

Análisis de los recursos retóricos utilizados por los docentes de enseñanza básica de la comuna de Coquimbo

Jorge Salgado Sanhueza*

Resumen

El artículo se refiere los recursos empleados por los profesores en la sala clases. Estos procedimientos persuasivos están determinados por actitudes mayoritariamente autoritarias que obedecen a un contexto histórico de la dictadura y que todavía permanecen en las representaciones sociales de los maestros. Estas estructuras significativas veladas por el discurso oficial, aparecen en forma clara y explícita en una gran variedad de formas retóricas del discurso docente en el aula. Este hecho es importante, puesto que revela una permanencia estructural de sistemas semánticos que tiene consecuencias pragmáticas en el accionar educativo. Si no se produce un cambio mental en los educadores, la Reforma Educacional será un simple cosmético que oculta la verdadera cara de una práctica educacional que impide la libertad de pensamiento y la libertad creativa.

Abstract

This article focuses on speech resources that school teachers use in their classrooms. Such persuasive procedures are determined by some basically authoritarian attitudes which reflect a distinct historical context from the times of the dictatorship still present in the teachers' social representations.

These significant structures, veiled by an official discourse, clearly appear in an explicit way in varying rhetorical forms in the teachers' speech within the classroom.

This is an important point, as it reveals an structural continuity of semantic systems having pragmatic consequences in educational procedures. If a mental change in the teachers does not follow this fact, the Educational National Reform will merely be a make-up hiding the actual traits of an educational practice that tampers creative freedom and freedom of thought.

* Dr. en Filosofía. Profesor del área de Filosofía del Departamento de Educación de la Universidad de La Serena, Chile.

1. INTRODUCCIÓN.

La sala de clases, como ámbito educativo en la escuela, ha sido considerada como el lugar donde se producen los aprendizajes más significativos y con profundas consecuencias para el futuro de los estudiantes.

En este espacio, se produce el acto didáctico, entendido como actos de habla que tienen un efecto persuasivo sobre los alumnos. Mediante ellos, los profesores «controlan», «programan» la mente, los comportamientos, sentimientos, actitudes, voliciones de los alumnos de un modo consciente o inconsciente con propósitos establecidos en programas de asignatura y de clases. Los objetivos de aprendizaje, los procedimientos didácticos y los actos de habla realizados «persuaden» a los estudiantes para cumplir las pretensiones establecidas por un sistema ideológico, político, social, religioso, etc., de acuerdo al contexto históricamente dado.

Los actos de habla realizados por los/as profesores/as en la sala de clases reflejan estas condiciones contextuales expresadas por un discurso autoritario o democrático que condicionan los procedimientos retóricos empleados y el modo como realizan el acto didáctico.

Por este motivo, una investigación que describa y explique los recursos retóricos empleados por los/as profesores/as en la sala de clases reviste importancia para entender cómo brotan estas determinaciones contextuales en el discurso docente y como las formas retóricas reflejan modalidades de pensamiento que, muchas veces, permanecen ocultas.

2. DESCRIPCIÓN GENERAL DE LA INVESTIGACIÓN.

El propósito general es determinar los recursos retóricos empleados por los profesores y alumnos en el acto didáctico.

Teóricamente el problema se inserta en el enfoque pragmático contemporáneo (Austin, Searle, Habermas, Apel) que centra su dirección indagativa en las acciones convencionales, es decir, acciones determinadas por reglas. En este contexto, específicamente se postula un modelo que explica las acciones didácticas en el aula. Este modelo considera las acciones en la sala de clases como actos de habla donde se privilegian los actos perlocucionarios, conjugándose implícitamente los objetivos perlocucionarios de los profesores y las consecuencias perlocucionarias de los alumnos.

De acuerdo a este marco teórico, las hipótesis principales son las siguientes:

- El discurso empleado en la sala de clases por el profesor y los alumnos se rige por las condiciones establecidas por el modelo postulado.
- El criterio de validez del discurso retórico está determinado por un conjunto de

condiciones generales explicitadas por el modelo, que adquieren un sentido contextual de índole cultural.

- Los recursos retóricos empleados por los maestros está en relación con el contexto cultural y los objetivos perlocucionarios planteados en la planificación escolar.

La metodología a emplear es el análisis pragmático de los textos, el análisis hermenéutico (Unidades Hermenéuticas, HUE). Se utilizarán algunos programas computacionales para tal efecto: Atlas/ti.

La metodología cualitativa de análisis de contenido implica las siguientes etapas:

- Codificación de los textos. (En algunos manuales se utiliza la palabra categorización)
- Agrupación de los códigos en familias de códigos.
- Elaboración de modelos explicativos por cada familia de códigos.
- Elaboración del modelo explicativo general.
- Interpretación y discusión con otras propuestas explicativas.

Por tanto, se utilizará el procedimiento de la Grounded Theory (Glasser y Strauss)

Además, se realizará un análisis retórico de los textos, siguiendo los lineamientos establecidos por el modelo adoptado.

3. REFERENCIAS TEÓRICAS Y BIBLIOGRÁFICAS.

El proceso educativo puede ser analizado como proceso de comunicación donde intervienen un emisor, un contexto, canal, código, mensaje y receptor. Dentro de esta perspectiva, se han propuesto algunos modelos (Rodríguez, 1983). Sin embargo estos modelos propuesta plantean que el objeto ilocucionario es el fin del acto didáctico. En cambio, nuestro modelo (Salgado, 1992) postula que los actos ilocucionarios son medios perlocucionarios (retóricos) que tienen como finalidad persuadir al estudiante.

Esta dirección, se considera que las acciones que se dan en el aula entre el profesor y el alumno, constituyen actos de habla especiales «Actos didácticos» (actos de habla retóricos con un fin didáctico). Por tanto, en el aula se ejecutan actos locucionarios, ilocucionarios y perlocucionarios. Esta clasificación fue planteada por Austin, J.L. (Locuciones Ejecutivas, Traducción de Mirko Skariča, UCV, 1974.) quien establece las primeras aproximaciones a la perspectiva que se conocerá como pragmática. Dis-

tingue entre las locuciones ejecutivas y las locuciones enunciativas. Entrega las características de este tipo de locuciones y el fundamento de la perspectiva. En su otra obra, *How to do things with words* (1962) (Como Hacer Cosas Con Palabras, Alianza Editorial, Madrid 1982.) se analiza brevemente la noción de acto, las emisiones realizativas, las condiciones generales que determinan la validez de éstas, las reglas que rigen este tipo de emisiones y, lo más importante, se distingue la noción de acto de habla (speech act) que permite clasificar los tipos de actos involucrados: acto locucionario, acto ilocucionario y acto perlocucionario. Lo importante, para nuestra investigación son las dos últimas distinciones. Se realiza una taxonomía de los actos de habla. Esta obra es un antecedente necesario para cualquier enfoque pragmático del discurso, cualquiera sea éste. Es importante establecer el carácter de convencionalidad de los actos de habla y de la importancia de las reglas. En este sentido, Searle, John. (Actos de habla: un ensayo de filosofía del lenguaje», Ediciones Cátedra, Madrid, 1986.) establece las distinciones necesarias que nos servirán para analizar el discurso retórico como un acto de habla. Para nuestros efectos, resulta importante considerar las reglas (contenido proposicional, preparatoria, sinceridad, esencial) que caracterizan los distintos tipos de actos ilocucionarios y que pueden contribuir a establecer las reglas del discurso retórico. Asimismo, Searle en *Intentionality. An Essay in the Philosophy of Mind* (1983), establece una relación entre los estados mentales y los contenidos proposicionales. Esta relación es importante porque nos permite correlacionar los contenidos proposicionales de las emisiones con los estados mentales y así, subordinar la Filosofía del lenguaje a la filosofía de la mente. Por lo tanto, la intencionalidad del acto perlocucionario cobra importancia porque permite determinar a través de las emisiones (objetivos instruccionales) las intenciones retóricas del profesor. Conviene recordar que tanto para Austin como para Searle los actos perlocucionarios son actos de habla; en cambio, para Habermas, *Teoría de la acción comunicativa*, Edit. Taurus, Madrid, España, 1987 es un acto parasitario donde el emisor no explicita su intención perlocucionaria. En Salgado (1992), se plantea que, a pesar de este aspecto «parasitario», el acto didáctico requiere de una intención perlocucionaria por parte del maestro, que puede explicitarse como lo recomiendan los metodólogos cuando sostienen que los objetivos instruccionales deben presentarse a los alumnos. Otra mirada importante está constituida por Humberto Eco (*El trabajo retórico, Tratado de Semiótica General*, pp.437-452, Editorial Lumen, 1981, Segunda Edición.) En ella, se analiza el discurso retórico desde una perspectiva semiótica y establece su relación con el razonamiento retórico y la estructura lógica de este discurso. Sin embargo, hace falta un análisis, desde un punto de vista pragmático con el objeto de determinar las reglas que rigen este acto de habla. En otra obra, *La Estructura Ausente*, Edit. Lumen, Barcelona, 1975 se analiza el discurso retórico desde la perspectiva semiótica y se ofrece un modelo de análisis retórico de los avisos publicitarios, explicitándose el plano entimemático que constituiría el segmento propiamente de razonamiento retórico.

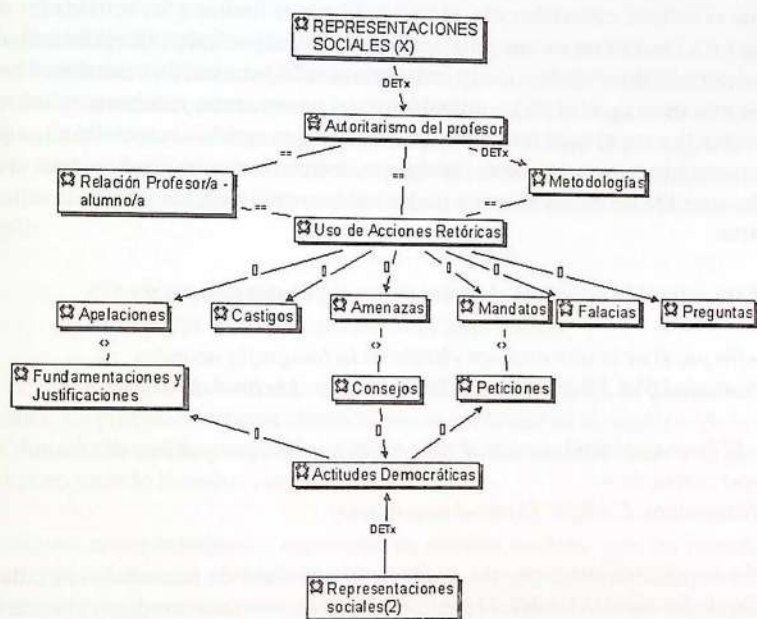
4. RESULTADOS.

Nuestra investigación: «Análisis de los recursos retóricos utilizados por los docentes de enseñanza básica de la comuna de Coquimbo» está explicada sobre la base

de nuestro modelo general, el cual representa las conclusiones extraídas de un estudio cualitativo de los recursos retóricos empleados por los profesores (as), mediante la grabación y transcripción de las clases observadas, y mediante la utilización del software Atlas/ti 4.2. Estos recursos retóricos están representados por códigos, los cuales se agrupan en familias de códigos; este procedimiento nos permite informar acerca de la red de relaciones que presentan los códigos entre sí dentro de cada familia. Estas relaciones y los códigos se presentan en forma verbal, acompañados con las correspondientes citas que ejemplifican el análisis y los resultados correspondientes.

Es importante reiterar que estos recursos retóricos son exclusivos del análisis del discurso del docente y no del discurso de los alumnos (as).

Modelo general



En nuestro modelo general, se establece, en primera instancia, que el autoritarismo del profesor (a) dentro de la sala de clase, está determinado por las representaciones sociales, el cual se define de acuerdo a las teorías Implícitas, Una aproximación al conocimiento cotidiano (Rodríguez, Armando; Marrero, Javier; Rodrigo, María José), presente en el marco teórico de esta investigación. El autoritarismo del profesor (a), se manifiesta de acuerdo a las Actitudes Autoritarias que mantiene el docente en la sala de clase. A través de ellas logramos observar que existe una concepción y una praxis del aprendizaje basado en la directividad del docente quien planifica y ejecuta la clase de acuerdo a sus objetivos planteados.

De acuerdo a las Actitudes Autoritarias del profesor en la sala de clase, hemos intentado dar algunas aproximaciones en nuestra introducción para contextualizar y comprender las formas autoritarias que regulan, en cierta medida, el rol del profesor (a). Encontramos una serie de actitudes que manifiestan una relación con los aprendizajes de los alumnos (as) y los métodos retóricos utilizados en la sala de clases. En nuestro análisis se encontraron actitudes del profesor (a) como la Actitud de limitación; que se refiere, esencialmente, al hecho de poner límites a las actividades de los alumnos (as); basándose en una guía, controlada por el profesor (a); estableciendo un tiempo determinado o estableciendo instrucciones obligatorias, y en ocasiones herméticas. De esta manera, el alumno, probablemente, no encuentre muchos estímulos para realizar abierta y creativamente dicha actividad, ya que está frente a un discurso dirigido y estructurado imperativamente, hecho que, indudablemente, puede coartar el desarrollo de capacidades de los alumnos (as) como la creatividad; la opinión; la reflexión, entre otras.

Esta actitud la podemos observar en las siguientes citas:

*«No pu, si es lo que estamos viendo en la fotografía no más»
Sociedad 6° A 16 de Mayo de 2002, Código: [Actitud de limitación]*

*«El borrador tiene que estar terminado hoy día, porque hoy día tengo que revisarlo.»
Naturaleza. Código: [Actitud autoritaria]*

En la primera cita expuesta, grabada en una clase de Sociedad realizada a un sexto año de Enseñanza Básica, el profesor limita los comentarios de un alumno sobre sus conocimientos de los contenidos, remitiéndose, específicamente, a la fotografía que muestra una imagen de la Tercera Región de nuestro país. En este caso, el docente está restringiendo las propias apreciaciones basadas en experiencias o información del alumno sobre dicha región. Dejando al margen la valiosa experiencia del alumno; privando el encuentro de una discusión o conversación en torno al contenido, a partir de la contextualización o exploración y explotación de los conocimientos de los alumnos. En vez de esto, el profesor decide dar prioridad, de manera autoritaria, a la actividad planificada.

En el caso de la segunda cita, la actitud autoritaria está connotada por la exigencia de realizar la actividad en un tiempo limitado, presuponiendo una equivalencia en los ritmos de trabajo de cada alumno. Si bien es cierto, hay un tiempo cronológico determinado para cada clase, lo que determina de antemano un encuentro limitado. Sin embargo, advertimos una importancia sobre el respeto hacia las diferencias de ritmo de los alumnos (as); asumiendo una actitud democrática en el momento de planificar una actividad.

Otro recurso retórico asociado con las actitudes autoritarias del profesor es la Interrogación. La interrogación es un método pedagógico utilizado con frecuencia por los docentes, sin embargo, en ocasiones, aparece como un castigo o un medio persuasivo connotado por el miedo y la amenaza. En estos casos, el profesor (a) emplea el autoritarismo, interrogando a los alumnos (as) como un castigo frente a un comportamiento no aceptado, por ejemplo, la conversación, el desorden, la impuntualidad, etc. Este tipo de castigo como recurso aparece con frecuencia, como un modo de convencer, exigir, y establecer orden en la sala de clase por medio de la fuerza y el temor.

Las actitudes autoritarias del profesor se presentan tanto de manera implícita como de manera explícita en el aula; hemos visto que las actitudes autoritarias implícitas están determinadas, por lo general, por las acciones metodológicas del docente; por ejemplo, la interrogación impuesta de contenidos que excluye la participación voluntaria de los alumnos (as), o la directividad imperativa de una clase. Asimismo, el autoritarismo del profesor (a) se presenta de manera directa, apelando a la autoridad. Por ejemplo:

«Te tengo yo jugando con esto?»

Naturaleza 7º B, Código: [Actitud autoritaria]

En esta cita, la actitud autoritaria se expresa por medio de la apelación a la autoridad. La profesora expresa abiertamente su potestad en el contexto de la sala de clase, dando a entender que es ella quien decide lo que se debe hacer y lo que no se debe hacer; cuándo hacerlo; y cómo hacerlo.

Es así como inferimos - expresado en nuestro modelo- que las metodologías utilizadas por el docente para la ejecución de la clase están determinadas por el autoritarismo que se expresa mediante órdenes; funciones informativas del lenguaje; método expositivo; amenazas de castigo; interrogaciones orales. Además con respecto al procesamiento de la información, encontramos el dictado, la copia, el cuestionario, el uso de guías; etc.

Los métodos didácticos determinados por el autoritarismo crean un ambiente tenso en la sala de clase; fomentando el miedo a la equivocación, al castigo y a las evaluaciones negativas. Los alumnos y alumnas se sienten intimidados por las actividades; más que cómodos y gustosos de realizarlas.

Los procedimientos autoritarios en la sala de clase son:

a) Uso de Dictado:

Este procedimiento pretende el control y dominio de la disciplina dentro de la sala de clase mediante el dictado que exige la atención y pasividad de los alumnos y alumnas, impidiéndoles una comprensión reflexiva de la información.

Podemos apreciar que el profesor asume un rol activo en la clase. El alumno (a) sólo debe remitirse a escuchar y escribir lo que dice el profesor. En este caso, la entrega de información posee un carácter unilateral. Dentro de la sala de clase, el profesor, especialmente, es quien informa oralmente a sus alumnos. En la mayoría de los casos, el docente emplea el acto ilocucionario de enunciar puesto que predomina la función informativa, debido al histórico método expositivo -entendiendo que el uso de dictado es, esencialmente un método expositivo-pasivo

b) Uso de la Pizarra:

Este método es muy común y frecuente dentro del proceso enseñanza-aprendizaje. La pizarra cumple la función de medio didáctico y apoyo visual de los contenidos. Pero, es también una manera que pretende control y dominio en la clase, pues mantiene la atención de los alumnos y alumnas.

*«por ejemplo, escríbala usted en la pizarra, escribe la fórmula del agua..»
Naturaleza 7º A, Código: [Uso de pizarra]*

En esta cita, la profesora utiliza la pizarra con el fin de medir los conocimientos del alumno de acuerdo a los contenidos vistos. Sin embargo, se vislumbra una actitud autoritaria debido a que la profesora emplea un Mandato, diferenciado de la petición, básicamente porque se usa un tono imperativo.

Creemos que el uso de mandatos surge en base a la falta de estímulos que se le entrega a los alumnos para participar en forma voluntaria. La participación voluntaria connota actitudes democráticas en la sala de clase, es por esto que la desmotivación con respecto a la participación voluntaria atenta en contra de un proceso democrático en el aula.

Además, el docente emplea la pizarra para pedir la atención de los alumnos, ya sea fijando actividades; contenidos o información. Los alumnos se transforman en espectadores atentos y quietos; de esta manera, el profesor o la profesora dirige el orden en la sala de clase:

«Ya. Miren allá en la pizarra tienen ustedes seis palabras, miren la pizarra, miren la pizarra, léamoslas, triunfo, aéreo, jesuita, paraíso, viuda, océano. Lo que quiero, entonces como ustedes ya están tan inteligentes, vengan acá a separarme estas palabras en sílabas.»

Lenguaje y Comunicación 5º B Código: [Uso de la pizarra]

En esta cita, la profesora utiliza el elogio para motivar la participación de los alumnos y alumnas. «Como ustedes están tan inteligentes...». Además, hace un llamado a los sentimientos de los alumnos, mediante un Acto desiderativo: «Lo que quiero, entonces...». Ambos son métodos persuasivos que intentan motivar a los alumnos y alumnas para que realicen la actividad. En este caso, el autoritarismo se presenta de manera más sutil (implícito), especialmente, en la forma que la profesora «exige» atención repitiendo tres veces: «Miren la pizarra».

c) **Uso de guía:**

El uso de una guía es un método comúnmente utilizado en el proceso educativo. Corresponde a un medio didáctico ceñido a los objetivos planteados para la clase; mediante el uso de las guías se ordena las acciones que deben realizar los alumnos y alumnas. Inferimos de esto que este tipo de metodología está relacionado con las Actitudes de Limitación, ya que está diseñada imperativamente, dejando al margen la posibilidad que los alumnos y alumnas sugieran otras actividades.

Con respecto a los fines y funciones de una guía, encontramos diferentes tipos. Por ejemplo, Las Guías de Ejercicios, las cuales pretenden extrapolar los contenidos vistos al contexto de los estudiantes, es decir, intentan que el alumno (a) ponga en práctica la teoría antes dada por el profesor (a). Este tipo de guía posee un carácter autoritario determinado por la exigencia de cumplir cabalmente con ciertas instrucciones. Por otra parte, muchas veces es el mismo docente quien diseña las guías, entendiéndose esto como una manera de apelar al juicio del especialista:

Otro tipo de guía corresponde a las que tienen un carácter expositivo, es decir, corresponden a un canal de entrega de información de los contenidos. Al igual que en el uso del dictado, las guías de este tipo están connotados por la entrega de información de carácter unilateral. El profesor es quien informa de manera indirecta, a través de ella, a los alumnos, predominando la función informativa. Este método propende a la pasividad de los alumnos (as) en la clase, pues se está frente a un discurso dirigido, que está estructurado imperativamente, y, a su vez, mantiene el orden en ellos (as):

d) **Uso de la calificación:**

La evaluación es un tema muy complejo que precisa una mayor profundización. Sin embargo, es necesario intentar esbozar una definición sintética que determine una perspectiva para el análisis de nuestra investigación. De esta manera, definimos que la evaluación corresponde a un proceso, y además a las apreciaciones que se extraen de este proceso.

Desde esta perspectiva, es el docente quien asume el rol de evaluador en el proceso enseñanza/aprendizaje de los educandos. La evaluación, en este sentido, se convierte en un método necesario para la medición de los aprendizajes de los alumnos (as). De esta manera, surgen instrumentos de evaluación, que están determinados, sobre todo, por los parámetros establecidos por los docentes. Uno de estos instrumentos

de medición corresponde a la calificación, la cual posee una connotación autoritaria, debido a que posee un carácter subjetivo, que corresponde a los márgenes de medición propuestos por el profesor.

Por ejemplo:

«Los alumnos en estos momentos tienen un dos.»
Matemática 5º A, Código: [Evaluación por calificación]

En esta cita, la profesora evalúa los conocimientos de los alumnos (as), mediante la calificación; una calificación insuficiente. Determinando, así, que los alumnos (as) no poseen los conocimientos que se están midiendo.

Si bien es cierto, existen muchos tipos de instrumentos que permitan evaluar y medir, consideramos que la calificación corresponde a las evaluaciones determinadas por el autoritarismo, sobretodo, porque se trata, en la mayoría de los casos, de una imposición que determina, a partir de una apreciación subjetiva, el proceso de aprendizaje en los alumnos (as).

En ocasiones, el docente utiliza los resultados de estos instrumentos para modificar o reforzar los contenidos aprendidos por los alumnos (as). Consideramos que el reforzamiento de los contenidos o la posibilidad de mejorar las evaluaciones es muy positivo para los objetivos que se propone la educación. Sin embargo, esta actitud no deja de tener, en ocasiones, un sesgo de autoritarismo. Principalmente, porque el docente determina, de acuerdo a sus parámetros subjetivos, quien necesita reforzar contenidos o, quien necesita una segunda oportunidad para mejorar su calificación.

e) **Interrogación impuesta de contenidos:**

Este método mantiene una estrecha relación con las actitudes autoritarias del docente en el aula, puesto que se contradice con la actitud democrática, en donde este método se presenta como una interrogación que pide voluntarios (as).

Este método corresponde a un instrumento de medición de aprendizaje de contenido, como lo es también la prueba de contenidos. Sin embargo, en ocasiones, ambos instrumentos son utilizados como castigos a las conductas transgresoras de los alumnos (as) en el aula.

La profesora ejerce su autoridad eligiendo a los alumnos que serán interrogados. En el contexto de la clase en la cual se extraen estas citas, la profesora anuncia que habrá interrogación «al azar» antes de finalizar la clase, produciendo, con esto, un ambiente de tensión en los alumnos y alumnas.

f) **Instrucciones:**

Con respecto a las instrucciones, determinamos que éstas limitan la forma en que los alumnos y alumnas realizan las actividades. Las instrucciones corresponden a

Mandatos, y definen un sistema de normas en una determinada actividad; estableciendo márgenes para la realización de actividades. De esta manera, los alumnos y alumnas deben asumir una pauta obligatoria, que en ocasiones, es, incluso caprichosa, como el determinar que las respuestas deben estar escritas con cierto tipo de lápiz, o las alternativas deben estar marcadas con una X y no con un círculo. Las instrucciones son muy frecuentes en las pruebas de contenido y en los informes, estableciendo en ellos un sistema formal que los regula. Las instrucciones se presentan como mandatos y exigencias, las cuales parecen caprichos de la profesora, debido a que no expresan justificaciones. Sin embargo, existen instrucciones que parecen necesarias, ya que regulan de manera válida la actividad, y, además, se presentan justificadas.

Por otro lado, el docente evalúa el seguimiento cabal de las instrucciones impuestas; otorgándole importancia a la necesidad de asumir las normas para el proceso de socialización. Esta práctica resulta provechosa cuando las instrucciones presentan una argumentación válida y legítima. Al contrario de esto, el seguimiento de las instrucciones se presentan sólo como una actitud autoritaria.

El autoritarismo del profesor (a) está asociado con el uso de Acciones retóricas, es decir, la agrupación de códigos referidos a las acciones que realiza el profesor (a) de diversa manera para persuadir a los alumnos. Son parte de estas acciones: Apelaciones, castigos, amenazas, mandatos, falacias y preguntas retóricas. En términos generales, las acciones retóricas se definen como la acción que realiza un emisor (en este caso el docente) con la finalidad de modificar la conducta del receptor (objetivo retórico), empleando los medios de persuasión (actos locucionarios; actos ilocucionarios; medios racionales, no racionales e irracionales) y que se expresa en una conducta persuadida o modificada. Es importante distinguir un acto retórico (persuasivo) «intencionado» -entendiendo intención como una conducta realizada con planificación, con objetivos- y un acto persuasivo que es sólo una secuela de la comunicación. Por ejemplo, la madre se enoja con el fin de persuadir a su hijo para que limpie su dormitorio. Aquí, claramente, hay una intención. En cambio, no hay intención en el caso de un hombre corpulento cuya presencia, y sin quererlo, persuade a alguien a realizar una determinada acción. Aquí estamos en presencia de un acto persuasivo no intencional.

En el modelo presentado, nos referimos, específicamente, a la acción retórica que posee una intención; es decir, las consecuencias que se quieren producir mediante la comunicación.

En nuestro análisis sobre el uso de las acciones retóricas utilizadas por el profesor (a), nos hemos basado en el Modelo del Acto Didáctico como Comunicación Retórica, propuesto por el Dr. Jorge Salgado, presentado anteriormente en el esquema teórico de esta investigación. A partir de este modelo, concluimos que existen acciones retóricas que predominan en las clases observadas.

En primer lugar, analizaremos el uso de las Apelaciones, que consisten, básicamente, en un acto ilocucionario, en el cual, se recurre a algo como un medio persuasivo para lograr un fin deseado. En el caso de las Apelaciones, enunciadas por el profe-

sor (a) en las clases, observamos que en ellas se pronuncia un llamado a los alumnos (as), que en ocasiones se traducen en reproches implícitos; amenazas o exigencias indirectas persuadiendo a los alumnos (as) para obtener una conducta adecuada según el criterio del docente.

La siguiente cita expresa claramente lo expuesto:

*«Acá no vienen a reírse. Vienen a trabajar.»
Naturaleza 7º B. Código: [Apelación a la norma]*

En esta cita, la profesora expresa un reproche al alumno, indicando que no está actuando de acuerdo a lo establecido. Además, mediante este acto ilocucionario, persuade al alumno para que realice las actividades planificadas.

Se presentan otros casos, en los cuales el docente persuade a los alumnos (as) para que realicen las actividades exigiendo una actitud expedita, a través de la apelación a la organización cronológica.

Existen otros tipos de apelaciones, que consisten, principalmente en, persuadir mediante un llamado a los sentimientos de los receptores. Por lo tanto, son actos ilocucionarios que persuaden directamente, con el fin de que los alumnos (as) se sientan «tocados» emocionalmente y puedan modificar su conducta. La profesora intenta modificar la conducta del grupo-curso, apelando a un sentimiento de temor ante el prejuicio negativo del otro. El prejuicio negativo está connotado por la intimidación, debido a que es un sentimiento común en los seres humanos la necesidad de ser aceptados por los demás; en este caso la profesora persuade a los alumnos y alumnas, a través del miedo al rechazo.

Desde este punto, podemos advertir que la profesora apela, en el fondo, a las Representaciones Sociales, debido a que se proponen parámetros sociales de comportamientos, en los que prima la apreciación de los otros organismos de la sociedad para ser aceptados en ella.

En otras ocasiones, el profesor o la profesora, reprochan la conducta de los alumnos y alumnas, apelando a las posibles consecuencias de una determinada acción. En este acto ilocucionario se expresa un llamado a los sentimientos de los alumnos (as) hacia el docente, ya que se argumenta sobre las consecuencias que afectarían, principalmente, al propio docente. De esta manera, se persuade a los alumnos (as) desde un sentimiento de culpabilidad. Las apelaciones como un llamado a los sentimientos se definen como falacias -explicadas más adelante.

Continuando con el análisis de las familias de códigos que pertenecen al Uso de Acciones Retóricas asociadas al autoritarismo del profesor (a), explicaremos los resultados sobre el uso de los distintos tipos de Castigos empleados por los profesores en el aula. El castigo representa una manera de recurrir a la fuerza y al miedo, como consecuencia de una acción que transgrede lo establecido.

El contexto de la sala de clase está definida por las personas y sus roles correspondientes, y las circunstancias adecuadas que aplican reglas dadas y aceptadas por el grupo, es decir, el aula está formado por el profesor o la profesora y las reglas regulativas o normativas (normas jurídicas, comportamiento social, etc.). Desde esta perspectiva, asumimos que uno de los roles del profesor (a) es mantener el comportamiento de los alumnos y alumnas dentro de los márgenes normativos establecidos, y guiar la adaptación a las reglas culturales de la sociedad en sus alumnos (as). M. Stubbs (1983) sobre esto opina que *«la enseñanza en la escuela es una situación social en la que, al menos, uno de los participantes se ocupa activamente de controlar el sistema de comunicación. Este control incluye la enseñanza, o como mínimo, la mayor parte de la misma. (...) los profesores ejercen constantemente distintos tipos de control social en el aula»*. Es así como el docente representa la imagen de la autoridad y la moralidad en el aula, por esta razón, frente a una instancia de contravención de las normas que regulan dentro de la sala de clase, el docente emplea el castigo como consecuencia de dicha transgresión.

La utilización del castigo como recurso para convencer por medio de la fuerza y el temor, es una forma de demostrar el poder del profesor (a). Esta asociación del autoritarismo es ejercida abiertamente cuando la autoridad se ve menoscabada ante una situación que presenta una infracción a la norma.

Una de las maneras más frecuente de castigo frente a un comportamiento inaceptado consiste en la citación del apoderado (a) de un alumno. Este acto fomenta el miedo hacia los padres, y hacia la autoridad en sí, haciendo referencia a su autoridad, facultad y poder dentro y fuera de la sala de clases.

En esta cita, podemos observar que la profesora utiliza este recurso al sentir que su autoridad ha sido menoscabada, es por ello que recurre a la otra autoridad; haciendo una especie de traspaso de su dominio. Esta acción, además, debido a la apelación al juicio del otro, está connotada por el miedo al rechazo, en este caso, de los propios padres.

«Ya, Daniel, anótese este niño por favor, anote sin material sin trabajo, por favor. ¿Quién más no trajo el libro? Acá... tu también y la María Cortés también sin material de trabajo»
Sociedad 6, Código: [Castigo por observación negativa]

En esta cita, el castigo está determinado por la intimidación al alumno y a la alumna, mediante una apelación a sus errores y a las consecuencias de éstos. En este caso, la «observación negativa» se convierte en una «mancha» en la reputación del alumno y de la alumna. En este sentido, la imagen de los alumnos (as) está determinada por sus acciones, las cuales quedan establecidas o fijadas.

Aquí se presenta, también, un tipo de intimidación a los alumnos mediante el juicio de los padres y de la autoridad del establecimiento debido a que la tradicional «Hoja de observaciones» representa, o debiera representar, la síntesis de las acciones

de los alumnos, que serán, posteriormente, evaluadas por los padres y por las autoridades del establecimiento.

Otro modo de castigo, se refiere al uso de la interrogación sobre contenidos. En lugar de ser la interrogación un elemento eficaz de medición sobre el aprendizaje de los alumnos se convierte en un castigo ante comportamientos no aceptado por el docente, connotado por el miedo y la intimidación.

Con respecto a los Mandatos, éstos están relacionados con las formas autoritarias del profesor (a), corresponden a actos ilocucionarios que poseen un tono imperativo. Éstos actos, en la mayoría de los casos, presentan un rol importante en el caso de la disciplina dentro de la sala de clase. Esta actitud disciplinaria se sustenta en las normas del establecimiento educativo para mantener un comportamiento «adecuado» y de respeto. Es así, como el uso de Mandatos condiciona a los alumnos (as) a la ejecución involuntaria de ciertas acciones exigidas por el profesor o la profesora. En estos casos, el profesor (a) ejerce su autoridad para imponer disciplina, imponiendo un sistema de conducta, a veces, rígido.

En ocasiones, estos actos adquieren un carácter ofensivo mediante la adjetivación generalizada, como se expresa en las siguientes citas:

«Si no saben trabajar en forma responsable, se van a ir de la sala...»

Naturaleza 7° B., Código: [Condicionalidad para continuar la clase]

«...por lo tanto en completo silencio. Nadie conversa. ¿Quién está molestando?... ¿Quién es el molesto que no entiende todavía?»

Lenguaje y Comunicación, Código: [Mandato de silencio]

Las citas expuestas presentan un modo de persuadir a los alumnos mediante el prejuicio negativo, haciendo generalizaciones negativas en las características de los alumnos y alumnas.

Otro tipo de mandato corresponde a ciertas exigencias que impone el profesor (a) a sus alumnos. En muchos casos este acto ilocucionario va acompañado con la apelación a la organización cronológica y/o a la planificación de la clase. De alguna manera, en este acto se presenta una limitación al alumno (a), ya que, se impone un ritmo determinado para la realización de actividades.

Los mandatos que representan la actitud autoritaria del profesor (a) en la sala de clase, son órdenes que exigen la realización de actividades de los alumnos (as), expresadas a partir del empleo del tono imperativo, como en el caso de la siguiente cita:

«Saquen su libro, su cuaderno de lenguaje, 5 minutos de lectura»
Lenguaje y Comunicación 5° B., Código: [Mandato de realización de actividades]

Como podemos observar, en esta cita el acto ilocucionario está determinado por un tono imperativo, en el cual no sólo se exige la realización de cierta actividad, sino que también se exige completar la actividad en un determinado tiempo impuesto por el profesor.

Continuando con el análisis, nos referiremos al uso de las Amenazas utilizadas por el docente en la clase; este acto ilocucionario se refiere a la intimidación a los alumnos (as), a través del castigo de la autoridad; por ejemplo: el apoderado; la autoridad del establecimiento, etc. fomentando el miedo y no el respeto necesario para actuar de acuerdo a las normas establecidas por la autoridad. De esta manera se produce en los alumnos (as) una actitud negativa, en la cual se actúa con miedo al castigo de transgredir las normas que se vislumbran como impuestas, y no como necesarias o asumidas socialmente.

Otro tipo de amenaza se refiere a aquellas que mantienen relación directa con el proceso enseñanza- aprendizaje de los alumnos (as). Podemos advertir que el grado de intimidación hacia el alumno por parte de la profesora, amenazándolo con una mala calificación. Este acto fomenta en los alumnos (as) la idea que el fin de la educación es una calificación y no el aprendizaje en sí. La calificación pasa a ser un castigo y no una evaluación de lo aprendido. Fomentando el miedo al fracaso académico determinado por una calificación y no por el proceso de aprendizaje de los alumnos (as). Además, el profesor (a) expresa su poder a través de esta amenaza, ya que es él -o ella- quien tiene la potestad con respecto a las calificaciones y evaluaciones de los alumnos.

Otro tipo de recurso que pertenece al uso de acciones retóricas en la sala de clase son las Falacias. Éstas son razonamientos no formales, los cuales se definen como un conjunto de razonamientos, que no son formalmente lógicos, sino que pertenecen al habla común. Estos razonamientos tienen un fin persuasivo, retórico.

1) Falacias no formales:

Argumento retórico que produce una modificación en el comportamiento del emisor; son argumentos falsos que se disfrazan como verdaderos. Desde la perspectiva retórica importa la eficacia en la modificación de la conducta o de la información de los alumnos por parte del docente.

Existe dos tipos de Falacias no formales:

- **Falacias de Atingencia** razonamientos falsos que se presentan como universales, donde la conclusión no se desprende lógicamente de las premisas.
- **Falacias de Ambigüedad.** La conclusión se deriva de la utilización ambigua de los conceptos que tienen más de una significación.

Con respecto al análisis que se refiere a los tipos de falacias más empleados por los profesores (as), los resultados son los siguientes:

a) **Pregunta Compleja:**

Básicamente son preguntas que afirman algo, es decir, implican una afirmación y una respuesta dada por el mismo emisor. Las preguntas de este tipo suponen que se ha dado ya una respuesta definida a una pregunta anterior:

Para ejemplificar esto, presentamos la siguiente cita:

*«Estamos trabajando o conversando?»
Matemática 5º, Código: [Pregunta Compleja]*

En ocasiones podemos encontrar la pregunta compleja asociada a la Pregunta Autocontestada; que es un recurso metodológico muy frecuente, el cual consiste en que el docente formula una pregunta y es quien se responde - a modo de diálogo interno -. Por ejemplo:

«Cuál es la sílaba tónica.... A ver, la que se pronuncia mas fuerte o donde se carga más la voz. Qué pasa cuando una palabra lleva acento. Es más fácil de detectar la sílaba tónica, porque nosotros sabemos que ahí donde está el acento, el tilde, no cierto, es ahí donde se carga con mayor fuerza la voz, y cuando la palabra no lleva el tilde...»

Lenguaje y Comunicación 5º B., Código: [Pregunta auto-contestada]

En esta cita, la profesora utiliza el monólogo como recurso metodológico para explicar los contenidos, esencialmente expositivo; dejando al margen la participación de los alumnos (as). Si bien es cierto, teóricamente este código no pertenece a las preguntas complejas, lo consideramos, pues, en el ejemplo podemos observar que se asocia con esta falacia. Este código, indudablemente, coarta la participación de los alumnos y alumnas, debido a que el profesor (a) no da tiempo a los educandos para responder. De esta manera, el profesor se impone, apelando a su autoridad como especialista, produciendo en los alumnos y alumnas un rol pasivo en la clase. A pesar de esto, la pregunta Autocontestada parece ser un recurso metodológico eficaz cuando mantiene una función informativa, es decir, en las clases expositivas, debido a que la entrega de información mantiene un ritmo menos plano, poniéndole mayor énfasis a lo informado.

b) **Argumentum ad Verecundiam:**

Esta corresponde a una falacia de Atingencia, que consiste en hacer una apelación a la autoridad, o en un llamado al conocimiento. En el caso de los docentes, esta falacia se presenta, en ocasiones, como una apelación al juicio del especialista (el mismo docente), y en otras ocasiones, se presenta como una apelación a la autoridad que poseen los textos de estudios, o a los autores importantes.

*«Siguiendo con la hoja de actividades, la número uno, la número uno, ya, dice, todos juntos, a ver 1, 2, 3, ahora las caras de los poliedros son regiones poligonales las aristas son los lados donde se encuentran dos regiones poligonales, las vértices son los puntos donde se encuentran por lo menos 3 regiones poligonales.»
Matemática 5º A , Código: [Argumentum ad Verecundiam]*

En esta cita, el llamado a la autoridad está determinado por el texto. De acuerdo a esto, la definición dada es válida pues «el texto lo dice».

c) **Argumentum ad Hominem:**

Corresponden a falacias de Atingencia que consiste en un ataque al sujeto. Retóricamente es un recurso efectivo, lógicamente no lo es, debido a que la condena es ética, no lógica.

Existen dos tipos:

- c.1) Ofensivo: consiste en una ofensa para fundamentar que el interlocutor no tiene la razón.
- c.2) Circunstancial: también ataca al sujeto, pero manifiesta que el interlocutor no tiene la razón por que en circunstancias anteriores hizo todo lo contrario a lo que argumenta.

En la sala de clase, el profesor (a) hace frecuente uso de las preguntas, como un método didáctico y como un método retórico.

El uso de preguntas como método didáctico está definido por el empleo del acto ilocucionario de preguntar para guiar la clase; ya sea para dar dirección a una información que desea entregar; para fomentar la participación de los alumnos y alumnas en ésta y, por último, como instrumento de evaluación, en donde los alumnos deben demostrar los contenidos aprendidos. De esta manera, la pregunta posee una función informativa y una función apelativa, siendo una metodología utilizada frecuentemente por los docentes. La pregunta también pertenece al uso de acciones retóricas, ya que son utilizadas para persuadir a los alumnos, desde una función apelativa:

Otro tipo de pregunta como método didáctico se refiere a la Pregunta Autocontestada, en donde predomina la función informativa. Este recurso tiene una estrecha relación con el autoritarismo del profesor (a), debido a que priva a los alumnos (as) de participar en la clase. El docente establece un monólogo, en el cual formula preguntas que son respondidas por él mismo, sin dar tiempo para que los alumnos se integren.

Por ejemplo:

«hay isla ahí o no en este sector? No. Hay pocas islas una que otra isla

Qué se ha construido? Se han construido puertos.»
Sociedad 6° B, Código: [Pregunta auto contestada]

A partir de este ejemplo, podemos observar que el profesor, en una función informativa, formula preguntas que son, inmediatamente, contestadas por él mismo.

La pregunta como método retórico se refiere a la pregunta como un procedimiento persuasivo. Tanto la pregunta directa como la pregunta al curso y la pregunta autocontestada pertenecen a este tipo de preguntas. Ya que en ellas, el docente persuade a los alumnos (as), mediante una actitud autoritaria en función apelativa o informativa. Además de éstas, existen otras preguntas que se caracterizan por poseer un fin persuasivo. Entre ellas encontramos: Pregunta como reproche; Pregunta mal redactada; Pregunta compleja:

En relación a las Preguntas como reproche, éstas se refieren al acto ilocucionario que consiste en desaprobación una determinada acción, expresándolo mediante una pregunta.

Las Preguntas Mal Redactadas corresponden al acto ilocucionario de preguntar, mediante la formulación de una pregunta mal redactada; exigiendo una respuesta distinta a lo que está preguntando realmente. Este acto ilocucionario confunde a los alumnos (as); ya que se les reprocha la respuesta dada; y se le exige otra. Por ejemplo, el docente pregunta «¿cómo va su trabajo?», cuando se pretende saber qué está haciendo en su trabajo. Este tipo de preguntas se presentan con frecuencia en el discurso del docente; en las instrucciones de las pruebas de contenido; guías de ejercicios, etc.

Esto lo podemos observar en la siguiente cita:

«Cómo vamos?, No me digan bien, díganme qué es lo que están haciendo.»

Naturaleza, Código: [Pregunta mal redactada]

Claramente, esta cita nos muestra la formulación de una pregunta mal redactada; de acuerdo a la pregunta formulada por la profesora, se entiende que desea saber sobre el estado del trabajo del grupo, incluyéndose en él: «¿Cómo vamos?». Siendo la respuesta de los alumnos la correcta de acuerdo a la pregunta: «Estamos bien», la profesora reprocha apelando que desea saber sobre el progreso de la actividad que están realizando los alumnos, es decir, quiere saber qué están haciendo los alumnos del grupo en ese momento. Además de esto, la docente emplea la primera persona plural «nosotros», incluyéndose en la actividad de los alumnos del grupo, cuando, en realidad, debiera utilizar la segunda persona plural «Ustedes», puesto que la actividad es exclusiva de los alumnos del grupo.

En este código, la actitud autoritaria del profesor (a) está determinada por el supuesto que los alumnos y alumnas comprenden - o más bien, intuyen- lo que el profesor (a) desea. Es por ello que se hace realmente necesario tomar conciencia de

la redacción que se está empleando, debido a que en las clases el discurso del profesor (a) es quien guía el comportamiento de los alumnos (as). Es por esto, que el mal empleo de una pregunta confunde a los alumnos (as), y puede fomentar, de manera inconsciente, el miedo a responder.

Las Metodologías están asociadas con el Uso de Acciones Retóricas. Esta asociación se funda en el predominio de las formas autoritarias, con el fin de llevar a cabo la clase de acuerdo a la planificación de ella. Para esto se hace necesario que la clase sea dirigida mediante procedimientos retóricos, que permitan motivar a los alumnos y alumnas en la clase; permitan realizar la clase sin interrupciones; permita aprovechar el tiempo cronológico y el espacio físico del que se dispone, etc.

En otras palabras, tanto las metodologías como las acciones retóricas que emplean los profesores (as) en el aula corresponden a los procedimientos o estrategias utilizados con el fin de mantener la directividad que supone el rol del profesor (a). De esta manera, el profesor (a) dirige la clase, mediante el empleo de metodologías, que comparten un fin relacionado con las acciones retóricas, como las que se presentan a continuación:

a) Uso de texto:

Esta metodología es muy frecuente en las clases. El texto de estudio corresponde a un medio didáctico muy eficaz para el proceso enseñanza/aprendizaje. Sin embargo, en ocasiones fomenta el método expositivo debido a que, en este sentido es muy similar al uso de las guías como entrega de información pasiva. La asociación de esta metodología con las acciones retóricas se fundamenta, principalmente, en el fin disciplinario que involucra; es decir, mediante el uso de texto, el profesor (a) mantiene orden en la clase. Además, se le entrega a la información dada, un carácter formal que apela a la veracidad en ella, debido a que está sujeta a la autoridad, con respecto al conocimiento, que representa la bibliografía. De esta manera, el profesor (a) confía en que no se presentarán dudas en los alumnos (as) con respecto a la validez de la información que se está entregando.

b) Preguntas directas y preguntas al grupo curso:

Las preguntas son actos ilocucionarios, pero también corresponden a un método frecuente utilizado por el profesor (a) en el aula como una estrategia que estimula la participación de los alumnos; ayuda a medir el nivel de aprendizaje de los alumnos (as); y actúa como método regulador de disciplina, debido a que corresponde a un llamado de atención a los alumnos (as).

c) Recapitulación de la Clase Anterior:

Consiste en la referencia a los contenidos vistos con anterioridad; de esta manera el profesor (a) conecta a los alumnos (as) con los contenidos, y a la vez, intenta fijar estos contenidos, a partir de la activación del recuerdo. Esta metodología se funda en

una función informativa basada en el método expositivo.

*«Nosotros las clases anteriores vimos (...) los cuerpos las redes de los cuerpos genéticos como por ejemplo, a ver... Cubos.»
Matemática 5 ° A, Código: [Recapitulación de la clase anterior]*

Las metodologías o medios didácticos utilizadas por el profesor se traducen en Métodos Retóricos, cuando están determinadas por el Autoritarismo y asociadas con el Uso de Acciones Retóricas. De esta manera el docente utiliza estos métodos retóricos como medio persuasivo para llamar la atención, fijar contenidos, mantener el orden en la sala de clase, mantener a los alumnos motivados en la clase, etc. Lo que se define como una metodología con técnicas y procedimientos para que los aprendizajes de los contenidos sean, según los profesores (as), más efectivos. Por ejemplo, un medio didáctico utilizado con frecuencia en el aula es el uso de la pizarra con el propósito de obtener la atención, el orden y la quietud de los educandos, o la mayoría de éstos. Otro tipo de método didáctico frecuente es la pregunta directa; el profesor (a) utiliza este método para que los alumnos demuestren los contenidos aprendidos, existiendo así un grado de autoritarismo.

La relación profesor (a) - alumno (a) está asociada al autoritarismo del profesor (a) y al uso de Acciones retóricas.

Nos damos cuenta que el tema de la relación entre profesor (a) - alumnos (as), se trata de un asunto muy profundo, que precisa de un análisis de mayor envergadura. Es por esto que sólo tomaremos en consideración la relación profesor - alumnos (as) de acuerdo a la perspectiva de los roles que asumen en la interacción del discurso en el aula.

Anteriormente describimos que la interacción en el aula presupone un estereotipo de discurso programado y manejado de modo unilateral, es decir, el rol del profesor, básicamente, consiste en planificar las actividades de la clase; las estrategias para su ejecución; controlar el flujo del discurso (determinar qué, cómo y cuando decir algo). De esto asumimos que en la interacción en el aula es el profesor quien posee el rol de Emisor oficial.

La interacción en el aula como una conversación entre profesor (a) y alumnos (as) supone, por lo tanto, tener en cuenta ciertas restricciones que la diferencian de los intercambios cotidianos. La relación entre profesor-alumnos está determinada por la dependencia de la institución Escuela, de esta manera debemos reconocer que esta relación se ubica, en primera instancia, en un contexto institucional, el cual aporta a esta relación códigos, representaciones, normas de roles y rituales que permiten la relación y le dan sus características significativas.

La relación entre profesor - alumnos (as) posee como vínculo principal enseñar y aprender.

Con respecto a la asociación entre el autoritarismo del profesor (a) y la relación profesor - alumnos (as), se justifica de acuerdo a los roles que se presentan en el encuentro. En el aula, el profesor (a) se presenta como la autoridad debido a la función que representa y a las estrategias que ejecuta para la realización de las actividades pertinentes en el proceso educativo. En este sentido, asumimos que la relación de roles es asimétrica, sin tomar en cuenta factores como status; diferencias generacionales, etc. -.

Por otro lado, las actitudes autoritarias del profesor definen una relación asimétrica, y en el sentido metodológico, unilateral basado en la directividad del docente, especialmente basado en el método expositivo. Como vimos anteriormente, las actitudes autoritarias del profesor (a), están connotadas por el miedo y la limitación, entre otras. Determinando así, una relación que se edifica bajo este contexto. Sin duda, existe una actitud de respeto hacia el profesor (a) por parte de los alumnos (as). Dentro del contexto del aula, este respeto se hace realmente necesario, sin embargo, creemos que muchas veces este respeto se impone, a partir de las actitudes autoritarias, como un imperativo; y no se obtiene mediante actitudes que expresan confianza; seguridad; familiaridad, etc. necesarias para fomentar el respeto mutuo.

De acuerdo a la asociación entre el uso de acciones retóricas y la relación profesor (a) - alumnos (as), concluimos que el empleo de acciones retóricas establece una relación entre emisor / receptor definida por estrategias persuasivas, en las cuales el emisor (docente) utiliza recursos para mantener vigente el rol que le corresponde al receptor (alumnos y alumnas). La interacción en el aula, bajo esta perspectiva, posee un carácter intencionado, en el cual, se dirige la conducta de los alumnos (as), mediante medios persuasivos, que están regulados por los objetivos que el profesor (a) plantea para la clase.

Dentro de las acciones retóricas que analizamos anteriormente, vimos que éstas estaban determinadas por el autoritarismo del profesor (a). De esta manera, inferimos que el empleo de estos procedimientos persuasivos suponen unas relaciones entre los profesores y los alumnos (as) caracterizadas por el autoritarismo y la directividad mediante los recursos retóricos y los métodos didácticos utilizados por el docente para llevar a cabo la clase. En otras palabras, el uso de Apelaciones, castigos, amenaza, falacias, mandatos y preguntas, como acciones retóricas del docente, establecen una relación entre los actores del contexto del aula inscrita en el marco de los roles preestablecidos y las acciones correspondientes a ellos, caracterizado por el autoritarismo. Esto justifica que el autoritarismo está determinado por las Representaciones sociales que infieren en el contexto del aula.

En nuestro análisis hemos explicado las formas autoritarias dentro del contexto del aula, determinadas por las representaciones Sociales. Sin embargo, en el proceso de nuestro análisis se vislumbraron, además, actitudes contrarias al autoritarismo, que manifiestan formas democráticas en el proceso educativo. Por una parte, concluimos que estas actitudes democráticas también están determinadas por las Representaciones Sociales; y, por lo tanto, determinan ciertas metodologías utilizadas por los docentes

en la clase. A su vez, las actitudes democráticas están asociadas al uso de acciones retóricas contrarias a las acciones retóricas asociadas al autoritarismo. Por ejemplo, el uso de Mandatos como acción retórica asociada al autoritarismo es contrario al uso de Peticiones como acción retórica asociada a las actitudes democráticas; así también, las amenazas son contrarias a los consejos; y las apelaciones son contrarias a las fundamentaciones y justificaciones entregadas por el docente.

Es así como encontramos en el modelo expuesto un paralelismo definido, por una parte, por las actitudes autoritarias del docente, y por otra, por las actitudes democráticas del docente. Estas actitudes son contrarias entre sí, determinando una postura ambigua en el docente en la puesta en acción.

Las actitudes democráticas de los docentes, al igual que las actitudes autoritarias, se inscriben dentro del contexto del aula, en el cual se presupone un sistema normativo que establece roles definidos asimétricamente que se organizan en torno a las funciones de enseñar y aprender, con fines didácticos y disciplinarios, y tácitamente asumidos. El rol del docente es el mismo, sólo cambia la actitud con la cual se asume.

Con respecto a las actitudes democráticas del profesor (a), los resultados se refieren a lo siguiente:

a) Actitud de ayuda:

Actitud que demuestra preocupación hacia los alumnos (as), a través de consejos; evaluaciones; correcciones; manteniendo una actitud de servicio hacia el otro.

b) Actitud de comprensión:

Actitud que expresa comprensión y tolerancia hacia diversas actitudes de los alumnos (as). Este código mantiene una relación con la actitud de ayuda, debido a que se advierte en la capacidad de comprensión una actitud empática, que posibilita el acercamiento al alumno. Desde este punto, se infiere que esta actitud corresponde a una actitud democrática, debido a que se aprecia una relación entre profesor y alumnos simétrica.

c) Actitud de comprensión hacia los errores de los alumnos:

Esto corresponde a la actitud que expresa comprensión sobre los posibles errores cometidos por los alumnos. Al igual que el código anterior, esta actitud se inscribe a la capacidad de empatía, haciendo efectiva la interacción democrática en el aula.

Se advierte en esta cita, una actitud de preocupación y de ayuda por parte de la profesora hacia los alumnos (as), estableciendo, de esta manera, un vínculo afectivo con ellos.

d) Actitud de confianza:

Actitud que expresa confianza por parte de la profesora hacia las capacidades que posee el alumno, de esta manera, la profesora motiva al alumno para que éste realice las actividades por sí solo. Este código no sólo se refiere al grado de confianza que puede expresar el docente por un alumno o alumna, si no que también, promueve la autoconfianza en el alumno (a). Además, se advierte en esto, una manera de motivar al alumno a realizar las actividades propuestas.

e) Actitud de mediador frente a problemas de convivencia:

Actitud del profesor (a) que demuestra interés por las problemáticas de convivencia en la sala de clase. Se traduce en adoptar la postura de guía y mediador en la convivencia del grupo-curso, otorgándole así la pertinente importancia a este aspecto para el desarrollo de la clase.

f) Actitud de preocupación:

Actitud que expresa compromiso con los alumnos (as), a través de acciones que involucran al profesor (a) con los problemas de los alumnos (as). Esta actitud establece, al igual que la actitud de comprensión hacia los errores de los alumnos (as), un vínculo de afectividad entre los profesores y los educandos.

g) Actitud de respeto sobre los ritmos de trabajo:

Actitud del profesor (a) que expresa tolerancia y respeto sobre los distintos ritmos de trabajo de los alumnos (as); esto implica que el profesor (a) accede a otorgarle más tiempo a los alumnos (as) que no terminan cierta actividad. Claramente, este código es contrario a la actitud autoritaria de limitación, en la cual se establece una actitud que pone límites a las actividades de los alumnos (as); estableciendo un tiempo determinado o estableciendo instrucciones obligatorias.

«vamos a esperar para que lo vayan leyendo los niños,los vamos a esperar que terminen los otros...»

Lenguaje y Comunicación. 8º B, Código: [Actitud de respeto sobre el ritmo de trabajo]

Esta cita nos muestra claramente la actitud de respeto que connota una actitud democrática, puesto que la profesora comprende que existen diferencias de ritmos entre los alumnos (as). La profesora, en este caso, decide esperar a los alumnos (as) que no han concluido las actividades.

En conclusión, todas estas actitudes democráticas del docente reflejan una relación que expresa simetría entre los profesores (as) y los alumnos, de acuerdo a una tendencia que respeta los roles que le corresponde cumplir a cada actor dentro del contexto del aula. De esta manera, la interacción entre ambos se inscribe en un margen

democrático que asume un sistema normativo contrario al autoritarismo.

Anteriormente analizamos las acciones retóricas asociadas al autoritarismo; ahora veremos aquellas acciones retóricas que se asocian con las actitudes democráticas del profesor (a).

Con respecto a las Fundamentaciones y Justificaciones, establecemos que son contrarias a las apelaciones, debido a que las apelaciones son actos ilocucionarios, que poseen un fin persuasivo en las que se pronuncia un llamado de atención a los alumnos (as), que en ocasiones se traducen en reproches implícitos; amenazas o exigencias indirectas que persuaden a los alumnos (as) para obtener una conducta adecuada según el criterio del docente. En cambio, las fundamentaciones y justificaciones corresponden a actos ilocucionarios, que determinan una aclaración pertinente a las acciones del docente en relación al alumno (a). En este caso, el docente justifica o fundamenta sus procedimientos. En la apelación, el docente sólo se remite a proceder mediante un llamado de atención a los alumnos (as).

Otra acción retórica utilizada por los docentes en el aula, corresponde a los Consejos, éstos son contrarios a las amenazas debido a que en los consejos se establece una actitud de ayuda y preocupación por los alumnos, fomentando un vínculo afectivo recíproco entre el profesor (a) y los alumnos (as). En cambio, las amenazas corresponden a acciones retóricas que están asociadas a las actitudes autoritarias, y se traducen como una intimidación a los alumnos (as), mediante la posibilidad del castigo. Las amenazas se presentan como un llamado de atención a los alumnos (as) cuando éstos transgreden las normas establecidas en el contexto del aula. De este modo, por ejemplo, el proceso de aprendizaje cultural de las normas sociales, está connotado por el miedo y la intimidación. Contrario a esto, los consejos se presentan como una acción que manifiesta una enseñanza del sistema normativo connotado por la preocupación, el respeto y la comprensión.

Las peticiones como acción retórica asociadas a las actitudes democráticas son contrarias a los mandatos. Esto se explica de acuerdo a la definición de mandato como órdenes que se caracterizan por enunciarse mediante un tono imperativo, en los que se impone la actitud autoritaria, para persuadir al receptor por medio de la fuerza. Por otra parte, las peticiones son actos ilocucionarios que se enuncian como actos desiderativos, o ruegos. Las peticiones son también formas sutiles de autoritarismo, pues en ellas van implícitas las órdenes. Sin embargo, la diferencia esencial entre ambas acciones retóricas la determina el tono con el cual están formuladas.

Con respecto a las metodologías utilizadas por los profesores que están asociadas a las actitudes democráticas del profesor (a), los resultados corresponden a lo siguiente:

a) Cambio de roles:

Actividad que consiste en otorgarle a un alumno (a) actividades que por tradi-

ción le corresponden al profesor (a). Por ejemplo, la evaluación, la realización de pruebas, la explicación de contenidos, etc. En esta metodología el alumno asume una participación más activa, puesto que no sólo recibe conocimientos, sino que también ejecuta acciones metodológicas.

b) Uso de la imaginación:

Esta metodología está asociada con la visión imaginaria. El docente utiliza este método para que los alumnos y alumnas puedan «visualizar» mediante la imaginación, las características, contenidos o situaciones determinadas por los profesores (as). Este recurso es un medio excelente de recurso didáctico.

c) Contextualización a partir de los conocimientos de los alumnos (as):

Método que fomenta la participación e imaginación de los alumnos (as), además fomenta el desarrollo de habilidades como la deducción y la inducción, ya que parte de los contenidos propios del alumno. De esta manera, la clase se realiza de manera más participativa y dinámica.

e) Conocimiento a través de experimentos y/ o actividades:

Este corresponde a un tipo de metodología que pretende extrapolar los contenidos vistos al contexto de los alumnos (as). Esto quiere decir que los alumnos y alumnas ponen en práctica la teoría antes dada por el docente. La actitud democrática está reflejada en la posibilidad de los alumnos para tener un rol más activo y dinámico en la clase, de manera que el carácter unilateral del método expositivo se ve menoscabado ante este tipo de metodología.

4. CONCLUSIONES DE LOS RESULTADOS.

A modo de síntesis, nuestro modelo se explica de la siguiente manera:

1. Los recursos retóricos utilizados por el profesor están determinados por Representaciones Sociales autoritarias.,
2. Las metodologías utilizadas por el docente en la sala de clases están determinadas por su autoritarismo puesto que emplea estrategias pasivas, obligando a los alumnos a cumplir un rol pasivo. acatando órdenes e instrucciones. Además, en ocasiones el docente utiliza estas metodologías con una finalidad disciplinaria, para mantener el «control» de los/as alumnos/as mientras realizan las actividades impuestas.
3. El Autoritarismo del profesor está asociado al uso de Acciones Retóricas que emplea para modificar la conducta de los alumnos (as), mediante el uso de medios persuasivos. Esta asociación implica un control por parte del docente en el aula, manteniendo la atención, participación y disciplina en los alum-

nos (as). De esta manera, el profesor mantiene cierto dominio en las actitudes de los educandos.

4. A su vez, las Metodologías empleadas por el profesor están asociadas al Uso de Acciones Retóricas. Esta asociación consiste en los modos persuasivos o retóricos utilizados por el profesor para mantener en los alumnos y alumnas una conducta deseada en la sala de clases. Las metodologías empleadas poseen un carácter didáctico, y las acciones retóricas, en este sentido, se presentan como los medios persuasivos empleados por el docente para entregarle mayor eficacia a la modificación de la conducta de los alumnos, en este caso, aprender.
5. Las Apelaciones, el castigo, las Amenazas, los Mandatos y las preguntas retóricas pertenecen a las Acciones retóricas que emplea el docente en el aula y que están asociadas a su autoritarismo. Estas acciones poseen una finalidad persuasiva, mediante acciones autoritarias del maestro, las que están connotadas por el miedo, la frustración, la desilusión, etc.
6. Al mismo tiempo nos encontramos con otros profesores-minoritarios, que ejecutan acciones retóricas que pertenecen a actitudes democráticas, contrarias a las apelaciones, el castigo, la amenaza, los mandatos, etc. Por una parte se presentan las peticiones como acciones contrarias a los mandatos; los consejos son contrarios a las amenazas, y, por último, las fundamentaciones y las justificaciones son contrarias a las apelaciones.
7. Con respecto a la relación profesor / alumnos éstas están asociadas mayoritariamente al autoritarismo del profesor, y a la vez, están asociadas al uso de acciones retóricas. Esto implica que en el contexto del aula se establecen roles asimétricos, debido principalmente a las funciones que le corresponde a cada protagonista. De esta manera se asume que el rol del docente posee una marcada tendencia a presentarse como la autoridad dentro del aula, connotándose, de esta manera, una relación de poder.
8. Con relación a las actitudes democráticas de algunos profesores, ellas se manifiestan por el empleo de metodologías participativas donde los alumnos y alumnas asumen un rol más activo y comprensivo. El profesor democrático otorga mayor importancia a las experiencias de los alumnos (as), centrándose preferentemente en sus capacidades y habilidades, incentivando y motivando las preguntas, la reflexión, el diálogo y la tolerancia. Además, desde esta perspectiva, la relación entre profesor y alumnos es simétrica.

En general, en el aula se yuxtaponen actitudes docentes mayoritariamente autoritarias con actitudes docentes minoritariamente democráticas, explicables por el contexto político-social e ideológico que vive nuestro país. Es importante valorar, en este modelo, la propuesta de un sistema híbrido de las actitudes del docente, pues podemos vislumbrar ciertos cambios logrados por la Reforma Educacional en nuestro país.

5. INTERPRETACIÓN DE LOS RESULTADOS.

Sobre la base de los resultados arrojados por nuestra investigación, establecemos que los recursos retóricos empleados por los docentes en la sala de clase, están determinados por las actitudes híbridas del profesor; es decir, autoritarismo-democracia, que se insertan en las representaciones sociales de la época. Estas actitudes se asocian al modo como los docentes realizan sus clases en el aula. De acuerdo a nuestro modelo general de nuestra investigación, se puede apreciar que todos los procedimientos de los docentes en el aula están transversalmente correspondidos por estas actitudes híbridas; es decir, forman parte de las estructuras de pensamiento tanto de los profesores (as), como de los alumnos y alumnas, y quizás del sistema educacional actual chileno.

En las actitudes autoritarias del profesor (a) en el aula no sólo podemos apreciar medios persuasivos que connotan amenazas, miedos, castigos, etc., sino que, además, metodologías empleadas que ocasionan un ambiente donde el docente hace notar quien maneja y distribuye los conocimientos, e incluso, no da lugar para que los alumnos y alumnas puedan usar la imaginación y la creatividad en situaciones concretas. - recordemos que aprender no implica dejar de pensar por cuenta propia, sino que aprender es una forma propia de la participación - lo que, indudablemente, tiende a producir una actitud pasiva, sinónimo de disciplina y orden para la mentalidad autoritaria. Esta mentalidad representa una de las dificultades más notorias en el proceso enseñanza - aprendizaje, pues «programa» mentes pasivas, poco creativas, oprimidas y temerosas. En otras palabras, poco acordes con una convivencia democrática, perseguida por la Reforma Educacional Chilena.

En cambio, las actitudes democráticas del profesor (a) van asociadas con el empleo de métodos y recursos vinculados con la Reforma Educacional, pues están orientados a la participación interactiva del educando, produciendo en ellos un «real aprendizaje». Es decir, un aprendizaje significativo y profundo que no se relaciona con un contenido retenido en la memoria a corto plazo.

Las actitudes «híbridas» del docente en el aula corresponden a un fenómeno arraigado en la estructura de pensamiento de los educadores, de los educandos y de la sociedad, producto de los sistemas históricos vividos en nuestra sociedad, es decir, la dictadura y la democracia.

La importancia de presentar un modelo en el cual se observa un sistema híbrido de las actitudes del docente, implica estar presenciando un cambio lento pero, significativo dentro del aula. En ella, las propuestas de la Reforma Educacional Chilena se ponen en escena debido a una pequeña permutación en las actitudes autoritarias y democráticas de los docentes, que se traduce en la posibilidad de una mayor participación de los alumnos y alumnas, produciendo aprendizajes significativos en ellos. V'slumbramos en esto que el empleo de metodologías desde una posición autoritaria; planificaciones centradas en los objetivos del docente y no en los intereses de los alumnos (as); concepción autoritaria del aprendizaje; relaciones interpersonales basadas en relaciones de autoridad y las caracte-

terísticas autoritarias de los procedimientos retóricos empleados por los docentes en el aula parecieran ir dando un paso atrás, para dar lugar a metodologías nuevas que incentivan la participación de los educandos; planificaciones que cada vez van dando más importancia a los intereses de los alumnos y alumnas, y fomentando las relaciones interpersonales entre docentes y alumnos (as) desde una visión simétrica y democrática del aprendizaje.

Nuestra investigación nos mostró que los métodos persuasivos empleados por los profesores son efectivos. El problema radica en su aplicación autoritaria e inconsciente. Reconocer a la retórica como una herramienta eficaz en la educación, es un primer paso para su apropiación conciente. Utilizarla como un instrumento para el mejoramiento de los aprendizajes de nuestros alumnos y alumnas implica un uso conciente y correcto. Por esta razón, surge la necesidad que los docentes sepan usar democráticamente los recursos retóricos.

La educación posee una sustantiva configuración ética, y como en la acción humana no puede darse la ética desvinculada de la estética, se empiezan a abrir las puertas para transitar por los caminos estéticos de la educación, que se muestra, fundamentalmente, como retórica. Avanzamos así, en las propuestas de rehabilitación de la educación moral y educación estética. El solo conocimiento de la verdad no mueve a la acción personal ni a la praxis social, que son precisamente las claves de la formación humana. También en la educación se requiere que la verdad no sólo lo sea, sino que lo parezca: hacer verosímil lo verdadero es justamente la retórica, pues enseñar no es enunciar, sino mostrar. La educación, finalmente es, diálogo, más que intercambio de información, y más aún, transmisión de información. La enseñanza, por lo tanto, para que sea educativa (para que posibilite la educación), para que no sea una simple transmisión de conocimientos, e incluso para lograr esta transmisión, debe apelar a discursos lógicos, pero también a los recursos retóricos en su justa medida, sobre todo, porque el discurso humano tiene sus limitaciones, y el discurso retórico se configura de tal modo que busca salvar esas murallas.

En estas limitaciones contemplamos el lenguaje puramente denotativo, el cual es transitorio, intemporal, por el contrario, el discurso retórico se dirige a un interlocutor presente, donde se apela a su propia capacidad de percepción; se basa en experiencias pasadas que la argumentación revive.

Desde este punto, inferimos que actualmente, el uso conciente de los recursos retóricos inscritos en los criterios éticos, planteados por Aristóteles, se hacen necesarios. Se sugiere, entonces, cursos de perfeccionamiento a los docentes en este nivel, partiendo de la premisa «saber enseñar implica un saber aprender» por lo tanto, este adiestramiento debe estar, además, basado en un currículum y metodologías centradas en los intereses de los alumnos y alumnas, con el fin de hacer más participativo el proceso enseñanza - aprendizaje, persuadiendo en forma correcta y eficaz, acorde a lo propuesto por la Reforma Educacional

Nuestra investigación ha provocado una serie de reflexiones acerca de sus resultados que desembocan en actitudes críticas respecto a la situación educativa.

En primer lugar, estipulamos que, para producir un cambio radical, se precisa realizar jornadas de reflexión entre los profesores, que contemplen estudios sobre el ser humano, el mundo, la sociedad, los aprendizajes. Se necesitan cursos de perfeccionamiento sobre las teorías contemporáneas del aprendizaje, con el fin de producir cambios en el interior de las teorías implícitas y las representaciones sociales de los docentes. Si examinamos las estructuras formales de la educación en Chile, veremos que ha sido configurada por una tradición autoritaria y parámetros que ordenaban lo que se debía enseñar, lo que se debía aprender y cómo se debía aprender.

Ahora, se trata de promover una ruptura para producir cambios significativos a nivel del profesor y de la profesora. La literatura científica ha demostrado la correspondencia entre paradigmas de pensamiento y la praxis educacional del profesor en el aula. En este sentido, apuntamos a la importancia de conformar otro modo de pensar, que implique también otro modo de educar y guiar los aprendizajes.

Todo esto, conlleva, además, realizar investigaciones centradas en el pensamiento del profesor, casi inexistentes actualmente en la literatura científica de nuestro país. La falta de este tipo de información suscitó una de las mayores dificultades para la presente investigación

En este sentido, anotamos que surge una real necesidad por centrar nuestra visión en las actividades que ocurren en el aula, esto implica mayor información respecto a las relaciones entre profesores y alumnos (as); al procesamiento de la información a nivel de los profesores (as) y alumnos (as), y las planificaciones programáticas con el fin de mejorar la calidad de los aprendizajes.

Sabemos que el mero intercambio externo de mensajes no produce incremento cognoscitivo, de esto se plantea la idea que el profesor necesita conocer cuál es el nivel de aprendizaje con que sus alumnos comienzan, así como su evolución a través del proceso didáctico, identificando sus principales dificultades y las probables causas de las mismas, cuál ha sido el impacto del desarrollo seguido a través del proceso didáctico en los alumnos, reflexionar también sobre la eficacia de su propia actuación, así como sobre el papel de los recursos y metodología que emplea y sobre la misma programación. Así como también, el alumno necesita conocer cuál es el resultado de su propia actividad. Dicho conocimiento le permite situarse con relación a las exigencias que se le plantean y con las actividades y objetivos que debe realizar. Esta posibilidad de control conlleva asimismo un importante efecto motivador. Pero se recomienda también que el alumno participe en la evaluación del profesor y de todo el proceso didáctico.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

Austin, John L. Cómo Hacer Cosas Con Palabras. Paidós Studio. Barcelona, España, 1998

Ghio, Elsa; Hechim, María Angélica; Caudana, Carlos. Decir, Hacer, Enseñar Semiótica Y Pragmática Discursivo. Cantro De Publicaciones, Universidad Nacional Del Litoral. Santa Fé, Argentina, 1997

Rodrigo, María José; y Otros. Las Teorías Implícitas. Una Aproximación Al Conocimiento Cotidiano. Colección Aprendizaje Visor. Madrid, España, 1993.

Searle, John. Actos De Habla. Editorial Cátedra. Madrid, España, 1986