

INTRODUCCIÓN

“A good teacher is someone who teaches not only with mind, but also with heart.
– S. Helly, East Java, Indonesia”, Unesco (1996).

“Consciously, we teach what we know; unconsciously, we teach who we are.”,
D. Hamachek (1999).

Si hablar es actuar, como dice Austin, no hay duda que lo que se dice en clase es tan importante como lo que se hace –y más aún, buena parte de lo hecho consiste precisamente en lo dicho. Desde esta perspectiva hemos efectuado una investigación¹ para mostrar las estrategias discursivas más utilizadas en el aula por docentes de distintos niveles educativos valorados como “los mejores profesores” por sus estudiantes. Se trata de un estudio de tipo cualitativo que trata de obtener una imagen realista y fiel de las opiniones y las actuaciones comunicativas de los estudiantes y profesores analizados. El objetivo es contribuir a la comprensión de la realidad escolar mostrando cómo las estrategias utilizadas en el discurso docente construyen la relación social en las aulas e influyen en los procesos de enseñanza y aprendizaje. En último término, se pretende aportar datos y categorizaciones que puedan ser útiles para el autoanálisis del docente en la formación inicial y permanente del profesorado.

El análisis efectuado ha permitido determinar un conjunto de estrategias discursivas significativas, agrupadas en tres apartados: a) estrategias para *regular la relación social* que se establece entre el docente y los estudiantes en el aula, b) estrategias para *organizar la actividad* en el aula, y c) estrategias para *facilitar la construcción del conocimiento*. Este artículo se centra en los resultados obtenidos en el primer grupo de estrategias.

Marco teórico de la investigación

La investigación sobre las características y habilidades de los docentes que desarrollan sus clases con éxito –llamados coloquialmente *buenos profesores* y, según los tratadistas,

profesores expertos, competentes, efectivos, etc.— se ha desarrollado considerablemente en las últimas décadas². Más allá de la necesaria relatividad de conceptos como *bondad* o *calidad* aplicados al ámbito educativo —como afirma Korthagen (2004:78), “*perhaps it is even impossible or pedagogically undesirable to formulate a definitive description of «the good teacher»*”—, este tipo de estudios puede resultar útil para orientar la formación del profesorado y facilitar la intervención en las situaciones educativas que puedan necesitarlo (Cazden, 1988; Korthagen, 2004; Feito, 2004). Ya Sapir (1951) puntualizó que los comportamientos sociales —y, por lo tanto, los educativos— principales se desarrollan intuitivamente y que el análisis no debe ser el “alimento” de la sociedad, pero puede ser su “medicina” al dar apoyo conceptual para la resolución de problemas y, especialmente, para la adaptación a circunstancias cambiantes.

Uno de los aspectos señalados por la mayoría de investigaciones es la necesidad de que se establezca una relación social satisfactoria entre docente y alumnado —se explica con palabras como *simpatía, humor, respeto, cariño, conexión, aproximación, etc.*³ La relación interpersonal resulta relevante a/ en todos los niveles educativos, desde el parvulario a la universidad, b/ en todas las materias —véanse, por ejemplo, los trabajos de Markert (2001) y de Sanders (2002) en campos tan dispares como la enseñanza de la medicina o de las matemáticas, respectivamente—, y c/ en todas las culturas, si bien, como es lógico, tiene concreciones particulares en cada una de ellas (Unesco, 1996; Levy *et al.*, 1997; Cazden, 1988 y Beishuizen *et al.*, 2001)⁴.

La reciente evolución del constructivismo cognitivo en sociocognitivo, a partir de la feliz integración de las ideas de Vygotsky a la psicología evolutiva y a la psicopedagogía (Coll y Onrubia, 1995 y 2001), favorece complementariamente la consideración de lo emotivo y lo interpersonal como factores clave en el proceso de enseñanza-aprendizaje, al tiempo que sitúa el lenguaje en una posición central, como mediador —y, en buena parte, como elemento constituyente— tanto de la construcción del edificio conceptual individual y colectivo, como de la relación social en el aula que lo permite, asiste e impulsa —o bien lo impide, entorpece y frena.

El estudio del papel específico del lenguaje en la educación ha tenido su eclosión en el último cuarto del siglo XX, consecuentemente a los avances en lingüística y análisis del discurso.

Después de las conocidas tesis de Bernstein (1962), con el eje de los grupos sociales y ubicadas aún fuera del aula, Sinclair y Coulthard (1975), Stubbs (1983) y Van Lier (1988) abordan el análisis del uso real de lenguaje en clase. Paralelamente, se desarrollan los estudios de los actos de habla en la interacción docente-discente (Fanselow, 1988 y Flowerdew, 1988, y en el campo específico de la enseñanza de segundas lenguas, Hatch y Long, 1980 y Mitchell, 1985, entre muchos otros). El año 1988 es sin duda especial, porque se publica también el trabajo de Cazden, *Classroom Discourse*, tan sugerente y comprensiva que constituye aún hoy un marco de referencia para muchas investigaciones, incluyendo la presente. En él, Cazden hace suyo el modelo de las estrategias de cortesía de Brown y Levinson (1978) y lo aplica al marco escolar, proponiendo algunas categorías de análisis de los enunciados que se producen en la interacción docente-alumnado en base a las formas de cortesía positiva o negativa. Asumiendo este punto de partida, la investigación que presentamos incorpora y combina los elementos teóricos siguientes:

a) Las estrategias discursivas de relación social (imagen y cortesía)

Entendemos por *estrategias discursivas*, tal como se definen en Van Dijk y Kintsch (1983), los recursos lingüísticos y extralingüísticos de los que se sirve el hablante de modo intencional para incrementar la efectividad de la comunicación. El término *discursiva* se utiliza en sentido amplio, incluyendo al lado de lo estrictamente verbal (oral y escrito), otros lenguajes (gestual, cinésico, proxémico, musical, de la imagen, etc.) y los elementos cognitivos y contextuales necesarios para la producción y la interpretación. Y entendemos por *estrategias de relación social* aquellas que tienen por objetivo construir una imagen del interlocutor y del destinatario que facilite la interacción y atenúe los desequilibrios (de poder, de conocimientos, etc.) entre los participantes, que pueden amenazar la fluidez de esta interacción.

Para el concepto de *imagen* nos basamos en Goffman (1959), que analiza las situaciones comunicativas en tanto que representación, donde cada uno interviene presentando una imagen determinada ante los otros. Los ya mencionados Brown y Levinson (1978) relacionan este concepto con el que la pragmática trata en términos de “cortesía”, es decir, las formas discursivas que vehiculan reglas, explícitas o implícitas, que hay que mantener durante una relación social. Así pues, las estrategias relacionadas con la cortesía por un lado mantienen y refuerzan la imagen social de cada uno. Tal como señala Haverkate (1994:40), en la medida

en que la distancia y el poder que separa a los interlocutores es mayor, aumenta la necesidad de ser cortés.

Brown y Levinson distinguen entre *cortesía positiva y negativa*. La primera refuerza la imagen del interlocutor y patentiza la conexión entre los participantes (p. ej., con elogios, explicitando los conocimientos compartidos con los interlocutores, etc.). La segunda atenúa los efectos no deseados de un acto de habla que pueda ser interpretado como coercitivo, una falta d'empatía, etc. (p. ej., en actuaciones tan frecuentes en el discurso académico como ordenar, censurar o corregir).

En función de estos conceptos centrales de imagen social y estrategia discursiva, hemos distinguido dos tipos de estrategias de relación social en el aula: las encaminadas a *preservar y modular la imagen de los docentes* y las que tienen por objetivo *respetar y valorar la imagen de los estudiantes*. Entre las primeras, analizaremos cómo los docentes explicitan y atenúan su autoridad y su poder en clase. Entre las segundas, veremos cómo valoran e implican a los estudiantes, al tiempo que suavizan los aspectos de la autoridad que pueden resultar impositivos.

b) El doble movimiento de distancia y proximidad

Conseguir un *equilibrio entre autoridad y empatía* es, según los estudiantes y los profesores entrevistados de todos los niveles académicos, una de las claves indispensables del éxito docente. El desequilibrio de estatus lleva al docente a “*la utilización de una serie de estrategias que consisten en la realización de un doble movimiento, de distanciamiento y de aproximación respecto de los estudiantes, que permite mantener o atenuar la distancia y la asimetría que caracterizan la relación entre los participantes en este género discursivo*” (Cros, 2003:60). El movimiento resultará más o menos exitoso según la habilidad y la experiencia del profesor y según la actitud de los participantes y las circunstancias de cada contexto. En cualquier caso, si la distancia está bien gestionada, el docente consigue validar su autoridad ante los estudiantes.

Desde un punto de vista complementario, el aula es un espacio con unas reglas de juego, explícitas e implícitas, que los participantes deben respetar. Los estudiantes tienen muy claro –y en nuestra investigación lo remarcan especialmente en ESO– lo que Charaudeau (1991)

denomina *contrato comunicativo* o negociación que se establece entre los participantes de un acto comunicativo a partir del marco situacional de la interacción, que incide en el contenido del discurso, en la forma de organización, en el tipo de interacción, en las estrategias que se utilizan, etc. (Cros, 2003). Tiene que ver, pues, con la autoridad del profesor, con su capacidad de gestión unipersonal o negociada de las normas que regulan la interacción, con el contexto académico –la cohesión y el consenso dentro de la institución– y con el contexto social.

c) *El género discursivo de la clase y el punto de vista argumentativo*

De acuerdo con la tradición bajtiniana (Bajtín, 1979), consideramos los géneros discursivos como formaciones de enunciados más o menos estables que suelen ser identificadas por los hablantes a partir de los rasgos textuales y contextuales de su enunciación (Castellà, 1996 y 2004). El género *clase* se incluye dentro del conjunto de géneros relacionados con la enseñanza y la investigación que constituyen lo que se suele denominar *discurso académico*, y se define a partir de rasgos contextuales: 1/ se produce en una situación fundamentalmente oral e inmediata; 2/ normalmente el discurso de la clase es gestionado por una sola persona, considerada experta, que interactúa con una finalidad didáctica con un grupo de personas consideradas no expertas o menos expertas; 3/ el grado de participación de los estudiantes en el discurso y la posibilidad de negociar los contenidos de la sesión suelen estar condicionados por el formato de la clase, por el número de asistentes, etc.; y 4/ el discurso del docente en clase es un discurso normalmente planificado, lo cual favorece que su estructura sea bastante estable y que el grado de cohesión discursiva sea superior al de otros discursos orales (Cros 2002).

Por otra parte, el discurso docente se ha estudiado ampliamente como texto *expositivo* o explicativo, dotado de estrategias para la comprensión didáctica, como texto *conversacional*, con la correspondiente sucesión de turnos de habla articulados que construyen el conocimiento, y como *instructivo* o directivo, en tanto que medio de organización de la actividad del alumnado. Hay otra dimensión, sin embargo, destacada especialmente por Cros (2000, 2002 y 2003), que es la *argumentativa*: el profesorado utiliza estrategias argumentativas y retóricas para motivar, para atraer el interés hacia unas ideas determinadas, para justificar el enfoque de la materia o bien para relacionarla con el contexto cultural y social del centro educativo, con la actualidad política, etc. De hecho, la retórica clásica

siempre había tenido en consideración este componente argumentativo del discurso didáctico (Reboul, 1994; Laborda, 1993) y la progresiva introducción de cursos de expresión oral en público en las actuales facultades de formación del profesorado lo pone de nuevo en relieve.

d) Las creencias pedagógicas de profesorado y alumnado

El análisis de la clase y de la actividad educativa como *cultura* y como *escenario social* implica la consideración de las *creencias* pedagógicas de los agentes implicados: el profesorado, entrevistado directamente y grabado en clase, y el alumnado, no siempre tenido en cuenta pero afortunadamente ya incorporado a muchos de los estudios actuales sobre la eficiencia docente (p. ej., Unesco, 1996; Fernández *et al.*, 1998; Morgan y Morris, 1999; Beishuizen *et al.*, 2001, etc.). En el presente trabajo, como en Gros y Romañá (1995), la buena valoración del alumnado ha sido el criterio fundamental adoptado para la selección del profesorado a investigar.

En la reciente propuesta de Korthagen (2004), que retoma el conocido modelo de los niveles lógicos de Bateson –en concreto, a partir de la reformulación efectuada por Dilts (1990)–, se presentan seis círculos concéntricos (“*the onion model*”) con los ámbitos que conforman, incluyéndose y condicionándose sucesivamente, la complejidad del fenómeno docente: 1- Entorno (social), 2- Actuación (del docente), 3- Competencias (potencias de actuación), 4- Creencias (sobre la actuación), 5- Identidad (profesional), 6- Misión (opción personal de vida). En nuestro estudio, hemos intentado recoger información sobre los seis puntos, centrándonos especialmente en 2, 3, 4 y 5. Y ello sin olvidar que en estas dimensiones hay que contemplar también el punto de vista del alumnado.

METODOLOGÍA

El estudio cualitativo se basa en la descripción e interpretación de la realidad por parte de sus protagonistas (el alumnado y el profesorado) y de la reflexión constante de los investigadores sobre la realidad analizada. Nuestra investigación consiste, en primer lugar, en la observación de los hechos en su contexto natural: los centros educativos y las aulas; en segundo lugar, en el análisis del discurso en el sentido más literal, partiendo de las expresiones textuales de las

personas participantes como base para la interpretación y para la categorización; y, en tercer lugar, en el proceso de selección de las categorías de análisis, que emergen de los datos recogidos.

La combinación de varios instrumentos (cuestionarios, entrevistas a profesores y estudiantes y grabación audiovisual de clases) –coincidente con Hativa *et al.* (2001)—, con la confluencia de tres puntos de vista, ha permitido la siguiente triangulación: 1- *Creencias del alumnado*, 2- *Creencias del profesorado* y 3- *Actuación en las clases*. Para conocer las opiniones de docentes y estudiantes se ha optado por la entrevista con guión semiabierto, combinación de la técnica del discurso libre –como en Beishuizen *et al.* (2001), conversación en nuestro caso, redacción individual en el del profesor holandés– y de la entrevista con guión estructurado, uno de los métodos inducidos clasificados por Calderhead (1996)⁵.

La presente investigación se basa en los datos recopilados por los autores en dos CEIP, dos IES y dos facultades universitarias del área metropolitana de Barcelona. Detallamos a continuación las fases del proyecto y justificamos los criterios que han prevalecido en cada decisión.

Primera fase: las creencias del alumnado

Selección de centros y niveles escolares (1.1)	Objetivos (1.2)	Instrumentos y procedimiento (1.3)
2 grupos de 6º de Primaria 2 grupos de 4º de ESO 2 grupos de 2º de Bachillerato 2 grupos de 2º/3º curso de Universidad.	Seleccionar los docentes y profundizar en la justificación de las opiniones dadas por los alumnos.	a) Cuestionario anónimo destinado a los alumnos (455 cuestionarios). b) Entrevistas a grupos de estudiantes (8 grupos con un total de 92 estudiantes entrevistados). Grabación audiovisual y transcripción: 6 h. 12’.

(1.1) *Selección*: se ha procedido con los siguientes criterios: centros públicos; heterogéneos en la procedencia sociocultural de los estudiantes (un CEIP y un IES son de clase media y los otros pertenecen a contextos socioeconómicos desfavorecidos, con cierto riesgo de exclusión social); de poblaciones grandes (Barcelona), medianas (Sabadell) y pequeñas (La Garriga).

Las asignaturas y las facultades se seleccionan equilibradamente entre ciencias y humanidades, y el curso se sitúa preferentemente al final de cada etapa educativa.

(1.2) *Objetivos*: recopilar las opiniones de los estudiantes para identificar cómo caracterizan a los tres –a su parecer– mejores docentes de su etapa educativa actual, y analizar las preferencias y las argumentaciones en función de cada edad.

(1.3) *Instrumentos y procedimiento*: los estudiantes responden una encuesta por escrito y de manera anónima, donde anotan el nombre de los tres docentes del centro que les han gustado más durante la etapa educativa que están finalizando. Para cada docente, deben anotar un mínimo de dos valoraciones que justifiquen su elección. A continuación, el tutor selecciona 10 o 12 alumnos que muestren actitudes variadas en relación con el aprendizaje. Se entrevistan con un guión semiabierto, elaborado a partir de las justificaciones de las encuestas de cada grupo de alumnos, destinado a profundizar en los valores y las justificaciones que manifiestan los estudiantes respecto de la actuación docente. En el caso de los estudiantes universitarios, éstos acuden libremente a la entrevista.

Segunda fase: las creencias del profesorado

Selección de los docentes (2.1)	Objetivos (2.2)	Instrumentos y procedimiento (2.3)
2 docentes de Primaria 2 docentes de ESO 2 docentes de Bachillerato 2 docentes de Universidad	Recoger las creencias y percepciones del profesorado bien valorado.	Entrevistas a los docentes. Grabación audiovisual y transcripción: 6 h. 53’.

(2.1) *Selección*: se han seleccionado a los docentes más valorados por los estudiantes (dos por cada etapa y uno o dos por centro) de acuerdo con los resultados de la encuesta descrita en el punto anterior y se ha realizado una entrevista con cada uno de ellos.

(2.2) *Objetivo*: conocer sus creencias y percepciones en relación con su enfoque didáctico y sobre la docencia en general. La intención es recopilar información sobre el proceso de enseñanza-aprendizaje en su asignatura y sus relaciones con el alumnado.

(2.3) *Instrumentos y procedimiento*: entrevistas a los docentes más valorados de acuerdo con un guión semiabierto elaborado a partir de los comentarios de los estudiantes encuestados y entrevistados. Esto permite orientar la entrevista en la línea de profundizar en las actitudes y valores de los docentes e incidir en la explicitación de las estrategias discursivas y didácticas que utilizan en el aula.

Tercera fase: la actuación en clase

Selección de clases (3.1)	Objetivos (3.2)	Instrumentos y procedimiento (3.3)
2 clases de Primaria 2 clases de ESO 2 clases de Bachillerato 2 clases de Universidad	Analizar la clase y contrastarla con la opinión de los alumnos y las creencias del propio docente.	d) Observación <i>in situ</i> y análisis posterior de las clases. Grabación audiovisual y transcripción: 10 h. 67'.

(3.1) *Selección*: las grabaciones debían ser de clases ordinarias y habituales de cada docente que no coincidieran con inicios ni finales de evaluación y a las que asistiera todo el grupo de alumnos.

(3.2) *Objetivo*: contrastar el grado de coherencia entre lo que dicen los estudiantes sobre los docentes y éstos sobre sí mismos con lo que realmente ocurre en clase.

(3.3) *Instrumentos y procedimiento*: el procedimiento empleado consiste en presenciar y grabar la sesión (la cámara, de pequeñas dimensiones, situada al final del aula, permitía que la clase fluyera con espontaneidad y naturalidad), con la posterior transcripción de dichas sesiones. El análisis de las clases nos ha permitido sistematizar y clasificar las estrategias más significativas que utilizan estos docentes y que, a nuestro parecer, explican el elevado grado de satisfacción que manifiestan los estudiantes.

De acuerdo con estas fases y con la opción metodológica, las categorías de análisis que proporcionamos en esta investigación son representativas de la actuación discursiva en las aulas. Se derivan mayoritariamente del trabajo empírico y son gradualmente construidas durante el proceso de análisis de datos.

Las sesiones observadas

En el cuadro siguiente ofrecemos una síntesis de las clases observadas y de su contexto para que el lector pueda hacerse una idea de las características principales de estas situaciones docentes:

Profesorado y contexto	Contenido de la sesión	Interacción
<p>. Josep M. . 6 ° Primaria. . 25 estudiantes en mesas individuales</p>	<p>Clase de Matemáticas dedicada a la geometría. Es la sesión intermedia de una unidad didáctica dedicada a los poliedros</p>	<p>Durante la sesión, Josep Maria se pasea, se sienta sobre las mesas, se acerca y toca a los alumnos, gesticula y modula su voz con exageración. El profesor gestiona la clase sin gritos ni enfados; se mantiene cómplice y sonriente. Aunque el espectador tiene una impresión de movimiento y desorden, la clase funciona y el ambiente que se respira es de naturalidad. Hay un intercambio continuo de preguntas y respuestas, los alumnos discuten espontáneamente entre ellos, y se resuelven algunos ejercicios en la pizarra o por parejas.</p>
<p>. Maite. . 3° Primaria. . 25 estudiantes. Filas de mesas individuales agrupadas de dos en dos.</p>	<p>Clase de lengua dedicada al repaso de los pronombres personales; al final de la sesión, se incluye un repaso de las divisiones.</p>	<p>La maestra conduce la sesión con un orden y un control estrictos sobre el grupo: da explicaciones cortas, propone ejercicios y hace participar constantemente a los estudiantes respondiendo preguntas, saliendo a la pizarra, etc. La maestra los integra en el discurso colectivo para reconstruir el conocimiento ya adquirido. En algún momento, transgrede su autoridad por sorpresa a través del humor o de un gesto inesperado.</p>
<p>. Antònia. . 4° ESO. . 30 estudiantes en filas de mesas separadas.</p>	<p>Clase de Tecnología donde se explican, por primera vez, los documentos que intervienen en una relación comercial.</p>	<p>La profesora organiza su explicación a partir de un esquema que va construyendo en la pizarra y de la participación constante de los estudiantes. Hay una relación fluida y una participación espontánea. En algunos momentos hablan todos a la vez y se crea un ambiente un poco ruidoso, pero la profesora no pierde el control ni la sonrisa y, sin levantar la voz ni reñir, la clase avanza manteniendo la atención de los alumnos.</p>
<p>. Santi. . 4° ESO. . 30 estudiantes en filas de mesas individuales agrupadas de dos en dos</p>	<p>Clase de Ciencias Sociales en la cual se repasan contenidos tratados durante el trimestre; en concreto, el tema de las grandes revoluciones del siglo XX.</p>	<p>La explicación se basa en preguntas, reconducción de las respuestas y reflexiones para nuevas preguntas. Hay una interacción continua. Santi habla con claridad y énfasis, paseando a lo largo de la pizarra y entre las mesas de los alumnos cuando responden o resuelven un ejercicio. Dinamiza y controla la participación con maestría. Todo el mundo sigue con atención y respeta las intervenciones de los demás. Tenemos la impresión de asistir a una tertulia con moderador donde se discute de verdad.</p>

<p>. Àlvar. . 1º Bachillerato. . 20 estudiantes en mesas individuales.</p>	<p>Clase de Inglés donde se practican algunos aspectos gramaticales (distintos tipos de adjetivos) explicados por el profesor en clases anteriores</p>	<p>El profesor combina la corrección de ejercicios con explicaciones complementarias o aclaraciones. Utiliza continuamente la pizarra: apunta frases, destaca palabras, dibuja para aclarar significados. Su actitud es distendida y mantiene una complicidad motivadora. La organización y el ritmo de la actividad en el aula funcionan. Àlvar controla bien la voz, las pausas y la entonación –frecuentemente irónica–, y exagera en algunos momentos la gesticulación con el propósito de ayudar a la comprensión. Pregunta constantemente y selecciona al alumnado llamándolo por su nombre. Da instrucciones claras y se acerca a los alumnos cuando trabajan por su cuenta.</p>
<p>. Roser. . 2º Bachillerato. . Entre 15 y 20 estudiantes en mesas individuales.</p>	<p>Clase de Geología. Se corrigen una serie de ejercicios sobre las características de algunos minerales y se repasan contenidos anteriores con referencias al próximo examen de selectividad.</p>	<p>La profesora sonríe constantemente, enfatiza y gesticula para ayudar a la comprensión. Da indicaciones muy pautadas. Cuando formula preguntas, los alumnos suelen responder colectivamente para completar enunciados o bien ella los selecciona según la pregunta. Guía las actividades y transmite seguridad a los estudiantes. Valora siempre sus aportaciones y mantiene un trato amable y protector.</p>
<p>. Maria Eugènia. . 3º Humanidades. . 80 estudiantes en un aula grande con filas de bancos.</p>	<p>Clase de Prehistoria e Historia Antigua. El tema es el Lacio y las excavaciones realizadas en la zona.</p>	<p>La profesora se sitúa a lo largo de toda la sesión encima de la tarima y detrás de la mesa, donde hay un proyector y una pantalla. Es una clase magistral, fundamentalmente monologada, donde la profesora explica y los estudiantes toman apuntes. En la mayor parte de la sesión se utilizan diapositivas, que la profesora comenta con detalle. Maria Eugènia muestra un gran interés por el tema, lo explica con entusiasmo y consigue transmitir con una gran credibilidad sus palabras. Se expresa con precisión y concisión. Establece complicidad con los estudiantes a través de la ironía, el conocimiento compartido y la interrelación que establece entre hechos actuales y la materia que imparte.</p>
<p>. José Alberto. . 3º Física. . 45 estudiantes en un aula grande con filas de bancos.</p>	<p>La clase analizada es una sesión de resolución de problemas de Física Cuántica que se supone que los estudiantes han preparado anteriormente.</p>	<p>El profesor utiliza constantemente la pizarra e interpela a los alumnos mientras realiza las explicaciones. El ambiente es relajado: bromea, juega con los cambios de registro y de lengua (castellano, catalán, inglés). La proximidad en la relación queda marcada por un trato familiar, amable y distendido; la autoridad, por la fluidez con que desarrolla las explicaciones y por la actitud profesoral desenvuelta, segura y bien establecida. Se le nota que “sabe”. Habla con fluidez, siempre de pie. La gesticulación es natural, amplia y expresiva.</p>

RESULTADOS Y DISCUSIÓN

Presentamos y comentamos los resultados de nuestro trabajo en dos apartados: a) opinión de los estudiantes entrevistados sobre la relación con el profesorado en general y con los

profesores seleccionados en particular, y b) análisis de las estrategias discursivas de relación social a partir de las declaraciones del profesorado y del análisis de su discurso en el aula.

La opinión del alumnado: el “docente ideal” y las características de los profesores seleccionados

Los estudiantes entrevistados de los cuatro niveles educativos coinciden en la demanda de equilibrio entre autoridad y complicidad –es decir, reclaman un ejercicio justo y mesurado del poder–, y, al mismo tiempo, de entusiasmo e implicación en la materia. Prefieren la simpatía y el buen humor, pero también quieren que haya orden y que se respeten unas normas por las dos partes. A continuación detallamos estas opiniones en cada nivel.

Los estudiantes de Primaria

Lo más demandado en esta etapa es que exista una corriente de afectividad fluida entre maestros y estudiantes⁶. Para éstos, es muy importante que los docentes se muestren próximos (“*Que sea simpático, que sea agradable y cariñoso*”)⁷, que les presten atención y que estén atentos a sus necesidades. Exigen, pues, una atención individualizada y no aceptan ser tratados con indiferencia (“*Que no vaya sólo a lo suyo, como un profesor que tenemos que va, bueno, que va completamente a su bola*”).

En segundo lugar, los estudiantes de primaria dan mucha importancia a lo que consideran justo o injusto, concretado en dos aspectos: la igualdad en el trato y la dosificación de la autoridad. Opinan que un docente debe tener y saber mantener su autoridad –entendida sobre todo como la capacidad de sancionar–, al mismo tiempo que es flexible y que la aplica con ecuanimidad (“*que sea amigo nuestro cuando salimos por ejemplo de excursión o algo así, pero también que sea exigente en clase.*”). Además, tiene que saber poner orden sin perder el control de la situación, es decir, debe mantenerse en su lugar pase lo que pase: “*Hay una profesora que, cuando no llamamos, pues entonces se pone a gritar como una histérica*”.

En cuanto al perfil de los profesores de primaria seleccionados en esta investigación, los estudiantes dicen que Josep Maria, tutor de sexto de Primaria, “*es muy enrollado y muy marchoso*”, y también que “*es amable y comprensivo*”, “*intenta ser tu amigo*” y “*no se enfada*”.

a la primera como los demás”. Es un maestro muy querido por sus estudiantes porque sabe aproximarse emotivamente a ellos, valorarlos con ecuanimidad en los conflictos y ayudarlos personalmente. Los estudiantes saben que pueden confiar en él.

Maite, tutora de tercero de Primaria, es recordada por los estudiantes como una maestra que combina una actitud exigente con una atención permanente y solícita. Destacan su paciencia y también su capacidad para bromear: *“Cuando era la hora de hacer broma nos hacía reír a todos”, “Nos apretó mucho y nos enseñó a estudiar: aprendimos mucho”, “Era simpática y nos enseñó disciplina”*.

Los estudiantes de ESO y de Bachillerato

Para los estudiantes de ESO y de Bachillerato la relación en clase es, igual que para los de Primaria, uno de los aspectos más determinantes para evaluar a los docentes. El prototipo de profesor que prefieren es próximo, da confianza, ayuda y, al mismo tiempo, sabe poner límites y es exigente en las tareas (*“que sepa controlar la situación de la clase, o sea que sepa estar en los momentos, cuando hay que callar, hay que callar, y cuando hay que atender, pues atender, y hacer deberes o estudiar”*). Tienen claro que los docentes deben ganarse la autoridad y reconocen que son crueles con los que no transmiten seguridad y firmeza:

“En primero tuvimos una profesora que era nula... ¡hasta lloraba! Se ponía ahí en las esquinas y lloraba, (risas) (...) Y venía con grabadora de lo mal que nos portábamos (risas): «Esto irá a Dirección, no sé qué». Y cuando venía con la grabadora, pues nos portábamos peor.”

Los estudiantes de secundaria son conscientes de la posición de poder de los docentes: exigen, como hemos visto, que ejerzan su autoridad, pero no admiten la prepotencia ni la falta de respeto (*“A mí no me gusta un profesor que venga de chulo: «Yo tengo, yo tengo estudios, vosotros sois unos mierdas.»*). El respeto es un contrato recíproco que todo el mundo tiene que mantener:

“Lo que no soporto es la mala educación. Yo no puedo insultar a ningún profesor porque me echan del instituto, y ellos tampoco, porque es la misma regla. Pero ellos tienen poder y nosotros no.”

Hemos seleccionado cuatro profesores de educación secundaria. De Antònia, profesora de Biología y de Tecnología de ESO, los estudiantes destacan su capacidad para relacionarse con ellos. Sabe mantener la autoridad (*“si hay que reírse, pues se ríe y si hay que trabajar se trabaja”*) y al mismo tiempo estar cerca de sus alumnos (*“Me ha ayudado muchísimo en problemas que he tenido”*). En cuanto al segundo docente de ESO, Santi, profesor de Ciencias Sociales, la mayoría de los estudiantes lo ven como un profesor que domina a fondo su materia (*“sabe mucho”*). Su autoridad proviene de esta competencia y de la adecuada gestión del grupo (*“Es muy justo con todo el mundo y todo lo que dice lo cumple”, “Es buen profesor, aunque sea muy duro y exigente”*).

Àlvar, profesor de Inglés, y Roser, profesora de Ciencias Experimentales, son los dos profesores de Bachillerato analizados en este trabajo. Los estudiantes destacan que Àlvar *“hace las clases amenas, con comentarios que se refieren a nosotros, y esto las hace más interesantes”*. Consideran que el tono humorístico de este profesor no está reñido con un aprendizaje a fondo: *“Sus horas te pasan más rápido, te hace reír, está siempre de buen humor, pero trabajamos y aprendemos”*. Dicen de él que tiene *“una conciencia directa de los intereses de los estudiantes”* y que *“es un buen hombre”*.

En cuanto a Roser, los estudiantes valoran el buen trato de esta profesora y, especialmente, la manera de evaluarlos: *“Se preocupa de verdad por los alumnos, es simpática y amable, y siempre nos ayuda”*. Dicen también que *“conoce a fondo la materia, explica los conceptos claros y ordenados”*.

Los estudiantes universitarios

Los estudiantes universitarios tienen una opinión formada muy crítica sobre la relación social que se establece en el aula entre docentes y alumnado. Son muy sensibles a las formas sociales que se utilizan para transmitir el conocimiento y para responder a sus preguntas. Valoran que el docente mantenga una actitud prudente y discreta, sin caer en la pedantería (*“porque un profesor se nota mucho cuando es pedante: la clase se vuelve insoportable”*) y se manifiestan indignados con los que adoptan aires de superioridad o de desprecio. Consideran que la actitud del docente es uno de los motivos que explica el bajo grado de participación de los estudiantes en las clases universitarias (*“El profesor es como una especie de dios que está*

allí en la tarima, al que, si le preguntas algo, estás demostrando que no dominas la materia o que no has entendido lo que te ha dicho”).

Al mismo tiempo, opinan que el docente tiene que saber mantener un cierto grado de distanciamiento, sin caer en el *coleguismo*. Para ellos, el docente ideal tendría que ser “*una mezcla de estos dos tipos*”:

“Es el otro extremo, o sea, opuesto al pedante, y que es el del profesor que quiere ser amigo más que profesor y se pierde lo que ella decía: rigurosidad. Creo que, aparte de todo, tiene que estar la distancia. O sea, una distancia mínima, pero distancia.”

Maria Eugènia y José Alberto son los dos profesores más votados en nuestras encuestas. De Maria Eugènia, profesora de Historia Antigua de la Universidad Pompeu Fabra, los estudiantes destacan su dominio de la materia y del discurso (“*Expone de manera clara y ordenada y demuestra que conoce la materia que explica*”), al tiempo que alaban su implicación personal (“*Hace especialmente interesante la asignatura porque se nota que a ella misma le apasiona y esto se transmite*”). Valoran asimismo su trato distendido y respetuoso.

De José Alberto, profesor de Física de la Universidad de Barcelona, los alumnos dicen que es “*simpático y muy ameno*”, que “*explica bien*”, que “*es divertido y está apasionado por la materia*” y que sus clases son interesantes porque “*intenta conectar lo que trata con otras partes de la física y de las ciencias*”.

Análisis de las estrategias discursivas de relación social del profesorado

Como hemos indicado anteriormente, situamos las estrategias discursivas de relación social en un doble marco: por un lado, el de la *preservación de la imagen social* del docente y de los estudiantes; por otro, complementario al anterior, el del *equilibrio entre proximidad y distancia* social y emotiva entre los implicados. La combinación de estos dos ejes nos permite la siguiente clasificación:

(Figura 1. Estrategias discursivas de relación social positiva en el aula)

En la figura 1 puede observarse, en la distribución de los signos positivo y negativo para la distancia y la proximidad, una ruptura de la simetría que resulta significativa. La modulación que el docente efectúa de la propia imagen implica el establecimiento de distancia (signo + en la figura) y de proximidad (+) al mismo tiempo. En cambio, cuando se trata de respetar la imagen del alumnado, ya no cabe la distancia (-), que se debe atenuar, y se incrementa de nuevo la proximidad (+). A continuación analizamos y ejemplificamos algunas de las estrategias de la figura 1 tal como han sido utilizadas y valoradas por los docentes investigados.

Estrategias del profesorado para modular la propia imagen

Explicitar la autoridad

Una de las vías de explicitación de la autoridad de que dispone el profesor es *invocar su competencia académica*⁸, que puede hacerse patente de varias maneras: aludiendo a su experiencia docente, a sus dedicaciones profesionales o, como es más usual en el ámbito universitario, a su experiencia investigadora (Cros y Vilà, 2004).

Podemos ver un ejemplo de ello en una clase de M. Eugènia (Univ.) cuando valora experiencias de trabajo de campo en arqueología y cita el caso de una expedición arqueológica fracasada. La narración que efectúa constituye la inserción de un ejemplo real, una anécdota, en el discurso explicativo de la profesora, presentado además con voluntad irónica, como puede verse en determinados enunciados, acotaciones y repeticiones que utiliza con esta intención:

“Aparece un equipo del Museo Arqueológico Nacional de Madrid, que pidió al gobierno italiano que les buscaran un yacimiento cerca de Roma, que se pudiera hacer noche en Roma y que se pudiera llegar por carretera, que no hubiera de subir mucha pendiente (...) y se les dio Gabii, era el más fácil, el más cómodo. Bueno, estuvieron, y no exagero, desde el año 45 hasta creo recordar que hubo hasta el 64. Tapaban y al año siguiente (...) y no encontraban nada, terracotas, figuritas romanas, y cada año para abajo, para abajo, para abajo. Bueno, ha sido en el 89 cuando al ampliarse la

carretera, es decir, justo en el sitio donde subía un poco la pendiente, donde no querían llegar porque era ya un esfuerzo físico considerable, a escasos 50 metros de donde trabajó 20 años el equipo español, se ha encontrado el centro más impresionante, a 50 metros... Bueno, es una de las glorias de nuestro pasado.”

Otra vía de afirmación de la autoridad es lo que podríamos llamar, de acuerdo con Charaudeau (1991), el *contrato de respeto mutuo* que se establece entre profesorado y estudiantes. La importancia del respeto hacia el docente es expresado con rotundidad por Maite (Prim.): “*Los niños y las niñas tienen que saber que tú eres la autoridad, (...) aquí en clase hay mucho respeto*”.

De manera parecida se manifiesta Santi (ESO). Para él, la relación con los estudiantes se basa en un contrato aceptado tácitamente por todos: los estudiantes reconocen la autoridad del docente y éste respeta, valora y trata de manera justa a los estudiantes (“*Yo los respeto a ellos; es decir, cuando ellos hablan nunca les interrumpiré, aunque digan un disparate, los dejaré acabar. Pero cuando yo hablo ellos callan*”). Y para que haya una buena relación, esta autoridad tiene que ser auténtica, *moral*, y las normas de funcionamiento tienen que estar claramente definidas: “*si este principio de autoridad lo mantiene a base de autoritarismo no va bien, porque, tarde o temprano, podrán con él. El curso es largo y los alumnos, implacables*”.

Mostrar una actitud autocrítica

En las entrevistas con los docentes que han participado en este trabajo hemos visto que consideran importante *mostrar los propios límites* y evitar una imagen de infalibilidad. Así, Josep M. (Prim.) afirma: “*Yo he pedido disculpas a chavales. Alguna vez he castigado y después me han hecho ver... o yo he reflexionado y he dicho: «Perdona, me he colado yo». ¡Y no me molesta decirlo!*”.

También es interesante el *reconocimiento explícito* por parte del profesor de una limitación en sus conocimientos o habilidades. Roser (Bach.), por ejemplo, acepta y valida con su reconocimiento la aportación de un estudiante:

“Profesora– ¿Para qué sirve el diamante? (...) ¿Recordáis que os lo comenté? Para perforaciones, para abrasivo y para cortar. ¿Recordáis que os dije aquello de los ladrones, típico de las películas? Y evidentemente... ¿Dime?

A– ¿Para cortar dientes, los dentistas?

P– ¡Los dentistas! ¡Muy bien, no había pensado en esto! ¡Muy bien!”

A veces se da el caso de que la pretendida ignorancia del docente es un recurso más funcional, dialéctico, una especie de juego reconocido por el alumnado. Es lo que practica Maite (Prim.) cuando aparenta ignorancia de manera infantil para estimular la participación de los estudiantes: *“Vosotros me ayudaréis, como si yo no supiera, ¿eh? (...) como si no lo supiera nadie”*.

El reconocimiento de los límites puede ir más allá de lo estrictamente individual y abarcar el conjunto de la profesión docente e investigadora. Para M. Eugènia (Univ.), aceptar los errores que han cometido los arqueólogos contribuye a desmitificar el conocimiento para hacerlo más humano:

“Explico muchos problemas del trabajo de campo: los problemas que tienen los arqueólogos para identificar, yo qué sé, una etapa histórica. (...) Lo explico porque me gusta y a nosotros nos han influido también mucho estos errores. (...) Ayudo a desmitificar un poco la gente lo que piensa que son los científicos: la gente que trabaja en el campo o investiga, pues también cometen errores.”

Estrategias del profesorado para respetar la imagen de los estudiantes

Atenuar los aspectos negativos de la autoridad

Como hemos comentado anteriormente, el uso de estrategias que promueven la propia imagen puede aumentar la sensación de distancia con el destinatario y, en consecuencia, la persona que gestiona el poder suele buscar mecanismos que le permitan no superar unos límites sociales que quiere respetar –en términos de Brown y Levinson (1978), utiliza estrategias de *cortesía negativa*. Hay varios actos de habla, frecuentes en el discurso docente, que se producen desde la autoridad implícita –las órdenes, la desaprobación o censura y las amenazas– y que pueden ser vistos como una imposición o una invasión y, por lo tanto, como

un riesgo para la imagen del destinatario. Este tipo de actos requiere el uso de *fórmulas lingüísticas atenuadoras*.

La forma verbal por excelencia de una orden es el imperativo, a menudo combinado con otros elementos –p. ej., el pronombre de primera persona que marca la jerarquía de la relación: “*Hazme una síntesis clara y concisa de por qué, cuándo y cómo... Mientras tanto, Alberto, señálame en el gráfico...*” (Santi, ESO). La atenuación del imperativo se efectúa por *sustitución* de la forma verbal o por la *adición* de palabras o expresiones que suavicen la imposición (Kerbrat-Orecchioni, 1990-1994). Los docentes analizados utilizan muchas formas atenuadoras, que combinan a veces con formas más imperativas. Por ejemplo, el mismo Santi en algunas ocasiones sustituye el imperativo por el uso de verbos o expresiones que literalmente no expresan una orden sino un deseo, una capacidad (*poder, querer, gustar*, etc.): “*¿Podrías salir a la pizarra para resolver este ejercicio?*”, “*El tema de Nicaragua querría que me lo explicara Marta*” y utiliza marcadores de cortesía social añadidos a la demanda: “*Por favor, no interrumpas*”.

A veces, las órdenes que se producen en clase no tienen un atenuador verbalmente explícito y, en cambio, no se ven como una imposición excesiva: la relación establecida por el docente con los estudiantes, la dinámica que ya ha creado, permite formas de expresión que fuera de ese contexto se considerarían incorrectas. Por ejemplo, cuando Àlvar (Bach.) comenta la mecánica que seguirá en clase –con una interesante muestra de *code switching* (originalmente inglés-catalán)– señala de forma ostensible su poder:

“My idea is –and if you say «No, no, no», it’s your problem– is bringing the same system (code switching) que hicimos con los comparativos.”

Por lo que respecta a la *censura o desaprobación*, es habitual que el docente tenga que realizarla en relación con la intervención de algún estudiante, para corregir la respuesta a una pregunta, censurar un comportamiento, etc. Como siempre, utilizar el humor, un *humor favorable* al destinatario y no un comentario irónico o ambiguo que suponga en realidad el cuestionamiento del otro, es una vía para disminuir la distancia. Dentro del humor, una estrategia concreta es la exageración, convertida en parodia de la propia autoridad censora. Es lo que hace a menudo Josep M., en sexto de primaria, cuando se exaspera exageradamente con gestos supuestamente amenazadores que entran ya en el terreno de la

teatralidad. Para la expresión suavizada del desacuerdo con intervención de un estudiante, el docente puede recurrir también a fórmulas lingüísticas como la concesión o aceptación parcial de la intervención, el uso del condicional y los recursos prosódicos y no verbales (entonación, pausas, mirada, etc.) que ya hemos destacado para la atenuación de las órdenes.

La frecuencia y el estilo de la desaprobación pueden variar mucho de un profesor a otro; es decir, las reglas del juego pueden ser bastante diferentes. En un caso parecido al que hemos visto en Àlvar, José Alberto (Univ.) modula la crítica a los estudiantes por no conocer un contenido, con una combinación de humor y de implicación que raya la incorrección, pero que resulta totalmente aceptable y aceptada dentro del “contrato” de su clase –al final también se puede observar otro ejemplo de *code switching* con la palabra catalana *home* (“hombre”):

“(…) Esto de «teorema del virial», ¿de dónde viene? «Vis» es «fuerza» en latín y «vir», ¿qué quiere decir «vir»? Joder, ¿no sabéis lo que es un «vir»? Coño, por favor! Pues, por ejemplo, yo, un «home» (...).”

Establecer complicidad

Crear un sentimiento de complicidad es una de las formas más directas y efectivas de aumentar la proximidad y de conseguir una buena relación en clase. Las estrategias que destacaremos para favorecer la complicidad emotiva entre el profesorado y el alumnado son la implicación de los estudiantes, el *feed-back positivo* y el humor, especialmente, la ironía.

La *implicación de los estudiantes* se basa en lo que en cortesía lingüística se llama *identificación de grupo*. Se trata de formular verbalmente la cohesión, la pertenencia a un mismo grupo humano, que se va recordando a lo largo del curso. Así actúa M. Eugènia (Univ.) cuando se dirige a los estudiantes como “futuros arqueólogos” como ella (“*como sé que no lo sabrán hasta quizás en el último curso, si tienen vocación o no, pienso que, en principio, todos quieren acabar siendo arqueólogos, ¿no?*”). Otro mecanismo lingüístico integrador destacado es el uso del *nosotros* que incluye a los oyentes, como vemos en la clase de Roser (Bach.) en un momento en que se refiere al examen de selectividad: “*nosotros quedaremos bien y les diremos que a veces se utiliza como mena de hierro*”.

El *feed-back positivo* se da en los intercambios pregunta-respuesta y es complementario de lo que hemos llamado *atenuar la censura*. Aquí la intervención de los estudiantes es correcta y el docente la refuerza positivamente. Teniendo en cuenta la situación de desequilibrio de estatus en la clase, el *feed-back* positivo premia al alumno que se arriesga a participar, a seguir un razonamiento, a opinar, etc.

La profesora Roser (Bach.) utiliza muy conscientemente esta estrategia. Quiere que los estudiantes se sientan bien en clase, intenta conocerlos a fondo y los valora a menudo. Según ella, muchas actitudes impertinentes iniciales se pueden mejorar con este sistema:

“Te los tienes que ganar como sea. (...) A la mínima que hacen algo bien, ¡clac!, entonces decirlo, ¿sabes? Aprovechar la primera oportunidad de una cosa que hacen bien y decir: «¡Ay, qué bien has hecho esto!»”

La propia Roser es muestra de lo que dice en el fragmento siguiente de su clase. Se trata de una secuencia de reconstrucción colectiva del conocimiento donde Roser va asintiendo a las aportaciones del alumnado y valora positivamente sus aciertos):

“Profesora- Vale, ¿cómo se reconoce, Marc, el cuarzo?”

Alumno- Por la dureza.

P- Muy bien; porque es muy duro. ¿Y para qué se usa?”

A- Por sus propiedades eléctricas, para los enchufes.

P- Exacto, para que funcionen los enchufes.”

La tercera estrategia discursiva de este apartado es el *humor irónico*, que facilita especialmente una relación de complicidad⁹. La distancia irónica propicia al mismo tiempo una aproximación al receptor del mensaje, que es invitado a participar en un juego de ingenio interpretativo. Como tal, supone una valoración positiva del estudiante que, en tanto que “captador” o “cómplice” del juego, es tratado como una persona inteligente –como un adulto inteligente.

El profesor de nuestro trabajo que desarrolla con más habilidad y frecuencia el juego irónico es sin duda Àlvar (Bach.). Los elementos objeto de la ironía de Àlvar son tres:

. *El objeto es un agente externo a la clase, como en estos ejemplos que escribe en la pizarra: “The best of Enrique Iglesias (o Enrique Church o Churchill)”, “The heaviest mad cow in the granja”, “The most stupid politician in the planet: is difficult, is difficult to decide...”.*

. *El objeto son los estudiantes: por ejemplo, en un ejercicio sobre el superlativo inglés, un estudiante realiza una pregunta sobre la cláusula “Cómo sabemos que la casa es más moderna?” y el profesor responde como si la pregunta del alumno se refiriera al ejemplo: “No lo sé, tendríamos que ir a verla”.*

. *El objeto es el propio profesor: Àlvar reparte unas fotocopias diciendo “My horrible photocopies”.*

Cuando el objeto de la ironía son los estudiantes, Àlvar evita cualquier posible interpretación negativa: *“Procuro hacer siempre humor blanco, ¿no? Cuando me refiero a los chavales, voy con cuidado para no meterme en territorios que puedan herir su susceptibilidad. Siempre son bromas en plan positivo”.*

CONCLUSIONES

Las estrategias discursivas que acabamos de presentar, así como el conjunto de datos que han resultado de nuestra investigación, nos permiten establecer las siguientes conclusiones:

1- Hemos hallado una lógica coincidencia entre las creencias expresadas por los estudiantes y los docentes de nuestro trabajo y las consignadas en la mayoría de publicaciones consultadas sobre las habilidades relacionales del “buen docente” (véase nota 2). La *conexión*, la *empatía*, el *respeto*, la *comprensión*, etc. mencionadas en estos estudios, se han traducido en nuestro enfoque de análisis discursivo como *la capacidad comunicativa del docente para mantener un adecuado equilibrio entre distancia y proximidad discursivas, modulando la propia imagen de autoridad y competencia en la materia y respetando la imagen de los estudiantes con la atenuación de los aspectos negativos de la autoridad y el establecimiento de complicidad*; en definitiva, por medio de las estrategias propias de la cortesía positiva y negativa.

2- El análisis del discurso docente, que responde al creciente interés de la pedagogía por el lenguaje –emuladora del camino trazado a lo largo del siglo XX por la filosofía, convertida irremediabilmente en filosofía *del lenguaje* por Wittgenstein y Austin– permite *objetivar unas estrategias que son la concreción de creencias, actitudes y necesidades más generales y, a menudo, más difusas y difíciles de manejar y de aprehender*. Creemos que la consideración de estas estrategias resulta relevante para la investigación en didáctica, ya que permite explicitar con detalle mecanismos retóricos de actuación verbal que a menudo se esconden detrás de impresiones globales. El análisis del discurso ofrece una perspectiva especial que enriquece la visión del fenómeno educativo y facilita la intervención en él.

3- Las estrategias que hemos presentado y ejemplificado –y que no constituyen la totalidad de las obtenidas en la investigación, pero sí un conjunto bien representativo– son utilizadas muy a menudo en clase por los docentes analizados. Lógicamente, las distintas estrategias aparecen en mayor o menor proporción en función del estilo de cada docente: los hay más irónicos que otros, más protectores que otros, etc. Pero es interesante señalar que todos los profesores del estudio utilizan alguna vez todas esas estrategias, que, por lo tanto, se perfilan –a la espera de posteriores investigaciones que amplíen, confirmen o refuten la presente–, como *formas básicas de la actuación relacional del profesorado en el aula*.

4- De acuerdo, también, con los estudios más recientes, factores como la edad del docente, la materia, el nivel sociocultural, los diferentes estilos didácticos personales o los enfoques más o menos innovadores –e, incluso, como demuestran Fernández *et al.* (1998), las dimensiones del grupo– no resultan determinantes para la valoración del profesorado por parte de los estudiantes. Como señala con acierto Feito (2004:85), “*es importante librarse del prejuicio de que el docente progresista es buen profesor y el que se muestra conservador es malo –algo similar cabría decir sobre la contraposición del profesor joven frente al maduro, del de izquierdas frente al de derechas*”. En nuestro caso, en más de un centro la elección de un docente ha sorprendido a sus colegas. Y es que algunos aspectos que pueden ser muy valorados por los compañeros (implicación en el trabajo colectivo, ascendente sobre el equipo del centro) no son importantes desde el punto de vista del alumnado. De hecho, los docentes tienen menos conocimiento y menos acceso que los alumnos a lo que ocurre en las clases de sus colegas. Más allá de los enfoques didácticos y los contextos de la docencia, se constata

que los variados estilos del profesorado son bien recibidos si aseguran los factores comunicativos básicos para una buena relación social en el aula.

5- Si la edad del profesorado no resulta determinante, tampoco lo es la del alumnado. Es cierto que a medida que avanzan en años, los estudiantes valoran más los conocimientos del docente y parece disminuir su necesidad de cariño y protección, pero sorprende ver cómo en los niveles más avanzados (*Bachillerato y Universidad*) se sigue dando una gran importancia al factor relacional, si bien evolucionado hacia las nociones de complicidad y respeto mutuo. Como corroboran Markert (2001) y Hativa *et al.* (2001) en sus estudios sobre *effective teaching* en la universidad, en cualquier edad es esencial que exista un clima positivo en clase, que postulamos que se basa en el equilibrio entre proximidad y distancia ya señalado.

A nuestro parecer, el carácter práctico y concreto de las estrategias discursivas descritas facilita su introducción en la descripción de la relación social en el aula, así como su utilización en la formación del profesorado. Creemos que la sistematización que proponemos puede ser útil para la (auto)observación de los docentes –y futuros docentes–, dentro de un proceso de toma de conciencia de unos recursos lingüísticos que no suelen adquirirse de forma explícita y que son constituyentes necesarios de una comunicación más satisfactoria en lo humano, y en lo académico más eficaz.

Sabemos que el contexto concreto –las características sociales y culturales del entorno educativo, los cambios que ha padecido el mundo de la enseñanza, los a menudo escasos medios de que se dispone, etc.– condiciona enormemente la tarea del profesorado, que no suele ser nada fácil. A pesar de ello –o precisamente por ello– esperamos que nuestro análisis de las estrategias discursivas pueda ser una aportación a la mejora de la calidad docente y de la vida en las aulas.

BIBLIOGRAFÍA CITADA

BAJTÍN, M. (1979). *Estética de la creación verbal*. Madrid: Siglo XXI.

- BEISHUIZEN, J.J., HOF, E., VAN PUTTEN, C.M., BOUWMEESTER, S. & ASSCHER, J.J. (2001). Students' and Teachers' Cognitions about Good Teachers. *British Journal of Educational Psychology*, 71(2), 185-201.
- BERNSTEIN, Basil (1962): Social Class, Linguistic Codes and Grammatical Elements. En *Class, Codes and Control*, vol. 1, *Theoretical Studies towards a Sociology of Language*, 95-117, Londres-Nueva York, Routledge & Kegan Paul, 1971. [1ª publ.: *Language and Speech*, núm. 5, pàg. 221-240, 1962.]
- BROWN, P. & LEVINSON, S.C. (1978). *Politeness. Some Universals in Language Usage*. Cambridge: Cambridge University Press. [2ª edición, 1987.]
- CALDERHEAD, J. (1996). Teachers Beliefs and Knowledge. En D.C. Berliner & R.C. Calfee (Eds.), *Handbook of Educational Psychology* (709-726). Nueva York: Simon & Schuster Macmillan.
- CASTELLÀ, J.M. (1996): Las tipologías textuales y la enseñanza de la lengua. Sobre la diversidad, los límites y algunas perversiones. *TEXTOS de didáctica de la lengua y la literatura*, 10, 23-31.
- CASTELLÀ, J.M. (2004): *Oralitat i escriptura: dues cares de la complexitat en el llenguatge*. Barcelona: Publicacions de l'Abadia de Montserrat.
- CAZDEN, C.B. (1988). *Classroom Discourse. The Language of Teaching and Learning*. Portsmouth: Heineman. [Trad. cast.: *El discurso en el aula. El lenguaje de la enseñanza y del aprendizaje*. Barcelona: Paidós, 1991.]
- CHARAUDEAU, P. (1991). *Grammaire du sens et de l'expression*. París: Hachette.
- COLL, C. & ONRUBIA, J. (1995). El análisis del discurso y la construcción de significados compartidos en el aula. *Signos. Teoría y práctica de la educación*, 14, 4-19.
- COLL, C. & ONRUBIA, J. (2001). Estrategias discursivas y recursos semióticos en la construcción de sistemas de significados compartidos entre profesor y alumnos. *Investigación en la escuela*, 45, 21-31.
- CROS, A. (2000). El discurso docente: entre la proximidad y la distancia. *Discurso y Sociedad*, 2(1), 55-76.
- CROS, A. (2002). Elementos para el análisis del discurso en las clases. *Cultura y Educación*, 14(1), 81-98.

- CROS, A. (2003). *Convencer en classe. Argumentación y discurso docente*. Barcelona: Ariel.
- CROS, A. & VILÀ, M. (2004). El discurs dels docents a les aules: una proposta de formació per al professorat universitari. *Articles de Didàctica de la Llengua i de la Literatura*, 34, 57-70.
- DIJK, T.A. VAN & KINTSCH, W. (1983). The Notion of Strategy in Language and Discourse Understanding. En *Strategies of Discourse Comprehension*. Londres: Academic Press.
- DILTS, R. (1990). *Changing Belief Systems with NLP*. Cupertino (CA): Meta Publications.
- FANSELOW, J.F. (1988). What Kind of a Flower is That? An Alternative Model for Discussing Lessons. En J. Fine (Ed.), *Second Language Discourse. A Textbook of Current Research*, 57-85.
- FEITO, R. (2004). ¿En qué puede consistir ser “buen” profesor?. *Cuadernos de Pedagogía*, 332, 85-89.
- FERNÁNDEZ, J., MATEO, M.A. & MUÑIZ, J. (1998). Is there a Relationship between Class Size and Student Ratings of Teaching Quality?. *Educational and Psychological Measurement*, 58(4), 596-604.
- FLOWERDEW, J. (1988). Speech Acts and Language Teaching. *Language Teaching*, 21, 69-82.
- GOFFMAN, E. (1959). *La representación de la persona en la vida cotidiana*. Buenos Aires: Amorrortu, 1997. [V.O.: *The Presentation of Self in Everyday Life*. Nueva York: Anchor-Doubleday.]
- GROS, B. & ROMAÑA, T. (1995). *Ser profesor. Palabras sobre la docencia universitaria*. Barcelona: Edicions Universitat de Barcelona.
- HAMACHEK, D. (1999). Effective Teachers: What they Do, How they Do it, and the importance of Self-knowledge. En R.P. Lipka & T.M. Brinthaupt (Eds.), *The Role of Self in Teacher Development* (189-224), Albany (NY): State University of New York Press.
- HATCH, E. & LONG, M.H. (1980). Discourse Analysis. What's that?. En D. Larsen-Freeman (Ed.) *Discourse Analysis in Second Language*. Rowley (Mass): Newbury House.
- HATIVA, N., BARAK, R. & SIMHI, E. (2001). Exemplary University Teachers. Knowledge and Beliefs Regarding Effective Teaching Dimensions and Strategies. *The Journal of Higher Education*, 72(6), 699-729.
- HAVERKATE, H. (1994). *La cortesía verbal*. Madrid: Gredos.

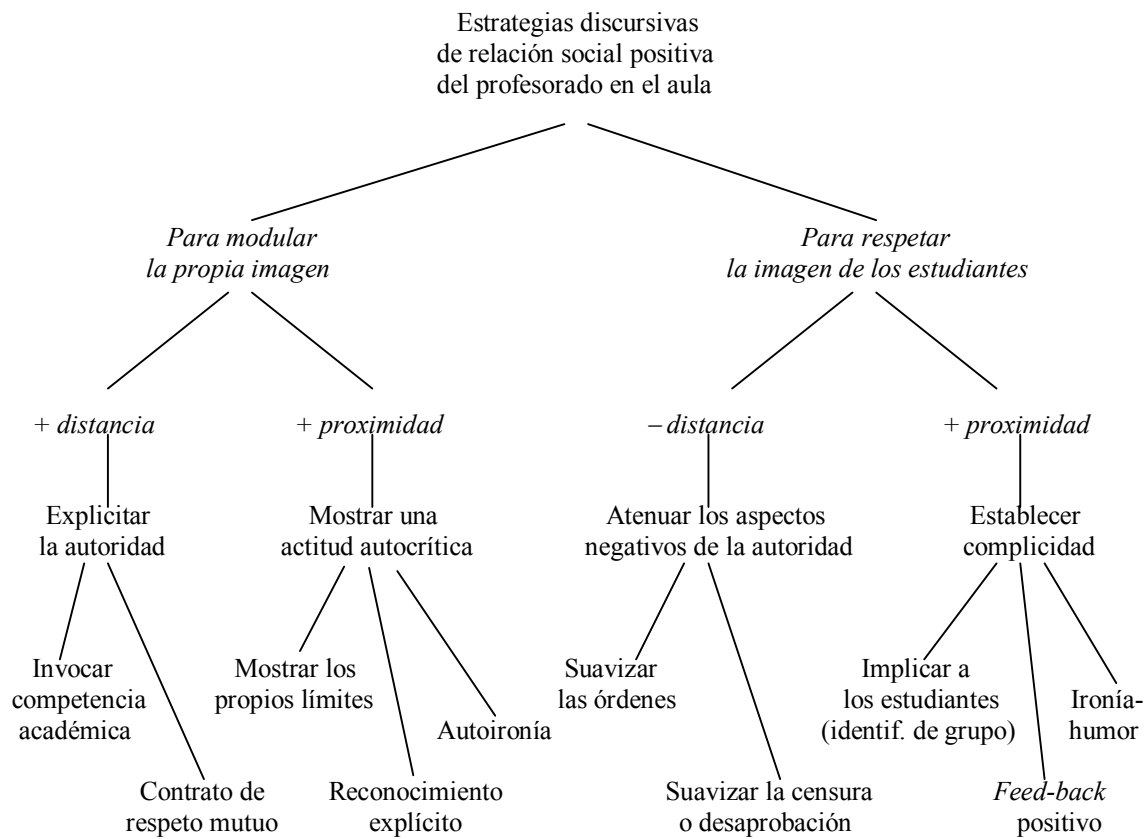
- KAPLAN, A. (2000). Teacher and Student: Designing a Democratic Relationship. *Journal of Curriculum Studies*, 32(3), 377-402.
- KERBRAT-ORECCHIONI, C. (1990-1994). *Les interactions verbales*. Vol. I, II, III. París: Armand Colin.
- KORTHAGEN, F.A.J. (2004). In Search of the Essence of a Good Teacher: Towards a more Holistic Approach in Teacher Education. *Teaching and Teacher Education*, 20, 77-97.
- LABORDA, X. (1993). *De retòrica. La comunicació persuasiva*. Barcelona: Barcanova.
- LEVY, J., WUBBELS, T., BREKELMANS M. & MORGANFIELD, B. (1997). Language and Cultural Factors in Students' Perceptions of Teacher Communication Style. *International Journal of Intercultural Relations*, 21(1), 29-56.
- LIER, L. VAN (1988). *The Classroom and the Language Learner*. Londres: Longman.
- MARKERT, R.J. (2001). What Makes a Good Teacher? Lessons from Teaching Medical Students. *Academic Medicine*, 76(8), 809-810.
- MITCHELL, R. (1985). Process Research in Second-Language Classrooms. *Language Teaching*, 18, 331-352.
- MORGAN, C. & MORRIS, G. (1999). *Good Teaching and Learning: Pupils and Teachers Speak*. Buckingham (UK): Open University Press.
- PERELMAN, C. & OLBRECHTS-TYTECA, L. (1958). *Traité de l'argumentation. La nouvelle rhétorique* París-Bruselas: P.U.F.-Éditions de l'Université de Bruxelles, 1988. [Trad. cast.: *Tratado de la argumentación. La nueva retórica*. Madrid: Gredos, 1989.]
- REBOUL, O. (1994). *Introduction à la rhétorique*. París: Presses Universitaires de France.
- REYES, G. (1994). *Los procedimientos de cita: citas encubiertas y ecos*. Madrid: Arco Libros.
- SANDERS, S.E. (2002). What Do Schools Think Makes a Good Mathematics Teacher?. *Educational Studies*, 28(2), 181-191.
- SAPIR, E. (1951). The Unconscious Patterning of Behaviour in Society. En D.G. Mandelbaum (Comp.), *Selected Writing of Edward Sapir*, Berkeley: University of California Press.
- SCHWARZ, S. (2002). "If We Only Had Better Students": Re-learning How to Be a Good Teacher. *Teaching Education*, 13(3), 330-340.
- SINCLAIR, J. & COULTHARD, R.M. (1975). *Towards an Analysis of Discourse: The English Used by Teachers and Pupils*, Londres: Oxford University Press.

STUBBS, M. (1983). *Language, Schools and Classrooms*. Londres: Methuen [Trad. cast.: *Lenguaje y escuela*. Madrid: Cincel, 1984.]

UNESCO (1996). *What Makes a Good Teacher? Children Speak their Minds: Opinions from around the World*. New York: Unesco Publications.

WINOGRAD, K. (2003). The Functions of Teacher Emotions: The Good, the Bad, and the Ugly. *Teachers College Record*, 105(9), 1641-1673.

Figura 1. Estrategias discursivas de relación social positiva en el aula



NOTAS

¹ El proyecto de esta investigación obtuvo el Premio de Investigación Pedagógica en el marco de los *Premios a la Creación y a la Investigación 1999* otorgados por la Fundació Enciclopèdia Catalana.

² Del sinfín de publicaciones dedicadas a la definición de las propiedades del “buen docente”, para este trabajo hemos utilizado directamente Gros y Romañá (1995), Unesco (1996), Hamachek (1999), Morgan y Morris (1999), Kaplan (2000), Beishuizen *et al.* (2001), Hativa *et al.* (2001), Markert (2001), Sanders (2002), Schwarz (2002), Winograd (2003), Feito (2004) y Korthagen (2004).

³ A partir del artículo divulgativo de Feito (2004), se puede elaborar una lista de características del docente ideal que resulta especialmente interesante, la mayor parte de las cuales se refiere a la relación interpersonal docente-alumnado: compromiso con la enseñanza y con el centro, dedicación, talante negociador, cariño hacia el alumnado, cierto grado de autonomía respecto de los contenidos curriculares y los libros de texto, capacidad de adaptación e identificación con el mundo de los estudiantes, fomento de la autonomía del alumnado, buenas relaciones con los compañeros, entusiasmo, convencimiento y empeño por hacer bien las cosas, sentido del humor, paciencia, trato afable y “tremenda” madurez emocional.

⁴ Uno de los intereses primordiales de la investigación en pedagogía y análisis del discurso en los últimos decenios ha sido el carácter particular o universal de las estrategias y recursos usados por el profesorado –y demandados por el alumnado. De nuestro trabajo en concreto no se podrá desprender ninguna conclusión en este sentido, si bien en las anotaciones recogidas en Unesco (1996) –obra que incluye citas literales con concepción de estudiantes de todo el mundo sobre cómo es un buen docente–, parece observarse, dentro de la indiscutible importancia de la relación interpersonal, unas tendencias diferentes según la zona geográfica (p. ej., el alumnado africano pide literalmente “*un trato maternal*”, mientras que el europeo utiliza palabras como “*ayuda*” o “*comprensión*”). También Beishuizen *et al.* (2001:197) apuntan, en una comparación entre escolares de los Países Bajos y de Trinidad y Tobago, “*it is clear that cultural biases should be taken seriously when drawing conclusions about expectations of teachers and students in primary and secondary education*”.

⁵ Calderhead (1996) describe cinco categorías de métodos de investigación para estudiar la actividad del profesorado: 1- *Simulación* o realización de actividades simulando una clase. 2- *Comentario* de la propia actividad, mientras se realiza, vista en una grabación o, más en general, en una entrevista estructurada. 3- *Mapa conceptual*, que el docente organiza a partir de las etiquetas que se le dan. 4- *Estudio de caso*, con un único docente investigado intensivamente. 5- *Narración*, como el diario, la (auto)biografía, etc. Beishuizen *et al.* (2001), en cambio, proponen a los docentes una composición

libre a partir del título “*What is a good teacher?*”, sin ninguna restricción ni sugerencia en la generación de las ideas.

⁶ La mayoría de estudios –y la lógica más elemental– refrendan la manifestación preferencial de los más pequeños por lo emotivo y de los mayores por lo cognitivo. Por eso sorprenden los singulares resultados de Beishuizen *et al.* (2001:185), que afirma lo siguiente: “*Primary school students described good teachers primarily as competent instructors, focusing on transfer of knowledge and skills, whereas secondary school students emphasised relational aspects of good teachers*”.

⁷ Las intervenciones de los participantes han sido traducidas del catalán al castellano por los autores. Para facilitar la lectura de los ejemplos, se han suprimido las marcas propias del sistema de transcripción y se ha utilizado una puntuación ortográfica.

⁸ Esta estrategia está relacionada con lo que la retórica denomina *argumento de autoridad*. Perelman y Olbrechts-Tyteca (1958) consideran recomendable referirse a una autoridad distinta de la del propio locutor, aunque en algunos casos el prestigio de quien argumenta le permite referirse a sí mismo.

⁹ Los estudios sobre la ironía suelen considerar que esta estrategia implica siempre una crítica dirigida contra a/ el destinatario, b/ una tercera persona, c/ una situación o d/ el propio orador. Excepto en el caso a/, la ironía sirve para reactivar un acuerdo sobre valores compartidos entre el enunciador y el destinatario (Reyes, 1994). Por otra parte, el humor en general es un recurso de gran versatilidad, que puede tener la función que se comenta aquí, pero también otras que se podrían hallar en varios apartados (autoironía, suavización, límites, etc.).