



# Integración entre el análisis discursivo y la emoción-motivación en el aula de clase

Silvania Cataño Henao\*  
Óscar Eugenio Tamayo Alzate\*\*

---

Cataño Henao, S. y Tamayo Alzate, Ó. E. (2024). Integración entre el análisis discursivo y la emoción-motivación en el aula de clase. *Revista Latinoamericana de Estudios Educativos*, 19(2), 105-127. <https://doi.org/10.17151/rlee.2023.19.2.5>

---


## Resumen

El presente proyecto de investigación tuvo como objetivo principal comprender cómo se expresan y modulan las emociones-motivaciones en la interacción comunicativa dentro del aula de ciencias sociales. Con base en la pregunta de investigación se reconocieron aspectos fundantes con el fin de identificar y describir las diversas emociones-motivaciones que surgen durante la interacción entre los diferentes participantes del proceso educativo en el entorno del aula de clase, a través del uso del discurso. Para lograrlo, se utilizaron categorías de análisis del discurso, emociones, motivaciones e interacción comunicativa. La metodología empleada en este estudio fue de enfoque cualitativo, lo que permitió profundizar en las experiencias y significados subjetivos de los participantes. Se llevó a cabo un ejercicio de análisis del discurso como principal técnica de recolección de datos, complementado con entrevistas, grupos focales y observación. Se identificaron diversos patrones, tensiones y posibles mejoras en la interacción entre docentes y estudiantes, así como explorar cómo estas variables afectan el proceso de enseñanza-aprendizaje. Así mismo, se identificó la correlación entre las categorías motivación, emoción e interacción dialógica. En conclusión, se encontró una relación significativa entre las normas implícitas, la interacción discursiva y las emociones-motivaciones en el contexto educativo. Se observó que la libertad, la confianza y la seguridad son aspectos clave que permiten a profesores y estudiantes expresarse de forma libre y espontánea, sin sentirse cohibidos por máscaras o prejuicios que puedan limitar sus emociones-motivaciones.

**Palabras clave:** interacción dialógica, motivación, emoción, discurso, interacción comunicativa.

---

\* Estudiante de la maestría en Educación. Especialista en Didáctica de La Literatura Hispanoamericana. Directivo docente Institución Educativa Los Fundadores. E-mail: [silvania.21719236748@ucaldas.edu.co](mailto:silvania.21719236748@ucaldas.edu.co)

 [orcid.org/0009-0004-6689-8148](https://orcid.org/0009-0004-6689-8148)

\*\* Docente Departamento de Estudios Educativos, Universidad de Caldas, Manizales (Colombia). E-mail: [oscar.tamayo@ucaldas.edu.co](mailto:oscar.tamayo@ucaldas.edu.co)

 [orcid.org/0000-0002-6080-8496](https://orcid.org/0000-0002-6080-8496)  Google Scholar

**Recibido: 12 de septiembre de 2022. Aceptado: 3 de noviembre de 2022**



## Integration between Discourse Analysis and Emotion-Motivation in the Classroom

### Abstract

The main objective of this research project was to understand how emotions-motivations are expressed and modulated in communicative interactions within the social science classroom. Based on the research question, foundational aspects were recognized in order to identify and describe the various emotions-motivations that arise during the interaction among different participants in the educational process within the classroom environment, through the use of discourse. To achieve this, categories of discourse analysis, emotions, motivations, and communicative interaction were utilized. The methodology employed in this study was qualitative, allowing for an in-depth exploration of the experiences and subjective meanings of the participants. Discourse analysis served as the primary data collection technique, supplemented by interviews, focus groups, and observation. Various patterns, tensions, and potential improvements in the interaction between teachers and students were identified, as well as an exploration of how these variables impact the teaching and learning process. Additionally, a correlation between the motivation, emotion, and dialogic interaction categories was identified. In conclusion, a significant relationship was found between implicit norms, discursive interaction, and emotions-motivations in the educational context. It was observed that freedom, trust, and security are key aspects that enable teachers and students to express themselves freely and spontaneously without feeling constrained by masks or biases that may limit their emotions-motivations.

**Keywords:** dialogic interaction, motivation, emotion, discourse, communicative interaction.

### Introducción

En los últimos años, se ha puesto especial énfasis en el proceso de interacción comunicativa que ocurre en el aula entre profesores y estudiantes. Se reconoce que esta comunicación tiene un impacto significativo en el rendimiento académico y la eficacia de la enseñanza. Sin embargo, también se ha observado un deterioro en la convivencia y la expresión de emociones positivas en el aula. Diversas causas explican esta situación, y estudios sugieren que la interacción comunicativa puede ser un factor importante en las dificultades observadas en las instituciones educativas (Ruiz-Ortega y Gallego-Castaño, 2024; Rodríguez Ortiz *et al.*, 2023; Ruiz-Ortega y Rodas-Rodríguez, 2022).

El aula de clase es un espacio donde se establecen relaciones y el profesor tiene una gran influencia. Por lo tanto, resulta interesante examinar cómo se desarrollan estas relaciones y cómo afectan las emociones y motivaciones en el aula (Cros,

2003; Camacaro de Suárez, 2008; Flanders, 1970; Ruiz Carrillo *et al.*, 2010). El comportamiento de las personas en contextos académicos ha sido objeto de numerosos estudios desde diversas perspectivas. Es importante analizar cómo las personas se relacionan y actúan entre sí en el entorno escolar y cómo utilizan mecanismos para influir en el comportamiento de los demás.

A pesar de la extensión y la complejidad del acto comunicativo en el aula, estudios como los realizados por Meyer & Turner (2002); y Ruiz-Ortega y Rodas-Rodríguez (2022), muestran que los procesos desarrollados en dicha temática son generales y abarcan muchos elementos de este proceso. Por lo tanto, esta investigación cobra importancia al centrarse específicamente en el análisis del discurso entre profesores y estudiantes, y examinar cómo el profesor regula la interacción y las emociones a través de diferentes estrategias.

La interacción y la relación entre las personas que se comunican tienen un impacto significativo en su pensamiento y sentimientos hacia la comunicación y los temas discutidos. Construir un entorno de comunicación que permita entender y adaptarse al entorno social es crucial tanto para profesores como para estudiantes. Este proceso requiere esfuerzo y compromiso por parte de todos los involucrados, especialmente cuando hay dificultades que pueden interrumpir la comunicación (Potter, 1998). El lenguaje, tanto verbal como no verbal, juega un papel fundamental en la articulación de estos procesos (Tomasello, 2008; Tusón Valls, 2007).

Este estudio examina cómo se desarrollan las emociones y motivaciones entre profesores y estudiantes en el aula, ya que se reconoce que estas desempeñan un papel fundamental en la regulación de la conducta y la actividad de los sujetos. A pesar de ello, en muchos modelos pedagógicos, estrategias metodológicas y evaluativas se ha pasado por alto la construcción intencional de emociones en los espacios de interacción entre docentes y alumnos (Álvarez Bolaños, 2018). Sin embargo, las emociones son de gran importancia para facilitar el aprendizaje, ya que definen el espacio de acciones posibles. Las emociones positivas pueden favorecer acciones beneficiosas para el aprendizaje, mientras que las emociones negativas pueden obstaculizarlo (Álvarez *et al.*, 2000).

La interacción docente-alumno/alumno-alumno tiene importantes consecuencias para la formación personal y académica de los estudiantes. Por tanto, es relevante

examinar el discurso docente como medio de conexión afectiva (Angie *et al.*, 2011; Largo Taborda, López Ramírez *et al.*, 2022; Gutiérrez-Giraldo y Largo Taborda, 2023). Las percepciones de los estudiantes sobre sus relaciones personales con los docentes y las percepciones que generan tienen un impacto significativo en ellos. En este estudio, se utilizó la Psicología Discursiva como enfoque de investigación, centrándose en cómo las personas construyen el mundo social y psicológico a través de prácticas discursivas. La metodología utilizada fue cualitativa, con un enfoque interpretativo y fenomenológico.

Por tal motivo, este estudio buscó comprender cómo se construyen las emociones y motivaciones a través del análisis de la interacción discursiva entre docentes y estudiantes en el aula. Se examinaron las diferentes corrientes y tradiciones del análisis del discurso, así como las teorías sobre las emociones (Bisquerra Alzina, 2003, 2005). Se reconoce que las interacciones comunicativas en el aula generan conexiones cognitivas, emocionales y afectivas, y se considera que la comunicación va más allá de la transmisión de información y la enseñanza de contenidos curriculares (Largo Taborda *et al.*, 2023). Esta investigación pretende contribuir a una visión más completa de la comunicación en el aula y destacar la importancia de la construcción intencional de significados, emociones y motivaciones en el proceso educativo.

### **El análisis del discurso en las ciencias sociales: variedades, tradiciones y práctica**

El análisis del discurso no se limita exclusivamente a la lingüística, sino que también ha recibido contribuciones de otras disciplinas. De hecho, disciplinas como la antropología, sociología, psicología, comunicación y filosofía han aportado y desarrollado métodos analíticos específicos (Largo Taborda *et al.*, 2021; Te Molder y Potter, 2005). En los últimos años, la presencia del análisis del discurso en las ciencias sociales ha experimentado un crecimiento significativo, abarcando diversas tradiciones. Ruiz Ortega y Tamayo Alzate (2013), sostienen que el análisis del discurso cuenta con diferentes tradiciones subyacentes, como la teoría de los actos de habla, la sociolingüística interactiva, la etnografía comunicativa, la pragmática, el análisis conversacional y el análisis variacional. Es importante destacar que estas tradiciones no son exhaustivas, por lo que es posible agregar a esta lista otras tradiciones igualmente relevantes en la actualidad, como el análisis crítico del discurso y la psicología del discurso.

## La sociolingüística interaccional

Esta corriente del análisis del discurso se basa en la antropología, la sociología y la lingüística debido a su interés en la cultura, la sociedad y el lenguaje. Goffman (1959), y su enfoque de microsociología han tenido una influencia significativa en esta perspectiva al considerar que el lenguaje está situado en las circunstancias específicas de la vida cotidiana. Aunque Rapley (2004) puede ser considerado como el representante destacado de esta corriente, tanto Goffman (1959), como Gumperz (1982), han subrayado la importancia central del lenguaje, no solo como medio de comunicación, sino también en la construcción de significados en relación con el contexto de uso y las posibilidades que ofrece. Gumperz (1982), destaca cómo la comprensión de las intenciones de un hablante y la interpretación de la información están inextricablemente vinculadas al contexto en el que se produce el discurso. Por su parte Goffman (1959), considera el lenguaje como uno de los recursos simbólicos que contribuyen a la construcción de identidades y relaciones sociales durante la interacción. Esta corriente del análisis del discurso se centra en el análisis de situaciones de interacción que presentan asimetrías entre los participantes, como aquellas en las que los agentes sociales pertenecen a diferentes culturas, grupos socioculturales o tienen diferentes estatus (Hurtado-Vinasco y Largo-Taborda, 2024).

## La etnografía de la comunicación

Por otro lado, Pereira Restrepo (2019), argumenta que la perspectiva de la etnografía de la comunicación tiene su origen en la antropología y la lingüística, y se enfoca en el análisis de la competencia comunicativa. Su principal objetivo es comprender cómo el conocimiento social, psicológico, cultural y lingüístico influye en el uso efectivo del lenguaje. Según esta aproximación, la competencia lingüística es solo uno de los recursos necesarios para la comunicación, que se entiende como una competencia comunicativa que requiere de diversas habilidades.

Recientemente, se ha popularizado el término de antropología lingüística, que se refiere al estudio del lenguaje como una herramienta de la cultura y del habla como una práctica cultural. La contribución principal de esta disciplina ha sido reconocer al lenguaje como un conjunto de estrategias simbólicas que son fundamentales para la sociedad y que permiten a los individuos representar los mundos reales y posibles. De acuerdo con Duranti (1997), el enfoque de la

etnografía de la comunicación permite investigar una amplia gama de temas, como la representación política, la construcción de autoridad y poder, el cambio social, el racismo y el conflicto étnico, la socialización, la formación del sujeto, las emociones, las prácticas rituales y de control social, el conocimiento y la cognición, el consumo estético y el contacto cultural.

### **El análisis de la conversación**

La sociología de la situación y la etnometodología son los fundamentos del análisis de la conversación (AC), que se centra en el estudio del orden y desorden en la acción social diaria y utiliza las categorías de análisis que los participantes emplean para comprender la interacción. El AC se enfoca en el lenguaje en uso y busca identificar, describir y estudiar el orden que se genera en las conversaciones. El objetivo del analista de la conversación es captar todo lo que se dice, cuenta o hace por parte de los participantes en la conversación. Es importante destacar que el AC no examina las preconcepciones o esquemas previamente definidos por los analistas, sino que se centra en el lenguaje en uso.

Cuando se examina el uso del lenguaje en la práctica, se pueden observar patrones regulares. Uno de los más comunes es conocido como *turn-taking* (toma de turno), en el cual los interlocutores en situaciones cotidianas gestionan la conversación de manera que cada persona tiene un turno claramente definido y da paso al siguiente en el momento adecuado (Largo Taborda, Zuluaga-Giraldo *et al.*, 2022). Un análisis detallado de estas regularidades permite comprender cómo se organiza, mantiene y gestiona la interacción social. Las palabras utilizadas por las personas en la conversación no se interpretan simplemente como una expresión directa de un concepto simple o no ambiguo, sino como una herramienta que puede guiar la conversación y cumplir diferentes tareas sociales, tanto evidentes como ocultas (Leeds-Hurwitz & Kendon, 2021).

### **El análisis crítico del discurso**

Según lo expuesto por Jewitt (2008), el análisis crítico del discurso (ACD) se presenta como una estrategia para examinar los discursos, sin limitar su enfoque o campo de investigación, sino utilizando la teoría como una herramienta para descubrir nuevos enfoques y perspectivas. El analista desempeña un papel activo al involucrarse con el tema de estudio (Gutiérrez-Giraldo y Largo-Taborda, 2023).

El ACD se centra en las prácticas sociales que se manifiestan a través del discurso, como el abuso de poder, el control social, la dominación y la exclusión social. Los analistas críticos buscan demostrar la influencia del discurso en los procesos de exclusión y dominación, así como la resistencia que los individuos ejercen ante ellos. Además, el ACD sostiene que el discurso no solo es influenciado por las instituciones y la estructura social, sino que también es un componente constitutivo de estas; es decir, el discurso contribuye a construir la realidad social.

### **La psicología discursiva**

La psicología discursiva se focaliza en el proceso mediante el cual los actores sociales construyen el habla, considerando que la acción en el lenguaje es esencial desde su perspectiva (Sisto *et al.*, 2021). Los psicólogos discursivos se interesan por la construcción del conocimiento en el discurso y buscan comprender cómo se produce, interpreta y construye la realidad. Su enfoque se centra en cómo las interacciones discursivas adquieren significado en una situación social, más que en la configuración de las relaciones. El significado, el sentido y su interpretación se construyen en el contexto de la acción social y no son simplemente expresiones de estados subjetivos de los hablantes.

La psicología discursiva ha hecho una contribución significativa al estudio de cómo se construye el lenguaje en la interacción social. Según Íñiguez Rueda (2011), el análisis del discurso no se limita a investigar las funciones del lenguaje, sino que se enfoca en descubrirlas a través de la exploración de su variabilidad y las diversas perspectivas que los participantes ofrecen durante sus intercambios lingüísticos. El término "construcción" se utiliza para guiar al analista hacia la creación del discurso mediante recursos lingüísticos específicos, y para recordar que solo algunos de estos recursos se utilizan en la interacción (Duque-Cardona y Largo-Taborda, 2021). Además, el concepto de construcción resalta que el discurso tiene consecuencias prácticas y está orientado hacia la acción, lo que sugiere que el discurso contribuye a construir nuestra realidad vivida en un nivel profundo (Hugo, 2008).

### **Materiales y métodos**

La investigación se realizó utilizando un enfoque cualitativo, el cual permite un acercamiento exhaustivo a los fenómenos al explorarlos en su totalidad en

entornos naturales como el aula de clase. Se buscó comprender la construcción de emociones y motivaciones en espacios de interacción comunicativa, centrándose en el ambiente escolar. El objetivo fue estudiar este fenómeno natural en el aula sin intervenir en la dinámica cotidiana, analizando cómo profesores y estudiantes construyen un ambiente emocional y motivacional para los procesos de enseñanza y aprendizaje. Se recopiló información de la interacción entre profesores y estudiantes para construir interpretaciones.

Para llevar a cabo esta investigación se utilizaron algunos principios de la fenomenología, como la atención a la cotidianidad, las experiencias y la construcción de la realidad. Mientras las ciencias naturales buscan explicaciones, las ciencias humanas buscan comprensión. Se recopilaron vivencias a través de la fenomenología hermenéutica y se plasmaron en descripciones, las cuales fueron efectivas para analizar los aspectos pedagógicos y permitieron al educador involucrarse profundamente en los acontecimientos del aula y mejorar la práctica pedagógica.

El objetivo principal de este trabajo fue describir la situación de investigación con el fin de comprenderla y proporcionar información sobre qué y cómo se llevará a cabo la investigación. Por lo tanto, se utilizó un enfoque descriptivo-comprensivo para describir y comprender el fenómeno de cómo se desarrollan las emociones y motivaciones en los espacios de interacción entre docentes y estudiantes.

## **Resultados y discusión**

Además, se llevó a cabo una etapa de codificación, descripción e interpretación de los datos en el estudio (Mejía Jiménez, 2011). Para realizar este proceso analítico, se utilizó el software Atlas-ti en su versión 7.5, que facilitó la organización, asociación y representación conceptual de los datos. Con el fin de garantizar el rigor metodológico, los datos fueron sometidos previamente al análisis a una validación comunicativa mediante la retroalimentación de los participantes (Hayashi Jr *et al.*, 2019). A continuación, se presentan los resultados para las categorías de emoción, motivación, interacción dialógica y los resultados desde la correlación entre las tres (3) categorías.



## Desde la categoría de la emoción

A través del análisis de la red sistémica, se identificó la categoría de *emoción*, que se genera claramente a partir de la interacción entre la docente y los estudiantes, a través de una subcategoría relacionada con el *impulso al logro* (8 citas obtenidas durante la consulta). Este impulso se manifiesta mediante expresiones que conllevan reacciones de celebración por parte de los estudiantes, así como palabras de estímulo y aliento por parte de la profesora, lo cual despierta emociones positivas en el aula, como la seguridad, confianza, alegría, espontaneidad, desinhibición y participación. En el discurso de la profesora, se observaron repeticiones frecuentes de expresiones de reconocimiento, como *exacto* para confirmar un concepto mencionado por los estudiantes, así como frases como *muy bien*, *eso muy bien* y *bueno chicos, hasta el momento qué hemos aprendido* (155 repeticiones en total). Los estudiantes también impulsan sus logros emocionalmente mediante palabras como *esooo* (148 repeticiones). Se encontró una clara conexión entre el impulso al logro y las emociones a través de las expresiones mencionadas en el discurso (Figura 1).

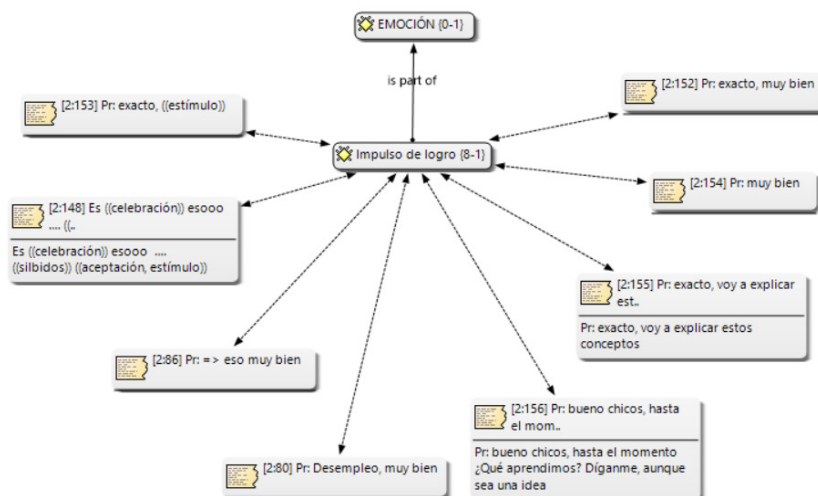


Figura 1. Resultado de la categoría emoción

Fuente: elaboración propia

## Desde la categoría de la motivación

En la categoría de *motivación* se identificaron dos subcategorías: *iniciativa para hacer preguntas* (13 citas encontradas) e *iniciativa para responder* (46 citas encontradas). Al analizar esta categoría, se observa que la motivación de los estudiantes es intrínseca, ya que se refleja en acciones generadas por ellos mismos. Sin embargo, su iniciativa está influenciada por aquello que despierta su interés en el contenido de la clase al relacionarlo con sus experiencias personales, conocimientos previos o curiosidad por asuntos de la realidad social.

Se encontraron 133 repeticiones de expresiones como *profe, tengo una pregunta*, lo cual refleja la motivación de los estudiantes y su inquietud respecto a los temas tratados en clase. Varios de los estudiantes realizan preguntas sobre nombres de presidentes, situaciones políticas, económicas y sociales, así como formas de gobierno en otros países. Aunque los estudiantes muestran iniciativa al hacer preguntas, se nota que sus preguntas están menos vinculadas con sus emociones, y la motivación se dirige más hacia lo racional. Sin embargo, también se evidencian algunos interrogantes que tienen un trasfondo emocional, como cuando un estudiante plantea a la profesora: *aquí la democracia es tan pelle que tildan a cualquier bobo que vean protestando de comunista, y lo matan*, o cuando cuestionan a la docente sobre la influencia de la religión en la política.

En cuanto a la iniciativa para responder, esta se da en respuesta a los requerimientos de la profesora en relación al desarrollo del tema. Se registraron 145 respuestas relacionadas con el concepto de totalitarismo. Nuevamente, la motivación está impulsada por el intercambio de preguntas dirigidas por la profesora y las respuestas de los estudiantes motivados. Si no estuvieran motivados, su participación y respuestas serían menores en comparación a lo observado. Además, se destacan las respuestas de los estudiantes a las preguntas formuladas por sus compañeros o basadas en sus propios interrogantes e inquietudes (Figura 2).



## Desde la categoría de la interacción dialógica

La tercera categoría se refiere a la *interacción dialógica* y consta de tres subcategorías: *preguntas orientadoras* (48 citas encontradas), *aceptación de respuesta* (16 citas encontradas) y *explicación del tema* (39 citas). Esta interacción se produce a través de un intercambio de discursos entre la profesora y los estudiantes. La docente formula preguntas en secuencia y espera las respuestas. La mayoría de sus preguntas se enfocan en definiciones, nombres y conceptos, dando la impresión de que busca que los estudiantes desarrollen habilidades de conceptualización en lugar de otras competencias comunicativas. Por ejemplo: *¿Qué es democracia? ¿Cómo se divide el poder? Y ¿Saben qué es un golpe de estado?* Se observa que el 80 % de las preguntas se concentran en lo racional, dejando de lado el fortalecimiento de competencias emocionales y comunicativas. Sin embargo, algunas preguntas buscan que los estudiantes adopten posturas críticas y argumentativas, como *¿Podríamos decir entonces que hay persecución política contra los opositores? ¿Esto nos convertiría en comunistas o socialistas? Y ¿Se podría decir que Colombia es un país democrático o totalitario?*

Por otro lado, en cuanto a la aceptación de respuestas por parte de la profesora, se puede apreciar que busca establecer un vínculo emocional con los estudiantes, al valorar, estimular y animar sus respuestas, incluso si se equivocan o se salen del contexto. Por ejemplo: *Muy bien, una persona o un líder..., déjalo expresar, ¿por qué crees que sería mejor, Julián?, muy bien, ¿recuerdan qué es la anarquía? y sí, así es, bueno entonces...* A través de la interacción dialógica, la profesora logra que los estudiantes sientan confianza y se expresen, haciendo que sus opiniones sean valoradas y reconocidas por los demás. No permite que los errores de un estudiante den lugar a burlas o descalificaciones en el aula.

En la subcategoría de *explicación del tema*, a pesar de que la profesora tiene una competencia prosódica generalmente inexpresiva en cuanto a tono de voz y acento, logra que los estudiantes experimenten emociones positivas de calma, tolerancia, respeto y armonía. Está dispuesta a responder las preguntas de los estudiantes de manera cordial, incluso, si algunas de sus intervenciones parecen absurdas. Sus explicaciones están cargadas de comprensión, paciencia y reconocimiento por los logros de los estudiantes. Por ejemplo: *Vamos entendiendo entonces las diferencias entre..., sí, así es, vamos entendiendo el liberalismo... y muy bien, entonces es...*

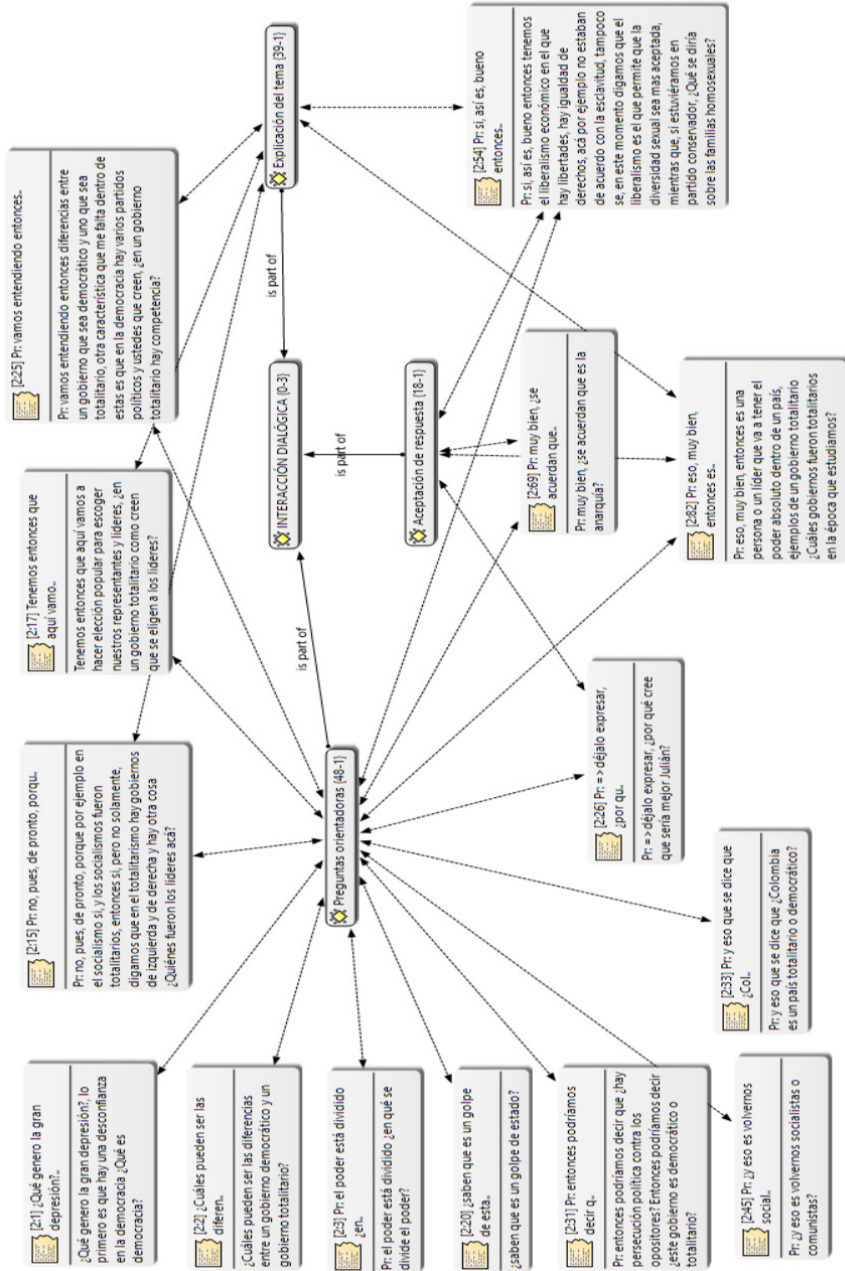


Figura 3. Resumen de la categoría interacción dialógica

Fuente: elaboración propia

Estas características de la intervención docente son importantes porque muestran que, lejos de imponer su versión como la única legítima y asumir que siempre tiene la razón, en ocasiones, valida los puntos de vista de los estudiantes, reconoce las limitaciones de su propio conocimiento y acepta que otros pueden saber más (Figura 3).

### **Resultados de la correlación entre las categorías**

A través de la integración de las redes sistémicas se puede observar la estrecha relación existente en la interacción entre la profesora y los estudiantes, donde las emociones, normas y motivaciones se van construyendo en el aula a través del discurso. La profesora utiliza dos patrones comunicativos principales: la interacción dialógica y el modelo de pregunta, respuesta y estímulo. Estos patrones permiten que los estudiantes generen preguntas por iniciativa propia y respondan a los interrogantes planteados, lo cual está directamente relacionado con la motivación de los alumnos. En este proceso, los estudiantes participan con seguridad y sin manifestar emociones negativas como el miedo, la timidez o la ira. Espontáneamente, desarrollan discursos cargados de conceptualizaciones y expresiones emocionales al compartir sus opiniones y argumentos sobre eventos sociales.

La confianza, el respeto y la tranquilidad son emociones que se suscitan como resultado de la aceptación que la profesora muestra hacia las respuestas de los estudiantes. En su discurso, utiliza expresiones de aliento, aceptación y estímulo para motivarlos y fomentar su participación. Incluso cuando se equivocan o se alejan del contexto, la profesora los anima a expresarse y valora sus ideas. A través de esta interacción dialógica se establece un ambiente en el aula donde los errores de los estudiantes no generan burlas ni descalificaciones.

Como antes mencionamos, la profesora logra transmitir emociones positivas como la calma, la tolerancia, el respeto y la armonía a los estudiantes; no obstante su despliegue de una competencia prosódica generalmente inexpresiva en cuanto al tono de voz y acento. Responde a las preguntas de los estudiantes de manera paciente y comprensiva, utilizando palabras de asentimiento y motivación. A medida que se desarrolla la clase, se puede observar cómo las normas del aula se construyen en la interacción, surgiendo a partir de acuerdos, motivaciones y manifestaciones emocionales.

En cuanto a la comprensión del discurso, se destaca que cuando un hablante se comunica con un receptor, este último no puede simular que no ha sucedido nada. En el caso de la profesora, cuando hace una pregunta y nadie responde, ella puede interpretarlo como indiferencia, lo que causa desconcierto en ella. En algunos episodios, se observan actos de habla utilizados por la profesora para fomentar la vinculación cognitiva y emocional. Por medio del acto de habla locutivo, la profesora realiza explicaciones, comentarios o solicita respuestas, utilizando expresiones que denotan reconocimiento. A través del acto de habla ilocutivo, su intención es persuadir a los estudiantes más apáticos para que participen y se sientan cómodos. Por ejemplo, cuando le pregunta a Angélica: *¿Cuál es el movimiento más radical de la izquierda?*, además, mediante el acto perlocutivo, la profesora busca obtener una reacción positiva de los estudiantes no solo hacia la participación, sino también hacia el respeto de las opiniones ajenas. Por ejemplo, cuando dice *déjalo expresar*. Estos actos de habla logran una transformación entre los interlocutores tal como lo describió Austin (1962).

La profesora utiliza un discurso funcional y comprensible para los estudiantes y valora sus intereses, motivaciones y conocimientos previos. Sin embargo, en ocasiones su discurso se acerca más al lenguaje de la disciplina que al contexto de los estudiantes, lo cual puede llevar a que algunos se distancien de la clase. No obstante, son los propios estudiantes, a través de sus iniciativas e intereses, y el trato que reciben de la profesora, quienes contextualizan la temática relacionándola con sus propias vivencias y experiencias. Esto permite que emerjan emociones cuando opinan sobre asuntos sociales o personales, manifestando sentimientos de desconcierto, incertidumbre, indignación, aceptación o rechazo (Figura 4).





Al examinar la interacción entre la profesora y los estudiantes se pueden identificar ciertas regularidades que ocurren en la toma de turnos durante las conversaciones. En estas interacciones, los interlocutores manejan la conversación de manera fluida, permitiendo que cada persona tenga su turno de intervención y ceda el paso adecuadamente a otro participante, manteniendo así el flujo de la conversación. Por ejemplo, la profesora inicia con una pregunta sobre cómo eran los nazis, y una estudiante responde describiéndolos físicamente, lo cual genera un ambiente de confianza y camaradería en el aula. Otros estudiantes intervienen con respuestas humorísticas y la conversación continúa de manera espontánea y con risas.

El análisis detallado de estas regularidades permite comprender cómo se organiza, mantiene y maneja la interacción social. Lo que los estudiantes dicen espontáneamente se toma como una herramienta para mover la conversación y llevar a cabo tareas sociales y grupales que permiten la construcción de emociones y normas. Existe un acuerdo compartido y una libertad en la expresión debido a la armonía que se vive en el aula de clase, aunque las normas no estén completamente explícitas y definidas.

Un patrón comunicativo que emplea la profesora y contribuye a la vinculación emocional es la interacción IRE (I: Inicio; R: Respuesta; E: Evaluación). La mayoría de los episodios de interacción ocurren entre la profesora y los estudiantes a través de preguntas e iniciativas de preguntar y responder. En estas interacciones, se observa el respeto y la comprensión, incluso cuando se requiere inducir una respuesta. A veces, se producen superposiciones de respuestas o respuestas grupales, lo que demuestra el entusiasmo y la motivación generados en clase, pero siempre se mantiene presente este patrón.

En el aula, se espera que el discurso de los estudiantes siga ciertas reglas, aunque no estén explícitas. Sin embargo, en este caso, es evidente que el turno de palabra no siempre implica una participación ordenada y predefinida, sino que la iniciativa y espontaneidad son constantes debido al respeto y la valoración que la profesora muestra a través de su interacción comunicativa. Se observa que las normas que se desarrollan en el aula no son rígidas ni estrictamente determinadas, sino que se construyen en función de la motivación, el interés y las emociones que las temáticas cercanas a las vivencias de los estudiantes despiertan. Parece haber un vacío normativo en apariencia, pero cualquier participante habitual de estas

conversaciones puede citar múltiples ejemplos de las consecuencias que resultan de romper normas de cortesía, participación o respeto.

Es importante destacar que los estudiantes adoptan una posición de igualdad frente a la profesora al utilizar un recurso discursivo que ella misma había empleado anteriormente, como hacer preguntas o dar respuestas por iniciativa propia. Los estudiantes buscan ampliar la temática con justificaciones y exigen que la profesora demuestre su conocimiento. Por lo tanto, estas preguntas no siempre conducen a un cambio de versiones, sino que a menudo buscan justificaciones o mejores argumentos para convencer. Estas preguntas también funcionan como evaluaciones del turno anterior, lo que demuestra que los estudiantes también evalúan y que esta función no se limita solo a la profesora.

Estas acciones discursivas de los estudiantes los posicionan como poseedores de conocimiento, capaces de hacer valer sus perspectivas en la interacción con la profesora, quien a veces acepta e incluso fomenta este proceso. Esto genera emociones positivas debido a la seguridad que experimenta el estudiante al hacer preguntas y a la aceptación de la profesora. Las preguntas de los estudiantes modifican la asimetría que se centra en el poder del discurso del maestro en el aula. Estas interacciones cotidianas pueden cuestionar las bases sobre las que muchos estudios han establecido la prevalencia del poder del maestro, como la idea de que los alumnos no saben, que solo el maestro tiene el derecho de controlar el habla del otro o que solo el maestro puede hacer preguntas y evaluar.

La interacción comunicativa que la profesora desarrolla con sus estudiantes, al involucrarlos e invitarlos a participar en el diálogo, se acerca al enfoque interactivo/dialógico. Esto se evidencia en la red sistémica que se establece, ya que la intención de la profesora es proporcionar constantemente pretextos para el debate y la confrontación, creando así un espacio para presentar pruebas, persuadir y construir conclusiones. Además, esta interacción comunicativa se basa en plantear preguntas de opinión o evaluación, lo que estimula el diálogo, la confianza en las propias respuestas, la aceptación y el reconocimiento del logro.

La profesora dinamiza la interacción comunicativa al utilizar contrapreguntas predictivas, causales, de justificación y generalización. En todas estas formas de preguntar, se promueve la evaluación del contenido de las participaciones y se busca una reflexión más profunda sobre las situaciones sociales que, a través de

la motivación, generan emociones en los estudiantes y la profesora, tal como lo expresan Largo Taborda y Henao-Díaz (2022), cuando manifiestan la importancia de la evaluación como parte del proceso formativo de los estudiantes. En resumen, los sujetos de la educación y la pedagogía son "Otro". Un educador es "Otro", cada alumno es "Otro", y los conocimientos que se construyen en el proceso de aprendizaje están asociados a quiénes somos, a cómo nos presentamos y nos revelamos en nuestra labor específica, como lo señala Meirieu (2006).

## Conclusiones

Los resultados de este análisis revelan que las normas implícitas, la interacción discursiva y las emociones-motivaciones están relacionadas con la libertad, la confianza y la seguridad en el contexto educativo. Estos aspectos permiten a profesores y estudiantes expresarse de manera libre y espontánea, sin máscaras ni prejuicios que inhiban sus emociones-motivaciones. Cuando los docentes establecen acuerdos colectivos sobre las normas en el aula, se crean condiciones propicias para una interacción efectiva y una relación estrecha entre autoridad, libertad y responsabilidad.

La interacción dialógica se identifica como una estrategia discursiva que favorece la emergencia y construcción espontánea de emociones positivas en los estudiantes. Va más allá de ser simplemente una táctica para el manejo de turnos o la ruptura de reglas del aula. Se reconoce que esta interacción permite rescatar la construcción local y situacional del poder, ya sea para potenciar, limitar o cuestionar las acciones discursivas de los participantes.

En el aula, los docentes utilizan diferentes formas de comunicación para relacionarse con los estudiantes, donde el discurso es el elemento afectivo predominante. Esto se manifiesta en un lenguaje expresivo, posturas corporales cercanas, sonrisas y miradas, generando una respuesta positiva y una construcción emocional bidireccional entre docente y estudiante. En este tipo de comunicación, el profesor asume el rol de mediador, buscando entendimiento y armonía con los estudiantes. Los acuerdos establecidos son la base para la comunicación y permiten construir realidades compartidas en un ambiente de confianza y libertad.

Se observó que los estudiantes experimentan emociones sociales relacionadas con la interacción en el aula, como simpatía, admiración, indiferencia o ansiedad

social. Estas emociones influyen en las relaciones sociales entre profesores y estudiantes, así como en la internalización de normas y valores culturales.

Se concluye que el conocimiento y la conciencia de los profesores sobre los comportamientos comunicativos que promueven un clima emocionalmente positivo en el aula no dependen tanto del tipo de gesto o recurso comunicativo utilizado, sino del momento en que se manifiestan y de la capacidad para detectar e interpretar las reacciones de los alumnos. En el caso de conductas que transmiten aprobación o desacuerdo, la profesora solo es consciente del uso de movimientos de cabeza o expresiones verbales afirmativas o negativas.

En el aula de clase, diferentes estímulos pueden influir en el estado emocional-motivacional de los estudiantes, lo que a su vez afecta el clima del grupo y la valoración de los interlocutores, así como el interés por participar en discusiones, reflexiones y construcciones de realidades. De esta manera, el aula se concibe como un sistema dinámico de interrelaciones.

### **Declaración de conflicto de intereses**

Los autores manifiestan que durante la ejecución del trabajo o la redacción del artículo no han incidido intereses personales o ajenos a su voluntad, incluyendo malas conductas y valores distintos a los que usual y éticamente tiene la investigación.

### **Referencias bibliográficas**

Álvarez Bolaños, E. (2018). *La competencia emocional del docente y la interacción maestro-alumno en el aula de secundaria* [Tesis de Doctorado, Instituto Universitario Internacional de Toluca]. <https://dialnet.unirioja.es/servlet/tesis?codigo=145340>

Álvarez, M., Bisquerra, R., Fita, E., Martínez, F. y Pérez, N. (2000). Evaluación de programas de educación emocional. *Revista de investigación educativa*, 18(2), 587-599. <https://revistas.um.es/rie/article/download/121241/113891>

Angie, A. D., Connelly, S., Waples, E. P. y Kligyte, V. (2011). The influence of discrete emotions on judgement and decision-making: A meta-analytic review. *Cognition & Emotion*, 25(8), 1393-1422. <https://doi.org/10.1080/02699931.2010.550751>

Austin, J. L. (1962). *How to Do Things with Words*. Oxford: University Press.

- Bisquerra Alzina, R. (2003). Educación emocional y competencias básicas para la vida. *Revista de investigación educativa*, 21(1), 7-43. <https://revistas.um.es/rie/article/view/99071>
- Bisquerra Alzina, R. (2005). La educación emocional en la formación del profesorado. *Revista interuniversitaria de formación del profesorado*, 19(3), 95-114. <http://hdl.handle.net/11162/35429>
- Camacaro de Suárez, Z. (2008). La interacción verbal alumno-docente en el aula de clase (un estudio de caso). *Laurus: revista de educación*, 14(26), 189-206. <https://www.redalyc.org/pdf/761/76111491009.pdf>
- Cros, A. (2003). *Convencer en clase: argumentación y discurso docente*. Ariel.
- Duque-Cardona, V. y Largo-Taborda, W. A. (2021). Desarrollo de las competencias científicas mediante la implementación del aprendizaje basado en problemas (ABP) en los estudiantes de grado quinto del Instituto Universitario de Caldas (Manizales). *Panorama*, 15(1 (28)), 143-156. <https://revistas.poligran.edu.co/index.php/panorama/article/view/1821>
- Duranti, A. (1997). *Linguistic Anthropology*. Cambridge University Press.
- Flanders, N. A. (1970). *Analyzing teaching behavior*. Addison-Wesley Publishing Company.
- Goffman, E. (1959). *The presentation of self in everyday life*. Anchor Books.
- Gumperz, J. J. (1982). *Discourse strategies*. Cambridge University Press.
- Gutiérrez-Giraldo, M. M. y Largo-Taborda, W. A. (2023). La comprensión lectora mediada por TIC: una estrategia para potenciar la proyección social. En L. R. Parra Bernal y A. Agudelo Marín (comp.), *Innovación Educativa: reflexiones y desafíos de las prácticas con uso de las TIC* (pp. 111-131). Centro editorial Universidad Católica de Manizales.
- Hayashi Jr, P., Abib, G. & Hoppen, N. (2019). Validity in qualitative research: A processual approach. *The qualitative report*, 24(1), 98-112.
- Hugo, D. V. (2008). *Análisis del proceso de autorregulación de las prácticas docentes de futuras profesoras de ciencias focalizado en sus emociones*. Universitat Autònoma de Barcelona.
- Hurtado-Vinasco, K. S. y Largo-Taborda, W. A. (2024). Fortalecimiento de la capacidad de autorregulación metacognitiva mediante el uso de la guía de interaprendizaje desde el cuidado del medio ambiente. *Praxis Pedagógica*, 24(36), 6-25. 10.26620/uniminuto.praxis.24.36.2024.6-25

- Íñiguez Rueda, L. (2011). *Análisis del discurso: manual para las ciencias sociales*. Editorial UOC, S.L.
- Jewitt, C. (2008). Multimodality and literacy in school classrooms. *Review of research in education*, 32(1), 241-267. <https://doi.org/10.3102/0091732X07310586>
- Largo Taborda, W. A. y Henao-Díaz, D. (2022). Evaluación formativa: impulsando el aprendizaje contextualizado y la mejora de la práctica docente. *Revista De Investigaciones, UCM*, 22(39). <https://doi.org/10.22383/ri.v22i39.190>
- Largo Taborda, W. A., López-Ramírez, M. X., Guzmán Buendía, E. M. y Posada Hincapié, C. A. (2021). Colombia y una educación en emergencia: innovación, pandemia y TIC. *Actualidades Pedagógicas*, 1(78), 1-21. <https://doi.org/10.19052/ap.vol1.iss78.3>
- Largo Taborda, W. A., López Ramírez, M. X., Gutiérrez Giraldo., M. M., Flórez Estrada, J. F. y López López, A. J. (2022). La relación entre la práctica docente en las escuelas normales superiores del departamento de Caldas y los resultados de las pruebas saber 11. En *La Investigación Científica en Diversas Ciencias*, 1(15), 241-269). Editorial EIDEC. <https://doi.org/10.34893/o5438-7720-2889-r>
- Largo Taborda, W. A., Zuluaga-Giraldo, J. I., López Ramírez, M. X. y Grajales Ospina, Y. F. (2022). Enseñanza de la química mediada por TIC: Un cambio de paradigma en una educación en emergencia. *Revista Interamericana de investigación educación y pedagogía RIIEP*, 15(2). <https://doi.org/10.15332/25005421.6527>
- Largo Taborda, W. A., Zuluaga Giraldo, J. I., Borda Martínez, A. A. y Olarte Olarte, M. E. (2023). Los proyectos tecnológicos como posibilidad de integración y dinamización curricular. *Miradas*, 18(2), 210-236. <https://doi.org/10.22517/25393812.25443>
- Leeds-Hurwitz, W., & Kendon, A. (2021). The Natural History of an Interview and the microanalysis of behavior in social interaction: A critical moment in research practice. In J. McElvenny & A. Ploder (Eds.), *Holisms of communication: The early history of audio-visual sequence analysis*, 4, (pp. 145-200). Language Science Press.
- Meirieu, P. (2006). *Carta a un joven profesor: por qué enseñar hoy* (N.º 9). Graó.
- Mejía Jiménez, M. R. (2011). *Educación(es) en la(s) globalización(es): entre el pensamiento único y la nueva crítica*. Universidad de Ciencias y Humanidades, Fondo Editorial.
- Meyer, D. K., & Turner, J. C. (2002). Discovering emotion in classroom motivation research. *Educational psychologist*, 37(2), 107-114. [https://doi.org/10.1207/S15326985EP3702\\_5](https://doi.org/10.1207/S15326985EP3702_5)

- Pereira Restrepo, S. (2019). Emociones, intencionalidad y racionalidad práctica: un contraste entre las teorías de las emociones de William James y Antonio Damasio. *Ideas y Valores*, 68(170), 13-36. <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=6901490>
- Potter, J. (1998). *La representación de la realidad: discurso, retórica y construcción social*. Paidós.
- Rapley, M. (2004). *The Social Construction of Intellectual Disability*. Cambridge University Press.
- Rodríguez Ortiz, A. M., Ruiz Ortega, F. J. y Hernández Rodríguez, J. C. (2023). Modelos argumentativos: análisis tipológico para su aplicabilidad en el aula. *Revista Guillermo de Ockham*, 21(2), 639-656. <https://doi.org/10.21500/22563202.5980>
- Ruiz Carrillo, E., Suárez Castillo, P., Meraz Martínez, S., Sánchez de Tagle, R. y Chávez Castillo, V. (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.scielo.org.mx/scielo.php?pid=S0185-27602010000200001&script=sci\\_abstract&lng=pt](https://www.scielo.org.mx/scielo.php?pid=S0185-27602010000200001&script=sci_abstract&lng=pt)
- Ruiz Ortega, F. J. y Tamayo Alzate, Ó. E. (2013). La interacción dialógica en la enseñanza de la argumentación en ciencias. *Enseñanza de las ciencias*, (Extra), 03120-3125. <https://raco.cat/index.php/Ensenanza/article/view/308282>
- Ruiz-Ortega, F. J. y Rodas-Rodríguez, J. M. (2022). Emociones al enseñar Biología y enseñar a argumentar en Biología. *Revista Latinoamericana de Estudios Educativos*, 18(2), 71-94. <https://doi.org/10.17151/rlee.2023.18.2.4>
- Ruiz-Ortega, F. J. y Gallego-Castaño, L. del P. (2024). Concepciones y sentimientos sobre la didáctica de las ciencias sociales en docentes en formación. *Folios*, (59), 38-54. <https://doi.org/10.17227/folios.59-17322>
- Sisto, V., Ramírez-Casas del Valle, L., Núñez-Parra, L. y López-Barraza, A. (2021). La ética de lo público y la impertinencia del managerialismo como modelo de organización del trabajo en tiempos de crisis. *Psicoperspectivas*, 20(3), 151-162. <http://dx.doi.org/10.5027/psicoperspectivas-vol20-issue3-fulltext-2443>
- Te Molder, H. & Potter, J. (Eds.). (2005). *Conversation and cognition* (Vol. 10). Cambridge University Press.
- Tomasello, M. (2008). *Origins of Human Communication*. MIT Press.
- Tusón Valls, A. (2007). *La organización del discurso en la enseñanza*. Graó Educación.