

**APROXIMACIÓN EPISTEMOLÓGICA A LAS PRÁCTICAS
DISCURSIVAS DE LOS DOCENTES EN LA
CONSTRUCCIÓN DEL
CONOCIMIENTO LINGÜÍSTICO**



**UNIVERSIDAD DE CARABOBO
FACULTAD DE CIENCIAS DE LA EDUCACIÓN
DIRECCIÓN DE POSTGRADO
DOCTORADO EN EDUCACIÓN**



**APROXIMACIÓN EPISTEMOLÓGICA A LAS PRÁCTICAS DISCURSIVAS
DE LOS DOCENTES EN LA CONSTRUCCIÓN DEL
CONOCIMIENTO LINGÜÍSTICO**

Autora: Msc. Natalia Chourio Urdaneta

Campus Bárbula, noviembre de 2016



UNIVERSIDAD DE CARABOBO
FACULTAD DE CIENCIAS DE LA EDUCACIÓN
DIRECCIÓN DE POSTGRADO
DOCTORADO EN EDUCACIÓN



**APROXIMACIÓN EPISTEMOLÓGICA A LAS PRÁCTICAS DISCURSIVAS
DE LOS DOCENTES EN LA CONSTRUCCIÓN DEL
CONOCIMIENTO LINGÜÍSTICO**

Autora: Msc. Natalia Chourio Urdaneta
Tutor: Dr. Gustavo Fernández Colón

Tesis Doctoral presentada ante la Dirección de Postgrado
de la Facultad de Ciencias de la Educación de la Universidad de Carabobo
para optar al Título de **Doctora en Educación**

Campus Bárbula, noviembre de 2016



UNIVERSIDAD DE CARABOBO
FACULTAD DE CIENCIAS DE LA EDUCACIÓN
DIRECCIÓN DE POSTGRADO
DOCTORADO EN EDUCACIÓN



VEREDICTO

Nosotros, miembros del jurado designado para la evaluación de la Tesis Doctoral titulada: **Aproximación epistemológica a las prácticas discursivas de los docentes en la construcción del conocimiento lingüístico**, presentada por la ciudadana **Natalia Rosa Chourio Urdaneta** para optar al título de **Doctora en Educación**, estimamos que el mismo reúne los requisitos para ser considerado como **APROBADO**.

Nombre y Apellidos

Cédula de Identidad

Firma

Campus Bárbula, noviembre de 2016

AVAL DEL TUTOR

Dando cumplimiento a lo establecido en el Reglamento de Estudios de Postgrado de la Universidad de Carabobo en su Artículo 133, quien suscribe **Dr. Gustavo Fernández Colón**, titular de la cédula de identidad N° 7.067.143, en mi carácter de Tutor de la Tesis Doctoral titulada: **“Aproximación epistemológica a las prácticas discursivas de los docentes en la construcción del conocimiento lingüístico”**, presentada por la ciudadana, **Msc. Natalia Rosa Chourio Urdaneta**, titular de la Cédula de Identidad N° 7.144.259, para optar al título de **Doctora en Educación**, hago constar que dicho trabajo reúne los requisitos y méritos suficientes para ser sometido a la presentación pública y evaluación por parte del jurado examinador que se le designe.

En Bárbula, a los veinticuatro días del mes de noviembre del año dos mil dieciséis.

Gustavo Fernández Colón
7.067.143

AUTORIZACIÓN DEL TUTOR

Dando cumplimiento a lo establecido en el Reglamento de Estudios de Postgrado de la Universidad de Carabobo en su Artículo 133, quien suscribe **Dr. Gustavo Fernández Colón**, titular de la cédula de identidad N° 7.067.143, en mi carácter de Tutor de la Tesis Doctoral titulada: **“Aproximación epistemológica a las prácticas discursivas de los docentes en la construcción del conocimiento lingüístico”**, presentada por la ciudadana, **Msc. Natalia Rosa Chourio Urdaneta**, titular de la cédula de identidad N° 7.144.259, para optar al título de **Doctora en Educación**, hago constar que dicho trabajo reúne los requisitos y méritos suficientes para ser sometido a la presentación pública y evaluación por parte del jurado examinador que se le designe.

En Bárbula, a los veinticuatro días del mes de noviembre del año dos mil dieciséis.

Gustavo Fernández Colón
7.067.143



UNIVERSIDAD DE CARABOBO
FACULTAD DE CIENCIAS DE LA EDUCACIÓN
DIRECCIÓN DE POSTGRADO
DOCTORADO EN EDUCACIÓN



INFORME DE ACTIVIDADES

Participante: Natalia Rosa Chourio Urdaneta Cédula de identidad: 7.144.259
Tutor: Dr. Gustavo Fernández Colón Cédula de identidad: 7.067.143
Correo electrónico de la participante: nataliachourio@gmail.com

Título tentativo del Trabajo: Aproximación epistemológica a las prácticas discursivas de los docentes en la construcción del conocimiento lingüístico.

Línea de investigación: Pedagogía, educación, didáctica y su relación multidisciplinaria con el hecho educativo.

SESIÓN	FECHA	HORA	ASUNTO TRATADO	OBSERVACIÓN
1	18.01.2013	01:00 pm	Revisión y organización	
2	22.01.2014	11:00 am	Contexto empírico del problema. Objetivos de la Investigación	
3	05.11.2014	04:00 pm	Antecedentes Fundamentación teórica Estado del Arte	
4	27.05.2015	11:00 am	Andamiaje metodológico Tipo, método y diseño de la investigación	
5	15.06.2015	01:00 pm	Transliteración de la información recogida. Criterios de análisis	
6	24.01.2016	10:00 am	Análisis de la información. Codificación, categorización, estructuración y teorización	
7	30.04.2016	01:00 pm	Construcción teórica de la propuesta doctoral. Aportes epistemológicos	
8	14.05.2016	11:00 am	Revisión general Aportes del tutor Síntesis global de la tesis	

Título definitivo: Aproximación epistemológica a las prácticas discursivas de los docentes en la construcción del conocimiento lingüístico.

Comentarios finales acerca de la investigación:

Declaramos que las especificaciones anteriores representan el proceso de dirección de la Tesis Doctoral arriba mencionada.

Gustavo Fernández Colón
7.067.143
Tutor

Natalia Chourio Urdaneta
7.144.259
Doctorando

*“El sujeto es errante en la palabra, como la verdad vagabunda;
las estructuras del discurso le dan los amarres y sus puntos de referencia;
signos lo identifican, signos lo orientan; si los descuida, si los olvida,
si los pierde, erra y yerra de nuevo para ubicarse hay que dejarse engañar un poco
de los signos del discurso”*

Jacques-Alain Miller

*“Somos víctimas de una engañosa ilusión egocéntrica cuando creemos ser dueños
de nuestros discursos y cuando consideramos al lenguaje como un simple
instrumento que se encuentra a nuestra disposición para ser manejado a nuestro
antojo. De hecho, es el propio lenguaje quien manda sobre nosotros encauzando,
moldeando, constriñendo y provocando nuestro discurso, hasta tal punto que bien
se podría decir que es el lenguaje el que habla a través de nosotros”*

Martin Heidegger

DEDICATORIA

Mi dedicatoria especial, en primer lugar, a mi familia: Mi madre, **Estela Marina**, por su amor incondicional, por estar siempre ahí, la mujer que más amo en mi vida. A mis hermanas, **Mónica Estela y Patricia Carolina**, por su paciencia y apoyo en este transitar. A mis sobrinas, **Paola Andreína, Andrea Marina y Ana Gabriela**. A mi cuñado, **Luis Oswaldo**. A mis seres queridos que están en el cielo, mi padre, **Marco Tulio**, el mejor de los hombres, mi hermano, **Marco Antonio** y mi cuñada, **Carmen Alicia**.

Especial dedicatoria a mi amiga, **María Victoria González**, quien ha sido el aliento constante para no rendirme nunca, por su paciencia y por soportar, muchas veces, mi mal genio. A mi ahijado querido, **Khelmaer Kevin**. Y también especial dedicatoria a mi niño, **Fernando Fabio**.

A **Franwil De Paz Motta**, por ser tan especial conmigo y por su ayuda irrestricta.

A mi amigo y colega, **Juan Luis Manzano** por todos los años vividos y compartidos. Con mucho afecto, a mis amigas y colegas, **Omaira Fermín y Grisel Vallejo**.

AGRADECIMIENTOS

La presente Tesis Doctoral tuvo como propósito develar una aproximación epistemológica de las prácticas discursivas de los docentes en la construcción del conocimiento lingüístico. En su construcción, participaron un grupo de personas que es justo reconocer y expresar mi más profundo agradecimiento. En primer lugar, al **Dr. Gustavo Fernández Colón**, tutor y guía de esta investigación. Igualmente, al **Dr. Juan Luis Manzano** quien guio los pasos acertados en el itinerario de esta investigación y fungió como un *Pepe Grillo* académico y nunca dejó que me rindiera, así como a la **Dra. Omaira Fermín**, quien fue el andamiaje que sostuvo este sueño.

Agradecimiento especial a mi compañera del doctorado, **María Esther Villanueva**, apoyo y guía en este periplo, pero más importante aún, su amistad y cariño incondicional. Igualmente, justo agradecimiento a mis compañeros del Doctorado, **Luis Salas, David Pacheco, Alehem Fernández, Omaira Chacón, Eusebio De Caires, Gaudis Mora, José Quintana, Elisa Ávila y Manuel Baldayo** y otros tantos quienes me brindaron su amistad, buenos ratos y sus conocimientos.

Un insondable agradecimiento a mis profesores del Doctorado, **Víctor Hermoso, Haydeé Páez, Manuel Martínez, Dilia Álvarez, Julio González, José Tadeo Morales, Alejandro Moreno y Carlos Zambrano**, pilares fundamentales de mi formación doctoral. Por último, a mi *Alma Mater*, mi **Universidad de Carabobo** quien ha hecho de mí lo que soy. Gracias a todos.

ÍNDICE

	pp.
Lista de Cuadros.....	xiii
Lista de Figuras.....	xiv
Resumen.....	xvii
Abstract.....	xviii
Preámbulo.....	1
CAPÍTULO I	
CONSTRUCCIÓN DEL OBJETO DE INVESTIGACIÓN	
Contexto empírico del problema.....	5
Objetivos de la investigación.....	10
Justificación.....	11
CAPÍTULO II	
FUNDAMENTO EPISTÉMICO	
Investigaciones precedentes.....	14
Ámbito Nacional.....	15
Ámbito Internacional.....	18
Fundamentación teórica.....	24
<i>Fundamento epistemológico:</i>	
Punto de partida: La filosofía, el lenguaje y la	
Filosofía del Lenguaje.....	24
La Pragmática Lingüística.....	38
Giro discursivo.....	45
Teoría de las Representaciones Sociales.....	48
Psicología Discursiva.....	56
<i>Fundamento lingüístico:</i>	
El discurso como práctica social.....	67
Foucault y las prácticas discursivas.....	72
Socioconstruccionismo.....	79
<i>Fundamento didáctico:</i>	
Construcción del conocimiento.....	86
Construcción del conocimiento lingüístico.....	94
Epistemología de la lengua.....	94
Didáctica de la lengua.....	111
CAPÍTULO III	
ANDAMIAJE METODOLÓGICO	
Itinerarios	

Paradigma de la investigación: Interpretativo.....	119
Diseño de la investigación: Etnográfico.....	122
Método de investigación: Análisis de Discurso.....	129
Fases para el Análisis del Discurso.....	135
Escenario de la investigación.....	140
Informantes clave.....	145
Técnicas e instrumentos de recolección de la información.....	148
Técnica: Observación Participante.....	150
Instrumento: Notas de campo.....	151
Recursos técnicos: Grabadora digital.....	152
Protocolo de análisis e interpretación de la información.....	154
Protocolo 1: Codificación.....	159
Protocolo 2: Categorización.....	165
Protocolo 3: Estructuración.....	167
Protocolo 4: Teorización.....	169
Protocolo 5: Triangulación teórica.....	172
Criterios de rigor científico.....	174

CAPÍTULO IV

EL SUJETO-HABLANTE COMO CONSTRUCCIÓN DISCURSIVA

Dimensión semiótica del aula y del docente

Codificación y categorización de los registros de observación..	179
Síntesis de la categorización en sub-familias.....	231
Estructuración de la red de relaciones.....	251

CAPÍTULO V

HACIA UNA APROXIMACIÓN ETNOSEMIÓTICODISCURSIVA EN LA CONSTRUCCIÓN DEL CONOCIMIENTO LINGÜÍSTICO

El lenguaje como constructor de conocimientos

Exordio de un discurso teórico.....	288
Categoría: Componente Semántico.....	292
Categoría: Componente Sintáctico.....	297
Categoría: Componente Pragmático.....	299
Categoría: Competencia Comunicativa.....	303
Categoría: Prácticas Discursivas.....	306
Triangulación teórica: Metáfora del proceso interpretativo.....	312

REFLEXIONES EN TRÁNSITO.....	315

Referencias.....	318
Anexos.....	330

LISTA DE CUADROS

		pp.
CUADRO		
1	Relación lenguaje – pensamiento.....	37
2	Contraste entre la Psicología Social y la Psicología Discursiva.....	66
3	Cátedras del Departamento de Lengua y Literatura.....	145
4	Informantes clave.....	146
5	Resumen fuentes de información.....	154
6	Segmentación de los registros de observación.....	160
7	Síntesis de categorización. Registro 1. Informante 1 MP.....	231
8	Síntesis de categorización. Registro 2. Informante 1 MP.....	232
9	Síntesis de categorización. Registro 3. Informante 1 MP.....	234
10	Síntesis de categorización. Registro 4. Informante 1 MP.....	235
11	Síntesis de categorización. Registro 5. Informante 1 MP.....	236
12	Síntesis de categorización. Registro 5. Informante 1 MP.....	237
13	Síntesis de categorización. Registro 1. Informante 2 DZ.....	238
14	Síntesis de categorización. Registro 2. Informante 2 DZ.....	239
15	Síntesis de categorización. Registro 3. Informante 2 DZ.....	240
16	Síntesis de categorización. Registro 4. Informante 2 DZ.....	241
17	Síntesis de categorización. Registro 5. Informante 2 DZ.....	242
18	Síntesis de categorización. Registro 6. Informante 2 DZ.....	243
19	Síntesis de categorización. Registro 1. Informante 3 JM.....	244
20	Síntesis de categorización. Registro 2. Informante 3 JM.....	245
21	Síntesis de categorización. Registro 3. Informante 3 JM.....	246
22	Síntesis de categorización. Registro 4. Informante 3 JM.....	247
23	Síntesis de categorización. Registro 5. Informante 3 JM.....	248
24	Síntesis de categorización. Registro 6. Informante 3 JM.....	249

LISTA DE FIGURAS

		pp.
FIGURA		
1	Vinculación con las investigaciones precedentes.....	23
2	Corrientes de la Psicología Social.....	48
3	Modelo tridimensional del discurso.....	77
4	Espacios de construcción del sujeto social.....	81
5	Relación sujeto – objeto.....	86
6	Los tipos de conocimiento según Platón.....	87
7	Formas de conocimiento según San Agustín y Santo Tomás de Aquino.....	88
8	El conocimiento según el Realismo.....	89
9	El conocimiento según el Empirismo.....	90
10	El conocimiento según el Idealismo.....	91
11	Esquema positivista.....	92
12	El conocimiento constructivista.....	93
13	Enfoques de análisis lingüístico.....	94
14	Escuelas estructuralistas.....	106
15	Matriz teórica de la investigación.....	118
16	Matriz epistémica etnográfica.....	128
17	Grabadora digital.....	153
18	Atlas.ti versión 6.2.....	155
19	Niveles del proceso de trabajo con Atlas.ti.....	157
20	Proceso general de análisis con Atlas.ti.....	159
21	Preparación del documento.....	161
22	Creación de la nueva unidad hermenéutica.....	162
23	Asistente de documentos primarios.....	163
24	Asignación de documento primario y despliegue de la información principal.....	164
25	Ejemplo de un código.....	164
26	Asistente de creación de familia de categorías.....	165
27	Asistente para grupos de macrocategorías.....	166
28	Lista de objetos.....	167
29	Asistente de creación de redes.....	168
30	Configuración definitiva de la red.....	169
31	Proceso de triangulación teórica.....	172
32	Criterios de rigor científico.....	174
33	Codificación de nota de campo. Registro 1 – Segmento A MP....	179
34	Codificación de nota de campo. Registro 1 – Segmento B MP....	180

35	Codificación de nota de campo. Registro 1 – Segmento C MP....	181
36	Codificación de nota de campo. Registro 1 – Segmento C MP....	182
37	Codificación de nota de campo. Registro 2 – Segmento A MP....	183
38	Codificación de nota de campo. Registro 2 – Segmento B MP....	184
39	Codificación de nota de campo. Registro 2 – Segmento C MP....	185
40	Codificación de nota de campo. Registro 3 – Segmento A MP....	186
41	Codificación de nota de campo. Registro 3 – Segmento B MP....	187
42	Codificación de nota de campo. Registro 4 – Segmento A MP....	188
43	Codificación de nota de campo. Registro 4 – Segmento B MP....	189
44	Codificación de nota de campo. Registro 5 – Segmento A MP....	190
45	Codificación de nota de campo. Registro 5 – Segmento B MP....	191
46	Codificación de nota de campo. Registro 6 – Segmento A MP....	192
47	Codificación de nota de campo. Registro 6 – Segmento B MP....	193
48	Codificación de nota de campo. Registro 1 – Segmento A DZ....	194
49	Codificación de nota de campo. Registro 1 – Segmento B DZ....	195
50	Codificación de nota de campo. Registro 2 – Segmento A DZ....	196
51	Codificación de nota de campo. Registro 2 – Segmento B DZ....	197
52	Codificación de nota de campo. Registro 2 – Segmento C DZ....	198
53	Codificación de nota de campo. Registro 3 – Segmento A DZ....	199
54	Codificación de nota de campo. Registro 3 – Segmento B DZ....	200
55	Codificación de nota de campo. Registro 3 – Segmento C DZ....	201
56	Codificación de nota de campo. Registro 4 – Segmento A DZ....	202
57	Codificación de nota de campo. Registro 4 – Segmento B DZ....	203
58	Codificación de nota de campo. Registro 4 – Segmento C DZ....	204
59	Codificación de nota de campo. Registro 4 – Segmento D DZ....	205
60	Codificación de nota de campo. Registro 5 – Segmento A DZ....	206
61	Codificación de nota de campo. Registro 5 – Segmento B DZ....	207
62	Codificación de nota de campo. Registro 5 – Segmento C DZ....	208
63	Codificación de nota de campo. Registro 6 – Segmento A DZ....	209
64	Codificación de nota de campo. Registro 6 – Segmento B DZ....	210
65	Codificación de nota de campo. Registro 6 – Segmento C DZ....	211
66	Codificación de nota de campo. Registro 6 – Segmento D DZ....	212
67	Codificación de nota de campo. Registro 1 – Segmento A JM....	213
68	Codificación de nota de campo. Registro 1 – Segmento B JM....	214
69	Codificación de nota de campo. Registro 1 – Segmento C JM....	215
70	Codificación de nota de campo. Registro 1 – Segmento D JM....	216
71	Codificación de nota de campo. Registro 2 – Segmento A JM....	217
72	Codificación de nota de campo. Registro 2 – Segmento B JM....	218
73	Codificación de nota de campo. Registro 3 – Segmento A JM....	219
74	Codificación de nota de campo. Registro 3 – Segmento B JM....	220
75	Codificación de nota de campo. Registro 4 – Segmento A JM....	221
76	Codificación de nota de campo. Registro 4 – Segmento B JM....	222
77	Codificación de nota de campo. Registro 4 – Segmento C JM....	223

78	Codificación de nota de campo. Registro 5 – Segmento A JM.....	224
79	Codificación de nota de campo. Registro 5 – Segmento B JM.....	225
80	Codificación de nota de campo. Registro 5 – Segmento C JM.....	226
81	Codificación de nota de campo. Registro 6 – Segmento A JM.....	227
82	Codificación de nota de campo. Registro 6 – Segmento B JM.....	228
83	Codificación de nota de campo. Registro 6 – Segmento C JM.....	229
84	Codificación de nota de campo. Registro 6 – Segmento D JM.....	230
85	Red de relaciones. Registro 1. Informante 1 MP.....	252
86	Red de relaciones. Registro 2. Informante 1 MP.....	254
87	Red de relaciones. Registro 3. Informante 1 MP.....	256
88	Red de relaciones. Registro 4. Informante 1 MP.....	258
89	Red de relaciones. Registro 5. Informante 1 MP.....	260
90	Red de relaciones. Registro 6. Informante 1 MP.....	262
91	Red de relaciones. Registro 1. Informante 2 DZ.....	264
92	Red de relaciones. Registro 2. Informante 2 DZ.....	266
93	Dinámica de rasgos que caracterizan las prácticas discursivas....	267
94	Red de relaciones. Registro 3. Informante 2 DZ.....	268
95	Red de relaciones. Registro 4. Informante 2 DZ.....	270
96	Red de relaciones. Registro 5. Informante 2 DZ.....	272
97	Red de relaciones. Registro 6. Informante 2 DZ.....	274
98	Red de relaciones. Registro 1. Informante 3 JM.....	276
99	Red de relaciones. Registro 2. Informante 3 JM.....	278
100	Red de relaciones. Registro 3. Informante 3 JM.....	280
101	Red de relaciones. Registro 4. Informante 3 JM.....	282
102	Red de relaciones. Registro 5. Informante 3 JM.....	284
103	Red de relaciones. Registro 6. Informante 3 JM.....	286
104	Triangulación teórica.....	314



UNIVERSIDAD DE CARABOBO
FACULTAD DE CIENCIAS DE LA EDUCACIÓN
DIRECCIÓN DE POSTGRADO
DOCTORADO EN EDUCACIÓN



APROXIMACIÓN EPISTEMOLÓGICA A LAS PRÁCTICAS DISCURSIVAS
DE LOS DOCENTES EN LA CONSTRUCCIÓN DEL
CONOCIMIENTO LINGÜÍSTICO

Autora: Msc. Natalia Chourio Urdaneta

Tutor: Dr. Gustavo Fernández Colón

Fecha: Noviembre 2016

Resumen

Esta investigación doctoral tuvo el propósito de interpretar, desde una perspectiva epistemológica, las prácticas discursivas de los docentes universitarios en la construcción del conocimiento lingüístico en la interacción dialógica en el aula de clase. La fundamentación teórica parte de tres fundamentos: epistemológico, lingüístico y didáctico. Los autores clave de esta investigación se orientan en los postulados de la Psicología Discursiva (PD) de Potter y Edwards y los postulados discursivos de Foucault. El paradigma donde se enmarcó esta investigación fue el interpretativo (cualitativo) con un diseño de investigación etnográfico complementado con un enfoque de Análisis del Discurso (AD). Para alcanzar el objetivo de la investigación, se contó con la colaboración de tres (3) profesores de Lengua Española del Departamento de Lengua y Literatura de la Facultad de Ciencias de la Educación de la Universidad de Carabobo, con los cuales se realizaron sesiones de observación participante de la práctica pedagógica y reflexión conjunta sobre experiencias de clase de cada docente. La información obtenida fue estructurada, codificada y categorizada aplicando el software **Atlas.ti** para posteriormente ser analizada e interpretada por la investigadora, producto de esto irrumpió un discurso teórico denominado: **Aproximación etnosemióticodiscursiva** en la construcción del conocimiento lingüístico, luego se trianguló la información con las categorías establecidas con las emergentes. Los resultados reflejan vínculos entre las prácticas discursivas y el componente didáctico, pragmático, semántico, sintáctico y comunicativo que subyacen en los docentes, en las aulas universitarias y que depende directamente del rol de los actores de la interacción comunicativa, así como el lenguaje se convierte en un constructor de la realidad, pues permite que el docente a través de él establezca una interacción constructiva en el aula de clase.

Palabras clave: aproximación epistemológica, prácticas discursivas, construcción conocimiento lingüístico.

Área prioritaria de la Universidad de Carabobo: Educación

Línea de investigación: Pedagogía, educación, didáctica y su relación multidisciplinaria con el hecho educativo

Temática: La didáctica en el contexto de la sociedad del conocimiento

Sub-temática: Construcción del conocimiento científico



UNIVERSIDAD DE CARABOBO
FACULTAD DE CIENCIAS DE LA EDUCACIÓN
DIRECCIÓN DE POSTGRADO
DOCTORADO EN EDUCACIÓN



**EPISTEMOLOGICAL APPROACH TO PROFESSORS'
DISCURSIVE PRACTICES IN THE LINGUISTIC KNOWLEDGE
CONSTRUCTION**

Author: Msc. Natalia Chourio Urdaneta

Tutor: Dr. Gustavo Fernández Colón

Date: November 2016

Abstract

This doctoral research was intended to interpret, from an epistemological perspective, the university professors' discursive practices in the linguistic knowledge construction within the dialogic interaction in the classroom. Theoretical framework is based on three foundations: epistemological, linguistic and didactic. Actors key are Potter and Edwards's Discursive Psychology and Foucault's discursive precepts-oriented. This research was framed on the qualitative paradigm, with an ethnographic design plus a Discourse Analysis Approach (DA). In order to accomplish this study main goal, three (3) Spanish language Professors of the Faculty of Education Sciences of University of Carabobo were observed in a participant way about their pedagogical practices and joint reflection on every professor's experiences. The information was structured, codified and categorized applying Atlas.ti software, after that, it was analyzed and interpreted by the researcher, getting a theoretical discourse called: **Etnosemiotiddiscursive approach** for the linguistic knowledge construction. After this process, the information was triangulated into established categories with the emergent ones. Results reflect links between discursive practices and teaching, pragmatic, semantic, syntactic and communicative component underlying professors, in university classrooms regarding directly to the role of communicative interaction actors, thus the language becomes in a reality constructor since it allows professor to set a constructive interaction in class through the language itself.

Keywords: approach epistemological, discursive practices, linguistic knowledge construction.

University of Carabobo priority area: Education

Research line: Pedagogy, education, didactics and its multidisciplinary relation to the educational event.

Thematic: Didactics in the knowledge society context.

Sub-Thematic: Scientific knowledge construction

PREÁMBULO

El discurso como proceso complejo de la interacción comunicativa es el andamiaje en la construcción de la realidad social del hombre y, más allá de su dimensión lingüística, debemos comprenderla de manera interdisciplinaria como una práctica social.

En los últimos cincuenta años, los que muchos llegan a definir como la era postmoderna, la episteme ha adquirido una nueva dimensión en los procesos de transformación que atraviesa la sociedad, ello, pues, conlleva a una reformulación de cuál es el papel que le toca protagonizar a las universidades en la construcción del conocimiento y al proceso tan complejo que se da dentro de ellas.

Una de las formas de acceder a la comprensión de dicho proceso es a través de la interpretación fenomenológica y epistémica de las prácticas discursivas de los docentes universitarios, esto es, acercarse a la actuación de los docentes desde la filosofía del pensamiento interpretativo, es decir, una semiótica social destinada a construir un discurso simbólico donde se representan los modos de la vida cotidiana en la construcción del conocimiento lingüístico.

Esta investigación se sospecha como una interpretación del fenómeno didáctico a partir de la construcción de las prácticas discursivas de los docentes universitarios y, a partir de la reflexión crítica, se visualiza un proceso sistemático que forma parte de la enseñanza y el aprendizaje, además, ella permite que los docentes se sientan más seguros cuando se adscriben a diferentes opciones pedagógicas y evalúan sus efectos.

En este sentido, cuando el docente reflexiona acerca de su rol en el proceso de enseñanza y de aprendizaje, en algunos casos, se puede formar una idea explícita de sus creencias y actuaciones. Esta acción implica que asume su responsabilidad en dicho proceso. A su vez, el docente tiene la necesidad de sus pares, a fin de comprender sus propias experiencias y enriquecerse del otro. Comprender los significados de las prácticas discursivas de los docentes universitarios en la construcción del conocimiento lingüístico permite reconocer los modos y procesos de constitución del pensamiento social, por medio del cual, estos docentes construyen la realidad social.

Por esta razón, se plantea, en primer lugar, la necesidad de interpretar desde las prácticas discursivas lo que sucede en las aulas universitarias en cuanto a la enseñanza de la lengua, desde una perspectiva etnográfica que permita comprender la lógica del otro, antes de pretender cambiarla, pues la mayoría de los trabajos que analizan la interacción en clases de tienden a descalificar las prácticas tradicionales sin que realmente se analice su pertinencia en los procesos de construcción del conocimiento con sujetos y condiciones reales y, en segundo lugar, comprender las prácticas discursivas en relación con el contexto cultural, es decir, pensar que al estudiar el discurso se pueden presentar distintos enunciados según el contexto en el que se realizan, gracias a que estas prácticas son permeadas por los referentes culturales tanto de los jóvenes como de los profesores en la interacción social. Por tanto, a continuación, se presenta la información contenida que se despliega en cada capítulo de la investigación:

En el **Capítulo I** se desarrolla la construcción del objeto de investigación a través del contexto empírico del problema, pues se describe, se explica y se argumenta sobre el objeto de estudio, luego se presenta los objetivos de la

investigación tanto el general como los específicos y para finalizar, este primer capítulo, se arguyen los criterios que justifican la realización de esta tesis doctoral: relevancia social, valor teórico y utilidad metodológica.

El **Capítulo II** referido al fundamento epistémico contiene las investigaciones precedentes relacionadas y vinculadas con este estudio y, por otro lado, la fundamentación teórica concerniente a esta propuesta doctoral dividido en tres fundamentos: un fundamento epistemológico donde se parte de la relación entre la filosofía, el lenguaje y la filosofía del lenguaje (Wittgenstein/Heidegger/Gadamer), además, de los postulados de la Pragmática Lingüística (Austin/Searle), el giro discursivo en las Ciencias Sociales, además de la Teoría de las Representaciones Sociales (Moscovici) y la Psicología Discursiva (Potter y Edwards) teoría sustantiva en esta investigación. En segundo lugar, un fundamento lingüístico y discursivo a través los postulados de Foucault y el Socioconstruccionismo de Gergen. Por último, un fundamento didáctico, que se desarrolla, en primer lugar, sobre la construcción del conocimiento en general, la construcción del conocimiento lingüístico a partir de la epistemología de la lengua y la didáctica de la lengua en el contexto de educación superior.

El **Capítulo III** contiene el andamiaje metodológico, en ella, se explica el itinerario que siguió esta investigación: el paradigma (Interpretativo), el diseño (Etnográfico) y el método de investigación (Análisis del Discurso), además del escenario de investigación, los informantes clave, las técnicas e instrumentos para la recolección de la información, el protocolo de análisis e interpretación de la información y, finalmente, los criterios de excelencia.

El **Capítulo IV** se despliega el conjunto de significados expresados por la información recogida de los registros de observación y notas de campo,

partiendo desde el sujeto-hablante como construcción discursiva y la dimensión semiótica del aula y del docente de educación superior. Estos registros fueron codificados, categorizados y estructurados con la ayuda del software **Atlas.ti** y el análisis interpretativo de la investigadora.

En el **Capítulo V** se construye, a partir de la información emergente producto del análisis hermenéutico, un discurso teórico denominado **aproximación etnosemióticodiscursiva** en la construcción del conocimiento lingüístico a partir de los dispositivos retóricos y semióticos de los docentes en su práctica pedagógica. Luego, se estructura la triangulación teórica construyendo así una aproximación epistemológica desde la experiencia, reflexión y la introspección subjetiva del investigador en torno al objeto de estudio. Esto lleva, como consecuencia, la disertación del discurso que expresa la postura epistémica y ontológica que sirve de prolegómeno para un discurso exegético sobre las orientaciones etnosemióticodiscursivas en la construcción del conocimiento lingüístico.

Por último, se presentan las reflexiones que irrumpieron de la disertación, además el conjunto de referencias que integraron el corpus teórico y referencial de esta tesis doctoral y, finalmente, los anexos donde se encuentran los registros completos de las observaciones realizadas en el contexto objeto de estudio.

CAPÍTULO I
CONSTRUCCIÓN DEL OBJETO DE INVESTIGACIÓN
Contexto empírico del problema

“El discurso construye versiones sobre el mundo”

Paul Ricoeur

En la Educación Superior, ocurren eventos o situaciones académicas que permiten desarrollar una comprensión más profunda de los procesos pedagógicos de un saber cualquiera. Cada aula universitaria es un escenario en el que interactúa un conjunto de fenómenos didácticos que hacen de la enseñanza y del aprendizaje procesos complejos.

La acción didáctica es activada y regulada por el docente quien, a partir de la configuración de su mundo interior, genera ciertas reglas y acuerdos arbitrarios y socialmente aceptados por la unidad social con la que trabaja para la construcción del conocimiento en diversos ámbitos del saber universal. De esta manera, las creencias, prácticas discursivas y saberes se conjugan en un todo organizado de estructuras teóricas que dan forma y sentido a la episteme a partir de la cual se interpreta la realidad en el aula del contexto universitario.

La idea de interpretar el fenómeno didáctico desde las creencias (estructuras cognitivas personales), las prácticas discursivas (estructuras simbólicas sociales) y los saberes (constructos teóricos) se relaciona con la alta cuota de subjetividad y complejidad que dicho fenómeno reviste. La acción docente y su concepción sobre el proceso de enseñanza y de aprendizaje, se comprende al entrar al entramado de dispositivos retóricos, semióticos e interpretativos que sostiene su práctica pedagógica. Al

respecto, Ramírez y Rama (2014) abordan el tema de la didáctica y las prácticas pedagógicas; su visión colinda con la realidad de muchos contextos universitarios, en los que los métodos didácticos centrados en el docente, se nutren de contenido axiológico y orientan las jerarquías hacia los valores de lo autoritario, las prácticas discursivas del docente y la escasa intervención del participante en los procesos de construcción del conocimiento.

Las personas conocen la realidad que les circunda mediante explicaciones que extraen de los procesos de comunicación y del pensamiento social. Las prácticas discursivas sintetizan dichas explicaciones y, en consecuencia, hacen referencia a un tipo específico de conocimiento que juega un papel crucial sobre cómo la gente piensa y organiza su vida cotidiana: el conocimiento del sentido común.

Considerando los argumentos anteriores, Ortiz (2009) hace referencia a los postulados del enfoque histórico cultural y afirma que toda función cognitiva aparece en el plano interpersonal y, posteriormente, se construye en el plano intrapersonal, esto es, se aprende en interacción con los demás y se da la construcción cuando, internamente, se controla el proceso.

Además, cuando la reflexión crítica se visualiza como un proceso sistemático que forma parte de la enseñanza y del aprendizaje, ella permite que los docentes se sientan más seguros cuando se adscriben a diferentes opciones pedagógicas y evalúan sus efectos. En este sentido, cuando el docente reflexiona acerca de su rol en los procesos de enseñanza y de aprendizaje, en algunos casos, se puede formar una idea explícita de sus creencias y actuaciones. Esta acción implica que asume su responsabilidad

en dicho proceso. A su vez, el docente tiene la necesidad de sus pares, a fin de comprender sus propias experiencias y enriquecerse del otro.

Cada docente posee un entramado de ideas, juicios, opiniones y posturas epistémicas que adquieren a lo largo de su vida cotidiana y se ejecutan durante sus experiencias académicas a través de sus prácticas discursivas. Esta posición se apoya en las ideas de Ferrater (2004), centradas en la concepción de episteme y *campo epistemológico*, de Foucault, como estructura subyacente e inconsciente que delimita el campo del conocimiento en cualquier ámbito. Es preciso, reflexionar sobre el conocimiento relacionado con los campos más específicos, tales como, los saberes lingüísticos.

Los docentes se relacionan con los estudiantes a través del discurso, o mejor dicho, a través de las prácticas discursivas y las interacciones dialógicas, que se dan gracias a los procesos de planificación, previos a la acción didáctica. Es así como los objetivos, los métodos, las actividades y los materiales, se conjugan en un todo organizado e ideal que anticipa lo que el profesor promueve dentro del aula. Igualmente, el contexto y la evaluación son parte del quehacer del docente en los momentos didácticos del desarrollo y el cierre de los procesos. No obstante, una de las formas de acercamiento a la comprensión de dicha complejidad se podría lograr al comprender el sistema a partir de las prácticas discursivas de los docentes para interpretar la multitud de miradas epistémicas que ocurren en el fenómeno de la transposición didáctica.

La exploración de las prácticas discursivas de los profesores universitarios en la construcción del conocimiento lingüístico permite reconocer los modos y procesos de constitución del pensamiento, por medio del cual estos

docentes construyen la realidad social. Pero, además, nos aproxima a la *visión de mundo* que los docentes tienen, pues el conocimiento del sentido común es el que ellos utilizan para actuar o tomar posición ante los distintos objetos sociales (Araya, 2002).

Las prácticas son los comportamientos socialmente codificados o guiados por normas culturales, por esto, las prácticas discursivas son actos de habla y de pensamiento; es un discurso que expresa una manera de pensar e implica un marco ideológico y un marco epistémico, a su vez, hay una concepción sobre la enseñanza de la lengua y esa concepción se basa en lo que es el conocimiento del mundo que aprehendemos a través del lenguaje, como gran mediador de nuestro conocimiento del mundo. No conocemos, sino a través del lenguaje.

Asimismo, las prácticas discursivas son la dimensión discursiva a través de la cual se manifiesta una matriz epistémica, es decir, son la expresión de una epistemología desde sus distintas dimensiones a partir de la cual se construye el mundo intersubjetivamente a partir del diálogo, por tanto, si cada mundo que se construye es producto del diálogo de los sujetos que comparten el mismo mundo de la vida, es un mundo que se construye a través del lenguaje.

Para comprender mejor este proceso complejo del hecho educativo, es preciso indagar tanto en lo que sucede en las clases como en las fuerzas que operan en profundidad bajo las actuaciones visibles de los docentes. El énfasis en el docente se debe a que las decisiones que ellos toman, están referidas con un sistema propio de constructos teóricos y epistémicos que les permite afrontar la complejidad de su trabajo y que se materializan en sus discursos y en sus competencias comunicativas. Las contribuciones más

significativas en el campo de la investigación educativa están relacionadas con las actuaciones de aula, por consiguiente, estas prácticas discursivas de los docentes son los mejores indicadores de las decisiones que ellos toman durante el transcurso de su vida pedagógica cotidiana.

En el marco de la enseñanza de la lengua española en diferentes asignaturas correspondientes a la Licenciatura en Educación Mención Lengua y Literatura de la Facultad de Ciencias de la Educación de la Universidad de Carabobo, el principal objetivo de esta investigación fue interpretar, desde una perspectiva epistemológica, las prácticas discursivas de los docentes universitarios en la construcción del conocimiento lingüístico, es decir, sentar las bases epistémicas, ontológicas y metódicas sobre las distintas maneras con las que los docentes, desde su propia forma de conceptualizar, representar y construir simbólicamente la lengua española y su enseñanza. Partiendo de todo este discurrir acerca de la naturaleza del problema a investigar, se desarrollan los objetivos de la investigación.

Objetivos de la investigación

Objetivo General

Interpretar, desde una perspectiva epistemológica, las prácticas discursivas de los docentes universitarios en la construcción del conocimiento lingüístico.

Objetivos Específicos

- Explorar las prácticas discursivas que ponen de manifiesto los docentes en la interacción dialógica durante el proceso de construcción del conocimiento lingüístico en el contexto universitario.
- Describir las prácticas discursivas de los docentes en su práctica pedagógica durante el proceso de construcción del conocimiento lingüístico.
- Develar los dispositivos retóricos y semióticos de los docentes a partir de sus prácticas discursivas durante el proceso de construcción del conocimiento lingüístico en la educación superior.

Justificación

El presente estudio que tuvo como propósito, interpretar, desde una perspectiva epistemológica, las prácticas discursivas de los docentes universitarios en la construcción del conocimiento lingüístico, por lo tanto, se justifica su realización por varias razones. En primer lugar, desde el año 1998, formo parte del personal docente y de investigación del Departamento de Lengua y Literatura de la Facultad de Ciencias de la Educación de la Universidad de Carabobo dictando asignaturas en el área de la lengua española, tales como Gramática Española I y II, Latín, Castellano Instrumental; esto me ha permitido, a lo largo de 18 años, ser protagonista en el aula de clases de los eventos y vivir de cerca los fenómenos por los cuales surge esta propuesta doctoral. Es así como, Fernández, Hernández y Baptista (2006) explican que se pueden establecer una serie de criterios para evaluar la utilidad de un estudio propuesto, los cuales, evidentemente, son flexibles y de ninguna manera son exhaustivos. Estos criterios, entre otros, son: **relevancia social, valor teórico y utilidad metodológica.**

La relevancia social de esta tesis doctoral parte del hecho de que se generó a partir de las concepciones epistemológicas de los docentes y sus prácticas discursivas, la construcción del conocimiento lingüístico en el aula universitaria, de aquí se deriva que el lenguaje es la fuente del pensamiento y del conocimiento que se manifiesta el discurso social y de la importancia del lenguaje en la construcción de la realidad. Además, se devela una aproximación epistemológica de la reconstrucción analítica de carácter interpretativo de la estructura social del grupo investigado como son los docentes universitarios y los discursos que en aula se generan en pos de la construcción del conocimiento en el área de la lengua española. Por lo tanto, develar los dispositivos retóricos, interpretativos y semióticos de los docentes

universitarios brindará las bases para la exégesis de la formación lingüística de los alumnos que se forman en el área de la lengua en la Universidad de Carabobo.

El valor teórico parte desde la reflexión epistémica y desde los basamentos de los tiempos que transcurren, hacer una interpretación del hecho educativo sustentada en los discursos de los informantes clave (docentes) que se convierten en fenómenos complejos. De esta manera, se busca, desde una perspectiva ontológica y la realidad social, elaborar supuestos sobre las prácticas discursivas que ejecutan los docentes de educación superior cuando construyen el conocimiento lingüístico. De una manera particular, se sospecha la complejidad de la vida cotidiana del hombre actual lo que nos lleva a la necesidad de enfoques más críticos para interpretar los posibles significados que ese mismo individuo ha tejido en ese proceso dialéctico. La investigación tiene una aplicación como sustento teórico y epistémico para generar una aproximación epistemológica en el ámbito de las Ciencias de la Educación.

De igual manera, en el discurso teórico que se desarrolla en esta investigación, se promueve una discusión epistemológica acerca del papel de las Representaciones Sociales desde las visiones modernas y postmodernas (Psicología Social y la Psicología Discursiva) en cuanto a la visión del lenguaje como constructor de realidades. Por último, se hace énfasis en las propuestas teóricas de la Psicología Discursiva como andamiaje y sustento de la teoría emergente producto del análisis que se presenta a partir del análisis del discurso, esto llevará a una hermenéutica de los procesos psicológicos, concepciones y creencias el acto pedagógico a nivel de educación superior.

La utilidad metodológica se justifica, pues hay un sustento metodológico, pues del mismo podrían salir interpretaciones fenomenológicas para la construcción de una teoría que generará un conocimiento específico en el ámbito de las Ciencias de la Educación. Esta investigación se desprende de una de las líneas de investigación del Doctorado en Educación como es: Pedagogía, educación, didáctica y su relación multidisciplinaria con el hecho educativo, de ahí nos lleva a la temática la cual es la didáctica en el contexto de la sociedad del conocimiento y, puntualmente, nos lleva a la construcción del conocimiento, en este caso, el lingüístico, el cual orienta la siguiente propuesta, pues se busca interpretar los discursos del docente en el aula de clase.

Por último, se reafirma la relación entre el diseño y el método de investigación que une a la Etnografía con el Análisis del Discurso (pluralismo metodológico), proporcionando nuevos itinerarios en la investigación cualitativa a nivel doctoral.

CAPÍTULO II

FUNDAMENTO EPISTÉMICO

*“El lenguaje es la casa del ser
y en su morada habita el hombre”*

Martin Heidegger

*“El lenguaje es la verdadera huella de nuestra finitud.
Siempre nos sobrepasa”.*

Hans-Georg Gadamer

Es menester, en este capítulo, exponer, en primer lugar, una selección de trabajos de investigación, tanto en el ámbito nacional como internacional, cuyos aportes se vinculan, epistemológica y metodológicamente, con el desarrollo de este estudio. Las investigaciones precedentes dan cuenta de algunos trabajos realizados acerca de fenómenos conexos en contextos similares, con propuestas metodológicas y epistemológicas atañidas y que puedan sustentar teóricamente a esta tesis doctoral. Asimismo, en este capítulo, se discurre sobre la fundamentación teórica que abarca todo un entramado epistemológico sobre el objeto de investigación, así pues, el discurso gira en torno a una serie de fundamentos que aportan y cimientan esta investigación: el epistemológico, el lingüístico y el didáctico.

Investigaciones precedentes

En relación con el tema abordado en esta tesis doctoral referida a las prácticas discursivas de los docentes de educación superior en la construcción del conocimiento lingüístico, se ha revisado, con exhaustividad, todo el estado del arte relacionado con el tema y no se ha encontrado

investigaciones, a nivel doctoral, con propuestas afines de lo que aquí se desarrolla, sin embargo, se encontraron algunos trabajos a nivel doctoral y otro no que están más o menos vinculados con el tópico desarrollado en este estudio.

Ámbito nacional

En primer lugar, se cuenta, a nivel nacional, con una tesis doctoral de Figueroa (2005) titulada: *Pensamiento didáctico del docente universitario. Caso: UPEL – Maracay*. El propósito de esta investigación fue construir una aproximación a la interpretación teórica del proceso del pensamiento didáctico que posee el docente universitario en el aula de clase de una institución superior de formación docente. La indagación se centró en caracterizar la práctica pedagógica del docente universitario, puesto que allí subyacen los procesos de pensamientos didácticos de éstos y para ello se tomó en cuenta el nivel de educación superior, el instituto de formación docente (UPEL – Maracay) y el aula de clase donde se concreta el hecho didáctico del docente.

El método fue emergiendo en la medida que se profundizaba la exploración cualitativa, bajo la modalidad de un estudio de caso de tipo descriptivo e interpretativo. La fuente de información fue un grupo de docentes de uno u otro sexo seleccionados como informantes clave por la investigadora, adscritos al Departamento de Componente Docente de la UPEL – Maracay, se utilizaron las técnicas de la observación y la entrevista en profundidad, los instrumentos fueron los registros descriptivos de la clase, encuestas y cuestionarios de opinión de preguntas abiertas, para ello, se empleó recursos técnicos como: grabaciones sonoras, filmaciones, entre otros.

La información recabada se interpretó aplicando el Método de comparación – contraste, de Glaser y Strauss. Esto implicó el análisis de contenido de los significados dados por los sujetos investigados, apoyándose en la suspensión de juicios para la construcción de una aproximación teórica denominada: *sincretismo didáctico*, de manera que, sirvió como aporte a la pedagogía en los institutos de educación superior de formación docente.

En este sentido, el trabajo de Figueroa se relaciona con esta investigación, pues se trabaja con docentes de educación superior, además la interpretación del pensamiento didáctico está vinculado al propósito de mi estudio como lo es la construcción del conocimiento lingüístico a través de la interacción pedagógica y las prácticas discursivas de los profesores. Por último, desde el punto de vista metodológico, se busca develar una aproximación teórica del fenómeno a investigar.

Por su parte, Martins (2008), con su investigación titulada: *La enseñanza de la lengua desde la perspectiva de los profesores de la Universidad Simón Bolívar*, plantea que durante el año 2005 fueron implementados los programas Lenguaje I, II y III con la finalidad de ajustar los objetivos, contenidos y actividades a las necesidades e intereses educativos de los estudiantes de nuevo ingreso. En esta investigación, se describe algunas concepciones sobre la enseñanza de la lengua materna de los profesores del Departamento de Lengua y Literatura de la Universidad Simón Bolívar.

Para ello, se diseñaron y aplicaron dos cuestionarios. Luego, se analizaron los resultados tomando en cuenta las frecuencias de los tipos de textos solicitados por estos profesores, su valoración sobre los criterios de evaluación de los textos escritos y sus acuerdos y desacuerdos sobre qué es la lengua y cómo deber ser enseñada en la universidad. Las conclusiones a

las cuales se llegaron expresan que entre los profesores universitarios existe la creencia general de que la alfabetización es un estado (un conocimiento que se tiene o no se tiene) y no un proceso (un saber en desarrollo).

El interés investigativo de Martins se vincula con mi propuesta, pues se describe algunas concepciones sobre la enseñanza de la lengua materna de los profesores del Departamento de Lengua y Literatura de la Universidad Simón Bolívar. En este sentido, la relación parte que se trabaja en ambos casos, con docentes de educación superior, así como la descripción de las concepciones en la enseñanza de la lengua española

Asimismo, Arnáez (2013), con su estudio titulado: *La enseñanza de la lengua desde la perspectiva del docente*, propone analizar lo que piensan los docentes de lengua y literatura con respecto a la enseñanza de la lengua materna dentro del contexto venezolano. Desde el punto de vista teórico, abordó autores como Rosenblat, Obregón, Páez, Villalba y Pinto, Serrón y Arnáez, entre otros, y, por otro lado, establece algunas competencias que debe tener el docente que imparte esta área de conocimiento y que sirvieron de referencia conceptual en el estudio.

Metodológicamente, se siguieron los supuestos del paradigma interpretativo, se aplicó un cuestionario contentivo de doce preguntas a dieciocho profesores de lengua de Educación Básica y se analizaron sus opiniones. En conclusión, el estudio permitió establecer la relación entre los conocimientos, las creencias y la praxis declarativa docente, se analizaron algunas propuestas no explícitas y se valoraron las diferencias existentes en la conceptualización de la lengua y su enseñanza por parte de los docentes que laboran en el este nivel educativo.

La analogía del trabajo de Arnáez y mi investigación coincide en el aspecto metodológico, ya que se busca la interpretación de los significados de los informantes con relación a la enseñanza de la lengua española.

Ámbito internacional

Otra investigación, pero en el escenario internacional, fue la de Ballesteros Gómez (2000), para optar al título de Doctora en Filosofía y Ciencias de la Educación de la Universidad de Barcelona, España con su trabajo titulado: *Percepciones, creencias y actuaciones de los profesores de lenguas propias durante los dos primeros años de funcionamiento de la enseñanza secundaria obligatoria (ESO). Un estudio de caso*. Este trabajo detiene su foco de atención en la figura del profesor de lengua, en un momento de reforma del sistema educativo. El principal objetivo de este estudio fue describir y analizar las distintas maneras con las que unos profesores experimentados, desde su propia forma de conceptualizar la lengua y su didáctica, afrontan el cambio que la reforma propone.

A través del análisis de las declaraciones verbales del profesor, de las observaciones llevadas a cabo en el aula y la descripción del contexto en que unas y otras se producen, esta investigación lleva a establecer la relación existente entre las creencias y actuaciones del profesor. Este trabajo comparte los supuestos del paradigma interpretativo y considera la educación como una de las ciencias sociales. El método de investigación cualitativa que se aplicó fue los procedimientos etnográficos para la generación y el establecimiento del corpus de datos que, posteriormente, se somete a distintos sistemas de análisis del discurso.

Este corpus de datos está constituido por una serie de transcripciones

realizadas a partir de las entrevistas en que seis profesores de secundaria manifiestan sus opiniones sobre diversos aspectos de la enseñanza de la lengua y del cambio propuesto por la reforma, además el corpus lo integran también las transcripciones de fragmentos de sesiones de clase observadas, las descripciones de esas mismas sesiones hechas por el observador y los datos aportados por una serie de cuestionarios de índole diversa.

Los distintos tipos de análisis, aplicados a los datos obtenidos a partir de los anteriores procedimientos, proporcionan unos resultados susceptibles de ser comparados entre sí. Esta triangulación de resultados permite establecer la consistencia entre lo declarado y lo observado y ver cómo se relacionan ambas instancias con los supuestos de la reforma. También se plantea la necesidad de llevar a cabo nuevas investigaciones en el ámbito de las creencias de los profesores.

Es así como, de esta investigación de Ballesteros Gómez, resaltan cuatro aspectos vinculados a mi propuesta: (a) se trabajó con docentes de lengua española; (b) desde el punto de vista metodológico, es una investigación de corte interpretativo, (c) el procedimiento es etnográfico y (d) se aplicó el análisis del discurso.

También encontramos la investigación de Gómez López (2003) con su trabajo: *Las teorías implícitas de los profesores y sus acciones en el aula*, el cual busca indagar la relación que existe entre las teorías implícitas que tienen los profesores acerca de la enseñanza y su práctica educativa. El estudio se llevó a cabo en una universidad privada en la ciudad de Guadalajara, México. En los 16 casos estudiados se puede encontrar que las teorías implícitas de los profesores acerca de la educación oscilan entre la visión transmisionista y constructivista.

Se identificaron tres tipos de profesores: aquellos cuya práctica es isomórfica con su visión educativa y además acrítica; aquellos cuya práctica es isomórfica con su concepción educativa, pero con una visión crítica de la misma y aquellos cuya práctica resulta incongruente con su visión educativa. Estos resultados permiten concluir que hay una estrecha relación entre las teorías implícitas de los profesores y el método pedagógico que utilizan. La vinculación de ambas investigaciones refiere a la interpretación de las teorías implícitas del docente en su práctica pedagógica.

Por último, Anaya Moix (2007), para optar al título de Doctora en enseñanza de lenguas y literatura de la Universidad de Barcelona, España, con su investigación: *La didáctica del español como lengua extranjera en la educación secundaria en Francia. Un estudio de directrices curriculares, libros de texto y pensamiento del profesor*. El estudio tuvo como objetivo explorar los planteamientos subyacentes a la práctica de la enseñanza del español como lengua extranjera (en adelante, ELE) en el sistema educativo francés.

La manera en la que se organiza la enseñanza de lenguas en los diferentes países es, por lo general, el reflejo de ideas preconcebidas sobre lo que es estudiar, o enseñar, un idioma extranjero. La enseñanza del ELE en la educación secundaria en Francia ha estado marcada por una tradición culturalista, que se nutre de aportaciones básicamente literarias, basadas en libros de viajes abundantemente ilustrados que configuraron una visión romántica de España.

Esta tradición culturalista se mantiene en los programas de los diferentes departamentos de español de las universidades, en los cuales el estudio de la literatura ocupa un lugar predominante. Llama la atención, según la autora,

que la mayoría de programas consultados ponga el énfasis en la formación literaria y lingüística general y que excluya una formación lingüística que tenga una mayor aplicabilidad en el campo de la didáctica del ELE. Asimismo, las oposiciones que se organizan para el profesorado de secundaria, es decir, las pruebas del CAPES y la *Agrégation*, conceden gran importancia a los conocimientos literarios de los candidatos y al hecho de que estos tengan una ligera idea de gramática descriptiva del español.

Siguiendo toda esta tradición, la metodología de enseñanza del ELE de los años 60-70 no fue impregnada ni por las influencias del francés como lengua extranjera (FLE) ni por las de la didáctica del inglés. Llama la atención que, todavía hoy, en el contexto de la educación secundaria en Francia, muchas estrategias pedagógicas parezcan más cercanas a la didáctica del francés como lengua materna y a las propias de una formación como traductores.

Ante la ausencia de aportaciones de la lingüística aplicada en la práctica del ELE en las aulas del sistema educativo francés, la autora ha parecido conveniente indagar sobre las fuentes que configuran esta práctica. Para entender las concepciones subyacentes a la misma, se estudiaron los documentos curriculares que emanan de la Administración Educativa; los libros de texto, como plasmación de las directrices ministeriales y, finalmente, las declaraciones verbales de profesores, autores de manuales y responsables de desarrollar los currículos oficiales. Este es el corpus de datos que sirvió de base para llevar a cabo aquella exploración.

Los objetivos de esta investigación exigen que decanemos por el paradigma interpretativo de los estudios sociales, que deriva en lo esencial de la fenomenología social de Schutz (1967) y de la sociología del

conocimiento de Berger y Luckman (1967). Las nociones científicas de explicación, predicción y control de los fenómenos observados, propias del funcionalismo positivista, se sustituyen por las de comprensión, significado y acción.

Se concluye que la innovación en didáctica del ELE no está tan limitada por las disposiciones ministeriales como por la cultura compartida de inspectores, profesores de universidad y profesores de enseñanza media. Estos responsables educativos y enseñantes tienen de manera perfectamente internalizada una tradición docente a partir de la cual valoran altamente el discurso literario. Ello no impide que se puedan utilizar en clase discursos procedentes de otras fuentes pero que se refieren constantemente a las manifestaciones culturales del mundo hispánico.

Existe, por otro lado, la cultura de comentario de textos tal como se practica en la lengua materna, que en este caso se traslada de forma casi mimética a la enseñanza del ELE. Los manuales editados con la autorización del Ministerio reflejan de manera coherente esta cultura formativa. El arraigo de la misma en el pensamiento de los profesores y autores de manuales hace que las directrices del Ministerio no sean percibidas, por ellos mismos, ni como control ni como estímulo.

Por último, esta última investigación se imbrica a mi propuesta, pues de explora la práctica de la enseñanza del español desde su didáctica, además de la búsqueda de la sociología del conocimiento y, además, desde el ámbito metodológico, ambos estudios se centran en el paradigma interpretativo. A continuación, se presenta un esquema que explica la vinculación de estas investigaciones precedentes con la propuesta doctoral:

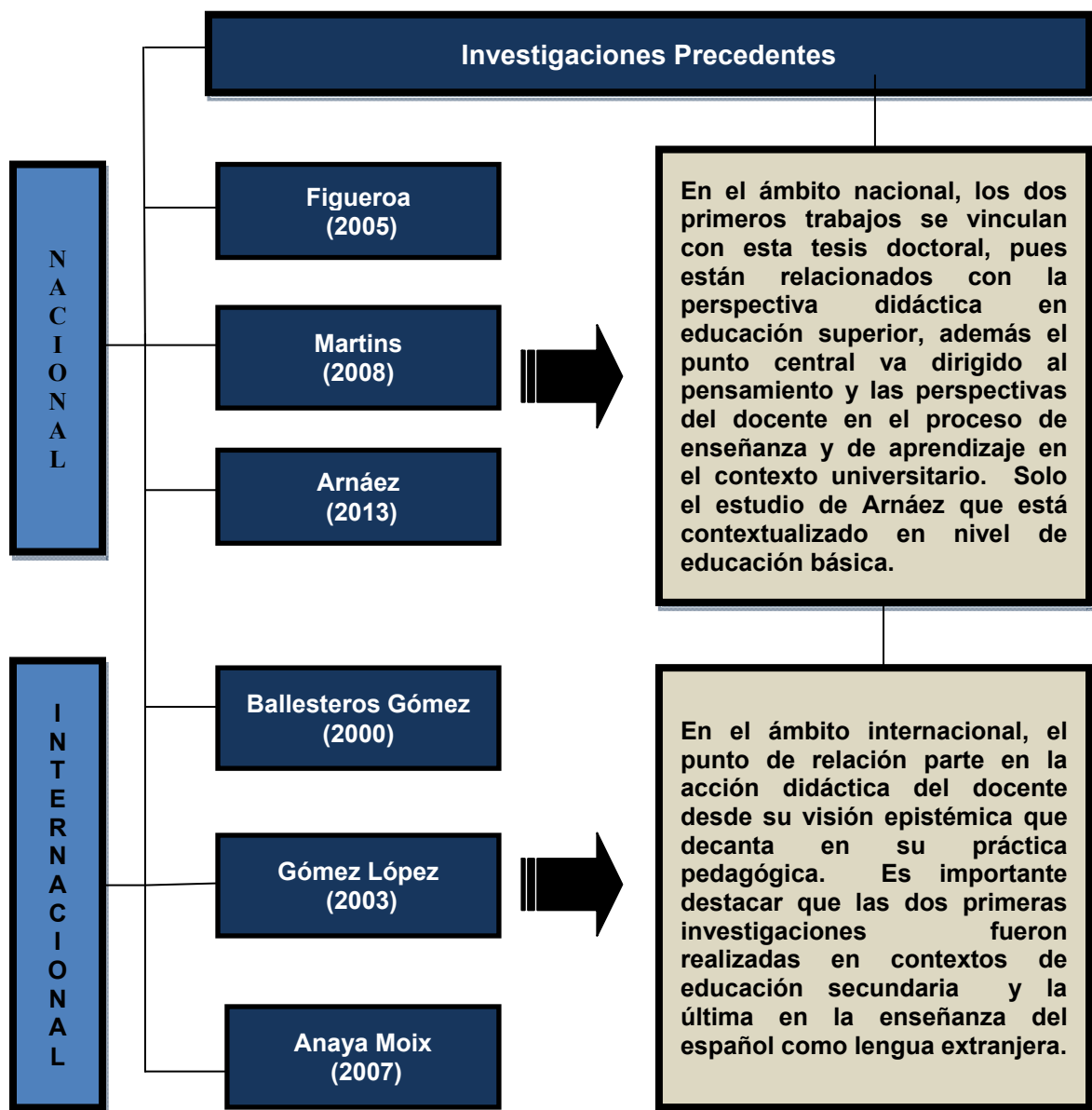


Figura 1. Vinculación con las investigaciones precedentes
Fuente: Elaboración propia (2016)

Fundamentación teórica

“Si nomina nescis, perit et cognitio rerum”

Isidoro de Sevilla

Fundamento Epistemológico

Punto de partida: La filosofía, el lenguaje y la filosofía del lenguaje

El interés por los estudios del lenguaje tiene su raíz en la antigua Grecia cuando éste formaba parte de la filosofía y se presentaba como un elemento susceptible para la reflexión profunda acerca de su naturaleza, esto es, el mundo era entendido, sin más, desde el pensamiento especulativo. Este pensamiento especulativo es, en palabras de Albornoz (1985): “Un modo de aprehensión intuitivo. El pensamiento especulativo parte de la experiencia, pero no se queda en ella, la trasciende en busca de relatores universales” (p. 37). El interés de los griegos por el lenguaje se desarrolla en el marco de la filosofía y la filología, cuestión que continuará a lo largo de la tradición grecolatina en el mundo occidental por varios siglos.

El concepto de lenguaje como expresión del pensamiento será el norte de los antiguos pensadores griegos y de ahí parte el problema: en la naturaleza y origen del lenguaje. Al respecto señala Leroy (1964):

El problema esencial que se presentaba a los filósofos interesados en elaborar una teoría del conocimiento consistía en definir las relaciones entre la noción y la palabra que designa la gran cuestión debatida entre los sofistas y los filósofos antiguos consiste en saber si el lenguaje ha sido creado por la naturaleza o es el resultado de una convención (p. 15).

Todo esto se ve reflejado en la obra de Platón, *Crátilo*. Los analogistas intentaron demostrar que todas las palabras eran apropiadas naturalmente a su significado, por el contrario, los anomalistas examinaban la estructura formal de las palabras para intentar comprobar su tesis: las palabras no reflejan la naturaleza de las cosas. En este sentido, la preocupación residía sobre tres problemas esenciales del lenguaje: su origen, la ontología del lenguaje y la teleología del lenguaje.

De entre todos los grandes pensadores griegos, resalta Aristóteles quien fue el primero que elaboró una reflexión sobre la lógica basada en el razonamiento en su obra *Órganon, en Primeros Analíticos*. Este razonamiento se bifurcó en dos tipos: (a) el razonamiento inductivo y (b) el razonamiento deductivo, este último fue al que le dedicó especial interés y, concretamente, en el llamado silogismo que es un tipo de razonamiento estructurado por tres proposiciones: dos premisas y la conclusión. Para Aristóteles, las formas del pensamiento representan a la realidad y sólo a través de la lógica pueden estudiarse los conceptos (predicables y categorías). Por ello, la única forma para demostrar el conocimiento científico es prestando atención a los silogismos, pues son argumentos correctos de razonamiento válido.

Las ideas sobre el sistema de la lógica de Aristóteles han perdurado por casi dos milenios y han tenido un influjo sobre el pensamiento filosófico y científico de la humanidad en el transitar del tiempo, ya para el siglo XIX comienza una *revolución* por superar esta antigua tradición y concebir una nueva lógica formal de la mano de la filosofía analítica de Frege y Russell, quienes proponen desde la *Teoría de la Cuantificación*, una nueva filosofía del lenguaje en la búsqueda de una estructura lógica: ya no se parten de las ideas, sino de los discursos. Así lo manifiesta Ibáñez (2006): “No es dentro

de nuestra mente donde tenemos que “mirar” para saber cómo pensamos, sino que debemos “mirar” hacia nuestros discursos...debemos permanecer en el exterior, visible para todos” (p. 29). He aquí la base para lo que se conoce como *giro lingüístico* y su aporte a todas las ciencias desde lo epistemológico hasta lo metodológico. Veamos pues, su significado en los estudios posteriores del lenguaje.

El atomismo lógico es una corriente filosófica creada por Bertrand Russell y Ludwig Wittgenstein a principios del siglo XX con una marcada influencia de Gottlob Frege, quien fue un matemático y filósofo alemán, considerado el padre de la lógica matemática y la filosofía analítica. Frege fue un defensor del logicismo y creador de la teoría del significado donde hace una explicación minuciosa sobre el sentido y la referencia. A partir de estas ideas, Frege está convencido de que todos los problemas filosóficos son lingüísticos, por lo tanto, afirma que el lenguaje riguroso de la lógica evita las ambigüedades y confusiones del uso del lenguaje ordinario.

El atomismo lógico surgió como rechazo al monismo idealista de Hegel, quien señala que la sustancia primaria es el espíritu y la única cosa que es real del proceso dialéctico es la idea absoluta. Por su parte, Russell sostiene que el mundo y el lenguaje tienen la misma estructura, es decir, una forma lógica y, en consecuencia, el lenguaje es un espejo del mundo, es una representación de la realidad. En este sentido, el lenguaje, el pensamiento y la realidad tienen la misma lógica. Señala Robinson (2012) citando a Wittgenstein: “Todos los problemas fundamentales de la filosofía podrían acotarse por medio de un análisis del lenguaje y al eliminar las confusiones y malos entendidos en el uso del lenguaje, uno podría acabar con los problemas básicos de la filosofía” (p. 12).

Para evitar las ambigüedades y confusiones en el lenguaje se ha de estructurar un lenguaje lógicamente perfecto, esto es, que cada proposición atómica que constituye una proposición molecular corresponda a cada hecho atómico que constituye un hecho complejo. En tanto, ese lenguaje será “perfecto” en la medida de que las palabras correspondan una a una a los componentes del hecho (isomorfismo). Expone Russell que en un lenguaje lógicamente perfecto habrá una sola palabra para cada objeto simple y todo lo que no sea simple será expresado por una combinación de palabras. Esto solo se logra a través del desarrollo de los procedimientos de la lógica. Es así, como podemos observar que este cambio de concepción de la lógica aplicada a la relación del mundo y del lenguaje y la relevancia que adquiere éste es el motor que impulsará un cambio de paradigma en el mundo científico.

El **giro lingüístico** fue un fenómeno producto de los trabajos de Frege, Russell y Wittgenstein a comienzos del siglo XX, el cual rompe con la filosofía idealista (ideas/mundo) y sitúa en el campo de la filosofía una nueva visión en la concepción de los enunciados lingüísticos, a saber, la representatividad del lenguaje en relación con la realidad (lenguaje/mundo). Bajo la influencia de los atomistas lógicos, el giro lingüístico da una nueva dimensión a la filosofía, pues los grandes problemas filosóficos son producto de las confusiones del lenguaje, concretamente, del lenguaje ordinario. Es así como Ibáñez (2006) expresa: “podemos apreciar cómo se deja de considerar que son nuestras ideas las que están en relación con el mundo, para pasar a afirmar que son nuestras palabras las que se corresponden con los objetos del mundo” (p. 30).

Una nueva lógica reviste al lenguaje, éste debe ser lógicamente perfecto para evitar las ambigüedades, en este sentido, el lenguaje y el mundo

poseen la misma lógica. Es así, entonces, cómo se aspira a la construcción de un lenguaje ideal y perfecto. Reitera Ibáñez (2006): “La nueva lógica, basada en cuantificadores, permite poner de manifiesto la auténtica lógica de los enunciados lingüísticos convirtiéndolos en proposiciones dotadas de un valor de verdad” (p. 29).

Es así que toda esta sedición del pensamiento en los albores del siglo XX, desplegará una gran influencia en un grupo de jóvenes, **Círculo de Viena**, quienes encontrarán en las ideas de Frege, Russell y Wittgenstein, el aliciente para emprender un nuevo camino científico apartado de las especulaciones metafísicas que sentarán las bases de un cambio de paradigma en el curso de la Ciencias Sociales y la Epistemología.

El Neopositivismo del Círculo de Viena surge de la mano de Moritz Schilck, Rudolf Carnap, Karl Popper, Otto Neurath, Charles Morris, Kurt Gödel, Carl Hempel, entre otros. Ellos profesaron la defensa del empirismo como método científico, el rechazo a la metafísica, pues ésta carece de sentido y la reivindicación del lenguaje a través de la verificabilidad como criterio de significado. Veamos entonces, la propuesta filosófica del primer Wittgenstein y como sus reflexiones inundaron el escenario científico europeo del primer tercio del siglo XX.

Con la aparición del *Tractatus lógico-philosophicus*, del filósofo austríaco Ludwig Wittgenstein (1922), se abre un nuevo camino en la historia de la filosofía y del lenguaje en el siglo XX. El objetivo de su trabajo era establecer los límites del lenguaje, esto es, el problema de su forma lógica y, según el mismo Wittgenstein, el *Tractatus* representa la culminación de la opción filosófica fundada por la lógica, lo que se expresa en el hecho de que dice todo cuanto a la filosofía le es posible decir, después de eso, su trabajo ha

finalizado. En este sentido, su tesis está marcada por la doctrina del significado, influenciada por el mundo matemático y el ambiente filosófico anglosajón: la filosofía analítica de Frege y Russell.

Todas estas ideas cercanas al Neopositivismo las desarrollará Wittgenstein en su *Tractatus* cuando afirma que el lenguaje ordinario es imperfecto, vago e impreciso. Y, en consecuencia, sólo los enunciados con una estructura lógica significativa tendrían correspondencia con los referentes empíricos, es decir, que el lenguaje es expresión del pensamiento y una representación de la realidad.

Ibáñez (2006) explica que: “Wittgenstein alentó con su *Tractatus logico-philosophicus* el sueño de hablar un lenguaje ideal que permitiese evitar las falacias a las que nos induce el lenguaje cotidiano” (p. 33). Tiempo después el mismo Wittgenstein superaría esta visión filosófica acerca de la naturaleza del lenguaje y cambiaría radicalmente su posición hacia la riqueza del lenguaje ordinario.

Varias décadas después, entre los años 30 y 40, con una nueva visión filosófica, sale a la luz *Investigaciones filosóficas*, en donde el filósofo abandona completamente su posición filosófica inicial, donde afirmaba sobre la vaguedad e imprecisión del lenguaje ordinario, establece un modelo diferente para tratar la cuestión de la forma lógica, pero ahora su nuevo objetivo es comparar las maneras en que las distintas oraciones se usan en los distintos aspectos de la vida y aclarar que el lenguaje maniobra de diferentes maneras, no puede ser estático ni lógico.

En una de sus afirmaciones, dice que el lenguaje se define por su uso: “No hay que buscar el significado de una palabra, hay que buscar su uso” (p.

45). Es así como el verdadero significado de una palabra ha de encontrarse observando lo que un hombre hace de ella, no lo que dice de ella, por tanto, el acento se traslada al significar no al significado y esto coloca al individuo en el centro de la actividad creativa incluso dentro de la convencionalidad que rige la interacción comunicativa. De esta manera, Wittgenstein dio a conocer los fundamentos de la filosofía del lenguaje ordinario; ésta se desarrolló como una reacción ante el fracaso de los empíricos lógicos al no aceptar los hechos del lenguaje natural, lo que pretendían era que las lenguas naturales están perfectamente bien, tal como se encuentran, mientras se empleen con propiedad, es decir, de la manera ordinaria. Así lo expone Ibáñez (2006):

...la riqueza del lenguaje cotidiano sobrepasa con creces la función descriptiva. No se puede acceder, por lo tanto, al funcionamiento del pensamiento humano analizando tan sólo la estructura lógica sobre la que se asientan las lenguas naturales, sino que es necesario contemplar todos los usos del lenguaje si queremos entender tanto nuestra forma de pensar, como nuestra forma de actuar y nuestra forma de relacionarnos con la gente (p. 34).

Y más adelante expresa que: “nuestro conocimiento del mundo no radica en las ideas que de él nos hacemos, sino que anida en los enunciados que el lenguaje nos permite construir para representar el mundo” (op. cit.). Con esto, se sintetiza que el lenguaje hace más que representar al mundo, lo construye. Wittgenstein aun cuando no parte de una reflexión metodológica acerca de la lingüística ni propone una teoría del lenguaje, en el sentido estricto del término, incidió notablemente en el desarrollo posterior de los estudios del lenguaje. Por consiguiente, la filosofía del lenguaje ordinario ganó adeptos en Oxford, así surgen figuras como Ryle y Austin quienes desarrollaron una versión de la filosofía del lenguaje ordinario un tanto

diferente a la de su precursor. Los de Oxford admitían que muchos problemas filosóficos se debían a los malos usos del lenguaje y que la filosofía no puede intervenir en el uso real del lenguaje, en último caso, puede sólo describirlo.

En fin, se puede decir que ni la filosofía del lenguaje ordinario ni el empirismo lógico produjeron una teoría del lenguaje sobre cuya base pudiera la filosofía alcanzar una mejor comprensión del conocimiento conceptual, pero sí sirvieron de plataforma para el surgimiento de la Pragmática como disciplina lingüística. En la primera mitad del siglo XX, conceptos como “uso”, “comportamiento”, se vuelven cruciales en algunos sectores de la filosofía del lenguaje, que reflexionan sobre el significado de formas diferentes que después confluyen en la formación de los núcleos de la pragmática.

Otro de los autores, que tiene una visión distinta dentro de la llamada filosofía del lenguaje, es Heidegger. Desde sus primeros trabajos filosóficos, Heidegger traza la relación entre la diada *lenguaje y ser*, pero es precisamente en su obra *Ser y tiempo* donde este tema se desarrolla ampliamente. En esta texto, se plantea la pregunta por el sentido del ser; esto nos lleva a la diatriba entre la crítica analítica del lenguaje de los neopositivistas referida con la concepción del lenguaje como mera representación de la realidad y esta nueva visión hermenéutica postmoderna que nos presenta el filósofo alemán considerando al lenguaje como el recipiente que contiene al ser. Es así como la filosofía del lenguaje se imbrica de una de las disciplinas filosóficas más relevantes como lo es la ontología. Al respecto, Aspiunza (2006) señala:

Frente a esa concepción, que contrapone lenguaje a conciencia y a mundo o realidad, Heidegger quiere hacer ver que el lenguaje es un modo de ser originario del *Dasein* y, en consecuencia, del mundo. Hay que recordar que *Dasein* significa en primer lugar "ser-de-mundo", no es otro nombre del sujeto ni de la persona. Por ello, lo propio del lenguaje es revelar la existencia concreta en sus avatares diversos (p. 24).

Y, luego, este autor expone:

El lenguaje tiene el modo de ser del *Dasein*, por eso, su función esencial es descubrir (o encubrir), no representar ni expresar. Y ese descubrir se da en el modo de la interpretación, que es la exposición del mundo por medio de la estructura del "algo en cuanto algo", el *tikatàtin*os. Ese descubrir es siempre con otros y para otros, porque es constitutivo del *Dasein* el estar-siendo-con otros. Y ese descubrir es siempre descubrirse, porque no puede el *Dasein* dejar de estar donde está, que es al fin y al cabo de donde salen sus palabras (p. 25).

Por tanto, este giro trasciende los supuestos de la metafísica occidental sobre la ontología; la filosofía debe llevarnos, según Heidegger, a la comprensión del ser y ese ser se instala en el lenguaje. El filósofo alemán sugiere que no es posible pensar metafísicamente el *ser*, sin la categoría del tiempo, por lo tanto, *ser* y *tiempo* son indisociables.

Es de esta manera que uno de los temas fundamentales que desarrolla, con amplitud Heidegger, es sobre el lenguaje y parte de la idea de que el ser humano no es dueño del lenguaje, más bien ocurre lo contrario, el lenguaje lo posee, es decir, el lenguaje se hace presente a partir de su íntima conexión con el ser. Como bien dice Heidegger, nosotros no hablamos sólo

el lenguaje, hablamos desde el lenguaje. Esto sólo nos es posible, porque siempre hemos escuchado al lenguaje. El lenguaje habla al “*decir*”, esto es, al mostrar. Así lo expone Alviárez, Guerreiro y Sánchez (2008)

El ser que puede ser comprendido es lenguaje. Todo comprender es interpretar y toda interpretación se da en medio del lenguaje que se abre a lo otro, en una palabra, la realidad no está a espaldas del lenguaje. Y, en este sentido, tener lenguaje es tener mundo, porque no lo dominamos como la ciencia a los objetos y, además, no lo creamos conscientemente (al mundo), sino que ya estamos en él. Tener mundo es comportarse con respecto al mundo en el mundo. El lenguaje no es así un instrumento, sino el mundo en que vivimos desde el comienzo.

Por su parte, Acero, Bustos y Quesada (2001) exponen sobre este tópico que:

Mediante el lenguaje natural expresamos nuestras creencias y actitudes sobre el mundo y es natural que en él incorporemos una determinada teoría ontológica, por muy rudimentaria que sea. El análisis lingüístico y toda su panoplia conceptual debe introducirse en las grandes líneas maestras de esa teoría ontológica «natural» cuyo desvelamiento nos proporcionaría los fundamentos de una actitud crítica hacia nuestro conocimiento y una percepción más clara de la naturaleza de la discusión racional (p. 21).

Asimismo, Aspiunza (2006) nos revela esta esencia de lenguaje heideggeriano:

Esta doble distinción: a) que el lenguaje se distingue del mundo y se opone a éste, a la realidad, a la cual trataría de reflejar; b) que el lenguaje asimismo se distingue del pensamiento, y se opone a éste, el cual trataría de expresar - esta doble distinción se conjuga en una tercera, a saber, la que analiza “científicamente” el ser del lenguaje, que nos dice y c) que las palabras son signos sensibles –

significantes - dotados de significación o significado, sea un concepto, sea una idea... en cualquier caso "algo" no sensible sino inteligible (p. 28).

Luego de estas distinciones sobre lo que es el lenguaje, este autor afirma que:

El lenguaje, por lo tanto, forma parte de la constitución de los objetos, de los estados de cosas y de las situaciones, cooperando con la presencia empírica. Eso es lo que significa que la percepción sea ya también lingüística. Las palabras están incrustadas en el mundo, no es que lo recubran como un manto que lo vistiera ni como una red que se apropiara de él. Y cumplen su función precisamente cuando, integradas en aquello a que se refieren, disimulando su carácter de signos, transparentándose o mejor, corporeizándose, nos abren el mundo, nos hacen presente lo que quieren decir (p. 29).

Es así como Heidegger afirma que el lenguaje posee una dimensión ontológica, por consiguiente, la reflexión del ser y del lenguaje parecen entrecruzarse, así lo expone Heidegger (1969):

El lenguaje es lo primero que designa lo existente; de ahí que ese designar sea lo que lleva por primera vez primera lo existente a la palabra y al aparecer. Este designar nombre lo existente por vez primera para su ser desde éste (p. 61).

En este sentido, para este pensador, el lenguaje constituye una característica esencial del hombre, es decir, la totalidad de la existencia humana está edificada sobre la base del lenguaje, pues a través de él se expresa, se comunica, se relaciona, se es humano, entonces, el lenguaje es condición *sine qua non* de su estructura ontológica. Para Heidegger el lenguaje es netamente ontológico, de su *Dasein*. Es así como este filósofo

da cuenta de que todos los que han hablado sobre el lenguaje lo han concebido como algo que viene de afuera, del exterior, cuando en realidad es en el lenguaje la casa donde mora el hombre.

Por tanto, la reflexión de Heidegger sobre el lenguaje plantea una visión totalmente apartada de la concepción que se tiene en la larga tradición filosófica, pues coloca al lenguaje no como un instrumento para decir cosas, sino que habitamos el lenguaje para que el ser se exprese y todo adquiera un sentido en el mundo.

Por su parte, Gadamer, discípulo de Heidegger, también forma parte de este giro en la concepción sobre el lenguaje, el cual se manifestó a mediados del siglo XX. Gadamer centra su propuesta hermenéutica sobre el lenguaje como la puerta hacia la comprensión; es allí donde el hombre funde un diálogo entre el presente, el pasado y el futuro para lograr una *fusión de horizontes*, esto es, el lenguaje es el medio en el cual nace y se incrusta todo lo que es humano, es el lugar en el que se experimenta el ser. Gadamer sostiene que el lenguaje solo realiza su verdadero ser en la conversación, en el ejercicio del entendimiento mutuo.

Para Gadamer (2004): “la lingüisticidad de nuestra experiencia del mundo precede a todo cuanto puede ser reconocido e interpretado como ente” (p. 539), por lo tanto, su filosofía se acerca igual que Heidegger a la ontología. Es así como Alviárez, Guerreiro y Sánchez (2008) exponen:

El giro lingüístico postmoderno lo cierra Gadamer con su visión hermenéutica del lenguaje. Gadamer enmarca el lenguaje en el ámbito en el que se desarrolla todo diálogo, sin embargo, le da cabida al contexto ontocéntrico, mostrando cómo el mundo se hace presencia para el hombre

y cómo el lenguaje no puede reducirse sólo a objeto de una ciencia, puesto que es a través de él que se da la comprensión del mundo. En el discurso gadameriano, el lenguaje no es un instrumento de pensamiento al servicio del hombre; ni un conjunto de signos que designan un mundo prelingüísticamente conocido; éste es el “lenguaje de las cosas” y “el ser, que puede ser comprendido, es lenguaje” (De Santiago 2000). Para Gadamer, el lenguaje es el hilo conductor del giro ontológico de la hermenéutica; es el médium de la comprensión del mundo.

Y, a continuación, expresan:

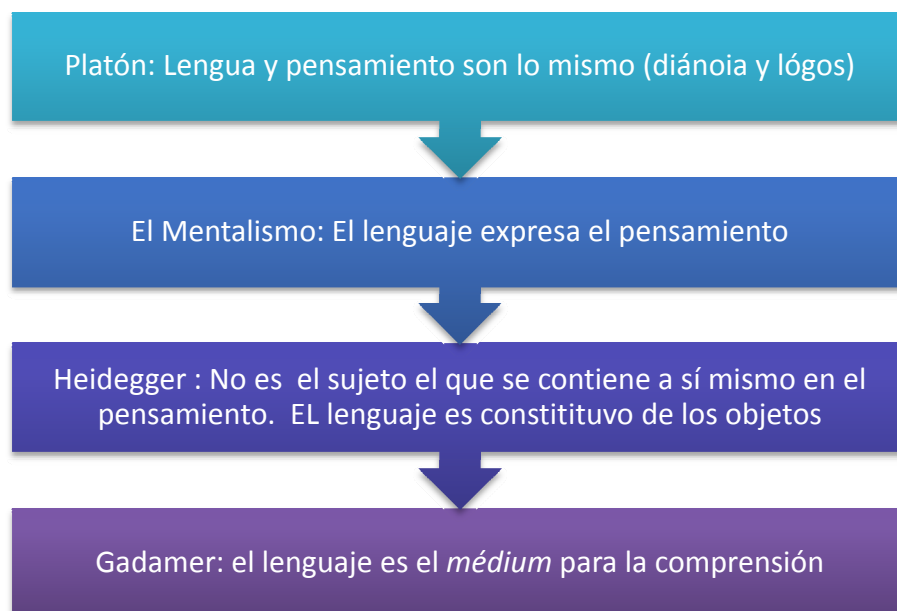
En otras palabras, según Gadamer no hay una experiencia sin palabras que después se subordine al lenguaje, sino que la experiencia humana está estructurada lingüísticamente; es más: no hay cosa donde no hay lenguaje. No hay un conocimiento prelingüístico del mundo, no hay experiencia de la realidad antes de expresarla en palabras: hablar y pensar, palabra y cosa, constituyen una unidad indisoluble. En este sentido y compartiendo la visión de Gadamer, todo lo que se construye es con el lenguaje y el lugar del lenguaje es en el que el yo y el mundo se encuentran, es donde ambos aparecen en su unidad originaria, pues es la lingüisticidad de nuestra experiencia en el mundo, la que nos permite comprender y/o interpretar a lo otro. Nada queda explicado sino tenemos en cuenta la comprensión lingüística y nuestros horizontes forman un lenguaje que nos constituye y que nos permite comprender significados. Lenguaje y comprensión son entonces aspectos inseparables del ser en el mundo, “esta fusión de horizontes que tiene lugar en la comprensión es el rendimiento genuino de lenguaje”. El ser que puede ser comprendido es lenguaje.

Es así como el lenguaje ocupa un lugar importante en la experiencia hermenéutica, en la hermenéutica filosófica no como parte de la razón, sino como elemento constitutivo de *ser en el mundo*. Gadamer, entonces, considera que el lenguaje contiene lo que él llama lingüisticidad y dialogicidad, por consiguiente, el lenguaje es el *médium* para la comprensión.

Al respecto, expone de la Maza (2005): “La hermenéutica de Gadamer considera el lenguaje como una realidad cargada con un significado ontológico, pues el ser acontece en el lenguaje como verdad, como desvelamiento de sentido que no es esencialmente distinto a las diferentes representaciones finitas en las que accede a la subjetividad humana” (p.135),

En conclusión, para Heidegger y Gadamer el lenguaje no es herramienta para representar la realidad, más bien el lenguaje se presenta como desvelamiento del ser y, por lo tanto, el habla devela el mundo. El lenguaje no pertenece a la esfera del yo, sino a la del nosotros y por eso su verdadero ser es el diálogo.

Cuadro 1
Relación lenguaje – pensamiento



Fuente: Elaboración propia

La Pragmática Lingüística

Austin (1996), perteneciente a la tradición académica de Oxford, publicó su libro *Cómo hacer cosas con palabras*. En él, aparte de darle importancia al lenguaje ordinario, propuso la Teoría de los Actos de Habla. En este sentido, Austin hace una nueva distinción de las expresiones lingüísticas en las variadísimas situaciones de la vida diaria. Su propuesta puede resumirse en la premisa *decir algo es hacer algo*, esto es, (a) el acto de decirlo, que llama el acto *locutivo*. Es la organización del mensaje, la organización de un conjunto de elementos que pertenecen a la gramática, a un conjunto de reglas establecidas dentro de la misma gramática (aspectos fonológicos y sintácticos), (b) el acto que ejecutamos al decir algo se llama acto *illocutivo* el cual encierra el propósito del emisor cuando utiliza el lenguaje (prometer, afirmar, advertir) y (c) el acto que realizamos porque decimos algo y que se llama acto *perlocutivo*, es decir, la reacción, el efecto que provoca el mensaje en el interlocutor (persuadir, asustar, entretener, asombrar).

Es interesante destacar la gran novedad introducida por Austin al reconocer que todo hablar es un actuar. Esta afirmación tenía pocos antecedentes en la historia del pensamiento: entre la dimensión locucionaria y la ilocucionaria hay una relación convencional. Entonces, aparece en escena Grice (1957), quien postula hasta qué punto los actos ilocucionarios son asuntos de la convención e intención respectivamente y que el grueso de los actos ilocucionarios fundamentales no son convencionales.

En este sentido, Grice (1957) considera que el valor de los símbolos formales a los que recurre la lógica para formular modelos de inferencias válidas no corresponde completamente a sus equivalentes en el lenguaje natural; dichos símbolos son válidos para estudiar los aspectos lógicos del

lenguaje, pero no para realizar un análisis de los aspectos no lógicos del mismo. Es por esto que los usos lingüísticos más comunes manifiestan formas de razonamiento y de inferencia que no son analizables por medio de la lógica. De aquí deriva la necesidad de formular una lógica que no sea una versión simplificada de la forma, sino que se funde autónomamente en los principios que rigen los usos comunes del lenguaje natural.

En torno a este debate, surge el planteamiento de Searle (1969), discípulo de Austin, quien publica su libro *Actos de habla*. En él, manifiesta que el efecto intencionado del significado de algo es que el oyente conozca la fuerza ilocucional, es decir, la comprensión. Por ende, el efecto perlocucionario es posterior al ilocucionario. Así lo manifiesta: “la razón para concentrarse en los estudios de los actos de habla es, simplemente, que toda comunicación lingüística incluye actos lingüísticos y los actos de habla son unidades básicas mínimas de la comunicación lingüística” (p. 79).

Lo que resalta, entonces, en la obra de Searle es la propuesta de una taxonomía de los actos ilocucionarios. A partir de la categorización que Austin hizo de los actos de habla, fue realmente Searle quien desarrolló la nueva disciplina denominada Pragmática, pues elaboró un marco conceptual acerca de los elementos que integran una situación comunicativa, al clasificar los actos de habla – las acciones que realizamos a través del lenguaje – en cinco categorías de actos ilocucionarios basada en tres criterios: el punto ilocucionario, la dirección adecuación mundo – palabra y las condiciones de sinceridad.

Estas cinco categorías de actos ilocucionarios se sintetizan así: (a) representativas, (b) directivas, (c) comisivas, (d) expresivas y (f) declarativas y más allá de las diferencias culturales entre las lenguas, existe una

estructura de base universal, válida para toda forma de existencia humana en el lenguaje. Searle clasificó los actos ilocucionarios con un criterio diferentes al de Austin; éste elaboró sus tesis de acuerdo con la significación del verbo, en tanto aquél tomó como eje fundamental los efectos que el hablante esperar provocar en el receptor.

En este sentido, Searle considera que sí existe una relación entre la estructura gramatical de una acción y el acto que se realiza al emitirla, esto es, el significado proposicional no puede separarse del significado funcional: los actos ilocucionarios se corresponden con los actos locucionarios.

Es así como el estudio de la funcionalidad iniciado por Austin y Searle, a partir de los postulados del segundo Wittgenstein, da apertura a una nueva disciplina llamada Pragmática, la cual se encarga del estudio del para qué utilizamos el lenguaje y cuáles son o deben ser las condiciones de adecuación de ese lenguaje con respecto al contexto, por lo tanto, puede resumirse que la Pragmática se ocupa del uso y efecto de los signos.

En este orden de ideas, la lingüística tomó, en sus inicios, una orientación formal, en gran parte por los aportes del estructuralismo y el generativismo, los cuales centraban sus estudios en el aspecto estructural, el sistema, el cómo se organiza esos elementos dentro de una oración. Por consiguiente, lo que les interesaba es que estuviesen bien organizados, que fuesen fonológica, sintáctica y semánticamente adecuados, pero en ningún momento se preguntaron por el verdadero uso de la lengua.

Esto es lo que propone la Pragmática como modelo de estudio: la función y, al hablar de función, estamos haciendo la relación del texto con el contexto, es decir, al utilizar la lengua lo hacemos siempre con una intención

específica. En consecuencia, el lenguaje es acción y cuando utilizamos el lenguaje estamos haciendo con el lenguaje (construimos la realidad). Los actos de habla propuestos por Austin son el basamento teórico de la Pragmática, luego la lingüística se encargaría, pues, de dar cuenta del fenómeno del lenguaje como tal, esto no es más que el estudio de la expresión lingüística independiente del contexto específico de los participantes.

Por su parte, Halliday (1978) expone en su libro *El lenguaje como semiótica social*, que cuando aprendemos una lengua no solamente aprendemos el conjunto de palabras y el conjunto de reglas que nos sirven para organizar esas palabras, sino que aprendemos reglas de uso, de uso social. Esto es, sabemos cuándo utilizar un mensaje y cuando utilizar otro. Simplemente hay que adecuarse al contexto, hay que tener una competencia pragmática, la cual consiste en adecuar el texto a una situación comunicativa determinada.

Para la década de los setenta del siglo XX surgieron, entonces, dentro del escenario de la lingüística, dos disciplinas que romperían con el paradigma generativo que dominaba la teoría del lenguaje con los postulados de la filosofía del lenguaje. La primera, la Pragmática la cual se ocupa del estudio del uso y de los efectos de los signos. La otra, la Sociolingüística, la cual estableció que el lenguaje no puede verse, sino desde el punto de la comunicación humana, de la relación social que se establece entre los integrantes de una comunidad lingüística. El lenguaje no puede estudiarse aislado del hombre que la utiliza y en la función social que es utilizado el lenguaje.

La necesidad del estudio de la Pragmática nace por el esfuerzo de complementar la realidad lingüística y simplificar la descripción a nivel estructural. Escandell (1993) expone en su libro, *Introducción a la pragmática*, que: “En la comunicación las frases pueden adquirir contenidos significativos que no se encuentran directamente en el significado literal de las palabras que las componen, sino que dependen de los datos que aporta la situación comunicativa en que dichas frases son pronunciadas” (p. 26). Por su parte, en *Estructuras y funciones del discurso*, van Dijk (1980) sostiene que la pragmática:

Tiene que estar íntimamente relacionada con la gramática porque las dos disciplinas especifican propiedades gobernadas por reglas de oraciones y textos...la pragmática analiza su función (o fuerza) ilocutiva como actos de habla...una de las tareas principales de la pragmática es la de señalar las condiciones bajo las cuales cada tipo de acto de habla es adecuado (p. 59).

Es sabido que las lenguas establecen relaciones entre las representaciones fonológicas (significantes) y las representaciones semánticas (significados). La gramática es la que debe dar cuenta del significado y la función de la pragmática. Sería entonces el de la interpretación, puesto que ya sabemos que una misma secuencia lingüística puede utilizarse con propósitos discursivos distintos. De este modo, la interpretación establece una relación multívoca entre una expresión lingüística y la situación en que se emitió y esta interpretación se valdrá, sin duda alguna, de elementos extralingüísticos, tales como, la entonación, el énfasis o el cambio de construcción.

Pero esto no siempre es así. Existen tres problemas fundamentales en la Pragmática que es necesario mencionar. El primero es el problema del

significado no convencional. Anteriormente, habíamos expuesto que la relación entre el aspecto fonológico y el semántico se establece mediante la convención y, por demás, es arbitrario. Según Escandell (1993), el texto representa un ataque frontal a la consideración de la lengua como un código, ya que afirma que las palabras pueden tener un valor diferente al que les asigna el sistema y que la lengua en la comunicación funciona como un código no es adecuada. La relación entre lo que se dice y lo que se quiere decir no siempre van de la mano.

El segundo problema con el que se enfrenta la Pragmática es la sintaxis. Recordemos que existen lenguas que tienen un orden palabras relativamente libres como el español, el húngaro o el polaco, mientras que otras lo tiene más bien estático como el inglés. Las relaciones entre los elementos que constituyen un enunciado es propio de cada lengua, pues no todas las frases que comparten las mismas condiciones veritativas resultan adecuadas en los mismos contextos y unas están determinadas por factores de tipo contextual o situacional (las de orden libre) y otras por factores extralingüísticos (las de orden fijo).

El tercer y último problema que enfrenta la Pragmática es la referencia. Comprender una frase no consiste simplemente en recuperar significados, sino también en identificar referentes, hay que saber a qué objetos, hechos o situaciones y a qué contextos de la situación comunicativa se refieren. Conocer la identidad del emisor o del destinatario y conocer las circunstancias de lugar y tiempo de emisión se ha convertido en un requisito imprescindible para conseguir una interpretación plena del acto comunicativo.

Vale la pena distinguir aquí, la oposición del hablante – oyente del modelo generativo y el emisor – destinatario que propone la Pragmática. Se sabe que el hablante – oyente ideal de Chomsky (1970), que propuso en su teoría, no existe y se refiere al sujeto que posee el conocimiento de una lengua. Por el contrario, la relación emisor – destinatario es mucho más concreta, ya que designa a un emisor y un destinatario particular en una situación comunicativa específica. El mensaje está construido pensando en el destinatario y una de las tareas del emisor será analizar y evaluar adecuadamente las circunstancias que concurren en su interlocutor para poder medir con éxito su intervención.

Por último, es necesario resaltar sobre un término muy importante en la Pragmática: la intención. Se trata de la relación entre el emisor y su información pragmática, de un lado, y el destinatario y el entorno, del otro. Se manifiesta como una relación dinámica, de voluntad de cambio. La intención funciona como principio regulador de la conducta en el sentido de que conduce al hablante a utilizar los medios que considere más idóneos para alcanzar sus fines.

La pragmática en cuanto teoría dista mucho de haber resuelto todos sus problemas. Por una parte, se reconocen dos hipótesis, una de la Pragmática como parte de la actuación (llamada “teoría del uso”) y otra, como parte de una teoría de la competencia lingüística. Por otro lado, la Pragmática comparte el mismo terreno en muchos aspectos con otras de las llamadas Ciencias del Lenguaje: a veces se hace difícil saber dónde comienza el campo de la Sociolingüística y dónde comienza el de la Pragmática. Tal parece que la Pragmática no tiene un campo de estudio que le sea propio e inherente, sino que tiene que conformarse con ciertas zonas que están al margen de los campos de las otras disciplinas.

Hoy día, podemos hablar de la Pragmática como una disciplina nacida de las reflexiones filosóficas del lenguaje y que, partir de la década de los setenta del siglo XX, han figurado como disciplinas autónomas que intentan, desde un punto de vista general, definir el verdadero uso de la lengua y el rol eminentemente social de la misma, dentro del escenario de la Lingüística moderna.

Giro discursivo

Las Ciencias Sociales, desde su aparición, han estado en constante debate epistemológico sobre dos posturas dicotómicas contrastantes como lo es el conocimiento positivista y el conocimiento hermenéutico. Cada una de ellas estructuradas sobre la base de sus propias tradiciones filosóficas. La primera con un carácter empírico – deductivo con marcada tendencia hacia lo objetivo, la segunda edificada desde el constructivismo interpretativo situada en lo subjetivo, por lo tanto, las teorías que buscan explicar el conocimiento científico del siglo XX y, ahora del XXI, han sido fuentes de múltiples controversias teóricas y metodológicas. Al respecto, plantea van Dijk en el prólogo de Íñiguez (2006):

El giro discursivo apunta hacia numerosos problemas del texto y del habla en interacción, de la cognición, del contexto social o de la cultura. Así, en lingüística, el giro supuso desviar la atención del estudio de estructuras sintácticas abstractas, de oraciones aisladas y dirigidas al uso de la lengua, el texto, la conversación, los actos discursivos, las interacciones y la cognición... [el interés ahora se centra en] el uso, es decir, la lengua utilizada por usuarios reales en situaciones sociales reales y mediante formas reales de interacción (p. 14).

La psicología ha sido una de las disciplinas que se ha dedicado a los estudios del discurso y, concretamente, a partir de la década de los sesenta

del siglo XX, como lo fue el estudio psicológico cognitivo de los procesos de producción y comprensión de textos. En este sentido, la Psicología Social experimentó dos tendencias que comenzó en los Estados Unidos con la Psicología Social Experimental y luego se dio un Psicología Social Europea que luego derivó, en los años 80 del siglo XX, al surgimiento alternativo de la Psicología Discursiva desarrollada en la Universidad de Loughborough (Reino Unido) de la mano de Potter, Billig, Wetherell y Edwards, quienes reaccionaron contra los norteamericanos y los europeos. Ellos ofrecen una nueva opción epistemológica al proponer el estudio del lenguaje real en situaciones sociales reales. Así lo expone van Dijk en el prólogo del texto de Íñiguez (2006):

La realidad para la gente es lo que la gente construye como real y esto lo hacen en gran parte mediante el texto y el habla. Y como no tenemos acceso directo a sus mentes, sino solo a sus discursos, es mejor que nos centremos en esos mismos discursos como forma de interacción social (p.16).

En síntesis, se puede ver la evolución en la siguiente figura:

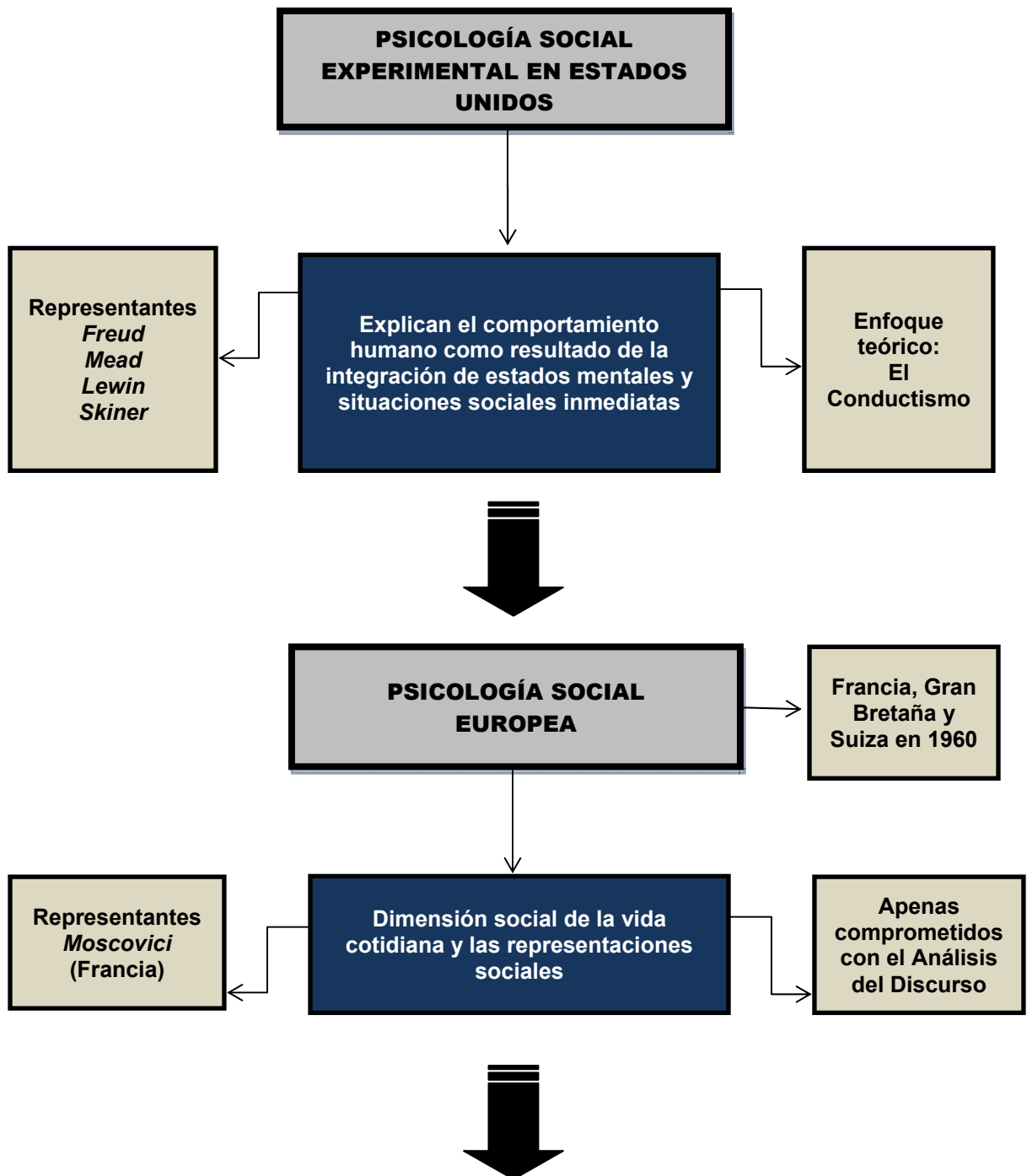




Figura 2. Corrientes de la Psicología Social
Fuente: Elaboración propia a partir de Iñiguez (2006)

La escuela europea de la Psicología Social fue la que formuló la Teoría de las Representaciones Sociales (en adelante TRS), la cual surgió en la década de los sesenta de la mano de Serge Moscovici, concretamente, cuando presenta su tesis doctoral *El psicoanálisis, su imagen y su público*. Moscovici quería estudiar cómo los franceses de la época concebían el Psicoanálisis. Esta teoría, desde entonces, ha generado infinitos debates para discutir sus postulados filosóficos y metodológicos. Pero antes de entrar en esa discusión, se hace menester conocer la génesis y características de la TRS.

Teoría de las Representaciones Sociales

Herederero de la tradición positivista de Émile Durkheim, Moscovici critica el concepto de *Representación Colectiva* que había acuñado el sociólogo

francés a principios del siglo XX, cuando señalaba que la representación colectiva es la forma en que el grupo piensa en relación con los objetos que lo afectan y, a partir de esta confrontación, propone una nueva postura epistémica a través de las Representaciones Sociales, ya que como lo diría el propio Moscovici (1984):

Las representaciones colectivas son un mecanismo explicativo y se refieren a una clase general de ideas o creencias (ciencia, mito, religión), para nosotros son fenómenos que necesitan ser descritos y explicados. Fenómenos específicos que se relacionan con una manera particular de entender y comunicar – manera que crea la realidad y el sentido común. Es para enfatizar esta distinción que utilizo el término “social” en vez de “colectivo” (p. 3).

En este sentido, las Representaciones Sociales de Moscovici puede ser caracterizada, en una primera aproximación, como el modo de producción cognitiva que corresponde a una persona y grupo en un contexto socio-histórico determinado. Moscovici propuso el concepto de representación social en 1961 y, desde entonces, se ha pasado de la elaboración del concepto a un desarrollo de la teoría que ha permeado las Ciencias Sociales, pues constituye una nueva unidad de enfoque que unifica e integra lo individual y lo colectivo, lo simbólico y lo social; el pensamiento y la acción (Araya, 2002).

Jodelet, citada por Araya (2002), dice que representar es hacer un equivalente, pero no en el sentido de equivalencia fotográfica, sino que un objeto se representa cuando está mediado por una figura. Las personas conocen la realidad que les circunda mediante explicaciones que extraen de los procesos de comunicación y del pensamiento social. Las Representaciones Sociales sintetizan dichas explicaciones y, en

consecuencia, hacen referencia a un tipo específico de conocimiento que juega un papel crucial sobre cómo la gente piensa y organiza su vida cotidiana: el conocimiento del sentido común.

Las Representaciones Sociales constituyen sistemas cognitivos en lo que es posible reconocer la presencia de estereotipos, opiniones, creencias, valores y normas que suelen tener una orientación actitudinal positiva o negativa. Se constituyen, a su vez, como sistemas de códigos, valores, lógicas clasificatorias, principios interpretativos y orientadores de las prácticas que definen la llamada consciencia colectiva, la cual se rige con fuerza normativa en tanto instituye los límites y las posibilidades en que los individuos actúan en el mundo. Moscovici, citado por Araya (2002), conceptualiza las Representaciones Sociales de la siguiente forma:

La representación social es una modalidad particular del conocimiento, cuya función es la elaboración de los comportamientos y la comunicación entre los individuos. Es un corpus organizado de conocimientos y una de las actividades psíquicas gracias a las cuales los hombres hacen inteligible la realidad física y social, se integran en un grupo o en una relación cotidiana de intercambios, liberan los poderes de su imaginación... son sistemas de valores, nociones y prácticas que proporciona a los individuos los medios para orientarse en el contexto social y material, para dominarlo. Es una organización de imágenes y de lenguaje. Toda representación social está compuesta de figuras y expresiones socializadas (p. 27).

Además, Moscovici (1979) agrega que:

Las representaciones sociales hacen que el mundo sea lo que pensamos que es o que debe ser. Nos muestran que a cada instante una cosa ausente se agrega y una cosa presente se modifica. Pero este juego dialéctico tiene un

significado mayor. Si algo ausente nos choca y desencadena toda una elaboración del pensamiento y del grupo, nos sucede por la naturaleza del objeto sino en primer lugar porque es extraño y después porque se halla fuera de nuestro universo habitual (p. 39).

Jodelet (1986), por su parte, incorpora nuevos elementos a su definición refiriendo que son:

Imágenes condensadas de un conjunto de significados; sistemas de referencia que nos permiten interpretar lo que nos sucede, e incluso, dar un sentido a lo inesperado; categorías que sirven para clasificar las circunstancias, los fenómenos y a los individuos con quienes tenemos algo que ver... formas de conocimiento práctico que forja las evidencias de nuestra realidad consensual (p. 472).

Asimismo, Ibáñez (1988) nos plantea que:

Las representaciones producen los significados que la gente necesita para comprender, actuar y orientarse en su medio social. En este sentido, las representaciones actúan de forma análoga a las teorías científicas. Son teorías de sentido común que permiten describir, clasificar y explicar los fenómenos de las realidades cotidianas, con suficiente precisión para que las personas puedan desenvolverse en ellas sin tropezar con demasiados contratiempos. En definitiva, las representaciones sociales parecen constituir unos mecanismos y unos fenómenos que son estrictamente indispensables para el desarrollo de la vida en sociedad (p. 55).

Por su parte, Farr (1984) ofrece su versión de la noción de las Representaciones Sociales señalando que, desde una perspectiva esquemática, ellas aparecen cuando los individuos debaten temas de interés mutuo o cuando existe el eco de los acontecimientos seleccionados como significativos o dignos de interés por quienes tienen el control de los medios

de comunicación. Además, agrega que las Representaciones Sociales tienen una doble función: “Hacer que lo extraño resulte familiar y lo invisible, perceptible” (p. 496).

Asimismo, Banchs (1986) la define como:

La forma de conocimiento del sentido común propio a las sociedades modernas bombardeadas constantemente de información a través de los medios de comunicación de masas (...) en sus contenidos encontramos sin dificultad la expresión de valores, actitudes, creencias y opiniones, cuya sustancia es regulada por las normas sociales de cada colectividad. Al abordarlas tal cual ellas se manifiestan en discurso espontáneo, nos resultan de gran utilidad para comprender los significados, los símbolos y formas de interpretación que los seres humanos utilizan en el manejo de los objetos que pueblan su realidad inmediata (p. 39).

Al respecto, Jodelet manifiesta que el concepto de representación social atañe al modo en que los sujetos sociales apprehenden los acontecimientos de la vida cotidiana, las características del contexto, las informaciones que circulan en el mismo; en suma, refiere al conocimiento de sentido común (en oposición al conocimiento científico). Jodelet explicita que este conocimiento espontáneo se conforma a partir de las experiencias de los sujetos, de las informaciones y de los modelos de pensamiento que se recibe y transmite mediante la tradición, la educación y la comunicación social. “De este modo, este conocimiento es [...] un conocimiento socialmente elaborado y compartido” (Jodelet, 1986: 473). De la misma forma, Marková (1996) la sintetiza como:

Una teoría del conocimiento ingenuo. Busca describir cómo los individuos y los grupos construyen un mundo estable y

predecible partiendo de una serie de fenómenos diversos y estudia cómo a partir de ahí los sujetos “van más allá” de la información dada y qué lógica utilizan en tales tareas... Son parte de un entorno social simbólico en el que viven las personas. Al mismo tiempo ese entorno se re-construye a través de las actividades de los individuos, sobre todo por medio del lenguaje... Estos dos componentes de las representaciones sociales, lo social y lo individual, son mutuamente interdependientes. Además estos dos elementos son rasgos fundamentales de todos los fenómenos socioculturales institucionalizados, como por ejemplo los idiomas, los paradigmas científicos o las tradiciones. Si no fuese por las actividades llevadas a cabo por los individuos, el entorno social simbólico no pertenecería a nadie y por consiguiente no existiría como tal (p. 163).

En resumen, luego de este recorrido conceptual, las Representaciones Sociales son “filosofías” surgidas en el pensamiento social que tienen vida propia. Las personas, al nacer dentro de un entorno social simbólico, lo dan por supuesto de manera semejante como lo hacen con su entorno natural y físico. Igual que las montañas y los mares, los lenguajes, las instituciones sociales y las tradiciones forman un panorama del mundo en que viven las personas, por lo tanto, ese entorno social simbólico existe para las personas como su realidad ontológica o como algo que tan solo se cuestiona bajo circunstancias concretas.

Sin embargo, las personas también son agentes. Tienen maneras específicas de comprender, comunicar y actuar sobre sus realidades ontológicas. Una vez que comprometen su pensamiento, las personas ya no reproducen su entorno social simbólico de manera habitual y automática, sino que lo incorporan a su esquema cognitivo. En otras palabras, no sólo reproducen sus realidades ontológicas, sino que se comprometen en

procesos epistemológicos y, como resultado de ello, cambian sus realidades ontológicas al actuar sobre ellas (Marková, 1996).

La TRS es una teoría muy compleja y como tal justifica la heterogeneidad epistemológica que se amalgama en diferentes abordajes teóricos y metodológicos, sin que ello represente un empastelamiento de conceptos y recorridos metódicos. En consecuencia, no se dispensa ningún método en particular, su engranaje se estructura a partir de la visión paradigmática que se profese. En este sentido, la Psicología Social debate las bases epistemológicas que explican mejor el fenómeno de las Representaciones Sociales.

En Psicología Social, se configuran tres diversos encuadres teóricos que parten de los supuestos moscovicianos, pero con características muy diferenciadas, a saber las posturas de Jodelet, Doise y Abric. A continuación, se presenta de forma sucinta los aspectos más relevantes de cada autor.

Jodelet desarrolla la teoría desde el conocimiento de los fenómenos de las representaciones con un carácter histórico, además, enfatiza sobre los basamentos de las representaciones a través de los discursos, el comportamiento y las prácticas sociales, por ende, se teoriza a partir de las experiencias empíricas de investigación. Por su parte, Doise hace énfasis en el rol de la posición en las estructuras sociales en constitución de las Representaciones Sociales. Por último, Abric enuncia la Teoría del Núcleo Central, esto es, las Representaciones Sociales están organizadas en un sistema central y otro periférico.

Desde el punto de vista metodológico, Jodelet parte del análisis cualitativo enfocándose, principalmente, en la etnografía como tipo de investigación.

Entre las técnicas, privilegia la entrevista en profundidad y la asociación libre de palabras. En cuanto a los sujetos de investigación, éste se determina por el criterio de “saturación”. Por su parte, Doise prefiere los métodos estadísticos correlacionales. Hace uso de cuestionarios estandarizados y prefiere las muestras grandes y tratamientos estadísticos. Finalmente, Abric propone el uso de paradigmas cuantitativos y cualitativos, prefiriendo este último a través del análisis de contenido, entrevistas individuales y grupales, la asociación libre de palabras y recurren a los sujetos en más de una ocasión.

Ahora bien, si nos quedamos en estas concepciones moscovicianas y sus seguidores de la TRS y su fundamento netamente conductista, nos quedaríamos en el reduccionismo objetivo del paradigma positivista. Además, limitados en una concepción que ha sido superada por las nuevas tendencias fenomenológicas e interpretativas que explican el mundo de la postmodernidad. En esta superación paradigmática, se encuentra la postura de la dimensión discursiva de los saberes elaborados en la interacción social. Veamos pues, cuáles son sus consideraciones y propuestas.

Los fundamentos epistemológicos de las TRS fueron superados con la llegada, dentro del ámbito del conocimiento científico, del **paradigma interpretativo**. Así lo señala Rodríguez (2003):

Los movimientos identificados como postempiricistas, postmetafísicos y luego postmodernos minaron los supuestos de base de las ciencias sociales que ofrecían un piso común de entendimiento en torno a la naturaleza del conocimiento, el papel del lenguaje y el sentido de la historia. Era inevitable que la TRS fuera reinterpretada más tarde a la luz de estas transformaciones, poniéndose en duda los supuestos epistemológicos que la sustentaban (p. 7).

En este sentido, surge una nueva corriente científica que, sustentada en esa nueva visión postmoderna, busca esclarecer o fijar los fundamentos epistemológicos de las Representaciones Sociales, ésta es la llamada **Psicología Discursiva**. Potter (2008) señala que es un enfoque que considera la psicología como un objeto en y para la interacción, pues concibe la psicología desde la posición de los participantes, es decir, considera sus construcciones, términos, orientaciones e imágenes prácticas y situadas. De este modo, se interesa en el aspecto de la comunicación y el lenguaje como sustento de toda interpretación fenomenológica.

Psicología Discursiva

El hombre, por naturaleza, es un ser lingüístico y el lenguaje es el espejo – *speculum* – que proporciona una reflexión de la realidad subyacente a los fenómenos del mundo físico, por lo tanto, el discurso que va construyendo ese individuo, como facultad semiótica, es subjetivo, especulativo e interpretativo. En este sentido, Geertz (1983) dice que: “el hombre es una animal suspendido en redes de significados que él mismo se ha tejido” (p. 5).

En sus orígenes, la Psicología Discursiva (En adelante PD) se ha impregnado de los fundamentos del Análisis del Discurso, de la filosofía de Wittgenstein, de la Teoría de los Actos de Habla de Austin, de la Etnometodología de Garfinkel, de la Semiología, de la Hermenéutica de Gadamer hasta de los postulados discursivos de Foucault. Todo esto partiendo que la mayor parte de las acciones humanas son lingüísticas y de la importancia del lenguaje en la construcción de la realidad (Garay, Íñiguez y Martínez, 2003). En tanto, Íñiguez (2006) sintetiza, en estas palabras, la orientación de la Psicología Discursiva:

Para la Psicología Discursiva el habla es construida por los actores sociales, razón por la cual la acción que se despliega en el habla, se asume como la médula que articula esta perspectiva. En efecto, la atención a la construcción del conocimiento en el discurso hacia lo que la psicología discursiva orienta su interés. Por ello, los psicólogos discursivos tratan de hacer inteligible cómo se produce el conocimiento, cómo la realidad y cómo el propio proceso de conocer resulta legible y, en definitiva, cómo se construye la interpretación de la realidad (p. 101).

Gorbarán (2010), sobre este tema, añade:

Si bien esta tradición lleva el nombre de psicología, se trata de un movimiento interdisciplinario que focaliza su interés en la construcción del conocimiento que los actores sociales “realizan” en el discurso. Esto significa que los psicólogos discursivos orientan sus esfuerzos a dilucidar cómo se produce el conocimiento, es decir, a entender cómo la realidad y cómo el propio proceso de “conocer” resulta legible. En definitiva, cómo es que se construye la interpretación que se hace de la realidad. Se empeñan en comprender cómo las interacciones discursivas crean y adquieren sentido, cómo se asignan y construyen significados, cómo se describen y explican los acontecimientos, cómo se construyen los informes reales, cómo se atribuyen los estados cognitivos (p. 23).

Así pues, el énfasis está en las prácticas discursivas, lo advierte Foucault (1992) que los discursos son prácticas sociales y, en ellas, desde la perspectiva hermenéutica, el lenguaje adquiere existencia en la medida que se construye el mundo, es decir, el lenguaje es el fundamento para que los seres humanos tengan mundo. El giro epistémico es la orientación del discurso, pues adquiere un carácter constructivo. En este sentido, Edwards y Potter citados por Garay, Íñiguez y Martínez (2003) sintetizan en tres grandes dimensiones a la Psicología Discursiva:

- (a) **El interés cómo las personas construyen la realidad:** esto es la búsqueda de lo interno hacia lo externo, hacia lo lingüístico, ya que allí se da la interacción de los seres humanos unos con otros.
- (b) **El lenguaje no describe la realidad, sino que la construye:** el discurso es acción, por tanto, es constructor de realidades vividas.
- (c) **El lenguaje como práctica social:** si el hombre más que describir la realidad, la construye a través del lenguaje, entonces nuestros discursos ejercen acciones, por lo tanto, son intersubjetivas e indexicalizadas.

Por su parte, Shi-xu (2010) desarrolla una teoría donde la mente es un componente integral del discurso. Partiendo de esta afirmación y con base en la PD apunta hacia dos grandes orientaciones del Constructivismo Social: (a) la concepción representalista del lenguaje en la cual la mente es construida discursivamente utilizada en su contexto social y (b) el discurso “psicológico” en el contexto donde la mente-en-acción discursiva como objeto de investigación tal como se manifiesta en los actos de habla.

Esta última orientación del constructivismo social se apoya en una teoría semiótica anti-cartesiana de la mente, como lo manifiesta Shi-xu (2010): “La mente es considerada un fenómeno que se manifiesta en los objetos intencionales y la práctica discursiva. No hay nada “en nuestra mente” salvo el discurso simbólico, esto es, estructuras discursivas y procesos derivados del discurso social” (p. 3).

Para la autora, lo psicológico no existe en un vacío cultural, sino que

forma o es penetrado por elementos culturales, por lo tanto, el mundo cultural es, en sí mismo, intencional e infiltrado por deseos y designios humanos. Surge, entonces, un nuevo objeto de estudio: la actividad lingüístico – simbólica en el contexto de la vida real, lo que la autora llama la Lingüística Socioconstructivista (LSC).

Shi-xu (op.cit.) sintetiza que el discurso no es un espejo o una representación de la realidad, por lo contrario, es un producto de la interacción social y de reglas (lingüísticas, socio-interaccionales y culturales) y, por último, expresa que el discurso es co-constitutivo de nuestra realidad social-humana, constitutivo mediante los conceptos, categorías y otros procesos de producción de nuestro discurso.

En este orden de ideas, Burr (2002) afirma que la PD: “se ocupa de la práctica cotidiana en el uso del lenguaje” (p.3). Por tanto, el lenguaje es un recurso social disponible de “repertorios interpretativos”. Estos repertorios interpretativos según Potter y Wetherell citado por Burr (op.cit.): “son extensos y discernibles conjuntos de términos, descripciones y figuras del habla a menudo organizada alrededor de metáforas e imágenes vividas...versiones fácticas y acciones performativas particulares” (p. 11).

Edwards (2006) precisa que: “un rasgo que distingue a la PD de otros tipos de psicología es que estudia el discurso diario” (p. 143). Y más adelante expone:

Por regla general, la psicología discursiva se centra en analizar descripciones e implicaciones sobre personas y acontecimientos en el habla y en el texto. El interés de las descripciones basadas en datos objetivos radica en que, al hacerlas, los participantes en general tratan con las

características psicológicas del sentido común de las personas descritas tales como sus motivos, deseos, creencias. Asimismo, los hablantes también se ocupan de sus propias características psicológicas, de cómo saben lo que sucedió realmente o por qué lo piensan o lo creen (p. 146).

Sintetizando, Edwards (op.cit.) explica que los métodos de análisis de la PD se centran en la recopilación de un conjunto de materiales textuales o conversacionales que se manifiesten espontáneamente, es así como proponen ciertas normas para el análisis tomada de Gail Jefferson, estas son:

1. Lo que debe preguntar no es cuál es el estado de ánimo que expresa el habla/texto, ni cuál es el estado del mundo que refleja, sino qué acción se realiza al decir las cosas de ese modo.
2. Busque las preocupaciones de los participantes; las categorías, los conceptos, las cosas con las que tratan. Investigue cómo utilizan los conceptos psicológicos u “orientan” las preocupaciones psicológicas. La psicología discursiva comienza trabajando de forma inductiva, no comprobando hipótesis y en ninguna etapa buscamos pruebas de procesos psicológicos subyacentes.
3. Para cualquier cuestión que usted, como analista, desee añadir a los datos intente tematizar. Es decir, debe intentar ver hasta qué punto es algo que los propios participantes (en su discurso) tratan o manejan de alguna forma. Si dicha cuestión no aparece como una preocupación de los participantes, debe plantearse en qué se basa para introducirla.

4. Nos centramos en relaciones sujeto – objeto (relaciones mente – mundo). Investigue cómo las descripciones de las personas y sus estados mentales están ligadas o implicadas por las descripciones de las acciones, acontecimientos y objetos del mundo exterior.
5. Investigue cómo el hablante/escritor actual asiste reflexivamente a sus propias cuestiones sujeto – objeto: sus razones para saber cosas, cómo abordan la posibilidad de que no se les crea o de que se considere que son parciales o que estén implicados emocionalmente.
6. Para cualquier contenido del habla, plantéese cómo, no por qué se dice. Pregunte ¿qué hace? y ¿cómo lo hace? las preguntas con “por qué” son peligrosas desde el punto de vista analítico cuando dependen de nuestras asunciones pre-analíticas sobre la mente, el lenguaje y los entornos sociales.
7. Analice de forma retórica. Pregunte: ¿qué se está negando, refutando, previniendo al hablar de esa manera?
8. Analice de forma semiótica. Esto significa preguntar ¿qué es lo que no se dice aquí, que se podría haber dicho, utilizando palabras o expresiones muy similares? El principio es que el lenguaje es un sistema de diferencias tal que todas las palabras, todos los detalles tienen significados porque hay alternativas. La selección de una palabra o expresión en concreto es crucial y puede llegar a ella analíticamente imaginando alternativas plausibles y observando los datos para ver las descripciones alternativas que pueden estar realmente en juego.
9. Analice de forma secuencial: para cualquier fragmento del habla

observe el habla inmediatamente anterior y posterior o los turnos de palabra, para ver de qué trata el contenido del turno de este momento y en qué hace hincapié. Este es el principio fundamental del análisis conversacional y es un elemento esencial de la psicología discursiva por las mismas razones. Lo que estamos analizando no es una recopilación de pensamientos de hablantes que se traducen en palabras, como citas extraídas de una entrevista, sino una secuencia de acciones que se realizan de una forma relevante desde el punto de vista secuencial.

10. Cuando encuentre patrones recurrentes en el modo de decir y hacer las cosas, busque “casos desviados”, que son aquellos ejemplos que no parecen ajustarse al análisis que está desarrollando y vea si es necesario cambiar el análisis o volver a definir el fenómeno (pp. 149-152).

Es así que para Potter (2008), la Psicología Discursiva: “trata de un enfoque que considera la psicología como un objeto en y para la interacción... es una psicología concebida como parte del discurso, como una característica de las prácticas que se manifiestan en un rango de escenario” (p. 188). Y más adelante manifiesta que: “la psicología discursiva concibe la psicología desde la posición de los participantes, es decir, considera sus construcciones, términos, orientaciones e imágenes prácticas y situadas. La Psicología Discursiva considera la psicología en términos eminentemente émicos” (p. 188). Así lo señalan Potter y Wetherell citados por Ibañez (2006):

El principio básico sobre el que descansa la PD es que el lenguaje puede ser comprendido por su uso: no es bueno tratar palabras o frases como manifestaciones en blanco de

algún significado semántico neutral; más bien deberíamos ver cómo el lenguaje es usado por hablantes en conversaciones cotidianas y deberíamos mirar por encima del nivel de la palabra o de la frase (pp. 107-108).

Entonces, cuáles son los cimientos epistemológicos y metodológicos que contraponen a la Psicología Social y a la Psicología Discursiva en la descripción teórica de las Representaciones Sociales. Para desarrollar el problema a investigar y cumplir los objetivos de la investigación, se decidió trabajar con un marco teórico epistémico centrado, principalmente, en la Psicología Discursiva. Exponen Edwards y Potter (1992):

El objetivo de la Psicología Discursiva es la orientación de la acción del habla y la escritura. Tanto para los participantes como para los analistas, la cuestión principal reside en las acciones sociales o el trabajo interactivo que se realiza en el discurso. Pero más que centrarse en las preocupaciones habituales del análisis interactivo social, como la forma de llevar a cabo las relaciones sociales y entre grupos (mediante formas de dirigirse, ajustes del habla, etc), o en cómo se pueden identificar los actos de habla, el interés primordial (de este libro) es epistemológico. Nos interesa principalmente la naturaleza del conocimiento, la cognición y la realidad: cómo se describen y explican los acontecimientos, cómo se construyen los informes reales, cómo se atribuyen los estados cognitivos. Éstos son descritos como temas discursivos, cosas que la gente tematiza o hacia las cuales se orienta, o implica, en su discurso. Y en lugar de ver tales construcciones situadas y ocasionadas cuya naturaleza precisa tiene sentido, para los participantes y analistas de igual modo, en términos de la acciones sociales que consiguen estas descripciones (p. 23).

Por su parte, Wetherell y Potter (1996):

El término construcción es apropiado por tres razones. En

primer lugar, guía al analista hasta el lugar en el que el discurso se fabrica de recursos lingüísticos preexistentes con características propias. En segundo lugar, nos recuerda que entre los muchos recursos lingüísticos disponibles, algunos se utilizarán y otros no. En tercer lugar, la noción de construcción enfatiza, una vez más, que el discurso está orientado hacia la acción: tiene consecuencias prácticas. En un sentido profundo, por tanto, se puede decir que el discurso “construye” nuestra realidad vivida (p. 66).

La PD propone que el estudio del discurso es la vía más idónea para su análisis. Esta ha fundamentado las Representaciones Sociales desde otra perspectiva, pues como éstas son intersubjetivas dada la interacción de los actores sociales, las vías de aprehensión para su conocimiento se encuentran en la comunicación y en la interpretación, por lo tanto, para construir las Representaciones Sociales se ha de recurrir a las connotaciones simbólicas que nos proporciona el lenguaje desde el discurso que producen los individuos en sus prácticas sociales.

Así lo reseñan Berger y Luckmann (1968): “la comprensión del lenguaje es esencial para cualquier comprensión de la realidad de la vida cotidiana” (p.55). De esta manera, la PD con los planteamientos de Potter y Edwards (1999), desarrolla una aproximación reflexiva en la relación de las prácticas discursivas con el conocimiento en sus estructuras sociales y culturales. Y así lo sentencian: Una representación siempre es una representación de otra representación y esto lo proporciona, sin duda alguna, la dimensión simbólica del lenguaje. Basta recordar lo que explicaba Saussure de que la lengua es un sistema semiótico formado por signos lingüísticos. El signo es una representación del pensamiento, por consiguiente, recurrimos al lenguaje con su carga de significados y sentidos para simbolizar la realidad.

La Psicología Discursiva, a través de sus grandes autores tales como Grize, Billig, Potter y Whetherell, Wagner y Elejabarrieta, apuesta por un método cónsono con las características propias de las Representaciones Sociales, ya que éstas son generadas por los sujetos sociales y construidas en la interacción social se vislumbra el uso de un análisis cualitativo que van en función del análisis interpretativo de lenguaje a través de diferentes técnicas como el análisis de contenido, el Análisis del Discurso y el Interaccionismo Simbólico, dejando a un lado el carácter atomista, objetivo y empírico que, contradictoriamente, presenta la propuesta de Moscovici a la TRS.

Así pues, la Psicología Discursiva, con su carácter transdisciplinario, opta por el Análisis del Discurso como elección metodológica, pues estudia ejemplos reales del uso del lenguaje a fin de identificar los dispositivos retóricos y semióticos que utilizan los hablantes en situaciones cotidianas. Ahora bien, esbozemos, en forma sucinta, todo lo antes expuesto en el siguiente cuadro:

Cuadro 2

Contraste entre la Psicología Social y la Psicología Discursiva

Conductismo (Psicología Social)	Constructivismo (Psicología Discursiva)
✓ Confronta el término de representación colectiva y acuña el de representación social.	✓ Propone una nueva forma de interpretar las Representaciones Sociales como práctica discursiva en interacción social.
✓ Para la Psicología Social, el significado se encuentra en las personas, en sus procesos mentales, por lo tanto, son fenómenos cognitivos.	✓ Para la Psicología Discursiva, el significado está entre las personas y la interacción que surge de ellas. En este sentido, focaliza su atención en sus acciones sociales y en su carácter lingüístico.
✓ Apertura metodológica, caracterizada por la combinación de metodologías diversas, donde no se privilegia ningún método o técnica en particular.	✓ Los procesos sociales están relacionados con el lenguaje, por tanto, las modalidades metodológicas irán en función de la interpretación simbólica de los significados de los actores sociales.

Fuente: Elaboración propia (2012)

En síntesis, teniendo en cuenta los marcos de comprensión en la construcción del conocimiento, la TRS es un tema que debe impulsar el debate reflexivo en estos tiempos postmodernos, pues es abordado por dos posturas que tienen afinidades y rupturas tanto teóricas como metodológicas. Una apuesta por los modos de producción cognitiva (en el interior de la mente) en un contexto socio-histórico determinado, es decir, al conocimiento de sentido común a partir de las experiencias de los sujetos expresándose en la interacción social.

La PD abre una nueva perspectiva teórico-metodológica en el estudio de los fenómenos sociales, pues permite acceder al análisis de los procesos comunicativos, esto es, el énfasis en el discurso como acto de habla y como tal lleva a una mejor comprensión de la importancia del lenguaje en la construcción de la realidad, de la construcción discursiva de los procesos psicológicos, como diría Foucault (1980): “el mundo es un mundo construido y modelado por los discursos que circulan en una sociedad en un tiempo dado en la historia” (p. 43). Este constructo teórico será el basamento epistemológico de este trabajo doctoral.

Fundamento lingüístico

El discurso como práctica social

“Lo característico del lenguaje es significar”
Émile Benveniste

El discurso se presenta como algo complejo en la vida de los sujetos, pues es el discurso el que configura nuestro mundo subjetivo y es el que nos lleva a entablar relaciones de identidad cultural y social envueltas en significados que sólo tienen justificación en la interacción que se construye en la medida que ejecutamos tales prácticas. Haidar citada por Pérez Terán (2008) expresa que: “Toda práctica o praxis social es una práctica semiótico – discursiva; está determinada por una lucha de clases, en un momento histórico específico (p. 96). Es así como los individuos determinan sus prácticas sociales a través del momento histórico que les ha tocado vivir. Al respecto, cuestiona Voloshinov (1999):

Para entrar en la historia no basta nacer físicamente...se necesita por así decirlo, un segundo nacimiento, un

nacimiento social. Un ser humano no nace como organismo biológico abstracto, sino como terrateniente o campesino, burgués o proletario y eso es lo principal. Además, nace ruso o francés, nace en 1800 o en 1900. Sólo esta localización social histórica hace de él un ser humano real y determina el contenido de su vida y de su creatividad cultural (p. 58).

Por su parte, Fairclough y Wodak citados por Calsamiglia y Tusón (2002) manifiestan que:

Describir el discurso como práctica social implica una nueva dialéctica entre un evento discursivo particular y la situación, la institución y la estructura social que lo configuran...El discurso es socialmente constitutivo así como está socialmente construido: constituye situaciones, objeto de conocimiento, identidades sociales y relaciones entre personas y grupo de personas (p. 15).

La práctica social ha sido formulada y desarrollada a lo largo del siglo XX por intelectuales como: Max Weber, Alfred Schütz, Peter Berger y Thomas Luckmann, Clifford Geertz, Luri Lotman, entre otros, propone, como argumento central, la idea de que los seres humanos se construyen a sí mismos en su práctica social, simbólicamente mediada y en las interacciones que, en el marco de esa práctica, se establecen con la naturaleza, esto es, la idea del hombre como productor de sí mismo y de un entorno significativo.

En este sentido, como la interacción del individuo con los demás es una práctica social, el discurso es el que permite esa vinculación con el entorno a través de redes semióticas que se tejen, por lo tanto, el discurso también es una práctica social. Siguiendo estas mismas ideas, Calsamiglia y Tusón (2002) exponen que:

El discurso es, ante todo, hablar de una práctica social, de una forma de acción entre las personas que se articula a partir del uso lingüístico contextualizado, ya sea oral o escrito. El discurso es parte de la vida social y a la vez instrumento que crea la vida social. Desde el punto de vista discursivo, hablar o escribir no es otra cosa que construir piezas textuales orientadas a unos fines y que se dan en interdependencia con el contexto (lingüístico, local, cognitivo y sociocultural)... como práctica social que es, el discurso es complejo y heterogéneo, pero no caótico. Complejo a los diversos modos de organización en que puede manifestarse; también, en cuanto a los diversos niveles que entran en su construcción (pp. 17-18).

Es así como, los individuos en cualquier ámbito de la vida social generan prácticas discursivas que hacen que se formen en el entramado de relaciones sociales. Afirman Calsamiglia y Tusón (2002) que: “Entender, en fin, esa conversación que arranca desde los inicios de la humanidad y que va desarrollándose a través de los tiempos, dejando huellas de dialogicidad en todas las manifestaciones discursivas” (p. 16).

Por su parte, Bernstein y Díaz (1984) hablan de un discurso que va más allá del ámbito lingüístico y expresan que:

El discurso no es un objeto evidente y concreto aprehensible por la intuición. El discurso es una categoría abstracta, es el resultado de una construcción, de una producción. El discurso no puede reducirse a una realización simple del lenguaje. Cada proceso discursivo puede considerarse como el producto de una red compleja de relaciones sociales. En segundo lugar, el discurso no puede reducirse a las intenciones libres de un sujeto que articula significados. El sujeto no produce el sentido de manera libre a través de la combinación de unidades del lenguaje dotadas de un significado estable. Él está atravesando por el orden discursivo en el cual está ubicado y en el cual ubica sus enunciados. Este orden discursivo es intrínseco a, y no está

aislado de, las demandas del orden no discursivo (orden dominante social) en el cual está ubicado y al cual reproduce (p. 2).

Esto es, como expresa Candela (1999), los discursos son poderosos instrumentos para recoger el detalle de la interacción entre los alumnos y el docente, es decir, las prácticas discursivas como acción que construye realidades, identidades y a la misma cognición. Por su parte, Zimmerman, Callegaro, Lago, Di Benedetto, Massuco, Quadrini y Roffo (2009) expresan que:

Todo discurso, por mediación del lenguaje, opera, necesariamente, una escisión entre la realidad y aquello que la representa. El signo lingüístico convoca a la realidad y la realidad se desvanece en el signo en beneficio de su representación, por eso, el sujeto aparece siempre representado en el lenguaje (p.22).

Así pues, Potter y Wetherell (1987) proponen tres dimensiones para abordar el discurso: (a) función, (b) construcción y (c) variación. Así lo desarrolla Sisto Campos (2012):

Tomando la noción que los discursos son usados para hacer cosas, los discursos deben ser vistos desde el punto de vista de la *función* que tienen...El discurso construye versiones sobre el mundo, el habla cotidiana puede ser concebida como una potente constructora de la realidad...Por último, la variación como característica del discurso emerge de la observación del habla cotidiana y hace referencia a que el lenguaje cambia constantemente de funciones, en relación a (sic) las transformaciones de sus contextos (p.192).

De esta manera, podemos reafirmar que el discurso es una práctica social, el lenguaje y la sociedad son conceptos que forman un hecho indivisible, por consiguiente, no hay una relación externa entre ambos términos, pues conforman una estructural dual, esto es, el lenguaje es parte de la sociedad y viceversa.

Por su parte, van Dijk (2001) uno de los pioneros en los estudios del discurso expresa: “El discurso es un fenómeno práctico, social y cultural” (p. 21). Esto en palabras de van Dijk es que los usuarios del lenguaje que emplean el discurso realizan actos sociales y participan en la interacción social, además, argumenta que el discurso manifiesta o expresa y, al mismo tiempo, modela las múltiples propiedades relevantes de la situación sociocultural que denominamos su contexto.

Asimismo, Íñiguez (2006) parte de la idea de que todo discurso es una práctica articulada con otras prácticas también enmarcadas en el orden de la discursividad, por lo que añade:

Discursos relacionados con otros discursos que se retroalimentan, que se interpelan, que se interrogan; discursos a los que sorprender, descubrir y saquear; discursos productores y socavadores de otros discursos; discursos que se transforman, pero los que también es posible transformar (p. 83).

Es así como el discurso o las prácticas discursivas constituyen formas de entender la realidad de los grupos sociales; el discurso construye la realidad, por lo tanto, construye el conocimiento a través de esas prácticas discursivas, ya que es, en el lenguaje y en la lengua, donde se entretejen los hilos semióticos de la interacción social. Ahora pasemos a los postulados

discursivos, principalmente sobre las prácticas discursivas, que nos presenta Foucault a través de parte de su obra y que es fundamento teórico de esta investigación, pues forma parte del objeto de investigación.

Foucault y las prácticas discursivas

“En una forma primera, cuando fue concedido a los hombres por el mismo Dios, el lenguaje era un signo de las cosas absolutamente cierto y transparente porque se les parecía”

Michel Foucault

La historia de la cultura es discontinua y se organiza en torno en lo que Foucault (1980) denominó *episteme*. Cada episteme estructura los más diversos campos del saber de una época de la cual los individuos piensan, conocen y valoran dentro de los esquemas vigentes en el tiempo en que les toca vivir. Sus prácticas discursivas pueden parecer libres, pero se hayan fuertemente condicionadas por las estructuras epistémicas presentes en cada época.

La episteme es una para todos los saberes de un período y de una cultura determinada, por lo tanto, no hay verdades permanentes, no hay historia continua, sino cambios en la concepción del mundo a través de la historia. La sociedad donde ese ser humano se encuentra está absorbida por signos lingüísticos que la mantienen y la determinan. La lengua encierra en su estructura al mundo y al sujeto.

El ser es lenguaje y únicamente éste posibilita lo real, porque es el medio a través del cual el “ser” se deja oír. Como sentenció Heidegger (1972): “el lenguaje es la casa del ser. En la morada que ofrece el lenguaje habita el

hombre” (p 65.). Por ello, el mundo y lo que en él acontece, incluido el hombre (*Dasein*), no puede ser pensado como una cosa que se encuentra frente a nosotros, sino como nuestra propia ubicación, el lugar donde habitamos y desde el que comprendemos (Leal, 2011). Asimismo, expresa Echeverría (2010): “Los seres humanos habitan en el lenguaje. Somos una construcción lingüística” (p. 38). Por lo tanto, también somos una construcción social. El discurso como práctica social es entendido por Íñiguez (1993):

Los discursos son prácticas sociales. De hecho si seguimos a Foucault, no hablaremos tanto de discursos como de prácticas discursivas, y éstas son reglas anónimas, históricas, siempre determinadas en el tiempo y en el espacio, que han definido en una época dada, para comunidades dadas, las condiciones de cualquier enunciación. Pero el Análisis también es una práctica, y es una práctica no únicamente desenmascaradora o identificadora de otras prácticas discursivas, sino también un camino para su transformación (p. 7).

En este sentido, Foucault (1980) aclara que un discurso es algo más que el habla, algo más que un conjunto de enunciados, el discurso es una práctica y, como tal, otra práctica social cualquiera, es posible definir sus condiciones de producción. También señala Foucault (1966) que el discurso es una práctica social más que un conjunto de signos cuya función es representar la realidad; desde este planteamiento cuando hablamos *construimos* aquello de lo cual hablamos. Es así como a partir de las ideas de Foucault, ya no se hablará tanto de discursos como de **prácticas discursivas**.

Foucault (op.cit.) eleva el discurso al rango de práctica, una práctica discursiva “que forma sistemáticamente los objetos de que habla” (p. 49). En este sentido, las prácticas discursivas son sistemas de reglas que determinan la racionalidad y legitimidad de formas particulares de conocimiento, por consiguiente, estas reglas son poderosas porque crean y regulan, entre otros aspectos, las instituciones sociales, en nuestro caso particular, a las instituciones de educación superior, a la universidad.

En síntesis, la obra de Foucault trata a los discursos como prácticas que forman sistemáticamente a los objetos de que los que hablan (Foucault, 1984). Asimismo, Foucault (1980) señala:

Se renunciará, pues, a ver en el discurso un fenómeno de expresión, la traducción verbal de una síntesis efectuada por otra parte; se buscará en él más bien un campo de regularidad para diversas posiciones de subjetividad. El discurso concebido así, no es la manifestación, majestuosamente desarrollada, de un sujeto que piensa, que conoce y que lo dice: es, por el contrario, un conjunto donde pueden determinarse la dispersión del sujeto y su discontinuidad consigo mismo. Es un espacio de exterioridad donde se despliega un red de ámbitos distintos (p. 90).

Esto no es más la referencia a que todo discurso debe estar contextualizado, por lo tanto, ese contexto lo llamaré *formación discursiva*, el cual define como:

...haz complejo de relaciones que funcionan como reglas: prescribe lo que ha debido ponerse en relación, en una práctica discursiva, para que ésta se refiera a tal o cual objeto, para que ponga en juego tal o cual enunciado, para que utilice tal o cual conjunto, para que organice tal o cual estrategia. Definir en su individualidad singular un sistema

de formación es, pues, caracterizar un discurso o un grupo de enunciados por la regularidad de una práctica (p. 122).

En tanto, Ibañez (2006) partiendo de estas ideas argumenta que:

...los discursos no emanan del interior de sujetos, ni tampoco son una inoculación ideológica que determine el pensamiento de los sujetos. Los discursos articulan el conjunto de condiciones que permiten las prácticas... en definitiva, las prácticas discursivas ponen de manifiesto que hablar es algo más y es algo diferente que exteriorizar un pensamiento o describir una realidad: hablar es hacer algo, es crear aquello de lo que se habla cuando se habla (p.83).

En este sentido, Foucault ve al discurso como suprasignico, es decir, más allá del signo, pues manifiesta que los discursos no solo están hechos de signos, fuera de esa prisión como él los llama, los discursos son prácticas que forman sistemáticamente los objetos de que hablan y, con esta nueva visión, el análisis del discurso también es una práctica que contiene otras prácticas discursivas, en consecuencia, el hecho se va haciendo recursivo y complejo, así lo señala:

Se trata de hacer aparecer las prácticas discursivas en su complejidad y en su espesor: mostrar que hablar es hacer algo, algo distinto a expresar lo que se piensa, traducir lo que se sabe, distinto a poner en juego las estructuras de una lengua: mostrar que agregar un enunciado a una serie preexistente de enunciados, es hacer un gesto complicado y costoso, que implica unas condiciones y que comporta unas reglas (p. 350).

Foucault pone de manifiesto que el discurso pertenece, por tanto, al campo de las prácticas sociales y como tal se inserta en los dominios no discursivos: instituciones, relaciones sociales, entre otros. Es así como la

práctica discursiva de un profesor está estrechamente ligada a otra práctica social como lo es la práctica docente y ésta está circunscrita a un lugar y a un tiempo determinado, en consecuencia, el discurso docente se ajusta a las concepciones históricas de una época determinada. Foucault sentencia que el discurso concede un lugar al sujeto-hablante dentro de la sociedad, esto es, el sujeto adquiere preeminencia a partir del dominio discursivo desde su ámbito de conocimiento.

En este orden de ideas, Íñiguez (2006) precisa que: “el discurso es una práctica articulada con otras prácticas también enmarcadas en el orden de la discursividad” (p. 83). Esto es, el carácter dialéctico de este proceso. Más adelante expone este mismo autor: “Los discursos no emanan del interior de sujetos, ni tampoco son una inoculación ideológica que determina el pensamiento de los sujetos” (p. 83). Nos encontramos con la concepción constructivista del lenguaje, pues las prácticas discursivas son, como lo dirían los herederos de la filosofía del lenguaje, una acción y ese algo es diferente a describir la realidad, es construirla.

Para Foucault, ya se ha dicho, el discurso es una práctica social y que como toda práctica social se constituye a nivel supraligüístico, pues todo va a depender, ineluctablemente, por un contexto histórico particular y un conjunto de reglas sociales que caracterizan los procesos dialécticos en la interacción dialógica. Por su parte, Spink citado por Íñiguez (2006) precisa:

Las maneras por las cuales las personas explican, comprenden y dan sentido al mundo y a sí mismas. Las prácticas discursivas tienen como elementos constitutivos: (a) la dinámica (finalidad, enderezamiento y la dialogía, dada por voces presentes o ausentes), (b) los géneros de habla (Bajtín, 1994), (c) los contenidos, expresos por los repertorios lingüísticos interpretativos, los cuales en las permanencias y

continuidades discursivas, formatean diferentes lenguas sociales, con sus conjuntos de repertorios prototípicos (p. 230).

Siguiendo esta misma concepción, Fairclough (2003) concibe a las prácticas discursivas:

Por un lado, como una forma relativamente permanente de actuar en lo social, forma que viene definida por su posición en el interior de una estructurada red de prácticas y, por otro, como un dominio de acción e interacción social que además de reproducir las estructuras posee el potencial de transformarlas (p. 180).

Esta autora señala que todo evento discursivo es parte de una práctica social y, en consecuencia, está inserto en un conjunto de situaciones, instituciones y macrocontextos que condicionan fuertemente el uso del lenguaje (Stecher, 2010), es así como, a partir de esta concepción, Fairclough (1989) propone un modelo tridimensional del discurso:



Figura 3. Modelo tridimensional del discurso
Fuente: Fairclough (1989)

Este modelo tridimensional abarca que cualquier evento discursivo se toma simultáneamente como texto, como práctica discursiva y como práctica social. Stecher (2014) sintetiza las ideas de Fairclough exponiendo que:

Tenemos entonces que el discurso está presente en las prácticas sociales en términos de géneros (formas de actuar), discursos (formas de representar) y estilos (formas de ser). Cada entramado de prácticas sociales, que pueden ser vistas como configurando un campo social, se caracteriza por una particular articulación de géneros, discursos y estilos, esto es, por un particular orden del discurso, entendido como la dimensión semiótica de ese específico dominio de la vida social (p. 24).

Asimismo, Haidar (1998) precisa las características que deben poseer las prácticas discursivas:

1. Están antes, durante y después de cualquier práctica socio-cultural-histórica.
2. Producen, reproducen y transforman la vida social en todas sus dimensiones.
3. Tienen una función performativa, es decir, pueden producir diferentes tipos de prácticas socio-culturales.
4. Son en sí mismas prácticas socio-culturales.
5. Producen y reproducen, de diversas maneras, las distintas materialidades que la constituyen... (p. 134).

En tanto, Cubero citado por Hernández, Maturana y Morales (2012) señala que:

Para entender la influencia del discurso en la construcción del conocimiento, la formación de identidades y el

aprendizaje de los conceptos que los estudiantes obtienen de la disciplina, debe existir un ajuste mutuo que lleve a los participantes a compartir una misma representación o definición de la situación. Esta construcción de significados como proceso de aprendizaje, sólo es posible gracias a la comunicación. En el aula se materializa la negociación de significados y contextos discursivos que hacen posible la comunicación y la comprensión (p. 64).

Es así como estas autoras afirman que la construcción del conocimiento se da a partir de actos de interacción discursiva, esto es, el discurso es el instrumento mediador en las actividades de aprendizaje lo que configura el verdadero acto educativo. Otra de las teorías discursivas que forman parte de esta investigación es el *Socioconstruccionismo*, veamos pues cuáles son sus principios fundamentales y su relación con esta tesis doctoral.

Socioconstruccionismo

“El lenguaje es la exteriorización gracias a la cual una impresión se trasciende y se convierte en una expresión o, en otras palabras, la transformación de lo psíquico en lo noético”

Paul Ricoeur

Otras de las corrientes postmodernas que intentan explicar el fenómeno lingüístico como un hecho social y que está relacionada con lo previamente desarrollado es el *Socioconstruccionismo*, también llamado *Construccionismo Social*. Es una teoría emergente en las Ciencias Sociales y surge a finales de la década de los setenta del siglo XX; se presenta como una entidad interdisciplinar dotada de todo un basamento epistemológico, gnoseológico y teleológico. Esta corriente está embebida de los postulados

que supusieron, en su momento, el giro lingüístico y la filosofía del lenguaje de manos de Wittgenstein (*supra*, 26).

El basamento del Socioconstruccionismo se deriva de las ideas de Piaget y de Vygostky. El Socioconstruccionismo centra su base teórica en la construcción discursiva de la realidad (Montenegro, 2004). Dicha construcción se formaliza a través del lenguaje y de la interacción dialógica. El análisis, pues, de esa interacción y del uso de la tecnología lingüística, nos proporciona una potente herramienta para ver cuáles son las pautas comunicativas en una relación determinada. Conocemos este *corpus* operativo como Análisis del Discurso y la sub-disciplina Socioconstruccionista que se ocupa de él como Psicología Discursiva. Álvaro (2003) expone:

Es una de las concepciones pos-modernas de la psicología social. Comparte, con otros enfoques, la crítica a las prácticas y métodos de la concepción neopositivista de la ciencia y el rechazo de ésta como saber privilegiado. Es una crítica a la concepción representacionista del conocimiento que señala la existencia de una correspondencia entre nuestras ideas y los hechos externos a los que éstas supuestamente se refieren. Rechaza igualmente una noción explicativa y causalista del conocimiento, junto con la noción de acumulatividad y progreso científico dando paso a una perspectiva relativista que propicia la comprensión de las narrativas, las relaciones y el análisis del discurso (p. 420).

Para el Socioconstruccionismo, el conocimiento no está en la mente, sino fuera del individuo, así lo expresa Gergen citado por Sisto Campos (2012): “el conocimiento no está en la mente de los individuos, las palabras no son el reflejo de la mente ni de su naturaleza preexistente” (p. 188). Y más adelante argumenta: “En efecto, el lenguaje, en tanto sentidos socialmente compartidos, construye realidades y cambia junto con las relaciones sociales”

(p. 188). Es así pues como debemos mirar hacia los procesos sociales que dan sentido a la realidad, por ello, debemos crear un espacio de significados compartidos. Así lo reafirma Perdomo (2002):

El centro de la recuperación de estos estudios lo constituye la idea según la cual la construcción del sujeto social se hace a través de las narraciones constantes y permanentes en el intercambio con los otros, por lo cual menester recuperar insumos analíticos, comprensivos (en el sentido hermenéutico como comprender el ser-en-mundo-con-otros según los horizontes de sentido compartidos), pragmáticos (a propósito de los usos y juegos del lenguaje), así como la construcción misma del lenguaje y el modo como la realidad se construye en él (p. 3).

Por tanto, se sintetiza lo expresado por el autor en la siguiente figura:

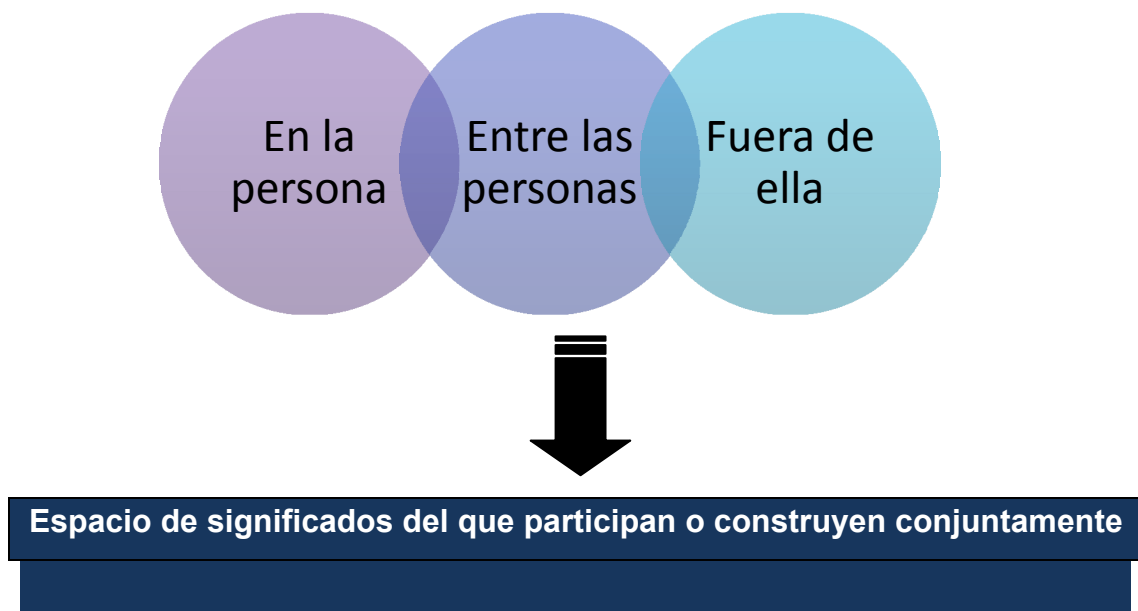


Figura 4. Espacios de construcción del sujeto social
Fuente: Elaboración propia a partir de Ibañez (1988)

En este orden de ideas, Perdomo (2002) aborda cinco supuestos del socioconstruccionismo fundamentados en el ámbito epistemológico, teórico y metodológico, a saber:

a. No existen formas privilegiadas de conocimiento de la realidad (verdad). Este supuesto corresponde a la idea según la cual no existe una particular configuración discursiva que explique o de cuenta de la realidad tal cual ésta es, mucho menos cuando se trata de realidad humana mediadas por procesos de simbolización y de procesos de significación colectiva que se han ido transformando a lo largo de la historia humana. En este sentido, no hay que perder de vista que el socioconstruccionismo surge en el marco de un paradigma que destituye las formas tradicionales del conocimiento, especialmente, a partir de una crítica radical a las formas dogmáticas que éste puede presentar en su disponer la realidad y el conocimiento de una determinada manera que se impone.

b. La realidad y el yo encuentran sus orígenes a través de las relaciones. Muchas tradiciones han pretendido dar cuenta del mundo simbólico como una estructura abstracta, desprovista de sujetos. Sin embargo, para el construccionismo social, las significaciones del lenguaje, de lo simbólico en general, se dan en las relaciones entre los sujetos de manera cotidiana, gracias al uso de lenguaje que se da en la coordinación de las personas entre sí y con el mundo. De este modo, cada discurso surge de una comunidad de usuarios del lenguaje que van construyendo, resignificando y transformando constantemente los marcos de referencia gracias a sus interacciones, de forma tal que es a través de la relaciones que nosotros, en

cualquier momento, comenzamos los procesos de reconstrucción del mundo.

- c. *La función primaria del lenguaje es la acción social, constitutiva de múltiples versiones.*** Este supuesto se encuentra estrechamente vinculado con el anterior, pues las relaciones son en sí las acciones sociales que sustentan la constitución de los sujetos, de los grupos, de la sociedad y, en definitiva, de la cultura. Las palabras adquieren su significado a través de las relaciones de las personas, en la pragmática misma de lenguaje, según la función performativa misma del lenguaje que hace de éste una acción que alcanza significación sólo en el ámbito de las relaciones, del mismo modo, que las acciones mismas adquieren, a su vez, sentido sólo en el intercambio entre los sujetos.
- d. *La constitución discursiva de las versiones es esencial para la emergencia del yo y las relaciones.*** El fundamental papel que adquiere el lenguaje desde la perspectiva socioconstruccionista se relaciona con el modo como éste configura el sujeto mismo en las interacciones, pues, al entrar en coordinación con otros, el mundo se convierte en significativo para el sujeto y desde allí éste construye identidades, metas, ideales, valores o pasiones compartidas.
- e. *A través de las relaciones comunicativas se generan nuevos órdenes de significado así como nuevas formas de acción.*** En cuanto al significado es una construcción humana, situada en los parámetros preexistentes y las acciones coordinadas, éste está abierto a la transformación, a la creación de mundos posibles. Es desde aquí el proyecto construccionista abandera procesos de

transformación social que implicarían propiciar juegos, creaciones, experimentos u otras formas de acción, fuera de los parámetros cotidianos que, así mismo, a través de nuevas formas de comunicación y modelos de diálogo, exploren lo olvidado, lo sorpresivo, lo otro, lo que algunos filósofos denominan el acontecimiento, para desde allí dinamizar, modificar e intervenir en los dominios de la acción social.

Otro autor que sigue esta misma línea de pensamiento es Ibáñez citado por Sandoval (2010) y expresa:

Para el construccionismo, el objetivo fundamental ha sido ejecutar un ejercicio crítico que permita echar las bases para el desarrollo de una nueva perspectiva ligada a la metáfora de la construcción. Desde una perspectiva esquemática, podemos decir que esta psicología de la construcción social propone una afirmación doble: por un lado, sostiene que la realidad social no tiene necesidad de ser del modo como ha sido o actualmente es, porque es el resultado de la actividad humana; y por otro lado, propone que el conocimiento cotidiano o la representación científica que tenemos de esa realidad social, no es un mero reflejo, sino un elemento constitutivo de lo que la realidad social es (pp. 33-34).

Cañón, Peláez y Noreña (2005) argumentan que:

La realidad no es algo por fuera de la construcción del sujeto -se ha insistido en este documento-, es algo que éste crea y recrea, es una producción humana, los objetos literalmente son realizados en las conversaciones que a su vez encarnan significados que son, en últimas, los productores de realidad. Así, ésta es más un evento comunicacional que objetivo, como lo sostiene la mirada positivista. Decir que la realidad no es algo por fuera de la construcción del sujeto no desconoce una realidad que lo circunda. Gergen (1996) afirma que el construccionismo no conduce a la conclusión

de que no hay ningún mundo fuera de su representación (p. 5).

Finalmente, Sandoval (2010) afirma que:

Más allá de su diversidad, el construccionismo, asumiendo una clara inspiración en las perspectivas posmodernas, define la noción de “acción discursiva” como el objeto de investigación privilegiado para estudiar estos procesos de construcción social, eliminando progresivamente de su repertorio conceptual categorías metafísica y mentalistas para dar cuenta de la subjetividad, y categorías materialistas para dar cuenta de la realidad social (p. 34).

Es así, pues, que la realidad social se construye a partir de las prácticas sociales, es decir, por la interacción de los individuos. En este sentido, el conocimiento es construido a partir de los procesos sociales. En consecuencia, un contexto académico como es una clase de lengua española en la universidad es indexicalizado, ya que la realidad social se edifica a través del lenguaje.

Fundamento didáctico
Construcción del conocimiento

Una vez desarrollado el carácter revelador que tiene el lenguaje y, por tanto, el discurso o, mejor dicho, las prácticas discursivas en la construcción del pensamiento y de la realidad social, se hace menester abordar el tema del conocimiento, pues, en primer lugar, debemos hacer una reflexión ontológica de sus particularidades, por lo tanto, se hace necesario discurrir sobre un término tan antiguo como lo es la *gnoseología*, ya que trata sobre los problemas del conocimiento, fundamentalmente, entre las relaciones entre el sujeto y el objeto.

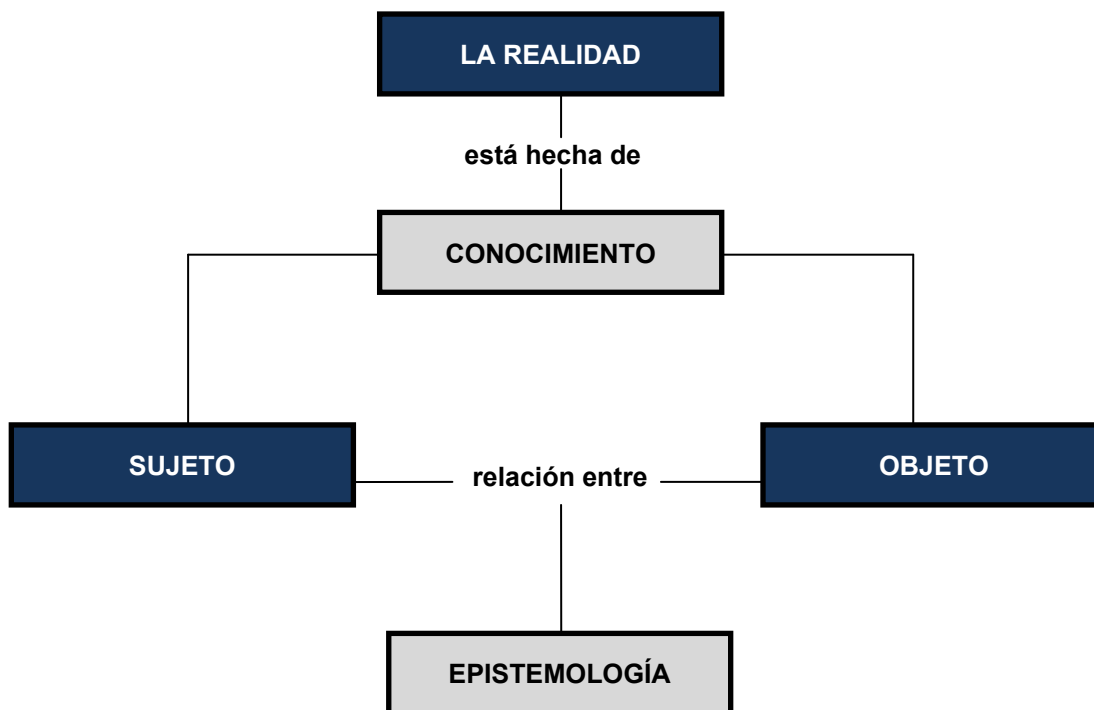


Figura 5. Relación sujeto - objeto
Fuente: Elaboración propia adaptada a partir de Fernández Christlieb (1993)

Los estudios sobre el conocimiento se remontan a los grandes filósofos de la Antigüedad como Platón, Aristóteles y Protágoras, quienes desde sus reflexiones ontológicas, aportaron un conjunto de visiones acerca de las propiedades gnoseológicas y cómo a través de ellas se forman las ideas y, a partir de allí, se desprende todo un hilo histórico sobre lo que es conocimiento y como éste es percibido e interpretado. Platón fue uno de los precursores en el tema del conocimiento, en su libro *La República*, argumenta sobre este tema y expone su concepción filosófica de la realidad y los tipos de conocimientos (dualismo ontológico):

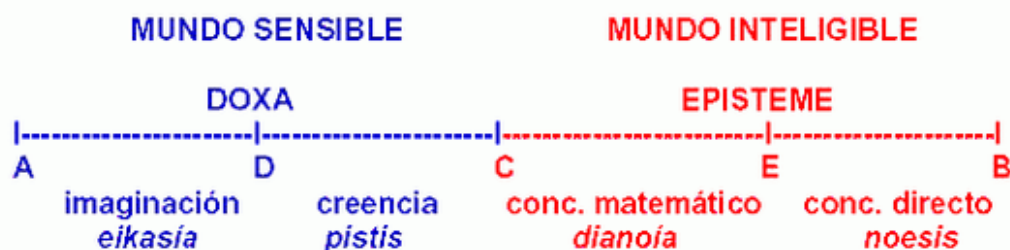


Figura 6. Los tipos de conocimiento según Platón
Fuente: lapalestra.jimdo.com

Este dualismo ontológico es expresado de forma alegórica en su *Mito de la caverna*, en donde hace la divergencia entre el mundo de la realidad de los objetos (realidad material y sensible) y el mundo de las ideas (realidad inmaterial e inteligible). A su vez, propone el método dialéctico que es el camino para alcanzar el saber.

En la Edad Media, cuando el cristianismo se ha arraigado en toda Europa, surgen las ideas de San Agustín. Para él, el conocimiento se halla en el interior del alma y no fuera de ella, pues la realidad es inestable y voluble, en

este sentido, asevera que lo verdadero no cambia, por tanto, las ideas son inmutables y permanentes (platonismo) y explican lo que son las cosas. El lema agustiniano fue *Credo ut intelligam* (creer para conocer), en esta frase, explica la relación que debe guardar la razón y la fe, esto quiere decir que a todo conocimiento le debe anteceder la fe o, lo que es lo mismo, el conocimiento está en manos de la iluminación otorgada por Dios por medio de la Gracia.

Asimismo, Santo Tomás de Aquino se encuadra en la diatriba dicotómica de la razón y la fe, la cual se exterioriza de modo epistémico. La fe y la razón eran discurridas como formas de conocimiento, en la fe se nos revelan enunciados de verdades divinas, en la razón se nos revela una verdad objetiva. Por consiguiente, para Santo Tomás, los conceptos de la fe y la razón no tienen que entrar en conflicto, toda vez que tienen sus ámbitos bien definidos, en tanto, son compatibles.

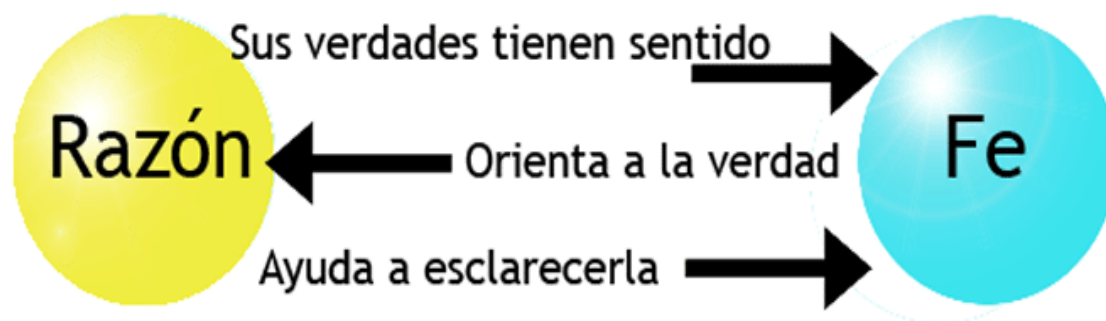


Figura 7. Formas de conocimiento según San Agustín y Santo Tomás de Aquino
Fuente: e-ducativa.catedu.es (2016)

Posteriormente, en la llamada Edad Moderna, constituida por el Renacimiento (siglos XVI y XVII) y la Ilustración (siglo XVIII), nos topamos con un cambio de orientación, el *fatum* del hombre ya no va a obedecer a la voluntad divina, sino de la propia voluntad del individuo. El Modernismo revela en la razón no sólo un principio exegético de la realidad, sino también transformador. Descartes, padre del racionalismo, parte que la percepción no se contrapone a la razón, esto es, que a través de las ideas innatas surge el conocimiento.

Expone Echeverría (2010): “En la filosofía de Descartes, el pensamiento es nuevamente la base para entender a los seres humanos. El pensamiento siempre adquiere procedencia. El pensamiento nos convierte en el tipo de ser que somos. Es porque pensamos que podemos concluir que existimos: *Pienso, luego existo*. El pensamiento es la base del ser: la razón es lo que nos hace humanos” (p. 25).

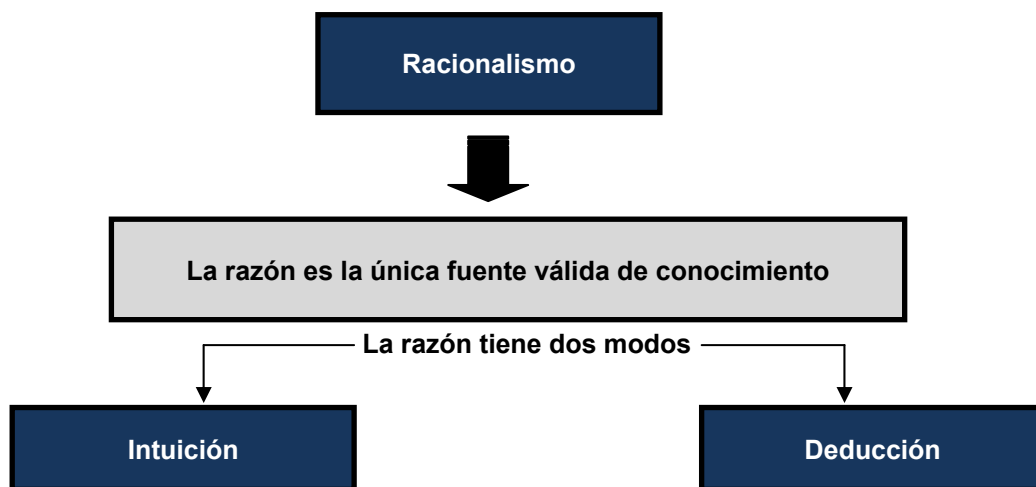


Figura 8. El conocimiento según el Racionalismo
Fuente: Elaboración propia (2016)

A partir del siglo XVII, se desarrolla la corriente empirista. El empirismo proviene de la palabra griega (*ἐμπειρία*) *empireia*, que significa *experiencia*, lo que significa que esta corriente defiende el principio cognitivo a partir de la experiencia sensible. El siglo XVIII y la Ilustración fueron una consecuencia lógica del Renacimiento, pues se trata de un siglo de madurez intelectual, en donde el avance científico se elevó en la física de Newton y su ley de gravitación universal, además, en la matemática de Leibniz quien desarrolla el cálculo infinitesimal, en la química de Lavoisier que da pie a los tratamientos inmunológicos, en la medicina de Jenner que avanza en los procesos quirúrgicos, entre otros, quienes marcaron toda una época.

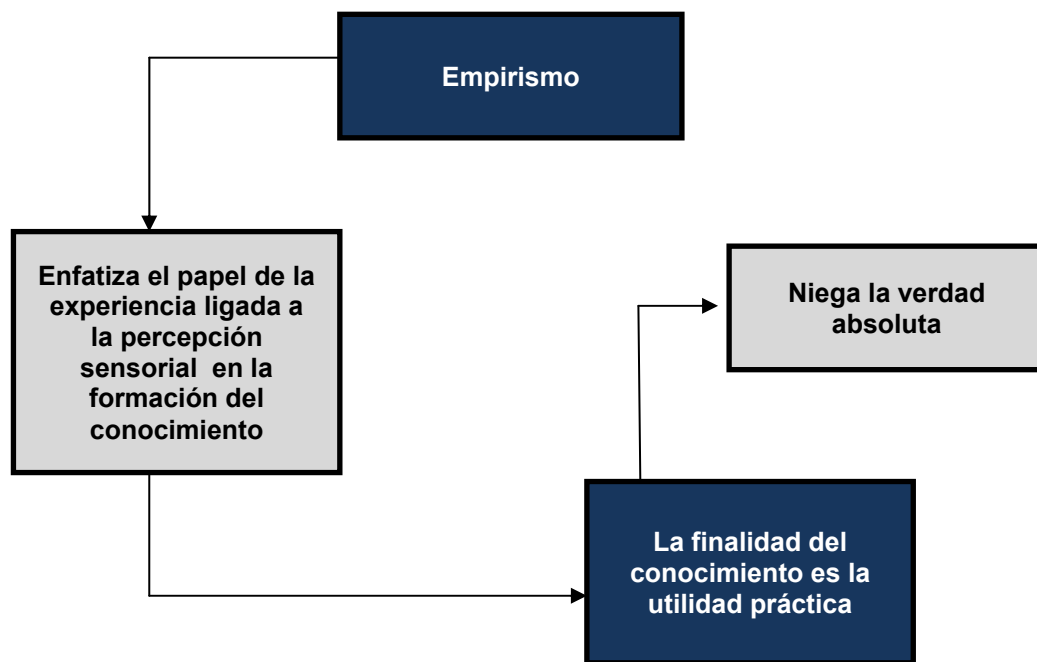


Figura 9. El conocimiento según el Empirismo
Fuente: Elaboración propia (2016)

Las ciencias en todas sus orientaciones se expandieron con gran fuerza, el siglo XVIII y la Ilustración será la plataforma para el mundo contemporáneo. En esta etapa de la historia del pensamiento del hombre, resaltan tres de los pensadores más reveladores y representativos: Rousseau, Kant y Hegel, filósofos que prepararán la agenda reflexiva de la filosofía contemporánea de los siglos XIX y XX.

La filosofía de Kant intenta descollar el dogmatismo racionalista y sus excesos de escepticismo lo cual había generado la corriente empirista. Kant parte de la existencia de la ciencia filosófica, de su constitución histórica y de su posibilidad y concluye afirmando que todo pensamiento filosófico o científico se formula por medio de juicios.

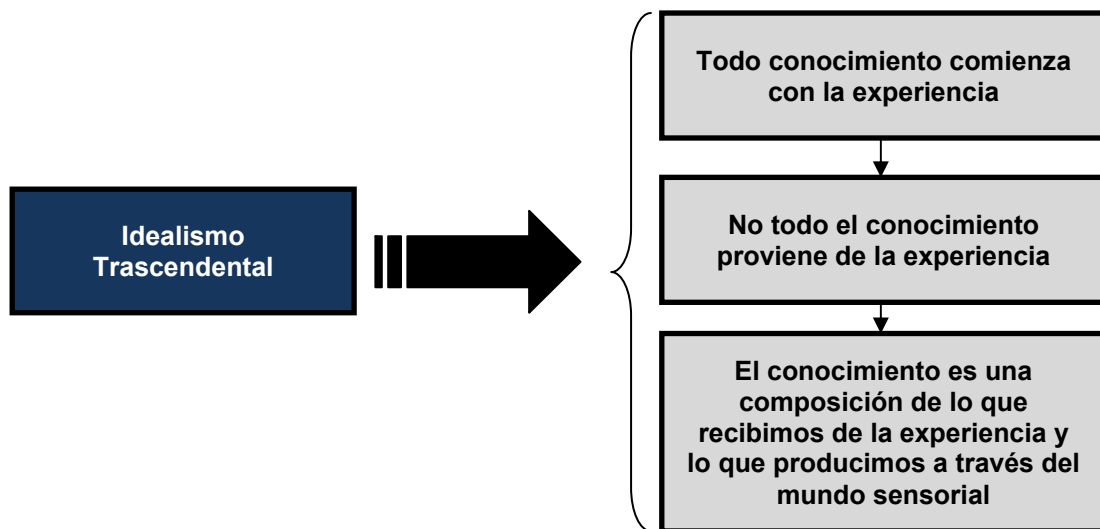


Figura 10. El conocimiento según el Idealismo
Fuente: Elaboración propia (2016)

La época contemporánea abarca los siglos XIX y XX, se trata obviamente de la continuidad histórica en el marco intelectual. En esta etapa, irrumpen las corrientes positivistas, las cuales parten del supuesto de que toda ciencia debe ser neutra, imparcial y objetiva, por tanto, el único conocimiento genuino es el conocimiento científico, esto es, que el conocimiento se obtiene a través de la captación de las leyes que gobiernan las relaciones entre los hechos. El Positivismo surge en Francia a inicios del siglo XIX de la mano de Saint-Simon, de Augusto Comte y del británico, John Stuart Mill.



Figura 11. Esquema Positivista
Fuente: Elaboración propia a partir de Hiperdoxa.blogspot.com (2016)

Un cambio de orientación se dio a mediados del siglo XX y surge una visión distinta sobre el conocimiento. Esta nueva visión sobre el conocimiento parte de la premisa que no es copia de la realidad, sino de un proceso que se construye, que emerge entre la interacción entre el sujeto y el objeto a partir de las experiencias, deseos y necesidades de ese sujeto: esta corriente es el Postpositivismo. Para esta corriente, el conocimiento es un producto de la actividad social humana en los distintos intercambios en la cual el sujeto se ve envuelto a lo largo de su vida.

El conocimiento es el resultado de la interacción, es el resultado de una dialéctica entre el sujeto y el objeto. El significado emerge de la interacción del sujeto con la realidad, por lo tanto, el significado no se descubre, se construye socialmente.

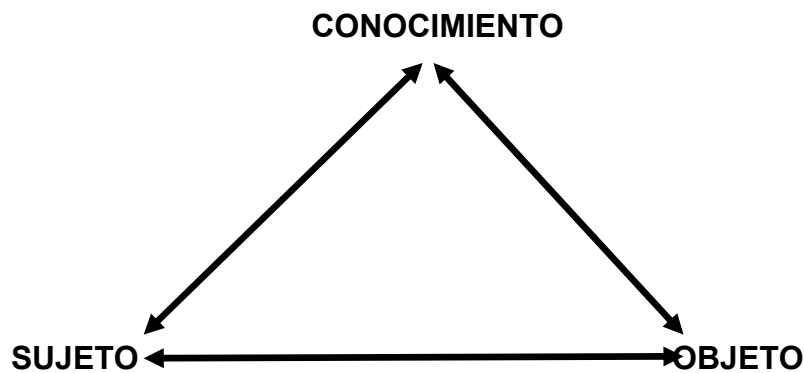


Figura 12. El conocimiento constructivista
Fuente: Elaboración propia (2016)

En conclusión, las diferentes perspectivas sobre el abordaje del conocimiento solo afirman su carácter subjetivo, pues, en este recorrido histórico, los puntos de vistas apuntan a que lo único verdadero es que el conocimiento emerge como un elemento imprescindible en la construcción de la realidad, independientemente de la relación que haya entre el sujeto y el objeto. El discurso teórico revelará las perspectivas gnoseológicas de los sujetos de investigación.

Construcción de conocimiento lingüístico

Epistemología de la lengua

Especular, describir, prescribir y explicar son los verbos que se han paseado a lo largo de la historia de los estudios lingüísticos. El lenguaje y la lengua se han visto envueltos en diversas confrontaciones en su recorrido por la historia de la humanidad. La tradición lingüística se plantea la división de los estudios de la lengua en cuatro modelos básicos, a saber:

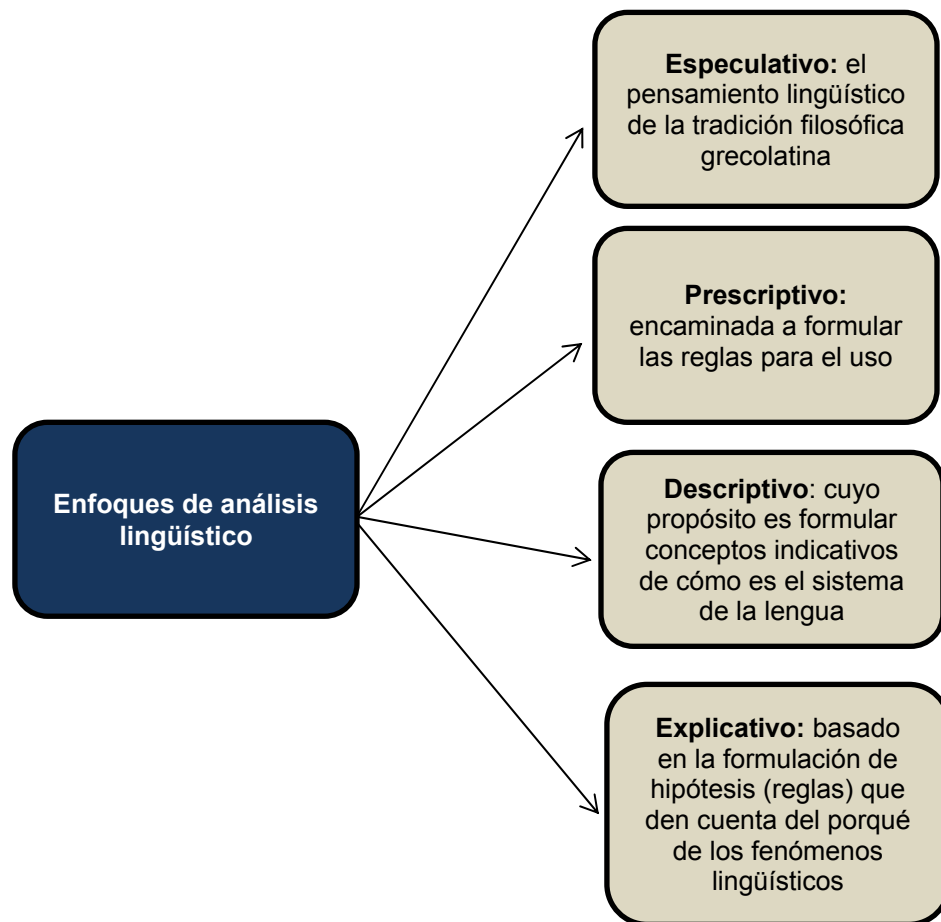


Figura 13. Enfoques de análisis lingüístico

Fuente: Elaboración propia (2016)

Por otra parte, las fronteras entre las orientaciones de los estudios lingüísticos no siempre están firmemente establecidas y suele haber una dependencia teórica con fundamentos anteriores o una reacción contra los supuestos básicos. El término *tradicional* es, sin duda, el más ambiguo de todos, pues los tres restantes poseen límites más claros. Alcina y Blecua (1961) explican:

Este título es un cajón de sastre en el que se engloban más de veinte siglos de especulaciones, desde las raíces del pensamiento occidental hasta los manuales del siglo XX, especulaciones basadas fundamentalmente en el prestigio de la tradición grecolatina en todos los aspectos de la cultura occidental (p. 38).

En la historia de la humanidad hubo un período en el cual apareció el pensamiento especulativo; el hombre tuvo la capacidad de pensar en sí mismo y del mundo que lo rodeaba; ese momento tuvo tiempo y lugar históricamente señalado: el siglo VI a.C. en las colonias griegas del Asia Menor por los pensadores de la escuela de Mileto y una pregunta realizada por Tales: “¿Cuál es el principio del que han salido todas las cosas?”. Surge así la filosofía y las ciencias occidentales que cumplen ya dos mil quinientos años.

Grecia fue la cuna del pensamiento racional; el griego era un hombre propenso al diálogo y a la especulación. Su propósito no era otro que la búsqueda del saber por el placer que él mismo proporciona. La especulación como dice Albornoz (1985): “como lo indica su etimología (de *specus-caverna*) significa sacar de sí mismo. La especulación es un modo de aprehensión intuitivo, por tanto, el pensamiento especulativo parte de la experiencia, pero no se queda en ella, la trasciende en busca de relatores

universales” (p. 37). El interés de los griegos por la lingüística se desarrolla en el marco de la filosofía y la filología, cuestión que continuará a lo largo de la tradición grecolatina en el mundo cultura occidental. El concepto de lenguaje como expresión del pensamiento y el interés único por la lengua literaria serán los basamentos en los estudios lingüísticos. En la antigüedad, no se hará distinción entre lo que posteriormente se denominará descripción y prescripción. Señala Leroy (1964):

El problema esencia que se presentaba a los filósofos interesados en elaborar una teoría del conocimiento consistiría en definir las relaciones entre la noción y la palabra que designa, la gran cuestión debatida entre los sofistas y los filósofos antiguos consiste en saber si el lenguaje ha sido creado por la naturaleza o es el resultado de una convención (p. 15).

De ahí parte el problema: la naturaleza del lenguaje. Partimos de una especulación que estaba centrada en la filosofía de la época. Esto sirvió de estímulo para las investigaciones gramaticales. Los analogistas intentaron demostrar que todas las palabras eran apropiadas naturalmente a su significado, de ahí se desarrolló la etimología. Por el contrario, los anomalistas examinaban la estructura formal de las palabras para intentar comprobar su tesis: las palabras no reflejan la naturaleza de las cosas. Los griegos se sentían iguales y libres, por tanto, la filosofía sólo es posible dentro de un ambiente de libertad. Es indudable que los griegos estuvieron orgullosos de poseer un sentimiento libertario. Esa “visión de mundo” hizo posible el nacimiento del pensamiento especulativo como forma de conocimiento.

Posteriormente, la cultura romana fue otra civilización que siguió los preceptos de los griegos. En general, se limitaron a estudiar la lengua latina

bajo los modelos de los gramáticos griegos. Durante este período se compuso una gramática típicamente latina estructurada en tres secciones: gramática, partes de la oración, normas sobre el buen y el mal estilo. Varrón, uno de los principales representantes de esta tradición, escribió una gramática de veinticinco volúmenes, al igual que las gramáticas de Donato y Prisciano, las cuales fueron utilizadas como manuales de enseñanza durante la Edad Media.

El fervor religioso de los reformados provoca la traducción de libros sagrados a incontables dialectos y el latín sigue siendo la lengua universal en la época medieval. Por su parte, las controversias teológicas hacen indispensable el conocimiento del hebreo lo que forzosamente trae comparaciones de orden lingüístico. Expone Leroy (1964): “la abundancia de los materiales así reunidos provoca asombro y despierta interés, se experimenta la necesidad de clasificar los hechos y de ofrecerlos, cómodamente reunidos, a la atenta observación de los letrados” (p. 19).

A partir del siglo XV, se empieza a producir un profundo cambio intelectual, en consecuencia, la lingüística variará profundamente a estar en íntima relación con las nuevas posiciones del hombre ante los problemas de la existencia y con la aparición de la imprenta y la extensión de libro en Europa. Desde el punto de vista teórico, el punto de arranque del nuevo pensar lingüístico es la crisis de la gramática de tipo especulativo y el triunfo del carácter filológico de los nuevos ideales humanistas. El proceso es largo y de difícil sistematización y muchos elementos de la doctrina lingüística clásica y medieval seguirán vigentes bajo un nuevo enfoque.

Surge así en el siglo XVII la *Grammaire générales et raisonnée*, mejor conocida como la *Gramática de Port-Royal*: esta obra recoge la tradición de

la gramática especulativa medieval y como su título lo indica, tiene la pretensión de buscar al análisis de los procedimientos lingüísticos, métodos de carácter general, porque si el pensamiento puede ser analizado por la lógica, única y universal, será posible una gramática general que tenga una validez universal. Las teorías de Port-Royal influyen decisivamente en la lingüística del siglo XVIII hasta el siglo XX, pero sobre todo procede gran parte del logicismo que ha sido una de las bases teóricas de la gramática de tipo general.

En el siglo XVII, comienzan los primeros ensayos sobre las lenguas universales que buscan un alfabeto artificial y una clasificación lógica de todos los elementos. El intelectual de la época reflexiona acerca del lenguaje dentro de las corrientes del pensamiento ya señaladas con el apoyo de la Port-Royal. Se preocupan los hombres dieciochescos por los problemas del origen del lenguaje e intentan encontrar nuevos cauces a la gramática de tipo general.

Durante el Renacimiento, se producen una serie de hechos que enmarcan la investigación lingüística. En primer lugar, se produce una valoración de las lenguas nacionales europeas y, por otro lado, se produce un interés por las tradiciones lingüísticas distintas a la grecolatina, como la arábiga y la hebrea. Así, el centro de interés de la investigación lingüística pasa a ser la descripción de la lengua y no su origen o reglamentación, que había sido el principal objetivo durante las épocas anteriores. Si se pretende alcanzar alguna comprensión acerca de la filosofía moderna en su doble vertiente racionalismo y empirismo, se hace necesario conocer los distintos acontecimientos históricos que se produjeron en el transcurso del siglo XV, XVI y XVIII. Estos acontecimientos se fueron originando en el transcurso de los tres últimos siglos de la Edad Media, a saber:

- a. La decadencia del feudalismo y la consiguiente aparición del absolutismo, dieron origen de una nueva realidad política.
- b. La aparición del fenómeno capitalista y de la burguesía significó la conformación de una realidad económica y social.
- c. La aparición del movimiento reformista que predicaba el derecho de la libre interpretación de las sagradas escrituras, puso en crisis la autoridad papal y conmovió los cimientos de la teología.
- d. La decadencia de la filosofía escolástica indujo a los pensadores renacentistas a explorar nuevas posibilidades metodológicas que condujeron a una nueva fundamentación de la verdad.
- e. La aparición de una nueva actitud en los investigadores científicos que se caracterizará por el abandono del prejuicio que asignaba una mayor dignidad a las artes liberales.

Todos estos acontecimientos contribuyeron, en alguna medida, a conformar el ambiente espiritual que hizo propicio el surgimiento de los sistemas racionalistas y empiristas. El Romanticismo supuso no sólo un entusiasmo historicistas que se extenderá a lo largo del siglo XIX y continuará hasta hoy, sino también la identificación de la lengua como expresión más característica de la cultura y del espíritu de una nación. Muchas de las investigaciones lingüísticas decimonónicas dependerán de bases teóricas de tipo general, como la necesidad de predicción, característica de todas las ciencias y todavía hoy se encuentra entre los problemas teóricos del Generativismo. Esta necesidad de predicción se halla en estrecha relación con la búsqueda de leyes generales, tema tan caro al

pensamiento científico europeo desde Comte y que llevará a grandes descubrimientos en el terreno del comparatismo y del historicismo.

Por lo tanto, los lingüistas del siglo XX mucho más que sus antepasados en la investigación lingüística, no pueden considerarse aislados de la problemática general de las ciencias y sus descubrimientos, sobre todo en la relación de la lingüística con las ciencias naturales. El Positivismo es un principio filosófico y tiene por objeto la atención exclusiva a los datos objetivos observados en una investigación. En el ámbito de la lingüística, los estudiosos se apoyaron casi totalmente en las teorías metodológicas usadas por las ciencias naturales, consideraban al lenguaje como un objeto de la naturaleza y sostenían que los fenómenos lingüísticos deben plantearse sin arrojar ellos ningún tipo de prejuicio y que deben estudiarse en sí mismo, es decir, al margen de la comunidad de hablantes y de las condiciones sociales o culturales en que se produzcan.

A finales del siglo XVIII y comienzos del XIX, se alimentó la preocupación de los estudiosos por conocer el pasado de cada lengua y el parentesco y las relaciones de las lenguas entre sí. Se partía de la base del cambio lingüístico, el cual se constituye en la clave para comprender y formular las leyes que rigen la evolución y la diferenciación de las lenguas a través del tiempo. El punto de partida fue el conocimiento de la lengua sánscrita, antigua lengua sagrada de la India, cuyo parentesco con las lenguas clásicas, el griego y el latín, suscitó el interés por la reconstrucción del esquema de las grandes familias lingüísticas.

El método seguido por la lingüística del siglo XIX es el llamado “comparativo”, consistente en analizar las lenguas geográfica e históricamente contiguas para confrontar semejanzas y diferencias, formular

leyes, clasificar y jerarquizar las lenguas. El camino a seguir fue indicado en 1786 en un discurso pronunciado en la Sociedad Asiática de Calcuta por un magistrado inglés, Sir William Jones, de manera precisa, señalaba las afinidades de formas entre el latín, el griego y el sánscrito, pero estaba reservado el mérito a Franz Bopp al reunir las pruebas del parentesco de estas lenguas y funda, al mismo tiempo, la gramática comparada de las lenguas indoeuropeas. Otros nombres dignos de señalar que estudiaron las afinidades entre las lenguas fueron: Jacob Grimm, August Schliecher, H. Paul y Von Humboldt.

Con el comparativismo se demostró que las letras de un sistema alfabético no son más que los símbolos de los sonidos en la correspondiente lengua hablada. Los comparativistas rechazaron el supuesto de que todas las lenguas presentan la misma estructura gramatical alegando que las lenguas están sometidas a cambios constantes, de modo que, el griego y el latín no eran más que etapas de un proceso en continuo desarrollo y que buena parte de su estructura gramatical podía ser explicada como la expansión de un sistema primitivo de distinciones gramaticales. El método comparatista no es exclusivo de la lingüística de la primera mitad del siglo XX, sino que viene precedido por los trabajos en la historia del pensamiento religioso o en la literatura y es coetáneo de los estudios de anatomía comparada.

La fundación de la “Lingüística General” como ciencia se encuentra en la obra de W. Von Humboldt, hombre del siglo XVIII, que sufre un fuerte influjo del pensamiento romántico. La lengua no reproduce la realidad, sino solo como los hablantes se la representan: la forma interior del lenguaje. Todo en el lenguaje es para Humboldt “materia formada”. El interés por dar a los estudios lingüísticos una metodología semejante a la que los científicos dan

a las ciencias de la naturaleza, implicó un nuevo cambio, se pasó de los estudios de los textos escritos a la valoración del lenguaje hablado, de las letras y de los sonidos. Leroy (1964) dice:

En aquel primer medio siglo de investigaciones, se había trabajado en forma dispersa y como a tientas en busca de una método. A partir de la década de 1870, la gramática comparada toma una nueva orientación; se abandonan las concepciones románticas sobre la pureza de la lengua “primitiva” y se renuncia a tratar de hacer un análisis genético de las formas gramaticales (p. 50).

Y más adelante expresa:

Fue el esfuerzo de un grupo de sabios a los que sus adversarios calificaron burlescamente con *Junggrammatiker* (neogramáticos)... oponiéndose a la concepción schleicheriana de lenguaje en tanto que organismo natural, consideraron, por el contrario, la lengua como producto colectivo de los grupos humanos; el método positivo que aplicaron rigurosamente (p. 50).

Los neogramáticos mantuvieron el interés por los aspectos formales del lenguaje. Su aportación fundamental fue que iniciaron un estudio sobre el concepto y uso de las leyes fonéticas. Lentamente, la lingüística del siglo XIX fue ganando autonomía, se independizó de las teorías de otras ciencias, sobre todo, de las ciencias naturales y ha ido creando sus propios métodos de investigación, lo cual ha hecho el camino de las nuevas corrientes del siglo XX.

El método histórico – comparativo entre en crisis a finales del siglo XIX, ya que no resulta exhaustivo, por tanto, las nuevas consideraciones sobre variedades dialectales, sobre las relaciones entre el individuo y la sociedad

no son explicables desde este método. En el siglo XX, el hecho lingüístico es un concepto más confuso: ¿Qué es la lengua? ¿Cómo se define? ¿Qué es el cambio lingüístico? En el siglo XX, la lingüística se hace estas preguntas y se convierte, así, en una ciencia autónoma. La gramática tradicional, de tipo prescriptiva o normativa, estudió el griego y el latín y se basó en el lenguaje escrito. Durante el siglo XIX el estudio del lenguaje se realizó desde una perspectiva comparatista. En el siglo XX, con la aparición del estructuralismo, se da importancia al lenguaje oral. El principal objetivo es describir la lengua en sus diferentes niveles del estado actual utilizando el método inductivo.

La gramática tradicional se inclinaba a sostener que la lengua escrita era más fundamental que la hablada y que, como gramática, su tarea consistía en “preservar” de la corrupción a esta forma de lengua. Esta afirmación contiene varios aspectos que podemos tratar adecuadamente si establecemos la distinción entre lingüística prescriptiva y la descriptiva. Así lo manifiesta Lyons (1971):

El objetivo primordial de la lingüística consiste en describir cómo la gente habla (y escribe) realmente su lengua y no en prescribir cómo deben hablar y escribir. En otras palabras, la lingüística del siglo XX (en su primera diligencia, por lo menos) es descriptiva y no prescriptiva (p. 42).

Los lingüistas contemporáneos se inclinarán por concebir el lenguaje como una institución social y tratarán de analizarlo con nuevos métodos que permitan sistematizar e interpretar los datos. Expresan Alcina y Blecua (1961):

En la historia de la lingüística moderna existen dos hitos básicos separados exactamente por un siglo: 1816, año de la publicación del libro *Über das conjugations-system der sanskritsprache in vergleichung mit jenem der grischischen persischen und germanischen sprache*, de Boop y en 1916, fecha del *Cours de Linguistique Générale*, de Saussure (p. 93).

Con esta obra, Saussure inicia lo que posteriormente se conocerá como lingüística moderna. El estructuralismo aparece a principios del siglo XX y una de sus características más importantes es que considera a la lengua como objeto de estudio en sí misma, es decir, que trata de encontrar leyes propias de cada lengua y no leyes universales para todas las lenguas. Para el estructuralismo, los datos lingüísticos no se definen en función del mundo exterior o de otra lengua, sino poniéndolos en relación con otros elementos semejantes, esto es, con los elementos o datos que forman una estructura. La lingüística dejará de ser una ciencia subordinada a la metodología de otras ciencias y, por consiguiente, tratarán de construir una teoría del lenguaje más adecuada al objeto de estudio. Dicen Alcina y Blecua (1961):

Las polémicas entre el idealismo y el positivismo lingüísticos quedan oscurecidas por la aparición de las teorías estructurales, que desplazarán todas las cuestiones anteriores... el punto común de las teorías estructurales es la consideración de no intervención de criterios extralingüísticos para el análisis del lenguaje y la concepción de la lengua como un conjunto de elementos solidarios, dotado de una estructura de carácter abstracto, por lo que el lingüista tiene que descubrir las leyes a las que obedecen tales estructuras lingüísticas (p. 115).

Y, más adelante, expresan:

Hay dos tipos de soluciones, según el método que elija el

investigador: la gran mayoría se ha inclinado por recoger un *corpus* de mensajes de una lengua. Frente a este método inductivo, que ha sido el más general, existe una minoría de investigadores que ha preferido el método deductivo (p. 116).

Ferdinand de Saussure es considerado el fundador de la lingüística moderna gracias a las decisivas aportaciones que quedaron recogidas y ordenadas por sus discípulos. En su obra, Saussure indica un conjunto de propuestas metodológicas. En primer lugar, realiza una distinción entre lengua y habla, sistema y signo lingüístico. Igualmente, establece que un signo lingüístico es una entidad que tiene un significante (imagen acústica) y un significado (concepto). Otro enunciado básico del programa de Saussure es la distinción entre sincronía y diacronía.

El tiempo transcurrido desde la publicación del *Curso de lingüística general* permite trazar un rápido esbozo de la importancia de los conceptos contenidos en la obra, su influjo teórico de los conceptos científicos posteriores y conocer con bastante exactitud qué hay de tradición y de originalidad en el pensamiento saussureano. Por tanto, los conceptos de Saussure han ejercido una notable influencia en los principios teóricos de las grandes corrientes lingüísticas estructuralistas contemporáneas, a saber, el Círculo Lingüístico de Praga, en la Escuela Glosemática de Copenhague y el Estructuralismo norteamericano. La investigación de tipo estructural parte de unos presupuestos comunes y difiere en mayor o menor grado en cuanto a los métodos de trabajo; hay, sin embargo, un hecho común, que es el fin de la investigación: analizar el sistema de la lengua, clasificar sus unidades y estudiar las relaciones que las unen.

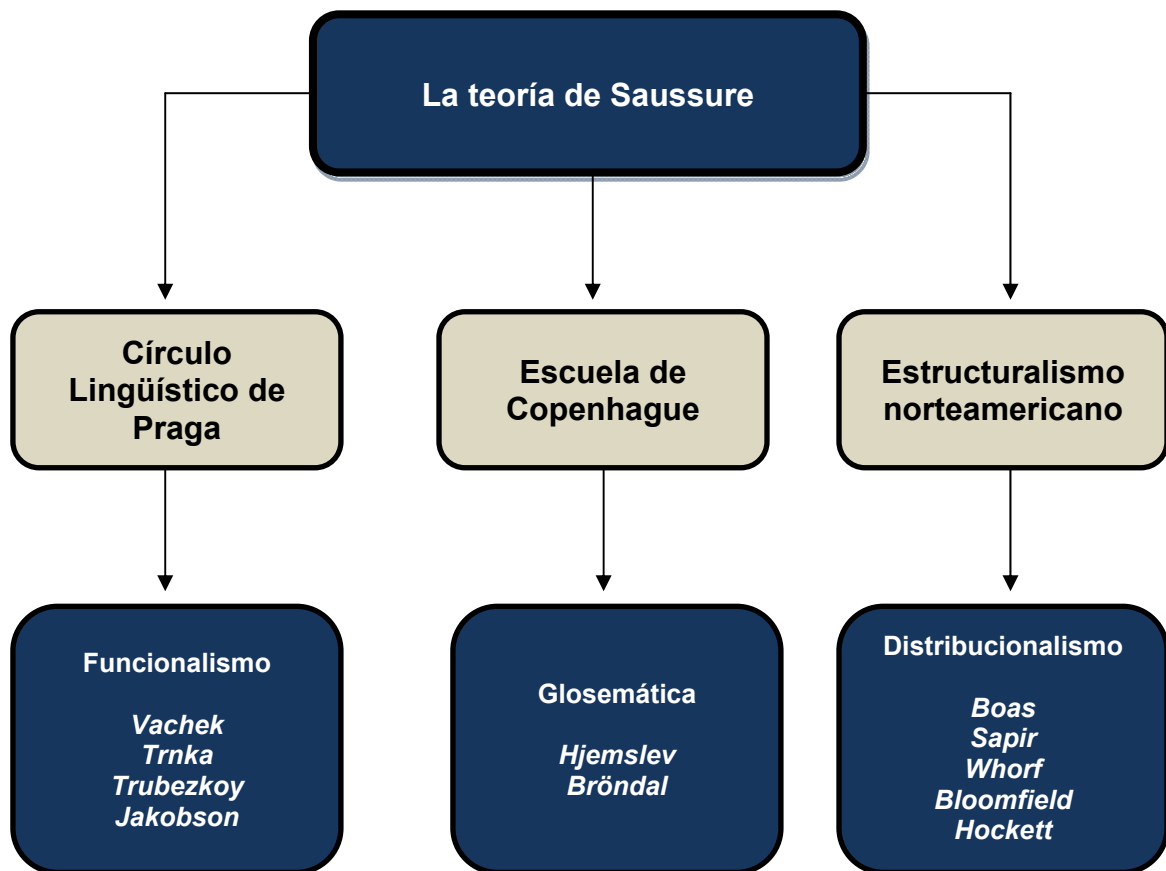


Figura 14. Escuelas Estructuralistas
Fuente: Elaboración propia (2016)

Alcina y Blecua (1961) argumentan que:

La lingüística estructural de la primera mitad del siglo XX ha utilizado con gran provecho ambos conceptos (sintagma/paradigma), después de una nueva y precisa formulación, en la que han eliminado todos los elementos psicológicos que integraban la versión primera. Louis Hjelmslev fue el primero en utilizar el término paradigmático para denominar las relaciones de ausencia (p. 133).

La investigación de tipo estructural parte de unos presupuestos comunes y difiere en mayor o menor grado en cuanto a los métodos de trabajo; hay, sin embargo, un hecho común, que es el fin de la investigación: analizar el sistema de la lengua, clasificar sus unidades y estudiar las relaciones que las unen. El Círculo lingüístico de Praga y sus representantes rusos: Karcevskij, Jakobson y Trubetzkoy parten de que el análisis lingüístico debe situarse en el punto de vista de la función: “la lengua es un sistema de medios de expresión apropiados para un fin: la comunicación”. Esta concepción es solidaria a la de Saussure, pero los lingüistas de Praga consideran fundamental el carácter de finalidad, de función.

De esta consideración procede la denominación de lingüística funcional o funcionalismo que recibe esta corriente. En relación con la visión de la dicotomía diacronía/sincronía, Alcina y Blecua (1961) señalan: “aunque se considera en análisis sincrónico como la manera más adecuada para la esencia y el carácter de una lengua, la concepción funcional debe aplicarse también a los estudios sincrónicos” (p. 141).

Dentro de las teorías de base estructural, la Escuela de Copenhague y su precursor, Hjelmslev, plantea la novedad de intentar construir una teoría que sirva para analizar todas las lenguas naturales; esta teoría, la Glosemática, cuyos prolegómenos estarán contenido en su obra, será el más claro ejemplo de los métodos deductivos en su aplicación al análisis estructural. La teoría debe cumplir el llamado principio del empirismo: “la descripción deber ser no contradictoria, exhaustiva y tan simple como sea posible”.

Es necesario distinguir, entonces, dos tipos de funciones básicas para el desarrollo de la teoría de Hjelmslev: relaciones en la que existe las funciones “y” (conjunción) y las relaciones en las que existe la función “o” (disyunción).

La función “o” (paradigmática) se denominará correlación mientras que la función “y” (sintagmática) se llama relación. Toda lengua supone una función esencialmente significativa y comunicativa, esta función aparece formada por dos funtivos: expresión y contenido, la misma relación de significante/significado de Saussure. En el plano del contenido se distingue una forma específica, la forma de contenido, que es independiente del sentido, que está con él en relación arbitraria y que se transforma en una substancia del contenido.

Por último, la Escuela norteamericana, de carácter descriptivo presenta algunas características muy peculiares que la hacen divergente a las teorías antes mencionadas, pues se imbuyó en el empirismo lo que condujo a un método descriptivista que se basa, rigurosamente, en los hechos registrados llamados *corpus*. Además, estuvo influido de las doctrinas del conductismo (*behaviorism*) de la época, hasta el punto de llegar a explicar el signo como respuesta a un estímulo. El análisis estructural se basaba en los llamados “constituyentes inmediatos”, resultantes de segmentar la cadena para determinar unidades con el criterio (taxonómico) y de distribución. Los principales representantes de esta escuela fueron: Boas, Lee-Worf, Sapir, Bloomfield y Hockett, entre otros.

Bloomfield contaba con una honda formación positivista, su máxima preocupación era lograr una descripción de la lengua rigurosa y precisa. Excluye el significado de la estructura del lenguaje, no lo elimina de la construcción de su teoría lingüística. La dificultad estriba en el conocimiento científico del significado y en su definición exacta. Los lingüistas discípulos de Bloomfield como Bloch y Hockett ya no consideraron el significado como integrante de la teoría, aunque seguirán utilizándolo en la investigación como un criterio de análisis.

El descriptivismo americano a partir de Bloomfield sigue, preferentemente, los métodos de carácter inductivo; los lingüistas de esta época se concentrarán en el análisis del plano sintagmático, ya que es el único que presenta posibilidades de acceso directo.

A partir de 1957, se introdujo una importante innovación en la lingüística contemporánea con la formulación de la llamada Gramática Generativa – Transformacional fundada por Chomsky. Si bien justamente retoma las conclusiones a las que hasta entonces llegó el estructuralismo, Chomsky impulsa un vuelco en los estudios lingüísticos, en su pretensión de llevarlos al máximo rigor científico. Y, así, frente al método inductivo, propone aplicar el método hipotético – deductivo, tal como lo hacen la lógica y las matemáticas a través de formulación de reglas operativas y explicativas de procesos frente a la modalidad descriptiva, introduce la orientación explicativa buscando la máxima explicitud en la representación del fenómeno de lenguaje y ante la concepción del sistema establecido de la lengua; cree más bien en una capacidad esencial subyacente en la mente de cada hablante – oyente, la cual permite el desarrollo del conocimiento específico de la lengua y su uso.

Esta concepción mentalista y dinámica no es nueva en la lingüística de Chomsky. Éste se inspira en las ideas racionalistas de otros tiempos, particularmente, del siglo XVIII (Escuela de Port-Royal, Descartes). También se inspiró en los estudios del alemán Von Humboldt quien concibió el lenguaje como algo esencialmente del espíritu, dinámico y creativo y no algo ya hecho.

La Gramática Transformacional distingue entre el conocimiento de la lengua (competencia) y su uso (actuación). La distinción, por lo demás, no

es nada nueva. Corresponde, en efecto, a una de las acepciones de la dicotomía saussureana: lengua/habla, aunque la “lengua” de Saussure no se identifica totalmente con la competencia lingüística de Chomsky. Mientras que aquél concibe la lengua como un conjunto de elementos y relaciones, como una estructura, éste entiende la capacidad lingüística como una serie de reglas que permite la generación de un número infinito de oraciones.

Hay en Chomsky toda una nueva actitud científica a la concepción clasificatoria – taxonómica – de los hechos observados; la teoría de la gramática generativa invierte la relación de los estructuralistas y se pregunta ¿qué reglas lingüísticas se aplican inconsciente o conscientemente para producir frases correctas de una lengua? Se maneja, pues, un sistema de reglas en lugar de una sistema de elementos. Chomsky sigue a la generación anterior en la filosofía de la ciencia (Popper) y en la lógica y matemática (Post) y se pone, diametralmente, a la psicología (Skinner) y a la lingüística de sus antecesores inmediatos (Harris y Jakobson).

En la década de 1970, surgió en Europa una nueva orientación en el análisis del lenguaje, sustentada, entre otros, por los alemanes Rieser, Petöfi y Schmidt y por el holandés van Dijk quienes considerando insuficiente centrar el estudio en las estructuras oraciones; propusieron como objeto, amplio y complejo, el texto. Se pensó, entonces, en la gramática del texto, la cual incluiría la semántica referencial, una macrosemántica y la pragmática, ciencia esta que estudia la acción resultante del uso de la lengua en la realización de los actos de habla. La tarea esencial de esta nueva concepción es el análisis del discurso para lo cual también se involucrarán las conclusiones allegadas hasta el día de hoy.

Cualquiera sea la orientación o enfoque que se le dé (diacrónica, sincrónica, general o teórica, descriptiva o explicativa), la lingüística de hoy es el resultado de siglos de estudios y que, probablemente, la llevarán al tercer milenio con muchas preguntas por responder y con la base de que será una de las ciencias de mayor alcance para la indetenible evolución del hombre y del lenguaje.

Didáctica de la lengua

Según el Diccionario de la Real Academia Española (2005), el término didáctica proviene del griego *didaktiké* que se traduce a la lengua española como “enseñar”. Por consiguiente, la didáctica como tal procura fundamentar y regular los procesos de enseñanza y de aprendizaje. En este sentido, en el contexto histórico de la antigüedad clásica griega, la didáctica fue entendida como aquel arte que facilitaba la enseñanza o formación del lector. También era considerada como una ciencia y un arte, porque investiga y experimenta nuevas técnicas de enseñanza y aprendizaje.

Asimismo, en la actualidad, nos encontramos con didácticas especiales, centradas en la aplicación de métodos y técnicas específicas en un campo concreto de una determinada disciplina. En mi caso, corresponde precisar los aspectos puntuales de la didáctica de la lengua. Sin embargo, debo aclarar que mi objetivo no es crear un manual didáctico de la lengua española, sino que concibo conveniente tener presentes algunos principios didácticos que, a nivel curricular, han sido señalados por aquellos investigadores preocupados por la efectividad en la enseñanza y aprendizaje de la lengua española.

En este orden de ideas, a nivel de educación superior en cuanto a la didáctica se refiere, existen muchísimos estudios que señalan técnicas y

metodologías para una apropiada enseñanza - aprendizaje de esa asignatura. En este particular, he seleccionado algunos aspectos dentro del enfoque constructivista, de este modo, Martín (2004) señala que:

- a. La didáctica de la gramática se enfoca en el desarrollo de la comprensión y de la expresión lingüística. Es decir, que el objetivo es comprender la teoría para expresarla en la práctica correctamente.
- b. Asimismo, la enseñanza de la literatura, debería estar centrada en la lectura directa de las obras, en textos de apoyo que permitan relacionar temas, épocas, conceptos, símbolos, entre otros. Sin descartar el disfrute y la comprensión del texto por parte del lector.
- c. Utilizar la reflexión y el análisis textual de las palabras o estructuras que más llamen la atención del lector.

En consecuencia, todo proceso de enseñanza y aprendizaje de la lengua debe estar concatenado con la realidad del estudiante. Para que este tome conciencia de la utilidad y la función que la lengua desempeña como medio vivo del cual se vale para hacer posible su interacción social en el ámbito que sea. Así pues, el estudio de la misma sería dinámico y actualizado. Por otra parte, en el momento actual es de gran importancia el uso de la tecnología como instrumento facilitador de la comunicación en tiempos postmodernos, lo cual daría a la clase la dinámica propia que se vive.

Por eso, la didáctica de la lengua según estudios actualizados de Ruiz Bikandi (2011) sostiene que: “deben centrar su metodología en la comprensión y la expresión oral correcta como una urgencia” (p. 24). Todo ello, es de suponer, porque la comunicación oral es el medio más rápido y

efectivo que todo humano realiza y que le permite desarrollar interacciones necesarias para sostener la convivencia en cualquier contexto. En este sentido, se buscan todos aquellos recursos, técnicas y métodos significativos que motiven a los estudiantes, por supuesto, ello dependería de la preparación e intencionalidad del profesor, cuando está claro de los objetivos que persigue sin descuidar los intereses del estudiantado.

Sin embargo, tampoco pretendo realizar un listado de métodos, técnicas y recursos apropiados para fomentar el estudio significativo de la lengua española o de la lingüística, pero si es de mi competencia tener presente los aspectos didácticos que se manejan curricularmente en la actualidad, para poder adentrarme en la realidad académica sobre la construcción del conocimiento de la lengua española que tiene lugar en el aula universitaria. Lo que implica que mi estudio se centra en lo que es y se hace en el campo mismo investigado, sin ignorar el deber ser didáctico curricular.

En este orden de ideas, Gómez y Prat (2000) manifiestan que: “la enseñanza de la lengua está en crisis” (p. 411). Tomando en cuenta lo esgrimido por este autor, resulta fructífero para el campo educativo poder dilucidar, con conocimiento de causa, la realidad que impera a nivel universitario, en cuanto al proceso que se sigue para la construcción del conocimiento de la lengua. Siendo ese el objetivo que me ocupa.

También autores como Muñoz y López (1999) y Trujillo y Sáez (2002) comparten la idea de que: “La enseñanza de la lengua española ha de elaborarse sobre los mismos supuestos didácticos y psicopedagógicos que orientan a cualquier disciplina” (p. 206). Por todo esto, puedo asumir que el principio rector de la enseñanza y aprendizaje, en la actualidad, estaría integrado al enfoque transdisciplinario donde cualquier contenido es

comprendido si existe por parte del lector u aprendiz, el dominio más que instrumental de la lengua española el enlace vivencial en todos los campos de su saber. Y, de este modo, se ajustaría a una enseñanza menos artificiosa y, por ende, más inteligible para el estudiante.

Es decir que la enseñanza de la lengua no debe ser supeditada solo al recinto del aula, sino que es necesaria la articulación con la vivencia del aprendiz a nivel individual y colectivo. Es de acotar que, en definitiva, es el docente quien decide la metodología a implementar, porque es él quien hace posible el logro de las intencionalidades curriculares. Asimismo, Ambadiang (2003) esgrime lo siguiente: “es sabido que las dificultades en la enseñanza de la lengua española no son enteramente atribuibles al uso de un determinado método didáctico, sino que en muchas ocasiones emergen de la propia organización escolar” (p. 377).

Esto ratifica lo importante que es la formación del profesor a la hora de la construcción del conocimiento. En este sentido, Ruiz Bikandi (2011) sostiene que: “el objetivo final de la didáctica es la mejora de la enseñanza de la lengua y de la literatura” (p. 14). De ahí, que en el marco del constructivismo no podemos entender un aprendizaje transmissionista y pasivo, por el contrario, hay que asumirlo desde el horizonte transdisciplinario donde hay gente activa constructoras de conocimientos.

En consecuencia, Ruiz Bikandi (2011) afirma que el aprendizaje es: “un proceso de construcción y reconstrucción” (p.19). De allí, que dicho proceso se desarrolla en la interacción que se fragua al interior del aula de clase donde tienen lugar las prácticas discursivas. Desde las cuales me corresponde interpretar los procesos de construcción del conocimiento de la lengua española, en el marco de la didáctica empleada por los sujetos en

estudio. En este orden de argumentaciones y, según investigadores como Rosier (2002) y Dolz (2006), quienes sostienen que la didáctica de los procesos de enseñanza y aprendizaje posee principios puntuales, ajustados al tipo de contenido que se pretende enseñar o se aspira que el estudiante logre transformar cognitivamente.

En este sentido, argumentan que en el campo de la lengua, en particular la gramática española y las prácticas lingüísticas, pueden alcanzarse mediante la transposición de saberes al estilo propuesto por Chevallard (2005). Específicamente, Rosier (2002) arguye que: “los contenidos lingüísticos para ser enseñados reciben transformación interna por quien pretende enseñar” (p. 124). Desde esta postura, puedo comprender que la relación profesor - estudiante, dentro del aula, se teje en el marco de las concepciones que el docente tiene como organizador, mediador o asesor del acto didáctico.

Lo cual implica la confluencia de actitudes, comportamientos, prácticas lingüísticas o discursivas y cogniciones que deben aflorar en ese proceso dialógico. Aunado a las emociones y sentimientos que posibilitan la comunicación que se suscita en el contexto del aula de clases. Las argumentaciones anteriores, me brindan la posibilidad investigativa que, desde esas prácticas discursivas, puedo interpretar el modo de construcción del conocimiento por parte del docente, quien, desde la didáctica, es el organizador de los saberes a enseñar.

Esto es, que en las prácticas discursivas que facilitan la interacción docente - estudiante puedo encontrar los elementos y principios que rigen el paradigma que impregna la concepción docente, desde la cual está enseñando y, por ende, construye el conocimiento en el contexto de la

lengua española.

Por su parte, Dolz (2006) sostiene que: “la planificación didáctica se realiza para organizar el contenido que se va enseñar, desde el marco del currículo, asumido como construcción intelectual, que tiene como meta influir sobre los procesos de enseñanza y aprendizaje que se desarrolla en el aula de clase” (p.48). Desde tal argumentación, concibo que, en las prácticas discursivas del docente, se transponga un saber curricular con la intencionalidad que sea re-construido por el estudiante. De ahí, surge una interrogante ¿Cómo se construye el conocimiento asumido como construcción intelectual para la enseñanza de la lengua española?

Sin embargo, es necesario hacer una acotación que el proceso de enseñanza y aprendizaje, aquí no es considerado como solo transmisión verbalista, sino desde lo teórico-práctico donde la construcción interna del sujeto que enseña y aprende tiene lugar. Es decir, asumo una visión abierta del proceso donde la práctica motivante, asesora y mediadora del profesor es fundamental para orientar el proceso de enseñanza y aprendizaje del estudiante. Y donde dicho aprendizaje implica un desarrollo integral de su personalidad. Es decir, que concibo una concepción de aprendizaje que va más allá del simple hecho de transmisión de información o contenido gramatical y lingüístico.

En este orden de ideas, es conveniente indicar los señalamientos de un autor como Bronckart (2002) quien arguye que: “el profesor de lengua debe ser especialista de la lengua y sus componentes, es decir, sobre la gramática, el léxico, la ortografía y también de la expresión oral y escrita, lectura, literatura sin olvidar las dimensiones culturales inherentes al análisis textual” (p. 117).

En consecuencia, considero que las concepciones conforman los saberes de los docentes que influyen en la construcción del conocimiento de la lengua española y tales concepciones conforman sus ideas, expresiones orales y corporales, manifiestas en las prácticas discursivas empleadas en cualquier contexto. Es decir, que el mundo subjetivo del constructor de conocimiento impregna tal proceso constructivo. Por ello, considero que mis sujetos de investigación, son todos especialistas de lengua española, como principal arista del estudio etnográfico y discursivo que desde tal realidad asumo.

Sin embargo, Gajo (2001) admite que: “la enseñanza institucional de la lengua es artificial” (p. 140). Ante tal afirmación, este autor asevera que el docente debe tomar en cuenta la experiencia previa de los estudiantes, sus contextos socioculturales, pues considera que es posible que ahí existan carencias lingüísticas que la institución debe contrarrestar. Es decir ampliar el dominio lingüístico apropiado.

En este orden, puedo interpretar que la idea no es excluir algunos vocablos usados en la cotidianidad por el discente, pero si garantizar el dominio correcto de la lengua y de los contenidos a estudiar, en primer lugar, por su relación transdisciplinaria con otros campos del saber y ello facilitaría sus aprendizajes. También, Suárez y Vasco (2004) en su libro titulado *Las estructuras mentales colectivas*, hacen la siguiente aseveración: “... la gente cuando realiza un nuevo acercamiento a los problemas siempre trata de reducirlos a lo conocido (tautología) y ahí fácilmente caen en afrontarlos con más de lo mismo en hacer cambios para que nada cambie” (p.157).

Es fuerte esa argumentación, pero trasponiendo esas ideas al campo que me ocupa, deduzco que si es así como los autores antes citados aseveran,

entonces, el docente como mediador y organizador de saberes, sin querer puede estar en la dificultad de que a la hora de abordar el proceso de enseñanza y aprendizaje esté utilizando dichas tautologías, es decir, más de lo mismo sin producir cambios. En consecuencia, dicha argumentación me brinda la posibilidad desde el punto de vista crítico y reflexivo, de las prácticas discursivas; descubrir si realmente están cayendo los docentes en tautologías recurrentes a la hora de construir el conocimiento de la lengua o por el contrario el profesor de la lengua española didácticamente es un innovador, creativo cada vez que le corresponde desarrollar su clase.

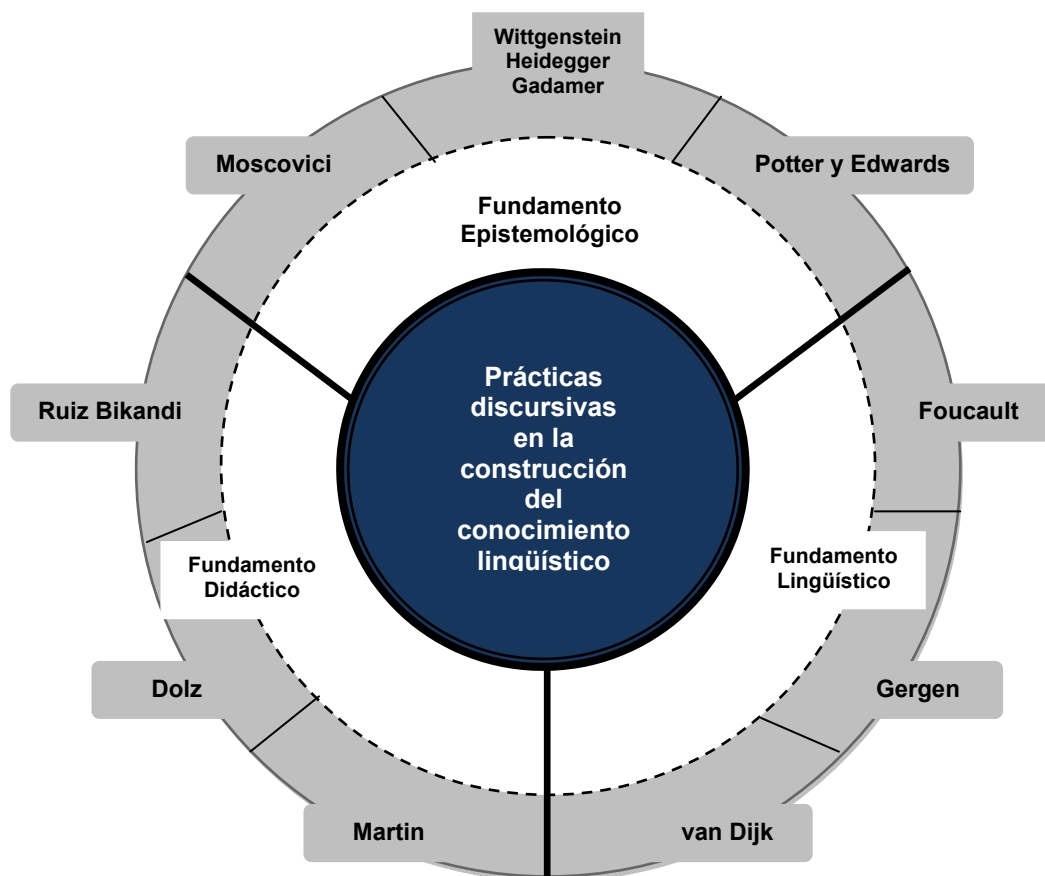


Figura 15. Matriz teórica de la investigación
Fuente: Elaboración propia (2016)

CAPÍTULO III

ANDAMIAJE METODOLÓGICO

Itinerarios

Para el logro de los objetivos planteados en esta investigación, es menester trazar un itinerario posible en el proceso metodológico a llevarse a cabo desde los fundamentos del paradigma interpretativo. En atención a esto, se traza el andamiaje metodológico a ejecutarse, a saber: el paradigma de la investigación, el diseño de investigación, el escenario y los informantes clave, las técnicas e instrumentos de recolección de la información, la técnica de análisis de la información y los criterios de excelencia.

Paradigma de la investigación

Interpretativo

El presente estudio se enmarca dentro del paradigma interpretativo, pues supone la opción de ciertos presupuestos, entre otros, se asume que las acciones sociales están impregnadas de actitudes, intenciones y creencias y que el interés desde la investigación es acceder a los motivos y significados sociales, por tanto, esta tesis doctoral se inscribe en el **paradigma interpretativo**.

El fundamento de estos términos es el mismo, la comprensión de los fenómenos que ocurren en la naturaleza a través de una descripción lo más concertada posible de la realidad, un modelo opuesto a la investigación educativa tradicional y una metodología relacionada con la función del docente investigador. En relación con esto, las investigaciones de carácter cualitativo estudian la realidad en su contexto natural, tal como sucede,

intentando interpretar los fenómenos de acuerdo a los significados que estos tienen para las personas implicadas.

Pérez (1998) desglosa las características más importantes de este paradigma que podría decirse, están relacionadas con el tratamiento que da el fenómeno estudiado. Tales características son: la teoría como reflexión en y desde la praxis, la búsqueda de la comprensión de una realidad, la descripción del hecho en el que se desarrolla el acontecimiento en estudio, la profundización en los diferentes motivos de los hechos y el papel asignado al individuo como sujeto interactivo comunicativo que comparte significados.

Por su parte, Leal (2011) describe el enfoque cualitativo como interpretativo, holístico, naturalista, humanista, etnográfico, basado en la credibilidad y transferibilidad con una validez más interna que externa. El paradigma cualitativo va de los datos a la teoría, desarrollando interpretaciones y comprensiones a través de los mismos.

Asimismo, Taylor y Bogdan (1998) afirman que: “la frase metodológica cualitativa se refiere, en su más amplio sentido, a la investigación que produce datos descriptivos: las propias palabras de las personas, habladas o escritas y la conducta observable” (p. 20). Por su parte, Galeano (2004) expresa que el enfoque cualitativo de investigación social: “aborda las realidades subjetivas e intersubjetivas como objetos legítimos de conocimientos científicos...estudia la dimensión interna y subjetiva de la realidad social como fuente del conocimiento” (p. 18).

A partir de las premisas planteadas, esta **tesis doctoral** se enmarca en la investigación cualitativa, pues permitió la construcción de una

aproximación epistemológica a las prácticas discursivas de los docentes en la construcción del conocimiento lingüístico y, además, pretende abordar las cualidades del fenómeno a estudiar y sus características subjetivas, en consecuencia, se adecua a los fundamentos de este paradigma, ya que la intención es comprender e interpretar las posturas epistémicas en la interacción social que se ponen de manifiesto en las acciones pedagógicas de los docentes, a través de sus prácticas discursivas, en la educación universitaria.

Las características más importantes del paradigma interpretativo se esbozan en cuatro premisas según (Bartolomé, 1992; Sandín, 2003 y Tójar, 2006) citados por Sánchez Santamaría (2013): (a) Los procesos de investigación tienen una naturaleza dinámica y simbólica: construcción social a partir de las percepciones y representaciones de los actores de la investigación, por tanto, el contexto escolar es un factor constituido por los significados que la comunidad atribuye. (b) El objeto de la investigación es la acción humana, a diferencia del positivismo que la conducta humana y las causas de esas acciones establecidas a partir de las representaciones de los significados que las personas realizan. (c) La construcción teórica se basa en la comprensión teleológica más que en la explicación causal y (d) La objetividad se consigue con el acceso al simbolismo subjetivo que la acción tiene para los protagonistas.

Desde este punto de vista, el paradigma interpretativo es una construcción social de la exégesis y los significados subjetivos que los participantes del hecho educativo le otorgan, por tanto, se despliegan un conjunto de teorías sobre esos fenómenos para, así de esta forma, comprender dicha realidad.

Diseño de la investigación

Etnográfico

Esta investigación siguió el itinerario del diseño **etnográfico**, pues la finalidad de este modelo es la reconstrucción analítica de escenarios y grupos culturales (Spradley y McCurdy, 1972). Por tanto, en el entramado metodológico de esta tesis doctoral estuvo ajustado con el diseño etnográfico, pues se aspira a la descripción y reconstrucción de las prácticas discursivas de los docentes en la construcción del conocimiento lingüístico.

Goetz y Lecompte (1988) señalan que: “Las etnografías recrean para el lector las creencias compartidas, prácticas, artefactos, conocimiento popular y comportamiento de un grupo de personas. En consecuencia, el investigador etnográfico comienzan examinando grupos y procesos incluso muy comunes, como si fueran excepcionales o únicos” (p. 28). Por su parte, Martínez (2002) explica que: “La investigación etnográfica, en el sentido estricto, ha consistido en la producción de estudios analíticos descriptivos de las costumbre, creencias, prácticas sociales y religiosas, conocimientos y comportamiento de una cultura particular” (p. 199). Para Sautu (2005): “El método etnográfico recrea las prácticas sociales, creencias, conocimientos y pautas de comportamiento en una sociedad o comunidad” (p.77).

El diseño escogido tiene como objeto de estudio, según Taylor y Bogdan (1998), la realidad de la vida cotidiana y Martínez (1995) añade: “Sería la búsqueda de la nueva realidad que emerge de la interacción de las partes constituyentes; la búsqueda de esa estructura con su función y significado” (p. 30). En el caso de esta investigación, se busca construir un acercamiento teórico, desde el punto de vista epistemológico, de las prácticas discursivas de los docentes en la construcción del conocimiento lingüístico en el aula de

clase universitaria.

El diseño etnográfico se utiliza para conocer y describir una realidad existente en un grupo muy específico que, en este caso particular de investigación, está conformado por la observación de la interacción dialógica entre docentes y estudiantes en clases de lengua española en la Universidad de Carabobo. Este diseño de investigación se interesa por lo que la gente hace, descubriendo su comportamiento, perspectivas, intereses y motivaciones. Por ser un estudio analítico-descriptivo de las costumbres, creencias, prácticas sociales y religiosas, conocimientos y comportamientos de una cultura particular, tiene carácter cualitativo, tal y como se explicó anteriormente. El enfoque etnográfico se apoya en la convicción de que las normas, las tradiciones y los valores del ambiente en que se vive se van internalizando poco a poco y generan regularidades que pueden explicar la conducta individual y de grupo en forma adecuada.

Para Goetz y LeCompte (1988), el objeto de la etnografía educativa es aportar valiosos datos descriptivos de los contextos, actividades y creencias de los participantes en los escenarios educativos. Este método y las variantes del diseño cualitativo ofrecen a los investigadores del campo de la educación y a otros científicos sociales alternativas para la descripción, interpretación y explicación de universo social, así como de los fenómenos educativos que tienen lugar en él.

Uno de los propósitos fundamentales en la investigación etnográfica es representar la realidad estudiada con toda la diversidad de significados sociales. Como este tipo de investigación es flexible, la cual se debe realizar sin hipótesis previas para dejar que la realidad hable más por sí misma que por la distorsión del juicio del investigador. Wilson (1997)

describe los siguientes parámetros, los cuales se cumplen en la presente investigación.

- a) **Determinación del nivel de participación:** En esta fase, el etnógrafo establece con cuidado la función que le pueda facilitar la recolección de la información.
- b) **Recolección de la información:** En este tipo de investigación se busca la información que más relación tenga y ayude a descubrir mejor las estructuras significativas que dan razón de la conducta de los sujetos de estudio.
- c) **Nivel de objetividad:** La investigación etnográfica debido a la cuidadosa selección de las muestras, a la empatía que logra el investigador con los sujetos de estudio, a su buen nivel de confiabilidad y a su validez, alcanza un gran nivel de objetividad.

En este sentido, Glaser y Strauss (1997) arguyen que: “el reto del investigador cualitativo es el desarrollo de una comprensión sistemática del contexto estudiado a partir de los términos y palabras de sus propios miembros” (p. 82). De este modo, se consigue, en el método etnográfico, la manera de ir interpretando desde los protagonistas con sus conceptos o temas, el fenómeno en estudio.

Por ello, desde esta perspectiva etnográfica, elaboro la investigación, por considerar que dicha metodología se ajusta de modo coherente a mi sujeto de estudio, pues la misma se caracteriza por ser flexible al analizar e interpretar las realidades humanas, además, busca la comprensión de lo vivido por sus protagonistas en su ámbito natural. Es decir, que me permite

construir la teoría desde la óptica de sus actores y eso es el asunto que me ocupa, comprender el proceso de construcción del conocimiento lingüístico desde las prácticas discursivas de los docentes de educación superior.

De esta manera, construyo una descripción profunda y detallada con un enfoque interpretativo de análisis del discurso a todos esos procesos de interacción social que implican prácticas discursivas de los actores investigados; fraguadas al interior de las aulas de clases con el propósito de construir el conocimiento lingüístico. Es oportuno traer a colación ideas expuestas por Del Rincón (2000): “la investigación etnográfica debe incluir suficientes detalles descriptivos para que el lector conozca lo qué pasó y cómo pasó y se sienta trasladado a la situación social observada” (p. 87). Los postulados anteriores dan sustento epistémico a la actividad investigativa que llevo a cabo, pues los aspectos indicados son características que se evidencian en esta investigación.

Por tanto, el eje fundamental gira en torno al trabajo de campo, para la recolección de la información mediante la observación no participante en las aulas de clases, en el ámbito universitario, desde donde se registran los datos para extraer las categorías como fuente original de sus protagonistas.

De igual modo, realizo un análisis y reflexión constante de la información recogida, para buscar los significados del fenómeno y así completar ese proceso interpretativo que caracteriza a todo método etnográfico. En este orden de ideas. Martínez (2011) sostiene que: “el método etnográfico sirve para realizar estudios de carácter cualitativo, donde los sujetos son estudiados en su ámbito natural y sin prejuicio por parte del investigador” (p. 142). La postura de este autor alude a lo que he venido investigando, manteniendo una mirada interpretativa, imbuida de la epojé necesaria para

comprender el fenómeno, según los términos y significados de los protagonistas en estudio.

En consecuencia, manteniendo la atención en lo que dicen y hacen los actores investigados, mediante sus expresiones discursivas, conformo las categorías y sub-categorías, desde allí construyo la estructuración de toda la aproximación teórica epistémica de las practicas discursivas de los docentes en la construcción del conocimiento lingüístico.

También es propicio acotar las ideas esgrimidas por Pulido y Prados (1999): “la etnografía es una sucesión enmarañada de procesos de investigación” (p. 322). Atendiendo a este concepto, asumo que la etnografía, por su carácter relacional de los sucesos, me facilita la comprensión de todos aquellos eventos humanos que se presentan en un momento dado en la observación, ampliando el horizonte investigativo en estudio.

Aunado a esto, el diseño etnográfico me permite realizar el análisis de contenido, y así puedo escudriñar el sentido y significado que impregna a las prácticas discursivas de los docentes. Es decir, acceso a las aulas de clase como contexto natural donde registro datos que se convierten en una imagen fiable del proceso en estudio y complementado con fuentes teóricas que me ayudan a comprender los procesos inherentes a las prácticas discursivas de los docentes para construir conocimiento lingüístico.

De igual forma, estos nuevos conocimientos redundarán en una situación problemática concreta con la intención de reflexionar sobre posibles soluciones que impliquen en la investigación educativa nuevas alternativas ante las exigencias del mundo de hoy, siendo esto el eje que mueve a toda investigación etnográfica.

Es importante hacer notar lo expuesto por Velasco y Díaz (2006): “el trabajo de campo constituye la fase primordial de la investigación etnográfica” (p. 18). En lo concerniente a esta idea de los autores antes citados, puedo argumentar que mi investigación se caracteriza por ser un estudio de campo, cuyos sujetos de estudio son investigado en su ámbito natural, desde allí elaboro el discurso interpretativo expresado en densas descripciones y reflexiones del fenómeno en estudio.

Por consiguiente Martínez (2000) argumenta: “el objeto específico de una investigación etnográfica es la búsqueda de la estructura con su función y significado” (p. 35). Así entendido, puedo esgrimir que en mi trabajo realizo la estructuración en base a la búsqueda de relaciones y significados incluso el sentido de las palabras dentro del texto. Es decir, me fijo en una situación discursiva vivenciada por los actores en sus ámbitos observados.

Así pues, esto me permite comprender la intencionalidad implícita que se encuentra en las prácticas discursivas de los docentes para el momento de construir el conocimiento, con mira hacia la elaboración de una nueva teoría. Por ello, me esmero en fijar mi mirada en aquellos gestos, posturas, mímicas, valores, costumbres, silencios y rutinas que generan un comportamiento o inactividad. O sea, todas las aristas que impregnan la práctica discursiva del docente en un momento y tiempo determinado.

Además, se puede señalar que este estudio se enmarca en el diseño etnográfico, pues se utilizó técnicas tales como: La observación participante, notas de campo, grabaciones sonoras y las planillas de observación, siendo soportes fundamentales para un estudio etnográfico. Finalmente, considero que este trabajo es guiado desde un horizonte etnográfico, dado que lo he desarrollado bajo la siguiente arista: la descripción reflexiva con carácter

holista, que se mantiene a lo largo del discurso en estudio. En este particular, comparto las ideas de Goetz y Le Compte (1988) quienes arguyen que: “el diseño etnográfico proporcionan datos fenomenológicos, estos representan la concepción del mundo de los participantes que están siendo investigados, son estrategias de investigación empírica y naturalista. Se recurre a la observación participante y no participante para obtener datos de primera mano” (p. 28). Ergo, el proceso metódico que se realizó lo puedo graficar del modo siguiente:

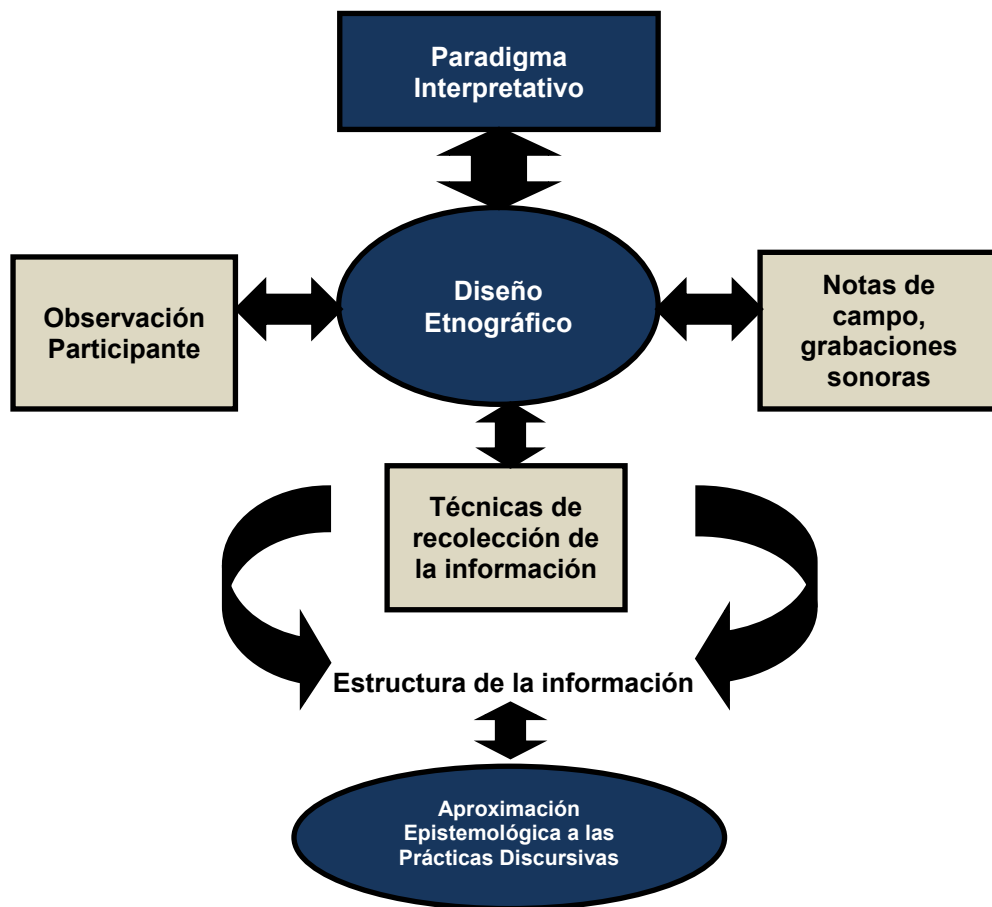


Figura 16. Matriz epistémica etnográfica
Fuente: Elaboración propia (2016)

Método de la investigación

Análisis de Discurso

“Los textos son tejidos delimitados de significados reproducidos de cualquier forma que puedan dar una luz interpretativa”

Potter y Wetherell

Abordar las realidades humanas y, por ende, lo educativo amerita el uso de métodos y técnicas apropiadas que permitan la comprensión de tales fenómenos, pues, lo humano es de naturaleza compleja, por ello, es pertinente usar métodos, técnicas y enfoques ajustados a dicha naturaleza. En mí caso, se hace necesario la utilización del **Análisis del Discurso** (en adelante AD), ya que desde una visión interpretativa me permite develar la semiosis o significados implícitos y explícitos que impregnan las prácticas discursivas de los docentes en los procesos de construcción del conocimiento en la enseñanza de la lengua española en el aula universitaria.

En este sentido, es preciso dilucidar la comprensión de discurso, pues la misma ha adquirido una amplia gama de acepciones en el campo de las ciencias sociales. Al respecto, Puerta (1996) arguye que: “el discurso es una acción que uno o varios hombres realizan sobre otros hombres” (p. 20). En este orden de ideas, el discurso implica una práctica de varios sujetos, lo cual me invita a interpretar que se dan relaciones de interacción, donde el discurso es la dinámica que genera el ámbito social donde participan las personas.

En esta investigación, me centro en develar cómo mediante el discurso o las prácticas discursivas, el docente, en el aula universitaria, construye el conocimiento lingüístico. Según esta postura epistémica, es oportuno aclarar

la concepción que asumo sobre la categoría prácticas discursivas. Al respecto, señalo algunos postulados de autores como Foucault (1980) quien dice que: “el discurso... es una práctica que construye objetos y relaciones institucionales” (p. 131).

Desde la perspectiva de este autor, puedo comprender que hablar de discurso es hablar de prácticas discursivas y ese carácter constructivo de objetos y relaciones asignados, me permite escudriñar desde la observación a los informantes claves la forma como construyen el conocimiento lingüístico, puesto que las prácticas discursivas implicarían una forma de asignación de sentido y significados a la realidad donde interactúan unos sujetos. Me toca develar mediante categorías discursivas, la forma de conocer que guía la enseñanza de la lengua española a nivel universitario.

En este hilar de ideas, Foucault (1980) expone que: “práctica no se entiende la actividad de un sujeto, sino la existencia de reglas y condiciones materiales en la que el sujeto elabora el discurso” (p.134).

Según las argumentaciones anteriores, puedo sostener que es necesario revelar esas reglas y condiciones materiales presentes en las prácticas discursivas de los docentes en la enseñanza de la lengua española, desde allí, precisar la forma de construcción de su conocimiento. En este sentido y como lo señalo en líneas anteriores, las prácticas discursivas implican relaciones sociales, es decir, están implicados dos o más sujetos, en consecuencia, mi tarea es descubrir las normas, reglas y condiciones desde donde se construye el conocer en esta área de conocimiento.

Ciertamente, en las relaciones sociales emergen unas prácticas discursivas donde puedo ubicar, desde los sujetos en estudio, categorías que

ponen en descubierto las normas, reglas y condiciones sociales desde donde se está construyendo el conocer para la enseñanza de la lengua. Esto me permite concebir, que las prácticas discursivas están influenciadas por normas, reglas institucionalizadas y por unas condiciones materiales específicas. Las primeras se refieren a lo establecido desde lo social y académico en el marco de unos criterios de cientificidad compartidos y establecidos desde un currículo, que engloba la intención de enseñar y formar en el conocimiento de la lengua española desde el uso de unas prácticas discursivas específicas

.

En este sentido, las condiciones materiales comprendo que aluden a un espacio y situaciones de experiencia diaria, que como un saber contextual impregnan a las prácticas discursivas y aparecen solapadas en los discursos pedagógicos de los docentes. De allí, surge la inquietud de investigar a qué normas, reglas y condiciones están ajustadas las practicas discursivas, empleadas por los docentes para la enseñanza de la lengua española y como, desde las mismas, se construye el conocimiento en dicha área.

En consecuencia, me toca develar desde el AD, el significado profundo de como una opacidad, aparece en las prácticas discursivas de los docentes en sus procesos de construcción del saber para la enseñanza de la lengua. Esto implica que, mediante el análisis de la información extraídas de la observación a los sujetos de estudio, desde categorías discursivas empleadas por los mismos informantes clave, puedo comprender el trasfondo desde donde emerge la episteme para la enseñanza de la lengua.

En este orden, Foucault (1980) sostiene que: “las practicas discursivas son enunciados sobre el fondo de un episteme, la base que distribuye su saber” (p. 156). Tal postura epistémica me permite sostener que, desde el

estudio a las prácticas discursivas de los docentes, por ser base de la episteme que se maneja y fuente de distribución del saber, puedo comprender desde allí como construyen el conocimiento, es decir, desde el análisis a su lenguaje escrito, oral y gestual empleado en su acto educativo puedo develar cómo construyen el conocimiento para enseñar la lengua, siendo esto el interés que me ocupa en esta investigación.

De acuerdo con Maulian (2006): “En las practicas pedagógicas contamos con un sin número de prácticas discursivas” (p. 118). Desde esta óptica, el acto educativo está signado por diversas prácticas discursivas, en cuanto pertenecen a prácticas individuales, pues diversos sujetos tienen la responsabilidad de llevar a cabo la construcción del conocimiento y, por ende, la enseñanza del mismo. No obstante, mi investigación se centra en develar si existiendo diversidad de prácticas discursivas y pedagógicas, se están dando diversos modos de construcción del conocimiento científico para la enseñanza de la lengua española o si tales prácticas distorsionan y confunden al sujeto a la hora de asumir un saber formal en esta área del saber.

Al respecto Maulian (2006) arguye que: “las practicas discursivas se inscriben dentro de un marco de conocimientos contextuales” (p. 125). Asimismo, Bourdieu y Passeron (2001) indican que: “las practicas discursivas funcionan como mecanismos de control de las instituciones” (p. 78). Por su parte, Cabrera (2001) señala que: “el discurso en cada momento establece las definiciones autorizadas y criterios de relevancia que los individuos aplican a la realidad” (p. 80). Todas estas argumentaciones, me permiten tener base para sostener por un lado que desde las prácticas discursivas puedo escudriñar la influencia de la academia en el modo de construcción de los saberes para enseñar la lengua española y, por otro lado, develar las

concepciones, criterios de cientificidad y posturas epistémicas que transitan en las prácticas discursivas de los docentes en estudio.

En este mismo hilo argumental, Wodak y Meyer (2003) sostienen que: “las practicas discursivas vehiculan el conocimiento primario y son la base para posteriores análisis puesto que construyen el conocimiento que se plasma en textos” (p. 42). Por su parte, Habermas (2002) discute que: “a través de una situación discursiva los hablantes pueden legitimar sus saberes y comportamientos mediante argumentaciones” (p. 82).

Las argumentaciones anteriores constituyen constructos teóricos suficientes para concebir que en un acto educativo se transmita mediante las prácticas discursivas de los docentes un saber cómo trasfondo, construido en forma de argumentaciones para explicar, analizar, informar, convencer a los sujetos involucrados en esos procesos formativos. Es decir que, desde el discurso, puedo develar cómo es vista y comprendida la realidad y, por consiguiente, eso es una manera de construcción del conocimiento.

Desde otra óptica epistémica, Gadamer (2004) expone que: “el discurso permite la comprensión de formas de vida o de una tradición y no de una subjetividad individual” (p. 143). Según esta perspectiva, Gadamer afirma que si el discurso es expresión de estilos y modos de vida. Entonces, me encuentro otra arista para concebir que desde las prácticas discursivas de los docentes investigados, puedo conseguir la matriz epistémica específica que construyen y transfieren los docentes en los procesos de enseñanza de la lengua española.

En este sentido, toca profundizar si los docentes como individualidades que utilizan diversas prácticas discursivas por pertenecer a estilos y modos

de vida heterogéneos, consiguen el objetivo puntual, que en este caso, es la construcción apropiada del conocimiento. Dicho de otro modo, como sujetos son constructores de realidades desde su mundo y desde su estilo de saber y, en consecuencia, desde sus prácticas discursivas. Me corresponde en este caso, teorizar si la diversidad de modos y estilos discursivos logran el objetivo puntual de construcción de un conocimiento apropiado para la enseñanza de la lengua o si, por el contrario, tales prácticas discursivas distorsionan y confunden la construcción del saber científico en esta área.

Deteniéndome un poco, en la situación planteada, me doy cuenta que el estado del arte que envuelve a lo discursivo, amerita ante la diversidad teórica al respecto, que fije postura. De este modo, poseer una línea teórico-metodológica clara al momento de utilizar el análisis del discurso como método de investigación.

Al respecto, Puerta (1996) señala que: “un analista de discurso establece vínculos entre enunciados y enunciaciones, prácticas y reglas” (p.59). También, Bajtin (1982) indica que: “el discurso responde, completa, refuta, contradice, afirma, completa a otros discursos” (p. 73). Ergo, en las prácticas discursivas está presente la concepción científica que manejan los docentes a la hora de querer enseñar la lengua española.

Asimismo, Martínez (2011) argumenta que: “el análisis del discurso o de texto, es describir la importancia que el texto hablado o escrito tienen en la comprensión de la vida social” (p. 130). En función a tal base epistémica, puedo destacar el carácter hermenéutico o enfoque interpretativo que lleva implícito todo análisis del discurso, pues, lo puntual es la comprensión del fenómeno que el mismo facilita. Y, precisamente, mediante la interpretación de textos hablados y escrito, me permite elaborar una aproximación

epistemológica que dé cuenta de cómo se construye el conocimiento desde las prácticas discursivas.

Por su parte, Edwards (2006) facilita una de las explicaciones más certeras de la aplicación del Análisis del Discurso desde el punto de vista de la Psicología Discursiva:

El Análisis del Discurso proporciona el mejor modelo para examinar lo que dicen las personas de forma rigurosamente empírica, como la realización de acciones sociales. En términos psicológicos, significa que no podemos considerar que las cosas que dice la gente sean simplemente expresiones de sus pensamientos, actitudes, cognición, recuerdos, creencias, sino que examinamos lo que dice la gente en calidad de acciones performativas de varias clases en el contexto en el que se dicen las cosas, sobre todo en el contexto circundante (p.145).

Ahora bien, Bolívar (2005) sostiene que: “el discurso es cognición porque las personas construyen su conocimiento del mundo y adaptan sus representaciones a los contextos en los cuales viven, según las opciones y/o limitaciones que se les ofrezca” (p.21). Tal postulado es un refuerzo teórico para mi tesis, de que desde las prácticas discursivas puedo develar la construcción de conocimiento implícito y lo hago desde el método del Análisis del Discurso.

Fases para el Análisis de Discurso

Al respecto, es preciso indicar que el método de Análisis del Discurso no supone utilizar unos pasos secuenciados a modo lineal, sino que es necesario aclarar la sistematicidad que orienta mi estudio, pues como lo argumenta Martínez (2011), este es un proceso cíclico que debe estar

ajustado al problema y naturaleza del objeto de estudio.

Para tal fin, es necesario según Martínez (2011): “analizar el lenguaje verbal que puede ser oral o escrito” (p. 132). En consecuencia, en mi estudio tomo en consideración las expresiones orales, pues, en ellas, se encuentran gestos, tonos, silencios, posturas y actitudes. De este modo, esclarecer el sentido y significado implícito de las prácticas discursivas utilizadas en el contexto universitario con la pretensión de construir el conocimiento transferido en la enseñanza de la lengua.

En todo caso, expone Martínez (2011) que el Análisis del Discurso por lo menos se realiza en las siguientes fases:

1. **Establecer las unidades de análisis o de registro.** Consiste en extraer un conjunto de palabras, frases o párrafos que encierran una idea central o global.
2. **Categorización de cada unidad de análisis o registro.** En este orden, sería asignar nombres breves y también subcategorías que pertenecerían a categorías mayores. De este modo, se determina la estructura que permite identificar la realidad subyacente que estamos investigando. Es decir se realiza una extracción de datos desde el contexto del texto, uniando las categorías extraídas por ultimo.
3. **Asignar significado.** Esclareciendo los textos en sus tres niveles de comunicación: sintáctico, semántico y pragmático.

Según Martínez (2011), **el primer nivel (sintáctico)** busca la relación entre los medios y fines del lenguaje. En efecto, indica este autor que se

busca la variedad de palabras, el uso que se les da, las analogías, oraciones subordinadas, raíces verbales, el uso de la voz pasiva, adjetivos, adverbios y conjunciones poco comunes, pronombres que dicen muchas cosas del autor del texto que se está analizando.

En el segundo nivel (semántico), se localiza la asignación de sentidos y significados. Se localiza la temática expresada por las categorías asignadas. Y, **el tercer nivel (pragmático)**, indica que se localiza la función del lenguaje, es decir, el lenguaje en su uso, para qué lo utilizan, el cual muchas veces es mezclado con el modo de ser cultural propio de un grupo humano (p.132). Pues, al decir de Martínez (2011): “todas las expresiones del lenguaje verbales o no, como: los silencios, el tono de voz, los defectos de pronunciación, las muletillas” (p. 136). Son elementos que él considera muy descriptivos y que permiten realizar inferencias y ayudan a conocer la intencionalidad del comunicador.

Tomando en cuenta, los postulados del autor citado, me permiten clarificar mi horizonte investigativo y guía mi intención metódica que, en este caso, es la aplicación del Análisis del Discurso. También me resulta importante, tener presente otros postulados teóricos de autores como Ibáñez (2006) quien acota que: “el lenguaje es un factor que participa y tiene injerencia en la constitución de la realidad” (p.21). Por su lado, Santander (2007) indica que: “Hay que tener presente el carácter engañoso del dato discursivo o su opacidad” (p. 27).

Esto lo interpreto que, mediante lo discursivo puedo lograr develar la concepción cognitiva que se construye y se transmite en la enseñanza de la lengua española. Siguiendo este hilo argumental, asumo que tal opacidad presente en el discurso, referida por el autor anterior, es un significado oculto

y o solapado que debo descubrir. Por su lado, Echeverría (2010) arguye que: “el conocimiento del mundo no radica en las ideas, sino en los enunciados que circulan” (p. 42). Es decir, que también dicho autor reconoce que en el discurso se encuentra presente el conocimiento que poseen y construyen los sujetos. Asimismo, Valles (2000) señala que: “el conocimiento cualitativo puede encontrarse en la observación de los objetos codificados que por lo mismo hay que traducir” (p. 38).

Tales bases epistémicas me permiten fundamentar mi interés investigativo centrado en la comprensión de las prácticas discursivas empleadas por los informantes clave, que en mi estudio, son los docentes del área de la Lengua Española de la Facultad de Educación de la Universidad de Carabobo. De lo anterior traigo a colación, los pasos o fases del método Análisis del Discurso, aplicado por Santander (2007), los cuales coinciden con lo señalado por Martínez (2011) y que contribuye con la sistematicidad de mi estudio.

1. Determinación del problema y del objeto de estudio. Según los autores anteriores, estos deben tener una representación signífica y de naturaleza discursiva.
2. Iniciar el problema con una pregunta de investigación que apunte al objeto de estudio. De la pregunta se desprende los objetivos generales y específicos.
3. Se examina el corpus textual (datos de las observaciones), de donde emergen las categorías. Aquí se consideran los diversos signos orales, escritos, gestuales entre otros.

4. Se aborda el análisis apoyado en las teorías y sobre la base de una pregunta generadora de análisis: ¿qué busco en este texto? La respuesta debe remitir a la pregunta de interés investigativo.
5. Guardar la coherencia entre categorías teóricas y de análisis de la investigación. Deben guardar relación con el objeto de estudio y que se apoyen mutuamente, desde ahí se garantiza la validez de la investigación.
6. Procesamiento de datos mediante la interpretación y análisis para finalmente elaborar la teoría.

Para van Dijk (1981), el objetivo principal del Análisis del Discurso es: “producir descripciones explícitas y sistemáticas tanto textuales como contextuales de las unidades del uso del lenguaje al que se denomina discurso” (p. 243). Por tanto, manifiesta van Dijk que el análisis del discurso se ocupa del uso de la lengua como manifestación del pensamiento en una “interacción social discursiva”.

Por otro lado, uno de los puntos focales en este análisis del discurso, así como lo expresan Potter y Wetherell (1987) es el análisis de los repertorios **interpretativos** que son: “un sistema de términos recurrentemente para describir y evaluar acciones, eventos y otros fenómenos...con frecuencia un repertorio se organizará alrededor de metáforas y otras figuras del habla” (p. 149).

En tanto, Sisto Campos (2012) expresa que para establecer los repertorios interpretativos se realizan dos tareas: (a) la variabilidad y (b) la consistencia. La primera se refiere a cómo mismas acciones o creencias son descritas mediante el discurso en distintas circunstancias de modos distintos;

la segunda, se refiere al ajuste de los discursos a diferentes contextos. El autor lo sintetiza así: “El habla puede dar cuenta de un mismo objeto de modos diversos (variabilidad), construyéndolo distintamente según la circunstancia (consistencia)” (p. 194).

Es así como a partir de la tipificación de los repertorios interpretativos se busca matizar la función de cada uno de ellos en el contexto del aula de clase y el porqué son usados recurrentemente.

Escenario de la investigación



Fuente: el-carabobeno.com (2016)

El contexto donde se realizó la investigación fue en el Departamento de Lengua y Literatura de la Facultad de Ciencias de la Educación de la Universidad de Carabobo. La Escuela de Educación de la Universidad de

Carabobo fue creada como tal el 20 de diciembre de 1962 por resolución del Consejo Nacional de Universidades en sesión celebrada en la ciudad de Mérida. Desde entonces, bajo el rectorado del Dr. Humberto Giugni, comenzó a funcionar adscrita a la Facultad de Ciencias Económicas y Sociales, ejerciendo como primer decano, el Dr. Rafael Irigoyen Crespo.

El proyecto de la creación de la Escuela de Educación fue producto de solicitudes hechas ante las autoridades universitarias por estudiantes, bachilleres, profesionales universitarios y diversos sectores de la comunidad carabobeña. La estructuración y la organización previa de la Escuela durante el año de 1962, antes de que fuera realmente decretada, estuvieron a cargo del Dr. Juan Correa González y tuvo para esa época como Director al Dr. Francisco J. Ávila. Después de cumplidos los pasos reglamentarios, la Escuela de Educación abrió sus puertas con la iniciación de un curso selectivo, el Propedéutico, el cual se llevó a efecto de octubre a diciembre de 1963.

En enero de 1964, se iniciaron definitivamente las actividades con la siguiente población estudiantil: 250 bachilleres, 256 normalistas con más de tres años de servicio, 15 profesores de Institutos Pedagógicos, 35 Profesores Universitarios y 9 Profesionales Universitarios. Desde la fecha de su creación fue nombrado Director el Dr. Rafael González Baquero, quien elabora el Plan Curricular que fue adoptado como modelo para los cursos correspondientes al pensum de la Escuela.

Para 1975, se hace una restructuración del pensum y se crean las menciones de Inglés, Lengua y Literatura, Matemática y Ciencias Sociales. Ese mismo año, el Profesor Hernando Picón elaboró el diseño curricular de la Licenciatura en Educación con 56 asignaturas que se mantuvo vigente desde

esa fecha hasta el año 2002.

El 10 de mayo de 1977, la Escuela de Educación se separa de la Facultad de Ciencias Económicas y Sociales, fungiendo, como decano interino, el Dr. José Ramón González Pérez. Sucesivamente, ha tenido como decano a los siguientes profesores: Ángel Williams, Luis Beltrán Díaz, Carlos Herrera, Rigoberto Ávila, Eric Núñez Lira, Maritza Segura, Luis Arenas, Juan Macías, Luis Torres y, actualmente, Ginoid Sánchez de Franco.

En 1983, el Consejo de Facultad de Ciencias de la Educación, desgana una comisión de revisión curricular, constituida por un grupo de profesores, quienes posteriormente presentan un informe denominado diagnóstico de validez interna de la estructura curricular de la Escuela de Educación (1989), a partir de este diagnóstico, se designa una Comisión central de reforma académica en 1991 con la finalidad de elaborar y presentar un proyecto de reforma curricular (1994). Para el año 1995, se presenta el informe del rediseño curricular de la Facultad.

En él, se concreta un perfil de la carrera, en donde se contemplan como componentes: la formación general, formación pedagógica y prácticas profesionales. Estos componentes fueron las bases que sirvieron para el diseño del plan y los programas del componente de formación especializada, tomando como criterios la articulación, el orden lógico, así como también el control de ajuste permanente del currículum.

En 1998, la Comisión Central de Currículo de la FaCE – UC, conjuntamente con las subcomisiones curriculares de las distintas menciones, procedieron a verificar la validez interna de los diseños curriculares de las distintas menciones, algunas de las cuales fueron

ajustadas. Producto de la evaluación de las menciones de Educación Prescolar y Educación Inicial, surge un nuevo diseño denotado como Docencia Infantil con el propósito de dar mayor pertinencia social y prospectiva de la carrera.

A partir de 1999, la Comisión Central de Currículo de la FaCE – UC inició nuevamente un proceso de ajuste curricular para responder a la política de Racionalización Académica emanada del Consejo Universitario de la Universidad, lo cual dio origen al ajuste y actualización de los diseños vigentes. En ese momento, se propuso el cambio en la denominación de Docencia Infantil a Educación Inicial y Primera Etapa de Educación Básica, el cual fue aprobado ante la instancia correspondiente. En este marco, también se crea la comisión que elaboró los diseños de las nuevas menciones tales como Química, Física, Informática, Biología, Francés y Educación Integral. (Tomado de: pedagogiaycurriculum29.blogspot.com).

Las instalaciones de la Facultad de Ciencias de la Educación estuvo ubicada en la entrada del Arco de Bárbula, sector A y B desde su creación hasta el año 2006, para este año fue mudada al edificio nuevo donde se encuentra actualmente en el Campus de la Ciudad Universitaria en Bárbula.

En lo que concierne al Departamento de Lengua y Literatura, para el año 1975, el Profesor Hernando Picón propone la creación del Departamento de Lengua y Literatura junto con los Profesores Magaly Feo de Correa, Perfecto Marín, Manuel Navarro y Esther Fernández. Una vez creado el Departamento de Lengua y Literatura se comenzaron a administrar las asignaturas e ingresaron para aquella época los Profesores José Napoleón Oropeza, Laura Antillano, Norma Morales, Minerva Negrete, Luis Rodríguez y Néstor Barillas.

Para 1980, se incorporan los Profesores Ramón Morón, Ignacio Roa, Rafael Nieto, Elibio Leal, Lisbeth Morales, Norma Valero y Carmen Rondón de Esteller. Treinta años han pasado y han egresado 65 promociones de la mención de Lengua y Literatura de la Facultad de Ciencias de la Educación de la Universidad de Carabobo. El Departamento de Lengua y Literatura, actualmente funciona el edificio de la Facultad de Ciencias de la Educación, Campus Bárbula en el primer piso en la parte central.

Informantes clave

Los informantes clave seleccionados para este estudio fueron tres (3) docentes de la Facultad de Ciencias de la Educación de la Universidad de Carabobo, quienes están adscritos al Departamento de Lengua y Literatura. Una profesora pertenece a la Cátedra de Lenguaje y Comunicación e imparte la asignatura Castellano Instrumental del primer semestre de la carrera, una segunda informante, profesora adscrita a la Cátedra de Teoría y Métodos de Investigación Lingüística y dicta la asignatura de Lengua y Sociedad del sexto semestre de la mención Lengua y Literatura y un profesor perteneciente a la Cátedra de Lenguaje y Comunicación e imparte la asignatura Castellano Instrumental del 1er semestre de la carrera. El período lectivo en el cual se recabó la información fue el primer semestre del año 2015.

Para este período, estaban adscritos, en el Departamento de Lengua y Literatura, treinta (30) profesores quienes administraban las diferentes asignaturas del pensum de estudio. Las unidades académico-administrativas de la mención están regidas por cátedras. En el Departamento, existen seis cátedras las cuales se describen a continuación:

Cuadro 3
Cátedras del Departamento de Lengua y Literatura
FaCE-UC

Cátedra	Asignaturas
Lenguaje y Comunicación	Castellano Instrumental
Teoría y Métodos de Investigación Lingüística	Introducción al Estudio de la Lengua Teorías Adquisición de la Lengua Lengua y Sociedad Nociones Básicas de Análisis del Discurso
	Técnicas Documentales

Teoría y Métodos de Investigación Literaria	Teoría y Análisis Literario I Teoría y Análisis Literario II Investigación Educativa Planificación y Divulgación Literaria Diseño de Materiales Educativos Seminario Proyecto de Investigación Trabajo Especial de Grado
Gramática Española	Fonética y Fonología Gramática I Gramática II Didáctica de la Lengua y la Literatura Historia del Español
Literatura Occidental y Española	Literatura Occidental I Literatura Occidental II Seminario de los Nuevos Lenguajes de la Literatura
Literatura Iberoamericana y Venezolana	Literatura Iberoamericana Literatura Venezolana

Fuente: Elaboración propia (2016)

Seguidamente, se presenta el perfil de cada uno de los sujetos de investigación.

Cuadro 4
Informantes clave

Docente	Área de conocimiento	Asignatura	Años de servicio
MP	Lengua y Literatura	Castellano	5
DZ	Lengua y Literatura	Lengua y Sociedad	10
JM	Lengua y Literatura	Castellano	18

Fuente: Elaboración propia (2016)

El informante 1: Profesora **MP** es una joven docente de 28 años de edad egresada de la Mención Lengua y Literatura de la Facultad de Ciencias de la Educación de la Universidad de Carabobo. Es Magister en Lectura y Escritura de esta misma casa de estudios. Es profesora ordinaria (Instructor Tiempo Convencional) con cinco años de servicio en la Cátedra de Lenguaje y Comunicación impartiendo la asignatura de Castellano Instrumental del primer semestre de la Licenciatura en Educación.

El informante 2: Profesora **DZ** es una docente de 39 años de edad egresada, igualmente, de la Mención Lengua y Literatura de la Facultad de Ciencias de la Educación de la Universidad de Carabobo. Tiene una Maestría en Lectura y Escritura de esta misma casa de estudios. Es profesora ordinaria (Agregado Tiempo Completo) con diez años de servicio en la Cátedra de Lenguaje y Comunicación y en la Cátedra de Teoría y Métodos de Investigación Lingüística impartiendo las asignaturas de Castellano Instrumental y Lengua y Sociedad del 6to semestre de la mención. Es profesora de la Maestría en Lectura y Escritura, tutora y jurado de Trabajos de Grado de la mencionada Maestría.

El informante 3: Profesor **JM** es un docente de 42 años edad egresado de la Mención Lengua y Literatura de la Facultad de Ciencias de la Educación de la Universidad de Carabobo. Tiene una Especialización en Tecnología aplicada a la Educación, una Maestría en Lectura y Escritura por la Universidad de Carabobo y es Doctorando en Educación de la Universidad Pedagógica Experimental Libertador, núcleo San Carlos. Es profesor ordinario (Asociado Tiempo Convencional) con dieciocho años de servicio en las Cátedras de Lenguaje y Comunicación, Gramática Española, Teoría y Métodos de Investigación Literaria y Literatura Iberoamericana y Venezolana. Para el período de realización de esta tesis doctoral, el profesor

dicta las asignaturas de Castellano Instrumental, Gramática Española, Módulo de Diseño de Materiales Educativos y Literatura Venezolana. Es Coordinador de la Maestría en Lectura y Escritura de esta casa de estudios, donde además, es profesor, jurado y tutor.

Técnicas e instrumentos de recolección de la información

Precisamente, una de las vías para acceder al conocimiento se halla en el campo de la comunicación y la interpretación, donde se revela la importancia del lenguaje para nuestra investigación, pues es mediante los “discursos” de los individuos que conoceremos el fenómeno. Los discursos serían todas las formas de interacción hablada, formal e informal y todo tipo de textos escritos. Su trascendencia radica en que es una práctica que construye sistemáticamente el objeto del cual habla.

Es nuestra consideración que a través de técnicas como la observación participante y las asociaciones de palabras podemos tener acceso a dicho material discursivo, que por su naturaleza favorece la espontaneidad y la naturalización de la situación de intercambio. Es necesario añadir que los discursos no constituyen una expresión directa de las representaciones de los sujetos y corresponde al investigador su construcción, realizando un cuidadoso análisis, puesto que los universos semánticos producidos por los sujetos incluyen elementos cognitivos, simbólicos y afectivos que organizan, dan sentido y dirección al pensamiento de cada individuo particular.

No debemos pasar por alto un importante precepto teórico que plantea esta teoría donde se enuncia que toda representación es siempre de algo (el objeto) y de alguien (el sujeto, la población o grupo social). Dada la relación dialéctica que debe existir entre ambos, se nos hace imprescindible señalar

algunos aspectos metodológicos que puntualiza Pereira de Sá (1998) que consideramos fundamentales cuando del estudio de esta categoría se trate. Ellos son los siguientes:

1. Enunciar exactamente el objeto de la representación.
2. Determinar los sujetos en cuyas manifestaciones discursivas y comportamientos se estudiará la representación.
3. Determinar las dimensiones del contexto sociocultural donde se desenvuelven los sujetos que se tendrán en cuenta para conocer sobre la representación.

Evidentemente, nos encontramos ante un amplio espectro de posibilidades metodológicas para estudiar las prácticas discursivas de los docentes universitarios y como estos construyen el conocimiento lingüístico. Nos corresponde entonces definir la metodología que utilizaremos para la recogida y procesamiento de la información, que en términos de metodología de la investigación consistiría en diseñar el análisis lógico de un estudio, que no es una secuencia lineal direccional, sino un proceso dialéctico que avanza a través de contradicciones.

Para la recolección de la información se ha utilizado dos fuentes: las grabaciones de las sesiones de clase (9 en total 3 por cada informante clave) en una grabadora digital y la toma de notas de campo. El papel como observadora consistía en grabar las sesiones y tomar notas de campos sobre las mismas, registrando las características más generales de la interacción dialógica entre los profesores y sus estudiantes. Las sesiones grabadas digitalmente fueron transliteradas inmediatamente luego de cada jornada. Las sesiones completas o los segmentos seleccionados han sido digitalizados y tratados con el apoyo del software **Atlas.ti**.

Técnica

Observación participante

Goetz y LeCompte (1988) expresan que la observación participante es la principal técnica etnográfica de recogida de datos. Los autores manifiestan que: “la observación participante sirve para obtener de los individuos sus definiciones de la realidad y los constructos que organizan su mundo” (p. 126).

Por su parte, Leal (2011) revela que la observación participante implica la interacción entre el investigador y los grupos sociales. Su objetivo es recoger datos de modo sistemático directamente de los contextos y se fundamenta en el principio de la convivencia personal del investigador con el grupo o institución que se investiga. La técnica pasa por tres momentos: (a) acceso al escenario donde el investigador debe buscar la aceptación del grupo, (b) estancia en el escenario donde el investigador involucrado con el grupo realiza el proceso de observación interactiva y (c) retirada del escenario en el cual el investigador se retira del grupo de forma amigable.

Para Martínez (2009), la mayoría de los acontecimientos son expresados o definidos con estructuras lingüísticas particulares, es crucial que el investigador se familiarice con las variaciones del lenguaje y del argot o jerga usados por los participantes, sobre todo cuando éstos son jóvenes. Es, además, importante recoger las historias, anécdotas y mitos que constituyen como el trasfondo cultural-ideológico que da sentido y valor a sus cosas, ya que determinan lo que es importante o no importante, cómo las personas se ven unas a otras y cómo evalúan su participación en los grupos y programas.

Para Rusque (2003) la observación participante es “aquella que hace el investigador se inserte en la comunidad y se mezcle con las demás personas, produciendo el menor grado de cambios posibles en la vida cotidiana de las personas” (p. 190). En este sentido, la observación participante, en esta investigación, sirvió para explorar, detalladamente, las acciones didácticas de los docentes para la interpretación de sus prácticas discursivas en el contexto de la construcción del conocimiento lingüístico en el aula universitaria.

Instrumento

Notas de campo

Es un instrumento privilegiado de la observación participante, donde se anotarán anécdotas, sucesos, conversaciones, impresiones, interrogantes. Estas notas de campo contendrán un material muy rico sobre personas, situaciones o lugares, a partir del cual, una vez terminada la investigación, se harán análisis útiles y pertinentes para la comprensión del problema. Se debe tomar nota después de cada observación y también después de encuentros más ocasionales.

Dado que las notas son la materia prima de la observación participante, el investigador debe esforzarse por tomar las notas con disciplina y en la forma más amplia completa posible (Rusque, 2003:195). Y más adelante señala que esta técnica conduce a una redefinición del investigador y de su objeto de conocimiento y que no es inocua, es decir, no sólo produce conocimientos, sino que transforma a quienes participan en ella.

Para Martínez (2002:203), la información que se acumula y las teorías emergentes se usan para reorientar la recolección de nueva información, esto es, la construcción de un proceso dialéctico que permite la

sistematicidad en la investigación. Por su parte, Hammersley y Atkinson (1994) exponen que: “Las notas de campo son el sistema tradicional en etnografía para registrar los datos fruto de la observación... las notas de campo consisten en descripciones más o menos concretas de los procesos sociales y de su contexto” (p. 193)

Las notas de campo permitieron a la investigadora realizar anotaciones en un cuaderno de los datos importantes que se dieron en las interacciones dialógicas entre docentes y estudiantes en las clases de lengua española y que fueron de apoyo sustantivo a las grabaciones de cada una de las sesiones observadas.

Recursos técnicos

Grabadora digital

En relación con los instrumentos utilizados en la investigación para recoger la información a través de la observación participante, estos se registraron a través de una grabadora digital marca Panasonic modelo RR-US550 y fueron transliteradas en un cuaderno de registros y se complementó con las notas de campos. La grabadora fue utilizada en las nueve sesiones de clase donde se grabaron todo el acontecer pedagógico de los tres informantes clave. A continuación, se presenta el modelo de la grabadora digital utilizada:



Figura 17. Grabadora digital
Fuente: www.fnac.com

Cuadro 5
Resumen fuentes de información

Fuente de Información	Técnica	Instrumentos	Recursos Técnicos
Docentes	Observación participante	Cuadernos de registros y notas de campo	Grabadora digital

Fuente: Elaboración propia (2016)

Protocolo de análisis e interpretación de la información

Para la sistematización de la información recogida, se recurrió a las técnicas propias de los datos cualitativos y, particularmente, datos provenientes del diseño etnográfico. Así lo expresa Martínez (2006):

El desarrollo de una teoría basada con firmeza en los datos y que emerja de ellos, no es fruto del azar, se logra mediante una descripción sistemática de las características que tienen las variables de los fenómenos en juego, de la codificación y formación de categorías conceptuales, del descubrimiento y validación de asociaciones entre los fenómenos, de la comparación de construcciones lógicas y postulados que emergen de los fenómenos de un ambiente con otros de ambientes o situaciones similares (p. 208).

En este sentido, la investigación cualitativa va de la descripción a la interpretación, así, pues, Reguera (2008) afirma: “Su función es contrastar, comparar y analizar la información sobre el hecho o fenómeno observado” (p. 91).

Para esta investigación doctoral, la información recogida a través de la observación participante y las notas de campo, fue codificada, analizada e interpretada con la asistencia del software **Atlas.ti Qualitative Data Analysis** Demo versión 6.2, Berlín, Alemania 2016.

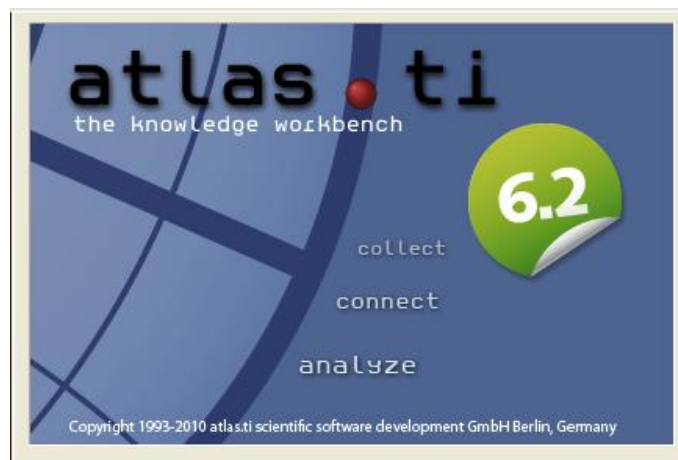


Figura 18. Atlas.ti versión 6.2

Fuente: *Atlas.ti qualitative data analysis.1993-2016 by Atlas.ti GmbH, Berlín*

El **Atlas.ti** fue diseñado a finales de los ochenta por el alemán Thomas Murh, quien recurriendo a la tecnología hizo un intento por aplicar los planteamientos metodológicos de Glaser y Strauss. (San Martín, 2014:114). El **Atlas.ti** es una herramienta informática cuyo objetivo es facilitar el análisis cualitativo, principalmente, grandes volúmenes de datos textuales. Así lo expone Muñoz (2003): “puesto que su foco de atención es el análisis cualitativo, no pretende automatizar el proceso de análisis, sino, simplemente, ayudar al intérprete humano agilizando considerablemente muchas de las actividades implicadas en el análisis cualitativo y de interpretación” (p. 2).

Hemmersley y Atkinson (1994) exponen que el software proporciona la capacidad de relacionar “códigos” para segmentos específicos de notas y transcripciones, pero este proceso no es mecánico, por tanto, siempre es importante la labor intelectual y creativa del etnógrafo para la construcción y análisis de los códigos analíticos de la información recogida. Para San Martín (2014):

Este software permite expresar el sentido circular del análisis cualitativo, por cuanto otorga la posibilidad de incorporar secuencialmente los datos, sin la necesidad de recoger todo el material en un mismo tiempo. Por esta razón, permite llevar a cabo el muestreo teórico necesario para realizar el análisis constructor de teoría (p. 114).

El **Atlas.ti** permite integrar toda la información de que disponemos facilitando su organización, su búsqueda y recuperación. Todas estas son actividades de lo que se podría denominar el *nivel textual*, la primera fase del trabajo de análisis que dará paso a actividades de *tipo conceptual* como por ejemplo el establecimiento de relaciones entre elementos y la elaboración de modelos mediante la representación gráfica:

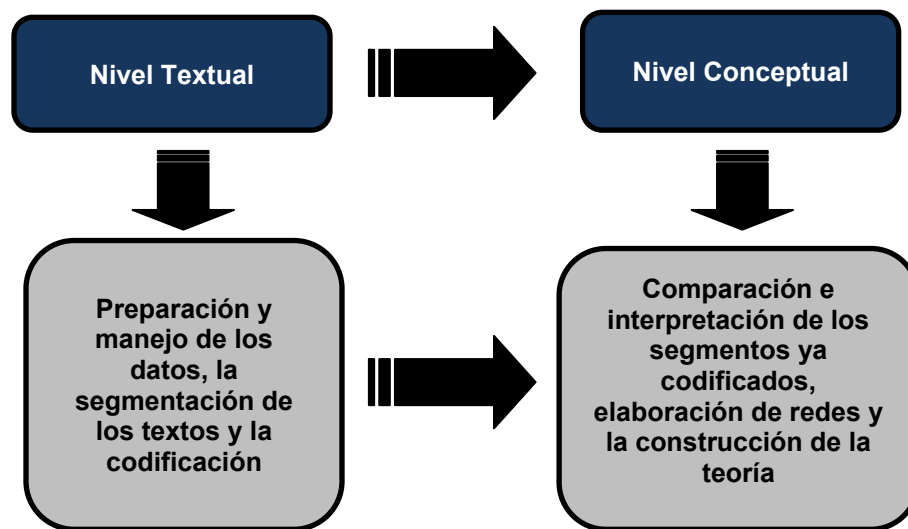


Figura 19. Niveles del proceso de trabajo con Atlas.ti
Fuente: Elaboración propia (2016)

Para Muñoz (2003), estos son los componentes:

1. **Documento:** en el caso de **Atlas.ti** el resultado de nuestro trabajo será un archivo almacenado en el disco duro o *pendrive* compuesto por una serie de elementos. En este caso, el archivo lo denominaremos *unidad hermenéutica* y sus componentes serán los siguientes:
 - a. *Documentos primarios:* Datos brutos.
 - b. *Citas (Quotations):* las citas son fragmentos de los documentos primarios que tienen algún significado (primera reducción).
 - c. *Códigos (Codes):* los códigos suelen ser la unidad básica de análisis.
 - d. *Anotaciones (Memos):* son comentarios de un nivel cualitativamente superior pues lo hace el analista.

- e. *Familias*: agrupaciones para el análisis conceptual.
- f. *Networks*: permiten representar información completa de una forma intuitiva mediante representaciones gráficas de los diferentes componentes y de las relaciones que se hayan establecido entre ellos.

2. **Unidad hermenéutica (UH)**: la unidad hermenéutica es el “contenedor” que agrupa a todos los elementos anteriores. Dicho de otra forma, es el fichero en el que se graba toda la información relacionada con el análisis, desde los documentos primarios hasta los *networks*. Es decir, es el equivalente a un fichero “doc” (documento de texto) “ppt” o “xls”. En nuestro caso, sería un archivo “hpr”.

Para Hernández y Opazo (2010), una de las estructuras para realizar el análisis a considerar dentro del análisis cualitativo con el programa **Atlas.ti** implica considerar cuatro etapas:

1. Codificación de los datos
2. Categorización de los datos
3. Estructuración y/o creación de una o más redes de relaciones entre las categorías (diagramas de flujo, mapas mentales o mapas conceptuales)
4. Estructuración de hallazgos y/o teorización (cuando sea necesario)

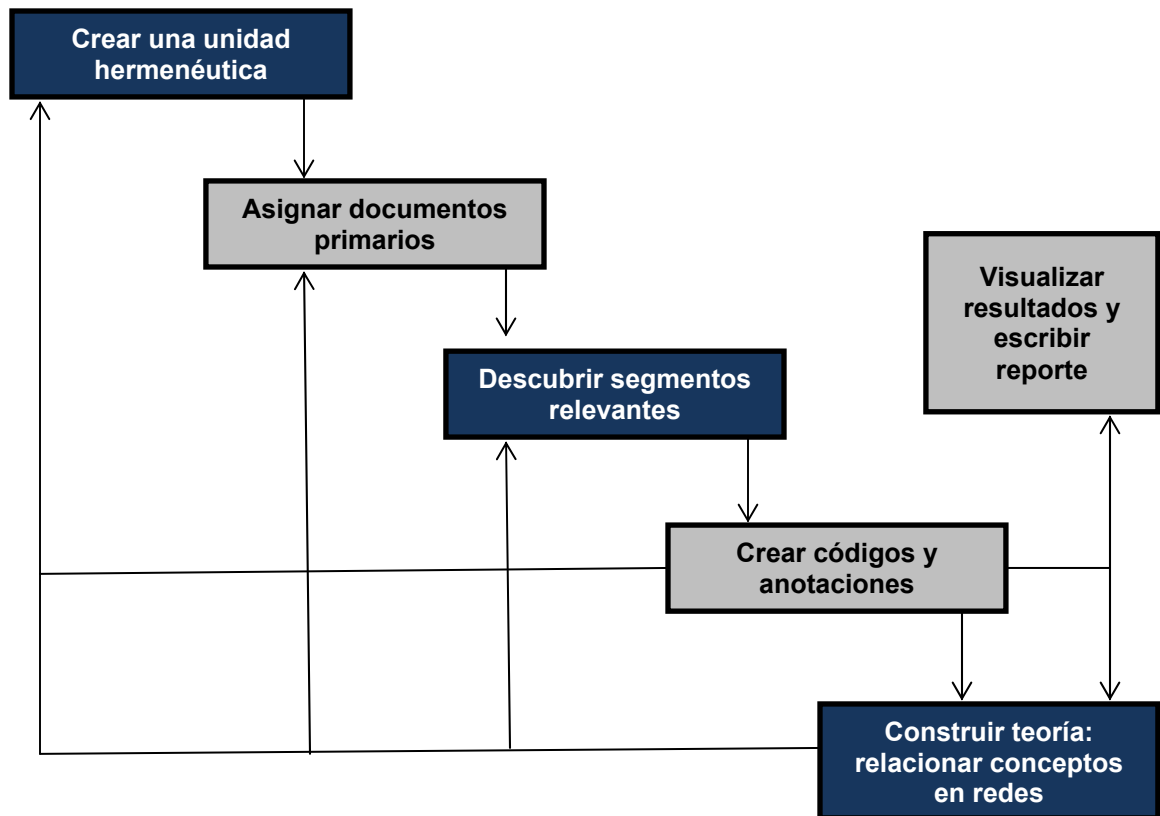


Figura 20. Proceso general de análisis con Atlas.ti
Fuente: Murh y Friese (2004)

Protocolo 1: Codificación

La codificación es la creación y asignación de códigos. El código puede ser una palabra o la conjunción de varias palabras. Expone Abarca y Ruiz (2014) que: “Con la utilización de una palabra o una frase se recoge el significado o interpretación que se le da a un cita determinada. De esta forma, la codificación intenta simplificar o darle sentido a una serie de datos, un segmento de una figura o un trozo de texto” (p. 40). Codificar es el proceso mediante el cual se agrupa la información obtenida en categorías que concentran las ideas, conceptos o temas similares descubiertos por el

investigador o los pasos o fases dentro de un proceso (Rubin y Rubin, 1995). Igualmente, Atkinson citado por González y Cano (2010) expresa que:

El término codificación hace referencia al proceso a través del cual fragmentamos o segmentamos los datos en función de su significación para con las preguntas y objetivos de investigación. Implica un trabajo inicial para preparar la materia prima que luego habrá de ser abstraída e interpretada. La codificación nos permite condensar nuestros datos en unidades analizables y, así, revisar minuciosamente lo que nuestros datos nos quieren decir. La codificación nos ayuda a llegar, desde los datos, a las ideas (p. 4).

Para Taylor y Bogdan (1998) en la investigación cualitativa, la codificación es un modo sistemático de desarrollar y refinar las interpretaciones de los datos. El proceso de codificación incluye la reunión y análisis de todos los datos que se refieren a temas, ideas, conceptos, interpretaciones y proposiciones. En relación con esta investigación, la codificación se hará con la ayuda del software **Atlas.ti**. De los nueve registros de observación de los informantes clave se hizo una selección y se segmentaron como se detalla a continuación:

Cuadro 6
Segmentación de los registros de observación

Informante 1 MP		Informante 2 DZ		Informante 3 JM	
Registro 1	Segmento A-B-C-D	Registro 1	Segmento A-B	Registro 1	Segmento A-B-C-D
Registro 2	Segmento A-B-C	Registro 2	Segmento A-B-C	Registro 2	Segmento A-B
Registro 3	Segmento A-B	Registro 3	Segmento A-B-C	Registro 3	Segmento A-B
Registro 4	Segmento A-B	Registro 4	Segmento A-B-C-D	Registro 4	Segmento A-B-C
Registro 5	Segmento A-B	Registro 5	Segmento A-B-C	Registro 5	Segmento A-B-C
Registro 6	Segmento A-B	Registro 6	Segmento A-B-C-D	Registro 6	Segmento A-B-C-D

Fuente: Elaboración propia (2016)

En primer lugar, para codificar la información es necesario asignar el documento al programa, para ello, previamente, un documento transcrito en un procesador de textos debe guardarse como texto sin formato (.txt):

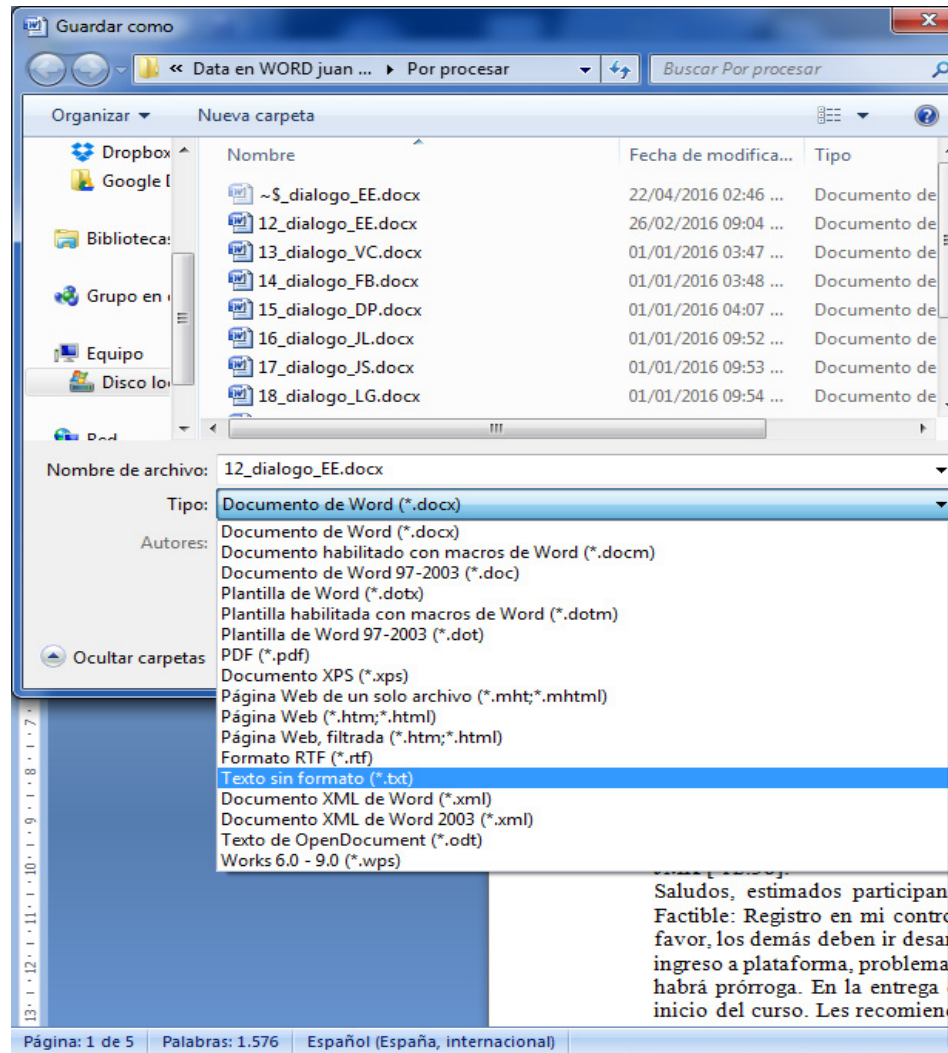


Figura 21. Preparación del documento
Fuente: *Atlas.ti qualitative data analysis.1993-2016 by Atlas.ti GmbH, Berlín*

Una vez guardado el documento con formato **(.txt)**, se abre el programa **Atlas.ti** y se selecciona la opción “crear nueva unidad hermenéutica”:

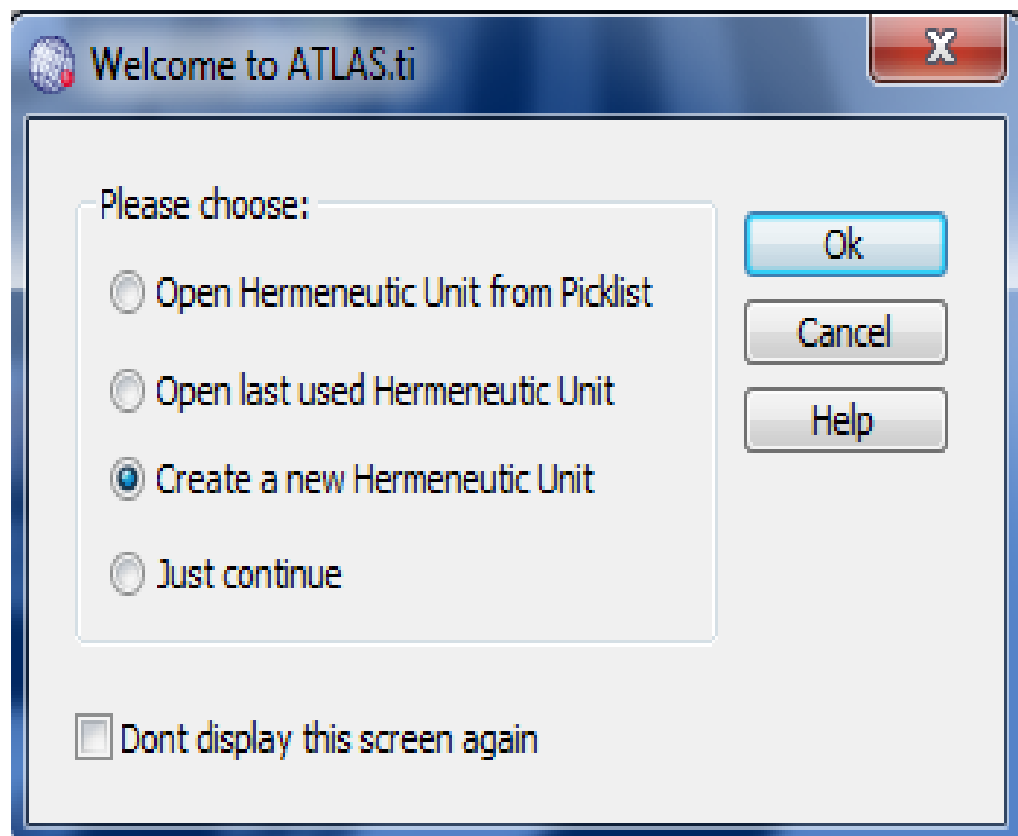


Figura 22. Creación de la nueva unidad hermenéutica
Fuente: *Atlas.ti qualitative data analysis.1993-2016 by Atlas.ti GmbH, Berlín*

Luego, ya abierto el espacio para crear la nueva unidad hermenéutica se abre el asistente de documentos primarios:

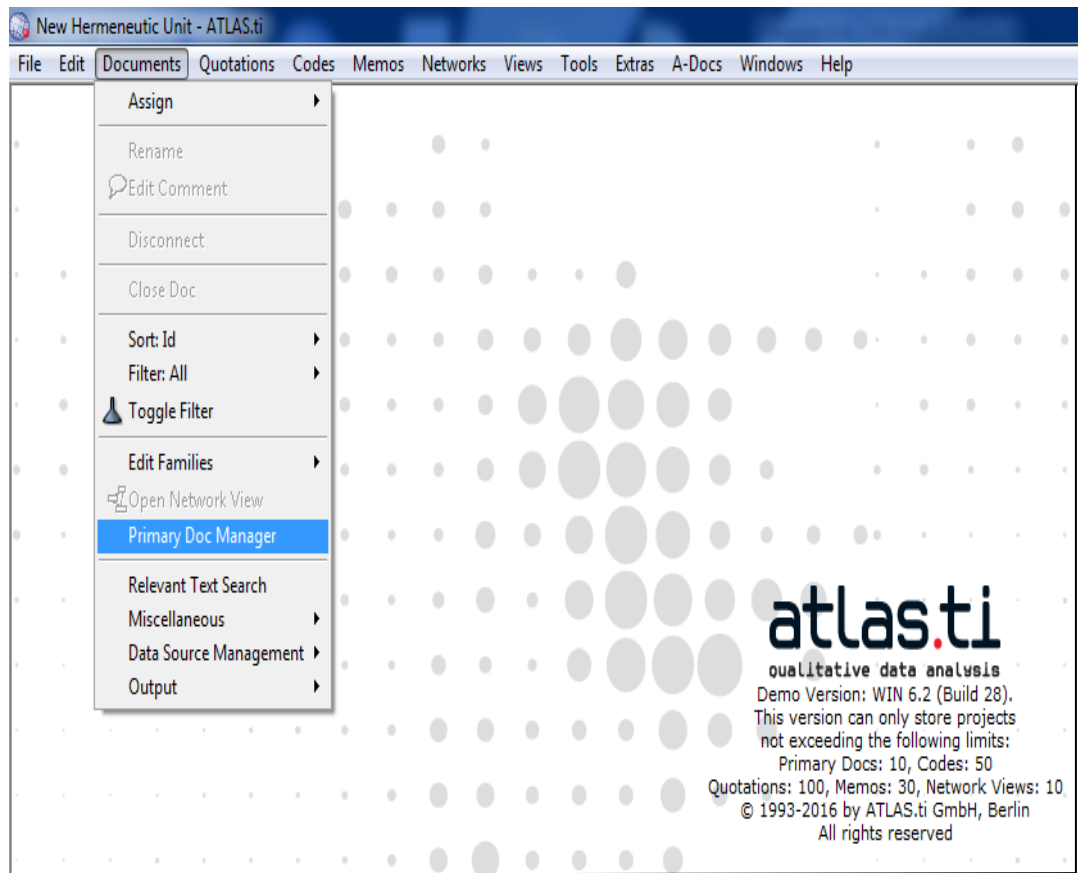


Figura 23. Asistente de documentos primarios
Fuente: *Atlas.ti qualitative data analysis. 1993-2016 by Atlas.ti GmbH. Berlín*

Inmediatamente, se asigna el documento primario y se despliega la ventana donde se va a observar la información primaria que se va a abordar cualitativamente:

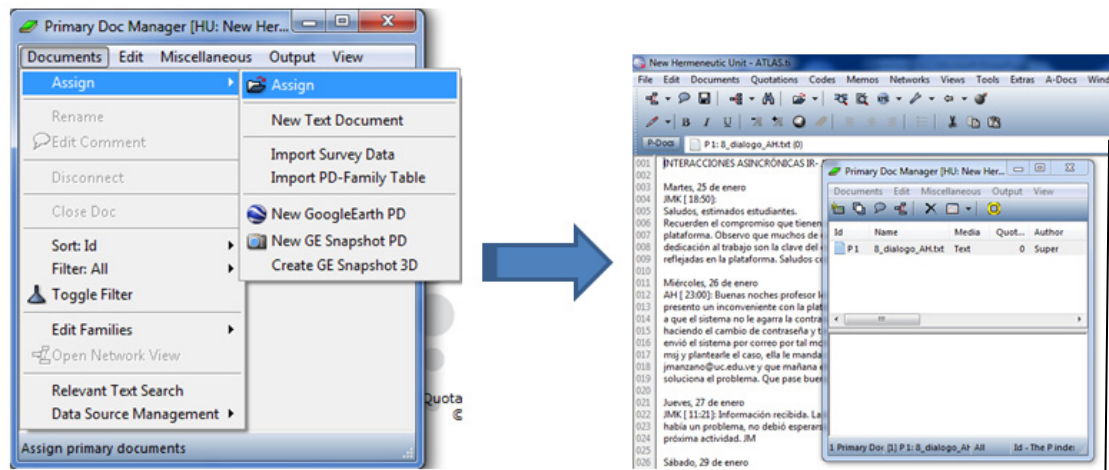


Figura 24. Asignación del documento primario y despliegue de la información principal

Fuente: *Atlas.ti qualitative data analysis. 1993-2016 by Atlas.ti GmbH. Berlín*

Para finalizar este proceso, se asignan los códigos correspondientes a cada segmento de la información:

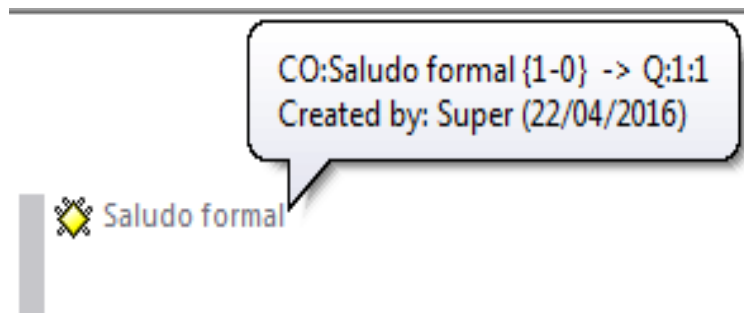


Figura 25. Ejemplo de un código

Fuente: *Atlas.ti qualitative data analysis. 1993-2016 by Atlas.ti GmbH. Berlín*

Protocolo 2: Categorización

La categorización es entendida como una operación que tiene la particularidad de agrupar o clasificar conceptualmente un conjunto de elementos (datos o códigos) que reúnen o comparte un significado, por lo tanto, es concebida en un nivel de abstracción superior que está más próxima a un nivel relacional conceptual, que a un nivel de datos brutos (Chacón, 2004).

Para realizar la categorización de la información en este estudio, es preciso haber codificado todo el documento. Esta categorización implica crear familias de categorías, para ello, se utiliza el asistente de creación de familias de categorías:

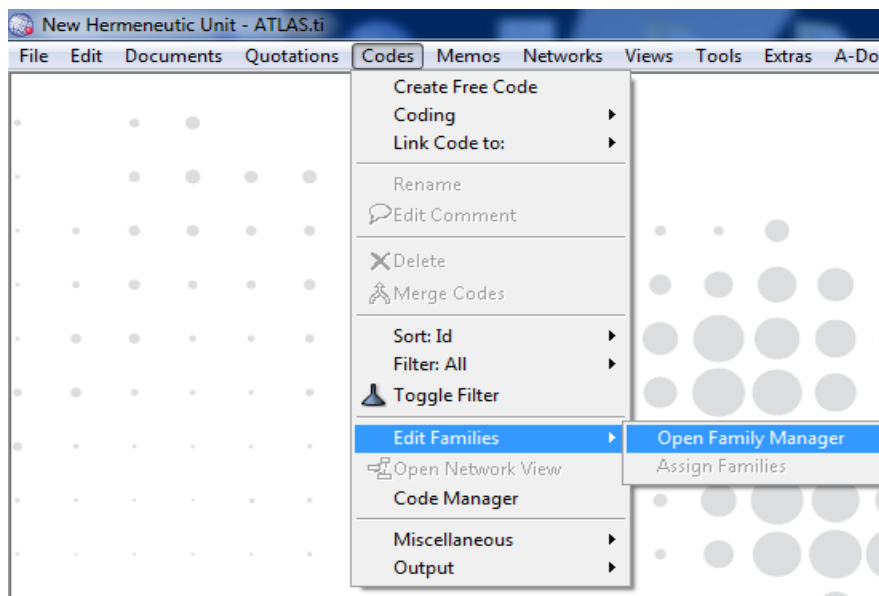


Figura 26. Asistente de creación de familias de categorías
Fuente: Atlas.ti qualitative data analysis. 1993-2016 by Atlas.ti GmbH. Berlín

Este asistente permite agrupar los códigos en categorías más generales o macrocategorías:

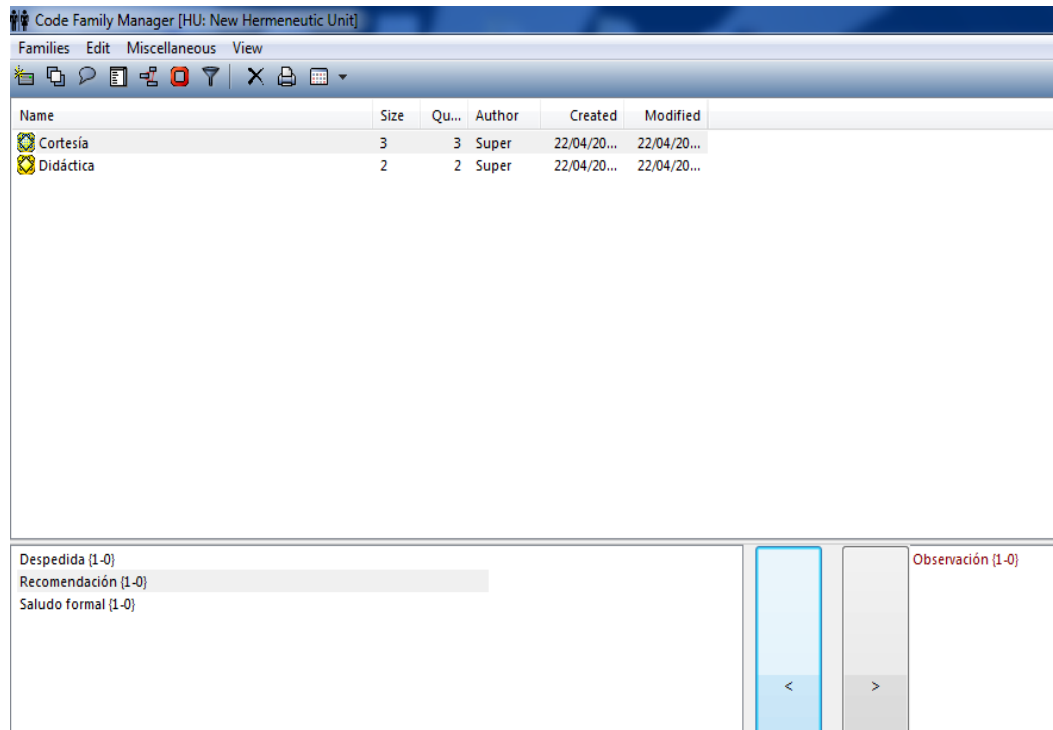


Figura 27. Asistente para grupos de macrocategorías
Fuente: *Atlas.ti qualitative data analysis. 1993-2016 by Atlas.ti GmbH. Berlín*

Este asistente genera un reporte al investigador sobre las categorías y objetos agrupados en él. Este sub-documento es de utilidad para establecer la interpretación de la realidad abordada cualitativamente:

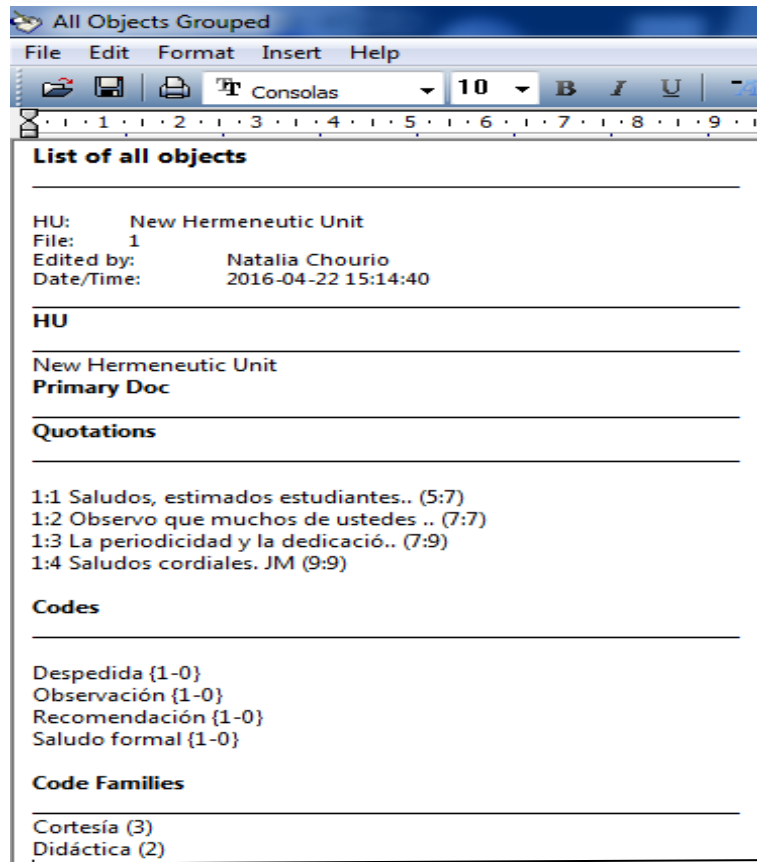


Figura 28. Lista de objetos
Fuente: *Atlas.ti qualitative data analysis. 1993-2016 by Atlas.ti Gmbh. Berlín*

Protocolo 3: Estructuración

Con las categorías ya conformadas, se procede a organizar los objetos de construcción en redes de relaciones o mapas conceptuales y la estructuración de hallazgos. Las redes estructurales representan, gráficamente, un sistema de relaciones entre las categorías. En tanto, estas redes conceptuales permiten las interpretaciones y permite la realización de argumentos o reflexiones.

En el programa **Atlas.ti**, existe una pestaña llamada “redes” donde puede ubicarse un asistente de redes. Se crea una nueva red y se importa los objetos ya registrados previamente, entiéndase, códigos y familias. El programa los vincula y el investigador puede estructurar la red a su gusto, estructura que le permitirá interpretar la realidad de manera fluida:

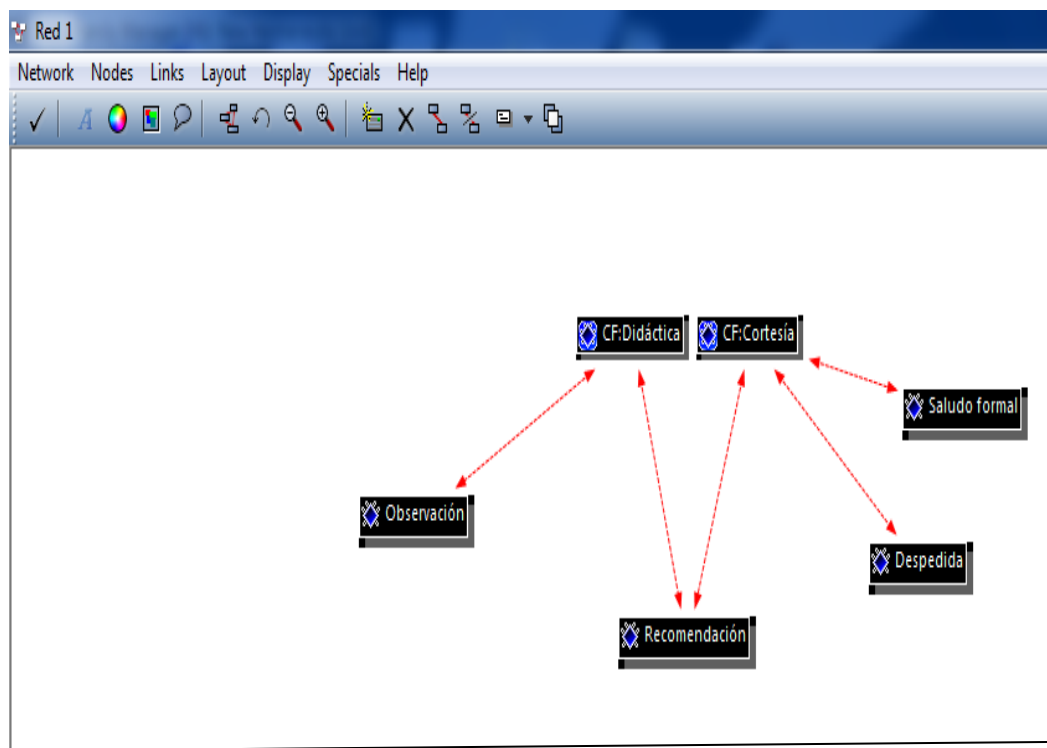


Figura 29. Asistente de creación de redes
Fuente: *Atlas.ti qualitative data analysis. 1993-2016 by Atlas.ti GmbH. Berlín*

Una vez configurada la red en forma definitiva, debe salvarse como archivo gráfico, para ello, se selecciona esta opción en el menú principal:

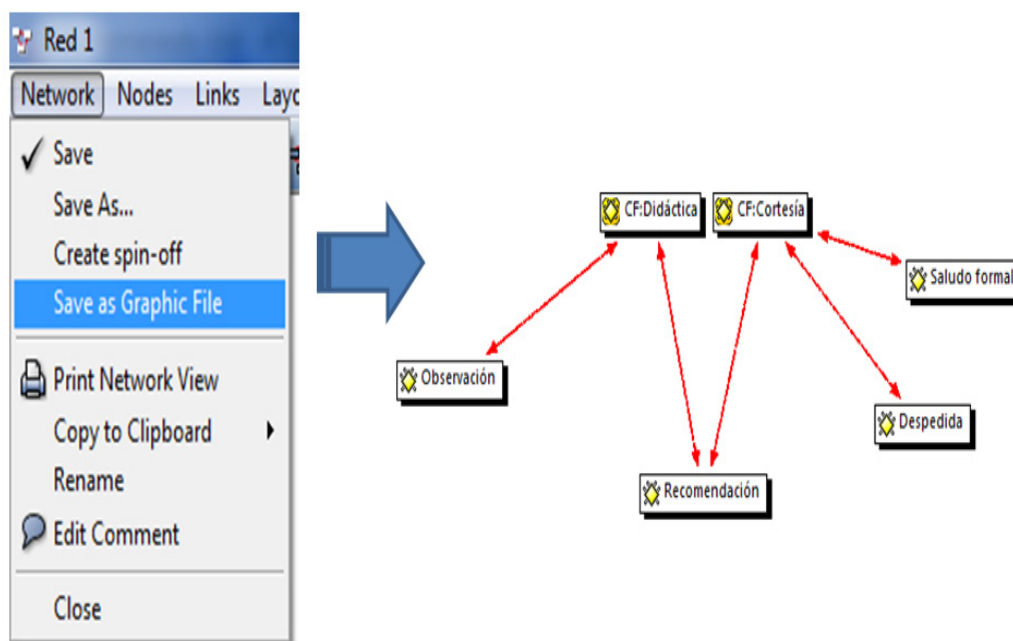


Figura 30. Configuración definitiva de la red
Fuente: *Atlas.ti qualitative data analysis. 1993-2016 by Atlas.ti GmbH. Berlín*

De aquí en adelante, el investigador, a partir de las relaciones reflejadas en las redes, estructura su discurso teórico.

Protocolo 4: Teorización

El siguiente protocolo de acción, una vez codificada, categorizada y estructurada la información de los registros de observación con la ayuda del software **Atlas.ti**, será la teorización, la cual permite la sistematización en la búsqueda de los significados para una comprensión del fenómeno de estudio. La teorización, por consiguiente, es una construcción mental, así lo señala Martínez (2002):

El desarrollo de una teoría basada con firmeza en los datos y que emerja de ellos, no es fruto del azar; se logra mediante una descripción sistemática de las características que tienen las variables de los fenómenos en juego, de la codificación y formación de categorías conceptuales, del descubrimiento y validación de asociaciones entre los fenómenos, de la comparación de construcciones lógicas y postulados que emergen de los fenómenos de un ambiente con otros ambientes o situaciones similares... aquí se busca una teoría que explique los datos encontrados (p. 208).

De igual forma, Goetz y LeCompte (1988) señalan que: "la teorización es el proceso cognitivo consistente en descubrir o manipular categorías abstractas y relaciones entre ellas. Es indispensable en toda investigación y se usa para desarrollar o confirmar las explicaciones del cómo y el porqué de los fenómenos" (pp. 174-175). Por su parte, Corbin y Strauss (2002) manifiestan que:

Teorizar es un trabajo que implica no sólo concebir o intuir ideas (conceptos), sino también formularlos en un esquema lógico, sistemático y explicativo. Por iluminadora, o aun "revolucionaria" que sea la noción de teorizar, para que una idea llegue a ser teoría se exige que ésta se explore a plenitud y se considere desde muchos ángulos o perspectivas. También es importante llegar hasta las implicaciones de una teoría. Estas formulaciones e implicaciones llevan a una "actividad de investigación" que implica tomar decisiones y actuar en relación con muchas cuestiones a lo largo del proceso de investigación: qué, cuándo, dónde, cómo, quién, etc. Además, todas las hipótesis y proposiciones derivadas de los datos deben "revisarse" de manera continua, cotejándolas con los datos que van llegando y modificarlas, extenderlas o suprimirlas cuando sea del caso. En el fondo de la teorización subyace la interacción entre hacer inducciones, derivar conceptos, sus propiedades y dimensiones a partir de los datos; y deducciones: cuando se plantean hipótesis sobre las relaciones entre los conceptos, las relaciones también se

derivan de datos, pero de datos que han sido abstraídos por el analista a partir de los datos brutos. (p. 32).

La teorización ayuda a hacer una recomposición de la información a partir de las categorías más relevantes que emergieron producto de la codificación y categorización previa. En el caso que nos ocupa, la teorización se construyó a partir de las categorías emergentes en el proceso de análisis e interpretación de la información recogida de los registros de observación.

En el proceso de interpretación de las categorías que emergieron, se procedió a la generación de argumentos a partir de la información recogida; se retomaron los argumentos descriptivos a la luz de los diferentes enfoques teóricos y emanaron las distintas relaciones conceptuales. La construcción del discurso teórico o la teorización representa un proceso de síntesis, afinando con explicaciones sólidas, la idea de crear la perspectiva que se hilvanó como objetivo. Al efecto, el análisis exegético permitió la comprensión de la realidad y la interacción de los protagonistas del hecho educativo; esto propició la obtención de reflexiones propias, construidas mediante la vinculación de esa realidad y el proceso cognitivo.

Es así entonces que la fase de teorización realizada aportó los constructos teóricos necesarios para la dar forma a una aproximación teórica del fenómeno de estudio: una aproximación etnosemióticadiscursiva en la construcción del conocimiento lingüístico de los docentes de lengua española en la educación superior.

Protocolo 5: Triangulación teórica

Por último, se realizó la triangulación teórica. Denzin (1970) la define como “la combinación de dos o más teorías, fuentes de datos o métodos de investigación en el estudio de un fenómeno singular” (p. 2). Para este autor, la triangulación teórica sigue el siguiente proceso:

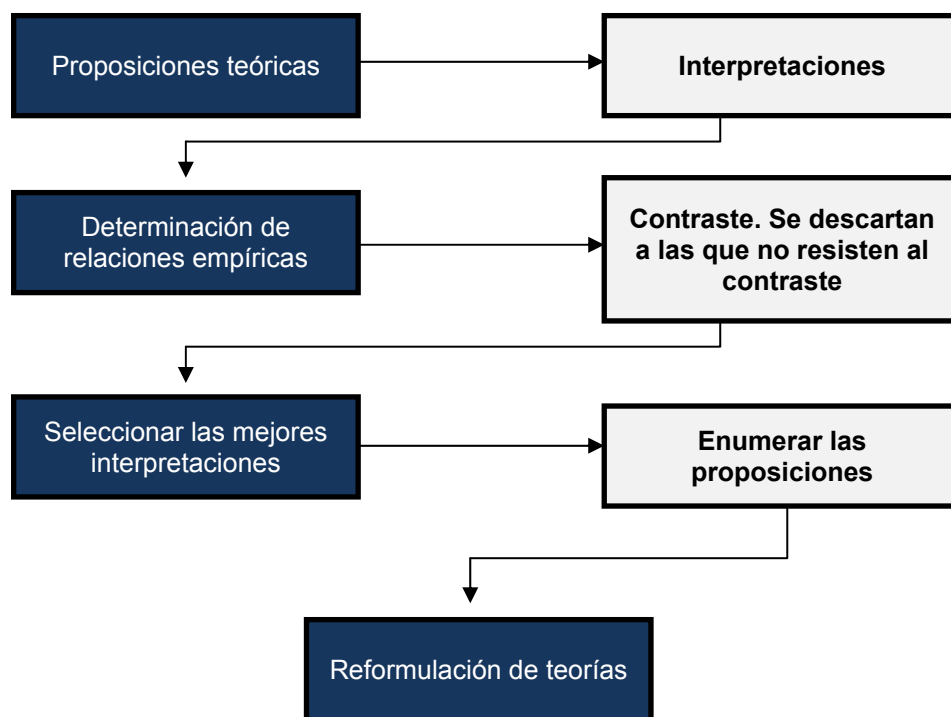


Figura 31. Proceso de triangulación teórica
Fuente: Denzin (1970)

Por su parte, Leal (2011) expresa que la triangulación: “consiste en determinar ciertas intersecciones o coincidencias a partir de diferentes apreciaciones y fuentes informativas o varios puntos de vista del mismo fenómeno” (p.139). Asimismo, Taylor y Bogdan (1998) consideran que la triangulación está concebida como un modo de proteger las tendencias del

investigador, al confrontar y someter a control recíproco los relatos de los diferentes informantes involucrados en la investigación.

En este sentido, la triangulación teórica en una tesis doctoral confiere la posibilidad de hacer uso de diversos marcos conceptuales para dar cuenta del objeto de estudio, en este caso, las prácticas discursivas en relación con la construcción del conocimiento lingüístico de los docentes de Educación Superior. La triangulación teórica permitió una interpretación más profunda del fenómeno de estudio, pues hace coincidir diferentes posturas teóricas alrededor del tema investigado.

Criterios de rigor científico

La investigación cualitativa construye el valor de verdad a través de la *credibilidad*, la aplicabilidad a través de la *transferibilidad*, la consistencia a través de la *dependencia* y la neutralidad a través de la *confirmabilidad* (Denzin y Lincoln, 1994; Guba y Lincoln, 1994). Según Goetz y LeCompte (1988), la investigación cualitativa y, concretamente, el método etnográfico busca, en sus resultados, fines descriptivos o generativos, nunca verificativos, así pues, se adhiere a estos criterios de la perspectiva interpretativa y que se sintetizan el siguiente cuadro:

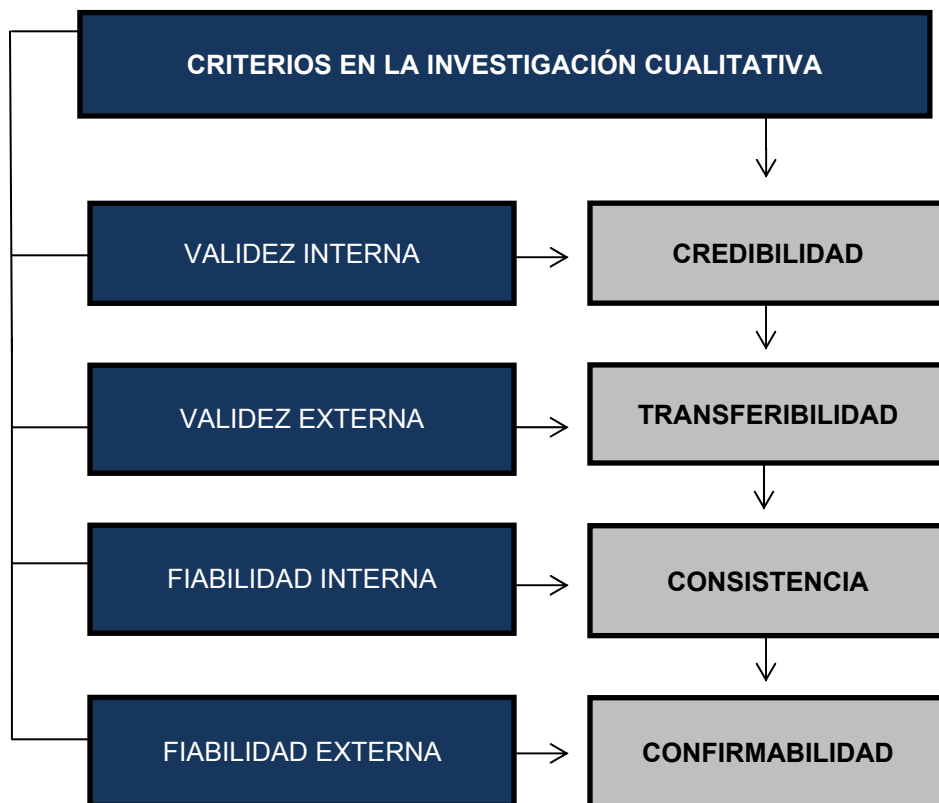


Figura 32. Criterios de rigor científico
Fuente: Elaboración propia a partir de Goetz y LeCompte (1988)

La credibilidad alude a la confianza en la veracidad de los descubrimientos realizados en una investigación y hace referencia a la necesidad de que exista un isomorfismo entre los resultados de la investigación y las percepciones que los sujetos participantes poseen de la realidad estudiada (Rodríguez Gómez, Gil y García, 1996:286).

La credibilidad hace referencia a que todos los datos de la investigación sean aceptables, es decir, creíbles. Goetz y LeCompte (1988) afirman que: “la credibilidad exige que sean aplicadas las reglas relacionadas con la fiabilidad y la validez” (p. 213). En este sentido, la credibilidad depende, entonces, de la fiabilidad y validez tanto internas como externas.

En este estudio, la **credibilidad** se evidencia a través de las distintas reuniones previas con los informantes clave y por la actividad prolongada dentro y fuera del aula en los momentos de la observación participante, lo que garantizó un conocimiento cercano al objeto de estudio. Igualmente, la credibilidad surge del proceso de triangulación de la información emergente producto de la categorización y análisis con la información establecida a través de las fuentes teóricas desarrolladas en esta investigación.

La transferibilidad consiste en transferir los resultados de la investigación a otros contextos. Guba y Lincoln (1981) indican que se trata de examinar qué tanto se ajustan los resultados a otro contexto. Es de recordar que en la investigación cualitativa los lectores del informe son quienes determinan si se pueden transferir los hallazgos a un contexto diferente.

Para ello, se necesita hacer una descripción densa del lugar y las características de las personas donde el fenómeno fue estudiado. De forma

general, se hace referencia a las posibilidades de aplicar los resultados de este trabajo a otros sujetos o contextos.

En este estudio, la **transferibilidad** es posible, pues los resultados y reflexiones que se arrojaron pueden ser perfectamente, trasladados a otras investigaciones similares, tanto a informantes como a contextos parecidos. No obstante, hay autores que enfatizan que las generalizaciones no son posibles del todo, ya que dado al carácter único e irrepetible de los contextos, conductas y fenómenos estudiados, sí que cabe la posibilidad de algún tipo de transferencia entre contextos, dependiendo del grado de similitud entre los mismos.

La dependencia o consistencia han quedado garantizadas a través de la triangulación de los resultados. La dependencia implica tanto la estabilidad de los resultados como el conocimiento de los factores que explicarían la variación observada en los mismos al replicar un estudio.

En cuanto a la **consistencia**, en esta investigación doctoral, los criterios de dependencia han quedado garantizados a través de la triangulación de los resultados, puesto que se han contrastado las perspectivas individuales de la investigadora y de los docentes en relación con la construcción del conocimiento lingüístico desde sus prácticas discursivas.

La confirmabilidad, al igual que la dependencia, en la medida que hemos expuesto de forma clara y precisa los resultados del presente trabajo así como las vías utilizadas para lograrlo, dejamos garantizado en tal sentido la fiabilidad externa o confirmabilidad.

De esta manera, a través de un análisis de los datos aportados en el cuerpo teórico del trabajo y en los anexos del mismo, dichos resultados pueden ser trasladados y ajustados a otros contextos concretos. De igual manera, según Rodríguez Gómez, Gil y García (1996:288), la forma en que se intenta ofrecer evidencia de la confirmabilidad de los datos se basa, durante el desarrollo de la presente investigación, en el empleo de estrategias de triangulación y sobre todo en el ejercicio de la reflexión.

CAPÍTULO IV
EL SUJETO-HABLANTE COMO CONSTRUCCIÓN DISCURSIVA
Dimensión semiótica del aula y del docente

“Vivimos en mundos interpretativos”

Rafael Echeverría

En este capítulo, se relata, se describe y se interpreta, desde una dimensión semiótica del aula, los eventos didácticos y las prácticas discursivas de los docentes universitarios quienes se constituyeron como informantes clave de esta investigación. En este sentido, el profesor de lengua española, en su proceso de interacción dialógica, se constituye como el sujeto-hablante que desarrolla sus discursos en la medida que va construyendo el conocimiento, pues la lengua, como entidad social, va generando una práctica social que, a su vez, genera una práctica semiótico – discursiva.

Teniendo en cuenta los marcos de comprensión desde los cuales los docentes llevan su práctica pedagógica se busca comprender los enfoques epistémicos de estos profesores a partir de sus prácticas discursivas.

Este apartado de la investigación contiene: (a) una selección de los subsegmentos de registros de cada una de las sesiones de clase a partir de la observación participante y que fueron registrados a través de la grabadora digital junto con las notas de campo recogidas en dichas observaciones por la investigadora, (b) Síntesis de la categorización en subfamilias, las categorías que emergieron del análisis del corpus realizado con el apoyo del software **Atlas.ti** y (c) la estructuración de la red de relaciones de las categorías emergentes.

Codificación y categorización de los registros de observación

A continuación, se presenta, con formato de figura, el documento de salida del programa **Atlas.ti** que contiene una selección de los registros de observación y la notas de campo de cada informante. Estos registros observacionales del hecho didáctico constituyen un sub-segmento de la unidad hermenéutica y demuestran el proceso que se consideró para el desarrollo del proceso previo a la categorización.



Figura 33. Codificación de nota de campo
Registro 1 – Segmento A. MP

Fuente: *Atlas.ti qualitative data analysis. 1993-2016 by Atlas.ti GmbH. Berlín*

El discurso de la docente **MP** se observa autoritario en el que se destacan juicios de valor. Como forma de interacción, se devela la exploración sobre un recurso asignado previamente, la técnica de la pregunta, referencias a contenido. Todo el proceso de comunicación gira en torno a un estilo informal en el que la docente dirige las acciones centradas en su discurso.

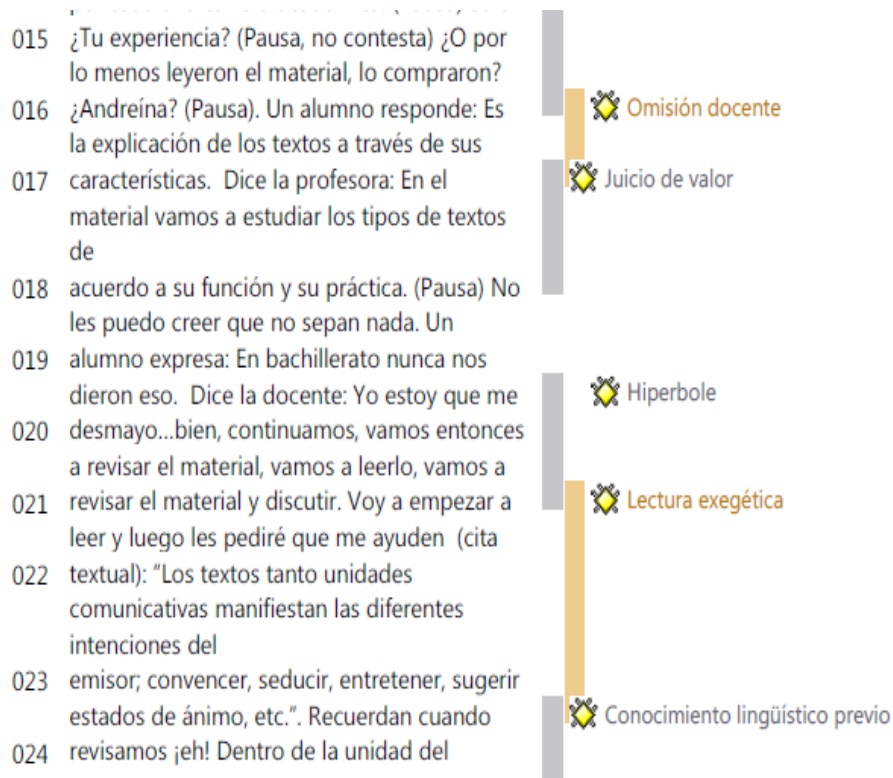


Figura 34. Codificación de nota de campo
Registro 1 – Segmento B. MP

Fuente: *Atlas.ti qualitative data analysis. 1993-2016 by Atlas.ti GmbH. Berlín*

Ante una intervención de uno de los estudiantes, la docente omite la retroalimentación. Se reitera el rasgo de emisión de juicio de valor y el uso de la hipérbole como medio de sarcasmo e ironía en la comunicación dentro del aula. Se promueve una sesión de lectura exegética mientras se intercala con preguntas relacionadas con conocimientos lingüísticos previos que los

estudiantes deben poseer y demostrar en el aula. En el segmento C de este mismo registro, se observan las estrategias de cierre de la sesión.

proceso de la comunicación ¿las funciones del
 025 lenguaje? Decíamos que cuando producimos
 discursos orales o escritos, lo hacemos con
 una
 026 intencionalidad, que ya tenemos una finalidad
 que ya hemos predestinado, de acuerdo a lo
 027 que queremos lograr, causar en nuestros
 interlocutores. Entonces, los textos
 028 pertenecen... Yefri lo noto... ¡Cálmate! Gracias Interrupción del discurso
 Ok. Bien, entonces, los discursos orales...
 029 nos comunicamos para transmitir o satisfacer
 ciertas necesidades para lograr ¡eh! Lo que...
 030 que queríamos en un determinado momento,
 los discursos escritos también se planifican,
 031 también tienen una intencionalidad, que varía
 y otra, sí, por supuesto, de acuerdo al tipo de
 032 texto que configuré, bien continuemos. Dice Cita textual

Figura 35. Codificación de nota de campo
Registro 1 – Segmento C. MP

Fuente: *Atlas.ti qualitative data analysis. 1993-2016 by Atlas.ti Gmbh. Berlín*

En el proceso de desarrollo de la sesión, cercano al cierre, se observa una interrupción del discurso para retomar después una explicación detallada que incluye una cita textual. La comunicación entre la docente y los estudiantes refleja un estilo cercano a la oralidad, que incluye la reflexión hacia la profundización de contenidos. En el segmento D, se evidencia un poco más el trabajo con los procesos de comprensión a partir de las prácticas discursivas de la docente para la construcción del conocimiento lingüístico.



Figura 36. Codificación de nota de campo
Registro 1 – Segmento D. MP

Fuente: *Atlas.ti qualitative data analysis. 1993-2016 by Atlas.ti GmbH. Berlín*

Se refleja, en la parte final del registro 1, un conjunto de prácticas como la técnica de la pregunta, la lectura, la exposición y la promoción de los procesos metacognitivos. El discurso dirigido y autoritario se reiteró durante todo el proceso. Seguidamente, se ofrece el registro 2, en el que se develan prácticas discursivas emergentes que reflejan parte de una cultura de aula que dirige la docente en su contexto para la consolidación de los aprendizajes.



Figura 37. Codificación de nota de campo
Registro 2 – Segmento A. MP

Fuente: *Atlas.ti qualitative data analysis. 1993-2016 by Atlas.ti GmbH. Berlín*

Se observa, en este primer segmento del registro 2, la inclusión de la técnica de la pregunta, pero con una actitud tendente siempre hacia lo autoritario, ya que la misma docente responde las preguntas que hace y no deja espacio a los estudiantes para la participación. Propone como estrategia una lectura y genera una cadena de preguntas sin pausa. Al final del segmento, se observa una participación de uno de los estudiantes y el refuerzo positivo por parte de la docente.



Figura 38. Codificación de nota de campo
 Registro 2 – Segmento B. MP

Fuente: *Atlas.ti qualitative data analysis. 1993-2016 by Atlas.ti GmbH. Berlín*

En este segmento del registro 2, se observa la tendencia hacia un diálogo dirigido por la docente en el que se dan preguntas y respuestas orientadas al aprendizaje.

	reportaje	
51	¿Qué aparece en el reportaje? Lo vemos	
52	también en los periódicos, en los periódicos	
53	aparecen mucho el reportaje. "La zona tal de	
54	Naguanagua hay un brote de... (pausa)	
55	aguas negras", entonces se dirige a la	
56	comunidad e investigan cuando es el brote de	
57	aguas	
58	negras (sic) ¿Tiene las mismas características,	
59	un reportaje que, por ejemplo, un poema?	
60	Responden: No. Docente: Hay una	
61	diferenciación ¿Es lo mismo, por ejemplo, un	
62	artículo	
63	de opinión ¡eh! que un cuento? ¿Han leído, por	
64	ejemplo, en la prensa, por lo general, los	
65	domingos circulan más artículos...de? ¿Y qué	
66	aparece en un artículo de opinión? Existe	
67	algo muy importante, clave, la opinión de la	
68	persona ¿Qué has leído? ¿Cómo se estructura	
69	ese tipo de texto? Claro, cuando leemos	
70	o...este tipo de texto, el autor tiene la	
71	posibilidad	
72	de expresar su punto de vista, no quiere decir	
73	y tiene que tener, por supuesto, un	
74	conocimiento amplio y profundo del tema que	
75	esté abordando, tiene que tener un	
76	conocimiento lo suficientemente amplio para	
77	poder expresarse con propiedad y, además	
78	incluye, a diferencia de cualquier otro tipo de	
79	texto, que estudiemos o aparezca en la	
80	clasificación, incluye la posibilidad ¡eh! de	
81	poder expresar su opinión, no en cualquier	
82	tipo	
83	de texto tiene esta posibilidad de expresar su	
84	punto de vista, que el artículo de opinión sí	
85	tiene esa particularidad, que puede expresar lo	
86	que usted piensa, su postura a favor o en	
87	contra de una determinada temática que	
88	exista, de cualquier situación se puede hacer	
89	un	
90	artículo de opinión. Bien, entonces, en los	
91	textos periodísticos precisamente se privilegia	
92	el portador, circulan en revistas, en semanarios	
93	¡eh! y, por lo general, lo que hacen es	
94	aportar información fidedigna de un hecho, de	
95	una situación que realmente sucedió. Sería	
96	sumamente extraño que encontráramos, por	
97	ejemplo, una noticia sobre un hecho ficticio	
98	¡eh! lo más apegado a la realidad, a lo real,	
99	entonces, hemos leído noticias, por ejemplo	
100	¿ficticias? ¿En los periódicos podemos	
101	encontrar cosas que no sucedieron? (Pausa	
102	larga,	
		Conclusión
		Ejemplo de cierre

Figura 39. Codificación de nota de campo
Registro 2 – Segmento B. MP

Fuente: *Atlas.ti qualitative data analysis. 1993-2016 by Atlas.ti GmbH. Berlín*

Se cierra este registro 2, con la exposición de una conclusión general ilustrada con un ejemplo de cierre. La visión de la docente sigue centrada en su discurso. A continuación, se expone el tercer registro.

01		
02	Bien, entonces, tenemos o revisamos la	Recapitulación
03	clasificación ¿eh! de acuerdo al autor podemos	Marca de interacción
04	encontrar siete tipos de textos y dentro de cada	
05	uno de esos tipos de textos, ella nos dice	
06	cual pueden incluirse dentro de esas grandes	Técnica de la pregunta
07	categorías, bien ahora vamos a revisar ¿Qué	
08	será eso de un orden discursivo? Rehago la	
09	pregunta inicial que hice al principio o	
10	reformulo la pregunta ¿Qué es un orden	Intervención de un estudiante
11	discursivo? (Pausa larga) Responde un alumno:	
12	Es la materia prima de la que está hecho un	Ejemplo
13	texto. Docente: Bien, fíjense, el concepto que	Explicación
14	tenemos aquí (cita textual): "Constituye la	Lectura
15	materia prima con la cual construimos los	
16	distintos tipos de textos". La estructura interna	
17	de un texto escrito siempre presenta un	
18	patrón particular ¿eh! de organización u orden	
19	discursivo, por ejemplo, (pasa al pizarrón)	
20	tenemos la superestructura de un cuento,	
21	veamos cómo se estructura este cuento ¿Qué	Explicación de estructura textual
22	encontramos en el cuento? Por lo general, hay	
23	un inicio, un desarrollo donde los	
24	acontecimientos, este, toman forma y, por	
25	último, un final o desenlace. En los cuentos,	
26	aparecen, por lo general, dos, tres, cuatro	
27	personajes, se desarrolla una sola acción, hay	
28	un	
29	momento cumbre y luego una resolución de	
30	esta situación inicial. Este, la estructura o	
31	superestructura de un cuento (señala al	
32	pizarrón) ¿Será lo mismo a una receta? Donde	
33	encontramos esta estructura ¿Tienen las	
34	mismas partes? O, por ejemplo, un artículo, la	
35	presentación de una tesis. Con un punto de	Ejemplo de contraste
36	vista que el autor va a apoyar o refutar los	
37	argumentos para sostener esta tesis que	
38	termina en una conclusión ¿Tiene la misma	
39	estructura? ¿Serán un mismo tipo de texto?	
40	Cada una tiene unas características distintas,	
41	los órdenes discursivos como lo indica aquí son	
42	la materia prima con lo cual vamos a	
43	construir cada uno de estos tipos de textos. Es	Explicación
44	aquí donde tenemos, por ejemplo, el orden	
45	narrativo, el orden descriptivo, el orden	
46	instruccional, el orden expositivo, el orden	
47	argumentativo y creo que el orden dialógico,	
48	bien, fíjense, quiero que noten la diferencia	
49	entre lo que es un tipo de texto y lo que es un	
50	orden discursivo, vamos a, entonces, revisar	
51	cada uno de los órdenes discursivos. Bien, dice,	Instrucciones para una actividad
52	vamos con el primero, con el orden	
53	expositivo, bueno vamos a revisar primero el	

Figura 40. Codificación de nota de campo
Registro 3 – Segmento A. MP

Fuente: Atlas.ti qualitative data analysis. 1993-2016 by Atlas.ti GmbH. Berlín

En este primer segmento del registro 3, la comunicación se abre con una recapitulación de la clase anterior, la técnica de la pregunta se hace presente con visión autoritaria. Se ofrece un ejemplo, la explicación del mismo y la contextualización de una lectura. La presencia de un ejercicio de contraste brinda la entrada a un conjunto de instrucciones para el desarrollo de una actividad.

Date: 18/09/2016

P 2: registro_3_mp.txt

narrativo, vamos a revisar el narrativo y antes 28 de revisar el narrativo ¡eh! voy a pedirles, voy a escribir una serie de oraciones en el 29 pizarrón, se los voy a dictar mejor o se los escribo... pausa. La docente escribe estas 30 oraciones en el pizarrón: ¡Bang! ¡Bang! Sonó una escopeta/pero le dio un buen susto/Una 31 noche cuando Harking, el zorro, volvía de su casa fue visto por un guardabosques/El 32 disparo no hirió a Harking. Bien, tenemos cuatro enunciados, lean las oraciones ¿Qué van 33 a hacer? Van a ordenar esos enunciados con una secuencia lógica, están desordenadas. 34 (Pausa) Se tomarán dos minutos para hacer la actividad. Bien, ¿Quién terminó? Anthony 35 ¿Cómo organizaste la oración? Anthony la organizó correctamente. ¿Jefferson? Igual. 36 ¿Frank? Igual. ¿Quién tiene una versión distinta? ¿Qué les permitió organizar esa 37 información así? La secuencia de los enunciados cuentan una historia y la historia tiene 38 precisamente un inicio ¿Cuál es el inicio? El contexto inicial es cuando el zorro estaba 39 paseando cerca de su casa ¿Cuál es el momento cumbre allí? Cuando lo encuentra el 40 guardabosques y suena su escopeta y ¿Cuál es el desenlace? Que Harking salió ileso de 41 eso, con un buen susto, pero salió ileso, entonces, fíjense, ¡eh! igual ¡eh! la lógica y el 42 sentido común les permitió ¡eh! ordenar esta información, sería muy extraño que empezase 43 por el final, aunque hay historias que tienen esas características, pero ¡eh! por lo general 44 ¡eh! tienen un inicio, un desarrollo y un desenlace	Actividad práctica Secuencia de preguntas dirigidas Control Establecimiento de conclusión

Figura 41. Codificación de nota de campo
Registro 3 – Segmento B. MP

Fuente: Atlas.ti qualitative data analysis. 1993-2016 by Atlas.ti GmbH. Berlín

En este segmento, se observa el desarrollo de una actividad práctica en el aula. La docente promueve un conjunto de preguntas dirigidas que utiliza para tomar el control discursivo y de las acciones del aula. Se establecen conclusiones.



Figura 42. Codificación de nota de campo
 Registro 3 – Segmento B. MP

Fuente: *Atlas.ti qualitative data analysis. 1993-2016 by Atlas.ti Gmbh. Berlín*

En el segmento A del cuarto registro, la docente inicia la sesión con un saludo e, inmediatamente, ejerce un mecanismo de control. Pasa lista de clase y hace un comentario relacionado con una evaluación. Controla el uso de materiales recomendados y ofrece instrucciones de trabajo a los estudiantes. Organiza verbalmente la actividad. Recapitula y explica para iniciar el trabajo. Utiliza el pizarrón, contextualiza y ejemplifica.



Figura 43. Codificación de nota de campo
Registro 4 – Segmento B. MP

Fuente: *Atlas.ti qualitative data analysis. 1993-2016 by Atlas.ti GmbH. Berlín*

En este segmento B del registro 4, la docente explica algunas recomendaciones para hablar en público y reitera sus prácticas relacionadas con la técnica de la pregunta, la explicación, la lectura exegética y la

participación focalizada e inducida. Se cierra la sesión, en este caso, con una recomendación general. En lo adelante, se presenta el quinto registro de la informante **MP**.

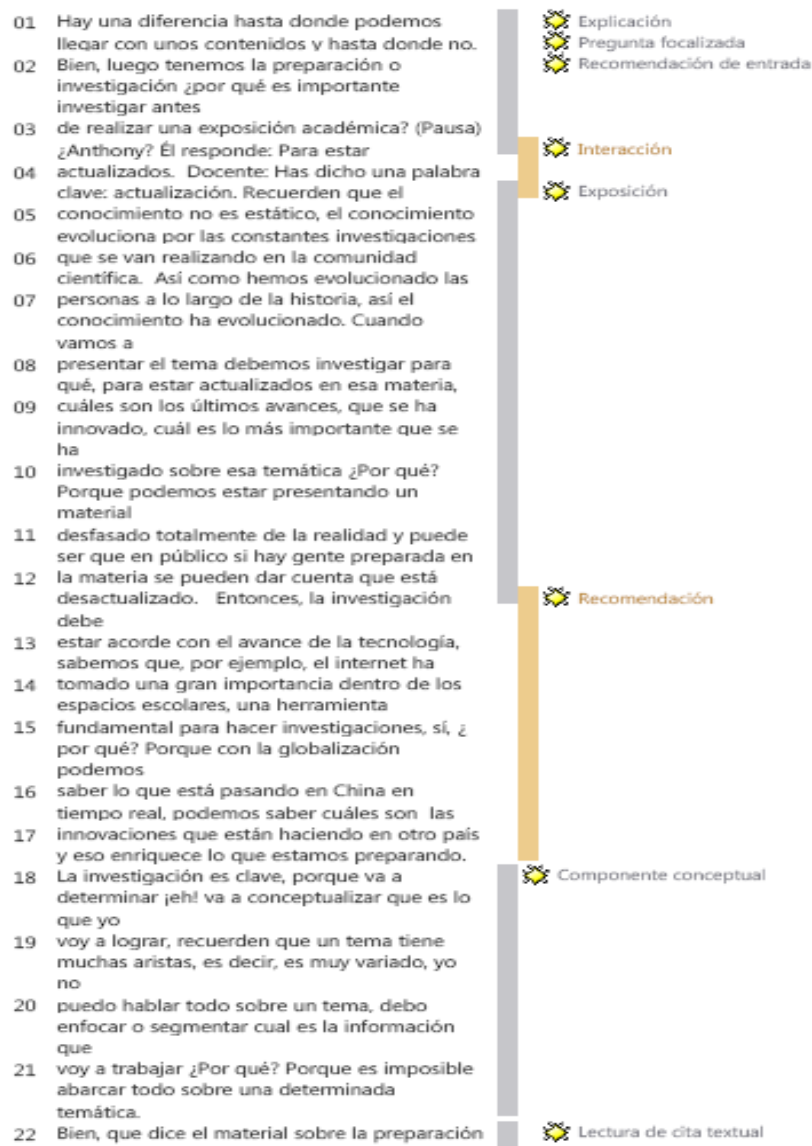


Figura 44. Codificación de nota de campo
Registro 5 – Segmento A. MP

Fuente: Atlas.ti qualitative data analysis. 1993-2016 by Atlas.ti GmbH. Berlín

Las prácticas discursivas de la docente **MP** parecieran orientadas sobre la base de un esquema de acción. Se saturan las categorías de explicación, recomendaciones de entrada y preguntas focalizadas. Se reiteran las reglas de interacción. Se expone en el aula el componente conceptual y se refuerza con lecturas de citas textuales. Estas prácticas discursivas se complementan con las que se observan en el segmento B.

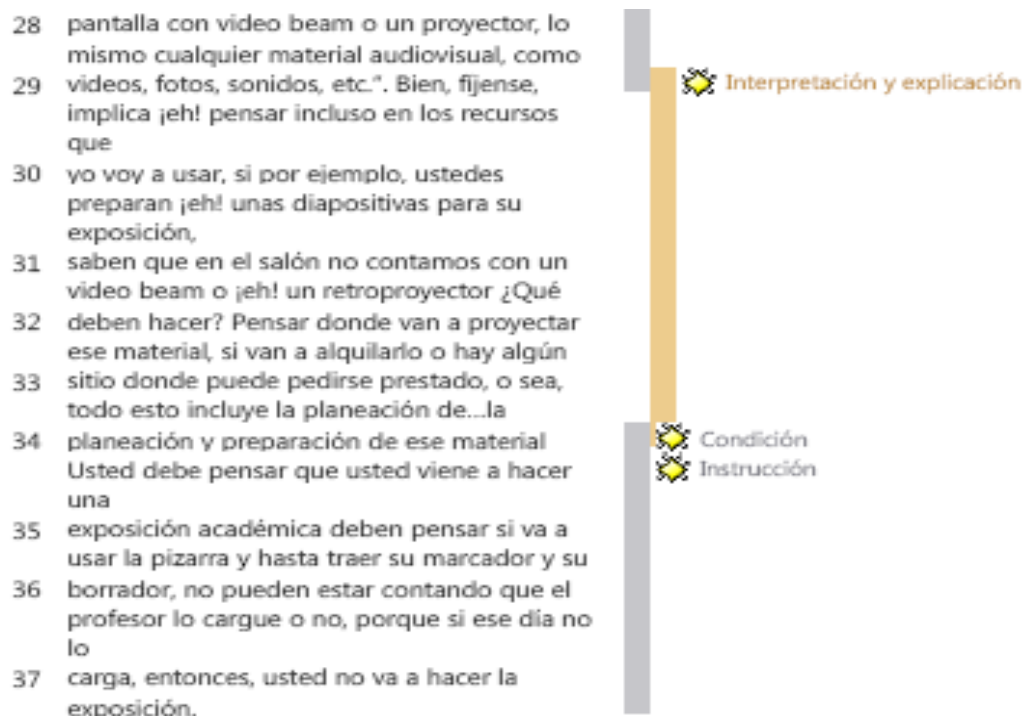


Figura 45. Codificación de nota de campo
Registro 5 – Segmento B. MP

Fuente: *Atlas.ti qualitative data analysis. 1993-2016 by Atlas.ti GmbH. Berlín*

La docente interpreta la lectura que ofrece en forma contextualizada y explica el contenido. Genera reflexiones sobre la exposición académica y expone condiciones para el desarrollo de esta actividad. Por último, explica instrucciones de trabajo. Se proyecta el desarrollo de exposiciones formales.

01	Bien muchachos, el día de hoy vamos a darle	Recapitulación	Vocativo
02	continuidad a la unidad cinco que hemos		
03	venido trabajando sobre el código oral,		
04	recordemos que abordamos o en clases		
05	anteriores		
06	abordamos todos los contenidos relacionado	Explicación	
07	con la exposición académica y ¡eh!	Recuento	
08	estudiamos cuáles serían algunos de esos		
09	aspectos que debemos tomar en cuenta a la		
10	hora		
11	de presentamos en público, en el material que		
12	revisamos ¡eh! el autor lo... lo dividió en		
13	tres grandes momentos, teníamos un antes, un		
14	durante y un después de la exposición,		
15	decíamos que antes de la exposición había que		
16	hacer o se debía de hacer un proceso de		
17	planificación, concientización (sic) ¡eh! búsqueda		
18	de información y preparación del		
19	material, es decir, planificar y pensar todo lo que		
20	voy a hacer: el qué, el cómo, el cuándo,		
21	dónde, por qué y para qué, es decir, que busco		
22	lograr yo con ¡eh! la información que voy a		
23	presentar a los oyentes, en el durante ¡eh! una		
24	vez que yo he planificado, he decidido el		
25	tema que voy a abordar y he escogido cuál es el		
26	aspecto que voy a abordar de ese tema,		
27	porque recuerden que un tema tiene múltiples		
28	aristas, es decir, es muy amplio, nunca		
29	puedo hablar todo sobre una misma cosa,		
30	puedo dividirlo o cojo la vertiente ¡eh! la		
31	vertiente que quiero dar a conocer al público en		
32	ese determinado momento, una vez que he		
33	escogido el tema, lo he delimitado, he revisado		
34	la bibliografía actualizada sobre esa		
35	temática, una vez, incluso, que he pensado qué		
36	recursos voy a utilizar, es decir, voy a usar	Recomendación sobre recursos	
37	láminas, voy a usar video beam, si voy a hablar		
38	sobre un músico ¡eh! voy a usar ¡eh! una		
39	grabadora ¡eh! voy a usar audio, voy a usar		
40	video, es decir, pensar en los recursos que me		
41	voy a apoyar para completar o hacer más		
42	agradable la experiencia al público que va a		
43	recibir la información, incluso, piensen en el	Formalidad	
44	tiempo, cuánto va a durar mi exposición y	Tiempos	
45	planifico en función de este tiempo ¡eh! evalúo		
46	algunos aspectos personales para la		
47	presentación cómo voy a presentarme frente al		
48	público, cómo voy a ir vestido de manera		
49	muy formal ¡eh! no puedo... en el aseo personal,	Recomendaciones logísticas	

Figura 46. Codificación de nota de campo
Registro 6 – Segmento A. MP

Fuente: *Atlas.ti qualitative data analysis. 1993-2016 by Atlas.ti GmbH. Berlín*

En esta sesión, se da continuidad al trabajo del registro 5, la docente abre la clase con una recapitulación que se valora como importante, porque va enfatizada con un vocativo para centrar la atención de la audiencia. Las prácticas discursivas predominantes se centran en explicaciones, recuentos y recomendaciones. El segmento B refleja la exposición sobre criterios de evaluación para la actividad pautada.

27	hicieron hoy, adecuaron el salón, seguro estaba muy desordenado, ustedes adecuaron el salón y el espacio para hacer su	
28	presentación, si nos fijamos en Frank siempre anda en franela hoy se trajo una camisa,	
29	porque iba a presentar frente a un público, incluso noto adecuo su peinado (risas),	
30	igualmente, Eugelis, Eugelis también... pero pensaron esos aspectos antes de venir el día	
31	de hoy, no hicieron las láminas hoy, las hicieron con anterioridad, como no tenemos luz en	
32	el salón ¡eh! no hay... no porque hoy no haya luz, no hay conexión... no hay posibilidad	
33	de conectar algún aparato tecnológico, decidieron, con anterioridad, que la lámina era el	
34	mejor recurso para usar, fíjense, hubo todo una planeación sobre qué voy a hacer y cómo lo	
35	voy a hacer presentar. Durante la exposición, en el segundo momento, se evalúan otros	 Explicación sobre los criterios de evaluación
36	aspectos que son de igual importancia como ¡ eh! la planificación, es decir, el antes, ¿qué se	
37	evalúa? La intensidad de la voz, es decir, la proyección que yo debo hacer de mi voz para	
38	que llegue a todos los participantes, la dicción, es decir, la correcta pronunciación de las	
39	palabras va de la mano con la proyección de la voz ¿por qué? Porque si yo pronuncio	
40	adecuadamente y en un tono correcto la información... la información va a salir fácil de	
41	comprensión para todos los que estén allí, además los movimientos corporales, es decir, el	
42	uso de los gestos, del cuerpo, el desplazamiento que voy a tener en el escenario a la hora	
43	de mi puesta en escena que inclusoooooo.... Los gestos exagerados, las muletillas.	

Figura 47.Codificación de nota de campo
Registro 6 – Segmento B. MP

Fuente: *Atlas.ti qualitative data analysis. 1993-2016 by Atlas.ti GmbH. Berlín*

Figuran, en este segmento de unidad hermenéutica, una muestra de registros y categorías de códigos asignados a la descripción de las acciones de la docente **MP**, quien centra su acción en la técnica de la pregunta y promueve la participación del estudiante de manera cíclica. Se observan categorías vinculadas con la pragmática, la semántica y el proceso comunicativo que, posteriormente, se mostrarán clasificadas en subfamilias

para la estructuración final del abordaje cualitativo. Seguidamente, se ofrece los segmentos de codificación de la docente **DZ** considerada como Informante 2 en este estudio. Con fines de contraste de fuentes y, considerando las múltiples visiones y estilo de trabajo que los docentes pueden promover en sus contextos, se ofrece, a continuación, un conjunto de registros segmentados en sub-unidades hermenéuticas que reflejan la realidad de las prácticas discursivas de otra docente de lengua española. En la Figura 48, se presenta el primer segmento del registro 1 de una clase de la docente **DZ**.

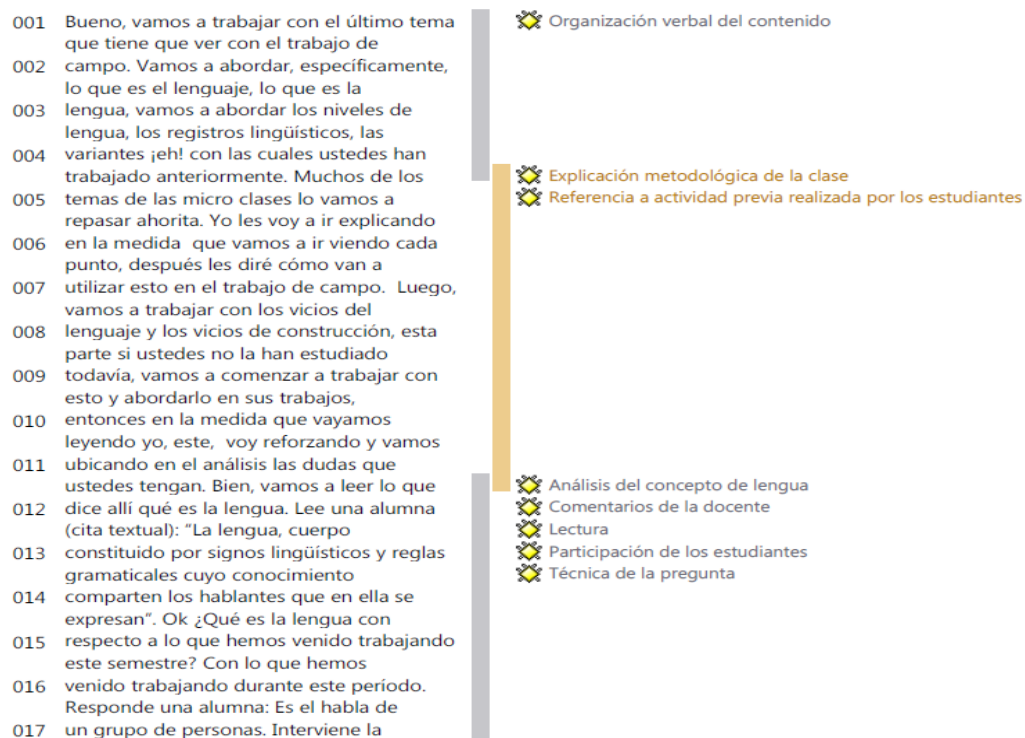


Figura 48. Codificación de nota de campo
Registro 1 – Segmento A. DZ

Fuente: *Atlas.ti qualitative data analysis. 1993-2016 by Atlas.ti Gmbh. Berlín*

En este primer sub-segmento, se observa la dinámica organizada que la docente promovió en su clase para la construcción del conocimiento lingüístico. Inicia con la estructuración verbal del contenido, describe, detalladamente, las unidades temáticas que ofrecerá en su clase. Explica cómo se desarrollará la metodología de su sesión didáctica y hace referencia a la conexión con una actividad previa. Al iniciar el tema, abre con el análisis del concepto de lengua, desarrolla comentarios y promueve la lectura de constructos teóricos. Se destaca la participación de algunos estudiantes y el énfasis de la docente en la técnica de la pregunta. En el segmento B, emerge una categoría que vale la pena comentar.

docente: Ajá es el habla de un grupo de

018 personas. ¿Manuel es eso correcto?

Interviene un alumno: No, porque el habla

019 es el acto concreto de la comunicación.

Interviene la profesora: Porque el habla

020 es el acto, se refiere específicamente al acto

concreto en la cual tú vas a utilizar

021 esta lengua ¿ahora sí? Ok. Entonces, si

nosotros hablamos un idioma, ese

022 idioma es el español, nosotros hablamos

una lengua o dominamos una lengua

023 ¿Qué tiene esa lengua según lo que

nosotros hemos venido trabajando desde

024 que comenzamos el semestre? ¿Se

mantiene continuo o hay cambios durante,

025 básicamente, en la lengua y en el lenguaje?

¿Se presentan o no se presentan

026 cambios? Alumnos: Sí se presentan

cambios. Docente: Ok, dentro de esos

027 cambios vamos a encontrar esos que



Diálogo constructivo

Figura 49. Codificación de nota de campo
Registro 1 – Segmento B. DZ

Fuente: *Atlas.ti qualitative data analysis. 1993-2016 by Atlas.ti GmbH. Berlín*

En este segundo segmento, se hace presente el diálogo constructivo como práctica discursiva en la que el estudiante y la docente intercambian ideas, reflexiones y conocimiento para la reconfiguración de los constructos discutidos en la clase. Se profundizará, en las categorías emergentes del registro 2, en el que la misma docente desarrolla otra clase.

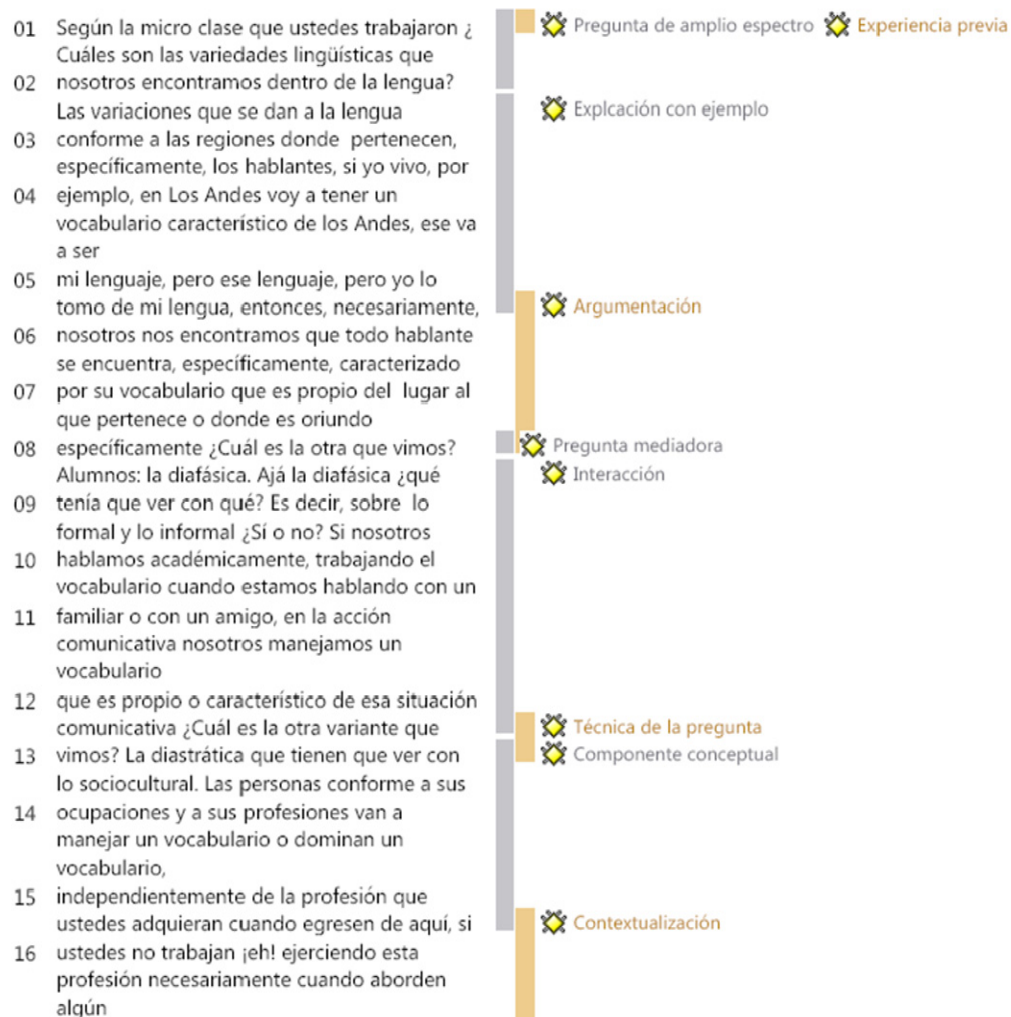


Figura 50. Codificación de nota de campo
Registro 2 – Segmento A. DZ

Fuente: *Atlas.ti qualitative data analysis. 1993-2016 by Atlas.ti GmbH. Berlín*

En este segundo registro, segmento A, la docente abre su clase con la técnica de la pregunta. La docente evoca experiencias previas. A partir de la visión de los estudiantes, explica un ejemplo para el desarrollo de una argumentación posterior. Se observa el énfasis en preguntas mediadoras que generan interacción. La técnica de la pregunta es una práctica recurrente, junto a la contextualización de los saberes.

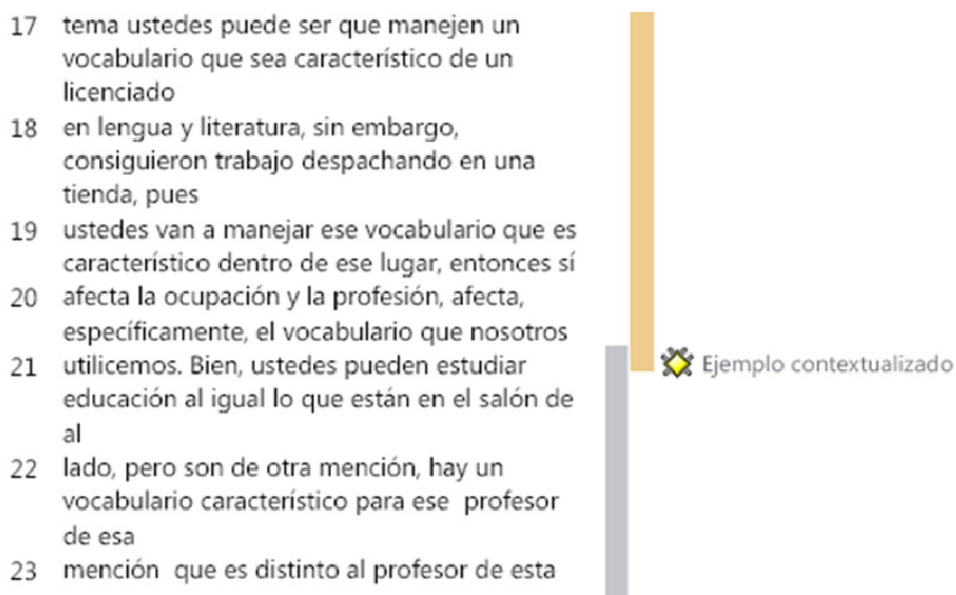
- 
- 17 tema ustedes puede ser que manejen un
vocabulario que sea característico de un
licenciado
- 18 en lengua y literatura, sin embargo,
consiguieron trabajo despachando en una
tienda, pues
- 19 ustedes van a manejar ese vocabulario que es
característico dentro de ese lugar, entonces sí
- 20 afecta la ocupación y la profesión, afecta,
específicamente, el vocabulario que nosotros
utilicemos. Bien, ustedes pueden estudiar
educación al igual lo que están en el salón de
- 21 al
- 22 lado, pero son de otra mención, hay un
vocabulario característico para ese profesor
de esa
- 23 mención que es distinto al profesor de esta
- Ejemplo contextualizado

Figura 51. Codificación de nota de campo
Registro 2 – Segmento B. DZ

Fuente: *Atlas.ti qualitative data analysis. 1993-2016 by Atlas.ti GmbH. Berlín*

Existe una categoría que merece ser comentada: el ejemplo contextualizado, que hace pensar en la evocación de un espacio o situación que es común para los estudiantes y que forman parte de lo que cotidianamente viven los participantes de la clase. La docente hace referencia a esos eventos y ejemplifica para lograr la construcción del conocimiento lingüístico. En la figura 52, se presentan las prácticas discursivas que se promueven al final de la sesión.

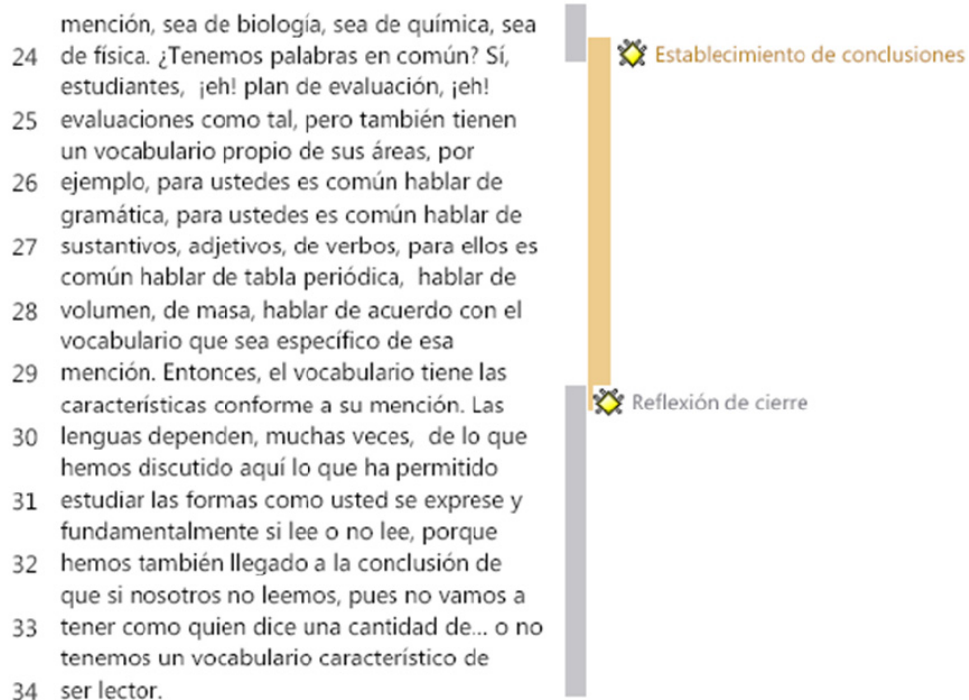


Figura 52. Codificación de nota de campo
Registro 2 – Segmento C. DZ

Fuente: *Atlas.ti qualitative data analysis. 1993-2016 by Atlas.ti GmbH. Berlín*

La docente, en esta segunda sesión de clase observada, cierra con dos prácticas discursivas que intentan vincularse con el momento didáctico de cierre: El establecimiento de conclusiones de manera verbal y organizada y la promoción de la reflexión en sus estudiantes. Seguidamente, se ofrece un tercer registro de otra situación didáctica mediada por la misma docente.

01	Seguimos ¿Cuál es la otra variante? La diacrónica, qué tiene que ver esa palabra con la	Exposición de elemento conceptual	Marca de organización
02	vida de la persona, el tiempo, el tiempo y la generación a la cual pertenecen, hay		
03	tradiciones lingüísticas que están determinadas por la edad, se acuerdan que hablábamos		
04	sobre cronolecto, sobre el sociolecto y especificábamos si nosotros, por ejemplo,	Presentación de ejemplo	
05	pertenece a una generación determinada, nuestro vocabulario será característico de esa		
06	generación. Lo mismo, ese tema lo hablábamos específicamente con ejemplos que tenían	Evocación de ejemplo con explicación	
07	que ver, se recuerdan cuando les hablé del profesor (no se entiende lo que dice la		
08	profesora) que trata específicamente por ejemplo en su forma de vida ¡eh! para él hablar		
09	sobre el sol, es propio característico en él, pero eso forma parte de todas las personas que		
10	tienen su edad, (no se entiende lo que dice la profesora) puede ser porque, pero si se		
11	comunica con personas que tienen diez, quince años (no se entiende lo que dice la		

Figura 53. Codificación de nota de campo
Registro 3 – Segmento A. DZ

Fuente: Atlas.ti qualitative data analysis. 1993-2016 by Atlas.ti GmbH. Berlín

La docente, durante el desarrollo de la tercera sesión, específicamente en este registro que se ha denominado segmento A, abre la clase con la exposición de un elemento conceptual, que se vincula con el componente semántico que promueve la docente para impartir contenidos a los participantes. Utiliza, en su discurso, el *componente pragmático* que marca la organización en el tiempo y en el espacio con forma de pregunta. Presenta ejemplos, una vez desarrollado los contenidos y evoca situaciones que ilustran lo que explica, para ampliar el proceso argumentativo que le permite llegar a la comprensión de los conceptos.

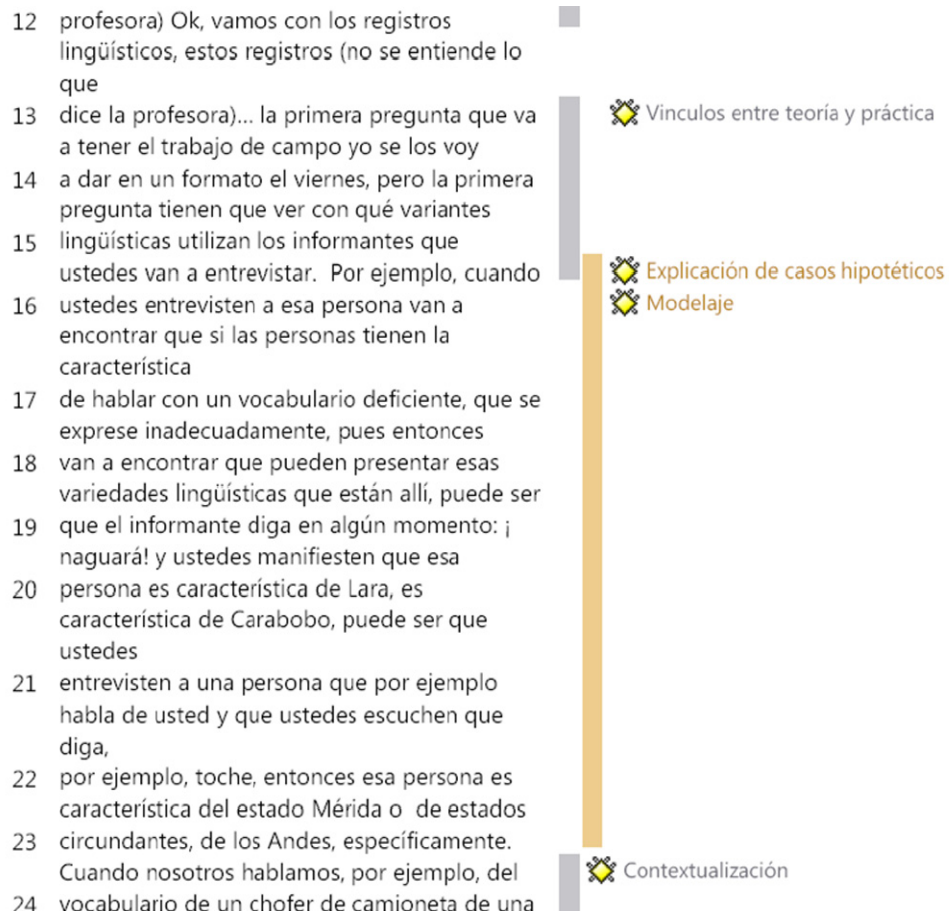


Figura 54. Codificación de nota de campo
Registro 3 – Segmento B. DZ

Fuente: *Atlas.ti qualitative data analysis. 1993-2016 by Atlas.ti GmbH. Berlín*

En este segundo segmento del registro 3, denominado segmento B, se destaca en el discurso de la docente la relación entre teoría y la práctica para que los estudiantes pudieran observar la aplicabilidad de los contenidos conceptuales. Se explican casos hipotéticos y se promueve el modelaje como medio para ejemplificar y contextualizar las actividades que los estudiantes, en un futuro cercano, deberán desarrollar a través de un trabajo sociolingüístico de campo.

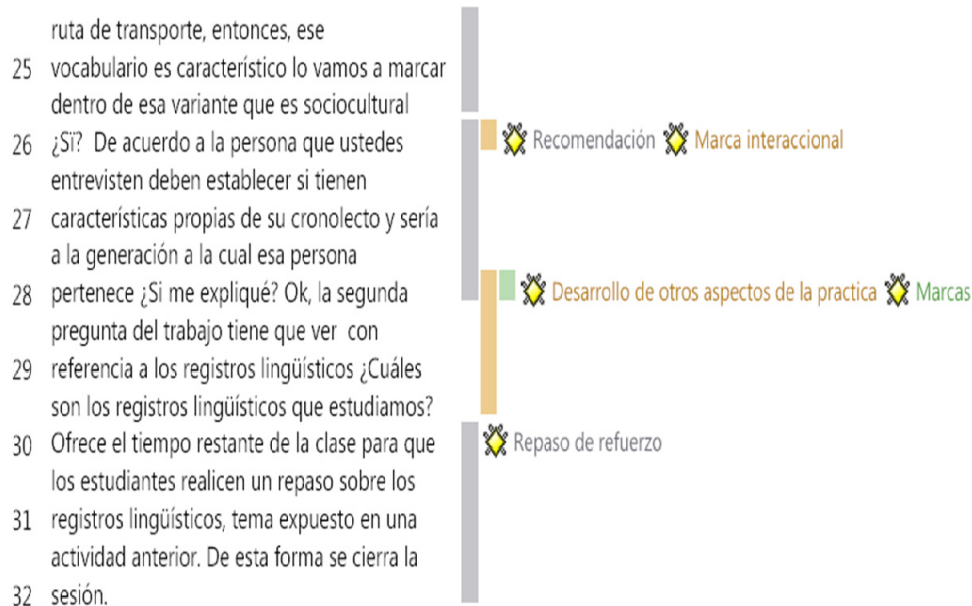


Figura 55. Codificación de nota de campo
Registro 3 – Segmento C. DZ

Fuente: *Atlas.ti qualitative data analysis. 1993-2016 by Atlas.ti GmbH. Berlín*

Se observa, en el cierre del proceso didáctico de esta tercer registro, la presencia de un discurso con intención de recomendación que incluye marcas interaccionales. Se promueven explicaciones sobre diferentes aspectos de la práctica, específicamente, en lo que respecta a los registros lingüísticos que los estudiantes deben realizar. Al respecto, la docente, una vez que ha desarrollado las explicaciones sobre los aspectos prácticos y metodológicos que deben seguir los estudiantes, desarrolla un repaso del contenido con la finalidad de reforzar constructos. A esta última práctica didáctica y discursiva, se le ha categorizado como repaso de refuerzo. Seguidamente, se presenta un cuarto registro, estructurado en cuatro segmentos que constituyen sub-unidades hermenéuticas.

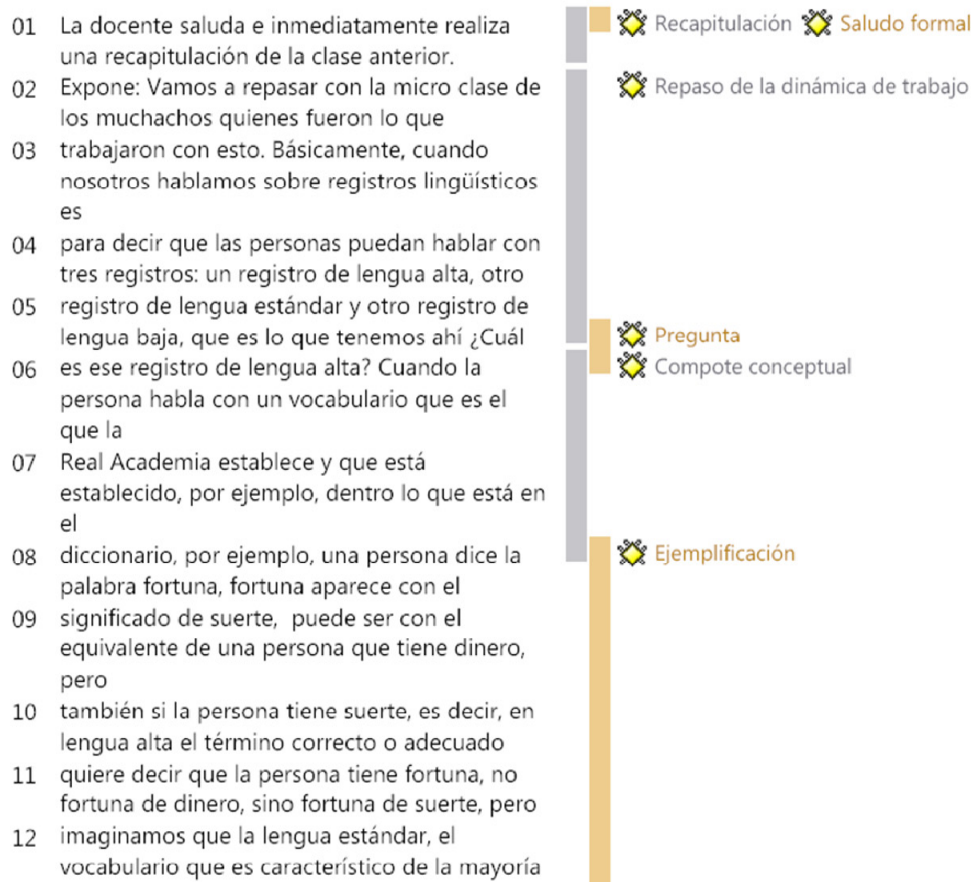


Figura 56. Codificación de nota de campo
Registro 4 – Segmento A. DZ

Fuente: *Atlas.ti qualitative data analysis. 1993-2016 by Atlas.ti GmbH. Berlín*

En la fase inicial de este cuarto registro, la docente ingresa al aula y saluda formalmente. Cumple con el protocolo de recapitulación de la clase anterior como momento previo a la primera fase de desarrollo del contenido. Se infiere que una de las estrategias en la que la docente lleva semanas trabajando es el desarrollo de un trabajo de campo que implica el registro de discurso en una comunidad sociolingüística. La docente hace un repaso de la dinámica de trabajo. Utiliza en reiteradas ocasiones la técnica de la pregunta y desarrolla explicaciones argumentadas de constructos que

forman parte del componente conceptual. Hace énfasis en la ejemplificación como medio para la comprensión de los contenidos que desea promover en el aula. En el segmento B de esta misma clase observada, se describe el desarrollo de los contenidos.

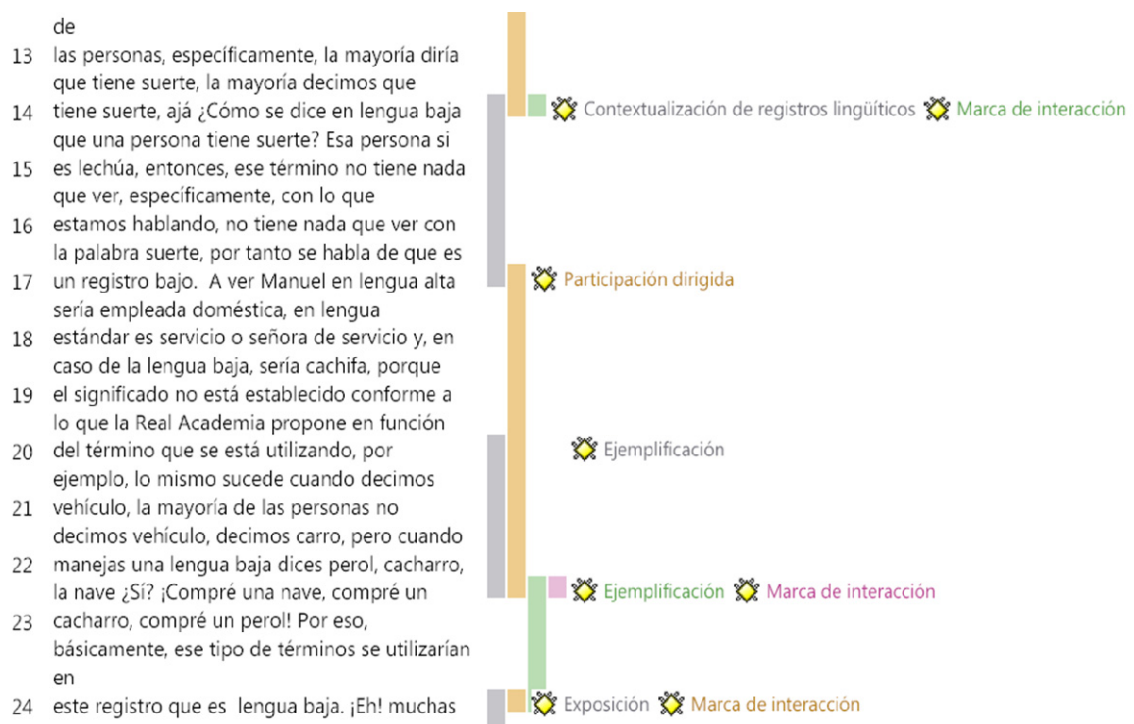


Figura 57. Codificación de nota de campo
Registro 4 – Segmento B. DZ

Fuente: Atlas.ti qualitative data analysis. 1993-2016 by Atlas.ti GmbH. Berlín

Se evidencia en el desarrollo de los contenidos de esta clase, la presencia de reiteradas ocasiones, en las que la docente establece marcas de interacción como apoyo al discurso que promueve entre sus estudiantes. Estas marcas se relacionan con la necesidad de la mediadora de ser comprendida y de verificar que realmente los estudiantes logran interpretar lo que ella desea enseñar en su clase. Se observa la contextualización de los

registros lingüísticos y la participación dirigida, práctica en la que la docente señala directamente a un estudiante para generar un diálogo breve a partir de una pregunta vinculada con algunos de los temas vistos en clase. La exposición de la docente y la ejemplificación se hacen recurrentes.

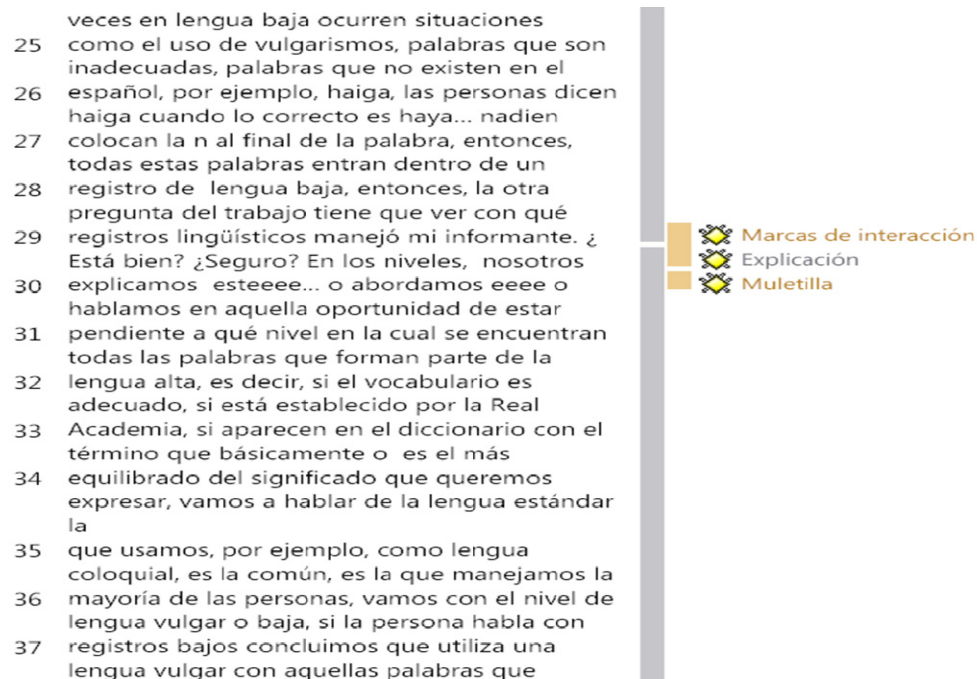


Figura 58. Codificación de nota de campo
Registro 4 – Segmento C. DZ

Fuente: *Atlas.ti qualitative data analysis. 1993-2016 by Atlas.ti GmbH. Berlín*

El segmento C, como unidad hermenéutica, devela categorías que ya se saturan y que se convierten en parte de la acción didáctica y del discurso de la docente: las marcas de interacción y la explicación de la docente. Las marcas de interacción obedecen a una necesidad del emisor de llegar a la comprensión del receptor – interpretante. La explicación hace pensar en una acción didáctica centrada en la enseñanza y en el discurso de la docente. El segmento D refleja las prácticas que se promueven en el cierre de la sesión.

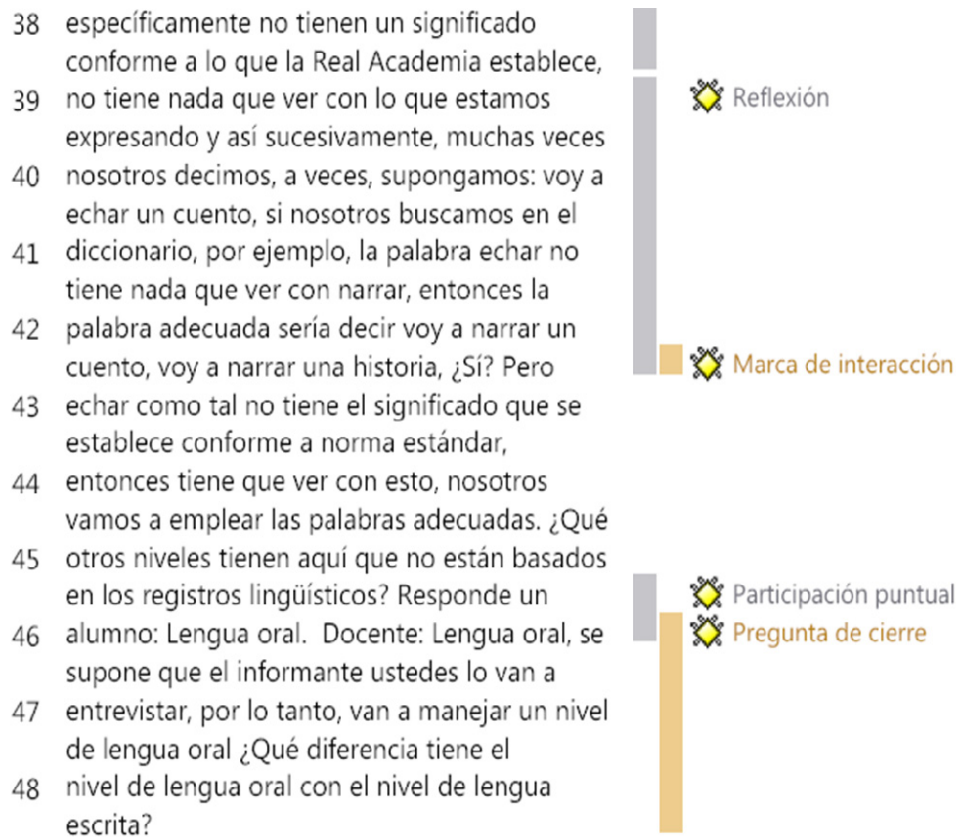


Figura 59. Codificación de nota de campo
Registro 4 – Segmento D. DZ

Fuente: *Atlas.ti qualitative data analysis. 1993-2016 by Atlas.ti GmbH. Berlín*

En este segmento C, se reitera la presencia en el discurso de la docente de las marcas de interacción, como parte del componente pragmático de su discurso. Se promueve la reflexión sobre el contenido que se imparte, se da espacio para la participación puntual de algunos estudiantes y se activa la técnica de la pregunta como estrategia de cierre. En el quinto registro analizado, se refuerzan las categorías aquí expuestas.

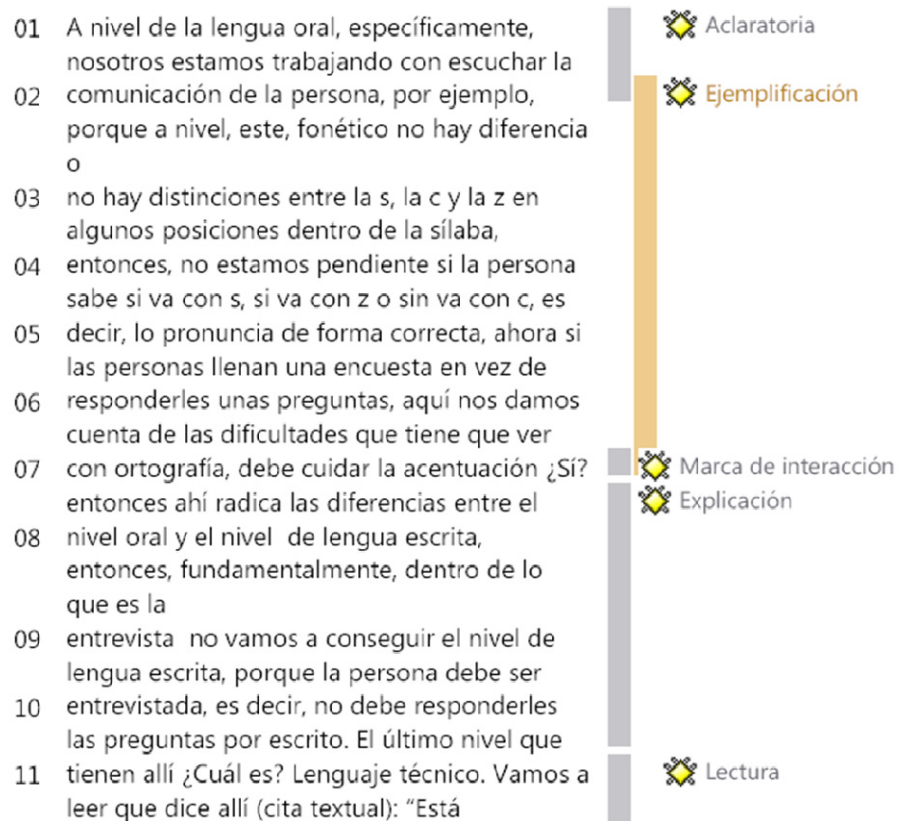


Figura 60. Codificación de nota de campo
Registro 5 – Segmento A. DZ

Fuente: *Atlas.ti qualitative data analysis. 1993-2016 by Atlas.ti GmbH. Berlín*

La quinta sesión inicia con una aclaratoria en relación con aspectos específicos de la lengua, que los estudiantes deben conocer para garantizar el éxito en el desarrollo de un trabajo sociolingüístico que deben desarrollar posteriormente. Se hace presente la ejemplificación como práctica recurrente, recurso en el que se apoya el docente para ilustrar las explicaciones y contextualizar, desde la experiencia de los estudiantes, los conocimientos que desea promover. Se reiteran las marcas de interacción como medio para garantizar la secuencia de los mensajes que emite. Se evidencian, también, prácticas discursivas como la explicación, argumentación y la lectura de constructos.

12	compuesto por el vocabulario adecuado a	
13	cada profesión u ocupación". Bien, si por	
14	ejemplo... yaaaa... si yo les he dicho en	
15	ocasiones anteriores, les he comentado, por	
16	ejemplo, si la persona practica algún deporte,	
17	si la persona practica alguna actividad va a	
18	tener un vocabulario que es característico de	
19	ese deporte o de esa profesión, de esa	
20	ocupación que la persona ejerza o practique,	
21	entonces, si la persona que ustedes	
22	entrevisten	
23	¡eh! pronuncia algunas palabras que tienen	
24	que ver con su profesión, pues ustedes	
25	concluyen que ese vocabulario pertenecen a	
26	un nivel técnico, el nivel técnico, básicamente,	
27	porque es característico de la profesión o de	
28	la ocupación. Si practica por ejemplo, fútbol	
29	y habla en algunas de las respuestas sobre su	
30	condición como jugador, qué practica,	
31	cuándo practica, en qué horario, cuáles son,	
32	digamos, sus estrategias a la hora de un	
33	juego, ese vocabulario es de lengua técnica	
34	Ok, bien, allí vamos al centro del trabajo de	
35	campo cuáles son, específicamente, los niveles	
36	de lengua que utilizó el entrevistado. Según	
37	las características de las personas que	
38	nosotros vamos a entrevistar conforme a los	
39	elementos que yo les he dado, pues se supone	
40	que deberían analizar el nivel coloquial y	

 Comentario

 Ejemplificación

Figura 61. Codificación de nota de campo
Registro 5 – Segmento B. DZ

Fuente: *Atlas.ti qualitative data analysis. 1993-2016 by Atlas.ti GmbH. Berlín*

Se evidencia en el segmento B, el desarrollo de un comentario relacionado con el tema del trabajo de campo y se reitera la ejemplificación materializada como una práctica de apoyo que la docente utiliza para hacerse entender. Se invierte gran parte de la clase en ejemplificaciones que la docente enfoca desde diferentes perspectivas. En el segmento C del mismo registro 5, se refuerzan categorías que se vinculan con las prácticas discursivas de la docente.



Figura 62. Codificación de nota de campo
Registro 5 – Segmento C. DZ

Fuente: *Atlas.ti qualitative data analysis. 1993-2016 by Atlas.ti GmbH. Berlín*

En el segmento C, que marca el cierre de este registro, se hace evidente una aclaratoria que se relaciona con la intención instruccional que se devela en gran parte del discurso de la docente. Se reitera la presencia de marcas de interacción. Se promueven espacios para la lectura y la interacción de conceptos, a manera de exégesis. Se hace presente, en esta última fase de la clase, de una breve interacción entre docente y estudiantes para cerrar con una explicación. Seguidamente, se presentan las categorías correspondientes al registro 6.

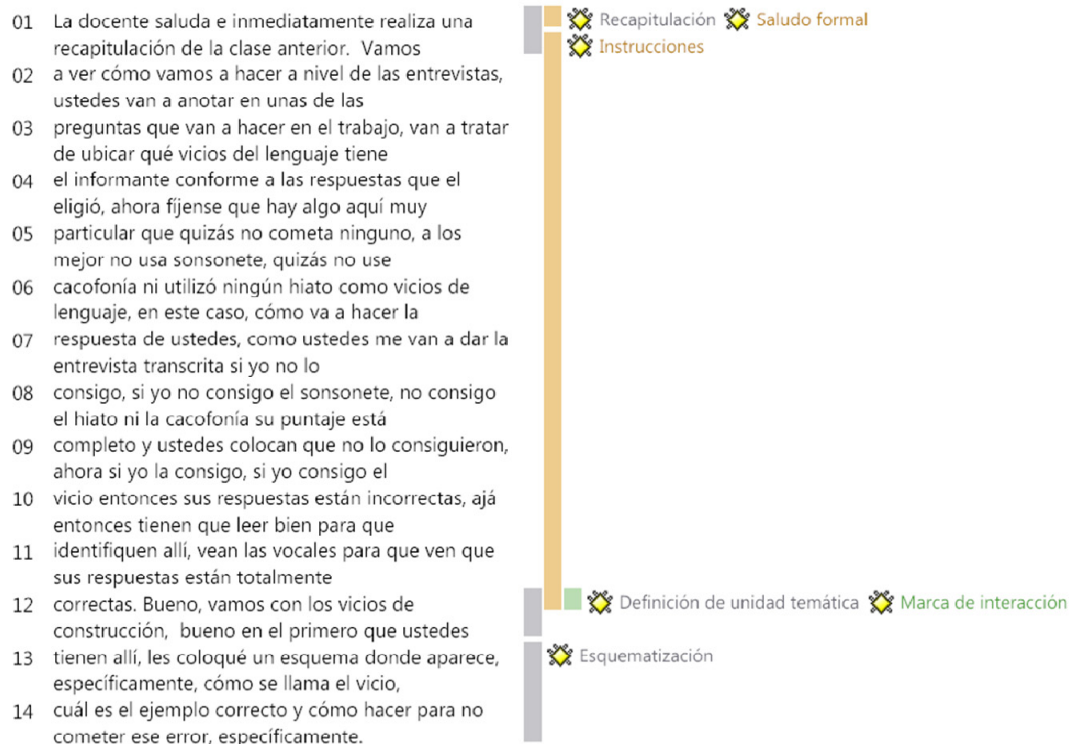


Figura 63. Codificación de nota de campo
Registro 6 – Segmento A. DZ

Fuente: *Atlas.ti qualitative data analysis. 1993-2016 by Atlas.ti GmbH. Berlín*

La sexta sesión se inicia con un saludo formal y la recapitulación de la clase anterior. En esta primera parte, la docente propone un conjunto de instrucciones para el trabajo de campo que realizarán los estudiantes y que están relacionadas con todo el constructo teórico que se ha manejado en sus discursos precedentes. Se reitera la utilización de marcadores interaccionales por necesidad discursiva de la docente. Se enfatiza el tema que se desarrollará, en esta sesión, a partir de esquemas presentados previamente en un papel de trabajo. En el segmento siguiente, se enfatiza en las prácticas discursivas de la docente.

15	Vamos con el primer vicio que se llama barbarismo, ajá ¿Qué significa la palabra	 Pregunta de apertura
16	barbarismo? Lee una alumna (cita textual): "Uso incorrecto al pronunciar o escribir	 Lectura
17	palabras". Docente: Uso correcto al pronunciar y escribir palabras. Alumnos: Incorrecto.	 Exégesis
18	Rectifica la profesora: Incorrecto ¿Cómo se llama o cuál es la palabra incorrecta ahí?	
19	Compré ajís. ¿Cuál es el plural de ají? Alumnos: Ajíes. Docente: Ajíes, compré ajíes.	
20	Entonces cometemos un barbarismo cuando pronunciamos por ejemplo ajís en vez de ajíes,	
21	díganme otro tipo de barbarismo que se cometen frecuentemente: íbanos, veníanos	
22	¿Tendrá que ver con esto? ¿Sí o no? Sí ¿Por qué? Porque cuál es la respuesta correcta, va	 Marcas de interacción
23	la n o va la m. Los alumnos: la m. Docente: Ok, entonces íbamos, veníamos ese sería otro	 Mediación y diálogo
24	ejemplo para barbarismo anótenlo ahí, esas son las palabras más frecuentes que las personas	
25	tienden a pronunciar, íbanos sería allí incorrecto y en el correcto colocan íbamos. Nadien	
26	también lo pueden colocar allí, agregándole la n. Una alumna pregunta: ¿Y pa? Docente:	
27	Con el pa lo vamos a ver con otro vicio de	

Figura 64. Codificación de nota de campo
Registro 6 – Segmento B. DZ

Fuente: *Atlas.ti qualitative data analysis. 1993-2016 by Atlas.ti GmbH. Berlín*

Al momento de profundizar en los contenidos, se abre la discusión con una pregunta de apertura que da pie para la proposición de una lectura y su respectivo comentario exegético. En este proceso, se hacen presentes nuevas marcas de interacción y se cierra el núcleo temático con un diálogo mediador que se presta para la exposición y argumentación por parte de la docente.

construcción que se llama apócope que es
 28 cuando se suprime una sílaba de la palabra o una
 parte de la palabra. Alumna: ¿Fuistes?
 29 Docente: Fuiste, cuando lo están conjugando. ¿Por
 qué no se dice fuistes, llegastes,
 30 trajistes? Porque cuando estamos trabajando con
 esa persona estamos trabajando en
 31 pasado no pueden colocarle la s al verbo como tal.
 Ok. ¿Dónde encontramos
 32 frecuentemente esto? Yo les había dicho que
 aparecen en las canciones, especialmente, en
 33 el reggaetón ¿se recuerdan? Una canción que
 cantan, específicamente, Wisin y Yandel con
 34 Enrique Iglesias, cuando están cantando Wisin y
 Yandel dicen: Levantates y cuando viene
 35 la parte de Enrique Iglesias, él no pronuncia la s, se
 escucha tajantemente levantaste,
 36 entonces la parte de ellos tiene la s y la parte de él
 no la tiene, entonces, básicamente, él
 37 utiliza la palabra adecuada conforme a su región,
 pero tiende a utilizar como debe ser.



Contextualización

Pregunta

Figura 65. Codificación de nota de campo

Registro 6 – Segmento C. DZ

Fuente: *Atlas.ti qualitative data analysis. 1993-2016 by Atlas.ti GmbH. Berlín*

En el segmento C, previo al cierre de la sesión, se hace énfasis en la contextualización de los contenidos de la clase y la ejemplificación a partir de eventos cotidianos para los estudiantes. Se aplica la técnica de la pregunta. En el segmento D, de este sexto registro, se develan las categorías que caracterizan el cierre didáctico de la sesión.

38	Bueno entonces ahí estarían los barbarismos. ¿Qué otro vicio sigue allí? Responden:	
39	Solecismo: Docente: Ajá, lean el concepto para ver si entienden los ejemplos y me van a	
40	decir dos ejemplos (cita textual): "Ausencia de sintaxis en la oración". Ajá el ejemplo que	 Lectura
41	está allí dice: El humo y el calor no me deja trabajar ¿Dónde está el error? Le falta la n al	
42	verbo, al verbo le falta una n ¿Por qué? Cuantos núcleos tiene ese sujeto. Alumna: Tiene	 Explicación por parte de una estudiante
43	dos: Docente: Tiene dos que son la palabra humo y la palabra calor, si yo tengo dos	
44	núcleos entonces el verbo tiene que estar en plural y no en singular. Entonces, subrayen ese	 Actividad
45	verbo para que sepan que esa es la palabra que está incorrecta. Básicamente, también se	 Instrucciones
46	comete solecismo cuando hay por ejemplo errores en cuanto a género en cuanto a número,	
47	hay personas que, por ejemplo, que están hablando y el sustantivo es femenino y, sin	 Explicación de cierre
48	embargo, luego utilizan, por ejemplo, el artículo en masculino, entonces ahí se comete,	
49	básicamente, el error.	

Figura 66. Codificación de nota de campo
Registro 6 – Segmento D. DZ

Fuente: Atlas.ti qualitative data analysis. 1993-2016 by Atlas.ti GmbH. Berlín

Al momento del cierre de la clase, la docente promueve la lectura de citas textuales que integran contenidos vinculados con los conceptos que ha ofrecido a lo largo de sus clases. La docente expone y explica y los estudiantes complementan con su interpretación. Se asigna una actividad y se establecen instrucciones que desencadenaron las bases para una explicación de cierre.

La experiencia de la docente **DZ** y la naturaleza del contenido lingüístico que promueve, genera un discurso más estructurado. Se observa que los estudiantes intervienen de forma más segura, ya que, en comparación con la otra unidad social, este grupo es avanzado y se demuestra madurez y

conocimiento en sus intervenciones, razón por la cual la docente puede desarrollar estrategias más abiertas y se genera una interacción más fluida entre la facilitadora y los participantes. Seguidamente, se ofrece un conjunto de notas de campo que forman parte de los registros del tercer y último informante, el docente **JM**, quien promueve conocimientos lingüísticos a un grupo del primer semestre.

01	El día miércoles, entró en el aula el Prof. JM, facilitador de la asignatura,	Saludo cordial
02	correspondiente al pensa de estudios de la	
03	mención Lengua y Literatura de la Facultad de	
04	Ciencias de la Educación de la Universidad de	
05	Carabobo. Una vez en el salón de clase, se	
06	dirigió a los estudiantes y dijo: -Buenas	Solicitud de trabajos
07	tardes, cómo la pasaron estos días; teníamos	
08	un	
09	trabajo pendiente, vamos a recogerlos.	
10	Tráiganmelos hasta el escritorio, por favor.	Diálogo cordial
11	Posteriormente, el docente se ubicó delante	Promoción de metacognición
12	del escritorio y preguntó a los estudiantes en	Valoración del trabajo realizado por los estudiantes
13	general: -¿Qué les pareció más difícil del	
14	trabajo o más interesante?, interrogante que	
15	fue respondida por una estudiante, de la	
16	manera siguiente: -Que me detenía a ver	
17	artículos	
18	que si no hubiese que hacer el trabajo ni los	
19	veo, sino que los hubiese pasado. En	
20	cambio, ahorita, tuve que leer cada uno y veía	
21	cuáles me interesaban, me gustaban más.	
22	Resuelto el interrogante, el docente se dirigió	
23	a esa estudiante y le preguntó: -¿Por las	
24	características y el diseño?, ella respondió: -	
25	Sí.	
26	Luego, el docente observó a otra	
27	estudiante y le dijo: -¿Y a la amiga por allá? ¿	
28	Qué le	
29	pareció el trabajo? ¿Qué le pareció más	
30	difícil?, ésta respondió: -Bueno, la última	
31	parte, la	
32	de la intención comunicativa, yo tuve duda,	

Figura 67. Codificación de nota de campo
Registro 1 – Segmento A. JM

Fuente: *Atlas.ti qualitative data analysis. 1993-2016 by Atlas.ti GmbH. Berlín*

El profesor **JM** estructura el discurso de sus sesiones de trabajo con un esquema estructurado que inicia con el saludo y la organización física de la acción didáctica. Posteriormente, controla los procesos que pudieron haber quedado abiertos en sesiones pasadas para dar paso a un diálogo cercano y didáctico en el que los estudiantes promueven interacciones de manera

natural. La metacognición se hace presente en las reflexiones que promueve el mediador en su contexto de trabajo.

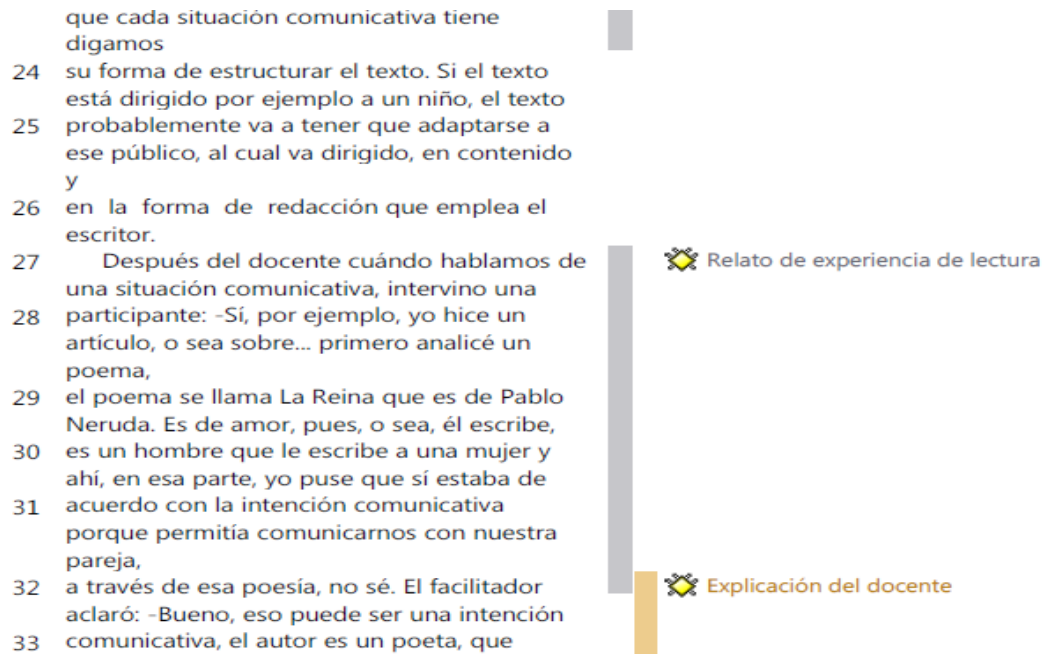


Figura 68. Codificación de nota de campo

Registro 1 – Segmento B. JM

Fuente: *Atlas.ti qualitative data analysis. 1993-2016 by Atlas.ti GmbH. Berlín*

Se intercalan, en el contexto discursivo, además de las ejemplificaciones y las argumentaciones, procesos de lectura que el facilitador activa con el apoyo de sus estudiantes con finalidades ilustrativas y contextualizadas. Al final de la jornada de lectura, el facilitador abre un espacio para la explicación y el comentario sobre el contenido de los textos que se comparten en el aula.

	escribe para una persona, que puede ser real o	
34	puede ser ficticia, pero el poema va dirigido a	
	quién. La joven afirmó: -A una mujer. Éste	
35	agregó: -Exacto. La educando continuó: -	
	Pero, pero, a la mujer, pero, si lo lee un	
	hombre,	
36	o sea puede ser, él lo puede ver como que...	
	la interrumpió el docente quien la cuestionó:	
37	-¿Quiénes son las personas que leen o que te	☀ Cuestionamiento para el análisis
	regalan esos poemas? Ella aseveró: -	
38	Los que están enamorados; aquel explicó: -O	
	a cualquiera que le guste la poesía, o sea,	
39	que el receptor, ese receptor digamos que	
	está implícito, el receptor que, a la mujer, a la	
40	cual va dirigido ese poema, es	
	probablemente un receptor que en este	
	momento lo	
41	podemos catalogar femenino, probablemente	
	existió, pero la intención comunicativa	
42	propiamente dicha, era crear una obra	
	literaria. Es diferente el hecho de que	
	nosotros	
43	escribamos una carta, una carta de amor,	
	para una persona específica porque	
44	nosotros queramos manifestarle todo aquello	
	que sentimos por esa persona tan especial,	
45	de allí que nos daría terror que esa carta de	
	amor la leyera otra persona ¿No? Entonces,	

Figura 69. Codificación de nota de campo
Registro 1 – Segmento C. JM

Fuente: *Atlas.ti qualitative data analysis. 1993-2016 by Atlas.ti Gmbh. Berlín*

En el proceso de reflexión que promueve el docente dentro del aula, destaca una categoría que se ha etiquetado como cuestionamiento para el análisis, proceso que el docente impulsa para crear reflexión en su audiencia. El proceso es sencillo: Se establece una ronda de preguntas y se esperan las intervenciones de los participantes para luego intervenir con nuevos interrogantes que permiten profundizar pensamiento y discurso al mismo tiempo. Esta dinámica se promueve para explicar el tema de la intención comunicativa. Seguidamente, se aborda otro segmento de registro de observación al mismo docente.

46	son dos cosas completamente diferentes en poesía (interrumpió su discurso	
47	repentinamente y se dirigió a uno de los estudiantes presentes para informarle que le había	
48	traído un recorte prometido) son dos intenciones comunicativas completamente diferentes.	
49	Y entonces, aquí la producción, la redacción propiamente dicha, tiene que ser un tipo de	 Reflexión sobre escritura y contexto
50	redacción muy diferente que nosotros probablemente utilizaríamos en nuestra carta de	
51	amor, el tipo de imágenes que utiliza un poeta son diferentes al tipo de contenido que	
52	nosotros podemos tratar en nuestras cartas de amor. Entonces por ahí va el asunto de la	
53	redacción adecuado al contexto como tal.	
54	Transcurridos unos minutos, el educador volteó hacia un joven que llegó retardado e	 Refuerzo de contenido del docente
55	inquirió: -¿Qué me dice usted? éste	

Figura 70. Codificación de nota de campo
Registro 1 – Segmento D. JM

Fuente: *Atlas.ti qualitative data analysis. 1993-2016 by Atlas.ti GmbH. Berlín*

A partir de la experiencia del aula, se llega a la configuración de una reflexión vinculada con el proceso de escritura y su relación con el contexto en el cual se enmarca la acción de producción escrita. El docente cierra la sesión con un refuerzo de contenido. La explicación, la ejemplificación, la exégesis y la reflexión constituyen constantes que emergen de esta clase en su dinámica natural. A continuación, se presentan los segmentos de un segundo registro al mismo docente.

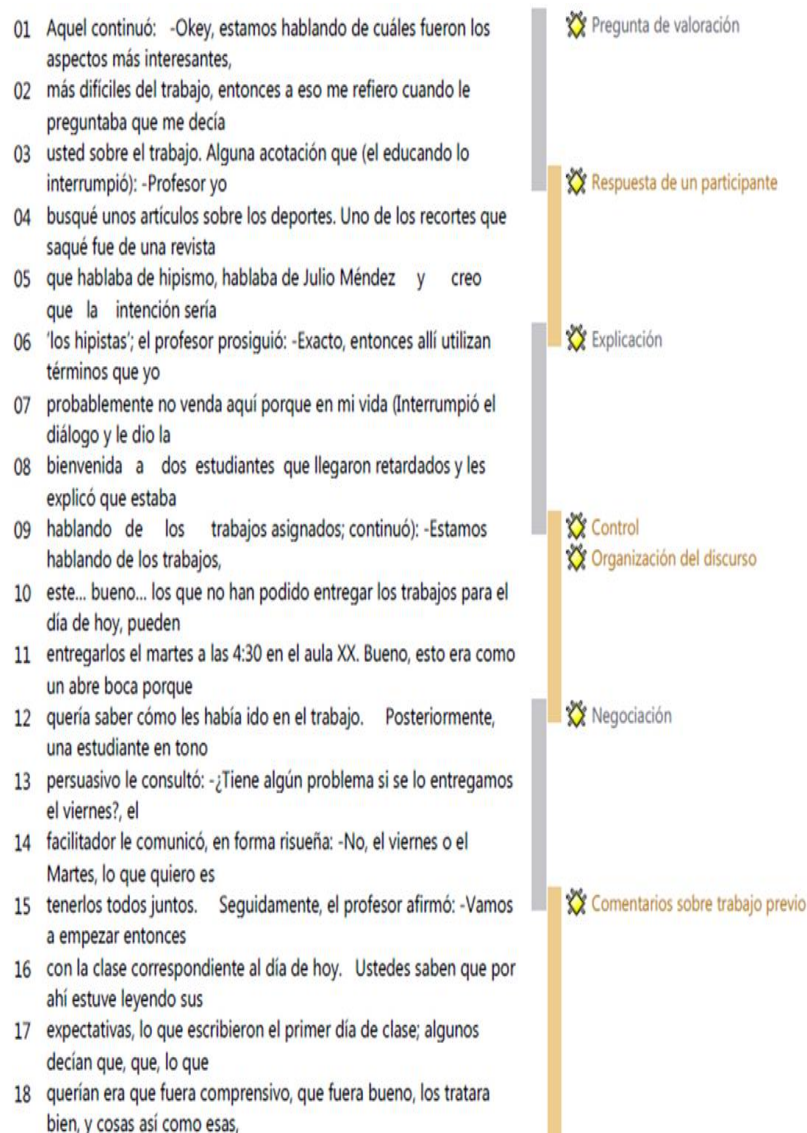


Figura 71. Codificación de nota de campo
Registro 2 – Segmento A. JM

Fuente: *Atlas.ti qualitative data analysis. 1993-2016 by Atlas.ti GmbH. Berlín*

En la dinámica del segundo registro, se evidencia la presencia de interacciones constructivas en las que el docente pregunta y los participantes responden en función de sus conocimientos. Se negocia y se llega a un

acuerdo en relación con una actividad. Se comenta, en este segmento, sobre el contenido de un trabajo previo que el docente valora.

- 21 decían que les gustaría tener herramientas para evaluar o para enseñar la lengua en
- 22 situaciones prácticas, bueno y otras como aprender el uso de los conectores y las reglas de
- 23 sintaxis. Nosotros vamos a comenzar, a pesar de que el programa dice lo contrario, vamos
- 24 a comenzar de abajo hacia arriba. Se supone que nosotros tenemos que ver en primer lugar,
- 25 tipos de texto y de los tipos de texto saltar a la estructura del párrafo, los conectores y
- 26 vamos a empezar al revés, vamos a empezar desde lo más pequeño, desde el párrafo, la
- 27 oración, los conectores, para subir o los tipos de texto y a la redacción, de acuerdo con el
- 28 tipo de texto que se pretende escribir, pero por supuesto, antes de eso tenemos que estar
- 29 claros que toda redacción se hace con una intención comunicativa, nace un texto, eso es lo
- 30 que habíamos expresado en clases anteriores. Hablamos mucho de la palabra texto,
- 31 ¿cierto?, todo es un texto, todo lo que hemos conversado es un texto, pero vamos a definir
- 32 ¿Qué es un texto? (señaló a una estudiante para interrogarla) ¿Qué me puede decir usted?,
- 33 ¿Qué es un texto?, dígamelo usted (señala a la misma participante). Ella expresó: -
- 34 Naguará (con una sonrisa en el rostro), bueno, un texto es como, yo diría como un
- 35 (interrupción por parte de una de sus compañeras de clase quien le dijo) -¡Conglomerado!
- 36 aquélla prosiguió: -Ajá un conglomerado de oraciones, pues hay pensamientos que se
- 37 tejen; está dividido en oraciones. En ese momento, el profesor se levantó, tomó su tiza y
- 38 escribió en la pizarra, el esquema siguiente: Texto, conglomerado, pensamiento, oraciones.
- Técnica de la pregunta
- Definición
- Participación de un estudiante
- Esquematización en pizarrón

Figura 72. Codificación de nota de campo
Registro 2 – Segmento B. JM

Fuente: Atlas.ti qualitative data analysis. 1993-2016 by Atlas.ti GmbH. Berlín

El docente hace uso de la técnica de la pregunta y da suficiente espacio a los estudiantes para que respondan, participen y opinen. Promueve definiciones específicas y genera un interesante intercambio de saberes. Esquematiza en el pizarrón las ideas de su discurso con la finalidad de organizarlo y reajustarlo sobre la base de las visiones de sus participantes. Esta dinámica se confirmará en el abordaje cualitativo de los próximos registros de observación realizados en el mismo contexto del aula del Profesor JM.

01	El día viernes, se presentó en el aula el facilitador de la asignatura, correspondiente al	Saludo cordial
02	pensum de estudios de la Mención Lengua y Literatura de la Facultad de Ciencias de la	Uso de recursos
03	Educación de la Universidad de Carabobo. Una vez en el salón de clase, ubicó un	
04	retroproyector, seleccionó unas diapositivas, se dirigió a los estudiantes y dijo Buenas	
05	tardes. Posteriormente, borró la pizarra. Preguntó a los estudiantes dónde se visualizaba	Organización del espacio
06	mejor la proyección. Una estudiante le respondió en la parte de arriba de la pizarra. Aquél	
07	afirmó gestualmente, acomodó las láminas, las ubicó en orden y dijo: - me disculpan la	
08	tardanza, pero estaba buscando el equipo. Luego, le entregó una hoja a cada persona	Recurso improvisado
09	exclamando: -¡Esto no estaba en mis planes, pero traje un texto que conseguí del sindicato	
10	de trabajadores de la Universidad de Carabobo, que me entregaron ellos mismos en	
11	el pasillo!. Una joven -¿Trabajadores de la Universidad de Carabobo?, aquél le	Discusión productiva
12	contestó: -sí, ¿Quién quiere leer?, lea usted (señaló a la estudiante que hizo la pregunta).	
13	Ésta leyó el título y el docente preguntó si había alguna interrogante al respecto. El	
14	docente interrumpió: -¿Cuál es el significado del término técnico "Neoliberal"? Porque el	
15	texto empieza con algo que puede ser un insulto al usar este término ¿Eso es bueno?.	
16	Otra participante repuso: -No, pero es que ellos están expresando sus ideas; el docente le	
17	consultó: -¿Usted cree?; ella aclaró: -Lo que dice este párrafo es producto de un consenso	
18	y por eso ellos hablan de esa manera; aquél continuó: -¿Usted escribe así en un examen?; la	

Figura 73. Codificación de nota de campo
Registro 3 – Segmento A. JM

Fuente: Atlas.ti qualitative data analysis. 1993-2016 by Atlas.ti GmbH. Berlín

Cumple el docente **JM** con el mismo protocolo de entrada en este tercer registro: Saluda, ofrece recursos escritos y organiza el espacio. Sólo entonces, decide generar una discusión productiva de entrada con sus estudiantes.

21	parecer insultante, pero para otras personas la información que está escrita aquí es producto	
22	de la intención comunicativa. El autor toma en cuenta al posible lector. Quizás los autores	✖ Reflexiones sobre autor- receptor
23	o el autor son los mismos editores de esta revista ¿quién es el receptor? Ellos manejan el	
24	recurso del receptor ficticio. Es decir, lo que ellos quieren es que los demás	
25	compañeros conozcan o estén al tanto de lo que está pasando. Pero, a todas estas, a lo	✖ Conclusión sobre intención comunicativa
26	que queríamos llegar era que no importa, por ejemplo, que hay oraciones largas; en el texto	
27	académico importa lo que quiere expresar el autor (se dirigió hacia la pizarra y continuó)	
28	bueno, eh, cuando se trata de escribir hay muchos aspectos que debemos tomar en cuenta	
29	(caminó hacia el escritorio, colocó la primera lamina en el retroproyector y dijo) no escriban	
30	esto (señaló la información proyectada). Una vez proyectada la lámina, el docente	✖ Exploración para redacción de un párrafo
31	preguntó; -¿Cómo haríamos nosotros para elaborar un párrafo? (señaló el punto 1.1).	
32	Luego manifestó: -Vamos a realizar un ejercicio; les propongo un ejercicio, redactar la	
33	información que está expuesta en esa lámina, en un párrafo, ¿Cómo empezariamos? ¿Por	
34	dónde?; escribió en la pizarra. (interrumpió la escritura y expresó) por supuesto que esta no	
35	es la única forma de decir, de expresar esa idea, pero la idea es decir que en ese párrafo se	
36	van a hablar o se va a hablar los aspectos que se van a tomar en cuenta para la redacción de	
37	un párrafo. Aquí estamos preguntando porque justamente estamos haciendo la actividad	✖ Preguntas abiertas ✖ Reflexiones sobre ortografía
38	propia mente dicha. Ahora fíjense que esta idea introductoria se debe delimitar por el	

Figura 74. Codificación de nota de campo
Registro 3 – Segmento B. JM

Fuente: *Atlas.ti qualitative data analysis. 1993-2016 by Atlas.ti GmbH. Berlín*

Se observa énfasis en el *componente comunicativo*, en este caso, ya que el docente genera reflexiones sobre el autor de un texto en función del receptor. Desarrolla explicaciones sobre la intención comunicativa de los textos escritos. Posteriormente, analiza y explica la estructura de un párrafo concreto para luego generar un conjunto de preguntas abiertas como preámbulo a un conjunto de reflexiones sobre normas ortográficas. En el cuarto registro, emergen nuevas categorías.

01	Ahora, lo que yo les estoy proponiendo es que si estructuran un párrafo en una idea	Definición
02	introductoria, en un conjunto de ideas de desarrollo, entonces esa estructura debe ir	
03	delimitada, debe ir marcada con ese punto y seguido... marcada con ese punto y seguido	Reflexión sobre ortografía
04	¿Sí? ¿Seguro?, y después, a continuación, comenzamos a desarrollar las ideas de	
05	desarrollo. Ahora ¿Qué debería seguir aquí? (preguntó a una estudiante, mientras	Diálogo constructivo
06	señalaba con el dedo lo escrito en la pizarra) ¿Qué me dice usted? Ésta expuso: -Creo que	
07	la coherencia y estructura del párrafo; el facilitador repuso: -Bueno, ahí empezamos con el	
08	desarrollo. Estamos hablando de aspectos, entonces digamos que (se volteó y escribió en	
09	la pizarra). Posteriormente, indagó: -¿Cómo sigue esto (señaló lo escrito anteriormente y el	
10	primer punto de la lámina) en esta parte de aquí? ¿Cómo concluimos eso allí? Todo esto	Explicación
11	forma parte de esta idea que tiene que ver con la coherencia y con la estructura del párrafo.	
12	¿Cómo continuamos allí? ¿Están de acuerdo con lo que escribimos allí?; podría ser de otra	
13	forma, pero aparte de lo que hay allí necesitamos una idea que una lo escrito con la rayita	
14	uno, sobre todo porque este desarrollo y este cierre tienen que ver con la estructura del	
15	párrafo y el uso del punto y seguido también se utiliza para marcar la estructura del	
16	párrafo; es un poco qué relación existe entre eso (señaló la raya uno) y lo anterior (marcó el	
17	punto uno), que esa estructura se ve, se organiza, se relaciona ¿Con qué?; una participante	
18	afirmó: -Con las ideas de desarrollo y las ideas de cierre; el facilitador interrumpió: -La	Evaluación de la estructura

Figura 75. Codificación de nota de campo
Registro 4 – Segmento A. JM

Fuente: *Atlas.ti qualitative data analysis. 1993-2016 by Atlas.ti GmbH. Berlín*

La estructura de la clase es reiterativa en el caso del docente **JM**. Abre con una definición, posteriormente, promueve un diálogo constructivo con sus estudiantes y ofrece un espacio para la participación. Explica y avalúa la estructura de un texto breve en el mismo contexto del aula. La continuidad de las acciones se refleja en el siguiente segmento.

20	entonces ¿Se relacionan? ¿Seguro que se relacionan?; la joven anterior replicó: -Podrían	
21	relacionarse; aquél aclaró: -Interrelacionarse. Bueno continuemos escribiendo nuestro	Exploración sobre ortografía
22	párrafo. ¿Qué sigue? ¿Colocamos una coma? ¿Colocamos un punto?; la misma estudiante	
23	afirmó: -con una coma; el docente le explicó que: -Un punto sería el adecuado para unir lo	
24	escrito con la idea de la raya uno porque se añadiría información a la ya expresada. Así,	Explicación y ejemplo
25	pudiéramos decir (señaló hacia la pizarra) que dicha estructura está conformada por (hizo	
26	silencio por un breve instante y continuó) si decimos, por ejemplo, la estructura de un	
27	edificio está conformada por, dos puntos, planta baja ¡bueno eso no! la estructura sólida, la	
28	infraestructura, etc., luego podemos decir, la estructura está conformada por tales	
29	elementos, entonces los elementos que conforman esta estructura son una idea	
30	introductoria, la idea de desarrollo y una idea de cierre. Ahora, queda por colocar (se	
31	dirigió hacia la pizarra y mostró lo escrito), tiene que ver con el uso del punto y seguido,	
32	¿Cómo continuaría esto? (apuntó con el dedo la última palabra escrita), diríamos algo así	
33	¿Para qué sirve el punto y seguido? (dirigió la mirada hacia una participante quien	
34	respondió) -Para separar oraciones; el confirmó: -Esto es lo que normalmente se dice, pero	Explicación dirigida
35	en este caso estamos utilizando el punto y seguido para verificar las diferentes partes de la	
36	estructura de un párrafo, es decir, que el párrafo está conformado por una idea de	
37	desarrollo, perdón, una idea introductoria, un conjunto de ideas de desarrollo y la idea de	

Figura 76. Codificación de nota de campo
Registro 4 – Segmento B. JM

Fuente: *Atlas.ti qualitative data analysis. 1993-2016 by Atlas.ti Gmbh. Berlín*

Se detiene el docente para hacer una exploración de conocimientos previos sobre ortografía para luego ofrecer explicaciones ejemplificadas y explicaciones dirigidas sobre el tema de la redacción y la composición escrita.

39	decir, para delimitar, en primer lugar, la idea introductoria, en segundo lugar, para narrar el	
40	fin, para delimitar cada ideas de desarrollo y tercero para delimitar la idea de	
41	cierre, entonces ¿Cómo continuamos esto aquí (apuntó hacia la pizarra). (dejó de copiar, se	
42	volteó al curso y expresó) y, se utiliza entonces el punto y seguido para marcar límites	✶ Conclusión
43	de estos elementos o de estas ideas, o de esta estructura. Fijense, esto, a pesar de todo	✶ Reflexión final
44	sigue siendo un borrador, esto (señaló lo escrito en la pizarra) se debe revisar. Deberíamos	
45	poner ahora punto y seguido porque eso significa que un punto allí (apuntó hacia la	
46	pizarra) indicaría que acabamos de terminar de poner por escrito, de textualizar, transcribir,	
47	o como quieran decirlo esta idea, referida a la estructura del párrafo, pero, ahora, si	
48	continuamos la explicación o la redacción del párrafo, entonces deberíamos colocar allí, lo	
49	que tiene que ver con la idea de la cohesión y de la progresión temática; punto y seguido	
50	con esa idea.	

Figura 77. Codificación de nota de campo
Registro 4 – Segmento C. JM

Fuente: *Atlas.ti qualitative data analysis. 1993-2016 by Atlas.ti GmbH. Berlín*

Una vez culminadas las explicaciones, el docente procedió a establecer sus conclusiones y a generar reflexiones de cierre en sus estudiantes. Se observa la promoción de la cognición y la metacognición en el contexto de la clase de este facilitador del aprendizaje. Seguidamente, se presenta el quinto registro.

01	El día miércoles, se presentó en el aula el facilitador de la	Saludo cordial
02	asignatura, correspondiente al	
03	pensum de estudios de la Mención Lengua y Literatura de la	
04	Facultad de Ciencias de la	
05	Educación de la Universidad de Carabobo. Una vez en el salón de	
06	clase, se dirigió a los	Recapitulación
07	estudiantes y dijo: -Buenas tardes. Acto seguido, entregó unas	
08	hojas a cada uno donde se	
09	encontraba escrito un artículo de opinión y exclamó: -¿Bueno,	
10	recuerdan cómo eran las	
11	características del texto que estaba leyendo en la clase pasada? ¿	
12	No? (ningún estudiante	
13	respondió) No era un texto de tipo académico ¿no? sino más bien	
14	que funcionaba como un	
15	texto publicitario de acuerdo a las características. El texto tenía	Definición del texto
16	unas características bien	
17	específicas para ese contexto, en el cual, para el contexto, eh, eh,	
18	el receptor, los	
19	posibles lectores de esos, de, del mensaje que se expresaba en ese	
20	texto. Este texto, esto	
21	que tenemos aquí (señaló en el papel), esto es un artículo de	
22	opinión, por lo tanto, tiene	
23	características diferentes. Este artículo está diseñado para ser	
24	publicado en un periódico.	
25	Probablemente el título pudiera ser diferente si quisiéramos llamar	Inferencia de intención
26	más la atención que	
27	simplemente decir "El crecimiento urbano y la calidad de vida de	
28	los caraqueños", pero	
29	bueno, es un artículo de opinión, su función es aparecer en los	
30	periódicos para convencer a	
31	las personas de algo con respecto al crecimiento urbano y la	
32	calidad de vida de los	
33	caraqueños. Vamos a ver, bueno, vamos a revisar las características	Definición de características
34	de este texto y lo	
35	vamos a comparar con el de la semana pasada ¿Quién de la masiva	
36	asistencia quiere leer?	

Figura 78. Codificación de nota de campo
Registro 5 – Segmento A. JM

Fuente: *Atlas.ti qualitative data analysis. 1993-2016 by Atlas.ti GmbH. Berlín*

En esta sesión, el facilitador se centra en la caracterización del texto escrito. Abre su actividad con un saludo cordial y la recapitulación de la clase anterior. Posteriormente, promueve la definición de un texto y la inferencia de la intención comunicativa entre sus estudiantes. Por último, comienza a caracterizar el texto y desglosa uno a uno sus rasgos. El siguiente registro demuestra este proceso.

20 el título el docente la interrumpió y cuestionó al auditorio: -¿Este
 texto tiene una
 21 característica especial para el contexto donde estamos? (ningún
 estudiante respondió y él
 22 prosiguió); vamos a leer para saberlo, vamos a empezar analizando
 ese título ¿no? el título,
 23 de acuerdo con el título nos van a hablar acerca del crecimiento
 urbano y la calidad de
 24 vida de los caraqueños. Se voltea y pregunta a una alumna: -¿Qué
 cree usted? ¿Qué cosas
 25 nos van a hablar allí en ese artículo? ¿Qué cree usted que nos van a
 decir en ese artículo?
 26 ¿De qué nos van a hablar en ese artículo? Ante el silencio de la
 alumna, él mismo se
 27 responde: -Bueno, por supuesto de la calidad de vida y del
 crecimiento urbano. Pero (se
 28 dirige nuevamente hacia los alumnos y pregunta), ¿Qué cosas
 específicas acerca del
 29 crecimiento urbano y de la calidad de vida? Una joven interviene: -
 Bueno, por ejemplo
 30 del crecimiento urbano, cómo la gente del campo, o sea, deja el
 campo para irse a la
 31 ciudad. El profesor la interrumpe: -Aja ¿de ese proceso? la gente
 que se viene. La
 32 estudiante prosigue: -A buscar una mejor vida pues. El docente
 continúa: -Okey, ah muy
 33 bien, la gente viene, empieza, en búsqueda de una mejor calidad de
 vida y vamos a ver que
 34 la gente se va de las zonas rurales para la ciudad de Caracas, en
 este caso específicamente
 35 hablan de los caraqueños, o sea que es para la ciudad de Caracas
 no es de cualquier
 36 ciudad. Otra alumna participó y dijo: -Yo creo que es del
 crecimiento de la población de
 37 Caracas. El facilitador la interrumpió: -Y qué pasa cuando ese
 crecimiento...eh...

 Reflexión

Figura 79. Codificación de nota de campo
Registro 5 – Segmento B. JM

Fuente: *Atlas.ti qualitative data analysis. 1993-2016 by Atlas.ti GmbH. Berlín*

Una vez caracterizado ampliamente el texto escrito, genera una reflexión que ocupa un espacio significativo dentro de la clase. El método didáctico del docente es el deductivo, ya que toma el todo y comienza a desmembrarlo en sus partes. Analiza cada parte para garantizar la comprensión de los estudiantes, pero, al final, sintetiza inductivamente la reconstrucción de los saberes a partir de la práctica. Su discurso es la principal herramienta para desencadenar este proceso en el que la comunicación se vincula con

componentes pragmáticos y semánticos para generar efectos en el aprendizaje.

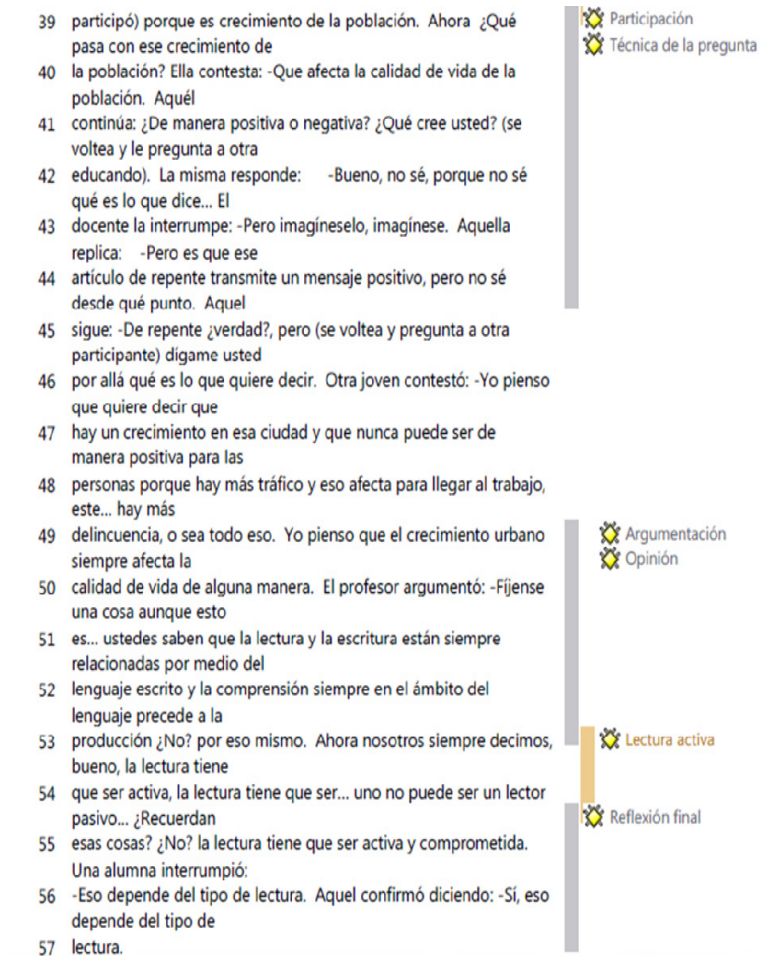


Figura 80. Codificación de nota de campo
Registro 5 – Segmento C. JM

Fuente: Atlas.ti qualitative data analysis. 1993-2016 by Atlas.ti GmbH. Berlín

Como estructura didáctica y estrategia, el docente recurre a la pregunta como base para promover las participaciones entre los estudiantes. Argumenta, genera opiniones entre los discentes y activa el recurso de la lectura como parte de la contextualización de los saberes. Por último, emerge la reflexión como proceso de cierre en todo el contexto de la clase.

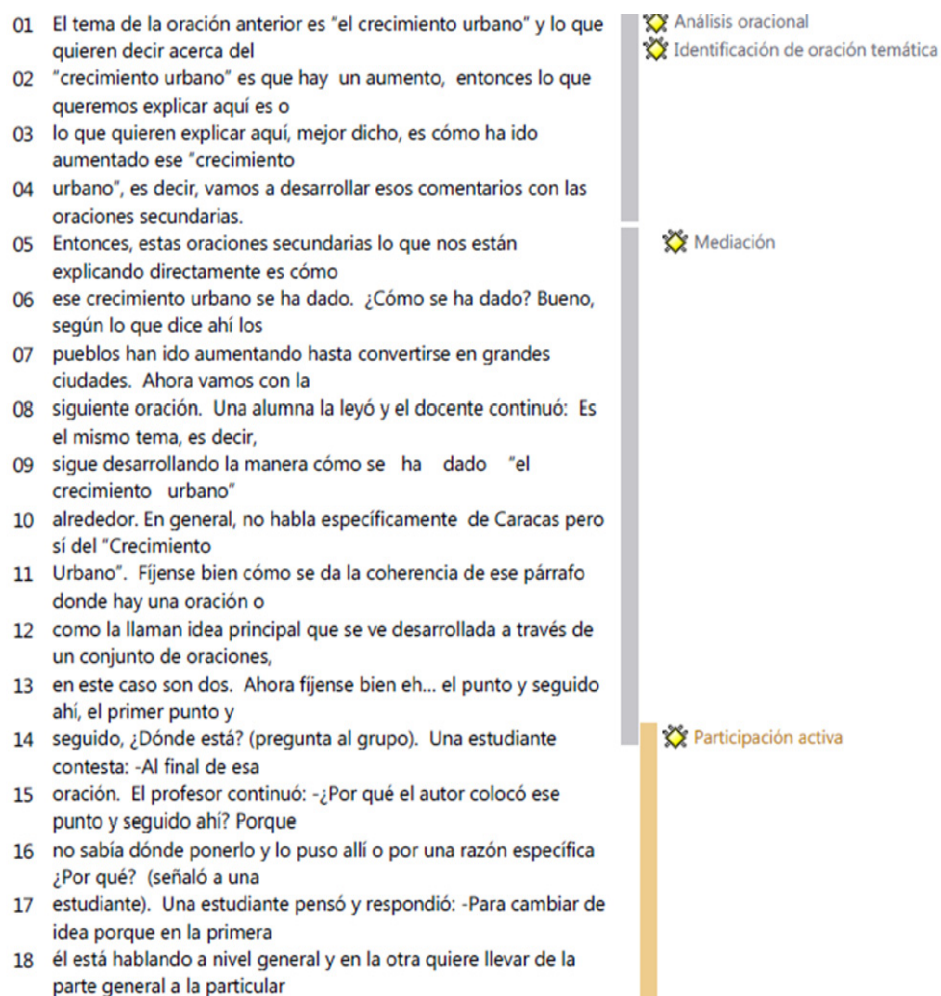


Figura 81. Codificación de nota de campo
Registro 6 – Segmento A. JM

Fuente: *Atlas.ti qualitative data analysis. 1993-2016 by Atlas.ti GmbH. Berlín*

En el sexto registro, el profesor **JM** promueve el análisis oracional y la identificación de estructuras temáticas. Se hace presente el proceso de mediación y, como resultado, emerge la participación del estudiante para la construcción del conocimiento.

20	amiga dice que el autor está centrando la idea porque digamos que planteó la idea general	
21	con el punto, pero a partir de allí empieza a desarrollar de manera más específica esa idea	
22	¿Qué le parece a usted? (pregunta a un estudiante). El joven confirmó: Sí. Aquel aclaró:	
23	Es eso, fíjense el autor nos plantea el tema a través de la primera oración, entonces en lugar	
24	de colocar una coma, la coma no da la sensación de cierre, la coma... y el punto y coma	
25	puede ser pero lo que da la sensación de cierre, de terminar la idea es el punto y seguido.	
26	La idea que como dice el amigo es una idea de carácter general que se debe desarrollar a	
27	través de otras dos ideas de carácter más específico. Entonces el tema está planteado en	
28	esa oración. Quizás ese punto y seguido se coloca allí para decirle al lector que ésta es la	
29	idea que yo pretendo desarrollar. Entonces sigamos. La siguiente oración, léala (señala a	
30	una estudiante). Ella la leyó: "Caracas no ha escapado a esta realidad lo cual	Lectura contextualizada
31	necesariamente ha tenido incidencia en la cotidianidad de los habitantes de la capital	
32	venezolana, pues el crecimiento urbano masificado desmejora significativamente la calidad	
33	de vida". El facilitador interrumpió la lectura y explicó: - Esta es una oración más larga	Análisis
34	que las anteriores. Ahora ¿En esta oración se sigue desarrollando el tema de la primera	Explicación detallada
35	oración, es decir, el crecimiento urbano general o hay un cambio de tema? Una educando	
36	participó: -Hay un cambio, está especificando. El mismo prosiguió: Okey, fíjense como	
37	hay una variación del tema allí, claro, y entonces no podíamos dejar de colocar ese punto y	

Figura 82. Codificación de nota de campo
Registro 6 – Segmento B. JM

Fuente: *Atlas.ti qualitative data analysis. 1993-2016 by Atlas.ti GmbH. Berlín*

Una vez abordado el análisis oracional desde una perspectiva centrada en la Gramática Textual, emerge la categoría de lectura contextualizada acompañada de análisis y explicación detallada. Estas prácticas se orientan a la promoción de los aprendizajes por parte de los estudiantes.

39	cambio de tema. Saben que esa es la estructura del párrafo. La primera oración establece	
40	el tema general del párrafo, ponemos punto y seguido. La segunda y la tercera oración son	
41	ideas que desarrollan la oración anterior, son ideas secundarias. Entonces utiliza, cada	
42	una, eh la utilizó dos ideas y en cada una colocó punto y seguido. Pero aquí en cambio la	
43	puntuación de colocar punto y seguido no es tan obligatoria ¿No? Podríamos utilizar otro	
44	tipo de puntuación, punto y coma, si redactáramos la oración de manera diferente. Aquí el	
45	autor decidió separar las dos ideas con punto y seguido. Ahora, después del desarrollo de	✖ Diálogo constructivo
46	esa idea viene un cambio de tema. Una vez expuesto lo anterior, invitó a una alumna a	
47	leer el tercer párrafo. Cuando concluyó éste preguntó: -¿Cuál es el tema de esa oración?	
48	Ella respondió: -Aquí va a empezar como a especificar los problemas que trae el	
49	crecimiento de la población y uno de ellos son los servicios públicos. El docente confirma:	
50	-Ajá el tema de esa oración son los servicios públicos como consecuencia del "crecimiento	
51	urbano". Ese es el tema que plantea esa oración. Si el párrafo está bien redactado	✖ Explicación posterior
52	probablemente nos va a hablar acerca de cómo es eso de la deficiencia de los servicios	✖ Lectura previa
53	públicos ¿Qué creen ustedes que nos va a decir antes de continuar leyendo? (pregunta al	
54	grupo en general; nadie responde). Finalizada la lectura el educador explicó: -Fijense que	
55	esta es una cuestión que se repite y se repite y nosotros hemos estado diciendo que la	
56	estructura del texto es en ese sentido cíclica porque en cada párrafo tiene una idea	
57	introductoria que en este caso es la idea principal desarrollada	

Figura 83. Codificación de nota de campo
Registro 6 – Segmento C. JM

Fuente: *Atlas.ti qualitative data analysis. 1993-2016 by Atlas.ti Gmbh. Berlín*

Se genera en el contexto del aula un diálogo constructivo en el que el docente intercambia visiones sobre el tema tratado con los estudiantes. La técnica de la pregunta sustenta esta dinámica. Posteriormente, se ofrecen

procesos de lectura y de explicación. La dinámica por medio de la cual el docente orienta su discurso es sistemática y obedece a una estructura predeterminada quizás en sus procesos de planificación.

58	al final una idea que hace que regresemos otra vez al tema principal. Entonces cada uno	Exposición de la estructura
59	de esos elementos dentro del párrafo debe ir delimitado por su respectivo punto y seguido.	
60	No simplemente al final de una oración porque muchas veces no sabemos terminar una	
61	oración sino para delimitar aspectos del párrafo. ¿Ven la estructura de este párrafo?	
62	(pregunta al curso en general; ninguno responde) ¡No todos al mismo tiempo! (exclama)	Preguntas abiertas
63	¿Qué podemos observar de acuerdo con lo que hemos visto en los párrafos anteriores?	
64	¿Qué podemos observar en este párrafo? (ninguno respondió). Al momento, el docente	
65	revisa su reloj y anuncia que la clase está culminando. Se despiden.	Cierre de la actividad

Figura 84. Codificación de nota de campo
Registro 6 – Segmento D. JM

Fuente: *Atlas.ti qualitative data analysis. 1993-2016 by Atlas.ti GmbH. Berlín*

En la fase final del sexto registro, destacan las categorías exposición sobre la estructura textual, preguntas abiertas y cierre de la actividad. Estos rasgos caracterizaron el comportamiento discursivo del docente en la mayoría de sus actividades. A continuación, se presenta la síntesis de las categorías en subfamilias.

Síntesis de la categorización en subfamilias

El proceso de codificación permitió la definición de subfamilias de categorías que fueron agrupadas considerando los criterios de análisis lingüístico: semántico, sintáctico, pragmático y dos aspectos que permitieron focalizar el proceso de codificación y que emergieron como constructos clave para la teorización: las *prácticas discursivas* y el *componente comunicativo*. Seguidamente, se presenta, a manera de síntesis, el proceso de categorización organizado en subfamilias como archivo derivado del abordaje cualitativo que permite el programa **Atlas.ti**

Cuadro 7

Síntesis de la categorización

Registro 1. Informante 1 MP

MP_1.txt {34}
2:1 Bien muchachos, buenos días (1:1)
2:2 ¿Trajeron el material? Perfect.. (2:2)
2:3 ¡eh! (3:3)
2:4 voy a pasar rápidamente la asi.. (2:9)
2:5 nos corresponde trabajar con ó.. (10:11)
2:6 ¿Qué son tipos de textos? ¿Qué.. (11:13)
2:7 ¿No puedo creer que no sepan n.. (13:14)
2:8 Han pasado por toda una carrer.. (14:16)
2:9 Un alumno responde: Es la expl.. (16:17)
2:10 En el material vamos a estudia.. (17:18)
2:11 Yo estoy que me desmayo...bien, .. (19:21)
2:12 Voy a empezar a leer y luego l.. (21:23)
2:13 Recuerdan cuando revisamos jeh.. (23:25)
2:14 Yefri lo noto... ¡Cálmate! Graci.. (28:28)
2:15 Dice (cita textual): "En corre.. (32:34)
2:16 ¿Qué nos dice? (34:34)
2:17 Bueno que uno de los elementos.. (34:35)
2:18 Dice (cita textual): "Los text.. (35:43)
2:19 bien, Franklin... (43:43)
2:20 Que un texto puede tener ¡eh! .. (37:38)
2:21 por ejemplo, argumentativo, su.. (38:38)
2:22 ¡Sonery y la compañera! Leidy .. (41:43)
2:23 bien dice (cita textual): "No .. (44:51)
2:24 bien, Franklin... (43:43)
2:25 Que si ustedes revisan el mate.. (50:55)
2:26 Dice (cita textual): "Por ello.. (55:65)
2:27 Quien... ¿Qué les parece esto? ¿.. (65:71)
2:28 Leímos una pequeña clasificaci.. (72:73)
2:29 Responde un alumno: Narrativo... (73:73)
2:30 ¿Qué tenemos dentro de los tex.. (91:98)
2:31 ¿Es lo mismo, por ejemplo, un .. (103:106)
2:32 (Pausa larga, llegó alguien e .. (121:121)
2:33 vamos a continuar (121:121)
2:34 ¿Qué tenemos allí? Bien, cuand.. (124:132)

Categorías

Control de asistencia {1-0}
Interrupción del discurso {1-0}
Marcador interaccional {1-0}
Omisión docente {1-0}
Respuesta de la docente {1-0}
Saludo informal {1-0}

Subfamilias:

Componente comunicativo (6).
Componente pragmático (7).
Componente semántico (3).
Componente sintáctico (1).
Práctica discursiva (14).

Fuente: *Atlas.ti qualitative data analysis. 1993-2016 by Atlas.ti GmbH. Berlín*

La primera informante, docente **MP**, en su registro 1, demuestra la aplicación de prácticas discursivas que quedaron registradas en el proceso de codificación y que fueron sub-clasificadas en familias de categorías en este segundo momento de abordaje cualitativo. Posteriormente, durante el proceso de estructuración, se develarán las relaciones entre estas categorías. Seguidamente, se presenta la síntesis de la categorización del segundo registro.

Cuadro 8

Síntesis de la categorización

Registro 2. Informante 1 MP

MP

2:1 ¿Qué quiere decir esto? (2:2)
2:2 Que si ustedes revisan el mate.. (2:4)
2:3 ¿Por qué? (4:5)
2:4 Porque es sencilla y además no.. (5:7)
2:5 "Por ello, la clasificación qu.. (7:17)
2:6 Quien... ¿Qué les parece esto? ¿.. (17:19)
2:7 Claro no quiere decir que no h.. (19:22)
2:8 ¿de acuerdo a lo que acabamos .. (23:23)
2:9 La pregunta va para todos... Leí.. (23:25)
2:10 Responde un alumno: Narrativo... (25:26)
2:11 ¡Excelente! (26:26)
2:12 Entonces, fíjense, a continuac.. (26:30)
2:13 ¿Qué aparece? (30:30)
2:14 Digamos que, cuáles son esos t.. (30:33)
2:15 ¿Cuáles son los textos que se .. (33:40)
2:16 Entonces, no quiere decir que .. (40:43)
2:17 ¿Qué tenemos dentro de los tex.. (43:44)
2:18 Cuentos, novelas, poemas, obra.. (44:45)
2:19 Sonery que... (pausa) ¿Qué tipos.. (45:52)
2:20 "La zona tal de Naguanagua hay.. (52:68)

2:21 Bien, entonces, en los textos .. (68:72)

Categorías

Cadena de preguntas {1-0}
Comentario {1-0}
Conclusión {1-0}
Diálogo dirigido {2-0}
Ejemplo de cierre {1-0}
Explicación {2-0}
Lectura {1-0}
Participación de un estudiante {1-0}
Pregunta {3-0}
Referencia a un artículo {1-0}
Refuerzo positivo {1-0}
Reiteración de la pregunta {1-0}
Respuesta {1-0}
Respuesta de la docente {1-0}
Respuesta de la misma docente {2-0}
Respuesta inmediata de la docente {1-0}
Técnica de la pregunta {1-0}

Familias de categorías

Componente comunicativo (10)
Componente pragmático (5)
Componente semántico (1)
Prácticas discursivas (16)

Fuente: *Atlas.ti qualitative data analysis. 1993-2016 by Atlas.ti Gmbh. Berlín*

La mayoría de las categorías registradas se incluyen en la subfamilia *prácticas discursivas*. Estas prácticas se dan con una visión autoritaria en la que la docente dirige y controla todos los procesos del aula y lleva la dirección del proceso. El *componente comunicativo* se considera como importante en esta sesión, en la que la docente incluye acciones tendentes a la interacción dirigida. Los *componentes semánticos y pragmáticos* no registran categorías tan significativas, lo que refleja una necesidad de profundización para la consolidación de los aprendizajes, ya que la pragmática persigue la generación de efectos a partir de las interacciones comunicativas. En este caso, la docente pregunta y se responde, por lo tanto, los niveles de participación en las actividades están limitados a la comunicación dirigida, que se da cuando la docente señala al estudiante que debe participar e indica quién debe responder determinada pregunta que ella formula.

Cuadro 9
Síntesis de la categorización
Registro 3. Informante 1 MP

MP
2:1 Bien (2:2)
2:2 entonces, tenemos o revisamos .. (2:4)
2:3 ¿Qué será eso de un orden disc.. (4:6)
2:4 Responde un alumno: Es la mate.. (6:7)
2:5 Docente: Bien, fíjense, el con.. (7:11)
2:6 ¿Qué encontramos en el cuento?.. (11:15)
2:7 Con un punto de vista que el a.. (18:22)
2:8 Es aquí donde tenemos, por eje.. (22:26)
2:9 Bien, dice, vamos con el prime.. (26:29)
2:10 La docente escribe estas oraci.. (29:34)
2:11 Bien, ¿Quién terminó? (34:34)
2:12 Anthony ¿Cómo organizaste la o.. (34:40)
2:13 fíjense, jeh! igual jeh! la ló.. (41:44)
Categorías
Control {1-0}
Establecimiento de conclusión {1-0}
Explicación {2-0}
Explicación de estructura textual {1-0}
Instrucciones para una actividad {1-0}
Intervención de un estudiante {1-0}
Lectura {1-0}
Marca de interacción {1-0}
Recapitulación {1-0}
Secuencia de preguntas dirigidas {1-0}
Técnica de la pregunta {1-0}
Familias de categorías
Componente comunicativo (10)
Componente pragmático (11)
Componente semántico (2)
Prácticas discursivas (12)

Fuente: Atlas.ti qualitative data analysis. 1993-2016 by Atlas.ti GmbH. Berlín

En el contexto del tercer registro, la docente **MP** incluye, entre sus prácticas, el *componente pragmático*. Predominan, en el registro, las prácticas discursivas tradicionales y que siempre reutiliza en sus sesiones como estructura de trabajo, sin embargo, en el caso específico de este registro 3, hay mayor interacción, por lo tanto, la comunicación se incrementa y la intención de la docente es que los estudiantes comprendan los contenidos que discuten, por ello, en este caso, se incrementan los *componentes pragmáticos* como parte de los múltiples efectos que la

docente desea consolidar a partir de la comunicación oral.

Cuadro 10

Síntesis de la categorización

Registro 4. Informante 1 MP

MP

2:1 Buenos días jóvenes. (La profe.. (1:1)
2:2 ¡Eh! revisé los exámenes, no l.. (1:3)
2:3 Bien (3:3)
2:4 ¿Le sacaron copia al material .. (3:3)
2:5 ¡Eh! (4:4)
2:6 Trabaja con Jefferson. Adelant.. (4:5)
2:7 En el día de hoy, vamos a abor.. (5:8)
2:8 Vamos a abordar de la exposici.. (8:22)
2:9 (La profesora anota los nueve .. (22:24)
2:10 ¿Por qué? ¿Por qué debemos con.. (24:35)
2:11 Voy a quedar mal, entonces, cu.. (35:38)
2:12 El material dice (cita textual.. (38:46)
2:13 Hay una diferencia hasta donde.. (46:49)
2:14 ¿Anthony? Él responde: Para es.. (49:50)
2:15 Recuerden que el conocimiento .. (50:52)

Categorías

Comentario informal sobre evaluación {1-0}
Contextualización {1-0}
Control {1-0}
Control sobre el material {1-0}
Ejemplificación {1-0}
Explicaciones procedimentales {1-0}
Explicación {2-0}
Instrucción de trabajo {1-0}
Lectura exegética {1-0}
Marcador interaccional {2-0}
Organización verbal de la actividad {1-0}
Participación focalizada e inducida {1-0}
Recapitulación {1-0}
Recomendaciones para hablar en público {1-0}
Recomendación de cierre {1-0}
Saludo {1-0}
Técnica de la pregunta {1-0}
Uso del pizarrón para toma de notas {1-0}

Familias de categorías

Componente comunicativo (9)
Componente pragmático (14)
Componente semántico (4)
Prácticas discursivas (13)

Fuente: *Atlas.ti qualitative data analysis. 1993-2016 by Atlas.ti Gmbh. Berlín*

En el cuarto registro, se observa el incremento de componentes pragmáticos, lo que refleja la inclusión de contenidos procedimentales,

tendientes al desarrollo de alguna actividad práctica. La visión autoritaria y controladora de la docente, exige, en sus prácticas discursivas, el uso de recursos pragmáticos para ejercer efectos en su audiencia.

Cuadro 11

Síntesis de la categorización

Registro 5. Informante 1 MP

MP

- 2:1 Hay una diferencia hasta donde.. (1:3)
- 2:2 Él responde: Para estar actual.. (3:4)
- 2:3 Recuerden que el conocimiento .. (4:12)
- 2:4 Entonces, la investigación deb.. (12:17)
- 2:5 La investigación es clave, por.. (18:21)
- 2:6 Bien, que dice el material sob.. (22:29)
- 2:7 Bien, fíjense, implica ¡eh! pe.. (29:34)
- 2:8 Usted debe pensar que usted vi.. (34:37)

Categorías

Componente conceptual {1-0}
 Condición {1-0}
 Explicación {1-0}
 Exposición {1-0}
 Instrucción {1-0}
 Interacción {1-0}
 Interpretación y explicación {1-0}
 Lectura de cita textual {1-0}
 Pregunta focalizada {1-0}
 Recomendación {1-0}
 Recomendación de entrada {1-0}

Familias de categorías

Componente comunicativo (9)
 Componente pragmático (11)
 Componente semántico (3)
 Prácticas discursivas (10)

Fuente: *Atlas.ti qualitative data analysis. 1993-2016 by Atlas.ti GmbH. Berlín*

En el registro 5, se integra un poco más el *componente semántico*, ya que se incluyen algunos contenidos conceptuales que se desean consolidar en clase, sin embargo, persiste el interés por la promoción de la parte procedimental que prepara a los estudiantes para la acción, ya que se aspira que ellos promuevan exposiciones formales. Para ello, la docente ofrece lecturas, interpreta, contextualiza y recomienda. La inclusión de elementos pragmáticos en el discurso, se justifica debido a los efectos que la docente

aspira generar con su acción comunicativa. El discurso se reitera como dirigido y autoritario.

Cuadro 12
Síntesis de la categorización
Registro 6. Informante 1 MP

MP
2:1 Bien muchachos (1:1)
2:2 el día de hoy vamos a darle co.. (1:3)
2:3 ¡eh! estudiamos cuáles serían .. (3:17)
2:4 es decir, voy a usar láminas, .. (17:21)
2:5 piensen en el tiempo, cuánto v.. (21:24)
2:6 ¡eh! no puedo... en el aseo pers.. (24:35)
2:7 Durante la exposición, en el s.. (35:43)
Categorías
Explicación {1-0}
Explicación sobre los criterios de evaluación {1-0}
Formalidad {1-0}
Recapitulación {1-0}
Recomendaciones logísticas {1-0}
Recomendación sobre recursos {1-0}
Recuento {1-0}
Tiempos {1-0}
Vocativo {1-0}
Familias de categorías
Componente comunicativo (8)
Componente pragmático (8)
Componente semántico (2)
Prácticas discursivas (7)

Fuente: *Atlas.ti qualitative data analysis. 1993-2016 by Atlas.ti Gmbh. Berlín*

Se cierra este último registro de **MP** con una relación interesante entre los *componentes comunicativos y pragmáticos* en relación directa con las *prácticas discursivas* de la docente que tienden hacia lo formal en lo que respecta a explicaciones y recomendaciones reiteradas con visión tradicional y con estilo autoritario, específicamente, con un discurso centrado en la docente. En lo adelante, se exponen las síntesis de los registros de la segunda informante, la docente **DZ**.

Cuadro 13
Síntesis de la categorización
Registro 1. Informante 2 DZ

DZ_1.txt
Etiquetas codificadas
1:1 Bueno, vamos a trabajar (1:4)
1:2 Muchos de los temas (4:11)
1:3 Bien, vamos a leer lo que dice (11:26)
1:4 Alumnos: Sí se presentan (26:41)
1:5 La diacrítica que tienen que (42:60)
1:6 Entonces, el vocabulario tiene (60:66)
1:7 La diacrónica, qué tiene (66:91)
1:8 Cuando nosotros hablamos (91:96)
1:9 ¿Si me expliqué? Ok (96:98)
1:10 Ofrece el tiempo restante (98:101)
Categorías
Análisis del concepto de lengua {1-0}
Comentarios de la docente {1-0}
Constructos {1-0}
Contextualización {2-0}
Diálogo constructivo {1-0}
Ejemplificación {1-0}
Explicación de conceptos con ejemplos {1-0}
Lectura {1-0}
Organización verbal del contenido {1-0}
Subfamilias
Componente pragmático (3)
Componente comunicativo (6)
Componente semántico (2)
Práctica discursiva (13)

Fuente: *Atlas.ti qualitative data analysis. 1993-2016 by Atlas.ti Gmbh. Berlín*

En este primer registro de la informante **DZ**, se categorizan los segmentos de discurso que se valoran como significativos. Se establecen cuatro subfamilias que incluyen el componente comunicativo, el componente pragmático, el componente sintáctico y las prácticas discursivas. Se observa que la mayoría de las categorías se centran en la subfamilia *prácticas discursivas*, vinculadas directamente con el *componente comunicativo*. El *componente pragmático* y el *sintáctico* no predominan entre las subfamilias con mayor cantidad de categorías en este caso. En lo adelante, se presenta la síntesis de la categorización del registro 2 de la misma docente.

Cuadro 14
Síntesis de la categorización
Registro 2. Informante 2 DZ

DZ_2.txt

Etiquetas codificadas

- 2:1 Según la micro clase que usted.. (1:1)
- 2:2 ¿Cuáles son las variedades (1:2)
- 2:3 Las variaciones (2:5)
- 2:4 necesariamente, nosotros (5:8)
- 2:5 ¿Cuál es la otra que vimos? (8:8)
- 2:6 Alumnos: la diafásica. (8:12)
- 2:7 ¿Cuál es la otra variante (12:13)
- 2:8 La diastrática que tienen que (13:15)
- 2:9 si ustedes no trabajan jeh! (15:21)
- 2:10 Bien, ustedes pueden estudiar (21:24)
- 2:11 ¿Tenemos palabras en común? Sí (24:29)
- 2:12 Las lenguas dependen, muchas (29:34)

Categorías

- Experiencia previa {1-0}
- Pregunta de amplio espectro {1-0}
- Explicación con ejemplo {1-0}
- Argumentación {1-0}
- Pregunta mediadora {1-0}
- Interacción {1-0}
- Técnica de la pregunta {1-0}
- Componente conceptual {1-0}
- Contextualización {1-0}
- Ejemplo contextualizado {1-0}
- Establecimiento de conclusiones {1-0}
- Reflexión de cierre {1-0}

Subfamilias

- Componente pragmático (9)
- Componente semántico (2)
- Prácticas discursivas (5)
- Componente comunicativo (8)

Fuente: Atlas.ti qualitative data analysis. 1993-2016 by Atlas.ti Gmbh. Berlín

En el segundo registro de la informante **DZ**, se observa la disminución de categorías pertenecientes a la subfamilia *prácticas discursivas*, el elemento sintáctico no se registra por no presentar segmentos significativos, se integra un *componente semántico* que implica la promoción de constructos y elementos teórico – conceptuales en el contexto de la clase. Se incrementan las categorías de la subfamilia correspondiente con el *componente comunicativo* y se intensifican las categorías del *componente pragmático*, probablemente para la promoción de los saberes, a partir de su construcción sobre la base de los efectos de su discurso en los interpretantes.

Cuadro 15
Síntesis de la categorización
Registro 3. Informante 2 DZ

DZ_3.txt

Etiquetas codificadas

2:1 Seguimos (1:1)
 2:2 ¿Cuál es la otra variante? (1:1)
 2:3 La diacrónica, qué tiene (1:4)
 2:4 por ejemplo, pertenecemos (4:6)
 2:5 Lo mismo, ese tema lo hablábamos (6:12)
 2:7 la primera pregunta (13:15)
 2:8 Por ejemplo, cuando ustedes (15:23)
 2:9 Cuando nosotros hablamos (23:25)
 2:10 ¿Sí? (26:26)
 2:11 De acuerdo a la persona (26:28)
 2:12 ¿Si me expliqué? Ok (28:28)
 2:13 La segunda pregunta del trabajo (28:29)
 2:14 Ofrece el tiempo restante (30:32)

Categorías

Contextualización {1-0}
 Evocación de ejemplo con explicación {1-0}
 Explicación de casos hipotéticos {1-0}
 Exposición de elemento conceptual {1-0}
 Marca de organización del discurso {1-0}
 Marca interaccional {1-0}
 Modelaje {1-0}
 Pregunta mediadora {1-0}
 Presentación de ejemplo {1-0}
 Recomendación {1-0}
 Repaso de refuerzo {1-0}
 Vinculos entre teoría y práctica {1-0}

Subfamilias

Componente comunicativo (6)
 Componente pragmático (9)
 Componente semántico (4)
 Prácticas discursivas (11)

Fuente: *Atlas.ti qualitative data analysis. 1993-2016 by Atlas.ti GmbH. Berlín*

En el tercer registro, la docente **DZ** mantiene el nivel pragmático con la intención de generar efectos en la comunicación que ofrece a sus estudiantes con el fin de promover la construcción del conocimiento. A medida que se avanza en el proceso de clase, se incluyen categorías relacionadas con el *componente semántico*, específicamente, con aclaratorias de conceptos. Se observa mayor variedad de *prácticas discursivas* tendentes a sostener un adecuado proceso de comunicación oral con los participantes.

Cuadro 16
Síntesis de la categorización
Registro 4. Informante 2 DZ

DZ_4.txt
Etiquetas codificadas
2:1 La docente saluda - Recapitulación (1:1)
2:3 Expone: Vamos a repasar con la.. (2:5)
2:4 ¿Cuál es ese registro de lengua(5:6)
2:5 Cuando la persona habla (6:8)
2:6 por ejemplo, una persona dice (8:14)
2:8 ¿Cómo se dice en lengua baja (14:17)
2:9 A ver Manuel en lengua alta (17:22)
2:10 por ejemplo, lo mismo sucede (20:22)
2:12 ¡Compré una nave, compré (22:24)
2:14 muchas veces en lengua baja (24:29)
2:15 ¿Está bien? ¿Seguro? (29:29)
2:16 Esteeee (30:30)
2:17 En los niveles, nosotros explicamos (29:38)
2:18 no tiene nada que ver (39:42)
2:19 ¿Sí? (42:42)
2:20 Responde un alumno: Lengua (45:46)
2:21 Lengua oral, se supone (46:48)
Categorías
Contextualización de registros lingüísticos {1-0}
Ejemplificación- Componente conceptual {3-0}
Explicación {1-0}
Exposición {1-0}
Marca de interacción {4-0}
Participación dirigida {1-0}
Pregunta de cierre {1-0}
Recapitulación {1-0}
Reflexión {1-0}
Repaso de la dinámica de trabajo {1-0}
Saludo formal {1-0}
Subfamilias
Componente comunicativo (13)
Componente pragmático (10)
Componente semántico (1)
Práctica discursiva (10)

Fuente: *Atlas.ti qualitative data analysis. 1993-2016 by Atlas.ti Gmbh. Berlín*

En este cuarto registro de la sesión de trabajo de la docente **DZ**, la interacción genera una dinámica donde el *componente pragmático* y el *componente comunicativo* se acoplan para generar de forma equilibrada un conjunto de *prácticas discursivas* en las que predomina la exposición y la ejemplificación.

Cuadro 17
Síntesis de la categorización
Registro 5. Informante 2 DZ

DZ_5.txt
Etiquetas codificadas
2:1 A nivel de la lengua oral (1:2)
2:2 Por ejemplo, porque a nivel (2:7)
2:3 ¿Sí? (7:7)
2:4 Entonces ahí radica (7:10)
2:5 Vamos a leer que dice (11:12)
2:6 Bien, si por ejemplo... yaaaa... (12:19)
2:7 Si practica por ejemplo, fútbol (19:27)
2:8 ¡Eh! (27:27)
2:9 El nivel coloquial (27:30)
2:10 Ok, ¿Preguntas? (30:30)
2:11 Bueno vamos a revisar (30:31)
2:12 Las figuras de construcción (31:35)
2:13 Cuando estamos en una conversación (35:39)
Codes
Aclaratoria {2-0}
Breve interacción {1-0}
Comentario {1-0}
Ejemplificación {2-0}
Explicación {1-0}
Explicación de cierre {1-0}
Lectura {1-0}
Lectura y explicación de conceptos {1-0}
Marca de interacción {2-0}
Marcas de interacción {1-0}
Code Families
Componente comunicativo (8)
Componente pragmático (7)
Componente semántico (4)
Prácticas discursivas (8)

Fuente: *Atlas.ti qualitative data analysis. 1993-2016 by Atlas.ti Gmbh. Berlín*

En el contexto del quinto registro, se mantiene el equilibrio entre el *componente comunicativo*, el *componente pragmático* y las *prácticas discursivas* para la construcción del conocimiento. Se observa énfasis en la práctica a partir de la contextualización y la ejemplificación. Se mantiene la presencia de un componente teórico conceptual. Se infiere que el discurso didáctico se centra en la enseñanza y la acción del docente.

Cuadro 18
Síntesis de la categorización
Registro 6. Informante 2 DZ

DZ_6.txt

Etiquetas codificadas

- 2:1 La docente saluda (1:1)
- 2:2 inmediatamente realiza una rec.. (1:1)
- 2:3 Vamos a ver cómo vamos a hacer.. (1:12)
- 2:4 Bueno (12:12)
- 2:5 vamos con los vicios de constr.. (12:12)
- 2:6 les coloqué un esquema donde a.. (13:14)
- 2:7 Vamos con el primer vicio que .. (15:16)
- 2:8 Uso incorrecto al pronunciar o.. (16:17)
- 2:9 Docente: Uso correcto al pronu.. (17:22)
- 2:10 ¿Sí o no? Sí ¿Por qué? (22:22)
- 2:11 Porque cuál es la respuesta co.. (22:31)
- 2:12 ¿Dónde encontramos frecuenteme.. (31:38)
- 2:13 "Ausencia de sintaxis en la or.. (40:40)
- 2:14 Le falta la n al verbo, al ver.. (41:44)
- 2:15 Entonces, subrayen ese verbo p.. (44:46)
- 2:16 hay personas que, por ejemplo,.. (47:49)

Categorías

- Actividad {1-0}
- Contextualización {1-0}
- Definición de unidad temática {1-0}
- Esquematización {1-0}
- Exégesis {1-0}
- Explicación de cierre {1-0}
- Explicación por parte de una estudiante {1-0}
- Instrucciones {2-0}
- Lectura {2-0}
- Marca de interacción {1-0}
- Marcas de interacción {1-0}
- Mediación y diálogo {1-0}
- Pregunta {1-0}
- Pregunta de apertura {1-0}
- Recapitulación {1-0}
- Saludo formal {1-0}

Subfamilias

-
- Componente comunicativo (14)
 - Componente pragmático (11)
 - Componente semántico (4)
 - Prácticas discursivas (11)
-

Fuente: *Atlas.ti qualitative data analysis. 1993-2016 by Atlas.ti Gmbh. Berlín*

Se observan asociaciones consistentes entre el *componente pragmático*, el *componente comunicativo* y las *prácticas discursivas*, sin embargo, desde una perspectiva didáctica, el espacio de construcción del conocimiento se ve limitado, ya que las estrategias docentes se centran en la enseñanza y no en el aprendizaje. Seguidamente, se presentan las categorías correspondientes a seis sesiones más observadas en otro contexto, con un docente diferente.

Cuadro 19
Síntesis de la categorización
Registro 1. Informante 3 JM

JM_1.txt

1:1 El día miércoles, entró en el .. (1:4)
 1:2 teníamos un trabajo pendiente,.. (4:5)
 1:3 Posteriormente, el docente se .. (6:23)
 1:4 Después del docente cuándo hab.. (27:32)
 1:5 El facilitador aclaró: -Bueno,.. (32:36)
 1:6 -¿Quiénes son las personas que.. (37:48)
 1:7 Y entonces, aquí la producción.. (49:53)
 1:8 Transcurridos unos minutos, el.. (54:64)
 1:9 bueno... los que no han podido e.. (68:73)

Categorías

Acuerdos de entrega de trabajo {1-0}
 Cuestionamiento para el análisis {1-0}
 Diálogo cordial {1-0}
 Explicación del docente {1-0}
 Promoción de metacognición {1-0}
 Reflexión sobre escritura y contexto {1-0}
 Refuerzo de contenido del docente {1-0}
 Relato de experiencia de lectura {1-0}
 Saludo cordial {1-0}
 Solicitud de trabajos {1-0}
 Valoración del trabajo realizado por los estudiantes {1-0}

Subfamilias

Componente comunicativo (4)
 Componente pragmático (3)
 Componente semántico (1)
 Prácticas discursivas (8)

Fuente: *Atlas.ti qualitative data analysis. 1993-2016 by Atlas.ti Gmbh. Berlín*

El énfasis en la categorización del primer registro del sujeto **JM**, integra la mayoría de las categorías en la subfamilia *prácticas discursivas*. El *componente semántico* y el *componente pragmático* se vinculan con estas prácticas, pero no en gran medida. Se devela, en este caso, un discurso estructurado y preestablecido. El docente abre su sesión de trabajo, con estructuras didácticas de entrada para, posteriormente, explicar, generar discusión y reflexiones de diversa naturaleza. Se integra una actividad práctica dentro del aula. Las *prácticas discursivas* oscilan entre la naturalidad y la confianza que se da en el aula que se frecuenta cada día y la formalidad

del proceso didáctico de promoción de los aprendizajes.

Cuadro 20
Síntesis de la categorización
Registro 2. Informante 3 JM

JM_2.txt

Etiquetas codificadas

- 1:1 Okey, estamos hablando de cuál.. (1:3)
- 1:2 Profesor yo busqué unos artícu.. (3:6)
- 1:3 Exacto, entonces allí utilizan.. (6:9)
- 1:4 Estamos hablando de los trabaj.. (9:12)
- 1:5 Posteriormente, una estudiante.. (12:15)
- 1:6 Seguidamente, el profesor afir.. (15:23)
- 1:7 Nosotros vamos a comenzar, a p.. (23:30)
- 1:8 Hablamos mucho de la palabra t.. (30:33)
- 1:9 Ella expresó: - Naguará (con u.. (33:37)
- 1:10 En ese momento, el profesor se.. (37:38)
- 1:11 -El texto tiene una intención .. (39:41)

Categorías

-
- Comentarios sobre trabajo previo {1-0}
 - Control {1-0}
 - Definición {1-0}
 - Esquematización en pizarrón {1-0}
 - Explicación {1-0}
 - Explicación del contenido {1-0}
 - Explicación sobre el texto y su intención {1-0}
 - Negociación {1-0}
 - Organización del discurso {1-0}
 - Organización del contenido {1-0}
 - Participación de un estudiante {1-0}
 - Pregunta de valoración {1-0}
 - Respuesta de un participante {1-0}
 - Técnica de la pregunta {1-0}

Subfamilias

-
- Componente comunicativo (8)
 - Componente pragmático (9)
 - Componente semántico (3)
 - Prácticas discursivas (12)
-

Fuente: *Atlas.ti qualitative data analysis. 1993-2016 by Atlas.ti GmbH. Berlín*

Se incrementa, en este segundo registro, el *componente comunicativo*. Las *prácticas discursivas* constituyen la subfamilia que más categorías agrupa, sin embargo, en este caso, los *componentes comunicativos* y *pragmáticos* cobran fuerza en la dinámica cultural que comparten los sujetos de investigación.

Cuadro 21
Síntesis de la categorización
Registro 3. Informante 3 JM

JM_3.txt

Etiquetas codificadas

- 1:1 El día viernes, se presentó en.. (1:5)
- 1:2 Preguntó a los estudiantes dón.. (5:8)
- 1:3 Luego, le entregó una hoja a c.. (8:11)
- 1:4 Una joven -¿Trabajadores de la.. (11:20)
- 1:5 Posteriormente, el facilitador.. (20:22)
- 1:6 El autor toma en cuenta al pos.. (22:25)
- 1:7 Pero, a todas estas, a lo que .. (25:30)
- 1:8 Una vez proyectada la lámina, .. (30:37)
- 1:9 Aquí estamos preguntando porqu.. (37:46)

Categorías

- Conclusión sobre intención comunicativa {1-0}
- Discusión productiva {1-0}
- Explicación {1-0}
- Exploración para redacción de un párrafo {1-0}
- Intención comunicativa {1-0}
- Organización del espacio {1-0}
- Preguntas abiertas {1-0}
- Recurso improvisado {1-0}
- Reflexiones sobre autor- receptor {1-0}
- Reflexiones sobre ortografía {1-0}
- Saludo cordial {1-0}
- Uso de recursos {1-0}

Subfamilias

- Componente comunicativo (5)
- Componente pragmático (9)
- Componente semántico (3)
- Prácticas discursivas (9)

Fuente: *Atlas.ti qualitative data analysis. 1993-2016 by Atlas.ti Gmbh. Berlín*

En este tercer registro, el sujeto observado **JM**, da énfasis al *componente pragmático* para generar efectos a través de su discurso que influyan en la comprensión de los aprendizajes. Las *prácticas discursivas*, como subfamilia, comparte la misma significación que el *componente pragmático*. Siguen vinculándose las *prácticas discursivas* con elementos de la pragmática y del proceso mismo de comunicación. Estos componentes se fusionan para garantizar el éxito de la clase.

Cuadro 22
Síntesis de la categorización
Registro 4. Informante 3 JM

JM_4.txt

Etiquetas codificadas

- 1:1 Ahora, lo que yo les estoy pro.. (1:3)
- 1:2 marcada con ese punto y seguid.. (3:5)
- 1:3 Ahora ¿Qué debería seguir aquí.. (5:10)
- 1:4 Todo esto forma parte de esta .. (10:17)
- 1:5 una participante afirmó: -Con .. (17:21)
- 1:6 Bueno continuemos escribiendo .. (21:24)
- 1:7 Así, pudiéramos decir (señaló .. (24:33)
- 1:8 Para separar oraciones; el con.. (34:41)
- 1:9 se utiliza entonces el punto y.. (42:43)
- 1:10 Fíjense, esto, a pesar de todo.. (43:50)

Categorías

- Conclusión {1-0}
- Definición {1-0}
- Diálogo constructivo {1-0}
- Evaluación de la estructura {1-0}
- Explicación {1-0}
- Explicación dirigida {1-0}
- Explicación y ejemplo {1-0}
- Exploración sobre ortografía {1-0}
- Reflexión final {1-0}
- Reflexión sobre ortografía {1-0}

Subfamilias

- Componente comunicativo (7)
- Componente pragmático (6)
- Componente semántico (4)
- Prácticas discursivas (10)

Fuente: *Atlas.ti qualitative data analysis. 1993-2016 by Atlas.ti Gmbh. Berlín*

El *componente semántico* adquiere fuerza en esta sesión. Dentro del diálogo constructivo, utilizado como estrategia comunicativa con apoyo en la pragmática, el tratamiento de contenidos esenciales hace pensar en que lo conceptual se valora como importante en esta clase. El docente establece una estructura comunicativa regular y recurrente en sus clases. Abre la sesión con saludo cortés, organiza espacio y recursos. Pregunta y recapitula para luego generar explicaciones y promover discusiones y participaciones. Generalmente, se cierra con reflexiones.

Cuadro 23
Síntesis de la categorización
Registro 5. Informante 3 JM

JM_5.txt

Etiquetas codificadas

- 1:1 El día miércoles, se presentó .. (1:4)
- 1:2 Acto seguido, entregó unas hoj.. (4:8)
- 1:3 El texto tenía unas caracterís.. (8:12)
- 1:4 Probablemente el título pudier.. (13:17)
- 1:5 Vamos a ver, bueno, vamos a re.. (17:24)
- 1:6 Se voltea y pregunta a una alu.. (24:31)
- 1:7 La estudiante prosigue: -A bus.. (31:39)
- 1:8 ¿Qué pasa con ese crecimiento .. (39:44)
- 1:9 Yo pienso que el crecimiento u.. (49:53)
- 1:10 Ahora nosotros siempre decimos.. (53:54)
- 1:11 ¿Recuerdan esas cosas? ¿No? la.. (54:57)

Categorías

Argumentación {1-0}
Definición de características {1-0}
Definición del texto {1-0}
Diálogo constructivo {1-0}
Inferencia de intención {1-0}
Lectura activa {1-0}
Opinión {1-0}
Participación {1-0}
Recapitulación {1-0}
Reflexión {1-0}
Reflexión final {1-0}
Saludo cordial {1-0}
Técnica de la pregunta {1-0}

Subfamilias

Componente comunicativo (12)
Componente pragmático (13)
Componente semántico (3)
Prácticas discursivas (8)

Fuente: *Atlas.ti qualitative data analysis. 1993-2016 by Atlas.ti Gmbh. Berlín*

En el quinto registro, se observa un predominio significativo de la pragmática y se confirma esta apreciación con el hecho de que la mayoría de las categorías registradas se apuntan a esa subfamilia. El *componente comunicativo* se eleva por encima de las *prácticas discursivas*. El docente, en este caso, tiene una intención de comunicar, ofrecer saberes, divulgar contenidos, por encima de generar su construcción.

Cuadro 24
Síntesis de la categorización
Registro 6. Informante 3 JM

JM_6.txt

Etiquetas codificadas

- 1:1 El tema de la oración anterior.. (1:4)
- 1:2 Entonces, estas oraciones secu.. (5:14)
- 1:3 Una estudiante contesta: -Al f.. (14:27)
- 1:4 Entonces el tema está plantead.. (27:30)
- 1:5 Ella la leyó: -"Caracas no ha .. (30:33)
- 1:6 El facilitador interrumpió la .. (33:45)
- 1:7 Ahora, después del desarrollo .. (45:51)
- 1:8 Si el párrafo está bien redact.. (51:58)
- 1:9 Entonces cada uno de esos elem.. (58:61)
- 1:10 ¿Qué podemos observar de acuer.. (63:64)
- 1:11 Al momento, el docente revisa .. (64:65)

Categorías

- Análisis {1-0}
- Análisis oracional {1-0}
- Diálogo constructivo {1-0}
- Explicación detallada {1-0}
- Explicación posterior {1-0}
- Exposición de la estructura {1-0}
- Identificación de oración temática {1-0}
- Lectura contextualizada {1-0}
- Mediación {1-0}
- Reflexión {1-0}

Subfamilias

- Componente comunicativo (6)
- Componente pragmático (10)
- Componente semántico (3)
- Prácticas discursivas (11)

Fuente: *Atlas.ti qualitative data analysis. 1993-2016 by Atlas.ti Gmbh. Berlín*

En este último registro, se consolidan casi, equitativamente, los *componentes comunicativo y pragmático* con las *prácticas discursivas*. El *componente semántico* se registra, pero con pocas categorías formando una subfamilia que figura, no obstante, la significación no la convierte en el centro de la descripción de la dinámica que se genera en el aula a partir de las *prácticas discursivas* del docente. En la próxima sección de este capítulo, se describirá el proceso de estructuración, que incluye un conjunto de redes y sus interpretaciones.

Se observa recurrencia en los tres informantes la tendencia a vincular *prácticas discursivas* con *componentes pragmático y comunicativo*. El *componente sintáctico* se observa valorado como poco significativo.

Estructuración de la red de relaciones

En esta fase del proceso de abordaje cualitativo, corresponde organizar las relaciones y vínculos entre las categorías que se sub-clasificaron en las diferentes familias. La realidad abordada pudo describirse y, en ese proceso, se asignaron palabras clave abstractas que se relacionaron directamente con ciertas acciones y actitudes de los sujetos de investigación, en ese sentido, se presentan en el momento de la estructuración las redes de relaciones que emergieron del abordaje con el programa **Atlas.ti**.

Es preciso dejar claro que el mencionado programa constituye una plataforma de trabajo, que las categorías son asignadas y clasificadas a juicio de la investigadora y que simplemente el programa ahorra tiempo en el procesamiento técnico de la información, sin embargo, las concepciones epistemológicas subyacentes en el abordaje, los rasgos que reflejen asuntos vinculados con la axiología o con la cultura, son propios de quien lleva a cabo el proceso; es decir, la investigadora, pues estas redes son el producto de un proceso cognitivo, desencadenado para comprender la realidad que se observó.

A partir de las relaciones que se develan en este conjunto de redes que se presentan, seguidamente, se estructuró una teoría emergente sobre las prácticas discursivas en el aula universitaria, específicamente, en el contexto de la enseñanza de la lengua española y la consolidación de competencias para su adecuado uso. Figuran en el centro de los conglomerados de categorías las subfamilias o macrocategorías que incluyen otras que se vinculan a ellas por su contenido. Los comentarios posteriores constituyeron la base de la teoría emergente.

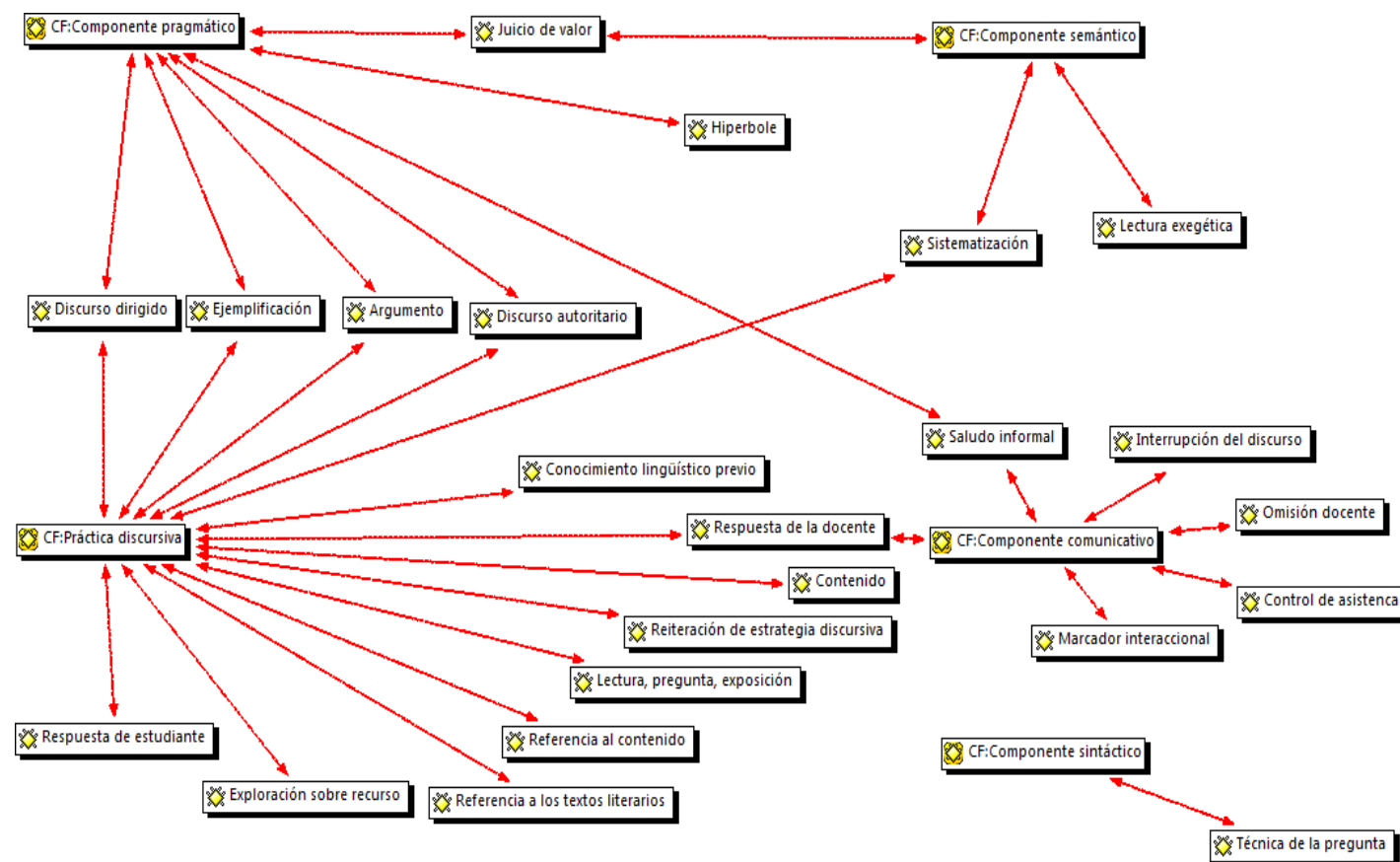


Figura 85. Red de relaciones
Registro 1. Informante 1 MP

Fuente: Elaboración propia (2016)

Se evidencia, en la estructuración de la red del registro 1 correspondiente a las categorías derivadas de las observaciones realizadas a la informante **MP**, que las *prácticas discursivas* se orientan hacia el establecimiento de una comunicación en el aula que tiende hacia el control con una visión autoritaria promovida por la misma docente, quien lleva la batuta de los procesos de enseñanza y explica, controla, juzga y dirige las acciones de todos en el contexto del aula.

Por esto, se hacen evidentes los vínculos entre las familias de categorías denominadas *componente pragmático*, *práctica discursiva* y *componente comunicativo*. En este caso, el *componente pragmático* se conecta con las *prácticas discursivas* para generar efectos en la comunicación que se ve reforzada por las convenciones de la comunicación formal y las respuestas que emite la docente. El *componente pragmático* se hace presente en la medida en que la docente emite un discurso autoritario cargados de actos que tienden hacia el mandato y el control. Se establece un tipo de discurso que se denominó *dirigido*, porque es la facilitadora quien focaliza al participante al cual le dirige las emisiones y del cual solicita una respuesta inmediata con un tono que tiende hacia una visión tradicional de la comunicación en el aula.

Los *componentes sintácticos* de organización generan pérdida de formalidad en el discurso micro-estructural de la docente, quien opta por formas más cercanas a la oralidad y a la informalidad en la medida en la que se dirige a su audiencia. El *componente semántico* del todo de la clase se orienta a la sistematización de contenidos a través de la lectura exegética, práctica que la docente reitera en múltiples momentos de su clase y que le permite leer e interpretar segmentos de textos que apoyan su discurso desde la perspectiva del contenido, en este caso.

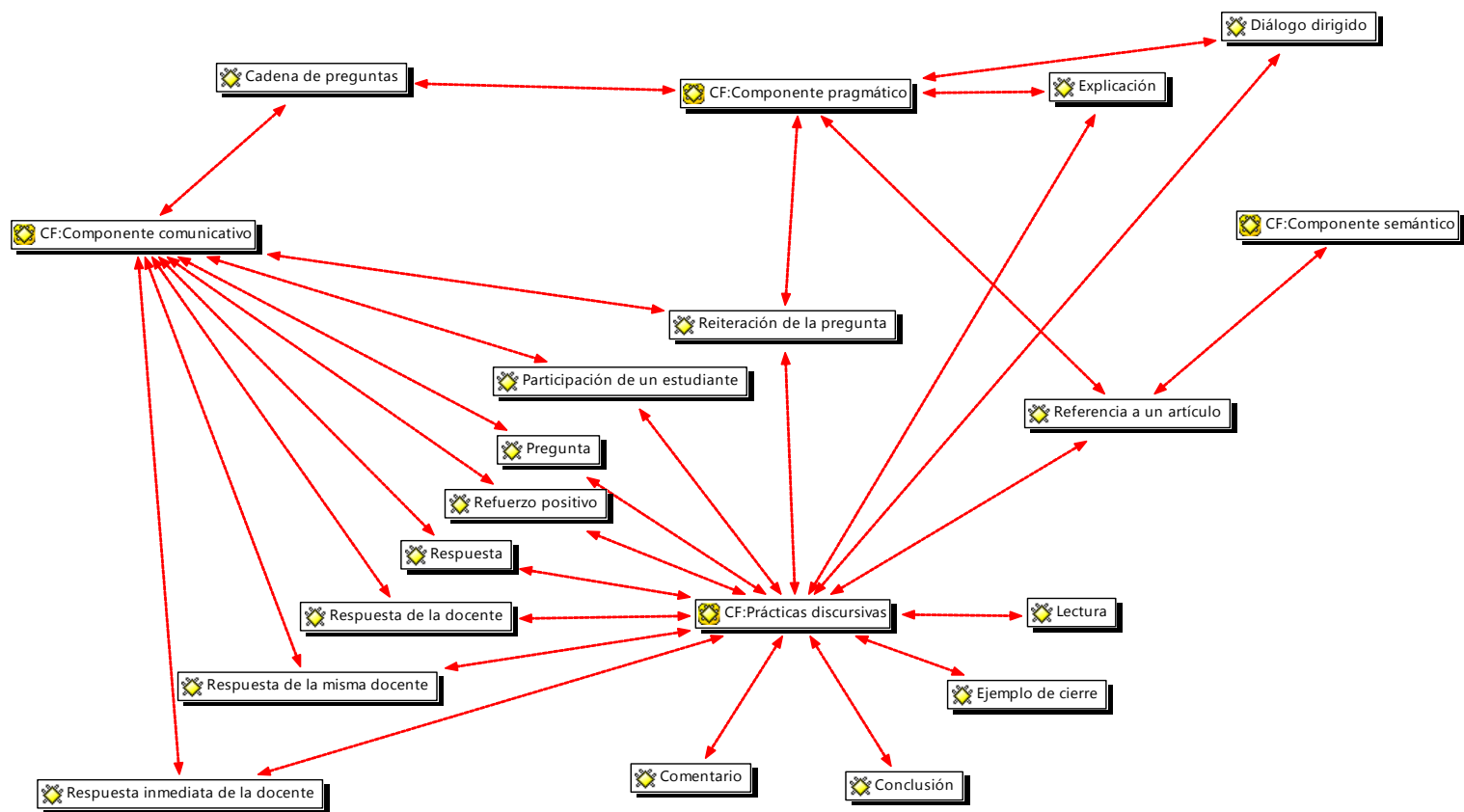


Figura 86. Red de relaciones
Registro 2. Informante 1 MP

Fuente: Elaboración propia (2016)

En la segunda sesión de trabajo con la docente **MP**, se pierde el valor del *componente sintáctico* como parte del discurso didáctico y adquiere relevancia la combinación entre el componente *comunicativo* y las *prácticas discursivas*, ya que ambos se asocian para generar efectos en la interacción de la docente con fines didácticos. El medio que utiliza la docente para la promoción dirigida de los aprendizajes con un discurso centrado en ella misma, es la técnica de la pregunta, con la particularidad de que la docente realiza preguntas que ella misma contesta y, en limitadas ocasiones, los estudiantes participan, salvo cuando ella ordena que así sea. El *componente pragmático* se asocia al *semántico* en el momento de una explicación de contenido que exige un ejemplo y la presentación de un referente concreto para garantizar la comprensión de los estudiantes, pero esta dinámica no es muy frecuente.

La estructura discursiva de la docente se concentra, reiteradamente, en explicaciones previas, desarrollo de ideas, ejemplificaciones, comentarios, reflexiones y recomendaciones que generan una especie de dinámica discursiva en la que el estudiante se observa pasivo y como receptor de contenidos más que constructor de saberes. Se le brinda relevancia en este contexto a la lectura y se hace referencia a un material de lectura previamente recomendado. Igualmente, en el aula, la docente lee frecuentemente, por lo tanto, la lectura y la exégesis emergen como categorías de relevancia que conjugan la pragmática, la comunicación, la semántica y las prácticas discursivas en un todo estratégico orquestado por la docente. La actitud autoritaria genera una visión tradicional signada por el control, la dirección cercana de los procesos y el protagonismo central dentro de la acción didáctica, sin embargo, los estudiantes tienden a intervenir y a construir parte de su aprendizaje, pero podría este proceso ser más amplio y más abierto.

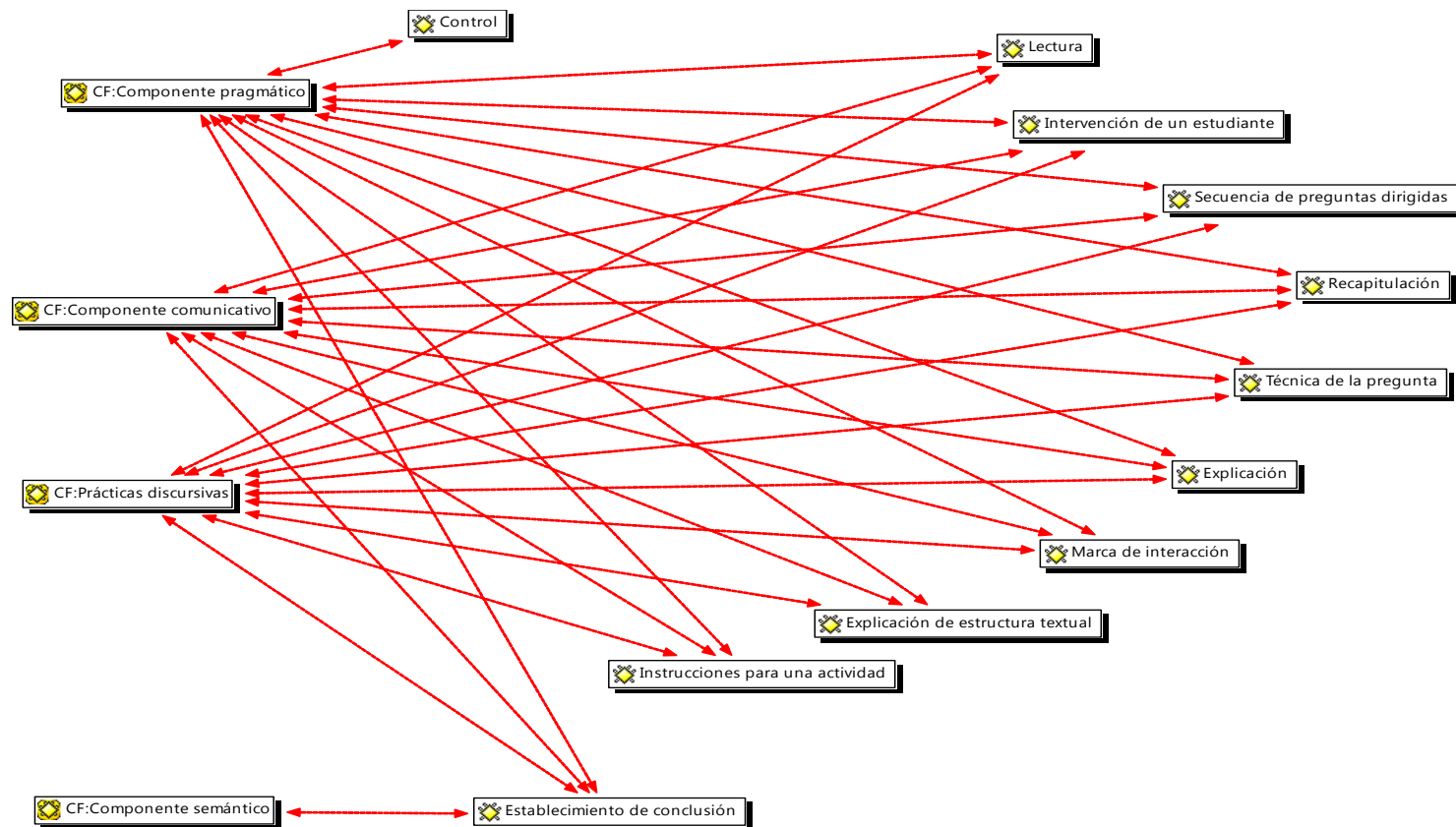


Figura 87. Red de relaciones
Registro 3. Informante 1 MP

Fuente: Elaboración propia (2016)

Las acciones que se promovieron, en este tercer registro, se centraron en acciones procedimentales, porque se evidencia que la docente **MP** prepara a sus estudiantes para la presentación de un trabajo práctico que implica una presentación oral en contextos académicos formales. Por esta razón, se genera una dinámica muy particular en la que se conjugan de forma muy significativa elementos pragmáticos, elementos de la comunicación y las prácticas discursivas, tres subfamilias de categorías que comparten una mayoría significativa de rasgos que se conjugan en un todo dinámico dentro del aula, generado por la docente con fines didácticos.

En principio, se da una recapitulación de contenidos previamente explicados, posteriormente, la docente genera lecturas, análisis y explicaciones entre los que incluye la estructura textual de algunos tipos de discursos. Para ello, establece un discurso con matices tradicionales y autoritarios en el que ofrece contenidos, enriquece conocimientos a través de la lectura, garantiza la comprensión por medio de explicaciones adicionales y comentarios y establece conclusiones para dar relevancia al componente semántico de su discurso didáctico.

En este sentido, se consolida un ciclo didáctico que se viene gestando en el que las *prácticas discursivas* toman su esencia del *componente semántico*, asumen su intención comunicativa del componente que lleva en la sistematización el mismo nombre y garantizan los efectos en el aprendizaje a través de la pragmática. Esta triada hace pensar que en la clase, la docente ofrece un discurso centrado en su acción didáctica y estructura, empíricamente, una estrategia que incluye diferentes *prácticas discursivas* que buscan consolidar aprendizajes a través de métodos tradicionales como la exposición y la técnica de la pregunta. Una necesidad emergente, en este contexto, es la participación del estudiante en forma más espontánea.

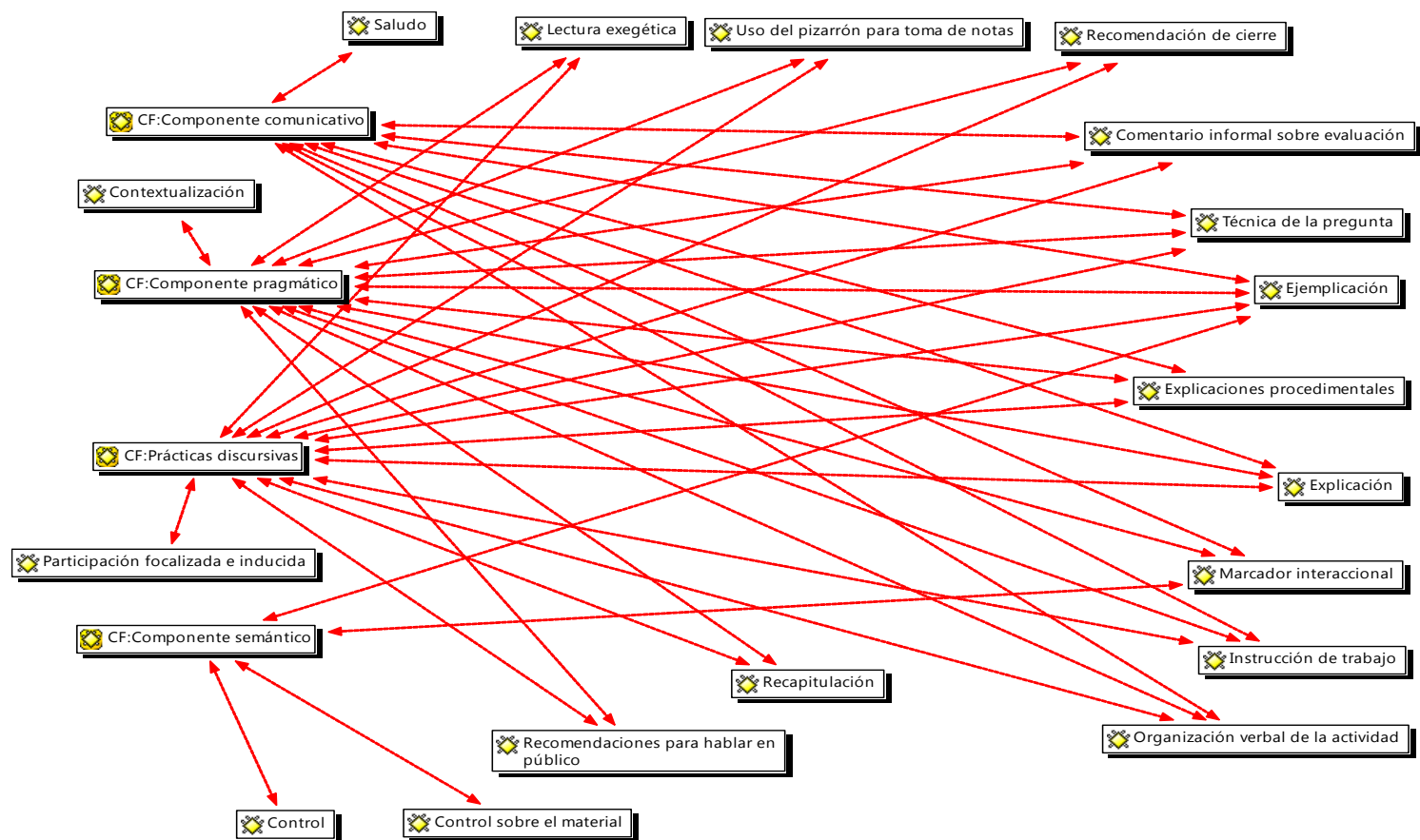


Figura 88. Red de relaciones
Registro 4. Informante 1 MP
Fuente: Elaboración propia (2016)

En este cuarto registro, la docente incluye, entre sus prácticas discursivas, nuevos elementos que concuerdan con sus intenciones y con los intereses generales de la clase. En este contexto, surge la necesidad de consolidar competencias para el desarrollo de presentaciones orales de corte formal; por lo que la docente hace énfasis en las explicaciones de criterios de evaluación y en los medios de los que disponen los estudiantes para lograr sus objetivos de aprendizaje. Reaparece la lectura exegética como elemento esencial de la clase que apoya el discurso de la docente, así como las explicaciones de rigor y la presencia de la técnica de la pregunta como medio de interacción dirigida y tradicional. Emergen categorías como los comentarios informales sobre las evaluaciones que se realizarán y, por primera vez, entre el conjunto de las observaciones realizadas, la docente hace uso del pizarrón como recurso gráfico para la explicación de contenidos.

La organización verbal de la actividad por parte de la docente, conjugada con la contextualización y la ejemplificación de diferentes casos con los que los estudiantes podrían encontrarse durante el desarrollo de su experiencia como expositores, generan en la docente **MP** la necesidad de exponer un conjunto de recomendaciones que pretenden controlar y regular las acciones de los estudiantes durante el desarrollo de sus intervenciones. Persiste la estructura de las intervenciones focalizadas, el control sobre el uso del material recomendado y las marcas de interacción que reflejan cierto nivel de ansiedad por parte de la docente en relación con el trabajo que realiza y los futuros productos que deben presentar sus estudiantes en el momento de ser evaluados. La fusión de categorías compartidas entre los *componentes pragmático y comunicativo* con las *prácticas discursivas* hace pensar en una estructura consolidada en la docente y su forma de promover los aprendizajes.

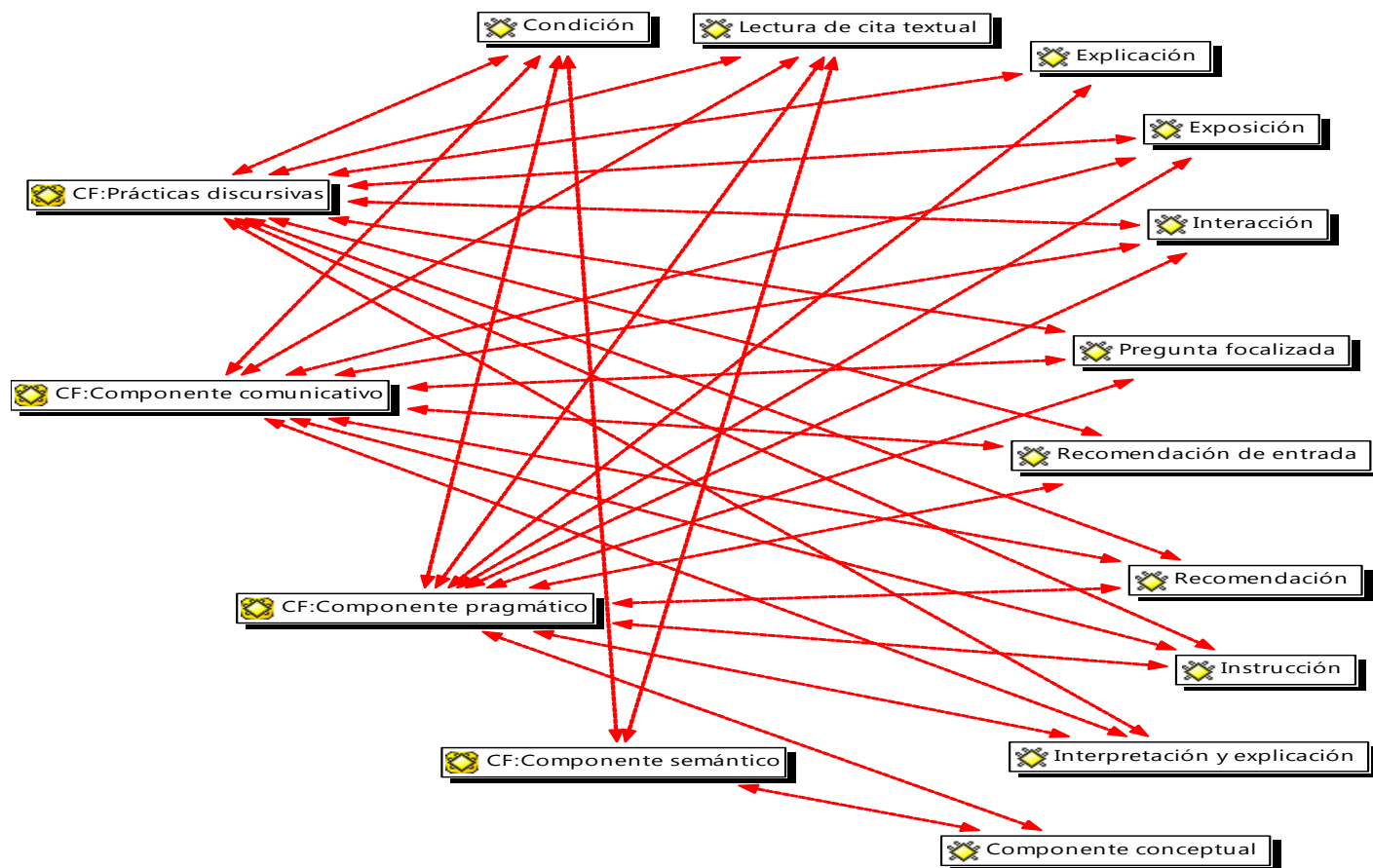


Figura 89. Red de relaciones
Registro 5. Informante 1 MP

Fuente: Elaboración propia (2016)

En esta quinta sesión de trabajo de la docente **MP**, el contenido conceptual se ha categorizado en la subfamilia de los *componentes semánticos* a la par de la lectura de citas textuales y la explicación de condiciones para el aprendizaje. Los actos de habla de la docente, en este caso, se centran en el discurso instruccional en el que ofrece recomendaciones de entrada, instrucciones de desarrollo y recordatorios de cierre que permiten organizar las acciones previamente a través del discurso controlador y tradicional. La acción didáctica se desarrolla en una dinámica más sencilla: recomendaciones de entrada, que permiten a los participantes visualizar las expectativas de la docente en relación con una actividad planificada para un futuro cercano; explicaciones que pretenden consolidar el conocimiento conceptual del asunto que ocupa la clase; la técnica de la pregunta asegura el control de la comprensión debido a que la docente, por una parte, pregunta y ella misma responde en un afán de modelar la forma de asimilar los saberes y, por la otra, pregunta y focaliza a la persona que ella desea que responda con la finalidad de tomar un muestreo de la visión de su audiencia en relación con la asimilación de los contenidos que intenta promover dentro de su acción didáctica, es así como, las interpretaciones refuerzan la visión de profundización de la comprensión y las explicaciones pretenden facilitar a futuro las actividades que los estudiantes deben realizar.

Se repite la dinámica a través de la cual se asocian las subfamilias de *componente pragmático*, *componente comunicativo* y las *prácticas discursivas*. La visión que de la comunicación tiene la docente marca la pauta para que utilice ciertas estrategias pragmáticas para generar efectos tendentes a la consolidación de las instrucciones que, en este caso, desea que se comprendan para garantizar un desempeño adecuado en una actividad que previamente se ha venido planificando.

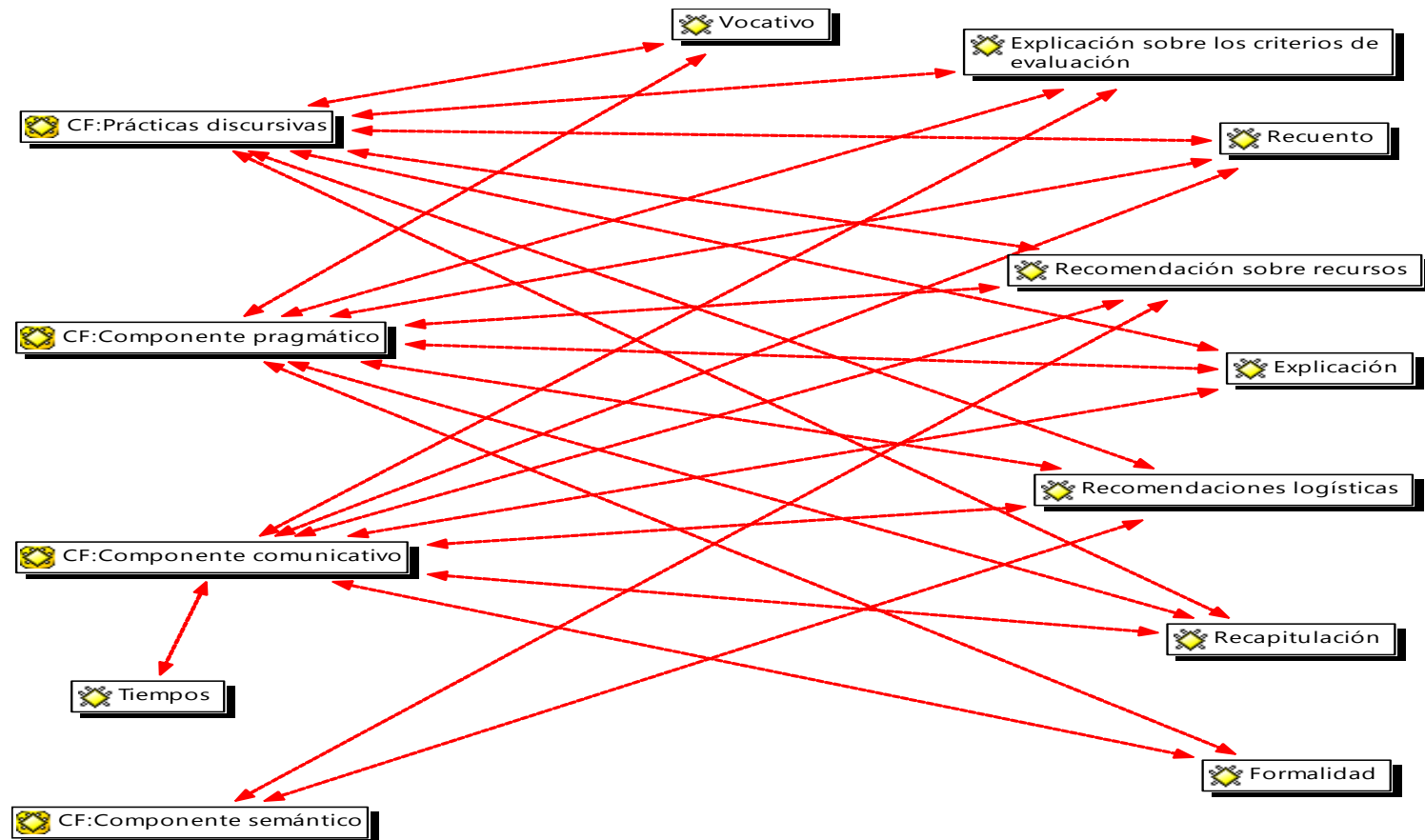


Figura 90. Red de relaciones
Registro 6. Informante 1 MP

Fuente: Elaboración propia (2016)

En el sexto registro, se observó como la docente **MP** centra la esencia del *componente semántico* de sus discursos en contexto procedimentales que, en esencia, podrían sintetizarse como recomendaciones para el desarrollo de la actividad previamente planificada, por lo tanto, los contenidos conceptuales que se promovieron durante esta sesión todos se vincularon con la presentación formal y la expresión oral en público. Se reitera la presencia de la recapitulación de la sesión anterior como categoría saturada y se reactualiza esa dinámica estratégica que abre con recuento, explicación y recomendaciones. En este caso, la docente detalla los criterios de evaluación que considerará en el proceso de valoración del desempeño discursivo de los estudiantes.

El discurso centrado en la acción didáctica de la facilitadora hace pensar en la necesidad que poseen los participantes de expresarse y construir su propio aprendizaje lejos del control y la imposición que muchas veces la docente establece con su principio de autoridad. Los próximos registros constituyen parte de una unidad hermenéutica que ha sido resultado de la observación, interpretación, categorización y estructuración de un conjunto de sesiones de trabajo de otra docente en el contexto de la construcción de los conocimientos lingüísticos dentro de los espacios universitarios.

El contraste de diferentes visiones sobre un mismo asunto constituye uno de los rasgos de la investigación cualitativa, ya que el paradigma interpretativo permite procesos de triangulación de fuentes con la finalidad de establecer teorías emergentes coherentes y pertinentes, con posibilidad de confirmabilidad y transferibilidad como criterios de excelencia. Seguidamente, se presenta el abordaje cualitativo a los registros generados a partir de la observación de las sesiones de trabajo que promovió la profesora **DZ** con sus estudiantes.

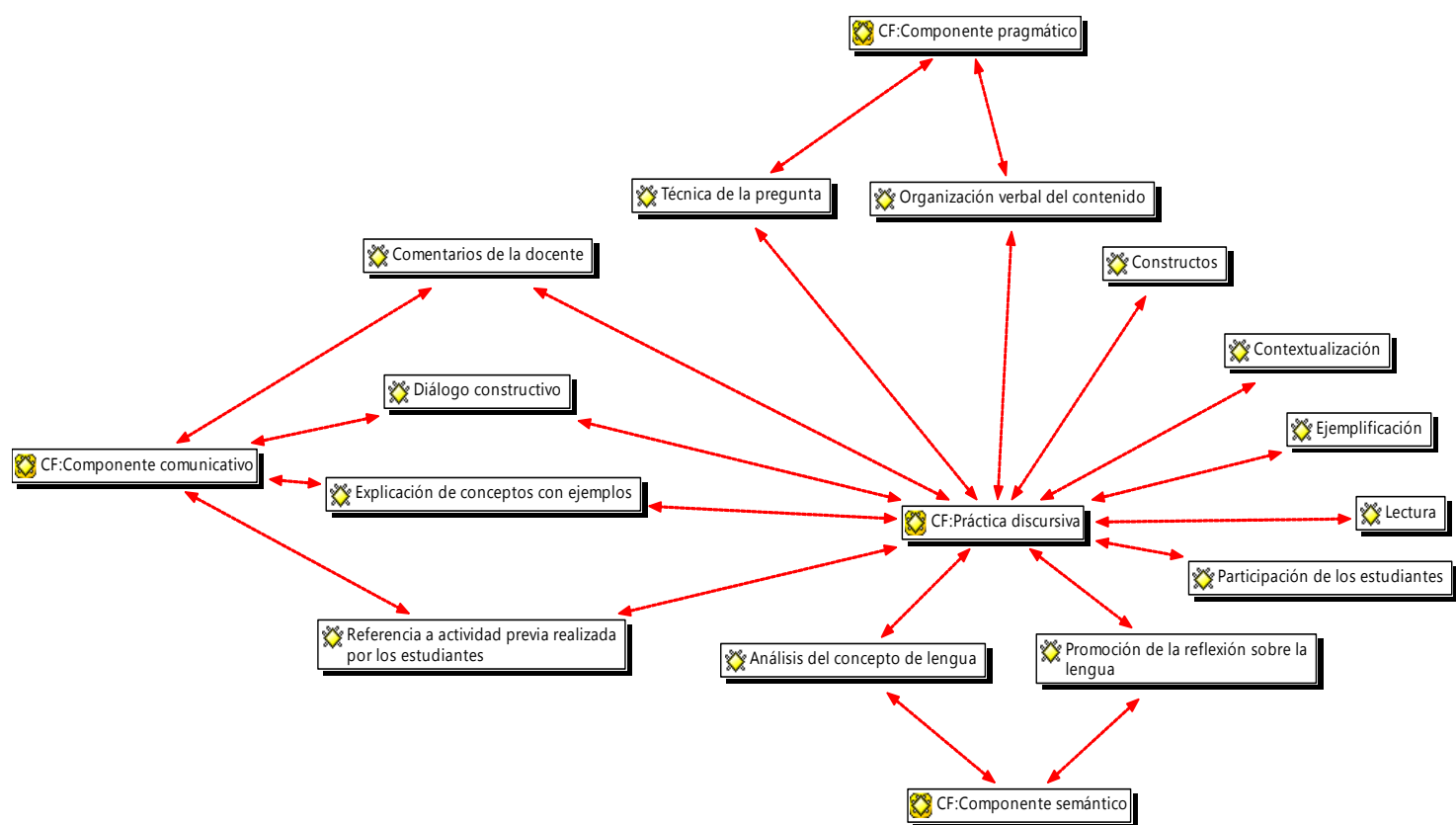


Figura 91. Red de relaciones.
Registro 1. Informante 2 DZ
Fuente: Elaboración propia (2016)

En este primer registro de observación, la mayoría de las categorías se concentran en la subfamilia *prácticas discursivas* y reflejan sus vínculos, principalmente, con la familia *componente comunicativo*. Estas relaciones reflejan la concepción de la docente sobre lo que enseña y su acción didáctica, ya que se observa énfasis en el proceso de enseñanza, considerado como promoción de saberes con un discurso centrado en las acciones del docente.

Desde una perspectiva semántica, se ofrece a los participantes análisis sobre un concepto y desarrollo de reflexiones sobre el mismo. El constructo lingüístico se promueve como parte central del contenido. La docente se presenta como una profesional estructurada y organizada que instaura y planifica todo lo que va a desarrollar en su clase. En la primera fase de su acción pedagógica, la docente realiza un recorrido verbal por el contenido y organiza lo que desarrollará en su clase.

Se observa un despliegue de prácticas discursivas que van desde la organización del contenido hasta la ejemplificación y la lectura exegética para explicaciones, reflexiones y análisis posteriores. El diálogo constructivo permitió el establecimiento de conclusiones en las que los estudiantes pudieron reconstruir saberes relacionados con la lengua a partir de la diversidad de recursos comunicativos que ofreció la docente.

Es digno resaltar que la mayoría de las acciones, que se sintetizan en las categorías apuntan a una clase tradicional en la que el docente ocupa la mayoría del tiempo, controla las prácticas discursivas para la enseñanza y destina poco espacio para la construcción y la participación en el aula. Esta síntesis corresponde con la primera sesión observada; es preciso contrastar con las restantes para el establecimiento de hipótesis teóricas sustentadas.



266

Figura, en este segundo registro, la estructura tradicional de una clase. La docente presenta a los estudiantes contenidos conceptuales vinculados con el lenguaje y la lengua, categorizados como *componente semántico* para, posteriormente, centrarse en la técnica de la pregunta que ocupa la mayoría del tiempo dedicado a la clase. La pregunta se realiza y es respondida de inmediato por la misma docente, lo que limita la participación del estudiante y las oportunidades para la construcción de los saberes lingüísticos.

Las prácticas discursivas, además de la ejemplificación y de las preguntas mediadoras, se centran en los procesos de argumentación y las bases para el establecimiento de conclusiones. La explicación y la argumentación constituyen una base discursiva de la que se vale la docente para el desarrollo de su actividad. En esta sesión, se observa el ciclo que se describe en la figura 93:

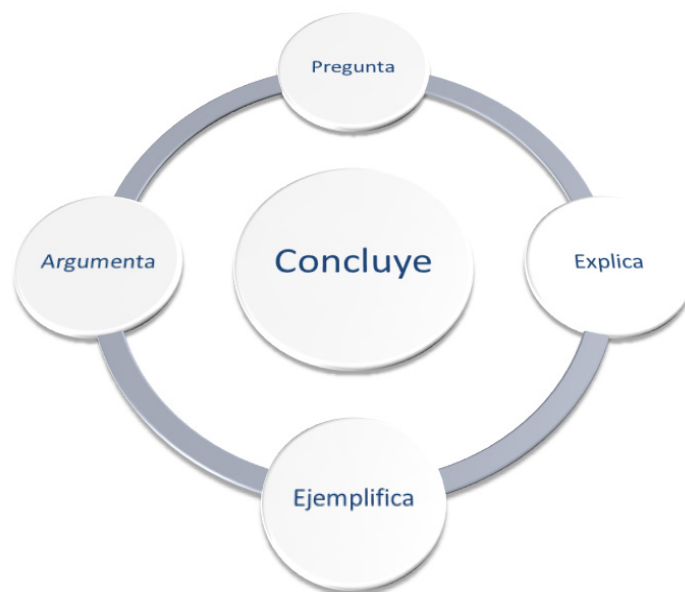


Figura 93. Dinámica de rasgos que caracterizan las prácticas discursivas
Fuente: Elaboración propia (2016)

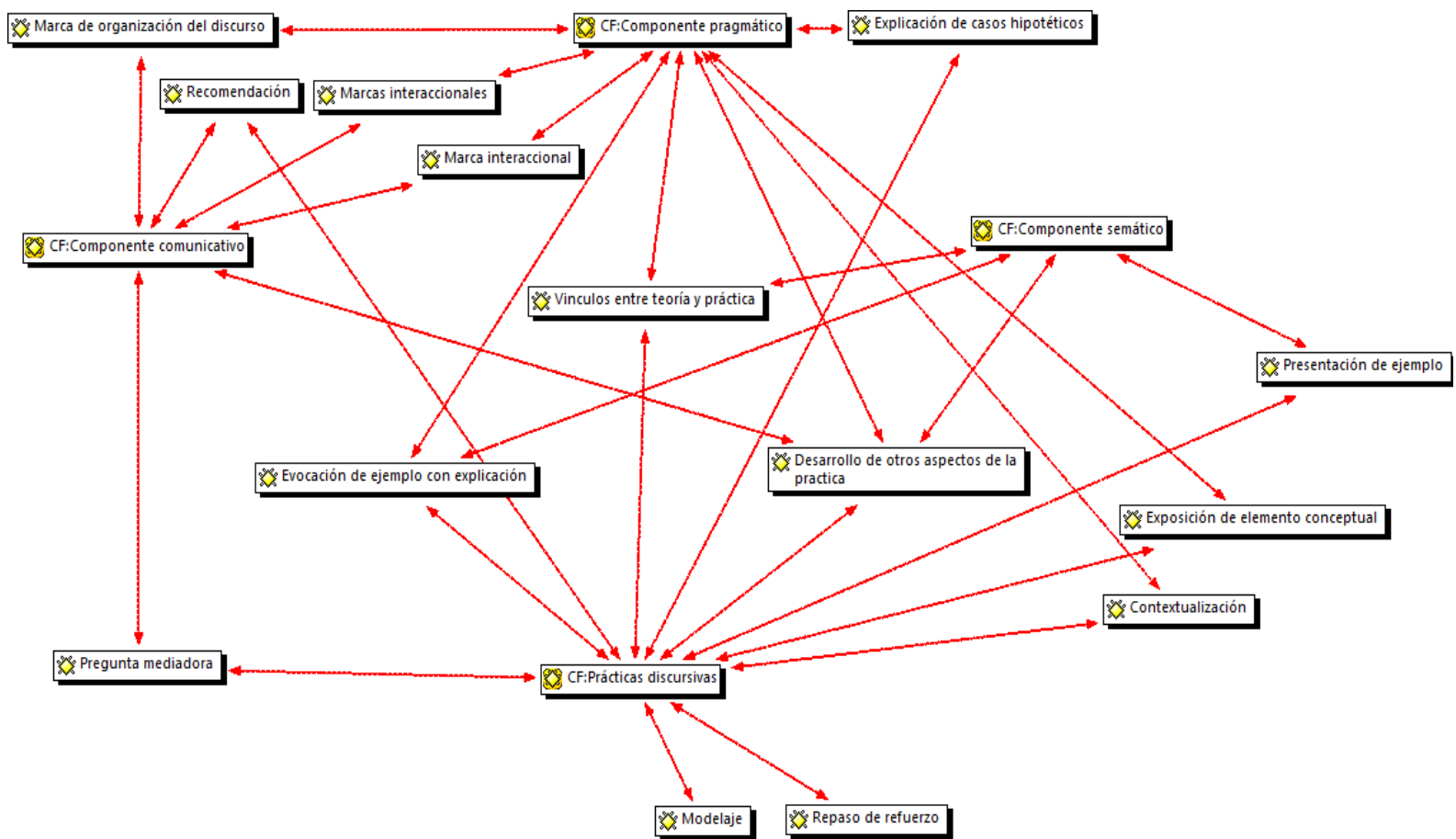


Figura 94. Red de relaciones
Registro 3. Informante 2 DZ

Fuente: Elaboración propia (2016)

La estructura comunicativa en esta tercera sesión ya no se centra en el contenido lingüístico, sino en recomendaciones y explicaciones orientadas al desarrollo de un trabajo de campo que los estudiantes deben realizar. El trabajo consiste en registros lingüísticos que deben realizarse para una investigación sociolingüística posterior. El *componente comunicativo* se concentra en marcas de organización discursiva, la explicación de recomendaciones y marcas de interacción que se vinculan con el *componente pragmático* para garantizar la comprensión del discurso que promueve la docente.

Las prácticas discursivas predominantes son la contextualización y la ejemplificación. Se aspira el modelaje de situaciones hipotéticas que la docente propone en la clase. A partir de esta dinámica, se presentan casos posibles y se desarrollan aportes sobre la práctica. Las relaciones entre la teoría y la práctica se hacen presentes en el discurso de la docente, siempre con fines instruccionales y orientadores. Se relacionan, en esta sesión, de acuerdo con el comportamiento de las categorías registradas y organizadas en subfamilias, el *componente pragmático* con las *prácticas discursivas* con una significativa influencia del *componente comunicativo*. No se promueve en el componente semántico ningún concepto o constructo específico; en este caso, la teoría y la práctica se vinculan significativamente para generar situaciones que la docente presenta con la finalidad de ilustrar el posible trabajo que los estudiantes deben desarrollar en la práctica.

En este caso, las preguntas que promueve la docente tienen intención mediadora y se observa que se cuida la organización del discurso, así como la explicación detallada de los ejemplos que se ofrecen, todo para crear un panorama posible de trabajo. Se reitera el énfasis en el discurso de la docente.

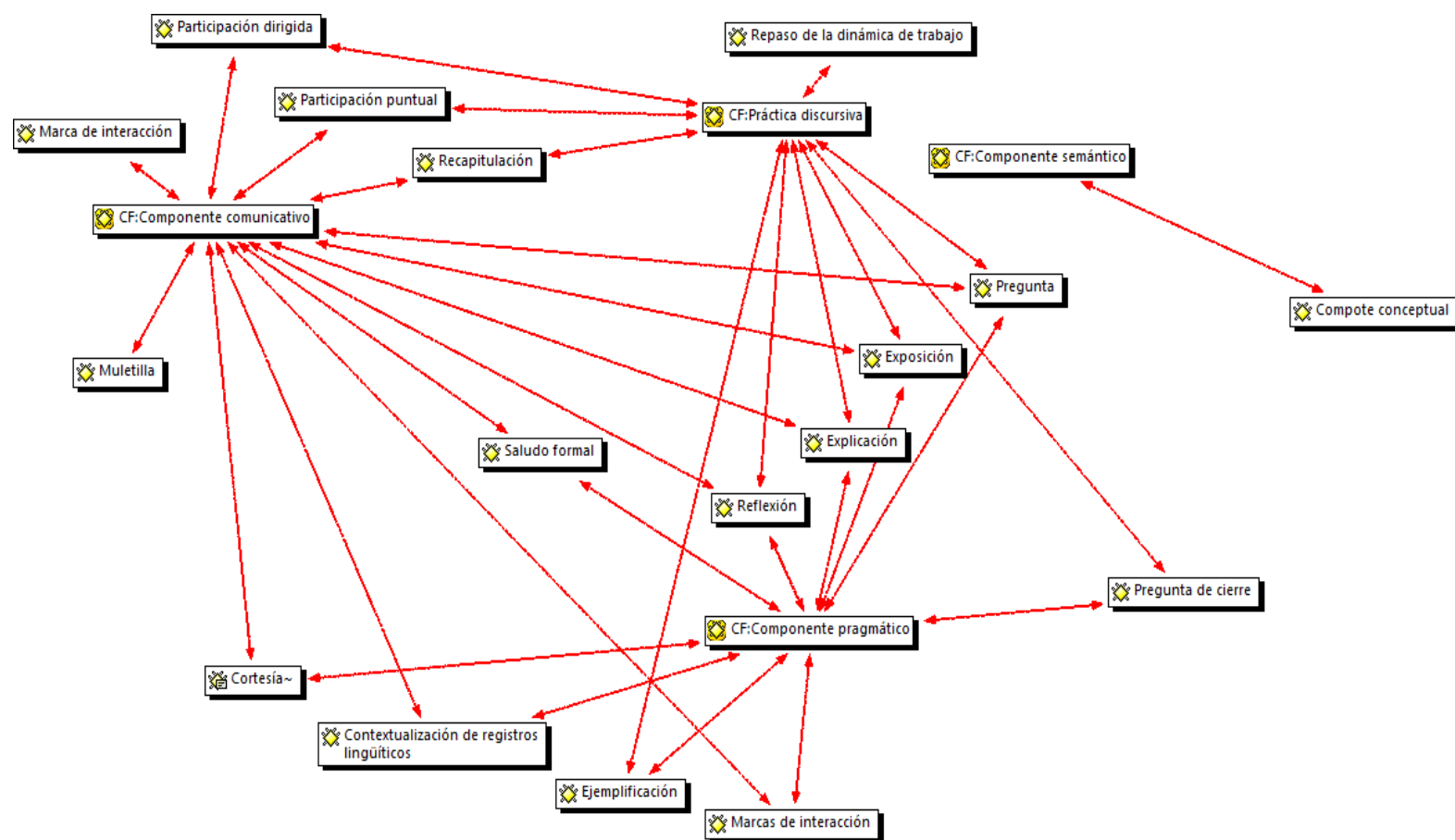


Figura 95. Red de relaciones
Registro 4. Informante 2 DZ

Fuente: Elaboración propia (2016)

En este cuarto registro, se consolidan los vínculos entre el *componente comunicativo*, el *componente pragmático* y las *prácticas discursivas* para la promoción de los saberes lingüísticos. Se observa que el discurso de la docente tiene dos vertientes, por una parte, se recapitulan las instrucciones del trabajo desarrolladas durante la sesión anterior, en la que la ejemplificación, las orientaciones e instrucciones se hacen presentes. Por otra parte, se aprovecha el contexto de la técnica de la pregunta para promover explicaciones que se generan a partir de la contextualización de situaciones hipotéticas que exigían conocimientos lingüísticos previos.

Desde el punto de vista comunicativo, esta sesión se caracteriza por la intensificación de la participación de los estudiantes quienes, puntualmente, generan intervenciones a medida que la docente desarrolla su discurso. Esta realidad ofrece una oportunidad para la construcción de los conocimientos partiendo del modelaje como base para el aprendizaje, dentro de un contexto formal de clase.

Se hace recurrente la dinámica de enseñanza a través del discurso que implica la promoción de una pregunta mediadora que da al docente la oportunidad de exponer y explicar constructos e instrucciones, dar recomendaciones y concluir sobre la base de la generalización en reflexiones de cierre.

El discurso, en esta sesión, se observa centrado en la promoción de la interacción, la participación de los estudiantes más la necesidad de hacerse entender en lo que respecta a las instrucciones, genera en el docente la presencia de marcadores interaccionales que la sacan de la estructura rígida prediseñada de las sesiones anteriores para internarse en prácticas más conversacionales y cercanas con el estudiante.

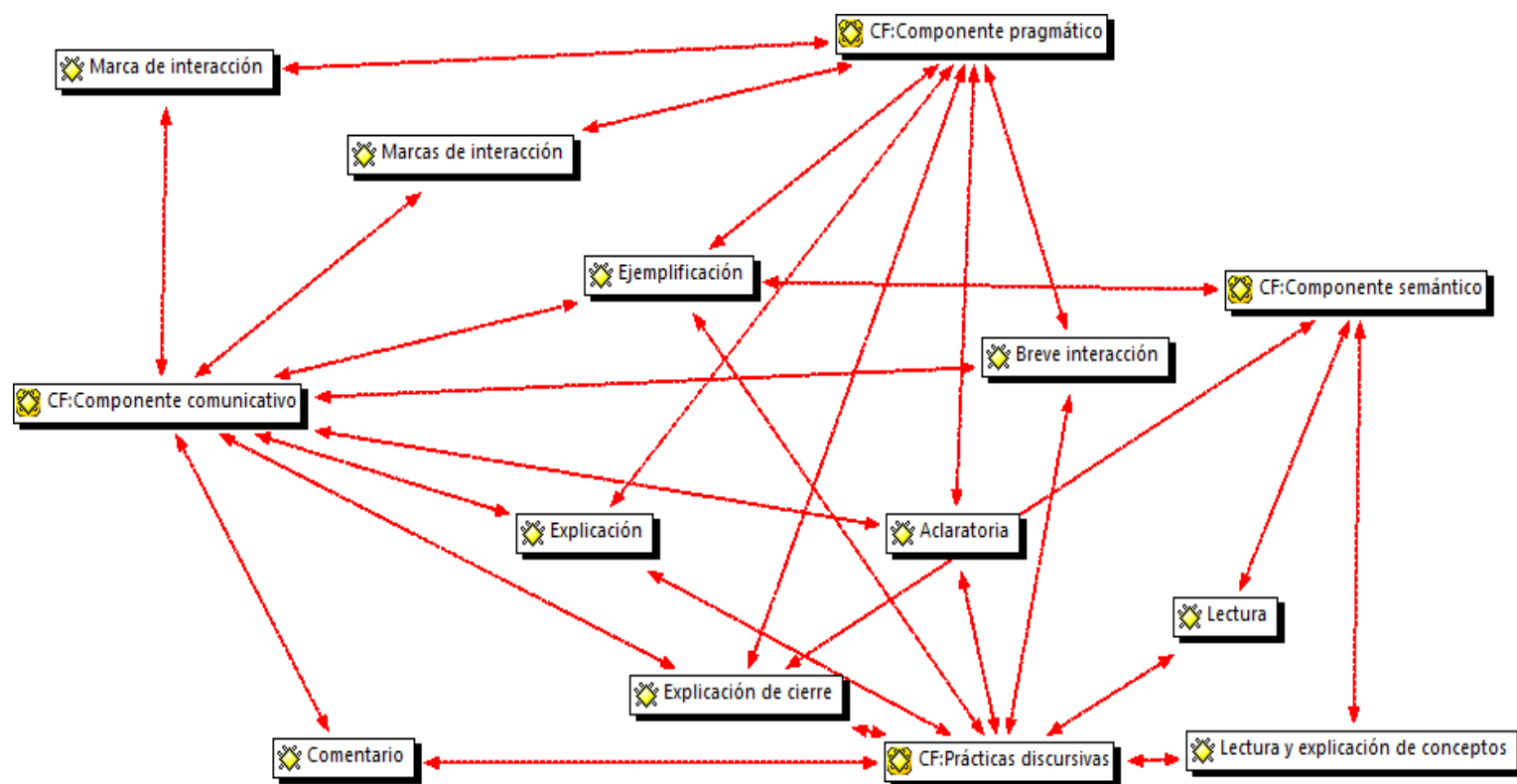


Figura 96. Red de relaciones
 Registro 5. Informante 2 DZ

Fuente: Elaboración propia (2016)

En este quinto registro, se integra entre las prácticas discursivas una categoría que toma significado en el contexto de la clase: la lectura exegética. La docente, conserva el estilo de clase que se ha descrito en los casos ya expuestos: aplica la técnica de la pregunta, argumenta, explica y concluye, sin embargo la interacción se hace presente en este caso. El estilo conversacional del que se hizo referencia en la síntesis teórica de la sesión número cuatro, se consolida en esta clase y se sustenta en comentarios y marcas interaccionales que se categorizan en la subfamilia de componente comunicativo.

El *componente pragmático* se acopla con las *prácticas discursivas* y comparte categorías con el *componente comunicativo*. Esta tríada se consolida como base de una teoría emergente que, posteriormente, debe profundizarse. Los docentes, para la promoción de la construcción del conocimiento lingüístico, deben haber consolidado competencias comunicativas y pragmáticas que permitan que su discurso sea comprensible para sus estudiantes. Esta hipótesis teórica se deriva de los reiterados registros que se han abordado en los que se vinculan las prácticas discursivas con los componentes pragmático y comunicativo.

El *componente semántico* adquiere significación en esta clase en la medida que las ejemplificaciones que promueve la docente exigen a la misma la lectura e interpretación del contenido leído en el contexto de la clase. Es así como la lectura exegética emerge como categoría preclasificada en el *componente semántico* y se vincula directamente con las prácticas discursivas que caracterizan esta sesión de trabajo. Se observa una tendencia integrativa en estas últimas sesiones, en las que la docente incluye todos los aspectos tratados en clases anteriores a manera de síntesis.

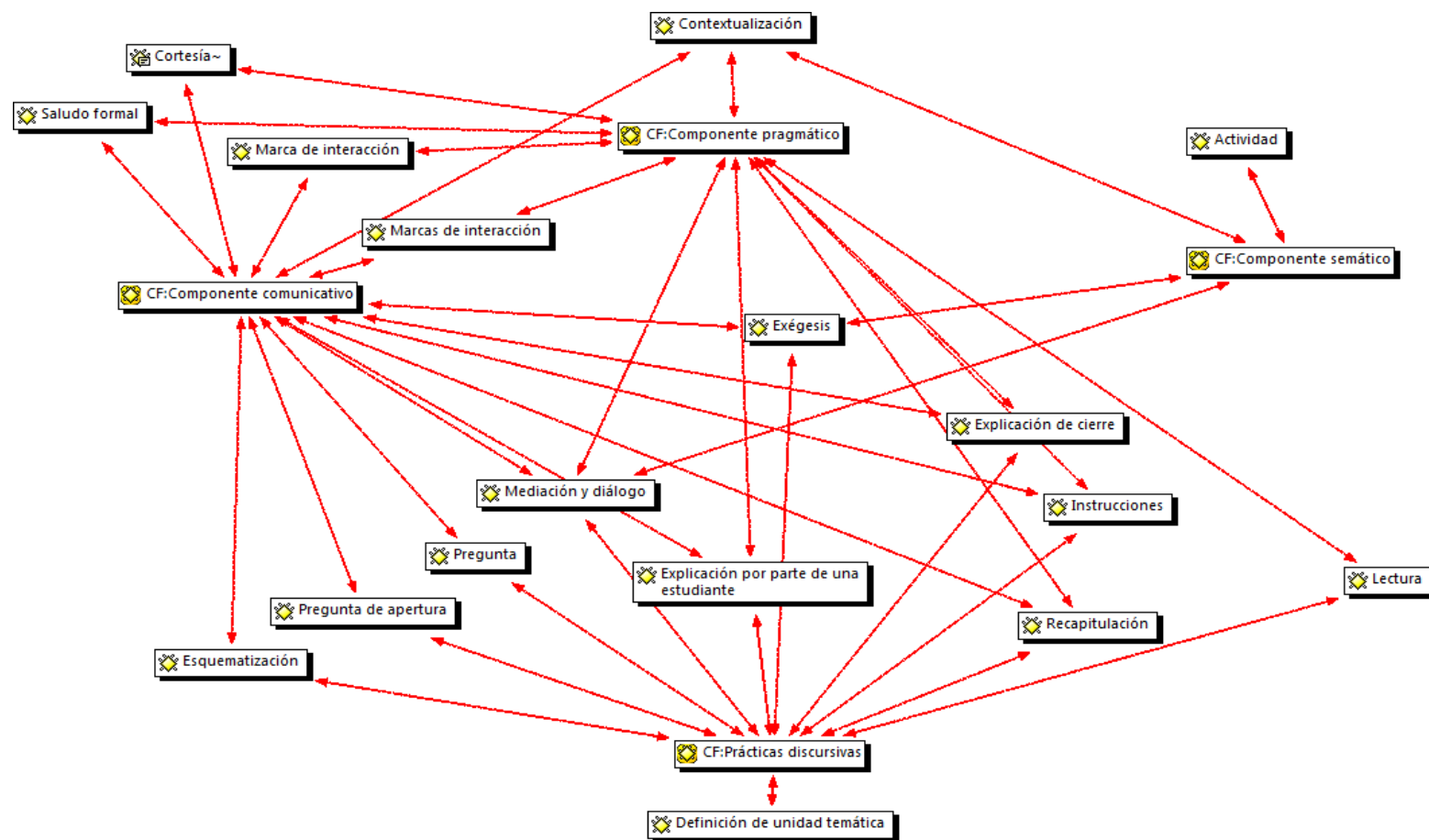


Figura 97. Red de relaciones
Registro 6. Informante 2 DZ

Fuente: Elaboración propia (2016)

En esta sexta y última sesión observada, se reiteran las categorías que se han ido describiendo en los casos anteriores, vinculadas con aspectos comunicativos y pragmáticos del discurso de la docente, sin embargo aparece una nueva práctica que se centra en la mediación y el diálogo con los estudiantes y la relatoría de esquemas presentados con fines didácticos. Se consolida la exégesis a partir de fragmentos leídos que se comentan y se explican.

En este caso, se observa que la docente cede tiempo y espacio de la clase a los estudiantes. Por primera vez, se promueve una actividad dentro del aula para la cual se ofrecen instrucciones. Cuando el estudiante es capaz de procesar en el aula los contenidos que propone la docente y las relaciones entre los constructos que se vinculan con la lengua, será capaz de construir el conocimiento lingüístico por sí mismo en contextos formales e informales.

Se evidencia una necesidad dentro del aula que se concentra en la participación del estudiante en la construcción de su propio aprendizaje. Esta necesidad es generada a partir de un estilo de aula y de una visión tradicional de la clase que concentra todo el discurso y todas las acciones en el docente, quien planifica los procesos de enseñanza.

Las participaciones de los estudiantes fueron puntuales en este primer grupo de sesiones observadas. La promoción de diálogos mediadores y constructivos se valora como limitada y todo el énfasis y fuerza pragmática de la sesión didáctica se concentró en el discurso de la docente y en su necesidad de comunicar contenido. Sobre estos aspectos, es preciso teorizar.

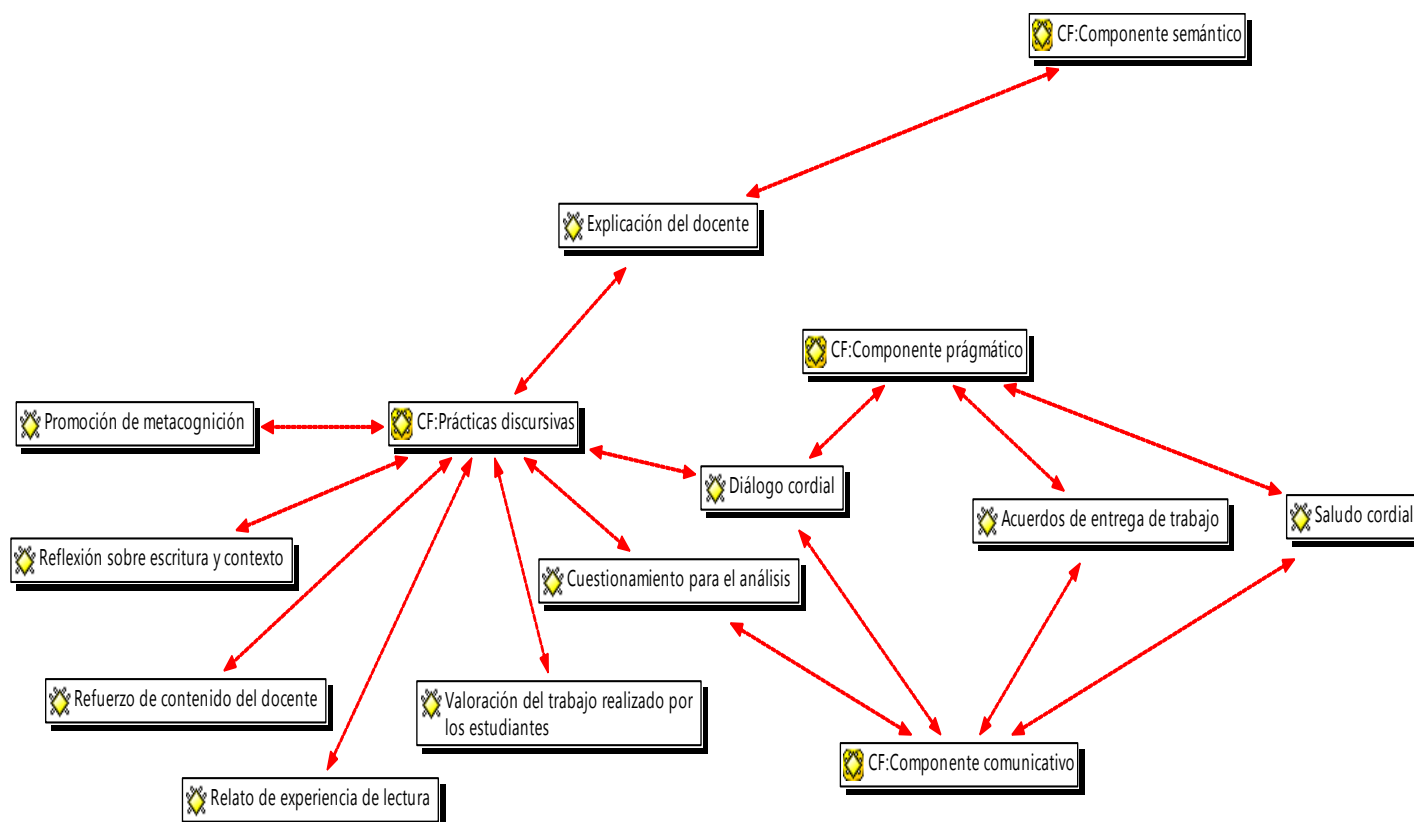


Figura 98. Red de relaciones
Registro 1. Informante 3 JM

Fuente: Elaboración propia (2016)

En la red de relaciones del registro 1, se plasma la dinámica de la primera sesión del informante **JM**. Se observa que la mayoría de las categorías registradas se concentran en la subfamilia de *prácticas discursivas*. El docente estructura formalmente su clase con un refuerzo de contenido inicial para cumplir con las condiciones de estructuración de la planificación didáctica: la recapitulación como base para el inicio de todo proceso de promoción de los aprendizajes. A través de su discurso, conecta los recuerdos de su experiencia con los de sus estudiantes de manera tal que reconstruye con esta práctica lo más significativo de sesiones pasadas. De esta manera, contextualiza los saberes e inicia el proceso de inclusión de explicación de nuevos contenidos, esta explicación se inserta, esta vez, en la subfamilia del *componente semántico*, ya que los conceptos son explicados detalladamente.

El desarrollo de la sesión de trabajo del docente **JM** se inicia con reflexiones metacognitivas que se orientan hacia los procesos de lectura y de escritura. Posteriormente, el docente relata una anécdota sobre una experiencia de lectura, para luego cuestionar ciertos argumentos por medio de la técnica de la pregunta. Utiliza un diálogo que se ha categorizado como constructivo para consolidar los aprendizajes sobre contenidos lingüísticos y deja la libertad de participación a los estudiantes. Con su discurso, interviene y regula, a través de la técnica de la pregunta el hilo temático del diálogo. En ocasiones, completa y explica y parte de los conocimientos previos de los participantes y de las explicaciones, opiniones y reflexiones que éstos aportan a la clase. A pesar de que ejerce control de la dinámica, el docente promueve los saberes en un contexto armónico en el que los estudiantes intervienen espontáneamente. El *componente pragmático* se vincula estrechamente con el *componente comunicativo* por los gestos de cordialidad y la naturaleza dialógica de la mediación social del docente.

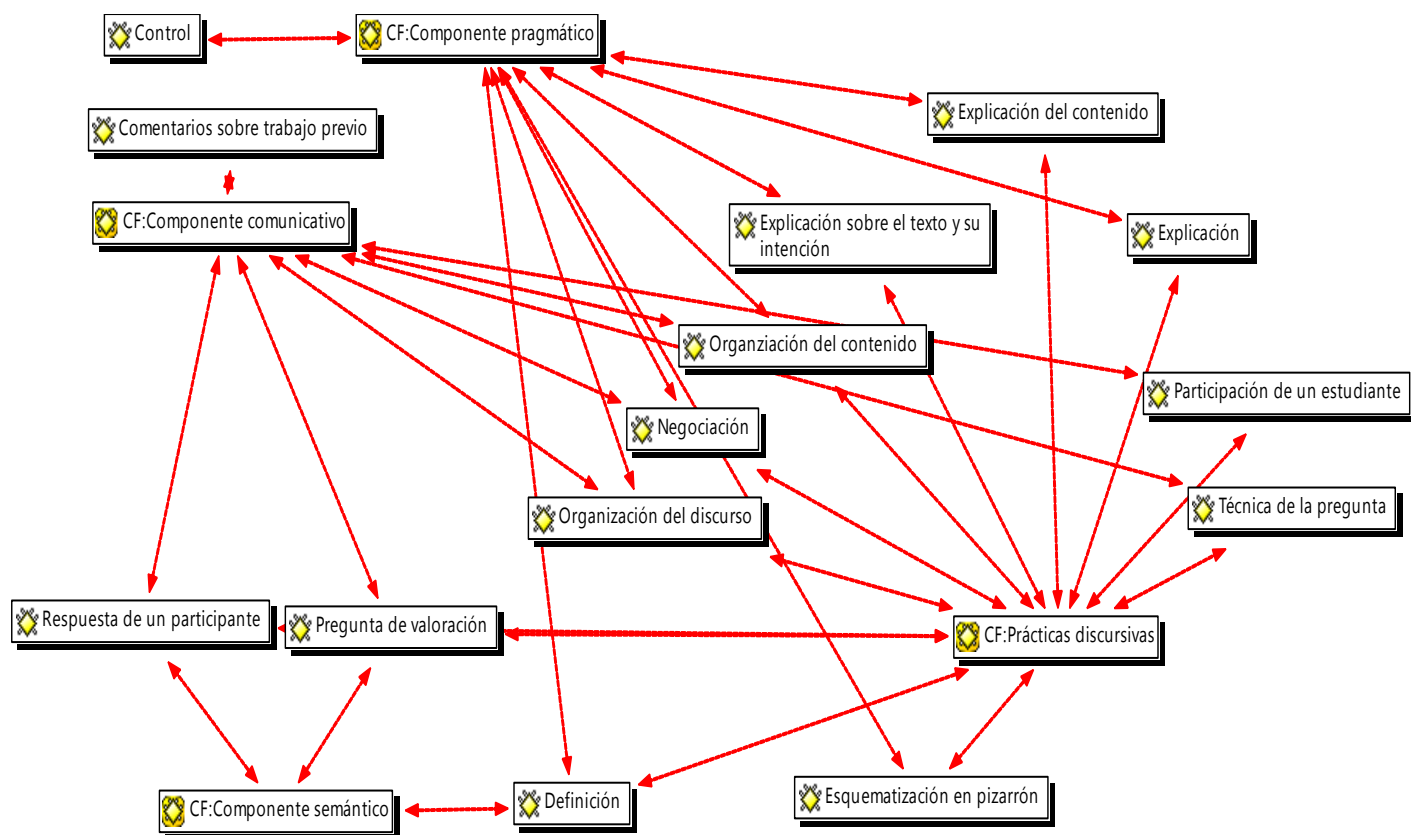


Figura 99. Red de relaciones
Registro 2. Informante 3 JM

Fuente: Elaboración propia (2016)

En la segunda sesión observada, el docente **JM** reitera el énfasis de su trabajo de aula en las prácticas discursivas, que diversifica y amplía para garantizar ciertos aspectos del trabajo de aula que podrían dividirse en los tres momentos de inicio, desarrollo y cierre. En el inicio, se observa un discurso controlador que se ha instaurado dentro de la subfamilia del componente pragmático. El docente abre un proceso de recapitulación, en esta ocasión, con el comentario sobre trabajos anteriores.

Explica, detalladamente, aspectos de contenido y se centra en argumentar sobre el texto y la intención. Mientras estructura su discurso, va dejando huella de las ideas en un esquema que plasma en la pizarra. Utiliza recursos escritos adicionales. El *componente semántico* que se observa en esta sesión se enriquece, porque se promueven directamente definiciones precisas que se acompañan de procesos de valoración de los significados y de respuestas de los participantes que refuerzan la consolidación de esos contenidos esenciales que constituyen el componente conceptual.

Entre las prácticas discursivas, figuran dos acciones procedimentales que van acompañadas de un discurso organizador y controlador que promueve el docente. En principio, organiza su discurso y organiza el contenido con intención de garantizar la coherencia de la sesión y de ofrecer herramientas para la comprensión. Posteriormente, negocia con sus estudiantes para encontrar avenencia en lo que respecta al desarrollo y entrega formal de las actividades. El resto del desarrollo de la clase se sumerge en la dinámica cíclica de explicación de los contenidos, ya que el docente con un discurso centrado en su acción didáctica ofrece exposiciones y ejemplificaciones sobre aspectos temáticos, luego hace uso de la técnica de la pregunta para dar paso a las participaciones de los estudiantes. Con ello, construye un diálogo para el aprendizaje.

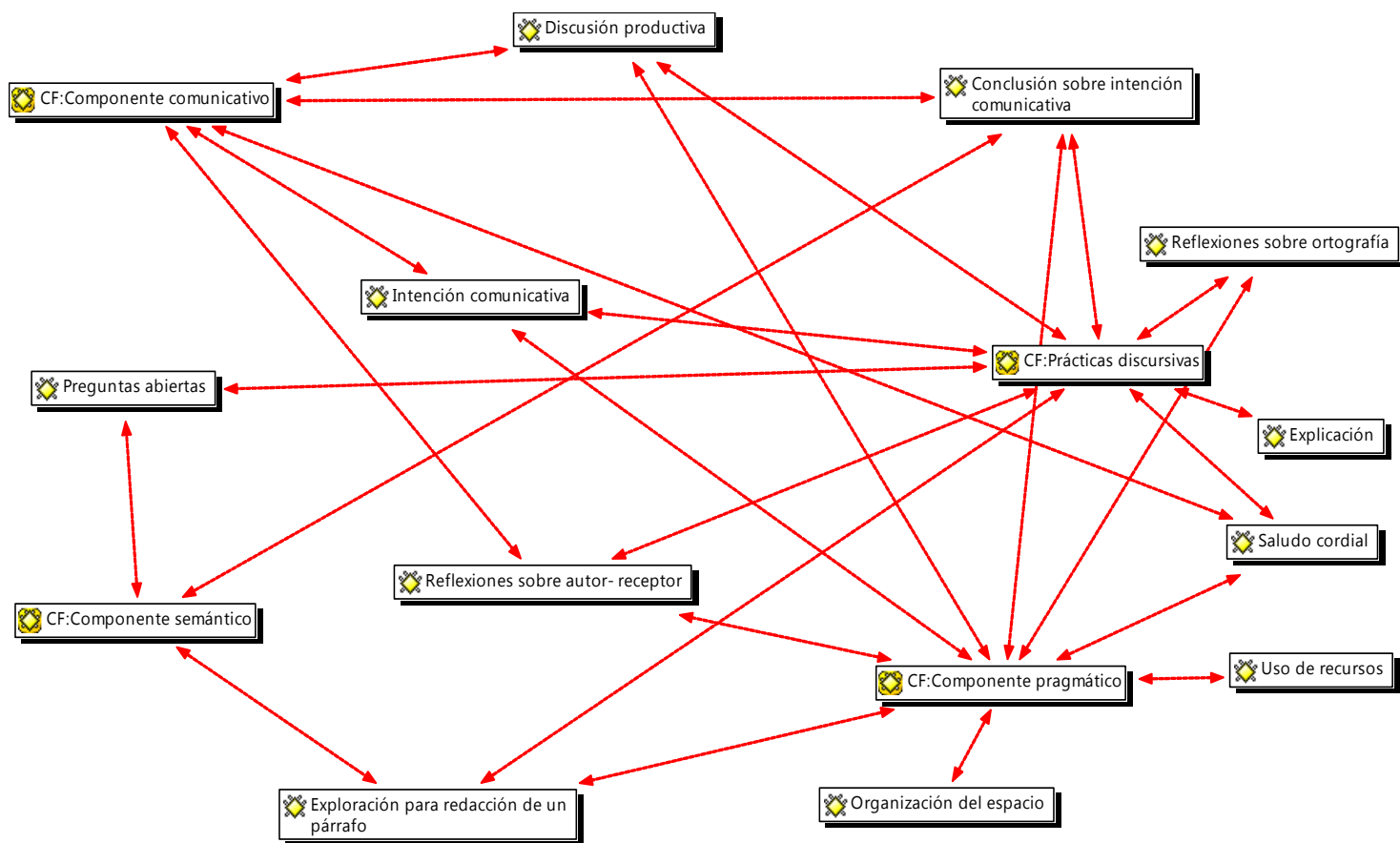


Figura 100. Red de relaciones
Registro 3. Informante 3 JM

Fuente: Elaboración propia (2016)

En la tercera sesión, se observa una visión un poco más procedimental en vista de que el docente, además de cumplir con el protocolo de saludo cordial, control y recapitulación, intensifica el *componente pragmático* y el *componente comunicativo* para dar más fuerza a sus prácticas discursivas, en vista de que, en este caso, no sólo expone, argumenta y genera preguntas para la discusión; sino que ofrece un texto contextualizado y lo analiza con intención de modelaje para los estudiantes, quienes deben seguir paso a paso cada instrucción, explicación y definición que ofrece el docente para poder garantizar la comprensión de lo que se desea enseñar en la clase.

El docente, luego de la recapitulación, genera una reflexión sobre las relaciones que se establecen entre el autor de un texto escrito y el lector como interpretante de esos contenidos que se dan con una intención comunicativa. Las explicaciones vinculadas con la redacción de un párrafo desencadenan una especie de práctica guiada en la que el docente por medio de su discurso deconstruye y sintetiza la estructura de un párrafo a la par que ofrece definiciones, explicaciones y genera reflexiones sobre la ortografía y la comunicación escrita con fines didácticos. En la fase final del proceso, con el apoyo de la técnica de la pregunta, el docente genera una discusión productiva. En la discusión de cierre, participan los estudiantes espontáneamente ofreciendo conceptos, definiciones, explicaciones, ejemplos contextualizados y nuevas preguntas. Estos segmentos de discurso sirven de base para que el docente intervenga y regule los aprendizajes. Igualmente, dan indicios al facilitador de los efectos de su trabajo y, como una especie de actos perlocutivos, dan una respuesta sobre los efectos de la comunicación que el docente promovió durante el inicio y el desarrollo de la clase. La reflexión siempre se presenta como parte del cierre general de las sesiones.

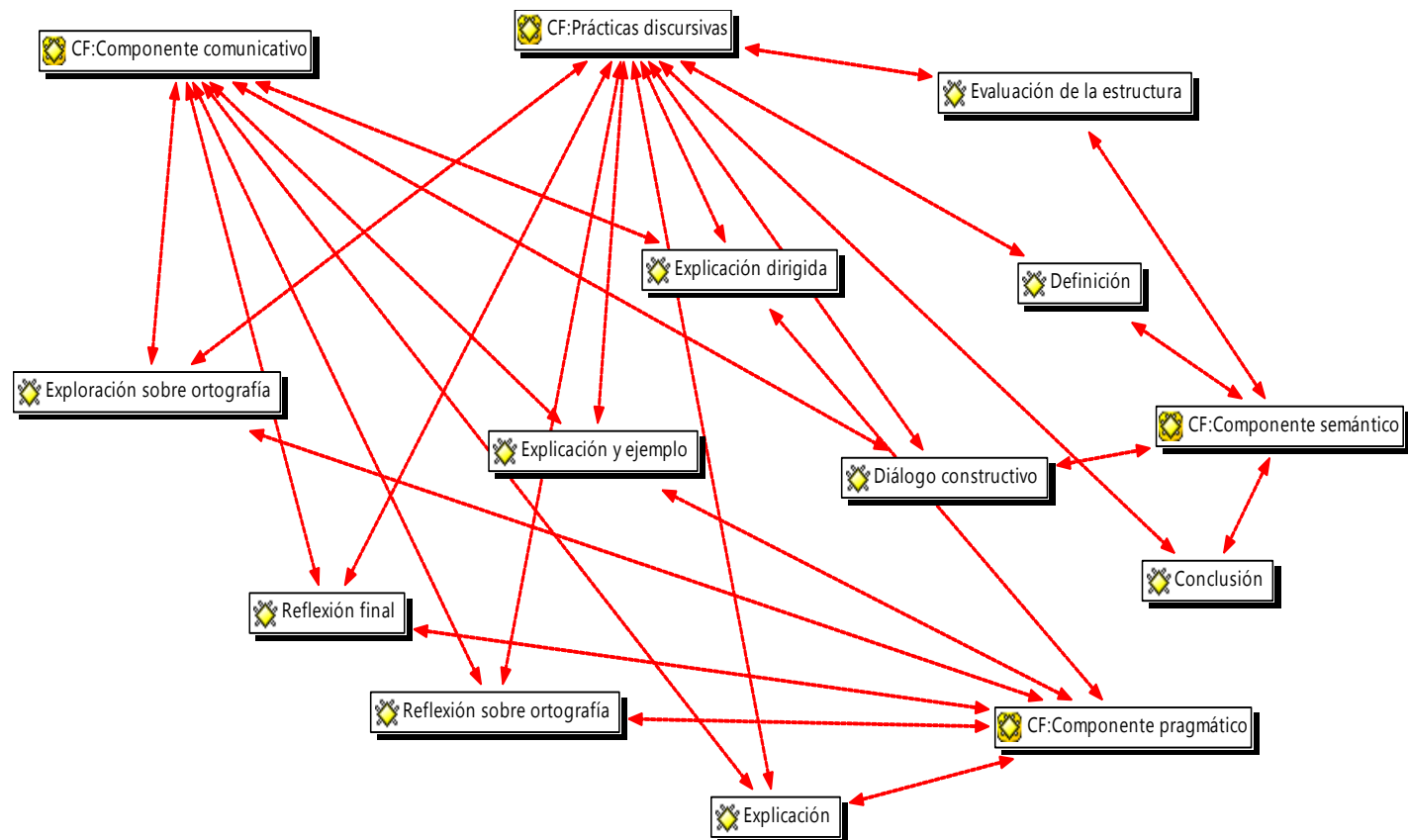


Figura 101. Red de relaciones
Registro 4. Informante 3 JM

Fuente: Elaboración propia (2016)

En la cuarta sesión observada, el docente se concentra en las prácticas discursivas pero consolida el *componente pragmático* y el *componente sintáctico* como base para garantizar los efectos de estas prácticas. Se observa intensificación de contenidos conceptuales en la medida en la que la subfamilia *componente semántico* incluye parte de la evaluación estructural de un texto escrito con la definición de sus elementos, la descripción de sus relaciones y las funciones internas de cada uno desde el punto de vista del significado. Se consolidan, de esta manera, un conjunto de definiciones y se establecen conclusiones a partir de un diálogo constructivo que forma parte de las estrategias del docente y que se ha reiterado en sesiones anteriores. El *componente comunicativo*, en este caso, se ha concentrado en los procesos expositivos, ya que en la mayoría de las categorías la explicación está implícita como medio para generar reflexiones en los participantes. La ejemplificación también se hace presente como medio para ilustrar lo que se explica, en el marco de una dinámica expositiva y un conjunto de prácticas discursivas que reflejan una didáctica centrada en el docente y su discurso.

Esta visión que se refleja en el plano de los *componentes comunicativos*, se reitera y se confirma en el contexto de las prácticas discursivas por sí mismas. El docente, centra en esta sesión, todo su esfuerzo en promover contenidos más que generar acciones para el aprendizaje. Podría decirse que el discurso, en este caso, se concentra en la intención de la enseñanza. Explora en el proceso de recapitulación aspectos vinculados con la ortografía y genera reflexiones sobre los mismos por medio de las explicaciones y los ejemplos. Realiza, posteriormente, una explicación dirigida y bastante estructurada que desencadena en la evaluación de la estructura de un texto. Para ello, genera, por medio de la técnica de la pregunta, un diálogo en el que los estudiantes, en el momento final de la clase, pueden sintetizar los saberes que han consolidado.

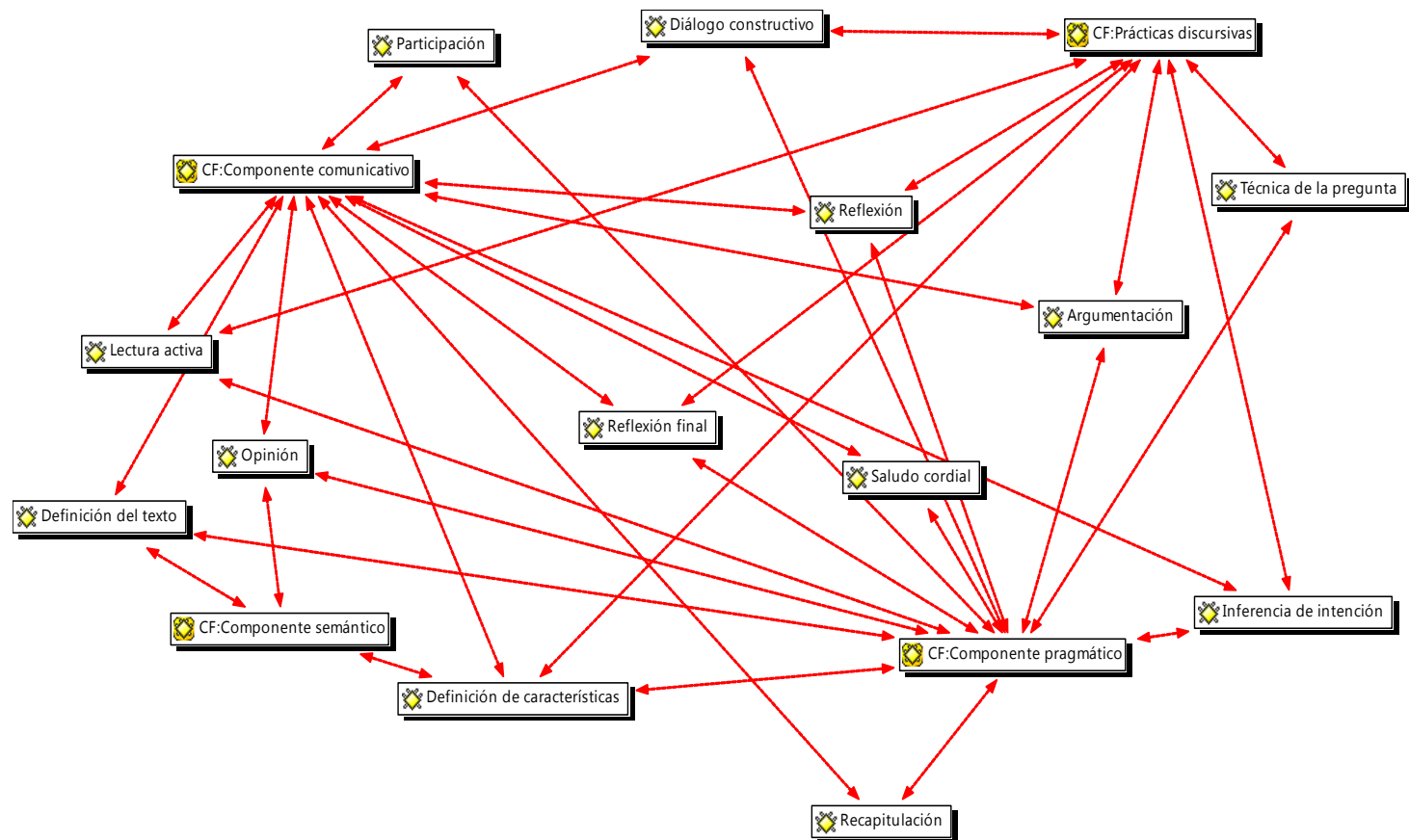


Figura 102. Red de relaciones
Registro 5. Informante 3 JM
Fuente: Elaboración propia (2016)

En esta quinta sesión, el docente tiene como propósito la caracterización detallada de un texto escrito. Probablemente, por ello, centra su actividad discursiva en los *componentes comunicativos y pragmáticos*, ya que deconstruye la realidad del texto, para luego sintetizarla artificialmente por medio de su discurso centrado en explicaciones con miras a demostrar los argumentos con análisis modelados. El *componente semántico* se limita a la definición de texto, definición de las características y la emisión de algunas opiniones por parte de los estudiantes. Se reiteran las prácticas discursivas en el mismo orden: saludos cordiales, reflexiones de entrada, lectura activa, explicaciones, argumentaciones, reflexiones de cierre y la generación de una discusión.

Estas prácticas se constituyen en una dinámica didáctica que el docente utiliza en su planificación y que ejecuta en forma organizada para promover los aprendizajes de manera efectiva. En principio, toma el control del discurso y despliega contenidos conceptuales que dan pie para actividades que se centran más en lo procedimental. Luego, genera reflexiones y propicia un diálogo en el que los estudiantes intervienen libremente para consolidar sus saberes a través de la mediación social entre pares y el proceso de modelaje que él puede ofrecer mientras discute, argumenta y amplía la visión que a través del discurso demuestran los participantes de la sesión de trabajo. Esta dinámica refleja un método en el que la semántica, la semiótica, el discurso forman parte de una dinámica cultural en la que el docente modela ciertas acciones o desarrolla el análisis sobre ciertos contenidos que conllevan a la consolidación de los conocimientos lingüísticos en un grupo que convive día a día dentro de las normas y el control de una clase. El discurso se balancea entre los saberes del docente y los conocimientos que demuestran los estudiantes. Ésta es una dinámica emergente y parte de los aportes del presente estudio.



286

En esta última sesión observada, el docente **JM**, se concentra en aspectos que conllevan al análisis del texto escrito con la finalidad de comprenderlo y para generar modelos de producción textual en el futuro. Se inicia la sesión de trabajo con el análisis de un conjunto de oraciones y la identificación del tema a través de las estructuras del discurso. Este proceso exige al docente la exposición sobre la estructura de las oraciones, explicaciones detalladas sobre la dinámica de las relaciones de contenido y un proceso de mediación que demanda mayor concentración por parte del docente y de los estudiantes. Durante el proceso, se modela la forma de identificar determinados elementos que cumplen funciones específicas dentro del discurso. Se enriquece el proceso con lectura e interpretación de contenidos que desencadena en reflexiones que servirán de base para procesos cognitivos y metacognitivos que favorecerán en aprendizaje.

La categoría más relevante del *componente comunicativo* es la mediación, proceso que socialmente promueve el docente con su intervención. Desde la perspectiva pragmática, se reitera el ciclo didáctico que el docente ha propuesto en todas sus sesiones. Una apertura con recapitulación, desarrollo de contenidos a través del análisis, la explicación, la exposición y la argumentación, todo contextualizado con ejemplos y acciones de modelado. Por último, se da espacio a los estudiantes para desplegar procesos de mediación social entre pares y para garantizar la intervención oportuna del docente en caso de que existan aprendizajes que requieran equilibrio y refuerzo. Esta dinámica emergente incluye la didáctica, la semántica, la pragmática, la comunicación y las prácticas discursivas para configurar un todo centrado en el aprendizaje del estudiante. Develar esta realidad ha sido parte de los propósitos de esta investigación. Sistematizarla o dar los primeros pasos, para ello, será el aporte.

CAPÍTULO V
HACIA UNA APROXIMACIÓN ETNOSEMIÓTICODISCURSIVA
EN LA CONSTRUCCIÓN DEL CONOCIMIENTO
LINGÜÍSTICO

El lenguaje como constructor de conocimientos

*“El lenguaje no es medio de conocimiento del mundo,
sino un agente constructor de mundos”*

Richard Rorty

Exordio de un discurso teórico

El itinerario que me ha llevado hasta acá, luego de sumergirme en el discurso de mis informantes y haber seleccionado, estructurado, explorado, descrito e interpretado cada una de las estructuras discursivas emergentes que constituyeron mi *corpus*, se propone la construcción exegética del fenómeno estudiado desde la vivencia y la comprensión subjetiva de la investigadora.

En primer lugar, uno de los aportes más significativos de esta investigación es la fusión, en un proceso metodológico, de un diseño **etnográfico** que busca la descripción de los rasgos culturales de un grupo que convive naturalmente en un determinado contexto (docentes en un aula de clase universitaria) con los significados que éstos dan a sus acciones y a la realidad que los circunda a través de sus propios discursos. Este diseño etnográfico se amalgama con un método de **Análisis del Discurso** que escudriña los dispositivos retóricos y semióticos de las prácticas discursivas de los informantes clave. Es así como emerge una visión **etnosemióticodiscursiva** para abordar el conocimiento lingüístico. En este estudio, el proceso de construcción del conocimiento se dio en la interacción discursiva entre el docente y sus estudiantes; esto permite comprender la

práctica educativa en la enseñanza de la lengua española desde la perspectiva de sus protagonistas, principalmente, desde la visión de los docentes. A continuación, se describen e interpretan hallazgos que fueron valorados como significativos en el transcurso del desarrollo de esta investigación.

El establecimiento de una perspectiva teórica emergente, a partir del abordaje cualitativo realizado, parte de las relaciones entre el *componente comunicativo*, el *componente pragmático*, el *componente semántico*, el *componente sintáctico* y las *prácticas discursivas*, ya que el lenguaje es el gran protagonista de todos los procesos en el contexto observado. Por una parte, es el conocimiento lingüístico el que se promueve entre los estudiantes y es justamente a través del mismo lenguaje que éste se da.

El lenguaje es una facultad que garantiza la comunicación y la interacción entre los seres humanos y la pragmática es una disciplina centrada en los procesos de comunicación y cómo éstos influyen en los interpretantes oyentes, por lo tanto, se devela una dinámica que incluye *prácticas discursivas*, *componente pragmático*, *componente semántico*, *componente sintáctico* y *componente comunicativo*.

Los aspectos semánticos y sintácticos no se valoran como significativos en estos procesos observados, quizá, porque los docentes centran su discurso en la enseñanza y no en el aprendizaje de los estudiantes. Generan estrategias discursivas tradicionales como lectura, reflexión, valoración de lo leído, la técnica de la pregunta, la exégesis, pero no dan la oportunidad al estudiante de desarrollar, por sí mismo, ese proceso de construcción del conocimiento, sino que lo exponen, lo presentan, lo ofrecen antes de que el estudiante inicie la construcción.

Este es un aspecto vinculado con la didáctica y la axiología, ya que los valores de los docentes que desencadenan los procesos dentro del aula tienden a lo tradicional. Se dan de forma natural, estrategias cognitivas y metacognitivas que los estudiantes aprovechan para garantizar su aprendizaje, pero estas emergen de una dinámica generada por la comunicación misma y no son parte del plan didáctico de los docentes.

La estructura de la clase, la recapitulación, el hecho de recordar los contenidos anteriormente expuestos, la necesidad de preguntar y obtener una respuesta inmediata por parte de los docentes dejan claro que su acción didáctica se centra en la enseñanza y en su discurso, sin embargo, en este juego que es la comunicación, el estudiante gana terreno al imponer sus propias prácticas: cuestiona, reflexiona sobre su propio aprendizaje, valora contenidos, evalúa oralmente otros y construye una visión de lo que aprende en los espacios que los docentes permiten.

Los rasgos culturales, que son explorados por el diseño etnográfico, los significados que los estudiantes dan al discurso del docente y el discurso de los facilitadores, cargado de poder y tradición, generan la dinámica **etnosemióticodiscursiva**.

En este sentido, un cambio en el aula que genere una reestructuración de la enseñanza al aprendizaje, emergerá cuando los actores del proceso: docente y estudiantes redimensionen sus roles y ajusten sus necesidades a la realidad que los circunda. La cultura hará su trabajo y tanto los docentes como los discentes podrán fundar una nueva dinámica en el aula partiendo del énfasis y la importancia que se les otorguen a los elementos del discurso en el hecho didáctico.

La pragmática lingüística enriquece el contexto de la comunicación o permite el desarrollo de múltiples estudios que intentan valorar este proceso, mejorarlo, cambiarlo o intervenir en él; en la medida que el estudiante se convierta en el responsable de la construcción de su propio conocimiento lingüístico, las aplicaciones de la pragmática se redimensionarán para generar una nueva dinámica que es digna de ser estudiada. Allí radican los aportes epistemológicos de este trabajo de investigación. Se busca interpretar un proceso que es dinámico y siempre cambiante: el conocimiento lingüístico.

Es así como las categorías más importantes que emergieron del análisis dan cinco familias consolidadas que agrupan sub-categorías que se conjugan y se complementan en la estructura de un todo coherente que emerge como realidad natural y que ofrece un conjunto de posibilidades potenciales que permitirán el enriquecimiento de la cultura docente en el contexto de la educación superior a partir de sus discursos. Curbero, Curbero, Santamarina, de la Mata, Carmona y Prados (2008) expresan:

El discurso en general y el discurso educativo específicamente, no es para nosotros una simple representación del pensamiento en el lenguaje, sino que entendemos que ha de ser tratado como un modo social de pensar (Mercer, 1996). El discurso educativo es el responsable no solo de la construcción del conocimiento en el aula, sino también de la propia realidad del aula. No muestra simplemente una representación estática de la realidad, sino que opera dando lugar a hechos y ejecutando acciones y todo ello al servicio de las relaciones y los intercambios que se producen en una situación concreta de interacción social (p. 76).

Categoría
Componente Semántico

“El tamaño de mi vocabulario es el tamaño de mi mundo”

Wittgenstein

La semántica constituye una disciplina lingüística que se encarga del estudio del significado de las palabras en el discurso. Las palabras se sub-clasifican así en connotativas y no connotativas. Es por eso que los significados no están aislados en las lenguas, forman un conjunto de redes y estructuras, por eso, la comunicación descansa sobre el supuesto de que los hablantes comprenden las palabras del mismo modo, pero aunque toda palabra es significativa, aparece en determinados contextos que incluyen al hablante y al oyente. Por lo tanto, partimos de la premisa que el verdadero significado de una palabra ha de encontrarse lo que el usuario hace con ella, no lo que dice de ella.

Es así, entonces, como el contexto es fundamental en cualquier interacción dialógica, pues en las lenguas existen palabras cuyos significados viene dado por el contexto y por el conjunto de circunstancias externas que rodea la comunicación. Blumer (1982) afirmaba que el hombre actúa en función de lo que las cosas significan para él, ya que el significado de las cosas se va construyendo y es una consecuencia de la interacción social con los otros, en este sentido, los significados se modifican y adecuan a través de un proceso interpretativo en función de diversas experiencias por lo que la persona pasa en su vida. Esta posibilidad de significación, en esencia, sienta las bases para la visión conceptual emergente que en toda clase constituye esa plataforma que el docente desea enseñar.

En las experiencias de los tres docentes observados, las categorías que conformaron la subfamilia del componente semántico se limitaron a definir lo conceptual. Las definiciones, la promoción de conceptos, la reflexión sobre significados y la posibilidad de cognición. Los aportes del lenguaje en este caso y de las estrategias discursivas, en este plano, se centraron en ofrecer sentido a lo comunicado, esencia a los contenidos que se promovieron dentro del aula.

En el análisis del discurso de que cada uno de los registros de los informantes clave fue la interpretación de las categorías que emergieron producto del análisis que se expresa a lo largo del capítulo IV. Es así como el *componente semántico* adquiere matices diversos en los tres informantes, pero que se relacionan a pesar de las divergencias existentes en los docentes investigados.

La **informante 1 MP** logra, desde el punto de vista semántico, la sistematización de los contenidos de la clase de lengua a través de la lectura exegética, la cual favorece la construcción del conocimiento, pues se hace una lectura comentada de los textos, especialmente, de lo que no está explícito o está configurado en un discurso especializado; estos textos están relacionados con los contenidos desarrollados en la clase. Es así como se busca ahondar los saberes lingüísticos de una clase de castellano a partir de recursos didácticos del docente.

Esta lectura exegética, a su vez, demanda el uso de la ejemplificación con la finalidad de lograr que el alumno comprenda en profundidad y, como recurso metacognitivo, pueda acercarse a una construcción del conocimiento constructiva. Esto se puede evidenciar el siguiente registro de observación:

“Bueno que uno de los elementos que vamos a tomar en cuenta ¡eh! De acuerdo a este autor va a ser la función que predomine en los textos. Dice **(cita textual)**: “*Los textos nunca se construyen en una única función del lenguaje, en ellos están todas las funciones, pero privilegian unas.*” ¿Qué quiere decir esto? Que un texto puede tener ¡eh! Puede ser, por ejemplo, argumentativo, su...su finalidad es convencer a los interlocutores de una tesis o una postura que yo tengo establecida, esa es, digamos que la función central, pero no quiere decir que no pueden aparecer otras funciones, puedo también que...querer informar a los interlocutores a través de mi producción” (**Registro 1: Informante 1**).

Aquí se evidencia como la docente **MP**, a través de este recurso didáctico de la lectura exegética, el estudiante se apropie de los significados de los textos que lee para una mejor comprensión mucho más allá de una lectura superficial.

La **informante 2 DZ** promueve el constructo lingüístico como parte del contenido, pues analiza los conceptos y da reflexiones sobre el mismo a través de los contenidos conceptuales lingüísticos. La docente **DZ**, al igual que la informante anterior, recurre a la lectura exegética como una práctica didáctica dentro del salón de clase. Esto adquiere significación en la medida que las ejemplificaciones que promueve la docente exigen a la misma la lectura e interpretación del contenido leído en el contexto de la clase. Es así como la lectura exegética emerge como categoría preclasificada en el *componente semántico*. Este registro resume lo expresado:

“Lee una alumna **(cita textual)**: “*La lengua, cuerpo constituido por signos lingüísticos y reglas gramaticales cuyo conocimiento comparten los hablantes que en ella se expresan*”. Ok ¿Qué es la lengua con respecto a lo que hemos venido trabajando este semestre? Con lo que hemos venido trabajando durante este período. Responde una

alumna: Es el habla de un grupo de personas. Interviene la docente: Ajá es el habla de un grupo de personas. ¿Manuel es eso correcto? Interviene un alumno: No, porque el habla es el acto concreto de la comunicación. Interviene la profesora: Porque el habla es el acto, se refiere específicamente al acto concreto en la cual tú vas a utilizar esta lengua ¿ahora sí? Ok. Entonces, si nosotros hablamos un idioma, ese idioma es el español, nosotros hablamos una lengua o dominamos una lengua ¿Qué tiene esa lengua según lo que nosotros hemos venido trabajando desde que comenzamos el semestre? ¿Se mantiene continuo o hay cambios durante, básicamente, en la lengua y en el lenguaje? ¿Se presentan o no se presentan cambios?” (Registro 1: Informante 2).

La docente **DZ**, desde el punto de vista semántico, se apropia del contenido de sus clases a través de este mismo recurso: la lectura exegética. Pues, en un nivel avanzado, en los estudiantes de Lengua y Literatura se hace casi obligatorio, la apropiación de constructos mediante la interpretación de los textos del área lingüística.

El **informante 3 JM** contextualiza los saberes lingüísticos a través de un proceso de explicación de los nuevos contenidos, en este sentido, los constructos teóricos son explicados detalladamente. Además, insiste en el refuerzo de los temas a partir de una planificación didáctica muy precisa, para que ningún elemento quede por fuera. Testimonio de esto se presenta el siguiente registro:

“Hablamos mucho de la palabra texto, ¿cierto?, todo es un texto, todo lo que hemos conversado es un texto, pero vamos a definir ¿Qué es un texto? (señaló a una estudiante para interrogarla) ¿Qué me puede decir usted?, ¿Qué es un texto?, dígamelo usted (señala a la misma participante). Ella expresó: -Naguará (con una sonrisa en el rostro), bueno, un texto es como, yo diría como un (interrupción por parte de una de sus compañeras de clase quien le dijo) -

¡Conglomerado! aquélla prosiguió: -Ajá un conglomerado de oraciones, pues hay pensamientos que se tejen; está dividido en oraciones” (Registro 1: Informante 3).

El *componente semántico* que se observa en este informante, parte de la promoción de definiciones precisas que se acompañan de procesos de valoración de los significados y de respuestas de los participantes que refuerzan la consolidación de esos contenidos esenciales que constituyen el componente conceptual. Finalmente, se consolidan un conjunto de definiciones y se establecen conclusiones a partir de un diálogo constructivo que forma parte de las estrategias del docente.

Es así como en el marco de la capacidad semiótica que posee el lenguaje y como lo señala Foucault en el marco teórico de esta investigación, cuando dice que el lenguaje adquiere existencia en la medida que se construye el mundo, por lo tanto, es, en ese lenguaje, donde el docente puede echar mano de los distintos repertorios interpretativos en el cual participan términos, descripciones, figuras del habla y metáforas sobre la manera de conceptualizar los conocimientos en el aula de clase, de esta manera, los sujetos sociales construyen, en la interacción social, los significados simbólicos que se tejen a través de redes interpretativas.

En la medida en que los docentes de lengua utilizan sus prácticas discursivas, van entramando todo un tejido de relaciones sociales. Es así como lo señala Candela (1999) que los discursos se convierten en poderosos instrumentos para la interacción dialógica, pero también esas prácticas discursivas se asoman como elementos de acción que construyen realidades, identidades y hasta mismo proceso cognitivo.

Categoría ***Componente Sintáctico***

El plano de la sintaxis constituye parte de la estructura de la unidad mínima de información: la oración. Es así como la sintaxis abarca dos campos: (a) el primero tiene que ver con la organización del discurso a través de mecanismos gramaticales y (b) la función que ejercen los componentes lingüísticos en cualquier estructura sintáctica.

No emerge con la fuerza de categorías significativas, ya que las estructuras sintácticas no constituían el centro de la promoción de saberes lingüísticos en todos los casos, sino que, en un momento, se asumió como herramienta de abordaje de la estructura de los textos que enriquecían las explicaciones sobre producción escrita en un momento de las últimas sesiones observadas. Solo se pudo analizar, en la primera informante **MP**, la pérdida de formalidad en el discurso micro-estructural, quien opta por formas más cercanas a la oralidad y a la informalidad en la medida en la que se dirige a su audiencia, así tenemos:

“Imaginen que están exponiendo. Vamos a revisar estos aspectos que han mencionado antes de abordar el material Bien, el tono de voz de un aspecto sumamente importante, porque nos permite proyectar la información que llegue a todas las personas ¡eh! no sé si les ha pasado que cuando usted escucha a una persona hablar y es como si estuviera susurrando entre los dientes o hay personas que tienen el timbre muy bajo y causa un cierto desagrado. No podemos susurrar entre dientes, pero tampoco podemos gritar”
(Registro 2: Informante 1)

En el abordaje del conocimiento lingüístico, el análisis oracional y el conocimiento de la sintaxis como disciplina lingüística constituye una

herramienta de valor incalculable para la organización del pensamiento así como el reconocimiento de las funciones precisas de las categorías semánticas en contextos intertextuales. En el caso de las sesiones observadas, no figura el componente sintáctico como una subfamilia que haya sido valorada por ninguno de los tres docentes, en vista de que sus acciones se centraron más que cualquier cosa, en la comunicación lingüística y en una visión pragmática en la que centraron sus prácticas discursivas.

Es necesario, entonces, hacer énfasis en el análisis del componente sintáctico como medio para la construcción del conocimiento lingüístico; primero para comprender claramente la realidad y sus relaciones y, posteriormente, para integrarla a lo que muchos autores llaman el mundo interior. La sintaxis es reguladora y organizadora de las ideas del mundo interior, con el que se piensa, con el que se construyen las ilocuciones. Recordemos que, en la medida que nuestros discursos tengan una organización interna, gramatical, adecuada, los significados que necesariamente surjan de ellos, sirven de andamiaje y soporte para la construcción de los repertorios interpretativos y semióticos de los sujetos – hablantes y, por consiguiente, en la conformación de la arquitectura que moldea nuestros discursos.

Finalmente, el *componente sintáctico*, emerge como categoría en el análisis de los discursos de los docentes, en la interacción de aula con sus estudiantes, como un elemento vinculado a los otros componentes, pues aunque no haya sido un elemento determinante en el análisis del corpus, representa un elemento focal para la organización y sistematización de los códigos verbales en el evento comunicativo.

Categoría ***Componente Pragmático***

En el conjunto de sesiones observadas, el *componente pragmático* se consolidó como una de las subfamilias más significativas del grupo de categorías emergentes. En un discurso centrado en las acciones del docente, un discurso para la enseñanza, el control tradicional de los procesos, un discurso que dirige y modela, los elementos pragmáticos se hacen presentes de forma recurrente, porque el emisor – facilitador requiere la atención y los efectos de sus discursos en sus receptores – estudiantes.

La configuración de los actos de habla del docente y la intención de las ilocuciones generó, en la audiencia, algunas condiciones para la construcción guiada de los conocimientos a partir de dinámicas didácticas estructuradas en acciones de entrada, acciones de desarrollo y acciones de cierre que se mantuvieron en todos los casos.

El manejo de la técnica de la pregunta de diversas maneras y desde diversos puntos de vista permiten inferir que existe una necesidad de interacción que, en algunos casos, los docentes convierten en monólogos y, en otros, en diálogos constructivos en los que los participantes pueden emitir juicios, valorar los aprendizajes y argumentar nuevas ideas que el docente controla, media y ajusta. El componente pragmático se conjugó con el componente comunicativo, que de alguna manera lo incluye en su nivel más general.

La **informante 1 MP**, desde el componente pragmático, posee un discurso autoritario y controlador. Los actos ilocutivos de esta docente se configuran en un discurso autoritario cargados de actos que tienden hacia el

mandato y el control; la docente ofrece un discurso centrado en su acción didáctica y estructura, empíricamente, una estrategia que incluye diferentes *prácticas discursivas* que buscan consolidar aprendizajes a través de métodos tradicionales como la exposición y la técnica de la pregunta. Así lo podemos constatar:

“Frank ¿Cuáles son los textos que se incluyen en la primera categoría? Responde Frank: ¿Textos literarios? Docente: Ajá, cuento, novela, obra de teatro y poemas. ¿Y qué decía, qué decíamos en el párrafo anterior? ¿Por qué esos textos son considerados literarios? Pausa. Por la función estética de lenguaje ¿recuerdan ¡eh! cuando revisamos la poesía? ¿Es lo mismo ¡eh! el lenguaje poético que el lenguaje de uso referencial? No, porque es un lenguaje más embellecido...este... ¡eh! su finalidad es distinta ¡eh! la palabra se convierte en imágenes que evocan otros tipos de situaciones, distinta al uso cotidiano y normal que haríamos de las mismas palabras en el día a día” (Registro 1: Informante 1).

Asimismo, los actos de habla de la docente, en este caso, se centran en el discurso instruccional en el que ofrece recomendaciones de entrada, instrucciones de desarrollo y recordatorios de cierre que permiten organizar las acciones previamente a través del discurso controlador y tradicional. Lo expresado por la docente sirve para ilustrar esta interpretación:

“Yo debo comprender y estar en la capacidad de poner en práctica ¡eh! lo que estoy comprendiendo o aprendiendo, por eso, en el examen, este, era práctico, era netamente práctico a mí no me interesaba realmente saber si usted se sabía con puntos y comas y signos de interrogación qué era un tipo de texto realmente o qué era un orden discursivo, lo más importante es reconocerlos en la práctica, saber que por ejemplo la descripción está cargada de adjetivos, abundan los adjetivos ¿por qué? Porque se denotan las características de la situación objeto que se está

describiendo, en la narración se cuenta una historia y que tiene ciertas características de un inicio, un desarrollo y un final, en el orden instruccional predomina ¡eh! una de las cosas más importantes es... son los verbos, los verbos en imperativo o los verbos en infinitivo que me indican las acciones o el paso a paso a seguir para yo hacer una determinada ¡eh! actividad” (Registro 2: Informante 1).

El discurso centrado en la acción didáctica de la facilitadora hace pensar en la necesidad que poseen los participantes de expresarse y construir su propio aprendizaje lejos del control y la imposición que muchas veces la docente establece con su principio de autoridad. En este sentido, el componente pragmático de la informante 1 **MP** se caracteriza por una construcción del conocimiento más tradicional, conductista y enfocada a aspectos de naturaleza instrumental en el aprendizaje de la lengua española.

Al contrastar este componente pragmático de la docente **MP** con la informante 3 **DZ**, se pudo evidenciar ciertas semejanzas en el manejo de los actos de habla en el salón de clase. Así tenemos que la docente **DZ** también configura su acción didáctica de manera tradicional, da poco espacio para la construcción y la participación de sus estudiantes, asimismo, busca de generar efectos en la comunicación que ofrece a sus estudiantes con el fin de promover la construcción del conocimiento. Su discurso es controlador e netamente instruccional. Así tenemos:

“Yo les voy a ir explicando en la medida que vamos a ir viendo cada punto, después les diré cómo van a utilizar esto en el trabajo de campo. Luego, vamos a trabajar con los vicios del lenguaje y los vicios de construcción, esta parte si ustedes no la han estudiado todavía, vamos a comenzar a trabajar con esto y abordarlo en sus trabajos, entonces en la medida que vayamos leyendo yo, este, voy reforzando y vamos ubicando en el análisis las dudas que ustedes tengan” (Registro 1: Informante 2).

De igual forma, utiliza, en su discurso, el *componente pragmático*, ya que marca la organización en el tiempo y en el espacio con forma de pregunta. Presenta ejemplos, una vez desarrollado los contenidos y evoca situaciones que ilustran lo que explica, para ampliar el proceso argumentativo que le permite llegar a la comprensión de los conceptos. Se evidencia en su discurso:

“Por eso, básicamente, ese tipo de términos se utilizarían en este registro que es lengua baja. ¡Eh! muchas veces en lengua baja ocurren situaciones como el uso de vulgarismos, palabras que son inadecuadas, palabras que no existen en el español, por ejemplo, *haiga*, las personas dicen *haiga* cuando lo correcto es *haya*... *nadien* colocan la *n* al final de la palabra, entonces, todas estas palabras entran dentro de un registro de lengua baja, entonces, la otra pregunta del trabajo tiene que ver con qué registros lingüísticos manejó mi informante” (Registro 2: Informante 2).

Por su parte, el **informante 3 JM** utiliza un diálogo que se ha categorizado como constructivo para consolidar los aprendizajes sobre contenidos lingüísticos y deja la libertad de participación a los estudiantes. Con su discurso, interviene y regula, a través de la técnica de la pregunta el hijo temático del diálogo. En ocasiones, completa y explica y parte de los conocimientos previos de los participantes y de las explicaciones, opiniones y reflexiones que éstos aportan a la clase. A pesar de que ejerce control de la dinámica, el docente promueve los saberes en un contexto armónico en el que los estudiantes intervienen espontáneamente. Desde el punto de vista pragmático, el docente es menos controlador y centra todo su esfuerzo en promover contenidos más que generar acciones para el aprendizaje. Podría decirse que el discurso, en este caso, se concentra en la intención de la enseñanza. Así tenemos:

“Nosotros vamos a comenzar, a pesar de que el programa dice lo contrario, vamos a comenzar de abajo hacia arriba. Se supone que nosotros tenemos que ver en primer lugar, tipos de texto y de los tipos de texto saltar a la estructura del párrafo, los conectores y vamos a empezar al revés, vamos a empezar desde lo más pequeño, desde el párrafo, la oración, los conectores, para subir o los tipos de texto y a la redacción, de acuerdo con el tipo de texto que se pretende escribir, pero por supuesto, antes de eso tenemos que estar claros que toda redacción se hace con una intención comunicativa, nace un texto, eso es lo que habíamos expresado en clases anteriores” (Registro 1: Informante 3).

“Vamos a realizar un ejercicio; les propongo un ejercicio, redactar la información que está expuesta en esa lámina, en un párrafo, ¿Cómo empezaríamos? ¿Por dónde?; escribió en la pizarra. (interrumpió la escritura y expresó) por supuesto que esta no es la única forma de decir, de expresar esa idea, pero la idea es decir que en ese párrafo se van a hablar o se va a hablar los aspectos que se van a tomar en cuenta para la redacción de un párrafo” (Registro 2: Informante 3).

Se reitera el ciclo didáctico que el docente ha propuesto en todas sus sesiones. Una apertura con recapitulación, desarrollo de contenidos a través del análisis, la explicación, la exposición y la argumentación, todo contextualizado con ejemplos y acciones de modelado.

Categoría ***Componente Comunicativo***

La visión que se observó sobre el aspecto comunicativo se centró en un proceso interactivo en el que facilitador y participantes luchaban por el dominio del discurso. En el caso de la primera informante **MP**, el dominio total del proceso recayó sobre su discurso tradicional y controlador que pretendía respuestas de la audiencia sin el tiempo suficiente para esperarlas.

El monólogo y la participación dirigida marcaron el proceso de la comunicación en los registros observados. Por tanto, su discurso se centra en su acción didáctica.

El medio que utiliza la docente para la promoción dirigida de los aprendizajes con un discurso centrado en ella misma, es la técnica de la pregunta, con la particularidad de que la docente realiza preguntas que ella misma contesta y, en limitadas ocasiones, los estudiantes participan, salvo cuando ella ordena que así sea:

“Bien, luego tenemos los textos humorísticos ¿Qué quiere decir humorístico? Gracioso, jocoso ¡eh! cargado de humor. Allí tenemos la historieta, por ejemplo, ¿Cuántos han leído aquí historietas? La que están en los periódicos, bien entonces, están cargadas de jocosidad, buscan provocarnos la risa, el humor, la gracia” (Registro 1: Informante 1).

La visión que de la comunicación tiene la docente marca la pauta para que utilice ciertas estrategias pragmáticas para generar efectos tendentes a la consolidación de las instrucciones que, en este caso, desea que se comprendan para garantizar un desempeño adecuado en una actividad que previamente se ha venido planificando.

La segunda informante **DZ** reitera estrategias tradicionales un poco más estructuradas didácticamente que la primera. En el segundo grupo de sesiones observadas, la exégesis y un conjunto de interacciones que desencadenaron participaciones dirigidas, lecturas y reflexiones marcaron el camino para prácticas discursivas que dieron origen a la construcción estructurada del conocimiento lingüístico en un contexto sistematizado.

La docente se vale de recursos comunicativos a través de marcas de

organización discursiva y marcas de interacción que vinculan, necesariamente, con el componente pragmático. También hay una intensificación de la participación de los estudiantes; esto permite la construcción del conocimiento, pues en la interacción dialógica, el estudiante a través del discurso del docente y de su propio discurso, nace la apropiación de saberes.

“Docente: El sonsonete ¿Qué tiene que ver el sonsonete en todo esto por ser un vicio el lenguaje? Vamos a leer la definición que está allí a ver si la entienden y ustedes me dan la respuesta (**cita textual**): *“Frases u oraciones con doble sentido, ejemplo: ¿Vende sombreros para niños de paja?”*. Ok, ¿Por qué hay ahí un sonsonete? ¿Por qué se presenta un doble sentido? Alumno: Porque los niños no son de paja: Docente: Porque deberían ser de paja son los niños y no los sombreros (**sic**), entonces cómo debería estar formulada esa pregunta para que no cometan errores. Responde una alumna: *¿Venden sombreros de paja para niños?* La profesora repite *¿Venden sombreros de paja para niños?* Esa sería la pregunta correcta, la disposición está mal ejecutada, es decir, nosotros debemos complementar o debemos ubicar específicamente las preposiciones en el lugar donde correspondan, entonces, aquí está, por ejemplo, si llegamos a decir: *¿Vende medias para señora de algodón?* ¿Dónde está el sonsonete? Manuel: *En la señora de algodón*. Docente: ¿Por qué Manuel? Manuel: Porque la señora no es de algodón (**risas**) Docente: Porque la señora no es de algodón y ¿Si está casada con un hombre de apellido algodón? (**risas**)”. (**Registro 1**: Informante 2).

El tercer informante **JM**, promovió diálogos constructivos en los que los estudiantes pudieron argumentar, justificar posiciones, discutir y concluir para generar una verdadera construcción de los aprendizajes al final del proceso, ya que las primeras sesiones del informante 3 se centraron en los contenidos conceptuales, el desarrollo de las clases posteriores tendieron a ser más prácticas y, por último, las sesiones finales se caracterizaron por la

producción de conocimiento lingüístico a partir de la práctica del análisis del discurso y de una diversidad considerable de prácticas discursivas. Así lo observamos:

“Fíjense bien cómo se da la coherencia de ese párrafo donde hay una oración o como la llaman idea principal que se ve desarrollada a través de un conjunto de oraciones, en este caso son dos. Ahora fíjense bien eh... el punto y seguido ahí, el primer punto y seguido, ¿Dónde está? (pregunta al grupo). Una estudiante contesta: -Al final de esa oración. El profesor continuó: -¿Por qué el autor colocó ese punto y seguido ahí? Porque no sabía dónde ponerlo y lo puso allí o por una razón específica ¿Por qué? (señaló a una estudiante). Una estudiante pensó y respondió: -Para cambiar de idea porque en la primera él está hablando a nivel general y en la otra quiere llevar de la parte general a la particular para llegar a lo que él quiere” (**Registro 3**: Informante 3).

El docente **JM** genera reflexiones y propicia un diálogo en el que los estudiantes intervienen libremente para consolidar sus saberes a través de la mediación social entre pares y el proceso de modelaje que él puede ofrecer mientras discute, argumenta y amplía la visión que a través del discurso demuestran los participantes en la acción didáctica.

Categoría ***Prácticas Discursivas***

La materialización de la planificación didáctica fue ejecutada en todos los casos a través de las prácticas discursivas que incluyeron diversidad de actos de habla, múltiples recursos comunicativos y un despliegue de formas de expresión lingüística con diversidad de tipos de discurso oral que incluyeron momentos de recapitulación, recuento, exploración de conocimientos previos, explicaciones, narraciones, lecturas exegéticas,

promoción de la participación dirigida, el diálogo constructivo, la ejemplificación, el análisis del discurso, la promoción de conceptos y definiciones, la descripción de rasgos lingüísticos y categorización de determinados discursos, el establecimiento de conclusiones, el texto instruccional, el uso de recursos escritos, las reflexiones metacognitivas y la valoración de los contenidos aprendidos y su utilidad en los contextos cotidianos.

Las categorías emergentes de las *prácticas discursivas* se integraron casi de manera natural con el *componente comunicativo* y el *componente pragmático* para crear una dinámica centrada en la promoción de saberes a través de la palabra del docente. Los aspectos didácticos no escaparon a la estructuración de estas prácticas: existía determinadas prácticas discursivas para cada momento didáctico.

Así, la recapitulación, el recuento, la exploración de conocimientos previos marcaron los procesos iniciales de cada sesión. Posteriormente, lo cognitivo y todas las prácticas que implican procesamiento de información caracterizaron los momentos de desarrollo de las sesiones. Por último, las reflexiones, el establecimiento de conclusiones y valoraciones de los contenidos lingüísticos determinaron la naturaleza de los cierres didácticos en cada caso.

Según Foucault (1980), las prácticas discursivas son sistemas de reglas que determinan la racionalidad y legitimidad de formas particulares de conocimiento, por consiguiente, estas reglas son poderosas porque crean y regulan, entre otros aspectos, las instituciones sociales. En esta investigación, ese conocimiento sería el lingüístico y la institución social, la universidad. Es así como las prácticas discursivas de los docentes se

convierten en prácticas sociales, en prácticas docentes.

En este orden de ideas, nos hallamos con la concepción constructivista del lenguaje, pues las prácticas discursivas son, como lo dirían los herederos de la filosofía del lenguaje, una acción y ese algo es diferente a describir la realidad, es construirla. Los docentes a través de sus prácticas discursivas construyen el conocimiento en el aula; se entretajan los hilos discursivos semióticos y su carácter indexical.

En el caso de la primera informante **MP**, la estructura discursiva de la docente se concentra, reiteradamente, en explicaciones previas, desarrollo de ideas, ejemplificaciones, comentarios, reflexiones y recomendaciones que generan una especie de dinámica discursiva en la que el estudiante se observa pasivo y como receptor de contenidos más que constructor de saberes. La docente incluye, entre sus prácticas discursivas, nuevos elementos que concuerdan con sus intenciones y con los intereses generales de la clase. En este contexto, surge la necesidad de consolidar competencias para el desarrollo de presentaciones orales de corte formal; por lo que la docente hace énfasis en las explicaciones de criterios de evaluación y en los medios de los que disponen los estudiantes para lograr sus objetivos de aprendizaje.

La acción didáctica se desarrolla en una dinámica más sencilla: recomendaciones de entrada, que permiten a los participantes visualizar las expectativas de la docente en relación con una actividad planificada para un futuro cercano; explicaciones que pretenden consolidar el conocimiento conceptual del asunto que ocupa la clase; la técnica de la pregunta asegura el control de la comprensión debido a que la docente, por una parte, pregunta y ella misma responde en un afán de modelar la forma de asimilar

los saberes y, por la otra, pregunta y focaliza a la persona que ella desea que responda con la finalidad de tomar un muestreo de la visión de su audiencia en relación con la asimilación de los contenidos que intenta promover dentro de su acción didáctica, es así como, las interpretaciones refuerzan la visión de profundización de la comprensión y las explicaciones pretenden facilitar a futuro las actividades que los estudiantes deben realizar. Se evidencia en el siguiente registro:

“¿Qué les parece esto? ¿Qué información nos ha dado allí? ¿Se han acordado de algo? Ahora sí, ¿Anthony? ¿Han trabajado con algunos de estos tipos de textos? Claro no quiere decir que no hayan tenido contacto con este tipo de materiales, quiere decir, tal vez, que no tengan ¡eh! la información precisa que los ayude a identificar de qué tipo de textos están... no quiere decir que nunca hayan leído un cuento, un artículo de una revista, un periódico, etc. Y ¿de acuerdo a lo que acabamos de leer, la novela dentro de qué categoría entraría? La pregunta va para todos... Leímos una pequeña clasificación que existe sobre los diferentes tipos de textos ¿Le pregunto la novela entraría en qué tipo de texto?”
(Registro 1: Informante 1)

La inclusión de la técnica de la pregunta, pero con una actitud tendente siempre hacia lo autoritario, ya que la misma docente responde las preguntas que hace y no deja espacio a los estudiantes para la participación. Propone como estrategia una lectura y genera una cadena de preguntas sin pausa. Las prácticas discursivas de la docente **MP** parecieran orientadas sobre la base de un esquema de acción. Se saturan las categorías de explicación, recomendaciones de entrada y preguntas focalizadas.

En la segunda informante **DZ**, se observa un despliegue de prácticas discursivas que van desde la organización del contenido hasta la ejemplificación y la lectura exegética para explicaciones, reflexiones y

análisis posteriores. El diálogo constructivo permitió el establecimiento de conclusiones en las que los estudiantes pudieron reconstruir saberes relacionados con la lengua a partir de la diversidad de recursos comunicativos que ofreció la docente. Así tenemos:

“¿Cuáles son los vicios del lenguaje? ¿Cuál es el primero que aparece allí? Alumno: El sonsonete. Docente: El sonsonete ¿Qué tiene que ver el sonsonete en todo esto por ser un vicio el lenguaje? Vamos a leer la definición que está allí a ver si la entienden y ustedes me dan la respuesta (**cita textual**): “*Frases u oraciones con doble sentido, ejemplo: ¿Vende sombreros para niños de paja?*”. Ok, ¿Por qué hay ahí un sonsonete? ¿Por qué se presenta un doble sentido? Alumno: Porque los niños no son de paja: Docente: Porque deberían ser de paja son los niños y no los sombreros (**sic**), entonces cómo debería estar formulada esa pregunta para que no cometan errores” (**Registro 2**: Informante 2).

Persiste la estructura de las intervenciones focalizadas, el control sobre el uso del material recomendado y las marcas de interacción que reflejan cierto nivel de ansiedad por parte de la docente en relación con el trabajo que realiza y los futuros productos que deben presentar sus estudiantes en el momento de ser evaluados.

El tercer informante **JM** organiza formalmente su clase con un refuerzo de contenido inicial para cumplir con las condiciones de estructuración de la planificación didáctica: la recapitulación como base para el inicio de todo proceso de promoción de los aprendizajes. A través de su discurso, conecta los recuerdos de su experiencia con los de sus estudiantes de manera tal que reconstruye con esta práctica lo más significativo de sesiones pasadas. De esta manera, contextualiza los saberes e inicia el proceso de inclusión de explicación de nuevos contenidos, esta explicación se inserta, esta vez, en la subfamilia del *componente semántico*, ya que los conceptos son explicados

detalladamente. Lo podemos comprobar en este registro:

“El profesor continuó: -¿Por qué el autor colocó ese punto y seguido ahí? Porque no sabía dónde ponerlo y lo puso allí o por una razón específica ¿Por qué? (Señaló a una estudiante). Una estudiante pensó y respondió: -Para cambiar de idea porque en la primera él está hablando a nivel general y en la otra quiere llevar de la parte general a la particular para llegar a lo que él quiere. Posteriormente, el docente tomó la palabra y acotó:- La amiga dice que el autor está centrando la idea porque digamos que planteó la idea general con el punto, pero a partir de allí empieza a desarrollar de manera más específica esa idea ¿Qué le parece a usted? (pregunta a un estudiante). El joven confirmó: Sí. Aquel aclaró: Es eso, fíjense el autor nos plantea el tema a través de la primera oración, entonces en lugar de colocar una coma, la coma no da la sensación de cierre, la coma... y el punto y coma puede ser pero lo que da la sensación de cierre, de terminar la idea es el punto y seguido. La idea que como dice el amigo es una idea de carácter general que se debe desarrollar a través de otras dos ideas de carácter más específico. Entonces el tema está planteado en esa oración” (Registro 3: Informante 3).

Figuran dos acciones procedimentales que van acompañadas de un discurso organizador y controlador que promueve el docente. En principio, organiza su discurso y organiza el contenido con intención de garantizar la coherencia de la sesión y de ofrecer herramientas para la comprensión. Posteriormente, negocia con sus estudiantes para encontrar avenencia en lo que respecta al desarrollo y entrega formal de las actividades.

Las explicaciones vinculadas con la redacción de un párrafo desencadenan una especie de práctica guiada en la que el docente por medio de su discurso deconstruye y sintetiza la estructura de un párrafo a la par que ofrece definiciones, explicaciones y genera reflexiones sobre la

ortografía y la comunicación escrita con fines didácticos.

Se reiteran las prácticas discursivas en el mismo orden: saludos cordiales, reflexiones de entrada, lectura activa, explicaciones, argumentaciones, reflexiones de cierre y la generación de una discusión. Estas prácticas se constituyen en una dinámica didáctica que el docente utiliza en su planificación y que ejecuta en forma organizada para promover los aprendizajes de manera efectiva.

Triangulación teórica

Metáfora del proceso interpretativo

A continuación, se presenta el corolario del proceso de triangulación teórica aplicado a los hallazgos de una teoría emergente esbozada en esta sección del trabajo y a las teorías ya establecidas y desarrolladas en el capítulo dos, como un punto de confirmación de una realidad existente o de descubrimiento de nuevos aportes que, en el futuro, enriquecerán innovadores estudios en el área.

El esquema conceptual, que se presenta, sintetiza el proceso de triangulación teórica de los postulados emergentes producto del análisis e interpretación que irrumpieron en el capítulo cuarto, a la luz de las teorías esbozadas en el capítulo dos de este trabajo. El proceso de abordaje cualitativo permitió que surgieran categorías emergentes que no constituyen obstáculos ni elementos de incoherencia con postulados teóricos ya publicados en el ámbito científico y que, a través del criterio de excelencia de la confirmabilidad expuesto por Ruiz (1996) se consolida como resultados serios y considerables para una discusión posterior.

La figura que se presenta como cierre de esta sección, es una metáfora del proceso de abordaje cualitativo a la luz de las categorías emergentes de la teorización expuesta en este capítulo y de la triangulación con las teorías desarrolladas, para ofrecer al lector una visión de conjunto de todo el proceso. El esquema, ya se ha dicho, es una metáfora de la dinámica del conocimiento lingüístico; los campos representan lo emergente y lo confirmable en el ámbito epistemológico. En tanto, las conexiones reflejan las relaciones y sus direcciones de aporte o comprobación y el eje lo constituyen las prácticas discursivas.

En el esquema, se sintetiza la esencia exegética de este capítulo y, a partir de ella, en concordancia con los propósitos de la investigación, se han desarrollado las reflexiones finales de esta tesis doctoral. En la zona central del gráfico, figuran con un tamaño consistente y un poco más pronunciado, cada una de las subfamilias de categorías emergentes que permitieron conformar, en el abordaje cualitativo, una visión teórica de salida que permitió interpretar y comprender la dinámica de las prácticas discursivas en el contexto de las sesiones observadas. Cada subfamilia se definió con un color específico con la finalidad de clasificar los aportes.

Posteriormente, se valoraron las teorías de entrada, que se establecieron previamente, como aportes de otros investigadores al campo temático que da vida y sentido al estudio. Se mencionan en cada subfamilia los autores y los aportes de los mismos como medio de comprobación de la teoría emergente contra la teoría establecida. La síntesis de esta representación gráfica puede dar pie, sin duda alguna, para el desarrollo de nuevos aportes y de estudios derivados posteriores, ya que su naturaleza es generadora y recursiva y multidisciplinaria.

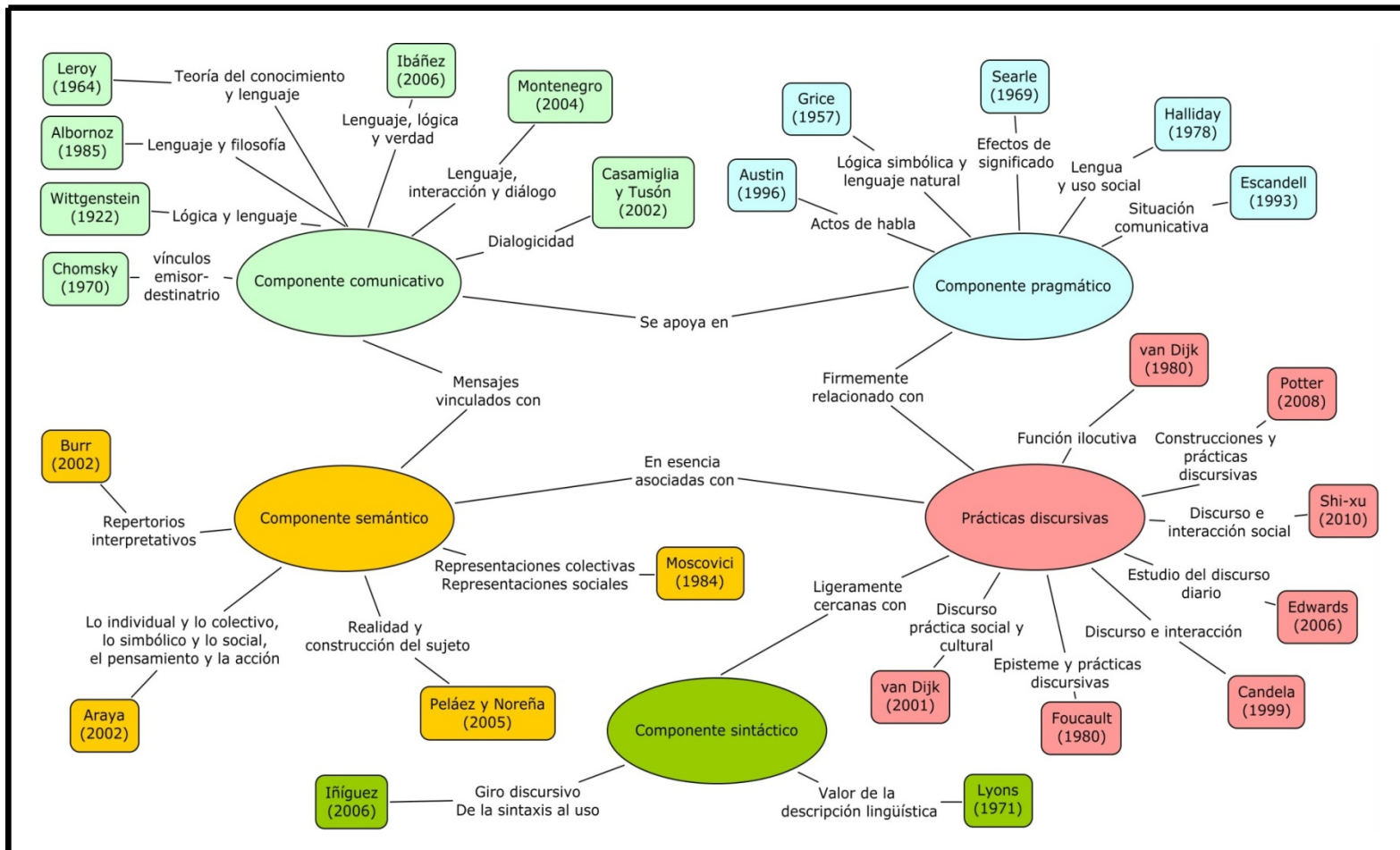


Figura 104. Triangulación teórica

Fuente: Elaboración propia (2016)

REFLEXIONES EN TRÁNSITO

En el contexto del desarrollo de esta investigación, se exploraron y describieron e interpretaron, las prácticas discursivas de tres docentes adscritos al Departamento de Lengua y Literatura de la Facultad de Ciencias de la Educación de la Universidad de Carabobo. Emerge una relación que no se contempló al principio de la planificación del proceso investigativo: la práctica discursiva asociada con la didáctica de la lengua.

El docente de lengua española se observa con rasgos culturales que tienden hacia la formación tradicional. Promueve acciones de lectura exegética en el aula como práctica discursiva más centrada en la enseñanza que en el aprendizaje y busca mediar, direccionalmente, al estudiante en todos los aspectos que promueve dentro de su contexto de aula. Es así como el discurso didáctico pasa de representación a realidad materializada en actos, a construir la realidad y el conocimiento a través de la lengua, por ello, la pragmática juega un papel preponderante.

En el proceso de indagación de las prácticas discursivas, llama la atención el hecho de que los docentes que median procesos de conocimiento lingüístico en estudiantes que inician la carrera tienden a manifestarse como más sistemáticos y controladores. Hacen preguntas que inmediatamente responden y sus prácticas discursivas como análisis, ejemplificación y promoción de reflexiones o valoración de contenidos son dirigidas casi en su totalidad por ellos mismos.

En relación con los docentes que median procesos relacionados con el conocimiento lingüístico con estudiantes más avanzados, que ya han cursado asignaturas de especialización en el área, se observa mayor fluidez

y el estudiante, se da permiso para asumir el rol de su propio aprendizaje y constructor de sus propios conocimientos como una actitud natural en un diálogo productivo que media el facilitador, es decir, los roles de los actores del proceso comunicativo se intercambian y se establece un juego dialógico que favorece el aprendizaje. Asimismo, en el docente en ejercicio, en la fase de socialización profesional, las prácticas discursivas elaboradas a lo largo de su proceso formativo actúan de manera implícita en las prácticas educativas como marco referencial que guía su pensamiento y actuar.

Es así como los docentes de lengua española poseen un conjunto de constructos teóricos, epistémicos y metódicos divergentes y esto se representa con características semióticas en sus acciones pedagógicas, es decir, construyen el conocimiento lingüístico de acuerdo con su manera de interpretar y comprender el mundo, además de concebir la realidad. De igual forma, los repertorios semióticos que definen su episteme. Esta realidad puede generar diferentes concepciones de la acción didáctica que diversifican las formas de promover la enseñanza de la lengua en el contexto del Departamento de Lengua y Literatura de la Facultad de Ciencias de la Educación de la mencionada Universidad.

Por lo tanto, el sujeto se relaciona con el objeto (el docente se relaciona con la enseñanza de la lengua) y esta práctica está relacionada con el símbolo, es decir, con categorías simbólicas (valores, creencias, ideologías, cultura, modos de vida, imaginarios) que configuran la realidad social de los docentes y su práctica pedagógica.

De esta manera, las prácticas discursivas irrumpen como herramientas para construir la realidad, por una parte y, por la otra, se convierten en medios para la producción de conocimiento que desencadena acciones. Por

ello, la pragmática aparece vinculada con este tipo de prácticas y las categorías emergentes que se registran en el proceso de abordaje cualitativo tienden a reforzar el proceso de comunicación.

Asimismo, la Psicología Discursiva, aplicada a este contexto epistemológico, hace referencia a los dispositivos retóricos, semióticos e interpretativos como un conjunto de términos particulares y metáforas que utilizan los mediadores para promover sus prácticas discursivas. Se evidencia que estos repertorios semióticos son utilizados por los docentes de acuerdo con sus individualidades, necesidades e intereses.

La ejemplificación y la contextualización como prácticas comunes en el aula reflejan la necesidad de demostrar que lo que se desea consolidar es parte de la vida cotidiana de los discentes. Las explicaciones y las valoraciones, aunque tienden hacia el fortalecimiento de los procesos de enseñanza, reflejan una cultura que es propia del docente y que reproduce en el aula. La teoría que emergió permitió comprender los principios básicos de una aproximación etnosemióticode discursiva en la construcción del conocimiento lingüístico, de esta manera, se vincula etnografía, semiótica y prácticas discursivas.

REFERENCIAS

- Abarca, A. y Ruíz, N. (2014). **Análisis cualitativo con Atlas.ti**. San José, Costa Rica: Universidad de Costa Rica.
- Acero, J.; Bustos, E. y Quesada, D. (2001). **Introducción a la filosofía del lenguaje**. Madrid: Cátedra.
- Albornoz, J. H. (1985). **Nociones elementos de filosofía**. Valencia, Venezuela: Vadell Hermanos.
- Alcina, J. y Blecua, J.M. (1961). **Gramática española**. España: Ariel.
- Álvaro, J.L. (2003). **Psicología social**. Madrid: McGraw-Hill.
- Alviárez, L.; Guerreiro, Y. y Sánchez, A. (2008). **El giro lingüístico – epistemológico en la producción del conocimiento**. Revista Saber, Universidad de Oriente. Vol. 20, No. 3, 353-361.
- Ambadiang, T. (2003). **Cultura lingüística y enseñanza/aprendizaje de la lengua española**. Madrid: Carabela.
- Anaya Moix, V. (2007). **La didáctica del español como lengua extranjera en la educación secundaria en Francia. Un estudio de directrices curriculares, libros de textos y pensamiento del profesor**. Tesis Doctoral no publicada. Universidad de Barcelona, España. Disponible: http://www.tesisenred.net/bitstream/handle/.../01.vam_introduccion.pdf. [Consulta: 2011, Enero 23].
- Araya, S. (2002). **Las representaciones sociales: Ejes teóricos para su discusión**. Costa Rica: Facultad Latinoamericana de Ciencias Sociales.
- Arnáez, P. (2013). **La enseñanza de la lengua desde la perspectiva del docente**. *Paradigma*, 34 (2),
- Aspiunza, J. (2006). **Lenguaje y finitud. La mirada de Heidegger**. Revista Philosophica. Vol 30. Semestre II. Valparaíso, 19-31.
- Austin, J. L. (1996). **Cómo hacer cosas con palabras**. (G. Carrió y E. Rabossi, Trans.). Barcelona, España: Paidós. (Trabajo original publicado en 1962).

- Bajtín, M. (1982). **Estética de la creación verbal**. México: Siglo XXI.
- Ballesteros Gómez, C. (2000). **Percepciones, creencias y actuaciones de los profesores de lenguas propias durante los dos primeros años de funcionamiento de la enseñanza secundaria obligatoria (ESO). Un estudio de caso**. Tesis Doctoral no publicada. Universidad de Barcelona, España. Disponible: <http://www.tdx.cat/bitstream/handle/10803/1299/01.CBG.1de6.pdf>. [Consulta: 2011, Enero 25].
- Banchs, M. A. (1986). **Concepto de representaciones sociales: análisis comparativo**. *Revista Costarricense de Psicología* (89), 27- 40.
- Berger, P. y Luckmann, T. (1968). **La construcción social de la realidad**. Buenos Aires, Argentina: Amorrortu.
- Bernstein, B. y Díaz, M. (1984). **Hacia una teoría del discurso pedagógico**. *Collected original resources in education (CORE)*. Vol. 8. No. 3. Trad. Carlos Ossa.
- Blumer, H. (1982). **Interaccionismo simbólico: Perspectivas y métodos**. Barcelona, España: Paidós.
- Bolívar, A. (2005). **Discurso e interacción en el texto escrito**. Consejo de Desarrollo Científico y Humanístico. Caracas: Facultad de Humanidades y Educación UCV. 2da. Edición.
- Bourdieu, P. y Passeron, J.C. (2001). **La reproducción**. Madrid: Editorial Popular.
- Bronckart, J.P. (1985). **Las ciencias del lenguaje: ¿un desafío para la enseñanza?** París: UNESCO.
- Bronckart, J. P. (2002). **Artículo didáctico de las disciplinas**. Francia: Enciclopedia Universal.
- Burr, V. (2002). **Psicología discursiva**. En *The person in social psychology*, Psychology Press. United Kingdom. Capítulo 5. (Trad. Susana Seidmann).
- Cabrera, M. (2001). **Historia, lenguaje y teoría de la sociedad**. Madrid: Frónesis. Càtedra Universitat.

- Calsamiglia, H. y Tusón, A. (2002). **Manual de análisis del discurso**. España: Ariel.
- Candela, A. (1999). **Prácticas discursivas en el aula y calidad educativa**. *Revista Mexicana de Investigación Educativa*, 4 (8), 273-298.
- Cañón, O., Peláez, M. y Noreña, N. (2005). **Reflexiones sobre el socioconstruccionismo en psicología**. *Revista Diversitas*, 1 (2), Bogotá, Colombia.
- Chacón, E. (2004). **El uso del Atlas.ti como herramienta para el análisis de datos cualitativos en investigaciones educativas**. I Jornadas Universitarias JUDETU2004. Madrid: UNED.
- Chevallard, Y. (2005). **La transposición didáctica**. París: Aique.
- Chomsky, N. (1970). **Aspectos de la teoría de la sintaxis**. Madrid: Aguilar.
- Corbin, J. y Strauss, A. (2002). **Bases de la investigación cualitativa. Técnicas y procedimientos para desarrollar la teoría fundamentada**. Trad. Eva Zimmerman. Título Original: *Basics of qualitative research. Techniques and procedures for developing grounded*. Colombia: Contus.
- Curbero, R., Curbero, M., Santamarina, A., de la Mata, M., Carmona, M.J. y Prados, M. (2008). **La educación a través de su discurso. Prácticas educativas y construcción discursiva del conocimiento en el aula**. *Revista de Educación, Universidad de Sevilla*. Mayo-Agosto, 346, 71-104.
- De la Maza, L.M. (2005). **Fundamentos de la filosofía hermenéutica: Heidegger y Gadamer**. *Teología y vida*. Vol. XLVI, p.p. 122-138.
- Del Rincón, D. (2000). **Metodología cualitativa orientada a la comprensión**. Barcelona, España: Edivoc.
- Denzin, N. K. (1970). **Sociological methods: A source book**. Chicago *Aldine Publishing Company*.
- Denzin, N.K. y Lincoln, Y.S. (1994). **Handbook of qualitative research**. London: Sage.
- Dolz, J. (2006). **Implicaciones didácticas de la aproximación lingüística**. Ginebra: Universidad de Ginebra.

- Echeverría, R. (2010). **Ontología del lenguaje**. Buenos Aires: Granica.
- Edwards, D. (2006). ***Discourse and cognition***. Londres: Sage.
- Edwards, D. y Potter, J. (1992). **Psicología discursiva**. Londres: Sage.
- Escandell, M.V. (1993). **Introducción a la pragmática**. Barcelona, España: Anthropos.
- Fairclough, N. (1989). ***Language and power***. Londres: Longman.
- Fairclough, N. (2003). **El análisis crítico del discurso como método para la investigación en ciencias sociales**. En: Wodak, Ruth y Michael Meyer. (Comp.). *Métodos de análisis crítico del discurso*. Barcelona, España: Gedisa.
- Farr, R.M. (1984). **Las representaciones sociales**. En Moscovici, S. **Psicología Social II, pensamiento y vida social. Psicología social y problemas sociales**. Barcelona, España: Paidós.
- Fernández Christlieb, P. (1993). **El conocimiento encantado**. En *Archipiélago*. Cuaderno de crítica de la cultura, 13, 119-124.
- Fernández, C., Hernández, R. y Baptista, P. (2006). **Metodología de la investigación**. México: McGraw Hill.
- Ferrater, J. (2004). **Diccionario de filosofía. Tomo II**. Barcelona: Ariel.
- Figuroa, N. (2005). **Pensamiento didáctico del docente universitario. Caso: UPEL – Maracay**. Tesis de doctorado no publicada. Universidad de Carabobo, Valencia.
- Foucault, M. (1966). **El pensamiento del afuera**. (M. Arranz Lázaro, Trad.). Valencia, España: Pre-Textos.
- Foucault, M. (1980). **La arqueología del saber**. México: Siglo XXI.
- Foucault, M. (1984). **Las palabras y las cosas**. México: Siglo XXI.
- Foucault, M. (1992). **El orden del discurso**. Barcelona, España: Tusquets.
- Gadamer, H. (2004). **Verdad y método**. Salamanca: Sígueme.

- Galeano, M. E. (2004). **Diseño de proyectos en la investigación cualitativa**. Colombia: Editorial Universidad EAFIT.
- Gajo, L. (2001). **Inmersión bilingüe y la interacción en clase**. Évreux: Dedier.
- Galeano, E. (2004). **Diseño de proyectos de investigación cualitativa**. Medellín: Fondo Editorial Universidad EAFIT.
- Garay, A., Íñiguez, L. y Martínez, L.M. (2003). **La perspectiva discursiva en psicología social**. Revista *Subjetividad y procesos cognitivos*. España: Universidad Autónoma de Barcelona.
- Geertz, C. (1983). **La interpretación de las culturas**. Barcelona, España: Gedisa.
- Glaser, B. y Strauss, A. (1997). **Estrategias para la investigación cualitativa**. New York: Aldine Publishing Company.
- Goetz, J.P. y LeCompte, M.D. (1988). **Etnografía y diseño cualitativo en investigación educativa**. (A. Ballesteros, Trad.). Madrid: Morata.
- Gómez López, L.F. (2003). **Las teorías implícitas de los profesores y sus acciones en el aula**. [Ponencia en línea]. Ponencia presentada en el VII Congreso Nacional de Investigación Educativa en Jalisco, Guadalajara. Disponible: <http://www.rei.iteso.mx/bitstream/handle/11117/1557/gomezlf30.pdf>. [Consulta: 2011, Enero 28].
- Gómez., I. y Prat, A. (2000). **Hablar y escribir para aprender. Uso de la lengua en situación de enseñanza - aprendizaje desde las áreas curriculares**. Barcelona, España: Síntesis.
- González, T. y Cano, A. (2010). **Introducción al análisis de datos en investigación cualitativa: tipos de análisis y procesos de codificación**. *Nure Investigación*, 45 (10).
- Gorbarán, M. (2010). **La representación social del terapeuta acerca de su práctica**. Buenos Aires, Argentina: Universidad de Belgrano.
- Grice, H.P. (1957). **Meaning**. *Revista Filosófica*, 66. Londres.

- Guba, E.G. y Lincoln, Y.S. (1981). ***Effective evaluation: improving the usefulness of evaluation results through responsive and naturalistic approaches***. San Francisco: Jossey-Bass.
- Guba, E.G. y Lincoln, Y.S. (1994). ***Competing paradigms in qualitative research***. En Denzin, N.K. y Lincoln, Y.S. (1994). 105-117.
- Habermas, J. (2002). **Teoría de la acción comunicativa II**. Bogotá: Taurus.
- Haidar, J. (1998). **Análisis del discurso**. En Galindo, Jesús (coord.) *Técnicas de investigación en sociedad, cultura y comunicación*, CONACULTA-Addison Wesley Logman, México, pp.117-164.
- Halliday, M.K. (1994). **El lenguaje como semiótica social**. (J. Ferreiro Santana, Trad.) Bogotá: Fondo de Cultura Económica. (Trabajo original publicado en 1978).
- Hammersley, M. y Atkinson, P. (1994). **Etnografía. Métodos de investigación**. Trad. Mikel Aramburu Otazu. Barcelona, España: Paidós.
- Heidegger, M. (1969). **Sendas perdidas**. Buenos Aires: Losada.
- Heidegger, M. (1972). **Cartas sobre el humanismo**. Argentina: Huascar.
- Hernández, M.E., Maturana, J. y Morales, M. (2012). **La discursividad en el aula: Prácticas discursivas didácticas posibilitadoras de la autoconstrucción del sujeto social**. Tesis de maestría no publicada. Universidad de San Buenaventura. Cali, Colombia.
- Hernández Castilla, R. y Opazo Carvajal, H. (2010). **Apuntes de Análisis cualitativo en Educación**. [Documento en línea] Disponible: http://www.uam.es/personal_pdi/stmaria/jmurillo/Met_Inves_Avan/Material/es/Apuntes_Cualitativo.pdf. [Consulta: 2016, Abril 22].
- Hurtado, I. y Toro, J. (1998). **Paradigmas y métodos de investigación en tiempos de cambio**. Venezuela: Episteme Consultores Asociados.
- Ibañez, T. (1988). **Ideologías de la vida cotidiana**. Barcelona, España: Sendai.
- Ibáñez, T. (2006). **El giro lingüístico**. En Lupicinio Íñiguez Rueda (Comp.), **Análisis del discurso. Manual para las ciencias sociales**. 23-45. Barcelona, España: UOC.

- Íñiguez, L. (1993). **De discursos, estructuras y análisis: ¿Qué prácticas? ¿En qué contextos?** Barcelona, España: *Small Group Meeting*.
- Íñiguez, L. (2006). **El lenguaje en las ciencias sociales: fundamentos, conceptos y modelo**. En Lupicinio Íñiguez Rueda (Comp.), **Análisis de discurso. Manual para las ciencias sociales**. (pp. 47-87). Barcelona, España: UOC.
- Jodelet, D. (1986). **La representación social: fenómenos, concepto y teoría**. En Moscovici, S. **Psicología Social II, pensamiento y vida social. Psicología social y problemas sociales**. Barcelona, España: Paidós.
- Leal, J. (2011). **La autonomía del sujeto investigador y la metodología de investigación**. Mérida, Venezuela: Litorama.
- Leroy, M. (1964). **Las grandes corrientes de la lingüística**. México: Fondo de Cultura Económica.
- Lyons, J. (1971). **Introducción a la lingüística teórica**. Barcelona, España: Teide.
- Lincoln, Y. y Guba, E. (1985). **Naturalistic inquiry**. Beverly Hills: Sage Publications.
- Marková, I. (1996). **En busca de las dimensiones epistemológicas de las Representaciones Sociales**. En Páez, D. y Blanco, A. **La teoría sociocultural y la psicología social actual**. Madrid: Aprendizaje.
- Martin, R. (2004). **Manual de la didáctica de la lengua y literatura**. España: Síntesis.
- Martínez, M. (1995). **Enfoques metodológicos en las ciencias sociales**. *Avepso*, (1), 39-47.
- Martínez, M. (2000). **La investigación cualitativa etnográfica en educación**. México: Trillas.
- Martínez, M. (2002). **La nueva ciencia. Su desafío, lógica y método**. México: Trillas.
- Martínez, M. (2006). **Comportamiento humano. Nuevos métodos de investigación**. México: Trillas.

- Martínez, M. (2009). **Ciencia y arte en la metodología cualitativa**. México: Trillas.
- Martínez, M. (2011). **Epistemología y metodología cualitativa en las ciencias sociales**. México: Trillas.
- Martins, I. (2008). **La enseñanza de la lengua desde la perspectiva de los profesores de la Universidad Simón Bolívar**. [Documento en línea] Acción Pedagógica No. 17. Disponible: <http://www.dialnet.uniroja.es/descarga/articulo/2967446/pdf>. [Consulta: 2011, Enero 28].
- Maulian, R. (2006). **Las trampas de la memoria. Información, significación y sentido en los procesos de comunicación**. [Documento en línea]. Disponible: <http://www.diba.es/cerc/interacción>. [Consulta: 2015 Septiembre 9].
- Morse, J. (2003). **Asuntos críticos en los métodos de investigación cualitativa**. Colombia: Universidad de Antioquia.
- Moscovici, S. (1979). **El psicoanálisis, su imagen y su público**. Buenos Aires: Huemul.
- Moscovici, S. (1984). **El fenómeno de las Representaciones Sociales**. Cambridge: *University Press*.
- Montenegro, M. (coord.) (2004). **Psicologia social dels problemes socials**. Barcelona: Fundació per la UOC.
- Muñoz, J. (2003). **Análisis cualitativo de datos textuales con Atlas.ti**. Versión 2.4. España: Universitat Autònoma de Barcelona.
- Muñoz López, B. (1999). **Enfoque metodológico para la enseñanza del español**. Madrid: Talasa.
- Muhr, T. y Friese, S. (2004). **User's manual for Atlas.ti 5.0** (2a. Ed.). Berlín, Alemania: *Scientific Software Development*. [Documento en línea]. Disponible: <http://atlasti.com/manual.htm>. [Consulta: 2016, Marzo 20].
- Ortiz, A. (2009). **Pedagogía y docencia universitaria. Hacia una didáctica de la educación superior. Tomo I**. Colombia: Ediciones Cepedid.

- Perdomo, M. (2002). **Socioconstruccionismo y cultura. Relaciones, lenguaje y construcción cultural.** [Documento en línea]. Disponible: <http://bibiotecadigital.icesi.edu.com>. [Consulta: 2016, Marzo 16].
- Pereira de Sá, C. (1998). **A construção do objeto de pesquisa em Representacoes Sociais.** Río de Janeiro: Editorial UERJ.
- Pérez, G. (1998). **Investigación cualitativa. Fundamentos y praxis.** Madrid: La Muralla.
- Pérez Terán, J. (2008). **Las prácticas discursivas institucionalizadas.** *Lingua Americana*, XII (22), 95-110.
- Piña, J.M. (1998). **Representaciones, imaginarios e identidad: Actores en la educación superior.** México: Universidad Nacional Autónoma de México.
- Potter, J. (2008). **Hacer que la psicología sea relevante.** Revista *Discurso y Sociedad*. Vol. 2 (1) 186-200. Artículo traducido. Trad. Jennifer Lopera Moreno.
- Potter, J. y Edwards, D. (1999). **Representaciones Sociales y Psicología Discursiva.** En *Cultura y Psicología*, 5 (4), Londres: Publicaciones Sage.
- Potter, J. y Wetherell, M. (1987). **Discourse and social psychology: Beyond attitudes and behaviour.** Londres: Sage.
- Puerta, J. (1996). **La sociedad como discurso.** Valencia, Venezuela: Universidad de Carabobo.
- Pulido, R. y Prados, E. (1999). **La investigación - acción etnográfica como herramienta para comprender y cambiar la acción psicopedagógica.** Málaga: Aljibe.
- Ramírez, F. y Rama, C. (2014). **Los recursos de aprendizaje en la educación a distancia. Nuevos escenarios, experiencias y tendencias.** Lima: UAP.
- Real Academia Española (2005). **Diccionario de la lengua española.** Madrid: Autor.
- Reguera, A. (2008). **Metodología de la investigación lingüística.** Argentina: Brujas.

- Ricoeur, P. (2003). **Teoría de la interpretación. Discurso y excedente de sentido.** Trad. Graciela Monges Nicolau. Título original: *Interpretation theory, discourse and the surplus of meaning*. México: Siglo XXI.
- Robinson, J. (2012). **Wittgenstein, sobre el lenguaje.** Estudios 102, vol. X.
- Rodríguez, T. (2003). **El debate de las representaciones sociales en la psicología social.** *Relaciones*, 93 (XXIV), México: Universidad de Guadalajara.
- Rodríguez Gómez, G., Gil, J. y García, E. (1996). **Metodología de la investigación cualitativa.** España: Aljibe.
- Rosier, J. (2002). **La didáctica.** Paris: PVF.
- Rubin, H.J. y Rubin, I.S. (1995). **Qualitative interviewing. The art of hearing data.** Thousand Oaks, CA: Sage.
- Rusque, A.M. (2003). **De la diversidad a la unidad en la investigación cualitativa.** Venezuela: Vadell hermanos.
- Ruiz Bikandi, U. (2011). **Textos de didáctica de la lengua castellana y la literatura.** España: Grao.
- Sánchez Santamaría, J. (2013). **Paradigmas de investigación cualitativa: de las leyes subyacentes a la modernidad reflexiva.** *Revista interdisciplinar Entelequia*, 16, 91-103. Málaga: España.
- Sandoval, J. (2010). **Construccionismo, conocimiento y realidad: una lectura crítica desde la Psicología Social.** *Revista Mad*, 23, Departamento de Antropología. Universidad de Chile.
- San Martín, D. (2014). **Teoría fundamentada y Atlas.ti: recursos metodológicos para la investigación educativa.** *Revista Electrónica de Investigación Educativa*, 16(1), 104-12. [Revista en línea]. Disponible: <http://redie.uabc.mx/vol16no1/contenido-sanmartin.html>. [Consulta: 2016, Abril 18].
- Santander, P. (2007). **ACD y análisis de los medios.** Santiago: UOC.
- Sautu, R. (2005). **Todo es teoría. Objetivos y métodos de investigación.** Buenos Aires: Lumiere.

- Searle, J. (1969). **Actos de habla**. Trad. Luis M. Valdés Villanueva. Madrid: Cátedra.
- Shi-xu, J. (2010). **El discurso de la mente. Una perspectiva lingüística socio-constructiva**. Universidad Nacional de Singapur. (Traducción al español: Gustavo Fernández Colón).
- Sisto Campos, V. (2012). **Análisis del discurso y psicología: A veinte años de la revolución discursiva**. *Revista de Psicología*, 21(1).
- Spradley, J. y McCurdy, D. (1972). ***The cultural experience: Ethnography in complex society***. Palo Alto: SRA.
- Stecher, A. (2010). **Análisis crítico del discurso como herramienta de investigación psicosocial del mundo del trabajo. Discusiones desde América Latina**. *University Psychology*, 9 (1), Bogotá Enero/Abril.
- Stecher, A. (2014). **Fairclough y el lenguaje en el nuevo capitalismo: Análisis de las dimensiones discursivas del mundo del trabajo**. *Psicoperspectivas*, 13 (3), Chile.
- Suárez, A. y Vasco, C. (2004). **Las estructuras mentales colectivas**. Bogotá: Magisterio.
- Taylor, S. y Bogdan, R. (1998). **Introducción a los métodos cualitativos de investigación**. Barcelona, España: Paidós.
- Trujillo Sáez, F. (2002). **Enseñanza del español en el contexto educativo**. Andalucía: Frecuencia.
- Valles, M. (2000). **Técnicas cualitativas de investigación social**. Madrid: Síntesis.
- Van Dijk, T. (1980). **Estructuras y funciones del discurso**. México: Siglo XXI.
- Van Dijk, T. (1981). ***Studies in the pragmatics of discourse***. La Haya: Mouton.
- Van Dijk, T. (2001). **El discurso como interacción social**. Barcelona, España: Gedisa.

- Velasco, H. y Díaz de Rada, A. (2006). **La lógica de la investigación etnográfica**. Madrid: Trotta.
- Voloshinov, V. (1999). **Freudismo. Un bosquejo crítico**. (J. Piatigorsky, Trad.) Buenos Aires: Paidós.
- Wetherell, M. y Potter, J. (1996). **El análisis del discurso y la identificación de los repertorios interpretativos**. En: A. Gordo; J. Linaza (eds.). *Psicologías, discursos y poder* (PDF). Madrid: Visor.
- Wilson, S. (1997). ***The use of ethnographic techniques in educational research***. *Review of Educational Research*, 47, 245-265.
- Wittgenstein, L. (2007). ***Tractatus logico - philosophicus***. Madrid: Tecnos.
- Wittgenstein, L. (1953). **Investigaciones filosóficas**. Oxford, Blakwett. Madrid: España: Crítica.
- Wodak, R. y Meyer, M. (2003). **Métodos de análisis crítico del discurso**. Barcelona, España: Gedisa.
- Zimmerman, M., Callegaro, A., Di Benedetto, S., Lago, M., Massuco, B., Quadrini, M. y Roffo, P. (2009). **La construcción del conocimiento en el aula universitaria: prácticas y estrategias en contexto**. Proyecto A/125 Informe Final. Universidad Nacional de la Matanza.

ANEXOS

Registros de Observación

Registro 1	10 de junio 2015	Asignatura: Castellano Instrumental
Informante 1:	Profesora MP	Hora: 9:40 a.m. a 12:00 p.m.
Aula 114	Sección 13	Investigadora: Natalia Chourio

Bien muchachos, buenos días ¿cómo están? ¿Cómo les fue? **(repite)** ¿Cómo les fue? ¿No han tenido clases hoy? **(Pausa larga)**. ¿Trajeron el material? Perfecto. Bien, voy a pasar rápidamente la asistencia antes de empezar ¡eh! Manuel Rodríguez, **(repite)** Manuel Rodríguez, Génesis Guevara, Kevin Tovar, Yefri Álvarez, Tiffany Jiménez, Ana Arias, Anthony Arcaya, Eugelis Mago, Frank González, Jefferson Useche, Sonerys Salvatierra, Manuel Ovalles, **(repite)** Manuel Ovalles ¿No está? ¡Eh!... Andreína Barco, Leidy Ramírez, Yaritza Cedeño. Leidy ¡eh! Llevas cinco asistencias **(sic)** injustificadas, este es el tope para perder la asignatura por inasistencias, no deberías faltar más... Alexis Silva, Brandon Márquez, Marvin Monsalve, Luis Palencia y Saraí de Alba **(Pausa larga)**. Bien muchachos, el día de hoy vamos a trabajar...nos corresponde trabajar con órdenes discursivos y la tipología textual ¡eh! A partir de ello, quiero preguntarles que entienden por eso ¿Qué son tipos de textos? ¿Qué es un orden discursivo? ¿Es lo mismo un tipo de texto que un orden discursivo? ¿Qué conocen? ¿Qué han estudiado sobre ello? ¿Qué saben? **(Pausa larga)** ¿No puedo creer que no sepan nada? Han pasado por toda una carrera académica. **(Pausa)** Saraí ¿Tu experiencia? **(Pausa, no contesta)** ¿O por lo menos leyeron el material, lo compraron? ¿Andreína? **(Pausa)**. Un alumno responde: Es la explicación de los textos a través de sus características. Dice la profesora: En el material vamos a estudiar los tipos de textos de acuerdo a su función y su práctica. **(Pausa)** No les puedo creer que no sepan nada. Un alumno expresa: En bachillerato nunca nos dieron eso. Dice la docente: Yo estoy que me desmayo...bien, continuamos, vamos entonces a revisar el material, vamos a

leerlo, vamos a revisar el material y discutir. Voy a empezar a leer y luego les pediré que me ayuden **(cita textual)**: *“Los textos tanto unidades comunicativas manifiestan las diferentes intenciones del emisor; convencer, seducir, entretener, sugerir estados de ánimo, etc.”*. Recuerdan cuando revisamos ¡eh! Dentro de la unidad del proceso de la comunicación ¿las funciones del lenguaje? Decíamos que cuando producimos discursos orales o escritos, lo hacemos con una intencionalidad, que ya tenemos una finalidad que ya hemos predestinado, de acuerdo a lo que queremos lograr, causar en nuestros interlocutores. Entonces, los textos pertenecen...Yefri lo noto... ¡Cálmate! Gracias Ok. Bien, entonces, los discursos orales... nos comunicamos para transmitir o satisfacer ciertas necesidades para lograr ¡eh! Lo que... que queríamos en un determinado momento, los discursos escritos también se planifican, también tienen una intencionalidad, que varía y otra, sí, por supuesto, de acuerdo al tipo de texto que configuré, bien continuemos. Dice **(cita textual)**: *“En correspondencia con estas intenciones es posible categorizar los tipos de textos tomando en cuenta lo que predomina en ello”* ¿Qué nos dice? Bueno que uno de los elementos que vamos a tomar en cuenta ¡eh! De acuerdo a este autor va a ser la función que predomine en los textos. Dice **(cita textual)**: *“Los textos nunca se construyen en una única función del lenguaje, en ellos están todas las funciones, pero privilegian unas.”* ¿Qué quiere decir esto? Que un texto puede tener ¡eh! Puede ser, por ejemplo, argumentativo, su...su finalidad es convencer a los interlocutores de una tesis o una postura que yo tengo establecida, esa es, digamos que la función central, pero no quiere decir que no pueden aparecer otras funciones, puedo también que...querer informar a los interlocutores a través de mi producción... ¡Sonery y la compañera! Leidy por favor estamos en clase, el que no esté interesado le repito ahí está la puerta y puede hacer otra cosa de su interés, bien, Franklin...predomina una función, pero no significa que no está integrado por otras funciones o que

puedan aparecer otras funciones...bien dice **(cita textual)**: “No existe una única tipología sistemática y explícita, por el contrario, los distintos trabajos referidos al tema pueden encontrar una diversidad de clasificaciones que toman en cuenta diferentes criterios: funciones del lenguaje, intencionalidad del escritor, prosa de base, rasgos lingüísticos o estructurales, efectos pragmáticos, variedades del lenguaje, recursos estilísticos, etc.”. Esto de acuerdo a Bernárdez... ¿Qué quiere decir esto? Que si ustedes revisan el material y revisan bibliografía, les invito a que investiguen y profundicen en casa... si ustedes revisan bibliografía van a conseguir distintas clasificaciones, la que yo he escogido es la que hace Kauffman y Rodríguez ¿Por qué? Porque es sencilla y además no por sencilla quiere decir que sea simple, pero satisface las necesidades requeridas para la clase y es una clasificación bastante completa que les va a servir o por lo menos para introducirlos en el tema. Dice **(cita textual)**: “Por ello, la clasificación que se presenta designa a los textos a partir de ciertas características compartidas que justifican incluirlos en una misma categoría, de allí que encontremos textos de información científica... los conocimientos son las ciencias ¡eh! textos periodísticos en donde se privilegia el portador: diarios, revistas, semanarios, etc. Textos literarios en los cuales predomina la intencionalidad estética del lenguaje, textos instruccionales cuya intención manifiesta es la de organizar quehaceres o actividades y, entre otros textos, tenemos los epistolares, en los que aparece, en primer plano, el emisor, el portador que configura el mensaje y la identificación precisa del receptor de ese mensaje, los textos humorísticos que buscan provocar la risa y, por último, los textos publicitarios en los cuales predomina la función apelativa del lenguaje”. Quien... ¿Qué les parece esto? ¿Qué información nos ha dado allí? ¿Se han acordado de algo? Ahora sí, ¿Anthony? ¿Han trabajado con algunos de estos tipos de textos? Claro no quiere decir que no hayan tenido contacto con este tipo de materiales, quiere decir, tal vez, que no tengan ¡eh! la

información precisa que los ayude a identificar de qué tipo de textos están... no quiere decir que nunca hayan leído un cuento, un artículo de una revista, un periódico, etc. Y ¿de acuerdo a lo que acabamos de leer, la novela dentro de qué categoría entraría? La pregunta va para todos... Leímos una pequeña clasificación que existe sobre los diferentes tipos de textos ¿Le pregunto la novela entraría en qué tipo de texto? Responde un alumno: Narrativo. ¡Excelente! Entonces, fíjense, a continuación que aparece, que tenemos allí, tenemos un cuadro y el cuadro tiene dos columnas, en la columna izquierda aparece la explicación del tipo de texto y cómo se denomina, entonces allí tenemos textos literarios, textos periodísticos, textos de información científica, textos instruccionales, textos humorísticos y textos publicitarios y en la columna derecha ¿Qué aparece? Digamos que, cuáles son esos textos que se incluyen dentro de esa gran categoría, de todas formas en la selección de lecturas que tenemos vamos a ir revisando ¡eh! cómo operan cada una de ellas (**sic**). Frank ¿Cuáles son los textos que se incluyen en la primera categoría? Responde Frank: ¿Textos literarios? Docente: Ajá, cuento, novela, obra de teatro y poemas. ¿Y qué decía, qué decíamos en el párrafo anterior? ¿Por qué esos textos son considerados literarios? Pausa. Por la función estética de lenguaje ¿recuerdan ¡eh! cuando revisamos la poesía? ¿Es lo mismo ¡eh! el lenguaje poético que el lenguaje de uso referencial? No, porque es un lenguaje más embellecido...este... ¡eh! su finalidad es distinta ¡eh! la palabra se convierte en imágenes que evocan otros tipos de situaciones, distinta al uso cotidiano y normal que haríamos de las mismas palabras en el día a día. Entonces, no quiere decir que un cuento ¡eh! esté escrito de la misma forma que un poema, incluso ¡eh! la función que está cumpliendo en lenguaje allí, se crean mundos reales, mundos ficticios, o sea, hay otra construcción discursiva, otro uso distinto del lenguaje. Bien, entonces ¿Qué tenemos dentro de los textos literarios? Cuentos, novelas, poemas, obras de teatro, bien, luego tenemos los textos

periodísticos... Sonery que... **(pausa)** ¿Qué tipos de textos pertenecen a esta categoría? Responde la alumna: el periódico, el reportaje, la entrevista. Dice la docente: Noticias, artículos de opinión, reportajes y entrevistas ¿Por qué? ¿Por qué son considerados textos periodísticos? Responde la alumna: reflejan sucesos. Docente: Bien, por ejemplo, una noticia: una camioneta chocó con una ruta en la Cedeño ¿Leíste el artículo? Responde la alumna: No, lo vi. Entonces, bien, fíjense, por ejemplo, un reportaje ¿Qué aparece en el reportaje? Lo vemos también en los periódicos, en los periódicos aparecen mucho el reportaje. “La zona tal de Naguanagua hay un brote de... **(pausa)** aguas negras”, entonces se dirige a la comunidad e investigan cuando es el brote de aguas negras **(sic)** ¿Tiene las mismas características, un reportaje que, por ejemplo, un poema? Responden: No. Docente: Hay una diferenciación ¿Es lo mismo, por ejemplo, un artículo de opinión ¡eh! que un cuento? ¿Han leído, por ejemplo, en la prensa, por lo general, los domingos circulan más artículos...de? ¿Y qué aparece en un artículo de opinión? Existe algo muy importante, clave, la opinión de la persona ¿Qué has leído? ¿Cómo se estructura ese tipo de texto? Claro, cuando leemos o...este tipo de texto, el autor tiene la posibilidad de expresar su punto de vista, no quiere decir y tiene que tener, por supuesto, un conocimiento amplio y profundo del tema que esté abordando, tiene que tener un conocimiento lo suficientemente amplio para poder expresarse con propiedad y, además incluye, a diferencia de cualquier otro tipo de texto, que estudiemos o aparezca en la clasificación, incluye la posibilidad ¡eh! de poder expresar su opinión, no en cualquier tipo de texto tiene esta posibilidad de expresar su punto de vista, que el artículo de opinión sí tiene esa particularidad, que puede expresar lo que usted piensa, su postura a favor o en contra de una determinada temática que exista, de cualquier situación se puede hacer un artículo de opinión. Bien, entonces, en los textos periodísticos precisamente se privilegia el portador, circulan en revistas, en semanarios ¡eh! y, por lo

general, lo que hacen es aportar información fidedigna de un hecho, de una situación que realmente sucedió. Sería sumamente extraño que encontráramos, por ejemplo, una noticia sobre un hecho ficticio ¡eh! lo más apegado a la realidad, a lo real, entonces, hemos leído noticias, por ejemplo ¿ficticias? ¿En los periódicos podemos encontrar cosas que no sucedieron? **(Pausa larga, llegó alguien e interrumpió la clase)**. Ajá, vamos a continuar, bien, tenemos los textos de información científica, su nombre ya nos da pistas sobre qué tipos de textos podemos encontrar allí, la ciencia, todo aquello que esté relacionado con el área científica ¿Qué tenemos allí? Bien, cuando hacían sus informes de experimento en bachillerato, de química, de física o incluso de biología ¿Cómo eran esos informes? Ajá y después que tuvieron, las personas que tuvieron la posibilidad de hacer experimentos ¿Cómo registraban esa información? ¿Cómo se registraba esa información? Porque recuerden que uno hacía un informe. No, investigando no, tú observaste, se registraba la observación para verificar un hecho desde el punto de vista científico, usted no está inventando cómo reacciona el agua con el aceite, no, usted observa, una vez que mezcla un componente con otro, cuál es la reacción que se da y eso usted lo registra en el informe, cambia de color, el olor, la textura, etc. Entonces, desde un punto de vista fidedigno, real, objetivo, usted registra lo que allí sucedió, producto de la observación, es un texto científico ¿Por qué? Porque cumple con estas características de objetividad ¡eh! vamos a ver otro, por ejemplo, ¿Hicieron monografías? ¡eh! **(suspiro)**... ¿Hicieron biografías? No, responden los alumnos. Docente: ¿Cuál es la diferencia entre una biografía y una bibliografía? Responde un alumno: La bibliografía es el estudio que alguien investigó, la biografía es decir la historia de alguien. Docente: Entonces, ¿La biografía también pertenece a este tipo de texto? ¿Por qué? Porque ¡eh! cuando yo escribo o voy a hacer una biografía de alguien ¿Yo voy a inventar las cosas? O voy a apegarme a la realidad y voy a registrar la vida de alguien

como ha sucedido. ¿Llegaron a hacer biografías, historias, etc.? Por lo menos ¿Trabajaron con algunos de estos tipos de textos? Responde un alumno: Sí, cuando vimos a Bolívar, cuando nació, quienes eran sus padres, quien fue su maestro, profesión. Docente: Perfecto, no inventabas nada de Simón Bolívar, tratabas de apegarte a la... de acuerdo a fuentes que citabas ¿Ibas a inventar algo de la historia? No. Bien, entonces ¡eh! concluyendo, los textos de información científica son objetivos, veraces, pertenecen ¡eh! al campo de lo observable, lo verificable, lo que realmente sucede... no son textos literarios donde podemos jugar un poco más con la imaginación, la fantasía, estos no, estos se apegan a la realidad. Bien, luego tenemos los textos instruccionales y allí aparece el instructivo y la receta ¿Han leído recetas de cocina, por ejemplo? Los alumnos responde que sí. ¿Cómo es una estructura de una receta de cocina? **(Pausa)** Tiene dos partes ¿Cierto? Aparece, por ejemplo, en una primera parte, los ingredientes y en segunda parte, la preparación. Bien, ¿Quiénes han armado, por ejemplo, quiénes han tenido contacto con una manual también? Compraron un aire acondicionado, compraron una cocina, compraron un televisor, un teléfono ¿Cómo son esos textos? Te dan el paso a paso, te indican el paso a paso de las acciones a realizar y los verbos en imperativo para que tú... los verbos están contruidos para que le den órdenes, imperativo: sujete el destornillador, abra la tabla, atornille, etc. Entonces, los textos que tienen esas características, es decir, nos dan las órdenes, el paso a paso a seguir para realizar una determinada actividad puede incluirse dentro de estas categorías, de todas formas en la selección de lectura vamos a ir revisando, cuando revisemos los órdenes discursivos, vamos a ir revisando las características de cada uno de estos tipos de textos y lo van a poder ver en real, en textos reales. Bien, luego tenemos los textos epistolares ¿Qué es una epístola? **(Pausa larga)** ¿Qué es una epístola? **(Pausa)**. El diccionario que pedí que cargaran, busquen la palabra en el diccionario. **(Pausa larga)**. Un alumno lee la definición que

aparece en el diccionario (**cita textual**): *“Carta o misiva que se escribe a alguien. Parte de la misa, anterior al evangelio, en la que se lee o se canta algún pasaje de las epístolas canónicas. Composición poética en que el autor se dirige o finge dirigirse a una persona real o imaginaria y cuyo fin suele ser moralizar, instruir o satirizar”*. Solo aplica a la primera, yo no sé creo que ella está hablando para ella y no para los demás, para todos. Bueno, los textos dentro de los textos epistolares, tenemos la carta y la solicitud ¿Cuál es la característica de este texto? ¿Cómo es una carta? ¿Cómo es una solicitud? Pero ¿Cómo es? ¿Cómo la redactas? ¿Cuál es la esencia? (**Pausa**) Por supuesto, transmiten un mensaje, una información... si le escribes... tal vez si le mandas... no escribamos, no escribimos cartas ¡eh! bueno con el avance de la tecnología ¡eh! para ya de forma manual ¡eh! como se hacía antes, ya no. Pero, nuestra realidad, nosotros ¿Ha cambiado esa realidad? Ok, pero es que ahora, bueno una opinión personal, ya no van a la biblioteca ni tampoco el computador... ya el conocimiento es abierto, ya el conocimiento se masificó, la información ahora que es lo importante que se aprendan estrategias para discriminar, para interpretar esa información, la información está allí y pueden pasar cientos de profesores, lo importante es que usted tenga estrategias para procesar esta información. Bien, entonces, tenemos la carta y la solicitud, la carta ¡eh! transmite igual lleva un mensaje de su interés ¡eh! de acuerdo a la intención que usted tenga y a quien vaya dirigida en un determinado momento y la solicitud ¡eh! también ¿Qué se hace? Un pedido, usted, por lo general, está demostrando ¡eh! que se le satisfaga una determinada necesidad. Bien, luego tenemos los textos humorísticos ¿Qué quiere decir humorístico? Gracioso, jocoso ¡eh! cargado de humor. Allí tenemos la historieta, por ejemplo, ¿Cuántos han leído aquí historietas? La que están en los periódicos, bien entonces, están cargadas de jocosidad, buscan provocarnos la risa, el humor, la gracia. Pertenecen a estas categorías y, por último, tenemos los textos publicitarios y allí entran el

aviso, el folleto, el afiche ¿Cuál es la particularidad de estos textos? ¿Cómo es un aviso, un folleto, un afiche? ¿Qué buscan? Dar a conocer... dar a conocer un producto para su venta y comercialización o información sobre una determinada actividad, por lo general, están asociados con la publicidad, ¡eh! la propaganda. Hay un evento en el sitio tal y tal, usted no a comprar ¡eh! comprar un producto como comprar un marcador, pero hay una persuasión implícita para que usted asista a esa actividad. Bien, entonces, una vez definidos ¡eh! cuáles son los distintos tipos de textos, entramos en el terrero de los órdenes arg... ¡eh! de los órdenes discursivos, fíjense, tenemos los tipos de textos, es decir, la est... **(La interrumpieron)**. Bien, entonces, tenemos o revisamos la clasificación ¡eh! de acuerdo al autor podemos encontrar siete tipos de textos y dentro de cada uno de esos tipos de textos, ella nos dice cual pueden incluirse dentro de esas grandes categorías, bien ahora vamos a revisar ¿Qué será eso de un orden discursivo? Rehago la pregunta inicial que hice al principio o reformulo la pregunta ¿Qué es un orden discursivo? **(Pausa larga)** Responde un alumno: Es la materia prima de la que está hecho un texto. Docente: Bien, fíjense, el concepto que tenemos aquí **(cita textual)**: *“Constituye la materia prima con la cual construimos los distintos tipos de textos”*. La estructura interna de un texto escrito siempre presenta un patrón particular ¡eh! de organización u orden discursivo, por ejemplo, **(pasa al pizarrón)** tenemos la superestructura de un cuento, veamos cómo se estructura este cuento ¿Qué encontramos en el cuento? Por lo general, hay un inicio, un desarrollo donde los acontecimientos, este, toman forma y, por último, un final o desenlace. En los cuentos, aparecen, por lo general, dos, tres, cuatro personajes, se desarrolla una sola acción, hay un momento cumbre y luego una resolución de esta situación inicial. Este, la estructura o superestructura de un cuento **(señala al pizarrón)** ¿Será lo mismo a una receta? Donde encontramos esta estructura ¿Tienen las mismas partes? O, por ejemplo, un artículo, la

presentación de una tesis. Con un punto de vista que el autor va a apoyar o refutar los argumentos para sostener esta tesis que termina en una conclusión ¿Tiene la misma estructura? ¿Serán un mismo tipo de texto? Cada una tiene unas características distintas, los órdenes discursivos como lo indica aquí son la materia prima con lo cual vamos a construir cada uno de estos tipos de textos. Es aquí donde tenemos, por ejemplo, el orden narrativo, el orden descriptivo, el orden instruccional, el orden expositivo, el orden argumentativo y creo que el orden dialógico, bien, fíjense, quiero que noten la diferencia entre lo que es un tipo de texto y lo que es un orden discursivo, vamos a, entonces, revisar cada uno de los órdenes discursivos. Bien, dice, vamos con el primero, con el orden expositivo, bueno vamos a revisar primero el narrativo, vamos a revisar el narrativo y antes de revisar el narrativo ¡eh! voy a pedirles, voy a escribir una serie de oraciones en el pizarrón, se los voy a dictar mejor o se los escribo... pausa. La docente escribe estas oraciones en el pizarrón: *¡Bang! ¡Bang! Sonó una escopeta/pero le dio un buen susto/Una noche cuando Harking, el zorro, volvía de su casa fue visto por un guardabosques/El disparo no hirió a Harking.* Bien, tenemos cuatro enunciados, lean las oraciones ¿Qué van a hacer? Van a ordenar esos enunciados con una secuencia lógica, están desordenadas. **(Pausa)** Se tomarán dos minutos para hacer la actividad. Bien, ¿Quién terminó? Anthony ¿Cómo organizaste la oración? Anthony la organizó correctamente. ¿Jefferson? Igual. ¿Frank? Igual. ¿Quién tiene una versión distinta? ¿Qué les permitió organizar esa información así? La secuencia de los enunciados cuentan una historia y la historia tiene precisamente un inicio ¿Cuál es el inicio? El contexto inicial es cuando el zorro estaba paseando cerca de su casa ¿Cuál es el momento cumbre allí? Cuando lo encuentra el guardabosques y suena su escopeta y ¿Cuál es el desenlace? Que Harking salió ileso de eso, con un buen susto, pero salió ileso, entonces, fíjense, ¡eh! igual ¡eh! la lógica y el sentido común les

permitió ¡eh! ordenar esta información, sería muy extraño que empezase por el final, aunque hay historias que tienen esas características, pero ¡eh! por lo general ¡eh! tienen un inicio, un desarrollo y un desenlace, bien, revisemos la información, entonces, dice **(cita textual)**: *“En este orden se encuentran los textos que cumplen con las siguientes características: presenta una serie de eventos en los que ocurren cambios a partir de una situación o contexto inicial, es decir, a partir de una historia”*. ¡Eh! la tercera página creo, bien, **(cita textual)**: *“a partir de una situación inicial se desarrolla una trama que luego viene un momento cumbre y luego deriva en un desenlace final, la coherencia vincula los cambios en el relato, es decir, el sentidos, los conectivos más usados son: luego, después, seguidamente, entonces, más tarde, finalmente, es decir, aquellos que permitan dar consecución a las historias, pueden presentan otro orden discursivo como la descripción”*. Aclaro, en los cuentos predomina el orden narrativo, pero eso no quiere decir que, por ejemplo, aparezca ¡eh! la descripción de un elemento o aparezca un diálogo entre unos personajes, esto no quiere decir que no se puedan incluir otros tipos de órdenes para su construcción, lo que sí ¡eh! hay que tener claro es que el orden que predomina es el narrativo ¿Por qué? Porque la función es contar una historia, bien se pueden narrar hechos verídicos o ficticios, es decir, hechos de la realidad o hechos que son productos ¡eh! de la imaginación ¡eh! la... la literatura tiene esa posibilidad, podamos crear mundos paralelos, crear otros mundos, otros universos, en el lenguaje nos permite o da esa capacidad, bien, nuestra imaginación puede volar. Luego, tenemos el estilo de la narración puede ser en primera persona con un lenguaje directo o indirecto, es decir, la historia puede ser narrada desde un “yo” o puede ser narrada ¡eh! desde una tercera persona **(dudó)**, como si estuviera fuera de la historia, observando la historia desde afuera, por ejemplo, ¡eh! ¿La historia que acaban de construir está narrada ¡eh! desde el punto de vista de uno de sus personajes, o sea, desde un “yo” o está narrada

como si fuese otro que la estuviera viendo? Desde afuera. Está en tercera persona. Bien, la estructura, título, párrafos, aparece ese inicio del conflicto, el desarrollo, desenlace o final. Se va a ir a la lectura, déjame buscarla por aquí. **(Pausa)** Vamos a la selección de lecturas de la página 53 y allí vamos a revisar un texto, hay una selección de dos textos ¡eh! que cumplen estas características, donde predomina el orden narrativo. ¿Quién me ayuda a leerlo? ¿Anthony? Atentos todos **(cita textual)**: *“En el siglo XVII, Caracas era una ciudad pueblerina y muy pobre. Repetidas veces había sido castigada por los piratas, las pestes y los terremotos. Por si fuera poco, llegó a Caracas la temida enfermedad del vómito negro que empezó a enlutar a la mayoría de las familias caraqueñas. De nada servían remedios ni plegarias. La gente seguía muriendo y los afligidos caraqueños andaban temerosos y desesperados, sin saber cómo combatir ese terrible flagelo. Se les ocurrió como última salida, sacar en procesión por la calles de Caracas la imagen del Nazareno e implorar fervorosamente su misericordia. El Nazareno, muy querido por los habitantes de Caracas, era venerado entonces en la Iglesia de San Pablo, que en tiempos de Guzmán Blanco, fue destruida para edificar en ella el Teatro Municipal. Todo el pueblo de Caracas asistió a la procesión. Hasta los enfermos arrastraban sus despojos por las calles detrás de la venerada imagen. Toda Caracas era una plegaria. Cuenta la historia que cuando la procesión pasaba por la esquina de Miracielos, la cruz del Nazareno se enredó en las ramas de un limonero que sobresalía por encima de una tapia. Los portadores de la imagen tuvieron que forcejear para soltarla y con el forcejeo cayeron al piso unos cuantos limones. Algunos creyentes consideraron que éste era un hecho milagroso y se apresuraron a recoger limones, a exprimir su jugo y dárselo a los enfermos que languidecían bajo los zarpazos de la terrible enfermedad. Los que tomaron el jugo milagroso se curaron y la epidemia terminó en Caracas. De aquí nace la devoción de los caraqueños a esta imagen que hoy se venera en la*

Iglesia de Santa Teresa. Todos los miércoles santos, la imagen es visitada por millares de personas que desde horas muy tempranas acuden a pagar promesas o a implorar su misericordia. Todavía es posible ver a muchos de ellos vestidos de morado, como el Nazareno". Bien, ¿Qué se cuenta allí, Anthony? **(Pausa)** El alumno responde: Se trata sobre la devoción hacia el Nazareno de San Pablo. Docente: Bien, fíjense, la historia está contada en ¿presente, pasado o futuro? Repito, ¿la historia está contada en presente, pasado o futuro? En pasado, responden los alumnos. Docente: Bueno, otra particularidad de la narración es que, por lo general, las historias son contadas y... los verbos que vamos a encontrar aparecen allí en pasado ¿Por qué? Porque contamos cosas o situaciones que ya sucedieron, eso no quiere decir que haya cuentos que sean contados en presente o que son contruidos de... desde de... como si estuviesen en el presente o incluso haya cuentos con miras al futuro, pero, por lo general, los verbos que aparecen allí son en pasado, porque son hechos que ya sucedieron, bien, ¿La historia cumple con las características de un inicio, un desarrollo y un desenlace? ¿Cuál es el inicio? Responde un alumno: Que existía una enfermedad. Docente: Bien ¿El desarrollo? ¿Qué aparece en el desarrollo? Vuelve a responder el mismo alumno: La parte cumbre es la devoción al Nazareno. ¿Y cuál es el desenlace? Responde: Que todavía hay personas... Docente: ¿Alguno ha ido a la iglesia de Santa Teresa? Yo tuve la oportunidad... yo llegué a ir y efectivamente está el Nazareno, es muy querido por las personas que lo visitan y se dice que ¡eh! que todos los años ¡eh! la cruz, o sea, el nazareno se va doblando, es algo muy común entre los caraqueños, sí, se baja más, está el Nazareno y tiene su cruz y entonces dicen que cada año la punta de la cruz, este, baja un poco más y ellos dicen que... cuando toque, finalmente, el suelo ¡eh! tendrán un gran temblor en la ciudad, dicen que todos los años se encorva más y es algo que tienen entre ellos, pues. Es una iglesia muy bonita, grande, pero está muy rodeada de

vendedores. Bien ¡eh! ¿Quién me ayuda a leer? ¿Quién lee la segunda selección? La segunda lectura. **(Pausa)** “La calle es libre”. ¿Frank? Es un segmento de un texto de Kurusa. Ya van Frank... con ánimo, bien ¡Ah! **(cita textual)**: *“Pero el camión era mucho más grande y poderoso que ellos, así que fueron a la parte alta del barrio a volar papagayos. En media hora, todos, toditos los papagayos se perdieron, enredados en los cables de luz. Volvieron a bajar y se quedaron en una escalinata jugando pelota. Pero la pelota siempre les caía en un patio o en los techos de las casas”*. Bien, fíjense, este texto si mal no recuerdo, se llama “La calle es libre” y ¡eh! es un cuento, un cuento juvenil, infantil-juvenil que narra precisamente la historia de unos niños en una barriada de Caracas ¡eh! que por la disposición geográfica de las casas ¡eh! no tenían espacio para volar ¡eh! papagayos, entonces, siempre ocurrían situaciones ¡eh! que les caía sobre otras casas, sobre las líneas, etc. hasta que ellos, bien, pudieron encontrar ¡eh! una espacio donde pudieron desarrollar esta actividad. Bien, entonces, fíjense ¿Qué aparece allí? Es una historia que está construida... es una breve narración construida en pasado, igual, se reitera los verbos en pasado, porque se cuenta una historia que ya pasó, sucedió. Bien ¿Qué más? Bien, hasta ahora ¿Tienen alguna duda sobre las características del orden narrativo? ¿De acuerdo a lo que vimos, a lo que revisamos? **(Pausa)** ¿Podrían identificar una narración? ¿Sí o no? Leidy ¿Tu opinión? **(Pausa larga)** De acuerdo al material revisado, a los ejemplos vistos, dados, ummmmm ¿Están ahora en la capacidad de identificar cuando estén frente al orden narrativo? Es decir, ¿De saber cuándo un texto es una narración? ¿Cuándo hay narración de un texto? Leidy no me has respondido. ¿Podrías decir, te sientes con la propiedad de decir esto es una narración? No hay un texto narrativo, los tipos de textos ya lo vimos o es un cuento o es una novela ¡eh! o es una obra de teatro, el orden discursivo es la narración, hay personas que dicen ¡eh! este, hagan un texto narrativo ¿Y qué es un texto

narrativo? Los textos son un cuento, una novela o un guion de teatro o una o una receta de cocina, ahora, a partir de... o con lo que se construye ese orden, ese cuento es con los órdenes discursivos y, por ejemplo, si es un texto si es un cuento, tú lo construyes con el orden narrativo, entonces, revisamos el orden narrativo, el orden discursivo narrativo o la narración, la pregunta es ¿Con las características que estudiamos de la narración, pueden ser hechos reales o ficticios, los verbos aparecen, por lo general, en pasado, siguen una secuencia lógica ¡eh! donde aparece un inicio, un desarrollo y un final, la lógica es la vincula la coherencia entre los hechos, a partir de esos elementos revisados, de ahora en adelante, usted puede decir, sí, este párrafo es una narración? ¿O no? Responden los alumnos: Sí. Sí Docente: ¿Por qué? Porque sí ahora... Andreina por qué dices sí. Necesito que manejen, tienen que aprender a manejar la terminología, el tipo de texto es un cuento construido a partir del orden narrativo. Marvin ¿Por qué sí? ¡Eh! Saraí. No es lo que él dijo, porque él dijo no puede ser lo que tú estás pensando. ¿Qué piensas al respecto? No que piensas, qué sientes al respecto. Bien, por eso reitero la pregunta o volvemos a revisar ¿Quedaron claros con el orden narrativo? Voy a confiar en sus palabras. Pasamos al siguiente, vamos precisamente con el expositivo. Bien, dice... lean los materiales en casa, investiguen en casa, se los he dicho para eso les entregué el plan de evaluación y el cronograma de actividades y les dije esta es la ruta, yo no tengo que recordarles que van a investigar o que viene la clase anterior, les entregué la ruta del semestre, ustedes para el día de hoy tendrían que haber leído, sino este material haber investigado en casa, porque se los dije, investiguen siempre antes de todas las clases para que tengamos material para discutir, bien, continuamos, el orden expositivo dice **(cita textual)**: *“En este orden se encuentran los textos que cumplen con las siguientes características: expresan los pensamientos lógicos abstractos del pensamiento humano como comparar, clasificar, jerarquizar, analizar y*

sintetizar” Y ya vamos a revisar esto. “*Presentan información al lector sobre conceptos, teorías, objetos, hechos, especificaciones y conclusiones, la estructura, por lo general, aparecen títulos, párrafos, los párrafos pueden ser descriptivos, causa y efecto, hay secuencia temporal, comparación, etc. y, por último, dentro de los textos expositivos tenemos: artículos, trípticos, dípticos, definiciones, informes, tesis, entre otros*”. Vamos a revisar el ejemplo, para ver si podemos identificar estas características, vamos a la página 166 ¡eh! ahí aparecen una selección de tres lecturas, la primera dice que es la pediculosis, la segunda, a paso de tortuga y la tercera, médanos de Coro. Bien, Sonery, antes de leer el texto apliquemos estrategias cognitivas de la lectura ¿Qué te dice el título? ¿Qué puedes tú predecir? ¿Qué es la pediculosis? Pausa. ¿Anthony? Él responde: una enfermedad. ¿Enfermedad de qué? Él responde: de la sífilis. **(La docente se ríe por un buen rato)**. ¿Frank? No, no, no, no es lo que dice, yo no pedí que leyeran, yo pedí que a partir del título, haríamos **(sic)** una predicción. ¿Saraí? No responde. Bien, Sonery lee el artículo **(cita textual)**: “*La pediculosis es una afección de singulares características, pues sus continuos brotes agudos y la ausencia de una lucha organizada para su erradicación, han permitido que tome carácter de epidemia. El piojo que se instala en el cuero cabelludo de los niños, es el más frecuente, por lo tanto, el ámbito escolar es su vivienda permanente. Tiene preferencia por las niñas (por sus cabellos largos) y habita por lo general, en lugares donde hay grupos de personas como escuelas, hospitales, parque de diversiones, salas de espectáculos, etc.*”. Bien, entonces, la pediculosis es una **(se vuelve a reír)** es una afección cutánea, cuando hay presencia de piojos. Bien, entonces, les voy a pedir hagan una lectura silenciosa, tomemos unos tres minutos y traten de identificar cuáles de las características del orden expositivo aparecen allí ¿Por qué ese es un orden expositivo? Identifiquen a partir de lo que leyeron si efectivamente el orden es expositivo, vean las características en

concordancia con lo que estamos estudiando. Bien ¿Qué consiguieron en el artículo? Para empezar, antes de empezar qué tipo de texto pareciese que es ¿Un artículo, un tríptico, un díptico, un informe, una tesis? Responden: Un informe. Docente: Es el extracto de un artículo, bien, fíjense, por ejemplo, dice vamos a revisar la primera característica, estos procesos nos permiten, nos permiten... ¡eh! para explicárselos de una forma sencilla, procesar la información. Ustedes en su cabeza no están pensando, estoy haciendo una comparación, pero en el mismo proceso si se da de forma automática, le permite a usted procesar esa información para poder comprenderla, usted entiende que es lo que está pasando allí y usted puede comprender esa información, ¡eh! los órdenes expositivos, el orden expositivo aparece en esta serie de procesos, bien luego dice presentan al lector información sobre conceptos, teorías, objetos, hechos, especificaciones y conclusiones. Un ejemplo que puede darles muy sencillo es todos los libros de textos que ustedes usaron en la escuela o en bachillerato ¿Qué aparecían, muchachos? La definición, los tipos, las características, por ejemplo, del suelo ¿Qué es el suelo? ¿Cuáles son los tipos? ¿Cuáles son las características? Y ¡eh! ¿Por qué eran importantes? La importancia de los suelos. En los libros de textos de bachillerato y de primaria, el orden discursivo que predomina es el expositivo ¿Por qué? Porque, por lo general, ese el tipo de información que se nos da, es muy raro que encontremos, incluso el narrativo también predomina, pero es muy raro que, por ejemplo, encontremos el orden instruccional o el orden argumentativo, ¡uf! Hasta más difícil o incluso el orden dialógico. Entonces, fíjense, ¡eh! ¿Cuál es su estructura? Por lo general, títulos y párrafos, estos párrafos pueden ser una descripción de causa-efecto, secuencia temporal, comparación, ya vamos a revisar el siguiente texto para que vean en la siguiente selección como se da eso de una párrafo de causa-efecto, por ejemplo, aparece el título o la temática que estamos trabajando, el cáncer aparece, por ejemplo, qué es el cáncer

¿Cuáles son las causas que originan el cáncer? Y ¿Cuál es el efecto que produce las causas? Por ejemplo, ¡eh! una mala alimentación, se me ocurre, un cáncer de colon, en los intestinos, entonces, ¿Cuál es el efecto? La enfermedad lo que se ha producido allí, entonces, cuando nos encontramos con este tipo de párrafos donde predomine este tipo de estructura también es expositivo y luego nos dice cuáles son los textos que son expositivos. Vamos a revisar la siguiente selección, que dice “A paso de tortuga” ¿Quién la lee? ¿Anthony? O ¿Frank? Frank la lee. Ya va Frank empieza otra vez con fuerza (**cita textual**): *“Su aparente lento caminar la ha conducido a través de 250 millones de años de existencia. La tortuga es hoy por hoy, el reptil más antiguo que conoce la humanidad. Ha resistido las diferentes etapas de crecimiento del hombre, ha hecho frente a los embates del progreso y, sin embargo, sigue ahí, tan campante, como si su caparazón la hiciera inmune. Con tanta historia encima es lógico que fuera objeto de muchas creencias y leyendas. Por ejemplo, en Asia, la tortuga tiene un carácter sagrado debido a la imagen milenaria de que la tierra está sostenida por cuatro elefantes cada uno de ellos parado sobre el caparazón de tortugas gigantes. Otra historia se refiere a la predicción que le hizo un oráculo al célebre poeta Esquilo de que moriría aplastado por su casa, por lo que decidió irse a vivir al campo, con tan mala suerte que un águila dejó caer sobre su cabeza una tortuga, cuyo caparazón lo mató en el acto. Pese a todo, la historia más célebre es la fábula de la liebre y la tortuga”*. Bien, ¿Qué encontramos allí en ese texto? Responden: Una información. Docente: Ajá ¿Es un hecho real o ficticio? Responden: Real. Docente: Bien, fíjense ¡eh! Manuel ¿Por qué es el orden expositivo el que predomina allí? ¡eh! Responde Manuel: ¿Es una narración? ¿Te parece una narración? Manuel responde: Para mí, sí. ¿Por qué? Responde: Porque encontramos cierta información. ¿Pero allí hay un momento cumbre? ¿Hay un desenlace de alguna historia? Manuel responde: Sí. ¿Cuál es el desenlace? ¿Cuál fue el

nudo? No, eso es una ejemplificación. Fíjense ¡eh! lo que quiere recalcar es el tiempo de vida que tiene una tortuga y usa tres ejemplos, utiliza la historia del mito que existe en Asia, utiliza la del poeta y utiliza que todos hemos leído de liebre y la tortuga, pero está ejemplificando no está ¡eh! contando una historia, es muy distinto. Si revisan los verbos tampoco están en pasado, entonces, hay una definición de lo que es una... de lo que es la especie de la tortuga, incluso explica cuánto tiempo viven ¡eh! y cómo han logrado a pesar de todos los fenómenos naturales que han ocurrido en la naturaleza, cómo han logrado permanecer todavía en el tiempo. Sonery, leemos la última, bueno Sonery no, la amiga, ¿Nos lees la última? “Los médanos de Coro” **(cita textual)**: *“Durante las horas más calurosas del día, cuando pega fuerte el sol, es peligroso andar descalzo por la arena de los médanos, pues su calor resulta insoportable y que las plantas de los pies. Los científicos explican la formación de los médanos mediante una combinación de las corrientes marinas y los vientos alisios. Las corrientes marinas arrastran gran cantidad de arena que las olas depositan en la playa. Cuando se secan, pierden la cohesión y el peso que les proporciona el agua. Los vientos alisios las empujan y arrastran sin descanso tierra adentro”*. ¿Qué quiere decir, qué aparece allí en ese párrafo? Pausa. Responden: Una información sobre los médanos de Coro. El efecto de la arena caliente. ¿Y qué dice cuáles son las causas del fenómeno? ¿Qué causa el fenómeno? ¿Qué producen los médanos de Coro? ¡Ah! Ahí lo dice claramente que es. Las corrientes marinas y los vientos alisios. Bien, entonces, fíjense ¿Tiene las características del orden anterior? O ¿Son distintas? Son distintas. En la narración se cuentan historias reales o ficticias y aquí tenemos hechos reales, les ponía el ejemplo los textos de bachillerato y de primaria tienen estas características, aparecen definición, causa-efecto, tipos, importancia, etc. Bien, lo vamos a dejar hasta aquí ¡eh! el día de hoy. Para la siguiente sesión, vamos a revisar los siguientes dos o tres órdenes discursivos. Les

pido que lean la información que investiguen otras fuentes y que ¡eh! traigan material para trabajar, su aporte, lean, revisen, infórmense. ¿Alguna pregunta hasta aquí? Bien nos vemos en la siguiente clase.

Registro 2	15 de julio 2015	Asignatura: Castellano Instrumental
Informante 1:	Profesora MP	Hora: 9:40 a.m. a 12:00 p.m.
Aula 114	Sección 13	Investigadora: Natalia Chourio

Buenos días jóvenes. **(La profesora pasa la lista)** ¡Eh! revisé los exámenes, no los corregí, pero sí los revisé y por lo menos Anthony, Marvin, Jefferson ¡eh! Conversamos al finalizar la clase. Bien, ¿Le sacaron copia al material con el cual vamos a trabajar el día de hoy? ¡Eh! Trabaja con Jefferson. Adelante Marvin, para que podamos ir haciendo la lectura del material. En el día de hoy, vamos a abordar la última unidad que tiene que ver con el discurso oral, vamos a trabajar, específicamente, con la exposición académica, en la clase anterior les pedí por favor, buscaran el material, lo leyeran, lo revisaran para que podamos trabajar. Vamos a abordar de la exposición académica, vamos a abordar sus tres grandes momentos: el antes, el durante y el después, porque ¡eh! es importante para su desarrollo durante su carrera o las diferentes asignaturas, porque van a tener que hacer uso del lenguaje oral. El lenguaje oral es importante. Bien, ¿Cuántos de aquí han realizado una exposición académica? ¿Cuándo? ¿Cómo? Los alumnos describieron sus experiencias con respecto a la exposición. Bien, vamos a revisar el material ¿Por qué hay un antes, un durante y un después? Bien, que vamos a revisar, vamos a revisar el antes, el durante y el después de una exposición académica ¿Por qué hay un antes, un durante y un después? ¿Sabían que la exposición tiene tres grandes momentos? Antes ¿Por qué? Porque, yo llego, tengo que dar una clase o voy a hablar, por ejemplo, sobre las clases de palabras y vengo el día sin haber preparado ningún material ni nada ¿Qué hago? Antes de ir a la exposición, buscas los recursos, preparas, este, el material y buscas estrategias adecuadas para que ese material sea lo me... sea recibido de la mejor manera posible por la posible audiencia con

la cual vas a trabajar, bien, en el material hay nueve pasos importantes que hay que tomar en cuenta antes de iniciar o preparar una exposición, bien. **(La profesora anota los nueve pasos en el pizarrón)**. Entonces, tenemos nueve aspectos que hay que tener en cuenta antes de realizar una exposición académica. Concientización **(sic)**. ¿Por qué? ¿Por qué debemos concientizar **(sic)** antes de empezar ¡eh! a preparar el tema. Bueno, yo tengo que saber o estar claro hasta donde son mis capacidades y limitaciones, por ejemplo, si yo no soy una persona formada en física o en química y sé que no tengo un dominio ¡eh! profundo, un dominio conceptual profundo sobre esos aspectos, tengo dos opciones o me preparo lo suficientemente bien con un experto o asumo que no domino ese material y no puedo ¡eh! dictar una charla, una conferencia o presentar una exposición sobre esos contenidos ¿por qué? Porque mi audiencia puede estar nutrida de personas especialistas en esa área y al momento de yo hacer la exposición ¿cómo voy a quedar? Mal, mal, porque cuando empiecen a hacerme preguntas sobre física nuclear, sobre los átomos, este, sobre micropartículas ¡eh! yo no tengo un conocimiento profundo sobre el tema ¿Qué voy a hacer? Voy a quedar mal, entonces, cuanto antes de empezar a preparar un tema debemos concientizar, estar claros cuáles son nuestras capacidades, cuáles son nuestras limitaciones en torno a un público que puede dominar perfectamente el material que yo estoy trabajando, entonces, debe haber un proceso de concientización **(sic)**. El material dice **(cita textual)**: “*Antes de todo se debe ser consciente de la capacidad profesional de abordar el tema, si se tiene la experiencia y los conocimientos necesarios para dar la exposición*”. Bien, ¿Claro con esto? ¿Lo han pensado cuando han planificado una exposición? Por lo general, abordamos temas en el área donde hemos sido formados o en el área donde nos hemos preparado, por ejemplo, yo no podría dar una conferencia sobre matemática, no podría, porque no estoy preparada en esa área, puedo estudiar, puedo prepararme y

puedo aprender, sí, pero no sería lo mismo dar una conferencia en el área que sí estoy preparada o en el área en la que he pasado años formándome. Hay una diferencia hasta donde podemos llegar con unos contenidos y hasta donde no. Bien, luego tenemos la preparación o investigación ¿por qué es importante investigar antes de realizar una exposición académica? **(Pausa)** ¿Anthony? Él responde: Para estar actualizados. Docente: Has dicho una palabra clave: actualización. Recuerden que el conocimiento no es estático, el conocimiento evoluciona por las constantes investigaciones que se van realizando en la comunidad científica. Así como hemos evolucionado las personas a lo largo de la historia, así el conocimiento ha evolucionado. Cuando vamos a presentar el tema debemos investigar para qué, para estar actualizados en esa materia, cuáles son los últimos avances, que se ha innovado, cuál es lo más importante que se ha investigado sobre esa temática ¿Por qué? Porque podemos estar presentando un material desfasado totalmente de la realidad y puede ser que en público si hay gente preparada en la materia se pueden dar cuenta que está desactualizado. Entonces, la investigación debe estar acorde con el avance de la tecnología, sabemos que, por ejemplo, el internet ha tomado una gran importancia dentro de los espacios escolares, una herramienta fundamental para hacer investigaciones, sí, ¿por qué? Porque con la globalización podemos saber lo que está pasando en China en tiempo real, podemos saber cuáles son las innovaciones que están haciendo en otro país y eso enriquece lo que estamos preparando. La investigación es clave, porque va a determinar ¡eh! va a conceptualizar que es lo que yo voy a lograr, recuerden que un tema tiene muchas aristas, es decir, es muy variado, yo no puedo hablar todo sobre un tema, debo enfocar o segmentar cual es la información que voy a trabajar ¿Por qué? Porque es imposible abarcar todo sobre una determinada temática. Bien, que dice el material sobre la preparación del tema de investigación **(cita textual)**: *“Como primer paso hay que hacer un listado de*

los temas y los subtemas de la exposición para poder ubicar en una plano general de la misma para la preparación del material de apoyo para la exposición y el equipo necesario. Es decir si se va a usar transparencias se necesita un retroproyector, si usan diapositivas se necesita un proyector de diapositivas, si va a usar presentaciones a través de computadora se debe buscar un monitor grande o pantalla con video beam o un proyector, lo mismo cualquier material audiovisual, como videos, fotos, sonidos, etc.”.

Bien, fíjense, implica ¡eh! pensar incluso en los recursos que yo voy a usar, si por ejemplo, ustedes preparan ¡eh! unas diapositivas para su exposición, saben que en el salón no contamos con un video beam o ¡eh! un retroproyector ¿Qué deben hacer? Pensar donde van a proyectar ese material, si van a alquilarlo o hay algún sitio donde puede pedirse prestado, o sea, todo esto incluye la planeación de...la planeación y preparación de ese material Usted debe pensar que usted viene a hacer una exposición académica deben pensar si va a usar la pizarra y hasta traer su marcador y su borrador, no pueden estar contando que el profesor lo cargue o no, porque si ese día no lo carga, entonces, usted no va a hacer la exposición. Cuando usted se va presentar tiene que cargarlo todo, cargar su marcador si va a usar marcador, haber alquilado un video beam, si va traer una lámina en papel bond, traerla, haberla preparado, revisado. Si por ejemplo va a usar una maqueta, haberla hecho con anterioridad, es decir, usted prepara y piensa en todos los aspectos importantes para preparar ¡eh! su material y cómo lo va a presentar. Bien, luego tenemos la preparación de las instalaciones físicas, por ejemplo, si tuviésemos ¡eh! que hacer una exposición en este salón y fuésemos muchos ¿Creen que podríamos organizar, por ejemplo, ¡eh! los pupitres de alguna otra forma? Yo voy a proyectar en aquella pared, yo sé que voy a usar un video beam, esta pared tiene unas letras, en esta pared hay una ventana, en esta pared hay dos pizarras y en la pared de fondo es la única que es... que está disponible y es

blanca, yo tengo que pensar en eso incluso antes de hacer la exposición y, previamente, llegaré al salón más temprano, prepararé el espacio, colocaré los pupitres de un lado, otro grupo de otro lado con una separación adecuada para que pueda ser visualizado de la mejor manera el material. Imagínense que usted planificó su exposición con un video beam y el día... y vengan y lo alquilen y venga el señor y no haya como conectarlo, ya usted sabe que ese es un recurso inviable para ser usado en este salón, pues los enchufes no tienen corriente, se tendrá que buscar cualquier otro, pero este, no. Bien, dice **(cita textual)**: *“Las instalaciones físicas juegan un papel importante para conseguir una exposición exitosa y es así como debe tenerse en cuenta eliminar a todos los elementos de distracción posible: la planta física, la temperatura, la iluminación, los equipos y muchas otras cosas que debemos tener en cuenta”*. Aquí hay dos factores que en este momento están ¡eh! dificultando nuestro trabajo ¿cuáles son? La temperatura ¿qué pasa si usted está en un sitio, por ejemplo, ¡eh! si hay un excesivo calor? ¿Cómo se siente? Entonces, por ejemplo, incluso, ¡eh! aunque parezca mentira si tuviésemos una exposición de ustedes formal en este momento, fuésemos muchos ¡eh! la temperatura ¡eh! puede distraer o distrae a los oye... a su audiencia, a los participantes. ¿Por qué? Porque usted no a pensar su atención, se va a desviar del contenido que está ¡eh! presentando el compañero y se va a enfocar en la sensación física y térmica que está sintiendo ¡eh! su cuerpo. Bien, luego tenemos la preparación psicológica ¿Por qué una preparación psicológica aaaa.... Sonery. **(Pausa)** No contestó. Ana. ¿Anthony que sería para ti prepararte psicológicamente para una exposición? **(Pausa)** Lo que pasa es que el aprendizaje no es memorizar exactamente, es la comprensión de aquel objeto que estamos estudiando de aquella situación, no es memorizar, yo no gano nada con memorizar ¡eh! el concepto, por ejemplo, de qué es un orden discursivo, qué es un tipo de texto. Si cuando en la realidad cuando debo identificar, por ejemplo, órdenes

discursivos como la narración o la descripción ¡eh! ¡Eh! el orden dialógico no lo logro hacer, yo no comprendo el concepto y logro poner en práctica este concepto no ha habido una verdadera situación de aprendizaje, hay una relación directa entre comprender y ejecutar. Yo debo comprender y estar en la capacidad de poner en práctica ¡eh! lo que estoy comprendiendo o aprendiendo, por eso, en el examen, este, era práctico, era netamente práctico a mí no me interesaba realmente saber si usted se sabía con puntos y comas y signos de interrogación qué era un tipo de texto realmente o qué era un orden discursivo, lo más importante es reconocerlos en la práctica, saber que por ejemplo la descripción está cargada de adjetivos, abundan los adjetivos ¿por qué? Porque se denotan las características de la situación objeto que se está describiendo, en la narración se cuenta una historia y que tiene ciertas características de un inicio, un desarrollo y un final, en el orden instruccional predomina ¡eh! una de las cosas más importantes es... son los verbos, los verbos en imperativo o los verbos en infinitivo que me indican las acciones o el paso a paso a seguir para yo hacer una determinada ¡eh! actividad. Entonces, ¡eh! cuando tenemos fallas ¡eh! en la aplicación de un determinado material, debemos revisar o regresar al contenido ¿por qué? Porque significa que hay algo que no estamos comprendiendo totalmente que impide que lo llevemos a la práctica, bien, entonces, cuando, vamos a leer: *“Cuando hay una preparación psicológica es necesario que el expositor esté consciente de su capacidad profesional para abordar el tema de su exposición y de poder responder a las preguntas que le pueden hacer, para ello debe asegurarse de que sus conocimientos sean suficientes o de contar con unos de sus compañeros que lo asista cuando así lo crea necesario, para eso el equipo de exposición debe ponerse de acuerdo para que cuando exista una situación ya sea por preguntas o por cualquier otro motivo, en este caso, el expositor hace alguna señal específica para solicitar ayuda, de lo contrario, no es correcto que nadie intervenga, pues le quita postura y le*

resta credibilidad frente a la audiencia, tomarse unos minutos para lograr una adecuada concentración, es importante concentrarse antes de pararse ante la audiencia". Usted puede tomarse unos minutos como dice el material para respirar profundo y luego iniciar. Se debe notar la cohesión entre el grupo expositor, es decir, un buen equipo de trabajo no solamente se prepara en el punto o contenido que va a exponer de forma individual, sino que hay un manejo ¡eh! total del tema ¿por qué? Porque si uno de los compañeros tiene alguna debilidad, se quedó en blanco, el miedo lo traicionó, no pudo seguir abordando los contenidos ¿qué vamos a hacer, vamos a dejar ese vacío? No. Uno de los miembros del equipo debería salir y terminar de hacer comprensible ese material a la audiencia ¿qué pasa? En la realidad qué pasa, ustedes se dividen el punto, usted se aprende su punto y más nadie se preocupa de que es el compañero va a trabajar, entonces, ¿es correcto? No, no es correcto. Debe notarse también y eso se nota en la puesta en escena, muchas veces lo que me ha dicho la práctica, usted se presenta y luego que se presenta ni siquiera saben quién es el siguiente, entonces qué hacen ¡eh! bueno ahora el siguiente es mi compañero ¿quién es? ¿A quién le toca? Eso es terrible, eso se ve mal, es inadecuado hacerlo, entonces, debe notarse una preparación, yo siempre les digo a mis estudiantes planifiquen y ensayen de ser necesario antes de la exposición ¿por qué? Porque deben saber el orden, quien viene primero, quien va después ¡eh! saber los nombres, muchas veces ni siquiera se saben el nombre de sus compañeros, ahora le toca ¿cómo es que te llamas tú? O le dicen un apodo. Bien, entonces ¡eh! de aquí en adelante para que sus exposiciones sean correctas o se acerquen lo más posible al profesionalismo que deben demostrar ustedes en el futuro en sus salones de clase, tomen en cuenta estas consideraciones, planifiquen nada les cuesta tomarse media hora en saber quién viene primero, quién va después ¡eh! qué va a pasar si algún miembro tiene una dificultad, saber el contenido global que se está abordando, no centrarme o enfocarme nada

más en lo que yo voy a exponer, porque se supone que como equipo domina toda la información, entonces cuiden esos detalles en la presentación. Bien, luego tenemos la audiencia, la audiencia por qué, debemos saber siempre, ¡eh! cuando revisamos material de la primera unidad ¡eh! que ¡eh! en donde planificábamos la escritura había un aspecto importante que era la audiencia, saber para quien estoy escribiendo o, en este caso, saber para quien estoy dirigiendo mi discurso, es para niños, es a jóvenes, es para adultos, es para una comunidad especializada o es una comunidad que no tiene ¡eh! no sabe ¡eh! o no maneja ¡eh! a profundidad los contenidos que se van a abordar, incluso hay autores que dicen bueno saber el estudio socioeconómico, el nivel ¡eh! de preparación intelectual de las personas, porque eso me va a permitir saber a qué me estoy enfrentando y qué nivel de preparación también debo exigirme. Dice **(cita textual)**: *“Es muy necesario saber el nivel socioeconómico y profesional, su posición laboral y a qué se dedica la audiencia”*. También si es posible, por qué a qué se dedica, por ejemplo, ¡eh! si usted sabe que la audiencia es un grupo de personas que tal vez no tiene un conocimiento profundo sobre el contenido que se está abordando ¿qué debemos hacer? Bueno, vamos a adecuar nuestro léxico a ese... a ese tipo de público ¿por qué? Porque si no la información no va a llegar, si utilizamos ¡eh! un lenguaje especializado ellos van a quedar en blanco, entonces debemos aprender a adecuar nuestro léxico al tipo de audiencia que nos estamos dirigiendo, esto es fundamental, ahora si usted está en medio de profesionales de la materia sí podrá utilizar un léxico especializado en esa área ¿por qué? Porque lo van a entender. Bien, luego dice, ajá **(cita textual)**: *“También si es posible tener acceso a todos los nombres para familiarizarse con ellos y sería muy conveniente relacionar las relaciones con los nombres de cada persona dentro de auditorio, esto con el fin de que en algún momento, el expositor se pueda dirigir más personalizado al público”*. Por ejemplo, claro si es una audiencia que usted no conoce es difícil saber el

nombre ¡eh! de cada quien, es de mal gusto que nos dirijamos, por ejemplo a una persona: “el de la camisa gris” o “el de la camisa azul”, deberíamos saber los nombres, si ustedes se fijan una vez que yo ¡eh! me aprendí todos sus nombres no les digo “el de la camisa negra”, sino que cuando tengo que hacer una pregunta la hago de forma directa: “Frank qué opina usted sobre esto”, Anthony qué es para ti tal cosa, Jefferson qué es para ti tal cosa ¿por qué? Porque eso crea mayor cercanía entre el expositor y su público. Bien, luego tenemos la presentación personal, ¿por qué será importante la presentación personal? Y cuando hablo de presentación personal no quiero decir que usted tiene que salir corriendo e ir a RORI, comprarse un traje de corbata ¡eh! ¿Qué significa la presentación personal? Usted debe tener un porte adecuado, no andar...debe tener un corte adecuado, deben estar bien peinados, tienen que venir con su cara lavada, no venir con restos de algunas secreciones nocturnas **(la profesora se ríe)** ¡eh! se lavan bien su cara, se cepillan, imagínense que tengan un aliento desagradable. Bien plantaditos, no importa que su ropa sea vieja, pero limpia. Entonces, es muy importante cuidar la apariencia personal. Bien que dice el material, Jefferson sobre la presentación personal **(cita textual)**: *“Es muy importante la presentación personal del expositor o del equipo de exposición, hay que intentar ubicarse en su presentación personal a la misma altura de la audiencia y tomar en cuenta el lugar donde se va a exponer”*. Si usted sabe que va a tener una presentación en el auditorio, una presentación formal ¿cómo debe venir vestido? Es saber adecuarnos a las situaciones, así como adecuamos nuestro registro del lenguaje ¡eh! a las distintas situaciones para comunicarnos. Si estamos con nuestros amigos usamos un tipo de registro, si estamos en un salón de clase varía el registro ¿cierto? Bueno, de igual forma debemos saber ¡eh! a qué tipo de audiencia nos vamos a presentar para adecuar nuestra presentación personal. Bien, el siguiente aspecto tiene que ver con la puntualidad, ya Frank lo asomaba con... ¡eh! en relación a la

presentación personal. La puntualidad dice mucho de nosotros, incluso siempre logramos tipificar a una persona si es puntual o es impuntual, “ah no, ella siempre llega tarde” o no “siempre está a la hora”, claro entendemos que siempre hay situaciones pueden hacer que, esporádicamente, ¡eh! no podamos estar a la hora en un determinado sitio, pero no es que siempre vamos a tener un problema o siempre vamos a tener una situación que nos impida estar a la hora ¡eh! ese es, digamos entre los venezolanos, es un valor que deberíamos cultivar y mejorar, la puntualidad es fundamental, si es a las nueve es a las nueve, si es a las diez es a las diez, si es a las once es a las once ¿por qué? Porque puede que ¡eh! haya muchas personas que sí lleguen más tarde, pero qué pasa con las que sí son puntuales ¿estaríamos faltándole el respeto? Sí, porque estamos irrespetando su tiempo, tal vez esa persona planificó ¡eh! su horario en función del tiempo que le hemos dado, entonces, la puntualidad es importante ¿por qué? Porque no podemos hacer esperar a los demás por ¡eh! nuestros deseos o caprichos personales si es a propósito que lo hacemos. Bien el material dice **(cita textual)**: *“Es un requisito ejecutivo, si una gran parte de la audiencia ha llegado temprano por respeto a ellos, la exposición debe comenzar pronto no esperando lo que irresponsablemente llegan tarde, solo en el caso que se espere a una persona muy importante”*. ¡Eh! no porque por ejemplo usted tenga una exposición y no he llegado toda la audiencia usted debe retrasar su exposición, usted debe dar inicio a la hora que está y con los que están ¿por qué? Por respeto a las personas que ahí están, por respeto al tiempo de los demás. Bien, y por último tenemos ¡eh! la duración del tiempo, dentro de este “antes” de una exposición también se aborda la planificación en el tiempo que yo doy al contenido que yo voy a presentar, no puede ser muy extenso ni muy breve, las investigaciones dicen que nuestra atención se mantiene activa durante aproximadamente unos cuarenta y cinco minutos y que después de esos cuarenta, cuarenta y cinco minutos se distrae nuestra

atención es por eso que es recomendable hacer cualquier tipo de pausa y luego ¡eh! volver a iniciar para poder tener la exposición de los participantes, entonces, que debe hacer usted, bueno preparar el tiempo, si usted sabe que ¡eh! la clase tiene una duración de dos horas, usted va a preparar su discurso para esas dos horas, no es que la va preparar ¡eh! para dos horas y media o dos horas y cuarto, todas las actividades que usted va a realizar deben estar enmarcadas dentro de esas dos horas. Bien, entonces, es importante tomar en cuenta ¿qué les parecieron estos requisitos? ¿Es importante tomarlos en cuenta? ¿Por qué? Los alumnos responden. Bien, en este momento ¡eh! les voy a pedir... ah se me olvidó leer el último punto de la guía (**cita textual**): *“Es sabido que una idea corta no debe durar más de quince minutos de exposición, en el caso de una idea mayor el tiempo más recomendable es de cuarenta y cinco minutos, después de esto hay mucha probabilidad de pérdida de atención, solo en el caso de una audiencia madura o ya previamente avisada los tiempos pueden ser mayores, pero hay que tomar en cuenta que es conveniente dar descansos cada dos horas con algún refresco, té o café para reanimar un poco”*. Bien, en este momento, les voy a pedir que en la parte trasera del material realicemos un mapa conceptual que sintetice la información que hemos abordado, vamos a tomarnos diez minutos de la clase para que piensen en el material y lo puedan esquematizar en un mapa conceptual, vamos a tomarnos diez minutos ¿les parece? Y luego continuamos. (**Transcurrieron alrededor de treinta minutos**). Listos, entonces, ah muchachos les olvidé de decirles que hay una jornada de vacunación, es importante que todos nos vacunemos. Bien muchachos ¡eh! ¿Quedó más clara la información? ¿Quién puede hacer una síntesis que cierre este primer proceso? ¿Anthony? ¿Puedes hacer una síntesis que cierre este proceso? Exacto, estamos revisando la primera parte, antes de la exposición ¿qué podemos... cómo podemos sintetizar la información hasta ahora abordada? El alumno interviene. Docente: Bien,

vamos a darle entrada al siguiente proceso, el siguiente proceso relaciona o se refiere al desarrollo propio de la exposición. La profesora se levanta para escribir en el pizarrón. Bien, entonces, durante o en el desarrollo propio de la exposición ¿cuáles serán esos factores que debemos seguir, ya no antes, sino en el desarrollo propio de la exposición ¿qué es importante? Imaginen que están exponiendo. Vamos a revisar estos aspectos que han mencionado antes de abordar el material Bien, el tono de voz de un aspecto sumamente importante, porque nos permite proyectar la información que llegue a todas las personas ¡eh! no sé si les ha pasado que cuando usted escucha a una persona hablar y es como si estuviera susurrando entre los dientes o hay personas que tienen el timbre muy bajo y causa un cierto desagrado. No podemos susurrar entre dientes, pero tampoco podemos gritar ¿Qué nos permite determinar que estamos usando un tono de voz adecuado? ¡Eh! podemos fijarnos en los gestos de las personas, si usted ve en los gestos del audiencia que la información no está llegando usted no está usando un tono de voz adecuado o la gente está haciendo un gesto de que no escucha. Bien, en relación con los gestos, los gestos ¡eh! es importante saber manejarlos en la puesta en escena de una exposición. Bien, entonces, una de las cosas más fáciles de perder y ustedes como estudiantes tienen que pensarlo como futuros profesionales es la atención de sus estudiantes y sobre todo en Básica o a nivel de bachillerato, entonces, es fundamental manejar su gestualidad, incluso usted puede venir de su casa y puede haber tenido una pelea, pudo haber discutido con el vecino, le pudo haber pasado cualquier cantidad de cosas y cuanto esté en clase, esté en su exposición con una cara inadecuada o molesto ¿por qué? Porque nadie aquí tiene la culpa de lo que a usted le sucedió, entonces, o usted está triste tampoco va a poner una cara de felicidad si está triste, pero cuando esté en la exposición tratar de... o tratar de mantenerse lo más adecuado posible frente al público, yo a veces, por ejemplo, puedo venir que no he dormido en una noche o

puedo tener en un problema y nunca se ha enterado cuando estoy bien o cuando esto mal, siempre trato que cuando estoy frente a ustedes ser la misma persona y a lo mejor tengo los mismos o hasta más problemas que ustedes ¿por qué? Porque eso va a desviar la atención del elemento más importante que es la información. Entonces, cuando usted está exponiendo no va a poner sus manos detrás parado inerte, pero debe haber un movimiento sutil, sutil en el paso, sutil en el rostro ¡eh! debe ser consecuente, poder estar acorde lo que está diciendo con sus gestos. Bien, luego tenemos el léxico ¿por qué es importante tomar en cuenta el léxico? ¿Qué es el léxico, Andreina? Contesta la alumna: Es el diccionario que tiene uno en la mente. Docente: Así se los definí yo, es un diccionario personal, ese cúmulo de palabras que usted puede utilizar... que usted puede tomar para construir sus discursos y el léxico se va ampliando o va mejorando a medida que leen, la lectura es la única vía que permite mejorar nuestro léxico, si no leemos, no mejoramos nuestro léxico y ¡eh! cuando construimos nuestros discursos orales debemos tomar en cuenta el léxico, respondiendo a qué al tipo de registro que nos vamos a dirigir: formal, informal, es un público especializado, conocen la materia, no conocen, si la conocen puedo usar una terminología científica adecuada para esos oyentes, pero si no lo conocen, debo usar otras palabras, usar un léxico distinto para que esa información pueda llegar con claridad, el léxico es fundamental. El léxico va acompañado del estilo, cada uno de ustedes tiene un estilo particular, debemos ser fiel **(sic)** a nuestro estilo, no debemos tratar de imitar a otros. Usted puede ver como otro orador se desenvuelve de una forma distinta. Cada quien tiene su propio estilo, debe saber explotarlo y hacerlo lo mejor posible con las herramientas que se tenga. Usted no puede convertirse en algo que no es. Bien y por último tenemos la ejecución ¿a qué se debe la ejecución, Sonery? ¿Frank? Tiene que ver con el desarrollo de la exposición como tal, entonces no podemos ser demasiado monótonos ni tampoco podemos ser demasiado....

Entonces, vamos a dejarlo hasta aquí por el día de hoy, por favor para la próxima clase traigan el libro y el material que vamos a terminar de revisar y ya deben traer su tema escogido para la exposición. Recuerden que el tema es de libre elección, vamos a repetir las instrucciones, el tema es de libre elección solo que debe estar enmarcado dentro de cualquier arte, puede ser: literatura, cultura, lo que usted quiera... habíamos quedado que eran dos personas lo dijimos en la clase anterior, deporte no, puede ser pintor, músico, escritor, artista y que sea venezolano, la condición es que debe ser venezolano, vamos a conocer primero lo nuestro y luego lo demás. Terminen de revisar el material y para la próxima sesión traen el tema escogido ¡eh! con quien van a trabajar. Hasta luego.

Registro 3	5 de agosto 2015	Asignatura: Castellano Instrumental
Informante 1:	Profesora MP	Hora: 9:40 a.m. a 12:00 p.m.
Aula 114	Sección 13	Investigadora: Natalia Chourio

Bien muchachos, el día de hoy vamos a darle continuidad a la unidad cinco que hemos venido trabajando sobre el código oral, recordemos que abordamos o en clases anteriores abordamos todos los contenidos relacionado con la exposición académica y ¡eh! estudiamos cuáles serían algunos de esos aspectos que debemos tomar en cuenta a la hora de presentarnos en público, en el material que revisamos ¡eh! el autor lo... lo dividió en tres grandes momentos, teníamos un antes, un durante y un después de la exposición, decíamos que antes de la exposición había que hacer o se debía de hacer un proceso de planificación, concientización (**sic**) ¡eh! búsqueda de información y preparación del material, es decir, planificar y pensar todo lo que voy a hacer: el qué, el cómo, el cuándo, dónde, por qué y para qué, es decir, que busco lograr yo con ¡eh! la información que voy a presentar a los oyentes, en el durante ¡eh! una vez que yo he planificado, he decidido el tema que voy a abordar y he escogido cuál es el aspecto que voy a abordar de ese tema, porque recuerden que un tema tiene múltiples aristas, es decir, es muy amplio, nunca puedo hablar todo sobre una misma cosa, puedo dividirlo o cojo la vertiente ¡eh! la vertiente que quiero dar a conocer al público en ese determinado momento, una vez que he escogido el tema, lo he delimitado, he revisado la bibliografía actualizada sobre esa temática, una vez, incluso, que he pensado qué recursos voy a utilizar, es decir, voy a usar láminas, voy a usar video beam, si voy a hablar sobre un músico ¡eh! voy a usar ¡eh! una grabadora ¡eh! voy a usar audio, voy a usar video, es decir, pensar en los recursos que me voy a apoyar para completar o hacer más agradable la experiencia al público que va a recibir la

información, incluso, piensen en el tiempo, cuánto va a durar mi exposición y planifico en función de este tiempo ¡eh! evalúo algunos aspectos personales para la presentación cómo voy a presentarme frente al público, cómo voy a ir vestido de manera muy formal ¡eh! no puedo... en el aseo personal, ese día me peino, me maquillo, es decir, cómo va a hacer mi aspecto frente a los demás en ese momento, adicionalmente preparo las instalaciones físicas, un poco lo que ustedes hicieron hoy, adecuaron el salón, seguro estaba muy desordenado, ustedes adecuaron el salón y el espacio para hacer su presentación, si nos fijamos en Frank siempre anda en franela hoy se trajo una camisa, porque iba a presentar frente a un público, incluso noto adecuado su peinado (**risas**), igualmente, Eugelis, Eugelis también... pero pensaron esos aspectos antes de venir el día de hoy, no hicieron las láminas hoy, las hicieron con anterioridad, como no tenemos luz en el salón ¡eh! no hay... no porque hoy no haya luz, no hay conexión... no hay posibilidad de conectar algún aparato tecnológico, decidieron, con anterioridad, que la lámina era el mejor recurso para usar, fíjense, hubo todo una planeación sobre qué voy a hacer y cómo lo voy a hacer presentar. Durante la exposición, en el segundo momento, se evalúan otros aspectos que son de igual importancia como ¡eh! la planificación, es decir, el antes, ¿qué se evalúa? La intensidad de la voz, es decir, la proyección que yo debo hacer de mi voz para que llegue a todos los participantes, la dicción, es decir, la correcta pronunciación de las palabras va de la mano con la proyección de la voz ¿por qué? Porque si yo pronuncio adecuadamente y en un tono correcto la información... la información va a salir fácil de comprensión para todos los que estén allí, además los movimientos corporales, es decir, el uso de los gestos, del cuerpo, el desplazamiento que voy a tener en el escenario a la hora de mi puesta en escena que inclusooooo.... Los gestos exagerados, las muletillas, sabemos y revisamos material sobre eso, incluso ¡eh! leímos el texto “Hable menos, hable bien”, sabemos que es un proceso gradual y que

yo... lo... lo más importante es reconocerlo y después de reconocer esas muletillas que uso no es que va a desaparecer de la noche a la mañana, sabemos que es un proceso de concientización ¡eh! progresivo y va mejorando en la medida que queramos corregirlo, nos damos cuenta que estamos en un error, corregimos, corregimos, corregimos hasta que nuestro discurso sea lo más fluido posible ¿qué otros aspectos se revisan o se evalúan durante la exposición? La mirada hacia el auditorio, es decir, cómo proyecto... cómo me proyecto yo, como es la confrontación con el público que allí está ¡eh! estoy mirando al cielo, estoy mirando al público, la seguridad ¡eh! el nerviosismo, incluso los gestos denotan nerviosismo ¡eh! tengo que tratar de controlar todos los aspectos... estamos empezando y es un camino largo por recorrer ¡eh! les daba recomendaciones, les decía, bueno, vamos a ensayar todos esos aspectos, pero en toda su carrera deberían poner en práctica, deberían tomar en cuenta estos aspe... estas recomendaciones para que no vuelvan incurrir en esos errores y sus exposiciones o puestas en escena sean cada día mucho mejor. Otros aspectos importantes el uso de ejemplos clave o pertinentes, si usted está abordando una temática no puede salir con un ejemplo que estén totalmente des... no concuerden con el aspecto que usted esté evaluando, el uso del material de apoyo, si usted trae una lámina, la debe señalar no puede aparecer la lámina y nadie sabe porque está allí o qué quiere decir, se debe señalar esa lámina, indicar cada uno de los aspectos que ha seña... indicado o ha escrito allí, bien, y por último, tenemos el después. Todos los momentos son importantes, el antes, el durante y el después, no significa que una vez puesto en escena su presentación se acabó la exposición, es decir, usted terminó el tema y bueno hasta aquí llegué, chao, me voy, no. El después es también de suma importancia ¿por qué? Porque es esa interrelación que se da entre usted y el público, permite reconocer o le permite a usted saber si la información realmente o el proceso comunicativo ¡eh! se dio en toda su

dimensión, es decir, ¿los oyentes comprendieron lo que usted ha expuesto? Hubo una verdadera comprensión, surgieron algunas dudas, es el momento indicado para aclararlas, hacer preguntas, complementar, incluso, el público puede complementar la información que usted ha expuesto, ese es el momento de concluir donde se concluye y donde se recoge ¡eh! toda la información que ha sido expuesta durante el lapso de tiempo que los participantes han presentado con una determinada temática, entonces, todos los momentos son importantes y todos deben ser evaluados, pensados y planificados antes de la puesta en escena de cualquier exposición académica. Bien, ¿alguna pregunta hasta aquí? Bien, entonces a continuación vamos a escuchar a los dos equipos expositores que están programados para el día de hoy y luego después de cada equipo hacemos las correcciones ¿les parece? No estamos juzgan... ¡eh! no vamos a juzgar ni satanizar lo que van a hacer el día de hoy, es un ejercicio para ¡eh! reflexionar un poco y además para corregir o para que se lleven cualquier de esos errores que están cometiendo o tal vez no y puedan mejorarlo en su praxis educativa tanto a nivel como docente o como profesional que van a ser, bien, entonces, Eugelis y Frank el escenario es todo suyo. Buenos días, gracias por estar aquí, somos pocos, pero chévere, este nosotros vamos a hablar sobre Oscar de León, este hemos hecho una breve reseña sí, buscando todo lo que él ha hecho a lo largo de su vida. **(Los estudiantes hicieron su exposición)**. Docente: Bien, vamos a empezar con algunos aspectos que me hubiese gustado que hubiesen hecho, esto pensándolo, recuerden que debemos... una de las cosas más importantes para nosotros presentarnos ¡eh! frente a un público es tratar de ser lo más creativos posible, una de las cosas que hubiese sido interesante presentarnos, hubiese sido un poco ¡eh! las letras de sus canciones, es decir, ¡eh! pensar un poco sobre qué escribe Oscar de León, a qué le escribe, si le escribe al amor, a la soledad, a la desesperanza, a la vida, a algún paisaje y cómo

presentar tal vez alguna muestra, tenían a Eugelis que canta, recuerden que tienen que usar todos los recursos que tengamos. Eugelis canta, ella es cantante. Eugelis tiene esa fortaleza, tiene esa habilidad, ella ha podido poner en práctica esa hoy y cantar tal vez una estrofa que ejemplifique un poco lo que han expuesto, esos son recursos que tienen que usar o hubiesen traído tal vez un radiecito y ponían... el público podía escuchar apoyado tal vez en una hojita con la canción y leer un poco su música, es decir, leer la letra, qué dice Oscar de León a qué le escribe. Esas dos cosas hubiesen sido interesantes y hubiesen complementado su exposición, tómelo en cuenta en futuras exposiciones, sean creativos y sáquenla punta a todo lo que tengan, usen todos los recursos y si ustedes son el recurso, bueno, explótense (**risas**) y úsenlo frente a los demás: Frank, importante, no te apoyes con ningún papel en las manos, porque eso muestra inseguridad, si estas utilizando una lámina y necesitas... recuerda que no podemos memorizarlo todo, pero si necesitas recordar nombres específicos que era lo que leías o alguna fecha, colócalo en la lámina, que la lámina sea tu apoyo, si lo organizas mejor te da para hacerlo o, bueno, sabemos que ahora el papel bond es costosísimo y cuando yo estudiaba usábamos seis, ocho papel bond ahora sabemos que usar tal vez uno, pero si ubican mejor la información te aseguro que puede estar allí, entonces, uno trata no usar la lámina o el recurso que esté usando sea tu guía, es decir, coloca todos aquellos datos que sabes van a guiar tu discurso y que es la información clave que necesitas desencadenar de lo que vas a decir, no te apoyes en papel, porque te muestras inseguro y el papel es como tu apoyo en ese momento que si no lo tienes sientes que no vas a poder seguir, no lo hagas, esas fechas debes escribirla en tu material, por eso se le llama material de apoyo. Otro elemento las manos de Frank, no coloques las manos detrás que tu movimiento sea suave, sutil y de vez en cuando... pero las manos así detrás, no. Parece que estuvieras cantando el himno en la escuela, tus

movimientos deben ser suaves y sutiles, bien, otra cosa importante es... bueno, me gustaría... antes... el apuntador, si usamos lámina lo recomendable es tener un apuntador, pudiese ser una regla ¡eh! pudiese ser un láser, también, hay algo que se parece como a una antena, una apuntador, para que puedas ir y eso debe llevar una secuencia en tu lámina en el sentido de las agujas del reloj, es muy importante el uso del apuntador, porque eso le da más profesionalismo a lo que estás haciendo. Otro elemento importante es mirar a todo el público, no me mires a mí nada más, o sea, domina a tu audiencia con la mirada, entonces, muchas veces se centran en mirar al profesor, como si fuera el único que estuviera allí, no, ni es el más importante tampoco, todos somos importantes, tienes que dirigir tu mirada a todos los participantes que estén allí en el escenario, cuando estés en un salón más amplio, míralos a todos, recuerden son compañeros y un error no significa que te vas a sentir mal toda la vida por eso, son cosas que vamos superando y cuidado con las muletillas: este y o sea, aunque la usas con menor frecuencia que Eugelis, ten cuidado con ese detalle, sí me gustó que tomaste en cuenta una acotación que te hice la clase anterior, tu discurso fue pausado, por lo general, te dije que hablas muy rápido y que muchas veces no se te entiende lo que dices, el día de hoy tomaste en cuenta esa recomendación, tu discurso fue pausado, fue lento y logramos entender lo que decías y la voz también estuvo bien, la proyección de tu voz mejoró considerablemente ¡eh! bueno para futuras exposiciones, si así lo deseas, toma en cuenta estas recomendaciones. Eugelis, la muletilla “este” es muy reiterativa, este te apoyas mucho en él, piensa en cada vez que lo vayas a decir, piénsalo hasta que la saques de tu discurso, el uso del apuntador también para ir indicando ¡eh! los elementos necesarios en la lámina, mirar a todo el público también no solo centres tu mirada en el profesor, centra tu mirada en cada uno de los participantes que se encuentren en el salón y termina las oraciones, qué quiero decir con esto,

termina las ideas no digas, si no sabes no lo digas, bueno no digas la hija de Oscar de León no sé, bueno no sé mucho de eso... ¡No! o lo dices o no lo dices, pero no digas tampoco que no sabes, porque se supone que tú te preparaste en esa área y lo sabes, decir eso demuestra que ahí hay una debilidad, entonces no lo hagas y, bueno, en términos generales los felicito por su preparación, gracias por haber estado aquí y por presentarnos un poco ¡eh! lo que investigaron sobre Oscar de León. Bien, entonces a continuación vamos a escuchar la presentación de Marvin y Anthony. Buenos días, nuestro personaje central es Henry Junior, porque es el mago favorito de mi compañero Marvin. **(Los estudiantes hacen su exposición).** Docente: Bien muchachos, muy bien ¡eh! sin embargo voy a darles algunas recomendaciones a los dos, ¡eh! bueno Marvin, voy con Marvin primero me gustó muchísimo que hayas traído tu pasión a clase, creo te lo dije cuando tuvimos la promoción del texto literario que usaras tu recurso para presentarnos algo diferente, me gusta que lo hagas, se nota la pasión que sientes por este arte y no lo demostraste este día aquí, entonces me gusta que hayas ¡eh! lo que te gusta, tu pasión para mostrárselo a los demás, eso es muy importante, porque te mantienes firme a lo que eres y te mantienes fiel a tus pensamientos, conversábamos el lunes ese forma parte de tu vida, es tu movimiento cultural, social al cual perteneces y en el cual te desarrollas como individuo, eso no puede ser cuestionable aun cuando te puedes encontrar personas en el camino te vayan a juzgar por tu forma de vestir, por tu forma de usar el cabello, es tu forma de ser y me gusta que te mantengas firme y apegado a esos principios, lo valoro muchísimo. Me gustó el desplazamiento que tuviste por el escenario, no permaneciste fijo en algunos de los puntos, tuviste el control del público, entiendo que estás acostumbrado a trabajar con personas y eso lo demostraste el día de hoy, tu mirada también se pudo dirigir a todos lo que nos encontrábamos aquí ¡eh! dominabas con la mirada a todos los presentes ¡eh! presentaste información

actualizada, es decir, que está pasando en la magia, que pasó antes que es lo que está pasando ahorita, tu discurso fue muy fluido ¡eh! señalar las láminas y va con los dos ¡eh! hubiese sido ideal que tuviese una secuencia lógica, o sea, una secuencia del sentido de las agujas del reloj o la inversa, porque había muchos casos en que tal vez dispersaban un poco la atención, entonces siempre señalar siempre indicar, Anthony tuvo más pendiente de eso, pero tómalo en cuenta Marvin y me gustó la definición que diste tú mismo de magia, es decir, ustedes están aquí para distraer a los demás, para brindarnos un momento de felicidad hoy me llevo ese concepto de magia y me gustó muchísimo. Bien, Anthony tu discurso ¡no! estuvo muy bien tu presentación, sin embargo, tu discurso ¡eh! es menos fluido, noto que vas recordando todo lo que estudiaste, ese inconveniente que tuvieron ¡eh! se notó en tu discurso, porque tienes un discurso no fluido, sino que estaba interrumpido en algunos momentos, claro, entiendo que en tu mente estabas tratando de organizar toda la información que querías presentar, bien, agradezco la aclaratoria ¡eh! igual las secuencias de las láminas que siguiera las agujas del reloj eso se notó, termina la oraciones Anthony, igual termina el significado de lo que estás diciendo, hubo un momento que decías estoy explicando un poco para y lo dejaste hasta ahí, siempre tenemos que tratar de terminar las oraciones, es decir, darle el sentido completo a lo que estamos expresando ¡eh! otra cosa importante el uso que trajeron unos ejemplos claros y pertinentes al tema que estaban trabajando y dar por interesante con relación a la magia, eso cautiva a los oyentes, por ejemplo, la explicación que diste sobre la relación de la magia con la religión, porque en un momento de la historia estuvieron unidos me pareció un dato muy interesante. En general, los felicito, respetaron igualmente los tres momentos, planificaron, durante la exposición siguieron los momentos que habíamos revisado del material y después como para finalizar su exposición complementaron con la ronda de preguntas y respuestas, fíjense que el

auditorio quedó satisfecho, animado querían preguntar y cerraron o concluyeron con un acto que dejó sobre la mesa todo lo que explicaron, tomen en cuenta el resto de la consideraciones porque van a tener un camino exitoso de lo que les quede de carrera. Bien muchachos, entonces, ¡eh! el día de hoy damos por finalizado nuestro semestre, fueron cinco meses, cuatro meses duros, sí, duros, duros y de mucha perseverancia quiero felicitarlos por el camino andado y por llegar hasta el final y eso es muy valioso, los felicito por llegar hasta el final, las metas se cumplen solo siendo consecuentes estando día a día por lo que queremos alcanzar. Me voy muy satisfecha con ustedes, creo que alcanzamos los objetivos, los felicito el día martes voy a hacer entregar formal de las calificaciones. Adiós muchachos.

Registro 1	15 de julio 2015	Asignatura: Lengua y Sociedad
Informante 2:	Profesora DZ	Hora: 1:00 a.m. a 2:40 p.m.
Aula 121	Sección 71	Investigadora: Natalia Chourio

Bueno, vamos a trabajar con el último tema que tiene que ver con el trabajo de campo. Vamos a abordar, específicamente, lo que es el lenguaje, lo que es la lengua, vamos a abordar los niveles de lengua, los registros lingüísticos, las variantes ¡eh! con las cuales ustedes han trabajado anteriormente. Muchos de los temas de las micro-clases lo vamos a repasar ahorita. Yo les voy a ir explicando en la medida que vamos a ir viendo cada punto, después les diré cómo van a utilizar esto en el trabajo de campo. Luego, vamos a trabajar con los vicios del lenguaje y los vicios de construcción, esta parte si ustedes no la han estudiado todavía, vamos a comenzar a trabajar con esto y abordarlo en sus trabajos, entonces en la medida que vayamos leyendo yo, este, voy reforzando y vamos ubicando en el análisis las dudas que ustedes tengan. Bien, vamos a leer lo que dice allí qué es la lengua. Lee una alumna (**cita textual**): *“La lengua, cuerpo constituido por signos lingüísticos y reglas gramaticales cuyo conocimiento comparten los hablantes que en ella se expresan”*. Ok ¿Qué es la lengua con respecto a lo que hemos venido trabajando este semestre? Con lo que hemos venido trabajando durante este período. Responde una alumna: Es el habla de un grupo de personas. Interviene la docente: Ajá es el habla de un grupo de personas. ¿Manuel es eso correcto? Interviene un alumno: No, porque el habla es el acto concreto de la comunicación. Interviene la profesora: Porque el habla es el acto, se refiere específicamente al acto concreto en la cual tú vas a utilizar esta lengua ¿ahora sí? Ok. Entonces, si nosotros hablamos un idioma, ese idioma es el español, nosotros hablamos una lengua o dominamos una lengua ¿Qué tiene esa lengua según lo que

nosotros hemos venido trabajando desde que comenzamos el semestre? ¿Se mantiene continuo o hay cambios durante, básicamente, en la lengua y en el lenguaje? ¿Se presentan o no se presentan cambios? Alumnos: Sí se presentan cambios. Docente: Ok, dentro de esos cambios vamos a encontrar esos que tienen allí que se llaman ¿cómo? variedades lingüísticas. Según la micro clase que ustedes trabajaron ¿Cuáles son las variedades lingüísticas que nosotros encontramos dentro de la lengua? Las variaciones que se dan a la lengua conforme a las regiones donde pertenecen, específicamente, los hablantes, si yo vivo, por ejemplo, en Los Andes voy a tener un vocabulario característico de los Andes, ese va a ser mi lenguaje, pero ese lenguaje, pero yo lo tomo de mi lengua, entonces, necesariamente, nosotros nos encontramos que todo hablante se encuentra, específicamente, caracterizado por su vocabulario que es propio del lugar al que pertenece o donde es oriundo específicamente ¿Cuál es la otra que vimos? Alumnos: la diafásica. Ajá la diafásica ¿qué tenía que ver con qué? Es decir, sobre lo formal y lo informal ¿Sí o no? Si nosotros hablamos académicamente, trabajando el vocabulario cuando estamos hablando con un familiar o con un amigo, en la acción comunicativa nosotros manejamos un vocabulario que es propio o característico de esa situación comunicativa ¿Cuál es la otra variante que vimos? La diastrática que tienen que ver con lo sociocultural. Las personas conforme a sus ocupaciones y a sus profesiones van a manejar un vocabulario o dominan un vocabulario, independientemente de la profesión que ustedes adquieran cuando egresen de aquí, si ustedes no trabajan ¡eh! ejerciendo esta profesión necesariamente cuando aborden algún tema ustedes puede ser que manejen un vocabulario que sea característico de un licenciado en lengua y literatura, sin embargo, consiguieron trabajo despachando en una tienda, pues ustedes van a manejar ese vocabulario que es característico dentro de ese lugar, entonces sí afecta la ocupación y la profesión, afecta, específicamente, el vocabulario

que nosotros utilicemos. Bien, ustedes pueden estudiar educación al igual lo que están en el salón de al lado, pero son de otra mención, hay un vocabulario característico para ese profesor de esa mención que es distinto al profesor de esta mención, sea de biología, sea de química, sea de física. ¿Tenemos palabras en común? Sí, *estudiantes*, ¡eh! *plan de evaluación*, ¡eh! *evaluaciones* como tal, pero también tienen un vocabulario propio de sus áreas, por ejemplo, para ustedes es común hablar de *gramática*, para ustedes es común hablar de *sustantivos*, *adjetivos*, de *verbos*, para ellos es común hablar de *tabla periódica*, hablar de *volumen*, de *masa*, hablar de acuerdo con el vocabulario que sea específico de esa mención. Entonces, el vocabulario tiene las características conforme a su mención. Las lenguas dependen, muchas veces, de lo que hemos discutido aquí lo que ha permitido estudiar las formas como usted se exprese y fundamentalmente si lee o no lee, porque hemos también llegado a la conclusión de que si nosotros no leemos, pues no vamos a tener como quien dice una cantidad de... o no tenemos un vocabulario característico de ser lector. Ok, Seguimos ¿Cuál es la otra variante? La diacrónica, qué tiene que ver esa palabra con la vida de la persona, el tiempo, el tiempo y la generación a la cual pertenecen, hay tradiciones lingüísticas que están determinadas por la edad, se acuerdan que hablábamos sobre cronolecto, sobre el sociolecto y especificábamos si nosotros, por ejemplo, pertenecemos a una generación determinada, nuestro vocabulario será característico de esa generación. Lo mismo, ese tema lo hablábamos específicamente con ejemplos que tenían que ver, se recuerdan cuando les hablé del profesor **(no se entiende lo que dice la profesora)** que trata específicamente por ejemplo en su forma de vida ¡eh! para él hablar sobre el sol, es propio característico en él, pero eso forma parte de todas las personas que tienen su edad, **(no se entiende lo que dice la profesora)** puede ser porque, pero si se comunica con personas que tienen diez, quince años **(no se entiende lo que dice la profesora)** Ok, vamos con

los registros lingüísticos, estos registros **(no se entiende lo que dice la profesora)**... la primera pregunta que va a tener el trabajo de campo yo se los voy a dar en un formato el viernes, pero la primera pregunta tienen que ver con qué variantes lingüísticas utilizan los informantes que ustedes van a entrevistar. Por ejemplo, cuando ustedes entrevistan a esa persona van a encontrar que si las personas tienen la característica de hablar con un vocabulario deficiente, que se exprese inadecuadamente, pues entonces van a encontrar que pueden presentar esas variedades lingüísticas que están allí, puede ser que el informante diga en algún momento: ¡*naguará*! y ustedes manifiesten que esa persona es característica de Lara, es característica de Carabobo, puede ser que ustedes entrevisten a una persona que por ejemplo habla de usted y que ustedes escuchen que diga, por ejemplo, *toche*, entonces esa persona es característica del estado Mérida o de estados circundantes, de los Andes, específicamente. Cuando nosotros hablamos, por ejemplo, del vocabulario de un chofer de camioneta de una ruta de transporte, entonces, ese vocabulario es característico lo vamos a marcar dentro de esa variante que es sociocultural ¿Sí? De acuerdo a la persona que ustedes entrevistan deben establecer si tienen características propias de su cronolecto y sería a la generación a la cual esa persona pertenece ¿Si me expliqué? Ok, la segunda pregunta del trabajo tiene que ver con referencia a los registros lingüísticos ¿Cuáles son los registros lingüísticos que estudiamos? Ofrece el tiempo restante de la clase para que los estudiantes realicen un repaso sobre los registros lingüísticos, tema expuesto en una actividad anterior. De esta forma se cierra la sesión.

Registro 2	22 de julio 2015	Asignatura: Lengua y Sociedad
Informante 2:	Profesora DZ	Hora: 1:00 a.m. a 2:40 p.m.
Aula 121	Sección 71	Investigadora: Natalia Chourio

La docente saluda e inmediatamente realiza una recapitulación de la clase anterior. Expone: Vamos a repasar con la micro clase de los muchachos quienes fueron lo que trabajaron con esto. Básicamente, cuando nosotros hablamos sobre registros lingüísticos es para decir que las personas puedan hablar con tres registros: un registro de lengua alta, otro registro de lengua estándar y otro registro de lengua baja, que es lo que tenemos ahí ¿Cuál es ese registro de lengua alta? Cuando la persona habla con un vocabulario que es el que la Real Academia establece y que está establecido, por ejemplo, dentro lo que está en el diccionario, por ejemplo, una persona dice la palabra *fortuna*, fortuna aparece con el significado de *suerte*, puede ser con el equivalente de una persona que tiene *dinero*, pero también si la persona tiene *suerte*, es decir, en lengua alta el término correcto o adecuado quiere decir que la persona tiene fortuna, no *fortuna de dinero*, sino *fortuna de suerte*, pero imaginamos que la lengua estándar, el vocabulario que es característico de la mayoría de las personas, específicamente, la mayoría diría que tiene *suerte*, la mayoría decimos que tiene *suerte*, ajá ¿Cómo se dice en lengua baja que una persona tiene *suerte*? Esa persona si es *lechúa*, entonces, ese término no tiene nada que ver, específicamente, con lo que estamos hablando, no tiene nada que ver con la palabra *suerte*, por tanto se habla de que es un registro bajo. A ver Manuel en lengua alta sería empleada *doméstica*, en lengua estándar es *servicio o señora de servicio* y, en caso de la lengua baja, sería *cachifa*, porque el significado no está establecido conforme a lo que la Real Academia propone en función del término que se está utilizando, por ejemplo, lo mismo sucede cuando

decimos vehículo, la mayoría de las personas no decimos vehículo, decimos *carro*, pero cuando manejas una lengua baja dices *perol*, *cacharro*, *la nave* ¿Sí? ¡Compré una nave, compré un cacharro, compré un perol! Por eso, básicamente, ese tipo de términos se utilizarían en este registro que es lengua baja. ¡Eh! muchas veces en lengua baja ocurren situaciones como el uso de vulgarismos, palabras que son inadecuadas, palabras que no existen en el español, por ejemplo, *haiga*, las personas dicen *haiga* cuando lo correcto es *haya*... *nadien* colocan la *n* al final de la palabra, entonces, todas estas palabras entran dentro de un registro de lengua baja, entonces, la otra pregunta del trabajo tiene que ver con qué registros lingüísticos manejó mi informante. ¿Está bien? ¿Seguro? En los niveles, nosotros explicamos esteeee... o abordamos eeee o hablamos en aquella oportunidad de estar pendiente a qué nivel en la cual se encuentran todas las palabras que forman parte de la lengua alta, es decir, si el vocabulario es adecuado, si está establecido por la Real Academia, si aparecen en el diccionario con el término que básicamente o es el más equilibrado del significado que queremos expresar, vamos a hablar de la lengua estándar la que usamos, por ejemplo, como lengua coloquial, es la común, es la que manejamos la mayoría de las personas, vamos con el nivel de lengua vulgar o baja, si la persona habla con registros bajos concluimos que utiliza una lengua vulgar con aquellas palabras que específicamente no tienen un significado conforme a lo que la Real Academia establece, no tiene nada que ver con lo que estamos expresando y así sucesivamente, muchas veces nosotros decimos, a veces, supongamos: *voy a echar un cuento*, si nosotros buscamos en el diccionario, por ejemplo, la palabra *echar* no tiene nada que ver con *narrar*, entonces la palabra adecuada sería decir *voy a narrar un cuento*, *voy a narrar una historia*, ¿Sí? Pero *echar* como tal no tiene el significado que se establece conforme a norma estándar, entonces tiene que ver con esto, nosotros vamos a emplear las palabras adecuadas. ¿Qué otros

niveles tienen aquí que no están basados en los registros lingüísticos? Responde un alumno: Lengua oral. Docente: Lengua oral, se supone que el informante ustedes lo van a entrevistar, por lo tanto, van a manejar un nivel de lengua oral ¿Qué diferencia tiene el nivel de lengua oral con el nivel de lengua escrita? Eso ya lo hemos visto, vamos a repasarlo ¿Cuál es la diferencia? De cuando escribimos de cuando hablamos. A nivel de la lengua oral, específicamente, nosotros estamos trabajando con escuchar la comunicación de la persona, por ejemplo, porque a nivel, este, fonético no hay diferencia o no hay distinciones entre la s, la c y la z en algunas posiciones dentro de la sílaba, entonces, no estamos pendiente si la persona sabe si va con s, si va con z o sin va con c, es decir, lo pronuncia de forma correcta, ahora si las personas llenan una encuesta en vez de responderles unas preguntas, aquí nos damos cuenta de las dificultades que tiene que ver con ortografía, debe cuidar la acentuación ¿Sí? entonces ahí radica las diferencias entre el nivel oral y el nivel de lengua escrita, entonces, fundamentalmente, dentro de lo que es la entrevista no vamos a conseguir el nivel de lengua escrita, porque la persona debe ser entrevistada, es decir, no debe responderles las preguntas por escrito. El último nivel que tienen allí ¿Cuál es? Lenguaje técnico. Vamos a leer que dice allí **(cita textual)**: *“Está compuesto por el vocabulario adecuado a cada profesión u ocupación”*. Bien, si por ejemplo... yaaaa... si yo les he dicho en ocasiones anteriores, les he comentado, por ejemplo, si la persona practica algún deporte, si la persona practica alguna actividad va a tener un vocabulario que es característico de ese deporte o de esa profesión, de esa ocupación que la persona ejerza o practique, entonces, si la persona que ustedes entrevisten ¡eh! pronuncia algunas palabras que tienen que ver con su profesión, pues ustedes concluyen que ese vocabulario pertenecen a un nivel técnico, el nivel técnico, básicamente, porque es característico de la profesión o de la ocupación. Si practica por ejemplo, fútbol y habla en algunas de las respuestas sobre su

condición como jugador, qué practica, cuándo practica, en qué horario, cuáles son, digamos, sus estrategias a la hora de un juego, ese vocabulario es de lengua técnica. Ok, bien, allí vamos al centro del trabajo de campo, cuáles son, específicamente, los niveles de lengua que utilizó el entrevistado. Según las características de las personas que nosotros vamos a entrevistar conforme a los elementos que yo les he dado, pues se supone que deberían analizar el nivel coloquial y vulgar que en el nivel culto, esas son las características del entrevistado, debería usar más el nivel ¡eh! vulgar y el nivel coloquial que en el nivel culto, no quiere decir que no pronuncie ninguna palabra o que no utilice una palabra que esté en un nivel culto, pero la característica del informante que estamos buscando, pues debería estar más enmarcado en los otros niveles que el nivel culto. Ok, ¿Preguntas? No, bueno vamos a revisar lo que tiene allí, como esas definiciones vamos a ir leyéndolas y explicándolas. Las figuras de construcción, allí les aparece las figuras de construcción son las llamadas muletillas. ¿Cuándo cometemos nosotros una muletilla? Responde una alumna: Cuando estamos nerviosos. Docente: ¿Cuándo más? Alumna: Cuando tenemos una exposición. Docente: Ok, cuando estamos en una conversación, pero no estamos muy seguros de lo que vamos a responder con respecto a esa conversación, ahora cuando estamos nerviosos como tú lo expresaste, pues sí, generalmente, cometemos la muletilla, entonces son características, por supuesto, del habla, cuando estamos hablando o cuando nos estamos comunicando, generalmente, aparece la muletilla. Vamos a leer allí (**cita textual**): *“Elementos léxicos, fraseológicos o incluso oracionales que son típicos del habla dialogada”*. Ok vamos a parar allí un momento, cuando dice elementos léxicos, anoten ahí, es porque las muletillas están compuestas de una sola palabra, léxico indica en este caso que la muletilla puede estar formada por una sola palabra, cuando dice elementos fraseológicos es porque la muletilla puede estar compuesta por dos o más palabras que

generan una frase, entonces, lo que repetimos y repetimos en vez de ser una sola palabra es una frase y cuando dice, incluso, oracionales es porque a veces la muletilla puede ser una oración, es decir, la muletilla puede estar formada por una oración, puede estar formada, por ejemplo, por un verbo y ya al tener un verbo con un sujeto tácito ya implica que estamos utilizando una oración. Seguimos: *“Aunque puede trasladarse a la escritura, dentro de estas se encuentran: Entonces, bueno pues, entonces pues, o sea, ajá, ah pues, ahí, ¿no?, después, de que, que, bueno entonces, este, ahora, ¿sabe?, ¿cómo es?, luego después, bueno la verdad, pero entonces, vamos a poner, imagínese, bueno, ¿verdad?, miren ustedes, de alguna manera, hasta cierto punto, de entrada, en principio, un poco, lo que es, y tal”*. Ajá, allí aparecen entonces la cantidad de muletillas que son más características o más comunes dentro de las conversaciones, fácilmente podemos reconocer, por ejemplo, la palabra *¿verdad?* Cuando nosotros escuchamos que alguien cuando, por ejemplo está relatando y va diciendo *¿verdad? ¿verdad? ¿verdad?* ¿La palabra *verdad* tiene sentido allí o no lo tiene? Alumnos: No lo tiene. Docente: No lo tiene, porque si se supone que tú me estás narrando lo que hiciste o me estás relatando como te fue lo que hiciste paso por paso ¿cómo me vas a preguntar con la palabra *verdad* si es verdad si lo hiciste o no porque se supone quien eres tú quien está contado a mí y yo no sé si es verdad o no lo que tú me estás contando. ¿Cómo vamos a reconocer la muletilla dentro de la entrevista? La van a reconocer porque sea recurrente dentro de cada una de las respuestas y porque lo que ustedes observen en estas palabras no van a tener sentido, porque no deberían estar ubicadas allí ¿sí? Entonces, es importante que la persona utiliza la palabra *o sea, o sea, o sea, o sea* y sabemos que ese *o sea* se puede suprimir, no debería de estar en ese lugar está cometiendo la muletilla que es una figura de construcción, si aparece una sola vez dentro de cada una de las respuestas no lo tomen como una muletilla ¿por qué? Porque no es reiterativo para que sea muletilla

debe ser reiterativo y las diez repuestas de las diez preguntas debe estar por lo menos 5 o 6 que sea frecuente, puede ser que si lo coloca en una sola respuesta no necesariamente tiene que ver con muletillas, si no que la persona estaba usándolo sin ningún elemento que muestre que se trate de un elemento reiterativo, entonces en ese caso no lo van a tomar, si por el contrario aparecen en varias respuestas recurrentes, en este caso, de esta figura de construcción lo toman como muletillas. Pasemos entonces a los llamados vicios del lenguaje, vamos a verlo uno por uno, porque de eso no hemos hablado, entonces vamos a ir recordándolos. ¿Cuáles son los vicios del lenguaje? ¿Cuál es el primero que aparece allí? Alumno: El sonsonete. Docente: El sonsonete ¿Qué tiene que ver el sonsonete en todo esto por ser un vicio el lenguaje? Vamos a leer la definición que está allí a ver si la entienden y ustedes me dan la respuesta (**cita textual**): *“Frases u oraciones con doble sentido, ejemplo: ¿Vende sombreros para niños de paja?”*. Ok, ¿Por qué hay ahí un sonsonete? ¿Por qué se presenta un doble sentido? Alumno: Porque los niños no son de paja: Docente: Porque deberían ser de paja son los niños y no los sombreros (**sic**), entonces cómo debería estar formulada esa pregunta para que no cometan errores. Responde una alumna: *¿Venden sombreros de paja para niños?* La profesora repite *¿Venden sombreros de paja para niños?* Esa sería la pregunta correcta, la disposición está mal ejecutada, es decir, nosotros debemos complementar o debemos ubicar específicamente las preposiciones en el lugar donde correspondan, entonces, aquí está, por ejemplo, si llegamos a decir: *¿Vende medias para señora de algodón?* ¿Dónde está el sonsonete? Manuel: *En la señora de algodón*. Docente: ¿Por qué Manuel? Manuel: Porque la señora no es de algodón (**risas**) Docente: Porque la señora no es de algodón y ¿Si está casada con un hombre de apellido algodón? (**risas**). Ok, entonces también es inadecuado, porque yo no voy a llegar a una tienda de medias exclusivas, porque la señora se llame de algodón o esté casado con un

señor llamado algodón, desde este punto de vista el orden correcto de esa frase sería: *Vende medias de algodón para señoras*. También se conoce con el nombre de ambigüedad, existe ambigüedad léxica y ambigüedad sintáctica. Ambigüedad léxica es cuando estamos pronunciando una palabra o que estamos utilizando una palabra que tiene más de un significado, por ejemplo, *¿Te espero en el banco?* Puede ser el banco de sentarse o puede ser la entidad financiera, entonces, en ese caso, sería una ambigüedad léxica y la ambigüedad sintáctica es la que estamos presentando aquí dentro de la oración como esta, es decir, el orden de las palabras están incorrectos y al estar incorrectos el orden de las palabras se va a presentar un doble sentido de las frases que queremos expresar *¿Cuándo observamos nosotros sonsonetes?* Muchos sonsonetes se observan cuando leemos comunicados, ustedes, por ejemplo, bueno ahorita no pero antes se usaban muchos avisos, pero a veces cuando uno iba subiendo y leía en las carteleras: *Normas para usar la UC* ¿y eso está correcto? No, *normas para usar los espacios en la UC*, pareciera que normas para usar la UC pareciera que la UC es una pelota que la puede utilizar, entonces en este tipo de cuestiones que se redactan de manera inadecuada se presentan estos vicios del lenguaje. Vamos con el siguiente *¿A qué les suena la palabra cacofonía?* **(pausa)** *¿Cuándo algo es cacofónico, no han oído eso?* **(pausa)** *¿No?* Responden los alumnos: No. Docente: La cacofonía se refiere particularmente cuando pronunciamos una palabra que termina con una sílaba que es la misma sílaba con la que comienza la palabra siguiente, por ejemplo, *Juana nadaba* ¿Qué es lo cacofónico? La sílaba *na* es la misma que está en Juana que está al final que es la misma que comienza nadaba. Cuando articulamos una palabra que tengan los mismos sonidos, deberíamos cambiarla, por ejemplo, a veces pasa **y** decimos *vamos a hacer*, sí, *¿Qué es lo cacofónico?* Es mejor, *vamos a realizar*. *¿Sí?* En vez de *a hacer* mejor es *a realizar*, cambiamos el verbo, buscamos un sinónimo y ahí específicamente no cometemos ese vicio de

lenguaje Pregunta una alumna: ¿Y cómo hacemos con *Juana nadaba*? Docente: *Nadaba Juana*, lo pones al revés primero el verbo y después el sustantivo: *Nadaba Juana ayer tarde en la piscina*. ¿Sí? ¿Lo ven? Ok, vamos con el hiato Ajá ¿Qué es un hiato? **(cita textual)**: “Encuentro de dos vocales seguidas en la pronunciación de una oración”. Ok, entonces, ahí tienen el ejemplo correcto ¿Cuál es el incorrecto? Alumna: *Padre e hijo*. Docente: *Padre e hijo* es el incorrecto, el correcto es *Padre e hijo*. Hiato es el encuentro de dos vocales, otro ejemplo: ¿*Uno u otro* o *Uno u otro*? ¿Cuál es el correcto? *Uno u otro* es el correcto ¿Cuál es el incorrecto? *Uno o otro* ¿Por qué? Porque hay un encuentro de las o y ese produce el hiato. Pregunta una alumna: *Se vende refresco y hielo*. Docente: Es incorrecto, se dice *e hielo*. La alumna dice: *o hielo y refresco* **(risas)**. Docente: Si lo pones al revés y no te produce el hiato. Está bien. La docente da por finalizada la clase.

Registro 3	29 de julio 2015	Asignatura: Lengua y Sociedad
Informante 2:	Profesora DZ	Hora: 1:00 a.m. a 2:40 p.m.
Aula 121	Sección 71	Investigadora: Natalia Chourio

La docente saluda e inmediatamente realiza una recapitulación de la clase anterior. Vamos a ver cómo vamos a hacer a nivel de las entrevistas, ustedes van a anotar en unas de las preguntas que van a hacer en el trabajo, van a tratar de ubicar qué vicios del lenguaje tiene el informante conforme a las respuestas que el eligió, ahora fíjense que hay algo aquí muy particular que quizás no cometa ninguno, a los mejor no usa sonsonete, quizás no use cacofonía ni utilizó ningún hiato como vicios de lenguaje, en este caso, cómo va a hacer la respuesta de ustedes, como ustedes me van a dar la entrevista transcrita si yo no lo consigo, si yo no consigo el sonsonete, no consigo el hiato ni la cacofonía su puntaje está completo y ustedes colocan que no lo consiguieron, ahora si yo la consigo, si yo consigo el vicio entonces sus respuestas están incorrectas, ajá entonces tienen que leer bien para que identifiquen allí, vean las vocales para que ven que sus respuestas están totalmente correctas. Bueno, vamos con los vicios de construcción, bueno en el primero que ustedes tienen allí, les coloqué un esquema donde aparece, específicamente, cómo se llama el vicio, cuál es el ejemplo correcto y cómo hacer para no cometer ese error, específicamente. Vamos con el primer vicio que se llama barbarismo, ajá ¿Qué significa la palabra barbarismo? Lee una alumna (**cita textual**): “Uso incorrecto al pronunciar o escribir palabras”. Docente: Uso correcto al pronunciar y escribir palabras. Alumnos: Incorrecto. Rectifica la profesora: Incorrecto ¿Cómo se llama o cuál es la palabra incorrecta ahí? Compré ajís. ¿Cuál es el plural de ají? Alumnos: Ajíes. Docente: Ajíes, compré ajíes. Entonces cometemos un barbarismo

cuando pronunciamos por ejemplo *ajís* en vez de *ajies*, díganme otro tipo de barbarismo que se cometen frecuentemente: *íbanos*, *veníanos* ¿Tendrá que ver con esto? ¿Sí o no? Sí ¿Por qué? Porque cuál es la respuesta correcta, va la *n* o va la *m*. Los alumnos: la *m*. Docente: Ok, entonces *íbamos*, *veníamos* ese sería otro ejemplo para barbarismo anótenlo ahí, esas son las palabras más frecuentes que las personas tienden a pronunciar, *íbanos* sería allí incorrecto y en el correcto colocan *íbamos*. *Nadien* también lo pueden colocar allí, agregándole la *n*. Una alumna pregunta: ¿Y *pa*? Docente: Con el *pa* lo vamos a ver con otro vicio de construcción que se llama apócope que es cuando se suprime una sílaba de la palabra o una parte de la palabra. Alumna: ¿*Fuistes*? Docente: *Fuiste*, cuando lo están conjugando. ¿Por qué no se dice *fuistes*, *llegastes*, *trajistes*? Porque cuando estamos trabajando con esa persona estamos trabajando en pasado no pueden colocarle la *s* al verbo como tal. Ok. ¿Dónde encontramos frecuentemente esto? Yo les había dicho que aparecen en las canciones, especialmente, en el reggaetón ¿se recuerdan? Una canción que cantan, específicamente, Wisin y Yandel con Enrique Iglesias, cuando están cantando Wisin y Yandel dicen: *Levantates* y cuando viene la parte de Enrique Iglesias, él no pronuncia la *s*, se escucha tajantemente *levantaste*, entonces la parte de ellos tiene la *s* y la parte de él no la tiene, entonces, básicamente, él utiliza la palabra adecuada conforme a su región, pero tiende a utilizar como debe ser. Bueno entonces ahí estarían los barbarismos. ¿Qué otro vicio sigue allí? Responden: Solecismo: Docente: Ajá, lean el concepto para ver si entienden los ejemplos y me van a decir dos ejemplos **(cita textual)**: “*Ausencia de sintaxis en la oración*”. Ajá el ejemplo que está allí dice: *El humo y el calor no me deja trabajar* ¿Dónde está el error? Le falta la *n* al verbo, al verbo le falta una *n* ¿Por qué? Cuantos núcleos tiene ese sujeto. Alumna: Tiene dos: Docente: Tiene dos que son la palabra *humo* y la palabra *calor*, si yo tengo dos núcleos entonces el verbo tiene que estar en plural y no en singular. Entonces, subrayen ese verbo para

que sepan que esa es la palabra que está incorrecta. Básicamente, también se comete solecismo cuando hay por ejemplo errores en cuanto a género en cuanto a número, hay personas que, por ejemplo, que están hablando y el sustantivo es femenino y, sin embargo, luego utilizan, por ejemplo, el artículo en masculino, entonces ahí se comete, básicamente, el error. Cuando alguien dice por ejemplo: *La calor me está matando*, ¿Sí? Ese *la calor* ahí también hay un ejemplo para el solecismo, porque el artículo que se está utilizando no es el adecuado ¿Estamos claro? ¿Sí? ¿Qué significa monotonía? Cuando repite frecuentemente lo mismo ¿Por qué creen ustedes que una persona repite, frecuentemente, lo mismo? Por pobreza de vocabulario, cuando nosotros no manejamos un vocabulario que nos permita utilizar sinónimos ahí caemos en la monotonía, porque no encontramos con que palabra reemplazar o cambiar las que están utilizando, entonces ahí se presenta la monotonía, entonces, ¿Qué dice allí? *La niña estaba jugando y se cayó. La niña se rompió la rodilla.* ¿Qué debemos eliminar de la segunda oración? Manuel: La niña. Docente: *La niña*, debemos eliminar *la niña* y cambiar esas dos palabras ¿Por qué puede ser? Por un pronombre personal, lo tienen, por ejemplo, el que está al lado: *La niña estaba jugando y se cayó. Ella se rompió la rodilla.* También puede ser que utilicemos un punto y coma: *La niña está jugando y se cayó; se rompió la rodilla*, al cambiar ese punto por un punto y coma quitamos *la niña* y tenemos un párrafo bien constituido ¿Sí? Entonces qué debemos hacer para evitar la monotonía, utilizar sinónimos, si la persona que ustedes entrevisten, por ejemplo, repite muchas veces la misma palabra dentro de las respuestas ahí ustedes van a marcar, básicamente, que hay monotonía ¿Sí? Bien. Vayan leyendo los siguientes vicios mientras le entrego esto a un alumno que está afuera y ya vengo. **(La docente se dirige hacia la puerta del salón).** ¿Qué dice allí? Redundancia. Ajá ¿Cuándo cometemos redundancia? Contesta un alumno: Cuando la persona dice la rebuznancia **(risas)**. Docente: Allí vamos a aclarar algo, el

término es redundancia, hay un grupo de personas que dicen rebuznancia y le dicen rebuznaste en vez de redundaste, rebuznaste entonces eres un burro, entonces, redundancia es la palabra correcta ¿Qué pasa aquí cuando cometemos una redundancia? Manuel que dice la guía **(cita textual)**: “*Repetición innecesaria de palabras y conceptos*”. Docente: Se repite de manera innecesaria palabras y conceptos, lee el ejemplo que aparece allí: *Sube arriba y trae el cajón*. Exactamente, si subes se supone que es hacia arriba, por lo tanto, se dice solamente sube y ya, otros ejemplos: *sal para afuera, entra para dentro* ¿sí? Esos son los ejemplos que van a ubicar: *baja para abajo*, entonces, lo correcto es decir *baja y trae tal cosa*. Ok, vamos con el siguiente ¿Qué se llama? Contesta una alumna: Arcaísmo. Docente: Arcaísmo, hay palabras en latín que ya tienen su reemplazo en el español, es decir, que nosotros ya aquí en...por ejemplo, en el español, nosotros tenemos un vocabulario adecuado para esas palabras, por tanto, no es necesario utilizarla en latín, por ejemplo, la palabra *curriculum* tiene en español, nosotros debemos decir es *currículo* o te voy a levantar un *memorandum*, te voy a levantar un *memorando*, bien, creo que es el único de los vicios que no van a encontrar en el informante, porque imagínense que el informante hable latín, creo que no buscaron el informante correcto **(risas)**. Vamos con el neologismo, fíjense aquí en el ejemplo, cuando nosotros escuchamos a una persona hablar a veces utilizamos una palabra con el significado de otra y debemos... recuerdo que les dije anteriormente, la expresión *vamos a echar un cuento* en vez de *vamos a narrar un cuento* ese es el mismo ejemplo, ahí tienen una expresión característica, por ejemplo, en España: *Oiga tío, me atiende por favor*, si la persona que va a atenderte no es tu tío, lo correcto sería decir *oiga señor, oiga señora me atiende por favor*, muchas veces ocurre que lo hemos visto básicamente y lo hemos repetido, generalmente, los hombres tienden a agregar afijos y dicen *hermanazo, primate, compadre, equis. Epa maestro*, es una expresión

característica de cometer este vicio de construcción ¿Por qué? Porque la palabra que se está utilizando, por ejemplo, es *maestro* y esa persona no es tu maestro o no es maestro, pues la palabra que usas no es la adecuada: *señor, señora, señorita* ¿sí? Esos son los términos adecuados *joven* si nos vamos a referir a personas que no conocemos y por supuesto no sabemos su nombre, entonces, generalizamos, a veces se utilizan con esa expresión. Vamos con el vulgarismo que dice allí **(cita textual)**: “*Forma lingüística impropia del habla culta*”. Docente: forma lingüística que es impropia de habla culta ¿Cuál es el ejemplo? Alumno: *Creo que haiga ido al cerro*. Docente: *Creo que haiga ido al cerro* ¿Cuál es el ejemplo correcto? *Creo que haya ido al cerro*, bien, ahí por ejemplo nos da otros ejemplos, puede ser uno que es muy frecuente que utilizan muy frecuente, por ejemplo, aquí en Carabobo, que las personas dicen por ejemplo que: *Si yo fuera ido, fuera llegado, fuera venido, fuera entrado* ¿Sí? En vez de yo si hubiera o hubiese ido, si hubiera o hubiese llegado, si hubiera o hubiese venido, coloquen allí entonces ese ejemplo: *fuera llegado* y a lado el término correcto *hubiera o hubiese llegado*. *Si yo fuera llegado primero tal y tal cosa* eso está incorrecto, tendría que decir si yo hubiera o hubiese llegado primero... Cuando estamos hablando de los tiempos compuestos es con el verbo haber, entonces dentro de cualquier expresión que tenga que ver en este caso que hubiera llegado, hubiera ido entonces tendría que ser el verbo haber. **(Pausa larga)** ¿Cuándo utilizamos extranjerismos? No van a tener ejemplos correctos ni ejemplos incorrectos, porque, específicamente, cuando se habla de extranjerismos es cuando la persona de manera incisiva utiliza palabras de otro idioma para expresar alguna información que pudieron haber expresado en su idioma o conforme a la lengua materna. Por ejemplo, hay personas que no dicen *hermano* sino *brother* o *bro*, entonces, en esos casos, utilizan un extranjerismo, entonces, muchas veces para saludar casi siempre utilizamos palabras o muchas veces las personas utilizan la palabra *cool* y la utilizan

reiterativamente, en este caso, tenemos la presencia de un extranjerismo, porque nosotros tenemos en nuestro idioma las palabras que van a tener el significado que las personas desean expresar. Vamos con el apócope **(sic)** ¿Qué significa ese vicio? **(cita textual)**: “*Supresión de letras o sílabas en una palabra*”. Ahí tienen un ejemplo que es muy característico, se utiliza muchísimo diariamente ¿Cuál es ese ejemplo? *Voy pa que mi tía, voy pa que mi abuela, voy pa que mi prima*, ajá ahí hay, básicamente, dos vicios que están involucrados en ese ejemplo, el apócope es la palabra *pa*, en vez de decir *para* dice *pa* Ok, sería, específicamente, hay personas que en vez de decir *mamá* dicen *ma*, *amá*, en esos casos, hay un apócope, entonces aquí, específicamente, se comete el apócope, pero hay otro aquí, lo correcto cuando uno va a decir que va un sitio en particular es utilizar la palabra *donde*, no se utiliza *que* y eso lo vamos a ver ahorita con el “que galicado” ¿Sí? En vez de decir *Yo voy donde mi tía, yo voy donde mi prima, yo voy donde mi abuela*. No es *pa que mi tía, pa que mi prima, pa que mi abuela*. ¿Sí? Ajá... El dequeísmo **(cita textual)**: “*Uso adecuado del relativo “que” acompañado de la preposición “de”*”. Ajá ¿Ejemplo? *Dijo de que vendría*. Ajá ¿Y el correcto? *Dijo que vendría*. ¿Qué se eliminó en el segundo ejemplo? La preposición *de*. Entonces, eso quiere decir el dequeísmo se presenta cuando utilizamos inadecuadamente la preposición “de” en una oración ¿Con qué verbos no puede utilizar con la preposición *de*? Con los verbos de sentir, comunicar e informar como tienen allí en el ejemplo: *Dijo de que vendría* está incorrecto, *Dijo que vendría* es correcto. *Informó que vendría* es correcto, *informó de que vendría*, es incorrecto, cuando el verbo en la oración sea para expresar que se comunica algo, que se dice algo, que se informa algo o que se notifica algo no podemos utilizar *de que* con el resto de los verbos si podemos utilizar *de que* y, por último, como otro vicio tenemos el que galicado ¿Qué significa este vicio? **(cita textual)**: “*Uso inadecuado del relativo “que” en lugar de “quien”, “cuando”, “donde”*”. Ajá anoten allí también

“cuanto”, por ejemplo, ¿Cuál es el ejemplo incorrecto? *Ayer fue que vino*, ¿Ejemplo correcto? *Ayer fue cuando vino*. Subrayen la palabra *que* en el incorrecto y subrayen la palabra *cuando* en el correcto. Si ven porque es incorrecto utilizar el *que*, deberíamos evitar usarlo dentro de la oración, porque lo correcto sería haber colocado la palabra *donde*, la palabra *cuando*, la palabra *cuanto*, por ejemplo, si yo los que les dije anteriormente, voy *donde mi tía*, debemos cambiar la palabra *que* por la palabra *donde*, porque es la correcta, a veces llegamos a un sitio y decimos ¿*Qué cuesta esa pelota?* ¿Se dice *qué cuesta esa pelota?* ¿*Cuánto cuesta esa pelota?* El *que* debe ser reemplazado por *cuanto*, porque *cuanto* es la palabra correcta o el relativo correcto que debemos utilizar. Cuando se trata de personas podemos utilizar *quien*, por ejemplo, podemos decir: *Manuel quien tiene una camisa roja... tal y tal cosa...* Ese *quien* está reemplazando a Manuel, quien se puede utilizar, porque se refiere a personas y está sustituyendo a esa palabra que se mencionó anteriormente ¿si me explico? Entonces, ahorita van a formular las preguntas que van a realizar al informante, van a formular diez preguntas, como... pueden trabajar de forma individual o en pareja para el trabajo final, las preguntas deben ser abiertas ¿Por qué abiertas? Porque ustedes necesitan que el informante responda, entonces, le preguntan por ejemplo: ¿*Cuántos hijos tienes?* El informante les responde: cinco, en donde no dice más nada en cambio le preguntan, por ejemplo: ¿*Cuántos hijos tienes? Describa cómo son*, de ahí de esa manera ustedes obtienen una respuesta ¿sí? Entonces, bueno, agrúpanse para que formulen sus preguntas yo les voy a revisar cada pregunta. **(La profesora les dio veinte minutos para realizar la actividad, al finalizar los alumnos le entregaron las preguntas y ellas se las llevó porque ya había finalizado la hora de clase).** Bueno muchachos, hasta aquí la clase de hoy, muchas gracias por venir.

Registro 1	15 de julio 2015	Asignatura: Castellano Instrumental
Informante 3:	Profesor JM	Hora: 5:00 a.m. a 7:40 p.m.
Aula 315	Sección 98	Investigadora: Natalia Chourio

El día miércoles, entró en el aula el Prof. **JM**, facilitador de la asignatura, correspondiente al pensum de estudios de la mención Lengua y Literatura de la Facultad de Ciencias de la Educación de la Universidad de Carabobo. Una vez en el salón de clase, se dirigió a los estudiantes y dijo: Buenas tardes, cómo la pasaron estos días; teníamos un trabajo pendiente, vamos a recogerlos. Traíganmelos hasta el escritorio, por favor. Posteriormente, el docente se ubicó delante del escritorio y preguntó a los estudiantes en general: ¿Qué les pareció más difícil del trabajo o más interesante?, interrogante que fue respondida por una estudiante, de la manera siguiente: Que me detenía a ver artículos que si no hubiese que hacer el trabajo ni los veo, sino que los hubiese pasado. En cambio, ahorita, tuve que leer cada uno y veía cuáles me interesaban, me gustaban más. Resuelta la interrogante, el docente se dirigió a esa estudiante y le preguntó: ¿Por las características y el diseño?, ella respondió: Sí. Luego, el docente observó a otra estudiante y le dijo: ¿Y a la amiga por allá? ¿Qué le pareció el trabajo? ¿Qué le pareció más difícil?, ésta respondió: Bueno, la última parte, la de la intención comunicativa, yo tuve duda, porque no sabía en sí, cuál era la pregunta que me hacía. El profesor continuó: Ah, no tiene claro qué es una intención comunicativa. La educando acotó: No, bueno, lo hice en una parte, en un artículo, mas no lo hice en otro. El docente, en tono de duda la miró y preguntó: ¿Lo hiciste en unas partes y en otras no?, luego se volteó hacia otros compañeros e indagó: ¿Qué me dicen ustedes de lo que ella está planteando? Otra joven aclaró: Bueno, yo creo que esa pregunta es de acuerdo a lo que el autor desea expresar o el mensaje que desea transmitir.

El facilitador le contestó: Claro, hablamos de una situación comunicativa, está la redacción acorde a la situación comunicativa, no se les olvide el hecho de que cada situación comunicativa tiene digamos su forma de estructurar el texto. Si el texto está dirigido, por ejemplo, a un niño, el texto probablemente va a tener que adaptarse a ese público, al cual va dirigido, en contenido y en la forma de redacción que emplea el escritor. Después del docente cuándo hablamos de una situación comunicativa, intervino una participante: Sí, por ejemplo, yo hice un artículo, o sea sobre... primero analicé un poema, el poema se llama La Reina que es de Pablo Neruda. Es de amor, pues, o sea, él escribe, es un hombre que le escribe a una mujer y ahí, en esa parte, yo puse que sí estaba de acuerdo con la intención comunicativa porque permitía comunicarnos con nuestra pareja, a través de esa poesía, no sé. El facilitador aclaró: -Bueno, eso puede ser una intención comunicativa, el autor es un poeta, que escribe para una persona, que puede ser real o puede ser ficticia, pero el poema va dirigido a quién. La joven afirmó: A una mujer. Éste agregó: Exacto. La educando continuó: Pero, pero, a la mujer, pero, si lo lee un hombre, o sea puede ser, él lo puede ver como que... la interrumpió el docente quien la cuestionó: -¿Quiénes son las personas que leen o que te regalan esos poemas? Ella aseveró: Los que están enamorados; aquel explicó: O a cualquiera que le guste la poesía, o sea, que el receptor, ese receptor digamos que está implícito, el receptor que, a la mujer, a la cual va dirigido ese poema, es probablemente un receptor que en este momento lo podemos catalogar femenino, probablemente existió, pero la intención comunicativa propiamente dicha, era crear una obra literaria. Es diferente el hecho de que nosotros escribamos una carta, una carta de amor, para una persona específica porque nosotros queramos manifestarle todo aquello que sentimos por esa persona tan especial, de allí que nos daría terror que esa carta de amor la leyera otra persona ¿No? Entonces, son dos cosas completamente diferentes en

poesía (interrumpió su discurso repentinamente y se dirigió a uno de los estudiantes presentes para informarle que le había traído un recorte prometido) son dos intenciones comunicativas completamente diferentes. Y entonces, aquí la producción, la redacción propiamente dicha, tiene que ser un tipo de redacción muy diferente que nosotros probablemente utilizaríamos en nuestra carta de amor, el tipo de imágenes que utiliza un poeta son diferentes al tipo de contenido que nosotros podemos tratar en nuestras cartas de amor. Entonces por ahí va el asunto de la redacción adecuado al contexto como tal. Transcurridos unos minutos, el educador volteó hacia un joven que llegó retardado e inquirió: -¿Qué me dice usted? éste respondió: -¿Sobre qué?; el primero le aclaró: -Ah disculpe, estamos hablando del trabajo que asigné antes de los paros consecutivos ¿Usted ya lo tiene listo?, el estudiante sorprendido contestó negativamente y el facilitador lo cuestionó: -¿Lo lleva adelantado? y el participante afirmó gestualmente. Aquel continuó: -Okey, estamos hablando de cuáles fueron los aspectos más interesantes, más difíciles del trabajo, entonces a eso me refiero cuando le preguntaba que me decía usted sobre el trabajo. Alguna acotación que (el educando lo interrumpió): -Profesor yo busqué unos artículos sobre los deportes. Uno de los recortes que saqué fue de una revista que hablaba de hipismo, hablaba de Julio Méndez y creo que la intención sería 'los hipistas'; el profesor prosiguió: -Exacto, entonces allí utilizan términos que yo probablemente no venda aquí porque en mi vida (Interrumpió el diálogo y le dio la bienvenida a dos estudiantes que llegaron retardados y les explicó que estaba hablando de los trabajos asignados; continuó): -Estamos hablando de los trabajos, este... bueno... los que no han podido entregar los trabajos para el día de hoy, pueden entregarlos el martes a las 4:30 en el aula XX. Bueno, esto era como un abre boca porque quería saber cómo les había ido en el trabajo. Posteriormente, una estudiante en tono persuasivo le consultó: -¿Tiene algún

problema si se lo entregamos el viernes?, el facilitador le comunicó, en forma risueña: -No, el viernes o el Martes, lo que quiero es tenerlos todos juntos. Seguidamente, el profesor afirmó: -Vamos a empezar entonces con la clase correspondiente al día de hoy. Ustedes saben que por ahí estuve leyendo sus expectativas, lo que escribieron el primer día de clase; algunos decían que, que, lo que querían era que fuera comprensivo, que fuera bueno, los tratara bien, y cosas así como esas, pero hubo algo que fue una constante “aprender acerca de redacción”, y justamente, ese es el objetivo de la asignatura. Otra cosa que me llamó la atención es que algunas personas decían que les gustaría tener herramientas para evaluar o para enseñar la lengua en situaciones prácticas, bueno y otras como aprender el uso de los conectores y las reglas de sintaxis. Nosotros vamos a comenzar, a pesar de que el programa dice lo contrario, vamos a comenzar de abajo hacia arriba. Se supone que nosotros tenemos que ver en primer lugar, tipos de texto y de los tipos de texto saltar a la estructura del párrafo, los conectores y vamos a empezar al revés, vamos a empezar desde lo más pequeño, desde el párrafo, la oración, los conectores, para subir o los tipos de texto y a la redacción, de acuerdo con el tipo de texto que se pretende escribir, pero por supuesto, antes de eso tenemos que estar claros que toda redacción se hace con una intención comunicativa, nace un texto, eso es lo que habíamos expresado en clases anteriores. Hablamos mucho de la palabra texto, ¿cierto?, todo es un texto, todo lo que hemos conversado es un texto, pero vamos a definir ¿Qué es un texto? (señaló a una estudiante para interrogarla) ¿Qué me puede decir usted?, ¿Qué es un texto?, dígamelo usted (señala a la misma participante). Ella expresó: -Naguará (con una sonrisa en el rostro), bueno, un texto es como, yo diría como un (interrupción por parte de una de sus compañeras de clase quien le dijo) -¡Conglomerado! aquélla prosiguió: -Ajá un conglomerado de oraciones, pues hay pensamientos que se tejen; está dividido en oraciones. En ese momento, el

profesor se levantó, tomó su tiza y escribió en la pizarra, el esquema siguiente: Texto, conglomerado, pensamiento, oraciones. Posteriormente explicó: -El texto tiene una intención comunicativa, es decir, el texto no va a estar allí porque simplemente voy a escribir y listo, el texto alguien lo escribe por alguna razón ¿Sí o no? ¿Por qué se escribe una noticia? ¿Por qué? (se dirigió a los alumnos) ¿Para qué? (Tomó un folleto de Equal y preguntó cuál era su intención) ¿Para qué es este folleto, para hablarles a la gente de Equal? Una estudiante respondió: -No. Habla de cómo no acumular grasa. El docente replicó irónicamente: -¿Sí? Qué generoso es para dar información para que nosotros no estemos tan gordos; ¿Seguro que esa es la intención, es la intención del texto? (observó a un alumno) ¿Cuál es? El joven aclaró: - Para que la persona vea y diga yo quiero Equal. Aquel aseveró: -Eso, para persuadirnos, para que gastemos nuestra platica en ésto. Les voy a decir que hasta hace poco una cosita de éstas, con cien pastillas costaba como 3.000 bolívares, como es obvio (se rió y se tocó la barriga) hace tiempo que yo no compro ésto (risas), pero hace mucho tiempo, sí me persuadieron. La intención comunicativa de este texto no es dar información, la información está por una razón, la razón es que si ellos no dan información diciéndonos por ejemplo que si un gramo de azúcar tiene tantas calorías, pero el equivalente en Equal tiene cero, entonces esa información está para convencernos de comprar este producto. Aquí (señaló el folleto) hay de hecho información sobre el producto, sobre el consumo acertado, pero también habla acerca (pensó por un instante) aquí es donde está la bondad, bueno todo es para convencer, aquí está una parte bien interesante porque nos dice de los problemas que puede ocasionar la obesidad y dice que ocasiona problemas dermatológicos, cardiovasculares, etc., para que nosotros nos asustemos y compremos Equal. Pero, aquí tenemos otro muy diferente, se llama Las Redes (tomó del escritorio un trabajo y lo enseñó), su intención comunicativa es informarnos acerca de la importancia de las

computadoras en el siglo XXI. En resumen, cada texto tiene una intención comunicativa, informa, argumenta, persuade o recrea, términos que vamos a abordar en profundidad durante la próxima clase; esto es todo por hoy, que pasen buenas tardes, nos vemos el próximo jueves; investiguen qué significan los términos 'coherencia y cohesión'.

Registro 2	17 de julio 2015	Asignatura: Castellano Instrumental
Informante 3:	Profesor JM	Hora: 5:00 a.m. a 7:40 p.m.
Aula 315	Sección 98	Investigadora: Natalia Chourio

El día viernes, se presentó en el aula el facilitador de la asignatura, correspondiente al pensum de estudios de la Mención Lengua y Literatura de la Facultad de Ciencias de la Educación de la Universidad de Carabobo. Una vez en el salón de clase, ubicó un retroproyector, seleccionó unas diapositivas, se dirigió a los estudiantes y dijo Buenas tardes. Posteriormente, borró la pizarra. Preguntó a los estudiantes dónde se visualizaba mejor la proyección. Una estudiante le respondió en la parte de arriba de la pizarra. Aquél afirmó gestualmente, acomodó las láminas, las ubicó en orden y dijo: -me disculpan la tardanza, pero estaba buscando el equipo. Luego, le entregó una hoja a cada persona exclamando: -¡Esto no estaba en mis planes, pero traje un texto que conseguí del sindicato de trabajadores de la Universidad de Carabobo, que me entregaron ellos mismos en el pasillo!. Una joven -¿Trabajadores de la Universidad de Carabobo?, aquél le contestó: -sí, ¿Quién quiere leer?, lea usted (señaló a la estudiante que hizo la pregunta). Ésta leyó el título y el docente preguntó si había alguna interrogante al respecto. El docente interrumpió: - ¿Cuál es el significado del término técnico “Neoliberal”? Porque el texto empieza con algo que puede ser un insulto al usar este término ¿Eso es bueno?. Otra participante repuso: -No, pero es que ellos están expresando sus ideas; el docente le consultó: -¿Usted cree?; ella aclaró: -Lo que dice este párrafo es producto de un consenso y por eso ellos hablan de esa manera; aquél continuó: -¿Usted escribe así en un examen?; la alumna acotó: -Eso depende de la pregunta, porque si alguien me pide mi opinión, yo puedo decir lo que pienso. Posteriormente, el facilitador explicó: -A

nosotros nos puede parecer insultante, pero para otras personas la información que está escrita aquí es producto de la intención comunicativa. El autor toma en cuenta al posible lector. Quizás los autores o el autor son los mismos editores de esta revista ¿quién es el receptor? Ellos manejan el recurso del receptor ficticio. Es decir, lo que ellos quieren es que los demás compañeros conozcan o estén al tanto de lo que está pasando. Pero, a todas estas, a lo que queríamos llegar era que no importa, por ejemplo, que hay oraciones largas; en el texto académico importa lo que quiere expresar el autor (se dirigió hacia la pizarra y continuó) bueno, eh, cuando se trata de escribir hay muchos aspectos que debemos tomar en cuenta (caminó hacia el escritorio, colocó la primera lámina en el retroproyector y dijo) no escriban esto (señaló la información proyectada). Una vez proyectada la lámina, el docente preguntó; -¿Cómo haríamos nosotros para elaborar un párrafo? (señaló el punto 1.1). Luego manifestó: -Vamos a realizar un ejercicio; les propongo un ejercicio, redactar la información que está expuesta en esa lámina, en un párrafo, ¿Cómo empezaríamos? ¿Por dónde?; escribió en la pizarra. (interrumpió la escritura y expresó) por supuesto que esta no es la única forma de decir, de expresar esa idea, pero la idea es decir que en ese párrafo se van a hablar o se va a hablar los aspectos que se van a tomar en cuenta para la redacción de un párrafo. Aquí estamos preguntando porque justamente estamos haciendo la actividad propiamente dicha. Ahora fíjense que esta idea introductoria se debe delimitar por el punto y seguido; ¿Ustedes recuerdan cuales son las normas?, siempre nos las dicen, ¿Cuáles son las normas del uso del punto y seguido?; se usa punto y seguido para ¿Recuerdan? ¿Para separar qué? Una alumna respondió: -párrafos; el facilitador le replicó: -¿Párrafos? ¿Punto y seguido?; para separar oraciones. Se utiliza punto y seguido al final de las oraciones, por ejemplo, o para unir o para separar ideas que están relacionadas entre sí. Ahora bien, esa regla del punto y seguido no tiene

sentido para ser aplicada en lo que escribimos aquí (señaló lo escrito en la pizarra) porque ¿Dónde termina la oración? ¿Cómo sabemos si están relacionadas o no están relacionadas? Ahora, lo que yo les estoy proponiendo es que si estructuran un párrafo en una idea introductoria, en un conjunto de ideas de desarrollo, entonces esa estructura debe ir delimitada, debe ir marcada con ese punto y seguido... marcada con ese punto y seguido ¿Sí? ¿Seguro?, y después, a continuación, comenzamos a desarrollar las ideas de desarrollo. Ahora ¿Qué debería seguir aquí? (preguntó a una estudiante, mientras señalaba con el dedo lo escrito en la pizarra) ¿Qué me dice usted? Ésta expuso: -Creo que la coherencia y estructura del párrafo; el facilitador repuso: -Bueno, ahí empezamos con el desarrollo. Estamos hablando de aspectos, entonces digamos que (se volteó y escribió en la pizarra). Posteriormente, indagó: -¿Cómo sigue esto (señaló lo escrito anteriormente y el primer punto de la lámina) en esta parte de aquí? ¿Cómo concluimos eso allí? Todo esto forma parte de esta idea que tiene que ver con la coherencia y con la estructura del párrafo. ¿Cómo continuamos allí? ¿Están de acuerdo con lo que escribimos allí?; podría ser de otra forma, pero aparte de lo que hay allí necesitamos una idea que una lo escrito con la rayita uno, sobre todo porque este desarrollo y este cierre tienen que ver con la estructura del párrafo y el uso del punto y seguido también se utiliza para marcar la estructura del párrafo; es un poco qué relación existe entre eso (señaló la raya uno) y lo anterior (marcó el punto uno), que esa estructura se ve, se organiza, se relaciona ¿Con qué?; una participante afirmó: -Con las ideas de desarrollo y las ideas de cierre; el facilitador interrumpió: -La estructura del párrafo está conformada por la introducción, desarrollo y conclusión, entonces ¿Se relacionan? ¿Seguro que se relacionan?; la joven anterior replicó: -Podrían relacionarse; aquél aclaró: -Interrelacionarse. Bueno continuemos escribiendo nuestro párrafo. ¿Qué sigue? ¿Colocamos una coma? ¿Colocamos un punto?; la misma estudiante

afirmó: -con una coma; el docente le explicó que: -Un punto sería el adecuado para unir lo escrito con la idea de la raya uno porque se añadiría información a la ya expresada. Así, pudiéramos decir (señaló hacia la pizarra) que dicha estructura está conformada por (hizo silencio por un breve instante y continuó) si decimos, por ejemplo, la estructura de un edificio está conformada por, dos puntos, planta baja ¡bueno eso no! la estructura sólida, la infraestructura, etc., luego podemos decir, la estructura está conformada por tales elementos, entonces los elementos que conforman esta estructura son una idea introductoria, la idea de desarrollo y una idea de cierre. Ahora, queda por colocar (se dirigió hacia la pizarra y mostró lo escrito), tiene que ver con el uso del punto y seguido, ¿Cómo continuaría esto? (apuntó con el dedo la última palabra escrita), diríamos algo así ¿Para qué sirve el punto y seguido? (dirigió la mirada hacia una participante quien respondió) -Para separar oraciones; el confirmó: -Esto es lo que normalmente se dice, pero en este caso estamos utilizando el punto y seguido para verificar las diferentes partes de la estructura de un párrafo, es decir, que el párrafo está conformado por una idea de desarrollo, perdón, una idea introductoria, un conjunto de ideas de desarrollo y la idea de cierre, y el punto y seguido, lo utilizamos para verificar los elementos de esa estructura, es decir, para delimitar, en primer lugar, la idea introductoria, en segundo lugar, para narrar el fin, para delimitar cada ideas de desarrollo y tercero para delimitar la idea de cierre, entonces ¿Cómo continuamos esto aquí (apuntó hacia la pizarra). (dejó de copiar, se volteó al curso y expresó) y, se utiliza entonces el punto y seguido para marcar límites de estos elementos o de estas ideas, o de esta estructura. Fíjense, esto, a pesar de todo sigue siendo un borrador, esto (señaló lo escrito en la pizarra) se debe revisar. Deberíamos poner ahora punto y seguido porque eso significa que un punto allí (apuntó hacia la pizarra) indicaría que acabamos de terminar de poner por escrito, de textualizar, transcribir, o como quieran decirlo esta idea,

referida a la estructura del párrafo, pero, ahora, si continuamos la explicación o la redacción del párrafo, entonces deberíamos colocar allí, lo que tiene que ver con la idea de la cohesión y de la progresión temática; punto y seguido con esa idea. Ahora como deberíamos cerrar eso allí (señaló la última palabra escrita en el pizarrón y como no obtuvo respuesta de parte de los alumnos expuso): -Deberíamos colocar un conector que nos devuelva la idea introductoria ¿No?, la idea introductoria son los elementos (interrupción por parte de una alumna que replicó): -Los aspectos; el facilitador aseveró y continuó: -Los aspectos de la redacción de un párrafo ¿No?. Dijimos en esta idea introductoria (apuntó hacia el aspecto N°1 escrito anteriormente) que hay diferentes aspectos y aquí (mostró el espacio donde escribirá el segundo aspecto) empezamos la segunda oración, perdón, la segunda oración diciendo que uno de esos aspectos es..., ahora no podemos seguir aquí sin colocar un conector porque va a parecer que seguimos en la misma idea de la estructura, tenemos que utilizar un conector que nos devuelva a la idea introductoria (dirigió la mirada hacia los estudiantes y preguntó) ¿Cómo sería ese conector? ¿Cuál sería, por ejemplo? (ningún alumno respondió, por lo tanto, el facilitador continuó): -el primero es 'uno de esos aspectos', el segundo ¿Cuál sería? (observó a un alumna); la joven acotó: -'Otros'; aquél confirmó: -digamos que pudiera ser ya que utilizamos 'uno de ellos' (se dirigió al pizarrón y escribió). El profesor desarrolló una explicación mediada y para finalizar la sesión, expresó: Para la próxima clase van a redactar con la lámina utilizada hoy un párrafo que resuma el contenido de la misma. Buenas tardes, es todo por hoy.

Registro 3	22 de julio 2015	Asignatura: Castellano Instrumental
Informante 3:	Profesor JM	Hora: 5:00 a.m. a 7:40 p.m.
Aula 315	Sección 98	Investigadora: Natalia Chourio

El día miércoles, se presentó en el aula el facilitador de la asignatura, correspondiente al pensum de estudios de la Mención Lengua y Literatura de la Facultad de Ciencias de la Educación de la Universidad de Carabobo. Una vez en el salón de clase, se dirigió a los estudiantes y dijo: -Buenas tardes. Acto seguido, entregó unas hojas a cada uno donde se encontraba escrito un artículo de opinión y exclamó: -¿Bueno, recuerdan cómo eran las características del texto que estaba leyendo en la clase pasada? ¿No? (ningún estudiante respondió) No era un texto de tipo académico ¿no? sino más bien que funcionaba como un texto publicitario de acuerdo a las características. El texto tenía unas características bien específicas para ese contexto, en el cual, para el contexto, eh, eh, el receptor, los posibles lectores de esos, de, del mensaje que se expresaba en ese texto. Este texto, esto que tenemos aquí (señaló en el papel), esto es un artículo de opinión, por lo tanto, tiene características diferentes. Este artículo está diseñado para ser publicado en un periódico. Probablemente el título pudiera ser diferente si quisiéramos llamar más la atención que simplemente decir “El crecimiento urbano y la calidad de vida de los caraqueños”, pero bueno, es un artículo de opinión, su función es aparecer en los periódicos para convencer a las personas de algo con respecto al crecimiento urbano y la calidad de vida de los caraqueños. Vamos a ver, bueno, vamos a revisar las características de este texto y lo vamos a comparar con el de la semana pasada ¿Quién de la masiva asistencia quiere leer? (preguntó al grupo en general), una estudiante respondió: -Yo profesor. Una vez que leyó el título el docente la interrumpió y cuestionó al auditorio: -¿Este texto tiene una

característica especial para el contexto donde estamos? (ningún estudiante respondió y él prosiguió); vamos a leer para saberlo, vamos a empezar analizando ese título ¿no? el título, de acuerdo con el título nos van a hablar acerca del crecimiento urbano y la calidad de vida de los caraqueños. Se voltea y pregunta a una alumna: -¿Qué cree usted? ¿Qué cosas nos van a hablar allí en ese artículo? ¿Qué cree usted que nos van a decir en ese artículo? ¿De qué nos van a hablar en ese artículo? Ante el silencio de la alumna, él mismo se responde: -Bueno, por supuesto de la calidad de vida y del crecimiento urbano. Pero (se dirige nuevamente hacia los alumnos y pregunta), ¿Qué cosas específicas acerca del crecimiento urbano y de la calidad de vida? Una joven interviene: -Bueno, por ejemplo del crecimiento urbano, cómo la gente del campo, o sea, deja el campo para irse a la ciudad. El profesor la interrumpe: -Aja ¿de ese proceso? la gente que se viene. La estudiante prosigue: -A buscar una mejor vida pues. El docente continúa: -Okey, ah muy bien, la gente viene, empieza, en búsqueda de una mejor calidad de vida y vamos a ver que la gente se va de las zonas rurales para la ciudad de Caracas, en este caso específicamente hablan de los caraqueños, o sea que es para la ciudad de Caracas no es de cualquier ciudad. Otra alumna participó y dijo: -Yo creo que es del crecimiento de la población de Caracas. El facilitador la interrumpió: -Y qué pasa cuando ese crecimiento...eh... pero... se... realmente tiene mucho que ver con lo que dice ella (señaló a la estudiante que participó) porque es crecimiento de la población. Ahora ¿Qué pasa con ese crecimiento de la población? Ella contesta: -Que afecta la calidad de vida de la población. Aquél continúa: ¿De manera positiva o negativa? ¿Qué cree usted? (se voltea y le pregunta a otra educando). La misma responde: -Bueno, no sé, porque no sé qué es lo que dice... El docente la interrumpe: -Pero imagínese, imagínese. Aquella replica: -Pero es que ese artículo de repente transmite un mensaje positivo, pero no sé desde qué punto. Aquel sigue: -De repente ¿verdad?,

pero (se voltea y pregunta a otra participante) dígame usted por allá qué es lo que quiere decir. Otra joven contestó: -Yo pienso que quiere decir que hay un crecimiento en esa ciudad y que nunca puede ser de manera positiva para las personas porque hay más tráfico y eso afecta para llegar al trabajo, este... hay más delincuencia, o sea todo eso. Yo pienso que el crecimiento urbano siempre afecta la calidad de vida de alguna manera. El profesor argumentó: -Fíjense una cosa aunque esto es... ustedes saben que la lectura y la escritura están siempre relacionadas por medio del lenguaje escrito y la comprensión siempre en el ámbito del lenguaje precede a la producción ¿No? por eso mismo. Ahora nosotros siempre decimos, bueno, la lectura tiene que ser activa, la lectura tiene que ser... uno no puede ser un lector pasivo... ¿Recuerdan esas cosas? ¿No? la lectura tiene que ser activa y comprometida. Una alumna interrumpió: -Eso depende del tipo de lectura. Aquel confirmó diciendo: -Sí, eso depende del tipo de lectura. Ahora, cuando nosotros nos enfrentamos a un texto, en un texto, cualquier tipo de texto, nosotros empezamos e incluso podemos empezar a comprenderlo e incluso antes de leerlo y eso es lo que estamos haciendo nosotros en este momento, a partir del título, el título tiene que ver con, este título, por ejemplo, que es tan específico tiene que darnos pistas de qué es lo que se dice en el resto del artículo. Es decir, que nosotros no vamos a poder decir... ahora, pero si eso fuera un tema que es para nosotros completamente desconocido "Los viajes al espacio y su influencia en el sistema cardiovascular", bueno, pero, sin embargo, podemos sacar ahí una conclusión: Los viajes al espacio tienen una influencia en el sistema cardiovascular y nosotros sabemos qué es el sistema cardiovascular ¿No? puede ser una influencia positiva como una influencia negativa. Ahora, pero nosotros conocemos algo de la ciudad de Caracas aunque no estemos allá; que es bellísima, que no hay cola (risas), que no hay delincuencia, no hay desorden, todo está limpiecito, no hay pobreza ¿Verdad? Ahora teniendo

en cuenta ese conocimiento que tenemos de la ciudad de Caracas ustedes creen que ese crecimiento del que nos van a hablar aquí trae consecuencias positivas o negativas para la ciudad. El grupo respondió a coro: -Negativas. Aquel continuó: -Ah, okay, entonces suponemos ¿verdad? claro que yo los estoy obligando a pensar (risas generales) pero la vida allá es dura y cada vez que hay crecimiento urbano afecta negativamente a los pobladores de la ciudad. Bueno, entonces suponemos que este artículo nos va a hablar de que la ciudad ha crecido, que ese crecimiento ha traído más colas, más problemas, desempleo, delincuencia, estrés enfermedades, contaminación, etc., bueno esos elementos vamos a ver si... la lectura que vamos a hacer es tratando de ver si eso que se nos ocurrió es verdad, si tenemos razón en pensar que de eso van a hablar aquí. Ahora (se dirige a la última participante) ¿Por qué usted dice que depende del texto? ¿Uno no puede hacer lectura activa? Ella lo interrumpió: -Claro porque si de repente es que estoy leyendo un libro y al principio no me gusta y se torna fastidioso yo no lo leo. El profesor acotó: -Esa es otro tipo de lectura ¿No?; esa es la lectura de tipo recreativa, por ejemplo, pero cuando nos obligan a leer un libro porque tenemos que estudiarlo, entonces por muy fastidioso que sea igualito hay que leerlo ¿Ve?, entonces, en ese momento obligatoriamente tenemos para facilitar la comprensión, incluso el asunto se torna que cuando uno se da cuenta que mucho de lo que dice allí no lo sabe. La alumna cuestionada respondió: Sin embargo, hay unos tipos de libros que uno empieza a leerlo y quiere seguir leyéndolo para ver qué es lo que pasa. El facilitador la interrumpió de manera jocosa: -No me va a decir que está hablando de "Harry Potter"; la estudiante niega: -Hay no, nada de eso. Aquel continúa: No, ¿No lo ha leído?, bueno, tampoco es tan malo ¿Cuándo va a terminar es que viene lo bueno? Yo leí hace poco un libro muy interesante que habla de la... acerca de la evolución del lenguaje como un cualidad que nació de la evolución del ser humano, la evolución biológica, sin latín; el

lenguaje es innato y es heredado. Fíjense ustedes lo que dice el libro, pero es bien interesante, claro, no vamos a echar el cuento del libro aquí porque... vamos entonces, ahora sí a leer el primer párrafo. Posteriormente, una estudiante lo leyó y el profesor intervino y dijo: Fíjense tiene que ver con lo que dijo usted (señala a una estudiante), usted hablaba acerca de la persona que abandona el campo en busca de... fíjense ustedes que el texto supuestamente habla de la calidad de vida de los caraqueños, pero empieza a hablar del crecimiento urbano en todo el mundo ¿Por qué? (pregunta al grupo en general? Una joven responde: -Me imagino porque ya se han hecho anteriormente otros trabajos que hablan sobre el crecimiento de la población. El docente acotó: -Bueno, pero eso no porque yo pudiera hacer... supóngase que y escribiera ese texto y empezar hablando directamente de Caracas? ¿Ustedes no han escuchado una cosa que se llama introducción? ¿Qué es la introducción? ¿Para qué sirve una introducción mejor dicho? (ninguno responde y él continúa) la palabra lo dice, ¿No? Un estudiante responde: -Para remitirnos de lo que se trata el trabajo, el tema o la información dada. El profesor continúa: -Okey, para informarnos acerca de qué se va a tratar el texto ¿No? Okey esto (señala el primer párrafo del texto leído) que tenemos aquí es brevemente una introducción y fíjense que el texto no empieza a hablarnos directamente del tema específico que se quiere tratar “La calidad de vida de los caraqueños” sino que empieza generalizando el problema ¿Verdad? habla acerca del crecimiento urbano, habla acerca del crecimiento urbano del mundo y después de esas breves introducciones es que cae en el tema específico. ¿Qué es lo que nos va a decir ahora? seguramente lo que decía la amiga (señala a una estudiante) acerca de los aspectos negativos del crecimiento urbano. Luego, continúa la explicación diciendo: Ahora vamos a analizar los temas que se presentan en esa introducción. Recuerdan que en la clase pasada hablábamos acerca de que en un párrafo desarrolla un tema, okey, en la primera oración, vean la

primera oración (señala la misma en el texto) ¿El tema de ese párrafo sería? (pregunta al grupo). Los alumnos respondieron a coro: -“El crecimiento urbano”. Acto seguido el docente preguntó: ¿Cuál es el comentario que se hace acerca de ese crecimiento urbano? Una educando contestó: Que está aumentando. Aquel confirma: Exacto que se ha incrementado el crecimiento urbano. Como dice allí se ha dado un crecimiento urbano importante, es decir, el tema de la oración es “el crecimiento urbano” y lo que los expertos llaman el rema de la oración o un comentario que se hace acerca de ese tema es que ha ido cada vez peor. Ahora veamos la segunda oración (señala a una participante para que la lea). Una vez leída la oración el docente aclaró: Como ven es una oración que desarrolla el tema porque esta oración sirve para desarrollar el tema planteado en la oración anterior. Ahora ¿Cómo sirve esta oración para desarrollar ese tema? (pregunta al grupo en general). Una estudiante responde: -Primero porque tiene coherencia con la primera oración y habla de lo que narra el artículo. Aquél la interrumpió y confirmó: Tiene coherencia con la...sí. Bueno, lo importante de todo esto es lo que acaba de decir la amiga, tiene coherencia con la primera oración ¿Verdad? El tema de la oración anterior es “el crecimiento urbano” y lo que quieren decir acerca del “crecimiento urbano” es que hay un aumento, entonces lo que queremos explicar aquí es o lo que quieren explicar aquí, mejor dicho, es cómo ha ido aumentado ese “crecimiento urbano”, es decir, vamos a desarrollar esos comentarios con las oraciones secundarias. Entonces, estas oraciones secundarias lo que nos están explicando directamente es cómo ese crecimiento urbano se ha dado. ¿Cómo se ha dado? Bueno, según lo que dice ahí los pueblos han ido aumentando hasta convertirse en grandes ciudades. Ahora vamos con la siguiente oración. Una alumna la leyó y el docente continuó: Es el mismo tema, es decir, sigue desarrollando la manera cómo se ha dado “el crecimiento urbano” alrededor. En general, no habla específicamente de

Caracas pero sí del “Crecimiento Urbano”. Fíjense bien cómo se da la coherencia de ese párrafo donde hay una oración o como la llaman idea principal que se ve desarrollada a través de un conjunto de oraciones, en este caso son dos. Ahora fíjense bien eh... el punto y seguido ahí, el primer punto y seguido, ¿Dónde está? (pregunta al grupo). Una estudiante contesta: -Al final de esa oración. El profesor continuó: -¿Por qué el autor colocó ese punto y seguido ahí? Porque no sabía dónde ponerlo y lo puso allí o por una razón específica ¿Por qué? (señaló a una estudiante). Una estudiante pensó y respondió: -Para cambiar de idea porque en la primera él está hablando a nivel general y en la otra quiere llevar de la parte general a la particular para llegar a lo que él quiere. Posteriormente, el docente tomó la palabra y acotó: - La amiga dice que el autor está centrando la idea porque digamos que planteó la idea general con el punto, pero a partir de allí empieza a desarrollar de manera más específica esa idea ¿Qué le parece a usted? (pregunta a un estudiante). El joven confirmó: Sí. Aquel aclaró: Es eso, fíjense el autor nos plantea el tema a través de la primera oración, entonces en lugar de colocar una coma, la coma no da la sensación de cierre, la coma... y el punto y coma puede ser pero lo que da la sensación de cierre, de terminar la idea es el punto y seguido. La idea que como dice el amigo es una idea de carácter general que se debe desarrollar a través de otras dos ideas de carácter más específico. Entonces el tema está planteado en esa oración. Quizás ese punto y seguido se coloca allí para decirle al lector que ésta es la idea que yo pretendo desarrollar. Entonces sigamos. La siguiente oración, léala (señala a una estudiante). Ella la leyó: -“Caracas no ha escapado a esta realidad lo cual necesariamente ha tenido incidencia en la cotidianidad de los habitantes de la capital venezolana, pues el crecimiento urbano masificado desmejora significativamente la calidad de vida”. El facilitador interrumpió la lectura y explicó: - Esta es una oración más larga que las anteriores. Ahora ¿En esta oración se sigue desarrollando el

tema de la primera oración, es decir, el crecimiento urbano general o hay un cambio de tema? Una educando participó: -Hay un cambio, está especificando. El mismo prosiguió: Okey, fíjense como hay una variación del tema allí, claro, y entonces no podíamos dejar de colocar ese punto y seguido que teníamos allí ¿Verdad? Ese punto es obligatorio y necesario porque allí hay un cambio de tema. Saben que esa es la estructura del párrafo. La primera oración establece el tema general del párrafo, ponemos punto y seguido. La segunda y la tercera oración son ideas que desarrollan la oración anterior, son ideas secundarias. Entonces utiliza, cada una, eh la utilizó dos ideas y en cada una colocó punto y seguido. Pero aquí en cambio la puntuación de colocar punto y seguido no es tan obligatoria ¿No? Pudiéramos utilizar otro tipo de puntuación, punto y coma, si redactáramos la oración de manera diferente. Aquí el autor decidió separar las dos ideas con punto y seguido. Ahora, después del desarrollo de esa idea viene un cambio de tema. Una vez expuesto lo anterior, invitó a una alumna a leer el tercer párrafo. Cuando concluyó éste preguntó: -¿Cuál es el tema de esa oración? Ella respondió: -Aquí va a empezar como a especificar los problemas que trae el crecimiento de la población y uno de ellos son los servicios públicos. El docente confirma: -Ajá el tema de esa oración son los servicios públicos como consecuencia del “crecimiento urbano”. Ese es el tema que plantea esa oración. Si el párrafo está bien redactado probablemente nos va a hablar acerca de cómo es eso de la deficiencia de los servicios públicos ¿Qué creen ustedes que nos va a decir antes de continuar leyendo? (pregunta al grupo en general; nadie responde). Finalizada la lectura el educador explicó: -Fíjense que esta es una cuestión que se repite y se repite y nosotros hemos estado diciendo que la estructura del texto es en ese sentido cíclica porque en cada párrafo tiene una idea introductoria que en este caso es la idea principal desarrollada por las ideas secundarias y al final una idea que hace que regresemos otra vez al tema

principal. Entonces cada uno de esos elementos dentro del párrafo debe ir delimitado por su respectivo punto y seguido. No simplemente al final de una oración porque muchas veces no sabemos terminar una oración sino para delimitar aspectos del párrafo. ¿Ven la estructura de este párrafo? (pregunta al curso en general; ninguno responde) ¡No todos al mismo tiempo! (exclama) ¿Qué podemos observar de acuerdo con lo que hemos visto en los párrafos anteriores? ¿Qué podemos observar en este párrafo? (ninguno respondió). Al momento, el docente revisa su reloj y anuncia que la clase está culminando. Se despiden.