajadora viven en una fuerte cultura familiar o de vecindad, en la que los valores y las normas se dan por supuestas y no se expresan en el lenguaje. Dichos docentes tienden a socializar a sus alumnos de forma directa, usando reprimendas o recompensas según el comportamiento. El lenguaje del código restringido es más adecuado para las comunicaciones sobre la experiencia práctica que para la discusión de ideas, procesos o relaciones más abstractas. El discurso del código restringido es así característico de docentes que crecen en familias de clase baja, y de los grupos de compañeros con los que pasan el tiempo. El discurso está orientado a las normas del grupo, sin que nadie pueda fácilmente explicar por qué siguen las pautas de conducta que siguen. Fundamentalmente el código restringido es un lenguaje de significado implícito más que explicado. Se caracteriza tanto por su simplificación como por su rigidez. El vocabulario es extraído de una gama muy reducida. Las intenciones del que habla son, en términos relativos, no elaborados verbalmente y se aprecia un énfasis en el simbolismo descriptivo concreto, tangible y visible.

El desarrollo lingüístico de los niños de la clase media, por el contrario, y según Bernstein (1994), implica la adquisición de un código elaborado, un estilo de habla en el que los significados de las palabras

pueden individualizarse para adecuarse a las demandas de situaciones particulares. Las formas en que los niños de clase media aprenden a usar el lenguaje están menos ligado a contextos particulares; el niño puede generalizar y expresar ideas abstractas con mayor facilidad. Es decir, el código elaborado estimula al que habla a concentrarse en la experiencia de otros como diferente a la propia. Quienes se expresan se ven obligados a elaborar sus significados y a hacerlos tan explícitos como específicos. Así, los docentes de clase media, cuando controlan a sus alumnos, frecuentemente explican las razones y principios que subyacen a sus reacciones en el comportamiento del alumno. Mientras que un docente de clase media-baja podría decirle a un alumno que no esté totalmente tranquilo diciendo sin más: "Ya no fastidies tanto", o simplemente, "¡Ya, deja de molestar. Quédate quieto!", sin mayores explicaciones, porque el control social está expresado en significados tajantes, más simbólicos y expresivos que explicativos. Por su parte, un docente de clase media es más probable que explique que perder el tiempo equivale a salir más tarde o que el tiempo se debe aprovechar al máximo para lograr un mayor aprendizaje, porque el control social está basado en significados lingüísticamente elaborados, explicativos, razonantes y en donde el poder se utiliza como último recurso.

Como resultado, el alumno de clase trabajadora aprende a responder sólo a ordenes tajantes, mientras que el alumno de clase media aprende relaciones de causa y efecto. Ambas formas de aprendizaje representarán más

tarde, cuando el alumno esté en el liceo, diferentes recepciones de las explicaciones y enseñanzas del profesor, mientras que el alumno de clase trabajadora probablemente no entienda cabalmente las explicaciones y descripciones de fenómenos en que hay relaciones de causa y efecto, el alumno de la clase media no tiene dificultades en comprenderlo de inmediato. Si el profesor no conoce este fenómeno socio-lingüístico, es posible que crea que el primero es menos hábil que el segundo, lo que es un error. En realidad en los primeros niveles de aprendizaje el alumno que se comunica en un código lingüístico restringido es más lento para aprender, pero no por ser menos inteligente, sino porque el lenguaje del profesor y de los contenidos educacionales le resulta enteramente desconocido. Cuando se le da la oportunidad de aprenderlo apropiadamente, alcanza los mismos niveles de desempeño que sus compañeros de clase media (y código elaborado), pero porque ahora domina ambos códigos.

Más allá de una serie importante de rasgos característicos de ambos tipos de códigos, el aporte central de Bernstein fue asociar el surgimiento de cada uno de ellos con condiciones sociales o, mejor dicho, con determinados tipos de relaciones sociales y de relaciones de los individuos con los objetos. El código actúa, en este sentido, con un carácter dialéctico: es expresión de esas relaciones y, a su vez, las determina. Su surgimiento está asociado al proceso de socialización en su conjunto, pero particularmente a cuatro órdenes de situaciones de intercambio lingüístico:

- Situaciones de inculcación moral,
- de aprendizaje cognitivo,
- de imaginación o invención, y
- de comunicación psicológica.

Según Bernstein (1994), "...si en estos cuatro tipos de situaciones las variantes restringidas son la forma lingüística predominante, ... la comunicación está organizada fundamentalmente según un código restringido que está basado sobre roles colectivos y que produce significaciones dependientes de la situación, es decir, tipos de significación particularistas ... Al contrario, si en estos cuatro tipos de situaciones, la forma de discurso predominante es una variante elaborada ... la comunicación está organizada fundamentalmente según un código elaborado, basado en roles individualizados y que conducen a enunciar significaciones universalistas independientes del contexto" (p.36).

De esta manera, las ideas de Bernstein nos ayudan a entender por qué quienes proceden de entornos socioeconómicos bajos tienden a tener un rendimiento escolar deficiente, la contribución más importante de Bernstein ha consistido en ilustrar la conexión entre la estructura social, el uso del lenguaje y la educabilidad.

Las condiciones sociales en las que surgen ambos códigos permitieron verificar -a través de estudios empíricos- que mientras los docentes de clase media-baja emplean solamente el código restringido (sea cual sea el contexto en el cual se produce el intercambio) los docentes de la clase media y alta utilizan ambos códigos en el contexto adecuado. La aplicación de esta teoría al

análisis del rendimiento escolar es muy sugestiva. No cabe duda que la escuela es un ámbito donde se utiliza un código lingüístico elaborado, desde este punto de vista, para los alumnos de clase baja el ingreso a la escuela supone un cambio simbólico y social en tanto se los somete no sólo a un discurso elaborado, sino a vínculos sociales y objetales que promueven la utilización de dicho código. El bajo rendimiento aparecería así no en función de bajas aptitudes intelectuales, sino en virtud de diferencias culturales, de identidad social y del discurso pedagógico, que se expresan en la organización escolar.

Las características siguientes han sido asociadas con el lenguaje de código restringido, y todas ellas inhiben las oportunidades educativas de los alumnos de clase baja:

1. El alumno probablemente recibe respuestas limitadas a las cuestiones planteadas al docente, y por tanto es probable que esté menos bien informado y que sea menos curioso sobre el mundo en general que los que dominan códigos elaborados.
2. El alumno encontrará difícil responder al lenguaje no emocional y abstracto utilizado en la enseñanza, así como la invocación de principios generales de la disciplina escolar.
3. Probablemente, gran parte de lo que dice el profesor es incomprensible debido a las diferencias con respecto a las formas de uso del lenguaje a las

que esta acostumbrado el alumno. El alumno puede intentar superar esto traduciendo el lenguaje del profesor al que le resulta familiar, pero si es así quizá no consiga captar los mismos principios que el profesor intenta comunicar.

4. Aunque el alumno experimentara escasas dificultades con el aprendizaje rutinario o de "adiestramiento", podría tener dificultades muy importantes al captar distinciones conceptuales que impliquen generalizaciones y abstracciones.

En suma, alumnos que han adquirido códigos de habla elaborados, propone Bernstein (1994), son más capaces de abordar las exigencias de la educación académica formal, que aquellos limitados a los códigos restringidos. Esto no implica que los alumnos de clase baja tengan un tipo de habla "inferior", o que sus códigos lingüísticos sean "deficientes". Significa que el modo en que usan el lenguaje choca y crea disfunciones con la cultura académica y la interacción docente en la escuela. Los que han dominado códigos elaborados se adaptan con mucha mayor facilidad al entorno escolar.

## CONCLUSIONES Y RECOMENDACIONES

Una vez concluida la investigación, en este capítulo se presentan las conclusiones a las cuales arribó el estudio, así como un cuerpo de sugerencias que posibilitan llevar a la práctica el Modelo de Interacción docente y el discurso pedagógico de la ironía construido durante el proceso de la investigación.

### Conclusiones

Vale advertir que el interés particular en las nociones de este modelo radica en el anhelo de producir aportes diversos. Por un lado, a la práctica educativa cotidiana siempre atravesada por innumerables obstáculos, ya que la educación representa un campo de tensiones desde todo punto de vista y para todos los protagonistas más allá de sus voluntades. Por otro, aportar a los sustentos teórico epistemológicos de esa misma praxis que nos interroga sin cesar y nos enfrenta a respuestas siempre provisionarias, parciales, incompletas e inagotables, cuya relevancia -parafraseando a Michel Foucault- no radica en lo que ya ha sido pensado alguna vez sino justamente en lo no-pensado, en aquello que obliga indefinidamente a mantener abierta esa tarea de pensarlo de nuevo.

Vale entonces una segunda advertencia: aportar no significa linealmente ofrecer respuestas coaguladas al modo de prontas soluciones. Aportar es también sostener preguntas abiertas, reconocer saberes inconclusos, admitir las limitaciones de las fronteras mismas del conocimiento. Y esto va más allá de los límites del saber o de la ignorancia de cada uno de nosotros, de lo que cada uno puede o no puede, dice o silencia, pues se trata de barreras que nos trascienden ya que remiten a los límites mismos del conocimiento humano, a la historia de las ideas, al modo en que pensamos durante una época dada.

**Discurso Pedagógico de la Ironía e Interacción Docente** son dos nociones que desde un cierto punto de vista se atraen, se convocan e invocan mutuamente y desde otra perspectiva se contradicen, se repudian y hasta se expulsan. Tal como afirma el sociólogo Pierre Bourdieu, los puntos de vista significan siempre lo que sus mismas palabras indican: vistas diferentes tomadas desde un determinado punto, es decir, desde una posición dentro de la complejidad del tejido social.

Muy a pesar de todas las reflexiones críticas y de los debates pendientes sobre la Interacción docente, en términos generales soñamos con ella del mismo modo que soñamos con un mundo mejor. Y la apelación a ese sueño dorado prolifera desde un Discurso Pedagógico que exige la re-unión de aquello que previamente ha sido re-partido.

Obviamente nadie puede saber y/o poder todo. Sin embargo, la ilusión humana de alcanzar la completud



también se filtra en el conocimiento mediante una cierta creencia de que alguna disciplina -a veces, alguna teoría- es unitariamente suficiente para explicar y entender la complejidad de eso que sucede aún en la vida cotidiana.

Prevalece un modo de pensamiento, una manera de mirar el mundo, un estilo caracterizado fundamentalmente por su matiz binario, dicotómico, disyuntivo y en consecuencia, reduccionista. Así por ejemplo, resulta altamente frecuente reducir tanto la educación como el aprendizaje a los protagonistas docente-alumno o bien, a las relaciones entre docente, alumno y conocimiento, o bien a la escuela entendida tan sólo como una organización. Cada una de estas supuestas objetivaciones, constituye apenas un punto de vista y como tal, sólo se trata de una vista parcial y fragmentada, focalizada en un punto delimitado.

En cambio, postular como objetivación a un Discurso Pedagógico de la Ironía alude a esa complejidad político social -que nos incluye aunque nos excede- materializada mediante palabras, acciones, prácticas sociales que anudan el saber con el poder y con un modelo imperante de Verdad que legitima únicamente aquello socialmente considerado verdadero en una época dada.

Se trata de una construcción histórico social que trasciende y atraviesa a cada uno de sus hablantes sin reducirse jamás a ellos. Antes de hablar somos hablados: por las ideas de una época, por la cultura, por la política económica, etc., a través del discurso de otros. Esto no significa que todos digamos lo mismo, por el

contrario nada es idéntico. Cualquier repetición conlleva alguna diferencia, porque cada uno asume una posición subjetiva singular para poder hablar en el interior de los discursos sociales. Y las palabras producen efectos pues ejercen un poder simbólico.

Ahora bien, el Discurso Pedagógico de la ironía ordena, controla y distribuye en primera instancia, un conjunto de palabras y frases en torno a un objeto que así como lo define también lo distingue, pero al mismo tiempo implica una re-partición destinada a controlar la distribución y circulación de la materialidad discursiva, que así prolifera dentro de determinados campos bien alambrados. Esta repartición de frases y palabras es arbitraria en tanto es un producto humano propio de una cultura y época dada.

Aprendemos a pensar amarrados a un territorio y aprendemos a defender un discurso de procedencia -al punto de luchar por él- representado a través de una interacción. Y en ocasiones se confunde y se mezcla todo: se defiende ciegamente una interacción por competencias descarnadas e individualistas que impulsa la práctica docente, que no necesariamente significan la defensa de una acción comunicativa.

Pero la vida cotidiana nos enfrenta a la insuficiencia de un discurso, cualquiera sea. Y si bien los discursos pedagógicos se cruzan, se implican y se fortalecen mutuamente con discursos procedentes de otros ámbitos, finalmente su apropiación exige incorporarlos al territorio de dominio.

Es por eso que hablar de discurso pedagógico de la ironía conlleva una cierta sospecha, pues si algo tiene que juntarse o unirse, indudablemente es porque se encuentra previamente fragmentado o dividido. Esta sociedad liberal de capitalismo casi salvaje ofrece entonces el paradójico suelo de una rivalidad competitiva entre discursos y acciones comunicativas, al mismo tiempo que declara una fuerte apelación a la Interacción docente.

Quizás bastaría con poder / saber compartir y escucharnos mutuamente, lo cual sería casi como situarnos ya, en ese anhelado mundo cualitativamente mejor.

Tendencias concluyentes, más no excluyentes:

- Se analizó el discurso espontáneo. Esto diferencia este estudio de la teoría del acto de habla y de algunas aplicaciones de la pragmática.
- Se trabajó con el contexto, más que con su organización lingüística. Esto lo distingue de los estudios lingüísticos que se abstraen del contexto y se preocupan más por la forma del discurso que por su contenido.
- En el aula existe discurso, acción y contexto (denominada práctica).
- La interacción discursiva cara a cara está regida por reglas de construcción y por una normatividad interaccional.

- El discurso pedagógico se realiza con base en estructuras de participación.
- Los enunciados y la interacción se interpretan con base en claves de contextualización verbales.
- Es fundamental la competencia comunicativa del investigador, ya que debe poseer la capacidad de leer e interpretar las claves de contextualización de manera que le permitan participar de acuerdo con ciertas normas culturales y de contexto.
- El significado de los enunciados depende del contexto de la interacción discursiva, por lo tanto se comparte la idea de que el significado se construye en contexto y, de ahí, se deriva la importancia del contexto para dar significado a la interacción.

### **Recomendaciones**

Dados los resultados de esta investigación y tomando en cuenta la necesidad de redimensionar el discurso pedagógico que requiere el país, es posible presentar algunas sugerencias:

Se recomienda al Ministerio de Educación tomar en consideración el Modelo de Interacción Docente y el Discurso Pedagógico de la Ironía para la configuración de un programa articulado de comunicación adecuado a la práctica y quehacer docente, como forma de propiciar cambios en los discursos empleados actualmente.

Se sugiere la organización de grupos de investigación en torno a temas relacionados con la comunicación en el aula como hecho discursivo, a partir de un problema socio-lingüístico-educativo detectado, cuyo tratamiento requiera la interdisciplinariedad y transdisciplinariedad, grupos dentro de los cuales se haga posible la discusión y el abordaje de la comunicación desde la perspectiva de la acción comunicativa, en equipos interdisciplinarios y con una visión común de lo que se desea lograr.

Se sugiere deducir del modelo la mayor cantidad posible de aplicaciones prácticas, tales como herramientas, instrumentos y metodologías para el desarrollo de un discurso actualizado, acorde con los avances tecnológicos.

Así mismo se sugiere, diseñar un programa de lenguaje y comunicación en el aula sobre la base del modelo, formulado de tal manera que complemente los niveles de educación superiores.

Se invita a derivar otras investigaciones dirigidas por ejemplo, a lograr la contrastabilidad del modelo, o a considerar otros aspectos concretos dentro de la interacción docente y el discurso pedagógico de la ironía, analizar la consistencia y coherencia de los discursos pedagógicos imperantes.

## REFERENCIAS

- Argyris, C. y otros. (1985). **Hermenéutica**.
- Argyris, C. y Schon, D. (1979). **Organizational Learning**. Menio Park, Cal: Addison-Wesley, Publ. Co.
- Bateson, G. (1986). **Steps to an Ecology of Mind**. Paladin:Books.
- BECERRA, Arcangel. (1997). **Investigación en Metodología Vs. Metodología de la Investigación**. Caracas: Revista Investigación y Postgrado-UPEL.
- BECERRA, A. (1996). **Problema, Problemática, Problematización**. Caracas: Subdirección de Investigación y Postgrado-UPEL.
- BISQUERRA, Rafael. (1989). **Métodos de Investigación Educativa**. Guía Práctica. España: Ediciones CEAC, S.A.
- Bernstein, B. (2000). **Hacia una sociología del discurso pedagógico**. Santa Fé de Bogotá: Cooperativa Editorial Magisterio.
- Bernstein, B. (1999). **La estructura del discurso pedagógico**. España: Morata.
- Bernstein, B. (1994). **Pedagogía, control simbólico e identidad: teoría, investigación y crítica**. España: Paidea.
- Beveridge, W. (1986). **El arte de la investigación científica**. Trad. Oswaldo Grillo. Caracas: Biblioteca de la U.C.V.
- Block, E. (1989). **Tecnología educativa**. Madrid: España.
- Booth, W. (1986). **Retórica de la ironía**. Madrid: Taurus.

- CARR, W. Y KEMMIS, S. (1988). **Teoría Crítica de la Enseñanza**. España: Martínez.
- Cazden, C. (1991). **El discurso en el aula**. Barcelona:Paidós.
- CERDA, H. (1991). **Los elementos de la Investigación**. Como Reconocerlos, Diseñarlos y Construirlos.Santa Fe de Bogotá, Colombia: El Buho.
- CHACÍN, M. Y PADRÓN, J. (1996). **Investigación-Docencia**. Temas para Seminario.Caracas:Decanato de Postgrado.USR
- CORDOVA, Víctor. (1999). **Curso Epistemología de las Ciencias Humanas**. Barquisimeto: Doctorado en Educación en la Universidad Simón Rodríguez.
- Culler, J. (1975). **Structuralist poetics: structuralism, linguistics and the study of literatura**. London:Routledge and Kegan Paul.
- Dell Hymes y Gumperz John.(1996).Directions in Sociolinguistics: The Ethnography of Communication. London: Holt, Rinehart and Winston.
- Dell Hymes.(1976). **La sociolingüística y la etnografía del habla**. Buenos Aires: Paidós.
- D. Edwards y Mercer (1987). Interacción de maestros y alumnos
- De Man, P.(1998). **La ideología estética**. (M. Asensi y M. Richart, trads.).{Aesthetic Ideology}. Madrid, España: Cátedra.(Trabajo original publicado en 1977)
- Eco, Humberto (1990).Ironía.
- Ferrater, M. (1992). **Diccionario de Filosofía**. México: Fondo de Cultura Económica.
- Frye, N. (1991). **Anatomía de la Crítica**. (E. Simons, Trad.). Caracas, Venezuela: Monte Ávila Editores.

- Foucault, M (1969). **La arqueología del saber**. México: Siglo XXI Editores.
- Gallego-Badillo, R. (1997). **Saber Pedagógico**. Colombia:Magisterio.
- Jimeno Sacristán, J. y Pérez Gómez, A. (1998). **Comprender y transformar la enseñanza**. Madrid: Morata.
- Habermas, J. (1999). **Teoría de la acción comunicativa, I y II**. Madrid: Taurus.
- Hutcheon, Linda. (1994). **Irony's Edge. The Theory and Politics of Irony**. London: Routledge.
- Jackson, Ph. W. (1991). **La vida en las aulas**. Madrid:Morata.
- Manen, M. (1998). **El tacto en la enseñanza**. Barcelona: Paidós.
- MARTÍNEZ, Miguel. (1991). **La Investigación Cualitativa Etnográfica en Educación**. Manual Teórico-Práctico. Caracas-Venezuela: Texto.
- MARTÍNEZ, Miguel. (1999). **La Nueva Ciencia. Su Desafío, Lógica y Método**.México: Trillas.
- MARTÍNEZ, Miguel. (2000). **Cómo Hacer un Buen Proyecto de Tesis con Metodología Cualitativa**.Material Mimeografiado.Disponible: <http://prof.usb.ve/miguelm/proyecto> tesis.html
- Martinic, S. (1992). **La relación entre lenguaje y acción en los proyectos de educación popular**.La Piragua, 5, 28-32.
- Maturana, H.(1997). **Emociones y lenguaje en Educación**. Chile: Dolmen.



- Mehan, H. (1996). **La estructura del discurso en el salón de clase.** *Perspectivas docentes*, 17, 69-73.
- Mora-García, F. (1997). **La escuela del día de Después.** San Cristóbal: Universidad de Los Andes, grupo de Investigadores de Historia de las mentalidades.
- Nassif, R. (1997). **Pedagogía General.** Bogotá: Cincel.
- Padrón, J. (1996). **Análisis del Discurso e Investigación Social.** Caracas: Publicaciones del Decanato de Postgrado de la UNESR.
- PADRÓN, J. (1998). **La Estructura de los Procesos de Investigación.** Caracas: Decanato de Postgrado. USR.
- PADRON Y CHACÍN (1996). **Investigación Docencia.** *Temas para seminario.* Caracas: Publicaciones del Decanato de Postgrado. USR.
- Peñaloza, W. (1990). **Tecnología.** Trabajo entregado para publicación.
- Pérez Gómez, A. (1998). **La cultura escolar en la Sociedad neoliberal.** Madrid: Morata.
- Portillo, J. (1999). **Ironía Pedagógica.** Mérida-Venezuela: UPAULA.
- Rorty, R. (1991). **Contingencia, ironía y solidaridad.** España: Paidós.
- Serrano, J. (1980). **Pensamiento y concepto.** México: Trillas.
- TAYLOR Y BOGDAN. (1975). **Introducción a los Métodos Cualitativos de Investigación.** Buenos Aires: Paidós Studio.

Tittler, Jonathan. (1990). **Ironía narrativa en la novela hispanoamericana contemporánea.** Bogotá: Colombia: Banco de la República.

Vasco Montoya, E. (1997). **Alumnos y saberes.** Colombia: Corporativa Editorial Magisterio.

Vásquez, E.(1995). **Relaciones pedagógicas.** Laurus, 5, 28-32.

Virasoro, M.(1997). **De ironías y silencios.** Notas para una filosofía impresionista. Barcelona, España: Gedisa

Zavala, L.(1996). **Glosario de términos de ironía narrativa.** Sincronía, Invierno, 1996.

