

La noción de discurso didáctico en el análisis psicológico de los procesos educativos

(The notion of didactic discourse in the psychological analysis of educational processes)

Carlos Ibáñez Bernal

Universidad Veracruzana

(Received October 26, 2010; accepted January 13, 2011)

*“El progreso intelectual es posible justo porque se puede enseñar
al inmaduro lo que sólo el maduro pudo haber descubierto”*
Gilbert Ryle

La educación, entendida como proceso social institucionalizado que permite la incorporación de nuevos miembros a los quehaceres y prácticas de una comunidad regida por criterios convencionales, es sin duda uno de los más importantes campos de aplicación de la psicología, como atestiguan los más de 100 años que han transcurrido desde el nacimiento formal de la *psicología educacional* asociado al nombre de Edward L. Thorndike. Sin embargo, a pesar de los grandes esfuerzos realizados en este tiempo por un sinnúmero de psicólogos de diferentes corrientes por aportar teorías, métodos y técnicas para comprender y mejorar los procesos educativos, son muy contadas las aplicaciones que de estos conocimientos han hecho pedagogos, didactas y maestros.

En otro trabajo (Ibáñez, 2009) se analizaron a profundidad las relaciones epistemológicas entre la *psicología* como ciencia básica del comportamiento individual, la *pedagogía* como interdisciplina que tradicionalmente se ha encargado de plantear los fines de la educación y de generar métodos para hacer más eficiente el logro de sus objetivos, y la *didáctica* como el tratado sobre la planeación de aprendizajes curriculares específicos y de las situaciones, estrategias y actividades para su enseñanza. Entre las conclusiones a las que se llegaron entonces, se planteó la posibilidad de que la participación de la psicología en la solución de la problemática social educativa no haya sido suficientemente efectiva por dos motivos principales: 1) por su naturaleza eminentemente *prescriptiva* de estrategias técnico-científicas generales, donde los responsables de ponerlas en práctica no son los propios psicólogos, sino los pedagogos, didactas o maestros, quienes muchas veces lo hacen caprichosamente, las malentienden o las rechazan expresamente; y 2) por no lograr incidir sobre la especificidad de los dominios especiales, lo que para muchos profesionales de la educación es percibido como un vacío teórico que les impide abordar de manera directa los problemas que enfrentan en lo cotidiano.

En ese mismo trabajo, comenté sobre la necesidad de que la psicología –si es que fuera a servir como fundamento científico a la educación como sugería Piaget (1981)– delimite el campo de ese particular interés social desde su teoría analítica o sistema comprensivo (Kantor, 1978), con el fin de identificar los fenómenos que le conciernen, organizarlos y analizarlos conforme a sus postulados y sus métodos. Esta monumental tarea requiere que la psicología cuente, por un lado, con dicho sistema comprensivo y, por otro,

con un lenguaje “puente” compuesto por términos técnicos, algunos ya existentes en la jerga educativa y otros acuñados *ad hoc* (Ibáñez, 2007a). Ribes (en prensa) describe con precisión el papel que jugarían los términos técnicos de dicho lenguaje “puente” en relación al sistema comprensivo de la psicología y su uso ordinario entre los profesionales de la educación:

... se convierte en un concepto de interface en la medida en que opera como un concepto de doble ajuste: por un lado, “subordinándose” a la lógica de las categorías abstractas de la teoría a las que *no pertenece* como término y, por el otro, conservando su significado funcional en referencia a la historia natural de su uso en el lenguaje ordinario.

Con esta intención, Ibáñez & Ribes (2001) propusieron un modelo general para el análisis de los procesos educativos que representa a los agentes y factores esenciales que participan en ese ámbito social particular, los describe de acuerdo a las categorías de análisis de la Teoría de la Conducta (Ribes & López, 1985) e identifica las interacciones o procesos específicos que ocurren entre ellos y cuya organización pudiera comprenderse en términos de las categorías y postulados de la misma teoría.

En el mismo tenor, pero con el propósito de guiar específicamente la observación, el análisis teórico y la investigación experimental de las condiciones y procesos necesarios para el aprendizaje de competencias, propone un *modelo de interacciones didácticas* que identifica a los agentes, factores y procesos esenciales y concurrentes en todo episodio instruccional (Ibáñez, 2007b).

Es muy importante mencionar que los dos modelos son de índole *interpretativa*, es decir, su utilidad se limita a identificar los factores y procesos que juegan un papel esencial como posibles partícipes en los fenómenos educativos que ocurren en episodios particulares. De ninguna manera constituyen modelos *prescriptivos*; no recomiendan estrategias técnico-teóricas para la solución de problemas o el logro de objetivos educativos.

En ambos modelos aparece como uno de los factores esenciales el que se identifica mediante el término técnico “puente” de *discurso didáctico*. Este término fue utilizado originalmente por Gilbert Ryle (1949) y posteriormente recuperado por Ribes (1990) para referirse al medio a través del cual se enseña el comportamiento inteligente. Dada la importancia de este concepto, que constituye el *quid* del aprendizaje mediado por otras personas, en este trabajo se detalla este concepto tal y como fue descrito por Ryle en su obra *The Concept of Mind*, para después revisar algunas interpretaciones psicológicas distintas de este concepto, luego examinar y precisar su naturaleza, así como su utilidad para el análisis psicológico de la educación.

EL CONCEPTO DE DISCURSO DIDÁCTICO EN LA OBRA DE GILBERT RYLE

Gilbert Ryle (1900-1976) fue un filósofo analítico inglés de la Universidad de Oxford. Una de sus obras más conocidas, *The Concept of Mind*, fue publicada en 1949. En este libro, Ryle critica el dualismo cartesiano y propone que la concepción de la mente, entendida como una entidad fantasmal independiente que habita el cuerpo controlando sus operaciones internas y externas, debe rechazarse por contener errores lógicos o categoriales que hacen imposible dar cuenta de la conducta humana.

En el capítulo IX titulado *El Intelecto*, Ryle discute ciertas características de los conceptos referentes a las potencialidades, propensiones y desempeños intelectuales, intentado mostrar que aunque éstos tienen cierta primacía, de ninguna manera poseen la anterioridad causal que por lo general se les atribuye. Cuando Ryle discute los términos en que pueden distinguirse las potencialidades y desempeños intelectuales de los que no lo son, menciona que el común de la gente los contrasta por tener sustento en una escolaridad, en tener estudios. Los logros intelectuales, dice, “son resultado de las lecciones que se aprenden por lo menos en parte de libros y conferencias, o en general, del *discurso didáctico* [cursivas añadidas]” (p. 284). Así en-

tonces, para Ryle, el discurso didáctico es una noción general que hace referencia a los medios lingüísticos a partir de los cuales se enseñan o se imparten lecciones que resultan en logros intelectuales.

A continuación, Ryle puntualiza dos importantes características del discurso didáctico: 1) Está fundamentado en el habla conversacional, pero 2) se le distingue de ella por ser discurso estudiado, no sociable, ni espontáneo. Se proporciona, dice, en estilo magistral. Dice también que si el discurso didáctico se diera en estilo conversacional, además de que su recepción en ese mismo estilo sería inapropiada, se le reconocería como fraudulento.

Párrafos más adelante, después de discutir algunos de los conceptos del pensamiento y del pensar, Ryle discute sobre la construcción, posesión y utilización de las teorías. Aquí el autor menciona que debemos preguntarnos si el uso apropiado de oraciones en indicativo –que supuestamente reflejan la “acción de juzgar”, “razonar”, “inferir” o “sacar una conclusión de las premisas”– deben ocurrir “cuando el que las usa está en proceso de construir su teoría, o si se supone que deban ocurrir, cuando ya tiene su teoría y la está pronunciado en prosa didáctica, hablada o escrita, con la facilidad que nace de la práctica adecuada” (p.290). Independientemente de lo que el autor argumenta al respecto del uso de ese tipo de oraciones, lo que aquí nos interesa subrayar es la caracterización de la prosa o discurso didáctico como algo que solo puede ocurrir cuando se ha terminado de aprender, cuando ya se domina la teoría.

Más adelante, en la sección titulada “Decir y enseñar” (p. 309), el autor recalca la importancia del discurso didáctico para elucidar el concepto de intelecto, argumentando que por lo menos una parte substancial de lo que se denominan “potencialidades intelectuales” son inculcadas o desarrolladas predominantemente vía el discurso didáctico. El discurso didáctico, dice, es aquél en el que una persona enseña lo que tiene que enseñar y éste puede ser escrito o hablado, dirigido a un público o a uno mismo. Ryle sintetiza su concepto de discurso didáctico diciendo que es “el vehículo para la transmisión del conocimiento” (p.309).

Ryle aclara que una característica distintiva del discurso didáctico es su propósito de mejorar el equipamiento o fortalecer las potencialidades intelectuales del receptor, a partir de los cuales aprenderá a hacer y decir cosas, esperando que continúe pudiéndolo hacer por un tiempo razonable. Resume lo expuesto aquí diciendo que “la enseñanza es un equipar deliberado” (p.310). Inmediatamente después, Ryle precisa que no toda enseñanza se realiza mediante el hablar didáctico. Menciona además que se aprenden lecciones a partir de ejemplos presentados deliberadamente o no para su imitación, la demostración y el ejemplo deliberados: “Los niños aprenden cosas siguiendo ejemplos que pueden, o no, ser puestos deliberadamente para su imitación. Algunas se enseñan poniendo ejemplos deliberadamente y dando demostraciones” (p. 310).

Aunque Ryle nunca define explícitamente cómo entiende lo que llama “ejemplos” y “demostraciones”, es importante intentar una definición a partir del uso que da a estos términos en su obra. El *ejemplo* es el que da alguien o algo a ser imitado por considerarse adecuado o ajustado a lo que se debe ser o a cómo debe hacerse algo. Una maestra de violín que intenta enseñarle a su estudiante a tocar el 3er. Concierto en Sol Mayor de Vivaldi, puede recomendarle que asista a un concierto donde lo ejecutará un violinista profesional o, también, que vea y escuche un video determinado de dicho concierto en una página de Internet. Por su parte, una *demostración* es la ejecución práctica de un desempeño que cumple determinados criterios –usualmente morfológicos y circunstanciales– que se monta en presencia de otra persona para su imitación. Un maestro de natación que enseña a su alumno la brazada de *crawl* puede ejecutar él mismo la brazada frente a él enfatizando cada uno de los cuatro movimientos o etapas, haciéndolos lentamente al principio y terminando a velocidad normal. No obsta mencionar aquí que también en el uso ordinario y laxo de estos términos, “ejemplo” y “demostración” son sinónimos.

Ryle dedica los siguientes párrafos a señalar algunas características similares entre el discurso didáctico y las lecciones, pero distintas a otros tipos de habla, que a continuación enlistamos:

1. Su propósito es que sea recordado, imitado y ensayado por el receptor (p.310).
2. Puede repetirse una y otra vez sin perder sentido y es adecuado para retransmitirse mediante la palabra hablada o por escrito (p.310).
3. Puede preservarse, lo que no ocurre con las demostraciones ni los ejemplos, por lo que puede acumularse, reunirse, compararse, tamizarse y criticarse (p.311).
4. Es impersonal y su sentido no requiere de circunstancias específicas para entenderse, las lecciones podrían ser dadas por cualquier instructor adecuadamente entrenado a cualquier receptor adecuadamente preparado; las ocasiones para impartirse no son fijas, como sí ocurre con otras formas de habla (p.311).
5. Su propósito, su función, es enseñar, instruir, volver competente al que recibe la lección, no solo que repita las palabras (p.312).
6. Su influencia puede ser ejercida sobre uno mismo para hacer o decir cosas distintas a la mera repetición de las palabras (p.312).

Finalmente, en la sección titulada “La primacía del intelecto”, Ryle afirma que “el trabajo intelectual tiene una primacía cultural, en virtud de que es el trabajo de aquellos que han recibido y pueden ofrecer una educación superior, una educación, a saber, vía el discurso didáctico. Es lo que constituye, o es un *sine qua non* de, la cultura” (p. 314).

ALGUNAS INTERPRETACIONES DE LA NOCIÓN DE DISCURSO DIDÁCTICO

Revisemos ahora de manera concisa cómo se ha venido incorporando la noción de discurso didáctico como término técnico “puente” para analizar la educación en términos de la Teoría de la Conducta (Ribes & López, 1985). Pondremos énfasis en lo que nos parecen diferencias o disensiones respecto a las caracterizaciones originales de Ryle.

Ribes (1990) al analizar la enseñanza del desempeño inteligente en las instituciones educativas, menciona que dicho desempeño “se *aprende* a través de la práctica, el ejemplo y el discurso didáctico” (p. 208), pero fundamentalmente, dice Ribes, “a través de la enseñanza planeada como discurso didáctico, sea o no escolarizado”. Hasta este punto, Ribes pareciera coincidir con Ryle en que el discurso didáctico, los ejemplos y las demostraciones constituyen formas distintas de enseñar, que al ser distintas pueden ocurrir independientemente unas de otras, pero que también pudieran coincidir en una determinada situación educativa.

Ribes plantea que el discurso didáctico se realiza como acto lingüístico que trasciende la situación, es impersonal e inespecífico, y “solo puede darse como resultado del hablar y el escribir acumulados de otros, y de uno mismo sobre otros y uno mismo” (p. 209). Estas características atribuidas al discurso didáctico son todas coincidentes con las descritas por Ryle y son lógicamente pertinentes a una noción de “discurso” como acto lingüístico que se escucha, se pronuncia, se lee o se escribe. Recordemos también que, según Ryle, éstas no son características que puedan predicarse para los ejemplos ni las demostraciones.

Sin embargo, para Ribes (1990) el discurso didáctico “cubre también el ejemplo y la práctica” (p. 208); esta misma idea aparece en Varela (2002), pero especialmente en Varela & Ribes (2002), donde de manera más explícita los autores afirman:

El discurso didáctico no consiste únicamente en lecciones verbales sobre lo que se debe hacer y no hacer y en cómo hacerlo, sino que consiste en la lección aunada a la práctica como demostración, ejemplificación y ejercicio del desempeño a ser aprendido” (p.202)

En concordancia con lo dicho, pero donde incluso omiten toda referencia a la formulación lingüística pertinente a la naturaleza morfológica y funcional de un *discurso*, los autores textualmente recomiendan que: “la enseñanza debería estructurarse en la forma de *discurso didáctico*, de modo que los procedimientos educativos consistieran en la *ejemplificación, demostración y ejercicio* de los criterios de desempeño requeridos y su aplicación [cursivas añadidas]” (p.204).

Surge entonces una primera pregunta: ¿Qué utilidad representa para el análisis psicológico de la educación que la noción de discurso didáctico incluya otros elementos o medios de enseñanza de índole no propiamente lingüística?

En otra interpretación, Carpio, Pacheco, Canales y Flores (1998) afirman:

Tradicionalmente se ha considerado que el discurso didáctico es el habla que el docente dirige al aprendiz con el propósito de establecer en éste un conjunto de conocimientos que el primero ya posee. Concebido de esta manera, el discurso didáctico se restringe a ser vehículo de conocimiento y el aprendiz a ser receptor pasivo de dicho conocimiento.

... Esta interpretación del discurso didáctico ha favorecido que el análisis del discurso didáctico se concentre en los aspectos morfo-estructurales de la conducta verbal de docentes y aprendices como producto formalizado del aprendizaje, más que en los procesos psicológicos involucrados en el mismo. (p.55)

De forma alternativa, los autores proponen que el término “discurso didáctico” haga referencia al habla del docente solo cuando ésta es efectiva en producir en la conducta del aprendiz los efectos esperados conforme a los criterios paradigmáticos correspondientes. Su efectividad dependerá de la estructura y contenido del habla, “pero fundamentalmente de la historia del aprendiz y de sus habilidades”. Concluyen que “esto significa que no puede considerarse al discurso didáctico como conducta de efectos mecánicos unidireccionales sino que necesariamente debe conceptuarse como interacción, y más específicamente como conducta sustitutiva” (p. 55).

En otras palabras, de acuerdo a estos autores, el discurso didáctico debe concebirse como: 1) una propiedad del habla del docente que se predica *a posteriori*, esto es, una vez que se ha corroborado el efecto criterio: el aprendizaje del aprendiz; 2) como interacción entre docente y aprendiz (cf. Jiménez & Irigoyen, 1999), y 3) donde dicha interacción es de tipo “sustitutivo”. De aquí, una segunda pregunta que surge es: ¿Qué utilidad representa para el análisis psicológico de la educación que la noción de discurso didáctico constituya una *atribución a posteriori* de la efectividad del habla docente? Y la tercera pregunta: ¿Cuál es la utilidad para los mismos propósitos el que el discurso didáctico se entienda como interacción de algún tipo entre docente y aprendiz?

FUNDAMENTOS PARA EL ANÁLISIS DE LA NOCIÓN DE DISCURSO DIDÁCTICO

En esta sección se presentarán fundamentos que permitan responder a las tres preguntas que se han planteado a partir de las interpretaciones sobre la noción de discurso didáctico revisadas en la sección anterior. Evidentemente, se trata de una noción que se encuentra muy alejada del ideal de la referencia unívoca que debiera cumplir para considerarse como término técnico.

Los argumentos que presentaré a favor o en contra de las interpretaciones revisadas evidentemente expresarán solo mi particular punto de vista, que en su defensa puedo decir que intenta ceñirse explícitamente a criterios de congruencia y coherencia al momento de representar conceptualmente a los agentes, factores y procesos esenciales que participarían en todo episodio educativo (Ibáñez, 2007b). Asimismo, pretendo

que dicha representación conceptual de los fenómenos educativos sea solo de índole *interpretativa* –no prescriptiva– y permita analizarlos con las categorías de proceso desarrolladas en la Teoría de la Conducta, de tal manera que sirva como guía práctica para la investigación psicológica de la educación. Por último, y concretamente en relación con el concepto de *discurso didáctico*, intento conservar en la medida de lo posible el sentido original del término, como una forma de adherirnos al uso ordinario de su historia natural o al uso técnico que pudiera haber adquirido hasta ahora en otras comunidades epistémicas distintas a la (o las) que hemos mencionado aquí.

Comenzaré diciendo que el estudio de la educación, en su dimensión psicológica, comprende el análisis del comportamiento de los agentes participantes que interactúan entre sí en relación con otras entidades o factores que permiten el logro de objetivos institucionales. Este juego de convivencia social requiere necesariamente de una persona que ha de aprender a comportarse en concordancia con el comportamiento socialmente convenido de otras personas que ya saben hacerlo “bien”. Así, puede decirse que el objetivo primordial de la educación como institución social es la incorporación de nuevos miembros a los quehaceres y prácticas de una comunidad regidos por criterios convencionales.

De lo anterior surge lo que considero la pregunta central para abordar el análisis psicológico de la educación: ¿Cómo ocurre este proceso de incorporación, entendido como proceso de ajuste de los nuevos miembros a los criterios de los quehaceres y prácticas comunitarias? Intentaremos responder a esta pregunta en forma concisa.

Un primer proceso lo constituye la *imitación* del hacer de los miembros expertos de la comunidad por parte del aprendiz (Miller & Dollard, 1941). Se trata de un proceso que en sus formas más simples y tempranas la acción imitativa ocurre al mismo tiempo y en el mismo lugar que la acción observada (Werner & Kaplan, 1963). Por ejemplo, un niño de preescolar puede aprender a dibujar “personas” trazadas con círculos y rectas, al observar a su maestra realizar este tipo de dibujos en el pizarrón para representar el concepto de “familia”. Este proceso de ajuste a criterios corresponde de alguna manera a lo que Ryle identificó como aprendizaje de lecciones por imitación de ejemplos presentados no deliberadamente.

Un segundo proceso emparentado con el anterior es la imitación del hacer modelado expresamente por los miembros expertos ante el aprendiz. Esta forma de entender el modelamiento difiere del concepto tradicional que se maneja en el marco de la teoría del aprendizaje social donde el “modelo” es tan solo el evento imitado (Bandura, 1977). Como aquí se plantea el *modelamiento*, a diferencia del caso anterior, implicaría la asunción de un papel social específico por parte del modelo en relación al logro de criterios del desempeño del aprendiz. Bergan & Dunn (1980) llamaron *modelado conductual* a la demostración de respuestas específicas para ser imitadas y consideraron su empleo provechoso para resolver una multitud de problemas didácticos, especialmente en el aprendizaje de tareas motoras en los deportes, utilización de herramientas o instrumentos, etc. El modelamiento también se concreta a límites situacionales y pueden o no ocurrir intercambios lingüísticos durante el proceso. Este tipo de aprendizaje por observación corresponde al que resulta de las demostraciones y ejemplos deliberados planteados por Ryle.

Pero sin duda el proceso más importante y exclusivamente humano bajo el que nuevos miembros logran incorporarse a los quehaceres y prácticas de la comunidad es la mediación de criterios a cumplir que pueden ejercer algunos miembros expertos de la comunidad a través del lenguaje. En nuestras sociedades existen mentores o maestros cuyo papel social consiste expresamente en facilitar y promover la incorporación de los nuevos miembros en espacios formalmente diseñados para hacerlo (escuelas), donde los intercambios sociales se realizan eminentemente a través del lenguaje y de donde surge el *discurso didáctico*, en el sentido original de Ryle.

La mediación lingüística toma diversas formas que pueden distinguirse en términos de la formulación lingüística de criterios que realiza el mediador en una situación determinada, que es actual o potencial en producir una u otra configuración funcional del desempeño del aprendiz (Ribes, 2004). Tomando los niveles

de organización funcional que aporta la Teoría de la Conducta, la formulación lingüística de criterios y la configuración funcional del desempeño del aprendiz pueden ser de índole *intrasituacional*, *extrasituacional* o *transituacional* (Ribes, en prensa).

Un maestro que informa, advierte, da instrucciones u órdenes, o enseña conceptos, puede estar estructurando contingencias intrasituacionales que actual o potencialmente permitan al aprendiz diferenciar objetos o sus propiedades, utilizar instrumentos con efectividad, seguir procedimientos o clasificar ejemplares con precisión. Si el aprendiz se ajusta a los criterios mediados, podrá desempeñarse correctamente, pero solo dentro de los límites de la situación. En términos ordinarios se dice que la enseñanza realizada así es *instrucción*; se está entrenando o adiestrando al aprendiz, mas no se le está “educando” en el sentido ideal de brindar una formación integral y cultivar el intelecto (Peters, 1977). Sin embargo, de ninguna manera cabe menospreciar la importancia de la instrucción –como tampoco de las demostraciones y los ejemplos– en el desarrollo de habilidades o destrezas particulares o específicas; debe recordarse que éstas constituyen los componentes morfológicos fundamentales de las competencias (Ribes & López-Valadez, 1985; Ribes, 1990; Ribes, en prensa).

De mayor relevancia es la mediación lingüística de criterios de índole extra y transituacional por ser condición actual o potencial de la “conducta inteligente” (Ribes, 1990, Varela & Ribes, 2002) o, como dice Ryle, de las “potencialidades intelectuales”. Al hacer referencia a la aptitud sustitutiva referencial, Ribes (1990) afirma: “la convencionalidad de la actividad lingüística del profesor es el factor crítico que permite trascender la situacionalidad de la interacción, y en este sentido constituye la *aptitud inicial* [cursivas añadidas] que distingue al discurso didáctico como “transmisor” de la conducta inteligente” (pp. 213-214). Un maestro que enseña teorías, cánones, principios, reglas, normas, máximas, puede estar estructurando contingencias extra o transituacionales que actual o potencialmente proporcionen al aprendiz los elementos necesarios para actuar ante los objetos o situaciones *como si* fueran otros, encontrar analogías, explicar y predecir sucesos, relacionar y atribuir valores a las cosas o acontecimientos. La enseñanza realizada así se identifica ordinariamente como *educación* distinguiéndosele de la instrucción. Dice por ejemplo Peters (1977):

...ser educado constituye algo más que ser diestro en algo. El hombre educado debe poseer también algún conjunto de conocimientos y algún esquema conceptual que eleve esos conocimientos por encima del nivel de una serie de datos inconexos. Lo cual implica comprender los principios para poder organizar los datos. No llamaríamos educada a la persona que sólo estuviese bien informada... la persona educada debe tener también alguna comprensión del “porqué” de las cosas. (p.39)

A MODO DE CONCLUSIÓN

Con los elementos que se han planteado hasta aquí, se puede intentar responder a las preguntas que surgieron de las interpretaciones del discurso didáctico presentadas.

¿Representa alguna utilidad para el análisis psicológico de la educación que la noción de discurso didáctico incluya otros elementos o medios de enseñanza de índole no lingüística? Hemos visto que los procesos de ajuste de los nuevos miembros a los criterios de las prácticas comunitarias –imitación, modelamiento y mediación lingüística– pueden identificarse como procesos funcionalmente independientes. Así, desde una perspectiva eminentemente analítica, es decir, con miras a la investigación del papel que juegan distintos factores y procesos del campo de fenómenos psicológicos en la educación, pienso que es importante separar conceptualmente la enseñanza de criterios a través del discurso didáctico, de las demostraciones y los ejemplos, e intentar conocer su influencia en preparaciones experimentales donde se les presente de manera aislada o en conjunto. Desde una perspectiva prescriptiva, como creo que fue la intención de Ribes (1990) y de Varela & Ribes (2002), con miras al mejoramiento y solución de problemas educativos, puede

recomendarse la planeación de la enseñanza empleando todos los elementos que se intuyan o se hayan investigado que son importantes para el desarrollo del comportamiento inteligente. Aún así, pienso que no se justifica incluir en el concepto de discurso didáctico a elementos que no son propiamente discursivos (i. e. lingüísticos), o considerar que una ejemplificación o una demostración son “discurso didáctico”. Considero preferible decir, como lo hago en otros escritos presentando el Modelo de Interacciones Didácticas (Ibáñez, 2007c), que el discurso didáctico puede y debe presentarse ante su objeto referente, lo que implica hacerlo acompañar de demostraciones o ejemplos de cómo y en qué circunstancias se logra el criterio funcional a fin de promover el aprendizaje de competencias.

¿Representa alguna utilidad para el análisis psicológico de la educación que la noción de discurso didáctico constituya una *atribución a posteriori* de la efectividad del habla docente? De acuerdo a la noción de discurso didáctico propuesta por Ryle, el discurso didáctico es una formulación lingüística preparada, que se distingue por su propósito de enseñar, de equipar al que no sabe, además de que su naturaleza permite que pueda preservarse, acumularse y modificarse, y todo esto puede suceder *antes* de presentarse al aprendiz. Es importante recordar que la formulación lingüística de criterios puede ser *actual* o *potencial* en producir una u otra configuración funcional del desempeño del aprendiz (c. f. Ribes 2004). Además, en su sentido original, el discurso didáctico es producto del pensamiento de otros y de uno mismo, además de ser impersonal y no requerir circunstancias específicas para entenderse. La propuesta de atribuir al habla del docente su propiedad como discurso didáctico solo cuando se ha comprobado su efectividad, anula todas las características mencionadas que lo distinguen de otras formas de habla. La efectividad e ineffectividad del discurso didáctico para el desarrollo de habilidades y competencias depende de muchos y diversos factores situacionales e históricos y su determinación debe ser uno de los principales objetivos de la investigación psicológica en educación.

La tercera pregunta: ¿Representa alguna utilidad para los mismos propósitos el que el discurso didáctico se entienda como interacción de algún tipo entre docente y aprendiz? Esta pregunta ya ha sido parcialmente contestada con la respuesta anterior, donde se subraya que el discurso didáctico es formulación lingüística preparada, producto del pensamiento de otros y de uno mismo. Como tal, el discurso didáctico se presenta durante la enseñanza ante el aprendiz en modo hablado o escrito, o bien puede no presentarse y guardarse para otra ocasión. La interacción del estudiante con el discurso didáctico es el estudio (Ibáñez, 2007). Así planteado, se entiende mejor que los psicólogos interesados en el aprendizaje del estudiante analicemos funcionalmente el estudio y la enseñanza mediada por discurso, ante demostraciones o ejemplos, pero no el discurso didáctico, la demostración o el ejemplo en sí mismos, a menos que estemos interesados en las prácticas lingüísticas del maestro y sus productos.

La noción de discurso didáctico como término técnico en el análisis psicológico de los procesos educativos reviste una importancia fundamental, en tanto permite enlazar los referentes de su uso ordinario en los contextos educativos con las categorías funcionales de la Teoría de la Conducta. Específicamente, permite hacer contacto con los procesos de mediación lingüística de contingencias de distinta índole en el aprendizaje de competencias (i. e. quehaceres y prácticas definidas por criterios convencionales en dominios específicos). Por ello, considero indispensable cuidar que esta noción, como cualquier otra que haya de servir como término técnico “puente”, conserve su sentido original y de uso ordinario, enfatizando en su definición los aspectos esenciales que hacen contacto con la teoría, pero sin contravenir a la lógica inherente del concepto dándole usos contraintuitivos o poco usuales.

REFERENCIAS

- Bandura, A. (1977). *Social learning theory*. Englewood Cliffs, N. J.: Prentice-Hall.
- Bergan, J. R., & Dunn, J. A. (1980). *Psicología educativa*. México: Limusa.
- Carpio, C., Pacheco, V., Canales, C. & Flores, C. (1998). Comportamiento inteligente y juegos de lenguaje en la enseñanza de la psicología. *Acta Comportamentalia*, 6, 47-60.
- Ibáñez, C. (2007a). Problemas de aplicación social del conocimiento disciplinario de la psicología interconductual. *Acta Comportamentalia*, 15, 81-92.
- Ibáñez, C. (2007b). Un análisis crítico del modelo del triángulo pedagógico: una propuesta alternativa. *Revista Mexicana de Investigación Educativa*, 32, 435-456.
- Ibáñez, C. (2007c). *Metodología para la planeación de la educación superior: una aproximación desde la psicología interconductual*. Hermosillo, Son.: Universidad de Sonora.
- Ibáñez, C. (2009). Problemas de la psicología aplicada a la educación: Teoría psicológica general del aprendizaje vs. didácticas específicas. *IPYE: Psicología y Educación*, 3, 60-77.
- Ibáñez, C., & Ribes, E. (2001). Un análisis interconductual de los procesos educativos. *Revista Mexicana de Psicología*, 18, 359-371.
- Jiménez, M., & Irigoyen, J. J. (1999). Discurso didáctico y enseñanza de la psicología. *Revista Sonorense de Psicología*, 13, 55-61.
- Kantor, J. R. (1978). *Psicología Interconductual: un ejemplo de construcción científica sistemática*. México: Trillas.
- Miller, N. E., & Dollard, J. (1941). *Social learning and imitation*. New Haven, Conn.: Yale University Press.
- Peters, R. S. (1977). Los objetivos de la educación: investigación conceptual. En R. S. Peters, *Filosofía de la Educación* (págs. 25-110). México: Fondo de Cultura Económica.
- Piaget, J. (1981). *Psicología y pedagogía*. México: Ariel.
- Ribes, E. (1990). Aptitudes sustitutivas y planeación del comportamiento inteligente en instituciones educativas. En E. Ribes, *Psicología general* (págs. 202-230). México: Trillas.
- Ribes, E. (2004). Acerca de las funciones psicológicas: un post-scriptum. *Acta Comportamentalia*, 12, 117-127.
- Ribes, E. (En prensa). El concepto de competencia: su pertinencia en el desarrollo psicológico y la educación. *Bordón*.
- Ribes, E., & López, F. (1985). *Teoría de la Conducta: un análisis de campo y paramétrico*. México: Trillas.
- Ryle, G. (1949). *The concept of mind*. Oxford: Penguin Books.
- Varela, J. (2002). Alumnos inteligentes: proposición formativa para la educación elemental y media básica. En G. Mares & Y. Guevara (Coords.). *Psicología Interconductual: Avances en la investigación tecnológica*. México: Universidad Nacional Autónoma de México.
- Varela, J., & Ribes, E. (2002). Aprendizaje, inteligencia y educación. En E. Ribes Iñesta (Ed.). *Psicología del aprendizaje* (págs. 191-209). México: Manual Moderno.
- Werner, H., & Kaplan, B. (1963). *Symbol formation: an organismic-developmental approach to language and the expression of thought*. New York: John Wiley & Sons, Inc.

RESUMEN

Se examina el concepto de discurso didáctico propuesto originalmente por Gilbert Ryle, en relación a su uso en el análisis psicológico de los procesos educativos. Primeramente se presenta este concepto tal y como fue descrito por Ryle en su obra *El Concepto de Mente*, para después analizar algunas interpretaciones que se han dado a esta noción como término técnico para analizar la educación desde la psicología. Se discute sobre algunas interrogantes que surgen de la revisión de las interpretaciones que de cierta manera se desvían del concepto original de Ryle. Se concluye principalmente que es necesario conservar el sentido original del término discurso didáctico por razones metodológicas, para realizar análisis empírico donde figure como factor educativo independiente en el desarrollo de habilidades y competencias, distinguiéndolo de las demostraciones y los ejemplos.

Palabras clave: Discurso didáctico, demostración, ejemplo, psicología educativa, factor educativo.

ABSTRACT

The concept of didactic discourse, as originally proposed by Gilbert Ryle, is examined in relation to its use in the psychological analysis of educational processes. The concept is presented just as it was described in Ryle's book *The Concept of Mind* in order to examine some interpretations of this notion as a technical term for a psychological analysis of education. A few questions arising from the review of these interpretations that somehow deviate from Ryle's original concept are discussed. The main conclusion argues that it is necessary to maintain the original meaning of the term didactic discourse for methodological reasons, so as to empirically determine its role as an independent educational factor in the development of abilities and competencies, different from demonstrations and exemplifications.

Key words: Didactic discourse, demonstration, example, educational psychology, educational factor.