

Karely Dayana González Sequeira

karely.gonzalez@ci.una.edu.ni

Universidad Nacional Agraria

ORCID: 0000-0002-6029-2725

Víctor Alfonso Loáisiga Manzanarez

victor.loaisiga@ci.una.edu.ni

Universidad Nacional Agraria

ORCID: 0000-0001-6493-7319

<https://doi.org/10.32870/vel.vi27.371>

Recibido: 09/07/2025

Aceptado: 14/10/2025

Publicado: 26/02/2026

Esta obra está bajo una licencia

Licencia Creative Commons Atribución-No-Comercial 4.0 Internacional



VERBUM ET LINGUA

NÚM. 27

ENERO / JULIO 2026

ISSN 2007-7319

E371

Interacción, persuasión y construcción de sentido: Análisis funcional de las estrategias discursivas docentes

Interaction, persuasion, and meaning construction: Functional analysis of teachers' discursive strategies

RESUMEN: El discurso docente, como componente esencial de la práctica pedagógica, incide de manera significativa en el desarrollo cognitivo, socioemocional y comunicativo de los estudiantes, así como en el establecimiento de un ambiente propicio para el aprendizaje. Por tal razón, este artículo aborda las estrategias discursivas empleadas por docentes universitarios con el objetivo de identificarlas en el contexto educativo. Para tal fin, se llevó a cabo un estudio de caso cualitativo en el que se observaron las interacciones verbales, en el aula, de dos docentes de las asignaturas de Gramática Española I y II. A su vez, se utilizó como instrumento el cuestionario ESTDI, el cual permitió la categorización discursiva. Los resultados revelaron 18 estrategias utilizadas; entre las más frecuentes se encontraron: I. R. E. (Interrogación-Respuesta-Evaluación), persuasión, intención argumental y reelaboración de aportes. Se concluye que, si bien los educadores implementaron recursos similares, la frecuencia y las características personales determinan la interacción áulica.

PALABRAS CLAVE: aprendizaje, discurso, docente, estrategia discursiva docente, interacción comunicativa.

ABSTRACT: Teacher discourse, an essential component of pedagogical practice, significantly influences students' cognitive, socioemotional, and communicative development, as well as the establishment of a conducive learning environment. For this reason, this article examines the discourse strategies employed by university professors to identify them in the educational context. To this end, a qualitative case study was conducted to observe the verbal interactions in the classroom between two professors of Spanish Grammar I and II. Additionally, the ESTDI questionnaire was used as an instrument to facilitate discourse categorization.

COMO CITAR: González Sequeira, K. D., & Loáisiga Manzanarez, V. A. (2026). Interacción, persuasión y construcción de sentido: Análisis funcional de las estrategias discursivas docentes. *Verbum et Lingua*, 27, 1–21. <https://doi.org/10.32870/vel.vi26.371>

The results revealed 18 strategies used; among the most frequent were I.R.E. (Interrogation, Response, Evaluation), persuasion, argumentative intention, and contribution re-elaboration. It is concluded that although educators used similar resources, the frequency and personal characteristics of these resources determine classroom interaction.

KEYWORDS: learning, discourse, teacher, teacher's discursive strategy, communicative interaction.

Introducción

El docente ejerce un rol protagónico desde el punto de vista discursivo, porque asume la función de dirigir y organizar las interacciones en el espacio académico (Jiménez y Bustamante, 2003). De ahí que su discurso sea uno de los ejes básicos en el contexto educativo; este es definido como todo acto comunicativo que el educador realiza en el aula de clase (Cazden, 1991). Por lo tanto, los eventos comunicativos docentes son los medios por los que se transmiten el interés, la motivación, las aclaraciones de dudas, los roles de poder y demás acciones que facilitan, o no, la labor pedagógica. En consecuencia, un docente competente tendrá que ser un comunicador eficaz.

Por tal razón, este artículo tiene como objetivo explicar las estrategias discursivas empleadas por dos educadores de las asignaturas de Gramática Española I y II de la carrera de Lengua y Literatura Hispánica (UNAN-Managua) durante una sesión de clase. Este tema es relevante porque permite la autorreflexión sobre la práctica pedagógica desde el hecho comunicativo para lograr interacciones más significativas.

Se parte de la premisa de que todo discurso es una interacción social (Cubero et al., 2008; Van Dijk, 2000); es decir, existe un enunciador, un enunciatario y un enunciado insertos en un contexto público o privado regidos por reglas comunicativas. Dicha característica se traslada al ambiente áulico, en el cual el discurso docente se convierte en un «entramado preponderantemente lingüístico que permite expresar ideas, informaciones y estados afectivos para facilitar el proceso formativo» (Martínez-Otero y Gaeta, 2018, p. 171). Por consiguiente, el docente debe comprender qué estructuras lingüísticas facilitan el aprendizaje, las relaciones interpersonales y la comunicación educativa en general.

Por otra parte, el estudio del discurso docente sirve no solo como vía de transmisión, sino de evaluación de las ideologías, actitudes, teorías implícitas y demás códigos cognitivos o semióticos; de ahí la complejidad y la necesidad de recurrir a disciplinas como la sociología, la antropología o la psicología para adquirir una visión integral del asunto. Asimismo, funciona como herramienta autorreflexiva (Cárdenas y Rivera, 2006): el docente puede valorar su gestión pedagógica a partir de sus hechos comunicativos, situaciones que deben variar según los diferentes escenarios. Por ejemplo, en procesos de formación en entornos rurales, urbanos o con aprendientes de lenguas extranjeras, los estudiantes deben asumir el compromiso de la gestión del aprendizaje y el docente necesita adaptar su discurso. Es decir, debe reflexionar sobre lo que dice, cómo lo dice, qué argumentos utiliza y la emoción implícita y explícita en sus enunciados; todo ello se resume en la reflexión sobre sus estrategias discursivas.

En particular, el término *estrategia discursiva* se define como las técnicas específicas de conversación que los profesores emplean cuando orientan el proceso de adquisición del conocimiento (García, 2015; Zamora, 2024); en otras palabras, tienen el fin de generar comprensión teórica en los estudiantes. Existe una variedad de estrategias acorde con las características propias de la comunicación educativa. Entre las más utilizadas se encuentran las preguntas —siempre y cuando no generen respuestas cerradas—, que permiten una interacción más participativa y propician la reflexión (Zamora, 2024).

Otras estrategias son: las reformulaciones de respuestas, las cuales sirven para asegurar que los estudiantes comprendan completamente el material, abordar malentendidos y aclarar conceptos; las recapitulaciones, empleadas para resumir los puntos clave de una lección, relacionar conceptos y entender cómo se conectan entre sí; y la activación de conocimientos previos, la cual permite a los estudiantes comprender cómo se relaciona la nueva información con sus saberes anteriores y ayuda al docente a identificar los puntos fuertes o débiles de los discentes.

El análisis del discurso docente es un tema de interés investigativo dada su transversalidad en la enseñanza y el aprendizaje. De forma general, se aprecia una prevalencia del estudio en ambientes de educación media, sin una tendencia por alguna asignatura en particular. A nivel internacional, se mencionan estudios de carácter descriptivo, cualitativo y etnográfico enfocados en explicar la naturaleza del discurso a través de la identificación de estrategias discursivas y su consecuente efecto en el aprendizaje.

Entre ellos se menciona a Cubero et al. (2008), quienes identificaron una serie de mecanismos y dispositivos discursivos que los docentes utilizan para establecer la intersubjetividad y el conocimiento, tales como: formas plurales, preguntas retóricas, narraciones y discurso referido. Otro estudio relevante es el de Cabrera (2003), quien concluye que el tipo de comunicación define el rol docente; por ejemplo, una comunicación autoritaria se asocia con un rol de conductor de contenido y utiliza actos de habla directivos.

También Ruiz et al. (2010) observaron a cuatro docentes universitarios y, a través de la construcción de un sistema de categorías, concluyeron que las estrategias más frecuentes fueron el diálogo, la interpretación, la aportación y la recuperación del saber del estudiante. García et al. (2016), mediante una investigación-acción participativa, demostraron que a través de una serie de intervenciones formativas el discurso docente cambió de uno mecánico, basado en orientaciones e instrucciones, a uno más intencional; es decir, fundamentado en preguntas abiertas, diálogos e interacciones más dinámicas.

Asimismo, se han realizado investigaciones respecto al discurso docente en modalidad en línea, como la de Valdés et al. (2023) desde un enfoque descriptivo-interpretativo. Mediante la videograbación de clases, concluyen que las estrategias utilizadas para generar un ambiente favorable en el aula son la interacción docente y el elogio a los estudiantes.

A nivel nacional, en Nicaragua, se destaca Zamora (2019), quien analiza el discurso de docentes universitarios desde una metodología cualitativa a través de la observación no participante. Concluye que los actos de habla más utilizados son los directivos, los cuales

no promueven una comunicación fluida por la naturaleza cerrada de los enunciados. Además, los instructores observados aún mantienen un corte tradicional a pesar de sus intentos por generar participación. Como se observa, las investigaciones revelan que todavía prevalece un discurso docente que oscila entre lo tradicional y lo constructivista, lo que indica que aún no se ha logrado una interiorización plena de las estrategias pertinentes para el diálogo académico.

Materiales y métodos

Esta investigación sigue una metodología cualitativa, porque describe un fenómeno social a profundidad en su contexto natural (Hernández y Mendoza, 2018); en este caso, el discurso docente analizado desde la observación de una sesión de clase. Asimismo, el estudio es de tipo descriptivo y comparativo: descriptivo, porque identifica las estrategias discursivas y caracteriza el discurso docente; comparativo, porque describe la relación entre los discursos de los docentes en estudio para establecer semejanzas y diferencias.

Para este estudio, los participantes se seleccionaron a través de un muestreo por conveniencia. En particular, se contó con dos docentes del Departamento de Español que impartieron las asignaturas de Gramática Española I, de primer año (Docente B), y Gramática Española II, de segundo año (Docente A), en la Facultad de Educación e Idiomas de la Universidad Nacional Autónoma de Nicaragua, Managua (UNAN-Managua), en la modalidad de profesionalización. Los criterios de selección fueron: 1) pertenecer al Departamento de Español; 2) ser docentes del área de Gramática Española en los cursos de profesionalización, y 3) tener más de tres años de impartir la asignatura.

Se utilizó como técnica la observación directa no participante y como instrumento el cuestionario de Estrategias Discursivas (ESTDI), creado en el año 2010 por Ruiz et al. Dichos autores se basaron en las estrategias planteadas por Coll y Edward (1996), Edward y Mercer (1987) y Cros (2002). Si bien el instrumento cuenta originalmente con 26 ítems, en este estudio solo se seleccionaron 18 (por ser los más frecuentes en el discurso analizado), los cuales son: persuasión, marco social de referencia, marco específico de referencia curricular, intención argumentativa y comprensión, discurso de referencia institucional, diálogo elicitivo, estructura de continuidad de la clase, género de la clase, reelaboración del discurso, recurso del dictado, recapitulación, participación contingente, discurso guiado por el texto, lectura previa del alumno, entrenamiento técnico y de procedimiento, ambiente emocional y de confianza, evasión a la confrontación, suscitar, sustitución, recurso extralingüístico, uso de metaenunciados, incorporación de aportaciones, reelaboración de aportaciones, categorización y etiquetado, y abreviación. Cada uno de los ítems se detalla en el acápite de análisis de resultados.

Para el procesamiento de los datos, primero se generó una comunicación previa con docentes y estudiantes para explicar el tema de la investigación, el objetivo y la metodología, y así garantizar el consentimiento informado. Posteriormente, se acordó la fecha de observación y se grabaron videos de cada clase. Luego se realizó la transcripción en Word y se

creó la codificación a través de la selección de segmentos relacionados con las variables mencionadas anteriormente. Ello facilitó la agrupación de los códigos en las categorías; en este caso, las estrategias discursivas. Consecuentemente, se examinaron con más profundidad las categorías para establecer semejanzas y diferencias.

Resultados y discusión

En términos generales, se identificaron 18 tipos de estrategias en total, tales como: I. R. E., persuasión, marco de referencia, referencia curricular, intención argumentativa, intención de comprensión, continuidad de clase, reelaboración de discurso, recapitulación, suscitar, sustitución, recurso extralingüístico, metaenunciados, incorporación de aportaciones, reelaboración de aportaciones, abreviaciones y ambiente emocional y de confianza.

A su vez, ambos docentes utilizaron un total de 15 tipos de estrategias cada uno; en su mayoría, estas fueron compartidas, a excepción del docente A, quien utilizó abreviaciones, lectura y recursos extralingüísticos. En cambio, el docente B empleó referencia curricular, sustitución y motivación. Estas variaciones discursivas se infieren a partir de las particularidades de cada uno: el primero se centra más en la enseñanza y el segundo, en la motivación. A pesar de que ambos docentes utilizaron igual número de estrategias, el docente B las aplicó con mayor frecuencia (56.16 % del total), mientras que el docente A lo hizo en un 43.8 %. Esta diferencia genera una mayor participación con los estudiantes.

I. R. E. (Indagación, Respuesta, Evaluación). Esta estrategia forma parte de la característica base de la comunicación educativa, también llamada diálogo elicitativo o triádico en términos de Cazden (1991), cuyo objetivo es fomentar la participación de los estudiantes. En los discursos se observa el uso de este diálogo en ambos docentes al cumplir con los pasos requeridos: elicitación (el maestro dirige una pregunta a un estudiante), información (el estudiante responde) y aceptación (el docente acepta la aportación del discente). Esta estrategia se presentó en un 17.9 %. La diferencia entre ambos docentes radica en el tipo de preguntas y en la longitud de las respuestas recibidas.

Docente A: ¿“trabajan” es una oración o no es una oración?

Estudiante: Sí

Docente A: ¿Por qué?

Estudiante: (por que lleva verbo)

Docente A: Porque se da la acción en el verbo que lo que está indicando, trabajan aquí no está haciendo

Docente A: ¿Qué tipo de oración es según la actitud del hablante?

Estudiante: Desiderativa

Docente A: Desiderativa y la última/ Yo soy la guerrillera

Estudiante: Exclamativa

Si bien el docente A utiliza el diálogo y la evaluación de la respuesta, recurre frecuentemente a preguntas cerradas, de manera que las retroalimentaciones resultan breves. A diferencia de este, el docente B genera preguntas abiertas:

Docente B: Muy bien ¿alguien más para cerrar esta parte? ¿A ver alguien más que quiera dar su opinión?

Estudiante: Para que lleve un orden y secuencia lógica, o sea es importante que nosotros conozcamos todas estas categorías, cuál es su orden y poder hacer una relación o un escrito de manera más eficaz y eficiente.

Docente B: Miren cuantas estamos relacionando categorías con lengua oral, con la comprensión lectora, comprensión del discurso, con la escritura es decir si sirve y en la medida que este curso está avanzando y casi terminando vamos viendo más (...)

Como se aprecia, la longitud de la respuesta del estudiante es más extensa; además, se observa la existencia de una reiteración constante hacia la participación. A esto también hay que añadir que el tipo de preguntas del docente A era más evaluativo (interesaba más si la respuesta era o no correcta), a diferencia del docente B, quien se interesaba en la opinión. Este hallazgo concuerda con lo que plantea Zamora (2019): una pregunta no debe ser solo evaluativa, sino que debe buscar un diálogo más extenso y reflexivo, de manera que el estudiante logre desarrollar sus ideas y comentarios.

Persuasión. La persuasión fue el segundo recurso predominante, con un 10.9 % del total de estrategias emitidas por ambos docentes. Se relaciona con la intención de convencer sobre la utilidad de la gramática en este caso, lo cual sirve como guía para la construcción del conocimiento. El docente A la aplicó en cuatro ocasiones. Un ejemplo:

A:(...) ¿Qué quiere decir eso/ las mujeres vienen de lejos a consolar a los poetas de la decepción de las palabras// Miren que el objetivo de esta clase no es analizar poema sin embargo la gramática tenemos que estudiarla de un contexto no podemos estudiarla aislada/ tenemos que ver el porqué de las cosas/ tenemos que ver también la funcionalidad para que nos sirve la gramática//

En ese caso, el docente A aplica dicha estrategia a través de una pregunta retórica para persuadir sobre la utilidad de la gramática y la relaciona con el análisis poético. Es decir, pretende enlazarla con otra área de la carrera. Por otro lado, el docente B la implementó en cinco ocasiones; este se enfoca en encontrar la utilidad no solo académica, sino monetaria:

Docente B: (...) uno de nuestros objetivos es en el perfil que ustedes tienen como profesionales al egresar de la carrera dice que van a poder enseñar idioma español a extranjeros a lo mejor no habrá libro al extranjero, pero si con la gramática (...)
(...) si a los extranjeros les gusta nuestra lengua con mucha mayor razón a nosotros que somos hispanos hablantes, somos hablantes nativos de este lenguaje tenemos que conocerlo (...)

En este caso, el docente B trasciende el espacio áulico y lo traspone al mundo laboral. Además, apela al prestigio lingüístico de la lengua, de manera que pretende incidir en el nivel afectivo. Ambos docentes tienen un mismo objetivo: convencer sobre la importancia de la gramática, lo que demuestra el interés no solo por transmitir teoría, sino por generar una reflexión sobre el aprendizaje y encontrar una funcionalidad, de manera que la abstracción conceptual sea aplicable al entorno del estudiante. El docente B fue más versátil y profuso: persuadió desde lo académico, lo laboral y lo afectivo, por lo que se infiere que su discurso podría generar una mayor incidencia en el proceso de aprendizaje al percibirse como más dinámico en comparación con el del docente A. No obstante, determinar si se logró tal efecto no correspondía a los objetivos del estudio.

Intención argumentativa. La tercera estrategia más utilizada fue la intención argumentativa (junto con la reelaboración de aportaciones y los metaenunciados explicados más adelante), con un 8.9 % del total de las estrategias. Esta consiste en el uso de evidencias, datos, ejemplos y razonamientos válidos para respaldar una afirmación y hacerla más convincente para el receptor. Por tal motivo, existe una estrecha vinculación discursiva entre esta y la estrategia anterior; ello se debe a que los educadores pretendían enfatizar la importancia del contenido impartido, es decir, persuadir sobre la utilidad de la gramática y, para ello, recurrieron a diferentes tipos de argumentos.

En general, ambos la utilizaron al momento de construir un principio o concepto con los estudiantes. Entre los tipos argumentativos encontrados, se identificaron los de carácter deductivo, de experiencia personal y, el más recurrente, el de ejemplificación.

Docente A: ejee/ Si para que sea verbo diría “yo gozo” /por ejemplo/ tendría que tener hee un una persona con la que hace alusión el verbo gozar/ tendría que hacer alusión a una persona/ entonces en este caso/ “cuanto” ⇔ / sería un modificador directo y este sería un núcleo/ de un sintagma nominal por lo tanto descartamos ahí que sea una forma verbal conjugada/ para que no nos confundamos/

En el enunciado anterior se encuentra, por un lado, una ejemplificación que merma el nivel de abstracción de los conceptos gramaticales y, por otro lado, el uso de un argumento

deductivo por medio de dos premisas que generan una conclusión: 1) si no tiene verbo, no es una forma verbal conjugada; 2) cuando no tiene verbo; 3) por lo tanto, cuando no es una forma verbal conjugada. Así, el docente respalda su discurso a través de estos argumentos, de manera que su postura conceptual está fundamentada en ellos.

Por otro lado, en el docente B prevalecen los argumentos de tipo experiencia personal, deductivo y ejemplificación. Un caso del primero es:

Docente B: lunes estuve viendo un documental en chino sobre China y una de las lenguas que más les fascina a los chinos aprender es español (tos) que es una de las lenguas las más difícil de aprender pero yo dice que unas tantas áreas emergentes aprender español/ ya entonces/ si a los extranjeros les gusta nuestra lengua/ mucha mayor razón nosotros que somos hispanos hablantes, somos hablantes nativos de este lenguaje

El docente recurre a la referencia de un documental sobre China para ofrecer su propia opinión, apoyada por la autoridad de dicha fuente, al argumentar que, si a los extranjeros les interesa aprender español, los hablantes nativos tienen aún más razones para hacerlo. El hablante utiliza el testimonio del documental como evidencia para respaldar su punto de vista sobre la importancia del aprendizaje de la lengua. En ambos casos se evidencia lo postulado por Cros (2000), según el cual el cuerpo docente emplea tácticas persuasivas y discursivas con el fin de estimular el interés hacia conceptos específicos, respaldar la orientación del contenido del curso o vincularlo con el entorno cultural.

Metaenunciado. Esta estrategia fue utilizada en un 8.9 % del total de las estrategias emitidas por ambos docentes. Cabe recordar que esta se define como «aseveraciones en las que uno de los participantes informa a otro sobre lo que va a ocurrir en el desarrollo más o menos inmediato de la actividad conjunta anunciando los contenidos, tareas o actuaciones» (Coll y Onrubia, 2001, p. 27); es decir, funciona para orientar la estructura y dirección de la clase, además de para aclarar conceptos abstractos. Fue aplicada tres veces por el docente A y cuatro por el docente B.

Docente A: Bueno, entonces hasta ahí vamos a llegar, porque esta parte la vamos, porque esta parte la vamos a ver más adelante, ahora me interesa que terminemos de resolver la clase práctica que les había dejado de tarea.

En el ejemplo anterior, el docente informa sobre la finalización de la clase y los contenidos que se impartirán en una clase futura; es decir, anticipa los temas. De forma similar, el docente B informa sobre los contenidos en cursos futuros:

Docente B: porque el siguiente curso, el de gramática española dos ya van a trabajar sintaxis un poco más fuerte.

En ambos casos, los docentes orientan los contenidos; en el caso del docente A, esto se realiza para situarse en el presente, de manera que los estudiantes se centren en la práctica que están ejecutando. El docente B, en cambio, utiliza la estrategia de forma proyectiva; de este modo, guía al estudiante en el entrelazamiento de los semestres. Estos mecanismos temporales permiten que el docente sitúe el estudio del tema según su relevancia en los distintos momentos de su formación profesional y futura práctica laboral.

Reelaboración de las aportaciones. Esta estrategia, al igual que las anteriores, representó un 8.9 % del total. Permite al docente organizar las ideas o reformular con lenguaje técnico las contribuciones de los estudiantes, dado que, en muchas ocasiones, estos no logran expresar su participación de manera clara inicialmente. Fue utilizada tres y cuatro veces por los docentes A y B, respectivamente:

Docente A: ¿qué me quiere decir el primer poema?

Estudiante: Tal vez que el hombre está entusiasmado de una experiencia con la mujer //

Estudiante: [comentarios la mujer es la inspiración, es la musa para que ellos puedan (risas)]

Docente A: Exacto el poeta trabaja con palabras su instrumento de creación son las palabras cuando las palabras faltan le decepciona digamos de alguna manera porque tal vez no encuentra la palabra

En el ejemplo se observa que los estudiantes no emiten una idea organizada sobre el contenido poético; sin embargo, el docente A organiza las ideas de ambos participantes, de manera que se proporciona retroalimentación sobre la comprensión del material. Esta misma estrategia se encuentra en el docente B:

Estudiante: Sería de que en el momento del habla yo puedo monitorearme a mí misma que es lo que estoy diciendo, si el término empleado realmente tiene que ver con lo que yo quiero decir, entonces ese es un método que yo recuerdo esa palabra, o sea sustantivo (.) de manera inmediata, digo no es este el término entonces inmediatamente me corrijo

Docente B: Interesante eso se llama ya (.) metarreflexión, sobre el meta sobre el código lingüístico, es decir, es otra de las tantas este, micro habilidades, que es de reconocer que categorías (...)

Ante este argumento expuesto por el estudiante, el maestro tanto valida el criterio explícito como logra adaptar las ideas del discente a un concepto específico, denominándolo «metarreflexión». Este tipo de estrategias facilita la adquisición de vocabulario por parte

del estudiante, porque se logra una trascendencia conceptual de las ideas que pueden estar difusas en el alumno.

Susitar. La categoría suscitar fue la cuarta estrategia más presente, con el 7.69 % del total de las estrategias. Esta categoría se refiere a «exhortar al alumno a recordar y pensar en experiencias pasadas para el éxito de su actividad actual» (Ruiz et al., 2010, p. 44); es decir, existe una activación de la memoria del estudiante. Fue aplicada tres veces por cada docente.

Docente A: Aja ¿porqué no es un verbo?

Docente A: ¿Cuál es la diferencia? ¿por qué aquí? [el profesor escribe un ejemplo en la pizarra ¿En cuál es verbo y en cuál es sustantivo?

Docente A: cómo sabemos la diferencia, como identificamos, porque una forma es sustantiva y por qué la otra forma.

Aquí se evidencia cómo el docente A recurrió a las preguntas abiertas para indagar en los conocimientos de los estudiantes. Ello, a su vez, permite la participación de la clase, pues suscita indirectamente los conocimientos de todos aquellos estudiantes que escuchan la pregunta. El docente B, por el contrario, activa la experiencia laboral de los discentes:

Docente B: ¿y para qué sirve como profesores, eso que están aprendiendo al aplicarlo al aula de clase con estudiantes desde preescolar haaasta el nivel de secundaria? porque en la universidad ustedes lo están viviendo ahorita

De esa forma, los oyentes se trasladan a su actividad diaria y a su experiencia como docentes, lo que facilita la contextualización del nuevo conocimiento. Ruiz et al. (2010) enfatizan que el estudiante requiere conectar su aprendizaje con su realidad inmediata, utilidad práctica y conocimientos previos; de lo contrario, el mensaje puede tornarse abstracto y percibirse como poco funcional para el alumno.

Intención de comprensión. Este recurso ocupa el quinto lugar (junto con la incorporación de aportaciones) con el 6.4 % del total. Tiene la función de «participar junto con el estudiante en la identificación y valoración del objeto del conocimiento» (Ruiz et al., 2010, p. 44). Se observa que los informantes utilizan esta estrategia para que los estudiantes deduzcan los resultados: el docente A la emplea para la identificación morfológica y el docente B, para inferir la importancia del análisis.

Docente A: Muy bien/ algún otro ejemplo bueno le vamos a poner punto porque es una oración Por ejemplo este verbo trabajan/ ¿trabajan es una oración o no es una oración?

Estudiante: Si

Docente A: ¿Por qué?

Estudiante: (porque lleva verbo)

En dicho enunciado, tanto el docente como el estudiante dilucidan sobre si es o no una oración; es decir, crean una complicidad e integración del conocimiento. El mismo efecto se observa en el docente B:

Docente B: Y es lo que el acaba de hacer, ¿por qué? porque ya le estamos viendo el sentido, ¿de qué?, ¿Para qué sirve? Identificar una categoría gramatical, pero yo quiero escuchar a otra persona más o al menos dos personas más, para ver si ustedes están llegando a ese nivel de reflexión.

Al docente B no solo le interesa la frecuencia de la participación, sino su calidad, de manera que se alcance una interpretación profunda y reflexiva. Por lo tanto, se evidencia que en ambos docentes se construye la funcionalidad de la gramática a partir de la reflexión sobre los aportes de los estudiantes hasta lograr una idea concluyente; por ello, se estimula la participación.

Algo particular del docente B es la continua motivación hacia la participación, identificada en cinco ocasiones. Un ejemplo de ello es:

Docente B: ¡A ver chicos! ¡A ver una opinión! ya les dije por muy sencilla, por muy humilde hay que decirlo ¡vamos! ¡A ver!, /los que están haciendo los ejercicios.

Si bien esta categoría no se contempla en el instrumento, sí es válido mencionarla dada su frecuencia de uso; además de por la importancia del componente afectivo que esta encierra al alentar al estudiante a participar y valorar cada comentario.

Incorporación de aportaciones. Esta estrategia se sitúa en el quinto lugar de frecuencia (6.4 % del total). A través de ella, el docente incorpora las experiencias de los estudiantes a su discurso; ello, a su vez, permite reconocer la diversidad de opiniones y experiencias en el aula. Fue implementada dos y tres veces por los docentes A y B, respectivamente:

Docente A: digo la gente porque ustedes mismo lo dicen

En este caso, la incorporación discursiva funciona como un discurso referido que sirve de respaldo argumentativo. En el caso del docente B, se utiliza para generar un efecto aumentativo de las diferentes aportaciones estudiantiles, de manera que cada aporte sea valorado:

*Estudiante: (...)también me sirve para ampliar mi vocabulario y también para saber cómo escribir.
Docente B: Ok, miren que interesante lo que acaba de exponer /y ya coincide con lo que también acaba de plantear/*

En ambos ejemplos se toman en consideración las experiencias e ideas múltiples, de manera que se genere un discurso compartido y aceptado por todos. Esta estrategia contribuye al desarrollo de un rol más activo en el estudiante, de manera que también asuma una responsabilidad en la construcción del conocimiento. El discente requiere desarrollar una actitud crítica, autónoma y valorativa de su aprendizaje, así como sentirse integrado en todo el proceso educativo.

Recapitulación. La recapitulación es la sexta estrategia más frecuente, con un 5.12 % del total. Fue implementada dos veces por ambos docentes. Tiene el objetivo de reforzar y resumir los puntos clave que se han abordado previamente; así, los estudiantes detectan la importancia de dichos aspectos.

Docente A: (...) Recordemos el verbo/ tiene una noción de tiempo/ el sustantivo no tiene una noción de tiempo / el verbo me dice bueno esto es en presente por la terminación que tiene

En este caso, el docente recapitula la función del verbo para que los estudiantes reactiven, reafirmen o recuerden el significado del término. El docente B lo utiliza:

Docente B: Bueno y ahora viene la gran pregunta por qué esta es lengua materna ¿y para qué sirve? (...) sirve para lo mismo y para eso ustedes mismos están identificando que para ustedes le ha servido.

Al utilizar el marcador discursivo «gran pregunta», se indica que el hablante le adjudica relevancia a la funcionalidad del lenguaje; así, pretende que los estudiantes también comprendan dicha importancia. De este modo, se genera tanto una transición discursiva como una relación entre la información nueva y lo que se ha producido durante la clase.

Marco social de referencia. Esta fue la séptima estrategia, utilizada en un 3.8 % del total de recursos lingüísticos. Se refiere a la indagación de experiencias previas que pueden ser compartidas entre docentes y estudiantes por pertenecer a un marco social común. Fue empleada una vez por el docente A y dos por el docente B, lo que les permitió compartir vivencias con los alumnos para construir significados comunes. En el ejemplo siguiente, se observa que el docente A recurre a una canción cuyo contexto es compartido por todos: el acoso callejero:

Estudiante: Profe más vulgaridades dicen los regueetoneros pontee/ seamos claros a un hombre no le va a gustar esa canción//

Docente A: Bueno es acoso callejero/ exacto es una canción contra el acoso callejero/ digamos el hecho de que la gente se sienta cómoda/ digo la gente porque ustedes mismo lo dicen/ no solo las mujeres sufren el acoso callejero/ el hecho de que cualquier persona no se sienta amenazada por su forma de vestirse que valla por la calle tranquila sin que nadie le diga/ nada al final eso es lo que trataba la canción que nadie se sienta amenazado en la calle por su forma de vestir//

Debido a que los involucrados comparten una misma cultura y sistema de creencias, se genera un clima educativo de confianza, complicidad y, en consecuencia, credibilidad. Por su parte, el docente B utiliza la práctica social de ver televisión, en particular, los documentales, como fuente de conocimiento.

Docente B: esta semana que creo que fue el lunes estuve viendo un documental en chino sobre China y una de las lenguas que más les fascina a los chinos aprender es español dicen que es la lengua más difícil de aprender.

De igual manera, se comparte la idea del prestigio de la lengua china y del grado de complejidad que tanto hablantes nativos como extranjeros asocian con la dificultad del idioma español. Un docente que conoce los intereses, prácticas o ideologías de sus estudiantes puede generar una mayor cercanía con el estudiantado al construir una relación menos jerárquica; el compartir prácticas comunes crea un ambiente de inclusión.

Estructura de continuidad de la clase. Esta estrategia corresponde al séptimo recurso más utilizado, con un 3.8 % del total. Tiene el propósito de asegurar que los procesos de la clase mantengan una secuencia coherente y singular. Fue empleada dos veces tanto por el docente A como por el docente B. El docente A recurre a esta estrategia con la intención de recordar la sesión anterior:

Docente A: En la clase anterior respondimos solamente una parte de esa teleclase/ ahora falta/ mmm falta responder la otra parte que quedo pendiente (...) ya habíamos analizado los enunciados, ¿verdad?, de acuerdo con la actitud del hablante

Esto permite que los estudiantes perciban la clase como una secuencia y se genere una activación de los conocimientos que pudieron haber sido olvidados momentáneamente. En el caso del docente B, se utiliza para consolidar todas las ideas emitidas por los estudiantes e incluso realizar una proyección de su valor en el próximo curso:

Docente B: en la medida que este curso está avanzando y casi terminando vamos viendo más, vamos a sentirle más sabor a esto.

En ambos casos, los docentes consideran la información como un *continuum*, de manera que cada clase tenga relación con la anterior y los contenidos no se perciban aisladamente.

Recurso extralingüístico inmediato. Esta categoría corresponde a la octava estrategia más utilizada, con un 2.5 % del total. Tiene como fin el uso de diversos recursos didácticos para hacer la clase más atractiva. Fue empleada únicamente por el docente A, quien recurrió a videos y canciones. No obstante, los videos no generaron una participación o un interés homogéneo en todos los estudiantes; en su lugar, prevaleció un discurso monológico y protagónico. En el caso del docente B, no se utilizó este recurso; sin embargo, su clase fue más participativa. Lo anterior demuestra que los medios audiovisuales, si bien son una herramienta valiosa, deben implementarse como un medio de mediación atractivo para los estudiantes; de lo contrario, el proceso puede resultar extenuante.

Otras estrategias en menor grado. Algunas estrategias fueron evidenciadas en menor medida, con un 1.2 % cada una, y utilizadas por un solo docente. Entre ellas se encuentran: abreviaciones y lectura por parte del docente A; y referencia curricular y sustitución por parte del docente B.

En relación con la **abreviación**, esta es utilizada para reducir términos; por ejemplo:

Docente A: Y el núcleo del sujeto/ entonces solo le faltaría ponerme sintagma nominal sujeto y sintagma verbal predicado, entonces constituyentes inmediatos vamos hablar de SNS/ SVP

El uso de abreviaturas resulta muy útil para memorizar conceptos; si bien se empleó para acortar los términos gramaticales, se utilizó de manera estándar y no como una técnica

mnemotécnica. Por su parte, la estrategia de **lectura previa del alumno** constituye otra actividad frecuente en la comunicación educativa, especialmente en educación media y básica; por ejemplo:

Docente A: Veamos esta pregunta la número 4 ¿quién me ayuda a leerla?

Esta estrategia tiene el fin de mantener la atención y participación del estudiante. Respecto al **marco de referencia curricular**, este consiste en el uso de conocimientos y experiencias compartidas en relación con los contenidos del currículo; por ejemplo:

Docente B: ¿por qué no va hacer lo mismo enseñar esta gramática a un chavalo de quinto año, a un muchacho de quinto año que a uno de tercero, que a uno de primero a sexto y sexto que a uno de tercer grado y que a uno de primero y que a un niño de preescolar? y no me van a decir que no se puede, porque si se puede hacer yo se los demostré con la niña verdad.

En este caso, se comparte el conocimiento implícito sobre la malla curricular de primaria, debido a que tanto los estudiantes como el docente han impartido clases en dicho nivel. El conocimiento curricular compartido permite la aceptación de que la gramática puede ser enseñada de manera similar en esa modalidad. Referente a la **sustitución**, esta no consiste en reemplazar una palabra, sino que es el proceso que realiza el docente para vincular un término con otros textos; por ejemplo:

Docente B: Miren cuantas estamos relacionando categorías con lengua oral/ con la comprensión lectora/ comprensión de recurso/ con la escritura

En el ejemplo se observa que se vinculan las categorías no solo al ámbito gramatical, sino también a las macrohabilidades. Esta relación reafirma el interés por persuadir sobre la importancia de la gramática.

Como se evidencia, existe una estrecha relación entre algunas estrategias que se complementan entre sí; a través de la estructura predominante **I.R.E. (Indagación, Respuesta, Evaluación)**, los docentes organizaron las ideas y comentarios de los estudiantes como parte de un proceso de selección y supresión. Mediante una transformación léxica y adaptación semántica, consolidaron las definiciones, conceptos, interpretaciones e importancia de los temas. De esa forma, logran que el estudiante se perciba valorado y como parte integral del proceso de instrucción. Si bien no existe una forma ideal de discurso docente, sí hay estrategias que permiten orientar las sesiones de clase por medio del uso de una variedad de construcciones lingüísticas.

Conclusiones

Luego de los resultados y la discusión, se concluye que las estrategias utilizadas por los docentes están determinadas por la intensidad y el propósito de la interacción. Así, se evidenciaron objetivos comunicativos tales como: fomentar la participación, recalcar la importancia del estudio gramatical, aclarar terminología, activar experiencias previas y valorar conjuntamente las aportaciones de todos.

Esto se respalda con los postulados de las teorías funcionales del lenguaje, que afirman que los hablantes seleccionan los signos según su significado en el contexto social. Halliday enfatizaba que la utilización del lenguaje no se limita solamente a la descripción del entorno inmediato, sino que interviene en la construcción de su sentido. En este caso, los docentes no solo transmiten información, sino que construyen un conocimiento compartido, interactúan entre sí y organizan el discurso dentro del aula.

De manera general, la estrategia más utilizada fue la **I.R.E. (Indagación, Respuesta, Evaluación)**; no obstante, para que esta sea ejecutada eficientemente, debe prevalecer el uso de preguntas abiertas, como lo demostró el docente B en oposición al docente A. Esto coincide con lo expuesto por Zamora (2024), para quien el uso adecuado de la pregunta no consiste en evaluar, sino en reflexionar, reelaborar las aportaciones y aplicar metaenunciados.

Asimismo, otras de las estrategias empleadas mayoritariamente fueron la persuasión, la intención argumentativa y la reelaboración de aportes. En cuanto a la persuasión, esta es fundamental porque convence al estudiante de la utilidad práctica, teórica e incluso social del contenido. En referencia a la intención argumentativa, resulta necesaria para que los enunciados posean una fundamentación lógica y eviten las falacias. Finalmente, la reelaboración de aportes contribuye a que el estudiante fortalezca sus competencias mediante la retroalimentación, además de favorecer su sentido de inclusión. Es precisa una reflexión constante sobre qué y cómo se transmite la información docente, más aún en un contexto en el que prevalecen la virtualidad y la inmediatez comunicativa.

Referencias

- Cabrera Cuevas, J. (2003). Discurso docente en el aula. *Estudios Pedagógicos*, (29), 7-28. <https://www.redalyc.org/pdf/1735/173514130001.pdf>
- Cárdenas, M., y Rivera, J. (2006). El análisis del discurso en el aula: una herramienta para la reflexión. *Educere*, 10(32), 43-48. http://ve.scielo.org/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1316-49102006000100006&lng=es&tlng=es
- Cazden, C. (1991). *El discurso en el aula. El lenguaje de la enseñanza y del aprendizaje*. Paidós.
- Coll, C., y Edward, P. (1996). *Enseñanza aprendizaje y discurso en el aula*. Fundación Infancia y Aprendizaje.
- Coll, C., y Onrubia, J. (2001). Estrategias discursivas y recursos semióticos en la construcción de sistemas de significados compartidos entre profesor y alumnos. *Investigación en el aula*, 45, 21-31. <https://revistascientificas.us.es/index.php/IE/article/view/7646/6762>

- Cros, A. (2000). El discurso docente: entre la proximidad y la distancia. *Discurso y Sociedad*, 2(1), 55-76.
- Cros, A. (2002). Elementos para el análisis del discurso de las clases. *Cultura y Educación*, 14(1), 81-97.
- Cubero Pérez, R., Cubero Pérez, M., Santamaría Santigosa, A., Mata Benítez, M., Ignacio Carmona, M. J., y Prados Gallardo, M. M. (2008). La educación a través de su discurso. Prácticas educativas y construcción discursiva del conocimiento en el aula. *Revista de Educación*, 346, 71-104. <https://idus.us.es/handle/11441/31864>
- Edwards, D., y Mercer, N. (1987). *Common knowledge: The development of understanding in the classroom*. Methuen & Co.
- García, A. (2015). *Análisis del discurso docente como recurso metodológico del profesorado de educación física en la etapa de educación primaria* [Tesis de doctorado, Universidad de La Laguna]. Repositorio Institucional. <https://acortar.link/ApLlgc>
- García Fariña, A., Jiménez Jiménez, F., y Anguera, T. M. (2016). Análisis observacional del discurso docente del profesorado de educación física en formación a través de patrones comunicativos. *Cuadernos de Psicología del Deporte*, 16(1), 171-182. http://scielo.isciii.es/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1578-84232016000100016&lng=es&tng=es
- González Argüello, M. V. (2006). Análisis del discurso en el aula: una herramienta para nuestra autoevaluación. *Expolingua*, (10), 83-96. http://marcoele.com/descargas/expolingua_2006.gonzalez.pdf
- Halliday, M. A. K., y Matthiessen, C. M. I. M. (2014). *Halliday's introduction to functional grammar* (4.^a ed.). Routledge.
- Hernández, R., y Mendoza, C. (2018). *Metodología de la investigación: Las rutas cuantitativa, cualitativa y mixta*. McGraw-Hill Education.
- Jiménez, M., y Bustamante, J. (2003). Discurso de aula y argumentación en la clase de ciencias: Cuestiones teóricas y metodológicas. *Enseñanza de las Ciencias*, 21(3), 359-370. <https://raco.cat/index.php/Ensenanza/article/view/21901>
- Martínez-Otero, V., y Gaeta, L. (2018). Estudio del discurso educativo en una muestra de docentes mexicanos. *Revista Iberoamericana de Educación*, 73, 169-186. <https://acortar.link/1Z1unG>
- Ruiz Carrillo, E., Suárez Castillo, P., Meraz Martínez, S., Sánchez de Tagle, R., y Chávez Castillo, L. (2010). Análisis de la práctica docente en el salón de clase desde la aplicación del instrumento de estrategias discursivas (ESTDI). *Revista de la Educación Superior*, 39(154), 7-17. <https://www.redalyc.org/pdf/604/60418903001.pdf>
- Valdés León, G., Iturbe González, P., y Oyarzún Yáñez, R. A. (2023). Clima de aula favorable en secundaria: análisis del discurso docente online. *Revista Espacios*, 44(08), 88-95. <https://acortar.link/1Jm7tn>
- Van Dijk, T. (2000). *El discurso como estructura y proceso. Estudios del discurso: introducción multidisciplinaria*. Gedisa.
- Zamora Úbeda, Z. (2019). *Los actos de habla, las preguntas, la argumentación y los modelos de enseñanza en el aula: un estudio con profesores de la asignatura Técnicas de Lectura, Redacción y Ortografía de la*

- UNAN-Managua, I Semestre 2017* [Tesis de doctorado, Universidad Nacional Autónoma de Nicaragua, Managua]. Repositorio Institucional UNAN. <https://repositorio.unan.edu.ni/12955/>
- Zamora Úbeda, Z. (2024). *El discurso docente efectivo y afectivo*. Editorial Universitaria-UNAN-Managua.