

ACTOS DE HABLA DEL DOCENTE EN SU
DIMENSIÓN RELACIONAL COMUNICATIVA CON
LOS ESTUDIANTES DE EDUCACIÓN INFANTIL

Yildret Rodríguez-Ávila. Docente de español y literatura, investigadora en escritura y literatura. Escribo cuentos para niños, poesía y artículos académicos. Dirigí un taller literario en Venezuela. Y, actualmente soy directora de la Revista Estudiantil “El Bonche”. He publicado cuentos para niños, poemarios y artículos de investigación.

Jorge Luis Barboza Hernández. Corporación Universitaria del Caribe CECAR, Licenciado en Letras, Magister en Educación Superior, Doctorado en Educación.

Nubia Hernández-Flórez. Corporación Universitaria del Caribe CECAR, Psicóloga Universidad de Pamplona, Máster en Gestión de la Calidad. Universidad Católica de Valencia. España, Máster En Avances en Investigación tratamientos en psicopatologías y salud, Universidad de Valencia España. Doctoranda en Ciencias de la Educación. Universidad Cuauthemoc México.

Olena Klimenko. Psicóloga (Universidad Estatal de Moscú), Magister en Ciencias Sociales (Universidad de Antioquia, Colombia), Doctora en Psicología educativa (Atlantic International University, USA), Doctora en Psicopedagogía (Universidad Católica de Buenos Aires, Argentina), Docente titular Institución Universitaria de Envigado.

Historial editorial

Recepción: 10 de marzo de 2023

Revisión: 10 de marzo de 2023

Aceptación: 28 de marzo de 2023

Publicación: 27 de junio de 2023

Actos de habla del docente en su dimensión relacional comunicativa con los estudiantes de educación infantil*

Speech acts of the teacher in his communicative relational dimension with early childhood education students

Atos de fala do professor em sua dimensão relacional comunicativa com alunos da educação infantil

Yildret Rodríguez-Avila / Jorge Luis Barboza-Hernández

Nubia Hernández-Flórez / Olena Klimenko

Corporación Universitaria del Caribe CECAR

Institucion Universitaria de Envgado

yildret.rodriguez@cecar.edu. / jorge.barbozah@cecar.edu.co

nubia.hernandezf@cecar.edu.co / olenak45@gmail.com

RESUMEN

Introducción: Según Austin (1990) y Searle (1986), los actos de habla son la unidad básica comunicativa que implica una intención, siendo el aula de clases un escenario de permanente actualización de los actos de habla que actúan como indicadores de condiciones favorables o no para el aprendizaje.

Objetivo: El objetivo de este estudio consistió en analizar los actos de habla más frecuentes empleados por las docentes de Educación Infantil en su dimensión relacional comunicativa con los estudiantes.

Método: Un estudio mixto, nivel descriptivo, de corte trasversal. El corpus lo constituyen grabaciones de audio obtenidas bajo consentimiento informado, realizadas en tres (3) aulas de educación infantil de dos (2) sesiones durante un tiempo aproximado de 1 hora cada una. Se empleó el instrumento de observación y registro de actos de habla, diseñado ad-hoc. El análisis de los datos es de frecuencia, categorizados de acuerdo con la tipología: actos asertivos, directivos, compromisorios, expresivos y declarativos y los diferentes sub-actos. Para la determinación de la fuerza ilocutiva y las condiciones de sinceridad se aplicó análisis de contenido.

*Artículo presenta resultados de la investigación denominada "Actos de habla del docente en su dimensión relacional comunicativa con los estudiantes de Educación Infantil", aprobada por la Universidad Pedagógica Experimental Libertador, Venezuela, acta del consejo directivo 321-2019.

Resultados: Los resultados indican que los actos más frecuentes son directivos y asertivos, dentro de los cuales prevalecen las órdenes, las preguntas y los relatos; es decir, toda la acción discursiva reside en el docente, denotando pedagogías tradicionales que limitan el desarrollo autónomo, el pensamiento crítico, el trabajo colaborativo y la comunicación.

Conclusiones: Se discuten las implicaciones del proceso de comunicación entre el docente y los estudiantes para la creación de condiciones óptimas para el fomento de pensamiento creativo, habilidades socioemocionales, lingüísticas y aprendizaje autónomo.

Palabras clave: lenguaje hablado, habla, actos de habla, educación, proceso de comunicación.

ABSTRACT

32

Introduction: According to Austin (1990) and Searle (1986), speech acts are the basic communicative unit that implies an intention, with the classroom being a scenario for permanent updating of speech acts that act as indicators of favorable conditions or not for learning.

Objective: The objective of this study was to analyze the most frequent speech acts used by Early Childhood Education teachers in their communicative relational dimension with students.

Method: A mixed study, descriptive level, cross-sectional. The corpus is made up of audio recordings obtained under informed consent, carried out in three (3) early childhood education classrooms of two (2) sessions for an approximate time of 1 hour each. The instrument for observation and recording of speech acts, designed ad hoc, was used. The analysis of the data is of frequency, categorized according to the typology: assertive, directive, commitment, expressive and declarative acts and the different sub-acts. To determine the illocutionary force and the sincerity conditions, content analysis was applied.

Results: The results indicate that the most frequent acts are directive and assertive, within which orders, questions and stories prevail; that is, all the discursive action resides in the teacher, denoting traditional pedagogies that limit autonomous development, critical thinking, collaborative work and communication.

Conclusions: The implications of the communication process between the teacher and the students are discussed for the creation of optimal conditions for the promotion of creative thinking, socio-emotional, linguistic skills and autonomous learning.

Keywords: spoken language, speech, speech acts, education, communication process.

RESUMO

Introdução: Segundo Austin (1990) e Searle (1986), os atos de fala são a unidade comunicativa básica que implica uma intenção, sendo a sala de aula um cenário de atualização permanente dos atos de fala que funcionam como indicadores de condições favoráveis ou não para a aprendizagem.

Objetivo: O objetivo deste estudo foi analisar os atos de fala mais utilizados por professoras de Educação Infantil em sua dimensão relacional comunicativa com os alunos.

Método: Estudo misto, nível descritivo, transversal. O corpus é constituído por gravações de áudio obtidas mediante consentimento informado, realizadas em 3 (três) salas de educação infantil de 2 (duas) sessões com duração aproximada de 1 hora cada. Foi utilizado o instrumento de observação e registro dos atos de fala, elaborado ad hoc. A análise dos dados é de frequência, categorizada de acordo com a tipologia: atos assertivos, diretivos, de compromisso, expressivos e declarativos e os diferentes subatos. Para determinar a força ilocucionária e as condições de sinceridade, foi aplicada a análise de conteúdo.

Resultados: Os resultados indicam que os atos mais frequentes são diretivos e assertivos, dentro dos quais prevalecem ordens, perguntas e histórias; ou seja, toda a ação discursiva reside no professor, denotando pedagogias tradicionais que limitam o desenvolvimento autônomo, o pensamento crítico, o trabalho colaborativo e a comunicação.

Conclusões: São discutidas as implicações do processo de comunicação entre o professor e os alunos para a criação de condições ótimas para a promoção do pensamento criativo, das competências socioemocionais e linguísticas e da aprendizagem autónoma.

Palavras-chave: linguagem falada, fala, atos de fala, educação, processo de comunicação.

INTRODUCCIÓN

La presente investigación se centró en los actos de habla como evidencia concreta de los procesos comunicativos en el aula, apoyándose en los postulados teóricos sobre los actos de habla de Austin (1990) y Searle (1986).

Austin (1990) constató que los enunciados no pueden ser juzgados únicamente por el factor verificabilidad, por lo fáctico (Leona, 2021) o por su impecabilidad gramatical (Guadarrama, 2022). Asimismo, Austin (1990) categorizó los actos de habla como “realizativos” debido a que, según él, el acto realizativo implica la acción verbal acompañada de la acción comportamental (sentida o ejecutada). Por

su parte, Searle (1986) explica que para que se dé el acto comunicativo ni siquiera es necesario que una oración tenga una sintaxis lo suficientemente explícita y, sin embargo, puede producirse la comprensión del mensaje y viceversa.

Los diferentes actos de habla que existen son:

Tabla 1.
Tipos de actos de habla

Acto de habla	Definición	Tipos
Actos de habla asertivos	Enunciación en la que se afirma, niega, describe o relata un estado de cosas.	Afirmar, negar, relatar, predecir, admitir, disentir, conjeturar, explicar.
Actos de habla directivos.	Emisión en la que se compromete al interlocutor para que realice una acción.	Ordenar, argumentar, pedir, advertir, prescribir, amenazar, sugerir, preguntar.
Actos de habla promisorios (o compromisorios).	Es el acto que compromete al propio hablante para que realice una acción.	Prometer, ofrecer, permiso.
Actos de habla expresivos.	Son los actos que se refieren al estado psicológico y se relacionan con los sentimientos.	-Dudar, desear, amor, odio, rabia, temor, tristeza, agradecer, pésame, disculpas, felicitar, saludar, quejarse, insultar.
Actos de habla declarativos.	Son los actos que permiten instaurar nuevas realidades.	Aprobar, nombrar, disentir, bautizar.

Fuente: Austin (1990) y Searle (1986)

Existen dos componentes en todo acto ilocutivo: la fuerza ilocutiva y el contenido proposicional. La fuerza ilocutiva está relacionada con la intención o emoción (Bermúdez, 2021). Los grados de fuerza ilocutiva permiten que un contenido proposicional con la misma fuerza ilocutiva se diferencie de otro por el grado de fuerza como, por ejemplo: ‘sería maravilloso verte en mi fiesta’, ‘por favor, ven a mi fiesta’, ‘Tienes que venir a la fiesta’.

Acorde con Austin (1990), existen unas condiciones que enmarcan el acto ilocutivo, llamado condiciones de sinceridad. Esto significa

que un acto ilocutivo funciona bien dentro de determinado contexto si el enunciado representa un acto real (Jaramillo-Valencia et al., 2022), es decir, si supone una verdad o cumple ciertas condiciones válidas en donde se enmarca. En conclusión, según esta teoría, hablar es un acto de hacer algo, centrado en la pragmática del discurso, donde el uso del lenguaje se define por las formas simbólicas y su actuación transformadora de la realidad (Halliday, 1998).

Ahora bien, la preponderancia de la lengua escrita en la escuela ha relegado la sistematización pedagógica de la oralidad (Llorenç, 2018; Kroetz et al., 2020). Una de las razones está en el profesorado, pues “no hay demasiados maestros que puedan convertirse con plena garantía, en modelo lingüístico” (Cassany et al., 2000:14). Si se toma en cuenta que el preescolar es uno de los primeros contactos sociales del niño y la niña fuera del hogar (Yépez y Padilla, 2021), en consecuencia, este debe ser un rico caudal que ayude al niño a desarrollar el potencial lingüístico; por ello, Santamarina y Núñez (2018, p. 184), explican que “...el desarrollo de la competencia comunicativa oral requiere de una correcta preparación de los futuros profesionales de la enseñanza”.

35

En consecuencia, los maestros de educación infantil son los primeros llamados a enfatizar el desarrollo efectivo de la comunicación, a tener conciencia de su rol como mediador de situaciones de comunicación oral (Toro y Tejada, 2020). La oralidad, además de influir en los procesos cognitivos, constituye la base del desarrollo de las destrezas, habilidades, potencialidades, actitudes, entre otros, que son fundamentales para el desenvolvimiento efectivo a lo largo de toda la escolaridad, así como el resto de su vida (Hall et al., 2019).

Sin embargo, no “se ha prestado una atención adecuada a los estudios de los usos lingüísticos orales y a su didáctica en la formación y actualización de los docentes” (Rodríguez, 1995, p. 31), y esto repercute en la formación que luego ellos impartirán en las escuelas, aunado a la relación direccional, vertical en la relación docente-estudiante. Así, Porlán (1998) señala que el proceso comunicacional en el aula es sesgado, condicionado y constreñido por las relaciones de poder.

En este sentido, la presente investigación se propuso analizar los actos de habla más frecuentes empleados por las docentes de Educación Infantil y su dimensión relacional comunicativa con los estudiantes. Para lograrlo fue necesario (a) determinar la frecuencia de los actos asertivos, directivos, compromisorios, expresivos y declarativos que emplea la docente de Educación Preescolar y/o Inicial; y (b) analizar el grado de fuerza ilocutiva y las condiciones de sinceridad de los actos de habla más frecuentes empleados por las docentes.

Metodología

Diseño: La naturaleza de este trabajo se inscribe en la modalidad de investigación mixta, nivel descriptivo y diseño transversal.

Instrumentos:

Para la recolección de los datos se utilizó un instrumento de observación tipo lista de cotejo diseñado ad-hoc para el presente estudio. Para los efectos de validación, el instrumento fue sometido al juicio de tres expertos (en lingüística, pedagogía y metodología de investigación), con el fin de valorar coherencia, suficiencia, claridad de redacción de ítems y su relevancia. La versión inicial del instrumento, que constaba de 46 ítems, fue reducida a 41, según las recomendaciones obtenidas a partir de la evaluación. El cálculo del índice de concordancia Kappa de Cohen indicó valores satisfactorios entre .865 y .925 (valor de p entre .001 y .006), presentando un alto grado de concordancia entre los jueces. Adicionalmente, para analizar la fuerza ilocutiva y las condiciones de sinceridad, así como para contabilizar el número de veces que emitía un mismo acto de habla, se realizaron las grabaciones de las sesiones para su posterior análisis detallado.

Participantes:

La fuente de datos fueron tres docentes de Educación Infantil de una Institución Pública ubicada en Rubio, estado Táchira, Venezuela. En las sesiones de observación, además de las docentes observadas, estaban presentes las auxiliares, y los niños y niñas que integraban cada grupo orientado por la docente, tal como se presenta en la tabla 2.

Tabla 2.
Población seleccionada

Secc.	Docentes	Aux.	Total de Niños	Total de Niñas	Total general
"A"	01	01	16	07	25
"B"	01	01	14	14	30
"C"	01	01	17	13	32
03	03	03	47	34	87

Fuente: Elaboración propia

Procedimiento:

La fase de recolección de los datos que constituyen el corpus se hizo bajo consentimiento informado de las involucradas, con el compromiso de mantener la anonimidad de las docentes y de no fotografiar a los estudiantes. Se firmó el consentimiento informado con los acudientes de los niños y niñas y con las docentes participantes.

Para manejar los datos conservando la identificación de las docentes, se hizo una clasificación en letras y números: EI. B, EI. A y EI. C. Estas siglas significan: E: educación; I: infantil; B: sección "A", "B" y "C". Para abordar el escenario sin causar preocupación en las maestras y evitar que asumieran posturas distintas a las cotidianas se les hizo una primera visita para explicarles que lo que se iba a observar eran las funciones del lenguaje de los niños y niñas; también para acordar el horario adecuado en el que ellas realizan el periodo de intercambio y recuento. Posteriormente se hizo seis visitas en las cuales se procedió a observar con la planilla de observación y a grabar las sesiones.

Análisis de datos:

El análisis de la información se realizó recurriendo a métodos estadísticos y lingüísticos. El análisis estadístico se orientó a la organización, procesamiento y contabilización de los datos obtenidos a través de la planilla de observación para determinar la frecuencia de los diferentes actos ilocutivos a través de frecuencias relativas (número de casos) y absolutas (porcentajes) de los mismos. El análisis lingüístico consistió en aplicar un análisis fonético para determinar la entonación que dio cuenta del grado de fuerza ilocutiva y un análisis del contenido proposicional de cada enunciado insertado en el mismo contexto lingüístico para determinar las condiciones de sinceridad.

37

RESULTADOS**Docente 1. (EI. B)**

En la tabla 3 se presenta el comportamiento de los actos de habla para el caso de la primera docente, quien fue observada en dos sesiones. De acuerdo con los porcentajes obtenidos en la muestra estudiada, los de mayor frecuencia (56%) fueron los actos directivos, seguido por un alto porcentaje (38%) de actos asertivos. Estos actos de habla se enmarcan en los momentos de socialización del día, el cual es aprovechado por la docente para recordar la clase anterior. El tema de discusión fue la creación divina del ser (historia bíblica del Génesis). En la segunda sesión no hubo mayores variaciones con respecto a la primera, prevaleciendo los altos porcentajes de los actos directivos y asertivos.

Tabla 3.
Frecuencia de los actos de habla de la docente (EI. B)

N°	Acto De Habla	Sesión 1	Sesión 2	Total	Porcentaje
1	Asertivos	38	10	48	38%
2	Directivos	42	29	71	56%
3	Compromisorios	1	0	1	1%
4	Expresivos	0	1	1	1%
38	5 Declarativos	16	0	16	13%
6	Otros	0	0	0	0%
Total:		87	40	127	100%

Fuente: Elaboración propia

En cuanto a los actos de habla asertivos, se evidenció que el 48% estaba dedicado a relatar, un 27% eran afirmaciones, en tercer lugar, con un 19% estaban los actos explicativos, y, por último, los de conjeturar (4%) y admitir (2%) (tabla 4).

Tabla 4.
Frecuencia de los actos de habla asertivos Docente 1. (EI. B)

N°	Actos asertivos	Sesión 1	Sesión 2	Total	Porcentaje
1	Afirmar	11	2	13	27%
2	Negar	0	0	0	0%

3	Relatar	20	3	23	48%
4	Predecir	0	0	0	0%
5	Admitir	1	0	1	2%
6	Disentir	0	0	0	0%
7	Conjeturar	2	0	0	4%
8	Explicar	4	5	9	19%
Total:		38	10	48	100%

39

Fuente: Elaboración propia

En relación a los actos de habla directivos, de mayores frecuencias fueron las órdenes (68%) y las preguntas (30%). Por supuesto, muchas veces las órdenes se escondían detrás de la apariencia de la pregunta como, por ejemplo: “¿Cómo nos vamos a portar?, ¿bien?” (tabla 5).

Tabla 5.

Frecuencia de los actos de habla directivos (Docente 1 (EI. B))

N°	Actos directivos	Sesión 1	Sesión 2	Total	Porcentaje
1	Ordenar.	28	20	48	68%
2	Argumentar	0	0	0	0%
3	Pedir	0	0	0	0%
4	Advertir	1	0	1	1%

5	Prescribir	0	0	0	0%
6	Amenazar	0	0	0	0%
7	Sugerir	0	1	1	1%
8	Preguntar	13	8	21	30%
Total:		42	29	71	100%

Fuente: Elaboración propia

Docente 2 (EI. C)

40

En la tabla 6 se presenta el comportamiento de los actos de habla emitidos por la segunda docente, quien fue observada en dos ocasiones, igualmente.

Se observa que la frecuencia mayor la obtuvieron nuevamente los actos directivos: 57%, seguidamente, están los actos asertivos (40%). Aun cuando la primera sesión se dio durante el periodo de socialización grupal, pareciera que durante este momento de la jornada tampoco hay posibilidades de mayores interacciones.

Tabla 6.
Frecuencia de los actos de habla de la Docente 2 (EI.C)

N°	Acto De Habla	Sesión 1	Sesión 2	Total	Porcentaje
1	Asertivos	114	65	179	40%
2	Directivos	172	88	260	57%
3	Compromisorios	2	0	2	0%
4	Expresivos	8	0	8	2%

5	Declarativos	2	0	2	0%
6	Otros	1	1	2	0%
Total:		299	154	453	100%

Fuente: Elaboración propia

Al interior de los actos asertivos el mayor porcentaje ocuparon las afirmaciones (33%), seguidos por explicaciones (30%) y de relatos (27%), y, por último, estaban los actos de negar (5%), conjeturar (1%) y predecir (1%). En este caso es oportuno explicitar que la docente E.I.C es una de las que más habló durante todas las sesiones. De allí que haya diversidad en las expresiones emitidas.

41

Tabla 7.

Frecuencia de los actos de habla asertivos (Docente 2 (E.I. C))

N°	Actos asertivos	Sesión 1	Sesión 2	Total	Porcentaje
1	Afirmar	26	33	59	33%
2	Negar	7	2	9	5%
3	Relatar	37	12	49	27%
4	Predecir	1	0	1	1%
5	Admitir	6	0	6	3%
6	Disentir	0	0	0	0%
7	Conjeturar	1	0	1	1%
8	Explicar	36	18	54	30%

Total: 114 65 179 100%

Fuente: Elaboración propia

Al interior de los actos directivos, el mayor porcentaje ocuparon las órdenes (56%) y las preguntas (32%), con una muy poca representatividad de actos de advertir (4%), argumentar (3%), amenazar (2%), prescribir (1%) y sugerir (1%).

Tabla 8.
Frecuencia de los actos de habla directivos (Docente 2 (EI. C))

N°	Actos directivos	Sesión 1	Sesión 2	Total	Porcentaje
42	1 Ordenar	96	36	146	56%
	2 Argumentar	5	3	8	3%
	3 Pedir	0	0	0	0%
	4 Advertir	4	5	11	4%
	5 Prescribir	3	0	3	1%
	6 Amenazar	2	2	5	2%
	7 Sugerir	2	1	3	1%
	8 Preguntar	60	18	84	32%
	Total:	172	88	260	100%

Fuente: Elaboración propia

Docente 3 (EI. A)

Para la docente 3, también, se aprecia una predominancia de los actos directivos (60%) y asertivos (34%). La sesión se centró en hablar

sobre los medios de comunicación y casi siempre la maestra quien relataba, y, cuando preguntaba, lo hacía de manera retórica o inducía las respuestas de los niños.

Tabla 9.
Frecuencia de los actos de habla de la docente 3 (EI. A)

N°	Acto De Habla	Sesión 1	Sesión 2	Total	Porcentaje
1	Asertivos	91	27	118	34%
2	Directivos	139	67	206	60%
3	Compromisorios	5	0	5	2%
4	Expresivos	4	1	5	2%
5	Declarativos	0	0	0	0%
6	Otros	5	0	5	2%
Total:		244	95	339	100%

Fuente: Elaboración propia

En relación a los actos de habla asertivos, se observó la mayor frecuencia de actos orientados a relatar (45%), seguido por afirmar (22%), y con una menor presencia de admitir (12%) y explicar (12%).

Tabla 10.
Frecuencia de los actos de habla asertivos (Docente 3 (EI. A))

N°	Actos asertivos	Sesión 1	Sesión 2	Total	Porcentaje
1	Afirmar	19	6	25	22%
2	Negar	6	2	8	6%

ACTOS DE HABLA DEL DOCENTE EN SU DIMENSIÓN RELACIONAL

3	Relatar	44	10	54	45%
4	Predecir	2	0	2	2%
5	Admitir	5	9	14	12%
6	Disentir	1	0	1	1%
7	Conjeturar	0	0	0	0%
8	Explicar	14	0	14	12%
44	Total:	91	27	118	100%

Fuente: Elaboración propia

En cuanto a los actos de habla directivos en la docente 3 (EI. A) prevalecieron actos orientados a preguntar (56%) y ordenar (44%).

Tabla 11.

Frecuencia de los actos de habla directivos (Docente 3 (EI. A))

N°	Actos directivos	Sesión 1	Sesión 2	Total	Porcentaje
1	Ordenar	47	45	92	44%
2	Argumentar	0	0	0	0%
3	Pedir	0	0	0	0%
4	Advertir	0	0	0	0%
5	Prescribir	0	0	0	0%

6	Amenazar	0	0	0	0%
7	Sugerir	0	0	0	0%
8	Preguntar	92	22	114	56%
Total:		139	67	206	100%

Fuente: Elaboración propia

La comparación de frecuencias de los actos de habla para las tres docentes observadas, se evidencia el mayor porcentaje de actor directivos (57%), seguidos por asertivos (36%) (tabla 12).

45

Tabla 12.

Comparación de las frecuencias de los actos de habla de las docentes de EI

N°	ACTO DE HABL A	EI.B	EI.C	EI.A	Total	Porcentaje
I	Asertivos	48	179	118	345	36%
II	Directivos	71	260	206	537	57%
III	Compromisorios	1	2	5	8	2%
IV	Expresivos	1	8	5	14	1%
V	Declarativos	16	2	0	18	3%
VI	Otros	0	2	5	7	1%
Total:		137	453	357	947	100%

Fuente: Elaboración propia

El grado de fuerza y las condiciones de sinceridad de algunos actos de habla ilocutivos usados por las docentes.

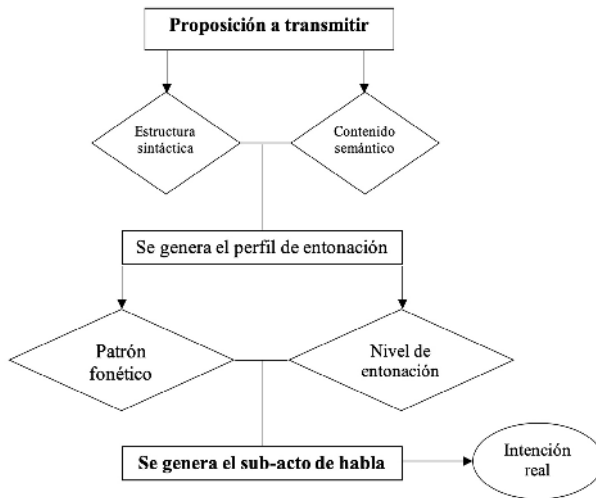
Para analizar el grado de fuerza ilocutiva y las condiciones de sinceridad se requirió del análisis de contenido. En este caso, se eligieron los casos más relevantes de las grabaciones, analizando inicialmente los grados de fuerza ilocutivos y luego las condiciones de sinceridad.

Considerando que todo acto de habla es una proposición con determinado contenido proposicional que variará dependiendo del grado de fuerza con que sea enunciado y de las condiciones preparatorias de la enunciación, es decir, de la funcionalidad de ese acto en determinado contexto, se tienen en cuenta los siguientes niveles de análisis de los actos de habla el grado de fuerza elocutivo y las condiciones de sinceridad (figura 1).

Figura 1.

Niveles de análisis de los actos de habla para el grado de fuerza elocutivo y las condiciones de sinceridad.

46



Fuente: *Elaboración propia*

Es por ello por lo que se toman solo muestras, pues lo que interesa es mostrar cómo algunas expresiones analizadas fuera de este marco conceptual pueden apreciarse como un acto distinto a la intención del hablante.

Es posible ilustrar lo afirmado a partir del siguiente ejemplo: En un momento en que la docente estaba ocupada y los niños veían una película, ella desde el asiento les dijo: “Uy, qué lindo muñequito” refiriéndose a uno de los personajes de la película. La intención más allá era decirles presten atención, pues en ese momento percibió que los niños estaban distraídos; entonces, ese acto no puede ser tomado

como un acto expresivo, sino como un acto directivo.

Para analizarlo se expone la categoría macro representada por los actos directivos. A esa categoría la acompañan unas subcategorías ya definidas en el marco referencial, tales como ordenar, argumentar, pedir, advertir, prescribir, amenazar, sugerir, preguntar. Luego se acompaña con el grado de fuerza ilocutivo y las condiciones preparatorias.

Como se aprecia en la tabla 13, las condiciones preparatorias registran actos insinceros, pues, en muchos casos, no coincide el contenido proposicional con las condiciones preparatorias haciendo que la intención del acto producido resida en la entonación (grado de fuerza); por ejemplo “ReCUERden que la profeSORa lleGÓ y DIJo BUENos DÍAS...”¹, en donde:

Se genera la proposición a transmitir. Dicho significado presenta una estructura sintáctica con un contenido semántico.

El significado se acentúa con la proyección del perfil de entonación que está regido en primer lugar por los patrones de tonalidad del español descrito a través de la señalización de las sílabas tónicas y de la fuerza empleada en la entonación.

Se genera la orden (sub-acto de habla), pues la verdadera intención de la proposición es hacer que el estudiante adquiriera una conducta adecuada y la docente necesitaba hacer valer su autoridad y quedar “bien” delante de la observadora.

Tabla 13.

Análisis del grado de fuerza ilocutivo y las condiciones de sinceridad de E.I.B.

Do- cente	Categoría macro	Subcategoría	Contenido pro- posicional	Condiciones preparatorias
E.I.B	Actos de habla di- rectivos	Órdenes.	“¿Cómo nos vamos a portar? ¿Bien?”. Re- cordemos las normas: cuando la maestra está hablando los niños pequeños, vamos a oír, a ver qué es lo que la maestra va a decir para estar pendientes y...	1. La docente advierte a los niños a través de una pregunta. 2. La docente recuerda a los niños su grado de autoridad.

1. Propuesta de representar la sílaba tónica de Berko y Bernstein (1999: 339). En adelante, se continuará con esta propuesta.

Todo esto es hecho por... (Dios: niños a coro con la maestra).
 Y también dijo que como estaba todo hecho, ya en la parte en la tierra, también dijo que teníamos que haber un hombre y al hombre debía acompañarlo una...
¡Mujer! (Niño)

1. El acto es un relato que termina en pregunta que induce la respuesta de los niños.

Recuerden que la profesora llegó y dijo “Buenos días”.

1. La docente ordena a los niños responder el saludo.
2. La docente ordena a los niños portarse bien frente al extraño.

¿Ve? Ve, mire Marquito, ve que ella no tuvo problemas, Marquito.

1. La docente hace una pregunta retórica a Marcos.
 La docente le expresa a Marcos que él también puede exponer.

Fuente: Elaboración propia

A partir de los ejemplos de la segunda docente EI.C (tabla 14), se analiza uno de los actos que implican amenaza, para variar el expuesto en el análisis de la docente EI.B. A continuación, se tomó el siguiente:

...si no nos da CHANce HOY, el LUnes les VOY a preguntAR y por CAdA NIño que resPONda la preGUNta BIEN, TIENE un

PREmio; si no resPONde QUIEre deCIR que no esTABA presTAN-do atenCIÓN y PIERde el PREmio.

El ejemplo tomado de este acto de habla, enunciado de manera que aparentemente pareciera una promesa, realmente revela, de acuerdo con la entonación, el manejo de un discurso escolar institucionalizado (el interrogatorio como amenaza) cuya verdadera intención es hacer que los estudiantes se comporten disciplinadamente.

De igual manera, en una interrogación que connota orden es posible ver cómo el grado de fuerza ilocutivo influye de manera preeminente en el acto de habla; p. ej.: “¿VerDAD que si maRÍA joSÉ?” (tabla 14).

Las condiciones preparatorias que acompañan al acto de habla revelan que la pregunta no tiene la intención de que sea respondido por la niña, sino (a) llamar la atención; (b) que la niña se quede quieta; y (c) que la niña atienda la explicación de la docente. Tal situación propicia lo que Austin (1990) llamara actos infelices porque la pregunta al ser retórica no se valida en el discurso que pudiera emitir la niña y transformarse así en un acto comunicativo real.

49

Tabla 14

Análisis del grado de fuerza ilocutivo y las condiciones de sinceridad de E.I.C.

Docente: E.I.C	
Categoría macro: Actos de habla directivos. Subcategoría: Órdenes.	
Contenido proposicional	Condiciones preparatorias
Aquí pasa algo...	1. La docente les ordena a dos niños que están desordenados que se estén quietos.
Ah, María José. No, así no, respetando las normas, ¿Sí?	1. La docente hace callar a María José porque habló al mismo tiempo que otro niño. 2. La docente le señala a María José que las normas establecen respetar el turno del que habla.
No. Ya va, ya va.	1. La docente les ordena a los niños hacer silencio, pues ella había preguntado: ¿Qué es el ahorro? Y todos empezaron a responder al mismo tiempo.

No atiendo niños que para hablar necesiten estar de rodillas.	1. En las reuniones de grupos, la orden es sentarse con las piernas cruzadas.
¿Qué pena, qué pena no escucho nada, todos están hablando.	1. La maestra ordena hacer silencio. 2. La maestra recuerda las normas del buen hablante.
¿Verdad que si María José?	1. La maestra le ordena a María José prestar atención a lo que ella está diciendo.
¿Qué problemas tienen ustedes?	1. La maestra hace una pregunta retórica. 2. La maestra les ordena no pelear.
No empiece, Manuela, no empiece.	1. La maestra ordena a la niña estarse quieta empiece.
-¿Qué hermosas flores! -Pero no dice flor. Vamos a escribirle aquí: flor. -Con su lápiz se sienta y le escribe.	1. La maestra ignora lo que la niña le dice (Profe, ¿hago otro dibujo?) 2. La Maestra le ordena a la niña volver a su puesto para que siga dibujando y la deje tranquila.

Fuente: Elaboración propia

Tabla 15

Análisis del grado de fuerza ilocutivo y las condiciones de sinceridad de EI.B.

Docente: EI.B.

Categoría macro: Actos de habla directivos. **Subcategoría:** Amenazas.

El directivo ya sabe y me dijo X. Cuando tenga chance paso por allá, y si los niños no están aprovechando el televisor a ese grupo le mando a quitar el televisor.	1. La maestra amenaza a los niños para que se porten bien. 2. La maestra usa una autoridad superior para amenazar.
...si no nos da chance hoy, el lunes les voy a preguntar y, por cada niño que responda la pregunta bien, tiene un premio; si no responde quiere decir que no estaba prestando atención y pierde el premio.	1. La maestra ordena a los niños estar tranquilos. 2. La maestra les advierte que hará un interrogatorio. 3. La maestra estimula a los niños con un supuesto premio.

Fuente: Elaboración propia

Para ejemplificar con mayor claridad el caso de la docente EI. A (tabla 16), el siguiente ejemplo: “¡QUE mara Villa! noo, yo es TOY en el meJOR GRUpo”.

El análisis simple del enunciado, es decir, fuera del contexto de producción, permitiría aseverar que este es un acto exclamativo, cuya intención es felicitar al grupo. Sin embargo, visto dentro del contexto de la conversación, la docente ha preguntado a los niños si son sinceros y todos levantaron la mano y dijeron que sí. La entonación de este acto revela mordacidad en el comentario y dos intenciones precisas: a) que los niños confesaran que dicen mentiras y b) que los niños dejaran de molestar y le prestaran atención a lo que ella les decía. Lo anterior se corrobora en lo que la maestra les dijo después:

...Ah, pero ya va... Ustedes dicen que los niños dicen la verdad, pero cuando uno está en reunión de grupo, ¿qué hacen los niños? ¿Qué hacen los niños cuando están en reunión de grupo? ¿Está qué? (...) Escuchen lo que dijo Luis, los niños tienen que estar calladitos. Y los niños tienen que prestarle atención a la Profe Jenny. Usted tiene que prestar atención... (...) Calladitos la boca. Y eso es decir la verdad. ¿Quiere decir que ustedes están diciendo mentiras? (...) Nooo. Porque, miren, yo estoy aquí sentada y estoy viendo que Jenny está por allá molestando. A Juan Carlos no lo veo pendiente. A María José ahora se le ocurrió amarrarse los cordones. (Datos tomados de las grabaciones).

Como se aprecia en la transcripción, la entonación con mayor énfasis se da en expresiones tales como “nooo” que indican la mordacidad de la cual se habló.

Tabla 16

Análisis del grado de fuerza ilocutivo y las condiciones de sinceridad de E.I.A

Docente: E.I.A.

Categoría macro: Actos de habla directivos. **Subcategoría:** Amenazas.

Subcategoría	Contenido proposicional	Condiciones preparatorias
Ordenes.	No, no, no. Es increíble. Kevin, siéntese bien porque yo estoy impresionada. ¿ustedes no dicen mentiras? ¿ustedes siempre dicen la verdad? ¡qué maravilla! Noo, yo estoy en el mejor grupo. Yo estoy en el mejor grupo. Imagínese que aquí todos los niños son sinceros. ¡qué maravilla!	<ol style="list-style-type: none"> 1. La docente hace comentarios irónicos de las afirmaciones de los niños cuando se les preguntó si son sinceros. 2. La docente les ordena a los niños decir la verdad.
Amenaza.	¡qué bueno! ¿saben qué? Que a diosito eso le gusta mucho. Que los niños sean sinceros.	<ol style="list-style-type: none"> 1. La docente amenaza a los niños para que digan la verdad. 2. La docente manipula a los niños con un discurso religioso.

Fuente: Elaboración propia

DISCUSIÓN

Los resultados indican que, durante las seis sesiones de observación, los actos de habla predominantes eran directivos y al interior de estos el mayor porcentaje en las conversaciones entre las docentes y los niños y niñas ocupaban las órdenes. A través de los siguientes ejemplos tomados de sus propios actos de habla se puede apreciar: “Adrián, usted se arrima para allá un poquito”, “no quiero a nadie encima del compañero, ¿okay?”, “Bueno, bien, a ver, vamos a aplaudir rapidito para llegar a...”, “Quiero a todos sentados sobre las nalgas. Yo no dije de rodillas, yo dije nalgas”, “No. Ya va, ya va”, “Cerremos los ojitos para no

estar mirando al compañero ni nada y concentrarnos”, “Ahora vamos a hablar de tal manera que los compañeros escuchen”. Estos son solo una pequeña muestra de las muchísimas órdenes dadas en diferentes condiciones y con diferentes intenciones. Además, se dan actos no clasificados por Austin y Searle de predominancia gestual y corporal: a veces con una sola mirada de la maestra al niño ya se apreciaba la orden, pues el niño enseguida reaccionaba. Hay muchos ejemplos de órdenes directas, pero también hay otras de tipo indirecto.

Asimismo, se aprecia que el otro acto de habla con alto índice de representatividad fue asertivo y, dentro del mismo, la predominancia de los relatos, si se suman todos los actos producidos se tienen 126 de ellos, frente a 217 constituidos por afirmaciones, negaciones, predicciones, admisiones, disensiones, conjeturas y explicaciones.

Lo anterior demuestra que la comunicación en el aula de educación infantil es unidireccional, donde una persona (docente) expone sus ideas a otros (estudiantes), pero sin retroalimentación directa (Hernández, 2021). La clase, discursivamente, está centrada en el docente y la mayoría de los actos de habla corresponden a actos directivos (57%) y asertivos (36%). El resto, como los declarativos, expresivos y compromisorios, que son de importancia en la interacción comunicativa, tienen un número insignificante de aparición. Los hallazgos del presente estudio van en línea con los resultados de otros estudios similares (Azhari et al., 2018; Sumedi y Rovino, 2020; Chakin y Dibdyaningsih, 2019; Santosa y Kurniadi, 2020; Zamora Úbeda, 2021), indicando la presencia de un estilo conversacional directivo en los ambientes educativos.

Asimismo, el análisis de la fuerza ilocutiva y las condiciones de sinceridad confirma que dentro de otras tipologías de actos se encuentra disfrazado un discurso unidireccional, de hegemonía en la persona del maestro, donde la comunicación franca y la construcción de saberes autónomos es limitada. Este dato revela que la escuela y, específicamente, la educación infantil, no están atendiendo las necesidades lingüísticas de los niños y niñas.

Esto avala la preocupación debido a la importancia de la Educación Infantil para la fijación de patrones comportamentales, actitudinales y comunicativos del estudiante para el largo tránsito que le espera en la educación. Si desde temprana edad solo se oyen órdenes, preguntas y relatos que implican un monólogo constante de parte del docente y su participación se condiciona a responder al adulto, pues los actos directivos coartan la libertad del oyente (Rodrigo, 2020); entonces, la organización del aula fija un ejercicio de poder desplegado por el maestro que invisibiliza la voz del alumno.

Por ello, se requiere del docente un perfil que cumpla con “el placer de comprender, de conocer, de descubrir e indagar. Esto favorece la curiosidad intelectual, estimula el sentido crítico y permite descifrar la realidad, adquiriendo al mismo tiempo una autonomía de juicio” (Ministerio de Educación y Deportes, 2005:68). De allí la necesidad de revisar el rol del maestro en el aula, para que los docentes reflexionen la importancia de manejar conscientemente su discurso para hacer un uso más interactivo que coadyuva al desarrollo lingüístico de los niños.

En contraste con lo señalado por el currículo de EI de Venezuela acerca de la función del docente como mediador y propiciador de situaciones comunicativas que incentiven la comunicación de los infantes, los resultados del presente estudio indican que a los niños en las aulas observadas no se les permite opinar; las docentes con subidas de tono hacen silenciar a los estudiantes para continuar sus relatos, donde predominan las preguntas inducidas y retóricas, ocupando el mayor tiempo de clase en el protagonismo de las maestras.

54

En este orden de ideas, Bernstein (1977) explicita “que las relaciones de clase generan, distribuyen, reproducen y legitiman formas características de comunicación, que transmiten códigos dominantes y dominados” (p. 25). En atención al planteamiento del autor se pudiera pensar que implícitamente la escuela prepara al niño para la obediencia, sin discriminar si las normas y reglas son justas o son cuestionables.

Es claro que para un eficaz funcionamiento de la dinámica escolar se requieren ciertas. Sin embargo, estas reglas no pueden ser ni arbitrarias ni impuestas por el docente. Los actos del habla en el aula son cruciales ya que reflejan la intencionalidad del estilo pedagógico y metodológico del docente, siendo ésta una metodología tradicional, autoritaria, unilateral y dominante, o una metodología participativa, bilateral, incluyente, flexible, pensante y creativa. Considerando lo antes expuesto, se debe tener en cuenta que, en primer lugar, el estudiante de Educación Infantil está en pleno proceso de desarrollo lingüístico y, en segundo lugar, el docente es modelo socializador, a través del lenguaje, de todos los patrones cognitivos, afectivos, morales y sociales. En concordancia con Sumedi y Rovino (2020), si bien el docente tiene la autoridad para dirigir los procesos en el aula, el predominio de los actos directivos y los relatos ponen al profesor en el tema central del aprendizaje cuando su protagonismo debe dejarse atrás para propiciar el aprendizaje activo.

CONCLUSIONES

Considerando las exigencias de la sociedad contemporánea frente a la formación escolar, donde se valora la habilidad de pensar de forma autónoma y creativa, las habilidades blandas, iniciativa, independencia y autonomía en el proceso de aprendizaje, es de gran relevancia ofrecer a los niños desde el inicio de su proceso escolar ambientes educativos propicios que permiten el fomento de estas habilidades. Como han mostrado los resultados de este estudio, al igual como resaltan muchos autores a nivel internacional, las interacciones en las aulas de clase siguen siendo todavía caracterizadas como propias del modelo pedagógico tradicional (de Almeida et al., 2019), donde el protagonismo se otorga al docente, con su modo directivo de actuar, lo cual se refleja en sus actos de habla (Zamora Úbeda, 2021).

Para ajustar los métodos educativos al contexto posmoderno de la sociedad actual es necesario cambiar las concepciones, manejos y usos del lenguaje, lo cual, a su vez, implica un fuerte cambio en la concepción de la pedagogía y, por ende, de los procesos de enseñanza y aprendizaje.

55

Conflicto de intereses

Los autores del presente escrito declaran que no existe ningún conflicto de intereses de tipo laboral, contractual o personal que pudieran ocasionar un sesgo no intencionado en el proceso investigativo realizado.

Agradecimiento

Se expresan agradecimientos a las docentes participantes del estudio y las instituciones educativas correspondientes por proporcionar condiciones necesarias para la realización de este estudio.

Financiamiento

La financiación del presente estudio se realizó de forma independiente por cuenta de los investigadores. ■

REFERENCIAS

- AZHARI, A., Priono, P. y Nuriadi, N. (2018). Speech Acts of Classroom Interaction. *International Journal of Linguistics, Literature and Culture*, 4(2), 24-45. <https://sloap.org/journals/index.php/ijllc/article/view/72>
- AUSTIN, J. (1990). *Cómo hacer cosas con las palabras*. (3ra reimpresión). Barcelona: Paidós.
- BERKO, J. y Bernstein, N. (1999). *Psicolingüística*. (2da ed.). Madrid: Editorial Mc Graw Hill.
- BERNSTEIN, B. (1977). *La estructura del discurso pedagógico*. Madrid: Morata.
- BERMUDEZ, M. (2021). El discurso académico del profesor. Funciones de la entonación en la conferencia universitaria. Universidad Central “Martha Abreu” de las Villas, Santa Clara, Cuba. <https://dspace.uclv.edu.cu/bitstream/handle/123456789/12819/attachment5-2.pdf?sequence=1&isAllowed=y>
- 56 CASSANY, D., Luna, M. y Sanz, G. (2000) *Enseñar lengua* (6ta edic.). Barcelona: Graó Editores.
- CHAKIN, M. y Dibdyaningsih, H. (2019). An analysis of teacher speech act in giving motivation for English students. *Journal of English Language Teaching and Islamic Integration*, 2(2), 218-229. <https://doi.org/110.31227/osf.io/yzh34>
- DE ALMEIDA, F., de Oliveira Marques, P., Adão, J., Teixeira, Z. y Porto, M. (2019) The Paradigms of Traditional Educational Culture in the Context of Liquid Modernity: An Empirical Study. *Creative Education*, 10, 784-795. <https://doi.org/10.4236/ce.2019.104058>.
- GUADARRAMA, J. E. (2022). Intencionalidad, actos de habla y creación de la realidad social en John Searle. Repositorio de la Universidad Autónoma del Estado de México. <http://hdl.handle.net/20.500.11799/113122>
- HALL, M., Hall, W. y Caselli, N. (2019). Deaf children need language, not (just) speech. *First Language*, 39(4), 367-395. <https://doi.org/10.1177/0142723719834102>
- HALLIDAY, M. (1998). *El Lenguaje como Semiótica Social*. Colombia: Fondo de Cultura Económica.
- HERNÁNDEZ, D. (2021). El aula revisitada: la innovación de los espacios educativos desde un enfoque comunicativo. *EDUR. Educação em Revista*, 37(e23204). <http://dx.doi.org/10.1590/0102-469823204>.
- JARAMILLO-Valencia, B., Castaño-Barreneche, L. y Ossa-Álvarez, K. (2022). El habla y su desarrollo a través de la didáctica. *Revista Docencia Universitaria*, 23(1), 1-21. <https://doi.org/10.18273/revdu.v23n1-2022001>
- KROETZ, K., da Silva Gallon, M. y Ferraro, J. (2020). The supremacy of the writing over orality: an analysis of mathematical practices of subjects

- of a german colonization region. *Cadernos de História da Educação*, 19(2), 614-627. <https://doi.org/10.14393/che-v19n2-2020-20>
- LEONA, P. (2021). Mentira, actos de habla y actos políticos. Formas y funciones de la (in) sinceridad en el discurso de campaña (2015/2019). [Tesis de Maestría], Universidad Nacional de Quilmes, <https://ri-daa.unq.edu.ar/handle/20.500.11807/3896>
- LLORENÇ, A. (2018). *La enseñanza del lenguaje en la escuela. Lengua oral, lectura y escritura*. Barcelona: UOC.
- MINISTERIO de Educación y Deportes (2005). Currículo de Educación Inicial. Caracas: Autor.
- PORLÁN, R. (1998). *Constructivismo y escuela*. (4ta. Edición). Sevilla: Díada.
- RODRIGO, S. (2020). «Perdona/termine»: Los actos de habla directivos en mediaciones laborales. *Verba: Anuario Galego de Filoloxía*, 47, 87-106. <https://doi.org/10.15304/verba.47.5725>
- RODRÍGUEZ, M. E. (1995). Hablar en la escuela: ¿Para qué? ¿Cómo? *Lectura y Vida*, 16(3), 31-40. http://www.lecturayvida.fahce.unlp.edu.ar/numeros/a16n3/16_03_Rodriguez.pdf
- SANTAMARINA, M. y Núñez, M. (2018). Formación sobre didáctica de la lengua oral de los docentes de Educación Infantil: un estudio comparativo. *Profesorado: revista de curriculum y formación del profesorado*, 22(1), 177-196. <https://recyt.fecyt.es/index.php/profesorado/article/view/63640>
- SANTOSA, A. y Kurniadi, A. (2020). Speech act analysis of teacher talk in EFL classroom. *Journal Penelitian Humaniora*. 21(2), 101-107. <https://doi.org/10.23917/humaniora.v21i2.9871>
- SEARLE, J. (1986). *Actos de Habla*. Madrid: Cátedra.
- SUMEDI, S. y Rovino, D. (2020). Speech Act Analysis of English Teacher Talk at SMP Negeri 1 Rangkasbitung. *Journal of English Language and Culture*, 10(2), 121-131, <https://journal.ubm.ac.id/index.php/english-language-culture/article/view/2142>
- TORO, S. y Tejada, R. (2020). Estudio diagnóstico de la expresión oral como habilidad comunicativa en la educación inicial. *Revista Electrónica Formación y Calidad Educativa (REFCaE)*, 8(2), 59-75. <http://refcale.uleam.edu.ec/index.php/refcale/issue/view/281>.
- YÉPEZ, E. y Padilla Álvarez, G. (2021). La oralidad y las dimensiones del lenguaje en los infantes. *Revista Cognosis*. 6(EE-I-), 1-22. <https://doi.org/10.33936/cognosis.v6i0.1973>
- ZAMORA Úbeda, Z. (2021). Los actos de habla en el discurso docente. *Revista Científica de FAREM-Estelí*, 10(40), 64-80. <https://doi.org/10.5377/farem.v10i40.13045>

