

La comunicación verbal en las clases de Educación Física: Estudio realizado en el marco de la Teoría del diálogo

GOICOECHEA-GAONA, María Victoria
Centro Regional Universitario Bariloche
Universidad Nacional del Comahue
Marivi.goico@gmail.com

Resumen

El trabajo que se presenta es consecuencia de una investigación realizada en el marco de una tesis de doctorado sobre las interacciones verbales en las clases de Educación Física. Se procedió a la observación y al registro de audio y/o filmación de sesiones completas. Los registros escritos obtenidos constituyen el material empírico sobre el que se realizó el análisis de la interacción.

En esta ocasión se estudiará el papel que los estereotipos (Jakubinskij, 2018), también denominados clichés sintácticos, presentes en los textos. Para ello, teniendo en cuenta el contexto en el que transcurrieron las clases, se analiza la sintaxis particular de los textos y se muestran el funcionamiento del lenguaje a través de los elementos lingüísticos (implícitos, elipsis, estereotipos) que conforman la actividad verbal.

1 Contexto de la investigación

El objetivo de este trabajo es profundizar en el estudio de las particularidades de los enunciados elaborados por los docentes de Educación Física, tarea que abordamos según lo planteado desde el interaccionismo sociodiscursivo (en adelante ISD) y la teoría del diálogo (Jakubinskij, 2018; Voloshinov, 1992). Ambos autores estudiaron el diálogo a partir de lo que denominaron los géneros de la palabra, de la vida cotidiana. En el caso particular que nos ocupa, se trata de los enunciados elaborados en el ámbito escolar con la finalidad de enseñar.

Se realizó el registro de 40 clases de Educación Física de establecimientos educativos de la ciudad de San Carlos de Bariloche (Río Negro), y se analizó la interacción verbal que conforma las clases (Goicoechea, 2015). El sistema de categorías de análisis fue resultado de la articulación entre los objetivos de la investigación: análisis de las consignas de enseñanza (Riestra, 2008), el marco teórico del ISD (Bronckart, 1997/2004, 2007) y los datos concretos obtenidos mediante el trabajo de campo.

En un estudio anterior (Goicoechea, inédito) se documentaron diferentes usos de lenguaje en función de los distintos momentos de la actividad de la clase. Las regularidades relevadas fueron caracterizadas como *lenguaje sintético* y *lenguaje desplegado*. Por *lenguaje sintético* refiero el empleo reiterado de determinadas palabras que condensan el sentido de todo un enunciado: “Pierna”, “Más pierna”, “Por la nariz”, “Boca abajo, tres de diez, flexiones de brazos”, etc. En esta ponencia trataré de dilucidar si lo que he denominado lenguaje sintético tiene relación con la noción de estereotipo verbal (Jakubinskij, 2018). Es decir, con interacciones verbales que implican enunciados acotados, el empleo de frases hechas, de expresiones que parecen ponerse de moda y, por tanto, son de uso habitual en determinados ámbitos. Jakubinskij considera que los estereotipos son específicos del diálogo, y están vinculados a respuestas espontáneas y a elementos automatizados. Según el autor, hay situaciones y temas chiché, y, existen enunciados que contienen estereotipos sintácticos complejos.

2 Marco teórico

Según el Interaccionismo sociodiscursivo, los seres humanos vivimos inmersos en el lenguaje, y es la actividad verbal lo que nos constituye como tales.

El hablante es un ser social constituido en y para la interacción. Interactuando, aprendemos a utilizar las formas más efectivas para comunicar determinados contenidos, siempre en el marco de una actividad social y con una finalidad socialmente determinada. Son pues los aspectos contextuales (ámbito, finalidad, destinatarios) los que imponen ciertas reglas y formas, además de dar sentido a nuestros enunciados.

Para comprender el proceso de la interacción es fundamental comprender la teoría del diálogo desarrollada en la Rusia soviética de los años 1920 y 1930, a partir de los estudios sobre el habla cotidiana y el habla poética. Para Jakubinskij (2018) la naturaleza del diálogo está vinculada al habla cotidiana. Una interacción es una acción recíproca que produce una respuesta. El carácter dialógico está en relación con la producción de una respuesta, con la alternancia de las réplicas (cambio de locutor o silencios), lo que da un aspecto inconcluso a los enunciados. Nunca se agota la interacción, ya que mientras se produce la recepción de un enunciado, casi simultáneamente, el hablante está preparando un contra enunciado. Jakubinskij se refiere a la producción interior de las réplicas que dan lugar a la exposición y al

intercambio de enunciados. En eso consiste el carácter dialógico de la comunicación. El dialogismo es el principio fundamental de la organización de la interacción verbal, y el contexto extralingüístico es el que confiere el carácter dialógico al enunciado.

El contexto extralingüístico -USO- es el espacio común de los hablantes, espacio de saberes compartidos, espacio para la comprensión de la situación y para la estimación de la situación. Por tanto la construcción del enunciado depende de la influencia de la entonación en la “imagen del otro”. Las diferencias en la entonación y construcción del enunciado dependen del acuerdo o desacuerdo entre los participantes en la comunicación.

Por tanto, según Jakubinskij y Voloshinov (1992), en todo enunciado la situación extralingüística (el ámbito, la actividad social en la que surge el enunciado y el auditorio concreto al que está destinado) determina la entonación, las voces, la elección de las palabras y la estructura que el hablante asigne a su enunciado. Además, cada verdadera comprensión es activa y sirve de germen a una respuesta. Mediante esas afirmaciones, Jakubinskij se refiere al aspecto perceptivo de los enunciados que sitúa en el habla interior, que posibilita la percepción verbal interna. Su carácter activo se manifiesta en el comentario y en la preparación de la contrarréplica. El comentario tiene que ver con los enunciados ajenos (fondo aperceptible de la palabra) con la situación interior y exterior y con la expresividad. Es decir, con el proceso para apropiarse de la percepción, la comprensión y la evaluación del enunciado ajeno.

El enunciado es el resultado de la actividad común del locutor y el interlocutor, del fenómeno de la percepción (aspecto perceptivo), es decir, de la propiedad de anticipación de respuesta que cada enunciado supone, de la respuesta interna que implica y del papel de las frases cliché (estereotipos) en la comunicación que hacen posible la comprensión cuasi tácita del enunciado (gesto, mímica, entonación) “cuando los interlocutores se comprenden con pocas palabras en una situación estándar” (Ivanova, 2010, p. 49), como se ha documentado en las clases analizadas. Jakubinskij desarrolló la noción de estereotipo: “bloques de frases estereotipadas, ligadas de alguna manera a determinadas situaciones de la vida cotidiana y a temas estereotipados de conversación” (Jakubinskij, 2018, p. 81), por lo que cabe afirmar que la comprensión depende tanto o más de la circunstancia en la que transcurre que del significado de las palabras empleadas.

La Dra. Tatiana Slama-Cazacu (1983) utiliza la expresión *sintaxis dialogada* para referirse a la forma de los encadenamientos de las réplicas de un diálogo: encadenamientos que constituyen una única frase compleja (subordinación o coordinación) o respecto de varias réplicas con un tema común, una de ellas contiene el complemento de un verbo expresado en otras réplicas, de modo tal que el conjunto constituye una unidad sintáctica.

3 Metodología

Sabemos del carácter decisivo que tiene el contexto de producción en la composición de los textos, por lo que para el estudio de la interacción de la clase se tuvieron en cuenta tres aspectos fundamentales. En primer lugar, se consideró el momento de la cursada en el que transcurrieron las sesiones observadas, ya que el conocimiento y la complicidad que se construye entre los interlocutores, docente y estudiantes, permite, por ejemplo, compartir códigos, lo que otorga una impronta particular a los enunciados de las clases (forma). En consecuencia, esta ocasión, se va a estudiar la relación entre la situación comunicativa (en particular el contexto físico), los contenidos propios de la clase de Educación Física y la modalidad de la interacción, es decir, si se trataba del enunciado por el cual el docente procede a la formulación de la consigna, a la repetición de consigna, a la ampliación o a la reformulación de la tarea, y la forma de los enunciados, Es decir, cómo, mediante el uso de determinadas palabras y la construcción de ciertas relaciones sintácticas, se logran el funcionamiento específico del lenguaje en la clase, o sea, diferentes efectos de lenguaje.

Se procedió a la recolección de datos mediante la observación no estructurada y dos modalidades de registro: el natural o descriptivo (al que corresponde la mayor parte del texto) y el narrativo que dio lugar a breves segmentos presentados en el interior de paréntesis con los que se detallan las acciones no verbales del profesor y de los alumnos.

4 Instrumentos de análisis

Dada la riqueza discursiva de los textos de las clases, ha sido preciso articular varios instrumentos de análisis para abordar los aspectos fundamentales en la actividad.

a) El análisis de la actividad de comunicación de los textos (Riestra, 2004, 2008), cuyos objetos de estudio fueron las tareas y las acciones explicitadas en los enunciados de las consignas. La diversidad que presentan los enunciados ha sido caracterizada según las siguientes categorías:

Formulación de la consigna

Repetición de la(s) tarea(s)

Ampliación de la(s) tarea(s)

Reformulación de la(s) tarea(s).

b) El análisis textual de los textos de las clases (Bronckart, 1997/2004) según tres niveles de organización textual:

Nivel de la infraestructura (Secuencias prototípicas de base textual y Tipo discursivos)

Nivel de los mecanismos de textualización (Conectores y Organizadores textuales)

Nivel de los mecanismos de enunciación (Voces y Modalizaciones).

c) El análisis del diálogo (Riestra, 2017, 2018). Se trata de estudiar los recursos que el docente implementa para detectar si los estudiantes comprenden o no. Los hablantes hemos desarrollado recursos lingüísticos particulares que nos permiten comprobar si los interlocutores captan el sentido de nuestros enunciados; se trata rasgos de la oralidad, concretamente, de construcciones sintácticas particulares, que hemos documentado en los enunciados de la clase, que denotan si la comprensión se produce o no, si se construye sentido entre el profesor y los estudiantes. Al respecto analizaremos:

Sintaxis fragmentada: elipsis, yuxtaposición, repetición

Implícitos

Enunciados inconclusos

Cambio paulatino de tema cuando los estudiantes no comprenden.

Estereotipos verbales

5 Análisis de los enunciados de una clase de secundario

Para la exposición del análisis realizado hemos seleccionado, únicamente, una clase de

nivel secundario. Concentrar el análisis en un único texto facilita la contextualización de los enunciados estudiados, lo que favorecerá la comprensión. No obstante, finaliza la ponencia con una serie de ejemplos extraídos del conjunto de las clases de nivel secundario estudiadas.

Por tanto, el análisis recae en el texto identificado como 21.NMcb que corresponde a una clase de primer año de una escuela secundaria técnica que tuvo lugar en el mes de septiembre, en lo que consideramos la mitad del curso (comienza en marzo y finaliza en diciembre). La sesión transcurrió en un gimnasio, lugar amplio y apropiado para la práctica, y estuvo conformada por 14 varones.

5.1 Análisis de la actividad de comunicación de los textos de las clases

El contenido de la clase fue el deporte handbol, particularmente diversos tipos de lanzamiento: *pinza sobre cabeza* y *lanzamiento suspendido*, y un *minipartido*.

La sesión estuvo constituida por cuatro momentos de la actividad. El primero consistió en *entrada en calor*; el segundo en diversos ejercicios de *pinza sobre cabeza* y *pases*, y de *recepción, pinza y lanzamiento suspendido*; el tercero en un *minipartido* para implementar los lanzamientos y pases ejercitados, y el cuarto, la *recapitulación de la práctica*.

Los segmentos de textos seleccionados para ilustrar el análisis corresponden a los enunciados vinculados con las consignas en las distintas modalidades de interacción establecidas: formulación de la consigna/tarea, repetición de la tarea y ampliación de la tarea.

5.2 Análisis textual: Niveles de planificación general del texto

Según estudios realizados desde el ISD, son tres los niveles en que habitualmente están organizados los textos. Se trata de niveles estrechamente relacionados, superpuestos según Bronckart (1997/2004). Comenzaremos la exposición por el más profundo, el de la infraestructura, por considerar que la información que devela demuestra la vinculación de los textos con la situación comunicativa de la clase.

5.2.1 Nivel de la infraestructura

En el nivel de la infraestructura se estudia la estructura interna de los textos, conformada por los tipos discursivos. Los tipos discursivos son cuatro: Discurso interactivo, Discurso teórico, Narración y Relato interactivo.

Dependiendo de las modalidades de relación entre los textos y la situación comunicativa en la que se produce la interacción (es decir, dependiendo de si los enunciados contienen referencias a la situación comunicativa en la que surgen o no), los textos manifiestan determinados tipos discursivos. Los tipos discursivos son estructuras lingüísticas (subconjuntos de tiempos verbales, de pronombres, de organizadores textuales, de adverbios, etc.) que dan forma a las relaciones entre la lengua y el pensamiento de quien enuncia, en este caso el docente de Educación Física.

La clase 21.NMcb es un texto mixto constituido, fundamentalmente, por el tipo *discurso interactivo* que lo organiza de principio a fin, y que tiene incluidos segmentos de los tipos *discurso teórico* y *relato interactivo*. La forma de estructurar el texto de la clase que denominamos *discurso interactivo* está determinada por el contexto en el que tiene lugar la comunicación, en este caso por la actividad de enseñar, y por las particularidades de las tareas y contenidos propios del área. En efecto, la práctica específica del ámbito de formación de la Educación Física imprime su impronta al texto de la clase que se manifiesta en los tipos discursivos que lo conforman. Por ejemplo, en el texto concreto que se analiza, hemos constatado referencias constantes a aspectos relativos al espacio físico (arcos, distintas zonas del campo de juego, etc.) y al uso del material (pelota) y al desplazamiento de los estudiantes en el espacio. Aspectos que se evidencian por la presencia de deícticos espaciales y temporales (subrayados) *aquí*, *allá*, *detrás del cono*, *ahora*, etc. y por las referencias a la disposición de los estudiantes para la ejercitación:

Primero se lo explico aquí y después lo mostramos.

En parejas, enfrentados con su compañero, vamos a practicar...

...lo que quiero que practiquen bien, ahora...

Gonza me está marcando acá,

...el brazo bien estirado atrás.

Entonces, ahora vamos a practicar lento,

Así en parejas, cada pareja con una pelota (Texto 21.NMcb)¹

¹ El texto 21 corresponde a una clase de Nivel Medio del ciclo básico.

Como puede observarse en los fragmentos seleccionados, las referencias contextuales son muy variadas, por lo que hemos marcado en negrita otras formas deícticas que constituyen referencias contextuales relativas a los interlocutores: pronombres personales y posesivos, y verbos conjugados que refieren al profesor y a los estudiantes: *con su compañero; de mi compañero; lo que (yo) quiero que practiquen (Uds.); lo que busco yo; alejo la pelota de él*, etc. Todo ello, formas propias del tipo *discurso interactivo*.

En consecuencia, el sistema de referencias que el docente elabora en sus textos, es producto de la actividad social y de las finalidades por él pretendidas y dan lugar a un tipo de organización textual que denominamos tipo *discurso interactivo*.

5.2.2 Nivel de los mecanismos de enunciación

Las formas deícticas relativas a los interlocutores, mencionadas en el apartado anterior remiten al nivel de los mecanismos de enunciación. Es muy común la alternancia de voces (Bronckart, 1997/2004) en los textos de las clases de todas las disciplinas. Se trata de un rasgo propio del diálogo y de la oralidad de la clase. Por momentos el docente enuncia mediante la voz neutra, empleando formas verbales y pronombres personales de tercera persona (marcadas en negrita en la siguiente cita), y sin motivo evidente, pasa a utilizar la voz propia, mediante pronombres de primera persona (subrayados), procedimiento por el cual el profesor formula la consigna como si él mismo realizara la práctica:

22:22 P: (Silbato) [...] **agarre** la pelota, fuerte con los dedos para que **no se caiga**. Si llevo la pelota como si fuera una bandeja, se me cae (hace lo que dice). Entonces, aprieto bien fuerte con los dedos y bien estirado el brazo, bien extendido, de atrás [...] Bien amplio el movimiento, la pico y después avanzo. Vamos. (Texto 21.NMcb)

En el siguiente fragmento el profesor realiza un breve relato de lo realizado por los estudiantes y refiere en primera persona las acciones de los estudiantes: *no me apresuro; recepciono, miro y, después, paso*:

53:05 (Termina el partido)

P: Siéntense(los alumnos se sientan alrededor del profesor). **Dos o tres cositas para ir corrigiendo en cuanto al juego. Primero**, en cuanto al ataque: no me apresuro para buscar a mi compañero para pasar la pelota. La secuencia es recepciono, miro y, después, paso y, después, miro a ver

a quien le pasé la pelota. **Entonces**, una vez que aseguré la posición de la pelota, aseguro la ubicación de mi compañero y hago el pase. (Texto 21.NMcb)

La cita anterior documenta la mixtura que presentan los textos de las clases observadas, ya que combinan segmentos del tipo *discurso interactivo*, evidenciados por las referencias a los interlocutores (subrayadas) y del tipo *discurso teórico*, segmento que presenta una organización textual próxima al orden escritural, como lo manifiesta la presencia de organizadores textuales: Dos o tres cositas; Primero; Entonces.

5.2.3 Nivel de los mecanismos de la textualización

Un rasgo propio del diálogo, de los géneros de la palabra (Voloshinov, 1992), es la articulación entre elementos lingüísticos y extralingüístico: correlatos auxiliares, gestuales, mímica, etc. que se manifiestan, sobre todo, en los segmentos de *discurso interactivo* y en el hecho habitual de acompañar las indicaciones verbales con gestos y con el refuerzo de la entonación y la mirada. Los gestos y, sobre todo, las acciones generales que en las clases del área se articulan con las palabras del profesor son referidos entre paréntesis, ya que conforman la interacción de las clases:

...la pinza sobre cabeza (hace el movimiento con la pelota en la mano). ¿Está bien?

...lo que yo voy a intentar es alejar la pelota (estira el brazo con la pelota en la mano)

Por ejemplo (llama a un alumno), Gonza me está marcando **acá** y yo gracias a la *pinza sobre cabeza* alejo la pelota de él, por eso el brazo bien estirado atrás [...] lo que busco yo con la pinza es alejar la pelota de la marca (mientras explica, el **alumno sigue marcando al profesor**) (Texto 21.Nmcb)

Consigna

A partir de los enunciados de la consigna para la ejercitación de *pinza sobre cabeza* y *pases* (tarea) propios del handbol, mostraremos la organización sintáctica y los rasgos propios de la oralidad y el diálogo. Generalmente el enunciado de la consigna contiene, además de las instrucciones, como se observa en la cita:

(17:47) P: Chicos (el profesor se ubica en el centro de la cancha junto a la bolsa de los materiales). Primero **se lo explico** aquí y después **lo mostramos**. En parejas, enfrentados con su compañero, vamos a practicar, además del pase y la recepción, la pinza sobre cabeza (**hace el movimiento con la pelota en la mano**). ¿Está bien? Una vez que recepciono el pase de mi compañero, voy a

hacer los pasos: **izquierdo, derecho, izquierdo, pinza sobre cabeza, la pico y me habilita para pasar.** (Texto 21.Nmcb),

la explicación detallada de la tarea a realizar y la fundamentación, el porqué ha de realizarse del modo que el profesor indica. Situación que genera una de las características de los enunciados de las clases del área: la articulación entre las acciones generales y las verbales. En efecto, antes de que los estudiantes comiencen la ejercitación prescripta, el profesor explica y *repite la tarea*:

Lo que quiero que practiquen bien, ahora, es este movimiento de *la pinza sobre cabeza*, donde lo que yo voy a intentar es alejar la pelota (**estira el brazo con la pelota en la mano**) [...] Por ejemplo (llama a un alumno), Gonza me está marcando acá y yo gracias a la *pinza sobre cabeza* alejo la pelota de él, **por eso el brazo bien estirado atrás [...]** La marca no va a ser tan estática como Gonza. Pero lo que busco yo con la pinza es alejar la pelota de la marca (mientras explica **el alumno sigue marcándolo**) para buscar pasarla por algún lado y pico la pelota, porque si hago la pinza y no la pico, **camino**. Si yo recibo, **hago un, dos, tres**, hago la pinza y sigo caminando, **incurro en...** Entonces, cuando finaliza la pinza, **la pico**, recién ahí **puedo [pasar]**. Entonces, **ahora vamos a practicar lento, sin marca**, cosa de practicar bien este movimiento, ¿está?

Izquierdo, derecho, izquierdo, pico la pelota, doy un par de pasos más y **paso a mi compañero**. Gonza como es zurdo: **derecho, izquierdo, derecho**. ¿Listo? Así que en parejas, cada pareja con una pelota.

(19:40 El profesor reparte las pelotas) (Texto 21.NMcb)

Se observa un enunciado inconcluso (indicado por puntos suspensivos), y repeticiones. Las repeticiones se producen antes de que los estudiantes hayan comenzado la práctica, lo que permite afirmar que es un recurso lingüístico por el cual el profesor se asegura de que los alumnos comprendan la tarea. La repetición también puede estar relacionada con lo inacabado del habla dialogal. Se trata de una elipsis, mecanismo de textualización muy frecuente en la oralidad propia de las clases. El profesor, varias veces, elide el sustantivo *pie*:

...voy a hacer los pasos: **izquierdo, derecho, izquierdo, pinza sobre cabeza, la pico y me habilita para pasar.** (Texto 21.NMcb)

Repetición de la consigna y ampliación de la tarea:

...Izquierdo, derecho, izquierdo, pico la pelota, doy un par de pasos más y paso a mi compañero. Gonza como es zurdo: **derecho, izquierdo, derecho**. ¿Listo? Así que en parejas, cada pareja con una pelota. (Texto 21.NMcb)

El fenómeno anafórico de la elipsis, trae consigo los implícitos, propios del diálogo. Se documenta la elipsis de las palabras paso, pelota, falta, pie: “**hago un, dos, tres**”; “**la pico, recién ahí puedo pasar**”; “**incurro en...**” “**Gonza como es zurdo: derecho, izquierdo, derecho**”, que junto al enunciado inconcluso, dan lugar a los implícitos. El término “camino” tal como es empleado por el profesor, constituye un implícito, cuyo sentido está relacionado con la norma del handbol (los tres pasos) y el conocimiento que los estudiantes tienen del deporte handbol, dado en el nivel de escolaridad obligatoria que cursan:

Pero lo que busco yo con la pinza es alejar la pelota de la marca (mientras explica el alumno sigue marcándolo) para buscar pasarla por algún lado y pico la pelota, porque **si hago la pinza y no la pico, camino**. Si yo recibo, hago un, dos, tres, hago la pinza y sigo caminando, **incurro en...** Entonces, cuando finaliza la pinza, la pico, recién ahí puedo pasar. Entonces, ahora vamos a practicar lento, sin marca, cosa de practicar bien este movimiento, ¿está? (Texto 21.NMcb)

Por otro lado, la presencia de vocabulario específico del área: *marca, la marca no va a ser tan estática, pinza, camino y picar la pelota*, demuestra que la construcción de sentido implica la conjunción de elementos semánticos y sintácticos, además de elementos extralingüísticos como el tono, las miradas, la mímica (aspectos que no podemos estudiar en profundidad, pero que por haber realizado la observación de las clases, podemos constatar). Por tanto, el registro de la clase evidencia el profesor no necesita explicar concepto referido, lo que implica la identidad en la masa aperceptiva y en la lengua funcional de la clase compartida por los interlocutores: *La marca no va a ser tan estática como Gonza*.

Se documentan construcciones sintácticas particulares como la yuxtaposición de elementos y la elipsis los sustantivos (pie y paso):

...**Si yo recibo, hago un, dos, tres, hago la pinza y sigo caminando**, (Texto 21.NMcb)

...**Izquierdo, derecho, izquierdo, pico la pelota, doy un par de pasos más y paso a mi compañero**. Gonza como es zurdo: **derecho, izquierdo, derecho**. (Texto 21.NMcb)

El curso de la clase da lugar a los enunciados por los cuales el profesor amplía la tarea:

Ahora le vamos a agregar al pase, recepción y pinza, vamos a finalizar el ejercicio con un lanzamiento suspendido.

Además, de la consigna en sentido estricto, es decir, el detalle y explicación de las acciones a realiza:

...yo les explico en esta mitad de cancha qué es lo que haría [...] **detrás del cono, un pasador y un arquero** (algunos alumnos levantan la mano para participar). Ahora vemos, ahora vemos. El primero le va a pasar la pelota al pasador que estará allá, y va a avanzar al trote, no va a avanzar corriendo, va a avanzar al trote; ni caminando; ni va a estar detenido. Una vez que recibo del pasador, voy a hacer el **ciclo de pasos y voy a hacer esta pinza** (la hace) **sobre el pasador que va a hacer una marca pasiva**, ¿qué significa? (Texto 21.NMcb)

Es significativo el hecho de que los estereotipos que se repiten a lo largo de la clase, hayan sido documentados en situaciones en las que las acciones generales y las acciones verbales de profesor se complementan. El enunciado del profesor está repleto de implícitos, cuya repetición constante en momentos de las clases semejantes, hace que se constituyen en estereotipos lingüísticos.

6 Los estereotipos verbales

Es posible considerar la situación y los contenidos desarrollados en las clases observadas como estereotipos de la vida cotidiana (Jakubinskij, 2018) propios del aula de Educación Física.

Dadas las circunstancias de la situación comunicativa de las clases: las sesiones analizadas fueron dictadas a mitad de curso, por lo que los alumnos conocían los usos y costumbres del profe, los códigos que utilizaba: “pierna”, “más pierna”; y de que el momento de la clase de Educación Física estudiado fuera el de la ejercitación (formulación de la consigna y ampliación de la tare) aspecto que se repiten clase a clase y curso a curso, y dado el contexto social y cultural compartido por los docentes y los alumnos: los estudiantes saben jugar los deportes que se enseñan en los centros de educación obligatoria, y conocen los reglamentos en el uso, por haber jugado al fútbol, al básquet, etc. en la calle y en el club, debido a ello, es posible concluir que nos encontramos frente a situaciones estereotipadas que se repiten y que generan estereotipos verbales.

En efecto, hemos documentado, que en las situaciones comunicativas habituales en las aulas de Educación Física, particularmente en el momento de la ejercitación, los profesores emplean estereotipos verbales que agilizan la comunicación. Se trata de

palabras, de grupos nominales y preposicionales que concentran el sentido, por lo general, referente a prescripciones e indicaciones relativas a la práctica que se realizan: *ciclo de pasos para lanzar suspendido al arco; una marca pasiva; una actitud semi-activa*, etc. La conjunción de los aspectos desarrollados: situaciones comunicativas habituales, ejercitaciones y sentido (términos propios del área) hace posible las modificaciones sintácticas (réplica constituida por proposiciones subordinadas *Paso la pelota, recibí, un, dos, tres (hace la pinza), pico, un, dos, tres y lanzo,*) y la concentración de sentido (por elipsis) que Jakubinskij denomina estereotipos verbales.

Por tanto, la repetición que se documenta en los enunciados pone en evidencia el contexto compartido por los interlocutores, la información compartida. Circunstancia que fomenta el uso de implícitos y de frases cliché, es decir, “cuando los interlocutores se comprenden con pocas palabras en una situación estándar” (Ivanova, 2010: 49): *derecho, izquierdo, derecho; una marca pasiva; máxima velocidad; control de pelota, vamos; a pie firme recibo, después corro*, etc. Mediante esta modalidad de comunicación propia de la situación de clase, sin olvidar el papel del gesto, la mímica, la entonación, y de aspectos extra verbales: la articulación entre las acciones generales y las verbales, es posible la comprensión *cuasi* tácita de ciertos enunciados:

P: (Mientras practican el profesor se mueve por el medio de la cancha, haciendo el movimiento) **bien extendido el brazo**. (Texto 21.NMcb)

P: **Y ahora vuelvo** (se mueve hacia atrás, junto al alumno al que corrige). (Texto 21.NMcb)

P: (Haciendo el movimiento) **uno, dos, tres, pico...** (Texto 21.NMcb)

Las palabras (acción verbal) del docente en consonancia con las acciones generales que prescribe y los estudiantes realizan: el docente realiza los pasos, eleva y estira el brazo, guía el hacer de los estudiantes sin interrumpir la práctica. Posible gracias al sistema de la lengua en la que se comunican los sujetos, que imprime unas características y una estructura particular a los textos que en dicho contexto se elaboran.

Las réplicas del diálogo muestran relaciones de cooperación entre el profesor y los alumnos. Estas contienen implícitos (*aseguré la posición de la pelota*) que se construyen en articulación con expresiones propias del ámbito de la Educación:

P: Entonces, una vez que **aseguré la posición de la pelota**, aseguro la ubicación de mi compañero y hago el pase. ¿Cuándo el pase es más corto o cuando es más largo, aseguro la posición de la pelota?

Ao: Cuando es más largo.

P: ¿Cuándo es más largo o cuándo es más corto? ¿Cuándo es más largo aseguro más la posición de la pelota?

As: No, cuando es más corto.

P: ¿Por qué? (Texto 21.NMcb)

Los implícitos son construcciones lingüísticas que requieren de conocimientos del contexto, en este caso, particularmente del deporte que se enseña, a través de las relaciones anafóricas, particularmente la elipsis, muy abundante en los textos de las clases.

La constante repetición de las prescripciones puede interpretarse como un mecanismo del profesor para asegurarse la comprensión, para anticiparse a las dudas que supone puede presentar algún alumno (dado el momento de la cursada los conoce, como se manifiesta en sus palabras).

Finalizamos este trabajo con una serie de citas (extraídas de distintas clase de nivel medio) en las que hemos marcado en negrita las expresiones que refieren a información desplegada en un momento anterior de la clase, por lo que suponen una condensación de sentido y, en cierto modo, implícitos, que consideramos funcionan como clichés en la interacción. Los estereotipos constituyen una forma específica de comunicar en el ámbito de la educación física y son producto de una sintaxis concentrada y del vocabulario específico del área o del deporte:

... ahora vamos a practicar lento, **sin marca**, (Texto 21.NMcb)

... el pasador que va a hacer una **marca pasiva** (Texto 21.NMcb)

Ahora, **la marca va a ser activa** (Texto 21.NMcb)

Pero tengo que usar **el 1 vs 1** en el ataque (Texto 21.NMcb)

... **ir para adelante** (Texto 21.NMcb)

A pie firme recibo, después corro (Texto 22.NMcb)

... tiene que ser **todo continuo**, la pelota siempre en el aire (Texto 22.NMcb)

... lo mismo, pero tengan en cuenta una cosa, **que sean los tres pasos para el remate** (Texto 24.NMcb)

Máxima velocidad y ahí, ojo, porque es la manos menos hábil (Texto 31.NMco)

... **control de pelota**, vamos (Texto 33.NMco)

Yo me acomodo; **me acomodo y lanzo; me acomodo y paso. Suave** (Texto 33.NMco)

Uno **recibe**, otro **acomoda** y el tercero **remata**. Esa es la idea general del juego. Básicamente ese es el concepto (Texto 36.NMco)

Vale golpe de manos bajas para **recibir y acomodar**, de manos altas para **lanzar** (Texto 36.NMco)

Ajustamos un comportamiento en el juego, en el juego no estoy a los gritos (Texto 41.NMco)

Antes de cambiarse, **estiramos de arriba para abajo y de abajo para arriba** (Texto 41.NMco)

Precisión, no le tengo que tener miedo al contacto que me puede ofrecer el que detiene (Texto 21.NMcb)

... la idea es **cerquita**... de línea blanca a línea blanca, acercate (Texto 22.NMcb)

Ejemplos de enunciados fragmentados que contienen elipsis y elementos implícitos mediante construcciones sintácticas complejas.

7 Conclusión

La revisión, a la luz de la teoría del diálogo, de los resultados alcanzados en investigaciones anteriores ha permitido analizar el papel de los estereotipos o clichés sintácticos complejos presentes en los textos de las clases.

Los estereotipos están en consonancia con situaciones comunicativas habituales que se reiteran, propiciados por la existencia de léxico específico del área de conocimiento en cuestión y por las prácticas que la conforma: *marca, marca pasiva, marca activa, actitud semiactiva, pasador, uno versus uno*.

En todo momento, la comunicación tiene lugar en el marco de una actividad social: la situación comunicativa de una clase de Educación Física que se organiza en torno a la finalidad de enseñar. La finalidad, en la clase analizada (Texto 21.NMcb), consistía en que los alumnos realizaran con precisión determinadas acciones motrices con el fin de que ejercitaran contenidos necesarios para jugar al handbol. El procedimiento habitual en las clases de nivel medio observadas consiste en, a través de los enunciados de las consignas, el docente desarrolla una serie de instrucciones; éstas se presentan acompañadas de conceptualizaciones teóricas y de explicaciones técnicas, que, en muchos casos constituyen la fundamentación sobre cómo se ha de realizar una práctica.

Por lo general, el profesor enseña el contenido articulando aspectos conceptuales y prácticos, y para asegurarse de que los alumnos realicen correctamente la práctica, pone en juego diferentes recursos lingüísticos, dando lugar a enunciados extensos, pródigos en explicaciones y argumentaciones. Por ello, el enunciado de la consigna suele terminar con un resumen de las instrucciones básicas, es decir, con la repetición de la consigna abreviada.

La relación entre el aspecto comunicativo de las clases de Educación Física y las particularidades de los contenidos del área, determina la forma de expresarse de los docentes del área, originando formas de lenguaje propias determinadas por una terminología específica y una sintaxis particular. Es lo que hemos tratado de mostrar en esta ponencia.

El proceso de la apercepción está íntimamente relacionado con la experiencia del interlocutor (los saberes compartidos por los interlocutores) y con el contenido psíquico del interlocutor en el momento de la apercepción (Jakubinskij, en Ivanova, 2010). La apercepción determina la organización de la interacción, es decir, la estructura sintáctica de los enunciados y la elección de las palabras. Por lo que los estereotipos están íntimamente relacionados con la situación comunicativa y con la sintaxis; con la producción, recepción (percepción y comprensión) y respuesta del enunciado. Es decir, con lo dialógico de la comunicación. En las clases, los enunciados fragmentados, producto de las interrupciones, los implícitos y las frases cliché son comprendidos por los interlocutores (estudiantes) por haber sido formulados en el contexto de actividades eminentemente prácticas, y por compartir con el profesor el contexto físico de la clase y cierto conocimiento mutuo entre ambos que se genera a lo largo de un curso.

El análisis de estos aspectos permite ilustrar el modo en que los distintos elementos contextuales se interrelacionan, del mismo modo que el complejo entramado de relaciones se manifiesta en la complejidad sintáctica con la que se construye el sentido. De este modo se aporta una prueba más del funcionamiento del lenguaje y del papel de los elementos lingüísticos (uso de la lengua) que en interacción con otros elementos del contexto de producción de los textos hacen posible la comunicación. Es decir, en el diálogo la entonación de un interlocutor determina a su interlocutor la selección de palabras y su ordenamiento en la respuesta.

Referencias bibliográficas

- Bronckart, J.-P. (1997/2004). *Actividad verbal, textos y discursos. Por un interaccionismo socio-discursivo*. Madrid: Fundación Infancia y Aprendizaje.
- Bronckart, J.-P. (2007). *Desarrollo del lenguaje y didáctica de las lenguas*. Buenos Aires: Miño y Dávila.
- Goicoechea, M. V. (2015). *Las interacciones verbales y las consignas de tareas en Educación Física. Análisis realizado en San Carlos de Bariloche-Patagonia-Argentina*. Recuperado de <http://dialnet.unirioja.es/servlet/tesis?codigo=44114> ISSN: 978-84-697-2210-7
- Ivanova, I. (2010). El diálogo en la lingüística soviética de los años 1920-1930. En D. Riestra (Comp.). *Saussure, Voloshinov y Bajtin revisitados* (pp. 45-71). Buenos Aires: Miño y Dávila.
- Jakubinskij, L. (2018). *Sobre el habla dialogal*. Viedma: Editorial de la Universidad Nacional de Río Negro.
- Leontiev, A. (1983). *El desarrollo del psiquismo*. Madrid: Akal.
- Riestra, D. (2004). *Las consignas de trabajo en el espacio socio-discursivo de la enseñanza de la lengua*. Thèse de Doctorat FPE 328, Université de Genève. <http://www.unige.ch/cyberdocuments/theses>.
- Riestra, D. (2008). *Las consignas de enseñanza de la lengua. Un análisis desde el Interaccionismo socio-discursivo*. Buenos Aires: Miño y Dávila.
- Riestra, D. (2017). La concepción del diálogo de los rusos desde la perspectiva interaccionista socio-discursiva. *Veredas*, 2(3).
- Riestra, D. (2018). La interacción en la clase de lengua y literatura: análisis del diálogo. *Revista de la Escuela de Ciencias de la Educación*, 2(13).
- Slama-Cazacu, T. (1983). Relaciones interpersonales y estructuración del diálogo: “La sintaxis dialogada”. *Anuario de Psicología*, 29(2), 5-24 (Universidad de Bucarest).
- Voloshinov, N. (1992). *El marxismo y la filosofía del lenguaje*. Madrid: Alianza Editorial.