

## Significantes de la voz del docente en una interacción didáctica cotidiana con alumnas que se forman para docentes de preescolar

Mtra. María de Lourdes Rodríguez Vázquez

Mtra. Esperanza de León Arellano

Mtro. Tomás Alfredo Moreno de León

Escuela Normal Federal de Educadoras “Maestra Estefanía Castañeda” de Tamaulipas

**Línea Temática:** Nuevas formas de aprender y enseñar.

**Palabras clave:** Lenguaje corporal, voz, interacción didáctica.

### Resumen

En el marco de la revisión de las prácticas de un grupo de formadores de docentes en una escuela normal, se expone en este trabajo algunas conclusiones derivadas del análisis en torno a la calidad de la voz utilizada por un docente para promover el diálogo y la participación de sus estudiantes. Se revisan sesiones de clase video-grabadas con dos grupos de 14 alumnas teniendo presente dos preguntas centrales: ¿El lenguaje corporal del docente propicia o inhibe la participación de las estudiantes? y ¿La voz utilizada en clase incide en las conversaciones e intervenciones de las estudiantes? En la revisión hecha se redescubre que los movimientos al hablar, los gestos, las señalizaciones corporales, la forma visual, la postura corporal, las reacciones con la vista, las respuestas silenciadas, los dibujos con las manos, entre otras, son determinantes en la interacción didáctica y constituyen los significantes más poderosos en clase, que a final de cuentas son los mensajes que reciben las estudiantes sobre un modelo de docencia que se desea (inconscientemente) reproduzcan como futuras docentes. El artículo expone inicialmente el contexto de la experiencia, revisa el contenido de las sesiones a la luz de las posturas de Poyatos y Graddol sobre los elementos paraverbales puestos en juego para, finalmente, exponer algunas reflexiones preliminares sobre lo observado.

### Introducción

En el ámbito de la formación inicial de docentes se ha intentado revisar y analizar la práctica docente de los formadores abriendo la mirada hacia el discurso oral, aspecto fundamental del proceso comunicativo en una interacción didáctica cotidiana entre maestros y alumnos.

El debate académico sobre el discurso oral docente ha estado siempre abierto desde diversas perspectivas teóricas: semiótica, lingüística, hermenéutica, socioconstructivismo, etc. de tal suerte que aún se discute cuál es la frontera entre el discurso, la lengua, el habla y la oralidad propiamente dicha.

A pesar de la discusión vigente sobre la frontera entre uno y otro elemento, se percibe cierto consenso en cuanto a que la función social básica y fundamental de la oralidad (como discurso) es permitir las relaciones sociales entre las personas.



El habla es en sí misma una acción, una actividad que nos hace personas, seres sociales diferentes. “Mientras podemos conversar, mantenemos el contacto con el mundo; el silencio prolongado es un castigo, un síntoma, o una forma considerada de entrega y renuncia” (Tusón, 1995, p.11).

Estas reflexiones se acercan a la propuesta conceptual de Van Dijk quien define el discurso como “cualquier forma de uso del lenguaje” (1977, p. 179): una emisión delimitada material, espacial y temporalmente a partir del acto intencional (pragmático) de un sujeto hablante, individual o colectivo [...]. Del mismo modo se apoya en el planteamiento de Poyatos y Gradol (1994) quienes encuentran una relación indisoluble entre el acto del habla, el contexto desde donde se habla y todas las formas de lenguaje utilizados en el mismo acto comunicativo dentro del salón de clases.

Al analizar una serie de videos de un curso de 2º semestre en una Escuela Normal formadora de docentes que se imparte a dos grupos de alumnas, emergen elementos de esa práctica que merecen un análisis frente a los elementos conceptuales expuestos, especialmente los actos orales conocidos como paraverbales cuyo sentido adquiere relevancia para las estudiantes.

Esta significación se da en tanto que los actos de habla son una forma de discurso que conlleva una carga personal, social, contextual, espacial y temporal del hablante. El docente como interlocutor o productor de una oralidad intencionada se expone ante sus alumnas de tal manera que queda frente a ellas develado por sus maneras de interactuar y dialogar con sus estudiantes.

Esta condición de productor de oralidad en el aula puede ser promotora de una conversación en los términos que lo define Calsamiglia (1997, p. 21) como heteroselección o autoselección. La primera como la posibilidad de darle la voz al otro y la segunda como la opción autónoma de los interlocutores para tomar la palabra en el momento y espacio concedido.

Lo que se evidencia en esta experiencia es precisamente un tipo de práctica inclinada hacia un tipo de oralidad promovida e inducida por el docente, recibiendo como respuestas frases cortas que denotan cierta pasividad discursiva de las estudiantes. El diálogo promovido es cortado con frecuencia en aras de enfatizar un aprendizaje formal que deviene de un estilo y un rol asumido dentro del propio grupo por cada uno de los actores participantes.

## **Metodología**

La revisión de esta experiencia se lleva a cabo como parte de un trabajo de investigación cualitativa, inserta dentro de una comunidad indagadora que tiene como objeto de estudio el discurso docente en las escuelas normales públicas de Tamaulipas. Es un trabajo que realizan los propios integrantes de ese colegiado con un enfoque de investigación acción sobre la participación (Denzin, 2011).

La investigación sobre la participación retoma la base de que el sujeto docente puede investigarse a sí mismo, relatando de manera empírica su experiencia e intentando develar sus preocupaciones fundamentales en torno a su propia práctica docente.



En este caso, se expone la preocupación fundamental que gira en torno a la voz del docente (su oralidad) generada con un grupo de estudiantes a quienes les imparte un curso de matemáticas. La inquietud se desprende a partir de la propia reflexión que hace la docente en torno a que, su discurso, sus gestos, su lenguaje corporal y hasta el tono de su propia voz inhibe la participación libre y espontánea de sus estudiantes.

Para develar esta interrogante, se video-graban siete sesiones de clase a modo de etnografía del discurso. Los videos se transcriben y sobre esas pautas de actuación de presentan algunas reflexiones expuestas a continuación.

## Resultados

La experiencia de práctica en torno a la voz del docente en una interacción didáctica cotidiana aquí revisada, ocurre dentro del contexto de una Escuela Normal formadora de docentes. Las clases se llevan a cabo dentro de aulas convencionales, con espacio suficiente para 25 estudiantes, mobiliario individual y movable, pizarrones de acrílico, cañón proyector, pantalla desplegable e infraestructura adecuada para una Institución de Educación Superior (figura 2).



Figura 2: Sala de clase de la Escuela Normal

Las clases en esta institución educativa se insertan dentro de un modelo educativo que se autodefine como “modelo por competencias” (SEP, 2012). El docente tiene la responsabilidad curricular de promover el desarrollo en sus estudiantes de diversas competencias, entre ellas, la competencia comunicativa, las habilidades intelectuales de orden superior y las habilidades sociales en ambientes de aprendizaje adecuados que fomenten el pensamiento crítico de manera constante y progresiva.

El espacio donde se desarrollan las clases facilita el proceso de interacción cara a cara, con posibilidades de que los interlocutores se visualicen plenamente. Con regularidad se trabaja en pares, pequeños grupos, diálogos circulares, exposiciones individuales y casi siempre el diálogo es iniciado por el docente en turno (Figura 1).





Figura 1: Estrategias de diálogo empleadas

Las estrategias de conversación giran en torno a la discusión informada a través de la revisión de materiales bibliográficos, donde se requiere que las estudiantes verbalicen sus producciones intelectuales o fijen sus posturas sobre los temas que se discuten.

La práctica docente en este contexto se construye en la mayoría de las veces en paralelo a la propuesta del modelo docente sugerido en la *currícula*; es decir, con frecuencia el docente retoma los fundamentos más gruesos del modelo pedagógico y su práctica cotidiana dentro del aula lo impregna de su propia historia personal y expertiz, de tal modo que en el aula se produce una simbiosis que se evidencia en las pautas de actuación y en los modos de promover las competencias esperadas.

El primer indicador de esta asociación de elementos es la propia oralidad del docente. Esta hace evidente las elaboraciones del profesor sobre los contenidos, las actividades, los temas a abordar pero principalmente la manera de generar la propia oralidad de las estudiantes.

La docente a la que se hace referencia en este trabajo comenta:

[...] Al dialogar con ciertas estudiantes a las cuales ya no les daba clase les pregunte un día ¿Por qué eran tan serias durante las sesiones de clase conmigo? a lo cual respondieron “es que tiene una mirada muy fuerte, pensábamos que era muy seria y cuando nos hablaba no sabíamos cómo contestar”.

Algunos de los comentarios expresados por las mismas estudiantes respecto a mi persona por la forma de hablar (**mi voz**), dan a entender diferentes significados a su grado de participación en el aula, haciendo referencia a que se divierten en el manejo de algunos materiales: estas clases se nos han hecho muy cortas, en esta clase he escrito mucho y no me he cansado porque explica muy bien. También algunas otras han dicho que podríamos dejarlo para terminarlo en la otra clase, hoy siento que ya trabajé mucho, o simplemente al preguntar su intención en participar, simplemente no aparecen las intenciones para responder.

Otras evidencias recabadas en el diálogo con algunos compañeros docentes, describen que “las alumnas te tienen miedo, reconocen que sabes mucho y que les revisas todo”. Un directivo de la Escuela Normal en algún momento hizo una llamada de atención para que



modulara mi forma de hablar, pues las alumnas se quejaban en el buzón de sugerencias que les hablaba muy golpeado, además me pedía que no les exigiera tanto debido a una expresión de asombro al escuchar mi nombre en la asignación de docentes para asesorarlas en su documento de titulación.

En una ocasión tuve dificultades comunicativas con un grupo, ya que manifestaron su desacuerdo ante mi forma de trabajar con ellas porque al hablarles “parecía que no las quería”. Esto último ha sido en cierta forma una inquietud personal por saber ¿cómo hacer para que mi forma de hablar no sea una limitante al momento de desempeñarme frente a un grupo?

Y se responde así misma:

[...] Durante los últimos dos ciclos escolares en los que he laborado en la Escuela Normal, he tenido la oportunidad de acudir a los cursos impartidos en el marco de la Reforma Curricular, en los cuales se ha hecho énfasis en que en el trabajo docente se debe poner especial atención a las formas como se explican los contenidos conceptuales de acuerdo a la disciplina que se esté impartiendo, ante ello he modificado en cierta forma la dinámica de las sesiones de clase al interactuar con las estudiantes, pues al momento de participar de forma oral se debe cuidar que el discurso sea estructurado a partir del nuevo vocabulario, el cual será utilizado para hacer claras las explicaciones.

También me he percatado que al hacer una descripción o explicación de sucesos usando los términos adecuados las estudiantes en cierta forma se quedan como si se les hablara en chino, quiero decir, que requieren que se les explique con palabras más de uso común; y viceversa; cuando se les pide que en sus explicaciones hagan la argumentación de sus ideas considerando los términos adecuados la participación se percibe muy escasa o casi nula. Quiero señalar que el curso que se aborda en el aula es de la línea de Matemáticas, y que hay muchos términos con los cuales las estudiantes no están muy familiarizadas, quizá sea esto un determinante en la participación voluntaria observada en los videos [...].

Algunos datos extraídos de los videos respecto a la interacción oral entre esta docente y sus estudiantes se observan en los siguientes fragmentos, recuperados intencionalmente para develar las formas orales preferidas en la clase. Las claves de la transcripción del video indican que (M) es la docente y (As) las estudiantes y (A1 o A2) una estudiante en particular.

M- Un concepto de **VISUALIZACIÓN GEOMÉTRICA** describe que es un conjunto de habilidades que utiliza el ser humano para poder identificar cualidades geométricas en los objetos...bueno...el objeto de la televisión...eso es una cosa, un objeto...**¿Qué cualidades geométricas tiene?**

**¿Es que?...tiene forma...**

As-cuadrada...

M- ¿Por qué dicen que tiene forma cuadrada?

A1- porque tiene cuatro lados...bueno...



M-mj... ¿qué más?...

A2- Porque tiene ángulos de 90 grados.

M- ahaa...ella ya los midió...tiene ángulos de 90 grados... **¿Sí o no?**

As- Si...se rien...

M- **¿Por qué dicen que sí?**

A2- Pues porque todas sabemos cómo es un ángulo recto y un ángulo recto es de 90 grados...esas características las tiene.

M- mj...bien...que más eee...observan de cualidades de ese objeto.

A2- Que tiene botones en forma de círculo

M- ¿tiene botones en forma...! (espera contestación)

As- de círculo

M- De círculo **¿O de forma circular?**

As- circular...

M- de forma circular bien...si se fijan entonces ya al momento de verlo no nos quedamos tan solo con ver...ya empezamos a relacionar la forma de los objetos con la forma que tenemos acá (**señala la frente**)...la representación de las figuras eso eee...de acuerdo a lo que nos menciona la Guía de las...la guía de la Aritmética nos describe que los niños primero empiezan por la exploración... **¿si leyeron esas páginas?** Donde dice primero exploran luego conocen y luego dominan, al explorar el entorno o el medio en donde viven los niños empiezan a identificar que hay objetos que se parecen...por su forma...que tienen ciertas características que permiten...aaa...ordenarlos, acomodarlos o empalmarlos...si...y hay objetos que no lo permiten hacer esa serie de acciones...entonces los niños empiezan a identificar que hay objetos que permiten realizar ciertas acciones porque su forma se parece y hay objetos que no...mj...bueno (**M tose**).

Cuando...eee... ¿Cómo pasa el niño de la visualización geométrica a utilizar la descripción geométrica?...

...ahorita precisamente lo que hicieron al decir las cualidades (**señala en dirección de la TV**) de las características de la televisión en relación con la geometría, ahí entra ya la parte de la ...descripción geométrica...usar los términos geométricos para describir los objetos...si ahorita...mmm...tomen una caja...la que quieran...la que les guste...

Normalmente los niños dicen esta me gusta...mj...armen eee...una descripción de ese objeto que tienen... ¿Cómo lo describirían?

A3- tiene cuatro...cuatro caras rectangulares y dos cuadrangulares...

M- mj... ¿qué más?

A3- tiene ángulos de 90 grados y...no se...

M- **¿qué más tiene?** (**M se encucilla y toma una caja pequeña en sus manos**)

A3- tiene vértices (**apenas audible, voz baja**)

M- **¿tiene qué?**

A3- vértices

M- (**Señalando el objeto**) ¿en dónde están?

A3- aquí... (**M mueve las manos en sentido circular hacia el frente en señal de que prosiga explicando**)...tiene líneas

M- muy bien... **¿alguien más?**



A4- esta caja es rectangular, tiene ocho...tiene seis caras, tiene vértices y aristas, igual que aquel prisma, tiene ocho vértices y ocho aristas.

M- ocho **¿qué?**

A4- aristas

M- **¿Dónde están?**

A4- aquí están (señalando en el objeto que manipula)

M- mj... **¿alguien más?... (No hay respuesta por parte de las estudiantes)**

M- **¿Qué de diferencia hay entre esta caja con esta (se mueve de lugar para ubicarse entre alumnas, compara caja grande que tiene alumna con caja pequeña)**

As- el tamaño

M- mj..O sea que esta caja ocupa más espacio que esta... **¿Quién quiere describir esta caja?..(Levanta la caja pequeña, no hay respuesta de forma voluntaria...se queda viendo en espera)... ¿nadie?**

A5-...es una caja pequeña de color naranja con ocho vértices, tiene seis caras, cuatro rectangulares y dos... **¿si son?**

M- **¿cuáles, estas? (señalando la caja)**

A5- a ver si me la presta... **(Pide a la Maestra la caja)** tiene cuatro caras de rectángulo más delgado y dos rectángulos más gruesos... **(Ríe)**...tiene ángulos de 90 grados...

M- **eee** las dos caras más grandes tiene...**eee**... **¿serán rectángulos?... ¿tiene forma rectangular o tiene forma cuadrada?**

As...responden varias al mismo tiempo...cuadrada

En los fragmentos expuestos es visible una forma de establecer la interacción comunicativa con sus alumnas. Se destacan las frases en forma de preguntas, también las frases de afirmación *cuasi* corporal. Se observa una participación que va en el sentido de confirmar lo que la docente quiere escuchar de ellas.

Si bien el contenido de la sesión es relativamente estable en cuanto a su trama conceptual, es visible en las frases utilizadas por la maestra que le interesa afirmar un concepto mediante la mecanización de una serie de pasos en torno a las características de la visualización geométrica, es decir, las habilidades que se requieren en la observación de estas figuras.

Otros indicios reveladores son las formas de pregunta que utiliza, con frecuencia imperativas utilizando su propio cuerpo para remarcarlas al momento de verbalizarlas. Este hecho establece un tipo de vínculo con sus estudiantes permeado de autoridad con escasas posibilidades de interactuar de manera fluida y en sentido bidireccional. Por ejemplo, **¿Dónde están?**, **¿Alguien más?**, **¿Por qué será importante eso que tú identificas?**, **¿Alguien más ubicó esa frase?**, **¿Y por qué lo identificas como importante?**, **¿Qué más?**, **¿Cómo usarías tú la resolución de problemas para aplicarlo en tu vida cotidiana?**, **¿Cómo resolverías situaciones o problemas cotidianos con la resolución de problemas matemáticos?**, **¿Cómo le harían chicas?**



Las respuestas que recibe son cortas, casi hechas a la medida de la pregunta. Esporádicamente alguna de las estudiantes se extiende en sus comentarios. Subyace en este tipo de respuesta casi negociada, donde ambos interlocutores (docente y estudiantes) acuerdan tácitamente que esa interacción es satisfactoria para ambas. En lo que se observa con la totalidad de las sesiones recuperadas, la dinámica gira en torno a esta misma estrategia de diálogo.

## Discusión

La relación didáctica y por tanto comunicativa que ocurre en una institución formadora de docentes es particularmente relevante, primero porque el docente y sus estudiantes establecen procesos comunicativos que pueden definirse como dialógicos, donde la conversación, las preguntas abiertas, la toma de postura, el argumento y la exposición de ideas forman parte del modelo pedagógico con que se forman las alumnas, y segundo, porque el rol del docente se desarrolla en un marco de actuación que privilegia la voz de las estudiantes, siendo éstas las que deben interrogar, exponer sus ideas, debatir a la par y en paralelo al docente.

¿Qué ocurre entonces cuándo se observan roles pasivos y silentes por parte de las estudiantes?, ¿Sustituye el docente su rol de facilitador de procesos comunicativos y socializantes por aquel que asume una postura donde predomina el monólogo a partir de sus propios saberes como docente?

Se sabe que dentro del modelo de formación inicial de docentes, tanto la oralidad como la escritura son fundamentales para propiciar las relaciones sociales dentro de las aulas. Cuando la oralidad se toma como punto de partida en la relación de enseñanza y aprendizaje, todos los elementos implicados en ella desempeñan una función significativa y signifiante para ambos. Profesores y alumnos expresan a través de su oralidad sus pensamientos, dilemas, desacuerdos y hasta los estados de ánimo.

La situación oral prototípica según Calsamiglia (1997), misma que ocurre en las sesiones de clase analizadas, se caracteriza básicamente por la participación simultánea de las personas participantes y porque se requiere presencia de quienes interactúan; es decir, se comparte tiempo, espacio y ocurre una interacción “cara a cara” y sobre esa base los interlocutores activan, construyen y negocian en la interacción una relación interpersonal basada en sus características psicosociales, status, roles e imágenes construidas a lo largo del tiempo.

Tanto el docente como las estudiantes han ido construyendo a lo largo de su trayectoria su propia oralidad, es decir, sus maneras de interactuar y negociar significado, de tal manera que cuando se establece una oralidad diferente, el proceso de interlocución se ajusta a las nuevas pautas establecidas por el docente a fin de adaptarse, pero también para negociar los aprendizajes que se espera del proceso de aprendizaje y enseñanza.

Justo en este punto, donde la oralidad es objetivada por diversas vías, aparecen una serie de mensajes que pueden ser interpretados por los interlocutores como mecanismos de negociación de significado para establecer esa relación que el docente espera de sus estudiantes y viceversa.



Lo que el docente espera al establecer una determinada oralidad dentro del espacio áulico es la conquista o negociación del espacio discursivo (Kerbrat, 1980). El espacio discursivo puede ser entendido como un campo de negociación (el aula), abierto, espontáneo, impredecible, con roles asumidos visibles, latentes, ocultos, manifiestos o disímbolos.

Uno de los primeros elementos de este espacio discursivo sujeto a negociación es la posibilidad de iniciar conversaciones en torno a un tema que define el propio docente. Aquí entra en juego el esfuerzo cooperativo de los interlocutores, quienes a su vez buscan los significados en la propia oralidad del docente: en su mirada, sus gestos, su volumen de voz y hasta en sus reacciones corporales.

Si esta oralidad entra en disonancia con las expectativas de las estudiantes ocurren malentendidos, conflictos, confrontaciones, dilemas silenciados y respuestas equívocas a lo esperado en la conversación. O simplemente los interlocutores simulan ante la mirada expectante del profesor (a), siendo probable que tiempo después se descubren las verdaderas intenciones de los alumnos, tal como ocurre con la experiencia de este docente bajo estudio.

Las evidencias revisadas muestran un contexto de conversación que está dominado por la voz del docente. Por ejemplo, mueve sus manos en forma circular hacia el frente señalando que expliquen; pregunta a las demás estudiantes señalándolas con gestos corporales distintos (manos, gestos de la cara, etc.), varias responden y se ríen, otras callan.

Con frecuencia utiliza sonidos de afirmación y entonación de voz para puntualizar algún aspecto de la clase; lleva con cierta regularidad su mano a la altura de la vista enfáticamente para remarcar las palabras cortas; vuelve a mover las manos para delimitar el espacio y así sucesivamente. En una serie de episodios la docente hace evidente el deseo latente de conquistar el espacio discursivo con sus estudiantes.

De la misma manera, diversas frases ubicadas en los fragmentos muestran que la voz del docente se antepone al diálogo; sus actos de habla van cargados de otras voces que se marcan con el cuerpo, las miradas, los desafíos visuales y el interrogatorio corporal a través de ademanes. Vemos por ejemplo que las estudiantes se percatan de estos hechos y eligen “silenciar su voz” frente a la actuación del profesor (figura 3).



Figura 3: conquista del espacio discursivo



El silenciar la voz frente a la del docente es un acto que interroga –sin decirlo– al propio docente. Las miradas corporales, las posturas dentro del salón que asumen las estudiantes son una especie de diálogo sin voz que indica un cierto desconcierto frente a lo que ven y escuchan.

Es probable que la voz del docente se apropie de un rol legitimador del diálogo sobre el hecho de que está “autorizada” para otorgar la participación, interrogar y ceder la palabra (discurso) a las alumnas. Es una especie de asimetría conversacional que se corrobora cuando vemos que el docente ocupa la mayor cantidad de tiempo en sus conversaciones, dejando a sus alumnas un limitado espacio para sus diálogos.

En cierto sentido el docente explicita a través del discurso, de su propia habla y lenguaje corporal el poder del maestro en ese espacio y contexto discursivo. La oralidad del maestro no excluye el poder de la palabra que se ejerce dentro del salón de clases.

Sobre esta asimetría discursiva, los trabajos de los etnometodólogos o de autores como Sinclair y Coulthard (1975) entre otros, citado por Tusón (2009, p. 23), han elaborado propuestas para dar cuenta de la organización jerárquica de la conversación, donde se agrupan unidades dialogales y monologales en un grupo y con ello entender y explicar lo que ocurre en las conversaciones de aula.

En este sentido, sobre la legitimidad de la oralidad del docente frente a las intervenciones de las estudiantes Candela (1999) nos plantea que, entre las prácticas cotidianas de los docentes existen algunas pautas de actuación que contribuyen a promover y facilitar el proceso de construcción del conocimiento de los alumnos, por ejemplo: las demandas de argumentación de los alumnos por parte de los maestros, pues promueven la búsqueda de explicaciones causales de los fenómenos desarrollando la práctica de poner a prueba las versiones que sostienen y esto ayuda a estructurar el pensamiento.

El debate entre puntos de vista diversos propicia que se analice sus propios puntos de vista, esto al devolver las preguntas, con lo que se favorece la comprensión de los problemas que comparten muchos de ellos.

Las actitudes docentes como retomar el conocimiento de los alumnos, aceptar versiones alternativas, devolver preguntas, pedir argumentos, aceptar cuestionamientos y buscar consensos en lugar de imponer el propio punto de vista, implica un respeto y una confianza hacia los estudiantes; además de construir discursivamente el lugar de los alumnos como sujetos concedores con capacidad de razonar y argumentar.

### **Reflexiones preliminares (Conclusión)**

Durante el proceso de interacción didáctica donde se establecen relaciones cara a cara en, con y para el grupo hay que tener presente que muchas de las interacciones son determinadas por el contenido informativo del curso o tema que se trate, en ese sentido y siguiendo a Poyatos (1994) el docente debe tener en cuenta que entre más espontánea es la situación del proceso comunicativo, la interacción oral misma genera mayor riqueza para sus interlocutores.



Esta trama conversacional ocurrida en el aula muchas veces no considera elementos consustanciales de la actividad verbal oral como son los gestos, las posturas, la distancia entre las personas que participan en un evento comunicativo, la calidad de la voz o las vocalizaciones, dado que el docente solo visualiza el contenido formal de enseñanza en detrimento de la trama conversacional, necesaria en todo proceso de aprendizaje.

Debe recordarse que “si lo que pretendemos es entender el discurso en toda su complejidad hemos de ser capaces de dar cuenta de lo que decimos, cómo lo decimos y cómo lo movemos” (Poyatos, 1994, p. 36).

Dentro de los elementos a considerar en el análisis del discurso oral docente destacan aquellos relacionados con los movimientos del cuerpo (comportamiento cinésico), las características físicas de los interlocutores, la conducta táctil, el Paralenguaje, la Proxémica, los artefactos y los factores del entorno social y psicológico de los hablantes.

Todos estos elementos desempeñan, al igual que el contenido de la conversación, un rol trascendente en los estudiantes. El profesor no puede sustraerse de estos elementos en razón de que interactúan al mismo tiempo que ocurre el acto comunicativo en el aula.

Siendo relevante para un docente entender su manera de establecer sus vínculos comunicativos con sus alumnos, lo es más si considera que sus gestos, maneras y posturas se acomodan de modo simbólico en sus estudiantes y adquieren significancia para la vida escolar presente y futura.

Los gestos corporales pueden sustituir las palabras, repetir o concretar un significado, matizar una idea, contradecirla, o simplemente acompañarla y con ello sentirse más a gusto o manifestar incomodidad. Los salones de clase son el espacio ideal donde se crea y recrean estas actitudes que fortalecen actitudes de rechazo hacia la escuela y el maestro.

Finalmente, la tarea central del educador es observar y continuar analizando los efectos de sus gestos y posturas en la expresión de actitudes ante la realidad comunicativa de la escuela, ante el contenido informativo y ante los demás.

## Referencias

- Calsamiglia, H. (1997). Funciones discursivas de los tiempos verbales en la narración escrita por preadolescentes. Barcelona, Universidad Autónoma de Barcelona.
- Candela, A. (1999). "Prácticas discursivas en el aula y calidad educativa". México. Revista Mexicana de Investigación Educativa, vol. 4, núm. 8, pp. 273-298
- Denzin, L. (2013). Estrategias de investigación cualitativa. Barcelona, Gedisa



- Kerbrat, O. (1980). La enunciación. De la subjetividad en el lenguaje. Buenos Aires, Hachette
- Poyatos, F. (1994a). La comunicación no verbal, I. Cultura, Lenguaje y Conversación. Madrid, Istmo.
- S.E.P. (2012). Planes y Programas de estudio
- Sinclair, J. (1975). Análisis del discurso. Oxford, Oxford University Press.
- Tusón, A. (1995a). Análisis de la conversación. Barcelona, Ariel.
- Van Dijk, T. A. (1977). Texto y contexto. Semántica y pragmática del discurso. Madrid, Cátedra.

### **Semblanza**

**Dra. María de Lourdes Rodríguez Vázquez.** Docente de Tiempo Completo. Realizó los estudios de Profesora de Educación Preescolar (1983-1987) integrándose al ámbito laboral en el mismo año en Jardines de Niños ubicados en contextos rurales hasta 1999, fecha en que fue comisionada a la Escuela Normal; cursó los estudios de Licenciatura en Docencia Tecnológica (2006) en el Centro de Actualización del Magisterio en Cd. Victoria, Tamaulipas; posteriormente obtuvo el título de Maestría en Metodología de la Enseñanza por el Instituto Mexicano de Pedagogía, A. C (2010); continuando con los estudios de Doctorado en Metodología de la Enseñanza en la misma institución obteniendo el grado en Diciembre de 2014.

Ha sido Profesora de Educación Preescolar en los Estados de Veracruz y Tamaulipas; actualmente se desempeña en la Escuela Normal Federal de Educadoras Maestra Estefanía Castañeda en Cd. Victoria, Tamaulipas. Como Profesora de Enseñanza Superior ha manejado los Planes de Estudio de la Educación Normal 1999 y 2012, en cursos relacionados con la formación común y la formación específica, además del acercamiento a la práctica. Ha desempeñado comisiones tanto institucionales como estatales para la formulación de la Reforma Curricular en las Escuelas Normales. Ha sido asesora de documentos de titulación. Institucionalmente colabora en: el Área de Investigación Educativa, en el Programa Institucional de Tutorías, y en la Comisión de Titulación. [marial\\_rdzv@hotmail.com](mailto:marial_rdzv@hotmail.com)

**Mtra. Esperanza de León Arellano,** Docente de tiempo completo. Cursó la Licenciatura en Administración y Planeación Educativa en la Universidad Autónoma de Tamaulipas (1988), además cuenta con la Licenciatura En Psicología y Orientación Escolar: Escuela Normal Superior de Tamaulipas (1988), Maestría en Docencia: Unidad académica Multidisciplinaria de Ciencias, Educación y Humanidades. UAT (2005) y Doctorado en Metodología de la Enseñanza (En proceso) por el Instituto Mexicano de Pedagogía A.C. Labora en: Universidad Autónoma de Tamaulipas como Maestra de Horario Libre y en la Escuela Normal Federal de Educadoras Maestra “Estefanía Castañeda” de Cd. Victoria Tamaulipas desde 1982 a la fecha, Maestra de Tiempo Completo desempeñándose como: Docente frente a grupo, sinodal de Exámenes profesionales, asesor de Tesis, Tutor, Diseño de Programas Institucionales, Elaboración Proyectos de Trascendencia Institucional.



**Mtro. Tomás Alfredo Moreno de León**, Estudió la Licenciatura en Lingüística Aplicada en la Unidad Académica Multidisciplinaria de Ciencias Educación y Humanidades de la Universidad Autónoma de Tamaulipas, cursó la Maestría en Educación Básica Universidad Pedagógica Nacional, Unidad 281 Cd. Victoria. Experiencia profesional en la Escuela Normal Federal de Educadoras “Maestra Estefanía Castañeda” Cd. Victoria, Tamaulipas en donde se desempeña como docente frente a grupo, Asesor Académico y de Tesis. Certificado en Inglés Nivel B 2 Intermedio alto, por la Universidad de Cambridge, Inglaterra. Participa en el Centro Multidisciplinario de Investigaciones Regionales (CEMIR), UAT. Y Docente en la Unidad Académica Multidisciplinaria de Ciencias, Educación y Humanidades de la UAT a partir de 1 de enero de 2015.



Anexo: Cartel de ponencia.



## SIGNIFICANTES DE LA VOZ DEL DOCENTE EN UNA INTERACCIÓN DIDÁCTICA COTIDIANA CON ALUMNAS QUE SE FORMAN PARA DOCENTES DE PREESCOLAR

Autoras: María de Lourdes Rodríguez Vázquez, Esperanza De León Arellano, Escuela Normal Federal de Educadoras, Cd. Victoria, Tam.

### Problema / Pregunta

La guía de este trabajo lo integran dos preguntas centrales: ¿El lenguaje corporal del docente en una escuela normal propicia o inhibe la participación de las estudiantes? y ¿La voz utilizada en clase por un formador de docente incide en las conversaciones e intervenciones de las estudiantes?

### Supuesto

Cuando la oralidad se toma como punto de partida en la relación de enseñanza y aprendizaje, todos los elementos implicados en ella desempeñan una función significativa y signifiante. Docentes formadores y estudiantes expresan, a través de su oralidad, sus pensamientos, dilemas, desacuerdos y hasta los estados de ánimo.

### Descripción

Este estudio se llevó a cabo como parte de un trabajo de investigación cualitativa inserta dentro de una comunidad indagadora, que tiene como objeto de estudio el discurso docente producido en una de las escuelas normales públicas de Tamaulipas. Analiza el discurso que utilizan los formadores dentro de los cursos regulares y para ello, se apoya en el enfoque de investigación acción sobre la participación (Denzin, 2011).

Se revisaron sesiones de clase realizadas con dos grupos de 14 alumnas de 2º semestre, que cursan la Licenciatura en Educación Preescolar en la Escuela Normal Federal Mra. Estefanía Castañeda, de Ciudad Victoria, Tamaulipas, México.

Participaron dos formadores de docentes y cada uno de ellos analizó el contenido de su oralidad dentro de sus actividades docentes cotidianas. El análisis se llevó a cabo a través de videos filmados en sesiones de clase diversas.

### Las autoras

<p><b>María Lourdes Rodríguez Vázquez</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Profesora de Tiempo Completo. Realiza funciones de docencia e investigación en la Escuela Normal Federal de Educadoras</li> </ul>	<p><b>Esperanza De León Arellano</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Profesora de Tiempo Completo. Realiza funciones de docencia en la Escuela Normal Federal de Educadoras</li> </ul>	<p><b>Datos de contacto</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• correo electrónico: emai1.azul@telcel.com</li> <li>• delonarellano@fcdm.net</li> <li>• laslomas@telcel.com</li> </ul>
--	---	--

### Materiales

Se utilizó como herramienta de análisis la aplicación transana, que ofrece un pedal de transcripción de audio y de video.



### Estrategia de análisis

<p><b>Sesión 1</b></p>  <p>Integrarse como grupo</p>	<p><b>Sesión 2</b></p>  <p>Videografiar todas las sesiones de clase</p>	<p><b>Sesión 3</b></p>  <p>Revisar videos, transcribirlos e interpretar el discurso del docente</p>	<p><b>Sesión 4</b></p>  <p>Socializar y compartir hallazgos con el grupo de trabajo</p>
---	--	--	--

### Contenido - Observaciones

**Observación 1: Registro escrito de las formas orales preferidas en clase**

¿Qué cualidades geométricas tiene?, ¿Qué más?... ¿Por qué dicen que sí?, ¿Si leyeron esas páginas?, ¿Tiene qué?, ¿Alguien más?, ¿Quién quiere describir esta.?

**Observación 2: Videos revisados**

P1: transcripción-100%-video2.rtf - 1:3 [¿verdad?] (18:16) [Super] Codes: [Preguntas afirmativas] ¿verdad?

P2: transcripción-100%-video2.rtf - 1:9 [Bueno muchachas vamos a iniciar.] (8:8) [Super] Codes: [énfasis en frases] [Bueno muchachas vamos a iniciar con el tema de hoy!]

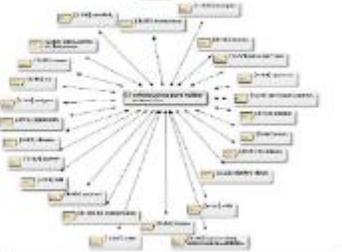
### Hallazgos

- ▶ **Contextos de conversación dominados por el docente**

La voz del docente se antepone al diálogo; sus actos de habla van cargados de otras voces que se marcan con el cuerpo, las miradas, los desafíos visuales y el interrogatorio corporal a través de ademanes. Éstos son formas preferidas en la interacción didáctica.

- ▶ **Negociación del espacio discursivo**

El esfuerzo cooperativo de los interlocutores buscan, permanentemente, los significados en la propia oralidad del docente, en su mirada, sus gestos, su volumen de voz y hasta en sus reacciones corporales.

### Conclusiones

El diálogo en el aula no considera elementos sustanciales de la actividad verbal oral como son los gestos, las posturas, la distancia entre las personas que participan en un evento comunicativo, la calidad de la voz o las vocalizaciones, dado que el docente solo visualiza el contenido formal de enseñanza en detrimento de la trama conversacional, necesaria en todo proceso de aprendizaje.

Los gestos corporales pueden sustituir las palabras, repetir o concretar un significado, matizar una idea, contradecir, o simplemente acompañar y con ello sentirse más a gusto o manifestar incomodidad.

### Trabajos citados

Calsamiglia, H. (1997). Funciones discursivas de los tiempos verbales en la narración escrita por preadolescentes. Barcelona, Universidad Autónoma de Barcelona.

Candela, A. (1999). "Prácticas discursivas en El aula y calidad educativa". México. Revista Mexicana de Investigación Educativa, vol. 4, núm. 8, pp. 273-298

Denzin, L. (2013). Estrategias de investigación cualitativa. Barcelona, Gedisa

Kerbrat, O. (1980). La enunciación. De la subjetividad en el lenguaje. Buenos Aires, Hachette

Poyatos, F. (1994a). La comunicación no verbal, I: Cultura, Lenguaje y Conversación. Madrid, Istmo

Van Dijk, T. A. (1977). Texto y contexto. Semántica y pragmática del discurso. Madrid, Catedra.

