

DISCURSO AUTOCENTRADO EN CUATRO CLASES UNIVERSITARIAS: ESTUDIO SUSTENTADO EN LOS TURNOS DE HABLA

IVY ESCALONA MONTES DE OCA
Universidad de Viña del Mar
ivy.escalona@uvm.cl

ORCID: <https://orcid.org/0000-0001-7702-1553>

Resumen: El estudio se enfoca en el análisis de los turnos de habla dentro del proceso comunicativo de clases universitarias. Se observaron cuatro discursos pedagógicos durante cincuenta minutos, se grabaron en audio y se categorizaron los turnos de habla. Posteriormente se interpretó la información desde una mirada reflexiva, atendiendo a los postulados del Análisis del Discurso (AD). Los resultados derivados del análisis del corpus mantienen un patrón interactivo sin alteraciones significativas: el docente explica y pregunta, el estudiante escucha y responde. Las conclusiones proporcionan aseveraciones de la autora en cuanto a las características del discurso autocentrado y la necesidad de transformar los entornos académicos, a través de discursos pedagógicos universitarios interactivos, reflexivos y abiertos.

Palabras claves: discurso pedagógico universitario, interacción verbal, turnos de habla, análisis del discurso, procesos dialógicos.

Title: Self-centered discourse in four university classes: a study based on speaking turns

Abstract: This study analyses speaking turns in the communicative process of university classes. Four pedagogical speeches were observed for fifty minutes and audio-recorded, and speaking turns were then categorized. Next, the information was interpreted applying the tenets of Discourse Analysis. The results derived from the corpus analysis show an interactive pattern without significant alterations: the lecturer explains and asks, the student listens and responds. The conclusions revolve around the characteristics of self-centered discourse and the need to transform academic environments through interactive, reflective and open higher-education pedagogical discourse.

Keywords: higher-education pedagogical discourse, verbal interaction, speaking turns, discourse analysis, dialogic processes.

1. INTRODUCCIÓN

El discurso pedagógico (en adelante DP) es el proceso comunicativo que se establece en el aula de clases, el cual se enmarca en un entorno social institucionalizado a través de las estructuras textuales dirigidas principalmente por el docente. Es así como el profesor marca la pauta que permitirá o no la participación de los estudiantes y definirá el contexto socio afectivo que dominará el proceso interactivo.

Al discurso promovido por el docente, cuando se limita a la sola instrucción mediante clases expositivas, sin propiciar la participación activa de los estudiantes se le ha denominado «autocentrado»; este discurso responde a una situación comunicativa unilateral en la que el alumno se abstiene tanto de manifestar dudas como de aportar conocimiento al proceso de enseñanza-aprendizaje. Desde un enfoque lingüístico, una manera de determinar si un discurso es autocentrado es a través del estudio de las intervenciones en los intercambios comunicativos (turnos de habla), las cuales son unidades que permiten estudiar el desarrollo de una conversación (Gallardo, 1993).

El DP ha sido objeto de estudio de diversas investigaciones, en las que se determinan los aspectos lingüísticos que caracterizan la comunicación entre docentes y estudiantes. Uno de los pioneros en esta área es Bernstein (1990), para quien el DP tiene la capacidad de desubicar, reubicar y reenfocar discursos especializados en una relación recíproca con el conocimiento de las personas. Por tanto, el alcance y relevancia del DP radica en su capacidad para reproducir la cultura, pues ejerce gran influencia sobre ella y regula las competencias que adquieren los individuos.

Por su parte, Vázquez (2001) se refiere al discurso académico como aquel código comunicativo que trasciende de lo que expresa la comunidad científica, puesto que incluye todos los intercambios entre docentes y estudiantes en el ámbito universitario. En cuanto al discurso en el aula universitaria, es pertinente hacer mención al trabajo llevado a cabo por Biccetti (1993), quien estudió perfiles educativos utilizando el psicoanálisis, así como Solar y Díaz (2009), autoras que establecieron los vínculos existentes entre sistemas de creencias y las prácticas pedagógicas de los docentes universitarios.

Estos antecedentes revelan datos importantes acerca del DP, los cuales constituyen insumos para fundamentar teóricamente el significado e implicaciones del proceso comunicativo dentro del aula en la educación superior. No obstante, ninguno de ellos evidencia datos lingüísticos relacionados con la manera en que funciona la interacción verbal durante las clases. Específicamente, no se estudian las características de los turnos de habla que toman los actores sociales.

El análisis de la interacción verbal en el contexto académico universitario permite develar si en el aula existen relaciones de poder o si en ese proceso educativo emergen situaciones intelectuales que permitan la construcción del conocimiento a

través de la dialogicidad. Con respecto a lo anterior, se entiende por dialogicidad el proceso interactivo de expresión y escucha activa entre interlocutores. Por eso, se ha planteado como objetivo de este artículo estudiar la interacción verbal en determinados discursos pedagógicos, a través de la caracterización de los turnos de habla.

Se parte de la premisa de que en el aula de clases los turnos de los docentes son más abundantes y prolongados que los de los estudiantes, puesto que se trata de los actores sociales que lideran el proceso de enseñanza y aprendizaje. No obstante, si se pretende formar profesionales como agentes de cambio en la sociedad, es preciso proporcionar a los alumnos un contexto dialógico en el que tengan la oportunidad de participar activamente en la situación comunicativa.

Lo anterior, tomado en cuenta que la pedagogía actual aboga por el énfasis en la construcción de los pensamientos a partir de la interacción con otros, es decir, producto del confluir con las experiencias de vida en sociedad, lo que se traduce en el intercambio de procesos cognitivos a través del lenguaje. Inclusive, es posible afirmar que las cualidades más elevadas de la mente no se desarrollan de forma únicamente interna; por el contrario, los procesos mentales como la memorización y la concentración son producto de una construcción social vinculada al desarrollo cognitivo (Vygotsky, 1991, 1995). En otras palabras, los planteamientos establecidos por teóricos del constructivismo social como Vygotsky (ídem) y Piaget (2001) fueron interpretados por la pedagogía moderna para promover el aprendizaje cooperativo, a través del cual los estudiantes obtienen el conocimiento no solo de manera individual, sino también con el intercambio de saberes.

En virtud de lo anterior, se hace pertinente realizar el estudio de la interacción verbal en el aula de clases para evaluar cómo se llevan a cabo estos procesos académicos y, así, establecer valoraciones críticas y reflexionar sobre el ideario pedagógico al que está llamado el docente universitario de hoy. Por consiguiente, se grabaron cuatro clases de cincuenta minutos, de cuatro diferentes docentes de la Universidad Centroccidental Lisandro Alvarado, en Venezuela. Posteriormente, se transcribieron todas las interacciones y se clasificaron los turnos de habla presentes.

Ello permitió establecer conclusiones acerca de la presencia de discursos pedagógicos autocentrados, lo cual a su vez genera reflexiones acerca de las transformaciones educativas que amerita la sociedad de hoy. Con la finalidad de presentar ordenadamente este recorrido indagatorio, se ofrecerán los postulados que sustentan teóricamente el DP, el discurso autocentrado, la interacción verbal en el aula de clases y los turnos de habla. Seguidamente, se explica el diseño del estudio, el cual se enmarca metodológicamente en el Análisis del Discurso (AD). Luego, se describen los actores sociales que participaron en la recolección de datos, así como los instrumentos utilizados para recopilar y analizar la información. Para finalizar, se exponen

detalladamente los resultados obtenidos junto con la discusión y conclusiones que dan lugar a la visión reflexiva de la información recolectada.

2. MARCO TEÓRICO

El DP se contextualiza en un marco institucional y académico, donde la finalidad de los interlocutores es enseñar-aprender. Específicamente, el emisor principal (docente) enseña; y el receptor, quien puede o no ser agente activo del DP aprende. El contexto anterior promueve que el DP se configure a través de un lenguaje que oscila entre lo formal y semiformal, y en ocasiones (dependiendo del nivel y características del profesor), con uso de vocabulario técnico. Asimismo, se considera DP como la situación comunicativa entre docente y estudiantes que incluye no solo la clase expositiva, sino las intervenciones espontáneas de los educandos, discusiones socializadas, evaluaciones formativas y sumativas, así como las diferentes estrategias didácticas que pueden aplicarse en el aula de clases, tal como se explica a continuación:

[...] discurso académico no entendido como el lenguaje de la ciencia sino como la comunicación que tiene lugar entre estudiantes y docentes en el contexto de las clases magistrales, las lecturas universitarias, los criterios de bondad en el momento de evaluar (no solo exámenes sino la hora de consulta) y los conceptos que se manejan a la hora de describir, discutir y explicar los códigos del que se podría denominar las diversas tribus académicas (Vázquez, 2007: 132).

Es así como para los fines de esta investigación, se considerará al DP como la situación comunicativa dentro del aula de clases que cuenta con un respaldo institucional, y en la que el docente dirige un proceso académico que puede incluir o no interacción dinámica. En el contexto del aula de clases, este discurso es descrito por Sinclair y Coulthard (1975) mediante un modelo que describe la relación bidireccional entre docente y estudiante. Tal propuesta está basada en una taxonomía jerárquica que representa los procesos ocurridos durante la interacción en el aula de clases: lección, transacción, intercambio, movimiento, acto.

En síntesis, lección es el nivel macro, mientras que la transacción hace alusión a las funciones comunicativas. Por su parte, el intercambio se refiere a la manera como los profesores utilizan el discurso, ya sea para motivar, informar, dirigir o controlar. La unidad de movimiento es la secuencia *docente pregunta-alumno responde*. Por último, la unidad micro hace referencia a lo que en lingüística es conocido como actos de habla.

Otro teórico que describe la situación comunicativa didáctica es Flanders (citado por González y León, 2003) con su propuesta de interacción verbal en el aula, este propone tres dimensiones para su estudio: el estudiante, el docente y la interacción. A partir de estas dimensiones hace énfasis en el rol protagónico que cumple el docente como individuo que toma el control de las pautas de actuación durante la clase, en contraposición al estudiante, quien se enfrenta a las experiencias que su educador ha planificado para él. A través de estas palabras lo describe: «... una tendencia pedagógica de influencia interactiva directa, en la que el docente ocupa el mayor tiempo de intervención e intercambio oral, dejando menos tiempo a la participación de los estudiantes» (González y León, 2009: 31).

Por otro lado, la interacción está determinada por los contactos sociales que incluyen principalmente los sucesos en los cuales el docente actúa sobre el estudiante y viceversa. González y León (2009) aclaran que el diálogo permitirá develar la cadena de eventos psicosociales en determinados espacios de tiempo, así como la actuación del docente, el aprendizaje y la enseñanza. Para este autor el aprendizaje es el proceso de construcción de significados, operaciones del pensamiento y lenguaje, adquisición de información, conceptos y teorías que realiza el estudiante durante la interacción educativa; mientras que la enseñanza es el uso intencional del lenguaje y la pedagogía para propiciar el aprendizaje.

Tomando en cuenta estos planteamientos y con la finalidad de estudiar la manera como se produce la interacción comunicativa dentro del DP universitario, se analizaron los turnos de habla de cuatro situaciones de enseñanza-aprendizaje, lo que permitió determinar si existe una situación comunicativa asimétrica entre los profesores y alumnos, la cual ha sido denominada discurso autocentrado. Tal como se señaló en apartados anteriores, se define DP autocentrado como la disertación docente que se limita a la técnica expositiva eludiendo la participación de los estudiantes y promoviendo la repetición de contenidos. Esta definición se acerca a la descripción desde una mirada crítica del vínculo entre docentes y estudiantes:

El vínculo, además de complejo, se presenta en primera instancia como una relación unidireccional mediante la cual el docente forma personas inconclusas, en falta, sujetos que aún no son tal, a quienes debe entregar algo (Albornoz y Cornejo, 2017: 23).

Desde el punto de vista lingüístico, este discurso se caracteriza por presentar turnos de habla prolongados del docente durante toda la clase, mientras que desde una perspectiva pedagógica no incentiva la construcción del conocimiento, la reflexión, la capacidad de crítica ni la inventiva. Estudiar la forma como se llevan a cabo los turnos de habla en una situación comunicativa, es una herramienta para

analizar relaciones grupales y/o sociales existentes entre los interactuantes, puesto que los turnos representan la unidad básica de la organización conversacional; en otras palabras, las tomas y sucesiones de palabras permiten que los diálogos se lleven a cabo con fluidez y la comunicación se desarrolle con efectividad.

Es así como esta investigación presenta lo que lingüísticamente es denominado estudio de la conversación, a través del cual se analizan los turnos como unidades para comprender la manera como se comporta la secuencia comunicativa (Gallardo, 1993). Los turnos de habla dependen fundamentalmente de lo que se denomina *lugar de transición permanente* (LTP de acuerdo a Sacks, Sheg y Jefferson, 1974) o *puntos de transición* (Musselman, 2002), que constituyen los momentos cuando los hablantes consideran apropiado ceder el turno de palabra o apropiarse de él.

Siguiendo este orden de ideas, el turno de habla es «un mecanismo regulador de la progresión de la conversación, de un hecho estructurador y de control por parte de los hablantes, en general, de cualquier, discurso dialógico» (Briz, 2000: 234). Además, Cestero (2000) indica que los turnos se conforman por el lapso de tiempo comprendido entre el comienzo y final de la intervención oral de un interlocutor, dentro de la cual se tiene la intención de transmitir un mensaje. Por consiguiente, cuando el interlocutor ha finalizado su turno el silencio que ocurre es una señal para que el otro hablante comience el turno que le corresponde, propiciándose lo que la autora ha denominado «alternancia».

Los interlocutores se valen de un sinnúmero de marcadores discursivos, ya sean orales o gestuales, para proporcionarle fluidez a la sucesión de los turnos, por ello, el paralenguaje y la quinésica juegan un papel preponderante en esa alternancia. El paralenguaje se refiere al timbre, la intensidad, los sonidos fisiológicos o emocionales como la risa, el suspiro, el carraspeo, etc.; y a los elementos cuasi-léxicos que son las vocalizaciones o consonantizaciones con valor funcional, como las interjecciones. Por su parte, la quinésica se refiere a los gestos, entre ellos, los movimientos musculares, tanto faciales como corporales (Cestero, 2017).

Sin embargo, no siempre la sucesión de turnos ocurre con equilibrio y efectividad, pues en muchos casos se presentan situaciones en las cuales se pone en peligro la efectividad de la comunicación, es decir, no se respeta el punto de transición, ocurriendo traslapes o interrupciones (Musselman, 2002). Esto puede suceder en las siguientes ocasiones:

- Cuando ocurren interrupciones que no permiten que alguno de los hablantes culmine su turno.
- Se pueden interpretar mal las pausas de los hablantes, provocando que otro interlocutor crea que ha culminado su intervención y lo interrumpa al tomar el turno.

Tusón (1997) describe otros casos en los cuales el LTP no ocurre de forma convencional:

- Cuando alguien se demora en su intervención sin ceder el turno a quien lo solicita.
- Suele presentarse que un hablante complementa el turno del hablante anterior, lo que sucede cuando los interactuantes se comunican con efectividad. La autora considera que a estos casos se les pueden denominar turnos de dos voces.
- A veces ocurren silencios cuando no se entiende que ha culminado un turno o simplemente cuando nadie quiere tomar la palabra. En estos casos, puede que los hablantes estén aburridos con la conversación o que no hayan entendido la intervención anterior, así, no tienen nada que agregar y por cortesía no se atreven a preguntar.

En cuanto al silencio de turnos, Camargo y Méndez (2013) tienen una postura diferente a la de Tusón (1997), pues para ellas no necesariamente representa una ruptura en la interacción conversacional, sino que puede utilizarse como «... una estrategia comunicativa que se utiliza tanto para transmitir información o estructurar el discurso como para expresar emociones y que está condicionado por factores contextuales...» (Camargo y Méndez, 2013: 18).

En cualquier caso, es importante determinar con cuál de las anteriores modalidades se produce la sucesión de turnos en el estudio de la interacción verbal en el aula, pues la manera como cada participante toma o cede su turno, da cuenta de la configuración del proceso pedagógico. En términos más específicos, cuando al docente le cuesta ceder su turno, no permite que los estudiantes aporten conocimiento significativo al proceso didáctico, y a su vez, estos se adaptan a un contexto académico en el que deben adherirse a lo que el profesor enseña, sin la promoción de actitudes críticas, dialógicas y argumentativas.

3. MARCO METODOLÓGICO

3.1. Participantes/corpus

Para cumplir con el propósito de la investigación, se grabaron en audio cuatro clases de cincuenta minutos en el Decanato de Ciencia y Tecnología de la Universidad Centroccidental Lisandro Alvarado (en adelante UCLA), Barquisimeto, Venezuela. La selección de esa facultad fue intencional y respondió a criterios de conveniencia de la investigadora en cuanto a cercanía geográfica del lugar de trabajo.

Con respecto a lo anterior, es importante destacar que las clases fueron grabadas en el año 2012, cuando los videos no eran tan comunes como en la actualidad, por lo tanto, se recolectaron únicamente en audio, tomando en cuenta que la decana de la facultad consideró que de esa manera el proceso de recopilación de datos sería menos invasivo. No obstante, la investigadora tomó nota de los elementos quinésicos que contextualizaron las situaciones comunicativas, lo cual fue tomado en cuenta en la categorización de los turnos de habla; por razones de extensión fueron descritos de manera muy general en la tabla 1 de este texto. Asimismo, se explicita que el corpus no es representativo, puesto que la investigación es cualitativa y pretendió llevar a cabo un análisis de situaciones comunicativas particulares.

En cuanto a la selección de las clases, respondió a la disposición de los docentes a ser grabados, puesto que la autora buscó en cada carrera un profesor con la disposición de colaborar con el estudio sin retribución alguna. La información sobre la asignatura y cantidad de estudiantes de cada clase se presenta a continuación:

- Física: cuarenta.
- Introducción a la Ingeniería en Producción: treinta y uno.
- Inglés: cuarenta y tres.
- Álgebra lineal: cuarenta y tres.

Cabe destacar, que estas clases no son catalogadas como magistrales, puesto que se llevan a cabo en aulas pequeñas (a diferencia de los amplios ambientes con pendientes), en grupos menores de cuarentaicinco estudiantes y en un contexto universitario donde se promueve la participación activa del alumnado (UCLA, 2004). Es así como cada uno de los docentes tuvo la oportunidad de organizar talleres grupales, debates, discusiones y cualquier otro tipo de práctica en las cuales los alumnos tuvieran protagonismo en la situación comunicativa.

3.2. Diseño de la investigación

El método del estudio se enmarcó en el análisis del discurso (AD) de la siguiente manera: «el análisis del discurso proporciona las herramientas teóricas y metodológicas necesarias para un enfoque crítico fundamentado del estudio de los problemas sociales, el poder y la desigualdad» (Van Dijk, 2000: 62). Es así como el estudio de los turnos de habla en el DP universitario, permitió obtener una visión crítica de este proceso comunicativo, haciendo énfasis en la identificación de rasgos lingüísticos que evidenciaron asimetría en la interacción dentro del aula de clases; específicamente, se estudió la interacción verbal a través de la caracterización de los

turnos de habla, los cuales son considerados como la unidad mínima de análisis de una situación dialógica. Por consiguiente, las categorías de análisis responden a cada uno de los tipos de turnos de habla clasificados de la siguiente manera:

- i. *Turnos cedidos*: Para determinar los turnos cedidos se consideró lo denominado por Musselmanm (2002) punto de transición, el cual, permite que implícitamente los hablantes comprendan que un turno se ha terminado y por tanto, se está cediendo. Igualmente, cuando un turno es la repuesta de una pregunta que lo precedió, es cedido.
- ii. *Tomado*: El enunciador toma la palabra sin que se le haya cedido.
- iii. *Pausa Interrumpida*: El enunciador toma el turno durante una pausa evidente del interlocutor que lo precedió.
- iv. *Interrumpido*: Se toma la palabra interrumpiendo el turno anterior.
- v. *Turno de dos voces*: El enunciador continúa o culmina el turno de quien lo precedió.
- vi. *Silencio de turnos*: Se presenta una pausa debido a que ninguno de los interlocutores toma el turno.
- vii. *Excedido*: El enunciador emplea en el turno más de doscientas palabras (Tusón, 1997).

3.3. Materiales

Con la finalidad de registrar los turnos de habla, se utilizó una tabla donde se transcribió en la primera columna cada turno empleado por los enunciadores; seguidamente, se especificó en la segunda columna el enunciador; luego, en la tercera columna se indicó el número de palabras expresadas; en la cuarta, se clasificó el tipo de turno de acuerdo a lo especificado en el punto 3.2.

Para registrar la frecuencia de los turnos se diseñó una matriz (tabla 1), en la que se cruzan los enunciadores en las columnas, con la cantidad de cada tipo de turno en las filas. Posterior a este cruce se especificó la cantidad de turnos tomados tanto por los docentes como por los estudiantes; y en las columnas, se indicó la cantidad de silencios de turnos y turnos de dos voces evidenciados, respectivamente. Los porcentajes de los valores registrados se presentaron entre paréntesis, calculados con respecto al total de turnos presentados durante la clase, incluyendo los silencios de turnos.

Luego de registrar los datos anteriores, se presentó una columna dedicada a la cantidad de palabras que se pudieron determinar en la grabación, y su frecuencia con respecto al total de palabras registradas por ambos enunciadores. Finalmente, se calculó el promedio de palabras por cada turno y se registró en la última columna a la derecha, como se puede apreciar en la tabla de resultados (tabla 1).

Tipos de turnos	Número de apariciones (frecuencia)					Turnos de dos voces	Total cantidad de turnos	Cantidad/frecuencia de palabras	Promedio de palabras por turnos
	Enunciadores	Cedido	Tomado	Excedido	Interrumpido				
CLASE DE FÍSICA									
Docente	25 (21,01%)	23 (19,33%)	2 (1,68%)	4 (3,36%)	3 (2,52%)	0	57 (47,9%)	3065 (95,13%)	53,77
Estudiantes	31 (26,05%)	14 (11,76%)	0	0	5 (4,2%)	1 (0,84%)	51 (42,86%)	157 contadas (4,87%)	3,28 (46 turnos con palabras contadas)
Silencios de turnos							11 (9,24%)		
Totales							119	3222	
<p>Paralenguaje y quinésica: se evidenció, principalmente, energía por parte del docente y pasividad del estudiante. Esto debido a los rápidos movimientos del educador, con entonaciones aprovechadas al máximo para enfatizar algunos aspectos del contenido; mientras que los discentes permanecieron sentados escuchando la explicación, tomando notas y, esporádicamente, interviniendo en voz baja.</p>									
CLASE DE INTRODUCCIÓN A LA INGENIERÍA EN PRODUCCIÓN									
Docente	10 (6,76%)	47 (31,76%)	7 (4,73%)	1 (0,68%)	6 (4,05%)	0	71 (47,97%)	3645 (94,28%)	51,34
Estudiantes	28 (18,92%)	23 (15,54%)	0	3 (2,03%)	12 (8,11%)	2 (1,35%)	68 (45,95%)	221 (contadas) (5,72%)	4,91 (45 turnos con palabras contadas)
Silencios de turnos							9 (6,08%)		
Totales							148	3866	
<p>Paralenguaje y quinésica: el lenguaje quinésico de la docente evidenció movimientos suaves, movió brazos y manos para acompañar la explicación y sonrió sutilmente cada vez que interactuó con los estudiantes. Su entonación varió adecuadamente para enfatizar algunos contenidos de la explicación. En varias oportunidades les pidió amablemente a los discentes que prestaran atención, pues comentaban entre sí aspectos relacionados con la clase provocando interferencia. Algunos estudiantes hicieron comentarios sin que se les concediera el turno de habla, por lo cual provocaron ruido.</p>									
CLASE DE INGLÉS									
Docente	15 (8,33%)	65 (36,11%)	0	1 (0,56%)	6 (3,33%)	0	87 (48,33%)	1789 (90,13%)	20,56
Estudiantes	38 (21,11%)	35 (19,44%)	0	3 (1,67%)	8 (4,44%)	4 (2,22%)	88 (48,88%)	196 (contadas) (9,87%)	2,61 (75 turnos con palabras contadas)
Silencios de turnos							5 (2,78%)		
Totales							180	1984	
<p>Paralenguaje y quinésica: el volumen de voz de la docente es apropiado para el espacio, con entonaciones utilizadas para enfatizar aspectos del contenido. Su paralenguaje y quinésica en general son relajados, y hace caso omiso de las ocasiones en donde surge la indisciplina y ruido en el aula. La docente expresó su inconformidad con respecto a los estudiantes que no llevaron la guía de estudio, pero su tono de voz no evidenció disgusto. Los estudiantes son más extrovertidos para hacer bromas que para intervenir en cuanto al contenido de la clase; por ello, se registraron sus risas burlonas en algunos momentos.</p>									

CLASE DE <i>ÁLGEBRA LINEAL</i>									
Docente	7 (4,07%)	61 (35,47%)	4 (2,33%)	4 (2,33%)	4 (2,33%)	0	80 (46,52%)	5009 (94,19%)	62,61
Estudiantes	45 (26,16%)	21 (12,21%)	0	1 (0,58%)	4 (2,33%)	10 (5,81%)	81 (47,09%)	309 (5,81%)	4,35 (71 turnos con palabras contadas)
Silencio de turnos							11 (6,4%)		
Totales							172	3223	

Paralelenguaje y quinésica: el docente aprovechó el movimiento de sus manos y brazos al explicar, al igual que caminó de un lado a otro. Gracias a su volumen de voz, su discurso llegó al alcance de la grabadora permanentemente. En cuanto a los estudiantes, principalmente asentían con la cabeza las reiteradas veces que el docente preguntó si la explicación quedó clara. También participaron en voz baja cuando el educador hizo preguntas, pero en una ocasión varios de ellos aumentaron su volumen para dictarle datos originados de la guía de estudio. Los ademanes del docente en algunas oportunidades provocaron risas burlonas de los estudiantes, las cuales fueron bajas e imperceptibles para él mismo. En una ocasión, cuando los estudiantes debían leer de forma silenciosa, le dijo a una alumna distraída: «¡Lea, lea, lea!», acompañando la orden de un toque en su espalda, acto seguido, ella miró a su compañera del puesto de atrás, se sonrió con expresión burlona y obedeció la orden.

Tabla 1. Resultados cuantitativos a partir de las grabaciones realizadas

3.4. Procedimientos

A continuación se detallan las actividades realizadas para recolectar y analizar la información:

- Se contactó a la decana de la Facultad y se le solicitó permiso para realizar el estudio. Lo autorizó aclarando que los participantes debían hacerlo de forma voluntaria y que las grabaciones serían realizadas en audio.
- Primer contacto con los docentes para solicitarles formar parte de la investigación y acordar fecha, hora y aula de clases para realizar la grabación.
- Grabación en audio de las clases durante los primeros cincuenta minutos (las clases fueron de cien minutos). Simultáneamente se tomó nota de los elementos de interés que no pudieron ser registrados por la grabadora (gestos, murmullos, movimientos corporales).
- Transcripción de la totalidad de los audios (manualmente).
- Transcripción y clasificación de los turnos de habla, se contabilizaron las palabras e identificó el enunciador de cada turno.
- Con apoyo en la tabla 1, se registró la cantidad y frecuencia de cada tipo de turno, la cantidad y frecuencia de palabras y el promedio de palabras por turno para cada enunciador.
- A partir de los resultados obtenidos en los procedimientos anteriores, se realizó un análisis tomando en cuenta la teoría consultada sobre los turnos de habla y el concepto asumido sobre el DP autocentrado.
- Se elaboraron las conclusiones derivadas del AD.

4. RESULTADOS

El análisis de una relación dialógica proporciona datos relevantes para develar cómo los hablantes construyen sus imágenes, a partir de su dominio sobre el derecho de palabra y su capacidad para la comunicación recíproca. En esta investigación, los turnos de habla permitieron analizar la acción participativa de los enunciadores en las situaciones estudiadas, y la cooperación dialógica surgida entre ellos. Debido a lo reducido del corpus, este estudio no pretende llevar a cabo generalizaciones acerca de las características del DP, sino presentar situaciones específicas en el contexto académico de la UCLA. Por tal motivo, se aclara que para seguir indagando en la temática del discurso académico autocentrado, sería necesario ampliar el corpus y replicar la investigación en otros contextos.

Con la finalidad de exponer con la mayor exhaustividad posible los hallazgos del estudio, en primer lugar, se presentó la tabla de resultados (tabla 1), mediante la cual se registró la clasificación, cantidades y frecuencias de turnos de todas las clases, así como la descripción general (y breve por razones de extensión) de los elementos paraverbales y quinésicos. Cabe destacar, que este registro no verbal proporcionó datos contextuales que contribuyeron a la categorización de los turnos de habla y a la interpretación de los resultados.

A continuación, se explica la manera como se registraron los turnos de los estudiantes que no quedaron bien grabados (en estos casos, se reitera que la observación de la investigadora en cuanto a paralenguaje y quinésica contribuyeron a la categorización). Posteriormente, se ofrece la explicación detallada de los resultados de la clase de Física, presentando ejemplos de la manera como se clasificaron los turnos y comparando las intervenciones entre docentes y alumnos. Para finalizar, se ofrece la reflexión comparativa de los resultados de todas las clases.

Cabe destacar que se incluyó el registro de los turnos evidenciados en las grabaciones aun cuando no se pudo precisar la cantidad de palabras. Esto se consideró necesario para acercarse con más exactitud a la veracidad de los datos, pues sucedió en varias oportunidades que los turnos de los estudiantes no quedaron bien grabados, debido a que estos no hablan con el mismo volumen de voz que los docentes. De no haber incluido estos turnos, las intervenciones de los estudiantes hubiesen arrojado cifras mucho menores que las registradas, lo que alejaría los datos obtenidos de la realidad objeto de estudio.

Turno de Habla (transcripción textual)	Enunciador	N.º de palabras	Tipo de turno
(un estudiante interviene en voz baja)	Estudiante	Indefinido	Pausa interrumpida

Ejemplo 1

En el ejemplo 1 se ilustra la forma como fueron registrados los turnos de los estudiantes en los que no se pudieron precisar bien sus palabras. Sin embargo, para promediar la cantidad de palabras por turnos de los estudiantes, se contabilizaron solo aquellos en los que se pudo definir esa cantidad, y se tomó en cuenta ese valor numérico para efectuar el cálculo. En otras palabras, para lograr un promedio de palabras de los discentes con mayor exactitud, se dividió el número de palabras totalizado, entre la cantidad de turnos con palabras definidas.

Por razones de espacio, se presentará con detalle únicamente la explicación de los resultados de la clase de Física, ofreciendo ejemplos de la manera como se registraron los diferentes tipos de turnos. En principio, se observa una diferencia de solo seis apariciones entre la cantidad de turnos del docente y la de los estudiantes; sin embargo, la cantidad de palabras varía en gran medida entre uno y otro enunciador, a saber, tres mil sesenta y cinco del educador, y ciento cincuenta y siete de los estudiantes. No todas las palabras emitidas por los estudiantes fueron contabilizadas, pero como se indica en la tabla, se calculó un promedio de tres palabras por turno de los estudiantes, que en contraposición con cincuenta y cuatro que se promediaron para el turno del profesor, marca una gran diferencia.

Los turnos cedidos del profesor fueron registrados en su mayoría posterior a que los alumnos respondieron a preguntas de este, e hicieron pausas que evidenciaron que cedían el turno; estos presentaron la mayor recurrencia, a saber, veinticinco apariciones y un 21,01 % de frecuencia.

Porque es mayor	Estudiante	3	Cedido
Porque M2 tiene mayor masa ¿uh? Entonces voy a suponer que el centro de masa de esa, de ese sistema de partículas está por aquí, se representa así (escribe en la pizarra) por lo general ¿uh? Ahora imagínese que ese hilo, o esa, o eh esa es una varilla que la, vamos a suponerlo, entre comillas, vean esto ¿qué ocurre si yo agarro y le doy aquí, así plin, le le doy el impulso ¿cómo va a quedar ese sistema? (pausa, solo se escuchan murmullos de los estudiantes). Suponiendo que aquí hay como una especie de clavo, imagínense (continúan los murmullos de los estudiantes) le meto un clavo aquí... (hace el gesto en la pizarra dando tres golpecitos que se escuchan en la grabación) y le doy aquí ¿cómo va a girar? ¿horario o antihorario?	Docente	101	Cedido

Ejemplo 2

Cuando los discentes formulan una pregunta o culminan una unidad sintáctica construida para responderle al docente, se entiende que llegaron al punto de transición y por tanto, ceden su turno de habla. En el caso del ejemplo anterior, el alumno culminó una unidad sintáctica que respondió a una interrogante del profesor, por lo que el turno siguiente se consideró cedido.

En cuanto a los turnos tomados evidenciaron una cantidad cercanamente menor, puesto que presentaron veintitrés apariciones para un 19,33 % de frecuencia.

(pausa mientras escribe en la pizarra)	Silencio de turnos		
antes de la colisión. Ahí está la figura ¿no? (deja de escribir un momento en la pizarra para señalarla) antes de la colisión es aquí ¿quién tiene energía? ¿Y qué energía?	Docente	21	Tomado

Ejemplo 3

En el ejemplo anterior se registra la manera como el educador se cede el turno a sí mismo, pues hizo una pausa en su disertación y retomó su discurso; estos turnos son catalogados como turnos tomados. Por otro lado, la cantidad de veces en que el docente interrumpió el turno de alguno de los estudiantes fue de cuatro, lo que representó una frecuencia de 3,36 %.

No, porque la masa... (el docente interrumpe repitiendo la pregunta)	Estudiante	4	Cedido
¿Porque es más chiquito?	Docente	4	Interrumpido

Ejemplo 4

En el ejemplo anterior se observa que el educador no permitió que el educando culminara su aporte, por lo que al turno empleado por el docente se calificó como interrumpido. Los turnos en los que aprovechó una pausa para tomar un turno presentaron una frecuencia de 2,52 % (tres apariciones).

La normal... y...	Estudiante	3	Cedido
La normal, el peso está en el eje vertical y se cancela ¿sí o no? se cancela me refiero a que la suma de fuerzas del eje Y es cero, y en el eje X...	Docente	35	Pausa interrumpida

Ejemplo 5

Obsérvese en el ejemplo 5 que el alumno quiso responder a una pregunta del profesor, pero al hacer una pausa o ejecutar una vacilación, el docente no tuvo reparo

en interrumpirlo, sin ofrecerle la oportunidad de culminar su aporte. Por último, el educador se excedió en el número de palabras y tiempo empleado en un mismo turno en dos oportunidades (1,68 %); a continuación se ejemplifica una de estas.

<p>alguien lo estaba... lo dijo hace rato, porque la... porque, en este caso, en este ejemplo... la gandola le transmite mayor cantidad de movimiento al al Volkswagen, que lo del Volkswagen a la gandola ¿ahm? Y uno a la vez se deforma ¿ah? Voy encaminado a algo muy parecido, salió muy bueno el ejemplo, si la colisión no es tan brutal, bueno digamos el Volkswagen sufre un efecto de acordeón, más o menos, ¿saben a qué me refiero con un efecto de acordeón? Así es ¿eh?... pero si la colisión es extremadamente fuerte, el... el Volkswagen simple y llanamente va a hacer como cuando explota una granada, explota una granada salen muchos fragmentos en todos lados, eso va a ocurrir con la Volkswagen, y eso tiene que ver con algo que vamos a ver ahorita, que se llama centro de masa de un sistema. Voy encaminado para allá, entonces recuerda, bueno ¿cuál es la conclusión aquí? Escribamos una especie de conclusión, en en este tipo de condiciones inelásticas, condiciones completamente inelásticas, se quedan pegadas. Eeh... la energía mecánica total, la energía mecánica, (pausa mientras escribe en la pizarra) durante la colisión no se conserva debido a la energía de deformación, voy a llamarla así. Fíjense que (hay algo de interferencia, los estudiantes conversan entre sí) voy a hablar un poquito de... bueno, vamos a... a razonar un poquito acerca de las fuerzas que actúan aquí, aquí, mientras la bala está entrando al bloque ¿eh? ¿qué fuerzas actúan sobre sobre (enfaticando) el bloque? O ¿cuántas fuerzas actúan sobre el bloque?</p>	<p>Docente</p>	<p>243</p>	<p>Excedido</p>
--	----------------	------------	-----------------

Ejemplo 6

En total, se contabilizaron treinta y un turnos del educador, con un 26,05 % de frecuencia, siendo los cedidos los más recurrentes. En cuanto a los discentes, los turnos cedidos también presentan la mayor aparición; a continuación, se ofrece un ejemplo.

<p>ambos tienen energía ¿y energía qué?</p>	<p>Docente</p>	<p>6</p>	<p>Cedido</p>
<p>Cinética.</p>	<p>Estudiante</p>	<p>1</p>	<p>Cedido</p>

Ejemplo 7

El ejemplo registra un turno cedido al alumno, debido a que al formular una pregunta el profesor lo proporcionó.

No, no tiene más velocidad.	Docente	5	Cedido
Más masa.	Estudiante	2	Tomado
La cantidad de movimiento es mayor.	Estudiante	6	Tomado

Ejemplo 8

Las ejemplificaciones registradas en 7 se clasificaron como turnos tomados porque los educandos intervinieron sin que hubiese una pregunta previa del educador. En este orden de ideas, solo se consideraron como turnos cedidos a los estudiantes cuando respondieron preguntas. Por tanto, el resto de turnos que no fueron empleados en una pausa, se catalogaron como tomados. En menor recurrencia aún que los turnos tomados, se registraron las pausas interrumpidas por los alumnos, las cuales evidencian cinco apariciones, para un 4,2% de frecuencia.

Todo eso da...	Docente	3	Tomado
Metros.	Estudiante	1	Pausa interrumpida

Ejemplo 9

En el ejemplo 8 el docente llevó a cabo una pausa mientras escribió en la pizarra, y debido a que este alumno seguía el ritmo de la clase, predijo parte de lo que su profesor diría. Los datos anteriores reflejan que los enunciadores se expresaron principalmente, luego de que su interlocutor (docente) les dirigió preguntas, lo que da muestras de su poca iniciativa para participar en el proceso comunicativo. Se observa la gran diferencia en los promedios y frecuencia de palabras, que igualmente da cuenta de una comunicación no equitativa. En este orden de ideas, es de saber que los turnos de dos voces caracterizan una comunicación fluida, pero en esta clase solo hubo un turno de esta categoría (0,84 %).

En cuanto a los silencios de turnos, se presentaron mayormente mientras el docente escribía en la pizarra, y los estudiantes tomaban sus apuntes en espera de la continuación de la disertación del profesor. Por consiguiente, se considera que en el contexto del aula de clases los silencios de turnos no representan una amenaza significativa para el proceso comunicativo, por lo cual, se corrobora lo expresado por Camargo y Méndez (2013), acerca de la importancia de la información contextual para interpretar los silencios de turnos. En el caso de la clase de Física, estos silencios se registraron en once ocasiones, para una frecuencia de 9,24 %.

Para finalizar, se registra que en esta clase los turnos cedidos representan la ma-

yoría recurrencia, lo que da muestras de que el docente respeta los turnos de los estudiantes. Sin embargo, el número de palabras empleado por ambos enunciadores discrepa significativamente.

5. DISCUSIÓN

5.1. Clase de Física

Es posible afirmar que no se observa equidad en el proceso comunicativo, puesto que el docente emplea una cantidad, frecuencia y promedio de palabras que excede en gran margen las empleadas por sus interlocutores; específicamente, el docente emplea tres mil sesenta y cinco palabras, para una frecuencia de 95,13 %. Por otro lado, los estudiantes no evidenciaron espontaneidad para participar en el intercambio, sino que esperaron en la mayoría de las oportunidades a que el turno les fuera cedido por la figura superior que representó el profesor. En otras palabras, durante gran parte de este DP en el cual se impartió Física, el docente se vio obligado a hacer silencio mientras escribió ejercicios en la pizarra, mientras tanto, sus interlocutores tomaban apuntes en sus cuadernos, lo que dio como resultado los once silencios de turnos registrados en el evento.

5.2. Clase de Ingeniería en Producción

Se destaca que este curso es fundamentalmente teórico, por lo que la profesora llevó diapositivas ya diseñadas; en este caso, los silencios de turnos se registraron mientras ella pasaba las diapositivas, o mientras esperaba que sus interlocutores realizaran sus aportes. Aunque la cantidad de turnos no discrepó significativamente, la duración de los mismos sí lo hizo.

Cabe destacar que estos estudiantes se comportaron con mayor libertad y confianza durante el evento comunicativo, en comparación con la clase de Física. No obstante, en cuanto a turnos de habla este discurso presentó mayor inequidad en el intercambio comunicativo, lo que demuestra que esa confianza ofrecida por la docente repercutió en el tipo de comentarios realizados por los alumnos (chistes, aportes espontáneos, ruido), pero no en la oportunidad y rango de tiempo para tomar la palabra.

5.3. Clase de Inglés

Resultó relevante que la cantidad de palabras emitidas por la docente es mucho menor que la del resto de los profesores, e inclusive, registró menos de la mitad de

las palabras que las empleadas por la educadora de Introducción a la Ingeniería en Producción, a saber, un mil setecientos ochentainueve. No obstante, aunque la frecuencia igualmente es la menor de las tres, la diferencia no es tan significativa, pues se registró 90,13 % en Inglés; frente a un 94,28 % en Introducción a la Ingeniería en Producción y un 95,1 % en la clase de Física.

Todo lo contrario sucedió con las palabras de los discentes, pues en cuanto cantidad, el valor de la clase de Inglés es similar al de las clases anteriores (ciento noventa y seis), pero la frecuencia es significativamente mayor, hasta que duplica la registrada por los estudiantes de Física. Lo anterior evidencia que la cantidad total de palabras empleadas por los enunciadores, fue menor en la clase de Inglés que en las anteriores, pero según los resultados de las frecuencias, aparentemente estos tuvieron mayor oportunidad de participar que los anteriores. Por tanto, al considerar que las frecuencias de turnos tomados, de turnos de dos voces y del total de turnos empleados por los estudiantes son mayores en la clase de Inglés que en el resto (como se puede observar en la tabla 1), se puede inferir que si bien el proceso comunicativo no fue idóneamente equitativo entre enunciadores, fue el más activo para estos discentes. Es importante aclarar que los turnos de dos voces se registraron cuando los estudiantes completaron las explicaciones de la docente, tal como se muestra en el siguiente ejemplo.

Cada lenguaje es...	Docente	3	Tomado	4
Como una serie única.	Estudiante	4	De dos voces	8

Ejemplo 10. Turno de dos voces, clase de Inglés

Como dato adicional, esta docente fue la única que propició un ambiente de confianza y cercanía con los estudiantes (chistes, bromas), lo que probablemente influyó en el resultado descrito.

5.4. Clase de Álgebra Lineal

Los enunciadores emplearon la mayor cantidad de turnos en todo el corpus, pues el docente registró cinco mil nueve, mientras que sus destinatarios trescientas nueve. Sin embargo, la frecuencia entre uno y otro valor numérico es similar al evidenciado en el resto de los DP. Por otro lado, el promedio de palabras por turno para el docente fue de sesenta y tres, y el de los discentes cuatro; valores no similares en ninguno de los DP.

Para finalizar, dada la gran discrepancia entre turnos cedidos y tomados de los enunciadores de la clase de Álgebra Lineal, se considera que resultó ser la que menos ofreció espontaneidad y libertad participativa a los estudiantes. Cabe aclarar, que aunque los turnos de dos voces fueron recurrentes en esta situación comunicativa, según lo evidenciado en el corpus y percibido en el contexto por la investigadora, la mayor parte de los mismos presentaron características de los turnos cedidos a los educandos. Por tanto, los turnos de dos voces mostraron que los contenidos de los DP fueron captados de forma efectiva, pero no que había equidad en la interacción comunicativa.

En otro orden de ideas, es importante destacar la importancia de estar presente en el contexto comunicativo para clasificar los tipos de turnos en cuanto a paralenguaje y quinésica. En otras palabras, solo con la grabación este análisis de datos se alejaría mucho de la realidad, pues en múltiples ocasiones fue difícil distinguir los tipos de cambios de turnos solo con la información en audio.

5.5. Reflexiones generales

Para finalizar, se concluye que no hubo equidad participativa en ninguno de los eventos comunicativos estudiados, pues, en todos los estudiantes registraron pocas participaciones espontáneas, en contraposición con el exceso de turnos tomados de los docentes. Igualmente, el promedio de palabras empleado por cada uno de ellos en los turnos discrepa significativamente, lo que da cuenta de largos turnos tomados por el educador, y turnos breves efectuados por sus interlocutores.

Estos resultados son propios del contexto de aula de clases con predominancia de la técnica expositiva, y es similar a la práctica discursiva descrita en la siguiente cita:

la voz del formador cobra protagonismo generando una práctica discursiva más bien monológica sustentada en la idea de que los estudiantes deben dominar ciertos contenidos claves para poder ejercer como profesor (Montenegro y Medina, 2014: 177).

De esta manera, los turnos de los docentes son largos y con cierta variedad en la organización del discurso: exposición, argumentación, conminación e interrogación; mientras que los turnos de los estudiantes son excesivamente breves y se limitan principalmente a responder preguntas cortas, sin ofrecer el argumento de sus respuestas. Asimismo, los educadores no invitaron a sus educandos a ampliar sus respuestas o a ofrecer argumentos, además, la actitud pasiva de estos jóvenes refleja que no investigaron acerca del contenido, probablemente, porque el sistema educativo en el que han sido formados no les creó el hábito de la indagación.

Así, las clases estudiadas en este corpus mantienen un patrón interactivo sin alteraciones significativas: el docente explica y pregunta, el estudiante escucha y res-

ponde; lo cual es coherente con la unidad discursiva de movimiento descrita por Sinclair y Coulthard (1975). Además, se evidencia la noción de poder que refleja relaciones no recíprocas entre los hablantes (Brown y Gilman, 1960); específicamente, es clara la relación asimétrica cuando el docente ofrece explicaciones y realiza preguntas para que los estudiantes respondan únicamente cuando este les permite intervenir, a sabiendas de que tal respuesta será juzgada como correcta o incorrecta. Esto ocurrió principalmente en las primera y última grabaciones.

Estas clases fueron realizadas en grupos menores de cuarenta y cinco estudiantes y en un contexto universitario donde se promueve la participación activa del alumnado (UCLA, 2004). Es así como cada uno de los docentes tuvo la oportunidad de organizar talleres grupales, debates, discusiones y cualquier otro tipo de práctica en las cuales los alumnos tuvieran protagonismo en la situación comunicativa.

Cabe destacar, que se observaron diferencias significativas entre las clases de disciplinas científicas, con respecto a las asignaturas con enfoques sociales. Concretamente, en los DP de Física y Álgebra Lineal, las participaciones espontáneas de los estudiantes fueron casi nulas, y la relación entre docentes y estudiantes evidenciada una distancia marcada, limitando los intercambios a contenidos exclusivamente académicos. Por el contrario, en las clases de Inglés e Ingeniería en Producción los alumnos se mostraron visiblemente más relajados, hubo algunas participaciones espontáneas y tuvieron la oportunidad de hacer bromas relacionadas con el contenido de la clase. Esto pudiese estar relacionado con el sexo de los docentes (los dos primeros hombres, las dos segundas mujeres), pero obviamente esto sería objeto de estudio de otra investigación.

6. CONCLUSIONES

Habida cuenta de lo reducido del corpus, la investigación presentada no tiene como propósito llevar a cabo generalizaciones acerca de las características del DP; su objetivo, por el contrario, fue analizar situaciones específicas en el contexto académico de la UCLA. Por tal motivo se aclara que para continuar los estudios con respecto al DP autocentrado sería necesario ampliar el corpus y replicar la indagación en otros contextos.

En los DP universitarios analizados no hay equidad participativa en los eventos comunicativos, puesto que los estudiantes registran pocas participaciones espontáneas, en contraposición con el exceso de turnos que toman los docentes. Igualmente, el promedio de palabras empleado por cada uno de ellos en los turnos discrepa significativamente, lo que da cuenta de prolongados turnos tomados por el educador y turnos breves efectuados por sus interlocutores.

Por tanto, el patrón ya referido, a saber, el educador pregunta y el educando responde, se considera un «diálogo aparente», que limita la libertad de partici-

pación del alumno, así como su capacidad para hacer descubrimientos y construir su aprendizaje. De esta manera, el proceso comunicativo es dirigido por una figura académica, que no solo controla su propio discurso, sino además el de sus interlocutores, lo que evidencia tanto las características del discurso unidireccional al que hacen alusión Albornoz y Cornejo (2017) como la práctica monológica develada por Montenegro y Medina (2014). Del mismo modo, la situación comunicativa descrita va en contraposición con la planteado para ese contexto universitario, en el cual las políticas institucionales postulan una acción docente con énfasis en el rol protagónico del estudiante (UCLA, 2004).

En virtud de lo anterior y en respuesta a las reflexiones que amerita un AD, se evidenció en el corpus una prevalencia del DP autocentrado, es decir, centrado en el profesor y relevando a un segundo plano la participación de los estudiantes. Esto regula el proceso comunicativo coartando la capacidad creativa del estudiantado, quienes están en la capacidad de iniciar la construcción de sus conocimientos (Vygotsky, 1991).

Esto se aleja completamente del aula pedagógica propuesta por diversos pedagogos del siglo XXI, como por ejemplo por Pérez Esclarín (2005), quien rechaza categóricamente la didáctica repetitiva e invita a la innovación y a la creatividad. Del mismo modo, estas situaciones de aula son descritas a través de la siguiente cita:

[...] el ciclo de pregunta y respuesta constituye la proporción de la conversación (oficial) en clase. Muchos estudios han confirmado que los maestros hacen un promedio de dos preguntas por minuto, pero los promedios pueden confundir. El ritmo real de las preguntas suele ser más elevado, porque no las hay entre muchos intervalos de las lecciones. En el habla natural, la mayoría de las preguntas se dan en aislamiento o en pequeños grupos (lo que también ocurre con las preguntas de los alumnos) pero la mayoría de las preguntas de los maestros se hacen en largas sucesiones con una clara unidad de propósitos (Young, 1993:117).

En otras palabras, se limita la libertad de participación del educando, así como su capacidad para establecer hipótesis y generar ideas. Por tanto, se acostumbra a los alumnos a mantener una relación pasiva que consecuentemente se sale del aula de clase y se proyecta hacia los espacios sociales y profesionales en donde les corresponde desempeñarse. Como consecuencia, se coarta su creatividad, capacidad de inventiva y se manifiesta indiferencia por la resolución de los conflictos que se generan a su alrededor.

En otras palabras, no se puede pretender formar ciudadanos críticos, innovadores y proactivos si no se promueve una participación protagónica en el aula de clases. El discurso unidireccional está configurado para formar individuos repetido-

res de información y capaces de seguir instrucciones, lo que condena a la sociedad a repetir patrones que la mantienen en situaciones de disconformidad general, en la que la mayoría expresa descontento y casi nadie genera soluciones.

Por otro lado, la práctica pedagógica actual está llamada a propiciar la dialogicidad, la indagación, la criticidad y la construcción de saberes compartidos en el aula de clases, lo que se promueve con actitudes académicas predispuestas al cambio y búsqueda de soluciones. Esto es posible si en el seno del aula de clases se construye un discurso dialógico abierto, en el que los estudiantes participen activamente en el procesamiento de la información, de interpretación de contenidos, reflexiones académicas y generación de conocimiento.

BIBLIOGRAFÍA

- ALBORNOZ MUÑOZ, Natalia y Rodrigo CORNEJO CHÁVEZ (2017): «Discursos docentes sobre el vínculo con sus estudiantes: tensiones, enfrentamiento y distancia», *Estudios Pedagógicos*, 43(2), pp. 7-25. DOI: <http://dx.doi.org/10.4067/S0718-07052017000200001>.
- BERNSTEIN, Basil (1990): *Class, codes and control*, vol. IV: *The structuring of pedagogic discourse*, Londres, Routledge.
- BRIZ, Antonio (2000): «Las unidades de la conversación», *RILCE*, 16, pp. 225-246. DOI: <https://doi.org/10.15581/008.16.26795>.
- BROWN, Roger y Albert GILMAN (1960): «The Pronouns of Power and Solidarity», Thomas A. Sebeok (ed.), *Style in Language*, Massachusetts, MIT Press, pp. 253-277.
- CALSAMIGLIA, Helena y Amparo TUSÓN (2002): *Las cosas del decir*, Barcelona, Editorial Ariel.
- CAMARGO FERNÁNDEZ, Laura y Beatriz MÉNDEZ GUERRERO (2013): «Los actos silenciosos en la conversación de las jóvenes españolas. Estudio sociolingüístico», *Lingüística en la Red*, 11, pp. 1-23. En línea: <<https://ebuah.uah.es/dspace/handle/10017/23600>> [30/07/2022].
- CESTERO MANCERA, Ana M.^a (2000): *El intercambio de turnos de habla en la conversación (Análisis sociolingüístico)*, Alcalá de Henares, Servicio de Publicaciones de la Universidad de Alcalá.
- CESTERO MANCERA, Ana M.^a (2017): «La comunicación no verbal», en Ana M.^a Cestero Mancera e Inmaculada Penadés Martínez (eds.), *Manual del profesor de ELE*, Universidad de Alcalá, Servicio de Publicaciones, pp. 1051-1122.
- GALLARDO PAÚLS, Beatriz (1993): «La transición entre turnos conversacionales: silencios, solapamientos e interrupciones», *Contextos*, 21-22, pp. 189-220.

- GONZÁLEZ, Beatriz y Aníbal LEÓN (2009): «Interacción verbal y socialización cognitiva en el aula de clase», *Acción pedagógica*, 18, pp. 30-41. En línea: <<http://www.saber.ula.ve/handle/123456789/29540>> [23/07/2021].
- MONTENEGRO MAGGIO, Helena y Lorena MEDINA MORALES (2014): «Polifonía discursiva y procesos de cambio en los formadores docentes: ¿Qué voces movilizan sus prácticas de enseñanza?», *Estudios Pedagógicos*, 40, pp. 161-182. DOI: <http://dx.doi.org/10.4067/S0718-07052014000200010>.
- MUSSELMAN SHANK, Regina (2002): «Las estrategias para la construcción del turno en la conversación. Datos del español de México», tesis para obtener el grado de Doctor en Lingüística, México, El Colegio de México. En línea: <<https://repositorio.colmex.mx/concern/theses/fn106z16k?locale=es>> [15/08/2021].
- PÉREZ ESCLARÍN, Antonio (2007): *Educación valores y el valor de educar. Parábolas*, Caracas, San Pablo.
- PIAGET, Jean (2001): *La representación del mundo en el niño*, Madrid, Morata.
- SACKS, Harvey, Emanuel A. SCHEGLOFF y Gail JEFFERSON (1974): «A simplest systematics for the organization of turn-taking in conversation», *Language*, 50(4), pp. 696-735. DOI: <https://doi.org/10.1353/lan.1974.0010>.
- SINCLAIR, John McHardy y Malcolm COULTHARD (1975): *Toward an Analysis of Discourse. The English used by teachers and pupils*, Londres, Oxford University Press.
- SOLAR R., María Inés y Carlos DÍAZ L. (2009): «Los procesos de enseñanza-aprendizaje en el aula universitaria: una mirada desde las creencias de académicos de trabajo social y periodismo», *Estudios Pedagógicos*, 35(1), pp. 181-197. DOI: <http://dx.doi.org/10.4067/S0718-07052009000100011>.
- TORREALBA, María (2004): «La interacción docente y el discurso pedagógico de la ironía», *Educere. Revista Venezolana de Educación*, 26, pp. 355-360. En línea: <<http://www.saber.ula.ve/handle/123456789/19899>> [18/05/2021].
- TUSÓN, Amparo (1997): *Análisis de la conversación*, Barcelona, Ariel Practicum.
- UCLA = Universidad Centroccidental Lisandro Alvarado: Políticas de docencia de pregrado (2004). En línea: <http://www.ucla.edu.ve/comision/curriculo/Políticas_de_Docencia.pdf> [08/07/2020].
- VAN DIJK, Teun A. (2000): *El discurso como estructura y proceso*, vol. 1: *Estudios del discurso: introducción multidisciplinaria*, Barcelona, Gedisa.
- VÁZQUEZ, Graciela (coord.) (2001): *Guía didáctica del discurso académico escrito. ¿Cómo se escribe una monografía?*, Madrid, Edinumen.
- VÁZQUEZ, Graciela (2007): «Un análisis didáctico del discurso académico español como contribución a la movilidad estudiantil europea», en Anna Escofet Roig

et al. (eds.), *Español para Fines Específicos. Actas del III Congreso Internacional de Español para Fines Específicos, Utrecht, noviembre de 2006*, Secretaria General Técnica de Ministerio de Educación y Ciencia. En línea: <https://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca_ele/ciefe/pdf/03/cvc_ciefe_03_0013.pdf> [15/06/2021].

VYGOTSKY, Lev S. (1991): *Obras escogidas. I. Problemas teóricos y metodológicos de la psicología*, Madrid, Visor.

VYGOTSKY, Lev S. (1995): *Pensamiento y lenguaje*, Buenos Aires, Ediciones Fausto.

YOUNG, Robert E. (1993): *Teoría crítica de la educación y discurso en el aula*, Barcelona, Paidós Ibérica.

Fecha de recepción: 15 de noviembre de 2021

Fecha de aceptación: 7 de septiembre de 2022