

**ANÁLISIS DEL DISCURSO DE UN DOCENTE DE L2 QUE ES PERCIBIDO
POSITIVAMENTE: ESTUDIO DE CASO**

JESSICA ANDREA JIMÉNEZ BALLESTEROS Y JULIANA ANDREA ELLES LÓPEZ

**PONTIFICIA UNIVERSIDAD JAVERIANA
FACULTAD DE COMUNICACIÓN Y LENGUAJE
LICENCIATURA EN LENGUAS MODERNAS
BOGOTÁ D.C, PRIMER SEMESTRE 2019**

**ANÁLISIS DEL DISCURSO DE UN DOCENTE DE L2 QUE ES PERCIBIDO
POSITIVAMENTE: ESTUDIO DE CASO**

Trabajo de grado para optar por el título de Licenciadas en Lenguas Modernas

Asesora

Laura Marcela Castiblanco Acosta

**PONTIFICIA UNIVERSIDAD JAVERIANA
FACULTAD DE COMUNICACIÓN Y LENGUAJE
LICENCIATURA EN LENGUAS MODERNAS
BOGOTÁ D.C, PRIMER SEMESTRE 2019**

Resumen:

El rol del maestro se ha reconocido por la gran influencia que estos pueden llegar a tener en la vida de sus estudiantes en cualquier etapa del ciclo académico. En el programa de Licenciatura en Lenguas Modernas de la PUJ se puede apreciar este fenómeno, ya que, en el transcurso de la carrera los estudiantes asisten a clases con muchos docentes diferentes; algunos de los cuales tienen un impacto positivo en sus alumnos, mientras que otros los impactan de manera negativa de forma tal que pueden afectar su actitud frente a la asignatura. Tras una serie de encuestas, se observó que entre los docentes que generan más impacto en la LLM se destacó uno de francés por su influencia positiva, quien se convirtió en el estudio de caso de esta investigación; así, se tomó por objetivo reconocer las características del discurso de este docente que es percibido positivamente por la mayoría de sus estudiantes.

Para el estudio del Discurso Pedagógico (Ramírez, 2004) de este docente se empleó como herramienta principal el Análisis del Discurso (Calsamiglia y Tusón, 2001). Dicho análisis se hizo a través de la Teoría de los Actos de Habla (Austin, 1962; Searle, 1969), utilizando los actos de habla directivos, asertivos y expresivos como referentes para establecer una estructura o patrón en el discurso del Docente. Asimismo, desde la teoría de Percepción (Bruner, 1988; Gregory, 1970; Salgueiro, 1999), se buscó identificar a través de la opinión de los estudiantes las diferentes razones por las que este discurso los impacta de forma positiva.

Como investigación cualitativa y estudio de caso, los principales instrumentos empleados para la obtención de resultados fueron grabaciones de clase y entrevistas a los participantes. De esto, se encontró que en el discurso del docente predominan en más de un 50% los actos de habla asertivos, los actos directivos se vieron de forma menos frecuente y los expresivos comprendieron un porcentaje extremadamente bajo del total. Sin embargo, la mayoría de los estudiantes desde su percepción aseguraban que eran los actos expresivos los que predominaban en el discurso. Así, se pudo concluir que caracterizar el discurso docente desde un solo concepto, como los actos de habla, a través de la percepción estudiantil presenta un desafío al ser un concepto muy amplio que depende tanto de variables físicas como emocionales.

Palabras clave:

Análisis del Discurso, Discurso Pedagógico, Actos de Habla, Percepción.

Abstract:

The role of the teacher has been acknowledged by how much of an influence they can have on the lives of their students, at any stage of the academic cycle. This can be appreciated in Javeriana University's B.A in Modern Languages, given that during the program the students attend classes of many different teachers; some of which have a positive impact on their students, while others have a negative impact that can even affect the students' attitude towards the subject. After a series of surveys, it was observed that among the teachers who produce the most impact in the LLM, a French teacher was highlighted for his positive influence, he later became the case study of this research; thus, this study aimed to recognize the characteristics of this teacher's discourse, which is perceived positively by the majority of the students.

For the study of this teacher's Pedagogical Discourse (Ramírez, 2004), Discourse Analysis (Calsamiglia and Tusón, 2001) was used as the main tool. This analysis was made through the Theory of Speech Acts (Austin, 1962, Searle, 1969), using direct, assertive and expressive speech acts as reference points to establish a structure or pattern in the teacher's discourse. Moreover, using the Perception theory (Bruner, 1988, Gregory, 1970, Salgueiro, 1999), we sought to identify through the students' opinions the different reasons why this discourse impacts them in a positive way.

As a qualitative research and case study, the main instruments used in the obtaining of results were class recordings and interviews with the participants. From this it was found that in the teacher's speech, assertive speech acts prevail in over 50%, directive acts were seen less frequently and expressive acts occupied an extremely low percentage of the total. However, from their perception, most of the students were sure that expressive acts were the most seen in the speech. Thus, it was concluded that characterizing the pedagogic discourse through a single concept, such as speech acts, and with students' perception presents a challenge, since perception is a very broad concept that depends on both physical and emotional variables.

Keywords:

Speech Analysis, Pedagogical Discourse, Speech Acts, Perception.

Résumé:

Le rôle de l'enseignant est reconnu par l'influence qu'ils peuvent exercer sur la vie de ses élèves à n'importe quel stade du cycle académique. Ce phénomène peut être apprécié dans le programme de licence en langues modernes de la PUJ, car au cours du programme les étudiants assistent à des classes avec de nombreux enseignants différents; certains qui ont un impact positif sur leurs élèves, tandis que d'autres ont un impact négatif sur eux, de manière qu'ils influencent sur leur attitude par rapport au sujet. Après une série d'enquêtes, il a été observé que parmi les enseignants qui généraient le plus d'impact dans la LLM, l'un des français était mis en avant pour son influence positive, c'est qui est devenu l'étude de cas de cette recherche; l'objectif était donc de reconnaître les caractéristiques du discours de cet enseignant, qui est perçu positivement par la majorité de ses étudiants.

Pour l'étude du discours pédagogique (Ramírez, 2004) de cet enseignant, l'analyse du discours (Calsamiglia et Tusón, 2001) a été utilisée comme outil principal. Cette analyse a été effectuée à travers de la théorie des actes de langage (Austin, 1962, Searle, 1969), en utilisant les actes de langage directs, assertifs et expressifs comme référence pour établir une structure dans le discours de l'enseignant. De plus, à partir de la théorie de la perception (Bruner, 1988, Gregory, 1970, Salgueiro, 1999), nous avons essayé d'identifier, à travers des opinions des étudiants, les différentes raisons pour lesquelles ce discours les impactait de manière positive.

En étant une recherche qualitative et un étude de cas, les principaux instruments utilisés pour obtenir les résultats ont été les enregistrements de classe et les entretiens avec les participants. De là, il a été constaté que, dans le discours de l'enseignant, les actes de langage assertifs prédominaient dans plus de 50% des cas. Cependant, la plupart des étudiants ont assuré par leur perception que les actes d'expression étaient ceux qui prédominaient dans le discours. Donc, on a conclu que caractériser le discours de l'enseignement à partir d'un seul concept, comme les actes de langage, et à travers de la perception des élèves présente un défi car c'est un concept très vaste, qui dépend de variables physiques et affectives.

Mots-clés:

Analyse du discours, discours pédagogique, actes de langage, la perception.

ÍNDICE

1. Introducción	1
2. Problemática.....	2
2.1 Pregunta de investigación	5
2.2 Objetivos	5
2.2.1 <i>Objetivo general</i>	5
2.2.2 <i>Objetivos específicos</i>	5
2.3 Estado del arte	6
2.4 Justificación	13
3. Marco de referencia	15
3.1 Lingüística aplicada en la enseñanza de lenguas	15
3.2 Análisis del discurso	16
3.2.1 <i>Discurso Pedagógico</i>	17
3.3 Pragmática.....	20
3.3.1 <i>Actos de habla</i>	21
3.3.1.1 <i>Tipos de actos de habla</i>	21
3.4 Percepción.....	23
4. Marco metodológico.....	25
4.1 Tipo de estudio.....	25
4.2 Participantes	27
4.2.1 <i>Docente de L2</i>	27
4.2.2 <i>Estudiantes</i>	28
4.3 Instrumentos.....	28
4.3.1 <i>Cuestionarios</i>	28
4.3.2 <i>Grabaciones de clase</i>	29
4.3.3 <i>Entrevistas</i>	30
5. Análisis de Resultados	31
5.1 Análisis de las grabaciones de clase	31
5.1.1 <i>Análisis de grabaciones de clase en tres niveles de conocimiento de la lengua</i>	39
5.1.1.1 <i>Análisis nivel elemental</i>	40

5.1.1.2 <i>Análisis nivel intermedio bajo</i>	47
5.1.1.3 <i>Análisis nivel intermedio</i>	54
5.2 <i>Análisis de las entrevistas</i>	63
6. Conclusiones	67
7. Implicaciones pedagógicas	69
8. Referencias	70
9. Anexos	

Listado de abreviaturas:

LLM - Licenciatura en Lenguas Modernas

PUJ - Pontificia Universidad Javeriana

LA - Lingüística Aplicada

AD - Análisis del Discurso

ACD - Análisis Crítico del Discurso

ANÁLISIS DEL DISCURSO DE UN DOCENTE DE L2 QUE ES PERCIBIDO POSITIVAMENTE: ESTUDIO DE CASO

1. Introducción

A lo largo de los años, se ha reconocido la influencia de los docentes en la vida de sus estudiantes ya que, como indica la Unesco (2005), los docentes son un factor determinante en su desarrollo, puesto que los estudiantes suelen pasar más tiempo en las instituciones educativas que en casa. Así, se puede afirmar que no sólo los docentes juegan un papel fundamental en la vida de sus alumnos, sino también que los estudiantes generan relaciones con ellos y percepciones de ellos. Es muy común encontrar en el discurso de los estudiantes comentarios de aprobación o desaprobación hacia los docentes de un plantel, y la Pontificia Universidad Javeriana (PUJ) no es una excepción. Constantemente, los estudiantes construyen opiniones positivas y negativas de sus docentes, lo que lleva a la construcción de percepciones tanto de sus educadores como de las asignaturas que estos enseñan.

Así, la Licenciatura en Lenguas Modernas (LLM) es un programa de pregrado enfocado en la formación de docentes de segundas lenguas, inglés y francés. Las investigadoras, como futuras docentes, observaron que es necesario reflexionar sobre el impacto que pueden llegar a tener en la vida de sus futuros estudiantes, pero para llegar allá es necesario comenzar por analizar el impacto que han tenido los docentes de esta carrera en ella y en sus compañeros de clase.

De lo anterior surgió un interés por configurar y describir el discurso de los docentes de la LLM que más efecto tienen en los estudiantes y reconocer el porqué de esta percepción que tienen de ellos, ya sea positiva o negativa. Por tanto, se decidió analizar el discurso en particular de un docente de francés de este programa que es popular entre los estudiantes por la impresión positiva que deja en ellos.

De la misma manera, el presente trabajo es un proyecto de investigación de tipo cualitativo de estudio de caso. En este se utilizaron como instrumentos principales cuestionarios de respuesta múltiple para el planteamiento de la percepción estudiantes frente a los docentes de la LLM, la observación no participativa y grabación para posterior análisis de clases del docente estudio de caso ya mencionado, y entrevistas a estudiantes del mismo docente con el fin de

contrastar nuevamente la percepción estudiantil con lo encontrado en el análisis de las clases observadas; todas estas son herramientas de investigación cualitativa.

Finalmente, para analizar este fenómeno que se observó en la percepción estudiantil se recurrió a analizar el discurso oral del docente estudio de caso a través del análisis del discurso; sin embargo, tanto los conceptos de discurso como de percepción son bastante amplios en su estudio, por tanto se decidió mediar el análisis a través de la teoría de los actos de habla, la cual permitió darle características específicas al discurso encontrado desde un margen estudiado.

En suma, la presente investigación se dividió en cuatro partes principales para su desarrollo y lectura: En primer lugar una sección de introducción al proyecto, donde se plantea la problemática y la forma en que surgió, los antecedentes investigativos, los objetivos y la pregunta problema, y la justificación. En segundo lugar se muestra el marco de referencia, donde se exponen las teorías de los conceptos que dieron forma a esta investigación, como el Análisis del discurso, la teoría de los actos de habla, la teoría de la percepción y el Discurso Pedagógico. En tercer lugar figura el marco metodológico, donde se muestra el tipo de estudio realizado, los participantes y los instrumentos utilizados para la obtención de datos. Por último, se muestra el análisis de los resultados y las conclusiones obtenidas del estudio de los mismos.

2. Problemática

En este apartado se presentarán los hechos que suscitaron la necesidad de realizar la presente investigación, desde la experiencia de las autoras, antecedentes que confirmaron la existencia de la problemática y la posterior delimitación de este estudio.

Como estudiante, en el transcurso del programa de la LLM de la PUJ se puede llegar a tener hasta seis o más docentes diferentes cada semestre. Este constante cambio de docentes y la vivencia en sus clases de diferentes prácticas discursivas, didácticas y metodológicas llevan a los estudiantes a tener una percepción de cada profesor. En el caso de esta investigación, las autoras se encontraron con varios docentes que impactaron su proceso de formación, tanto de forma positiva como negativa, y también su apreciación por los mismos docentes y por las asignaturas en general, lo que generó en ellas una percepción muy positiva por algunas asignaturas, o por el contrario, aversión a otras.

Para ilustrar se presentan dos casos de la experiencia de las autoras: el primero corresponde a una docente que tuvo un impacto positivo, esta era una docente del área de Lingüística que sabía exponer temas complejos de manera sencilla para facilitar su comprensión, se relacionaba con sus estudiantes sin preferencias y los llamaba por sus nombres o por apodos amistosos, además, hacía de sus clases un lugar de conocimiento sin necesidad de generar tensión o malentendidos cuando los estudiantes hacían numerosas preguntas o cometían errores evidentes. Por otro lado, está el caso de un docente del francés que generaba una mala percepción en sus estudiantes, no sólo de sí mismo sino también de la asignatura. Este docente constantemente hablaba de dinero, lujos y riqueza, y con frecuencia hacía preguntas acerca del estatus social de los estudiantes como el barrio o zona donde vivían, a los cuales respondía con comentarios poco agradables como *“hace años en la Javeriana no podría entrar alguien estrato tres como tú”*; además, en términos de la enseñanza de la lengua, cuando los estudiantes cometían errores de pronunciación él respondía con frases como *“ahora en francés, por favor”*, *“si no va a hablar bien mejor no intervenga en la clase”* o *“la pronunciación de esta lengua no es para cualquier persona, se necesita clase”*, las cuales desanimaban a los estudiantes en su proceso de aprendizaje.

Es así como los docentes tienen un rol esencial en la educación y en la vida de los educandos, como afirma Delgado (2000), la magnitud del impacto que tienen los docentes en la vida de los estudiantes está directamente relacionada con su eficacia, su metodología, su personalidad y su forma de hablar. Igualmente, estos factores son de gran importancia para el desarrollo de una clase y, como tal, inciden en la vida de los estudiantes, sin importar la materia o la población de que se trate. En otras palabras, la vida de cada estudiante se ve necesariamente impactada por cada uno de los docentes que tiene a lo largo de su vida académica.

A partir de esta información, las autoras se interesaron por reconocer los elementos que caracterizan el lenguaje de los docentes que no sólo gozan de una alta asistencia en sus clases, sino que también son percibidos positivamente por sus estudiantes. Así, se decidió que la herramienta más pertinente para esta investigación sería el Análisis del Discurso, específicamente el Discurso Pedagógico, construido los por Actos de Habla de John Searle.

Con el propósito de focalizar y enmarcar el inicio del desarrollo de esta investigación, se realizaron tres encuestas. En primera instancia, se realizó una encuesta a 67 estudiantes de la

LLM con el fin de escoger los actos de habla por los cuales se iba a guiar esta investigación, desde la percepción estudiantil. Para su aplicación, se tomó en cuenta que, en su mayoría, los estudiantes ya tenían conocimiento de la teoría de los Actos de Habla de Austin y Searle (1980) al haber ya cursado las materias del área de Lingüística que hacen parte del núcleo obligatorio de la LLM, pero igualmente se ilustró cada uno de los actos (asertivos, directivos, compromisorios, declarativos y expresivos) con un ejemplo claro. Los resultados mostraron que desde la percepción de los estudiantes los tres actos de habla más recurrentes en la LLM son los actos asertivos, seguidos por los actos directivos, y finalmente, los actos expresivos.

Seguido de esto, se aplicó una segunda encuesta a 47 estudiantes de la LLM de cuarto a décimo semestre que buscaba indagar por su experiencia en cuanto al impacto que tiene el habla de los docentes en la pérdida o ganancia de interés por una asignatura. De los resultados de esta encuesta se reconoció que para los estudiantes sí existe un impacto por la forma de hablar de un docente, como se puede apreciar en los siguientes gráficos:



Ya reconocida la importancia del habla docente en la percepción estudiantil se realizó una última encuesta a 45 estudiantes de la LLM, que se encontraban realizando su práctica pedagógica, en la cual se les pidió nombrar a dos docentes de los cuales estos estudiantes tuvieran una percepción positiva por la forma en que se expresaba oralmente en sus clases. Como resultado se obtuvo el nombre de un docente del área de francés quien, como se ve más adelante, se convirtió en el caso de estudio de esta investigación.

De acuerdo con los resultados de estas tres encuestas, y atendiendo también a su experiencia, las autoras de este estudio identificaron un problema en la LLM, notaron que en las clases de francés, que son un componente esencial de la carrera, el porcentaje de asistencia no alcanzaba el 35% de los estudiantes inscritos. Sobre esta problemática de la LLM, Anzola y Vásquez (2017), también estudiantes de la misma, encontraron a través de su trabajo de grado

que en las clases de francés la motivación o, en este caso, la desmotivación de los estudiantes parte de las percepciones que estos tienen de la asignatura y a la forma de hablar de sus docentes. Muchos de los ausentes justifican su inasistencia a clase en la falta de dinamismo que hay en las clases, lo que hace sentir que se enfocan toda la clase en teoría de gramática pura y en hablar sobre temas aislados, y/o que sus clases son sólo una constante narración por parte del docente. Asimismo, otros de los estudiantes ausentes afirman no asistir a las clases por no tener una formación en cultura francófona, sino que solo exigen llenar un libro o, de nuevo escuchar al docente dar cátedra en su clase sin interés por impartir los conocimientos que los estudiantes encuentran pertinentes en su formación.

En definitiva, los resultados de estas tres encuestas iniciales han sustentado y corroborado que en realidad existe una relación entre el habla de los maestros, es decir, su discurso, y la percepción de los estudiantes, y que la presencia de ciertos actos de habla en el discurso de los docentes efectivamente puede afectar de forma directa la percepción que tienen los estudiantes de las asignaturas. Es por esto que las autoras quisieron ahondar en el estudio y caracterización de un discurso docente/pedagógico que sea percibido de manera positiva por los estudiantes, para así identificar las características de un discurso visto como eficaz y efectivo, lo que las llevó a preguntarse:

2.1 Pregunta de investigación

¿Cuáles son los actos de habla predominantes en el discurso de un profesor de L2 y cómo configuran su discurso pedagógico, que es percibido positivamente por sus estudiantes?

2.2 Objetivos

2.2.1 Objetivo general

Definir los actos de habla predominantes y su incidencia en la configuración del discurso pedagógico de un docente de L2 que es percibido positivamente por sus estudiantes.

2.2.2 Objetivos específicos

- Determinar los actos de habla más frecuentes en el discurso pedagógico de un docente de L2.

- Analizar los actos de habla más frecuentes en el discurso del profesor, en función su discurso pedagógico.
- Establecer las variaciones de la frecuencia del uso de los actos de habla predominantes en el discurso de un profesor de L2, según tres clases cuyos niveles de lengua son diferentes.
- Identificar la manera en que los actos de habla de un docente de L2 impactan la percepción de sus estudiantes.

2.3 Estado del arte

En esta investigación fue necesario realizar una búsqueda de antecedentes con el fin de explorar fuentes teóricas, rutas metodológicas, y dificultades que pudieran funcionar como guía para el desarrollo de la misma. Los antecedentes escogidos son expuestos a continuación de manera cronológica ascendente.

Como primer antecedente se cita el estudio realizado por De la Cruz, et al, publicado en el año 2000 y titulado “El análisis del discurso de los profesores en la clase” que muestra una preocupación por la brecha existente en el ámbito educativo entre la concepción que se tiene de los docentes y aquello que realmente hacen en el aula, y por cómo varía el discurso de los docentes de acuerdo al área de conocimiento que enseñan. Para esto, las investigadoras analizaron el discurso de doce docentes de las áreas de matemáticas, biología, educación física y pedagogía en el contexto de varias licenciaturas en una universidad en Argentina.

Desde lo anterior, las autoras asumen la Pragmática y el Análisis del Discurso como las teorías base de sustentación y de metodología de su trabajo. Sin embargo, plantean el desarrollo de este trabajo un poco alejado del AD tradicional, ya que tomaron como corpus los actos de habla y discurso docente de clases completas y no sólo de fragmentos de la clase, siendo esta última la práctica más tradicional en el AD. Además, aunque se valen de la teoría de los Actos de Habla, no sólo se remiten a los actos tradicionales propuestos por algunos autores (Austin, 1962; Searle, 1969; Van Dijk, 1980), sino que también proponen una clasificación más específica de estos de acuerdo al tipo de comunicación que presenta el docente según una encuesta de percepción de discurso previamente aplicada a los estudiantes.

Para el desarrollo de su trabajo, las autoras llevaron a cabo grabaciones y observaciones de clase, una por cada uno de los docentes analizados. Aunque las asignaturas se escogieron de

acuerdo con los intereses de las investigadoras, cada docente a analizar fue escogido por los estudiantes por medio de una encuesta de mapeo que ejemplificó las partes discursivas que las autoras querían analizar en los docentes. Para este corpus se llevó a cabo un doble análisis: primero, se reconoció cada uno de los actos de habla presentes en el discurso, y luego se les clasificó por medio de la tabla de análisis específica, que ayudaba a identificar el tipo de comunicación que se estaba dando, a saber: aclaraciones, órdenes, correcciones, síntesis de contenido, reformulaciones de contenido, uso de material didáctico de apoyo, entre otros. Seguido de esto, las autoras agruparon cuantitativamente los actos de habla encontrados para cada docente y trataron de reconocer los patrones discursivos-comunicativos de cada una de las áreas.

En cuanto a los resultados, las autoras encontraron que por medio de la agrupación de actos de habla, los conocimientos que predominan en el ejercicio de todos los docentes en todas las áreas analizadas, excepto pedagogía, es el científico-académico. En el caso de la pedagogía se vale del conocimiento académico, pero también depende mucho de la reflexión del estudiante y sus saberes previos o adquiridos por medio de lecturas fuera de la clase.

Por otra parte, en cuanto a las disciplinas se logró resaltar que en biología y matemáticas predominan los actos de habla comunicativos de *indagar, aclarar y el uso comunicativo de los materiales didácticos*, y de hecho, son las áreas en las cuales el docente selecciona, organiza y expone los conocimientos de manera que la enseñanza se centra en el docente. En cuanto a los docentes de educación física, predominan los actos de habla *ordena, expone, aclara y corrige*, y lo hacen por medio del cuerpo y los gestos, dejando a un lado los materiales didácticos, caso contrario al de los docentes de matemáticas y biología. Por otro lado, los docentes de pedagogía tienen como actos de habla predominantes *indaga, aclara, ordena y argumenta*, los cuales se presentan como actos más reflexivos y críticos, puesto que los docentes con su habla no se limitan a presentar conocimientos sino que evocan en los educandos una actitud crítica más cercana al campo humanístico al que se remite la pedagogía y el quehacer docente.

De este estudio se puede rescatar que el trabajo desarrollado por De la Cruz y sus colegas se asemeja en temática, justificación, teoría y metodología al presente estudio. En cuanto a justificación, estas autoras también encuentran que hay un vacío en la educación y en la formación de docentes a la hora de contrastar la percepción estudiantil con aquello que los

docentes desarrollan en sus clases. En cuanto al marco teórico, las teorías elegidas son las de los actos de habla de Austin (1962), Searle (1969) y Van Dijk (1980) para la sustentación y análisis; y, de hecho, gracias a la cercanía teórica y metodológica, se reconoce la viabilidad de llevar a cabo investigaciones que articulen el análisis del discurso con los actos de habla.

El segundo antecedente es un estudio de Morales y Mora publicado en 2009, titulado “Caracterización del discurso Pedagógico en la clase de la Universidad del Quindío” el cual buscó caracterizar el discurso que se da en el aula de clases de esa universidad al igual que, indagar por la posible relación entre el discurso y la práctica pedagógica.

Esta investigación surge de la necesidad de reconocer tanto el rol de la institución universitaria, como el discurso pedagógico en relación con la práctica pedagógica, y, las concepciones didácticas que subyacen al discurso pedagógico. Sin embargo, los investigadores justificaron su necesidad con base en una investigación hecha por el Instituto Colombiano para la Evaluación de la Educación (ICFES) publicada en 2001, la cual encontró que las regiones con mayor calidad educativa también tenían docentes con un discurso pedagógico consistente y enlazado con prácticas educativas. Los autores afirman que por medio del análisis del discurso se podía caracterizar todo lo anterior, y así, sustentaron su trabajo en la teoría del discurso pedagógico de Bernstein (1977) y Díaz (2001) en cuanto a la relación que tiene el discurso pedagógico y las prácticas didácticas de los docentes.

Para el desarrollo de este trabajo los autores contaron con la participación de 50 docentes de varias facultades de la Universidad del Quindío, todos con posgrado y con experiencia docente de entre 3 y 31 años. Los instrumentos utilizados fueron Diarios de Campo que llevaron los autores a la hora de observar las clases, y entrevistas semiestructuradas que aplicaron a los 50 docentes participantes con el fin de reconocer sus percepción frente al discurso.

Por medio del análisis de la información recogida los autores concluyeron que, el discurso de la totalidad de los docentes tiene como finalidad la profesionalización de los educandos por lo que en sus discursos se encuentran patrones con temáticas preferentemente más académicas y formales. Se encontró que muchos de los docentes no poseen un equilibrio entre su discurso pedagógico y su práctica pedagógica. Además, se encontró que la proyección social de la universidad está presente en el discurso del docente, pero la proyección investigativa que la

Universidad del Quindío desea promover no se encuentra en el discurso estudiantil. Finalmente, los autores concluyeron que su investigación fue pionera en el análisis del discurso en el aula y sirve como apertura de este campo para estudios más específicos de otras partes del discurso en esa universidad.

El aporte de este estudio a la presente investigación es la necesidad de estudiar y definir desde el análisis del discurso pedagógico no sólo las características del discurso mismo, sino añadir al proceso de análisis el reconocimiento de la existencia o inexistencia de la reflexión por parte del docente de la relación de su discurso pedagógico con las prácticas o fines pedagógicos que pretende presentar en su clase. No obstante, este proceso no se hace desde el corpus de análisis sino que los autores de este antecedente realizan este análisis desde cuadernos de bitácoras o entrevistas con el docente cuyo discurso es analizado.

El tercer antecedente es un estudio del discurso desde los actos de habla hecho por Giraldo, Rubio y Fernández (2009), titulado “Caracterización del discurso pedagógico del docente de Educación Física e identificación de los actos de habla que estimulan la creatividad motriz”, por medio del cual se buscaba reconocer los actos de habla que evocan la creatividad desde el discurso docente.

Los autores enmarcan su investigación en tres grandes ejes teóricos: 1) el Modelo Pentadimensional de Martínez-Otero (2007), previamente expuesto en el segundo antecedente, como herramienta descriptiva del discurso docente. 2) La teoría completa de los Actos de Habla de Searle y Vanderveken (1985) y de Austin (1971) como teoría para ejemplificar de manera más específica las diferentes dimensiones discursivas que propone Martínez-Otero. 3) La Creatividad Motriz, desde Guilford (1994), Maslow (1994), Trigo (1999), y Sternberg y Lubart (2000), en la que se propone a la creatividad como una capacidad de utilizar el potencial cognitivo como forma de desarrollar actividades y, en general, enfrentar la realidad.

Este estudio tuvo como instrumentos de investigación la subcategorización y posterior asignación de códigos cromáticos con cada una de las cinco dimensiones del modelo de Martínez-Otero. Asimismo, tuvo como participantes a catorce docentes de educación física de Bogotá en colegios públicos y privados, que contribuyeron a un total de 164 clases de 55 minutos grabadas en un periodo de un año y medio.

Los resultados del estudio mostraron que los actos más recurrentes en el aula de clase fueron los directivos, que generalmente evocaban una respuesta de acción más que de creatividad por parte de los estudiantes. Además, la presión y tensión que creaban los actos de habla asertivos inhibían a los estudiantes, pues ya habían realizado la actividad propuesta y una explicación no generaba un clima escolar que diera lugar a la creatividad. Sin embargo, los actos de habla expresivos, aunque escasos mostraban ser un gran refuerzo positivo en los estudiantes y sus procesos creativos-motrices. Para finalizar, la teoría de Martínez-Otero especifica la necesidad de tener un equilibrio entre las dimensiones, pero en el caso general, los docentes recaen en la tendencia de la dimensión instructiva, la cual es unidireccional y jerárquica y no propicia la creatividad en ninguna de sus clases.

Este antecedente brinda un acercamiento descriptivo del discurso que articula la teoría del discurso con la teoría pragmática de los actos de habla, lo cual es relevante para esta investigación, pues que ratifica la validez de la articulación entre dos teorías que han tendido a ser utilizadas aisladamente como lo son el análisis del discurso y los actos de habla tal como se pretende en la presente investigación.

Como cuarto antecedente se tomó en cuenta a Suescún (2015) con el trabajo titulado “El discurso educativo en profesores universitarios bajo la percepción de sus estudiantes” que consideró el análisis del discurso desde la perspectiva de Martínez-Otero (2008) para reconocer qué implica la percepción positiva que tienen los docentes en formación de sus profesores a partir de su discurso en una carrera de licenciatura en la Universidad de Los Andes de Venezuela.

El autor cita como justificación la dificultad que existe en la pedagogía para analizar y reconocer el impacto que tiene el docente en sus estudiantes, y afirma que esto se puede lograr a través del discurso, presentado como la herramienta omnipresente en el aula de clase, que puede ser analizado para reconocer la incidencia del docente en la percepción del alumnado, aunque el autor reitera que el análisis del discurso no ha sido una herramienta tan utilizada para la evaluación y reconocimiento de la docencia, ni su eficacia. Para esto, Suescún planteó como objetivo principal del estudio reconocer las dimensiones discursivas más predominantes y cómo estas afectan la percepción de tres docentes cuyos estudiantes respondieron un cuestionario de acuerdo a la propuesta de Martínez-Otero (2008).

La teoría pentavalente del discurso educativo toma en cuenta cinco dimensiones: la dimensión instructiva que se encarga de la parte de instrucción pedagógica, la dimensión afectiva que concierne a los sentimientos de cualquier tipo que permean el discurso educativo, la dimensión motivacional que tiene mucha cercanía con la dimensión afectiva pero varía en la intención final que tiene el docente para que los alumnos aprendan, la dimensión social que depende del proceso que llevan los estudiantes desde las propuestas, argumentos y reflexiones que se encaminen desde el discurso docente, y, finalmente, la dimensión ética la cual comprende la actitud docente de valores, moral y expresión que tiene el docente en su discurso.

De acuerdo con lo anterior, Martínez-Otero (2008) presenta las tipologías docentes por medio de los siguientes tipos: el Profesor-enseñante, el cual sólo ofrece contenido educativo a sus estudiantes; el Profesor-progenitor, que se preocupa por el desarrollo afectivo de los estudiantes; el Profesor-presentador, cuyo discurso es muy motivacional y se encanta entreteniéndolo a sus alumnos; el Profesor-político, que busca cambiar la realidad de sus alumnos dentro y fuera del aula; y, finalmente, el Profesor-predicador, cuyo discurso está guiado por su moralidad para que los estudiantes tomen estos valores y los apliquen dentro y fuera de la clase. Finalmente, no propuesto por Martínez-Otero pero sí presentado por Suescún, el Profesor-educador, como el docente perfecto y utópico que emplea todas las dimensiones en su discurso de manera equilibrada, perfecta.

El estudio indagó por la “opinión” de los estudiantes acerca de sus profesores teniendo en cuenta la anterior clasificación. El estudio presenta la dicotomía propia de la educación acerca de si los estudiantes son o no son fuente confiable de esclarecimiento de una problemática. Sin embargo, Suescún, basado en varios autores, los toma como la mejor fuente de evaluación de los procesos y de la planta docente. Los participantes fueron tres docentes de diferentes áreas y 32 docentes en formación, estudiantes de los tres docentes escogidos al hacer el estudio. Como instrumento de investigación se entregó a los estudiantes un formato de 30 preguntas de respuesta SI o NO que habían sido adaptadas por medio de ejemplificaciones de las dimensiones previamente mencionadas.

Se analizaron los resultados de los formatos y se llegó a varias conclusiones. Primero, se encontró que los tres docentes tienen en su discurso todas las dimensiones, pero en cada caso, algunas superan a las demás. Asimismo, que los estudiantes se conectan y perciben un mayor

aprendizaje cuando las dimensiones más desarrolladas por el profesor son la afectiva y motivacional. Y finalmente, que en los tres docentes prevalece, aunque con variaciones, la dimensión social y ética por encima de las otras dimensiones, teniendo como hipótesis que este incremento se debe a que la formación docente pertenece al área de las Humanidades y el componente de valores es mayor que en una carrera en ciencias exactas.

En cuanto a la pertinencia como antecedente, Suescún trabajó áreas del saber muy relacionadas con las de la presente investigación. Por una parte, válida para el presente estudio la percepción estudiantil como fuente de verificación y evaluación del profesorado, de acuerdo con Murray (1990), García (2000) y Lizardo (2008). También, resalta la importancia que tiene el discurso de los profesores en la formación de docentes, ya que una de las conclusiones es que los docentes en formación perciben un mayor aprendizaje cuando en el discurso de sus formadores se denota la preocupación por ellos, y que asimismo, perciben que lo anterior va a ayudarlos a ejercer de manera más eficaz su profesión en el futuro.

El quinto antecedente es un estudio realizado por Pedraza (2015), titulado “Discurso Pedagógico en maestros desde lo enunciado por estudiantes de colegios católicos”, el cual consistió en la descripción del discurso pedagógico de tres colegios privados, católicos desde la percepción de los estudiantes.

La autora expresa que los colegios privados y católicos han estado presentes en la educación nacional desde la instauración de la patria, lo que ha llevado a que se formen arraigos culturales y axiológicos hacia este tipo de educación tradicionalista. De esto, se crea la preocupación de reconocer la configuración discursiva de estos centros y sus docentes, pero desde la deconstrucción de la percepción de sus estudiantes.

La autora basó su análisis en la Teoría del Discurso Docente de Bernstein y Díaz (1984) y la Teoría del Discurso de Foucault (1972). La autora reconoce el discurso como una práctica que es producto de los discursos socialmente estandarizados del lugar donde vive. Asimismo, encuentra al discurso docente como dinámico y con jerarquías docente/estudiante muy marcadas, pues es la convergencia de todas las creencias y discursos específicos de las instituciones educativas y los docentes que allí imparten clases. En cuanto a la población participante, ésta consistió de 10 estudiantes de grados 9º, 10º y 11º de varios colegios privados católicos, que han

estudiado la mayoría del tiempo allí, en la ciudad de Bucaramanga, a los cuales se les hizo varias entrevistas semiestructuradas.

Los resultados del análisis arrojaron que el discurso pedagógico de los colegios privados católicos se divide de manera muy tajante en dos vertientes. Por una parte, la educación se basa plenamente en enunciados de carácter académico, científico; en otras palabras, la mitad del tiempo las ideas y exposiciones son de tipo instruccional. Por otro lado, la otra mitad del discurso es confesional, de forma tal que se enseña la ideología católica, la importancia de Dios, obrar a los ojos del ser superior y demás discursos moralistas que hacen parte de discurso mayor de la Iglesia Católica. Se resalta la importancia de reconocer a los estudiantes como medio de obtención de información confiable, pues los estudiantes son la encarnación y resultado de las ideologías que conforman los discursos pedagógicos de las instituciones educativas a las que han asistido durante casi toda su vida.

Este antecedente aporta a esta investigación la preocupación por los estudios del discurso docente pero se basa en la percepción de los estudiantes para desarrollarlo, y, de esta manera, aporta validez a la percepción del cuerpo estudiantil como una herramienta valiosa en la investigación. Asimismo, aporta la teoría de Bernstein desde el marco de referencia con la teoría del Discurso Pedagógico.

2.4 Justificación

En este apartado se expondrá porqué se decidió abordar este tema, y se presenta el aporte que desean hacer las autoras comenzando por el contexto de la PUJ, la LLM, docentes y estudiantes de L2, y terminando con los aportes de este trabajo a su interés profesional e individual.

Los docentes, como actores en uno de los procesos más importantes de la sociedad que es la formación de los ciudadanos del mañana, necesitan entender la dinámica del salón de clase y la complejidad del discurso docente para desarrollar una perspectiva crítica de los mismos, ya que sus modos discursivos pueden afectar e impactar de manera negativa los procesos educativos de sus estudiantes dentro y fuera del aula. Por medio de este estudio se busca aportar una investigación que concientice a los docentes de todas las facultades y departamentos de la PUJ

en cuanto a su discurso como docentes, para poder desarrollar su profesión de una manera más consciente y pertinente.

De acuerdo con la búsqueda de antecedentes, no hay trabajos similares a este en la LLM. Por esto, la presente investigación es una propuesta descriptiva, que ayuda a reconocer las diferentes dinámicas del salón de la LLM y de los cursos de servicios, es decir, para todos los estudiantes de la PUJ. Asimismo, se presenta como una oportunidad para alentar a que se amplíe más el campo del análisis del discurso. De igual modo, es de interés de las investigadoras entregar a los docentes de la LLM una perspectiva más cercana al estudiante, y su vida como docente en formación, que los provea de información acerca de su percepción en su rol como estudiantes, con miras a una reflexión de sus prácticas discursivas por parte de los docentes.

Además, este trabajo presenta la oportunidad para analizar a fondo el impacto que tienen los docentes en sus estudiantes, y como tal qué conlleva que un docente sea bien percibido por los estudiantes. También brinda la oportunidad de reflexionar sobre la actitud, forma de hablar y de exponer, aspectos que configuran el discurso de los docentes, así como entender la importancia del discurso en cuanto a la afectación que este puede tener en la disposición de los alumnos frente a las asignaturas, y reflexionar sobre las repercusiones que tendría como docente en el caso que los estudiantes adapten patrones discursivos, en especial los estudiantes de la LLM al ser profesores en formación.

Sumado a lo anterior, este trabajo busca presentar una perspectiva más cercana al aprendiente de lengua, de manera tal que su perspectiva y percepción sea reconocida. Por otro lado, es importante tener en cuenta que si bien la LLM, como formadora de profesionales en el campo de la docencia en lenguas extranjeras, también ofrece cursos de lingüística en su núcleo fundamental, estos no son muy extensos ni profundos, lo que hace que los estudiantes no tengan nociones del discurso apegadas a la teoría. Es por lo anterior que esta investigación propone una visión del discurso docente desde la visión del estudiante de la LLM y desde la visión fuera de la misma.

Como se mencionó anteriormente, los docentes son una influencia en la vida de sus estudiantes, y como tales, las autoras de este estudio han podido experimentar cambios en su apreciación de las asignaturas a partir del discurso de los docentes con quienes han tenido clase.

Las investigadoras, como estudiantes y docentes en formación, tienen como objetivo que por medio de esta investigación puedan abrir camino a la reflexión, al pensamiento crítico, y entendimiento de la importancia que tiene un docente, y la forma en la que se relaciona con sus estudiantes dentro y fuera del aula, el impacto que tienen en la vida de sus estudiantes y la manera en que se puede influir en el desarrollo de su quehacer docente. Asimismo, las investigadoras pretenden estar más atentas a su discurso y su impacto, llegar a darle un espacio a sus estudiantes para que compartan su percepción, en el momento que empiecen a ejercer como docentes titulares, para así mantener un discurso que promueva el aprendizaje y la convivencia positiva en el aula de clase.

3. Marco de referencia

Ya se ha establecido que este trabajo de investigación busca indagar por los patrones discursivos de un docente de L2 para explorar su percepción positiva entre sus estudiantes. Así, se presentará en esta sección los constructos que conforman la disciplina de estudio, lingüística aplicada (LA), y los cimientos de este proyecto investigativo, a saber: el análisis del discurso (AD), el discurso pedagógico, la percepción, y la teoría de los actos de habla, que está comprendida dentro de la disciplina de la Pragmática y también enmarca el análisis principal del presente estudio [*véase Anexos*].

3.1 Lingüística Aplicada en la enseñanza de lenguas

La LA es un campo de estudio académico el cual tiene por objetivo divisar la relación entre el conocimiento teórico del lenguaje y su campo de utilización en la vida real. Este campo se ocupa de identificar y resolver los problemas que tienen que ver con el lenguaje en su aplicación (Cook, 2003). De esta manera no se entiende la LA como un estudio meramente lingüístico, sino que es un campo de estudios interdisciplinarios que incluye la sociología, la psicología, la geografía, entre otras. Más aún, la LA se preocupa por seis ramas principales: adquisición y aprendizaje de L2, enseñanza de L2, lengua para fines específicos, psicología del lenguaje, sociología del lenguaje y contraste de lenguas, y traducción e interpretación (Luque, 2004).

Este trabajo investigativo se encuentra enmarcado dentro de la LA en la rama de estudios de análisis del discurso, más específicamente, bajo el marco del AD dentro de la sociología del

lenguaje de Luque (2004-2005), dado que, al ser un estudio descriptivo, tiene como objeto de estudio miembros de la sociedad. Así es como se deslinda de todas las prefiguraciones de carácter meramente lingüístico y se convierte en investigación multidisciplinar dada la necesidad de caracterizar a la sociedad que se analiza.

De acuerdo a lo anterior, este proyecto investigativo es un trabajo de lingüística aplicada por estar enmarcado dentro del análisis del discurso y tener como objeto de estudio integrantes naturales de la comunidad.

3.2 Análisis del Discurso

En este apartado se expondrá las teorías desde el eje del análisis del discurso (AD) que enmarcan este trabajo. Comenzando por el concepto de discurso, seguido por el de AD, y para finalizar el constructo de discurso docente.

Como afirman Calsamiglia y Tusón (2001), el discurso es una práctica social que puede darse de manera individual o grupal al hacer uso de ideas y de herramientas lingüísticas; asimismo, el discurso florece a partir del entorno, las creencias y las identidades de los hablantes de la sociedad. En otras palabras, es el uso del lenguaje en la práctica social el que depende de un contexto, una filosofía y una identidad para su existencia; la sociedad y el discurso son co-dependientes en su existencia.

Al estar sujeto a la sociedad y tener en su desarrollo la totalidad de ideologías y creencias que hacen parte de la comunidad, en palabras de Calsamiglia y Tusón habla de discurso es hablar de:

Una práctica social, de una forma de acción entre las personas que articula partir del uso lingüístico contextualizado, ya sea oral o escrito. El discurso es parte de la vida social y a su vez crea un instrumento que crea la vida social. (2001, p. 15)

Esto quiere decir que el discurso está presente en toda la comunicación que se presente por pequeña o grande que sea, y es mediador de la vida en comunidad a la vez que es partícipe en la creación, cuando varios individuos comparten creencias. Del mismo modo, Van Dijk (1994) toma en cuenta el discurso, siendo corpus de análisis, como la unidad en la cual se encuentran las trazas del contexto en donde se desarrolla el individuo, de manera que el autor

insinúa, al igual que Calsamiglia y Tusón, que se es parte de la sociedad al mismo tiempo que se le construye.

El análisis del discurso (AD) es un concepto central para esta investigación, ya que, al tener como objetivo identificar y definir el discurso pedagógico en el Docente es necesario, en el sentido más literal, analizar su discurso. Como enuncian las autoras, “El análisis del discurso es un instrumento que permite entender las prácticas discursivas que se producen en todas las esferas de la vida social en las que se hace uso de la palabra, -oral y escrita-”(Calsamiglia y Tusón, 2001, p.26). En otras palabras, el AD es la rama de la LA que se encarga reconocer las finalidades, estrategias y maneras en las que se producen los diferentes enunciados que se dan en la comunicación oral o escrita.

Por otro lado, como afirma Van Dijk (1992), el AD se puede dividir en tres categorías de estudio que permiten llevar a cabo un análisis en diferentes profundidades. En primer lugar se encuentra el análisis lingüístico que es puramente descriptivo y se ocupa únicamente de las prácticas discursivas de una comunidad, limitándose a describir las estructuras gramaticales o agramaticales y todas las particularidades de la comunicación de sus hablantes. En segundo lugar, está el análisis semántico que busca el análisis de las ideologías, las creencias y las intenciones detrás del discurso, es decir, se enfoca en su forma, su estructura, y su fin. Y finalmente se encuentra el análisis crítico del discurso (ACD) que tiene como objetivo analizar las creencias, ideologías, e intenciones que se encuentran en el discurso de la comunidad, pero lleva los conceptos analizados a un punto crítico donde se percibe las relaciones de poder que se dan en el habla o la escritura de la misma.

Así, este proyecto de investigación se centró en el análisis semántico del discurso, ya que al analizar el discurso del docente centro del estudio, se clasificó el mismo de acuerdo a la teoría de los actos de habla, teoría que lo divide hasta las unidades mínimas de la lengua por el tipo de acción que llevan a cabo y por el uso que les da el emisor.

3.2.1 Discurso pedagógico

Como ya se estableció, según Calsamiglia y Tusón, el discurso es una práctica social que hace uso de herramientas lingüísticas y está sujeto a las creencias y la identidad del hablante. Dentro de este se reconoce el discurso pedagógico, también conocido como discurso docente o

discurso educativo, que es en gran parte universal y varía según el hablante. Este discurso es característico de los docentes, pero no del contexto; es decir, no depende del salón de clases ni de la asignatura que se enseña sino de la enunciación y las estrategias comunicativas usadas, específicamente explicativas y argumentativas, que surgen con el rol de maestro que representa el sujeto (Bernstein, 2003).

Por otra parte, desde la perspectiva de Luis Alfonso Ramírez (2004), el discurso pedagógico enmarca la práctica que se da en la escuela desde la perspectiva del docente. Este discurso parte de todas las significaciones hechas acciones que utilizan los docentes a la hora de dirigirse a sus estudiantes. Sin embargo, esta breve concepción es sólo la manera en la que los docentes articulan las condiciones del discurso (reconocimiento a los estudiantes, conocimiento, concepción de la educación, intereses económicos y políticos de las instituciones). El autor afirma que el discurso pedagógico se caracteriza por el uso del lenguaje como mediador entre el conocimiento y las necesidades sociales y culturales de la población.

El discurso docente es emergente, extenso y multidimensional, ya que surge por condiciones específicas, condiciones que se dan exclusivamente en un salón de clases con la presencia del docente y los estudiantes, y la atmósfera que proveen las instituciones educativas. En otras palabras, “el discurso pedagógico es una práctica interdiscursiva e intertextual... que incorpora imaginarios, lugares comunes y representaciones” (Cárdenas en Ramírez, 2004, p.9).

No obstante, según Ramírez, el discurso docente al formar parte de una práctica pedagógica se enfrenta a sus mismos obstáculos e intereses; por ejemplo, la importancia de la representación sobre la argumentación. Es decir, en la escuela se tiende a valorar mucho más las representaciones mentales que surgen por estímulos visuales que a través de textos, y es por esto que es notable en el discurso pedagógico una alarmante falta de principios argumentativos y hermenéuticos. El autor toma en cuenta un número de imaginarios y representaciones mentales que circulan actualmente en la escuela, que han afectado el desarrollo y dinamismo del discurso docente y su verdadera esencia social, para ilustrar:

1) ‘*Una imagen vale más que mil palabras*’: Prevalece la educación de la imagen física que la inteligencia, y así se instaura la educación física como valor físico y no como conservación de la salud. 2) ‘*El sentido práctico y vivir el presente*’: Se enseña en la escuela que

la inmediatez es primordial, por tal no hay sujetos que sean consistentes en sus actos de manera tal que son manipulables por discursos que carecen de argumentación. 3) '*Uno tiene que ser de una sola pieza*': Los estudiantes son castigados por cometer un error así que se enseña a ganar y apegarse al poder para vivir sin equivocaciones. 4) '*Uno es inocente hasta que se comprueba lo contrario*': Es posible y necesario no aceptar el error propio sino delegar la culpa a alguien más para buscar un estado de perfección.

Estas representaciones mentales que se distribuyen como maneras de vivir van de la mano de imaginarios pedagógicos adoptados y apropiados en el discurso docente actual que afectan la efectividad de la labor docente, por ejemplo:

1) La pedagogía de las verdades no cuestionadas, los docentes se apegan a una forma de enseñar e ignoran el cambio externo. 2) La pedagogía reproductora, se separan los saberes como la enseñanza del español como una asignatura desligada de la comunicación y los estudiantes no logran articular sus saberes. 3) La pedagogía narrativa, en la que el docente cita, ni él ni sus estudiantes tienen visión crítica del saber. 4) La pedagogía monofónica y del monólogo, en las cuales el docente tiene la única voz en el aula y el estudiante es un ente que necesita ser llenado de conocimiento. 5) La pedagogía del saber conceptual y lógico, donde se prepondera la importancia del método científico y se ignora la crítica, la reflexión en el aprendizaje y se omite la posibilidad de un cuestionamiento a las "leyes" propuestas desde una perspectiva científica.

De acuerdo con lo anteriormente mencionado, para Ramírez el quehacer docente, aunque desvirtuado en la realidad actual por las representaciones mentales y falacias de los discursos docentes mencionadas antes, tiene como fin de darle a los estudiantes las herramientas necesarias para argumentar y articular, desde los conocimientos escolares, las necesidades sociales y políticas.

De hecho, Bernstein, en su obra '*Códigos, Clases y Control*' (1989), encuentra la escuela como el lugar de conocimiento y cambio, pero también observa que está permeada por los clasismos y elitismos de la sociedad en general, y al docente como un individuo de un discurso subjetivo y político. Este autor plantea a la escuela, y por ende a los docentes, como los 'productores' de las relaciones de poder que se presentan en la sociedad de la que hacen parte. Estas conductas son llamadas *funciones constitutivas y regulativas específicas* las cuales

argumenta Bernstein regulan las relaciones entre sujetos de la escuela y establecen, modifican o confirman las relaciones de poder y jerarquía establecidas desde la escuela para la sociedad. En otras palabras, desde allí se institucionalizan los discursos y su distribución.

Asimismo, en *'Pedagogía, discurso y poder'* (1990), José Arturo Muñoz habla sobre la distribución de poder en la pedagogía. El autor afirma que existen mecanismos de acumulación y distribución de poder que están directamente asociados con disciplinas pedagógicas. “La pedagogía no solo es una condición para la reproducción/transformación de las relaciones de poder sino, también, una condición para la constitución/re-contextualización de formas específicas de cultura, saber y práctica” (Muñoz, 1990, p.44), lo que indica que efectivamente el discurso docente como parte esencial de la práctica pedagógica está influenciado por los sistemas jerárquicos sociales y, además, puede poseer uno propio que se deslinda de los niveles de posesión de información y conocimiento.

3.3 Pragmática

Antes de hablar del concepto de los actos de habla, los cuales hacen parte de los cimientos conceptuales de esta investigación, se presentará en este apartado una breve explicación acerca del área de la pragmática, de la cual estos se desprenden.

La pragmática se encarga de estudiar los significados de las palabras y su relación con el contexto en que se encuentran, también las intenciones de los hablantes y su función en el proceso comunicativo, es decir, la pragmática estudia el lenguaje y los fenómenos lingüísticos que se dan en su uso (Verschueren, 1999). La pragmática busca establecer el significado de las palabras aun cuando estas difieren de la intención del hablante.

La pragmática expone cuatro teorías principales: la teoría de los actos de habla de Austin (1962) y Searle (1969), la teoría de la relevancia de Sperber y Wilson (1984) en Clark (2013), el principio de cooperación de Grice (1975), y la teoría de la argumentación de Anscombe y Ducrot (1983). Todas estas teorías encierran un número de concepciones de la lengua y sus significados en diferentes contextos; sin embargo, el presente estudio solo se enfocará en los actos de habla como instrumento de análisis, ya que estos son la base de toda comunicación.

3.3.1 Actos de habla

J. L. Austin introdujo el concepto de los actos de habla en 1962 con la teoría que explica que cada vez que se dice una cosa, también se está haciendo otra. Es decir, en todo lo que se dice, hasta en las unidades más mínimas del lenguaje, se realiza una acción y hay un propósito específico con la enunciación. A estas acciones se les denomina actos de habla (Austin, 1962). Austin identificó en su teoría tres tipos principales de actos de habla: locutivos, ilocutivos, y perlocutivos; en los cuales se profundizará más adelante.

Por otra parte, en 1969 John Searle retomó y extendió esta teoría de Austin en su texto ‘Actos de habla: un ensayo de la filosofía del lenguaje’, en el cual el autor afirma que hablar un lenguaje es realizar actos de habla ya que estos son las unidades básicas de la comunicación lingüística, y así, estudiarlos es estudiar el significado y la intención de las palabras (Searle, 1969). Sin embargo, Searle propone una clasificación algo distinta para los actos de habla: actos de emisión, actos proposicionales, y actos ilocutivos.

3.3.1.1 Tipos de actos de habla

Como se mencionó anteriormente, Austin, como creador de la teoría de los actos de habla, los clasificó en locutivos, ilocutivos, y perlocutivos. Los actos locutivos se refieren a la simple acción de emitir una oración, frase, palabra o morfema. Los actos ilocutivos son la fuerza comunicativa, es decir, la intención o propósito del acto; estos se determinan por el uso que se le da a la locución, por ejemplo, para hacer o responder una pregunta, para dar una información, un consejo, una advertencia, anunciar un veredicto, hacer una cita, una apelación, una crítica, una identificación, o para dar una descripción. Por último, los actos perlocutivos son conformados por las consecuencias o efectos que tienen los actos en el receptor, ya sea en sus emociones, acciones o pensamientos. El autor hace una distinción clara entre actos ilocutivos y perlocutivos al dar el ejemplo que “con decírselo le estaba advirtiéndolo” es diferente de “al decírselo lo convencí, o lo sorprendí, o logré que parara” (Austin, 1962).

Por otra parte, como se mencionó anteriormente, Searle clasifica los actos de habla en actos de emisión, actos proposicionales, y actos ilocutivos. Los actos de emisión, de la misma forma que los actos locutivos, se refieren a la emisión de oraciones o palabras. El autor se refiere a los actos proposicionales como los actos de “referir y predicar”, que hacen parte de los actos

illocutivos de Austin, es decir, estos son los actos en que el hablante hace una proposición lingüística como describir algo, hacer una promesa, informar algo (Searle, 1969). Estos actos corresponden simplemente al uso que se le da a una oración, sin analizar la intención de dicho enunciado.

Finalmente, los actos illocutivos constituyen la intención de la locución evidenciada por el verbo que se usa, para esto Searle propone 5 categorías principales que amplían las tres, ya mencionadas, expuestas por Austin: actos asertivos, directivos, compromisorios, expresivos, y declarativos (Searle, 1969).

Searle afirma que puede hacerse un acto de emisión sin realizar un acto proposicional o illocutivo en lo absoluto (*se puede hablar sin decir nada*); para diferenciarlos Searle da el ejemplo de que “los actos de emisión son a los actos proposicionales e illocutivos lo que hacer una ‘X’ en una papeleta de voto es al hecho de votar”, lo que significa que se puede enviar un mensaje sin necesidad de decir algo, de hacer un enunciado.

Con el fin de profundizar en los actos illocutivos, ofrecemos a continuación una breve explicación de cada uno. Los actos asertivos son aquellos que el hablante usa para expresar la verdad de algo y está convencido de que su proposición es correcta, por ejemplo: ‘Yo sé que él nunca llega temprano’. Los actos directivos buscan que el receptor obedezca una orden, por ejemplo: ‘Hagamos los ejercicios de la página 54’. Por otra parte, los actos compromisorios son utilizados cuando el hablante demuestra su intención y se compromete a realizar una acción determinada en el futuro, por ejemplo: ‘Yo te aseguro que mañana te llevo la encomienda’. Los actos expresivos buscan exteriorizar sentimientos y emociones, por ejemplo: ‘Estoy muy triste por tu desempeño en la clase’. Por último, los actos declarativos son usados cuando el hablante hace una enunciación que cambia el estado de algo, por ejemplo: ‘Ahora los declaro marido y mujer’.

Por otro lado, los actos de habla también se pueden clasificar en directos e indirectos, y tanto Austin como Searle los mencionan en sus teorías. Los actos de habla directos son aquellos en que el aspecto locutivo e illocutivo de una oración coinciden de manera explícita, es decir, lo que se dice concuerda con lo que se hace, por ejemplo: si un profesor le dice a un estudiante ‘¿puedes cerrar la ventana, por favor?’, el fin explícito es que el estudiante cierre la ventana. Los

indirectos son aquellos en los cuales el aspecto locutivo no coincide con el ilocutivo, es decir, lo que se expresa difiere de la finalidad con la que se dijo, por ejemplo: si el profesor en vez de preguntar de forma directa dice ‘hace mucho frío, ¿no?’, la finalidad de que el estudiante cierre la ventana sigue ahí pero de forma indirecta.

Para resumir, el presente estudio hizo un trabajo descriptivo del discurso de un docente de L2, con la herramienta del Análisis de Discurso, para estudiar sus actos locutivos e ilocutivos, principalmente de tipo asertivo, expresivo, y directivo, ya que estos son los que se encontró primaban en las aulas de la LLM según las encuestas preliminares mencionadas en la sección de *Problemática*. Asimismo, se observó el uso directo o indirecto que el docente hace de estos actos de habla, así como la manera en la que el docente plantea la jerarquización del aula y cómo plantea las relaciones de poder con sus estudiantes.

3.4 Percepción

Esta investigación hizo uso de la percepción de los estudiantes como criterio para la escogencia del sujeto de estudio, y, asimismo, para una parte del análisis de los datos recogidos. Sin embargo, la percepción es un concepto muy amplio que tiene en cuenta muchos aspectos, y que también se ha estudiado desde varias disciplinas, y por tanto no es posible reducirlo a una sola perspectiva para su análisis.

Uno de los representantes más importantes de la psicología cognitiva, Jerome Bruner (1988, en Aramburu, 2004), buscaba demostrar que a la percepción no sólo la afectan factores cognitivos, sino que también hay factores motivacionales que hay que tener en cuenta, los cuales hacen referencia a las necesidades del sujeto. Bruner (1988, en Aramburu, 2004) propuso en su teoría el proceso de la percepción en tres fases: 1) La fase de la pre-percepción. 2) La fase de recepción de información. 3) La fase de evaluación de lo percibido.

De acuerdo con Vargas (1994) hasta finales del siglo XX, el concepto de percepción se había tratado como un proceso cognitivo en el cual se lleva a cabo la asimilación de todos los estímulos, y, en general, el contenido que presenta el mundo exterior y la forma en que lo comprende cada individuo. En esta línea, Guski (1998) afirma que la percepción se desprende del desarrollo biológico de cada individuo y dependiendo de la agudeza de sus sentidos es que cada persona empieza a dar juicios de valor sobre su entorno y con estos, se da su naturalización.

Según este autor, “la percepción es el conocimiento sensible, es el reflejo de la realidad en la conciencia de los hombres posible y transmitida a través de unos órganos sensoriales y a través de la actividad nerviosa.” (Guski, 1992, p. 13)

Por otro lado, Pérez (1992) sostiene que la percepción es un proceso meramente personal que depende de las vivencias, contexto, educación y como se mencionó antes, del aspecto biológico. Según un análisis realizado por Pérez con base en la teoría senso-percepcional de Gestalt, las fases de la percepción son tres: el primero es recibir el estímulo como un agente externo al individuo; el segundo, es el proceso de agrupación de la información nueva en contraste con experiencias y contexto individual, y, finalmente, el proceso en el cual se le da un valor, se percibe un objeto de acuerdo con los dos pasos anteriores. Vale aclarar que según este autor, este proceso se da de manera selectiva por parte del individuo, quien escoge de manera inconsciente aquello que desea o no desea percibir.

Bajo esta misma perspectiva, se encuentran autores como Gregory (1970) y Gibson (1966) quienes advierten que la percepción se cuenta a partir del bagaje y experiencias de cada persona, y sus receptores son los órganos sensoriales que general un “diálogo” entre las experiencias previas similares con los nuevos estímulos para concebir una configuración del mundo externo: la percepción de los objetos. Este proceso se realiza para todos los estímulos recibidos de manera inconsciente.

Autores como Heller, “Actuar, pensar, sentir y percibir son tanto por tanto un proceso unificado” (1989, p. 36) y Salgueiro (1999) han tratado de condensar las diferentes perspectivas de lo que se llama percepción a lo largo de la historia, el desarrollo y reformulación de teorías al respecto, pues la discrepancia se encuentra en la relación cantidad de experiencia-estímulo externo, por tal esta autora propone sobre la percepción:

En principio, aunque el ser humano pueda percibir todo lo que sus órganos son capaces, nuestra percepción se da con la mediación del esquema conceptual. Es el saber cotidiano el que establece los límites de esa percepción, que define lo que vale la pena ser percibido. Existe así una indisolubilidad entre percepción y saber cotidiano. (Salgueiro, 1999, p.32)

Para esta investigación se entiende que la percepción es un constructo mental que depende de los órganos sensoriales y de las experiencias del individuo con el fin de generar la configuración del mundo alrededor de ellos. Se reconoce que aunque se pueden generar percepciones sociales cuando un grupo de personas tienen una percepción similar frente a algo, esta depende de las experiencias y bagaje del individuo. Asimismo, se entiende que en esta investigación se trabaja desde la tercera y última fase de la percepción, la cual es una evaluación y deconstrucción de la configuración que se hizo de algo. En este caso, se tomará en cuenta la evaluación de la percepción ya creada de los estudiantes del Docente a quien se le analizará el discurso pedagógico.

4. Marco metodológico

En este apartado se presentará el marco metodológico de esta investigación, que contiene el tipo de estudio al que esta pertenece, los participantes, los instrumentos utilizados, y, en general, las estrategias que se siguieron para completar este proyecto.

4.1 Tipo de estudio

Esta investigación en su globalidad tiene un enfoque fundamentalmente cualitativo, un alcance descriptivo, y un fin práctico de un estudio de caso.

En primer lugar, la metodología cualitativa es, a grandes rasgos, aquella que produce datos descriptivos sin seguir una secuencia marcada, comenzando por lo particular hasta llegar a lo general, es decir:

Bajo la búsqueda cualitativa, en lugar de iniciar con una teoría particular y luego “voltar” al mundo empírico para confirmar si ésta es apoyada por los hechos, el investigador comienza examinando el mundo social y en este proceso desarrolla una teoría coherente con los datos, de acuerdo con lo que observa... Por ejemplo, en un típico estudio cualitativo, el investigador entrevista a una persona, analiza los datos que obtuvo y saca algunas conclusiones; posteriormente, entrevista a otra persona, analiza esta nueva información y revisa sus resultados y conclusiones; del mismo modo, efectúa y analiza más entrevistas para comprender lo que busca. Es decir, procede caso por caso, dato por dato, hasta llegar a una perspectiva más general. (Hernández-Sampieri, 2010, p.9)

En otras palabras, una investigación cualitativa es flexible e inductiva, los investigadores desarrollan sus conceptos partiendo de teorías base, pero no tienen dentro de sus objetivos el evaluarlas (Taylor y Bogdan, 1987). En segundo lugar, el alcance descriptivo se refiere al estudio de un fenómeno estudiado en su medio natural con el fin de detallar cómo se manifiesta, es decir, se busca caracterizar un objeto de estudio; este tipo de estudios aportan una mirada precisa sobre el tema en cuestión (Hernández-Sampieri, 2010). En tercer lugar, las investigaciones que tienen un fin práctico son aquellas que aplican conocimientos ya establecidos sin buscar desarrollar teorías nuevas, a diferencia de las investigaciones teóricas o puras, que buscan desarrollar teorías mediante la ampliación de generalizaciones y principios (Cazau, 2006).

Al definir estos conceptos se concreta que este proyecto investigativo es 1) cualitativo, ya que no tiene una secuencia definitiva y tiene por fin la obtención de datos descriptivos; 2) descriptivo, por tener como objetivo el estudio de las manifestaciones de un fenómeno lingüístico; y 3) práctico, ya que no busca la ampliación o desarrollo de teorías puras sino observar dichas teorías en práctica.

Por otro lado, la metodología de estudio en la cual se enmarca este trabajo es la de estudio de caso. De acuerdo con Stake (1994, 2005), este tipo de investigación se define principalmente por caracterizar o trabajar intensivamente sólo con una persona, grupo, institución o unidad cualquiera que sea de interés para el investigador ya que parte de la necesidad de los investigadores para describir sucesos.

Desde la investigación cualitativa, los estudios de caso se pueden abordar desde tres perspectivas, como enfoque cuando se centra la investigación en un suceso que necesita profundización, como estrategia, es decir, su utilización como medio para un fin investigativo más amplio, o como forma de recolección de información para la investigación. En este caso, se aborda como estrategia investigativa, puesto que por medio del estudio del discurso del Docente, para reconocer las características discursivas y analizar su implicación en el aula de clase de francés. Para continuar, autores como Merriam (1998), Stake (1994), Denzin (2000) y Muñiz (2010) presentan cuatro tipos de estudio de caso: 1) el caso típico que busca analizar varios individuos de un lugar mayor en busca de una caracterización de un grupo, 2) el caso diferencial es aquél en el que se estudian casos de personas radicalmente diferentes entre sí, 3) en los casos teóricos la investigación se basa en una hipótesis para comprobarla, y 4) el caso atípico, en el

cual se estudia sólo un sujeto al tener características particulares y de interés para la investigación.

En el caso de esta investigación, se toma en cuenta con este último, pues se estudiará a profundidad el discurso de un único docente que tiene como características particular la percepción positiva por una gran parte de sus estudiantes.

4.2 Participantes

La población escogida para este proyecto está conformada por un profesor francés del Departamento de Lenguas de la PUJ, y sus estudiantes del segundo semestre de 2018, del programa de LLM y de Cursos de Servicios, que son cursos de lenguas extranjeras dirigidos a estudiantes de todas las carreras como electivas.

4.2.1 Docente de L2

Durante el primer y segundo semestre de 2018, se elaboró y aplicó un cuestionario virtual [véase Anexos] a los estudiantes de quinto semestre en adelante de la LLM. Esta encuesta buscaba que los estudiantes mencionaran dos docentes de los cuales tuvieran una percepción positiva y dos docentes cuya percepción fuera negativa teniendo en cuenta el discurso docente. En los resultados, se identificaron cuatro docentes cuyos nombres se repetían dos de percepción positiva, y dos de percepción negativa. Se les contactó para que participaran en la presente investigación. Sin embargo, sólo un docente de los que eran percibidos positivamente, aceptó participar.

Este Docente, es licenciado en filología e idiomas con énfasis en francés de la Universidad Nacional de Colombia, realizó una asistencia de idiomas en Francia, donde también cursó su maestría. En el momento se encuentra laborando como docente de cátedra en la Pontificia Universidad Javeriana, la universidad EAN y la Universidad Pedagógica Nacional. Este docente cuenta con una experiencia en docencia de casi 10 años en el área de francés en universidades en Bogotá, de los cuales lleva cuatro semestres laborando como docente de cursos de francés en la LLM y en los cursos de servicios.

4.2.2 Estudiantes

La población de estudiantes para esta investigación fueron los alumnos del Docente en el ciclo lectivo 1830 en tres cursos de francés de la LLM y uno de servicios. En promedio en cada curso el número de inscritos en la clase fue de 22 estudiantes; sin embargo, la media de asistencia fue de 9 estudiantes en los cursos de la LLM y de 27 estudiantes en el curso de servicios. Teniendo en cuenta lo anterior, la población asistente real fue de 45 estudiantes, de los cuales se tomó el 35%, muestra mayor a la muestra mínima establecida para la investigación cualitativa de 30 % (Pérez, et al, 1994 en López 2004), es decir, 16 estudiantes de la LLM y otras carreras de la PUJ a los cuales se les realizaron las entrevistas.

De los 16 estudiantes, es decir 35% de la muestra, ocho pertenecían a la LLM, cursaban entre quinto y noveno semestre, contaban con edades entre 19 y 25 años, cuatro hombres y cuatro mujeres. En cuanto a los otros ocho estudiantes del curso de servicios, fueron tres de arquitectura, dos de Licenciatura en educación básica con énfasis en humanidades y lengua castellana, uno de Derecho, dos de Ingeniería, con edades entre los 18 y 25 años, y que cursaban entre tercero y octavo semestre de sus carreras. De estos ocho participantes cuatro de ellos fueron mujeres, y cuatro hombres.

4.3 Instrumentos

Para la recolección de información de esta investigación se tomaron en cuenta tres instrumentos principales: cuestionarios, grabaciones de clase y entrevistas. Así pues, se diseñaron y aplicaron tres cuestionarios, se grabaron clases del Docente y se aplicó una entrevista a la muestra de estudiantes y al Docente.

4.3.1 Cuestionarios

Los cuestionarios, de acuerdo con Aguirre (1995), son una lista de preguntas que buscan recoger información sobre una población específica y de esta manera generar una muestra que permita obtener resultados y conclusiones sobre la población analizada. A su vez, Grooves et al (2004, p.4) [En Jansen, 2010] define el cuestionario como “un método sistemático para la

recolección de información de una muestra de individuos con el propósito de construir descriptores cualitativos de un grupo social del cual son parte los individuos”¹.

Así, para la presente investigación se aplicaron cuatro cuestionarios. Los tres primeros cuestionarios se realizaron en la fase preliminar de este estudio y ayudaron a construir la problemática, y se pretendió que dieran cuenta de la percepción de los encuestados frente al discurso de los docentes de la licenciatura.

El primero, buscaba reconocer los tipos de habla más predominantes en el discurso de los docentes de la LLM con miras a especificar más el área de análisis de este trabajo, dado que el análisis del discurso es un estudio extenso. El segundo cuestionario buscaba reconocer el tipo de discurso docente predominante, en el salón de clases de la LLM de acuerdo a tres de los tipos de actos de habla expuestos por Searle (1969), a saber, directivos, expresivos y asertivos, anteriormente escogidos en el cuestionario 1. El tercero indagó por la importancia e impacto que tiene el discurso de los docentes de la LLM en sus estudiantes, (véase Problemática). El cuarto cuestionario fue aplicado con miras de reconocer al docente que conformarían la población del presente proyecto (*Ver Participantes*). Este instrumento constó de ocho preguntas que exploraban la percepción del discurso de los docentes de la LLM por parte de sus estudiantes. En caso de respuestas positivas se indagó por las partes del discurso que creían importantes, y finalmente, los docentes de la LLM que habían influenciado su proceso de manera positiva y de manera negativa.

4.3.2 Grabaciones de clase

Las grabaciones de audio son una herramienta común en la investigación etnográfica cualitativa en reemplazo de las notas de campo de los investigadores (Brool & Woods, 2006, p.16 en McMillan, 2012). El proceso de recolección de datos para el análisis de discurso (AD) se hace por medio de grabaciones de audio, ya que de acuerdo con Have (2006) (D Lajium, Shanti y Walsh Lee, 2015) “el análisis es casi siempre utilizado para analizar el lenguaje utilizado en interacciones de grabaciones de audio o de medios audiovisuales, que luego son cuidadosamente

¹ “The survey is a systematic method for gathering information from (a sample of) entities for the purpose of constructing quantitative descriptors of the attributes of the larger population of which the entities are members.” (Grooves et al., 2004) (Traducción propia)

transcritas”². Sin embargo, es importante tener en cuenta el uso de tecnología que se adapte a las necesidades de la investigación (Maloney & Paolisso, 2001), en el presente caso estas muestras fueron tomadas por medio de teléfonos celulares con la aplicación de grabación de voz archivo MP3.

Este estudio es un análisis del discurso por lo cual es imprescindible la observación no participante del contexto a analizar. En total fueron nueve grabaciones de clases del Docente en tres niveles diferentes de francés: nivel elemental, de cursos de servicios, y niveles intermedio bajo e intermedio de la LLM; se grabaron 3 clases por nivel para el desarrollo de este proyecto que suman aproximadamente 16 horas de grabación en total, con un promedio de una hora y 45 minutos de grabación por clase. Para su posterior transcripción, de un total de 89 páginas.

4.3.3 Entrevistas

El tercer instrumento de investigación del presente estudio es la entrevista, que es el instrumento de recolección de datos más utilizado para la investigación cualitativa (Jamshed, 2014). La entrevista ofrece la oportunidad de establecer una relación más directa entre el investigador y la población investigada, ya que permite “explorar las experiencias de las personas, la perspectiva y el significado que les dan. Las entrevistas se deben hacer, en investigación cualitativa cuando el problema no puede ser directamente observado, como lo son los sentimientos, pensamientos, intenciones o su interpretación propia del mundo que los rodea”³ (Merriam, 1998). Esta investigación tiene como eje principal el discurso, más específicamente el discurso docente, que es un constructo social y personal con tiene implicaciones que no pueden ser observadas a simple vista. Por esto, las autoras de este estudio diseñaron y aplicaron una entrevista semi-estructurada que, de acuerdo a Mcmillan (2012), es “específica en su formulación de forma tal que permite respuestas cerradas, (...) [sin embargo] la pregunta es razonablemente objetiva, pero permite responder, rebatir y clarificar”. De esta manera, se creó una entrevista de cuatro preguntas a través de las cuales se buscaba establecer el punto de vista

² “The analysis is almost always used to analyze language found on audio (radio) or visual (television) recordings of interaction that is painstakingly transcribed.” (Have, 2006) (Traducción propia)

³ “An interview allows for the exploration of people’s experiences, worldviews and the meanings they attach to them. Interviews should be conducted, within qualitative research, when the phenomenon approached in a study cannot be directly observed, such as feelings, thoughts, intentions or how people interpret the world around them.” (Merriam, 1998) (Traducción propia)

de los estudiantes, indagar por su percepción acerca de la clase y discurso el Docente, en relación con los actos de habla pertinentes para esta investigación.

5. Análisis de resultados

En este apartado se expondrán los resultados que surgieron del corpus recogido y que fue analizado, con la pregunta problema y los objetivos establecidos en el inicio del proyecto siempre presentes, maximizando el uso de los instrumentos utilizados por las autoras para este estudio: los cuestionarios, las grabaciones de clase, y las entrevistas.

Como se planteó en la primera parte del proyecto, el desarrollo de esta investigación se guió a través de la pregunta problema: ¿Cuáles son los actos de habla predominantes en el discurso de un profesor de L2 y cómo configura su discurso pedagógico, que es percibido positivamente por sus estudiantes? Asimismo, por medio de esta pregunta se estructuró un objetivo general y unos objetivos específicos que marcaron las metodologías aplicadas para la búsqueda de las posibles respuestas; por tanto, la exposición de los resultados encontrados responderá a estos objetivos previamente trazados.

5.1 Análisis de las grabaciones de clase

Las grabaciones de clase componen el instrumento principal de la búsqueda de datos, ya que atienden al primer objetivo específico de esta investigación, el cual buscaba determinar la frecuencia y las características del uso de los actos de habla en el discurso de un docente por medio del análisis del discurso. Estas grabaciones se analizaron a través de una tabla de análisis de corpus, creación propia de las investigadoras [véase *Anexos*], en la cual se distingue en el discurso del Docente los tres de los tipos de actos de habla que tienen mayor relevancia en este proyecto: directivos, expresivos, y asertivos.

Así, el análisis se realizó en primer lugar de forma general, estableciendo a grandes rasgos las particularidades del uso de los actos de habla que caracterizan el discurso del Docente en sus clases; luego, se hizo énfasis en cada nivel de clase observado en dos partes, primero se determinaron los aspectos que son únicos en el discurso en cada clase y, seguido a esto, se analizaron las peculiaridades que se vieron en los actos de habla encontrados en su subcategorización de actos de habla indirectos y cómo estos afectan el habla del Docente.

Para empezar, en el análisis de las nueve grabaciones, hechas a clases de tres niveles de francés del docente caso de estudio, se encontró que el discurso del docente representa aproximadamente un 90% del tiempo de la clase con un estimado de 5.000 palabras emitidas por hora de clase, ya que este expone de forma constante en el transcurso de la lección, a excepción de las pausas tomadas para la resolución de ejercicios, las cuales no tomaban más de cuatro minutos a la vez. Asimismo, los estudiantes hicieron muy pocas intervenciones y/o interrupciones al discurso del docente. Estos parecían tener una disposición completa para atender y ceñirse a todos sus posibles comandos, lo cual se puede atribuir a que la actitud de los estudiantes en la clase de una lengua extranjera que es desconocida para ellos tiende a ser más apacible.

Para continuar con el análisis, en la totalidad de las clases grabadas del docente estudiado, que constituyen aproximadamente 15 horas de grabación, se distinguió un total de 2.360 actos de habla de los cuales el 54.5% son asertivos, el 41.1% directivos, y el restante 4.4% expresivos. Tal como lo muestra la siguiente imagen:

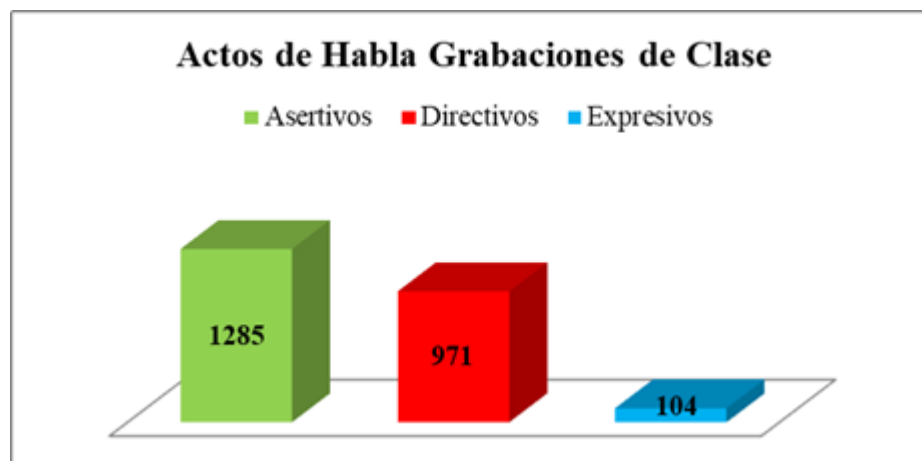


Figura 1. (creación propia)

Claramente, se puede observar que los actos de habla asertivos predominan en el discurso del Docente. Cabe recordar que estos actos de habla se presentan cuando el hablante se expresa con verdades absolutas, es decir, afirma o niega el estado de algo convencido de su punto de vista (Searle, 1969). Los segundos actos de habla más utilizados por el Docente son los directivos, estos se dan cuando el hablante tiene como objetivo que el receptor obedezca una

orden (Searle, 1969). Por último, los actos de habla expresivos que se vieron en menor cantidad, se caracterizan, según Searle, por la manifestación de sentimientos y emociones por parte del hablante.

Actos de habla Asertivos

Como ya se vio, los actos de habla asertivos sobresalieron en las grabaciones de clase, generalmente en el tiempo verbal presente del modo indicativo, con la presencia constante en el discurso del docente de verdades absolutas, las cuales se entienden como afirmaciones o negaciones consideradas inmutables por quien las emite. Por tanto, analizado desde el Discurso Pedagógico de Ramírez (2004), parece ser que en la práctica pedagógica de este docente predomina la *Pedagogía del Monólogo* y la *Pedagogía Monofónica*; según Ramírez, estas pedagogías hacen parte de un conjunto de imaginarios que se han adaptado en las prácticas pedagógicas desde hace mucho tiempo (*véase Marco de Referencia*).

Así, la Pedagogía del Monólogo de Ramírez se caracteriza por el reconocimiento del profesor como autoridad y fuente única de conocimiento. En otras palabras, el docente es quien posee dicho conocimiento, quien lo distribuye y quien impulsa a sus estudiantes a reproducirlo. Como bien dice su nombre, se presenta un monólogo en el ejercicio pedagógico, ya que la voz del docente es la única escuchada en la clase, de forma tal que su discurso regula completamente las voces de los estudiantes, los cuales pasan a ser sujetos no activos en el proceso de aprendizaje que necesitan de un guía que les ordene qué hacer, cómo y cuándo.

La Pedagogía del Monólogo se centra en el docente y su labor de transmisión de conocimiento. Esta se puede distinguir en el discurso del Docente caso de estudio ya que, como se mencionó anteriormente, su discurso acapara el 90% del tiempo de la clase y, además, se vio siempre en disposición de compartir con los estudiantes la mayor cantidad de información posible sobre la lengua francesa y su uso en contextos reales.

De la misma manera, en la Pedagogía de las verdades no cuestionadas de Ramírez, el docente se siente como un ‘vocero de la verdad’, la cual es incuestionable puesto que es él quien posee la máxima autoridad en el aula de clase. Esta se deja ver en el discurso del docente al notar que en la organización de su clase no dispone de espacios suficientes para que los estudiantes puedan hacer preguntas o intervenciones significativas respecto a lo que él dice. El docente

tiende a presentar sus conocimientos como necesarios y esclarecedores para sus estudiantes, presentándolos como reglas de uso. El siguiente ejemplo permite ilustrar lo afirmado:

Ok, para alternar. ‘De la ville’. Ok, y aquí les voy a resolver el problema de ‘ville’ et ‘cité’. ‘Ville’ es ciudad en francés. Normalmente on dit ‘la ville de Bogotá’, ‘la ville de Medellín’, etc. ‘Cité’ es una copia del italiano. Usamos habitualmente en francés cuando vamos a hablar como del nombre metafórico, literario, de una ciudad. Por ejemplo, París, ¿cómo conocemos con otro nombre a París? La ciudad del amor o la ciudad de las... Luces. Entonces ahí sí decimos, ‘la cité des lumieres o de l’amour’. ¿Listo? (Docente francés, Clase 1, Nivel Elemental, 2018)

En este ejemplo, se pueden identificar de forma clara los imaginarios que el profesor maneja en su clase. El docente asume que sus estudiantes van a tener un problema con las palabras *Ville* y *Cité*, ya que en español ambas se traducen como *Ciudad*. Desde la perspectiva gramatical estas dos palabras evocan la misma noción de ‘ciudad’, pero según el docente es necesario utilizarlas en contextos y enunciados distintos, en concordancia con la francofonía natural. En otras palabras, el Docente sugiere una diferenciación de carácter pragmático más no una diferencia que tenga una base gramatical.

Así pues, parece ser que el Docente, apelando a su experiencia como educador de esta lengua, se anticipa a los problemas que pueden tener los estudiantes durante el proceso de aprendizaje antes de que estos lo manifiesten, tal como lo muestra el ejemplo anterior. El Docente reconoce que los estudiantes tienden a tener dificultades al identificar la forma de uso de ciertas palabras, a raíz de su falta de conocimiento de la lengua, y parte de ese supuesto para exponer la utilización correcta de estas palabras sin esperar a que los estudiantes le pregunten, como en: “*usamos normalmente en francés cuando*”.

No obstante, es notable que el Docente es riguroso con sus estudiantes acerca del uso correcto de la lengua francesa, ya que él es consciente que tiene más experiencia con el uso de esta lengua, tanto en un contexto cotidiano como académico; y por consiguiente, no les deja espacio para decidir si quieren comunicarse con el habla natural del francés estándar o, en su lugar, hablar de manera gramaticalmente correcta sin seguir los patrones socialmente impuestos de habla natural.

Por medio del ejemplo citado se puede ver que: a) el Docente se presenta a sí mismo en el aula de clases como una fuente de conocimiento confiable; b) presupone que sus estudiantes

necesitan de un líder con saber y conocimiento que aclare sus dudas y vacíos conceptuales frente al tema; c) expone todos sus conocimientos como el buen uso de la lengua francesa tanto de forma gramatical como cultural, conocimientos que surgen de su experiencia con el uso del idioma, y espera que sus estudiantes puedan ceñirse a ellos al hablar.

Como ya se mencionó, en el análisis del discurso del Docente se vio que este acapara la mayor parte del tiempo de habla en el aula, controlando, de la forma que le parece más conveniente, los tiempos de habla de sus estudiantes. Esto deja ver cómo el Docente le da prioridad a la exposición de su discurso, que es en su mayoría asertivo, mostrándose así como la autoridad del salón de clases.

Actos de habla Directivos

Los segundos actos de habla más utilizados por el Docente fueron los directivos, cabe recordar que estos se ven cuando el hablante busca que el receptor obedezca una orden. Estos actos de habla acompañaron de forma constante a los enunciados asertivos, ya analizados, en forma de comandos y/o preguntas, por tanto, se vieron en el discurso del docente primordialmente en oraciones de modo imperativo o preguntas en presente del modo indicativo. Para ilustrar, un extracto del discurso del docente:

Première chose, la localisation de la maison de votre copain ou copine, vous savez qu'est-ce que c'est copain ou copine? Copain, novio, copine, novia. Si no tienen se lo inventan donde quieran que viva. No me vengan con que no lo hice porque no tengo, no, ça va pas. Deuxième chose, s'il vous plaît vous allez apporter en classe la conjugaison des verbes suivants, la conjugaison du verbe faire et du verbe aller. Attention, le verbe aller même si le verbe termine en -er ce n'est pas régulier, c'est irrégulier. D'accord? Ok, vous allez apporter la conjugaison. Pour jeudi vous devez écrire la conjugaison, no lo imprimen en una hoja y lo traigan.⁴ (Docente francés, Clase 1, Nivel Elemental, 2018)

En este fragmento el docente le estaba recordando a sus estudiantes los ejercicios que debían realizar como tarea para la siguiente clase. Aquí se puede ver cómo él hace uso de los

⁴ “Primera cosa, la ubicación de la casa de su novio o novia, ¿Saben qué es ‘copain’ o ‘copine’? Copain, novio, copine, novia. Si no tienen se lo inventan donde quieran que viva. No me vengan con que no lo hice porque no tengo, no, eso no funciona. Segunda cosa, por favor van a traer a clase la conjugación de los siguientes verbos, la conjugación del verbo hacer y el verbo ir. Atención, el verbo ir, aunque el verbo termine en -er no es regular, es irregular. ¿De acuerdo? Ok, van a traer la conjugación. Para el jueves deben escribir la conjugación, no lo imprimen en una hoja y lo traigan.” (Traducción propia)

actos de habla directivos de diferentes maneras pero con el mismo objetivo, lograr que los estudiantes realicen una acción específica:

1) “*vous savez qu’est-ce que c’est copain ou copine?*”: el docente utiliza con frecuencia oraciones de este tipo en la clase con el fin de indagar por información sobre el nivel de conocimiento de los estudiantes y observa sus expresiones para explicar o no los contenidos gramaticales o culturales. Los enunciados de este tipo son directivos en el sentido de que el Docente formula una pregunta que tiene como fin que los estudiantes realicen una acción, en este caso, que le digan el significado de alguna palabra.

2) “s’il vous plaît *vous allez apporter* en classe la conjugaison des verbes suivants”: Este tipo de acto es plenamente una orden de los diferentes trabajos y talleres que los estudiantes deben desarrollar. En este caso se puede ver la dirección por medio de la gramática que utiliza, ‘futur proche’, un tiempo futuro equivalente al futuro simple del español traducido como ‘*van a traer*’, por medio del cual el Docente expresa directamente la dirección y, explícitamente, el nivel de obligación.

La cantidad de actos directivos que se presentaron en el aula de clases del Docente también se puede ver directamente relacionada con el uso de la Pedagogía del Monólogo y la Pedagogía de las preguntas no cuestionadas que se explicaron anteriormente, ya que el docente es la persona de autoridad en el aula de clase, es el único con la voz y jerarquía suficiente para ordenar y/o pedir a los demás que realicen acciones que el dispone necesarias en su posición de líder de la clase.

Actos de habla Expresivos

Por último, los actos de habla que se vieron en la menor cantidad en el discurso del docente fueron los expresivos. Estos se presentan cuando el hablante manifiesta sus sentimientos y emociones en sus enunciados. Como se vio anteriormente, solo un 4.4% del total de actos de habla identificados en las clases grabadas son expresivos. Esto nos indica que el docente en su práctica pedagógica no encuentra fundamental el dejar ver a los estudiantes sus emociones, las cuales van más allá de las opiniones que él pueda tener sobre cualquier tema particular.

Los actos de habla expresivos se vieron en su mayoría en afirmaciones que acompañaban enunciados asertivos, en presente del modo indicativo o, en algunos casos, en gerundio. A través de estas locuciones el docente dejaba ver, ocasionalmente, sus sentimientos frente a los estudiantes y su proceso de aprendizaje, frente al uso del español en clase de francés, y hasta el uso no adecuado tanto del francés como del español, entre otras cosas. A continuación algunos ejemplos para ilustrar la manifestación de estos actos de habla en el discurso estudiado:

1) “Avec l’autre prof, *nous sommes très préoccupés* pour vous”⁵ (Docente francés, Clase 2, Nivel Intermedio bajo, 2018).

2) “Antes de que digan ‘droguería’. La pharmacie, d’accord? Miren que *nuestros conceptos están un poco corridos*. ¿Cuándo ustedes se enferman qué les recetan? Entonces le están recetando 2 de morfina, 2 de heroína y... ¡No! A usted le recetan medicamentos ¿listo?” (Docente francés, Clase 1, Nivel Elemental, 2018), curva de entonación del docente comprueba emociones de preocupación en su habla por el uso inadecuado que se le da a veces al español.

3) “*Me gusta* darles datos para que no se vean tan perdidos en las similitudes que hay entre lenguas” (Docente francés, Clase 3, Nivel Intermedio, 2018).

Con estos tres ejemplos podemos ver que las emociones del Docente se presentan siempre enmarcadas en el contenido lingüístico de la clase, pero nunca de la vida personal del docente, lo que nos hace suponer que es una persona reservada en cuanto a sus emociones y sólo las expresa en momentos de preocupación enfocada en los temas lingüísticos que se tratan en el aula.

Es decir, en el primer ejemplo, el docente expresa su preocupación por el nivel de comprensión e interés que tenían los estudiantes en sus clases de francés. En el segundo ejemplo, el docente explicita su sentimiento por las elecciones léxicas que se dan en el español, si bien se reconoce como parte de la comunidad hispanohablante “nuestros conceptos”, no está de acuerdo con el manejo lingüístico “están un poco corridos”, situación que según su criterio se identifica más con el francés. En el último ejemplo el docente expresa sus emociones en cuanto a que se identifica a sí mismo como un facilitador del proceso de aprendizaje de lenguas de sus estudiantes.

⁵ “Con la otra profe, nosotros estamos muy preocupados por ustedes.” (Traducción propia)

Por otro lado, dentro de los aspectos generales que se concluyeron del discurso del Docente, es notable que, más allá de percibir el francés como una lengua con un discurso que es más eficaz y, a su vez, más útil en la vida de los estudiantes, presenta una preferencia por la cultura y los ideales de Francia, por el lenguaje que usa cuando habla de cosas pertinentes a esta; para ilustrar:

Aquí contrataron a un arquitecto francés para que lo hiciera, y lo primero que dijo el tipo fue ‘aquí toca derrumbar la candelaria, porque la candelaria va a ser como el taco que va impedir el progreso arquitectural de Bogotá’... literal lo despidieron. Dijeron, ‘aquí la candelaria no se tumba’. Pero miren el estado de la candelaria, porque las casas son de pueblo, las calles son de una vía, etc. *El tipo, súper reconocido, uno de los mejores arquitectos Pero aquí, lo trajeron y no lo aprovecharon.* Pero en París hicieron lo mismo. La parte histórica era feísima, chiquitica, estrecha, no tenía proyección de alcantarillado, de nada. Ahorita hubiese tocado derrumbarla para colocar gas, teléfono, porque no cabía, allá le hicieron caso. Allá es como si hubiera caído una bomba atómica, destruyeron todo y construyeron de nuevo. Aquí no. Y sí, muy histórica y muy linda la vaina pero... ¿Sí?. (Docente francés, Clase 1, Nivel Elemental, 2018)

Como muestra este ejemplo, se puede ver cómo el Docente reconoce la cultura de Francia como un modelo digno de seguir y, asimismo, sugiere la existencia de una necesidad de avance del pensamiento colombiano en cuanto a los cambios necesarios para el progreso de la ciudad y, así, presenta a París como un buen ejemplo de superación arquitectónica y mentalidad abierta al cambio y desarrollo.

Asimismo, realizando un análisis de este apartado desde la teoría del discurso Pedagógico de Bernstein (1977) los enunciados que se presentan en el aula como ‘funciones constitutivas y regulativas específicas’, por medio de las cuales el Docente se presenta a sí mismo como el generador de las relaciones de poder en la clase mostrando sus opiniones como importantes e influyentes para los estudiantes. Dentro del apartado se ve claramente en: **“Pero aquí, lo trajeron y no lo aprovecharon. (...) Allá le hicieron caso. (...) Aquí no.”** Se puede ver cómo el docente de manera directa carga su discurso de admiración por la cultura francesa, lo lleva a sus estudiantes y presenta el ideal francés como uno que aprovecha sus oportunidades de progresar, mientras que contrasta y sugiere que el ideal colombiano es inferior y atrasado porque no aprovechó algo que los franceses sí hicieron. El docente ha constituido con este ejemplo lo que él admira en la sociedad francesa y regula para que los estudiantes también sean partícipes de esta perspectiva de

forma tal que genera una configuración de la cultura francesa como culta, progresista y superior, mientras que la colombiana se queda atrás en ciertos aspectos.

5.1.1 Análisis de grabaciones de clase en tres niveles de conocimiento de la lengua

En esta sección se analizará lo encontrado en el discurso del Docente en los tres niveles de francés observados más detenidamente. El orden de preponderancia de actos de habla asertivos, directivos, y expresivos permanece invariable, como lo muestra la siguiente gráfica:

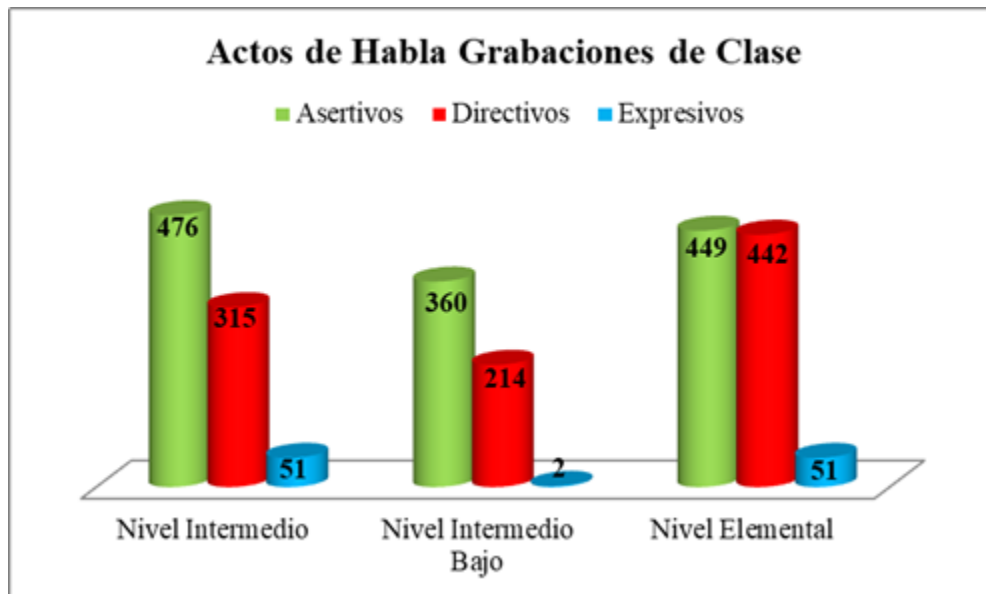


Figura 2. (creación propia)

Se puede observar cómo el número de actos de habla asertivos permanece alto en los tres niveles, ya que el Docente hace un uso frecuente de verdades absolutas. Sin embargo, los actos de habla directivos muestran una fluctuación notable en sus porcentajes, al pasar de ocupar un aproximado 37% de los actos de habla de los niveles Intermedio e Intermedio Bajo a un 46.9% en el nivel Elemental. Por otro lado, los actos expresivos se ven en porcentajes muy bajos en todas las clases. Todo esto está directamente relacionado con las prácticas pedagógicas que maneja el docente para optimizar el proceso de aprendizaje de sus estudiantes.

El análisis mostrado a continuación, se realizó en función del estudio de las particularidades del uso de los actos de habla, encontradas en el discurso del Docente en cada

nivel de la lengua observado. El análisis mostrará primero un estudio general, y luego se profundizará en la subcategoría de los actos de habla directos e indirectos.

5.1.1.1 Análisis nivel elemental

Este nivel de las clases de francés se caracterizó por ciertas particularidades, a saber: 1) es un nivel de enseñanza de la lengua para principiantes, en otras palabras, es el primer encuentro de estos estudiantes con la lengua francesa. 2) a diferencia de los otros niveles observados, este es un ‘curso de servicios’, lo que quiere decir que es tomado como electiva por estudiantes que no se encuentran en la LLM de la PUJ.



Figura 2.1. (creación propia)

Actos de habla Asertivos

Para reanudar el análisis, se puede decir que el hecho de que el discurso del Docente esté en su mayoría compuesto por actos de habla asertivos se desprende de la necesidad que este tiene de entregar a los estudiantes conocimiento, tanto lingüístico como cultural, de esa nueva lengua que están aprendiendo. El docente configura su discurso pedagógico a través de verdades absolutas, considerándolas necesarias según su criterio docente para que sus estudiantes alcancen los niveles esperados de la manera más efectiva. Sin embargo, como ya se ha notado, los actos de habla asertivos del Docente van generalmente de la mano de actos directivos que se acomodan a las diferentes situaciones de habla.

Se puede ver claramente cómo el Docente da a sus estudiantes datos lingüísticos y culturales respecto a un tema específico de la lengua a través de verdades absolutas en el siguiente ejemplo:

¿De dónde viene nuera? Miren que las mamás, con la que se casen, ‘ay no, esa no era con la que se tenía que casar’. ¡No era! Entonces **miren que todos los nombres que les acabo de dar son técnicamente negativos**, la que no era, la que cuña, el ogro, y la ogra. Miremos en francés, **en francés la diferencia cultural es enorme**; desde el momento en que yo me caso con ella el papá a mí me dice, literal y es como tradición, ‘bienvenido a la familia’. Y a partir de ese momento las familias más tradicionales, cuando yo llego de visita, **yo le digo papá y ella le digo mamá**, ¿listo? **Miren que cambia**, ¿listo? No lo llamo familia política, obvio es mi familia política, es mi familia por ley, pero miren que **tiene un nombre súper diferente**. On va parler, en français, de la belle-famille ⁶. Voy a hablar de mi linda familia, comenzado por ahí. Miren que ya **el nombre es de por sí positivo**. Ya no es política, por ley, ogro, ¡no! (Docente francés, Clase 2, Nivel Elemental, 2018)

En este fragmento de la clase el Docente introducía a los estudiantes al vocabulario de la familia, recordándoles que las prácticas culturales de Francia son distintas a las colombianas y, gracias al tiempo que ha estudiado la lengua, optó por comparar el origen de los términos en español y en francés, para acercar a los estudiantes al francés y propiciar una identificación con la lengua.

Actos de habla Directivos

Por otro lado, como ya se mencionó en el nivel Elemental se vio un porcentaje de actos de habla directivos mucho más alto que en los otros cursos, que se entrelazaban con los asertivos. Se deduce que esto se dio debido a que los estudiantes no tienen conocimientos previos de la lengua por tanto el profesor se ve en la obligación de guiarlos de forma más cercana en su proceso. En otras palabras, el docente hace uso más regular de órdenes y comandos para asegurar que los estudiantes sigan instrucciones de manera correcta y se familiaricen con las reglas del idioma desde un principio. Los estudiantes necesitan de una guía que conozca bien la lengua que van a aprender y los dirija hacia el aprendizaje durante su proceso de adquisición de las normas básicas en lo que respecta a lo lingüístico y a lo cultural de su L2. En este nivel se espera que el Docente tome control sobre el aprendizaje de sus estudiantes hasta cuando lo considere necesario.

⁶ “Se habla, en francés, de la ‘familia bella’ (familia política).” (Traducción propia)

Este fenómeno se puede analizar desde el Modelo de competencias clave del profesorado de segundas lenguas y lenguas extranjeras del Instituto Cervantes (2012), según el cual debe estar dentro de las capacidades del docente el determinar y atender las necesidades de los alumnos, lo que, de acuerdo con los autores, “implica poner en relación el conocimiento que el profesor tiene del alumnado con la documentación curricular que maneja y organizar situaciones de aprendizaje óptimas para el alumno” (2012, p.13).

Así, es notable que el Docente no solo acomoda las actividades en clase de acuerdo al nivel en que percibe a sus estudiantes, sino que también adapta su discurso a la forma que le parece más pertinente para crear una buena actitud frente al francés. Para ilustrar, se analizaron los siguientes ejemplos:

1) Petit exercice, *vous allez me présenter* votre famille, exemple : mon papa s'appelle .. , ma maman s'appelle .. *Me van a decir* cuántos hermanos tienen, *tienen que* decir primero ‘yo tengo tantos hermanos’. Ya saben decir yo tengo. *Me van a decir*, hermano mayor, hermano menor, hermana mayor, hermana menor. Ya les dije como se dice. *Y me van a presentar* a su novio o novia utilizando eso, dependiendo el tipo de relación que tengan, ya les dije cómo se estratifica eso, ¿no? Copain, copine, petit copain, petit amie, ¿no? Si ya están comprometidos, ya saben decirlo. Y a su novio o novia *sí me lo presentan*, me dicen cuántos años, qué estudia y dónde vive, *si no tienen se lo inventan*. Pueden colocar información ficticia, no es que me interese saber qué hace su novio o su novia, tranquilos. D'accord? *Faites la présentation*, d'accord? ⁷ (Docente francés, Clase 2, Nivel Elemental, 2018)

En este ejemplo el Docente se encontraba dando las indicaciones para un ejercicio, cosa que es frecuente en este nivel, ya que en las grabaciones se observó que el Docente hacía ejercicios escritos de forma más frecuente en las clases de francés elemental que en las otras. Se puede ver cómo utiliza repetidamente expresiones como ‘me van a decir’, ‘me van a presentar’, ‘tienen que hacer’, etc., con el fin de hacer lo más claro posible para los estudiantes las instrucciones y el objetivo del ejercicio a realizar.

⁷ “Pequeño ejercicio, van a presentarme a su familia, ejemplo: mi papá se llama..., mi mamá se llama... Me van a decir cuántos hermanos tienen, tienen que decir primero ‘yo tengo tantos hermanos’. Ya saben decir yo tengo. Me van a decir, hermano mayor, hermano menor, hermana mayor, hermana menor. Ya les dije como se dice. Y me van a presentar a su novio o novia utilizando eso, dependiendo el tipo de relación que tengan, ya les dije cómo se estratifica eso, ¿no? *compañero, compañera, novio, novia* ¿no? Si ya están comprometidos, ya saben decirlo. Y a su novio o novia sí me lo presentan, me dicen cuántos años, qué estudia y dónde vive, si no tienen se lo inventan. Pueden colocar información ficticia, no es que me interese saber qué hace su novio o su novia, tranquilos. ¿De acuerdo? *Hagan la presentación, ¿de acuerdo?*” (Traducción propia)

2) Entonces, así rápidamente *me van a decir* donde se encuentra su casa. *Traten de utilizar* el modelo, comiencen en qué ciudad, sobre qué calle ¿listo? Y *miren la ubicación*: nord-est, sud-est, au sud, au nord...⁸ ¿listo? *Y si necesitan vocabulario, acá*. Entonces *miren si necesitan* iglesia, colegio... y yo se los voy escribiendo, ça va? Ça c'est clair? (Docente francés, Clase 1, Nivel Elemental, 2018)

En este segundo ejemplo se vuelve a ver el profesor recordando a los estudiantes los detalles del ejercicio que deben realizar, usando vocabulario explícitamente directivo y, a su vez, dándoles la mayor cantidad posible de detalles para facilitarles la tarea a la hora de escribir lo que les ha pedido.

A la luz de la teoría de discurso pedagógico que propone Ramírez (2004), y previamente mencionado en este análisis, se puede decir que el Docente retrata la Pedagogía del Monólogo en este nivel de lengua de una manera particular: él mismo se sitúa como la única voz válida y sabia del aula. Él entiende que sus estudiantes se encuentran en su clase porque él tiene conocimiento que ellos desean adquirir. En otras palabras, el docente se presenta en el aula y sabe, por su experiencia docente, que los estudiantes no tienen los conocimientos de la lengua que él sí, y que su deber es transmitir todos esos saberes por medio de las herramientas que sean pertinentes según su juicio y práctica. Se puede notar que el docente no reconoce a los estudiantes de este nivel como agentes activos de su proceso de aprendizaje, como en los siguientes ejemplos:

1) Entonces miren la regla es : quand il y a un mot féminin qui commence par voyelle, je dois utiliser le possessif masculin. Pero solo en las tres primeras personas, con estos no me pasa nada. Si ella y yo tenemos una amiga entonces digo 'notre amie', aquí no pasa nada que se confunda porque esta 'e' no la pronuncio. Le problème c'est avec ma - ta - sa. *D'accord?* C'est super, super, important. *Ça va?*⁹ (Docente francés, Clase 2, Nivel Elemental, 2018)

A lo largo de la clase el Docente formula preguntas a sus estudiantes, pero generalmente las respuestas provienen de él mismo, casi de manera inmediata. En este ejemplo el Docente dice "*D'accord? C'est super, super, important. Ça va?*", puede suponerse que después de esto hubo un espacio para que los estudiantes opinaran o cuestionaran la explicación, pero no sucedió

⁸ "Noreste, sureste, al sur, al norte..." (Traducción propia)

⁹ "Cuando hay una palabra en femenino que empieza por vocal, debo utilizar el posesivo masculino. Pero solo en las tres primeras personas, con estos no me pasa nada. Si ella y yo tenemos una amiga entonces digo 'nuestra amiga', aquí no pasa nada que se confunda porque esta 'e' no la pronuncio. El problema es con mi - tu - su. ¿De acuerdo? Es súper, súper, importante. ¿Listo?" (Traducción propia)

así. Estos enunciados van uno tras otro sin una pausa para escuchar las reacciones del alumnado frente a las preguntas.

2) *Donc, comment s'appelle en anglais? Cousine. Cousine, c'est féminin, pas nasalisation. Homme ou femme? C'est femme, pas de nasalisation, donc on dit 'cousine'* ¹⁰. Para que tengan en cuenta que una pronunciación me cambia todo.. Cousine / cuisine, prima / cocina. D'accord? Ahora, nuestro primo y prima viene del italiano, de primero, qué significa mi hermano en primer grado ¿listo? Por eso decimos primo y prima. Ok. Ça va? (Docente francés, Clase 3, Nivel Elemental, 2018)

En este segundo ejemplo se da la misma situación, cuando el Docente se encontraba exponiendo el vocabulario en francés perteneciente a los miembros de la familia. Se observa que el Docente usa el vocabulario de este mismo tema en inglés para hacer comparaciones y así facilitar el aprendizaje de sus estudiantes, pero antes de hacerlo no se cuestiona si todos los estudiantes presentes en la clase poseen conocimientos básicos de inglés como L2. Se apoya en preguntas retóricas como “*donc, comment s'appelle en anglais?*” que él mismo contesta, aclarando las posibles dificultades que tendrían los estudiantes, sin importar si estos conocen o no la respuesta. Además, en este apartado se nota que no sólo responde sus propias preguntas, sino que reafirma sus explicaciones por medio del parafraseo: “*Cousine, c'est féminin (...)* Homme ou femme? *C'est femme (...)*”. Además, el uso continuo de estas preguntas retóricas está presente en el discurso del docente no sólo para explicar o presentar los temas gramaticales, sino que por medio de estas preguntas el Docente interpela al estudiante para que se enfoque y concentre en los puntos que considera que puede crear dudas o cuestionamientos en los estudiantes.

Actos de habla Expresivos

Los actos de habla expresivos se vieron en este nivel de una manera muy reducida. Sin embargo, en las pocas ocasiones en que se vieron presente, mostraban de forma clara una manifestación de sentimientos por parte del Docente. Para ilustrar: “Si yo digo ‘esta es su botella’ ¿a quién me estoy dirigiendo? ¿A ella o a él? No se sabe, cualquiera de los dos la puede reclamar, y *eso es muy grave, ahí queda uno perdido*” (Docente francés, Clase 2, Nivel Elemental, 2018).

¹⁰ “*Entonces, ¿cómo se dice en inglés? Prima. Prima, es femenino, sin nasalización. ¿Hombre o mujer? Es mujer, sin nasalización, entonces decimos 'cousine'.*” (Traducción propia)

En este apartado el Docente se encontraba exponiendo los adjetivos posesivos a los estudiantes y, en un momento de la explicación, deja ver sus sentimientos frente al tema al decir '*eso es muy grave*', refiriéndose a que el uso de estos adjetivos en español difiere de gran manera al francés, ya que en español no se hace diferencia alguna para decir si el objeto que se posee es masculino o femenino. Aquí, nuevamente, el Docente deja ver sus emociones, en primer lugar, de admiración hacia la lengua francesa por su versatilidad y eficacia comunicativa y, a su vez, su sentimiento de preocupación frente al mal uso que se le da en lo cotidiano al español.

Por otro lado, al clasificar los actos de habla en asertivos, directivos, y expresivos, también se tomó nota de la forma en la que fueron emitidos. Así, se vio que el discurso del Docente en este nivel fue en su mayoría directo, tal como lo muestra la gráfica:



Figura 3. (creación propia)

Todos los actos de habla asertivos y expresivos fueron directos, es decir, las verdades, ideas y sentimientos que el Docente expresó en sus clases fueron presentadas de manera explícita.

Solo un pequeño porcentaje de los actos directivos del Docente se presentó de forma indirecta. De forma directa, la mayoría de estos actos se presentaron como preguntas o comandos que buscaban una acción por parte de los estudiantes, por ejemplo:

1) “**Qu’est-ce que c’est gentil?**”¹¹ (Docente francés, Clase 3, Nivel Elemental, 2018): en este ejemplo se ve una pregunta que el Docente hace para evaluar el conocimiento de sus estudiantes, así, se ve como un comando desde la teoría de los actos de habla de Searle (1969); ya que las preguntas corresponden a órdenes en el sentido de que buscan una respuesta o acción por parte del receptor, en palabras del autor, “a pesar del significado de los elementos léxicos y de los dispositivos indicadores de fuerza ilocucionaria interrogativa, no se emite característicamente como una pregunta, se emite característicamente como una petición.” (Searle, 1969 p.76)

2) “**No traduzcan** expresiones familiares del español” (Docente francés, Clase 3, Nivel Elemental, 2018): el Docente hace uso del imperativo negativo para prohibirle a los estudiantes realizar una acción con el fin de prevenir la aparición de errores de interferencia de la L1 en la producción de los estudiantes.

3) “**Y necesito**, de todas maneras, que à l’examen et dans les exercices qu’on va faire après, que **vous utilisez** la négation”¹² (Docente francés, Clase 3, Nivel Elemental, 2018): este ejemplo presenta una estructura de orden directa, en el sentido de que el docente propone la necesidad en español, para darle fuerza a su enunciado, mientras que produce un comando en francés usando un imperativo.

De forma indirecta, los actos directivos se vieron en forma de comandos que el docente no emitió con palabras explícitamente directivas, para ilustrar:

1) “Prefiero que **primero le presten mucha atención** a cómo funciona y **luego si hablamos de copiar**” (Docente francés, Clase 2, Nivel Elemental, 2018): este ejemplo se dio al comienzo de una explicación de un tema gramatical nuevo. El Docente, al observar que varios estudiantes estaban tomando notas a medida que él hablaba, produjo este enunciado directivo de forma indirecta.

Así, se hace notable que este ejemplo conforma un acto de habla directivo indirecto porque el Docente estaba pidiendo a los estudiantes que realizaran una acción, prestar atención

¹¹ “¿Qué significa ‘gentil’?” (Traducción propia)

¹² “Y necesito, de todas maneras, que *en el examen y en los ejercicios que vamos a hacer después, que ustedes utilicen la negación.*” (Traducción propia)

en lugar de escribir, no obstante, este no utiliza elementos lingüísticos que generalmente se utilizan para dar comandos, como el imperativo o el futuro próximo, sino que esconde la orden a través de un deseo con la expresión '*prefiero que*'.

2) “Attention, *je ne veux pas voir* des portables”¹³ (Docente francés, Clase 3, Nivel Elemental, 2018): durante el inicio de la lección varios estudiantes se encontraban utilizando sus celulares, el Docente pausó su discurso sobre los temas que se iban a tratar en la clase e hizo este comentario. Si bien la frase expresa que el Docente no quiere ver los teléfonos, lo que realmente pretende es que los estudiantes paren de utilizarlos y presten atención a la clase.

En este ejemplo nuevamente se ve como el docente esconde un comando en una oración que expresa un deseo, esto lo hace con la intención de advertir a los estudiantes que está en su mejor interés seguir sus instrucciones, sus comandos.

5.1.1.2 Análisis nivel intermedio bajo

Como se puede notar en la figura de abajo aunque la tendencia discursiva es clara en todos los niveles, también se puede ver que no hay la misma cantidad de actos de habla promedio que en los otros niveles sino en menor medida. Cabe aclarar varias particularidades discursivas que se presentaron en este nivel. Para empezar, este es un nivel de formación en francés como L2 del componente obligatorio de la LLM, y supone formar a los estudiantes en un nivel intermedio de la lengua. Los niveles de actos directivos y asertivos permanecieron estables en comparación con los otros cursos observados; no obstante los niveles de actos de habla expresivos son prácticamente nulos en el discurso del Docente.

¹³ “Atención, no quiero ver teléfonos.” (Traducción propia)



Figura 2.2. (creación propia)

Actos de habla Asertivos

En este nivel, el habla del Docente es principalmente asertiva ya que sus clases están conformadas en su mayoría por explicaciones gramaticales y pragmáticas. El Docente ejemplifica todos los temas con situaciones cotidianas y, además, tiene como mayor recurso la traducción y la utilidad del español como forma de aclaración cuando busca que los estudiantes entiendan perfectamente sus afirmaciones y sus comandos. Para ilustrar los siguientes ejemplos:

1) Les hago una pregunta en español, ¿ustedes cómo dicen? Más bien, ¿es correcto decir ‘le quiero presentar a alguien’? ¿eso está bien dicho en español? ¿o está mal dicho? ¡**No está bien dicho!** ¿Por qué? Porque **el verbo querer es un verbo modal** que no acepta ningún complemento, **lo correcto es decir:** yo quiero presentarte a alguien, presentarte a alguien. **El problema es ese**, en español sí utilizamos esa estructura, y cómo la utilizamos frecuentemente, pues se nos hace natural. (Docente, Clase 1, Nivel Intermedio Bajo, 2018)

Este es un claro ejemplo del discurso asertivo del Docente en donde este, como ya se ha evidenciado en otros fragmentos de su discurso, aprovecha el espacio que brinda la clase y los temas gramaticales para traerlos del francés al español y mostrar a los estudiantes que hay un gran número de expresiones y estructuras que usamos en nuestra habla cotidiana que no son gramaticalmente correctas. El Docente exclama “¡no está bien dicho!” y prosigue afirmando “lo correcto es decir...”, así, nuevamente desde la teoría de Ramírez, se evidencia la presencia de la Pedagogía del Monólogo en el discurso del Docente, donde este se muestra en el aula de clases

como la única fuente de conocimiento, por su experiencia en los estudios tanto del francés como del español.

2) Gabriela a deux options; elle peut me dire: Oui, je mange du chocolat, *c'est bien vous pouvez me dire* je mange du chocolat, mais on doit l'éviter, il faut éviter de répéter chocolat. Donc, il y a toutes les deux conditions, un complément précédé de préposition ou partitif. Gabriela donc répondre: Oui,...en mange ¹⁴. Gabriela me puede responder: Yo, de eso que usted me acaba de decir también como. Y, ¿qué es lo que yo acabo de decir? chocolate. *El problema es, también, nosotros no tenemos eso en español*, porque tenemos el obvio sí y el obvio se entiende. Entonces, si yo le digo, ¿le gusta el chocolate? Me responde: obvio sí. ¿A qué me está respondiendo? a la pregunta que yo le acabo de hacer. (Docente, Clase 1, Nivel Intermedio Bajo, 2018)

En este segundo ejemplo el Docente se encontraba en medio de un repaso sobre los pronombres 'y' y 'en', que se utilizan para reemplazar complementos en las oraciones y así evitar la repetición de información, cuando apela a su experiencia como Docente sabiendo que, como estos pronombres no tienen un equivalente en español, a los estudiantes se les suele dificultar aprender a usarlos de manera correcta. Así, en el ejemplo el Docente reconoce que se pueden presentar dificultades en el proceso pero se toma el tiempo necesario para explicar el tema de forma que quede lo más claro posible.

Por otra parte, desde el Modelo de competencias clave del profesorado de lenguas segundas y extranjeras del Instituto Cervantes (2012), se puede ver en el discurso del Docente la presencia de la capacidad clave del enseñante de L2 de "promover el uso y la reflexión sobre la lengua" (2012, p.13), la cual implica animar al alumno a pensar sobre el funcionamiento de la lengua que está aprendiendo mediante diferentes ejemplos de la misma.

Así, en los diferentes fragmentos que se han analizado del discurso del Docente se ha podido observar el interés con que el Docente le expone a los estudiantes la mayor cantidad de datos posibles sobre cómo funciona la lengua francesa, y la forma en que los invita a reflexionar sobre esto y hacerse partícipes del buen uso de la lengua.

¹⁴ "Gabriela tiene dos opciones; ella puede decirme: Sí, yo como chocolate, está bien, ustedes puede decirme 'yo como chocolate', pero hay que evitarlo, hay que evitar repetir chocolate. Entonces, están todas las dos condiciones, un complemento precedido de una preposición o un partitivo. Gabriela entonces responde: Sí, ... de eso como." (Traducción propia)

Actos de habla Directivos

Como ya se vio, los actos de habla directivos fueron los segundos más utilizados por el Docente, sin embargo, en este nivel se vieron en un porcentaje más bajo que los otros dos niveles observados. Se vieron en instancias en las que el Docente daba comandos a sus estudiantes sobre el uso de algún elemento gramatical de la lengua francesa, o de algún procedimiento a seguir en la clase. Para ilustrar a continuación los siguientes ejemplos:

1) On a tous déjà copié, ou pas encore? ... Ok. ***Je vous demande aussi*** d'utiliser, regardez, la couleur, afin de lier complément à son complément, ça va vous faciliter la vie, mais ça dépend de vous. C'est l'association de couleur, c'est super favorable à l'apprentissage. ¹⁵ (Docente, Clase 1, Nivel Intermedio Bajo, 2018)

En este ejemplo el Docente, al explicar la utilización de ciertos complementos en francés, los escribe en el tablero en distintos colores para hacer una diferencia notoria y les pide a los estudiantes que hagan lo mismo, ya que desde su experiencia docente él está seguro de que la asociación por colores facilita mucho el aprendizaje.

2) Pero vuelvo y les digo, ***tengan cuidado*** con ese libro porque realmente está redactado en passé simple, la idea es que lo conozcan mais, ***on va pas l'utiliser. On va pas utiliser le passé simple***, d'accord? j'espère que vous le connaissez ¹⁶. (Docente, Clase 2, Nivel Intermedio Bajo, 2018)

En este fragmento de su discurso el Docente se encontraba platicándole a los estudiantes sobre un libro que iban a leer, sin embargo, dicho libro utilizaba el 'pasado simple', el cual es un tiempo del francés que solo se usa en la literatura puesto que en la vida cotidiana se usa el 'pasado compuesto', Así, el Docente les advierte que, aunque lo van a leer, no deben utilizar el pasado simple en su habla y que tengan cuidado al leer el libro, para que no vayan a incorporar accidentalmente este tiempo en sus creaciones discursivas.

De modo que se puede resaltar en los ejemplos anteriores las diferentes formas en que el Docente hace uso de los actos de habla directivos. Primero, para dar órdenes, esto el Docente generalmente lo hace en tiempo verbal futuro próximo del indicativo a través del cual da a

¹⁵ “¿Ya todos copiamos, o todavía no? ... Ok. Yo les pido también utilizar, miren, color, con el fin de conectar cada complemento con su complemento, eso les va a facilitar la vida, pero depende de ustedes. Es la asociación por colores, en súper favorable en el aprendizaje.” (Traducción propia)

¹⁶ “...la idea es que lo conozcan pero, no lo vamos a utilizar. No vamos a utilizar el 'pasado simple', ¿de acuerdo? espero que lo conozcan.” (Traducción propia)

entender que esa acción de la que habla la realizarán los estudiantes en un tiempo cercano sin refutar. También se ven los actos directivos en los consejos que da el Docente, ya que lo hace en forma de comando expresándose en imperativo, lo cual deja ver la seguridad que este tiene en la información que confía en sus estudiantes.

Actos de habla Expresivos

Como ya se mostró, los actos de habla expresivos ocuparon el menor porcentaje de la cantidad total de actos encontrados en el discurso del Docente. Además, en este nivel se vieron en una cantidad menor que los otros niveles. Así, solo se evidenció un uso de forma directa de estos actos por parte del Docente, a saber:

Bien sûr, on a déjà relu le chapitre, avec l'autre prof, *nous sommes très préoccupés pour vous*, pour ça on a dessiné ces examens, vous va les faire chacun temps qu'on se voit ¹⁷. Entonces, lo vamos a trabajar hoy, es un quiz en parejas, un taller más bien, pero me lo tiene que entregar al final. (Docente, Clase 2, Nivel Intermedio Bajo, 2018)

Este ejemplo muestra de manera muy clara la presencia de sentimientos del Docente, como ya se analizó en el análisis general de las grabaciones de clases, al verse la manifestación de preocupación por las fallas que presentan los estudiantes, que obligan al Docente a trabajar ciertos temas de manera más rigurosa.

Por otro lado, estos tres tipos de actos de habla analizados también se encontraron de forma indirecta en un pequeño porcentaje, tal como lo muestra la siguiente gráfica:

¹⁷ “Por supuesto, ya hemos releído el capítulo, con la otra profe, estamos muy preocupados por ustedes, por eso diseñamos estos exámenes, ustedes los van a hacer cada vez que nos veamos.” (Traducción propia)



Figura 4. (creación propia)

Se observó que, aunque la cantidad de actos de habla emitidos de forma indirecta fue extremadamente baja en todos los niveles observados, en Intermedio bajo se vieron en un porcentaje mucho menor. Se puede deducir que una posible causa de esto fueron las dificultades que estaban experimentando los estudiantes en su proceso de aprendizaje del francés. En las grabaciones de este curso el Docente afirma varias veces que los estudiantes no obtuvieron resultados muy favorables en sus últimos exámenes, por tanto se deduce que el Docente buscaba hacer un esfuerzo consciente por hablar de la manera más clara posible para favorecer los niveles de comprensión de sus estudiantes.

Así, los actos de habla asertivos, que comprendieron el mayor porcentaje del discurso del Docente, se encontraron de forma indirecta en pocas ocasiones, un ejemplo claro de esto se vio en el siguiente fragmento:

“La deuxième utilisation, on utilise ‘en’, et regardez, avec les verbes ... avec ‘de’, que c’est presque la même utilisation, Qu’est-ce qu’on fait? Qu’est-ce qu’on fait? ... **C’est normalement un verbe.**”¹⁸ (Docente, Clase 1, Nivel Intermedio Bajo, 2018): en este fragmento el Docente se encontraba repasando los diferentes usos de los pronombres ‘y’ y ‘en’, que son muy útiles en esta lengua, cuando le pregunta a los estudiantes qué se hace con los complementos que están conectados con la preposición ‘de’, que son lo que se reemplaza con

¹⁸ “La segunda utilización, utilizamos ‘en’, y miren, con los verbos, ... con ‘de’, que es casi la misma utilización, ¿Qué es lo que hacemos? ¿Qué es lo que hacemos? ... Es normalmente un verbo.” (Traducción propia)

‘en’. Sin embargo, a uno de los estudiantes parecía no haberle quedado claro que estos complementos que se reemplazan con ‘en’ son verbos e hizo otra proposición, el Docente, sin decirle explícitamente que cometió un error, corrigió al estudiante simplemente afirmándole que, de hecho, sí es un verbo lo que se reemplaza.

Por otra parte, los actos de habla directivos se vieron de forma indirecta en un pequeño porcentaje, más específicamente en situaciones en las que buscaba que los estudiantes obedecieran un comando, pero no utilizaba palabras directivas para decírselos, por ejemplo:

Si la persona que come soy yo, yo soy diferente así la persona que come eres tú, o si los que comemos somos nosotros o lo que sea. ¿Listo? Sin embargo, ***ahora quiero es que se centren en esta primera relación***, el complemento afecta el verbo, por lo tanto estos dos están estrechamente ligados. (Docente, Clase 1, Nivel Intermedio Bajo, 2018)

En este ejemplo el Docente se encontraba, de la misma manera que el ejemplo anterior, repasando los diferentes usos de los pronombres ‘y’ y ‘en’. Aquí él les estaba explicando los diferentes tipos de complementos que se pueden encontrar en una oración, y para hacer énfasis en una parte que él considera la más importante de este tema le pide a los estudiante que se centren en ella, pero lo hace de forma indirecta ya que no lo enuncia como una orden sino como un deseo que él tiene en ese momento.

Por último, los actos de habla expresivos de este nivel ocuparon el porcentaje más bajo encontrado en el análisis de las grabaciones de clase, la utilización de estos de forma indirecta solo se evidenció una vez, a saber:

¿Qué pasa si yo quiero reemplazar un complemento de una persona precedida de ‘à’? No, no. Este es un ejemplo y es sólo un ejemplo. Y lo voy a colocar bien aparte, si yo digo j'aime, del verbo aimer, pero si yo llego a hablar de una persona yo digo: j'aime à Sophie ¹⁹. ¿Sofía es una cosa? Es una persona. Entonces ¿yo puedo reemplazarla por Y? Nunca. Entonces a Sofía ¿con qué la puedo reemplazar? ¿Con qué? ***¡Muy bien!*** (Docente, Clase 1, Nivel Intermedio Bajo, 2018)

En este ejemplo, donde también se encontraban en medio del repaso de la utilización de los pronombres ‘y’ y ‘en’, el Docente, al explicar que ‘y’ reemplaza los complementos que van precedidos de ‘à’, da un ejemplo a los estudiantes y les pregunta qué tipo de complemento es ese;

¹⁹ “si yo digo *amo*, del verbo *amar*, pero si yo llego a hablar de una persona yo digo: *amo a Sofía*.” (Traducción propia)

sin embargo, ellos no responden la pregunta, ya que parecen no tener el tema claro, y el Docente escribe la respuesta en el tablero el mismo y exclama “¡Muy bien!”, lo cual es una manifestación indirecta de sentimientos ya que el Docente buscaba expresar que eso era lo que él esperaba que los estudiantes respondieran.

5.1.1.3 Análisis nivel intermedio

En las grabaciones de Intermedio, de igual manera, predominaron los actos de habla asertivos, seguido de los directivos, y se vieron solo en una pequeña cantidad los expresivos. En este nivel los estudiantes ya tienen un manejo más amplio de la lengua francesa, por lo que el Docente no tuvo la necesidad de hacer uso de los actos directivos de la misma manera que en el nivel Elemental. Así, se vio principalmente el uso, por parte del Docente, de verdades absolutas, luego de instrucciones y comandos y, por último, de manifestaciones sentimentales.



Figura 2.3. (creación propia)

Actos de habla Asertivos

Dentro de los actos asertivos observados, se pudo resaltar que en este nivel el Docente se expresa con verdades absolutas de forma frecuente con la intención de hacer énfasis en el buen uso de la lengua francesa, pero ya no solo por ser útil en la vida de los estudiantes, como lo expresa en la clase de Francés Elemental donde hay estudiantes de distintas carreras, sino también por la necesidad que tienen los estudiantes que son futuros profesores de lengua de

conocer muy bien todas las reglas gramaticales y pragmáticas de uso del francés que, a su vez, combina con casos de mala utilización del español para establecer una comparación con la que los estudiantes se puedan identificar.

De acuerdo con el Modelo de competencias clave del profesorado de lenguas segundas y extranjeras (Instituto Cervantes, 2012), un docente debe “implicar a sus estudiantes en el desarrollo de la competencia intercultural”, actuando como facilitador de conocimiento. Esto se ve reflejado en los siguientes ejemplos:

1) Donc éventuellement, si le verbe- si le téléphone reste bloqué et il commence à faire *shushushu*, il dit ‘patientez, s’il vous plaît’. **Miren que uno no dice** ‘aguante / attendre’, on dit ‘patientez’. **Cuando ustedes llaman en Francia** a una oficina o algo así dicen ‘patientez s’il vous plaît, je vous passe au docteur / je vous communique à la queue’. ¿Listo? Eso es en ‘patientez’ ²⁰. (Docente francés, Clase 2, Nivel Intermedio, 2018)

En este primer ejemplo se puede observar que el Docente lleva a los estudiantes a esa dimensión cultural a través del discurso, relaciona el habla del francés con la del español para mostrar una inequivalencia de traducción en la cual los estudiantes pueden caer. Así, el Docente indica a sus estudiantes que en Francia no se contesta el teléfono de la misma manera que en Colombia, ya que decir ‘espere’ no tiene la misma connotación en los dos idiomas. El Docente busca que los estudiantes se apropien de lo que él ya sabe, por su experiencia, que es el hablar francés de forma correcta. Asimismo, se ve la asertividad en su discurso con el uso de expresiones como “uno no dice” o “cuando ustedes llaman en Francia”.

2) *A nosotros en el español nos encanta utilizar* el progresivo, y eso es un error porque yo no le estoy preguntando ‘¿en qué punto de la acción estás tú?’ Si yo la llamo y le pregunto ‘hola, amor, ¿qué haces?’, comenzando por la pregunta ‘¿qué estás haciendo? O ¿qué haces?’. Si es ‘¿qué haces?’ ella debería responder ‘yo desayuno’ o ‘me baño’. No ‘me estoy bañando’ porque eso implicaría que yo le estoy preguntando en qué punto de la acción esta ella: ¿antes de bañarte, a punto de bañarte, bañándote, o acabas de bañarte? **El progresivo va muy de la mano con esos sub-tiempos** que son como: ‘je suis a point de me laver, je suis en train de me laver, je viens de me laver’ ²¹, pero ¿para qué me sirve eso? Para expresar el estado de una acción. Si yo digo ‘amor, ¿dónde estás?’ - ‘je suis a point de sortir / estoy a punto de salir’, y

²⁰ “Entonces eventualmente, si el verbo- si el teléfono permanece ocupado y comienza a hacer *shushushu*, dice ‘aguarde, por favor’. Miren que uno no dice ‘aguante / attendre’, se dice ‘aguarde’. Cuando ustedes llaman en Francia a una oficina o algo así dicen ‘aguarde por favor, le paso al doctor / lo comunico con la línea’. ¿Listo? Eso es en ‘aguarde’.” (Traducción propia)

²¹ “‘estoy a punto de bañarme, estoy en proceso de bañarme, acabo de bañarme’...” (Traducción propia)

fijo ni se ha levantado. Pero a mí no me interesa saber en qué punto está la acción cuando yo la llamo y le pregunto ‘amor, ¿qué haces?’’, ella qué sentido tiene que me responda si se está bañando o desayunando, ‘yo desayuno’ y ya. (Docente francés, Clase 2, Nivel Intermedio, 2018)

En este segundo ejemplo el Docente se encuentra explicando el uso del gerundio en francés y, para hacer el tema más comprensible para sus estudiantes, lo compara con el uso del mismo en español, pero no por su similitud sino por el uso tan diferente que se le da a esta forma verbal en español. Aquí el profesor vuelve a mostrar un poco las preferencias que tiene por la lengua francesa, ya que asegura que el gerundio se usa de forma correcta en el francés, mientras que en el español no, y al mismo tiempo invita a los estudiantes a apropiarse de lo que él conoce como uso correcto de la lengua, tanto en francés como en español.

Actos de habla Directivos

Los actos de habla directivos se encontraron en menor cantidad que en el nivel Elemental, pero en un porcentaje un poco más alto que en el nivel Intermedio bajo. Se vieron principalmente en oraciones en las que el Docente les daba a los estudiantes una tarea a resolver o les exponía diferentes reglas gramaticales del francés, para ilustrar:

1) ***Vous devez planifier*** un voyage en couple, et quand je dis en couple, planifier un voyage avec un couple romantique pas votre meilleur ami. Pourquoi? parce que c'est visant l'idée de faire un exercice et rapporter quel type de vocabulaire est qu'on utilise quand on fait ce type de, de, de rédaction. Alors, quelques petits consignes. Quelles sont les conditions pour la rédaction de cet article: Première chose, une région que vous connaissez disant ou vous connaissez pas, mais que vous avez une idée de tellement avis de connaître, n'importe quel pays, de n'importe quelle région, de n'importe quelle continent... Première chose, bien sûr ***il faut décrire le lieu***, une description hyper détaillé assez... bien sûr l'idée c'est que dans la description vous êtes capables d'utiliser en et y. Avec quelle personnes vous allez partir? donc, une petit, une petite description de votre couple, ***vous devez au moins me dire***, elle est .., ah, elle a la peau blanche, elle adore le tatouage et la personne, elle s'appelle ta ta ta, elle a quelle age, elle fait des études... ²² (Docente francés, Clase 1, Nivel Intermedio, 2018)

²² “Deben planificar un viaje en pareja, y cuando digo en pareja, es planificar un viaje con una pareja romántica no su mejor amigo. ¿Por qué? porque es beneficiosa la idea de hacer un ejercicio e identificar qué tipo de vocabulario es el que utilizamos cuando hacemos este tipo de, de, de redacción. Entonces, algunas pequeñas instrucciones. ¿Cuáles son las condiciones para la redacción de este artículo: primera cosa, una región que conozcan, digamos, o que no conozcan, pero que tengan una idea de verdad de como es, no importa qué país, no importa de cuál región, no importa cuál continente... Primera cosa, por supuesto es necesario describir el lugar, una descripción súper detallada... claro que la idea es que en la descripción sean capaces de utilizar ‘en’ e ‘y’.

En este ejemplo el Docente se encontraba explicando los parámetros para la realización de un texto escrito en el que debían hacer la planificación de un viaje, él usó lenguaje explícitamente directivo como ‘*ustedes deben*’ o ‘*es necesario*’, dándole así a los estudiantes la mayor cantidad de detalles posibles para dejar claro el objetivo del ejercicio; sin embargo, tras dejarles las instrucciones a seguir completamente evidente, el Docente no les dejó un espacio para que cuestionar la estructura del ejercicio. Así, este es otro ejemplo en el que se puede ver como se integra la Pedagogía del Monólogo de Ramírez (2004) en las prácticas pedagógicas del Docente, que no por esto son menos efectivas para con el proceso de aprendizaje de los alumnos, donde su voz tiene la mayor importancia dentro del aula de clases.

2) Quand on finalise la révision, *on va commencer à faire* un article d'opinion que c'est le projet final, et vous doit proposer ce type de nom. Okay, moi *je vous exige un article niveau avancé*, pas niveau 1- J'espère, aussi que votre article aura les éléments comme COI y COD, Y, EN, nominalisation, la voix passive, ehhh, participe présent et gérondif, et des élément des verbes plus avancé. *Arrêtez d'utiliser* tous les temps marcher, manger, parler. Okay? Si on va faire un article plus sérieux *l'idée c'est d'utiliser* les éléments et les outils bien avancé et qui seront très utiles pour la présentation de l'examen delf B2 vous savez que ça exige un connaissance plus avancé de la langue française. Et et voilà ces éléments indique que vous avez un niveau plus avancé. Okay, ça c'est clair? ²³ (Docente francés, Clase 3, Nivel Intermedio, 2018)

En este segundo fragmento del discurso del Docente se le ve dándole a los estudiantes estrategias que deben seguir o evitar a la hora de realizar un ejercicio que desarrollarán en una clase futura. El Docente les dice que elementos gramaticales espera ver en sus trabajos escritos, al igual que aquellos que preferiría usaran de forma menos frecuente, todo a través de expresiones y comandos tales como: “*dejen de utilizar todo el tiempo ‘caminar’, ‘comer’, ‘hablar’*”, “*vamos a comenzar a hacer un artículo de opinión*”, “*yo les exijo un artículo de nivel avanzado*”.

¿Con qué personas van a viajar? entonces, una pequeña, una pequeña descripción de su pareja, deben decirme por lo menos, ella es ..., ah, ella tiene la piel blanca, ella adora los tatuajes y la persona, ella se llama ta ta ta, ella tiene tantos años, ella estudia...” (Traducción propia)

²³ “*Cuando terminemos la revisión, vamos a comenzar a hacer un artículo de opinión que es el proyecto final, y ustedes deben proponer este tipo de palabras. Okay, yo les exijo un artículo de nivel avanzado, no nivel 1- Espero, también que su artículo tenga elementos como ‘COI’ y ‘COD’, ‘Y’, ‘EN’, ‘nominalización’, voz pasiva, ehhh, participio presente et gerundio, y elementos de verbos más avanzados. Paren de utilizar todo el tiempo ‘caminar’, ‘comer’, ‘hablar’, okay? Si vamos a hacer un artículo más serio la idea es de utilizar los elementos y las herramientas más avanzadas y que serán muy útiles para la presentación del examen Delf B2 ustedes saben que este exige un conocimiento más avanzado de la lengua francesa. Y, eso es todo, estos elementos indican que ustedes tienen un nivel más avanzado. Okay, ¿está claro?*” (Traducción propia)

Como ya se ha visto, en este nivel de las clases de francés, al compararlo con el nivel Elemental, el Docente usa de forma un poco menos frecuente los actos directivos, aquí él no les pide mucho que copien algo que está en el tablero, o que le muestren lo que han escrito cada determinado tiempo. En cambio, teniendo en cuenta que este es el nivel más alto analizado en las grabaciones, el Docente les da a los estudiantes un poco más de autonomía en su proceso de aprendizaje, para él centrarse en aquellas pequeñas falencias que ha observado tienen los estudiantes a la hora de escribir, como el uso de ciertos complementos, adjetivos y/o elementos gramaticales.

Esto también se ve reflejado en el Modelo de competencias clave del profesorado de lenguas segundas y extranjeras del Instituto Cervantes (2012), según el cual otra de estas competencias claves del docente de L2 es el motivar al estudiante para que se haga responsable de su proceso de aprendizaje, lo cual implica que el profesor oriente al estudiante a desarrollar sus capacidades mientras que lo motiva a reconocer sus puntos fuertes y débiles, todo con el fin de desarrollar su autonomía.

Actos de habla Expresivos

Los actos de habla expresivos también se vieron en una cantidad muy pequeña en el nivel Intermedio, el mismo porcentaje que en el nivel Elemental; pero, en lugar de manifestarse más frecuentemente en los momentos en los que el Docente deja ver su preferencia por la lengua francesa, se vieron más seguido, en este nivel, en situaciones donde en medio de una explicación gramatical el Docente simpatizaba de cierta manera con los estudiantes sobre las dificultades que se presentan cuando se aprende esta lengua. A continuación varios ejemplos para ilustrar:

1) Miren que yo le puedo preguntar a Anna ¿tú no te llamas Anna? ¿Qué debería ella responder? ¿Sí? La pregunta esta de forma negativa, ‘¿tú no te llamas Anna?’, entonces ¿qué debería responder? Si me respondes ‘sí’ quiere decir que no te llamas Anna. Donc, *c’est hyper confusant, complètement confusant*²⁴. (Docente francés, Clase 2, Nivel Intermedio, 2018)

En este momento de la clase el Docente se encontraba exponiendo los diferentes usos que tiene la conjunción ‘si’ en francés, uno de ellos es cuando se busca responder de forma positiva a una pregunta negativa. El Docente parece saber que, para los estudiantes, puede ser difícil

²⁴ “Es hiper confuso, completamente confuso.” (Traducción propia)

aprender a emplear este ‘si’ de forma correcta y usa una construcción expresiva para fraternizar y aliviar un poco la tensión: “*c’est hyper confusant, complètement confusant*”.

2) “Regardez que le futur *c’est le temps le plus facile en français*. Et, en plus, *si tu parles espagnol c’est encore plus facile*. D’accord?”²⁵ (Docente francés, Clase 2, Nivel Intermedio, 2018): en ejemplo el Docente se encontraba repasando con los estudiantes la conjugación del futuro en francés, la cual tiene ciertas terminaciones similares a las del español, por tanto, el Docente tomó ventaja de este hecho para mostrarle a los estudiantes que si comparan estas conjugaciones en la dos lenguas se les puede facilitar el aprendizaje. Así, él le expresa a los estudiantes que el tiempo futuro es el más fácil de aprender en francés, ya que desde su experiencia así lo siente.

3) “Obviamente tienen que aprenderse unos verbos que son excepcionales, pero *yo no le veo problema y menos si ustedes hablan español*” (Docente francés, Clase 2, Nivel Intermedio, 2018): este fragmento fue una continuación del ejemplo anterior, ya se ha visto que el Docente repite de forma frecuente información que ya ha dicho en la clase para que no haya lugar a dudas ni malentendidos, aquí él después de repasar todas las conjugaciones del futuro simple con los estudiantes les reitera que él no siente el tener que aprender esas terminaciones como un problema debido a que varias de ellas son similares a las del español.

Por otro lado, los tres tipos de actos de habla analizados en las grabaciones de francés del nivel Intermedio también se encontraron de forma indirecta en una pequeña cantidad, pero en un porcentaje mayor que en los dos niveles anteriores, tal como lo muestra la gráfica:

²⁵ “Miren que el futuro es el tiempo más fácil en francés. Y, además, si tú hablas español es todavía más fácil. ¿De acuerdo?” (Traducción propia)



Figura 5. (creación propia)

Al igual que en el nivel Intermedio bajo, los tres tipos de actos de habla observados se encontraron de forma indirecta, y, así, se podría deducir que en este nivel se vio la presencia de estos un poco más alta debido a que la clase de francés intermedio fue la más avanzada que se analizó, es decir, como los estudiantes de este nivel tienen un conocimiento mucho más amplio de la lengua que los otros dos niveles el Docente considera que tienen de igual manera una capacidad de comprensión más alta frente a la clase.

Los actos asertivos, que dominaron el discurso del Docente, se vieron de forma indirecta en varias ocasiones en las que este buscaba que los estudiantes encontraran la resolución a un problema sin él tener que dárselas de forma explícita, para ilustrar:

1) “¿Cómo dicen ustedes en español: yo te quiero ver o yo quiero verte? ... ¿yo te quiero verte? *Eso es doble*” (Docente francés, Clase 2, Nivel Intermedio, 2018): en este ejemplo el Docente, después que los estudiantes propusieron una frase incorrecta, busca decirle a los estudiantes que lo que dijeron estaba incorrecto, pero no les dice explícitamente que cometieron un error, simplemente les afirma cuál es el problema con la oración para que ellos busquen la solución por sí mismos.

2) En français si je le demande ‘tu ne t’appelles pas Anna ?’ et elle réponde ‘si’, ça implique que la question négative est nié et la réponse c’est affirmative. Donc c’est hyper facile. Pero miren en español uno

se pega una enhuesada con esa pregunta porque no tiene ni idea. Donc, voilà, ça c'est le 'si' ²⁶. *Aquí también creo que tienen otra cosa, todo tiene una razón de ser en francés, las cosas no están porque sí.* (Docente francés, Clase 2, Nivel Intermedio, 2018)

En este ejemplo, después de explicar una utilización que se la da a la conjunción 'si', situación que ya se vio en los actos expresivos, el Docente busca hacer una pequeña reflexión sobre como todas las palabras tienen una función específica en francés; sin embargo, se manifiesta con la expresión “*aquí también creo que tienen otra cosa*”, que tinte la oración indirecta al ocultar una afirmación en la que él cree de manera abierta con una frase que exhibe duda o incertidumbre.

Los actos de habla directivos se vieron de forma indirecta en discurso del Docente cuando este buscaba que los estudiantes siguieran un consejo o una instrucción, pero en lugar de decirles directamente lo que quería que hicieran matizaba su discurso, por ejemplo:

1) “*Les recomiendo* prestar atención” (Docente francés, Clase 1, Nivel Intermedio, 2018): cuando el Docente utilizó esta expresión los estudiantes se entraban un poco dispersos, charlando entre sí, y él para seguir con el plan de su clase les llama la atención. Al utilizar “*les recomiendo*” se oculta en cierta manera lo que el Docente quiere decir, pero el objetivo sigue siendo el mismo, ordenar a los estudiantes que estén atentos a la lección.

2) “Et il existe un niveau qu'*il ne faut pas toucher*: racaille, ñero. Ça existe en français. Ñeros hay por todas partes, eso es una plaga. Mais en français *il faut l'éviter*, d'accord ? *Il faut l'éviter*” ²⁷ (Docente francés, Clase 2, Nivel Intermedio, 2018): en este ejemplo el Docente, como acostumbra, se encontraba contándole a los estudiantes algunos datos curiosos sobre la lengua francesa como lo es el uso de lenguaje coloquial. Aquí, sin darles un comando directo, el Docente les hace entender que ellos no deben hacer uso de ese lenguaje en francés, ya que parece que él ha estado en proximidad con este tipo de habla y sabe que no es bien vista en la sociedad francesa.

²⁶ “En francés si yo le pregunto ‘¿tú no te llamas Anna?’ y ella responde ‘si’, eso implica que la pregunta negativa es negada y la respuesta es afirmativa. Entonces es súper fácil. Pero miren en español uno se pega una enhuesada con esa pregunta porque no tiene ni idea. Entonces, listo, ese es el ‘si’.” (Traducción propia)

²⁷ “Y existe un nivel que no se debe tocar: ordinario, ñero. Eso existe en francés. Ñeros hay por todas partes, eso es una plaga. Pero en francés hay que evitarlo, ¿De acuerdo? Hay que evitarlo.” (Traducción propia)

Por último, los actos expresivos de forma indirecta se encontraron en un porcentaje extremadamente bajo, más que todo en momentos en que el Docente se encontraba en medio de una explicación o un consejo sobre la utilización de algún elemento gramatical y dejaba entrever en su discurso su posición frente a algo, para ilustrar:

1) “Et aussi, si vous allez á faire la description d'une personne... Eventuellement, si c'est le cas, vous pouvez aussi au future simple et future proche. D'accord? Questions? No? *C'est super claire!*”²⁸ (Docente francés, Clase 1, Nivel Intermedio, 2018): en este ejemplo el Docente le decía a los estudiantes que la descripción de una persona también la podían hacer en futuro simple y futuro próximo si se daba la oportunidad, sin embargo, al finalizar y después de haber hecho algunas preguntas a las cuales no esperaba respuesta, utiliza la expresión “*c'est super claire!*” con la que concluye de manera indirecta que los estudiantes no tienen dudas sobre ese tema debido a que es extremadamente fácil. Así, el Docente deja ver que él siente que utilizar esos elementos del francés es fácil, pero en su discurso camuflaba su pensamiento queriendo expresar que para los estudiantes también es sencillo.

2) L'utilisation de la nominalisation enrichisse, savez qu'est ce qu'est enrichisse? Qu'est ce-qu'est enrichisse?..... Voilà, enricher. Enrichisse le texte et me permet d'éviter une rédaction linéale que normalement, une rédaction lineal *c'est hyper, mega, ennuyant* si utilisés que le verbes, aunque la nominalisation aussi implique que vous avez un niveau complètement différent. D'accord?²⁹ (Docente francés, Clase 1, Nivel Intermedio, 2018)

En este último ejemplo el Docente le explicaba a los estudiantes que al redactar un texto en francés es mejor mezclar el uso de verbos y el uso de nominalización para demostrar un nivel más alto de manejo de la lengua. Al hacer esto él manifiesta como se siente frente a un texto que no mezcla el uso de estos dos elementos diciendo que es “*híper, mega, aburrido*”, así él deja ver cómo se siente él mismo al respecto de forma indirecta, ya que en su enunciado lo que busca es que los estudiantes no cometan ese error.

²⁸ “Y también, si ustedes van a hacer la descripción de una persona... Eventualmente, si es el caso, también pueden en futuro simple y futuro próximo. ¿De acuerdo? ¿Preguntas? ¿No? ¡Es súper claro!” (Traducción propia)

²⁹ “La utilización de la nominalización enriquece, ¿saben qué es ‘enriquece’? ¿Qué significa enriquece?..... Listo, enricher. Enriquece el texto y me permite evitar una redacción lineal que normalmente, una redacción lineal es hiper, mega, aburrida si utilizan solo los verbos, aunque la nominalización también implica que ustedes tengan un nivel completamente diferente. ¿De acuerdo?” (Traducción propia)

5.2 Análisis de las entrevistas

En este apartado se realizará el análisis de las entrevistas hechas a estudiantes de los tres niveles observados de clases del Docente, exponiendo las generalidades y particularidades encontradas en sus respuestas para determinar las razones por las cuales ellos perciben al Docente de forma positiva. Esta entrevista se realizó a 16 estudiantes, lo que equivale a un aproximado 35% del número total de estudiantes asistentes a las clases observadas, y consistió de cuatro preguntas concisas.

A través de esta entrevista se buscaba caracterizar los actos de habla en el discurso del Docente que se han venido analizando desde una perspectiva diferente, la percepción de sus estudiantes. Para esto antes de plantearle las preguntas a los estudiantes, se les dio una breve explicación ejemplificada de los tres tipos de actos de habla estudiados en esta investigación; sin embargo, al estudiar las respuestas se pudo notar que esto no fue suficiente, debido a dos aspectos que fueron más allá de los márgenes de esta investigación: 1) los actos de habla componen una teoría extensa la cual toma tiempo aprender 2) la percepción es un concepto muy amplio en el que influyen tanto factores físicos y cognitivos como motivacionales y emocionales, y por eso es difícil encerrarla en un solo criterio; por tanto, los estudiantes no respondieron solo a lo pertinente con los actos de habla visibles en el discurso del Docente, sino que también mostraron estar persuadidos por otros aspectos de su discurso que los hacían pensar en el Docente de forma positiva, aspectos que iban más allá de los actos de habla pero que igualmente hacen parte de la composición de su discurso oral y discurso docente. Así, a continuación se presentan los resultados de las entrevistas:

La primera pregunta fue sencilla, a través de ella se buscaba determinar si a los estudiantes les gustaba la clase de francés del Docente. El 100% de los entrevistados respondieron afirmativamente, con respuestas como: 1) “Sí, la clase me gusta mucho porque *no me aburro en ningún momento*, siento que a él le gusta que entendamos y se preocupa por resolver dudas...” (Estudiante francés nivel elemental, 2018) 2) “Me gusta mucho porque *el profesor tiene un uso, no solo un uso de la voz, sino un uso del espacio*, es muy importante la forma en que lo hace, *él es bastante histriónico en su forma de dictar la clase* y eso permite que los estudiantes le presten más atención.” (Estudiante francés nivel intermedio, 2018). Aquí se puede ver que los estudiantes en su mayoría disfrutaban las clases del Docente por el dinamismo

con que las hace, ya que él no deja que haya momentos vacíos en la lección, y como ya se dijo en el análisis de las grabaciones, el Docente acapara el 90% del tiempo de la clase con su discurso, en el que da ejemplo y hace bromas de forma constante para capturar la atención de los estudiantes. Asimismo, los estudiantes notan que el Docente se interesa por que ellos entiendan los temas y obtengan buenos resultados ya que, como se vio anteriormente, en sus actos expresivos el Docente expresa principalmente preocupación, sobre todo hacia el rendimiento académico de sus estudiantes.

La segunda pregunta fue acerca de los actos de habla, en esta se indagaba en qué medida los estudiantes veían al Docente en su discurso como un educador asertivo, uno directivo, o uno expresivo.

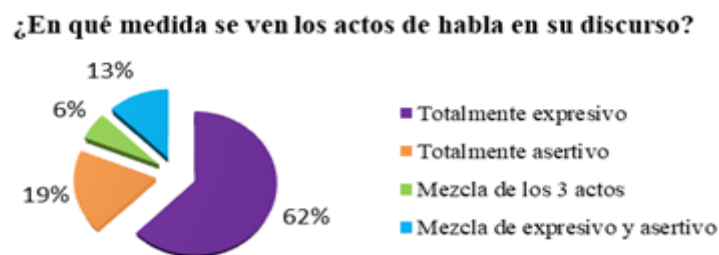


Figura 6. (creación propia)

Como se muestra en el gráfico, el 62% de los encuestados respondió que consideraban que el discurso del Docente era en su totalidad expresivo, como se ve en los siguientes comentarios: 1) “Yo diría que él se ve más como un profesor *que expresa sus sentimientos y emociones*, no porque hable de cosas personales, sino que él a todo lo que nos enseña *le pone su propia visión*, como que él siempre deja ver su opinión en las cosas, que si algo le gusta, que si no” (Estudiante francés intermedio, 2018). 2) “Él más que todo habla con sus sentimientos ¿sí? porque *él nos deja ver que es lo que él piensa respecto al tema* que estemos hablando, y porque eso es así.” (Estudiante francés intermedio bajo, 2018)

Varios estudiantes afirmaron que el Docente era expresivo por la forma en que expone sus opiniones propias, ya que el lenguaje que usa y el manejo que tiene del espacio lo muestran como una persona extrovertida. Sin embargo, en el análisis previamente hecho, la mayoría de los enunciados de opinión se encontraron de forma asertiva. Así, parece ser que los estudiantes

confunden la forma en la que habla el docente con palabras coloquiales y el hecho de bromas constantemente. Los actos de habla que son asertivos, según el análisis anterior, son confundidos con actos de habla expresivos.

Por otro lado, los estudiantes que afirmaron que el discurso del Docente era asertivo se basaron primordialmente en el hecho de que era una clase de lengua, y por tanto, aunque el Docente estuviera dispuesto a dejar sus sentimientos al descubierto, los temas que se tratan, como la gramática, son puntuales en la información que transmite. También, algunos estudiantes reconocieron dentro de la asertividad del Docente la presencia de la Pedagogía del Monólogo de Ramírez (2004), al expresar que sentían que el Docente no les daba tiempo para opinar frente a lo que le decía, mostrándose así como fuente única de conocimiento. Para ilustrar los siguientes fragmentos:

1) “...pienso que *no nos da mucho espacio como para debatir lo que él dice ¿sí? Solamente es muy centrada en lo que él dice*, la clase.” (Estudiante francés nivel intermedio, 2018) 2) “...él se expresa en un gran porcentaje de la clase con verdades absolutas, porque, como te decía, *él no nos deja espacio para opinar, sino que él habla muchísimo...*” (Estudiante francés nivel intermedio bajo, 2018)

En la tercera pregunta se les solicitó a los estudiantes que ordenaran los actos de habla en orden de mayor presencia a menor presencia en el discurso del Docente. Nuevamente se vio que la mayoría de los estudiantes creían firmemente que el discurso del Docente era mayoritariamente expresivo, tal como lo muestra el siguiente dibujo:

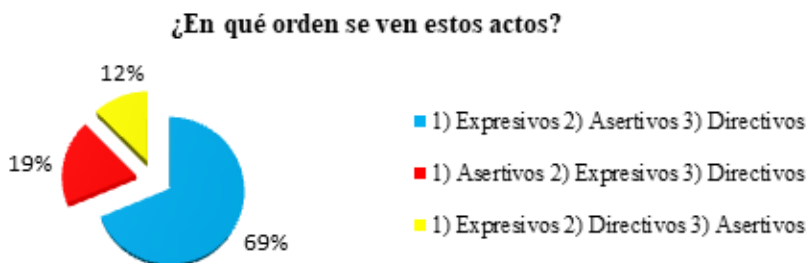


Figura 7. (creación propia)

Como se observa en la gráfica, la mayoría de los estudiantes afirmaron que los actos de habla expresivos dominan el discurso del Docente, por razones mencionadas anteriormente como el registro del lenguaje que usa, los recursos lingüísticos en los que se apoya, y los ejemplos que saca de su propia experiencia con el aprendizaje de la lengua francesa que hacen el proceso un poco más personal para con sus estudiantes.

Por otra parte, un pequeño porcentaje de los entrevistados respondió que los actos de habla directivos eran los segundos más presentes en el discurso del Docente, a diferencia de la segunda tendencia en la que respondieron que los segundos más dominantes eran los asertivos. Al analizar este fenómeno, se encontró que los dos estudiantes que pusieron los actos directivos en segundo lugar pertenecían ambos al nivel de francés elemental, por tanto, se pudo concluir que debido a la gran cantidad de actos de habla directivos que se presentaron en este nivel con respecto a los otros, como ya se vio en el análisis, estos estudiantes eran más conscientes de la cantidad de comandos que les daba el Docente en el transcurso de sus clases.

En la cuarta pregunta se le pidió a los estudiantes que describieran al Docente en una palabra. De los 16 entrevistados, 15 escogieron una palabra con connotaciones positivas, a saber: “el mejor”, “un bacán”, “comediante”, “confiable”, “cute”, “seguridad”, “divino”, “carismático”, “expresivo”, “transparente”, “sabio”, “inspiración”. Todos estos estudiantes manifestaron un gusto especial hacia las clases del Docente, y aunque algunos notaron la asertividad de su discurso, la mayoría afirmó pensar que los actos de habla expresivos eran los predominantes. Varios estudiantes expresaron que el Docente hablaba con mucha seguridad, lo cual les hacía sentir que podían confiar plenamente en los conocimientos que él impartía.

Solo una persona de los 16 entrevistados utilizó una palabra con connotaciones negativas para describirlo: “egocéntrico”. Esta estudiante, aunque afirmó que le gustaba la clase del Docente, también mencionó sentir que este acaparaba todo el tiempo de la clase y no dejaba tiempo para que los estudiantes opinaran. Ella reconoció su discurso como mayoritariamente asertivo, y así, se pudo ver en su percepción la tendencia que tiene el Docente, previamente descrita en el análisis de las grabaciones, a utilizar una Pedagogía Monofónica en sus clases. Sin embargo, se pudo notar que por los elementos que utiliza en su discurso, la forma en que se expresa, el lenguaje corporal que usa, un 88% de los estudiantes encuestados creían ver en su discurso una predominancia de actos de habla expresivos, aun cuando este no era el caso.

Así pues, se encontró la pertinencia de la percepción de los estudiantes como el concepto en el cual se configura el entendimiento del mundo para cada persona. Es decir, para crear la percepción se toma en cuenta un número de categorías de lo tangible e intangible del entorno para construirse. En este caso es notable que los estudiantes tienen en cuenta aspectos totalmente ajenos al discurso del docente a la hora de construir su percepción tan positiva, pues ellos no sólo no entienden las intenciones discursivas del Docente, sino que desde su perspectiva priman características como el carisma, la forma de vestir, su entonación y disposición corporal como determinantes de su su posición positiva frente a este Docente y poco tienen en cuenta los ideales y opiniones que subyacen en el discurso del Docente.

6. Conclusiones

En este apartado se presentarán las conclusiones que surgieron del análisis de los resultados del corpus.

Al articular con la pregunta problema de este proyecto investigativo, en la cual se indaga por la forma en que los actos de habla predominan en el habla del Docente y como configuran su discurso pedagógico, se pudieron hacer varias deducciones generales y particulares de dicho discurso a través del análisis hecho, a saber:

En primer lugar, como se observó en las grabaciones de clase, el discurso del docente es principalmente asertivo y directivo, ya que se ve un predominio de verdades absolutas y comandos. De un total de 2.360 actos de habla identificados en el discurso del Docente, un 54.5% fue asertivo y un 41.1% directivo, mientras que solo un 4.4% fue expresivo. Así, es posible afirmar que el Docente se vale principalmente de verdades absolutas por la naturaleza de de su profesión y lo que enseña, ya que al tratarse de una clase en la que se enseña una lengua extranjera el Docente busca proveer a sus estudiantes de información verídica y útil para uso en contextos reales. De igual forma, se vieron en un porcentaje significativo órdenes y comandos, los cuales el Docente usa principalmente para dar instrucciones y consejos a los estudiantes sobre cosas que deben tener en cuenta o evitar decir en francés.

Asimismo, se pudo ver un constante uso de la Pedagogía del Monólogo y la Pedagogía Monofónica de Ramírez (2004) por la forma en que el Docente monopolizó los tiempos de habla en la clase, puso gran importancia a sus comentarios y opiniones, y se situó notoriamente como única fuente válida de conocimiento dentro del aula de clases. El Docente parecía siempre estar

seguro de su discurso y lo que transmite en él, esto lo dejaba ver a través de los múltiples ejemplos de su propia experiencia que daba a los estudiantes al haber tenido contacto próximo por un largo tiempo con la lengua francesa.

Igualmente, el Docente mostró responder a las necesidades de los estudiantes según el nivel en que se encontraban, viéndose esto reflejado en la fluctuación de los porcentajes en que se vieron los actos de habla en cada nivel específico. Esto mostró que el Docente adapta su discurso para maximizar el aprendizaje de los estudiantes, empezando por la forma en que da órdenes e instrucciones y la cantidad de estas que da, también la cantidad de enunciados indirectos que emite aunque estos no representaron un porcentaje muy alto en ninguno de los niveles observados.

De todo esto, se puede afirmar que en el discurso del Docente analizado de las grabaciones, de cada uno de los tres niveles de aprendizaje de la lengua observados, se encontraron características específicas que, como ya mencionó, atienden a las necesidades de los estudiantes y la metodología del Docente. En el nivel elemental se encontró que el Docente hace uso de más actos directivos que en los otros niveles, para guiarlos ya que apenas se encontraban comenzando a aprender la lengua, y no hace uso de expresiones indirectas, para evitar posibles confusiones. En los niveles intermedio e intermedio alto se vio que el Docente sí hizo uso, aunque en un muy pequeño porcentaje, de actos de habla indirectos, ya que las características de estos niveles se lo permitían por el uso más amplio de la lengua que estos estudiantes tienen; también, en estos niveles más altos se vio la presencia de los actos de habla expresivos en un porcentaje un poco más alto que en el nivel elemental.

Más aún, el Docente dejó ver en su discurso la preferencia y admiración que siente por la lengua francesa, y, asimismo, fue notable en la identificación de los actos de habla asertivos y directivos la forma en que este buscaba mostrar a los estudiantes los aspectos positivos del francés para invitarlos a usar la lengua de forma adecuada, tanto gramatical como culturalmente, a través de ejemplos de su experiencia propia y datos lingüísticos que podrían interesarles.

Por otro lado, en los pocos enunciados donde se vio el uso de actos expresivos por parte del Docente predominó el sentimiento de preocupación, más comúnmente hacía el mal uso que se le da al español, pero también hacía algunos elementos de la lengua francesa que los

estudiantes aún no lograban utilizar de manera correcta los cuales se dio cuenta que afectaron los resultados de sus exámenes parciales. En otras palabras, el Docente mostró desasosiego en repetidas ocasiones respecto al uso incorrecto que se le da tanto al francés como al español en general, también dejó ver que, más allá del uso correcto de reglas gramaticales, estaba realmente interesado en el aprendizaje de sus estudiantes y como este se reflejaba en las notas de sus exámenes.

También, durante el análisis de las entrevistas hechas a los estudiantes participantes se concluyó que la percepción en un concepto muy amplio, que abarca factores tanto emocionales como físicos y es imposible restringirla a un solo factor de estudio y dejar de lado sus otras particularidades. En esta investigación se hizo el ejercicio de estudiar la percepción de los estudiantes con respecto a los actos de habla encontrados en el discurso del Docente; sin embargo, estos no solo respondieron por estos sino que también mostraron estar persuadidos por otros aspectos de su discurso que los hacían pensar en la clase del Docente de forma positiva. En otras palabras, por la presencia constante en el discurso del Docente de términos coloquiales y familiares, de juegos de palabras y chistes, de lenguaje corporal dinámico y enérgico, de anécdotas e historias de su experiencia, la mayoría de los estudiantes lo percibieron como un docente que deja ver sus sentimientos y emociones en su habla de forma frecuente, aunque no era así en realidad.

En definitiva, este proyecto de investigación permitió la aproximación al análisis del discurso docente de una forma que no se había hecho anteriormente en la LLM; sin embargo, aún quedan muchas interrogantes y vías para investigaciones de este tipo que no se pudieron resolver este proyecto. Como ya se mencionó, la percepción es un concepto extremadamente amplio en que influyen muchos factores, algunos de los cuales no se pudieron tener en cuenta en este proyecto, lo que representa una oportunidad para que futuros proyectos investigativos puedan acercarse a todo lo que representa la percepción estudiantil.

7. Implicaciones Pedagógicas

En este apartado se expondrán las implicaciones pedagógicas de este estudio, así como las ampliaciones que se podrían realizar para obtener conclusiones más amplias e incluir un mayor número de participantes.

En cierto sentido, este estudio es innovador en la LLM y en la PUJ en general, ya que no se encontraron muchos trabajos de análisis de discurso en docentes en la PUJ. Este trabajo buscó hacer una reflexión, en cuanto a los actos de habla que privilegian los docentes en una clase, de forma tal que se buscó analizar el cómo esa prevalencia discursiva lograba crear cierta percepción en cuanto al docente, la asignatura y la enseñanza de L2, lo cual puede servir como reflexión, para los docentes del programa y para los futuros licenciados en lenguas extranjeras, y su percepción frente al quehacer docente desde la perspectiva discursiva, es decir, las escogencias de habla que priman en su discurso y los cambios que estos conllevan en la percepción estudiantil.

De otro lado, las autoras consideramos que este estudio puede dar lugar a su ampliación; por ejemplo, se podría hacer el estudio con un mayor número de docentes participantes y así poder detectar la existencia de algún patrón discursivo en los profesores de la LLM, o de alguna otra facultad en la Universidad que pudiera estar interfiriendo con los procesos de enseñanza y aprendizaje de las asignaturas involucradas, con la percepción de las mismas, y que probablemente tuviera repercusiones en la evaluación docente que realizan los estudiantes cada semestre. Igualmente se podría hacer este estudio con los estudiantes de la LLM antes de sus prácticas pedagógicas, para analizar sus patrones discursivos y ofrecer algún tipo de correctivo a fin de contribuir a su desempeño durante las prácticas pedagógicas. Igualmente, creemos que hacer el estudio con practicantes para detectar replicación de discurso puede también contribuir de alguna manera a la LLM, y a sus estudiantes.

8. Referencias

- Anscombe, J. C. y Ducrot, O. (1983). *La argumentación en la lengua*. Madrid: Gredos, 1994.
- Austin, J. (1962). *How to do things with words*. Oxford: Clarendon Press.
- Aguirre, S. (1995). Entrevistas y cuestionarios. En Aguirre, A. (Ed.), *Etnografía. Metodología cualitativa en la investigación sociocultural*. Barcelona: Marcombo, pp. 171-180.
- Bernstein, B. (1977). *The Structuring of pedagogic discourse*. London & New York City: Routledge.
- Bernstein, B. (1989) *Códigos, Clases y Control*. Madrid: AKAL.
- Bruner, J., Goodman, C. (1947). Value and Need as Organizing Factors in Perception. Harvard University: *Journal of Abnormal and Social Psychology*, 42, 33-44.

- Calsamiglia H. & Tusón A. (2001). *Las cosas del decir: Manual de análisis del discurso*.
Barcelona: Ariel.
- Cazau, P. (2006). *Introducción a la investigación en ciencias sociales*. 3a Ed. Buenos Aires:
Rundinuskin.
- Clark, B. (2013). *Relevance Theory*. London: Cambridge University Press
- Cook, G. (2003). *Applied Linguistics*. England: Oxford.
- Creswell, J. (2002). *Qualitative inquiry & research design*. Thousand Oaks: Sage Publications.
- Delgado, M. (2000). El impacto del proceso de aprendizaje de los estudiantes. *Revista
educación, 24(2)*, pp. 45-59.
- De la Cruz, M., Baudino, V., Caino, G., Ayastuy, R., Ferrero, T., Huarte, M., Palacio, M.,
Reising, A. Scheuer, N. & Siracusa, P. (2000). El análisis del discurso de profesores
universitarios en la clase. *Estudios Pedagógicos, 26(1)*, pp. 9-23.
- D Lajium, D., Shanti, A., Walah Lee, K. (2015). Discourse analysis as a qualitative approach to
study information sharing practice in Malaysian board forums. *International Journal or
E-Learning practices 2, 149-169 pp.*
- Dreyfus, H. & Rabinow, P. (1984). *Michel Foucault: Beyond Structuralism and hermeneutics*.
UK: Routledge.
- Foucault, M. (1970). *El orden del discurso*. Madrid: Tusquets
- Guski, R. (1992). *La percepción. Diseño psicológico de la información humana*. Barcelona,
España: Editorial Herder.
- Grice, P. (1975). "Logic and conversation". In Cole, P.; Morgan, J. *Syntax and semantics*. 3:
Speech acts. New York: Academic Press.
- Groves, Robert M.; Fowler, Floyd J.; Couper, Mick P.; Lepkowski, James M.; Singer, Eleanor &
Tourangeau, Roger (2004). *Survey methodology*. Hoboken, NJ: John Wiley & Sons.
- Hernández-Sampieri, R. et al. (2010). *Definiciones de los enfoques cuantitativo y cualitativo de
la investigación científica. Metodología de La Investigación*. Quinta edición. México:
McGraw Hill / Interamericana Editores, S.A. de C.V.
- Instituto Cervantes. (2012). *Las competencias clave del profesorado de lenguas segundas y
extranjeras*. Madrid: Instituto Cervantes.

- Jansen, H. (2010). The Logic of Qualitative Survey Research and its Position in the Field of Social Research Methods [63 paragraphs]. *Forum Qualitative Sozialforschung / Forum: Qualitative Social Research*, 11(2), Art. 11, <http://nbn-resolving.de/urn:nbn:de:0114-fqs1002110>.
- Jamshed, S. (2014). Qualitative Research Method-Interviewing and Observation. *Journal of Basic Clinical Pharmacy*, 5(4), pp-87-98.
- López, P. (2004). Población muestra y Muestreo. *Punto Cero*, 9(8), pp. 69-74.
- Luque, G. (2004). El dominio de la Lingüística Aplicada. *RESLA*, 17(18), pp. 151-173.
- Maloney, S. & Paolisso, M. (2001). What can digital data do for you?. *Field Methods*, 13(1), pp. 88-96.
- Morales, C. & Mora, N. (2009). Caracterización del discurso Pedagógico en la clase de la Universidad del Quindío. *Revista Investigativa Universidad del Quindío*, 19, pp. 54-62.
- McMillan, J. (2012). *Educational Research: Fundamentals for the Consumer*. Boston: Pearson
- Merriam, S.B. (1998). *Qualitative Research and Case Study: Applications in Education*. San Francisco: Jossey-Bass Publishers.
- Muñoz, J. (1990). *Pedagogía, discurso y poder*. Bogotá: Corprodic.
- Ramírez, L. (2004). *Discurso y lenguaje en la educación y la pedagogía*. Cooperativa Editorial Magisterio.
- Pérez, M. (1992). *Mecanismo de la conducta. Percepción, pensamiento, acción*. Madrid, España: Ediciones Iberoamericanas Quorum.
- Searle, J., Kiefer, F., & Bierwisch, M. (1980). *Speech Acts Theory and Pragmatics*. The Netherlands: Reidel.
- Searle, J. (1969). *Speech acts, an essay on the philosophy of language*. England: Cambridge University.
- Suescun, W. (2015). El discurso educativo en profesores universitarios bajo la percepción de sus estudiantes. *Lengua y habla*, 19(1), pp. 267-296.
- Taylor, S., & Bogdan, R., (1987). *Introducción a los métodos cualitativos de Investigación*. Barcelona: Paidós.
- Unesco. (Julio de 2005). *Protagonismo en el cambio educativo*. Revista Prelac, 1(1).
- Van Dijk, T. (1980). *Estructuras y funciones del discurso*. México: Siglo XXI editores.

- _____. (1992) Elite Discourse and the Reproduction of Racism, in J. Stanfield and R.M. Dennis (eds) *Methods in Race and Ethnic Relations Research*. Newbury Park, CA: Sage (in press).
- _____. (1994). Análisis Crítico del Discurso. *Anthropos*, 1(186), 23-36.
- Vargas, L. (1994). Sobre el concepto de la Percepción. *Alteridades*, 4(8), pp. 47-53.
- Verschueren, J. (1999). Para entender la pragmática. Madrid: Gredos, 2002.