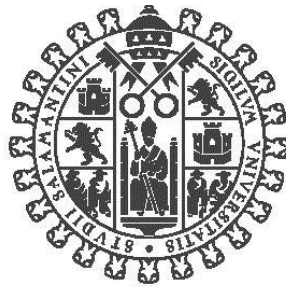


Amparo Higuera Rojas

**ANÁLISIS DE CONTENIDOS COMUNICACIONALES REFERIDOS A
PODER SABER (FOUCAULT) EN EL DISCURSO DOCENTE. MATRIZ
DE ANÁLISIS**

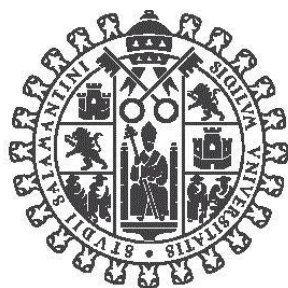


**VNiVERSIDAD
D SALAMANCA**

Salamanca, 2017

**ANÁLISIS DE CONTENIDOS COMUNICACIONALES REFERIDOS A ⁱⁱ
PODER SABER (FOUCAULT) EN EL DISCURSO DOCENTE. MATRIZ
DE ANÁLISIS**

**Trabajo de grado para optar al título de Doctorado Español, investigación avanzada en
Lengua y Literatura**



**VNiVERSiDAD
D SALAMANCA**

Tutor

FRANCISCO JAVIER DE SANTIAGO GUERVÓS

Salamanca, 2017

A Dios que es amor y se expresa en la mirada, en el tacto, en el olfato, en la voz, en cada espacio y mente de todas las personas que he podido conocer a lo largo de estos años de vida...

A mi Tutora y tutor, por hacer realidad el sueño de una estudiante latinoamericana...

A mi padre y tías, por ser los motores que impulsan esos sueños que traspasan fronteras...

A mis hermanas, por su apoyo de corazón que alentó esas noches cortas apuntando ideas que buscan espacio en la mente de los pares con ganas de cambiar el mundo...

A mis hermanos, para que siempre tengan presente que sólo con disciplina, esfuerzo y honestidad se alcanzan los sueños...

A todos mis profesores, amigos y amigas de España, Venezuela y Colombia, cómplices que están en mi mente y corazón en la misma medida...

A mi adorable tormento que siempre dudó de mis capacidades y principios infranqueables y para nada negociables, sólo la vida lo demostrará...

Al tiempo y a la vida que me permiten cerrar un ciclo difícil pero NO imposible...

Tabla de Contenidos

	Pág.
INTRODUCCIÓN.....	1
Capítulo I.....	12
MARCO DE REFERENCIA	12
1. Breve recorrido por la historia de la Lingüística.....	12
1.1. Concepto de texto	18
1.2. Concepto de Discurso.....	19
1.3. Principios del Análisis del Discurso.....	21
1.4. Referencia a los criterios lingüísticos elegidos para el análisis del discurso.....	26
1.5. El Análisis del lenguaje en el proceso de interacción comunicativa	36
1.5.1. El lenguaje verbal.....	40
1.5.2. El lenguaje no verbal.....	41
1.6. El Análisis del Discurso como metodología.....	51
1.7. El Análisis Crítico del Discurso: los postulados de Michel Foucault	52
1.7.1. Semblanza de Michel Foucault (1926-1984).	52
1.7.2. Reflexiones en torno al modelo epistémico de Michel Foucault.....	54
1.7.3. Poder y saber en la interacción comunicativa: Michel Foucault.	55
1.8. Enfoques del análisis del discurso en la educación.....	63
1.9. Aspectos del análisis de la conversación en el aula de clase	70
1.10. El Análisis Crítico del Discurso: origen y aportes.....	72
1.11. La práctica educativa.....	74
1.12. Enfoques para entender la interacción en la enseñanza superior.....	82
1.12.1. Interacción verbal en el aula: implicaciones lingüísticas y pedagógicas.....	85
1.12.2. Estrategias utilizadas por los docentes en el aula. El Método expositivo: Lección Magistral.	87
1.12.3. La clase teórico-práctica.	90
1.12.4. El Seminario	91
Capítulo II.....	99
CRITERIOS METODOLÓGICOS	99
2. Referencias metodológicas empleadas en el análisis del discurso en el aula	99
2.1. Tipo de Investigación	100
2.2. Definición de los criterios de análisis	101
2.2.1 Definición conceptual.	101
2.2.2. Definición Operacional.....	102
2.2.3. Tabla de Operacionalización (ver Tabla N° 2).....	102
2.2.4. Tabla de Especificaciones (ver Tabla N° 3).	102
2.2.5. Operaciones Analíticas.	105
2.3. Diseño de Investigación.....	107
2.4. Unidades de estudio	107
2.5. Instrumento de recolección de datos.....	108
2.6. Matriz de Análisis de los contenidos comunicacionales referidos a poder – saber según Foucault.....	108
2.6.1. Descripción general.	108

2.6.2. Validez.....	110
2.6.3. Confiabilidad	110
2.7. Población y muestra.....	111
2.7.1. Población	111
2.7.2. Muestra.....	111
2.8. Tipo de análisis de datos.....	112
Capítulo III.	122
ASPECTOS PARTICULARES DEL ESTUDIO DE CASOS: APLICACIÓN DE LA MATRIZ EN UN CONTEXTO UNIVERSITARIO LATINOAMERICANO	122
3. Estrategias de orientación argumentativa presentes en el discurso docente.....	122
3.1. Tipos de Argumentación.....	125
3.2. Estructura básica de la argumentación en el discurso docente	126
3.3. Análisis particular de la estructura de la argumentación.....	130
3.3.2. Caso N° 1.	130
3.3.2. Caso N° 2.	159
3.3.3. Caso N° 3.	170
3.3.4. Caso N° 4.	178
3.3.5. Caso N° 5.	183
3.4. Los lugares comunes o Topoi (sing.: topoi): Aspectos particulares de los casos observados	193
3.5 Correlación entre dimensiones, áreas e indicadores que conforman la matriz de análisis.....	198
3.5.1. Caso N° 1.	199
3.5.2. Caso N° 2.	250
3.5.3. Caso N° 3.	251
3.6. Descripción cuantitativa y análisis de los contenidos comunicacionales referidos a <i>poder saber</i> presentes en el discurso del docente universitario	252
CONCLUSIONES.....	272
REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS	283
ANEXO	291
Anexo 1. Transliteración de las sesiones de clase.....	291
Anexo 2. Docente 1	292
Anexo 3. Docente 2	311
Anexo 4. Docente 3	320
Anexo 5. Docente 4	330
Anexo 6. Docente 5	335

Lista de tablas

	Pág.
Tabla 1. Características para identificar dos emociones comunes.	50
Tabla 2. Operacionalización de los contenidos comunicacionales poder – saber.....	103
Tabla 3. Especificaciones de contenidos comunicacionales en las áreas del lenguaje verbal y no verbal	104
Tabla 4. Espacios académicos.....	111
Tabla 5. Especificación contenidos comunicacionales Poder – Saber. (Foucault).....	121
Tabla 6. Caso 1, 2 y 3.....	194
Tabla 7. Situación del marcador discursivo.....	242
Tabla 8. Ubicación del hablante (personalizado, impersonal, colectivo).....	249
Tabla 9. Áreas y porcentajes.	252
Tabla 10. Dimensiones y porcentajes.	253
Tabla 11. Puntaje bruto y porcentaje de los resultados obtenidos por los docentes en la matriz de análisis.....	254
Tabla 12. Áreas y porcentajes Puntaje Bruto y porcentaje de los resultados obtenidos por los docentes en las tres dimensiones de los contenidos registrados en la matriz de análisis.....	256
Tabla 13. Puntaje bruto y porcentaje obtenido por el grupo de docentes en la dimensión Control y selección.	258
Tabla 14. Puntaje bruto y porcentaje obtenido por el grupo de docentes en la dimensión control y selección.	259
Tabla 15. Puntaje bruto y porcentaje obtenido por el grupo de docentes en la sinergia Transformación.	261
Tabla 16. Puntaje bruto y porcentaje obtenido por el grupo de docentes en la dimensión Transformación.	262
Tabla 17. Puntaje bruto y porcentaje obtenido por el grupo de docentes en la dimensión Transformación.	263
Tabla 18. Puntaje bruto y porcentaje obtenido por el grupo de docentes en los indicadores de la dimensión Exclusión.....	264
Tabla 19. Puntaje Bruto y porcentaje de los resultados obtenidos por los docentes en las áreas y contenidos registrados en la matriz de análisis.	267
Tabla 20. Estrategias más empleadas por el grupo de docentes observados.....	269
Tabla 21. Estrategias menos empleadas por el grupo de docentes observados.....	270

Lista de Gráficos

vii

Pág.

Gráfico 1. Funciones asignadas.	95
Gráfico 2. Porcentaje de poder saber según cada docente.	255
Gráfico 3. Porcentaje de contenidos referidos a poder saber emitidos por el grupo de docentes. 256	
Gráfico 4. Distribución general del porcentaje obtenido por los docentes en la dimensión Control y selección.	258
Gráfico 5. Distribución del porcentaje obtenido en cada indicio por el grupo de docentes.....	260
Gráfico 6. Distribución de porcentajes obtenidos por el grupo de docentes en la dimensión Transformación.	262
Gráfico 7. Distribución de porcentajes obtenidos por el grupo de docentes en la dimensión Exclusión.....	265
Gráfico 8. Distribución de porcentajes obtenidos por el grupo de docentes en las áreas.	266
Gráfico 9. Distribución de porcentajes obtenidos por el grupo de docentes en las áreas.	268

INTRODUCCIÓN

El paso por la historia de la lingüística establece un referente teórico y metodológico para apoyar, analizar y comprender los fenómenos presentes en el discurso docente, evento de estudio del proyecto de investigación, que tiene como objetivo general establecer una aproximación a la matriz de análisis de contenidos comunicacionales referidos a poder y saber (Michel Foucault), (**MAC²PS**), presentes en el discurso construido por el docente universitario para los estudiantes ubicados en un espacio tiempo institucional, el aula de clase: lugar de encuentro interpersonal.

El interés por la integración de la educación con la lingüística, la sociología y la psicología, se funda en el acercamiento y formación que he tenido; formación fundamentada en el paradigma estructuralista y el generativismo, base teórica que me propongo abordar de manera interdisciplinaria con el fin de ampliar el campo de estudio e innovar en el tratamiento de un hecho comunicativo, en un espacio y con unos actores particulares.

Se aborda el estudio del discurso docente en uso desde cuatro áreas y tres dimensiones a partir del corpus verbal y no verbal extraído directamente de la presentación espontánea del docente en el aula, contexto natural de actuación. El material a analizar se ha obtenido por medio de grabaciones secretas con participación de la investigadora como observadora no participante.

La aproximación a la matriz de análisis permitió la caracterización formal de los registros y la comparación y análisis de los aspectos lingüísticos y no verbales de los registros. Se revisará la estructura conversacional, organización temática y configuración secuencial, lo que permitirá abordar la interacción entre las formas lingüísticas y sus funciones pragmáticas comunicativas.

Parto de la hipótesis de que es posible establecer una matriz fundamentada en la lingüística comunicacional para develar y analizar los aspectos referidos a poder saber (Michel Foucault) presentes en el discurso docente que de posibilidades a

diversas perspectivas de abordaje y explicación del discurso docente en el siglo XXI. Por lo tanto, la pregunta que guiará el proceso es **¿cómo estaría configurada una matriz de análisis de contenidos comunicacionales -poder y saber – que permita abordar el discurso docente en el ámbito universitario del siglo XXI?**

Los objetivos específicos planteados recorren la fase descriptiva, comparativa y analítica. Al abordar los contenidos comunicacionales referidos a poder saber presentes en el discurso docente, planteo la construcción y validación de la matriz de análisis.

Al no encontrar la descripción del evento de estudio en el contexto elegido, configuro la matriz de análisis **MAC²PS**. En la matriz de análisis se identifican y ordenan: dimensiones, niveles, áreas e indicadores, que van a permitir develar las relaciones menos evidentes expresadas a través de los contenidos comunicacionales verbales y no verbales presentes en los discursos a analizar, particularmente los referidos a poder saber según las directrices propuestas por Foucault.

Como plantea Noriega (2003)¹, las matrices son elementos construidos expresamente para ejercer la hermenéutica, para ejecutar la técnica del análisis de contenido (inicialmente), ya que ellas permiten al investigador organizar la información según criterios categorías y códigos para eventualmente facilitar la interpretación de la data a la luz del discurso que las soporta.

Las matrices resultan ser la expresión pragmática de la teoría, permiten recoger la expresividad teórica del emisor del discurso en sus unidades más concentradas de información en el texto –las categorías y los códigos- de igual manera se estima que las matrices permitirán recabar y someter la información obtenida al segundo paso del círculo hermenéutico (la interpretación).

¹ Véase la Tesis Doctoral de Yajaira Noriega. (2003). *Un sistema cliente para la educación Superior. El método, la hermenéutica y el análisis de contenido*. Cap. VII. p.26. Universidad de Carabobo, Venezuela.

Las matrices se construyen teniendo en cuenta que deben seguir los siguientes parámetros: categorizar las relaciones encontradas en el círculo aplicado a los niveles de análisis, determinar la importancia del código a nivel semántico, formal y sociocultural, interpretar las categorías desde la teoría y su relación con lo encontrado, construir una red interpretativa intercategorial, trazando líneas de tráfico entre las categorías, representar la red en una imagen o matriz poliédrica o mapa conceptual, y, finalmente, interpretar las categorías, perspectiva general y temporalidad. Una matriz cuadrada suele estar conformada por “n” filas con “p” elementos y “p” columnas. La ordenación por filas y columnas de varias variables medidas en un conjunto de sujetos.

En el caso **MAC²PS**, la matriz tiene cuatro áreas de análisis: lingüística, proxémica, paralingüística y cinésica, y tres dimensiones: control y selección, transformación y exclusión. Cada área y dimensión cuenta con variedad de indicadores que son los indicios observables de la realidad en el contexto. Puede aplicarse en la etapa de planificación, para determinar las características específicas de cada discurso docente, y durante el seguimiento y la evaluación de cada interacción docente, de manera que se pueda enfocar el impacto de su hacer según los aspectos teóricos y metodológicos determinados en esta investigación.

El manejo de los datos a través de la matriz permite hacer combinaciones **a** y **b** que pueden llegar a ser portadoras de valores diferenciales, nulos y ambas con valor. Por ejemplo, la combinación **a b** puede llegar a tener valor significativo, independiente opuesto hasta considerar otras posibles combinaciones con **ac, bd**. Como plantea Eco (1988:103), se va demostrando que con frecuencia el principio de articulación en varios sistemas de signos tiene valor descriptivo y permite definirlo en su peculiaridad: se han identificado sistemas de *triple articulación*, como en el cine.

Cada dimensión y área se caracteriza por la co-ocurrencia sistemática de un cierto tipo de indicadores. Además, estas áreas y dimensiones explican, en mayor o menor medida (entre más rasgos tiene la dimensión y el área, más explica), la variación entre los registros estudiados.

El área lingüística y su foco contextual e interactivo, caracteriza al registro oral. Al parecer, los rasgos prominentes son los pronombres de tercera persona plural y los de primera singular, el futuro perifrástico, el pretérito imperfecto, el modo indicativo, los verbos modales y las subordinadas adverbiales de causa-efecto, los adverbios de tiempo y los adverbios de negación.

Los principios básicos del abordaje lingüístico se encuentran ya configurados en la propuesta de Saussure (1965), clásico abordaje del lenguaje y sus manifestaciones principales que son lengua y habla como productos y caracteres diferenciadores de los demás seres vivos. Lengua, como un producto social de la facultad del lenguaje², declarando frente al habla su "ilegalidad" y fuera de lugar, pues su índole es asistemática y variable, por lo tanto, no se le puede estudiar científicamente.

Cuando se deduce el carácter *social* (Gutiérrez, 2002, p. 85) de la lengua hay un encuentro con la sociología, al ser lo social un aspecto que comparte rasgos con el concepto de *competencia* planteado por los generativistas. Es un espacio propicio para visualizar la variación en el léxico y, en términos generales, la variación en el abordaje mismo de la realidad, más aún en la cosmovisión de las personas en comunicación.

El encuentro docente del estudiante en el aula de clase, a través del proceso de comunicación, permite retomar aspectos claves de la competencia comunicativa de los hablantes, campo de estudio introducido en la Etnografía del habla, por Dell Hymes en 1972. Se entiende como competencia comunicativa todos aquellos conocimientos que son necesarios para construir mensajes apropiados a las circunstancias para los que se construye (Gutiérrez, 2002, p. 92). Entre los componentes del hecho comunicativo se encuentra el espacio temporal y espacial,

²Cfr. F. de Saussure, *Curso de Lingüística General*, Buenos Aires, Losada, 1965.

características culturales, secuencias de actos en interacción, el grado de formalidad y los instrumentos donde se encuentra la comunicación no verbal.

Posterior a la visión estructural-generativista, como lo expresa (Gutiérrez, 2002, p. 85), surge el paradigma lingüístico de la comunicación para abordar el fenómeno comunicativo, materializado en el discurso docente. Desde esta perspectiva, el discurso es entendido como acción social que ocurre en un marco de comprensión e interacción en el cual los participantes reflejan estructuras sociales y culturales. Hablo de un estudio del lenguaje en su uso, teniendo en cuenta los factores que influyen en ese proceso comunicativo, así como los contenidos comunicacionales no verbales que intervienen en la configuración de sentido.

En cuanto al carácter oral de lenguaje, se entra en el análisis sin dejar de lado los aportes de la lingüística clásica y sus métodos de carácter descriptivo y comparativo, así como los aportes del generativismo y el estructuralismo, pues de ellos se maneja el concepto de *corpus* que pasa a ser la evidencia del discurso oral en el plano de lo escrito, lo perdurable en el tiempo.

El interés por el abordaje del discurso docente se hace con el objetivo específico de describir inicialmente la particularidad de una realidad configurada y en muchos casos transmitida como "verdad" por parte del docente a sus estudiantes. Se trata de un acercamiento a la comunicación verbal y no verbal como agente educativo teniendo en cuenta, tal como lo planteó Chafe (1982 y 1985), (c.p. Reyzábal, 1993, p. 65), que hay dos diferencias en cuanto a la producción del código oral: la mayor rapidez y el compartir el contexto situacional. La velocidad, próxima a la del pensamiento, suele llevar tras de sí un menor rigor lingüístico, por eso sostiene que el lenguaje oral puede aparecer algo fragmentado, se usan menos partículas conectivas (salvo la coordinación "y") y se refuerza el valor experiencial del hablante con acotaciones personales.

En el campo de la *significación*, se estudiaría la significación en sí misma y en relación con los procesos comunicativos, el acto lingüístico y sus *códigos* gestuales,

proxémico e icónicos, campo de la comunicación no verbal, abordado por el enfoque Semiótico. Según (Eco, 1998, p. 132), hay semiótica cuando se intenta explicar *cómo* se comunica o se significa y *que es* lo que se comunica o se significa.

En ese abordaje de la realidad, *todo es lenguaje*, como señala (Bertoni, 1938, c.p. Mounin, 1976 p. 29), "la mímica es un lenguaje (...) la risa es un lenguaje (...) las lágrimas son un lenguaje". En esta misma línea, todo se convierte en signo, por lo tanto, el autor se plantea ¿por qué los tratados de lingüística no estudian científicamente todos esos pretendidos lenguajes? Pregunta sin respuesta desde el campo científico que, apuesta por la objetividad, fundamentada en lo verificable a través de la experiencia concreta y cuantificable. En este nivel el lenguaje escapa a dichos parámetros por su misma riqueza e insospechada posibilidad de construir y reconstruir mundos.

Al tener un corpus de "lenguaje ordinario", tal como lo señaló Yule y Brown (1993: 43), se adopta una perspectiva diferente ante aquellos aspectos de la lengua que están gobernados por reglas. Es probable hablar de regularidades por referirse el corpus a fenómenos no categóricos. Regularidades que no sólo se basan en la frecuencia de aparición, sino en el valor significativo en términos perceptivos.

Se reconoce inicialmente la relación funcional entre los miembros de la comunidad lingüística, reconocimiento que forma parte del conjunto de normas y conductas comunes de las que depende la existencia de la misma comunidad Profesor – Estudiante. Como lo planteó (Goodenough, 1965, c.p. Fishman, 1988, p. 67), las relaciones funcionales son una serie de derechos y obligaciones implícitamente conocidos y aceptados por los miembros de un mismo sistema sociocultural.

Los miembros disponen de las variaciones en las formas de tratarse mutuamente, lo cual me llevará a revisar las relaciones en su versión personal y de transacción que, según lo planteado por (Gumperz, 1964, c.p. Fishman 1988, p. 68), entre el rey y el súbdito sólo las pueden establecer de transacción. Fishman resalta

que se entienden como aquellas que resaltan los derechos y obligaciones mutuas de los participantes, y por interrelaciones junto a obligaciones más informales, fluidas y variables.

Tal y como planteó (Fishman, 1988, p. 69), las relaciones funcionales se pueden usar como unidades de organización de datos tanto respecto a la variación de la conversación como respecto a otras variaciones de conducta interpersonal en una situación social. Una conducta lingüística y una conducta social es un proceso circular de creación mutua: la conducta lingüística se nutre de la realidad social que refleja y ayuda a reforzarla (o a cambiarla) de acuerdo con los valores y objetivos de los interlocutores concretos.

La identificación de roles desde la perspectiva funcionalista destaca la importancia de la institución. Como concepto, tuvo su origen en la sociología y se utiliza para describir aquellas actividades por medio de las cuales los integrantes construyen y mantienen una sociedad, la institución educativa, que tiene como finalidad la transmisión de conocimientos. Desde la perspectiva de Renkema³, la institución puede: o ser mediadora entre los individuos y la sociedad o servir como medio que puede emplear a los individuos para conformar una sociedad.

A este respecto, el sociólogo estadounidense, (Summer, W., 1906, c.p. Renkema, op.cit), analizó los orígenes de la Institución y planteó que los grupos crean costumbres basadas en conductas repetitivas y cuando comienzan a creer que esos usos o costumbres son correctos se transforman en normas para la conciencia individual y comunitaria.

De esa manera, surge la costumbre y moral y cuando ellas se vinculan a reglas, cuya violación implica una pena, surgen las instituciones que sirven de sistemas para canalizar la conducta humana. Así, en el interior de la institución se pretende

³ Véase el texto de Jan Renkema. (1999). *Introducción a los estudios sobre el discurso*. 1ª edición. Editorial Gedisa. Barcelona.

transmitir conocimientos que además de cimentar un bagaje cultural personal y colectivo moldean o son modelo para las personas que asisten.

Según (Renkema, 1999, p. 66), para el estudio del discurso tres aspectos son importantes de la "Institución": la conducta a través de roles, la tendencia a la diferenciación y el poder institucional. Cuando las instituciones regulan la conducta individual a través de un sistema de roles sociales que deben cumplir los participantes, la institución los transforma en actores con roles específicos, rol determinante de la conducta. Así se produce una regulación de la conducta individual a través de sus sistemas de normas y del ejercicio del poder a través de estas.

En el análisis del discurso, se realizan intentos por describir el rol que cumplen los participantes a través del lenguaje y su análisis, se determina la influencia que ejercen los sistemas de normas institucionales sobre el discurso institucional y se analiza el modo como estarían vincula una forma específica de lenguaje con una función específica.

En este punto, lenguaje, institución y acción encierran tres ejes referenciales por los cuales se retoman los planteamientos de M. Foucault, que " intenta redefinir en términos humanos" como modo de reflexión apuntando a una analítica, y no a una axiología, del poder. No se trata de convertirle en abogado de los sin voz, es olvidar los límites de una "política" foucaultiana: saber y poder son sus claves. El poder mismo "se ejerce a partir de innumerables puntos" y la resistencia no está jamás en posición de exterioridad respecto de "él". No se trata de hacer hablar a los que están sumidos en el silencio, de los que están en el asilo o en la cárcel, animado por la exaltación que estos le producirían – pues Foucault pedía que se le ahorrara esa "moral de estado civil" que exige a un autor que "sea siempre el mismo". Como se da a entender más adelante, desde Foucault no se trata de decir cómo vivir. De lo que se trata es de dar cuenta, a la continuidad al discurso histórico y la dispersión lingüística espacio temporal de un sujeto de antaño colonizado⁴.

⁴ Véase la obra de François Cusset. (2005). French Theory. Foucault, Derrida, Deleuze & Cía y las mutaciones de la vida intelectual en Estados Unidos. Editorial Melusina. Barcelona. España.

La localización contextual ubica a los participantes habituales de la acción interactiva en el contexto de la universidad: docente – estudiante-, en un marco de interacción estereotípico asignado al contexto; en este caso es la hora de clase. Allí los participantes cuentan como personas y como categorías (T.Van Dick (1978a:179). Según las convenciones, los participantes pueden permitirse cierta serie de acciones que determinan la interacción y a la vez permite ubicar metacategorías que reflejan propiedades e interacciones típicas.

En la situación social del aula de clase están presentes las estructuras jerárquicas de superioridad e inferioridad: profesor- estudiante, estudiante-estudiante, lo cual define las relaciones de autoridad, poder saber, entre otras. No se trata de describir la situación social deseada sino de acercarme a una situación vivenciada para describir y analizar las interacciones lingüísticas a través de (**MAC²PS**) como instrumento que agrupa los aspectos destacados de la información.

A la secuencia e iniciativa del docente, que hace preguntas y comentarios, da instrucciones, pide conocimientos y sobre la respuesta dada por el estudiante hace conjeturas, Mehan (1979) establece tres momentos: iniciativa /reacción/ evaluación. Según el autor, esta secuencia consiste en dos pares adyacentes: el primer par es: iniciativa/reacción, cuando este par está completo sirve como la primera parte de un segundo par en el cual se evalúa la relación entre las partes del primero.

Desde la perspectiva de (Cross, 2003, p. 78), las estrategias basadas en el argumento de autoridad⁵ son: citación de autoridad, autoridad polifónica, referencia a la propia autoridad, estrategias basadas en el argumento del modelo (buen alumno, buen profesional), referencia al modelo, a la incompatibilidad (si no X no Y), a la reciprocidad (si vienes a clase.) y al beneficio (plantea seguir una metodología que puede servirles luego). Son estrategias basadas en el argumento del poder, que por la fuerza explicitan la orden, justifican y concluyen. Ordenes implícitas a través de la

⁵ Véase el texto de Cross A. (2003). *Convencer en clase. Argumentación y discurso docente*. Ariel Lingüística. Barcelona-España.

selección léxica y uso de atenuadores petición, interrogación. Ordenes explícitas: directas atenuadas o ratificadas.

Las marcas lingüísticas que permiten detectar las formas de autoridad en el discurso son: la estructura lógica, las premisas, argumentos y conclusión. Son las marcas del desdoblamiento polifónico de la voz y las expresiones moralizadoras las que indican grado de adhesión a través de conectores lógico argumentativos que encadenan y articulan los argumentos. Según (Cross, 2003, p. 74), se puede hablar de tendencias en el uso de recursos asociados al género, por lo tanto consideramos que la intención comunicativa, la relación y el tipo de contrato comunicativo que se establece con los participantes, entre otros factores, favorecen el uso de determinados recursos que aunque no pueden considerarse exclusivos se pueden considerar característicos de un género.

Dos grandes tipos de estrategias caracterizan al género discursivo de la clase: una orientación explicativa utilizada para facilitar la adquisición, elaboración y comprensión de conocimientos y las que tienen orientación argumentativa que suele encaminarse a actuar sobre los conocimientos y actitudes de los alumnos orientando la interpretación y el significado de lo que se enseña; y, por otro lado, a generar o aumentar el interés y la implicación de los estudiantes hacia los contenidos y hacia la persona que los imparte.

Otros recursos argumentativos empleados por los docentes son los de distanciamiento (muestra la asimetría D y E, destinadas a mantener la distancia social, argumentos que influyen sobre sus ideas cuando se presentan juicios u opiniones validadas por una autoridad) y de aproximación (que reducen la distancia social) que se pueden asociar a las estrategias argumentativas que articulan razonamientos y con las que regulan la acción.

Se infiere el hecho, siguiendo a (Sánchez, 1990, c.p. Reyzábal, 1993, p. 66), que en el contexto interactivo de la comunicación oral los interlocutores colaboran para seguir hablando y elaborar la información expuesta hasta el momento, construir

el mensaje y cambiar el tema, buscar en la memoria los contenidos adecuados, indicar los aspectos que ya se han indicado, mantener la meta de la comunicación, aclarar elementos necesarios que no han sido establecidos haciendo preguntas o demandando información. Estos aspectos confirman la complejidad de la comunicación oral donde se destaca la no visibilidad del discurso, el límite de la retención de la información a través de la memoria inmediata, la imposibilidad del retroceso, la velocidad de la emisión, las variantes dialectales y la dificultad del contenido entre otros aspectos a tener en cuenta.

Capítulo I

MARCO DE REFERENCIA

1. Breve recorrido por la historia de la Lingüística

La tradición científica de la lingüística como ciencia evidencia que el lenguaje y sus manifestaciones principales (lengua y habla), como producto y carácter diferenciador de todos los demás seres vivos, es un fenómeno complejo e interrelacionado. Complejo en la medida que integra dimensiones, es facultad humana, instrumento de conocimiento, medio de comunicación, expresión del pensamiento, es decir síntesis de la manera de ser, abstraer, relacionarse e interpretar el mundo.

Es preciso evidenciar que la lingüística, como estudio científico del lenguaje que posee un método de estudio determinado y unos límites de acción precisos, tiene una tradición e historia que abraza el afán del lingüista ginebrino Ferdinand de Saussure (1916)⁶, por independizar la lingüística de la especulación filosófica y hacer de ésta una disciplina autónoma e independiente, para la cual el lenguaje es entendido como facultad natural del ser humano que le permite constituir una lengua.

Para Saussure, la lengua es un "sistema de signos distintos que corresponde a ideas distintas"; un producto social de la facultad del lenguaje; un conjunto de convenciones necesarias adoptadas por el cuerpo social para permitir el ejercicio de esa facultad en los "individuos"⁷ y al dedicarse a definir la fisonomía general de la lengua estableció "la sincronía y diacronía como un estado de ella y una fase de evolución"⁸. Frente al habla, declara su "ilegalidad" y queda fuera, pues su índole es asistemática y variable, no se puede estudiar científicamente.

⁶ Su obra más representativa *Curso de Lingüística General*, Buenos Aires, Losada, 1965.

⁷ Cfr. F.de Saussure, *Curso...*cit, p. 61.

⁸ Cfr. F.de Saussure. *Curso de Lingüística General*, p. 149.

De la primera definición de lengua se deduce, como señala (Bertoni, 1938, c.p. Mounin, 1976, p. 29), que "la mímica es un lenguaje (...) la risa es un lenguaje (...) las lágrimas son un lenguaje". En esta misma línea todo se convierte en signo, y todo es lenguaje. Frente a lo cual Mounin se plantea el ¿por qué los tratados de lingüística no estudian científicamente todos esos pretendidos lenguajes?

Al caso viene mencionar que a principios del siglo XXI se continúan haciendo esfuerzos para develar esa diferencia entre las lenguas naturales del ser humano y la comunicación animal, en su funcionamiento como sistema de comunicación. Los primeros intentos desde la lingüística moderna comenzaron por separar los fenómenos que implican una intención de comunicación de aquellos que no implican ninguna, objetivo no siempre fácil de comprobar científicamente.

Desde las disciplinas implicadas, los resultados confirman que es "estrecha" esa relación entre lenguaje y comunicación al punto que se ha considerado al lenguaje como instrumento de comunicación por excelencia entre los seres humanos. Por lo tanto, función básica del lenguaje que permite a los seres humanos crear sistemas sígnicos verbales y no verbales que le sirven para comunicarse.

Por otra parte, en cuanto a métodos para abordar cada objeto de estudio, sin embargo, se encuentran antecedentes en siglos anteriores, principalmente en el siglo XIX, en el que la filología comparada hizo un tipo de descripción, aunque diacrónica, con un método comparativo encaminado a la descripción general de las lenguas⁹.

Con Saussure, la finalidad de la lingüística es la descripción sincrónica de la lengua, le da prioridad al código oral sobre el escrito como objeto de estudio y utiliza el método inductivo. Surge entonces el paradigma estructuralista que mostró diferentes enfoques de acuerdo con las técnicas utilizadas para la descripción (Escuela de Praga, Escuela de Copenhague, Funcionalismo, Distribucionalismo...)

⁹ Véase Arens. (1975). *La lingüística*. Gredos, p. 275-276.

en donde el objeto de estudio es la lengua, el método es inductivo y el objetivo científico es hacer descripción de los niveles que la conforman.

La metodología, aunque de corte descriptivo e inductivista, permitió hallar principios aplicables a todas las partes de la lengua y no sólo a algunas, en grado tal que E. Benveniste (1971) considera que adoptar el punto de vista estructuralista es estudiar la lengua "como un sistema organizado por una estructura por revelar y describir", perspectiva que amplió y redefinió Hjelmslev en 1944 al plantear que no sólo ha de describir sino también hipotetizar e investigar.

Con base en la teoría planteada por Saussure, lingüistas europeos y americanos, también estructuralistas, formularon diferentes planteamientos respecto a las técnicas de descubrimiento y descripción, ya que cada grupo se involucró en un nivel determinado: es el caso de la Escuela de Praga que trabajó en el campo fonético fonológico; la de Copenhague, con el componente sintáctico y la Francesa con el componente morfológico, teniendo en cuenta la lengua en su uso; y la norteamericana, con el componente fonológico y morfosintáctico.

Posterior a Saussure, se encuentra el norteamericano Noam Chomsky¹⁰, quien plantea una transformación en cuanto al objeto y al método de la lingüística como disciplina científica, lo que implicó una ruptura epistemológica, pues el objeto de estudio pasa a ser la competencia lingüística del hablante, lo cual se opone al empirismo propio de las lenguas, y da un paso más avanzado en la investigación científica: la explicación por vía del método hipotético-deductivo.

Aparece posteriormente el llamado semanticismo, que le asigna al componente semántico la función generativa, quitándosela al componente sintáctico chomskiano, cambio que implicó modificaciones radicales en la teoría del significado.

¹⁰ Se hace referencia al trabajo titulado *Aspects of the Theory of Syntax*, Cambridge: MIT Press, 1982, 13ª ed.

Hasta este punto de la historia, la lingüística había considerado como unidades esenciales: el *signo* de Saussure, el *fonema* en la Escuela de Praga; el *cenematema* y el *plerematema* en la Escuela de Copenhague y la oración en el distribucionalismo y generativismo, bien de corte sintáctico o semántico.

Es evidente que la modificación en el discurso teórico de la lingüística en cada una de sus momentos se debe a los cambios en el método: paso del inductivo al hipotético deductivo; en el objeto de estudio: de la lengua como generalidad al habla, pasando por la lengua y el lenguaje, cambios que se ven reflejados en los principios de las diversas escuelas que se han mencionado.

De los aportes más importantes obtenidos por el trabajo de las escuelas en cada uno de sus contextos, se destacan los métodos desarrollados por los descriptivistas. Para este proyecto, es de interés particular destacar, de la Escuela de Praga, el aporte referido al análisis del proceso de comunicación, siendo la lengua el medio básico que poseen las personas para comunicarse y el modelo de "órganon" del filósofo y psicólogo alemán Karl Bühler¹¹, el cual ha tenido una influencia importante en la manera como se aborda el lenguaje en los estudios del discurso.

¹¹ La obra *Teoría del Lenguaje*. Madrid, Revista de Occidente., 1950. En la lingüística moderna es Karl Bühler quien, en 1918, hace una primera exposición de las funciones del lenguaje, que describe y clasifica en número de tres: la función expresiva, la apelativa y la referencial; con ellas remite a los tres elementos de la comunicación en los que el lenguaje puede desempeñar una función: el emisor, el receptor y el objeto de la comunicación, respectivamente. Otros autores han elaborado posteriormente una teoría acerca de las funciones del lenguaje, ampliando o sintetizando el número de elementos sobre los que éste actúa. Con las nuevas teorías han ido apareciendo nuevos términos; así, al emisor y al receptor se les denomina también enunciador, destinatario, interlocutores, etc.; a la función expresiva se la denomina también emotiva; y a la apelativa, conativa. Roman Jakobson analiza seis componentes en el proceso de comunicación, a cada uno de los cuales corresponderá una función: emisor (función expresiva), receptor (conativa), referente (referencial), código (metalingüística), mensaje (poética) y canal (fática). M. A. K. Halliday propone otro modelo, que reagrupa las ya conocidas y añade otras nuevas: interpersonal (relación entre interlocutores), ideacional (representación verbal de la realidad), heurística (acceso al conocimiento a través del lenguaje) y textual (referencia de la lengua a sus propios mecanismos y estructuras). En el uso de la lengua estas funciones no se excluyen mutuamente, sino que pueden actuar simultáneamente; no obstante, en determinados enunciados y textos puede haber predominio de algunas de ellas.

Por otra parte, el siguiente cambio en la lingüística y sus estudios, lo protagoniza la gramática del texto, sin alterarse el método de estudio, pero sí la reorientación de la construcción del objeto de análisis, la lengua es analizada ya no a partir de la competencia sino en su uso real como acción lingüística.

Tal como señala Bernárdez (1982)¹², entre las causas externas que llevaron a la reorientación del objeto de análisis, se pueden anotar:

1. La necesidad de no limitarse a la frase
2. La necesidad de explicar por el recurso al texto fenómenos que no pueden estudiarse en frases aisladas.
3. Necesidad de integrar niveles.
4. Necesidad de escapar del reduccionismo.

Como causas internas se destacan:

1. El tratamiento dado por el Generativismo al estudio de la sintaxis.
2. La necesidad de ampliar las gramaticales al uso.

En Europa, junto a grupos divergentes como las "gramáticas funcionales" que ponían en tela de juicio los postulados del generativismo, surgieron a fines de la década del 60 las lingüísticas del discurso: la pragma-lingüística, la teoría del texto y el análisis del discurso. Estas corrientes intentan superar las dos etapas del desarrollo de la ciencia lingüística: el análisis abstracto de la lengua y el análisis del sistema de reglas implícitas del hablante/ oyente ideal.

Sin embargo, los antecedentes e interés por el texto como objeto de análisis, se remontan a la retórica, la poética, la estilística sánscrita hasta la Escuela de Praga y la Española de Dámaso Alonso, donde ya existía la preocupación por el texto, pues es

¹²Véase en Bernárdez, E. (1982). *Introducción a la lingüística del texto*. Espasa, Madrid. p. 54.

evidente que desde el punto de vista literario la frase no tiene otra función que ser elemento de un texto.

Otra rama de tradición de la estructura textual está en el análisis de los cuentos de V. Propp (1987)¹³ y en el análisis de los mitos de Levi-Strauss (1964)¹⁴, sin dejar de lado la referencia a E. Coseriu, que en 1956 enuncia la *Lingüística del texto* en su artículo “*determinación y entorno*” y a M. Pêcheux, quien por primera vez plantea *el análisis del texto*, en su libro *Analyse Automatique du discours*, publicado en París en 1969.

Así, para la lingüística del texto, la unidad es el texto, que puede estar constituido por una oración o por un conjunto de oraciones debidamente interrelacionadas. De esta manera, se pasa de la lingüística oracional (estructuralismo y generativismo) hacia una lingüística supraoracional (gramática del texto), de una lingüística de la competencia a una lingüística de la actuación.

Sin embargo, la gramática del texto pasa a ocuparse no solo de las oraciones sino también de las relaciones interoracionales tomando como unidad el análisis del texto, que puede ser una oración, un libro o un discurso oral completos. Esta corriente europea no se basa en el hablante oyente ideal, sino en el uso real de la lengua, manifestado en los actos de habla.

En cuanto al objeto, los fines, el método y la tradición lingüística hay que destacar que existen oposiciones que han generado un corte epistemológico entre la lingüística tradicional (taxonomía), la precedente (corpus) y la presente donde la descripción del evento del lenguaje es el texto.

¹³ Entre sus obras se encuentra *Morphology of the Folktale*. University of Texas Press, Austin. [Morfología del cuento. Fundamentos, Madrid, 12 Ed, 1987] [11.1].

¹⁴ Se considera que Lévi-Strauss, Saussure, Austin y Searle, entre otros, han iniciado la metodología cualitativa dentro del campo del quehacer humano para procurar dar explicación al uso del lenguaje en contextos socio-culturales.

1.1. Concepto de texto

Como señala J. Schmidt (1978)¹⁵, en la lingüística tradicional se había intentado definir el texto como una unidad puramente verbal por medios exclusivamente lingüísticos. Sin embargo, el término texto no denomina únicamente un objeto verbal sino un campo comunicativo para elementos y estrategias que requiere para su realización un sistema-código cuya existencia sólo se puede justificar desde el punto de vista de la función. No por ello se descuida la forma que aporta aspectos al análisis.

Cuando se menciona una lingüística del texto, se hace referencia a una teoría explícita de la comunicación verbal, que en este caso particular se ubica en una "institución"¹⁶, por lo cual también se debe diferenciar entre discurso provenientes de estas dos formas: oral y escrito.

Para esta investigación se aborda el discurso oral que será en lo sucesivo **interacción** verbal, tal como lo plantea W. Schafe (1982)¹⁷. La interacción verbal es parte de una situación compartida y hace evidente que la información pasa además por otros medios distintos del lenguaje como la postura, la entonación, los gestos, entre otros, y el hablante puede responder rápidamente a las reacciones del oyente.

Todo lo expuesto se confirma a través de otras perspectivas como la de Lázaro Carreter¹⁸, quien señala que "todo conjunto analizable de signos son textos, por tanto, un fragmento de una conversación, una conversación entera, un verso, una novela, la lengua en su totalidad". (Dubois, 1973, p. 60), por su parte, afirma que esta muestra de comportamiento lingüístico puede ser hablado o escrito. Esto implica que el texto

¹⁵ Desde una perspectiva pragmática véase el texto de S.J.Schmidt (1978). *Teoría del texto*. Cátedra, Madrid. Cáp. 4. p.147.

¹⁶ La "institución" tuvo origen en la sociología, y se utiliza para describir aquellas actividades por medio de las cuales los individuos construyen y mantienen una sociedad. Tales actividades tienen como finalidad, por ejemplo, la transmisión de conocimientos (la institución de la "Educación"), o la lucha contra el delito (la institución de la "Justicia"). Referenciado por (Renkema, 1999, p. 64) en el texto: *Introducción a los estudios sobre el discurso*, Gedisa, Madrid.

¹⁷ Op cit. (1999:113).

¹⁸ Véase de L.Carreter: *Diccionario de términos filológicos*. p.391.

integra el hecho de ser producto del habla, que se materializa a través de la escritura y pasa a constituir un corpus que es objeto de análisis por vía de la lingüística y sus métodos. No se deja de lado las posturas filosóficas y sociológicas que ven la teoría del lenguaje como teoría de la actividad¹⁹, pero que no establecen el texto como unidad elemental de descripción, sino la *actividad comunicativa*.

1.2. Concepto de Discurso

El discurso, como acción social, ocurre en un marco de comprensión, comunicación e interacción que a su vez son partes de estructuras y procesos sociales y culturales más amplios.

En la institución educativa, el énfasis está en que ese discurso que se construye en el aula es una conversación²⁰ –considerada “texto” de una *acción conversacional* – que tiene que ser descrita recurriendo a la teoría general sobre la interacción, sin excluir las propiedades lingüísticas específicas de la conversación, las cuales se siguen describiendo en conceptos desde la teoría de la estructura textual.

¹⁹ Como lo planteó J. Searle (1969), “una teoría del lenguaje es una teoría de la acción, puesto que hablar es una forma regulada de comportamiento”. (p. 12)

²⁰ El término análisis de la conversación fue introducido por H. Sacks y difundido por E.A. Schegloff en 1968. En los estudios de antropología y sociología de aquella época, el origen del interés por la conversación se sitúa en Estados Unidos dentro de los límites de la antropología y la sociología; de ahí sus conexiones con la etnografía, y, más concretamente, con la etnografía de la comunicación, que toma como objeto y como fuente de análisis de estudio las actividades lingüísticas que caracterizan a una determinada comunidad, y las relaciona con su contexto social y con la situación comunicativa. La cuestión central de esta perspectiva es cómo usan los participantes cooperativamente la conversación para llevar a cabo acciones sociales. Se trabaja para ello con datos empíricos y de forma inductiva. La interacción conversacional se concibe como práctica social institucionalizada sometida a leyes con regularidades empíricas. Ello constituye un campo autónomo de investigación, al que se accede mediante técnicas de observación científica. El análisis de la conversación se basa en la grabación de interacciones naturales en situaciones variadas, lo que explica que en las obras relevantes de esta corriente de investigación se dedique un amplio espacio a describir los procedimientos de constitución del corpus (grabación y sobre todo transcripción). Esta base metodológica es esencial ya que, decididamente inductivo, el análisis de la conversación parte de datos y prescinde de categorizaciones preliminares, para establecerlas a medida que va obteniendo datos en su investigación.

Como objetivo de diferentes disciplinas, el análisis de la conversación se interesará por los aspectos de la función integrándose con los aportes de la sociología que se interesaría por la conversación como una forma de interacción social. El análisis desarrollado se hace en un micronivel: el del contacto cara a cara entre las personas, teniendo en cuenta que la conversación, no es la única forma de interacción oral, también lo son el "diálogo" pregunta/respuesta, como sucede en el caso del docente y el estudiante.

Tal como plantea (Link, 1993, p. 60)²¹, el discurso es "un concepto de habla que se encontrará institucionalmente consolidado en la medida en que determine y consolide la acción y, de este modo, sirva ya para ejercer el poder". Este es el caso de la Universidad donde confluyen acciones y reacciones en el complejo mundo de la interacción comunicativa que son enmarcadas, guiadas o estructuradas de acuerdo a unas normas, principios o fundamentos que dan sentido a la misión de la institución educativa.

Esta definición se esclarece si se considera el discurso como fluir del conocimiento - y de todo el conocimiento societal acumulado - a lo largo de toda la historia de la vida humana, fluir que determina los hechos individuales o colectivos, así como la acción formativa que moldea la sociedad y de este modo, ejerce el poder. En tanto tales, los discursos pudieran comprenderse como realidades materiales.

El principio de los estudios contemporáneos del discurso es que es también acción, realiza y reproduce poder, lo que implica especificar bajo qué condiciones lo es y qué tipos, niveles o alcances de la acción están involucrados, tal como lo plantea Van Dijk (2005:63). Para ello, se han establecido principios y operaciones aplicables al momento de analizar una realidad como la educativa que se construye y reconstruye en un tiempo único e irrepetible a través del lenguaje.

²¹Citado por Jäger (2003), en su capítulo *Discurso y conocimiento: aspectos teóricos y metodológicos de la crítica del discurso y del análisis de dispositivos*. En: *Métodos de análisis crítico del discurso* de R.Wodak y M.Meyer, 2003. Gedisa, Madrid.

1.3. Principios del Análisis del Discurso

Desde la perspectiva de T. Van Dijk (2000)²², se aborda el discurso no solo desde la perspectiva cognitiva sino también desde la perspectiva de la acción. Comparto con el autor que el discurso es un fenómeno práctico social y cultural, lo cual explica que los usuarios del lenguaje a través del lenguaje realicen actos sociales y participen en la interacción social.

Los principios que plantea el autor se deben tener en cuenta con el objeto de realizar una investigación en este campo con carácter interdisciplinario objetivo y académico:

Texto y conversación naturales... En principio los datos no se corrigen ni se "higienizan": se estudian "como son, es decir, en estrecha relación con su apariencia o utilización concreta en los contextos naturales (p. 58).

Significa que cualquier estudio de Análisis del Discurso debe tener como centro un material de trabajo que refleje realmente lo que ocurre en la interacción. Se deben evitar ejemplos inventados o contruidos en favor de datos reales o "corpus"²³.

De acuerdo a los procedimientos metodológicos de este proyecto, se tomaran las muestras de discurso en su contexto natural que es por lo general, discurso oral construido en el aula de la "institución", para luego pasarlo al nivel escrito a través proceso de transcripción.

Contextos: El discurso debería estudiarse como parte constitutiva de sus contextos global y local, social y cultural. De muchas maneras los discursos orales y escritos indican, reflejan o señalan su pertenencia contextual. Así

²² Véase el texto *El discurso como estructura y proceso. Estudios sobre el discurso I. Una introducción multidisciplinaria*. Gedisa, Barcelona. Cap. I. p. 58.

²³ Tomado de Silva, O. 2002. *El análisis del discurso según Van Dijk y la comunicación*. En: Revista electrónica Razón y palabra. N° 6. Consulta en línea: www.razonypalabra.org.mx. Respecto al concepto de corpus es

las estructuras contextuales se deben observar y analizar en detalle y también como posibles consecuencias del discurso: ambiente, participantes, roles comunicativos, metas, conocimiento relevante, normas y valores, o estructuras institucionales u organizacionales, etc.²⁴

Se tienen en cuenta y no se pretenden modificar las normas y valores que se han implementado en la institución académica elegida como contexto.

El discurso como conversación: Mientras la mayoría de los trabajos iniciales de análisis del discurso se centraron en textos escritos como los realizados en la literatura, o los medios, la tendencia contemporánea es a trabajar con interacciones verbales reales en conversaciones informales y en otros diálogos más formales e institucionales. Se considera que la conversación es la forma básica y primordial del discurso.²⁵

En esta investigación, además, se vinculan las dimensiones lingüística, cinésica, proxémica y paralingüística con el fin de aportar aspectos claves en el nivel conversacional donde se elabora y reconstruye la interacción comunicativa entre el docente y el estudiante.

El discurso como práctica social de los integrantes de un grupo. Tanto el discurso hablado como el escrito son formas de la práctica social en un contexto sociocultural. Los usuarios del lenguaje participan del discurso no sólo como personas individuales sino también como miembros de diversos grupos, instituciones o culturas.²⁶

Mediante el uso de la lengua, entre otros, desempeñamos roles, afirmamos o negamos, estamos de acuerdo o desacuerdo, pedimos o damos información, adquirimos conocimiento e, incluso, como dice van Dijk, somos capaces de "desafiar" una estructura social, política o institucional. En el contexto de la institución académica, objeto de este estudio, se pretende develar esos roles,

²⁴ibíd.

²⁵ibíd.

²⁶ibíd.

desacuerdos, peticiones y desafíos que se estructuran y reestructuran dentro y fuera del aula como agente social que participa en una comunidad lingüística.

Las categorías de los miembros de un grupo: Desde las prácticas en "análisis conversacional" siempre se ha mantenido la idea de que no se debe imponer nociones preconcebidas o categorías desde la perspectiva del investigador. Se tienen que respetar las formas sobre cómo los integrantes o miembros de un grupo social interpretan, orientan y categorizan los atributos o propiedades del mundo social, sus conductas y el discurso mismo. Sobre esta base se deben formular las teorías que en forma sistemática y/o explícita den cuenta del discurso como práctica social.²⁷

En el discurso docente que se construye en el aula en un tiempo y espacio particular, se pretende develar esas interpretaciones, orientaciones y categorías acerca del mundo social.

Secuencialidad. Tanto en la producción como en la comprensión de la conversación y del texto, la práctica del discurso es lineal y secuencial. Esto implica que en todos los niveles, las unidades estructurales (...) deben describirse e interpretarse en relación con las precedentes, como ocurre, evidentemente en las diversas formas de coherencia. Esta relatividad del discurso supone además *funcionalidad*: los elementos que aparecen más tarde pueden cumplir funciones especiales con respecto a los que aparecen primero (...) los usuarios operan de un modo (...) pero siempre con la oportunidad de reinterpretar o reparar las actividades e interpretaciones previas.²⁸

Es la interpretación²⁹ una herramienta valiosa para la búsqueda y comprensión de nuevo conocimiento.

²⁷ ibíd.

²⁸ ibíd.

²⁹ El concepto de *interpretación* ya no puede ser entendido como un mero aspecto técnico, perteneciente a una ciencia exegética que busca descubrir significaciones. La interpretación, objeto

Constructivismo: Además de secuencial, el discurso es constructivo en el sentido de que sus unidades constitutivas pueden utilizarse, comprenderse, y analizarse "funcionalmente" como elementos de unidades superiores que da origen a estructuras *jerárquicas*. Esto es válido para las formas, así como para el sentido y la interacción.³⁰

Es evidente que al acercar el discurso al análisis las unidades inferiores aportan elementos que hablan de su organización jerárquica superior, pues se cumple el principio de las partes y el todo.

Niveles y dimensiones. Los analistas del discurso suelen analizarlo en capas, dimensiones o niveles y relacionar estos niveles entre sí. Estos niveles representan distintos tipos de fenómenos como los sonidos, las formas, los sentidos o la acción. En cambio los usuarios del lenguaje operan estratégicamente con varios niveles o dimensiones del discurso al mismo tiempo³¹

Es el caso particular de la matriz de análisis de contenidos comunicacionales que se ha venido configurando con niveles y dimensiones que surgen a medida que se abordan, comprenden y explican los planteamientos de Michael Foucault a los largo de su texto *Defender la Sociedad* (2001).

Sentido y función. Tanto los usuarios como los analistas del lenguaje persiguen el sentido. En los procesos de comprensión y de análisis formular preguntas como estas: ¿Qué quiso decir aquí? o ¿Qué sentido tiene tal cosa en el contexto en cuestión? (...) esto tiene implicaciones funcionales y explicativas: "¿Por qué se dice / se significa tal cosa en este momento?"³²

primordial de la Hermenéutica, es una búsqueda constante de sentido, y por medio de esta vía supone un encuentro con el ser, o mejor dicho, con la necesidad de desvelar el sentido del ser. El concepto de interpretación ya no pertenece a una dimensión estrictamente metodológica, sino que se acerca a una línea ontológica. Ser viene a coincidir, según la nueva acepción, con "ser - interpretado".

³⁰ibíd.

³¹ibíd.

³²ibíd.

Develar todas y cada una de las propuestas planteadas conlleva a integrar un análisis lingüístico profundo que pasa por áreas de la sociología y la psicología principalmente. Cabe aquí reflexionar en la propuesta de transparencia y opacidad del signo lingüístico donde las palabras se hacen “desconcertantes” y se juzga el decir, querer decir y decir sin querer.

Reglas. Se supone que el lenguaje, la comunicación y el discurso, están gobernados por reglas. Tanto el discurso oral como escrito se debe analizar como manifestación o expresión de reglas gramaticales, textuales, comunicativas o interaccionales compartidas socialmente (...) sin embargo, el estudio del discurso concreto se concentra en cómo pueden violar, pasar por alto o modificar esas reglas y qué funciones discursivas o contextuales cumplen tales transgresiones reales o aparentes.³³

Así, abordar el discurso del docente desde los campos de la sintaxis y la semántica evidencia que el tratamiento de los datos se restringe a las reglas o normas, lo que no suele suceder cuando se aborda desde una perspectiva pragmática, donde el uso en el contexto no se limita a estar dentro de la norma sino que al contrario se busca el exterior para la trasgresión.

Estrategias. Los usuarios de una lengua conocen y aplican estrategias mentales e interactivas en el proceso de producción y comprensión efectiva para lograr una efectividad en la realización del discurso (expresión de la intencionalidad) y su impacto en la conducta de un destinatario.³⁴

Situación que me remite al contexto del aula donde el docente emplea una serie de estrategias de manera consciente o inconsciente para tratar de modificar comportamientos o conductas y actitudes de sus oyentes.

Cognición social. Procesos y representaciones mentales. No se podría entender el significado, coherencia, acción, etc. sin considerar lo que ocurre

³³ibíd.

³⁴ibíd.

en la mente de los usuarios de la lengua en la realización de las interacciones. También juegan un rol fundamental en el AD los recuerdos o experiencias personales (modelos), las representaciones socio-culturales compartidas (conocimientos, actitudes, ideologías, valores, normas) que tenemos como usuarios de una lengua o como miembros de un grupo; la cognición constituye la interfaz entre el discurso y la sociedad.³⁵

Aspectos a tener en cuenta al momento de analizar el discurso del docente, que se abordará inicialmente en cuanto a su forma y contenido, donde pueden aparecer situaciones en que el docente recurre al comentario o a la cita de autores.

1.4. Referencia a los criterios lingüísticos elegidos para el análisis del discurso

Se ha establecido como criterios de análisis en el **área lingüística** los siguientes:

1. Términos con los cuales se dirige al estudiante.

Al tomar en cuenta este indicador se recurre a la gramática para revisar, describir y comprender el tratamiento particular de, por ejemplo, los pronombres, tratamiento del cual es importante destacar el sentido que adquieren al ocupar el lugar del nombre y estar compartiendo ciertas características con los adjetivos. Lo evidencia (Wodak, 2003, p. 37), pues muchos estudiosos del análisis crítico del discurso utilizan con regularidad el análisis del actor como forma de centrarse en los pronombres y los atributos, así como el modo y tiempo verbales. Las categorías como la deíctica y la de los pronombres pueden ser analizadas mediante cualquier método lingüístico, pero debe tenerse en cuenta que resultan cruciales para el Análisis Crítico del Discurso.

³⁵ibíd.

Otros focos de atención son la polifonía y la pluralidad de voces que se perciben en el texto. Como bien plantea (Reyes, 1999, p. 85), es difícil establecer quien dice que cuando yo hablo, no solo cuando repito palabras, cuando soy portavoz de otro, cuando cito entre comillas o sin comillas, sino en cualquier acto de habla.

Para el tratamiento de los implicados en el discurso, una figura relevante es P. Ricoeur (1990)³⁶: la acción es siempre una acción con otros y por tanto, también el problema del otro está implicado en la narración. Mientras que para Descartes el punto de partida es el sujeto como yo y como yo pensante, en la narración se supera la primera persona y se toma como sujeto a todas las personas gramaticales, aunque emplee la tercera de modo privilegiado. Razón para usar la palabra *soi* que designa la capacidad reflexiva de todas las personas.

2. Las **preguntas** que hace el docente durante la clase

Un campo de investigación en relación con el discurso del aula ha sido el relativo a los tipos de preguntas utilizadas. Chaudron (1988) describe una pregunta como la iniciación de una secuencia del tipo solicitar-responder-evaluar³⁷. En la revisión que hace indica que efectivamente las preguntas que realiza el profesor contribuyen a captar la atención de los alumnos, a promover el uso de respuestas verbales y a evaluar los avances conseguidos por los alumnos.

³⁶Su última gran aportación (que no su último libro) es *Soi-même comme un autre*. En el título está expresado el punto de convergencia entre las tres intenciones filosóficas fundamentales que podemos rastrear a lo largo de la obra. La primera intención prima la mediación reflexiva sobre la posición inmediata del sujeto, tal como se expresa en la primera persona del singular "yo pienso". Dicha intención encuentra en la gramática de las lenguas naturales un importante apoyo al poder distinguir el "sí mismo" (*soi*) del "yo" (*je*). La segunda intención filosófica está inscrita en el título a través del término "même" y pretende disociar las dos significaciones fundamentales de la identidad: según se entienda por idéntico lo equivalente al *ídem* o del *ipse* latino. Esta equivocidad del término "idéntico" estará inmersa en la reflexión sobre la identidad personal y la identidad narrativa, en relación con la temporalidad como carácter dominante del sí - mismo. La tercera intención filosófica se encadena con la precedente al plantear una dialéctica entre el "sí - mismo" (*soi*) y el "otro" (*autre que soi*). *Soi-même come un autre* sugiere de entrada que la ipseidad del sí - mismo implica la alteridad en un grado tan íntimo que uno no se deja pensar sin el otro. Y, por último, en el "como" (*comme*) Ricoeur establece una significación fuerte, no solamente en el sentido de una comparación (uno mismo *parecido* a un otro) sino más bien de una implicación: uno mismo *en tanto que* otro.

³⁷(Chaudron, 1988, p. 126) utiliza los términos *solicit-response-evaluate* para referirse a las tres partes que conforman la secuencia iniciada por una pregunta. Sinclair y Coulthard (1975) utilizan los términos *initiation-response-feedback* y Fanselow (1977) define la misma secuencia como *solicit-respond-react*.

Por su parte, Long (1981) indicó que probablemente las preguntas facilitan la interacción ya que establecen tanto el tema del que se va a hablar como a quién le corresponde la intervención siguiente. Por otra parte, el tipo de pregunta puede limitar considerablemente las posibilidades del alumno en cuanto a la cantidad y duración de la información que pueda proporcionar y, en este sentido, se han realizado trabajos de investigación encaminados a intervenir sobre la práctica de los profesores en el aula analizando cómo se les puede ayudar a formular preguntas que no sean ni demasiado vagas ni demasiado restrictivas.

Uno de los campos de estudio que llevó a clasificar la pregunta tiene que ver con la adquisición de una segunda lengua. A partir de allí se han establecido diferencias en cuanto a tipos de preguntas. Se diferencia entre preguntas cerradas y preguntas abiertas (Barnes 1969)³⁸, entre preguntas específicas y de tipo general (Naiman et al. 1978), (Bialystok et al., 1978), citado por (Chaudron, 1988, p. 127). Estas dos clasificaciones ayudan a diferenciar claramente aquellas preguntas que demandan una respuesta concreta y, normalmente breve, de aquellas que admiten respuestas abiertas y normalmente más largas.

Long y Sato (1983) diferenciaron entre preguntas cuya respuesta es conocida por la persona que la formula (display questions) y preguntas cuya respuesta es desconocida por la persona que la formula (referential question). Mientras que las preguntas referenciales pueden ser abiertas o cerradas, las expositivas suelen ser cerradas. En su investigación, encontraron que los profesores utilizaron más preguntas con respuesta conocida que con respuesta desconocida, en comparación con las que realizaron los hablantes nativos en conversaciones con hablantes no nativos; aunque se les pudo entrenar para aumentar el número de preguntas de tipo referencial.

Se indica que las preguntas abiertas, de tipo general, o referenciales promueven más la capacidad del alumno para producir y, concretamente, las preguntas

³⁸Este trabajo es citado por (Chaudron, 1988, p. 126).

referenciales estimulan más la comunicación significativa entre el profesor y el alumno. Del mismo modo que Long y Sato (1983) diferencian entre preguntas con respuesta conocida o desconocida por quien la hace, existiría la posibilidad, tal y como indica Pennington (1995), de hablar de informaciones previamente conocidas por la audiencia y que, por lo tanto, no ofrecen información real, sino lo que puede llamarse pseudoinformación:

One might also describe a "display informative" on the part of the teacher, i.e., an utterance which displays information already known to the audience and so represents not a real informative but a "pseudo-informative". Such display informatives may, like display questions, be more common in language classes, as a way to have students practice verbalizing the language, than in content classes, where there may be more of a sense on the part of the teacher that students must develop "real" information.

Los trabajos de Dinsmore (1985) y Early (1985), mencionados por (Chaudron, 1988, p. 127), argumentan que el discurso generado en las aulas en las que recogió datos se aleja mucho del que se utiliza en la vida real y se caracteriza por la repetición de las palabras o frases sin sentido que otros dicen. Añade, además, que alguien podría decir que eso es así porque se trata de lecciones en las que predomina la práctica controlada, pero Dinsmore insiste en que no ha llegado a encontrarse con auténticas situaciones de práctica libre, como si en realidad las aulas sufrieran un proceso **de estancamiento en las fases de práctica controlada**.

Otra área de interés es la de la modificación de preguntas para hacerlas más comprensibles a los alumnos y que las puedan contestar. White y Lightbown, según informa Chaudron (1988), comprobaron que los profesores continúan haciendo preguntas, repitiéndolas o formulándolas de otra forma.

En cuanto a la secuencia pregunta-respuesta, constituye un par adyacente, con lo que se asegura la participación del interlocutor. Las preguntas alivian de cierta

carga al interlocutor en la medida en que se le proporciona el contenido proposicional que debe proporcionar.

Otro factor que se ha estudiado es el del tiempo de espera, es decir, el tiempo que dura la pausa que hace el profesor desde el momento en que hace una pregunta hasta que vuelve a utilizar otras preguntas o se dirige a otro alumno para obtener la respuesta. Holley y King (1971) propusieron que el tiempo de espera fuera de cinco segundos como mínimo y encontraron pruebas de que los profesores que esperaban ese tiempo obtenían más respuestas de los alumnos después de las dudas del principio.

Tal y como indica (Chaudron, 1988, p. 129), las preguntas que hacen los profesores en el aula también cumplen otras funciones:

The practice of teaching is considered at times to involve a structuring of information for the learner, either as a direct presentation of information or as the facilitation or generation of a dialogue between a source of knowledge (teacher, book, material) and the learner.... Some constrained version of the "Socratic" method is, therefore, often adopted by teachers, where questions are used to guide the learner toward particular bits of knowledge.

Es evidente que los profesores modifican la forma y contenido de sus preguntas adaptándose a las dificultades o falta de comprensión que muestran los alumnos. Existen tres tipos de preguntas que cumplen la función específica de mantener la interacción asegurando que los interlocutores comparten los mismos presupuestos e identificación de referentes. Se trata de comprobar la comprensión, pedir confirmación y pedir clarificación³⁹.

³⁹Long y Sato (1983) utilizan los términos *comprehension checks*, *confirmation checks* y *clarification requests* respectivamente para referirse a los tres tipos de preguntas.

El origen de los términos utilizados por Long y Sato, como ellos mismos confirman, se encuentran en el análisis realizado por Kearsley (1976) de formulación de preguntas en el discurso verbal, llegando a elaborar una taxonomía de funciones de las preguntas en la que incluye la categoría *echoic*, que define como preguntas que demandan la repetición de una expresión o la confirmación de que la intención de una expresión ha sido interpretada correctamente. Posteriormente, Long y Sato (1983) subdividen esta categoría en las tres mencionadas anteriormente:

A subdivision of Kearsley's category, *echoic*, into comprehension checks, clarification requests, and confirmation checks allowed distinctions to be made among acts whose function reflects (among other things) the direction of information-flow in preceding utterances and, indirectly, the degree to which conversation is negotiated through the modification of its interactional structure (p. 275).

Las preguntas para pedir aclaración son utilizadas para solicitar al interlocutor la clarificación de lo que acaba de expresar. Suelen hacerse a través de preguntas que demandan respuestas de sí/ no o del tipo *wh-*, preguntas no invertidas con entonación ascendente y *tag questions* ya que requieren que el interlocutor proporcione nueva información, que aclare la suministrada anteriormente o la codifique de otra forma.

Las preguntas para comprobar la comprensión, cuando se enseña una segunda lengua, son utilizadas para establecer si la expresión emitida por un hablante ha sido captada por el interlocutor. Normalmente adoptan la forma de *tag questions*, repetición de una parte o la totalidad de lo que acaba de decir el interlocutor con entonación ascendente o por preguntas del tipo *Do you understand?* que, de forma explícita, sirven para comprobar lo que ha entendido el interlocutor.

Las preguntas para pedir confirmación suelen ser utilizadas con más frecuencia por los alumnos que el profesor. Se realizan mediante repeticiones exactas, parciales o semánticas de lo que acaba de expresar el interlocutor, a través de preguntas que demandan respuestas de sí/ no o preguntas no invertidas con entonación ascendente.

El objetivo es pedir confirmación de lo que se ha escuchado o comprendido para continuar o abandonar la idea concebida.

Diversas investigaciones se han centrado en estudiar estas preguntas en el discurso del profesor con el fin de determinar en qué medida mejoran la interacción promoviendo más negociación entre los alumnos. Todo ello partiendo de la teoría de que la negociación en la interacción incide positivamente en la adquisición de una segunda lengua.

Long y Sato (1983) indicaron que estos tres tipos de preguntas señalan la dirección del flujo de información en las frases anteriores. Cuando comprueba la comprensión, en realidad lo que hace es pedir al interlocutor que indique si ha recibido el mensaje correctamente. Las peticiones de confirmación o clarificación permiten al hablante interpretar correctamente reacciones del interlocutor en los casos en que el primero presupone una respuesta positiva y el segundo es mucho más abierto en su respuesta. Por su parte, Early (1985), en su tesis mencionada por Chaudron (1988), investigó a más profesores y más aulas durante más tiempo y observó que lo único que se realizaba con más frecuencia eran comprobaciones de la comprensión.

En las investigaciones realizadas por Long y Sato (1983) y Pica y Long (1986), las preguntas para comprobar la comprensión fueron las menos frecuentes (10%) al realizar tareas en parejas, sin embargo, estas preguntas eran las que se daban con más frecuencia en las interacciones en el aula. Las preguntas para pedir confirmación, que eran las más frecuentes en las parejas, eran menos frecuentes en los datos recogidos en el aula. Las peticiones de clarificación se utilizaban poco en cualquier caso.

Bajo la premisa de que la interacción es una ayuda para la adquisición, Pica y Doughty (1985) investigaron en qué medida los indicadores de interacción se utilizaban más en actividades en las que el profesor está al frente de la clase en comparación con actividades realizadas en grupo dentro de la clase. De forma contraria a la hipótesis que habían elaborado, averiguaron que las preguntas de

comprobación aparecían más en las actividades en que el profesor está al frente de la clase que en las actividades de grupo, aunque en estas últimas los alumnos se turnaban más, se expresaban más, recibían más retroalimentación personalizada y sus interlocutores les corregían o completaban frases.

Como se ha evidenciado, el tratamiento dado a la pregunta en sus distintas formas deja ver su complejidad y me enfrenta a inferir, refutar y argumentar posturas respecto a teorías propuestas y resultados obtenidos en investigaciones anteriores sin dejar de lado la referencia a postulados como los de Grice así como a la base filosófica del modelo de lenguaje y de uso del mismo.

Es evidente encontrarse con la situación en que se pone en cuestión si frente a una pregunta el proceso inferencial debe partir del contenido semántico o de la situación, y de acuerdo a la experiencia o situaciones similares hacer las inferencias e interpretar enunciados que han partido de preguntas convencionales.

Como se ha evidenciado a partir de la década de 1980, las investigaciones en el aula indican que los profesores utilizan, tanto en la lengua oral como escrita, muchas preguntas *pseudoabiertas* que dirigen al estudiante de tal forma que se trata en realidad de preguntas cerradas, por ejemplo, en el caso de que pregunten por algo que acaban de explicar explícitamente. Al mismo tiempo, utilizan las preguntas retóricas considerablemente más que las referenciales, contrariamente a lo que se suele observar en el discurso fuera del aula, incluso en clases que pretenden seguir un método comunicativo. La causa se ha buscado en el hecho de que el profesor busque formas de proveer un aducto comprensible y quiera fomentar la producción oral de los alumnos de un nivel principiante.

3. Los **juicios** que emite el docente durante la clase

El juicio, como planteó Aristóteles, es el "pensamiento compuesto de más de una idea, pero dotado, a la vez, de una unidad especial que se logra por medio de la cópula". Los elementos del juicio son el sujeto, de quien se predica o se dice algo;

predicado, es decir, de lo que se afirma o niega acerca del sujeto, y la cópula, establece que lo pensado en el predicado es o no propio del objeto del juicio.

Una clasificación básica de los juicios indican como criterios la cantidad (universales, particulares y singulares), la calidad (afirmativos y negativos), la relación (categóricos, hipotéticos y disyuntivos), por la modalidad (problemáticos, asertóricos y apodócticos) en los cuales se hará especial énfasis en la relación sujeto y predicado, así como la relación lógica interna donde se hace evidente la inclusión, exclusión o extensión del sujeto.

Las relaciones lógicas entre los juicios son de equivalencia y oposición que se rigen por reglas y difieren en cuanto a cantidad y cualidad.

4. Las **ordenes** emitidas por el docente en el aula

Según lo expone (Reyes, 1990, p. 43), la teoría de los actos de habla no proviene de la lingüística sino de la filosofía, y surgió en la década de los años 50 como reacción contra el positivismo lógico. Por la misma época, Wittgenstein, en sus *Investigaciones filosóficas*, proclamo que "el significado es el uso", es decir, que los enunciados lingüísticos sólo tienen sentido en el tipo de actividad ("juego") en que se usan. De manera independiente, Austin⁴⁰, declaró que el único fenómeno real que le interesaba elucidar era "el acto de habla total en la situación de habla total".

Desde esa perspectiva, hablar es siempre hacer algo, porque el lenguaje es un comportamiento social (aunque se le pueda estudiar como un sistema de signos o como un sistema de conocimientos, aislándolo de su uso). Aunque resulta obvio a nivel teórico, este aspecto tiene una influencia en la comprensión y la manera de estudiar el lenguaje.

⁴⁰ Véase el texto *Palabras y acciones*, p.196. Se recuerda que las conferencias de Austin, se recogieron en 1962, poco después de su muerte con el título *How to do things with words*, "Cómo hacer cosas con palabras", subtítulo de la traducción española. Se considera el primer filósofo del lenguaje que ofreció una teoría sobre el fenómeno, echando así las bases de la **pragmática**.

Lo enunciado en cada situación y contexto se presenta a sí mismo como una afirmación, una promesa, un juramento, una amenaza y, por supuesto, las órdenes, principal objeto de estudio para la investigación, presentación del acto que está en el enunciado, y constituye su dimensión pragmática más evidente.

Lo que se pretende poner en relieve en el análisis de las órdenes desde la perspectiva de Austin es que el signo viene con instrucciones de uso, porque junto a su significado lógico tiene una "fuerza ilocucionaria". La fuerza de un enunciado es lo que un enunciado hace a través de lo que dice y por el hecho de decirlo. Esto sucede si y sólo si se cumplen todas las condiciones necesarias para la "feliz" realización del acto.

Según Austin, al producir un acto de habla, se activan simultáneamente tres dimensiones:

- Un acto locutivo (el acto físico de emitir el enunciado, como *decir*, *pronunciar*, etc.). Este acto es, en sí mismo, una actividad compleja que comprende, a su vez, tres tipos de actos diferentes: acto fónico: el acto de emitir ciertos sonidos; acto fático: el acto de emitir palabras en una secuencia gramatical estructurada; acto rético: el acto de emitir las secuencias gramaticales con un sentido determinado.
- Un acto ilocutivo o intención (la realización de una función comunicativa, como *afirmar*, *prometer*, etc.)
- Un acto perlocutivo o efecto (la (re)acción que provoca dicha emisión en el interlocutor, como convencer, interesar, calmar, etc.)

En una primera versión de su teoría, Searle⁴¹ discípulo de Austin, establece una relación directa entre la forma lingüística de una expresión y la fuerza ilocutiva del acto de habla que se realiza al emitirla (siempre que ello se dé en las condiciones apropiadas); así, por ejemplo, con un imperativo se estaría dando órdenes, y con una interrogativa, solicitando información.

⁴¹Véase la obra de Jhon Searle (1986), *Actos de habla*. Madrid. Cátedra.

Posteriormente, también observa que en muchas ocasiones se da una discrepancia entre la forma lingüística y la fuerza ilocutiva: con una pregunta puede estar haciéndose una sugerencia o dando un mandato. Ello le lleva a establecer el concepto de acto de habla indirecto, para referirse a los casos en que el significado literal no coincide con la fuerza ilocutiva o intención, como ocurre ante un enunciado del tipo [*¿puedes cerrar la ventana?*], donde bajo la pregunta se esconde una intención de petición. Si se respondiera literalmente a este enunciado, la respuesta podría ser un [*sí, puedo*]. En cambio, al formularla, lo que se espera es que el interlocutor cierre la ventana.

En la didáctica de las lenguas la teoría de los actos de habla ha servido de base para las propuestas de enseñanza comunicativa. Los programas nociofuncionales elaborados en esta metodología se construyen sobre las nociones y las funciones, conceptos que se inspiran en los actos de habla.

El despliegue por los actos de habla tiene como intención que su análisis en el discurso del aula permita, como manifestó (Van Dijk, 2005, p. 64), determinar los tipos de poder que están involucrados y cómo ese poder se realiza, se expresa o se produce en la interacción comunicativa docente estudiante en el aula.

Como sugiere (Van Dijk, 2005, p. 64), en aras de la comprensión de las relaciones entre discurso y sociedad, se exige al analista que vislumbre la estructura del discurso y los contextos sociales globales y locales, y que incluya las representaciones mentales social y culturalmente compartidas que definen las culturas y los grupos, que organizan y supervisan sus creencias, además de sus prácticas sociales y discursos.

1.5. El Análisis del lenguaje en el proceso de interacción comunicativa

En la medida en que el lenguaje es un
hecho social, pertenece a todos y a nadie,
y es esencialmente multívoco.

(Reyes, 1990, p. 85).

Etimológicamente, comunicación, proviene de la palabra latina "*communicatio*"; que a su vez tiene su origen en el término "*communis*", común, es decir, significa acción de lo común, a lo cual se une el significado de la raíz latina *inter* que significa *en medio de*.

Desde épocas muy remotas, el ser humano se ha reconocido como ser que, gracias al lenguaje, entra en relación con sus semejantes.

Mediante el lenguaje no sólo se trasmite sino que se también se recrea conocimiento. Constituye un medio, una facultad, una capacidad, una herramienta que permite la comunicación y al mismo tiempo una forma de representar, interpretar y evidenciar el mundo sobre el cual se comunica el ser humano.

Desde un enfoque sistémico, la comunicación no se puede estudiar en unidades separadas es decir, la comunicación, como plantea (Kast, 1980, c.p. Madariaga, 1991, p. 19), es un sistema:

Un sistema es un todo que no puede ser dividido en sus componentes sin que se pierdan las características fundamentales y por tanto se debe estudiar como un todo. En lugar de explicar el todo en términos de sus partes, las partes comienzan a ser explicadas en términos del todo.

Lo anterior se vincula con lo planteado por Barrera (1999), desde la una propuesta holística, donde se comprende la comunicación como:

...realización humana en común, comunitariamente, en relación, en la praxis, (...) visible en la pulsión, en el aliento, en el gesto, en el ademán. Comunicación: es persona que trasciende en lo común, en lo suyo, en lo de otros (...) porque persona, relación, palabra son una sola propiedad (...) la comunicación se presenta como el contenido de la relación, como lo que la relación presenta en el plano del sentido, de la significación, de lo simbólico. (p. 63)

A lo largo de esta investigación, se hace referencia a lo que se dice y se deja de decir, teniendo en cuenta que toda manifestación humana es comunicación y lo que genera produce reacciones importantes que al parecer influyen en la conducta y actitud de las personas que reciben la información.

Hablar de interacción comunicativa se entiende como un proceso que facilita a toda persona participar y transitar por los diferentes niveles de comunicación y conciencia donde además se relacionan entre sí las dimensiones del ser humano como son la biológica, la intelectual, la volitiva y la ética.

Cuando se habla de niveles de la comunicación se hace referencia a los cuatro niveles que expresan la aproximación y profundidad al abordar un evento de estudio, estos son: el nivel perceptual, el nivel aprehensivo, el nivel comprensivo y el nivel integrativo, que se manifiestan en toda actividad humana por su condición de *ser en comunicación*, el cual expresa contenidos, objetivos, propósitos, lugares, procesos entre otros, manifestados con características espacio-temporales particulares.

Para esta investigación, se entiende la interacción comunicativa como un proceso integral, se retoma un espacio-tiempo que es la institución académica donde están y actúan el docente y el estudiante, personas de las cuales se obtendrá la información en el contexto y situación como es el aula de clases, donde a través del lenguaje en los niveles lingüístico, cinésico, proxémico y paralingüístico, se obtendrá el corpus para profundizar en el análisis del discurso desde categorías como el poder y el saber según lo planteado por Michel Foucault, tomados para establecer el parámetro de análisis.

Como se pretende evidenciar, el lenguaje es un mundo complejo que involucra dos nociones: acción y contexto. La primera ha sido desarrollada por Austin (1988), en su teoría de los actos de habla, señalando que mediante el lenguaje se hacen afirmaciones descriptivas de la realidad, pero también se llevan a cabo acciones, es

decir se expresan sentimientos, compromisos, órdenes, ruegos y valoraciones, entre otros.

Y es que resulta difícil, como lo plantea (Eco, 1991, p. 263)⁴², concebir un universo en que los seres humanos comuniquen sin lenguaje verbal, limitándose a hacer gestos, mostrar objetos o emitir sonidos, pero igualmente difícil es concebir un universo en que los seres humanos *sólo* emitan palabras. El ser humano se comunica de muchas maneras, pero ¿realmente comunica todo lo que quiere y oculta lo que no quiere transmitir?

Para responder a la pregunta, desde diferentes áreas del conocimiento se han propuesto diversos modelos explicativos que validan la epistemología de los postulados sociológicos, entre otros, al considerar que el proceso se reproduce en niveles: personal, interpersonal y de masas.

A la luz de los esquemas tradicionales de comunicación están para el análisis los modelos propuestos para comprender la comunicación como proceso. Dentro de las más importantes y relevantes está la teoría matemática informacional de Shanon y Weaver (1948), cuya aplicación mecánica a la comunicación humana es inoperante porque los intercambios expresivos no se basan en la probabilidad de señales sino más bien en las características que involucran todas sus dimensiones.

Años más tarde, surge la propuesta de R. Jakobson en los años 60, manteniendo el carácter telegráfico, mecánico y lineal del anterior modelo. Ambos tienen su fundamento en los modelos epistémicos funcionalistas y se agotaron al no dar cabida a la interacción y reciprocidad en el proceso de comunicación, producto de la actividad intrínseca del ser humano.

Otros modelos establecen nuevas relaciones entre el lenguaje, la cultura y la comunicación. Es el caso de la teoría del interaccionismo simbólico de Mead, la teoría general de sistemas de Bertalanffy y la teoría antropológica de la

⁴²Véase el texto de Eco *Tratado de Semiótica General*, Lumen, Barcelona.

comunicación, entre otros. Dejando atrás la concepción habitual de intercambio de mensajes, hacia los años 80, los enfoques empiezan a valorar la comunicación como un acto de relación, como un proceso de intercambio, donde la persona entra en el contexto de otra.

De las referencias anotadas, lo que se puede considerar como características comunes es el valor de la comunicación en el desarrollo de la sociedad, la personalidad y la cultura. Cada uno expresa la concepción de mundo de su autor, permiten profundizar en los problemas inherentes y se constituyen en parámetros para estudiar fenómenos sociales y lingüísticos con lenguajes muy particulares ofreciendo así un espacio oportuno para elaborar propuestas y nuevas visiones, como pretende ser este trabajo de investigación.

1.5.1. El lenguaje verbal

En su uso está presente la concepción de realidad y de dominio de una lengua, entendida por el estructuralismo como un sistema de signos convencionales que permiten establecer la comunicación.

Según manifiesta Halliday (1986),⁴³ al llevarse a cabo las emisiones lingüísticas, se hace alusión tanto a la forma adecuada de lo que se produce como a la expresión de significado, porque se ha desarrollado la capacidad comunicativa.

El lenguaje verbal es la forma más rápida y simple de comunicación y cuenta con la ventaja de que la retroalimentación se recibe de manera inmediata. Las formas comúnmente empleadas son la comunicación cara a cara y el habla a través de aparatos.

⁴³ Desde una posición sociolingüística, dado que su punto de partida es el habla social, el lingüista Británico Halliday a través de su modelo M.A.K establece la diferencia entre macrofunciones y microfunciones del lenguaje. Las macrofunciones tienen un carácter universal, dado que están presentes en todas las lenguas y corresponde a las funciones propias del código verbal; están son la interpersonal, la ideacional y la textual. Mientras que las microfunciones corresponden a los usos reales que de la lengua hacen los hablantes de una comunidad lingüística. Estos usos pueden ser infinitos y dependen de las culturas y de las situaciones concretas en las cuales se desarrolla el proceso comunicativo.

La materialización del lenguaje verbal en forma escrita presenta ventajas frente a otras maneras de comunicar, aunque exige un mayor grado de cuidado para ser emitido porque involucra procesos como la comprensión y entendimiento del mensaje de parte de quien lo va a leer, pues en caso de no ser entendidos se crearían barreras que afectan directamente, ya que lo escrito perdura en el tiempo.

Para esta investigación se tiene en cuenta el lenguaje verbal emitido por el docente quien orienta los cursos correspondientes a las diferentes menciones de la Facultad de Educación de la Universidad de Carabobo. Para el análisis del corpus en este nivel se tienen en cuenta los siguientes criterios:

1. Términos para referirse al estudiante
2. Establecimiento de juicios
3. Tipos de pregunta
4. Tipos de ordenes

1.5.2. El lenguaje no verbal

Como no todo el significado de la comunicación está en las palabras que se dicen, se hace referencia al ámbito del lenguaje o comunicación no verbal, sin uso de la palabra, en el que muchos autores se han interesado por constituir un aspecto fundamental de la comunicación cara a cara.

Y es que usar el lenguaje no es tan sólo poner en movimiento fonemas, palabras, estructuras sintácticas y proposiciones. Igualmente es evidente que cuando se dice algo no se dice todo lo que en realidad se quiere decir. Esto lleva a tener en cuenta que existen tres dimensiones de la comunicación lingüística: lo que decimos, lo que queremos decir y lo que decimos sin querer decir. Siendo este último aspecto lo que queda fuera del estudio de la lingüística.

Quizás este sea el mejor espacio para hacer inferencias y aportar desde el campo de la comunicación no verbal relaciones que aún no se han establecido.

Según el antropólogo E. Hall, "el 60% de nuestras comunicaciones no son verbales", lo que significa que en mayor proporción se utilizan gestos y demás manifestaciones que sustituyen o mejor acompañan la palabra.

Como también lo determinó Pei, c.p.Axtell (1993), podemos producir alrededor de "700.000 signos físicos diferentes" y sólo la cara, según Birdwhistell, c.p.Axtell, (1993), puede producir 250.000 expresiones distintas. De esta inmensa masa expresiva, se llevan catalogados unos 5.000 gestos definidos y unas 1.000 posturas distintas, porque queda un amplio campo de investigación.

Autores como (Darwin, 1872, c.p. Parejo, 1995, p. 20), en su texto *La expresión de las emociones en el hombre y los animales*, establece diferencias y similitudes haciendo énfasis en el rostro y el cuerpo. En Norteamérica, Davis (1981) anuncia como el estudio de los gestos y mensajes se inicia en 1914 y se da con fuerza a partir de 1950 apoyándose en otras ciencias que se fueron interesando e investigando con diversos métodos. Es el caso de la sociología, antropología, psicología y etología. También D.Morris⁴⁴ estudia el mundo animal, sus comportamientos y gestos.

En fechas más recientes se encuentran los estudios de (Pease, 1993, c.p. Parejo, 1995, p. 21). En el *El lenguaje del cuerpo*, determina que el 28% del mensaje se expresa a través del tono y otros aspectos paralelos al tono, y sólo el 7% iría a través de la palabra. Por su parte, (Thiel, 1991.c.p. Parejo, 1995, p. 21) evidencia que a través del canal verbal se dan informaciones objetivas y frías mientras en la comunicación no verbal se envían a los demás las actitudes y sentimientos: el aquí y el ahora de cómo me siento. Esto quiere decir que desde lo no verbal se habla más del mismo ser, ya que al decir y usar expresiones como ¡vete!, la mirada, la postura o la extensión de las manos está indicando ¡no te vayas!, ¡te necesito!, una

⁴⁴Véase *El cuerpo al desnudo*, Barcelona, Orbis, 1986. Igualmente otros títulos clásicos de su autoría como son: *El mono desnudo* (1989), *El Zoo Humano* y *Comportamiento Íntimo*, Barcelona Plaza y Jánés, 1989.

interpretación que tendrá en cuenta el contexto y las circunstancias particulares de la situación.

La comunicación y la lingüística se consideran ciencias modernas pero antiguas en su práctica, si bien los griegos ya visualizaban lo que hasta hoy se sigue intentando adquirir, el conocimiento del ser humano. Los griegos daban tanto valor al cuerpo que impusieron una serie de normas y cuidados que debían seguir para mantener la estética y la salud.

Por tanto, desde épocas remotas el ser humano empezó a ser objeto de estudio y es que en él todo comunica. El ser humano siempre envía mensajes, aunque no tenga conciencia de ello. Actividad o inactividad, palabras o silencios tienen siempre valor de mensajes.

En esta medida, y teniendo en cuenta los objetivos de esta investigación, se pretende describir la interacción comunicativa verbal y no verbal presente en el discurso que construye el docente cuando se dirige a un grupo en el aula de clase por aproximadamente 40 minutos.

Son diversos los puntos de vista para hacer el abordaje, sin embargo, se ha decidido establecer criterios en cada área (lingüística, kinésica, proxémica y paralingüística). Como ya se han referenciado los indicadores del área lingüística, ahora se hace hincapié en las demás áreas.

1.5.2.1. La Cinésica.

La cinésica, llamada también -kinésica o quinésica-, es el estudio de la comunicación a través de los movimientos corporales y la gesticulación. Movimientos corporales conscientes e inconscientes que poseen un valor comunicativo intencionado o no.

El comportamiento cinésico puede percibirse de cuatro maneras diferentes y de forma independiente o conjunta: visualmente (la dirección y duración de la mirada),

audiblemente (un aplauso), táctilmente, (un beso) y cenestésicamente, es decir, a través de un objeto que actúa como transmisor (por ejemplo, el jugueteo con el pelo).

La conducta cinésica puede transmitirse a través del tiempo, hasta el punto de que sus efectos pueden permanecer y revelar la acción que ha tenido lugar; imaginar, por ejemplo, un cenicero lleno de colillas: esta imagen puede llevar a pensar que alguien estuvo fumando «nerviosamente». Según Poyatos (1994)⁴⁵, es posible distinguir entre gestos, maneras y posturas.

El estudio científico de los comportamientos cinésicos se desarrolló a partir de los años sesenta del siglo XX gracias a disciplinas como la psicología social y clínica, la etología, la antropología cultural, la etnología o la semiótica, entre otras. No obstante, las observaciones acerca de las expresiones emocionales que en 1872 realizó Darwin fueron muy importantes para el desarrollo de dichos estudios. Actualmente, parece existir un acuerdo por el que se reconoce a (R. Birdwhistell, c.p. Davis, 1981, p. 42) el papel de verdadero fundador de la cinésica como campo de estudio. Desde 1952, sus trabajos permitieron llegar a conclusiones como las siguientes:

Gran parte de la base de las comunicaciones se desarrolla a un nivel por debajo de la conciencia, donde no más de 35% del significado social de cualquier conversación corresponde a las palabras habladas. No hay gestos universales. No hay una expresión facial, una actitud, una postura corporal que transmita el mismo significado en todas las sociedades. Cada cultura tiene un repertorio cultural. (...) Existe una analogía entre cinesis y lenguaje la unidad de la cinesis es el *Kine* un movimiento apenas perceptible y los *kimemas* portadores de sentido cuando se los toma en conjunto.

⁴⁵ Véase la obra de Poyatos, F. (1994). *La comunicación no verbal I. Cultura, lenguaje y conversación*. Madrid: Istmo.

Además de los aspectos señalados por el autor norteamericano es de especial interés la siguiente conclusión: "el movimiento del cuerpo se parece al lenguaje, y puede ser analizado por una especie de análisis de sistemas similar al que utilizan los lingüistas para estudiar la lengua".

A partir de allí, se han establecido una serie de parámetros para el análisis no solo desde la perspectiva sistémica sino también funcionalista, dialéctica, pragmática. La intención de este trabajo es llegar a la integración sintagmática de la interacción comunicativa de manera que sea un precedente para la necesaria integración y superación de la visión paradigmática en todas las áreas del conocimiento.

Son variadas las clasificaciones de los elementos cinésicos. La más sencilla es la que diseñan P. Ekman y W. V. Friesen (1969), recogida en Knapp (1980):

a) Emblemas. Son actos no verbales que admiten una transposición oral directa; por ejemplo, los gestos con los que alguien manifiesta estar de acuerdo con su interlocutor). La mayoría de los emblemas son específicos de una cultura, pero existen algunos que describen acciones humanas que parecen trascender la barrera cultural, por ejemplo, el gesto de comer (llevarse la mano hacia la boca). Normalmente, se utilizan para ayudar a la comunicación cuando los canales verbales están bloqueados o no existen.

b) Ilustradores. Se trata de actos no verbales que aparecen directamente unidos al habla o acompañándola y que sirven para ilustrar lo que se dice. Estos movimientos pueden enfatizar una palabra, señalar un objeto presente, representar una acción corporal, etc. Aparecen normalmente en situaciones en que la comunicación es difícil, por ejemplo, cuando no se conoce la palabra exacta que designa un objeto.

c) Reguladores. Hay actos no verbales que mantienen y regulan el intercambio comunicativo. Indican al hablante que continúe, repita, se apresure, termine, etc. Un ejemplo de comportamiento cinésico regulador son las diversas conductas no

verbales que aplicamos durante las transiciones de los turnos de habla. Parece que la mayoría de los reguladores están tan interiorizados que no somos conscientes de realizarlos; sin embargo, somos muy conscientes cuando los producen otros.

d) Expresivos-afectivos. Son, principalmente, gestos faciales que expresan estados afectivos, aunque también el cuerpo puede transmitir muestras de afecto. Estas muestras de afecto pueden repetir las producciones lingüísticas orales, contradecirlas o no guardar relación con ellas.

e) Adaptadores. Se cree que estos actos se desarrollan durante la niñez como esfuerzos de adaptación para satisfacer las necesidades o cumplir distintas funciones sociales. Por ejemplo, el acto de cubrirse los ojos como muestra de vergüenza.

En la interacción comunicativa, el lenguaje corporal de la persona puede llegar a transmitir señales inconfundibles de lo que siente el interlocutor. Adquiere gran importancia el contacto visual y el rostro, que emite gestos involuntarios que no se verbalizan. Ciertos movimientos pueden llegar a actuar como emblemas, expresiones afectivas, o bien como reguladores y adaptadores de la conducta.

Al revisar otros antecedentes importantes, se encuentran una serie de autores que han establecido categorías sociales a ciertas expresiones del ser humano. Tal es el caso de (Ekman, 1969, c.p. Davis, 1981, p. 70), quien sustenta su creencia de que existe un vocabulario facial. Su trabajo le llevo a adiestrar a sus alumnos para discriminar expresiones faciales como la ira, el dolor, la sorpresa y la detección de emociones controladas.

Por otra parte, (Mehrabian, et al, 1969, c.p. Collado, 1998, p. 215), apoyan la idea general de que más indicadores de simpatía y menos de dominio están asociados con una mayor capacidad de persuasión. Sin embargo, hay excepciones que dependen del sexo del persuasor. Al parecer, el ser humano necesita disminuir la posibilidad de que sus esfuerzos persuasivos sean percibidos como amenazantes, por ejemplo, orientar la posición del cuerpo hacia la otra persona debe hacerse en forma más directa que si lo hiciera una mujer.

Una descripción ideal hablando en términos de comportamiento, es la entrega de un mensaje persuasivo que debe incluir elementos como lenguaje fluido, hablar a rápida velocidad y hacerlo con un tono que no indique autoridad, mantener una postura relajada, mirar constantemente al auditorio y manifestar variaciones en la entonación, gestos y expresiones faciales. Esto solo quiere evidenciar la complejidad de una interacción comunicativa cara a cara como la que se analizará en esta investigación.

Del área cinésica se establecen como indicadores:

1. Los gestos más elocuentes
2. La mirada
3. La posición del cuerpo
4. La sonrisa

Se destacan los estudios realizados acerca de la mirada, por la fuerza que tiene para atraer la atención, evocar y comunicar. Parece descubrir y delatar, es un movimiento que favorece todo tipo de proyecciones, es decir, a través de ella se activan deseos, peticiones e intenciones conscientes e inconscientes.

Como sostiene (Bitti, 1980, p. 55), cuando el contacto visual es excesivamente intenso y está constituido por miradas recíprocas demasiado largas, puede provocar involuntad, molestia y sensaciones desagradables, quizás porque el resultado es una excesiva excitación fisiológica, o por el significado concreto implícito de larga mirada, o por el hecho de que la comunicación visual está relacionada con componentes de alejamiento.

Esto último se relaciona con el tema del poder comunicado a través del comportamiento visual, (Thibaut y Kelley, 1959, c.p. Bitti, 1986, p. 56), definen el poder social como el control ejercido por una persona sobre la respuesta interactiva de otra. Surge así la hipótesis de que, en una interacción, el inter agente menos poderoso tiene más necesidad de controlar el comportamiento expresivo del otro para

darse cuenta de sus reacciones frente a sus propios refuerzos verbales y no para indicar a la persona más poderosa la aceptación del propio papel dependiente y de la consiguiente adecuación a dicha función de su comportamiento.

La expresión del rostro con todas sus posibles transformaciones es utilizada en estrecha combinación con el lenguaje tanto por parte del que habla como del que escucha; de hecho, el que habla acompaña su expresión verbal de ciertas expresiones faciales que le sirven para atribuir valor, modificar, enmarcar, interpretar lo que dice, mientras el oyente expresa sus relaciones con lo que escucha con leve movimiento de los labios, de las cejas y de la frente para indicar acuerdo, desacuerdo, sorpresa, satisfacción, perplejidad y hasta indiferencia.

Otro de los indicadores, como componente del sistema de señalización facial-visual de la persona, es la sonrisa. Es considerado indicio de afectos positivos como la felicidad, el placer, la ternura hoy día cuestionada también cuando es interpretado como signo de nerviosismo y reacción ante lo inesperado.

Otra de sus funciones puede proceder de la función biológica básica de permitir y mantener la proximidad social. (Vine, 1970, c.p. Bitti, 1980, p. 143) tiende a considerar la sonrisa como una invitación a la aproximación, sobretodo porque en uno de los contextos en donde aparece con mayor frecuencia es en el comportamiento del saludo.

Aunque el comportamiento verbal y no verbal fue descrito como una serie de señales, ambos parecen tener fundamentos biológicos aprendidos así como el hecho de estar controlados conscientemente en determinadas situaciones.

1.5.2.2. La Proxémica.

La proxémica es el estudio de cómo emplean las personas el espacio físico y lo que esa utilización puede expresar de ellos y comunicar a los demás.

Los estudiosos del tema consideran que los seres humanos son animales territoriales que reivindican y delimitan determinados espacios y los defienden de los intrusos. Para acercarse a una persona sin invadir su espacio, se requiere que ella lo permita y determine hasta donde se puede actuar.

La característica informal del espacio es la distancia física que la persona mantiene entre ella y la otra persona con la que se comunica. Se han llegado a considerar cuatro categorías de espacio que se hacen evidentes en las conversaciones informales, que en la medida que se pase de una a otra se estará fomentando la formalidad, la informalidad, la confianza...

Según (Hall, 1966.c.p. Davis 1981, p. 115), se ha confeccionado una escala hipotética de distancias consideradas para cada relación: la zona íntima, de 15 a 45cms, reservada a muy pocas personas pues hay una comunicación a través del tacto, el olor, el ritmo respiratorio además de la palabra. Esta zona es llamada la zona burbuja, la cual rodea, protege y da seguridad como lo referencia Davis (1981), mientras que para Morris (1984) es el, sistema de capullo o la crisálida.

La segunda zona es la personal de 45 a 75cms, que viene a ser el tamaño de la burbuja personal en una cultura de no contacto.

La tercera es la zona social y va de 1.50 a 2metros, se considera que es distancia para conversaciones formales, sin embargo, cuando la persona se coloca de pie a dos o tres metros de donde el oyente está sentado, el efecto es de dominio.

La zona pública, va más allá de los 4 metros, es la llamada zona de las profesiones. Adecuada para pronunciar discursos o en algunas conversaciones muy rígidas y formales. Sin embargo, a pesar de la división y descripción de las zonas se debe tener en cuenta que hay culturas de mayor y otras de menor cercanía y contacto.

1.5.2.3. La Paralingüística.

Se denomina paralenguaje y hace referencia a aspectos como el tono de la voz y la vocalización. En una comunicación se tendrá en cuenta si entre las personas que se comunican, el uno habla y el otro escucha o si los dos hablan a la vez, hablan gritando o se escuchan, o cada cual está pendiente del tiempo para interrumpir al otro.

Investigaciones como la de (Davitz (1964, c.p. Collado, 1998, p. 215), orientadas al estudio de los componentes de las expresiones vocales de emoción, utilizó las siguientes características para identificar dos emociones comunes:

Tabla 1. Características para identificar dos emociones comunes.

Sentimiento	Volumen	Tono	Timbre	Velocidad	Ritmo	Enunciación
Cólera	Alto	Agudo	Estrepitoso	Rápida	Irregular	Cortada
Tristeza	Suave	Bajo	Resonante	Lenta	Pausas	Indistinta

Fuente: Elaboración propia.

Analizando la información se ha llegado a determinar que el timbre de voz es un indicio que permite conocer el sexo y la edad aproximada de quien habla en situaciones en que no se comparte el espacio. En el caso contrario, el timbre es un elemento neutro, facilitador u obstaculizador en función de valores sociales o subjetivos (voces sugerentes, desagradables...), ya que la entonación refleja el carácter, el estado de ánimo, la seguridad respecto a lo que se dice, el grado de adhesión y la intencionalidad.

Los niveles mencionados constituyen una parte de todo el proceso de comunicación que en cada momento sucede con cada persona y con palabras o no, se va descubriendo un mundo bastante inexplorado por ahora, no para dominar a otros sino para comprender y comunicarse mejor con los demás.

Como afirma (Davis, 1981, p. 247), la temática abordada en torno al lenguaje verbal y no verbal reafirma el hecho de considerar la comunicación humana como un proceso complejo que no cuenta con reglas simples y fijas, por lo que el ser humano tenderá a ver solamente lo que quiere ver y prestará atención a lo que considera

conveniente saber, y con ello lo que realmente se logra es descifrar el comportamiento de sí mismo.

1.6. El Análisis del Discurso como metodología

El Análisis del Discurso es considerado una metodología cualitativa⁴⁶ cuyo objetivo consiste en establecer el contenido semántico y pragmático de los elementos efectivamente utilizados en los discursos. Semántico, pues se aborda el área verbal y se pretende develar el significado, sentido y significación de lo que dice apoyándose en la pragmática para descifrar el cómo se interpreta ese significado producido en el uso del lenguaje objeto de estudio que permite integrar los aportes de la sociolingüística.

El análisis del discurso proviene por una parte del estructuralismo norteamericano a través de los continuadores de la obra de Zellig Harris (1954) y, por otra, de la escuela francesa originada en los trabajos lingüísticos de Michel Pêcheux (1969,1975) y en las reflexiones sobre epistemología de la historia y crítica

⁴⁶ La metodología cualitativa se centra en los aspectos no susceptibles de cuantificación, es característico de un planteamiento científico fenomenológico. Tal aproximación a la ciencia tiene sus orígenes en la antropología, donde se pretende una comprensión holística, esto es, global del fenómeno estudiado, no traducible a términos matemáticos. El postulado característico de dicho paradigma es que «lo subjetivo» no sólo puede ser fuente de conocimiento sino incluso presupuesto metodológico y objeto de la ciencia misma. Se caracteriza por: ser inductiva; busca comprender, más que establecer relaciones de causa-efecto entre los fenómenos, en el caso del análisis del discurso no se busca dar cuenta de por qué el discurso del profesor tiene ciertas características distintivas, sino más bien describir dicho discurso. Considera la introspección como método científico válido, no se busca la generalización, sino la especificidad de la realidad observada. Como un método de generar teorías e hipótesis, abre futuras líneas de investigación. La crítica más común que se hace a la metodología cualitativa es su carácter subjetivo. Y aunque ahonda en la interpretación de los datos: supone un estudio más profundo y detenido de los datos observados, y tiene sus propios medios de conseguir validez, como es el empleo de la triangulación: cotejar los datos desde diferentes puntos de vista, lo cual ayuda a profundizar en la interpretación de los mismos. En esta metodología se pueden agrupar las técnicas de recogida de datos en tres grandes categorías, basadas respectivamente en la observación directa, las entrevistas en profundidad y el empleo de documentos. Los instrumentos de recogida son variados, como pueden ser las parrillas de observación, o bien cuestionarios, entrevistas, diarios, entre otros. Puede iniciarse un estudio cualitativo exploratorio, y posteriormente emplear métodos cuantitativos para ir ordenando lo que se va descubriendo. O, a la inversa, iniciar un estudio cuantitativo y a lo largo de su desarrollo precisar las aportaciones cualitativas que permitan una visión más profunda de la realidad objeto de estudio.

del discurso de Michel Foucault (1969, 1971)⁴⁷, todo ello continuado por lingüistas, sociólogos y politicólogos vinculados a la revista *Langages*.

El análisis del discurso se propone explicar, respecto de cada término, de qué modo el habla construye su contenido y significación en función del uso de tales términos en el contexto material en el que aparece.

El significado es una construcción cuya materia prima es lo efectivamente dicho en el discurso, sin que sea lícito acudir al conocimiento que pueda tenerse de la historia de las ideas o de la cultura de determinada comunidad (salvo que se aporten los textos correspondientes) y, menos todavía, a la intuición o erudición del analista⁴⁸.

1.7. El Análisis Crítico del Discurso: los postulados de Michel Foucault

1.7.1. Semblanza de Michel Foucault (1926-1984).

Paúl-Michel Foucault, filósofo nacido en Poitiers, Francia, realizó estudios de filosofía, psicología y sicopatología en París. Impartió cátedras en diferentes universidades de París y fue profesor de Historia de los Sistemas de Pensamiento en el Collage de France (1970).

Su extensa obra inicia averiguando, investigando y cuestionando cómo se producen los saberes de tipo psicológico, a partir de la creación de instituciones de encierro, de dispositivos de vigilancia y de registros documentales.

⁴⁷ Véase la obra completa *Historia de la Sexualidad. Voluntad del saber. Vol 1. Siglo Veintiuno Editores, México, 1989.*

⁴⁸ Según lo planteado por Magariños de Morentin, J. (1996). *Los fundamentos lógicos de la semiótica y su práctica.* Buenos Aires: Edicial.

Entre los años 60 y 70 los libros publicados por Foucault representan la fase arqueológica de su producción, centrado en cuestiones epistemológicas, interrogando la problemática del conocimiento, e indagando las condiciones de posibilidad de los saberes. Luego de abandonar la arqueología⁴⁹ como método, pasa a la genealogía⁵⁰ desplazando su atención a la cuestión del poder que, aunque son inseparables, si hay un cambio de énfasis.

En la etapa de la genealogía, en sus obras se logra determinar la influencia de autores como F. Nietzsche⁵¹ y de movimientos como el de mayo de 1968,⁵² en Francia, lo que le llevo a participar en la comisión que modificó los currículos y así mismo a repensar la estructura de la universidad.

Hacia la época de los 80, Foucault orienta sus estudios a la subjetivación, es decir, a la constitución del sujeto, preocupado también por la ética, la relación consigo mismo, las "tecnologías del yo" y la libertad.

Quizá una de las aportaciones más importantes y conocidas del pensamiento de Foucault sea su reflexión acerca de la presencia del poder en los intersticios del

⁴⁹ La arqueología como método consiste en la búsqueda de reglas que gobiernan y posibilitan la construcción del conocimiento válido.

⁵⁰ La genealogía como método es una forma de historia crítica, que se ubica de forma frontal contra la concepción de historia lineal, vectorizada desde un origen y hasta un final.

⁵¹ F. Nietzsche (1844-1900). Filólogo, filósofo y poeta alemán, recibió amplio reconocimiento durante la segunda mitad del siglo XX como una figura significativa en la filosofía moderna. Su influencia fue particularmente notoria en los filósofos existencialistas, fenomenológicos, postestructuralistas y postmodernos. Es considerado uno de los tres «Maestros de la sospecha» (según la conocida expresión de Paul Ricoeur), junto a Karl Marx y Sigmund Freud.

⁵² Mayo del 68 en París-Francia significó una eclosión revolucionaria que puso en tela de juicio las bases sociales y económicas vigentes: el modo de producción, la jerarquización, la función del estado, la institución e la familia, el sexo. Todas las consignas, todos los lemas del movimiento revolucionario amenazaban con atacar el sistema establecido de forma radical –en su sentido literal: desde la raíz–:

“la imaginación al poder”, “seamos realistas, pidamos lo imposible” ... En la agitación revolucionaria; los estudiantes, a quienes se unieron los trabajadores, no arremetieron contra el rector, ni contra las autoridades universitarias, ni contra la policía; lo hicieron contra el sistema: la enseñanza era para ellos un fósil heredado del feudalismo que había de ser reemplazado por un sistema democrático y abierto, no represivo. Perdido el apoyo de los trabajadores, el movimiento estudiantil estaba abocado al fracaso. En ese momento, el Presidente de la República, el general Charles de Gaulle, supo conducir la situación con diplomacia y promesas, convocó elecciones para cuarenta días después, y prometió importantes mejoras salariales a los trabajadores. Finalmente, los últimos focos de rebelión fueron sofocados con la ayuda de un satisfecho Partido Comunista Francés. Las consignas del movimiento, a pesar de su fracaso, quedaron en la memoria colectiva de millones de personas, y condicionaron de forma profunda el desarrollo ideológico europea del último cuarto del siglo XX.

tejido social, de la mano de distintas lógicas de disciplinamiento del cuerpo que acompañan el desarrollo del proyecto de la modernidad.

En el curso de sus investigaciones acerca de la locura, las instituciones, los manicomios y los hospitales, Foucault encontró en la figura del panóptico⁵³ el método de control en las sociedades modernas, el *biopoder* ejercido de muy distintas formas por medio de las cuales el Estado moderno ejerce el poder sobre la población, a diferencia del Estado democrático que requiere de la internalización de los principios de vigilancia y de la coerción para prevenir conductas "anormales".

El trabajo de un filósofo como Foucault es un complejo universo de planteamientos, análisis y exploraciones, a los cuales se intentó acceder como pensamiento crítico y en movimiento. De él se pueden tomar claves, supuestos y planteamientos para entender gran parte de los fenómenos que conforman la complejidad de las formaciones sociales a nivel global.

1.7.2. Reflexiones en torno al modelo epistémico de Michel Foucault.

Foucault resulta ser uno de los filósofos contemporáneos más polémicos. A pesar de los múltiples intentos por clasificarlo como estructuralista por ejemplo, cosa que él mismo negó en varias ocasiones, al acercarse a la obra, se encuentra que es un pensador cuya lectura escapa de los márgenes de una sola disciplina. Igual sucede con los textos que no se pueden reducir o encasillar en una corriente o modelo del pensamiento.

Para la presente investigación, el recorrido por las obras de Foucault lleva a plantear premisas básicas que argumentarían el hecho que el mismo autor no se identifique con un único modelo epistémico específico:

⁵³El dispositivo panóptico como forma arquitectónica propuesta por Jeremy Bentham, dispone unas unidades espaciales que Permiten ver sin cesar y reconocer al punto. En suma, se invierte el principio del calabozo; o más bien de sus tres funciones -encerrar, privar de luz y ocultar-; no se conserva más que la primera y se suprimen las otras dos. La plena luz y la mirada de un vigilante captan mejor que la sombra, que en último término protegía.

- Nunca hay que dar nada por definitivo, en el momento en que se está instalando en la seguridad de que algo es evidente es el momento en que la capacidad misma de pensar está en peligro.
- Su centro de estudio no era en absoluto la temática del poder sino la problemática de cómo el sujeto es constituido y se constituye como tal
- No se puede pensar que el poder era algo unificado o monótono, que tenía una única forma, por el contrario el poder es polimorfo.
- La definición de discurso se quedó atrapada en lo verbal, de ahí que se asuman otros criterios con el fin de ahondar en circunstancias donde no se prioriza lo verbal sino el lenguaje no verbal.

Foucault se caracterizó por ser multifacético: se mostró como psicólogo, filósofo, historiador o activista político; se caracterizó por ser y tener un carácter polimorfo, fragmentado y múltiple. Militó contra los universales, rechazó los discursos con pretensiones totalizantes. Consideró que los regímenes de verdad son cambiantes y, por tanto, se debe centrar la atención en los contenidos de los discursos de conocimiento, dando a entender la necesidad de comprender el presente como producto del pasado y sementera de lo nuevo. Se considera un autor influenciado por el positivismo, el estructuralismo y el desconstruccionismo.

1.7.3. Poder y saber en la interacción comunicativa: Michel Foucault.

Al retomar los planteamientos de Foucault respecto al poder y el saber, se tiene en cuenta que la interacción en el aula, tanto intelectual como afectiva, ocurre en torno a contenidos y saberes específicos. Parafraseando a Vasco (1987), la manera como esos saberes y poderes se manejan influyen en la calidad y dinamismo de distribución y apropiación de aquellos, frente a lo cual el docente hace uso de estrategias y procesos como es el establecer la disciplina aspecto trabajado por Foucault y del cual se retoman ciertos aspectos que a continuación se plantean:

1.7.3.1. El poder.

Desde la perspectiva de Foucault, el tema del poder se ubica en el marco de la *sociedad disciplinaria* (sociedad que va surgiendo en el siglo XVIII a partir de la Revolución Francesa y la Industrial) y trata de explicar cómo funciona en ella. Antes, sostiene, el poder era explícito, visible, sus técnicas eran a veces brutales y sobre todo la clara visualización de quién detentaba el poder. Quienes sufrían dicho poder, los sometidos, eran una masa de seres anónimos: los súbditos, los vasallos.

Como bien anota Sanden (1997), hoy no importa individualizar para someter. Se individualiza a través de registros. Cada institución de "secuestro" tiene sus propias formas de registrar e incluso historiar los datos de cada persona para conocerlo e identificarlo claramente. Ese conocimiento que se obtiene de cada persona a su vez retroalimenta el poder que se ejerce sobre ella, situación muy cercana y visible en las instituciones de Educación Superior, y particularmente en las universidades, donde se tienen registrados los participantes de cada programa a quienes se les hace seguimiento académico desde el momento mismo de iniciar el proceso de selección y clasificación que se vale de las pruebas potenciales, específicas y de la entrevista.

En la sociedad disciplinaria, el poder no está localizado en una persona o clase social. Es algo mucho más sutil, que se ejerce a través de *las disciplinas* (mecanismos de control de los espacios, los tiempos y los cuerpos) de las diversas instituciones de la sociedad.

Tal como lo señala (Ocaña, c.p. Sanden, 1997, p. 13):

Si algo nos enseña Foucault 'pero también Deleuze y Guattari' es que el poder no se encuentra situado en un lugar fijo y fácilmente reconocible. No podemos señalarlo con el dedo: no está en los aparatos de Estado, ni en la clase dominante. Por el contrario, el poder es ubicuo. Los recorre a ellos; sí, pero también a nosotros. El poder no se posee, sino que se ejerce. Es una práctica, un ejercicio que sólo funciona en el interior de una

determinada relación de fuerzas. Y en esa relación de fuerzas el sujeto no guarda una posición fija; si en un sentido es objeto del poder y su cuerpo lo sufre, en otro sentido es sujeto del poder y su cuerpo lo ejerce sobre otros cuerpos.

Lo anterior lo reafirma Foucault: el poder *circula*, funciona en cadena a través de una organización reticular y la condición de sujeto u objeto de poder se ejerce alternativamente.

La imagen tradicional del poder se invierte ante prácticas como la vigilancia y el control. Hoy el poder se hace más difuso y sutil, un poder que se extiende como una red sobre el conjunto de la sociedad hasta cubrir cada uno de los intersticios, cada una de sus prácticas. Un poder, ante todo, capaz de constituirse en aparato productivo.

Aunque Foucault reconoce que no tiene un modelo de la sociedad utópica, confirma la posibilidad de un poder que no es contra alguien, porque el poder no está localizado en alguien, sino que está a favor de nuevas relaciones de poder, nuevas relaciones que integren la diversidad, las distintas percepciones, las distintas necesidades.

Al sintetizar las proposiciones básicas de Foucault, como bien lo señala Jiménez (c.p. Sanden, 1997), respecto a qué es el poder, se encuentra que:

- a) Es un sistema de relaciones
- b) El poder se define a nivel de sus mecanismos, de su modo de ejercicio y de sus tecnologías.
- c) Se trata de una relación de fuerza de carácter múltiple, móvil y cambiante, que comprende un polo de dominación e innumerables puntos de resistencia.
- d) El poder es de naturaleza radicalmente histórica. Sus dispositivos, tácticas y estrategias varían según las épocas.

- e) El poder no es sólo prohibitivo o represivo, sino también productivo: produce por ejemplo, diferentes regímenes de verdad y de saber

A manera de síntesis, el poder es un sistema complejo, dinámico, flexible y generador de actitudes humanas particulares. Su doble sentido se explica en la medida que proporciona placer y, en segundo lugar, porque puede crear.

En efecto, como afirmó el filósofo Vallota en una conferencia pronunciada en Caracas (2002), la irrupción de un nuevo absoluto se avizora y ese es el poder con una característica que es su ser y es el estar oculto, enmascarado. No hay críticas al poder, este se ejerce, nunca disminuye sino que se *absolutiza* y se hace independiente de quien lo ejerce.

1.7.3.2. *El saber.*

Según Foucault, el saber es un acontecimiento histórico, generado y generador de discursos sorprendidos e inesperados, contingentes a las circunstancias históricas. Como plantea Varela (1999), el trabajo intelectual no se cierra en sí mismo ni en un ámbito universitario, no opera únicamente una función del paradigma normativo en pugna con otros paradigmas para adquirir de ese modo un mayor prestigio y reconocimiento académico. Lo que está en juego es elaborar estratégicamente saberes alternativos porque se enfrentan a saberes específicos y, por tanto, a los saberes que los legitiman en función de su racionalización. El saber no es tan aséptico y neutral como se afirma con tanta frecuencia: a su parecer, Foucault (1999) sostiene que si se quiere realizar la historia de determinados tipos de discursos portadores de saber, no se pueden dejar de lado las relaciones de poder que existen en las sociedades en las que funcionan.

El modo de transmitir el saber en las sociedades está determinado por un sistema complejo que aún no ha sido plenamente analizado. Y respecto al sistema universitario, éste puede ser desmantelado por los propios estudiantes. En la lógica

del análisis crítico social a la institución educativa, Foucault (1999) señala diversas situaciones:

“Al estudiante se le sitúa al margen de la sociedad, se lo relega en un campus. Al mismo tiempo se lo excluye se le trasmite un saber de tipo tradicional, apolillado, académico, un saber que no guarda ninguna relación directa con las necesidades, ni con los problemas de hoy. ... Una vez que el estudiante ha pasado seis o siete años de su vida en esa sociedad artificial, se convierte en alguien asimilable: la sociedad ya puede consumirlo... En este sentido la universidad es, sin duda, una institución que se diferencia poco de los sistemas mediante los cuales, en las sociedades llamadas primitivas...Sin embargo, los estudiantes son conscientes de que se está jugando con ellos, que se les intenta dogmas en contra de sus orígenes sociales y de su medio: el resultado es la toma de conciencia política y la explosión revolucionaria” (pp 29-31).

Es lógico que las relaciones específicas que se tejen entre los saberes y los poderes hayan sido estudiadas por Foucault. La investigación social, al revelar lo oscuro, contribuye a hacer inviable el retorno de la barbarie, abre la vía a procesos de objetivación y de reflexión; por lo tanto, crea las condiciones para que se produzcan cambios tanto en el orden categorial como en el orden social.

De otro parte, el texto de Vázquez (1992), *Relaciones sociales en el aula*, señala que durante el siglo XIX, la ideología educativa consideraba al profesor como depositario exclusivo de saber, y al educando como a un individuo con el entendimiento vacío que debería aprender lo que el maestro señalara y de la manera que él juzgara más conveniente, confirmando que “en la actualidad dentro del aula los maestros llegar a asumir la obsesión de lograr el aprendizaje por parte de los niños, y para esto se manifiestan dispuestos a utilizar los elementos del verticalismo, autoritarismo y violencia simbólica, con esto, lo que logran es hacer de la enseñanza una compulsión de aprender”.

Y como señala Bermúdez (1999) en su texto *Hacia la universidad*

postmoderna: “La universidad es el orden de saber constituido por el orden de poder moderno que no podrá entenderse porque las universidades han llegado a ser como son y a hacer lo que hacen describiendo y explicando el proceso social, sin que por ello se deba vincular únicamente a los estudios de postgrado con el progreso y la evolución del saber” (p. 29).

Por su parte, Albornoz (1993), en *La mecánica del saber*, plantea que el desarrollo del saber está en relación directa con una base cultural social general que permite establecer una valoración y una estimativa adecuada y apropiada a la producción de saber.

El saber tiene su propia mecánica, es una falacia el creer que el saber pueda relacionarse con un nivel escolar en particular, en este caso el universitario. El desarrollo del saber está en relación directa con una base cultural social general, que permite establecer una valoración y una estimativa adecuada y apropiada a la producción del saber.⁵⁴

En efecto, lo expresa Jencks y Riesman (c.p. Albornoz, 1993), los estudios superiores, en forma axiomática, son una nueva mecánica del saber, dirigida a la creación de un saber nuevo, como respuesta a la necesidad de un mundo industrial que requería estas innovaciones e invenciones, para su consecuente ampliación.

Se hace evidente entonces, en cuanto al saber y su producción, que su discusión es de largo alcance. Se aborda la cuestión del saber cómo un problema de *local knowledge*, así como también la cuestión de *universal knowledge*.

El recorrido por los planteamientos de Foucault, evidencian su vigencia y pertinencia para analizar los actos comunicacionales que se generan en la práctica educativa universitaria del siglo XXI, teniendo en cuenta que ya desde los años 70 el autor instala las bases de una teoría crítica de la sociedad ante las fallas del

⁵⁴ibíd.

materialismo histórico para explicar las estructuras de dominación en la sociedad moderna.

La manera tan particular de Foucault para abordar la realidad da su validez y continúa su proyecto de fundamentar la teoría crítica de la sociedad, girando siempre en torno de las tres instancias: saber, poder y subjetividad. Estas instancias son cadenas de variables relacionadas entre sí. Así, en la *Historia de la sexualidad* afirma que “*la gran confrontación de la razón y de la locura dejó de hacerse en la dimensión de la libertad y la razón dejó de ser para el hombre una ética para convertirse en una naturaleza*” (p.56).

En efecto, para Foucault, la libertad es la base normativa a partir de la cual orienta el conjunto de sus trabajos, a saber, su genealogía de la moral social moderna, genealogía hecha para encontrar los orígenes históricos de un proceso.

Para la investigación, se destaca que la novedad del autor no está en afirmar que el saber se relaciona con el poder (y menos aún que el saber es poder), sino fundamentalmente que el poder produce saber, que instituye su propio régimen de verdades. Foucault se dedicó precisamente a ver cómo ciertas formas de poder de un mismo tipo podrían dar lugar a formas de saber extremadamente diferentes en objetos y estructuras.

Teniendo en cuenta lo anterior, otro espacio que resulta novedoso en cuanto a la temática y la metodología a seguir se enmarca en posibilidades abiertas que ofrezcan aquellos contenidos comunicacionales que no cumplan con los parámetros establecidos para determinar si pertenecen a uno u otro marco de referencia determinado por Foucault.

Por vía del análisis del discurso, con sus claves se puede llegar a develar contenidos ocultos de los ejercicios de poder y del saber en las instituciones como la universidad donde se disciplina el cuerpo y se opera a través de mecanismos que

obligan, castigan o prohíben, como lo develan los estudios del siglo XIX y XX evidentes aún hoy a inicios del siglo XXI.

1.7.3.3. La disciplina.

A partir de los planteamientos de Foucault, se tiene en cuenta los conceptos de *disciplina*, *disciplinas* y *disciplinamiento*. Términos ubicados en la esfera de las instituciones disciplinadoras, que a su vez están al servicio de la esfera más amplia que es la sociedad.

La referencia de los estudios en torno al tema del disciplinamiento se remonta al siglo XVI y XVIII, asociado al surgimiento de la industrialización y del Capitalismo. Estos sistemas, para sostenerse, necesitaban personas productivas que desarrollaran y aplicaran eficazmente sus destrezas, que aprovecharan el tiempo y adecuaran sus ritmos a los ritmos del otro. Quizás son esas exigencias las que generaran las **estrategias de control** del tiempo, en la medida de ajustar su tiempo al tiempo de otros para hacerlos funcionales al sistema de producción.

Como lo afirma Foucault (1987), los métodos que permiten el control del cuerpo, que garantizan la sujeción constante de sus fuerzas y les imponen una relación de docilidad – utilidad, han llegado a ser en el transcurso de los siglos XVI y XVIII unas formulas generales de dominación.

Sin embargo, los métodos, son distintos a los ya existentes en la esclavitud, el vasallaje o al ascetismo, los cuales estaban basados en formas explícitas del poder. En pleno siglo XX, las técnicas del disciplinamiento se hicieron más sutiles, se tradujeron en detalles que pudieron pasar inadvertidos el observador ingenuo (no se usa el látigo pero se fustiga a través de la mirada, por ejemplo).

Foucault (1987), ya lo planteaba:

El momento histórico de la disciplina es el momento en que nace un arte del cuerpo humano, que no tiende únicamente al aumento de sus habilidades, ni

tampoco a hacer más pesada su sujeción, sino a la formación de un vínculo que, en el mismo mecanismo, lo hace tanto más obediente cuanto más útil, y al revés. (.....) una manipulación calculada de los elementos, de sus gestos, de sus comportamientos. (p. 152)

Y es que, a lo largo de la historia, el cuerpo se constituyó en expresión visual de creencias y sentidos que contribuyen a mostrar que valores guían a los sujetos. Otro aspecto del disciplinamiento tiene que ver con el manejo del espacio. La disciplina distribuye a las personas, lo que se logra a través de cuatro técnicas expuestas por Foucault (1997): *la clausura, localización elemental, emplazamientos funcionales*, y por último la división en *rangos*.

Las técnicas, como lo expone Esté (1999), pasan a constituirse en constantes que perduran en la historia de la práctica pedagógica. En Venezuela, por ejemplo, la escuela se ha ido convirtiendo en el sitio punitivo que le dice al niño que hay nuevos y novedosos lugares fuera de la escuela para adquirir el aprendizaje.

1.8. Enfoques del análisis del discurso en la educación

En Estados Unidos, el origen de estudios de este tipo se encuentra en el terreno de la sociolingüística en los momentos en que se amplió el estudio puramente lingüístico, intentando incorporar la influencia de los aspectos sociales en la comunicación.

El enfoque norteamericano fue seguido también por los estudiosos de la etnografía de la comunicación, cuyo objetivo primordial era descubrir cómo se producen de forma sistemática determinados patrones o modelos de habla que ponen de manifiesto las relaciones entre los hablantes en determinadas situaciones comunicativas.

Autores como Cazden (1972) y Green (1983), presentan su visión acerca de la evolución de las investigaciones de este tipo. Es Hymes quien hace la llamada en favor de la etnografía de la comunicación en 1962 y tres años más tarde el Departamento de Educación de Estados Unidos⁵⁵ inició una pequeña conferencia interdisciplinar formada por antropólogos, lingüistas, psicólogos y sociolingüistas con el fin de que dieran sugerencias sobre prioridades para la investigación en torno al lenguaje de los niños y su relación con el éxito escolar.

En relación con la etnografía de la comunicación y dentro de la antropología, aparece un nuevo campo de trabajo en sociología, la etnometodología, y surgieron los primeros estudios sobre el discurso en el aula adaptando la metodología utilizada por analistas de la conversación, especialmente Sacks, Schegloff y Jefferson (1974).

En el Reino Unido, según datos aportados por Cazden (1986), se desarrollan distintas líneas de trabajo en torno al tema. Por una parte, aparecen trabajos de profesores de inglés realizados en nombre de *The London Association for the Teaching of English* y preocupados por temas reflejados en los títulos de los capítulos, tales como: *Language in Secondary Classrooms. Talking to learn. Towards a language policy across the Curriculum, etc.*

En otro lado aparecen estudios relativos a la nueva sociología de la educación, centrados fundamentalmente en las desigualdades sociales dentro del aula. En tercer lugar, se tiene el trabajo de los lingüistas Sinclair y Coulthard (1975), cuyo objetivo era desarrollar un marco para el análisis del discurso y lo centraron en el aula.

Finalmente, está el trabajo realizado por investigadores en el campo educativo que desarrollaron una postura crítica con respecto a la investigación americana que seguía el modelo proceso-producto y pensaron que la etnografía y la lingüística podría contribuir al estudio del habla en el aula, siendo Stubbs (1976), una de las figuras más representativas de trabajos de este tipo.

⁵⁵La referencia es a *The US Office of Education* en la época del Presidente Johnson.

Dado que el interés por este campo de investigación se ha desarrollado tanto en Estados Unidos como en el Reino Unido, se hace especial referencia a las investigaciones realizadas considerando aportaciones de ambas partes.

Las investigaciones desarrolladas por Green hacia 1983 arrojan unos supuestos y estructuras entre ellos los siguientes:

- a. La interacción cara a cara entre el profesor y los alumnos, y alumnos entre sí, está gobernada por reglas específicas en contextos determinados.

El contexto en el análisis del discurso en el aula ocupará un especial lugar debido a su influencia. Así, se tienen en cuenta el contexto⁵⁶, la situación que se

56 El contexto discursivo es el conjunto de factores extralingüísticos que condicionan tanto la producción de un enunciado como su significado. Comprende un conjunto amplio y complejo de elementos, desde las circunstancias de espacio y tiempo en las que tiene lugar el evento comunicativo hasta las características, expectativas, intenciones y conocimientos de los participantes de dicho evento. El hecho de que la situación en la que se produce un enunciado condiciona tanto su forma como el modo en que se interpreta fue un descubrimiento de la lingüística moderna. En efecto, a principios del siglo XX algunos estudiosos de la antropología lingüística, como Sapir o Boas, se interesaron por el conocimiento de lenguas en aquel momento poco conocidas, y en sus investigaciones enseguida se percataron de que para comprender y usar una nueva lengua no bastaba con aprender el código lingüístico, sino que se debía aprender mucho más. El estudio sistemático de los factores que forman parte del contexto discursivo fue objeto de las primeras descripciones sistemáticas en la obra del lingüista británico J. R. Firth. Posteriormente, con la teoría de los Actos de habla, la formulación del Principio de cooperación de H. P. Grice y los sucesivos desarrollos de las diversas escuelas del análisis del discurso, el concepto de contexto ha pasado a ocupar un lugar central en el estudio de la lengua en uso. En la actualidad el término «contexto discursivo» designa realidades diversas, en función de la adscripción teórica de los autores que lo utilizan. En su sentido más restrictivo, el término alude únicamente a las circunstancias de espacio y tiempo en las que tiene lugar la comunicación, para las que algunos autores reservan el término «contexto comunicativo»; en un sentido más amplio, sin embargo, se incluyen también factores sociales, culturales y cognitivos relativos a los participantes del intercambio comunicativo. Según esta última visión, el contexto discursivo comprende, al menos, los siguientes tipos de factores interrelacionados: *Contexto espacio-temporal*: se trata del entorno en el que tiene lugar la comunicación, e incluye las coordenadas espaciales y temporales en las que se produce un enunciado. Esta información tiene una especial relevancia para interpretar elementos deícticos, como los adverbios de lugar (*aquí, allí*) o de tiempo (*ahora, hoy*), las personas del discurso (*yo, tú, él*) o los tiempos verbales. *Contexto situacional*: comprende tanto las circunstancias que perciben los interlocutores mientras hablan como el mismo discurso que van produciendo, que construye un contexto al que los emisores se pueden referir. En este sentido, en la producción y comprensión del discurso no sólo influye lo que los hablantes dicen, sino también lo que hacen, lo que ocurre mientras hablan y el hecho mismo de que lo hagan. *Contexto sociocultural*: también condicionan la forma y la interpretación de un mensaje las características sociales de los interlocutores, que tienen por ejemplo una importancia decisiva en el empleo de fórmulas de cortesía. *Contexto cognitivo*: incide finalmente en la comunicación el conocimiento del mundo que poseen y comparten los hablantes, así como las intenciones que persiguen en su acto comunicativo o que presuponen en su interlocutor.

encuentra el hablante, previa al momento de hablar y, en consecuencia, las frases emitidas por el hablante deben resultar adecuadas a las reglas que guían el habla en ese contexto.

b. Las actividades tienen estructuras de participación, con marcados derechos y obligaciones de participación. Indicadores contextuales tales como el tono, acentuación, entonación, gesto, expresión verbal y distancia física señalan cómo se deben entender las frases, constituyendo la inferencia un requisito imprescindible en la comprensión de la conversación.

Los aspectos referenciados respecto al lenguaje no verbal, apoyan la orientación dada a esta investigación en particular, donde se tiene presente que las áreas de estudio seleccionadas se comprenderán y explicaran de manera integrada en cada situación construida y vivida en el aula del contexto elegido.

c. El significado se produce en relación con un contexto específico. Todas las muestras de comportamiento no son equivalentes funcionalmente y los mensajes pueden tener funciones múltiples.

d. Los marcos de referencia se desarrollan con el tiempo y constituyen una guía para la participación individual. Los conflictos o discrepancias entre distintos marcos surgen a partir de las diferencias perceptivas desarrolladas en experiencias de interacción pasadas. Cuando estos conflictos son abiertos, los investigadores o participantes en la situación de interacción pueden observarlos, pero cuando aparecen encubiertos es necesario hacer un análisis más sutil ya que se puede evaluar negativamente la capacidad del alumno.

e. Las demandas comunicativas más complejas afectan tanto a los profesores como a los alumnos debido a la diversidad de estructuras comunicativas en el aula y los profesores pueden evaluar las capacidades de los alumnos a partir de la observación de la actuación comunicativa.

Por otra parte, se encuentra la estructura de participación en la actividad del aula. Quienes han pasado por la escuela se encuentra con un día de clase dividido en acontecimientos familiares a los participantes: clases de distintas áreas o materias, recreos, reuniones de grupo, sesiones informativas grupales, etc. Para esta investigación, elijo sólo lo que acontece en el aula durante la clase donde se manifiestan las estructuras que pueden develar quién dice, quiere decir y dice sin querer, cuándo y a quién.

En la labor analítica enfocada en lo obtenido en clase, son de especial interés las investigaciones llevadas a cabo por Sinclair y Coulthard (1975), y Mehan (1979). Todos estos análisis identifican una secuencia en tres partes formada por la iniciación de la misma por parte del profesor, la respuesta del alumno o alumnos y la evaluación del profesor⁵⁷. Sin embargo, difieren en el análisis de las unidades que encajan dentro de cada una de las secciones mencionadas anteriormente e incluso en las unidades más amplias de las que dichas secuencias forman parte.

La decisión de (Sinclair y Coulthard, 1975, p. 6) de trabajar en forma específica sobre el discurso del aula se hace considerando que la comunicación humana es compleja y, por lo tanto, el estudio de la misma se podía realizar mejor cuando el sistema social en el que se produce la comunicación está claramente marcado y el habla está institucionalizada de manera que se puede identificar su estructura fácilmente:

With these and many other problems inherent in conversation we decided it would be more productive to begin again with a more simple type of spoken discourse, one which has much more overt structure, where one participant has acknowledged responsibility for the direction of the discourse, for deciding who shall speak when, and for introducing and ending topics. We also wanted a situation where all participants were

⁵⁷ En el sistema inglés se emplean los términos de la secuencia como sigue: IRE para referirse a la secuencia *Initiation-Response-Evaluation*.

genuinely trying to communicate, and where potentially ambiguous utterances were likely to have one accepted meaning. We found the kind of situation we wanted in the classroom.

La descripción que hacen del discurso del aula se organiza en torno a lecciones (lessons) formadas por transacciones (transactions) que, a su vez, incluyen una serie de intercambios (exchanges) que se pueden descomponer en movimientos (moves) constituidos por actos (acts). Una transacción es una porción de discurso claramente definida por marcadores discursivos que actúan como indicadores del inicio y el final de la transacción. Un intercambio es una secuencia de movimientos que tienen coherencia entre sí, por ejemplo, la secuencia pregunta-respuesta; incluso en el caso del aula podemos hablar de secuencias tales como iniciación-respuesta-retroalimentación (reacción).

Mehan⁵⁸ utiliza los términos iniciación-respuesta-evaluación para definir la misma secuencia. Finalmente, un movimiento está formado por actos. Un movimiento de iniciación en el aula puede suponer actos tales como nombrar a un alumno determinado y hacerle una pregunta, mientras que la respuesta del alumno puede incluir actos tales como mostrar duda o expresar alguna opinión, ante lo cual el profesor **reacciona** con una afirmación y una frase en la que manifiesta acuerdo o desacuerdo.

Una contribución importante de Sinclair y Coulthard, como lingüistas interesados en la teoría de actos de habla, es la discusión en torno a la relación entre forma y función, es decir, cómo determinadas palabras o frases tienen interpretaciones concretas en el aula que, en muchas ocasiones, se derivan de los derechos y obligaciones que tienen las distintas personas que participan en el aula.

Ha habido críticas a estudios que han utilizado el esquema de Sinclair y Coulthard e incluso Sinclair y Brazil (1982) hacen una revisión del modelo anterior.

⁵⁸ Los términos utilizados por Mehan (1979) son los de *Initiation-Reply-Evaluation*.

El discurso del aula incorpora una serie de aspectos que, según han evidenciado Sinclair y Coulthard (1975) y Mehan (1979), se concretan en ejercer directividad, proporcionar información y elicitación de información. Mientras que al proporcionar información no se requiere ningún tipo de respuesta verbal o no verbal, cuando se ejerce directividad o se elicitación de información, el interlocutor debe producir algún acto de tipo verbal o no verbal. (Mehan, 1979a, pp. 183-184) lo expresa en los siguientes términos:

Therefore, I distinguish between directives and elicitation based on the function of the action demanded, as determined by subsequent action. Elicitations exchange academic information, both verbally and non-verbally. Directives are requests for procedural actions such as sharpening pencils or arranging chairs.

El acto de elicitación constituye el rasgo fundamental que define el discurso del aula. (Mehan, 1979, p. 75) lo subdivide en las siguientes categorías:

1. **Elección**, cuando la persona que va a responder (el alumno o alumnos) debe seleccionar una información entre las diversas informaciones proporcionadas o dar una respuesta de tipo sí/no para mostrar si está de acuerdo o no.
2. **Producto**, cuando quien va a responder debe proporcionar una respuesta factual.
3. **Proceso**, cuando se pide a quien va a responder que dé su opinión o haga una interpretación.
4. **Metaproceso**, cuando se pide a los alumnos que reflexionen sobre el proceso seguido para hacer conexiones entre las elicitaciones y las respuestas. En el caso de las elicitaciones tipo **elección** (por ejemplo, preguntas con opción de respuesta limitada), la respuesta es cerrada, mientras que en las elicitaciones tipo **procesual** (preguntas de opinión, preguntas de tipo factual para proporcionar o mostrar conocimiento de algo), la respuesta es abierta como ocurre también en las elicitaciones de tipo **metaprocesual**.

Mehan aporta datos relativos a la frecuencia con que su corpus discursivo, tomado de nueve lecciones, encaja en su modelo y hace comentarios sobre el habla generada en el aula que no encaja en el modelo. Añade datos no verbales de la unidad más amplia, a la que llama TRS⁵⁹, dentro de la cual se organizan las secuencias IRE ya descritas con anterioridad. Estos datos son una combinación de comportamientos cinésicos, verbales y paralingüísticos.

Finalmente, Mehan hace un seguimiento de los cambios observados en la participación de los alumnos con el transcurso del tiempo, ya que la estructura está claramente definida para los profesores desde el principio, pero no así para los alumnos. Este seguimiento se refiere al progreso observado en el tiempo y forma utilizados por los alumnos para responder de forma más adecuada a las preguntas del profesor. De esta manera, los alumnos aprenden a hablar dentro de la estructura descrita, guiados por el significado de indicadores emitidos por el profesor tales como su postura o entonación.

1.9. Aspectos del análisis de la conversación en el aula de clase

El análisis de la conversación se ha desarrollado a partir de la antropología y la sociología y se puede explicar a partir de los supuestos siguientes propuestos por (Heritage, 1989, p. 22):

1. La interacción está estructuralmente organizada.
2. Las contribuciones a la interacción se adaptan al contexto y al mismo tiempo pretenden cambiarlo.
3. Estas dos características anteriores se manifiestan en los detalles de la interacción de manera que se le debe prestar atención al orden seguido, a los hechos accidentales y a todo lo que pueda parecer irrelevante en principio.

⁵⁹Los términos utilizados por Mehan (1979) son *choice*, *product*, *process* y *metaprocess*.

4. El estudio detallado de la interacción social se realiza mejor mediante el análisis de datos que surgen de forma espontánea.

Al parecer, gran parte del discurso generado en el aula parece estar regido por un cierto orden. Cada frase se relaciona con la anterior y el profesor normalmente tiene un tema en mente mientras que los alumnos también pueden tener ciertas expectativas en relación con lo que se va a hablar o hacer. Sin embargo, estas expectativas de las personas que interactúan en el aula no marcan de forma mecánica lo que van a decir o hacer. Por ello, también se da en el aula el segundo presupuesto de que cualquier contribución a la interacción cumple la doble función de adaptarse al contexto y también renovarlo. Es decir, según (Heritage, 1989, p. 22), los participantes se basan en el contexto para interpretar lo que está ocurriendo y decidir cómo reaccionar pero, al mismo tiempo, su contribución creará un contexto para la acción que vendrá a continuación.

Dado que el análisis de la conversación trata cada detalle como potencialmente significativo, los rasgos que suceden con menos frecuencia serán considerados tan importantes como los que ocurren con frecuencia. Esta característica aporta una diferencia esencial con respecto a análisis anteriores centrados exclusivamente en la frecuencia con que ocurren determinados rasgos en la conversación, como ocurría en el sistema de Flanders.

Finalmente, en el análisis de la conversación se da mucha importancia a los datos que han surgido de forma natural; por lo tanto, los datos tomados en simulaciones y situaciones experimentales no se consideran adecuados para este tipo de análisis. En este sentido, las investigaciones en el aula se han visto influidas por esta perspectiva en trabajos como los de Mehan (1979a), McHoul (1978), Allwright (1980) y Atkinson (1981).

Para esta investigación, el acercarse a una matriz de análisis pretende que sea una ventaja sobre otras más tradicionales en las que interesaba el uso de esquemas de codificación y la frecuencia de uso, ya que no considera que los rasgos menos

frecuentes sean menos significativos que los más frecuentes, además, da mucha importancia al contexto en el que se generan los datos discursivos, es decir, cómo y qué va antes y después de determinadas secuencias cuando se realiza el análisis de datos y pretende comprender las circunstancias sociales, culturales e institucionales en las que se produce el discurso docente y su interacción en el aula.

1.10. El Análisis Crítico del Discurso: origen y aportes

El Análisis Crítico del Discurso es el enfoque histórico discursivo heredero de la escuela de Frankfurt, de carácter interdisciplinario, relativo al estudio de los textos que considera el lenguaje como una forma de práctica social. Su objetivo es visibilizar aspectos opacos y subyacentes de la práctica social y las representaciones discursivas. La base está en que el discurso en cuanto objeto histórico producido e interpretado, implica dominancia sustentada en ideologías de grupos poderosos.

Desde la perspectiva de (Fairclough y Wodak, 2005, p. 367)⁶⁰, el análisis crítico del discurso se caracteriza por ser una visión propia y distintiva de la relación entre lenguaje y sociedad y entre el propio análisis y las prácticas realizadas. Interpreta el discurso como una "práctica social", lo que sugiere una relación dialéctica entre un suceso discursivo y las situaciones, instituciones y estructuras sociales.

No se concibe como ciencia social objetiva sino como un paradigma comprometido socialmente. Sus orígenes se remontan al lenguaje que se desarrolló dentro del "marxismo occidental", que incluye a figuras como Habermas, Althusser y Gramsci, entre otros. Althusser y Foucault se consideran puntos de referencia para la escuela francesa de análisis del discurso, en particular para Michel Pecheux (1982).

El término "crítico" está asociado a la Escuela de Frankfurt, cuyos críticos sostienen que no es posible tratar los productos culturales como meros aspectos de la

⁶⁰Véase el texto de T van Dijk, *El discurso como interacción social*. Gedisa, 2005. Cap.10.

economía. Esos productos son expresiones relativamente autónomas dentro del todo social, y advierte expresiones de la fisonomía social presente.

Hacia los años 80, la obra crítica de Van Dijk se dedica a la reproducción clásica de los prejuicios étnicos en el discurso y en la comunicación, comenzando por el análisis crítico de la noticia. En trabajos más recientes se ocupa del abuso de poder y la reproducción de la desigualdad por medio de la ideología.

De los aportes de Van Dijk me concierne comprender que no se puede y no se debe establecer una relación directa entre las estructuras del discurso y las estructuras sociales: la cognición social y personal opera siempre como una interfaz medidora entre ambas. Según este autor, la cognición es el eslabón perdido en muchos estudios sobre lingüística crítica y análisis crítico del discurso que no logran dar cuenta de cómo las estructuras sociales influyen sobre las estructuras del discurso ni cómo la conversación escrita y el texto escrito ponen en acto, instituyen, legitiman, confirman o cuestionan las estructuras sociales.

Hacia los años 90, Wodak y sus colaboradores idearon un procedimiento que denominaron "método histórico discursivo", el cual intenta integrar toda la información disponible del contexto al análisis e interpretación de las capas que constituyen un texto hablado o escrito. Esta metodología fue ideada para hacer posible el análisis de emisiones prejuiciosas implícitas así como para poner de manifiesto los códigos y alusiones contenidos en el discurso prejuicioso.

La creciente importancia del lenguaje en la vida social tuvo como resultado un mayor grado de intervención consiente para moldear y controlar las prácticas lingüísticas de forma acorde a los objetivos de las instituciones.

Una lectura crítica implica una metodología sistemática y una investigación a fondo del contexto. Una lectura crítica tendrá en cuenta los sentidos inherentes, descansa sobre procedimientos científicos y exige necesariamente autorreflexión. Pudiera decirse que la lectura crítica tiene intención explicativa no meramente

interpretativa. No son interpretación y explicación premisas definitivas sino dinámicas abiertas a nuevos contextos y nueva información.

Para la presente investigación, luego de revisar los aspectos básicos y de fondo de un acercamiento al discurso en el aula, establecer las siguientes premisas a tener en cuenta desde el enfoque crítico:

1. Si la ciencia crítica tiene su punto de partida en los problemas, mi interés de fondo es analizar de forma crítica una práctica histórica que hoy considero se encuentra en crisis a la espera de novedosos planteamientos y reorientaciones, pues su objetivo no se corresponde con una realidad social y cultural donde descansan procesos como el de globalización.
2. Los seres humanos experimentamos de diversas maneras las relaciones de dominación, discriminación, poder y control.
3. La metodología que propone el ACD está situada en la hermenéutica apoyada en categorías lingüísticas, de ahí su orientación clara hacia la pragmática⁶¹.

1.11. La práctica educativa

Al existir la institución educativa, en las aulas tiene lugar la práctica educativa eminentemente comunicacional, donde los actos comunicativos, configuradores de

⁶¹ Si bien está generalmente admitido que entre los precedentes más remotos de la pragmática se encuentran los antiguos retóricos, la acuñación del término se debe a C. Morris, en los años 30 del siglo XX. Con él, designó la ciencia de los signos en relación con sus intérpretes. Este autor clasifica la pragmática como una disciplina lingüística, junto con la semántica y la sintaxis. Sin embargo, actualmente la pragmática ha dejado de plantearse como un módulo más del análisis lingüístico para convertirse en una perspectiva diferente de acercarse a los fenómenos lingüísticos de cualquier nivel siempre que se tengan en cuenta los factores contextuales. En esta investigación, por las características del evento de estudio, una de las líneas de investigación pragmática a tener en cuenta dentro del pensamiento contemporáneo es la iniciada por J. L. Austin. Este filósofo del lenguaje desarrolla la teoría de los actos de habla, en la que se recoge esta concepción de la lengua como una forma de actuar intencionada que es interpretada por el destinatario, según el contexto. Asimismo, cabe destacar también la propuesta, en los años 70, del filósofo H. P. Grice, cuya teoría del principio de cooperación es una explicación de los principios que regulan la recuperación de los significados implícitos.

mundo, establecen relaciones particulares entre docente-estudiante, estudiante-estudiante, respecto al hacer del docente y viceversa.

La práctica educativa debe ser un medio fundamental para contribuir en la formación de los estudiantes de manera que se puedan expresarse sin temor, resentimientos, ni obstáculos. Como espacio de comunicación, en la práctica se manifiesta la acción comunicativa del docente frente a la enseñanza y el aprendizaje, momentos del proceso formativo permanente de todo ser humano.

Referenciada la función de la práctica en la institución educativa, se vuelve la mirada a la teoría para encontrar allí aquellos aspectos y situaciones que a lo largo de la historia dejan ver la tarea realizada por la escuela, la cual pasa a ser de otra índole diferente como debe ser en la de participar efectivamente en la formación de los estudiantes.

En la práctica educativa, la mayor parte de lo que se enseña es transmitido mediante la presentación oral de los contenidos curriculares por parte de los maestros o bien mediante la presentación de textos y obras de referencia, y las valoraciones de los logros académicos se hacen generalmente a través de preguntas y respuestas ya sean orales o escritas.

Al respecto de la evaluación, Esté (1999) señala que es preponderante el énfasis que los maestros ponen en las habilidades numéricas y verbales de los estudiantes usando básicamente el recurso de la expresión escrita. El 10.63%, indica que la escuela es la institución evaluadora de manera explícita, razón compartida por otros autores para considerar finalmente que la evaluación es uno de los aspectos más urgentes que replantear, no porque no deba hacerse, sino por el con qué, cómo y cuándo se hace.

En los ámbitos escolares, tampoco se ha prestado atención suficiente a las manifestaciones del lenguaje con el que se adquiere el conocimiento. Así, en

cualquier tipo de actividad encaminada al aprendizaje se requiere del empleo del lenguaje sea verbal oral, escrito o no verbal.

Y es que lo que se entiende como uso comunicativo de la lengua, de la oral y de la escrita, no se da separado de los significados que ese uso supone. Sólo dos incidencias de ese uso fueron encontradas en la investigación desarrollada por Esté (1999), apartando los usos rituales para solicitar permiso, dar excusas o decir el nombre. Otro hecho importante al que se enfrenta la práctica educativa es la avalancha de preguntas que se suscitan por la irrupción de las tecnologías digitales, lo cual implica, según Barbero (2002), tener en cuenta una multiplicidad de variables dotadas de complejidad que llevan a repensar el modo en que las sociedades contemporáneas se relacionan con las tecnologías.

En ese sentido, la mediación ha dejado de ser instrumental para convertirse en estructural, pues *las nuevas tecnologías remiten hoy a nuevos modos de percepción y de lenguaje, a "nuevas sensibilidades y escrituras"; que evidentemente desorganizan el modo tradicional de pensar y hacer la educación, la cultura, la política y el trabajo* (ibid).

Apuntando en esa dirección de la tecnología en la institución educativa, es inquietud que se comparte: mientras en el mundo se están resolviendo muchas situaciones a partir de las tecnologías, las universidades continúan formando profesionales como si ellas no existieran, es decir, no con la perspectiva de una **lógica digital**, sino desde la perspectiva de una **lógica analógica** tradicional.⁶²

Referenciadas algunas situaciones que se viven en la práctica educativa como punto de partida para el análisis que se plantea en este proyecto, se abordarán, entonces, esas nuevas relaciones establecidas por la tecnología digital que involucra al autor, la obra y el receptor en un espacio tan particular como lo es la institución

⁶²ibíd.

educativa, espacio donde circula el poder y el saber, ejes centrales de lo planteado por el autor francés, Michael Foucault.

Se tiene presente que el poder tiene mayor influencia en los procesos de subjetivación (o formación de un sujeto de conocimiento y un sujeto de prácticas sociales) mediante mecanismos puestos en funcionamiento a partir de las relaciones de saber y la formación de sujetos que intervienen en las relaciones educativas.

El primer aspecto a tener en cuenta desde la visión de Foucault es la disposición de espacios en la institución educativa como actividad primaria que se ejecutó y que caracteriza a la misma, como lo referencia Foucault (1990):

“El "rango" en el siglo XVIII, comienza a definir la forma de distribución de los individuos en el orden escolar: hileras de alumnos en la clase, los pasillos y los estudios; rango atribuido a cada uno con motivo de cada tarea y cada prueba (....) alineamiento de los grupos de edad unos a continuación de otros; sucesión de las materias enseñadas, de las cuestiones tratadas según un orden de dificultad creciente...” (p. 50).

Sin embargo, en el siglo XXI, la distribución espacial tradicional persiste aún, al igual que las meticulosas regulaciones que manejan su vida interna. Es a través del conjunto de comunicaciones reguladas (lecciones, preguntas, órdenes, exhortaciones, signos codificados de obediencia, -marcas de valor- de cada persona y de los niveles de conocimiento) y mediante una serie completa de procesos de poder (clausura, vigilancia, recompensa y castigo) como se asegura el aprendizaje y la adquisición de aptitudes o tipos de conducta.

A la manera de Díaz (1999), la reproducción de las selecciones culturales se efectuaría mediante un sistema de distribuciones y diferenciaciones que se expresarían a su vez en distribuciones y diferenciaciones de los discursos, los saberes, las actuaciones sociales, lingüísticas y culturales.

Entonces, se podría considerar que el carácter articulado de las relaciones y distribuciones que constituyen los dispositivos, permiten establecer una dinámica en la acción o transformación de las relaciones de poder, prácticas comunicativas y competencias objetivadas en la medida que se da la inclusión de unas relaciones en otras.

Se ha hablado de distribución en el espacio, prácticas comunicativas, relaciones y competencias, encontrando en cada situación la referencia reiterada al lenguaje como aspecto esencial a través del cual se hace posible la interacción y la dinámica propias del proceso comunicativo en espacios como el aula, donde la comunicación que parte de la subjetividad de la persona trasciende al resto y regresa a ella en forma de ciclos continuos.

Investigaciones descriptivas y analíticas, como la elaborada por Esté (1999), logran identificar aspectos fundamentales para caracterizar el ambiente del aula de clases así como la formación de docentes, las tareas como actividad pedagógica junto con el proceso de lectura y escritura, la evaluación, las clases interactivas y la necesidad de integración de la institución escolar con la comunidad.

En cuanto al ambiente en el aula, el autor logró determinar que sigue siendo un ambiente punitivo donde se da el choque cultural y se verifica la divergencia y la resistencia como respuesta del estudiante ante la propuesta docente. Sin obviar que la actividad educativa es intencional, se convierte en sistema nacional de intención específica que induce una cultura que el sistema representa.

En ese ambiente represivo que continua siendo la escuela, tienen lugar las divergencias o resistencias que provocan sanciones y son calificadas como indisciplina. El docente cierra aún más, las oportunidades, tal como lo plantea Esté (1999):

Hay que hacer notar que es difícil precisar cuándo una de estas actividades es por divergencia (hay fatiga o desacuerdo con el curso de las actividades

planteadas por el docente) o resistencia (el niño siente que las maneras como se hacen las cosas o el concepto mismo de las cosas hechas está en desacuerdo con lo que él piensa o valora, con lo que es su antecedente cultural). (p. 233)

Por divergencia o resistencia, entre otras formas, es cómo la escuela se convierte en un el sitio punitivo el cual dice al estudiante, que pueden haber muchos otros lugares más agradables y acogedores que un aula de clases.⁶³

Respecto a las clases interactivas, Esté también encontró sólo dos incidencias, pero no van más allá de cortos intercambios entre los alumnos bajo el estímulo y control del profesor. Y es que la cesión de control y poder (Foucault) que implica genera angustia y es percibida como retroceso e indisciplina. No se está preparado para esperar la completación de los ciclos constructivos llevados por los mismos alumnos: se busca una "productividad tangible" de la que dictados, interrogatorios y exámenes crean ilusión.⁶⁴

Otro aspecto clave para este estudio tiene que ver con el encargo civilizador que ve al niño como objeto de la acción civilizadora. En ese juego, civilización-barbarie, maestro-alumno, reproducción-resistencia, los resultados se acumulan a las causas del fracaso, de la exclusión, manifestándose también en el alto número de jóvenes exalumnos que agreden y destruyen las escuelas, como señala (Esté, 1999, p. 236):

La resistencia...conduce al mimetismo...el estudiante aprende su lenguaje, sus modales y maneras, se mete en " rol de estudiante " y logra sobrevivir y egresar del sistema, con la duda de si tan largo mimetismo no terminó por convertirse en manera de ser, en fusión con disfraz, con la menguada subjetividad y fragilidad ética que ello significa.

⁶³ibíd.

⁶⁴ibíd.

Como se evidencia a lo largo de la historia, los divergentes son los "idos". Se les persigue, sanciona, reprueba y acosa de tal manera que tienen que irse. Frente a esta situación que se reitera año tras año, cabe preguntarse si más allá del cambio en la actitud y el comportamiento de los idos, ¿se puede hablar de la fractura o el resquebrajamiento de la identidad juvenil?

Lo evidenciado por Esté (1999) a lo largo de su investigación se relaciona directamente con lo planteado por Michel Foucault, quien hace un exhaustivo seguimiento, crítica, comprensión del mundo, elaborando un trabajo que intenta encontrar y reestructurar el nacimiento, la constitución, y la permanencia de las instituciones; los modos de ser y las maneras de pensar que constituyen a la persona inmersa en la institución, particularmente la institución educativa.

El trabajo del autor francés se retoma por su actualidad y profundidad permitiendo a la vez sustentar un análisis exhaustivo no elaborado anteriormente en el contexto que se toma para realizar el presente estudio y que además ofrecerá relaciones fundamentales que dan soporte a la explicación que se pretende generar.

Foucault, y su visión estratégica de la sociedad, deja ver que existe el **poder** y la resistencia al mismo, lo cual le permitió centrar su objeto de estudio en el sujeto, en que se da el proceso de subjetivación que le permite construirse a sí mismo e inventarse, y por medio del cual puede rechazar los efectos del poder que trata de someterlo.

Entre los años 60 y 70, los libros publicados por Foucault representan la fase arqueológica de su producción, centrado en cuestiones epistemológicas, interrogando la problemática del conocimiento e indagando las condiciones de posibilidad de los saberes. Luego de abandonar la arqueología como método (búsqueda de reglas que gobiernan y que posibilitan la construcción del discurso de conocimiento válido), pasa a la genealogía (forma de historia crítica que se ubica de forma frontal contra la concepción de historia lineal, vectorizada desde un origen y hasta un final), desplazando su atención a la cuestión del poder, que aunque son inseparables si hay un cambio de énfasis.

En la etapa de la genealogía, se logra identificar la influencia de autores como Nietzsche y de movimientos como el de mayo del 1968, lo que le llevó a participar en la comisión que modificó los currículos y a repensar la estructura de la universidad.

Quizá una de las aportaciones más importantes y conocidas del pensamiento de Foucault sea su reflexión acerca de la presencia del poder y el saber en los intersticios del tejido social, de la mano de las distintas lógicas de disciplinamiento del cuerpo que acompañan el desarrollo del proyecto de la modernidad.

En el curso de sus investigaciones acerca de la locura, las instituciones, los manicomios y los hospitales, Foucault encontró en la figura del panóptico (forma arquitectónica propuesta por Jeremy Bentham, para ejercer una vigilancia más estrecha y efectiva) el método de control en las sociedades modernas, el biopoder ejercido de muy distintas formas por medio de las cuales el Estado moderno ejerce el poder sobre la población, a diferencia del Estado democrático que requiere de la internalización de los principios de la vigilancia y de la coerción para prevenir conductas anormales.

El trabajo de un filósofo como Foucault es un complejo universo de planteamientos, análisis y exploraciones, a los que se intentó aproximarse y accederse por dos vías: como pensamiento crítico y en movimiento. Así, se pueden tomar claves, supuestos y planteamientos para entender gran parte de los fenómenos que conforman la complejidad de las formaciones sociales. Por vía del análisis, con sus claves se pueden develar los contenidos ocultos del ejercicio del poder y del saber en las instituciones como la escuela donde se disciplina el cuerpo y se opera a través de mecanismos que obligan, castigan o prohíben, como lo develan sus estudios.

Valorar la importancia de Michel Foucault depende de los textos que se consideren representativos para el análisis, de manera que son variadas las opciones y los temas que se encuentran recopilados tienen un factor en común sobre el cual girar: el saber y el poder.

En los textos de Foucault se encuentran términos claves que enlazan temas profundos y muy discutidos tanto por filósofos como por sociólogos y educadores. La expresión “tecnología del poder” que surge de *Vigilar y Castigar*, muestra una práctica y dominación propia de las prisiones modernas. Desde la *Historia de la locura* y las *Palabras y las cosas* forma parte de un movimiento que rechaza la Ilustración. Manifiesta además en *La verdad y las formas jurídicas* la existencia de dos historias de la verdad: una historia interna de la misma y la historia de la verdad tal como se hace en o a partir de las ciencias.

1.12. Enfoques para entender la interacción en la enseñanza superior

En la enseñanza, la cuestión más importante no es cuánta información o que habilidades ha adquirido el estudiante, sino qué significados personales ha obtenido y las consecuencias de esos significados para sus comportamientos, como exponen Stanford y Roark (1981:40), por lo tanto, la tarea del maestro consiste en facilitar la interacción, proveer experiencias directas cuando sea posible, necesario, pertinente y ayudar a los estudiantes a seleccionar y resolver problemas que sean realmente problemas para ellos. Al parecer, lo que sucede es que los límites entre la escuela y la “vida real” van disminuyendo en la medida que la interacción profesor estudiante es una relación que presupone motivación y fuerza de crecimiento tanto psicológico como físico e intelectual.

La meta final de la comunicación es la interacción humana, por lo cual el proceso de comunicación en el aula de clase como en cualquier otro contexto donde se dan cita un grupo de personas con objetivos y metas, obviamente, no se enmarca únicamente en lo que el profesor dice a los estudiantes, quizá sea lo menos importante. La influencia de múltiples factores positivos y negativos en el proceso son a la vez elementos que modifican ese proceso, algunos de ellos son: las expectativas de los interlocutores, necesidades personales, la amenaza, la confianza, seguridad y franqueza, la distancia psicológica, los mensajes que van más allá de las palabras, el significado y la comprensión.

El papel de hablante y oyente en una conversación da lugar a una *interacción lingüística*. Tal como señala (Van Dijk, 1992, p. 92), la interacción resulta de una serie de actos de habla los cuales se ordenan según unas reglas convencionales, son propuestos por diferentes interlocutores y las condiciones que determinan esa interacción se fundamentan en normas de comportamiento generales como las de la *cortesía*. En este ámbito, la interacción vincula categorías relevantes como las de texto y contexto entre las cuales se hacen evidentes las relaciones semánticas y pragmáticas.

Cuando se enfatiza en la conversación o diálogo- considerada como `texto´ o `enunciado´ de una acción conversacional como forma de interacción social- tiene que ser descrita en conceptos que se toman de una teoría general de la interacción. No se trata de excluir categorías lingüísticas sino de ampliarlas con las categorías sociológicas de la interacción. (Van Dijk, 1992, p. 238)

La interacción profesor y estudiantes se extiende mucho más allá de la discusión en el aula de clase, la representación de papeles y otras formas estructuradas de interacción. Sentimos que los profesores ganarían mucho examinando su manera de enseñar y, así mismo, mediante la introducción gradual de cambios elaborados para llevar al estilo de enseñanza deseado.

La interacción social en el micronivel del contacto directo `cara a cara´ entre las personas se vincula con la teoría de la acción, como expone T.Van Dijk, y es que las acciones se basan en que las personas realizan una modificación de la situación de manera `consciente´, con un objetivo y acompañada de un movimiento intencional con el cuerpo. Las interacciones conforman un subconjunto dentro del conjunto de todas las *secuencias de acciones posibles*. En el caso en que sólo una persona lleva a cabo la acción, forma parte activa de la misma, no se trata de una interacción. Otra situación es cuando hay sólo un *agente* de la acción y las demás personas son *objeto* de la acción. En este caso se hablaría de *interacción unilateral*. Será *bilateral* en una serie ordenada de acciones en la que se ve implicado más de un agente. Mientras que

algunas acciones pueden ser realizadas por una o varias personas, otras son *intrínsecamente interactivas* (discutir), otras, aunque no son en realidad intrínsecamente interactivas ellas mismas, se las define como componente de una secuencia interactiva (contestar o defenderse).

Como expone (Ferraté, 1997, p. 91), lo que da validez a un aula es la economía de escala que procede de la interacción del grupo que posibilita la pizarra, y existe la tentadora posibilidad de que, cuando se hace la interacción con habilidad, puede haber una sinergia que sea capaz de hacerlo al menos de un modo tan efectivo como la interacción dialógica entre el profesor y el aprendiz.

¿Por qué es importante estudiar la interacción en el aula? Como señala (Solé, 1993, p. 213) el estudio de la interacción profesor – estudiante como un sistema discursivo puede dar una visión general de la educación. Por ejemplo la descripción de cómo se organiza secuencialmente el discurso entre profesor y estudiante puede dar información a los educadores de cómo los profesores controlan el conocimiento que les presentan a los estudiantes. Así mismo, se puede ver cómo los profesores enlazan, introducen y acaban los diferentes temas, cómo evalúan las respuestas de los estudiantes a sus preguntas, cómo se permite que el conocimiento se ponga de manifiesto cuando el profesor lo considera apropiado. Estos y otros muchos temas pueden abordarse observando la organización del discurso en el aula y dando a los profesionales una base sólida al respecto para que lleve a cabo tal observación y análisis.

Los análisis de la interacción se han usado ampliamente en el entrenamiento de los futuros docentes. Autores como Flanders (1962) lo encontraron útil para desarrollar flexibilidad dentro del estilo de los profesores, permitiéndoles variar su influencia directa e indirecta y ajustar su comportamiento de acuerdo con sus planes o con las situaciones, de ahí la importancia y necesidad de ahondar en el análisis para lograr con ello desarrollar nuevos conceptos, herramientas y estrategias para reflexionar sobre la acción de los profesores de manera que se tienda a mejorar y hacer eficientes los procesos de enseñanza aprendizaje. Y es que la enseñanza *es* un

proceso comunicativo y es una función de la enseñanza el transmitir facultades comunicativas por lo cual la interacción como base de la comunicación es un factor esencial de socialización.

1.12.1. Interacción verbal en el aula: implicaciones lingüísticas y pedagógicas.

Como exponen (Castellà, et al, 2007, p. 18), la clase difiere de otros géneros de discurso oral, especialmente los coloquiales, en que está formalmente controlada y organizada por un interlocutor que tiene un *rol dominante instituido socialmente*, que decide los temas, reparte los turnos de habla y decide cuándo se puede hablar y cuando debe reinar el silencio. Frente al carácter espontáneo de la conversación espontánea, la institucional está organizada de modo explícito, se desarrolló de acuerdo a unas normas y su desviación es sancionable.

El contexto comunicativo de la clase producido de manera presencial e inmediata establece dos aspectos a destacar: la relación entre los participantes y la intención comunicativa. Respecto a la relación entre los interlocutores esta la asimetría donde está de por medio la experiencia y los conocimientos del profesor que a su vez se ven reforzados por el lugar y la capacidad de evaluar que la institución legitima. La asimetría genera una *distancia social* que puede ser reducida por el profesor en aras de un adecuado clima comunicacional, o bien, mantenida para ejercer el control y disciplina en el grupo.

De allí el interés de muchos sociólogos, psicólogos, antropólogos y lingüistas, entre otros, por ahondar en la interacción y su tensión en este contexto donde el poder y el saber de cada participante entra en juego y generan condiciones favorables o no a la intención de la educación, en particular, a los procesos de enseñanza aprendizaje. Según (Castellà, 2007, p. 37), la intención de los docentes en clase influye en la producción de un discurso que además de tener un componente explicativo tiene un componente argumentativo relacionado con la intención de *influir* en los estudiantes (en sus comportamientos, actitudes y actuaciones). Por lo tanto la finalidad del discurso docente es persuadir al destinatario en este caso quiere decir interesarlo y motivarlo para aprender.

El modelo pragmático sobre la regulación lingüística de la interacción fue expuesto por Brown y Levinson (1978), siendo la cortesía el principal mecanismo verbal que sustenta la base de la idea psicoantropológica de que las sociedades tienen que atenuar la agresividad de las personas. La noción básica que manejan es la de imagen y en el ámbito de la interacción profesor estudiante esta noción implica protección, preservación y éxito. Dentro de las características de la interacción que plantea Cazden (1988) está que los docentes pueden *suavizar los efectos* de los actos mediante el uso de estrategias de cortesía expresando complicidad o proximidad o deferencia y respeto. Este tema nos vincula directamente a la llamada *distancia social* que separa al profesor y a los estudiantes, el poder y el grado de la imposición del acto profesoral.

En cuanto a las implicaciones pedagógicas, es importante destacar que la interacción entre iguales es clave en el desarrollo y producción de conocimiento. Esta situación se presenta durante la realización de ejercicios y la resolución de problemas planteados por el profesor. Esta interacción tiene dos derivaciones: las conversaciones particulares entre los estudiantes sobre cuestiones no relacionadas con la temática y las conversaciones en lugares abiertos de la institución como es el patio

Otro aspecto muy importante a destacar en el desarrollo de la interacción en el aula es el relacionado con el acceso de la tecnología como apoyo a la labor profesoral. El uso de los medios tecnológicos ha hecho surgir nuevos géneros académicos virtuales como lo denominan (Castellà, et al, 2007, p. 33). En ellos están el foro, la sala de debates, el tablero digital y demás que si bien colaboran se están constituyendo día a día en una forma de comunicación particularmente en la llamada educación no presencial. Se destaca este aspecto en la medida que una herramienta que entra en contacto y uso progresiva a las aulas puede llegar a modificar el discurso y sus modalidades tradicionales dando lugar a nuevos campos de acción verbal y no verbal que ponen en la mira lo indispensable o no del encuentro cara a cara entre profesores y estudiantes.

El análisis de los cinco casos permitió ver el discurso construido desde cinco áreas diferentes del conocimiento dirigidas por docentes de ciencias (matemáticas y tecnología), humanidades (sociales, orientación y educación). En todas y cada una de las áreas abordadas por los estudiosos, las investigaciones coinciden en conceder al lenguaje el lugar más importante a tener en cuenta en todo proceso de enseñanza aprendizaje. Aprender matemáticas es hablar de matemáticas y entender a los que hablan de la materia.

1.12.2. Estrategias utilizadas por los docentes en el aula. El Método expositivo: Lección Magistral.

Es una técnica de enseñanza y aprendizaje utilizada por el docente universitario e indicada para los objetivos de conocimiento o de saber, que consiste en la transmisión verbal de conocimientos, su exposición y/o explicación oral, de forma secuencial, sintética y precisa de los aspectos claves presente en los contenidos fundamentales de un curso, con o sin apoyo audiovisual.

Como plantea Valcárcel (s/f), la clase magistral es una concepción educativa que responde a una larga tradición, se remonta a los propios orígenes de los sistemas educativos formales que desde siempre han tenido como funciones básicas lograr que los alumnos reproduzcan y, por tanto, perpetúen conocimientos, valores y destrezas propias de una cultura. Hoy la clase magistral o expositiva sigue siendo el método o técnica más usada para transmitir información en la enseñanza universitaria, aunque tiene frecuentes detractores.

Por lo general, la clase magistral se ofrece para grupos numerosos de estudiantes, directivos, personal de alta y media cualificación. Se sugieren sesiones no superiores a los 60 minutos. Los participantes se ubican de frente al formador quien puede contar con recursos audiovisuales para reforzar la exposición.

Los roles que pueden asumir los participantes son el del orientador que consiste en transmitir una serie de conocimientos fundamentados en su experiencia

investigativa frente a un grupo de participantes pasivos, receptivos, que escuchan y toman apuntes.

Algunos objetivos específicos que se pueden alcanzar durante el desarrollo de la clase magistral son: la transmisión de una información específica del tema en cuestión, la perspectiva general y focalizada que tiene el formador frente a la situación que expone apoyándose en una revisión bibliográfica exhaustiva respecto al tema en cuestión.

Desde el principio de la clase se debe tener la respectiva programación con objetivos claros y a corto plazo centrados en los contenidos, tiempo, contexto y características de la población receptora del mensaje, sin dejar de lado la recapitulación y el material de interés que puede apoyar la exposición.

Cuando se habla de transmitir conocimiento, orientar y enseñar a aprender, lo que se busca es facilitar información mediante explicaciones estructuradas y claras, organizar los contenidos, estructurando la materia de forma comprensible y motivar al estudiante a la reflexión y el desarrollo de capacidades como: resumir, interpretar, analizar, aplicar, desarrollar el pensamiento lógico y el pensamiento crítico, etc. Por explicar se entiende habitualmente facilitar la comprensión de algo a alguien; en nuestro caso, facilitar la comprensión de la asignatura, lo que constituye un aspecto esencial de los aprendizajes que esperamos que se produzcan de la labor docente.

La estructura de la clase magistral consta de:

1) Presentación. En esta parte se plantea de qué hablaré. Se puede empezar con un breve resumen sobre las sesiones anteriores para poder relacionarlas con la sesión del día, y también para que los asistentes planteen dudas o preguntas sobre los temas anteriores. Se acaba anunciando el tema de la sesión y presentando el esquema que se seguirá.

2) Exposición del tema. Explicación del tema de la sesión.

3) Conclusiones. Es la fase final, que consiste en hacer un resumen o síntesis sobre todo aquello que se ha expuesto. Se puede facilitar bibliografía recomendada para ampliar el tema y también anunciar el tema que se desarrollará en la sesión siguiente.

Entre las ventajas de utilizar la técnica en cuestión, está que es una técnica flexible que puede combinarse fácilmente con otras técnicas, no necesita medios complejos para su aplicación, permite transmitir información de forma rápida y generalizada a un gran número de personas al mismo tiempo, lo cual significa un ahorro de tiempo y material ya que permite tratar mucha materia con un mínimo de tiempo y trabajo.

Se debe tener en cuenta, como plantea Valcárcel (s/f), que la lección magistral puede ser más eficaz para unos estudiantes que para otros en función de sus experiencias previas como discentes y el estilo de aprendizaje que han desarrollado. Los estudiantes acostumbrados a trabajar con métodos participativos pueden tener mayor dificultad en concentrarse en el seguimiento de las clases expositivas y prefieren metodologías que incluyan actividades de discusión, de análisis, de estudio independiente. Sin embargo, los estudiantes entrenados en la técnica expositiva, en tomar apuntes y disponer de la materia estructurada, en exámenes centrados en el recuerdo de la información recibida, pueden preferir esta técnica docente, lo cual no quiere decir que esta situación no pueda cambiar, pero requiere del nuevo entrenamiento. Por tanto, la Lección Magistral no es mejor ni peor que otros métodos de enseñanza, depende de los objetivos que se pretendan alcanzar y cómo se desarrolla en la práctica, así como de cuál va a ser su peso en el conjunto de las estrategias didácticas utilizadas en el desarrollo de la asignatura.

Respecto a los inconvenientes más comunes al utilizar la clase magistral, pueden señalarse que no atiende a las diferencias individuales de los estudiantes, fomenta la actitud pasiva del auditorio, depende del interés y atención de los participantes, puede resultar pesada cuando se utiliza de forma intensa y sin material

de apoyo, y ser una técnica poco eficaz en los programas de formación que pretenden cambiar actitudes y comportamientos.

1.12.3. La clase teórico-práctica.

Al considerar cada clase un acto comunicativo en sí mismo, nos propusimos analizar su estructura como un discurso completo e inferimos que en las distintas clases aparecerían constantes que permitirían hablar de unas formas de organización de la actividad docente características del género discursivo que se analizó. Parafraseando a Castellà y otros (2007:34), normalmente la clase se considera una serie de discursos incluidos en el discurso académico, que se produce en el ámbito social e institucional, se transmite por el canal oral y escrito, gestionado por una persona que interacciona con una finalidad didáctica ante un grupo de personas que en función del formato de clase y otros variables pueden participar y negociar los contenidos de cada encuentro. Por la estabilidad de los rasgos de las clases se consideran un *género discursivo*.

Si bien cada clase es un discurso único, según Cros (2003), los contenidos se encadenan formando una unidad con el resto de las sesiones de un curso y este a su vez con el transcurso de un semestre hasta alcanzar la cantidad de créditos que conforman la carrera elegida.

Aunque se produzca de manera oral, el género de la clase tiene un carácter secundario, porque se trata de un discurso planificado y explícitamente dialógico, que se construye y apoya en otros discursos referentes, de allí la recurrencia a la cita de autoridad, y suele combinar los canales de comunicación verbal y no verbal.

Como género discursivo, el hecho de tener como parámetros los contenidos y la misma institucionalidad logra diferenciarse de otros géneros con los que puede compartir rasgos como el contexto comunicativo, la relación social e intención, la organización de los contenidos y demás siendo destacable y diferenciador de la clase frente a otros géneros la utilización de estrategias discursivas, aspecto que resultó ser

un motivo para ahondar en el análisis pormenorizado de los discursos recogidos en este trabajo.

El género de la clase tiene una estructura secuencial heterogénea formada por secuencias de tipo explicativo, descriptivo, argumentativo y dialogado. Para definir y delimitar esa estructura de los contenidos comunicacionales resultó útil retomar lo que Gumperz (1982) denomina *marcas contextualizadoras* para considerar como delimitadores en términos macroestructurales las áreas: lingüística, cinésica, proxémica y paralingüística que se materializan en los indicadores que conforman las tres dimensiones denominadas: control, selección y transformación, exclusión. Con la vista puesta sólo en el quehacer del profesor para este estudio, se consideraron los siguientes tipos de actividades: desarrollo del tema, organizar y dar instrucciones, formular preguntas, emitir juicios, dirigirse al estudiante.

1.12.4. El Seminario.

Se aborda el tema del seminario para disponer de un marco de referencia interpretativo como son las estrategias cooperativas de aprendizaje que permitan orientar estilos de enseñanza con el propósito de ofrecer un conjunto de elementos conceptuales por ser una técnica de enseñanza y aprendizaje. Así mismo, ofrecer bases teóricas y principios de aplicación del trabajo cooperativo con la idea de inducir a los docentes universitarios a una reflexión sobre su forma de pensar en el proceso de enseñanza así como en su propia práctica docente.

El Seminario investigativo es una actividad o institución académica que tuvo su origen en la Universidad de Göttingen a fines del siglo XVIII. Lo inventaron los universitarios alemanes para sustituir la palabra cátedra y para demostrar que es posible unir la investigación y la docencia a fin de que mutuamente se complementen.

El Seminario es un grupo de aprendizaje activo pues los participantes no reciben la información ya elaborada como convencionalmente se hace, sino que la buscan, la indagan por sus propios medios en un ambiente de recíproca colaboración.

Es un objetivo introducir a los estudiantes en los métodos del trabajo y la investigación científica y familiarizar con ellos, no exponiendo su teoría, sino por la práctica de los ejercicios que inciten a la colaboración y al trabajo en equipo.

Como una forma de docencia y de investigación al mismo tiempo, se diferencia claramente de la clase magistral en la que la actividad se centra en la docencia-aprendizaje. En el Seminario, el estudiante sigue siendo discípulo pero empieza a ser él mismo profesor.

Como técnica, el seminario es un encuentro entre docente y estudiantes o participantes inscritos, que tal como lo referencia uno de los principios de la Declaración Mundial sobre la educación Superior (UNESCO, París, 1998), hace referencia a la nueva visión de la educación superior (artículo número 9), “Métodos educativos innovadores: pensamiento crítico y creatividad”.

Parafraseando a Pérez (2015), para alcanzar el objetivo de innovar en estrategias educativas, es necesario reformular los planes de estudio y utilizar métodos nuevos y adecuados que permitan superar el dominio cognitivo de las disciplinas. Se debe facilitar el acceso a nuevos planteamientos pedagógicos didácticos y fomentarlos para propiciar la adquisición de conocimientos prácticos, competencias y aptitudes para la comunicación, el análisis creativo y crítico, la reflexión independiente y el trabajo en equipo.

En la medida de lo expuesto, se presentan algunos aspectos y características del seminario como una de las estrategias empleadas por los docentes de la maestría de la cual se recopiló información para esta investigación, y quienes aplicaron el seminario como instrumento de enseñanza y aprendizaje. Para Díaz (1982) “El nombre del seminario viene de la palabra “semilla”, lo que parece indicar que esta debe dar ocasión de sembrar y germinar ideas. Tal vez sea por esa razón es que en las universidades el seminario constituye no solamente una fuente de información sino una fuente de investigaciones y de búsqueda de nuevas soluciones para los problemas”. (p. 18)

Como plantea, Pérez et al (2015):

Actualmente el “seminario” es una de las principales estrategias de enseñanza y aprendizaje utilizado en universidades del área Latinoamericana. Los docentes aplican el seminario, las dificultades se presentan con su planificación, organización y ejecución y los resultados no son los esperados y el docente pone en duda su efectividad, en gran medida esto se relaciona con la poca experiencia del trabajo cooperativo, la escasa información sobre el seminario como técnica de enseñanza y aprendizaje aplicado al estudio de la asignatura de mercadeo, carencia de programas efectivos de capacitación docente relacionada con el estilo de enseñanza cooperativo etc.

A nivel conceptual lo anterior coincide con lo planteado Sánchez Cerezo, 1983 (González, C., 1992, p. 401), “El seminario es una técnica de trabajo en grupo reducido, cuya finalidad es el estudio intensivo de un tema, en sesiones planificadas, usando fuentes autorizadas de información y tiene como objetivo fundamental profundizar el conocimiento de un tema o de un aspecto complejo de este.

Si el objetivo de realizar un seminario es profundizar en el conocimiento de un tema o de un aspecto complejo de este, por lo general, está asociado al contenido de una conferencia, ya que en esta se dan orientaciones y los fundamentos del desarrollo de los temas o de un campo específico del conocimiento, el estudiante profundiza, amplía aspectos particulares y desarrolla sus iniciativas creadoras.

Un aspecto muy importante para alcanzar los objetivos del seminario es la orientación que recibirá el estudiante con respecto al trabajo a desarrollar. Como indica González, C. (1992):

“desde el primer curso en cualquier facultad o escuela técnica se exige trabajos a los alumnos, se les pide que afronten esta técnica y que sean ellos los que se enfrenten a la reelaboración del saber. Paradójicamente no se enseña que pasos se deben seguir en toda investigación. Es deber nuestro

enseñar a investigar: a delimitar el tema, a buscar y seleccionar la bibliografía pertinente, los métodos específicos para cada investigación” (p. 400).

Otras de las finalidades del seminario pueden ser que permite reconocer problemas, examinar sus diversos aspectos, presentar informaciones pertinentes, proponer investigaciones necesarias para resolver los problemas o seguir el progreso de la investigación; presentar los resultados a los demás miembros del grupo, recibir comentarios, críticas y sugerencias de los compañeros y el profesor.

Dentro de los logros de un seminario se encuentra como señala Díaz Bordenave J. (1982) el hecho de que los alumnos son los agentes activos de su propio aprendizaje. Sobre este aspecto indica que “con los seminarios los estudiantes fortalecen los hábitos de estudio independiente, el manejo de la literatura correspondiente y la capacidad de analizar cuidadosamente el asunto objeto de estudio, para participar en su discusión y hacer resúmenes orales y escritos de los resultados del trabajo que se realiza, así como aprender a formular y resolver problemas así como a defender sus puntos de vista etc.” (p. 56). Como lo expone González, C. (1982): “Cuando se estudia utilizando la estrategia del seminario siempre tienen que estar presentes estos elementos mínimos: participación de un grupo reducido, profundización de un tema científico, unificación del trabajo individual y grupal de todos los participantes, colaboración estrecha entre profesor alumno” (p. 401).

La organización del seminario responde a la estructura establecida; introducción, desarrollo y conclusión, señala (Díaz Bordenave J., 1982, p. 415). Dentro de las tareas que realiza el docente cuando trabaja la modalidad de seminario están: establecer el plan de trabajo a seguir, provocar el debate de los problemas planteados y de las preguntas que surjan, ejercer la dirección pedagógica del seminario y hacer las conclusiones, resumiendo los resultados de la discusión.

Con relación a la actividad del docente durante el seminario, Díaz Bordenave indica que “al mismo tiempo, el profesor ayuda a los alumnos participantes en el

seminario a seleccionar subtemas específicos para los trabajos de investigación, que pueden ser: solo bibliografía o también de campo o de laboratorio. El docente debe preparar un calendario para las presentaciones de los trabajos de sus alumnos, los debe orientar en la búsqueda de fuentes de consulta: libros, informes de investigación, personal e instituciones, etc. Les debe ayudar a ordenar sus hallazgos para presentarlos al grupo. Por su parte, los alumnos deben elegir sus temas, hacer sus consultas e investigaciones y participar activamente en las sesiones.

En casos de grupos muy numerosos, cada subtema puede entregarse a un grupo o equipo de alumnos y no a individuos de este modo, el grupo prepara la presentación y nombra uno a más relatores que lo representen en el seminario”. Cuando los estudiantes son numerosos el profesor puede reservarse el derecho de elegir para su presentación únicamente aquellos trabajos que considere de mejor calidad. Dentro de las funciones asignadas al seminario, según (Díaz Bordenave J., 1982, p. 456), están:

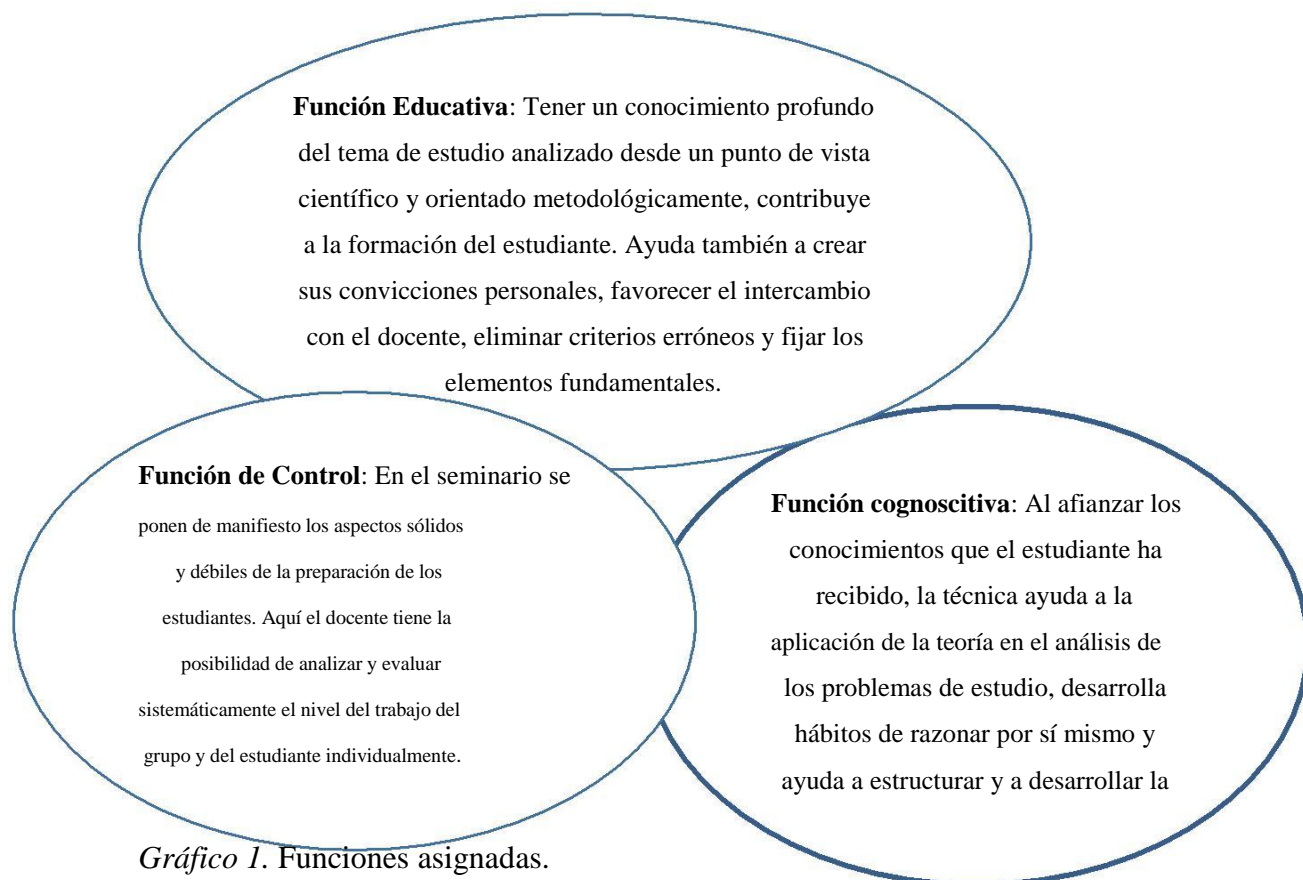


Gráfico 1. Funciones asignadas.

Fuente: Elaboración propia.

Las funciones cognoscitivas, educativas y de control del seminario actúan en completa unidad e interrelación, siendo la participación del grupo clave en la medida que sea:

- **Crítica:** En ella lo único que ha de mover el asentamiento intelectual es la manifestación de la realidad, apreciando así en su justo valor las argumentaciones de los participantes.
- **Continúa:** No circunscrita a momentos esporádicos, sino que debe extenderse a todos los momentos y aspectos de la investigación.
- **Benevolente:** Inclinada principalmente a resaltar la parte positiva en las investigaciones de los demás.
- **Igualitaria:** El docente, sin olvidar su papel directivo deberá colocarse, en lo posible, al nivel de los estudiantes para escucharlos y comprender sus ideas y actuaciones; y por otra parte se preocupará que entre los estudiantes no se den preeminencias ni distensiones.

Entre las ventajas y desventajas del seminario, (Mckernan J, 1999, p. 5) señala como ventaja: el estilo democrático, la deliberación cooperativa del grupo sobre un problema o idea común, útil como modo de educación /aprendizaje profesional en el puesto de trabajo, los miembros hacen contribuciones activas encarnadas en informes, los miembros individuales pueden asumir un rol facilitador / presidencial, el orden del día puede determinarlo el grupo y como resultado de la investigación, se puede acumular referencias útiles, y claves para búsqueda de publicaciones.

Dentro de las desventajas que se presentan para realizar un seminario están: la necesidad de que los grupos sean pequeños, no es apropiado para adquirir un dominio de la información / conocimiento, los participantes del grupo tiene que estar familiarizados con un método de aprendizaje basado en la investigación y la reflexión; algunos pueden sentirse incómodos con el modelo, no se considera técnica adecuada para calificar a los estudiantes, con instrumentos cerrados o inflexibles.

Otros aspectos importantes para tener en cuenta son:

- a. La colaboración del grupo y la participación, a diferencia de los modelos de autoridad / experto aprendizaje, la presentación de datos documentales.
- b. La presentación de casos o los informes de posición y artículos de trabajo como base para las ideas y la participación y finalmente la identificación, participación y análisis reflexivo de las posiciones, los casos y los resultados de los experimentos.
- c. La presencia de agentes de investigación acción de primer y segundo orden; los investigadores de la acción de primera línea y un facilitador un agente de segundo orden, que preside, estimula y facilita, siendo el grupo quien adopta una posición crítica hacia el asunto sometido a examen y se produce un debate de grupo. Un compromiso con la investigación en comparación con el rol de autoridad de la educación y el aprendizaje.

Recapitulación

El seminario como técnica de enseñanza y aprendizaje permite promover el trabajo cooperativo en el estudio de la asignatura. Por otra parte, la capacitación docente en estrategias cooperativas específicamente en el seminario es fundamental para lograr el objetivo de promover el trabajo cooperativo.

El seminario como técnica de enseñanza y aprendizaje desarrolla los hábitos de investigación, estudio en el estudiante y desarrolla valores en los estudiantes, como el respeto a los compañeros así como el respeto de las ideas y opiniones de los miembros del grupo. Ofrece ventajas para los alumnos tales como: conocer a profundidad el tema a desarrollar, aprender a tomar decisiones, aprender a interactuar con los miembros del grupo y respetar las ideas de sus compañeros.

En la etapa de preparación del seminario el docente debe orientar de forma específica las tareas que realizará el estudiante así como la bibliografía que consultará en la etapa de preparación. Y al planificar el seminario el docente deberá

en todo momento motivar a los estudiantes para lograr una participación activa de todos los miembros del grupo.

En el seminario el método dialogal como estrategia deja ver que no se trata de recibir la ciencia ya hecha sino de hacerla, cada uno aportará el fruto de su investigación sin imposiciones. Por eso, en el Seminario debe reinar siempre esa alternativa de manifestación de ideas y afectos, y esa continúa argumentación y contra-argumentación de los interlocutores, que es lo que caracteriza el verdadero diálogo.

Las principales dificultades (desventajas) de la aplicación del seminario como técnica de enseñanza y aprendizaje son: la inexperiencia de los estudiantes en participar en este tipo de actividad educativa, así como el limitado desarrollo de habilidades de lectura, escritura, toma de notas, elaboración de resúmenes etc., para su aplicación necesita más tiempo en la etapa de preparación y ejecución, el docente debe orientar y dar seguimiento constante a los estudiantes durante el periodo de preparación y ejecución.

Capítulo II

CRITERIOS METODOLÓGICOS

2. Referencias metodológicas empleadas en el análisis del discurso en el aula

La investigación en el aula tiene su origen en estudios educativos y de formación del profesorado realizado en los años 50, cuando el objetivo fundamental era averiguar qué constituía una enseñanza eficaz, de manera que los resultados pudieran actuar como recomendaciones para lograr el éxito en los procesos de enseñanza y aprendizaje. Sin embargo, los resultados no fueron lo que se esperaba. Fanselow (1977)⁶⁵ consideró que este fracaso se debía al uso de unidades de análisis inadecuadas como podría ser un colegio, un método, etc.

Las variables tenidas en cuenta eran los enfoques, los métodos o las técnicas. Allwright (1988)⁶⁶ indica que la observación en el aula se realiza inicialmente para comprender los procesos de enseñanza y aprendizaje que tienen lugar en ese espacio y eso se hace observando detenidamente lo que ocurre en las clases. Sin embargo no subyacía ninguna teoría dentro del paradigma de investigación que permitiera hacer predicciones que se pudieran comprobar mediante la observación. Se trataba, pues de un campo de investigación basado en **dónde** se podían buscar datos, más que en **qué** buscar en dichos datos.

Por lo que respecta a **qué** buscar en los datos, se detectan dos campos de interés que han existido durante tiempo, sin que se percibiera la existencia de consenso entre ambos. Desde el campo de la lingüística, se han centrado en los rasgos lingüísticos del input que el discurso del profesor proporciona. Otros investigadores se han centrado más en aspectos sociológicos y han estudiado patrones de interacción social

⁶⁵ Véase en *Beyond Rashomon-conceptualizing and describing the teaching act*. TESOL quarterly 11, 1. p.17-41.

⁶⁶ Entre los temas que trabajó se encuentran sus obras de 1980 respecto a turnos, tópicos y su aproximación al lenguaje de los docentes en clase.

en el aula, por ejemplo, Mehan (1979)⁶⁷. No obstante, algunas investigaciones han demostrado que no se trata de dos enfoques excluyentes, como es el caso de estudios centrados en las características del lenguaje del profesor, las modificaciones gramaticales o discursivas, los modelos de interacción en el aula, distribución de turnos, reacciones de los profesores ante los errores de los alumnos, etc.

Según señala Gaies (1983)⁶⁸, la investigación de procesos en el aula se basa en las siguientes premisas:

1. Las clases no difieren en función de variables únicas, tales como el método que se sigue.
2. El interés de las investigaciones se debe centrar en la descripción lo más completa posible de la complejidad de los contextos en los que se produce instrucción, es decir, en la identificación de variables para generar hipótesis a partir de las mismas.
3. La observación directa de la actividad del aula tiene prioridad sobre otros instrumentos de investigación.

2.1. Tipo de Investigación

La presente investigación se enmarca dentro del tipo de investigación analítica, tal como lo enuncian los objetivos planteados. Analizar conduce a la inferencia como proceso lógico, reflexivo, cognitivo que implica abstraer pautas de relación internas del evento de estudio que es el discurso pedagógico, y se plantea analizar y comprender el evento en términos de sus aspectos menos evidentes.

⁶⁷ Véase la obra *Learning Lessons: Social organization in the classroom*. Cambridge, MA: Harvard University Press..

⁶⁸ Véase su obra *The investigation of classroom processes*. TESOL, Quarterly 17,2, 205-217.

Al propiciar el estudio y comprensión más profunda del discurso, como lo plantea Bunge (1981)⁶⁹, pretendo descubrir los elementos que componen la totalidad de la interacción comunicativa en un contexto determinado y las respectivas conexiones que explican su integración, teniendo en cuenta que el discurso construido en el aula se caracteriza por ser único e irrepetible.

Me propongo llegar a establecer patrones de relación no estudiados hasta ahora para abordar el discurso desde una perspectiva transdisciplinaria, de ahí que se establezcan **criterios de análisis** entendidos como abstracciones que surgen de la interpretación y comprensión de la teoría a partir de los cuales deseo descubrir y reorganizar las dimensiones del evento de estudio. Sin considerar la intervención intencional con finalidad de modificar situaciones educativas, sociales, políticas, etc, los eventos de contexto están referidos a la interacción comunicativa entre docente y estudiante.

2.2. Definición de los criterios de análisis

2.2.1 Definición conceptual.

Los contenidos comunicacionales que permiten develar el ejercicio del poder y saber según los planteamientos de Foucault (2001)⁷⁰ son los dispositivos que permiten la constitución de los discursos de conocimiento que tienen mecanismos y reglas que los hacen posibles y particulares en cada momento. Se entiende que la interacción comunicativa es una forma de actuar sobre otra persona o personas, donde la producción y circulación de los elementos de significado pueden tener como objetivo o como consecuencia ciertos resultados en el terreno del poder. Se

⁶⁹ Véase su obra *La ciencia, su método y su filosofía*. Además de autores como Bordeleau (1987), Hurtado (2000), Craig (1982), entre otros.

⁷⁰ Véase la obra *Defender la Sociedad.*, donde se recogen las lecciones de Michel Foucault en el Collage de France desde enero de 1971 hasta 1984. Su arte consistía en abordar en diagonal la actualidad a través de la historia. Podía hablar de Nietzsche o de Aristóteles, de la peripecia psiquiátrica en el siglo XIX o de la pastoral cristiana; el oyente siempre extraía de esos temas una luz sobre el presente y los acontecimientos de los que era contemporáneo. El poder propio de Michel Foucault en esos cursos obedecía a ese sutil cruce entre una erudición sabia, un compromiso personal y un trabajo sobre el acontecimiento.

consideró que los contenidos comunicacionales referidos a poder - saber estaban conformados por las siguientes dimensiones: control y selección, transformación y exclusión.

Control y selección: práctica social que permite mantener y asegurar el orden. Se considera una maquinaria de las instituciones disciplinarias que funcionan como un microscopio de la conducta. Ha llegado a formar un aparato de observación y registro, pero no consiste únicamente en enseñar o imponer una serie definida de gestos: impone la mejor relación entre un gesto y la actitud global del cuerpo, que es su condición de eficacia y de rapidez. Se busca ligar a la persona a partir de la formación y la corrección de productores para que comprendan procedimientos como reducir, regular, vigilar, encerrar, marcar, obligar, prohibir y vincular entre otros.

Transformación: proyecto que tiene como propósito reformar personas, actuando con precisión sobre ellas. Comprende procedimientos como clasificar, jerarquizar, diferenciar, favorecer, estimular e incitar.

Exclusión: Mecanismo a través del cual se excluye a aquellos que no tienen derecho al saber o más que a un tipo de saber, al “círculo reservado del saber”. Comprende procedimientos que van desde desaprobar hasta eliminar.

2.2.2. Definición Operacional,

La operacionalización integra el conjunto de dimensiones e indicios que permitieron caracterizar los elementos comunicacionales referidos a poder – saber, según Foucault, e identificarlo y valorarlo como tal.

2.2.3. Tabla de Operacionalización (ver Tabla N° 2).

2.2.4. Tabla de Especificaciones (ver Tabla N° 3).

Tabla 2. Operacionalización de los contenidos comunicacionales poder – saber.

Evento de Estudio Definición.	Dimensiones	Indicadores	Parámetro	Niveles	Instrumento
<p>CONTENIDO COMUNICACIONAL referido a poder saber (Foucault). Todo signo lingüístico emitido por la persona que vivencia la interacción comunicativa donde se interrelacionan diferentes dimensiones (ética, volitiva, biológica, e intelectual). Particularmente en la vivencia comunicacional la persona manifiesta mensajes que revelan contenidos, objetivos, propósitos lugares, procesos y metodología entre otros elementos de la comunicación, cuando se plantea que son referidos a poder saber estos son los contenidos formados por una práctica discursiva que establece un campo de coordinación y subordinación donde los conceptos aparecen, se definen, se aplican y se transforman.</p>	<p>Control y Selección</p> <p>Proceso que refleja el grado de rigidez de quien emite el saber...</p>	<ul style="list-style-type: none"> • Reduce al silencio • Regula la comunicación • Vigila los actos • Encierra en espacio y tiempo • Señala la dirección del pensamiento y la acción • Marca o registra • Obliga a realizar acciones • Prohíbe actuaciones • Impone la norma en cada situación • Vincula situaciones, sujetos ... 	Presente Ausente	-	<p>MACSP</p> <p>Matriz de Análisis de Contenidos Comunicacionales poder saber (Foucault)</p>
	<p>Transformación</p> <p>Proceso que evalúa los resultados obtenidos por quien emite el saber...</p>	<ul style="list-style-type: none"> • Clasifica o categoriza • Jerarquiza en términos de mayor a menor • Diferencia a los individuos de una u otra clase • Favorece situaciones • Estimula o premia actos • Incita a producir o luchar 			
	<p>Exclusión</p>	<ul style="list-style-type: none"> • Desaprueba conductas • Excluye lo inadmisible • Elimina o destituye del grupo lo extraño o no deseado 			

Para el presente estudio, las áreas corresponden a los cuatro niveles del lenguaje verbal y no verbal que son: el lingüístico, la cinésica, la proxémica y la paralingüística que permitirán determinar la manifestación de los contenidos en cada docente observado.

Los aspectos, elegidos a juicio de la investigadora, son considerados los más relevantes y menos evidentes en el proceso comunicativo que tiene lugar en el aula de clase y que no han sido estudiados hasta el momento en el contexto elegido.

2.2.5. Operaciones Analíticas.

Los que siguen son algunos criterios a tener en cuenta en el marco de la metodología a la que me vengo refiriendo. Se trabajará sobre desgrabaciones escritas de textos originariamente producidos en forma oral (obtenidas por la investigadora sin conocimiento expreso de quien es el hablante).

Las operaciones fundamentales son la normalización, la segmentación, la elaboración de definiciones contextuales y el armado de redes conceptuales y contrastantes⁷¹.

De la normalización se tiene en cuenta particularmente lo que se refiere a las dos clases distintas de intervención: 1) recuperaciones, que predominantemente lo serán de correspondencias anafóricas, catafóricas o de implícitos sintácticos (sujetos elididos u otros recursos de la economía del habla); y 2) procesamiento de construcciones sintácticas incompletas (expresiones truncadas, cambios de estructuras gramaticales, etc.).

⁷¹ Tomado de Magariños de Morentin, J. (1998) *Manual operativo para la elaboración de "definiciones contextuales" y "redes contrastantes"*, en Signa. Revista de la Asociación Española de Semiótica, Vol. 7, pág. 233-253; y en <http://www.centro-de-semiotica.com.ar/> (consultado en abril 2007).

En cuanto a la segmentación, se tomaran partes del texto que se consideran de interés, por contener el término o expresión cuyo significado, tal como lo construye el hablante o autor del texto en estudio, interesa establecer.

Los criterios operativos, que van más allá de lo metodológico mencionado antes, están fundados en los estudios lingüísticos y consiste en segmentar el texto en estudio, según los indicadores del área lingüística establecidos previamente y fundamentados en la teoría.

Las definiciones contextuales; se tratará de identificar, en base al texto que se está estudiando, cuáles son los significados que adquieren determinadas palabras utilizadas por el hablante, en función del contexto en el que dicho término aparece incluido.

A partir de un determinado repertorio de definiciones contextuales, se identificarían los ejes conceptuales, redes secuenciales y contrastantes, según los cuales pueden agruparse las definiciones obtenidas. Los conjuntos así constituidos son representativos de los distintos modos de atribuir significado y significaciones a los correspondientes términos por parte de la comunidad o sector social que produjo los discursos en estudio.

Una de las características de la metodología es que permite identificar los ejes según los cuales distintos hablantes en un mismo contexto confieren distinta significación a los mismos términos, según lo que ha sido efectivamente dicho, así como también permite identificar las coincidencias.

El análisis del discurso puede continuar estableciendo sub-ejes en función de la profundidad de los objetivos que tenga la investigación. Una nueva lectura de los sub-ejes encontrados en cada eje permite reconstruir el correspondiente árbol semántico pragmático de las significaciones vigentes en el lenguaje de la comunidad docente en el aula, todo lo cual va configurando el universo de valores y conceptos vigentes en la comunidad de estudio a la que pertenece quien habla y permite conocer las formas del lenguaje con las que los construye.

2.3. Diseño de Investigación

El estudio, según la perspectiva temporal, es transeccional de campo y univariable, donde no habría manipulación de variables. La selección y conformación de los grupos elegidos para obtener el discurso del docente que guiará el seminario está dado por la oficina de control de estudios.

El diseño es transeccional, ya que la observación y registro se llevará a cabo en un solo momento de manera puntual y en el presente. La información se obtendría en el contexto natural por lo que el diseño es de campo. Es univariable o unieventual, ya que la recolección de datos estaría focalizada en un único evento que son los contenidos comunicacionales en el discurso docente con el fin de describirlo, compararlo hasta llegar al análisis.

2.4. Unidades de estudio

Para obtener la información necesaria, respecto a los contenidos comunicacionales del discurso pedagógico, se toma como unidad de estudio a los docentes que guían los espacios académicos de las diferentes menciones académicas que oferta la Facultad de Educación de la Universidad de Carabobo en la ciudad de Valencia - Venezuela, que sirve de contexto para este proceso de investigación.

La distribución y selección de los docentes la determina la oficina de Control de Estudios teniendo en cuenta la disponibilidad y especialidad de cada docente. Actualmente la Facultad de Ciencias de la Educación tiene como objetivo preparar el capital social intelectual, en el área de la educación, mediante la producción, facilitación y reafirmación de los conocimientos científicos, tecnológicos y humanísticos para formar con la más alta calidad educadores competentes que ostenten valores éticos y morales, y que desempeñen exitosamente su labor en el campo de la educación.

2.5. Instrumento de recolección de datos

Al no encontrar la descripción del evento de estudio en el contexto elegido, procedo a elaborar instrumentos de recolección de datos. El estudio se centra en un momento único en el tiempo presente, con una fuente única y primaria de información que es el docente en el aula, y de su discurso recogido por la propia investigadora en el contexto de ocurrencia.

2.6. Matriz de Análisis de los contenidos comunicacionales referidos a poder – saber según Foucault

2.6.1. Descripción general.

La matriz empleada para el análisis de la información recolectada respecto a los contenidos comunicacionales está siendo elaborada por la investigadora, teniendo como base los planteamientos de Foucault y de acuerdo a las necesidades particulares de la investigación que están previstas en la pregunta de investigación.

En la matriz de análisis se identifican y ordenan: dimensiones, niveles, áreas e indicadores, que van a permitir develar las relaciones menos evidentes presentes en los contenidos comunicacionales verbales y no verbales presentes en los discursos a analizar, particularmente los referidos a poder saber según las directrices propuestas por Foucault.

Como plantea Noriega (2003)⁷², las matrices son elementos construidos expresamente para ejercer la hermenéutica, para ejecutar la técnica del análisis de contenido (inicialmente), ya que ellas permiten al investigador organizar la información

⁷² Véase la Tesis Doctoral de Yajaira Noriega. (2003). *Un sistema cliente para la educación Superior. El método, la hermenéutica y el análisis de contenido*. Cap. VII. p.26. Universidad de Carabobo, Venezuela.

según criterios categorías y códigos para eventualmente facilitar la interpretación de los datos a la luz del discurso que los soporta.

Las matrices resultan ser la expresión pragmática de la teoría, permiten recoger la expresividad teórica del emisor del discurso en sus unidades más concentradas de información en el texto –las categorías y los códigos–, de igual manera se estima que las matrices permitirán recabar y someter al segundo paso del círculo hermenéutico (la interpretación).

Las matrices se construyeron según la metodología del Q´análisis que contiene las siguientes instancias:

1. Categorizar las relaciones encontradas en el círculo aplicado a los tres niveles de análisis.
2. Importancia del código a nivel semántico, formal y sociocultural.
3. Interpretación de las categorías desde la teoría y su relación con lo encontrado.
4. Construir una red interpretativa intercategorial, trazando líneas de tráfico entre las categorías.
5. Representar la red en una imagen o matriz poliédrica o mapa conceptual.
6. Interpretación general de las categorías, perspectiva general y temporalidad.
7. Construir una red interpretativa intercategorial analizando desde las categorías y su contexto.

La técnica empleada para obtener la información, consiste en la observación directa por parte de la investigadora que ingresa al aula donde no tiene relación académica con ninguno de los integrantes. Los instrumentos que sirven para el registro y seguimiento durante las clases orientadas por cada docente en el aula son el registro que pasa a ser el diario de campo, las grabaciones de audio y video que se realizarían sin tener el aval del informante.

La importancia dada a la observación ha favorecido que exista preocupación en la mayor parte de las investigaciones en el aula por establecer criterios y categorías formales para clasificar hechos que se desarrollan en el aula, o por desarrollar modelos de estructuras discursivas. La observación directa ha venido constituyendo un elemento clave en la investigación de procesos que ocurren en el aula. Gaies (1983) lo indica en los siguientes términos: "...and it is the intensive observation, description, and analysis of classroom activity that makes current research so promising as a prelude to controlled investigation of the variables of second language teaching and learning" (p. 213).

Recientemente, se han incorporado otros enfoques etnográficos en la investigación de los procesos en la clase que responden a principios holísticos para describir procesos de interacción en el aula considerando que ésta proporciona un contexto social. Estos enfoques reciben distintas denominaciones, pero en todos ellos se observa la influencia de la antropología y sociología.

2.6.2. Validez.

La validez de constructo de la investigación se realiza a través de la elaboración de la tabla de operacionalización, que contiene las dimensiones e indicios de los contenidos comunicacionales y que se materializa en la matriz de análisis

La validez de contenido de la investigación se determinó a través del juicio de expertos que ubicó los indicadores de cada dimensión según su criterio.

2.6.3. Confiabilidad.

Para determinar, en un primer momento, el grado de confiabilidad de la matriz, se realizó una prueba piloto en noviembre de 2006 en la Facultad de Educación de la Universidad de Carabobo. Se accedió al aula de clases de 5 docentes que dirigían los siguientes espacios académicos:

Tabla 4. Espacios académicos.

Docente observado	Número de asistentes	Secciones y Mención
A	12	B (Ciencias Sociales)
B	14	A (Orientación)
C	16	A (Informática)
D	10	A (Docencia)
E	15	B(Matemáticas)
5 docentes	67	5 secciones

Fuente: Observación directa por parte de la investigadora y lista de asistencia.

2.7. Población y muestra

2.7.1. Población.

En el período académico en el que se recoge la información para la prueba piloto, existían (6) docentes que guiaban las diversas asignaturas en cada mención. Para la realización de la prueba piloto se eligieron 5 docentes, muestra referencial distribuida en siguientes menciones de las carreras ofrecidas por la universidad para el segundo semestre de 2007: Mención Ciencias Sociales, Matemáticas, Informática, Orientación, Docencia Infantil.

Luego de realizar la prueba piloto, se elige el I semestre de 2009 para recolectar la información, momento para el cual la población total son 4 docentes a los que le son asignados 5 espacios académicos.

2.7.2. Muestra.

Después de realizada la prueba piloto, está previsto que el tipo de muestreo sea probabilístico, ya que se puede determinar la probabilidad de que cada una de las personas pueda ser parte integrante de la muestra. La investigadora tiene conocimiento de todos y cada uno de los integrantes de la población (se accede al listado que posee la

oficina de control de estudios), lo cual constituye una ventaja que es permitir medir la magnitud del error en las conclusiones.

La técnica de muestreo elegida es la estratificada, teniendo en cuenta que la población es heterogénea respecto a las características relevantes para los resultados. A través de esta técnica, se fragmenta la población para pretender homogeneizar los subgrupos teniendo en cuenta el área de conocimiento a la que pertenezca el docente observado. Se establecerían dos subgrupos, que pasan a ser estratos: los docentes de las áreas de ciencias exactas y los docentes del área de ciencias humanas.

Teniendo en cuenta el conocimiento estadístico de la población, de los estratos, que son dos para este caso, elegiré una muestra que corresponderá al mismo número de docentes de cada estrato.

2.8. Tipo de análisis de datos

Se plantea que esta es una investigación cualitativa y cuantitativa, teniendo en cuenta que el debate entre métodos interpretativos (humanísticos) y experimentales (positivistas) ha existido y continúa existiendo, observándose tendencias en uno u otro sentido. La investigación cuantitativa requiere la selección previa de las variables que se van a observar y medir y, por lo tanto, no es totalmente satisfactoria si se usa de forma exclusiva en un campo en el que se sabe que muchas variables están aún por descubrir o redescubrir, en un campo en el que el interés se centra en generar hipótesis y no necesariamente comprobarlas.

Es evidente que el debate en torno a las ventajas y limitaciones de la investigación cuantitativa y cualitativa continuará, a pesar de que se observa la presencia de ambas en estudios actuales. Estas ideas se manifiestan en las palabras de (Gaies, 1983, p. 215):

However, even those who remain skeptical of the reliability of learner intuitions recognize that quantitative research is to some degree shaped by researcher intuitions and biases; and those who criticize the small sample sizes of anthropological studies recognize that most conventional research in language classroom processes is often based on relatively small samples also. Thus, it may be hoped that several research methodologies will be used with the rigor and care which each demands and that they will be viewed as complementing each other, and that in this way the enormous complexity of language classroom processes may be clarified from a number of perspectives.

Cazden (1986) describe dos tipos de investigaciones en torno al discurso del aula. Uno de ellos se preocupa fundamentalmente de determinar los procesos de enseñanza que son más efectivos en relación con el producto que se desea que los alumnos produzcan. Este tipo es definido como investigación proceso-producto (P-P) e incorpora el análisis de variables independientes tales como la frecuencia de uso de ciertas categorías en el habla de la clase. Flanders (1970) constituye uno de los ejemplos más conocidos de este modelo.

El otro tipo de investigación es conocido como el modelo descriptivo. Aquí se evitan las categorías y sistemas de codificación iniciales hasta que se evidencian a lo largo de la investigación las que son significativas para los participantes. Cazden (1986) define estas metodologías como sociolingüísticas, aunque es consciente de que el término no abarca toda la variedad de métodos descriptivos.

Una diferencia entre ambos tipos de investigación es la forma de elaborar los informes y conclusiones derivadas del estudio. En las investigaciones P-P se codifica el habla en el aula y, por lo tanto, los informes finales contienen tablas de frecuencias y muestras del lenguaje del aula como ejemplos de las categorías codificadas. En las investigaciones sociolingüísticas se trabaja a partir de las transcripciones de grabaciones audio o video de la vida del aula y, en ocasiones, de las notas detalladas tomadas en la

observación; pueden incluir datos cuantitativos y de frecuencia, pero se da más importancia al análisis cualitativo de extractos del habla en el aula.

Una de los primeros trabajos publicados en esta línea fue el de Cazden, John y Hymes (1972), *Functions of Language in the Classroom*. Por otra parte, es evidente que estos dos enfoques investigadores tienen sus raíces en diferencias filosóficas y metodológicas profundas entre lo que se conoce como perspectiva positivista y perspectiva interpretativa respectivamente.

En este estudio, se pretende llegar a la integración en todos los momentos del análisis esto desde perspectivas y enfoques de la lingüística y la sociología, de tal manera que se recurrirá a los datos estadísticos, pero estos datos han surgido de la observación del aula a través de las grabaciones de audio realizadas y apoyadas en el diario de campo, su transcripción y análisis.

El tratamiento cuantitativo de los datos parte de la descripción del discurso del docente en el aula, teniendo en cuenta las áreas, dimensiones e indicadores planteados en la matriz elaborada para los fines de esta investigación. Las transcripciones realizadas de una sesión de trabajo por cada docente en el aula corresponden a 30 minutos de clase en cada caso. Este primer nivel de descripción a nivel estadístico se recoge en tablas de frecuencias, luego asociaciones y correlaciones realizadas con el programa estadístico SPSS.

Se recurre al diario de campo que recoge las observaciones directas a las fuentes de información para apoyar las interpretaciones y complementar esta primera fase del proceso con segmentos de la transcripción no recogidos en la grabación, prestando especial atención a movimientos, gestos, desplazamientos en el aula, anotaciones en la pizarra, etc. Por otra parte, teniendo en cuenta los indicadores de las áreas y dimensiones del evento de estudio que se han plasmado en la matriz, hay espacio para realizar análisis de varianza al cruzar la información y categorías que puedan surgir. A este intento se

unen los programas para vincular y generar redes conceptuales como por ejemplo el SEMnet o Inspiration.

Con el fin de complementar la descripción de la primera fase, realizaría análisis cualitativo de los rasgos discursivos estudiados y así mostrar ejemplificaciones de la función de los mismos. Un aspecto a considerar en estudios cualitativos de este tipo es el valor más o menos subjetivo de la interpretación de datos. Por ello, hago algunas precisiones: los resultados y conclusiones que se deriven de las interpretaciones hechas son una explicación, una recopilación de aspectos entre los muchos que se dan en la interacción.

Se seguirán ciertos procedimientos para garantizar el valor de las interpretaciones, se mencionaran fenómenos observados como recurrentes y no que se presentan en ocasiones únicas, para lo cual se revisará constantemente tanto la transcripción como la codificación para contrastar percepciones iniciales. Se prevé la contrastación por medio de un observador externo que escuche todas las grabaciones. Como es evidente, se acepta que pueda haber interpretaciones equívocas; éstas pueden ser objeto de futuras investigaciones.

FICHA TÉCNICA

Fase de Observación directa

1. La investigadora

La investigadora asiste como oyente y hace personalmente la grabación de las sesiones de clase. En este caso, no hay una conversación o diálogo libre⁷³ entre informantes e investigador. La observación participativa del investigador permitió el

⁷³ Los aspectos que conforman la ficha técnica son sugeridos en el trabajo coordinado por Antonio Briz, titulado: La conversación Coloquial (Materiales para su estudio). Grupo *Val.Es.Co.* Universidad de Valencia.1992.

registro de información haciendo uso del diario de campo, que llevaba al aula, donde no se impedía tomar apuntes. El hablante, que en este caso es el docente, no ignoró que se le estuviera grabando, ya que lo consideró pertinente como herramienta válida para que los estudiantes profundizaran en el tema, al considerar *amplia y profunda* su temática.

2. Datos identificadores de la grabación

Para la obtención de la información, se aplican los criterios de la metodología sociolingüística, debido a la utilidad y ventajas que ofrece la integración de estas dos disciplinas. Se destaca que es un estudio de caso del habla viva en el contexto social real en que se produce el encuentro cara a cara del docente y sus estudiantes. Se registraron los contenidos comunicacionales por medio de la grabación magnetofónica.

En el caso N° 1, de la información obtenida en las diferentes sesiones, se decidió tomar y transliterar dos encuentros específicos, que a juicio de la investigadora concentran la temática y el objetivo fundamental del curso básico obligatorio contenido en el plan de estudios de la mención en Investigación Educativa.

2.1. Fecha de la grabación

La información fue recogida en distintos momentos (febrero a abril) del I semestre del año 2007, cuando la facultad ofertó el programa en el horario de 2pm a 4pm, dirigido por los docentes observados de los cuales se obtienen sus contenidos comunicacionales emitidos en el aula de clase, donde impartieron sus clases.

2.2. Tiempo de la grabación

El seminario consta de dos momentos de 45 minutos máximos, y con dos momentos de receso de 15 minutos.

2.3. Lugar de la grabación

El aula universitaria es el contexto donde se recoge la información. Estos espacios cuentan con un número limitado de sillas y una mesa para el docente, que en este caso, se encontraba ubicada en la parte de adelante, muy cerca de la pizarra, teniendo la puerta a mano derecha, ubicado el docente frente al grupo.

3. Situación Comunicativa

3.1. Tema o materia

Se trataba de un seminario dirigido a los estudiantes que inician sus estudios por lo que se considera asignatura de obligatoria, prerrequisito para pasar al segundo semestre. Se planteó como materia fundamental a trabajar, revisar y analizar las diferentes posturas contemporáneas respecto al tránsito de la Modernidad a la Postmodernidad.

3.2. Propósito o tenor funcional

La interacción oral es en un primer momento unilateral con interferencia de dos oyentes que apenas interrumpen para pedir confirmar o rectificar información dada por el docente. Se evidenció a lo largo de las sesiones que el docente incita e invita en los últimos momentos de la sesión a que se establezca un diálogo teniendo como base los argumentos expuestos por él y apoyados en papel de trabajo que deben leer los estudiantes. La comunicación fue predominante unilateral. Su interés se concentró en que el sistema conceptual y sus respectivos argumentos fuesen conocidos e interiorizados por los estudiantes.

3.3. Tono

El tono de la exposición por parte del docente, en este caso, fue formal. Teniendo en cuenta los contenidos no verbales registrados en situaciones específicas, en general, el tono de voz fue un tono medio alto con énfasis en ciertos términos.

3.4. Modo o canal

Se caracterizó por la exposición cara a cara recurriendo a la pizarra, donde el docente elaboraba esquemas que pretendían dejar clara la relación conceptual y los argumentos teóricos de los temas tratados.

4. Tipo de Discurso

Si se tiene en cuenta el objetivo principal del curso, el tipo de discurso en este caso es argumentativo. El docente trata de acudir al entendimiento lógico del oyente para que comprenda las razones que expone. A lo largo de los contenidos registrados, hay conceptos y razonamientos convincentes, con apariencia de verdaderos. Aunque hay una actitud algo brusca y prepotente de parte del docente, siempre manifiesta que sus argumentos se basan en autores reconocidos, lo que hace pensar al oyente que las ideas han estado ahí desde siempre, y que lo único que ha hecho el docente es transcribir una verdad universal. Como característica a destacar de un discurso argumentativo bien construido, es que ha de ser humilde, sin aires de grandeza ni de erudición. Aspecto que en el análisis se destacará en el discurso de este hablante.

En este caso particular, se revisará la estructura del discurso argumentativo, que parte de la exposición de la tesis (a modo de introducción) o las ideas que se pretenden demostrar; luego pasa a la argumentación propiamente dicha, con las opiniones concretas razonadas convenientemente; finalmente se expresa la conclusión, que vuelve a la idea inicial, pero esta vez con el peso de la razón detrás. Al parecer, las estrategias discursivas más utilizadas en este tipo de discurso son la analogía, la asociación por contrario, la generalización, la ejemplificación y la experiencia personal y de autoridades, las cuales se intentarán determinar y analizar más adelante.

5. Técnica de Grabación

Como se indicó inicialmente, la investigadora accede a la exposición libre del hablante, siendo observadora participante y grabando de manera ordinaria.

6. Descripción de los participantes

El número total de participantes inscritos y en listas oficiales fue de 12 estudiantes. Sin embargo, siempre se observó mayor número de participantes, puesto que asistían estudiantes de otras secciones, asistencia masiva de oyentes que nunca superó los 20 participantes. El alumnado se caracterizó por su heterogeneidad. El grupo oficial estaba conformado por 8 mujeres y 4 hombres, con edades comprendidas entre 25 y 60 años, con gran variedad de títulos académicos superiores y en su mayoría se dedicaban a la docencia universitaria en el nivel de pregrado y en secundaria.

El docente N°1, pertenecía a la universidad en calidad de docente de planta a tiempo completo, con estudios superiores de postgrado, especializado en el área de Ciencias Sociales. Para el momento de dirigir el seminario, tenía recientemente publicado un texto que trataba el tema de epistemología.

Fase de Observación selectiva

Recolectada la información, se hizo la selección cualitativa de los informantes, cuyas muestras de habla constituyen el corpus. Se inicia la transliteración del texto oral y su conversión en texto escrito, según los protocolos establecidos que permiten identificar a los hablantes y su código lingüístico.

Se dispone de una transliteración para verificar la concordancia y fidelidad de la categorización como para consolidar una especie de banco de registros que proporcionan material para futuras investigaciones. Idealmente, las lecciones o encuentros en el aula fueron observados y registrados con medios magnetofónicos teniendo conocimiento los profesores que dirigieron cada una de las sesiones.

Se establecieron convenciones:

Doc:	Docente
Est. 1:	Estudiante, quedarán diferenciados por el número con que se acompaña.
OI:	Otro interlocutor ajeno al encuentro docente estudiante.
(i)	Interrupción por parte de un oyente.
...	Pausa breve y voluntaria que realiza el hablante.
Negrilla:	Marcación para enfatizar, estilo del hablante.
(...)	Discurso que no se puede transliterar, presenta problemas de audio.
[]	Información extratextual: ruidos más o menos voluntarios, aspiración, carraspeo, sonrisa, tos, murmullos en el grupo.
(sic)	Para determinados ítems, que pudieran parecer un error en la transliteración, fundamentalmente por causa de una grafía. No se usaría si el propio hablante rectifica el error y queda patente que es consciente de haberlo cometido.
(dir)	Indicación específica del docente al estudiante, según el tema que trabaja.

Se inicia la transliteración, como ejemplo:

Encuentro 1.	
[El docente ingresa al aula, saluda al grupo y se dirige a la mesa, deja los textos y sus pertenencias, se dirige a las estudiantes]	
1.	Doc: Ese es el rumbo de hoy de nosotros...El rumbo de nosotros, en este capítulo, tiene que ser lo que llamamos de rigor...de rigor (sic) ... Francis Fukuyama, Francis Fukuyama,(sic) es el que dice, es el que dice (sic) (i)
3.	Doc: Fukuyama!, Francis Fukuyama.
4.	Est.1: ¿Cómo se llama el libro de él?

Por otra parte, se construye el instrumento que contiene: el área lingüística, el área kinésica, el área paralingüística y el área proxémica. La matriz contiene además los indicadores de cada área como las dimensiones elegidas. Las dimensiones surgen de la lectura, análisis y comparación de los contenidos teóricos, metodológicos y sociales a la luz de las propuestas de Michel Foucault y otros autores como Jurgen Habermas y su Teoría de la Acción Comunicativa; lo anterior, se concreta en la tabla de especificaciones

que posteriormente se transforma y denomina Matriz de Análisis de Contenidos comunicacionales referidos al poder y al saber (**MAC²PS**).

Tabla 5. Especificación contenidos comunicacionales Poder – Saber. (Foucault).

Contenidos o contextos		Área: 25% Lingüística	Área: 25% Kinésica	Área: 25% Proxémica	Área: 25% Paralingüística	Contenidos específicos							
Dimensiones		Términos para referirse al alumno	preguntas que formula	Ordenes o mandatos	Gestos o ademanes	Dirección de la mirada	Posición general del cuerpo	Sonrisa	Angulo de ubicación	Grado de cercanía	Tono, ritmo, entonación	Sonidos articulados	Total
Control y selección	Reduce al silencio												
	Regula la comunicación												
	Vigila los actos												
	Encierra en espacio y tiempo												
	Señala la dirección del P y A												
	Marca o registra												
	Obliga a realizar acciones												
	Prohíbe actuaciones												
	Impone la norma a los sujetos en cada situación												
Transformación	Vincula situaciones, sujetos												
	Clasifica o categoriza												
	Jerarquiza en términos de mayor p r valor												
	Diferencia a los individuos de una u otra clase												
	Favorece situaciones												
	Estimula o premia actos												
Exclusión	Incita a producir o a luchar												
	Desaprueba conductas												
	Excluye lo inasimilable												
	Elimina o destituye del grupo lo ext o no deseado.												

Fuente: Elaboración propia.

Para finalizar, la matriz pasa a constituirse en herramienta valiosa para el análisis de varios tipos de discurso en la medida que comprende tres dimensiones que se pueden evidenciar en gran parte de contextos institucionales donde se da el ejercicio del poder saber y los disciplinamientos que obligan a las personas a asumir roles y efectos a favor o en contra de su propia voluntad, tal como lo planteó Michel Foucault, en la escuela el ejercicio del poder tiene mayor influencia en los procesos de subjetivación (o formación de un sujeto de conocimiento y un sujeto de prácticas sociales).

Capítulo III.

ASPECTOS PARTICULARES DEL ESTUDIO DE CASOS: APLICACIÓN DE LA MATRIZ EN UN CONTEXTO UNIVERSITARIO LATINOAMERICANO

3. Estrategias de orientación argumentativa presentes en el discurso docente

Como expresa (Ugas, 2005, p. 65):

Cuando escuchamos hablar a alguien no se debe olvidar la propia presuposición sobre el argumento del asunto tratado, lo cual exige estar abierto a las opiniones del otro o al contenido del texto. Tener conciencia de esta estructura circular del comprender (...) es percatarse de las presuposiciones o prejuicios que actúan en todo acto de comprender. " La labor del hermeneuta es recuperar la estructura dialogal allí donde está oculta (...) cuando la tarea hermenéutica se concibe como un diálogo con el texto, esto es más que una metáfora, es un verdadero remedo de lo originario" (Gadamer, 1994, p. 446).

En aras de continuar con la tarea hermenéutica para fundamentar y analizar el discurso docente, retomamos aspectos de base para decir, en palabras de (Plantin, 1998, p. 5), que los mitos fundacionales de la argumentación se encuentran en el siglo V. a.c. y su desarrollo es paralelo al de la geometría. El llamado primer tratado de la argumentación utilizado para presentarse ante un tribunal se denominó el 'método razonado'.

La reflexión en torno a la argumentación suele relacionarse con Aristóteles en detrimento de los sofistas de quienes se tiene un referente de acercamiento a la argumentación a la cual aportaron aspectos como la antífona, la paradoja, lo probable, y la interacción argumentativa denominada dialéctica. Una de las tareas permanentes de la argumentación es la de tratar de aclarar las situaciones a las que se aplican sistemas de normas heterogéneos. Hacia el siglo XIX, la argumentación adquiere cierta autonomía

con la aparición de las ciencias experimentales y, a la par de la lógica, se convierte en disciplina matemática formal.

Desde una perspectiva pragmática, la argumentación trabaja con la teoría de los actos de habla de Austin (1962) y la obra de J. R. Searle (1969) que se relacionan a su vez con la teoría de la conversación H. P. Grice (1975), enfoques que han hecho posible el estudio de las argumentaciones ‘cotidianas’ o ‘comunes’, además de permitir el avance en cuanto a los géneros discursivos hacia el debate argumentado en general.

Para esta investigación, se tienen en cuenta cuatro direcciones de investigación relacionadas con la pragmática: la argumentación y el análisis de la conversación de J. Moeschler (1985), la pragmática lingüística ‘integrada’ en la lengua a partir de la obra de J. C. Anscombe y O. Ducrot (1983) y la pragmática sociológica y filosofía de la ‘acción comunicativa’ con la obra de J. Habermas (1981) que ha influido directamente en la teoría de la argumentación desde el punto de vista ético de la misma. Nos centramos en ciertos tipos de adecuación contextual, dentro de la tradición francesa y la teoría de Ducrot y Anscombe, que tiene que ver con los principios de adecuación de los enunciados respecto al contexto lingüístico en que aparecen y representa el enfoque “interno” y discursivo como expresa (Escandell, 2008, p. 94).

Según (Calsamiglia y Tusón, 2007, 284), la argumentación como secuencia textual aparece en muchas de las actividades de la vida social, pública y privada. Se argumenta en cualquier situación en la que se quiere *convencer* o *persuadir* de algo a una audiencia, ya esté conformada por una persona o una colectividad. Como práctica discursiva que responde a una función comunicativa, la argumentación en el discurso docente se orienta al estudiante receptor para lograr su adhesión, siendo particular la presencia de la argumentación orientada a la racionalidad y a la emoción.

¿Qué es argumentar? En líneas de (Escandell, 2008,p. 94), la argumentación se ha venido entendiendo desde la perspectiva retórica y la perspectiva lógica. Un primer planteamiento conceptual es el de (Plantin, 1998, p. 25) para quien argumentar es:

(...) es ejercer un pensamiento justo. Para llevar a cabo un recorrido analítico y sintético se estructura un material; después se examina un problema, se reflexiona, se explica, se demuestra a través de argumentos, de razones, de pruebas. Se proporcionan causas. La conclusión es un descubrimiento, produce una innovación o al menos, conocimiento.

El aspecto citado habla del carácter cognitivo de la argumentación, que permite desplegar la intuición en una lengua en la que se expresa el pensamiento y puede tener diversos matices, ya que funciona en la todas las esferas de la vida social, de ahí que se llegue a la argumentación con un saber común que se pone en tela de juicio y hasta se problematiza.

Para Anscombe y Ducrot (1983:8) *argumentar* es básicamente dar razones a favor de una conclusión: *un emisor hace una argumentación cuando se presenta un enunciado (o un conjunto de enunciados) E1 [argumentos] para hacer admitir otro enunciado (o conjunto de enunciados) E2 [conclusión].*

Tal como lo expone Escandell (2008:95), hay una expresión clave en la cita de los autores señalados para no entender la argumentación como demostración formalmente de la validez de una conclusión, ya que *hacer admitir* se trata de presentar algo como si fuera una buena razón para llegar a una conclusión determinada, pero no se está afirmando que lo sea realmente.

Se argumenta en todas las situaciones en las que existe una alternativa, una posible contestación, en las que hay que justificar, comprometerse en la acción y cuando hay que tomar decisiones. Vista así, la argumentación es una actividad lingüística

acompañada de una actividad del pensamiento y, en definitiva, para esta investigación se consideraría *la argumentación como un hecho del discurso, que atañe a la práctica del lenguaje en contexto, donde el habla es argumentativa, resultado concreto de la enunciación entendiendo que con el enunciado se pretende actuar sobre el interlocutor* hasta quizás transformar su pensamiento y acción. Este referente se tiene en cuenta por investigar una acción particular en el aula de clases donde interactúan el profesor y los estudiantes. A ello se suma que en esa interacción es clave el diálogo, punto de vista referenciado por (Plantín, 1998, p. 39-40):

Se puede definir la argumentación como el conjunto de técnicas (conscientes o inconscientes) de legitimación de las creencias y de los comportamientos. La argumentación intenta influir, transformar o reforzar las creencias o los comportamientos de la personas o personas que constituyen su objetivo. Se puede considerar como argumentativo todo discurso presentado en un contexto de debate orientado por un problema.

Y es que el estudio de la argumentación tiene como objeto la situación dialógica, la conversación, para lo cual utiliza instrumentos preparados para el análisis de las interacciones verbales, y en este caso particular también para las interacciones no verbales. Como hecho discursivo del habla, la argumentación en el tipo de discurso docente se produce con alternancia entre el monólogo y el diálogo, teniendo en cuenta que la orientación en el plano discursivo corresponde al razonamiento en el plano cognitivo.

3.1. Tipos de Argumentación

Según (Plantín, 1998, p. 75), los tipos de argumentación son: "Por la causa; concluye con la existencia de un efecto derivado de la existencia de una causa. Por el

efecto; hay una causa asociada a un efecto biunívoca y si se constata se afirma la causa. Por las consecuencias, las cuales pueden ser positivas o negativas. Por analogía, nunca es concluyente y su valor explicativo es incierto”.

En la época moderna, la realidad argumentativa fue señalada por Locke y sus tres formas, declaradas no válidas por oponerse a la argumentación científica: la argumentación sobre la persona, la argumentación de autoridad y la argumentación sobre la ignorancia: *mientras no se tengan más datos si es profesor conoce su materia*. Estos tipos para (Locke, c.p. Plantín, 1998, p. 120), los opone a la argumentación *ad rem*, que trata de las cosas mismas, del objeto, el fondo del debate, independientemente de quienes debaten, ya que ésta pone en juego únicamente las capacidades del conocimiento; se dirige al juicio. Subraya Locke que esta forma de argumentar es la única capaz de acrecentar nuestros conocimientos.

El tipo de argumentación de mayor relevancia en el análisis del discurso docente parece ser el de autoridad: según Plantín (1998:145) es un argumento de confirmación: el locutor enuncia a un particular autorizado en quien se apoya, lo admite como persona garante de su justeza. Sin embargo, hay que distinguir entre autoridad manifestada directamente por el interlocutor y el de la autoridad citada por el interlocutor con el fin de apoyar sus afirmaciones. Así mismo, se admite que pueden existir géneros discursivos reconocidos como argumentativos y, también, que puede existir argumentación -o secuencias argumentativas- en otros géneros (en una explicación de clase). Como bien señala (Cros, 2005, p. 61), no hay un acuerdo respecto de la consideración de la argumentación como un tipo de texto con una estructura y rasgos que lo caractericen.

3.2. Estructura básica de la argumentación en el discurso docente

Para revisar y analizar la estructura de la argumentación en el encadenamiento particular de los enunciados que produce el profesor en el aula de clases, se tiene

presente, según (Plantín, 1998, p. 62), que *toda argumentación tiene que ser analizada según los parámetros de objeto, de lenguaje y de interacción*, y que la estructura lingüística de E₁, debe satisfacer ciertas condiciones que la hagan apta para constituir, en un discurso, un argumento para E₂, según (Anscombe y Ducrot, 1983, p. 8), siendo las dos características que explican y motivan el funcionamiento de los mecanismos lingüísticos de la argumentación las que plantea (Cuenca, 1995, p. 27 c.p. Calsamiglia y Tusón, 2007, p. 286): la estructura silogística (premisas-conclusión) y antitética (tesis-antítesis), por una parte, y el dialogismo, por otra.

En la estructura argumentativa es fundamental la presencia de los marcadores discursivos para determinar el orden relativo y la *orientación* en que aparecen. Tendrán argumentos y conclusión, así como las escalas argumentativas y los *topoi*, tal como se ejemplificará más adelante. El esquema mínimo de la argumentación (S) propuesto por (Plantín, 1998, p. 38) presenta los siguientes componentes:

Premisa <i>así pues, a menos que R</i> Ley de paso Garantía	Conclusión
	Reserva

Los enunciados de las conclusiones se pueden presentar bajo dos formas lingüísticas: en caso de preguntas, el enunciado se presenta en forma constatativa. Típicamente se trata de un enunciado en presente de indicativo: '*ciertamente las cosas son así*'. En el segundo caso, el enunciado de la conclusión tendrá una forma inyuctiva, típicamente en imperativo: '*hagamos pues esto*'. En cuanto a la conclusión del argumento, aspira menos a derivar conocimiento que a construir hipótesis de trabajo y acción, (Plantín, 1998, p. 42).

La ley de paso aportaría el sentido argumentativo, y de ahí toma la premisa su orientación hacia la conclusión. Expresaría una "verdad general", a veces de tipo proverbial, atribuida a un enunciador colectivo. '*Se sabe que...*' La ley de paso permite al argumentador apoyar lo que dice en un principio, en una convención admitida en su

comunidad de habla, principios que reciben el nombre de lugares comunes o *topoi*. (Plantin 1998, p. 43).

Se parte de la hipótesis de que existen premisas admitidas por las dos partes (Plantín, 1998, p. 108). Hablar de los hechos implica un acuerdo si son externos al debate argumentativo. En caso contrario, la división del discurso se marca por designaciones emotivas, por una cuestión de ‘empatía emocional’ nos convertimos a los hechos tanto como a las creencias. Como medio eficaz de evitar la argumentación, se hace desviar la interacción verbal hacia la no verbal por medio de términos insultantes que desvían el debate a cuestiones personales. En el esquema de Plantín, cuando falta una premisa se habla de *entimema*. Veamos: *Me lo ha dicho P así que lo considero como un hecho. Se sobreentiende que P es una persona de fiar*. Este sería el caso de argumentación sin ‘ley de paso’. Ahora, en el caso de argumentación sin conclusión, se debe a una acción manipuladora si el interlocutor no es consciente de la conclusión a la que le compromete la aceptación de la premisa.

Los pasos o argumentos pueden estar explícitos o implícitos, en este último caso, los hablantes tienen que producir inferencias para construir los enunciados correspondientes a cada fase. De acuerdo con (Adam, 1992 c.p. Calsamiglia 2007, p. 287), la estructura mínima puede ser recurrente (una conclusión se transforma en una nueva premisa) o bien pueden presentarse múltiples argumentos que lleven a una conclusión para apoyar y reforzar un punto de vista. Al esquema presentado, se agregan elementos propuestos por Toulmin (1958) como es la categoría de garantía, reserva, y de (Van Dijk, 1978, p. 160), los conceptos de marco, circunstancia, hechos, legitimidad y refuerzo, entre otros.

Según (Castellà, et al, 2007, p. 82), para organizar el discurso hay estructuras secuenciales arquetípicas que se utilizan por imitación o impregnación, de modo más o menos consciente, tal como las esquematizan autores como Coltier (1988), Adam (1992) y Bronckart (1994). Veamos algunos aspectos particulares de la estructura:

- La estructura argumentativa: se produce cuando se presenta la visión de un contenido que incluye la opinión o la controversia: introducción – tesis o argumento – pruebas- argumentos secundarios – pruebas – conclusión. Estructura similar a la considerada por (Moeschler, c.p. Cros, 2005, p. 61), para quien en la introducción se presenta una opinión y se define el propósito, en el desarrollo se defienden los argumentos y se presentan las objeciones a los argumentos del destinatario y finalmente la conclusión que sintetiza lo expuesto y refuerza la tesis principal.

- La estructura explicativa: aparece cuando se presentan contenidos curriculares como saberes objetivos: constatación inicial – problematización – resolución o explicación – conclusión. La estructura directiva o instruccional surge para organizar la clase, la realización de ejercicios y actividades. Ordenes – presiones – posible justificación argumentativa.

Para concluir, podemos afirmar que como analistas del discurso, revisamos la estructura y la lógica de la argumentación tanto en el discurso argumentativo como la argumentación en el discurso, teniendo entre otros objetivos alcanzar la comprensión. Como pone de relieve Plantín (1998):

Comprender a un locutor es ver lo que quiere decir, captar sus intenciones, prever cómo va a continuar su discurso, prever sus conclusiones; es, en una palabra, captar ese ‘X’ hacia el que apunta, y es la razón por la cual el enunciado se ha emitido. Comprender el enunciado, es ser capaz de captar su sentido es decir, las intenciones que expresa lingüísticamente, las conclusiones ‘X’ que prefigura. Ese sentido estará orientado hacia la continuación del discurso y se define como la causa final del enunciado. (p. 117)

3.3. Análisis particular de la estructura de la argumentación

En esta investigación es particularmente importante enfocar la institución universitaria y el papel del profesor, así como el espacio de negociación en que el lenguaje, a la vez que desempeña un papel fundamental, permite ser tomado como material de análisis y reflexión de los diferentes aspectos de la vida escolar donde el saber del maestro implica apropiación, no sólo de contenidos, sino que además deja ver una cantidad de elementos sutiles e implícitos donde se cruzan lo afectivo y lo social con el trabajo intelectual y el resultado. Por ello, un acercamiento a la práctica comunicativa de los profesores se efectúa recurriendo a la teoría de la argumentación que ofrece herramientas para lograr una mejor comprensión del discurso pedagógico ubicado en el territorio de los discursos sociales.

Un primer acercamiento a la estructura general de la argumentación en el discurso docente se apoya en lo planteado por (Plantín, 1998, p. 37), según el cual, en un estado inicial, la argumentación contaría con una dinámica dialógica que consta de cuatro estadios: la proposición, una oposición, un problema y los argumentos. Veamos un ejemplo:

3.3.2. Caso N° 1.

Fragmento 1: proposición: *Ya vimos esta conferencia.*

Respecto a la proposición, primer estadio, el profesor sostiene que fue visto el tema, así expresa su punto de vista en forma de aseveración. Puede ocurrir que el oyente simplemente acepte la proposición (en este caso, el docente, aunque hace hincapié en que es así y, por tanto, continúa con el tema). En este caso concreto no hay respuesta de parte de los estudiantes. Al parecer tampoco había intención de dar espacio por parte del profesor para que ellos respondieran, lo que pone en duda el interés de las partes por el ‘diálogo’ en busca de un acuerdo general. En el segundo estadio, habla de la posible

oposición, rechazo, hasta la presencia de preguntas para poner de manifiesto su oposición, lo que en este caso no se da.

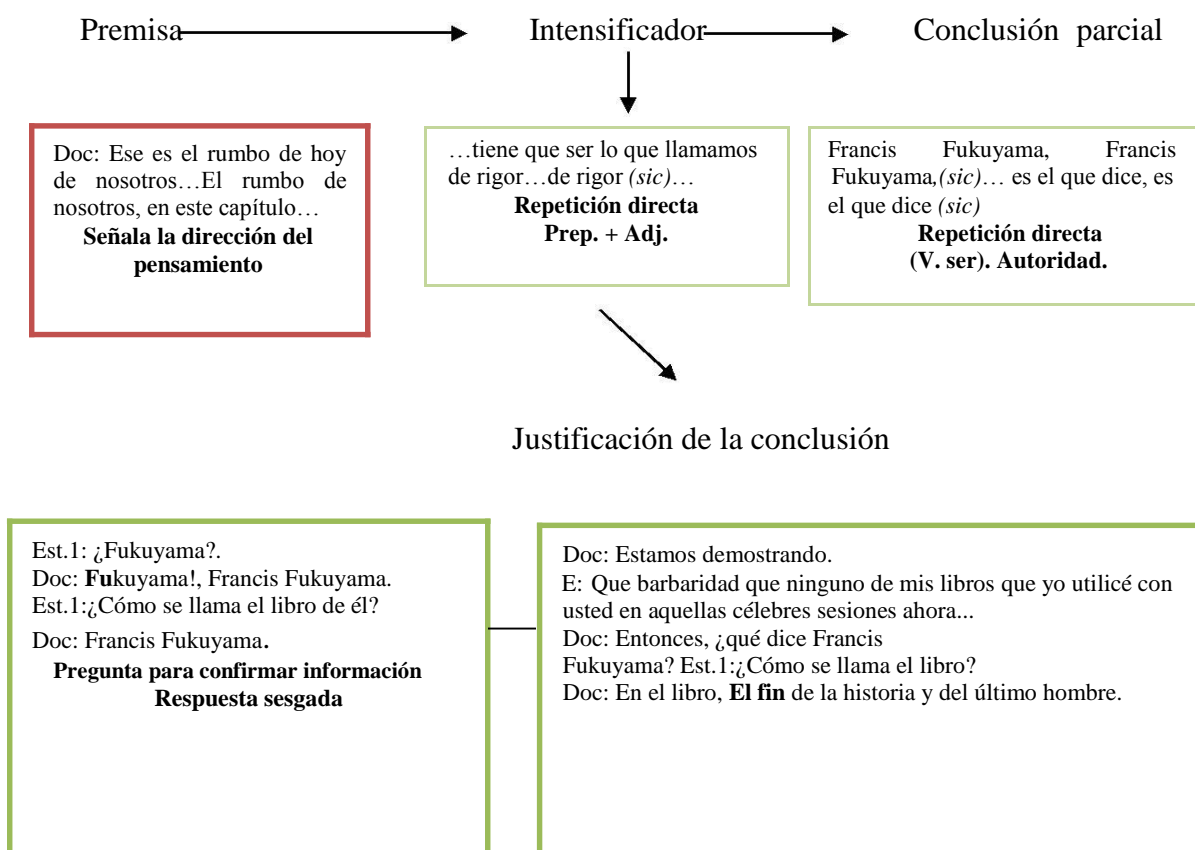
De las categorías que propone (Plantin, 1998, p. 34) para denominar a los hablantes en el acto de interacción, se tendrán en cuenta la categoría de *proponente* y *oponente* que en el segundo estadio puede manifestarse por medio del lenguaje no verbal para evidenciar su rechazo u oposición. En esta situación en general, no hay manifestación de carácter negativo por parte de los estudiantes, lo que en cierta medida da validez, o mejor, aceptación a la acción del profesor.

Respecto al tercer estadio, sería el caso en que la proposición se enfrentara a una oposición lo que permitiría deducir que existe un debate por las posiciones de cada interlocutor. El *proponente* respondería con un sí implícito sin que el proponente plantee ésta afirmación en forma de pregunta, mientras el oyente se pudiera orientar más bien hacia el no por lo que implica el proceso posterior que es la evaluación de los temas vistos.

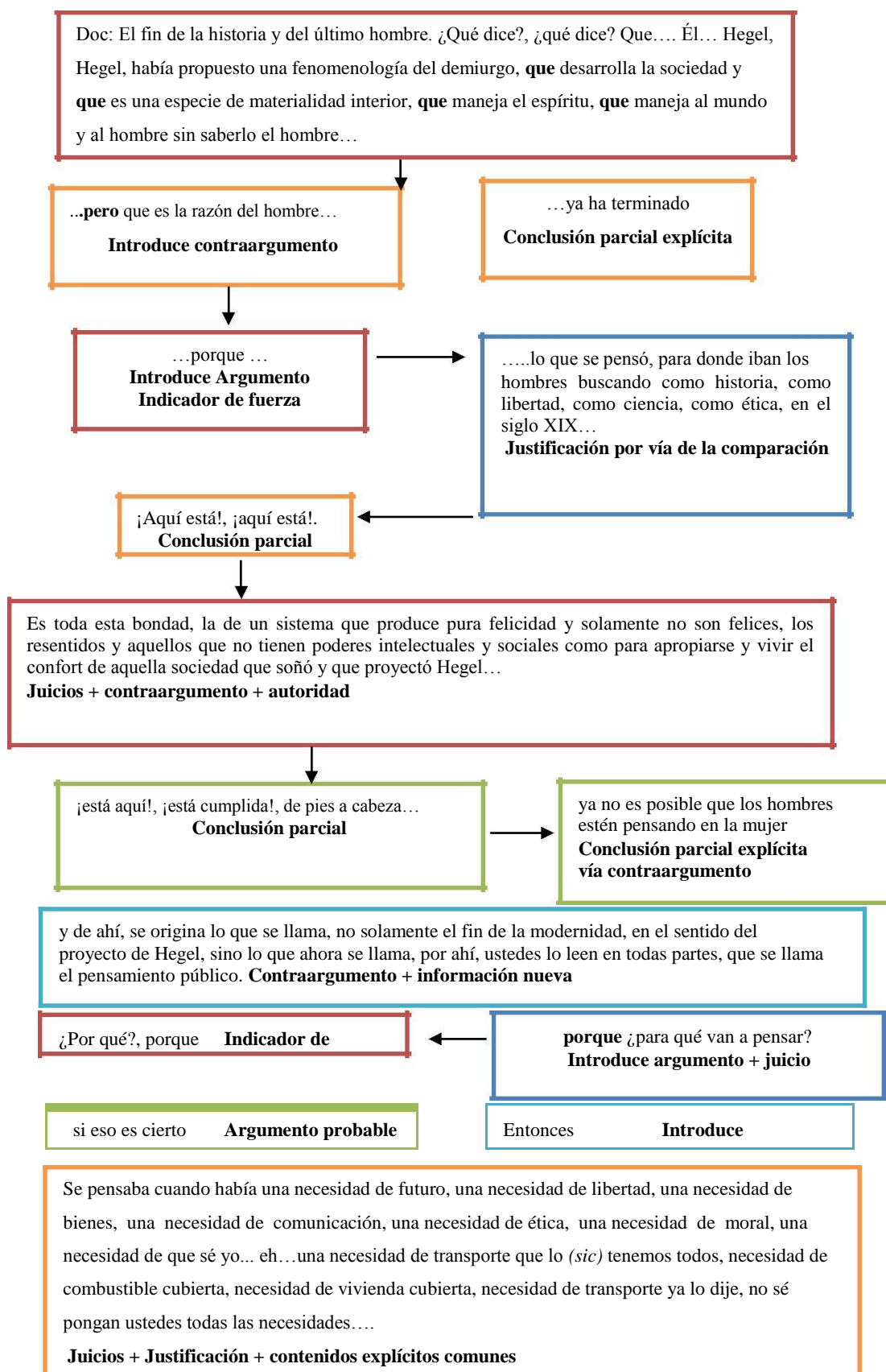
El cuarto estadio presenta un número de hechos justificados por la proposición inicial, momento en el que el *oponente* tiene espacio para reaccionar con un conjunto de enunciados en forma preferentemente de pregunta, poniendo en tela de juicio la pertinencia de los enunciados que justifican la aserción inicial así como exigir del proponente que emita una ley, regla o norma general que fundamente lo que propone, convirtiendo esa ley en argumento y la proposición adquiere el estatus de conclusión.

En un análisis pormenorizado de los fragmentos que componen el primer encuentro que se analiza, está la actitud orientadora del docente, quien plantea una premisa con información puntual acerca del tema y la orientación teórica que dará al encuentro con sus estudiantes.

El diálogo establecido señala la dirección del pensamiento que ha elegido el profesor, veamos:

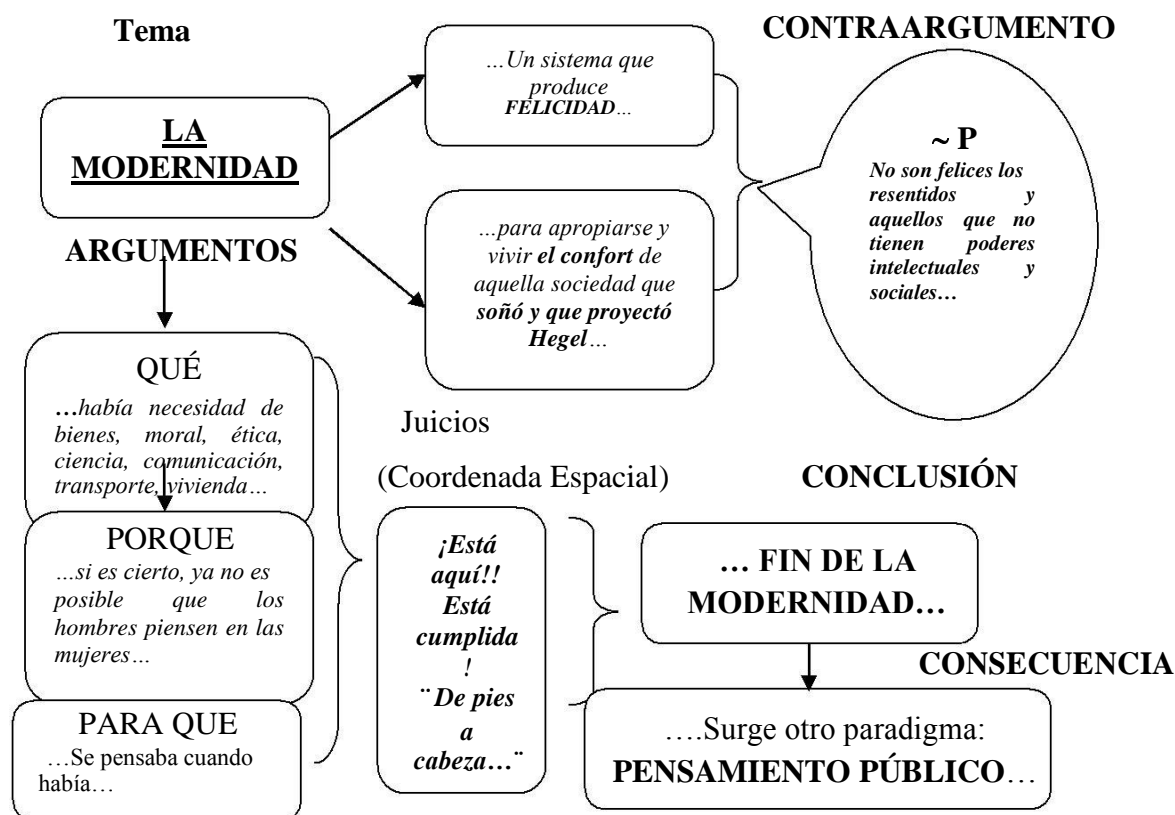


La estructura presentada se caracteriza por partir de una premisa puntual señalada por el profesor para indicar cuál es la orientación, objetivo y criterio "científico" de la exposición dirigida a sus estudiantes. La linealidad estructural inicial se rompe cuando es interpelado el docente por el estudiante quien recurre al recurso de reiteración. También es evidente la superposición de turnos y el rechazo explícito de la estudiante así como el manejo de información que el docente considera conocida y personalmente relevante para los estudiantes.



La compleja estructura argumentativa deja ver un recorrido preparado por el profesor donde se exponen claramente argumentos y juicios que apoyan y contraargumentan su posición hasta alcanzar la conclusión parcial. Con el desplazamiento argumentativo, en particular, las unidades léxicas y la relación entre los actos (siguiendo a (Saiz, 2002, p. 127), en el razonamiento de los argumentos y conclusión, ratificada por el locutor a lo largo de la exposición) observamos que lo afirmado en las proposiciones versa sobre *realidades*, como manifestar conductas y actitudes de quienes vivieron una época que según el juicio del hablante, ya ha terminado.

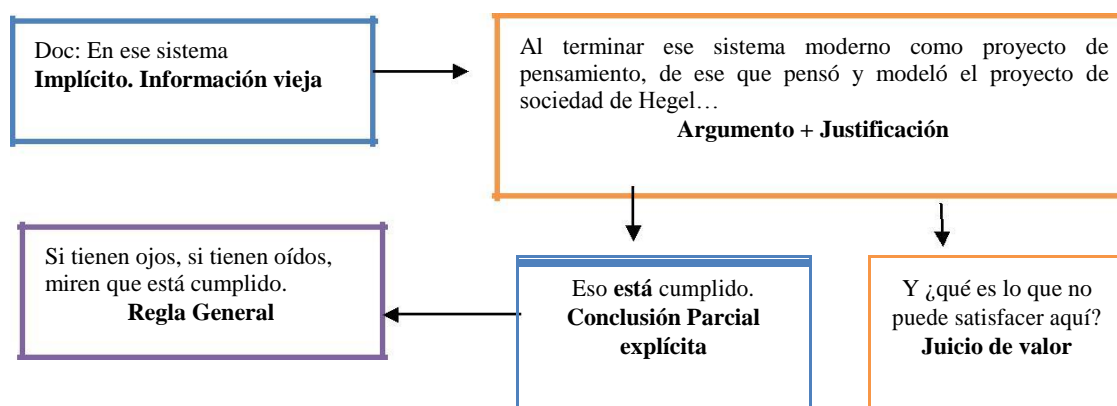
Las afirmaciones son empíricas y verificables en la medida que es una etapa histórica vivida por nosotros durante el siglo XX, pero tomamos distancia con el hablante en la medida que valora el sistema, sus aportes y estado actual. De este fragmento, la provisionalidad de la conclusión es otra de las características así como la extrapolación o generalización de un conjunto de observaciones a otras. La generalización que plantea tomando como base la autoridad teórica es una proposición que apoya la conclusión del argumento, además, deja ver sus creencias y conocimientos. Se plantea una segunda forma de estructurar parte de este fragmento N° 11 y es la siguiente:



Una y otra forma de presentar la estructura argumentativa del fragmento discursivo que se analiza deja claro el hecho de que la estructura es un esquema prototipo de orden progresivo y el lugar de anclaje de los argumentos. Las premisas que los apoyan son de tipo deductivo o inductivo. En consonancia con lo expuesto por Cros (2005:62), preferimos adoptar el esquema de Anscombe y Ducrot (1983 y 1994) y consideramos que la forma textual de la argumentación es la reproducción más o menos completa de un esquema lógico que pone en relación una serie de premisas.

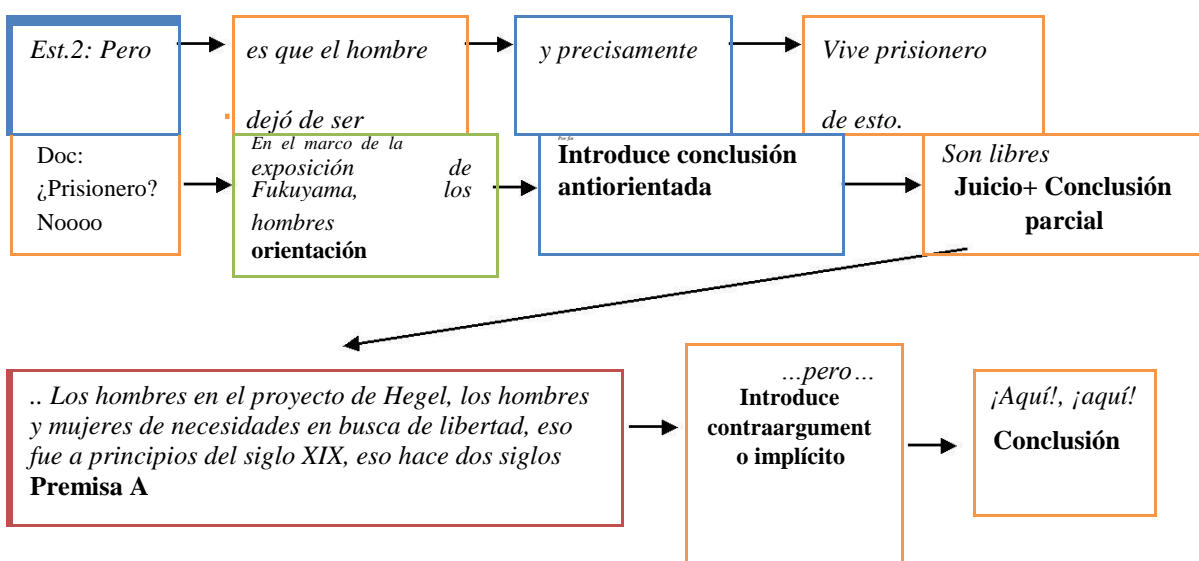
En ese monólogo, el docente se valió repetidamente de conectores y marcadores discursivos, argumentos y varias conclusiones parciales. Elementos constitutivos explícitos cuyo orden es variable y su desarrollo no interrumpido sin la reorientación de los interlocutores. Por tanto, parafraseando a Cuenca (1995, c.p. Cros, 2005:62), la forma de un discurso argumentativo se caracteriza porque, desde un punto de vista lógico, se puede reconstruir esa estructura, pero discursivamente no siempre se manifiesta de una manera completa.

Como ejemplo de estrategia retórica, el fragmento N° 12 es una estructura argumentativa indicial de que pasados más de 25 minutos de clase continúa el docente ratificando la misma idea. Hay un proyecto en la historia que hoy ya no es válido, por lo cual el oyente se esfuerza en dar explicaciones, hacer comparaciones, un ir y venir para demostrar por qué su afirmación es válida:

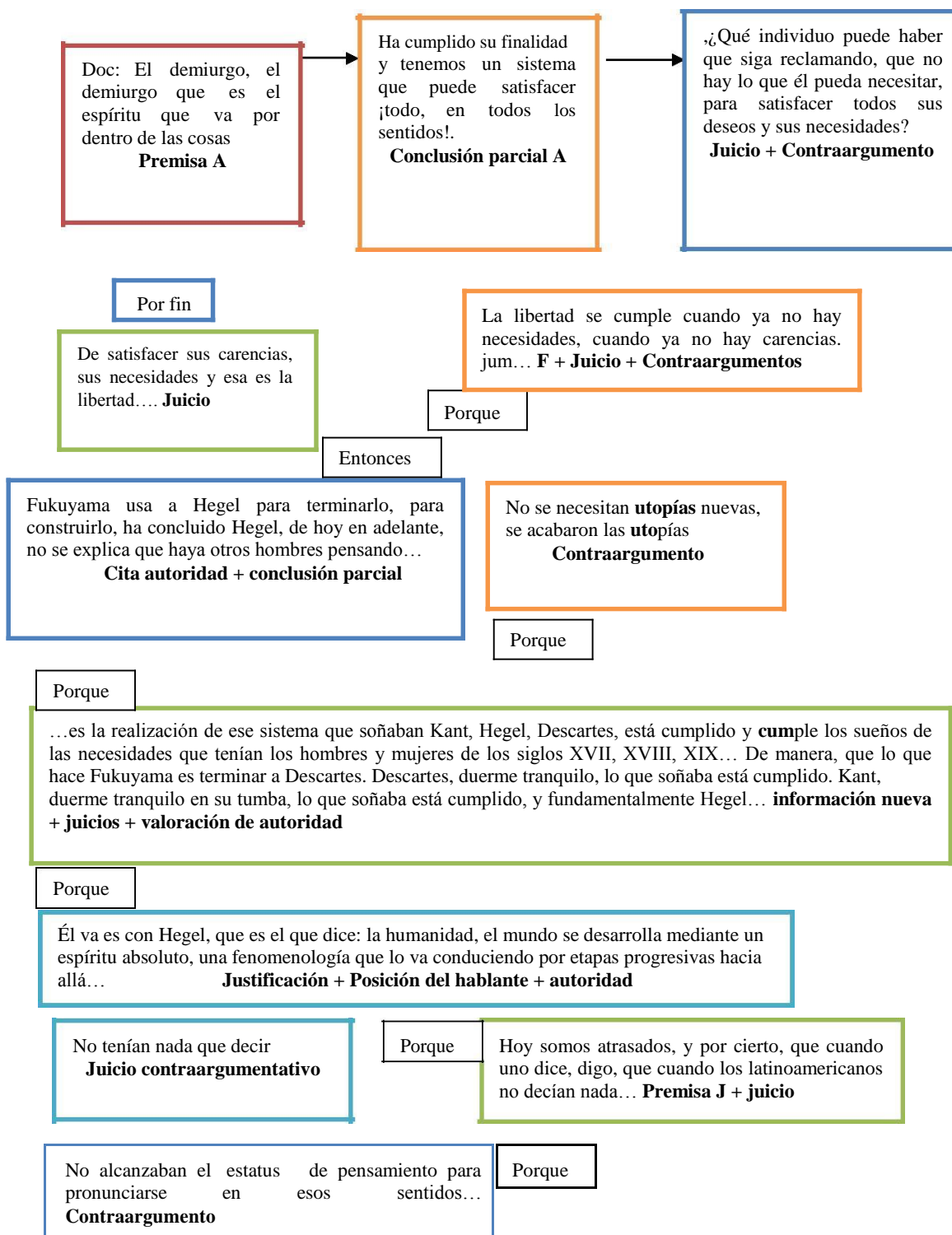


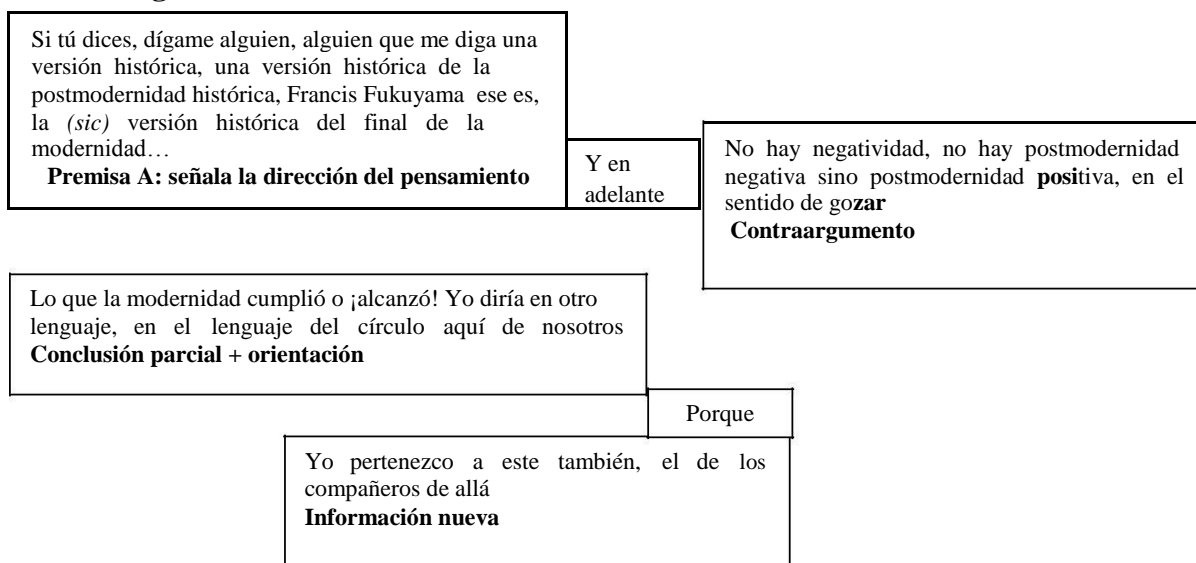
Resulta de interés el argumento donde usa el *sí*, conjunción con valor distributivo empleado para contraponer, con elipsis del pronombre, una cláusula a otra: *...si tienen ojos vean, si tienen oídos oigan...* aseveración acompañada de las marcas entonativas, tono alto modulado, que muestra cierta agresividad sugerente...*si tienen...vean...* Como es lógico, todos pertenecemos a la clase de la cual el hablante toma distancia, bien porque ya lo ha verificado o porque rechaza de plano el contenido teórico. La generalización por vía de la pregunta manifiesta cierto valor cultural, que en palabras de (Vilà, 2005, p. 86), sería un recurso sociolingüístico propio de los juicios de valor. En este caso se destaca el valor de las interrogativas retóricas porque se comportan como declarativas con respecto a la presuposición de que según el docente, en ese sistema moderno, todas las necesidades se satisfacen y no hay duda de ello. Lo absoluto que presupone estaría expuesto en el contraargumento que da espacio a la negación.

Los fragmentos N° 14 al 16 dejan ver el rechazo del profesor ante el argumento que expone la estudiante, quien no ha pedido formalmente su turno, interrumpiendo con una conjunción adversativa *pero...* para señalar posición contraria respecto a lo enunciado por el oyente. Veamos:

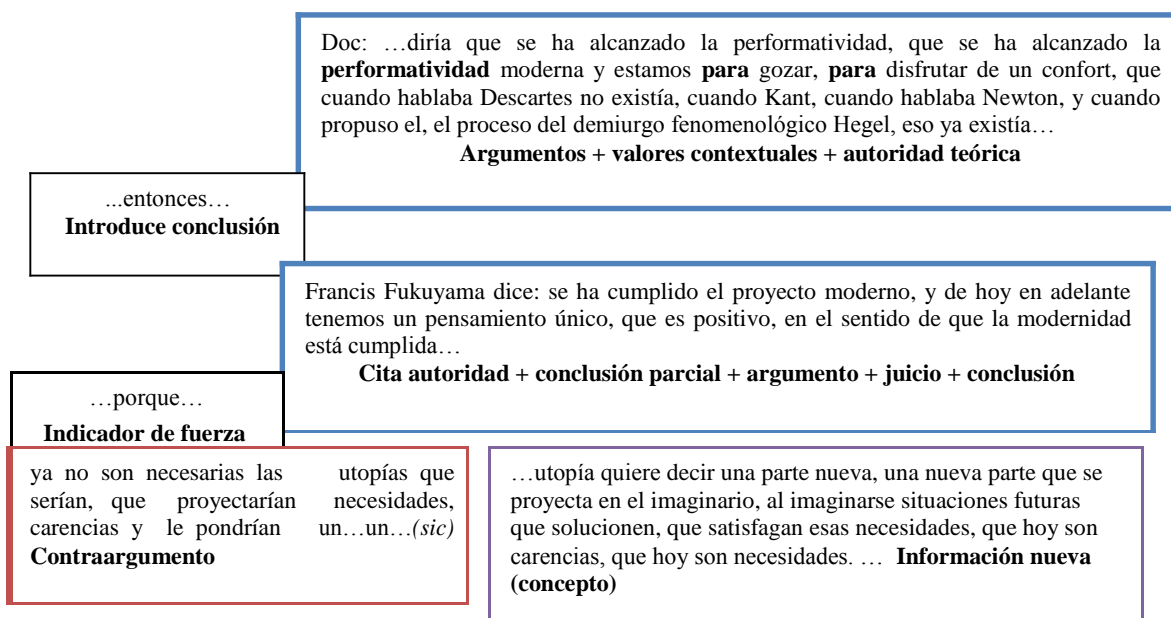


Continuar con la estructura del fragmento N° 16 exige, por su extensión en tiempo y producción discursiva, que se presente por partes, sin por ello tener presente la macroestructura de la producción discursiva emitida por el docente:

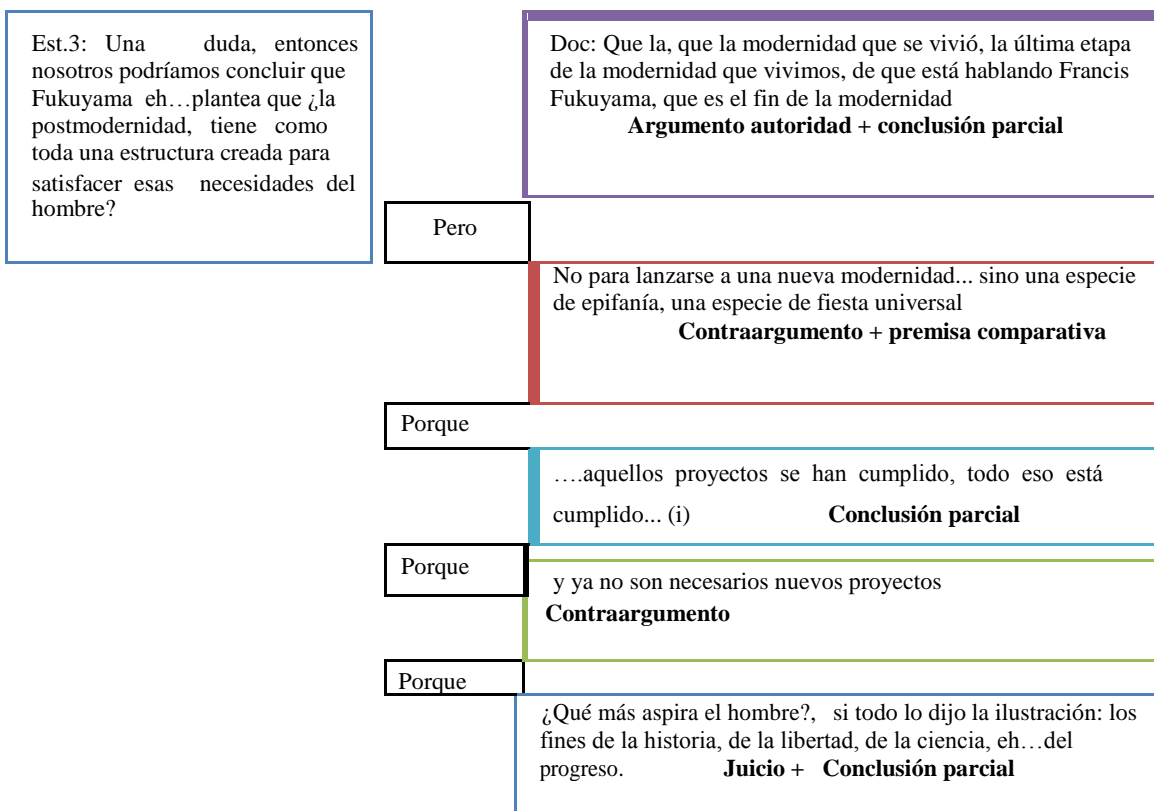


Fragmento N° 16 B:

En el despliegue argumentativo anterior, emitido por el profesor sin intervención o toma de turno por parte de los estudiantes, es evidente el uso reiterado de...*porque*... como indicador de fuerza que introduce el argumento. Aparece en 7 oportunidades. Son recurrentes los *calificadores* en voz de la autoridad teórica en aras de otorgar un grado superior de credibilidad. Se llega a una interrupción muy breve por murmuraciones en el grupo al señalar el docente su pertenencia a un grupo particular del cual hacen parte dos estudiantes que se encuentran en la parte de atrás del aula. Sin embargo, el siguiente fragmento N° 17 continúa con el hilo discursivo dejando ver la siguiente estructura:



Aunque se tiene en cuenta la producción discursiva del docente, no se puede obviar los tonos y la producción por parte del estudiante, como en este caso particular, en que hay una categorización de un hecho por parte del autor citado presentado por el profesor la cual generó inquietud en los estudiantes tal como se ve en el siguiente diálogo que propicia la estudiante a través de la pregunta:



Luego de analizar los 16 primeros fragmentos del encuentro N°1, se puede visualizar que en este caso hay una marcada orientación de texto argumentativo donde son destacables las funciones de los conectores argumentativos de *causa* y los enunciados precedentes explican o dan razones de los enunciados antecedentes, así como los conectores argumentativos de oposición que señalan los enunciados que vienen a continuación complementan o en ocasiones exponen realmente el núcleo de la orientación intencional del contenido emitido por el profesor.

Por otra parte, es destacable que con la contraargumentación se añade poca o escasa información nueva y no se marcan con claridad los aspectos causa, consecuencia,

condición, oposición total, sino sólo parcial, que en ocasiones no conlleva ni a la conclusión parcial. En el siguiente diálogo es importante observar el tratamiento de la información proporcionado por el profesor, veamos:

Est.3: Y es ¿un quedarse allí? o es un avanzar hacia una postmodernidad...

Est.3: Pero no pasa la postmodernidad, está allí.

Est.2: Es lo que yo le digo profesor, los neoliberales no construyen nada.

Est.2: Ahh... Eso es lo que decía...y eso se queda allí, porque ellos no luchan por, por, (*sic*) lo que hacen, lo afirmativo... [Murmuran]... no luchan por la construcción de un mundo mejor...[ruidos], por lo que hacen los afirmativos, por cambiar los parámetros.....[ruidos], ...Eso es, [sonríe] eso es, del proyecto moderno.

Doc: Es un quedarse aquí, es un avance positivo, es un afirmativo positivo de una postmodernidad, en tanto la modernidad está cumplida.
Premisa A + juicio

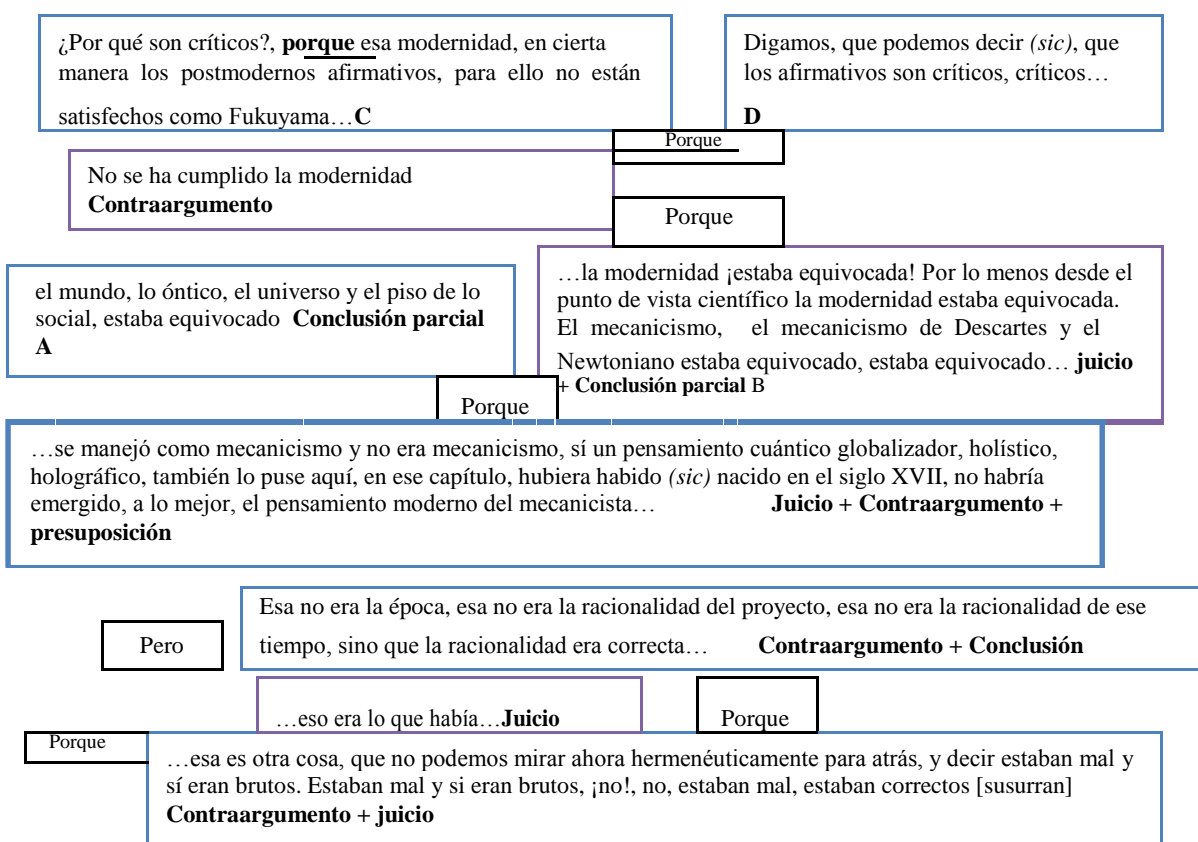
Doc: ¿Cómo?... sí, ¿cuál?...los neoliberales sí, los neoliberales, están en este ambiente de que la modernidad se cumplió y que ese estado de cumplimiento de la modernidad, por fin, es la felicidad del hombre. **Premisa B**

Doc: Es correcto X, por ahí va la cosa.
Aseveración positiva acepta contenido

Los aspectos expuestos en este diálogo, propiciado por la interrupción de la estudiante quien toma el turno y plantea una pregunta al profesor, se destaca el uso del digresor por parte de la estudiante, la necesidad como oyente de refutar o pedir aclaración acerca de la *bondad de ese proyecto* en el cuál, según el docente, se *satisfacen todas las necesidades*. La posición de la estudiante se orienta a una nueva etapa, mientras el docente insiste en que no se está en ella, sino que se vive en plena etapa final de ese proyecto moderno. Para ello, se apoya en la autoridad y deja claro que no son necesarios otros proyectos. Sin embargo, es evidente en 3, sin turno solicitado, que la estudiante sigue insistiendo en un nuevo proyecto. Queda evidente la confusión o contradicción del hablante ante la pregunta del oyente, por lo cual, la construcción contiene una orientación espacial, adverbio temporal, *...quedarse aquí...* seguido de un contenido que implica moverse, avanzar hacia adelante, valorado además como *afirmativo, positivo...* contenido que contrarresta lo expuesto en las líneas inmediatamente anteriores. A ello se agrega la repetición de frases, los modalizadores discursivos apreciativos (*...es un*

avance positivo, un mundo mejor...) y asertivos (...los neoliberales sí...están en este ambiente...por fin es la felicidad del hombre...) que permiten detectar las marcas enunciativas del enunciador.

En el intercambio comunicativo hay solapamiento de turnos, y el docente, cuando retoma la exposición, lo hace con una pregunta cerrada para refutar la información dada por la estudiante, confirmando que es errada la apreciación, y para ello expone un argumento. Seguida está la actitud positiva del docente al favorecer situaciones o personas, cuando afirma que lo expuesto por la estudiante va en el mismo sentido que él ha planteado. En este diálogo suscitado por la estudiante, hay también un momento característico donde, al parecer, el docente pierde el control del grupo y lo que plantea la estudiante genera interferencias, ruidos y murmullos de los demás integrantes. Se pudiera ver como un momento propiciado libremente por el grupo para distenderse pasados ya 30 minutos, en que el hablante mantenía el control y la atención de los oyentes. En el fragmento 30, se puede apreciar que ha transcurrido un tiempo para que el docente retome y organice sus ideas, veamos:

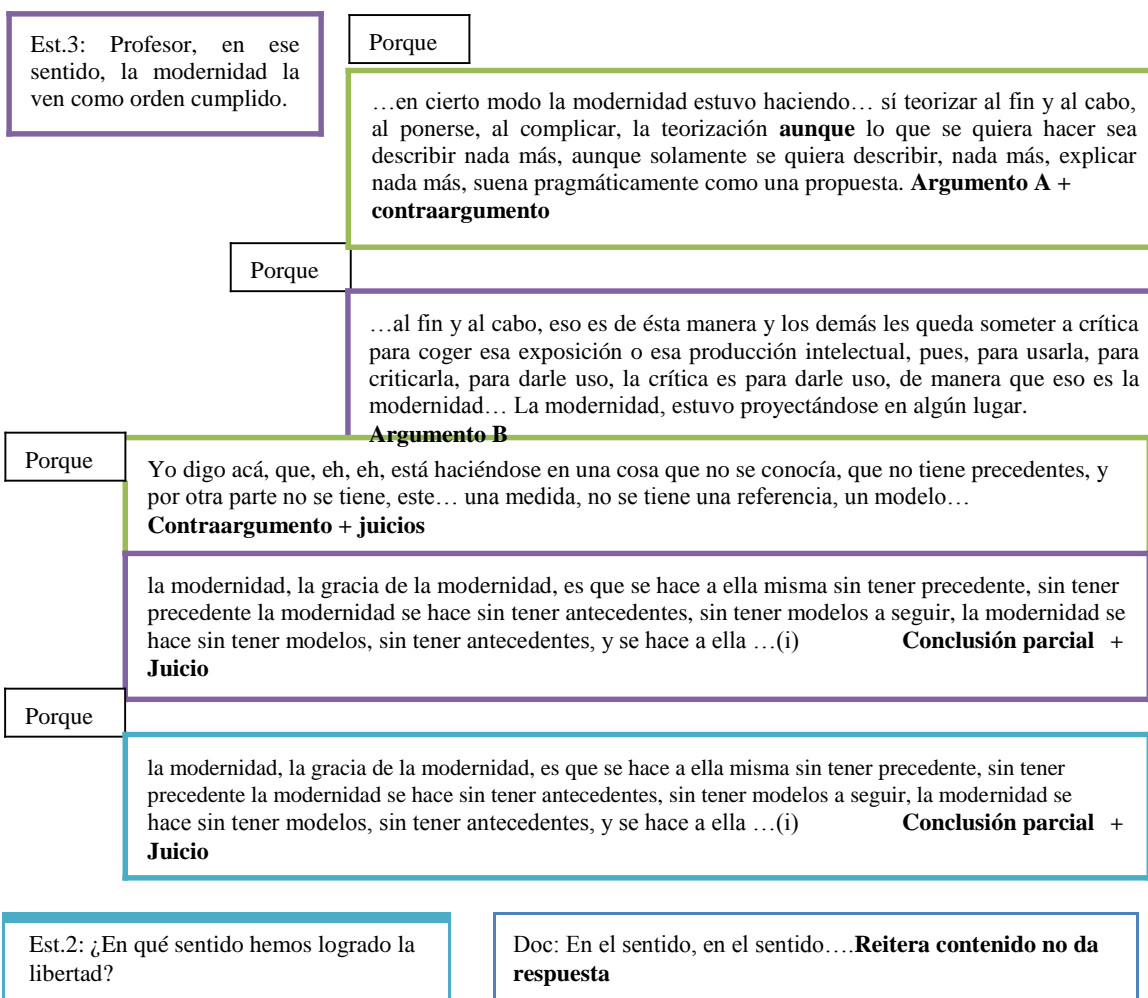


La estructura argumentativa permite ver que el profesor, cuando retoma el control, cae nuevamente como viene siendo costumbre, en la acción de reiterar contenidos, y tres veces lo hace con el mismo argumento. Este caso sirve de ejemplo para tratar una intervención que se caracteriza por: a) la posición del emisor, b) la presencia de información nueva, c) el uso reiterado de adjetivos calificativos y d) las razones y contraargumentos que apoyan la conclusión.

Son contenidos comunicativos donde el profesor se hace a un discurso más veces colectivo (*...estamos en..., ...estábamos equivocados..., nos hace mirar..., no somos inteligentes...somos brutos..., ...lo tenemos en..., ...digamos que podemos decir..., ...al contexto de nosotros..., ...no podemos mirar...*) que impersonal (*...están diciendo..., ...tienen el piso cuántico..., ...no están satisfechos..., ...estaba equivocada...,... se manejó como mecanismo...si eran brutos..., ...eso tenían..., ...ellos estaban...*). Al esquema argumentativo presentado en el fragmento 13, añadiría como información nueva la referencia al tema que acá se señala: *...comienza una nueva ciencia que es la incertidumbre...* afirmación que justifica seguidamente así: *...porque tiene el piso cuántico....* El énfasis que pone el emisor en que el contenido sea entendido y tenido en cuenta por la relevancia que da al mismo lleva al docente a señalarlo abiertamente como dirección del pensamiento y la acción: *...ahí hay un rumbo...,...lo puse aquí....* Se introduce una frase que rompe el hilo de la exposición, se hace incoherente, no hay ilación, pero hay un salto rápido al apoyo que es el argumento final: *...los postmodernos para ello, no están satisfechos como Fukuyama porque no se ha cumplido la modernidad.* Otro aspecto a resaltar es el uso del condicional que maneja a partir de la séptima línea...*porque...* donde hay una secuencia lógica cumpliendo el condicional su función de señalar una relación posible de causa- efecto.

Siguen los fragmentos N° 31 y 32, interacción que sirve de ejemplo de un nudo temático no resuelto por el docente al interior de la explicación, lo que le lleva a plantear otra aparente razón que tampoco llega a concretar, pues decide poner punto final afirmando que es *¡así!* y a los demás les queda como tarea cuestionar la propuesta. El

profesor continúa planteando las “bondades” del proyecto moderno manifestando que su mayor logro está en que se hizo sin tener antecedentes, aspecto que refuta en voz baja una estudiante que murmura que la base de la modernidad fue la revolución industrial. En este caso, el profesor manifiesta su aceptación ante la pregunta de la estudiante que ratifica lo que ya conoce el grupo, sin darse a conocer la identidad de la estudiante que emite la pregunta. Veamos la estructura:



A continuación, en los fragmentos 39 al 44, podemos observar un diálogo muy particular donde un estudiante cuestiona indirectamente al docente acerca del concepto abstracto de...*libertad*..., situación que pone en el escenario una inquietud directa que

planteará nuevamente la estudiante en los fragmentos 45 y 46, exigiendo al oyente su punto de vista independiente del recurso a la cita de la autoridad. La pregunta en este caso es puntual y directa, manifiesta cierta duda del oyente hacia el planteamiento del docente. Veamos:

Est.1: ¡aja!...aja...

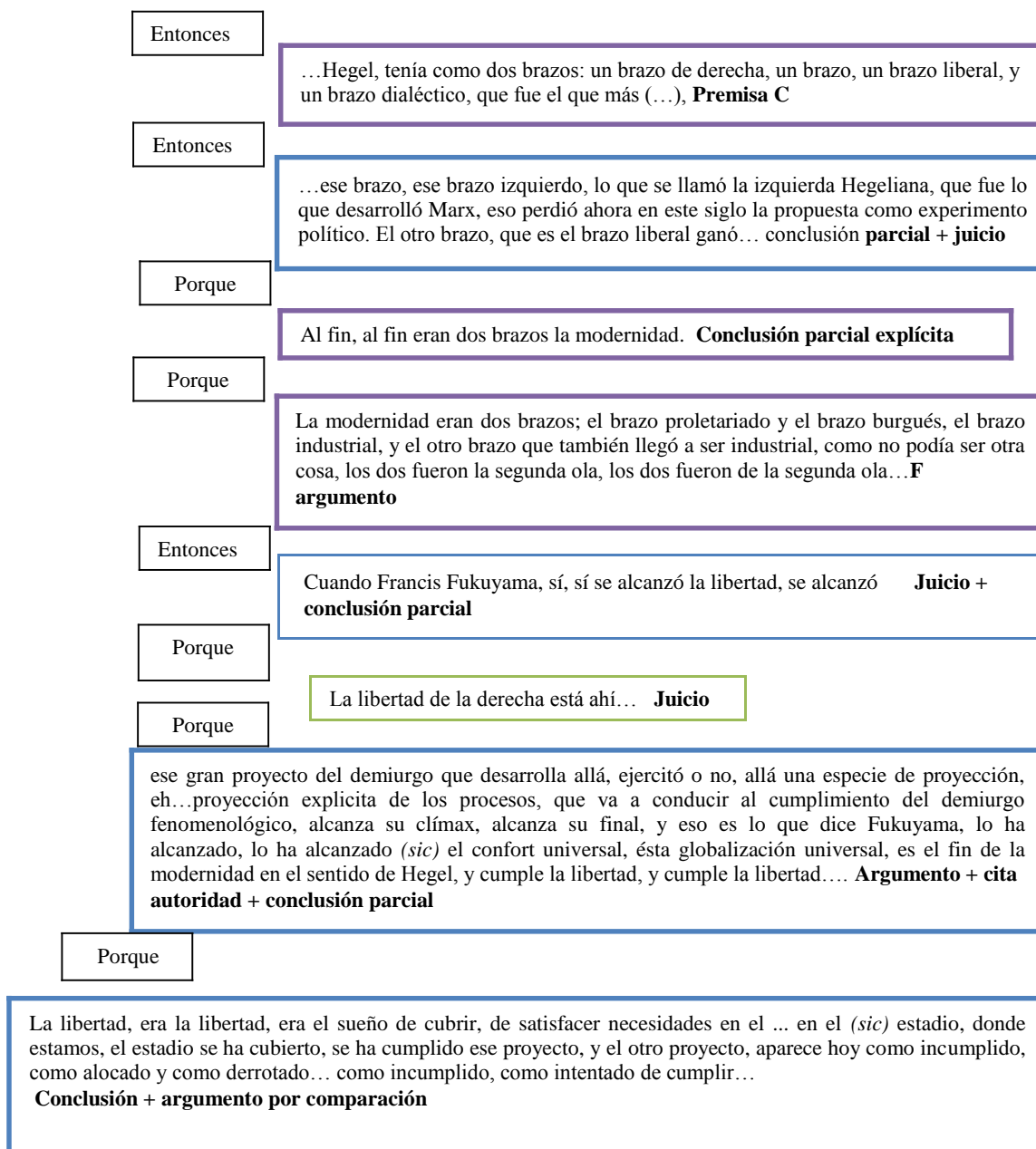
Doc: No olvide que acá discutimos teoría, un poco y mañana, ¿ese no es el punto que usted tiene para mañana?, tiene otro punto...(i) **contraargumento + solicita información**

Ante la pregunta de la estudiante no hay espacio para distenderse y el docente cae en la reiteración de un contenido sin dar respuesta directa al oyente. Toma nuevamente la palabra la estudiante y manifiesta su juicio valorativo con una premisa negativa en muestra de su desacuerdo frente a lo planteado por el docente, quien retoma la palabra para identificar a la oyente con nombre propio con el fin de captar su atención a la vez que usa la reiteración de la frase para cerrar con un argumento. La estudiante, con una interjección coloquial, toma el turno y manifiesta cierta aprobación, intención que aprovecha el hablante para repetirle *el sentido* en que se maneja la temática.

En los fragmentos 45 y 46, se evidencia el protagonismo de una de las estudiantes que en este punto del encuentro llega a sugerir el tema para continuar. El mismo le pareció al docente que era el que le correspondía trabajar a ella en la siguiente clase. Confirmado negativamente el asunto, el docente interviene, toma el turno para continuar con el control teniendo en cuenta lo planteado por la oyente. No hay información nueva y el contenido sigue reiterando la idea expresada en el fragmento N° 10. Se destaca la importancia a la autoridad y los juicios valorativos que de él ofrece con la intención de que el oyente considere irrefutable las premisas citadas. Veamos:

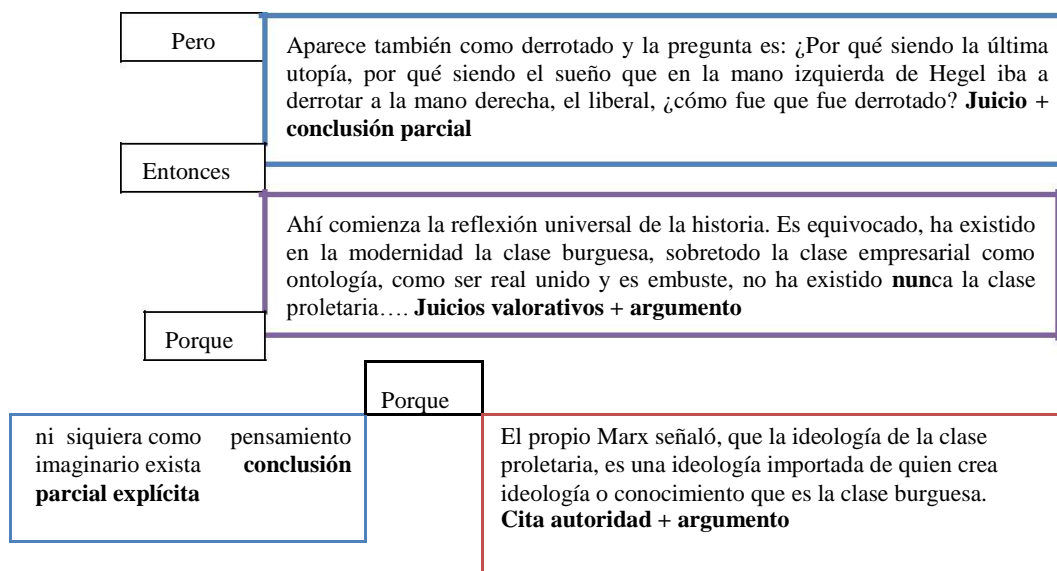
Est.1: No, yo tengo otro punto para mañana, pero vamos a hablar de libertad. **A**

Doc: En el sentido, en el sentido, de Francis Fukuyama, el fin de la historia y del último hombre, sí. En el sentido de Francis Fukuyama, hablando en los términos de Fukuyama..., que no es cualquiera que está hablando, es Francis Fukuyama, el paladín intelectual de la historia norteamericana, está en la punta de la historia de allí de Norteamérica, el que está hablando sí se ha logrado, se ha logrado y además que el proyecto colectivista de la otra modernidad perdió políticamente y se afirmó el proyecto Hegeliano... **B cita autoridad + argumento + juicios**



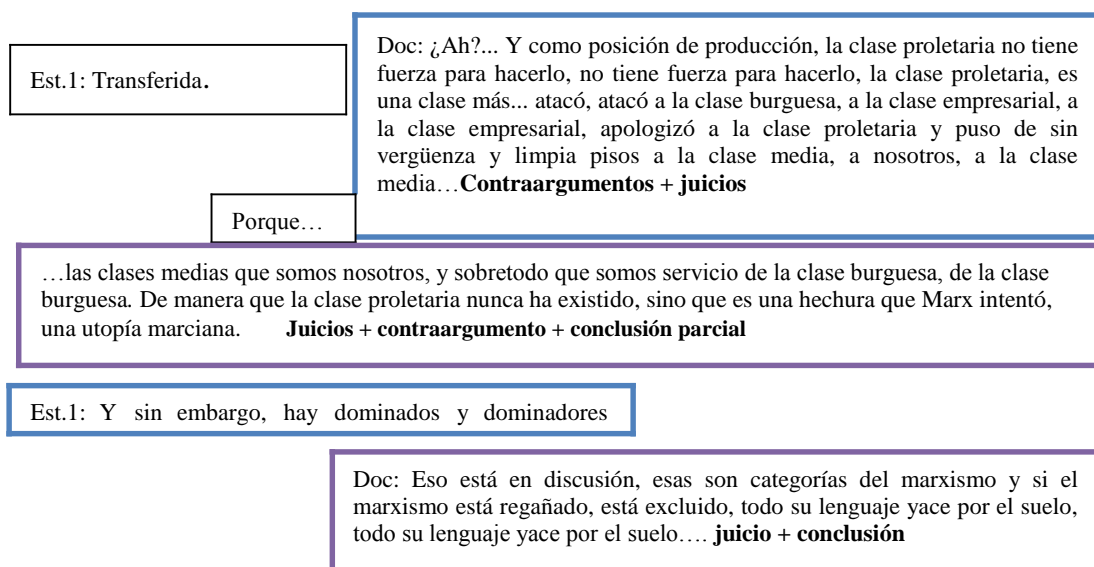
Compartimos con (Álvarez, 1999, p. 24) que el fragmento anterior es un texto expositivo – explicativo, que se caracteriza por la heterogeneidad de las secuencias y por la autonomía con relación al contexto de producción en cuanto supone en el emisor un saber previamente elaborado que emite a los estudiantes como un conjunto organizado de hechos, representaciones conceptuales y relaciones que pretende justificar, probar o

valorar. En el esquema de la secuencia expositiva, estaría la fase de pregunta, seguida de la fase resolutive para finalmente plantear la conclusión – evaluación. Respecto a la actitud del hablante, el grado de adhesión es abierto, manifiesta su aceptación a los contenidos enunciados, como en: *...sí, sí se alcanzó... ...cumple la libertad... ...en el estadio donde estamos... ...se ha cumplido...* manteniendo, como es costumbre, los organizadores intertextuales que remiten a la autoridad por medio de la cita. La secuencia enunciativa también se manifiesta en el predominio del pretérito perfecto simple, tercera persona singular (*...fue...llamó...perdió...ganó...*). El fragmento continúa, y se hace evidente la opinión del docente quien califica sutilmente valiéndose de la partícula comparativa, seguida de la conjunción adversativa para introducir dos preguntas abiertas que propiciarían la intervención de los oyentes, sin embargo, continua con el continuativo, veamos su estructura:



La segunda parte del fragmento, que resulta incoherente con el tema que se viene argumentando, deja ver una confusión por parte del hablante en cuanto a su posición y juicios valorativos emitidos durante la exposición. Toma partido, se distancia, luego afirma que...*es equivocado*... expone, refuta acompañando su actitud con rasgos prosódicas muy dicentes, el tono alto y enfático de la última parte del fragmento, apoyándose en el recurso de citar la autoridad.

Los fragmentos 47 al 52, son un ejemplo para ver que el profesor ignora la apreciación del oyente que, sin pedir turno de palabra, se manifiesta en voz alta respecto a la acción puntual de ser *transferida*. El docente continúa haciendo uso de la reiteración, abundando en los juicios valorativos y en particular en el uso de expresiones coloquiales que le identifican como autor del enunciado. Se vincula en la tercera persona del plural mostrándose en cierta forma víctima de ese sistema, con lo cual justifica su conclusión. Esto suscita en el grupo ciertas reacciones, surgen murmullos, ruidos que interfieren en la exposición, en este caso:



Para retomar el control, el docente recurre al argumento de peso que significa exponer que las categorías no son propias sino del *marxismo*. A ello se suma su valoración negativa, que dice de su posición al respecto, motivo por el cual una oyente reacciona y, sin pedir turno de palabra, interroga dejando la última frase sin cierre, espacio propicio para que el docente retome el control, tal como veremos enseguida cuando el docente continúa con la exposición:

Fragmento N° 53:

Est.1: ¿Cómo los vamos a calificar ahora?, hasta en una empresa el trabajo...

Doc: Voy para allá... En el tiempo postmoderno, la clase proletaria parece que no produce superávit de ganancia, más bien parece, que produce es pérdidas...

Premisa A + Premisa -A = A

Porque

Ya no divide el tiempo en economía física. Vivimos una economía de los símbolos, de la comunicación, vivimos el tiempo en el que Bill Gates es el más millonario del mundo, **porque** es el empresario de los símbolos de la comunicación. **Indicador de fuerza causal + argumento+ autoridad + juicio + conclusión parcial**

Entonces

es posible que cuando se emplea un obrero hoy, no es que se le esté explotando, sino que se le este, más bien, que se le esté protegiendo, más bien. El empleo de un obrero descalificado, hoy, ese necesita protección no explotación y ya el señor Peter Drucker, se escribe Drucker, para el que lo conozca, está el concepto de sustitución de proletariado por la categoría de cognitariado. Lo que comienza hoy, es el fin del proletariado y el comienzo del cognitariado.. **A + -B > C + contraargumento + argumento + conclusión parcial**

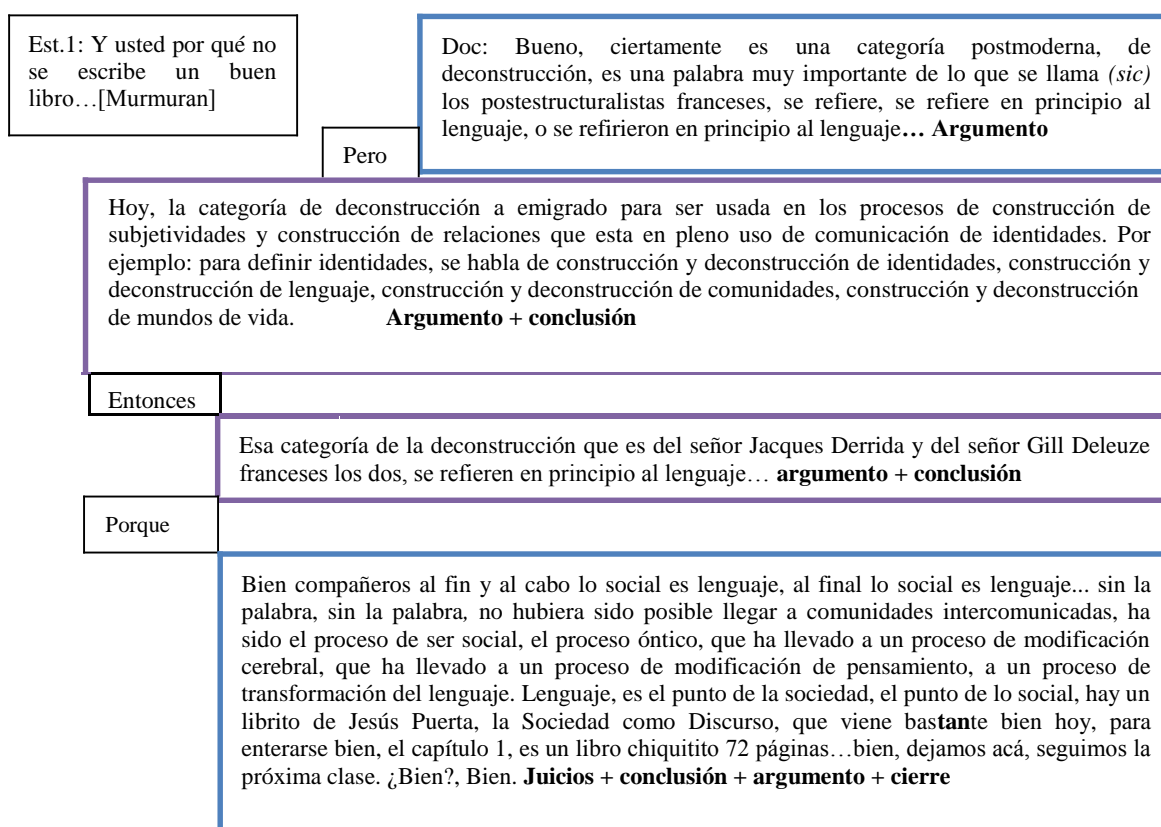
Porque

lo que vale, **porque** lo que vale, ahora en adelante es el saber, el conocimiento y no la fuerza, no la fuerza que movilice la capacidad en términos físicos. [Murmuran] X, X, vea, compañeros el término teórico que estoy pronunciando es... el termino cognitariado, lo encuentran en un libro que se llama la Sociedad Postcapitalista, se escribe Drucker, el gurú el gurú (*sic*) sueco...bueno... **Premisa + contraargumento + orientación teórica**

Ya hay una aceptación clara por parte del hablante de que estamos viviendo una nueva etapa histórica. Hay información nueva que apoyaría los argumentos iniciales presentes en el fragmento N° 10, donde el profesor planteó el tema, consecuencia y conclusión de la temática a desarrollar durante el encuentro. A estas alturas, transcurridos más de 80 minutos, los oyentes intentan reducir el agotamiento aparente por lo cual se escuchan murmullos entre los asistentes. Para retomar el control, el docente identifica con nombre propio a una estudiante y le sugiere la acción de mirarle...*vea*...lo que transfiere a petición usando en tercera persona plural el contenido *...compañeros*... colocando a todos, incluido él, en un grupo homogéneo muy cercano, donde no son evidentes los rangos. Es importante destacar que al cierre, presenta un contenido y hace

la referencia a una obra y autor, recurso positivo que amplía y puede motivar a los interlocutores interesados en el tema.

Continuando con el fragmento anterior en palabras del profesor, la partícula...*pero*... supone que el fragmento que sigue determina la prosecución del discurso ya que el segmento anterior aparece confuso e insuficiente para las conclusiones deseadas. Este uso se ve reforzado con el acto de ejemplificar para hacer más simple y gráfico la categoría que está definiendo, veamos la secuencia:



En los fragmentos 53 y 54, hay una sugerencia de la estudiante, un contenido que implica la acción concreta del hablante. En este caso, la petición tiene implícitamente el desconocimiento de la estudiante acerca de la actividad extraacadémica que realiza el hablante, donde, como se espera, tiene varios libros publicados. La sugerencia no adquiere relevancia, por lo cual el docente retoma el turno y continúa con la clase. Como se puede ver: *Est.1: Y usted por qué no se escribe un buen libro... [Murmuran], Doc:*

Bueno, ciertamente es una categoría postmoderna... Se encuentra luego una frase incompleta e incompatible ...es una palabra muy importante de lo que se llama, los posestructuralistas franceses... la reiteración de frases que da tiempo al docente para el cambio de tiempo verbal ...se refiere, se refiere en principio al lenguaje, o se refirieron en principio al lenguaje.... Seguido del enunciado precedido por la conjunción adversativa...pero hoy, la categoría de deconstrucción a emigrado para ser usada en los procesos de construcción de subjetividades y construcción de relaciones que está en pleno uso de comunicación de identidades. A continuación se destaca el uso reiterado de la conjunción y el operador argumentativo de concreción...Por ejemplo: para definir identidades, se habla de construcción y deconstrucción de identidades, construcción y deconstrucción de lenguaje, construcción y deconstrucción de comunidades, construcción y deconstrucción de mundos de vida.

La presencia del conector consecutivo...Entonces, esa categoría de la deconstrucción que es del señor Jacques Derrida y del señor Gill Deleuze franceses los dos, se refieren en principio al lenguaje... justifica y se vincula al grupo del autor que cita por segunda vez, al mismo nivel y con cierta cercanía usando también un reformulador recapitulativo para mostrar como lo indica su nombre una conclusión o recapitulación proveniente de los enunciados anteriores, ...porque bien compañeros al fin y al cabo lo social es lenguaje, al final lo social es lenguaje... sin la palabra, sin la palabra, no hubiera sido posible llegar a comunidades intercomunicadas,... (Se infiere la relación causa – efecto) ...ha sido el proceso de ser social, el proceso óptico, que ha llevado a un proceso de modificación cerebral, que ha llevado a un proceso de modificación de pensamiento, a un proceso de transformación del lenguaje... se aprecia finalmente un argumento que señala la profunda transformación que afecta de manera especial al lenguaje.

Para cerrar la sesión y en particular el fragmento que se analiza, el docente define una categoría y sugiere un autor de referencia para ampliar el tema. Se destaca en esta emisión, además de lo anterior, el uso reiterado de los adjetivos que califican y acercan el

objeto al oyente de manera especial: *...Lenguaje, es el punto de la sociedad, el punto de lo social, hay un librito de Jesús Puerta, la Sociedad como Discurso, que viene bastante bien hoy, para enterarse bien, el capítulo 1, es un libro chiquitito 72 páginas...bien, dejamos acá, seguimos la próxima clase. ¿Bien?, Bien.* Se trata de un cierre sugerente en la medida que hay un tema, un texto y un autor como guía.

Se inicia el encuentro N° 2, fragmento N° 1, abierto por el profesor:

Doc: Allí quedó otra cosa, que queda como si no fuese tratada. Bueno, sin embargo, yo creo, que allí hay una persona que no intervino. Ella es oyente... premisa - **juicio**

Porque

Ella se inscribió como oyente, son 22 nada más, son 23 pero una es oyente. Yo creo que los 22, incluso esta que es oyente, me entregó el trabajo y me dijo: yo habría expuesto de esta manera y tengo su trabajo ahí. **C + juicio**

De manera que yo creo, que todos hicieron un esfuerzo, todos y que claro, ese esfuerzo se ve en la performatividad o sea en el éxito alcanzado, tiene que ser tenido para esta especie de cosas de ética, hasta donde han tenido oportunidad para conocer. **Juicio + argumento**

Bueno, y el semestre termina rapidísimo y tengo que pasar a la otra cosa, a la cosa de la, del, del bloque 3, tal como lo había dicho, lo cargo a prueba... **Premisa E + orientación**

Porque

Le faltan unos detallitos, le faltan unos detalles, este está en el segundo apéndice. El segundo apéndice acá [eleva la hoja y señala con el dedo índice], que yo les dije, que lo leyeran, para que iniciáramos esto, no siguiendo el esquema, sino más suave con mayor participación... **Juicio + orden + orientación**

Pero

Este, no sé cuál es la técnica, sólo sé que ahí está la propuesta, de lo que yo veo que está ocurriendo y desde donde se puede ver el asunto que les dije. **Contraargumento + juicio**

Fundamentalmente, la postmodernidad, es una época, es una...una época cultural, que se vive en la época postindustrial, esto del amigo Jean Francois Lyotard, en la Condición Postmoderna, informe sobre el saber... **juicio + cita autoridad**

Postmodernidad, es la edad de la cultura o el nivel de la cultura, o la discusión cultural, que se realiza en las sociedades de punta, que viven la edad postindustrial, la edad postindustrial, ¿verdad? Lo que podría querer decir, que, para nosotros, esta negado o vetado que podamos discutir de postmodernidad, puesto que si postmodernidad es la época cultural o el horizonte cultural, o el debate cultural, o el debate cultural, que se libra en las sociedades de punta que viven la edad postindustrial, nosotros no somos postindustriales, quedaríamos lógicamente excluidos de ahí. **Argumento + Juicio + contraargumento + conclusión parcial**

Esa es la discusión que tiene acá y vienen a discutir el bloque 24 y 26, vienen dos alemanes uno que se llama E. Gauss, que cree, que ha estudiado el pensamiento latinoamericano como Mónica Fanning, para discutir aquí en esta universidad, son conferenciantes itinerantes y van a pasar por aquí. [Ruidos]... **Conclusión + argumento + juicio + información nueva**

En el antepenúltimo fragmento que se esquematiza, el encadenamiento argumentativo sirve de ejemplo para evidenciar el uso recurrente del mecanismo utilizado por el profesor como es el de encadenar argumentos recurriendo al concepto: *...es la edad de la cultura o el nivel de la cultura, o la discusión cultural, que se realiza.... que viven la edad postindustrial...* contenidos que se reiteran adelante a solo dos líneas acompañados por contraargumentos para llegar así a una conclusión parcial. El último fragmento por su parte deja ver la clara función que llevan a cabo las relativas por medio de las cuales se avanza en la entrega de información nueva de parte del profesor a los estudiantes, información que en su momento causó dispersión y a su vez inquietud lo que permitió al profesor ampliar la misma.

Ahora revisamos los fragmentos N° 2 al 4:

Est.1: ¿En junio?

Doc: Vienen el 25 y 26 de junio, para discutir, con nosotros los profesores, sobre postmodernidad latinoamericana y en el sentido de lo que, se están (*sic*) hablando los latinoamericanos, de cuál es el nivel cultural, cuál es la vida material y cultural en Latinoamérica. **Información nueva + argumento**

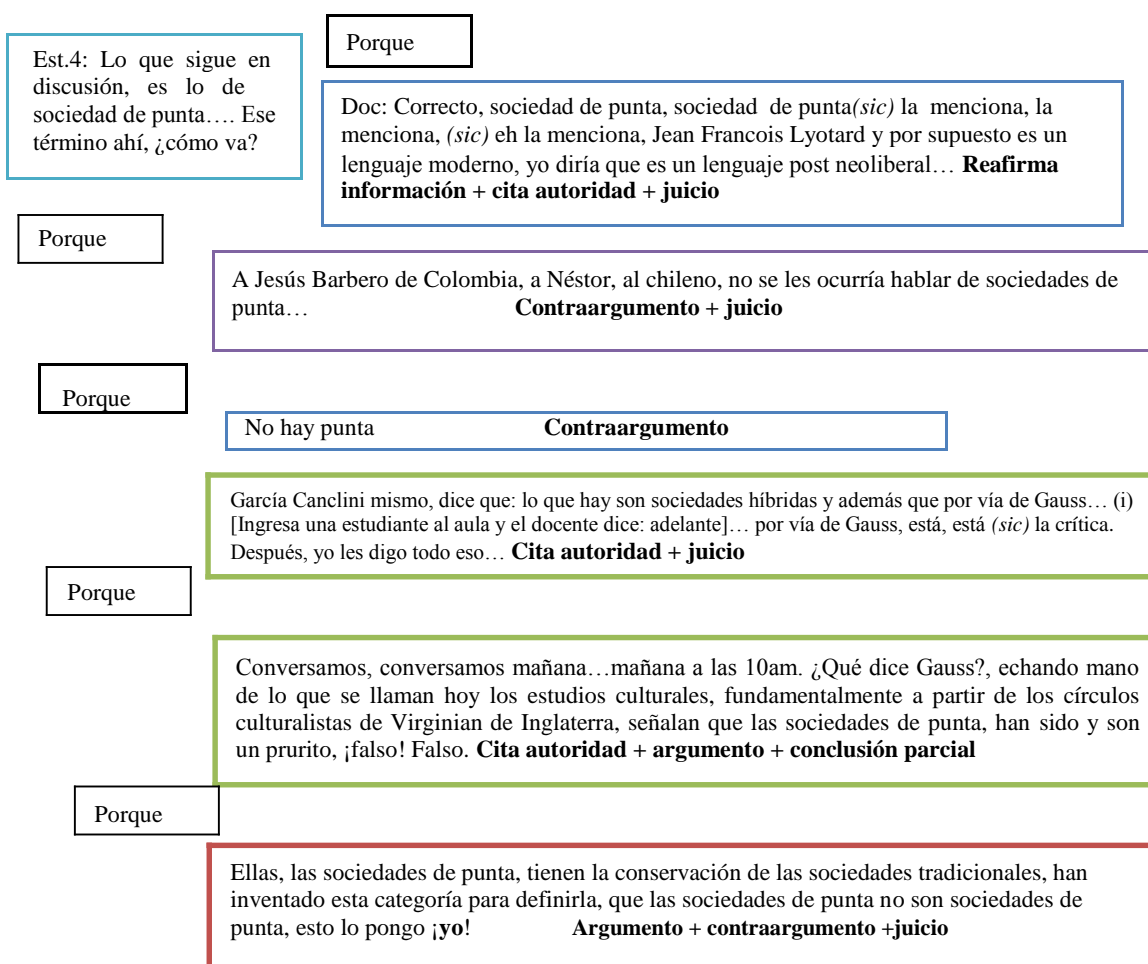
De manera que, en Latinoamérica hay comunidades de investigadores y estos alemanes han investigado y han producido, lo que yo llamaría una meta investigación, una para investigación, que es la cima de toda esa investigación, ojala conocieran eso... Ellos mencionan al núcleo de Bogotá con Jesús Barbero, lo toman de caballo de batalla, en el nivel, en el nivel de estudio de la cultura, toman a un argentino que se llama Néstor García Canclini, lo toman como caballo de batalla también para el análisis, y un chileno que se llama Norbert, Norbert (*sic*) eh...eh...lo toman como caballo de batalla en asunto económico. **Juicio + cita autoridad + argumento**

Uno de cuestiones culturales también, que es Néstor, que escribe un concepto, que es culturas híbridas, que es un argentino, que investiga en México y Norbert, un investigador chileno... total y una francesa chilena, que es inteligente, que se llama Richer, investigadora que también aparece (*sic*) caballo de batalla en el análisis, total, diría aquí, que para introducir... **Información nueva + juicios**

Entonces

que la postmodernidad es un debate universal, que en el documento, en el documento básico de 1979, escrito por Jean Francois Lyotard, que se llama la Condición Postmoderna, aparece la definición de todo el punto tercero: la postmodernidad es la época de la cultura, que vive la sociedad de punta postindustrial y para América Latina se está discutiendo esto en los núcleos en las comunidades como Caracas, donde quien comenzó fue Rigoberto con el núcleo nuestro y todo esto, y en Bogotá se comienza con el núcleo, este, con el paradigma de Jesús Barbero, es un español colombiano y en Chile Norbert, y en México Néstor, y ahí está la discusión, qué está ocurriendo, qué es lo que está ocurriendo....(i) **Premisa + cita autoridad + juicio + conclusión**

La extensa información que el profesor expone en el fragmento anterior se ubica como introducción a la cadena argumentativa que viene a continuación. Desde las primeras líneas por una escala jerárquica de los participantes así como un número amplio de juicios y argumentos que dan relevancia a la actividad que se llevaría a cabo en la institución. A continuación surge la inquietud de la estudiante en torno al aspecto teórico central que se discutiría:



En este último y extenso fragmento que cierra la cadena argumentativa que se viene analizando, el introductor...*porque*... motiva la frase precedente sin determinar el origen de las afirmaciones que vinculan contenidos reforzados con contraargumentos que cumplen una función orientadora positiva acerca de los juicios subjetivos del profesor, de ello es ejemplo (A), veamos:

Porque

A: ...el mismo Estados Unidos, que aparece como sociedad de punta y Alemania sociedad de punta, además de los países africanos y Estados Unidos de los países latinos, tienen lo que se llama el cuarto mundo. No solamente tienen el híbrido que ellas son, la parte tradicional, sino que tienen, lo que hoy se llama el cuarto mundo. **Argumento + contraargumento + conclusión**

B: El cuarto mundo, es la masiva migración, la masiva migración de los países del tercer mundo a formar parte de los países del primer mundo. El cuarto mundo hoy, es la faja marginal, la faja marginal (*sic*) grandemente marginal de las sociedades, que se trasladan de ese tercer mundo al cuarto mundo. Por ejemplo: África, tiene rodeado a Alemania hoy, rodeado a Alemania y Latinoamérica, todo el mundo quiere irse a Estados Unidos y aquello es saltando la parte del norte de Méjico, que tiene miles de kilómetros, esos que saltan por sobre las mallas, son los que van a construir el cuarto mundo, que es el trasplante o migración de la población del tercer mundo. **Premisa A, B, C, + juicio generalizado + conclusión parcial + argumento**

C: Bueno, bueno, todo eso es...ahora supongo, que asuntos como este, es difícil llegar en la primera comunicación. Para nosotros que estamos en esto...tantos años en esto, y debe haber personas acá que no han reflexionado sobre esto, que no tenían nueva información de tal cuestión. Total, pues, que hay eso. La postmodernidad en que estamos, yo entro con cierta reserva, con cierta reserva (*sic*), por eso dejé, me separé un poquito del círculo con Frank, [entra un estudiante y el docente dice: adelante] para que Frank tuviera una posición. Me alejo, para tener una posición más blanda, que es esa que está allí, en ese papel que yo les entregué en el capítulo, y que la próxima semana veremos... **Juicio + argumento A, B + conclusión**

En el caso de B hay una exposición de hechos sucesivos iniciando con el concepto encadenando por medio de dos adjetivos que dan fuerza al argumento relacionado con la existencia...*de un cuarto mundo*... nuevamente acompañado con el ejemplo que acerca aún más el contenido al oyente. En C hay un cierre parcial de entrada y en la línea 3 acompañado de supuestos implícitos y de una serie de juicios para justificar las acciones que realizó y realiza al interior del grupo al que pertenece. Continuando con el fragmento tenemos lo siguiente:

Doc: Sí. Y tal, tal (*sic*) como les dije aquel sábado, a los 14 que asistieron. Bueno, ¿Cuál es el punto de vista? Cada quien puede tener su punto de vista, la interpretación de esa transición, puede ser, bueno... millonaria... **Argumento + conclusión**

Est.1: ¿Es esta?

Porque

cada quien puede tener su punto de vista de esa transición, lo cierto, es que ya no se puede ignorar que estamos en un proceso de transición dentro de los procesos globales y de los procesos particulares, económicos, técnicos y comunicativos, políticos, sociales, éticos, organizacionales. No se puede tener duda, que estamos transitando una recivilización, una inversión de las civilizaciones, estamos en unos procesos en donde ya no se busca la línea de las creencias del proyecto moderno lineal, hacia el concepto de modernidad, que era creer en una historia que iba escatológicamente, una historia que iba escatológicamente hacia un punto, un progreso, un progreso que era fundamentalmente el pensamiento y la categoría, que conducía de las sociedades atrasadas a las sociedades avanzadas. ¿No? y que toda sociedad tenía que pasar por esos estadios o **estadios** para poder presentarse un día, por donde los otros ya habían pasado, que es el progreso. Una historia, una libertad, una libertad que es fundamentalmente, una libertad individual, desde el punto de vista del proyecto burgués, del proyecto liberal.... **Juicios + contraargumento + argumentos A, B,C + conclusión**

La presencia de la partícula...*pero*... en este caso funciona determinando la prosecución del discurso ampliando la información que venía ofreciendo el profesor respecto al concepto de libertad, a quien, en este punto, más que definir, la está caracterizando y marcando así la orientación del mismo argumento:

Pero

Porque

Saben ustedes que había una proyección, habían dos proyectos modernos; el proyecto moderno liberal de la propiedad privada del capital, y un proyecto colectivo, colectivista, de la sociedad colectiva de la sociedad organizada, que se traslada colectivamente... Bueno, el informe que nos trae Erwin Gauss, acerca de lo que pensamos los latinoamericanos, eso fueron patrañas que se terminaron, los sí (*sic*), latinoamericanos ya no pensamos que vamos a trazar un progreso, que primero tenemos que pasar por la situación italiana, después por la situación francesa, después por la situación alemana y al final estaremos en la situación de Estados Unidos, cuando Estados Unidos esté en Marte, esté en Marte(*sic*) o esté en las estrellas, nosotros estaremos, donde está Estados Unidos hoy. Todo eso es falso, no hay posibilidad de que haya una unificación cultural, no hay posibilidad de una identidad cultural.... **Argumentos + cita autoridad + contraargumento + juicio + contraargumento + conclusión**

Porque

Incluso los mayas de Centroamérica, los aztecas, están corriendo, dejando lo que eran cuando Montezuma, dejando de ser, para convertirse en ese salto cultural, que los está, que los está (*sic*), eh...culturizando de otra manera, que los está transformando de otra manera. En Perú y Ecuador, hay una violenta transformación de los indios, que no se puede pensar que ellos tengan otra identidad y como minoría nacional tampoco pueden pensar y creer y creer, que su identidad, por ejemplo: los incas, los incas peruanos, o los incas ecuatorianos con su lenguaje aimará, vayan a convertir a esas naciones en lo que ellos son. Miren, eso sí que es fuerte, eso es fuerte..... **Juicio + argumentos A, B + contraargumento + conclusión**

Bueno, todo eso, por ahí va el rumbo de la cuestión, por ahí va el rumbo de todo ese problema que estaba leyendo y leyendo...

Conclusión parcial

esto hasta antier, hasta ayer, estábamos metidos con eso: el progreso, la libertad, la libertad, la historia, la ciencia, la ciencia, eso que es lo que nos compete a nosotros en epistemología, que es un proceso que ustedes lo distribuyeron muy bien acá, los que repitieron bastante, muy bien acá (*sic*), y método científico y ciencia y método...
juicios

Porque

Bueno, repitieron en cierta manera el corazón más común, ingenuo, de lo que fue la modernidad aunque no penetraron, no, no, penetraron, en lo más profundo de la modernidad, eso que yo les decía, ¿se acuerdan?, métanse en el isomorfismo, métanse, no, que esa palabra la desconocemos, ah bueno, que describan, ah...que se metan con Mario Bunge, con Mario Bunge y con los alemanes, que tratan el problema de los explanan y de los explanandum (*sic*), que es realmente donde viene a concretarse el problema de la lógica de la ciencia. Bueno, no tuvieron tiempo de meterse ahí... **juicio + contraargumentos + conclusión parcial**

pero

Hasta hoy o hasta ayer mejor, ¿En qué se creía?, en ese método científico, en esa ciencia newtoniana en ese proceso de la hipótesis, que busca un marco teórico y el marco teórico está hecho.... **Juicio + conclusión parcial**

En los dos últimos fragmentos de información es evidente la orientación del profesor tanto de cómo y con qué abordar la temática en cuestión. Es importante destacar la posición del locutor por medio del pronombre personal que acompañan los contenidos subjetivos para valorar su acción así como la situación narrada que lo ubica en el límite superior y orden ascendente como locutor conocedor de la temática que viene desarrollando.

Est.3: sí...sí

Doc: Entonces, me propuse definir estos siete sujetos. Estos siete sujetos y tercero escribí estas 16 leyes, que es lo que hay como una propuesta. Ahora, suponiendo que todos hemos leído: ¿cuál puede ser la técnica ahora de conversar entre nosotros?, puede ser, puede ser, que ustedes tomen la palabra, comenten y yo intervenga también... **Premisas A,B + orientación**

Porque

De todas maneras, ya la propuesta que yo iba a hacer, está ahí y ahora sirve hasta de puente, hasta de puente, **porque** está aquí. Eh... esa puede ser la técnica, que ustedes intervengan, que critiquen, esa puede ser, alguien podría criticarme, alguien que sepa bastante me criticaría, debiste comenzar por las materialidades del sistema, que fundamentalmente son las cuestiones de tipo científico ontológico, comienza con unas subjetividades, que son la definición de los sujetos... **argumento + juicio + conclusión**

Porque

los sujetos están marcados por objetividades, que yo no las digo, pero emiten subjetividades y no las emiten fundamentalmente a través de discurso. Eso está más o menos puesto allí, eso está expuesto compañeras, casi para provocar discusión. Primero, qué es lo que a mí me parece... **contraargumentos + juicio**

Porque

...a mí me tienen mortificado esos que cantan aleluya, ¿Por qué hasta ahora andan cantando aleluya? Usted sabe, el montón de gente que canta aleluya, Chávez que es tan fregado, estaba rendido, estaba haciendo el acto en la casa del padre Rivolta y había otro cura, otro cura y prácticamente este cura y el otro cura, prácticamente lo tenían secuestrado, [sonríen], es decir, que de esos aleluyas, prácticamente no nos podemos excluir y el sujeto aleluya y el sujeto aleluya... **juicios + argumento + contraargumento + reiteración**

Les gusta porque finas. Los compañeros míos de Caracas, que andan en el círculo crítico (...) siguiendo el principio que les dio Marx, que la burguesía, lo único que tiene bueno son las mujeres, tal vez salió, son lo único bueno, de manera que yo prefigure que estuvieran acá. Yo no sé, si a ustedes les gustaría comentar esto, yo lo hice poniendo a mis compañeros como prefiguración ahí en los sujetos, sabiendo que tengo (*sic*), que no soy fundamentalmente materialista, soy subjetivista, más bien en esa descripción, y después las 16 tesis, en las que sí tomo partido, desde la número 1 hasta la 16. ... Bueno, les dejo la palabra, este, creo que X, quiere decir algo. **Juicios + contraargumento + argumento + conclusión**

Porque

que lo diga yo en mi casa, que la mujer mía se metió a eso [sonríen], y eso no cree en otra cosa. Todos creen en ese libro, en la biblia y parece que hay multitud de biblias, ahora una de una (*sic*). Casi pensé, cuando puse escéptico cínico, casi pensé en un profesor que da clase aquí, en un profesor que da clase aquí, pero también en mis compañeros, que yo ando durante 20 años con ellos y ellos dicen: muera imperialismo, no imperialismo, el liberalismo y no hay y esa (*sic*) gente anda, **será esos** (*sic*) compañeros míos, será porque yo no tomo, pero andan con una botella de whisky, y donde quiera les digo: pero si tú eres crítico, eres antiliberal, ¿Por qué es que no puedes dejar la cerveza, dejar el ron, el whisky, y las cosas finas? **Juicios + contraargumentos + conclusión parcial**

La complejidad de la cadena argumentativa con que cierra el profesor este fragmento se debe a la presencia de juicios, supuestos y entrega parcial de turno entre otras circunstancias. Se destaca el grado de cercanía establecido con sus oyentes a quienes cede el turno y establece una orientación teórica justificada. A continuación, un diálogo que surge luego que los estudiantes revisan la clasificación que el profesor aportó al grupo, veamos:

Est.4: Esto, los segundos que son neomodernos, ellos eran postmodernistas y se pasaron para atrás, no entendí... [Murmuran]

Doc: Yo prefiguro a los neomodernos, fundamentalmente, a los que fueron los revolucionarios. Yo creo en los neomodernos, fundamentalmente a un (*sic*) moderno revolucionario, yo veo a los marxistas que no se han rectificado, a los marxistas que no, que no han rectificado, que sueñan con una revolución y no se dan cuenta, que esto no es posible, que esto es de otra manera. Entonces... bueno eso es... ¿Qué otra cosa? **Juicios + contraargumentos + conclusión**

En este turno no hay repuesta clara y oportuna del profesor respecto a la pregunta que realiza la estudiante. Expone por vía de los juicios, hay interrupción sintáctica y contraargumentos que no tienen cierre, para luego introducir aparentemente una conclusión a la cual no llega explícitamente.

Est.3: ¿Por qué son postmodernos negativos?

Doc: Bueno, el negativo es un escéptico, es un escéptico (*sic*). Al moderno negativo creo que lo tengo en el segundo, que son los que describe Lincon, ¿cómo es que se llama el que hace la clasificación científica?...¿Quién la hace?...quien hace la clasificación científica, hace la clasificación científica de tipo negativo, para poner postmoderno en dos sentidos: sentido afirmativo, que es que critica lo moderno y le da una salida a lo moderno... **Argumento + Juicios**

Porque

le da un sentido afirmativo postmoderno que es posterior a la modernidad, y sin embargo está afirmando que se toma, que se toma (*sic*) una posición optimista. En cambio los postmodernos negativos son aquellos que renuncian a todo y no dan salida, renuncian a todo y no dan salida... **Argumento + conclusión total**

Est.4: Se pueden meter en el grupo 2, en el grupo de los nihilistas, en ese grupo... [Murmuran] Est.5: Los nihilistas se apartan...

Doc: Puede ser, puede ser (*sic*), ahora ¿Por qué lo dice usted? **Solicita información**

Est.4: Yo, tome esa parte negativa que está en estos dos grupos, ahí porque los nihilistas critican, los apocalípticos, los del programa aleluya, y los liberales que esperan y no sé hasta qué punto hacen algo... **Juicio + contraargumento**

Doc: Ojo, hay que ser sistemático, eso de que no hacen nada, no se les puede despachar así, el neoliberal, fíjate esto: el neoliberal clave que se ha expresado mediante una sociología de la historia atajando, a los principios de la modernidad se llama Francis Fukuyama, se llama Francis Fukuyama(*sic*) y ese Francis Fukuyama, que es un japonés norteamericano, es un intelectual duro, intelectual duro (*sic*), que te va a fundamentar, fundamentalmente (*sic*) te ataja a Hegel, **pero claro** tú no conoces a Fukuyama, ni a Hegel, y no sabes por donde va la modernidad, que decía, que fundó Hegel y por donde va la postmodernidad o la anti modernidad, hasta donde llega la antimodernidad, que funda Francis Fukuyama. Ese es el lenguaje de nosotros aquí, el lenguaje de nosotros aquí, es muy calmado, muy parsimonioso... **contraargumento + cita autoridad + conclusión**

Recapitulación

Las características formales de la argumentación, en este caso, nos muestran un manejo de un objeto controvertido y problemático que admite diversas maneras de tratarlo, siendo el docente quien toma posición y expone su opinión en reiteradas oportunidades. Por el carácter polémico y la posición del docente es él quien asume el control por vía del monólogo. El docente busca persuadir a los estudiantes en cuanto a la orientación y forma que da al tema tratado. La estructuración es progresiva en busca de plantear conclusiones totales explícitas. En sí, este discurso se basa en explicaciones que refuerzan la función dominante persuasiva y se apoya en los argumentos de causalidad y autoridad recurriendo reiteradamente a la función de los conectores causales y consecutivos y los operadores argumentativos para marcar relaciones.

Al hacer seguimiento a la estructura de los contenidos emitidos, se puntualiza que la clase magistral en este caso está basada en la argumentación, los juicios, los contraargumentos, como "mecanismos discursivos y didácticos" más usados. La explicación como actividad discursiva dejó ver que el docente, *agente poseedor de un saber con autoridad y legitimado*, establece una relación asimétrica con los estudiantes, *dispuestos a interpretarlo a partir de su conocimiento*, para cambiar su estado epistémico, de manera que ese objeto complejo sea entendido. Al estar de por medio el prestigio, la autoridad y el poder se genera por un lado, el poder de convencer y obtener adhesión y por otro lado, tal como plantea Castellà y otros (2007:58), hace uso de la estrategia denominada por la retórica *argumento de autoridad*, al parecer, para provocar distancia social con los interlocutores.

El profesor, en su discurso oral monologado y expositivo caracterizado por la reiteración y repetición, cae en el error de dar por supuesto que los estudiantes reconocían el prestigio de las autoridades que citó y acompañó con juicios positivos, siendo interpelado en una ocasión de manera explícita por la estudiante quien reconoció no conocer la obra del autor citado. De manera explícita, el profesor recurrió a citar su experiencia profesional con cierta ironía e insertó su anécdota en el discurso explicativo. En líneas generales, consideramos que el recurso de cita de autoridades, por parte de este profesor, sirvió de recordatorio del nivel que debía tener la discusión y el nivel que exigiría a los estudiantes en el momento de evaluar.

Para finalizar, el discurso analizado presentó las características propias del discurso argumentativo: en el contexto de la argumentación, deja ver el grado de controversia, la intención comunicativa y la previsión sobre el destinatario. En cuanto a la estructura, presenta la tesis, la justificación, la contraargumentación, y defensa de la posición argumentativa. Respecto a las estrategias, fundamentadas en el tipo de argumento, están encaminadas a convencer, y respecto a las estrategias de cortesía encaminadas a la cooperación, hay pocos ejemplos y el acuerdo es muy discutible en este caso, pues en ocasiones no sólo se discutió el tema sino que se aprovechó el objeto de la discusión para cuestionar a las personas que defienden una posición diferente a la del docente.

3.3.2. Caso N° 2.

Este caso particular de seminario, el profesor inicia la sesión con órdenes o mandatos orientados a la consecución de los objetivos planteados en el currículo para la materia de seminario que dirige. La metodología propuesta fue la de la exposición por parte del docente y de los estudiantes de los temas que presentó en el programa inicial ofrecido al grupo en el primer encuentro. Tal como se analiza a continuación, la estructura general y particular en cada encuentro se inicia con la exposición del docente seguida de la exposición del estudiante, para finalizar con la respuesta a las inquietudes

relacionadas con el trabajo cada estudiante estaba desarrollando. Ubicados en la temática de la argumentación, veamos los siguientes esquemas:

Fragmentos N° 7 y 8.

Doc: Ya vimos esta conferencia, ¿de acuerdo? Aquí no hay problema, ¿verdad? Hay algún problema aquí? Sabemos lo que es, como se busca y como lo tenemos que hacer... ¿Hay alguna pregunta?... **Regla general**

Est.1: Pienso que hay que ubicar fuentes.

En este fragmento seleccionado podemos apreciar que la premisa de la cual parte el docente es una afirmación errónea acompañada de la pregunta. En la intervención del docente, vemos que las premisas y su encadenamiento, a pesar del argumento que plantea en el intermedio, no imponen la necesidad lógica de extraer una determinada conclusión como él propone, pues, en este caso, la estudiante responde seguidamente con una aseveración matizada indicando un tema no tratado y que considera importante para su trabajo, ya que habla de los antecedentes ubicados en el marco teórico de la investigación. Este hecho sugiere que la réplica de la estudiante aportó un argumento a favor de una determinada conclusión, dejando sin efecto la aseveración con la cual el docente inicia el fragmento y señalando el tema a tratar propiciado por la misma pregunta final del docente. Como podemos ver seguidamente, el señalamiento de la dirección de la acción que debía seguir el docente, es rechazado por él quien responde inmediatamente con un contraargumento que pretende aclarar los temas vistos para quizás reducir el efecto de esa premisa errónea planteada anteriormente, sin embargo, acepta el docente el tema planteado e inicia la exposición monologada, de aproximadamente 30 minutos, acompañada de desordenadas anotaciones en la pizarra.

Fragmento N° 9.

1. Doc: No...esta parte dos, ya la vimos...el punto uno, de la parte dos...**contraargumento**

2. Los antecedentes serían, ¿verdad?... aquella parte del texto para ser escogido (*sic*), que ya deberían tener, entre los cuales se encuentran diferentes autores... que tengan, que hayan escrito, que hayan hecho trabajos... todos...todos relacionados con el objeto de la investigación que se tiene ¿Estamos de acuerdo?
Juicios + conclusión parcial

En el recuadro N°1, la adición del operador discontinuo *no...* apoya y ratifica que lo dicho en el fragmento N°8 tenía validez parcial, por lo tanto, el docente aclara los

puntos del tema que sí se vieron. En el recuadro N°2, continúa con la exposición de juicios incluyendo la pregunta, dando por supuesto acciones ya realizadas por parte de los estudiantes. El uso reiterado de la conjunción en función de complemento directo que interviene en la estrategia argumentativa quiere hacer entender la orientación que debe tener el marco teórico que debe reflejar la lectura y comprensión de los autores y teorías que apoyarían cada trabajo de investigación. Aunque se plantean dos preguntas, el docente no da espacio para que el estudiante responda, por lo tanto, el uso de esos interrogantes pasaría a ser una muletilla que busca mantener la atención del estudiante y ratificar la fuerza de los juicios emitidos, a la vez que sirven como conclusión parcial. Esta conclusión cuestionable frente a lo planteado por (Anscombe y Ducrot, 1983, p. 8), ya que para que un enunciado E_1 pueda darse como un argumento a favor de E_2 , no basta con que el primero dé razones para aceptar a E_2 . La estructura de E_1 debe además, satisfacer ciertas condiciones que la hagan apta para constituir en el discurso, un argumento para E_2 , de ahí que en este caso el contenido pueda ser un buen argumento desde el punto de vista lógico, mientras que el encadenamiento de la estructura lingüística resulta extraño.

Continuando con el fragmento N°9, este es un ejemplo explícito de encadenamiento lógico lineal: Si A entonces B.

Si yo tengo un objeto A, si mi problema ¿verdad?, si mi problema (*sic*) es una relación de E y U, entonces, uno busca los antecedentes, que den cuenta de esa problemática... ¿okey?... **Argumento**
A > B

¿Qué significa eso?, si una situación problema, es continuación (*sic*) por ejemplo, con el rendimiento académico, mis antecedentes tienen que estar relacionados ¿De acuerdo? **Explicita a > b**

Esos autores que han elegido, son los que van a conformar su literatura. Entonces, el trabajo que tienen que hacer es buscar artículos de revista, 4 o 5 y entonces trabajan, es decir, ¿verdad? que no hay limitantes para buscar antecedentes... **A>B+**
conclusión parcial

Tenemos **todaa** esa gama de antecedentes, el trabajo tiene que estar sustentado, para tener validez... ¿Hay alguna pregunta? **Premisa**
argumento + conclusión parcial

En el encadenamiento argumentativo presentado es característico el uso del introductorio de conclusión *entonces...* de valencia dos según se ubica en el esquema presentado por (Escandell, 2008, p. 105), adaptado de Moeschler (1985). Los

interrogantes que aparecen en el intermedio operarían como elementos coorientados hacia la conclusión final.

Continuando con el fragmento N° 9, nos encontramos con información vieja en una estructura con errores apoyada en la pregunta sin respuesta, vinculando además un contraargumento sin ilación. El docente continúa reiterando que el referente siguen siendo los autores que apoyarían el desarrollo teórico y práctico del trabajo, incorporando un nuevo aspecto temático que es la importancia de seleccionar adecuadamente esos autores, para lo cual usa la tercera persona en singular, sin con esto limitar el número de los que se deseen consultar y referenciar, veamos:

Él, es aquel, que me habla de los hechos anteriores, es aquel que me ayuda y recoge el tema el apoyo, no necesariamente deben pensar en un trabajo (...) puede haber, que encuentren un trabajo que le hable de X o Y ¿Han entendido? El problema, es ¿verdad?, que se (*sic*)... **Argumento + contraargumento**

En la exposición monologada del seminario se continuó argumentando la importancia de los antecedentes en el trabajo de investigación. La cadena argumentativa señala argumentos válidos partiendo de premisas generales. La función de introductor del argumento que cumple *porque*, en este caso, se apoya en una autoridad encubierta manifestando tres premisas que actúan como contraargumento anteceditas por una locución aseverativa que aporta un contenido con cierta fuerza en busca de la total aceptación del oyente.

Porque,

¿Verdad?, hay algunos que dicen que el conocimiento no existe, el tiempo de duración es poco, y se refutan cada día...
Autoridad encubierta + juicio + contraargumento

El texto que sigue es un ejemplo donde se vuelve la mirada a la negación, importante operación lingüística derivada de la aserción, con la cual no sólo se manifiesta el rechazo, intentando variar la opinión o la posición del estudiante, sino que se marca la función expresiva o el mero énfasis cuando simplemente se introduce el modus en la

enunciación en espera de una respuesta negativa. El segundo argumento presentado por el docente, la negación gramatical, es una negación total que incide en la estructura sujeto-predicado, dando fuerza a la afirmación que continúa apoyando hasta llegar a la conclusión parcial:

1. Toda teoría tiene un soporte, es un cúmulo de conceptos ¿de acuerdo? No hay una teoría que no esté fundamentada en una red epistemológica, ¿ve? Toda teoría está montada sobre una red conceptual, es decir, que deriva de un concepto y a continuación, y al final (*sic*) se valida el concepto... Toda teoría, es un conjunto de conceptos abstractos, que de alguna manera tienen que responder y dar cuenta de los hechos, es decir, que tienen que dar cuenta de la realidad, por medio de la validación. **Juicio + Contraargumento + argumento + conclusión**

2. Entonces, ¿verdad?, la teoría está inscrita en la totalidad pensante, está en la realidad, una de ella (*sic*), está en el pensamiento abstracto, ¿de acuerdo?, en la realidad del pensamiento, y habrán entonces unos conceptos abstractos y unos conceptos hipotéticos. Supongamos que hay unas condiciones y una serie de teorías que no llegan a ser ciencia... **juicios + conclusión parcial + contraargumentos**

3. Las condiciones teóricas ¿verdad? que se hicieron llevan al desarrollo de la ciencia de la naturaleza, hicieron que un señor, que se llama Augusto Comte, propusiera sus postulados. Entre ese conocimiento y este conocimiento, hay una ruptura, hay un nuevo proceso de conocimiento, que se da en el sistema. ¿Estamos entendiendo? **Juicio + cita autoridad + argumento**

Como se observó en el anterior recuadro N° 3, está presente la cita a una autoridad que ahora el docente amplía con información nueva haciendo mención a otro autor de la época que deja sin identificar, para luego llegar a una conclusión parcial con la muletilla *okey*.

A ver...okey, de esa misma época, hay otro señor también con las condiciones de la época histórica, sociales (*sic*) que son comunes a esta teoría, okey (...) Este proceso de conjunción, se llama la episteme del hombre, del hombre moderno...okey. Bien, hasta ahí. **Cita implícita + argumento**

La cadena argumentativa continúa planteando un argumento con referente temporal que vincula nueva información reiterando la pregunta sin respuesta en dos ocasiones, y vinculando directamente a los estudiantes con una situación que atañe a todos.

Todo proceso científico, técnico, ¿verdad?, que hoy construye el hombre a partir del año 50, surge de un nuevo proceso, surge la informática ¿verdad?, empieza una nueva construcción teórica, que ustedes han oído hablar por ahí... **Argumento + conclusión parcial**

En los argumentos que el docente presenta a continuación, se refiere a una autoridad en general sin identificar explícitamente más que por el referente contextual. La misma forma de presentar la secuencia A entonces B, y recurre nuevamente al uso del adverbio negativo para reafirmar el sentido positivo de lo que enuncia, lo que, en este caso, pone en tela de juicio el citado contraargumento. Veamos:

Hay unos europeos... una gente dedicada a construir... (...) las nuevas tecnologías, están allí. La teoría, es la única manera de que (*sic*) exista conocimiento, la ciencia se determina por vía, por el método, sí, la teoría es un cuerpo de conceptos, debe dar cuenta de todas las cosas que son problema, **todoo**.

Autoridad + juicio + argumento

No hay nada, que no exista de alguna manera, ¿de acuerdo? **Contraargumento**

Eso es lo que me va a dar pie a mí para trabajar, si voy a trabajar en motivación, sobre desarrollo, una teoría sobre desarrollo, que dé cuenta de que es lo que hay, y de ahí, la importancia de la teoría... okey, ¿Hay alguna pregunta?, hay un concepto claro.... **Argumento explícito coorientado + conclusión parcial**

En general, la estructura del fragmento anterior nos permite compartir con (Cros, 2005, p. 62) que, discursivamente, no siempre el discurso argumentativo se manifiesta de una manera completa. Como plantea Charaudeau (1992) al hablar de la organización de la lógica argumentativa, los elementos de base son tres: una premisa de partida una aserción de llegada, y una o unas aserciones de paso donde aparecen las pruebas, inferencias o argumentos que validan la relación y unen la premisa con la conclusión o aserción de llegada. Estos elementos los podemos encontrar en el fragmento analizado, sin embargo, también queda evidente que el interlocutor debe tener una habilidad para elaborar una estructura formal coherente y esa habilidad. Según (Stein y Miller, c.p. Cros, 2005, p. 63), está relacionada con el desarrollo de la capacidad de razonamiento de las personas.

La conclusión parcial con que cierra el fragmento N° 9 nos coloca posteriormente en el turno que toma la estudiante para responder al docente. La estudiante refuta valiéndose del adverbio negativo, un llamado de atención además de un refrán popular que busca suavizar el reclamo hacia el docente que impuso una norma en sesiones anteriores y que hacía referencia al horario de clase. Como respuesta, el docente termina

la clase sin dar cumplimiento a la sesión de revisión personal del trabajo de cada estudiante, siendo esa una razón por la cual se da el reproche. El bloqueo de la acción y progreso del diálogo es un hecho costoso tal como lo señala (Plantin, 1998, p. 130), y es que cuestionar lo que se presupone pone en tela de juicio la preferencia por el acuerdo y, por lo tanto, quien rompe el marco propuesto al rechazar los presupuestos puede verse tachado de agresivo. Ejemplo de esa situación la tenemos en los fragmentos N° 11 al N° 13:

Est.1: No, no, no, yo no lo estoy mortificando a usted, ¡usted! me está mortificando a mí. Mire profesor (...) lo que es bueno para el pavo, es bueno para la pava, usted dijo que hasta la 1:15, eso es, eso es autoritarismo... autoritarismo... Además...

Continuando con el encuentro N° 2, el fragmento N° 1, el docente inicia la sesión con la exposición monologada del tema, manejando información vieja, por lo cual, parte del juicio, la duda y la antiorientación. Hay una ilación y secuencia de los temas tratados, siendo este el tercer tema dentro del programa ofrecido inicialmente al grupo:

Doc: Continuando con el tema de la teoría, esta se debe ... también (*sic*), pueden ser instantes de creatividad, ¿verdad?, ¿verdad? sin embargo, los sujetos, todos estamos condicionados por momentos históricos, hay hechos históricos, la relatividad, que marcan el hilo psicológico y político... Por ejemplo: en 1936 (...) es decir que los conocimientos teóricos no son planteamientos casuísticos, son un cúmulo de experiencias en las cuales, el ser humano busca un resultado.

Cuando el docente hace mención de la autoridad teórica, hay una conclusión anti orientada introducida por *pero* que permite ser reforzado por el adverbio negativo en dos ocasiones, siendo el segundo en el que el docente en primera persona participa manifestando su desconocimiento respecto al tema, continuando con un juicio subjetivo, un argumento y una conclusión parcial.

Cuando M.M habla de la teoría, **pero** resulta que los nuevos paradigmas ya no son nuevos. Yo, todavía no sé cuáles son esos paradigmas que llaman holística...

La ciencia, se monta bajo un aparente desorden, el concepto es la primera aproximación que tiene el hombre, hasta ese momento hay un método...

Es característico del discurso docente el uso reiterado de la negación así como de la pregunta que en este caso ahonda en el proceso de razonamiento que vincula explícitamente la primera persona, yendo hasta la tercera persona plural, dejando ver con ello la afirmación por vía de la doble negación, veamos el caso:

1. La hermenéutica, no es más que unos procesos de interpretación y cualquiera interpreta, ¿a quién interpreto?
Argumento A

2. Si hablo de marginalidad y las condiciones de la misma, el sujeto interpreta, ahora ¿cómo lo interpreta? ahí sí es otra cosa. El problema de cómo ordeno, no es que las ciencias van caminando por ahí, tienen un orden... Okey... La teoría, no puede ir de lo particular a lo general, lo contrario va de lo general a lo particular.
Argumento B + contraargumento + compara C + conclusión parcial

3. Todo el mundo habla, de la formulación de un problema, que ese problema tiene que darse (*sic*), tengo que hacerlo más específico, sigue siendo más o menos específico y puede decir y ser lo más completo posible, y vuelven a la gente loca...
Juicios valorativos

Pero

4. lo que dicen, es que es cualitativo, sin embargo, cuando yo voy a descubrir tengo que ser lo más concreto posible, así caigo en el plano de lo empírico. Entonces, no estoy siendo cualitativo, si yo no quiero hacer, cuéntenme cómo (*sic*), yo quiero relacionar el aprendizaje y por qué empírico, no sabemos ¿verdad?
Juicios + contraargumento + conclusión parcial

5. Tenemos que ir de lo particular a lo general, si toda la sociología norteamericana, es particular a (*sic*) general, ¿entienden? El problema es, si está bien o mal organizado el problema. **Conclusión parcial**

Continuando con los fragmentos del N° 2 al N° 6, nos encontramos con una superposición de turno de la estudiante, quien trata de resumir la última parte de la exposición del docente planteando una conclusión parcial. En respuesta, el docente expone una cláusula que hace caso omiso de lo afirmado por la estudiante y al continuar la incluye usando el pronombre personal *tú*.

Est.3: Si parto de que ya se sabe más o menos la respuesta, lo que tengo que buscar es cómo llegue a ello.

Juicio + Conclusión

en las aulas con los niños, y como nosotros vamos a aplicar una evaluación cualitativa.

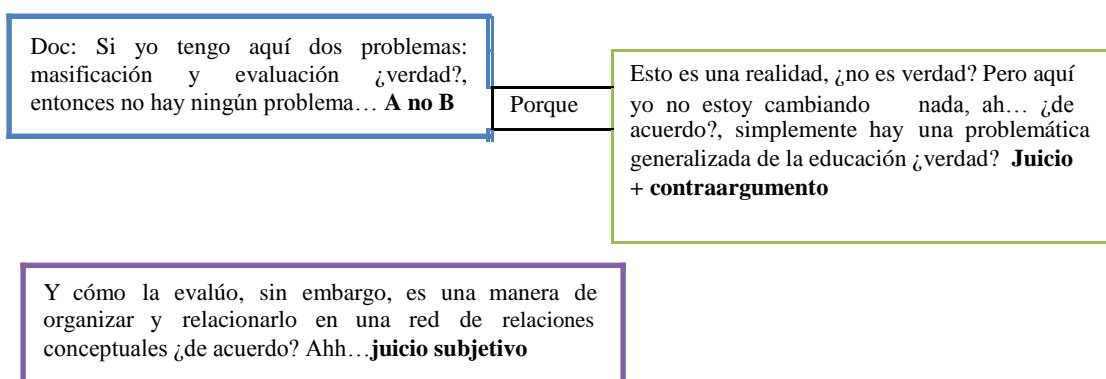
Aseveración explicativa

Doc: De todas maneras, tengo que avanzar a un procedimiento teórico, de todas maneras, ya, el problema es cuanto tú vas a comprobarlo. La teoría se valida o no, ¿de acuerdo?, es decir, que todo realmente se puede hacer, no hay manera (...) para poderle dar forma (*sic*) ¿Cuáles son sus ejes? **Juicios+ contraargumento + petición de información**

Est.3: No lo tengo claro, en cuanto a mi problema. **Adverbio negativo + juicio valorativo**

Doc: Y ¿qué significa representar a través de una relación? **Solicitud de información nueva**

En esta situación oral, a pesar de la interrupción de la estudiante, hay interlocución adecuada en cuanto a los turnos. El tema va en progreso, se da y solicita información de manera que resuelve la inquietud de la estudiante quien afirma su desconocimiento. Este mismo hecho aporta la consecución de fines académicos como es la orientación y supervisión del docente hacia los estudiantes. A pesar de lo que las sesiones anteriores mostraban, en este caso la dimensión temática es continuativa respecto a la intervención, lo que apoya la estructura temática que se viene manejando siendo la estructura enunciativa vinculante en cuanto a que la modalidad es elocutiva (...tú vas a...) y el diálogo se hace explicativo- expositivo, lo cual motiva al docente a intentar aclarar el tema haciendo comparaciones y suposiciones, sin juzgar el alcance de su intención, tal como se ve en el fragmento N° 7 donde se presenta una especie de silogismo con la forma sujeto – predicado con negación que convergen hacia una conclusión afirmada de modo categórico. Veamos a continuación el fragmento:



Los problemas que se observan a nivel estructural tienen que ver con orden y coherencia, así como el reiterado uso de muletillas. En la argumentación, podemos ver el uso de ejemplos para aclarar la posición del docente y a su vez ofrecer un esquema a seguir. Siguiendo con el fragmento N° 7, la cadena argumentativa se presenta como sigue:

1. ¿cómo hago yo mi problema una red de relaciones conceptuales? Hay un señor por ahí, que dice, que hay conceptos fundamentales, masificación y evaluación, estos son mis conceptos generales ¿de acuerdo?, pero estos tienen que ser conceptos teóricos ¿verdad? **Juicio + argumento**

2. Busco una teoría que hable de masificación, y una teoría de evaluación, y ahí, está la cuestión. ¿De acuerdo? Y sobre ello monto mi red de conceptos, evaluación formativa o puede ser evaluación de no sé qué cosa...

Explicación

Juicio + coorientación

Est.2: ¿Cómo dicen que puede haber unos conceptos fundamentales? ...

Est.2: Metacognición, tiene otra definición, es decir, conocer sobre lo que conozco...

3. Doc: Por supuesto, pero (*sic*), hay que hacer la red, porque el concepto de educación hay que construirlo para dar cuenta de ello... ¿Cómo compruebo en la realidad?, ¿cómo compruebo toda teoría? Hay que comprobarla. El otro día, hablando de metalenguaje, metacognición, todo es meta ahora, todo eso son proposiciones, ¿de acuerdo? de la metafísica, que sólo explicaban las cuestiones de la física. Metalenguaje más allá del lenguaje, más allá del conocimiento... **Juicio + argumento + conclusión parcial**

4. Doc: Pero eso es conocer sobre lo que conozco, es otra cosa. Cuando se descubre la ley de la relatividad ¿de acuerdo?, surge la llamada física cuántica y en el espacio, ¿verdad? los cuerpos oscuros del espacio, se acaba la metafísica, y la física cuántica es la ruptura de la física tradicional, que es lo que pasa con los budistas (....) no ve que se descubren las partes ocultas del cerebro y llamamos metacognitiva...mientras no se descubran, son meta porque...son hipótesis ¿de acuerdo? **Juicios + argumento + contraargumento + conclusión final**

Podemos observar la inadecuada referencia a la autoridad que usa para ejemplificar o que quiere transmitir respecto a la relación de variables, seguido del llamado de atención a través de la pregunta que refuta su misma aseveración. Como señala (Plantin, 1998, p. 124), el discurso argumentativo integra su contradiscurso y lo expone de tal manera que exhibe sus puntos débiles y lo hace accesible a la refutación. Esto engendra una temporalidad discursiva en la cual ver la vinculación del proponente en la discurso del oponente (recuadro 3 al 4). En un segundo momento, el oponente reconstruye parte del concepto anotado por el docente, sin quizás tener prevista su intervención, de manera que evita las objeciones simplemente a base de formularlas él mismo. La refutación del estudiante lleva al docente a interrumpir e iniciar con el introductor conclusivo antiorientado *pero*.

El encuentro N° 3 es un ejemplo de encadenamiento argumentativo expositivo-explicativo. El docente inicia la sesión de seminario dirigiéndose a todo el grupo para exponer un nuevo tema, suponiendo que el estudiante revisó lo visto en clase y ha iniciado la construcción del marco teórico.

1. Doc: Se supone que usted ya ha revisado, se supone que han leído, que han buscado la bibliografía. Vamos nosotros a nuestras cosas prácticas...si nosotros vamos (*sic*) y tenemos la primera parte hecha y vamos a hacer la pregunta y el marco teórico y tenemos ya los antecedentes... tenemos que construir, lo que se llama la red conceptual ¿de acuerdo? **Juicio + argumento + conclusión parcial**

2. ¿Qué vamos a construir? Su relación problemática entre C y Y ¿verdad? y se supone que ya están trabajando en los antecedentes...
Juicio valorativo

3. para la semana que viene deben estar listos. Entonces, nosotros con el marco del proyecto, nosotros vamos a realizar un esquema teórico, un esquema teórico. Ya.
Argumento coorientado

4. Una pregunta de investigación es ¿verdad? un esquema, que yo voy a desarrollar, que tiene varios puntos. Primero, pongo teoría general del aprendizaje, acá puedo nombrar dos o tres teorías del aprendizaje y masificación que voy a desarrollar ¿de acuerdo? **Argumento**

5. De lo que se trata, es de desarrollar un esquema que dé cuenta de mis variables sujetas así [hace un esquema en la pizarra, donde une por medio de una flecha dos variables] Entonces... Me van a hacer el esquema ¿de acuerdo?... con todo lo que vimos, y tiene que dar cuenta de la variable independiente y la variable dependiente, es decir, debemos definir las dos variables, cuando hagamos la tesis, cuando hagan la tesis, van páginas con ello, ¿está entendido? **Juicio valorativo coorientado + conclusión parcial**

Est.1: Sí...sí

Doc: Bien, entonces, para la semana que viene, no voy a dar clase, voy a revisar los antecedentes, voy a revisar el esquema y me tienen que traer la primera parte completa, el que no me la traiga, ya estoy poniendo nota, el que no me la traiga le pongo nota ¿de acuerdo?... ¿Estamos entendido? ... no quiero trabajar más ¿De acuerdo? **Aseveración orientada a un fin**

Recapitulación

En este caso analizado, que es ejemplo de una clase seminario, compartimos con (Adam, 1992, c.p. Calsamiglia y Tusón, 2007, p. 299) que el texto conformado por los fragmentos de los tres encuentros en los cuales el docente hace su alocución es un prototipo de texto explicativo, donde la explicación se convierte en el núcleo del discurso de transmisión y de construcción del conocimiento. En este caso, está orientado al *hacer comprender* y *aclarar*, lo cual presupone un conocimiento que en principio no se pone en

discusión sino que se toma como punto de partida. El profesor es un agente poseedor de un saber que expone a los estudiantes que lo interpretarán a partir de su conocimiento previo, pero necesitan la aclaración. Poseer un saber es razón socialmente aceptada para que personas como los profesores se consideren autoridad fiable y adecuada.

Según (Calsamiglia y Tusón, 2007, p. 298), el propósito propio de la explicación no es convencer ni influir en el comportamiento del interlocutor, sino, en todo caso, cambiar su estado epistémico, logrando que una información que ofrece dificultad o que no ha sido accesible al destinatario, o que el propio emisor no ha podido expresar con claridad se convierta en una información comprensible. Como es característico de este tipo de texto, las secuencias no suelen presentarse de forma homogénea en un texto, sino relacionadas con otras precedentes o siguientes. También se encontraron secuencias explicativas que apoyan la argumentación, aunque en menor proporción, siendo los juicios valorativos, y por tanto subjetivos, los que predominan en las secuencias analizadas. Aparte de las posibles combinaciones de secuencias, el discurso explicativo, al suponer que se posee un conocimiento, otorga prestigio, autoridad y poder a quien lo emite, y, consecuentemente, genera el poder de convencer y de obtener la adhesión. La información obtenida en los encuentros de asesoría, por el tipo y las características de la información recopilada, se tratará en la segunda parte del trabajo donde se correlacionan dimensiones, áreas e indicadores de la matriz de análisis aplicada en el contexto universitario latinoamericano.

3.3.3. Caso N° 3.

Por sus características, organización y estrategias empleadas por la docente, este caso corresponde a una clase de seminario de investigación que consta de una parte teórica y una parte práctica que desarrollan los estudiantes dentro y fuera del aula, ya que cada uno de ellos desarrolla un tema de investigación que es evaluado en ese espacio académico que es orientado por la docente, el cual sigue unas normas básicas impuestas

por la institución. Respecto al desarrollo del caso N° 2, hay una clara diferencia de estilos y estrategias docentes aunque la clase pertenezca a la misma clasificación.

Los fragmentos N° 2 al 4 muestran un encadenamiento en el cual se superpone el turno que toma la estudiante ante la inquietud generada por la información dada por la docente en el primer momento que llega al aula de clase.

Est.1: Tenemos dudas sobre los tutores... muchas cosas de los docentes de educación...

1. Doc: Bueno, ahora bien, hay tutores que no cobran, hay tutores que cobran (*sic*), la mayoría de tutores cobran, porque el conocimiento no viene gratis, el conocimiento hay que pagarlo.

Juicio + Argumento + conclusión parcial

Est.1: Profesora, pero ¿cómo es eso, por horas o qué?

2. Este... yo, soy de las que cobro por la tutoría, porque yo pago 110 cada trimestre que me inscribo, en cada trimestre que me inscribo (*sic*) en, en (*sic*) el curso ¿entiende? y yo he pagado 50, 60 y 70 por curso ¿me entienden? y pago por los libros, que yo compro y todo eso. Entonces, yo mis conocimientos no los voy a regalar, ¿entienden, ah? Miren, eso cobran como 300, debe estar en eso, más o menos. Tengo tiempo que no tengo tutorados, tengo unos que va a salir ahorita y no los seguiré.. **Juicio valorativo + argumentos**

1. Doc: No, mire, eso es un paquete. Desde ahora hasta que tú presentas tu tesis, y entonces, bueno, tanto y hacemos un contrato: tanto ahorita, después y cuando entregas la tesis, cuando terminas. El sistema que utilizamos nosotros, es generalmente, que yo te recibo **todo**, antes de tal fecha. Todos los miércoles a las tres de la tarde, tienen cita conmigo, ¿ve? entonces ¿ve? **Contraargumento + juicio**

2. Para el próximo miércoles, debes traermé umm... x cosa. Ustedes tienen acá compañeros que yo les he tutoreado... Y **tienen** que traermé para la próxima semana, tal trabajo y fírmame ¡aquí!, porque el día de mañana, si no entregas la tesis, mira, yo te asesore, yo te explique, yo te exigí y no estás cumpliendo con eso, es una forma de yo salvar mi responsabilidad, el dinero que te estoy cobrando ¿verdad?, y de asegurar que hay un aprendizaje. **Aseveración + contraargumentos + conclusión**

Porque

3. Yo me encargo, como profesora de seminario, que mis **alumnos** para seminario cuatro, tienen que entregar como nota de seminario la primera aproximación de su tesis, esas son las metas que yo me trazo como docente de seminario, así como hice con ustedes, capítulo I con seminario I, seminario II capítulo uno, dos, tres y la presentación del proyecto de investigación, esa es su nota... **Argumento + conclusión parcial**

Continúa el fragmento cuatro:

4....es la forma de yo mirar junto con ustedes de que en verdad presenten su proyecto de investigación al terminar seminario II y que vayan y se gradúen en el tiempo, claro ese es un trabajo conjunto que tienen que hacer con sus profesores y el tutor y el tutor (*sic*) ¡tiene! que exigirles y si ustedes no se entrevistan con ellos y el tutor no cobra ni medio, ahí si estamos muertos... **Argumento + conclusión**

El siguiente recuadro N° 5 nos sirve de ejemplo para ver la función argumentativa de *pero* introduciendo elementos argumentativos explícitos que van en dirección transversal al manejo de la información que se está transmitiendo en este caso. La coorientación permite entonces llegar a la misma conclusión implícita, apoyada en la reiteración de la pregunta que llama la atención y matiza la problemática que la profesora quiere hacer evidente al grupo que dirige, veamos:

5. claro que mi tutora de doctorado no me cobra ni medio **pero** el trabajo es... que le mande un escrito en noviembre y todavía no recibo respuesta. ¿Ve?, y ahí yo no tengo como reclamarle, ¿ve?

6. Esa es una cuestión que ustedes tienen que hablar, desde el primer día que lleguen a un acuerdo. Mire, usted me va a cobrar, cuáles son las condiciones, usted no me va a cobrar, cuáles van a ser las condiciones ¿ve?...

Juicio

7. Primero que nada, casarse con el tutor, segundo que el tutor conozca el área sobre el cual ustedes van a investigar, y tercero, y tercero (*sic*), establecer un buen contrato de tutoría, de tutor tutoriado (*sic*).

8. Hay profesores que cobran, hay profesores que no cobran, es cuestión de... aja... y establecer desde un principio las condiciones de la tutoría, si van a ser quincenales, si van a ser semanales, si yo te voy a entregar a ti un trabajo, cuánto tiempo vas a tardar en devolverme el trabajo corregido. El trabajo de tutor, si, si, si (*sic*) es un tutor apretado necesito tiempo... **Argumento + contra argumento + conclusión parcial**

Porque

9. si me entregas un trabajo, necesito tiempo para leerlo y corregirlo y si hay fallas tengo que buscar a ver dónde buscar (*sic*)... Léete este libro... muy importante, el tutor tiene que ser exigente, porque si no el tesista no sale... **Argumentos + conclusión**

La secuencia argumentativa vincula a la profesora y una estudiante quien sobrepone su turno de palabra para plantearle una pregunta. En este caso, la intención de la profesora es exponer su experiencia respecto al manejo de esa situación de tutoría en particular y, además dejar sentado el precedente de normas y maneras de trabajo que guiarán el trabajo del grupo de estudiantes a quien está dirigiendo en ese momento. En el recuadro 1 y 2 es clara la cadena de argumentos intensificados con el conector argumentativo el cual introduce el siguiente argumento, cumpliéndose lo que Moeschler (1995) señala respecto a que la valencia del conector dependerá del número de elementos que exige el núcleo, en este caso, en términos generales sería de valencia 2 (argumento + conector + conclusión, aunque hay más argumentos, todos sirven a la misma conclusión).

Siguiendo con el fragmento N°6, la docente llega a una conclusión total explícita la cual acompaña de juicios valorativos que la vinculan en la acción que le compete en cumplimiento de una de sus funciones docentes que es orientar.

Doc: Eso es lo que yo pienso que ustedes tienen que buscar en el tutor, y poner las reglas de juego en la mano... Yo siempre digo, estando (*sic*) cuando yo firmo un proyecto, debo estar pendiente de las correcciones... ¿entienden?... Aquí, se pensaba que el mismo profesor de seminario fuera el tutor, yo dije si es así, yo no acepto más seminario... **Argumentos + contraargumentos + conclusión**

Porque ...

Yo soy una persona, que como tutora, me meto a leer sobre el tema que está investigando y busco y todo eso. Imagínate tú, si son doce o más, aunque te paguen un poquito más, no, eso no, eso no va. Hay que leer sobre el tiempo... **Juicio + contraargumentos + conclusión**

El fragmento N° 8 no coloca en una secuencia donde hay interrupciones y toma de turno sin solicitud, no hay por parte de los estudiantes aporte de información sino simple aclaración de algún tópico de manera muy breve y puntual:

Est: el caso de V

Doc: ...Entonces, bueno, yo no sé, si Y cobra, yo creo que ella cobra... pero es que la tesis tuya es un programa... **Argumento + conclusión parcial**

Doc: Se llama G, ah... yo conozco a Bosque, que habla de educación familiar... Yo sé, que hay dos autores... Sé, que hay un instituto y en el teléfono 013 le dan orientación para niños y adolescentes... En la universidad A, hay una tesis sobre eso... Haz una carta y solicitas información... lo que pasa es que la gente no se mete... **Argumentos + conclusión parcial**

Pero

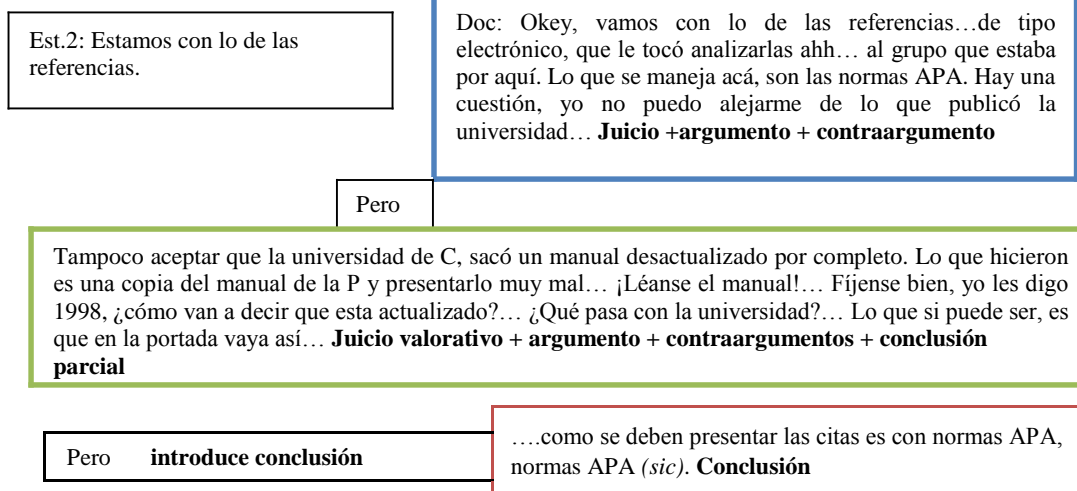
Hay una cantidad de información

Pero

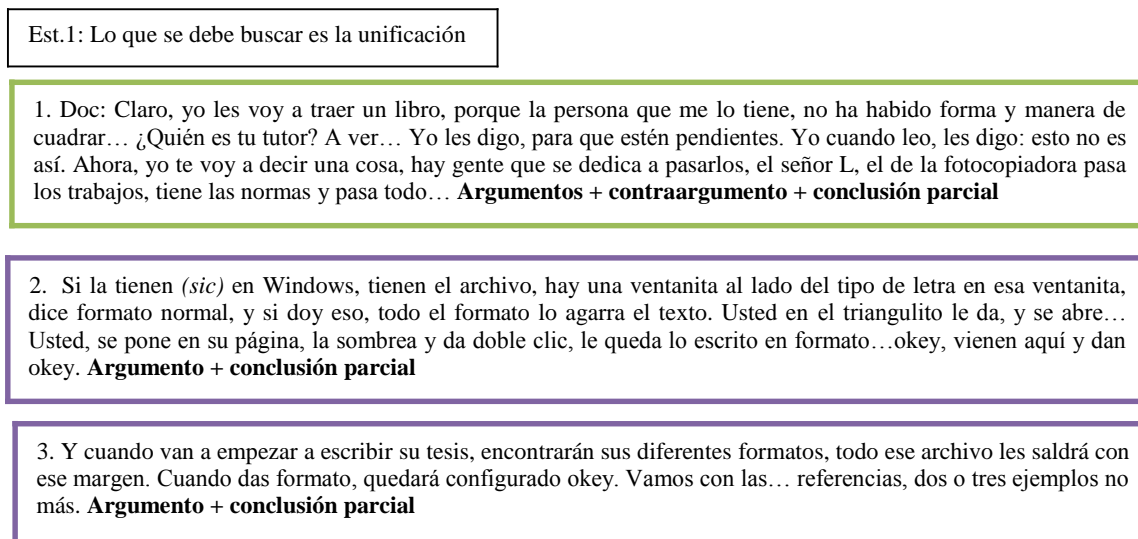
...yo siempre, mira (*sic*) ustedes... Mira, sé que hay publicaciones de revistas internacionales muy buenas... bueno... ¿Qué nos faltó por analizar la semana pasada? **Juicio valorativo + conclusión parcial**

Es importante destacar el interés de la docente al reiterar información puntual que motiva a la búsqueda de fuentes, estrategias y medios que permitan a los estudiantes avanzar en el proceso de investigación que vienen desarrollando.

Siguiendo con los aspectos más relevantes en el tema de la argumentación en el discurso docente, nos encontramos con los fragmentos N° 11 y 12, donde el diálogo entre los interlocutores pone de manifiesto información vieja manejada en la sesión anterior.



En la cadena argumentativa anterior, podemos observar una situación donde se expresa la autoridad por medio de un argumento de confirmación. Dicha autoridad estaría representada por el manual de normas editado en el contexto universitario, valorado negativamente por la docente, quien llega a la conclusión de que la norma es realmente el manual de la APA que se maneja a nivel internacional. En respuesta a la conclusión total, el estudiante toma la palabra e interroga acerca de la necesaria unificación de criterios, veamos:



Continúan los fragmentos N° 12 y 13 con la orientación de la docente que sugiere al grupo un lugar donde puede ampliar información. Un estudiante toma el turno para puntualizar una información retomada por la docente quien cierra inmediatamente la sesión.

Doc: Para esto, yo les recomiendo que se metan a esta página monografias.com, monografias.com, cuando metan esta dirección, ahí les aparece una serie de temáticas, sociología y ta (*sic*)... eligen educación, se meten allí, estos días encontré unos artículos **muyyy** buenos, por cierto, unos artículos de este libro que les traje hoy, y que vamos a leer, sobre lo que son los procesos de investigación, la estructura diacrónica y sincrónica de los procesos de investigación... Si ustedes consultan la página, bajan el artículo como documentos en línea ¿entienden?... ¿Saben todas, como se van a meter en monografias.com? **Juicios valorativos + argumento**

Est.2: Hay una revista, que trae puros abstract, que te hace todo un resumen, es buenísimo... **Inf nueva + juicio valorativo**

Doc: Bueno, nos quedamos con la referencia del compañero hasta la próxima sesión... **Conclusión o cierre**

A continuación se referencia los fragmentos que constituyen el encuentro N° 2, iniciando con los siguientes esquemas, fragmento del N° 1 al N° 5, se parte de presuponer que el tema se ha visto con anterioridad:

Doc: No olviden que cuando nosotros vamos al marco teórico, vamos a buscar el suceso aquí, en el desarrollo de las variables. ¡De eso hablamos el otro semestre!... Sobre todo de la parte cualitativa, okey. Entonces, tenemos aquí otra cuestión, aspectos que incluyen otros aspectos de la investigación en posgrado.

Est: Yo no lo tengo el material...¿es este?
No...

1. Doc : Yo les traje el material la semana pasada, y les dije que lo fotocopiaran ¿verdad?...[Ruidos] con ese retomamos el trabajo, ahh, okey.... Fíjense bien, tenemos el proyecto que debe contener: primero las páginas preliminares, eso lo que contempla la primera hoja donde está el título, en el centro, el tema del trabajo y al final la fecha. Luego el manual, que siempre lo pone así como se lo muestro aquí ¿ve? Luego viene, que si el título, autor y tutor del trabajo, ¿verdad? y abajo la fecha. Luego le sigue, una página donde aparece.... Arriba el membrete seguida la carta de profesor del seminario y la carta de aceptación de parte del tutor, de acuerdo a la norma de la universidad, no le quiten nada. **Argumento + juicio**

2. Okey. Entonces, sin esa hoja no les van a recibir el proyecto, ¿qué quiere decir eso?, lo que yo les decía antes. Que tienen que tener su tutor definido para este semestre, que les haya revisado ¿verdad? Este...para adelantar el trabajo. **Argumento + Conclusión**

3. Lo que yo hago generalmente, es que la nota del seminario, va con su proyecto. Yo les **reviso** todo el proyecto ¿entienden?, la primera versión del (*sic*) su proyecto. Yo les hago las primeras revisiones y sobre esas correcciones, se **tienen** que sentar con su tutor ¿verdad? aja... a ver qué correcciones tienen, okey. Depende de eso, yo he pensado como, que (*sic*) si ya tienen revisado y firmado por el tutor, ya lo tienen, okey... **Argumento + Conclusión parcial**

4. Bueno, luego viene acá, la introducción, hay gente, hay contradicción (*sic*), hay gente que dice, que no necesita resumen ¿verdad?, resumen e introducción, entonces, ahí entramos en contradicción los profesores y los tutores, ya les voy a explicar por qué, porque las normas no piden ni uno ni otro, las normas de postgrado, de aquí de la universidad ¿Ve? **Contraargumentación + autoridad + conclusión parcial**

El recuadro N°5 nos ofrece un ejemplo para retomar los planteamientos de Borrego (2005:41) respecto a la "alusión marginal que se hace de los nexos coordinantes compuestos, cuando en realidad ofrecen información pragmática sobre la condición de la enunciación, información que revierte sobre la viabilidad o la interpretación de las locuciones de las que forman parte". Como expone el autor, el uso de los nexos coordinantes responde a la intención comunicativa del docente de anunciar que en la primera parte hay una serie de información homogénea que marca individualmente, para finalmente llegar a la conclusión planteando la elección de un contenido que es la introducción apoyado en lo que expone la norma institucional. Veamos el contenido:

5. Ellas ni hablan de resumen ni hablan de introducción, o sea, que si yo me guío por las normas de postgrado, ni lo uno ni lo otro, y la lógica y la lógica, según nosotros, es que todo trabajo, toda monografía, **tiene** que llevar introducción, sí eso es de lógica ¿ve?, aquí se trata, entonces, que entre (*sic*) nosotros, seguir la norma del postgrado. **Argumento + conclusión parcial**

Por otra parte, la información de los fragmentos N° 6 al N° 11 reflejan un intercambio de información donde se superponen turnos. La pregunta de la estudiante no se responde explícitamente, es más, la docente opta por profundizar en el contenido del resumen para concluir reiterando información vieja. Nuevamente se reitera en la conclusión parcial que parte de la serie fijada como tal y presente en el contexto se retoma para ir negando uno a uno sus miembros, hablamos del uso del caso *ni...ni*.

Est.2: Un resumen ¿De cuántas palabras?...

Est.2: Esta sería una especie de...

Doc: Aquí, el resumen es sobre qué voy a trabajar, el problema a investigar, qué teorías se utilizarán, qué metodología se va a utilizar, qué población se va a utilizar y qué posible instrumentos. **Argumento**

Doc: Escuchen bien, la norma de postgrado de la universidad, ni nombran a uno ni nombran al otro, así que si nos regimos por las normas, que están ahí, ni lo uno ni lo otro. **Argumento + conclusión parcial**

La intervención de la estudiante continúa siendo muy breve y puntual tratando de solventar la falta de información sobre los aspectos que le interesa.

Est.2: Entonces, ¿Qué dicta la lógica?..

Doc: ¡Yo! les aconsejaría, a mí (*sic*), la lógica me dice que todo trabajo tiene introducción, de todas maneras, es un trabajo que ustedes tienen que aclarar con su tutor ¿verdad?, repito; las normas de postgrado de la universidad, ni lo uno ni lo otro. Hay veces, que los profesores pedimos. Decimos, aquí falta el resumen, en otra oportunidad, hablamos de síntesis y desistimos. Queda aquí, queda así (*sic*) en la síntesis descriptiva. Primero: la intencionalidad del trabajo, vamos a colocarles aquí, bien grande, la investigación que se llevará a cabo, qué se realizará (*sic*) tiene como finalidad, tal y tal cosa, surge de la problemática, XX, intencionalidad, esto se lo pongo así, para que sepan como ejemplo, qué es lo que van a hacer (...) ojo...la investigación que se realizó, analizó X, (i)

Argumento + conclusión parcial

Est.1: Eso es un resumen...

Doc: **Buenoo**, te estoy hablando de resumen! que algunos llaman, síntesis descriptiva... Claro... vamos a seguir, ¿verdad?, sigue el marco teórico. La investigación parte de un análisis, tomando como anclaje o como fundamento las teorías y nombran las teorías que van a utilizar, las teorías y sus autores...y cierran con la metodología... agrupan si es cualitativo o cuantitativo, según las características, entonces, en la metodología especifican y...no van a definir el instrumento, pues ustedes no saben todavía, en seminario, no saben, qué van a utilizar ¿verdad? entonces, eso es para

Como se puede observar, en la cadena argumentativa se presenta información que va en progreso a medida que se desarrolla la idea, se aclaran aspectos temáticos y se marca con frecuencia la orientación teórica que debe seguir el trabajo que desarrollan los estudiantes. La intervención de los estudiantes continúa sin petición de turno, fragmentos N° 13 al 16:

Est: Utilizamos encuestas

1. Doc: Y ¿Cómo van a saber? Ustedes, por ejemplo, vamos a suponer como tú dices una encuesta, pues puedes escribir una encuesta, pero puede ser una entrevista estructurada, semiestructurada qué sé yo, esa es la realidad, eso es todo. ¿Okey? **Contraargumento + conclusión parcial coorientada**

2. La introducción es simple y llanamente decir, qué es lo que va a hacer... ¿Se acuerdan la guía aquella que yo les dí...de los correctivos?, ahí aparece como se elabora una introducción de un trabajo (...) [ruidos] se presenta el problema, okey...En la página 39.... Lee un párrafo del texto... ¿Se dan cuenta?...eso es lo que nos plantea la normativa de postgrado. En la página 29, eso es...Esas son herramientas...tienen que buscar ahí, esa y no sé qué más... índice, resumen e introducción. Los capítulos, son para documentos largos, okey. En la introducción, dicen como estructuran el texto capítulo uno, dos, tres... **Argumento + conclusión**

3. Viene la parte que estamos trabajando ahorita, es la sección.... ¡Ahí la tienen!, la vemos luego. Les dejo. **Juicio + conclusión total**

El caso analizado nos permitió revisar y llegar a la siguiente conclusión: La clase de seminario en este caso se caracterizó por mostrar a los estudiantes la intención orientadora de la docente quien a lo largo de la exposición explicativa de la información resolvió inquietudes e interrogantes de los estudiantes.

3.3.4. Caso N° 4.

Este caso, por la estructura y características metodológicas, se considera una clase teórico – práctica, por lo tanto, la secuencia y estructura de los fragmentos nos muestran una secuencia de ordenes o peticiones que el docente hace a los estudiantes que están trabajando, por parejas o de manera individual, en el computador donde van ejecutando las indicaciones del profesor. En el encuentro N°1, analizamos los fragmentos N° 1 al N° 9, que se inicia con un diálogo donde participan dos estudiantes que toman turno sin solicitud, para formular preguntas breves y puntuales. El avance del docente en tema y orientación se mantiene a lo largo de la sesión.

Doc: Bueno, esta es la mecánica de hoy. Vemos pruebas y comparamos. Entonces, este...se hace un registro diferente para el grupo C. (...) Cuando hace un trabajo de tipo monográfico no va población. (i)

Est.1: ¿Yo tendría que hacer una prueba?

Doc: Entonces, yo voy a ir primero, vamos a (*sic*) ustedes pueden, haber, digamos (*sic*) que hacer a doble espacio, 1,5, letra grande, [Murmullos] salir, cerrar, igual ahí... hay unas formas de elaborar el trabajo ¿ve?, vamos a abrir, a ver qué dice... **aseveración + juicio + conclusión parcial**

Est.2: ¿Cuál es el nombre del archivo que vamos a abrir?

Doc: ¿Qué está haciendo? Épale... ¿Cuál es el papá que dice, ahí está...? Okey. Entonces, bien, probamos abriendo una carpeta y también probamos este...borrando las carpetas que había, vamos a meter la siguiente entonces... **Juicio + argumento + introducción - Conclusión**

Est.2: Ajaa...ahora, doy acá, aja.

Doc: Vamos ahora a insertar, okey, entonces escriban (a:) las máquinas, tienen el punto ahí, (a:, a:.) ¿ya?

Est.1: ¿Y para salir adonde estábamos?

Doc: Debimos haber comenzado por el dictado, pero no comenzamos, sino que vamos descubriendo, ¿Se va? (i) **Argumento + intro. Conclusión antiorientada**

Siguiendo las cuestiones para una teoría de la argumentación expuesta por (Charaudeau y Maingueneau, 2005, p. 50), se pueden elegir como norma del discurso argumentativo la coherencia textual, la eficacia, la veridicción y la rectitud ética. La coherencia textual nos indica que todas concatenaciones presentadas como argumentativas son argumentativas. La eficacia muestra que el mejor discurso es el que mejor hace hacer, desde el punto de vista del locutor. En la verificación, el buen discurso es el que selecciona premisas verdaderas y llega a la conclusión con la verdad de las premisas. Desde el punto de vista de la rectitud ética, el buen discurso es el que se adecua a un sistema de normas académico-éticas. Bajo estos criterios, podemos decir que el diálogo que nos ofrece los nueve fragmentos anteriores, nos presenta concatenaciones con apariencia de argumento, en cuanto a que el docente hace hacer. Se logra que el estudiante ejecute las acciones secuencialmente y la verdad de las premisas elegidas no se discute, pues son indicaciones lógicas acompañadas de juicios valorativos que llegan a la conclusión parcial al ser la tarea un proceso que debe seguirse por pasos.

De la misma forma, los fragmentos del N° 10 al N° 16 continúan evidenciando un diálogo con sobreposición de turnos entre el docente y los estudiantes:

Est.2: Voy a comprar un CD.	Doc: Ella, tiene uno. Juicio
Est.3: Ella, se lo presta.	Doc: Ella, se lo presta. Les recuerdo que necesitamos dos discos, pero hoy vamos a usar uno. ¿Qué valor tiene el porta CD como el que tiene L? hay que informarle a los compañeros...pero dígame dónde lo vende... Argumento + introd. Conclusión
Est.3:... pero, por supuesto [sonríe] en el Centro Comercial L.	Doc: Eso evita que se le caiga, se compran una caja de 10 y están felices, no dejen que le caiga muge se daña...Volvamos, (a:)... ¿ve?, el disco de ella no sirve. Vamos a probar en otro equipo... [Murmuran] okey, entonces, cuando nosotros queremos abrir un archivo, le damos okey, y le damos el nombre, el apellido. Argumento + conclusión parcial

Las acciones son realizadas por parte del docente como de los estudiantes, por lo cual el avance o retroceso en la actividad se va reportando de manera puntual. En este intercambio de información, se hace evidente la intención del docente de evitar que una estudiante abandone el aula de clase. Involucra a otra estudiante en la acción y la materia de la acción, para resolver lo que puede ser una interrupción. Continuando con la secuencia de fragmentos del N° 17 al 25

Est: Profe, ¿Qué le estoy diciendo aquí?

Doc: Eso dice ehh... este...eh... directorio principal, carpeta...que lo vas abrir en, a, para que metas tu trabajo en esa carpeta, y los trabajos quedan separados, en esa carpeta, de cualquier otra cosa que metas a ese disco... Tú abres una carpeta en el disco, y le das (*dir*)...tiene un solo archivo, un solo archivo (*sic*) 1.44gb... Ahora, yo no sé, si por ahí, vamos bien, ¿no? Yo puedo borrar eso, abrir, borrar y es igual porque (*describ*), es como si yo estuviera en una carpeta. F, ella abrió una así, si ella va a escribir adentro (*sic*) de esa carpeta, cuando abra la carpeta va a conseguir todos esos subdirectorios, entonces, toma un sólo directorio. **Argumentos + introd. Conclusión + conclusión parcial**

Est: Profe...Profe...

Doc: Ya dijimos que... ¿Cómo es tú apellido?, tienes que estar ahí y grabar. El segurito, tiene que estar arriba. Cuando está abajo, no pueden grabar nada. Si el candado está arriba, leen pero no pueden grabar nada. Vamos a hacer la prueba...Lo que no se puede hacer, es ponerse a borrar los archivos de la máquina en casa, porque no tienen habilidad todavía, ¡no sea que borren y echen a perder el sistema! Ahora, digo: (*c: md y us*) un nombre que yo quiera, y se abre la carpeta. **Argumento + contraargumentos + introd..Conclusión + conclusión**

Est.1: No aparecen.

Doc: ¡Sí aparecen, mire!... ¿Qué aparece en el disco? si usted (*sic*)... no sé si quiere abrir el que grabó. Quita la (*d*), dale espacio y (*enter*), ahí está dentro de tu carpeta, ya les voy a decir otra cosa. No es que ahorita vamos a aprender, ya vamos poco a poco, yo en pregrado, me siento con mis alumnas en la silla, yo acá no puedo, me consigue el marido y me mata... [Sonríen]... [Murmuran]... **Argumento + contraargumentos + conclusión**

Est.1: ¿Son estos dos puntos?

Doc: Claro, mi amor, porque usted trabaja en español. Algunos teclados vienen en inglés y lo ponen en español, da (*md*) y espacio, ¿ve?. Dice (*dir*) y aparece. No tiene nada, pero ya abrimos un archivo que podemos llenar con cosas en Word. ¿Quedó claro? okey. Vamos a probar, por ejemplo: se supone que sé abrir el sistema operativo, acá tengo una hojita que me dice para qué sirve, vamos a compartirla... El postgrado, debe servir para eso para divertirse, reírse de las cosas, aprender, equivocarse, cuando ya se gradúen... **Argumento+ conclusión + contraargumentos + Argumento + conclusión**

[Sonríen y murmuran, el docente inicia la lectura de un texto que debía exponer una estudiante, pero que no asistió a clase ese día]

Doc: Si ella estuviera aquí, yo no estaría leyendo esto, le digo que lo lea ella...usted. [Entrega el docente una práctica para que cada estudiante, en su ordenador, realice el ejercicio, de manera que se terminan las indicaciones grupales, y ante las inquietudes, el docente se acerca a los que necesitan ayuda] **Argumento + contraargumentos + conclusión parcial**

El anterior diálogo, como viene siendo característico, enfrenta al docente a la reacción inmediata de los estudiantes, así como a su perfil, lo que es muy importante al momento de establecer el tono de cómo continuar la interacción. La comunicación directa y contextualizada obliga al docente a aprender y manejar discursos sostenidos y monologados además de aprender a esperar y resolver opiniones y refutaciones que los estudiantes puedan presentar, sin descuidar el manejo adecuado de los mecanismos extralingüísticos (gestos, sonrisas, ubicación, cercanía) que bien le pueden servir para reconducir al estudiante en caso de que no interprete el mensaje según la intención del docente. Podemos observar también que en este encuentro cara a cara el esquema argumentativo, como el razonamiento, ponen en tela de juicio la capacidad de razonamiento del docente quien debe emplear las formas y exponentes más oportunos para que la función sea clara.

Nos encontramos ahora en otra sesión de clase donde el docente, continuando con los temas planteados, indica el tópico y la forma de abordar el tema. Luego del breve diálogo inicial, el docente presenta por escrito una guía de la actividad que deben desarrollar los estudiantes. El trabajo se hace individual y no surgen momentos de exposición grupal por parte del docente, quien se ubica en la parte de atrás del aula de clases. Se registran breves comentarios en los cuales sólo hay aseveraciones positivas o negativas del docente (*sí es así ...no que está haciendo...borre eso...*) que se van generando cuando tres estudiantes le solicitan información. Pasado el tiempo de 45 minutos, se da un espacio libre y se termina la sesión.

Doc: Vamos a ver, a desarrollar el trabajo práctico sobre las ventanas. Veamos, estamos todos en accesorios, herramientas del sistema, abran la bandeja de entrada, si ocupa memoria, uno la va quitando para usar con propiedad, no necesita calculadora...dele pa' que vea... ¿Entró?. **Juicio + contraargumento**

Est.1: ¿Asterisco?

Doc: Esa es la sintaxis para entrar. Bueno, ¿Quiere borrar?...Vamos a usar la aplicación que nos interesa a todos.... ¿Verdad? Vamos a ver. **Juicio**

Est.1: ¿Tenemos que sacar el CD?

Doc: ¿Por qué?... Déjelo ahí. Pónganse a trabajar.

Est.1: Pensé que era necesario.

El encuentro N° 3, que sigue a continuación, se inicia con el siguiente fragmento:

Doc: Hoy les traje una información. Luego se ponen a trabajar. Hay un curso montado por ahí, hace cuatro o cinco años, que se llama formación de investigadores. Se da en tres o cuatro módulos, uno es el nivel de compromiso y la planeación de la investigación que lo da él [señala con el dedo índice una foto], el otro es de instrumentos, que lo da otro profesor, y la evaluación de instrumentos, eso no es ni mal... o se pone a dar cursos o los pide...**Juicio + Contraargumento**

Entonces, yo, (*sic*) vale unos 60, le dicen a uno, estamos cerrando... Yo, estoy tratando en armar un curso, yo tengo un grupo, suponemos que tenemos 10 cupos. Se trabaja con el proyecto de su investigación...entonces, es eso. Sólo una información para que vayan viendo. Bueno, entonces a trabajar en lo suyo.
Argumento + conclusión final + juicio

Esta secuencia argumentativa se caracteriza por la presencia del argumento explícito, los juicios valorativos y la conclusión. Se puede observar un salto importante del docente, ya que deja vacío al introductor, pues se espera que presente el argumento y realmente no lo expone de manera explícita. Esto hace que el enfoque recaiga en la aparente clara intención de referenciar un curso, que él está preparando, tal como aparece al final en la segunda fase de la secuencia comunicada. Realmente no se plantea una invitación a una actividad, ya que no hay un espacio tiempo referenciado, tan solo resulta ser una inquietud que surge y la manifiesta al grupo inclinándose por la que el docente está organizando.

3.3.5. Caso N° 5.

En este caso podemos revisar los aspectos más importantes de una clase seminario, que pasa a ser una clase magistral orientada por el docente quien hace uso constante de la pregunta para cuestionar y solicitar información a los estudiantes. Por la temática abordada, se destaca el tipo de cuestionamientos básicos y la información relacionado con hechos cotidianos. Se inicia la sesión y luego del saludo formal a la entrada tenemos los siguientes fragmentos que sirven de ejemplo cuando el docente procura la participación de los estudiantes, veamos la estructura de los fragmentos N° 1 al N°16:

Doc: Cuando nos acercamos a una propuesta de carácter, digamos, eh...analítico, a partir de sus estudios estamos hablando de la semiótica. **Entonces**, comenzamos vamos a tratar de utilizar unos diseños. Por favor, cada quién, de acuerdo a lo que sepa, al conocimiento vamos a rellenar este esquema, lo que es símbolo, ícono... **argumento + conclusión parcial + introd. Argumento + juicio**

Est.1: El símbolo representa ¿y el ícono?

Doc: Ahora queda claro lo del esquema...vale...aja y un fonema ¿No puede ser un signo?
Juicio + contraargumento

Est.2: Un sonido

Doc: ¿Un sonido de?... ¿qué es signo de?... ¿definimos el signo, como representación o como identificación? Aja...el signo se refiere ha algo, no refiere a sí mismo...Es la forma de entrar en el tema... **argumento + conclusión parcial**

Est.3: Sonido, como signo...

Doc: Esta A, ¿Qué significa?...Si yo digo el fonema y grafema ¿es un signo? ¿El grafismo como tal no es signo? **Juicio + conclusión parcial**

Est.3: Es signo.

Doc: Aja, okey, entonces: ¿Qué es signo? sí es la manera de expresar... El signo es la expresión o el concepto o las dos cosas ...ah... ¿lo que no es interpretable no es signo?. **Introd. Argumento + argumento + conclusión**

Est.2: Todo tiene significado...

Doc: Hay signos que no comunican. Un ejemplo, de un signo que no comunica, una expresión cualquiera que no signifique, a ver...aja, okey, entonces.... **Conclusión + solíc información + introd. Argumento**

Est.3: El símbolo de la paz, es la paloma...pero para otros no lo es.

Doc: Dejemos lo de símbolo y vamos a signo... aja. **Conclusión total**

En esta interlocución presencial inmediata y actual, la toma de turnos no predeterminados es una característica que particulariza el registro y lo hace ir y venir del campo formal al informal, en la medida que la estrategia del docente de solicitar información constantemente a los estudiantes es acatada y hay respuesta a las preguntas de relación vivencial, lo cual permite ubicar la situación como una comunicación cooperativa respecto a la intervención y el tema.

El discurso en esta parte de la clase se torna en un acontecimiento comunicativo monológico. El docente asume por un espacio de 25 minutos el desarrollo del tema.

Veamos el fragmento N° 17:

Doc: Hay referente, si yo tomo como referente...(....) bueno **entonces**, la teoría del signo. Cada día su desarrollo es más progresivo, hay corrientes de pensadores que han teorizado sobre eso?, relación objeto significado, **entonces**, se planteó un problema serio con el objeto del significado. En un contexto cualquiera, fíjense que durante la comprensión del signo, estaba asociado con un objeto y un significado. **Argumento + conclusión + introd.argumento + argumento + conclusión parcial**

En una cultura, este objeto que representaba una cosa, este mismo objeto en otra cultura significaba, podría significar otra cosa. Se cae la noción de relación objeto. **Entonces**, ¿qué es signo? Alguien planteaba, que el signo, es representación que tenía significado como referente de ese significado, y por supuesto, sigue la discusión. Sin embargo, alguien plantea, ese referente puede ser conocido. **Juicio valorativo + introd.argumento + argumento + conclusión antiorientada**

El significado, puede ser conocido, **pero** para todos no significa lo mismo, no tiene la misma significación, para todos. **Entonces**, son cuatro cosas distintas: una cosa es el significado, otra el significante, la significación y el referente. **Argumento + conclusión + introd. Argum + juicio valorativo + conclusión parcial**

Podemos ver que el orden no alteró el objetivo de llegar a la conclusión explícita del tema de manera parcial o total. En cuatro oportunidades el docente recurre al conector argumentativo consecutivo *entonces...* el cual, siguiendo la clasificación de (Caballero y Larrauri, 1996, p. 24, c.p. Calsamiglia y Tusón, 2007, p. 289), indica que los enunciados siguientes son efecto de los razonamientos antecedentes o de una condición. Es evidente la intención del docente por esclarecer el tema a los estudiantes. En sólo una ocasión señala a través del conector *pero...* la diferencia que hay respecto a la

información antecedente. Para marcar y reforzar esa función dominante persuasiva se vale de la explicación y de la continua pregunta y respuesta por parte del mismo docente.

Continuando con el mismo fragmento anterior encontramos la siguiente información que sigue presentando las mismas características señaladas anteriormente:

La cruz. ¿Cuál es el referente, aquí? La cruz, tiene su significado, teniendo en cuenta el contexto. Procesos cognitivos. Variados significados, en algunos contextos es referente y diferentes significados. Entonces, qué pasa: este referente, aún más, este referente tiene significado...y una significación especial... **Argumento + introd. Argumento + conclusión**

Estamos hablando de la teoría del signo del siglo 20 prácticamente, **porque** la teoría del signo se desarrolla en la década del 20, se desarrolla en el 30 y 40, sobre todo a finales de la segunda guerra mundial, para acá, se ha venido teorizando, de una manera impresionante sobre el signo....**Introd. Argumento + juicio valorativo + conclusión parcial**

Estamos hablando, de una corriente signica o de significación, que todavía no se ha puesto de acuerdo, por su principal referente, que es el signo. **Juicio valorativo+ conclusión parcial**

La expresión actual, más apropiada en la actualidad (*sic*), con respecto al signo, es que signo es: Todo aquello con capacidad de significar algo, es todo aquello con capacidad de significar algo... ¿Habrán cosas que no puedan significar? **Argumento + juicio valorativo + conclusión parcial**

Como se puede observar, el docente implícitamente invoca un argumento basado en la autoridad, la cual no es identificada como tal. Dice y opina sobre el tema que plantea con argumentos causales de experiencia y de autoridad. La cadena sigue conservando los mismos elementos de las cadenas argumentativas anteriores de manera que podemos afirmar la tendencia a mantener unas categorías que apoyan un proceso de discernimiento y complejización del tema desarrollado.

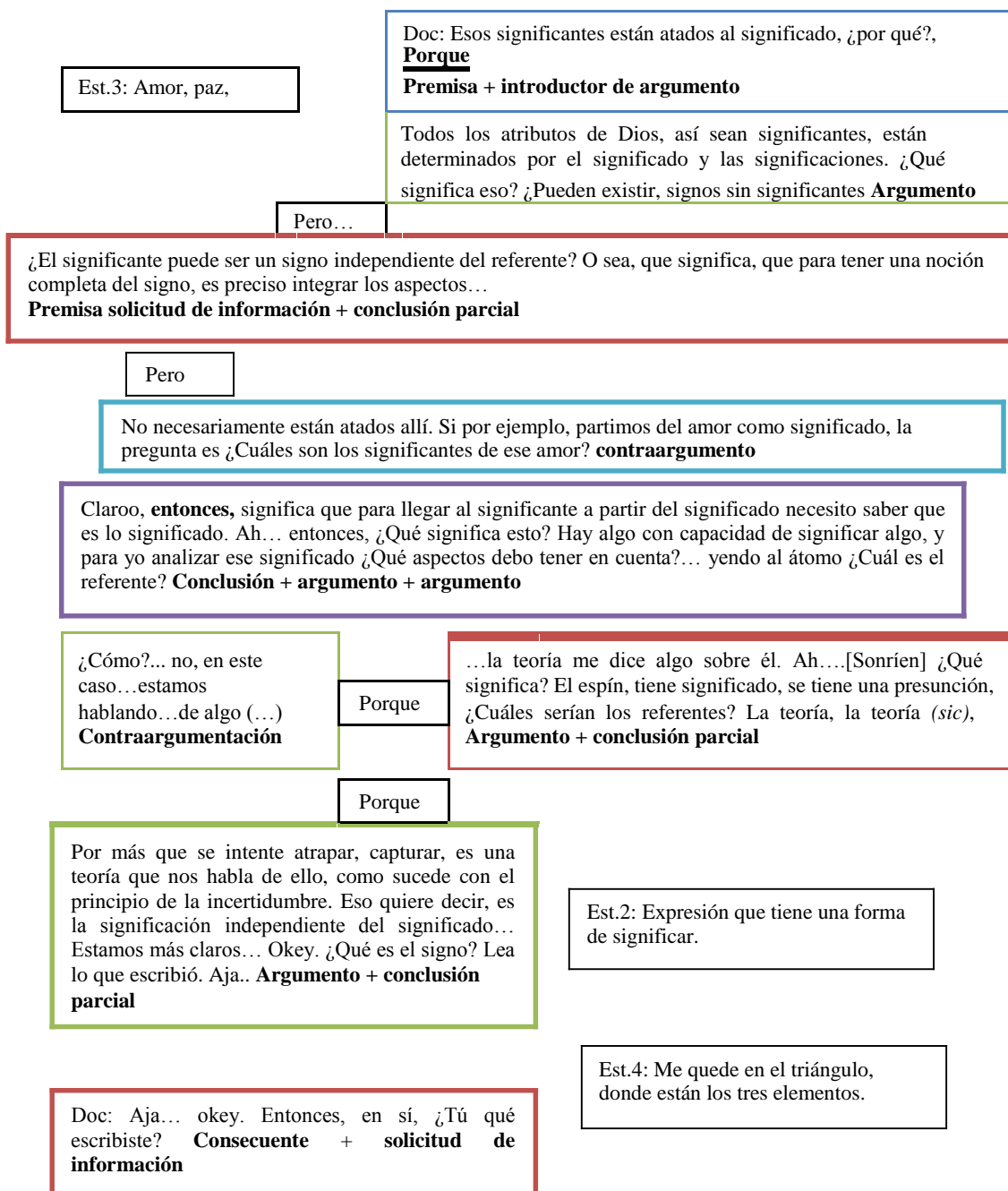
Por otra parte, en respuesta a la petición de información del docente hacia el estudiante, hay una toma de turnos secuenciales tal como se puede ver en los fragmentos N° 18 al 23, que vienen a continuación:

Est.4: No...	<p>Doc: Todo tiene significado, esa es la fortaleza de la propuesta. ¿Qué cosas, ente (<i>sic</i>), de cualquier naturaleza, que no pueda significar? Argumento + contraargumento</p>
Est.5: Todos hablan, no hay comprensión, no hay entendimiento...	<p>Doc: Aja... cuando la torre de babel...</p>
Est.3: Un extraterrestre no sé qué cosa...	<p>Doc: Aja... En un contexto comunicacional, uno puede hacer referencia a un significado, a una significación o a un referente, un significante, en cualquier aspecto a un signo. Por ejemplo, si nosotros nos referimos al hecho de la metáfora, ¿Qué quiere decir eso?... Hay muchas cosas, que quieren decir eso, que estamos entrampados en el signo. Si nosotros (<i>sic</i>), por el lado de los referentes también. Hagamos otro intento, si nosotros vamos por la calle y nos encontramos con algo gelatinoso... Argumentos + conclusión parcial explícita</p>
Est.3: Un extraterrestre no sé qué cosa...	<p>Doc: Aja... El no saber qué es, y la reacción frente a eso, ¿Es un significado? Esa reacción ¿Es significada? Hay una...un... (<i>sic</i>) ¿Qué hay ahí? ¿Todo lo que tiene significado, tiene significación? Argumento + conclusión parcial implícita</p>

El Fragmento N° 26 retoma la explicación del tema estableciendo una relación causal explícita, valiéndose de la pregunta en intermedio de la exposición seguida de su respuesta sin que aparezca cita de autoridad lo que indica que el docente expresa su propio concepto.

Doc: Es un referente, tiene significado. Ahora... ahí sí, porque los procesos de significación, hay una relación causa efecto...¿Qué es? La definición, no compromete. ¿Qué es signo?...Todo aquello con capacidad de significar algo, vemos...que hay un referente, todos tenemos experiencias de vida, hay significación...El referente es el ser en sí, los significantes son los aspectos que integran el ser en sí, el significado es por supuesto las diferentes interpretaciones que se dan, tanto al referente como al significante, y la significación es (*sic*) aquellas expresiones, que en un contexto determinado ya sea por vía del referente o del significado son propios. Entonces, si yo tomo el signo, es todo aquello capaz de significar en sí mismo como en su referente, entonces, si tomamos a Dios como referente, ¿Cuántos son sus significantes? **Argumento + conclusión parcial + argumento + introd. Argumento**

Tras la intervención breve del estudiante que responde a la pregunta, el docente continúa su exposición manifestando a través de la secuencia argumentativa todos los aspectos que apoyan y justifican el concepto señalado con anterioridad, veamos los fragmentos N° 27 al N° 34:



La solicitud de información por parte del docente generó una respuesta parcial de la estudiante que sirvió de base al docente para continuar ahondando en el tema que viene desarrollando, haciendo referencia explícita a la autoridad, tal como lo vemos a continuación:

Doc: El esquema, hasta la actualidad, pasando por personajes como Metz, Eco, era el signo era (*sic*) fundamentalmente una relación entre referente, significante y significado, **pero** estos son aspectos que en cierta manera han evolucionado... **Argumento + introd.+ conclusión**

La secuencia nos deja ver el dominio del tema por parte del docente quien recurre al introductor de conclusión para afirmar una premisa no refutable: la evolución de las ideas y conceptos en todas las áreas del conocimiento. Continuando con la justificación explícita, encontramos:

Porque

No era una cuestión mecánica, **entonces** se complementa y, por tanto, uno y otro se integran. En el contexto griego, el signo era considerado un sistema ontológico, la ontología era un prisma, entonces, cuando se decía lo que era o es o aquello que no es. Es una visión reduccionista. **Contraargumento + argumento**

Caballo con alas no es (*sic*), entonces, no es signo, no, no es... En la teoría del signo hay un referente, remite a algo **pero** tiene significante y significado, ¿Qué viene a ser?... El significado representa o interpreta, la interpretación, lo que se conoce... concepto, ojo el significado está estructurado en algo (*sic*)... **Conclusión + argumento + conclusión parcial**

Est.3: Al referente... [Murmuran]

Pero

Doc: ¿Al referente o al significante?,

Los significantes pueden ser los mismos
Conclusión parcial

Pero

el significado no, aspecto importante, **conclusión**

Porque

Un aspecto fundamental del conocimiento en la actualidad, es que todo conocimiento está contextualizado, obedece a una contextualización determinada, y cualquier lectura o cualquier aproximación debe hacerse a partir de esa comprensión. Todo significado, está asociado a un contexto. Ahora, ¿Qué son las significaciones? Vienen a ser manera de ver la cosa, según esas significaciones en un contexto. Bien, vamos a ver eso ampliamente la próxima clase. **Argumento + conclusión total explícita**

Terminada la sesión de clase, continuamos con el encuentro N° 2. Veamos el tema y su estructura argumentativa:

Doc: Vamos a retomar nuestra revisión (*sic*) al signo. Veamos, ¿Qué son las significaciones? ¿Cómo lo tomaste tú? **Inform. Vieja + Solicitud de información**

Est.1: ... La significación tiene al referente, ese significado, al significante,

Doc: Aja...Las significaciones, vienen a ser como esas percepciones, pero también esa manera de ver las cosas, esas significaciones que adquieren los significados, los significantes con sus referentes, en un contexto cualquiera. **Argumento + conclusión parcial explícita**

Est.2: Cuando algo significa para mí, en ese contexto.

Doc: Aja... vamos a suponer que salimos por acá esta tarde, y por allí en una casa vecina hay una venta de garaje, eh...y nosotros vamos a esta venta de garaje y ¿Qué vemos?... sí, venta de garaje, de corotos, y pasamos por ahí, vemos la cosa en sí, entonces, ¿Qué ven? Toda una serie de referentes, hay toda una serie de significantes, hay un significado allí, ¿Qué hay? ¿Cuál es el significado? **Argumento + conclusión parcial**

Est.2y3:... salida de...alguien se va...aja.

Doc: Hay una venta, pasamos nosotros y la vemos, alguien dirá, sí me interesa, no me interesa, hay una cosa, entonces vienen las significaciones, al que no le interesa, por supuesto, sigue de largo, no me interesa, o no tengo dinero, o ni lo ve, puede ser que ni lo ve. Ahora, al que sí le interesa, se acerca y ve las cosas en sí, le interesa cualquier cosa, una lámpara, ve el precio, la guarda se la lleva, recuerda que justamente una lámpara fue regalada justamente en una boda. Entonces ¿Qué significado para quien la compra, para quien la vende?... Entonces, el proceso significacional es muy importante en la investigación, por lo siguiente, **Argumentos + contraargumento + conclusión parcial**

Porque **Introd. Argumento**

muchas veces nuestros procesos los estamos haciendo por vía del referente, del significado o de las significaciones y resulta que de acuerdo al criterio de referencia para el análisis y la comprensión de la literatura, estaremos interpretando el marco de nuestro problema. **Argumento + conclusión parcial**

Entonces **Introd. Conclusión**

no necesariamente el proceso de significación, podríamos hablar que hay un cierto proceso de significación, en cierta manera común, pero aun así, el proceso de significación, de significado, **Conclusión parcial**

Pero **Introd. Argumento**

aún así el proceso de, de significado puede tener sus variaciones. Todo esto, forma parte de lo que es la teoría del signo, del signo, por eso definir el signo es complejísimo. Si yo defino el signo, por el referente, cualquier objeto, si hace que sea (*sic*). **Argumento + conclusión parcial**

Entonces **Introd. Conclusión**

Iniciando el fragmento podemos ver que el docente describe un lugar y una situación hipotética que nos da una perspectiva diferente a la nuestra permitiendo que bajo otra mirada veamos situaciones conocidas y quizás vividas por parte de los estudiantes. Descrita lingüísticamente la situación, se solicita información, exponiendo las razones y la conclusión a que se quiere llegar. La articulación de los tiempos verbales, los marcadores temporales y los conectores causales y finales dan cohesión al texto y señalan las distintas fases de la posición. De la situación narrada por el docente como ejemplo de la vida real, se puede afirmar que está condicionada al *contexto*, la relación entre los interlocutores, el conocimiento compartido que se presupone así como el contrato comunicativo que se establece entre las partes. En la respuesta un estudiante afirma:

Est.2: Es referente, significante, las significaciones... [Sonrien]

Doc: No, porque si yo quito el referente, si quito el significado, quito el significante, me quedo con la significación, por eso es todo aquello con capacidad de significar algo... Ahora ¿Qué puede ser esa significación?... Esa significación puede estar dada, por el conjunto de objetos, que se están enunciando y no enunciando, en su particularidad o en su totalidad.
Contraargumentación + argumento

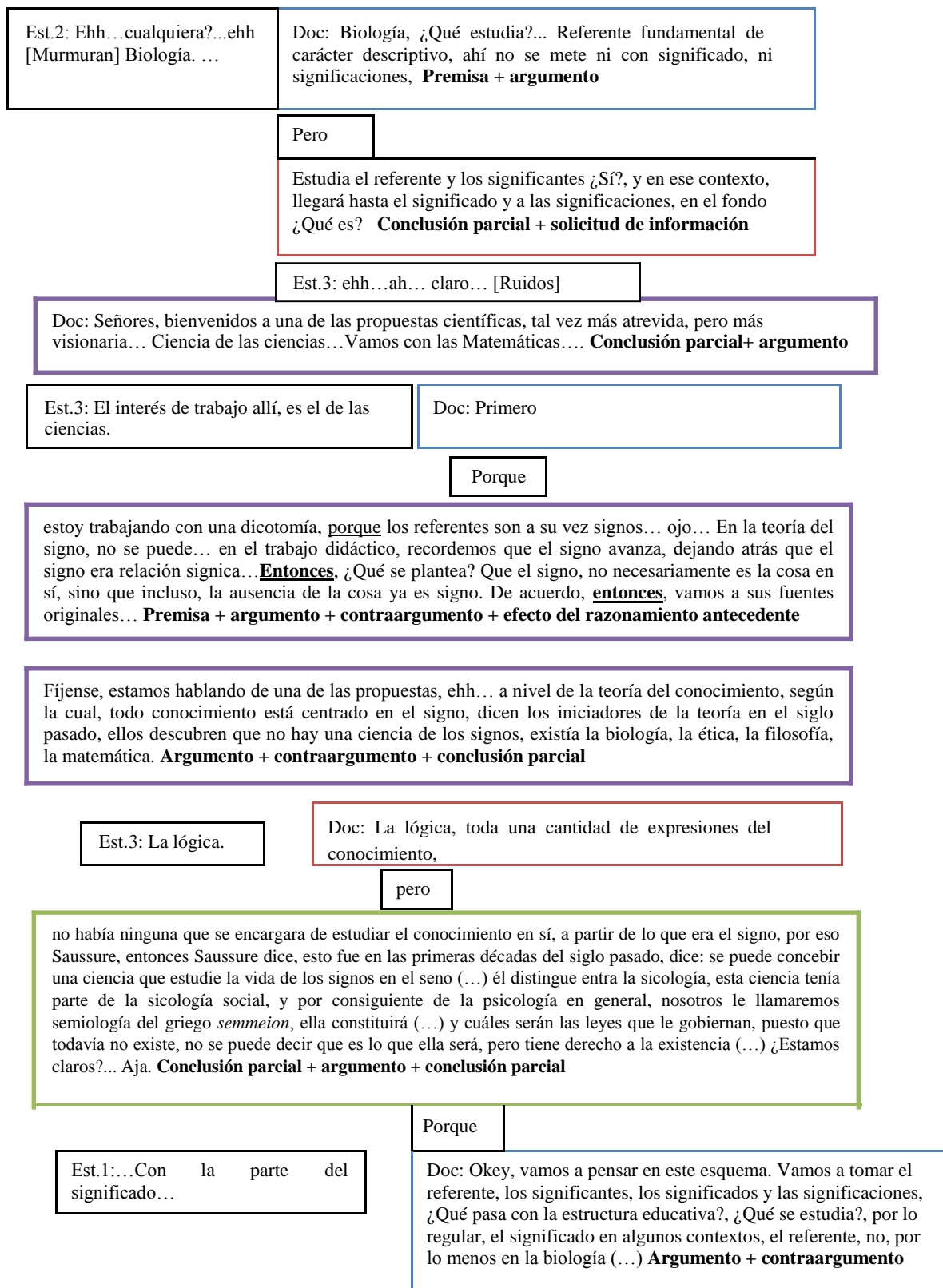
Cuando nosotros decimos, que el signo es todo aquello con capacidad de significar algo, y que en la teoría del signo, hay que tener en cuenta que el signo implica el referente, el significante y el significado, y las significaciones y la comprensión, que yo quiera tomar como tal y yo estoy hablando, de la terminología que dijo la semiología que significa signo y logos... **Argumento + conclusión parcial + cita autoridad**

¿Se dan cuenta de la importancia de la definición?, por eso los fundadores de la semiología, Saussure, cuando dice, está basado en la ciencia de todas las ciencias... **Conclusión parcial**

no hay ciencia que no pueda ser vista desde la semiología, por eso estaba hablando de una ciencia, que es la ciencia de todas las ciencias... La tecnología y su propuesta inicial, se plantea lógicamente como el estudio de todos los signos... así... tomemos cualquier ciencia... **Contraargumento + argumento + conclusión parcial**

Es constante la estructura explicativa apoyada en la pregunta y el contraargumento en dos situaciones diferentes: el primer uso es para refutar o dejar vacía la respuesta dada por el estudiante; el segundo uso es para reafirmar la totalidad que vincula el trabajo semiológico. Ahora bien, hay una superposición de turno y más que

eso se pierde la atención de los estudiantes quienes murmuran tal como queda reflejado en los fragmentos siguientes:



Tal como señala (Briz, 2009, p. 71), tras tanta precisión y explicación se hace necesario recurrir a los conectores restauradores que permiten retomar el discurso, lo cual nos sirve de ejemplo para resaltar el valor *metadiscursivo* del conector pragmático, en particular, cuando se hace uso de...*entonces*...en el primer turno tomado por el docente. En este caso, se emplean como conector argumentativo, introductor de conclusión dentro del movimiento de consecución sin dejar de lado que pueden también funcionar metadiscursivamente como demarcativos que organizan la información o bien como indicadores de reanudación temática como de turno perdido.

Continuando con el encuentro 3, estamos frente a unas secuencias argumentativas de corte explicativo, donde hay cita a la autoridad y referencia a situaciones propias del contexto donde surge la semiótica, veamos:

Doc: Tomamos un primera parte, para trabajar con cada grupo. Luego del trabajo Vamos a recordar lo que vimos antes, ¿Quién quiere comenzar? **Introducción + petición**

Est.1: Fundamentalmente lo que vimos son posturas, autores de lo que es semiótica, respecto al signo, su concepto, lo que él plantea (...)

Doc: Vamos puntualizando. En la actualidad, no hay diferencia entre semiótica y semiología. Las corrientes, tal como el mismo Umberto Eco lo plantea, en una cita a pie de página, creo que por acá está: lee la cita textual, tomamos en cuenta lo siguiente (...), semiótica y semiología se refieren a lo mismo, conjunción y desarrollo, con lo que tiene que ver (*sic*) con el signo.

Est.2: Semiótica, se vio como técnica y además como ciencia, algo más elaborado, más abstracto...

Doc: Porque había una tendencia a creer que la semiología, era un corpus teórico en la que la semiótica, la pragmática, era auxiliares... (i)

Est.2: Sí, leí, que no... entonces, había una semiología del arte, de la música...

Doc: En el texto, quienes quieran ahondar lean el texto... vamos a asumir que van a hacer una investigación sobre la obra de arte, el cuadro de Miranda, entonces, lógicamente (...)... Claro, es impresionante, por ejemplo, una investigación semiótica de una obra. Mira, acá estamos viendo la semiología, como un apoyo para la investigación, pero la semiología es amplia y adecuada para abordar temas interesantes. Okey, ¿Terminamos la lectura?... No hace falta lo que ellos trabajaron y terminamos... Disculpe que nos tomemos un tiempo más... Empezamos con pragmática a las dos de la tarde... [Murmuran] para ver sí terminamos, a ver si nos vamos a comer.

Recapitulación

El discurso docente que acabamos de analizar a nivel argumentativo nos permite ver la necesaria planificación docente del tema desarrollado. Aunque hay presencia de una sintaxis concatenada que se controla por la función que ejercen los conectores y marcadores discursivos entre otros elementos de mayor uso por parte del docente, los enunciados que constituyen la intervención docente se añaden en forma secuencial con una pretendida lógica que atañe a los recurrentes conectores causales y consecutivos siendo importante destacar que sólo en pocas ocasiones no se llegó a la conclusión.

En ese ir y venir apoyado en la pregunta hay un intento por hacerse entender y complejizar el tema, así como por preservar la comunicación directa con los estudiantes a quienes siempre interrogó (estrategia conversacional) y asegurar la comprensión e interpretación a lo largo de la intervención que también se valió de la repetición como recurso de cohesión.

3.4. Los lugares comunes o Topoi (sing.: topos): Aspectos particulares de los casos observados

El desarrollo temático de los lugares comunes o *topoi* se fundamenta en la teoría de la argumentación ‘en la lengua’ en el marco de la lingüística de la frase donde son importantes los conectores y la redefinición de los conceptos de argumento y argumentación. Según (Plantin, 1998, p. 110), “un topos se define como un instrumento lingüístico que conecta determinadas palabras, que organiza los discursos posibles y que define los discursos ‘aceptables’, coherentes en esa comunidad”. Para Ducrot (1986), la noción de *topos* es asumida a partir de los *tópicos* de Aristóteles: “Por mi parte, empleo el concepto de topos en un sentido más restringido. Para mí un *topos* es un principio argumentativo y no un conjunto cualquiera de argumentos”.

Podemos anotar como características principales de los *topos* las siguientes:

1. Son *creencias* presentadas como *comunes* a una colectividad determinada a la que pertenecen los interlocutores. El *topos* se considera soporte argumentativo.
2. El *topos* es *general*, es decir, vale para una cantidad de situaciones diferentes a la situación particular en la que el discurso se utiliza.
3. El *topos* es *gradual*, ya que pone en relación dos predicados, establece entre dos escalas una relación a su vez gradual.

Para interpretar el enunciado argumentativo se hace necesario imaginar el *topos* utilizado por el profesor en el aula de clase, lo que equivale a decir que la argumentación encierra en su significación una instrucción que pide al interpretante buscar el *topos* en que se funda esa argumentación. En consecuencia, el punto de articulación entre la lengua y el discurso argumentativo está integrado por los *topoi* utilizados en ese discurso. Por tanto, analizar ese espacio como un espacio de tematización es entrar en un universo donde circulan creencias, intenciones, hipótesis, etc. El análisis de los *topoi* se presenta una variedad de ellos referidos al mundo de la clase, a las maneras de aprender a la relación con los otros y al mundo académico en general. En las siguientes tablas, se presenta un acercamiento a los *topoi* que permiten llegar a conclusiones referidas al pensamiento argumentativo de los profesores universitarios observados:

Tabla 6. Caso 1, 2 y 3.

Caso N°1. Topoi relativos a maneras de aprender en la clase		
Categoría	Enunciados	Topoi
	...Una necesidad de transporte la tenemos todos...ya lo dije...!no sé! pongan ustedes todas las necesidades...	Se debe participar en clase, responder preguntas y ampliar la información según la experiencia del estudiante.
Aprender	Y, en el sentido, en el, sentido, discutimos en el sentido teórico... Estamos demostrando. ...No olvide que acá discutimos teoría...	Hay una orientación, objetivo o sentido que se debe tener en cuenta cuando se participa y hacerlo manifiesto de manera que todos los

	<p>..Eso está en discusión esas son categorías...</p> <ul style="list-style-type: none"> - El segundo apéndice acá que yo les dije que lo leyeran para que iniciáramos esto, no siguiendo el esquema... - ¿Cuál puede ser la técnica ahora para conversar? 	participantes sepan de qué se habla y para qué.
	<p>...Yo diría en otro lenguaje...el lenguaje del grupo de allá al que pertenecen los compañeros...</p>	Profesores y estudiantes deben integrar grupos de estudio e investigación.
	<ul style="list-style-type: none"> - Es correcto, Y. Por ahí va la cosa. - Sí, es correcto. Sí. - De manera que yo creo, yo creo que todos hicieron un esfuerzo y claro ese esfuerzo se ve en la performatividad... - Correcto, sociedad de punta.... 	El que participa recibe estímulos. Se da la retroalimentación directa a los estudiantes que participan a través de afirmaciones enfáticas "bien..chevere"
	<ul style="list-style-type: none"> - Ya va, Y. Y cree que lo que hace es bueno, contra lo malo que se hacía... - Ojo, hay que ser sistemático. No se puede despachar así.... 	Hay que hacer críticas a lo expuesto presentando una secuencia lógica de argumentos
Formas de trabajo en clase	<ul style="list-style-type: none"> - Me propuse definir estos siete sujetos que están aquí, muchachas, lo tienen en sus manos compañeras... - Ahora suponiendo que todos hemos leído ... 	Se debe tener el material para seguir el discurso en clase y leerlo previamente
	<p>... puede ser que ustedes tomen la palabra, comenten y yo intervenga también, porque de todas maneras la propuesta que yo iba a hacer ya está ahí...</p>	Trabajo conjunto es que exista la intervención de ambos interlocutores
	<ul style="list-style-type: none"> - Yo no sé si a ustedes les gustaría discutir, yo lo hice poniendo a mis compañeros como prefiguración ahí en los sujetos. 	Se necesita conocer el deseo de hacer la actividad propuesta

Caso N° 2. Topoi relativos a la manera de aprender en la clase		
Categoría	Enunciados	Topoi
Forma de trabajo en clase	Ustedes deben leer de la 90 a la 100...y las dos compañeras de allá...¿cómo se llama usted? Y y P van a la segunda parte...	Trabajo es en grupo asignado por el profesor
	Hay que ir de lo general a lo particular, ¿entienden? El problema es si está bien o mal organizado el problema	Hay una lógica para organizar el trabajo
	¿Hay alguna pregunta? Hay un concepto claro.	Se pregunta cuando no hay claridad conceptual
	Busco una teoría que hable de las dos variables y ahí está la cuestión ¿de acuerdo?	Para resolver el marco teórico hay que ubicar la teoría pertinente
	Se supone que usted ya ha revisado, se supone que han leído, que han buscado la bibliografía.	El trabajo individual se acompaña de actividades puntuales

Aprender	No pueden salir sin entender esto, porque el tiempo se nos vino encima	A clase se asiste para comprender y entender los temas
-----------------	--	--

Caso N° 2. Topoi relativos al mundo de la clase		
Categoría	Enunciados	Topoi
	<ul style="list-style-type: none"> - ¿Escuchó? - ¿Está entendido? - No...esta parte dos ya la vimos...el punto uno de la parte dos... - Vuelvo a repetir, ¡oigan! - Ustedes no le pararon, se pararon y se fueron 	Hay que estar atento en clase
Normas de comportamiento	Y, ahí hay un puesto ¡síéntese!	En clase debe los estudiantes deben estar sentados
	A las dos yo cierro la puerta . Yo no soy cómico	Hay que estar en el aula en el tiempo acordado
	<ul style="list-style-type: none"> - Voy a revisar el esquema el que no me lo traiga ya estoy poniendo nota ... - Esto es para el martes, okey. 	Hay que cumplir con lo previsto en la fecha asignada
Actitud frente al estudiante	<ul style="list-style-type: none"> - Ya va, no me mortifique. - No quiero revisar nada, no porque me duele la cabeza. - ¡Eso no me importa a mí ahora! Yo tengo mi cabeza en otra parte. - No me mortifiques, no me presiones 	El profesor tiene el control y decide cuándo y qué acciones realizar
	<ul style="list-style-type: none"> - Tome, escriba usted, que tiene mejor letra - Vaya y se trae un café...un dulce o algo. 	El profesor ordena con un juicio valorativo
	Pase una hoja y se anotan por ahí	El profesor controla la asistencia
Caso N° 3. Topoi relativos a maneras de aprender en la clase		
Categoría	Enunciados	Topoi
Aprender	El conocimiento no viene gratis hay que pagarlo, este ..yo soy de las que cobro por tutoría...	El conocimiento tiene un precio
	Traje tesis para que las lean y tengan de modelo	Se deben pedir las cosas cuando se necesitan
	¿Qué limitaciones tenemos referentes al tema? Se supone que todos lo tienen hecho.	Se debe preguntar en clase
	<p>... es la forma de yo mirar junto con ustedes de que de verdad presenten su proyecto</p> <p>La nota del seminario va con su trabajo, yo les reviso todo el proyecto. ¿Entienden?</p>	Se hace seguimiento para alcanzar objetivos

Actuar frente al estudiante	- Yo me meto a leer sobre el tema y busco y todo eso. - Para esto yo les recomiendo que se metan en la página.... - Yo les aconsejaría, a mí la lógica me dice que todo trabajo tiene introducción... - Yo cuando leo, les digo esa hoja está mal presentada no sirve así y vuelva a hacerla	Si hay interés del docente hay avance en el proceso
	- Y donde están los demás ¿por qué se van? - Sólo vienen aquí a los que yo llame - Pasen la hoja, escriban su nombre en esta lista... sí, sí... - Aún no pueden entregar el trabajo	El profesor controla
Formas de trabajo	Yo les traje la semana pasada un material y les dije que lo fotocopiaran ¿verdad?	Se debe leer el material previamente
	- Eso lo coloco aquí para que ustedes sepan lo que van a hacer - En esta hoja no van a poner nada ...	El profesor señala la orientación
	Deben buscar su tutor ya y poner las reglas de juego sobre la mesa - Y así yo te digo, Y todos los miércoles a las tres, todos esos miércoles debe entregar.	El trabajo individual debe ser tutorado.
Escritura	¡Toma nota! Puedes poner transeccional okey	Se hace más cuando se escribe
Topoi relativos al mundo de la clase		
Categoría	Enunciados	Topoi
Normas de comportamiento	- Yo me encargo como profesora de seminario que mis alumnos para seminario cuatro tienen que entregar como nota la primera aproximación a su tesis.	Hay un cronograma establecido

Fuente: Elaboración propia.

Desde la teoría de "la argumentación en la lengua" (Plantín, 1998, P. 111), hay palabras que no tienen sentido referencial (*bueno y caro*) no corresponden a ninguna descripción del objeto en cuestión (*restaurante*). Todo su sentido está contenido en el conjunto de las conclusiones a las que permiten llegar. El análisis se sostiene por una concepción cuasi espacial del sentido que no se busca en la correspondencia, sino que debe verse como una dirección: las significaciones se encuentran en los marcos discursivos activados por esas palabras, y en ese sentido, en esta teoría, *significar* quiere decir *argumentar*.

Se encuentran casos en que el oponente justifica su rechazo con una argumentación que se descompone de la manera siguiente:

-Argumento: *Tu hermana ha esperado a tener dieciséis años para salir por la noche.*

-Conclusión: *Tú no saldrás esta noche*

-Implícito fáctico: *El proponente no tiene dieciséis años.*

-Implícito argumentativo: una ley general del tipo '*Los hijos de una misa familia tienen que tratarse del mismo modo*'.

El proponente lo rechaza devolviendo esta argumentación:

- Está de acuerdo con el hecho avanzado como argumento.
- De ese mismo hecho saca la conclusión implícita opuesta: *debes dejarme salir esta noche*
- Implícito fáctico: *la triste historia de la hermana cuyo instinto de libertad ha resultado humillado*
- Implícito argumentativo: '*Una medida cuyas consecuencias son malas tiene que transformarse*'
- *Justamente* es un operador ejemplar de la operación de devolución que está en la base de la relación argumentativa. Ante una argumentación que no se sabe demasiado cómo replicar siempre se puede decir '*justamente*' que deja entender que los hechos invocados por el adversario abogan no por su propia conclusión sino por la conclusión opuesta.

3.5 Correlación entre dimensiones, áreas e indicadores que conforman la matriz de análisis

Para el análisis del discurso en esta investigación nos enfocamos en la primera área de la matriz (MAC2PS) que es el área lingüística la cual contiene indicadores o

indicios observados y registrados en el contexto universitario latinoamericano como son: los términos que emplea el docente para referirse al estudiante, el establecimiento de juicios, las preguntas y las ordenes o mandatos emitidos por el docente en el aula de clases, siendo en conjunto indicadores que se revisan en las tres dimensiones elegidas: control y selección, transformación y exclusión. Sin dejar de lado los contenidos no verbales que apoyan y complementan la fuerza e intención del hablante al momento de emitir su discurso.

Cuando se habla de correlación, apoyándonos en ciencias exactas como la estadística, se está indicando la fuerza, el sentido y la forma de una relación lineal entre variables. Llevando este concepto al análisis del discurso podríamos decir que la correlación nos arroja un análisis particular de la manera en que las circunstancias de valor de una variable varían con respecto a los valores de la otra variable elegida. Es decir, si el docente emplea en mayor medida términos despectivos para referirse a los estudiantes, en esa medida se está generando o aumentando mayor grado de exclusión en el aula de clase. Se debe destacar que, al hablar de correlación lineal, la misma no habla tanto del grado de dependencia entre las variables sino de su distancia respecto al eje central y a otras dimensiones.

A continuación, se analizan una serie de indicadores a nivel lingüístico los cuales dan cuenta de esa correlación grado de fuerza, sentido y forma de lo observado en el discurso docente. Ciertos fragmentos del discurso sirven mejor de ejemplo en uno y otro caso de manera que no se retoma lineal y secuencialmente cada fragmento de la transliteración.

3.5.1. Caso N° 1.

El análisis del caso que se plantea a continuación se enmarca en el tipo de clase magistral, que consiste en un recurso para el gobierno de la clase. Como afirma (Pujol y Fons, 1978, c.p. Sanabria, 2004, p. 24), "la enseñanza así impartida tiene una orientación

marcadamente instructiva: se reduce en la mayoría de los casos a mostrar e instruir a los alumnos sobre algo (...). En estas informaciones, lo que el profesor hace es, demostrar el qué, el porqué, el cómo, el cuánto o el cuándo del objeto del saber. Y siguiendo a (Sanabria, 2004, p. 25), la clase o lección magistral es una forma de transmitir conocimiento, ofrecimiento de un enfoque crítico de la disciplina y reveladora de un método.

La virtualidad de este tipo de método didáctico reside en la capacidad que tiene para lograr conseguir el silencio mientras el profesor explica. Si alguien desea intervenir, debe solicitar permiso levantando la mano. Sin embargo, en ocasiones como las siguientes, se puede inferir que las intervenciones cortas y concretas por parte de los estudiantes, hacen que el docente, de forma inmediata, retome el control y continúe con la clase, veamos:

Doc: Y cree que lo que hace es bueno, y cree que lo que hace es bueno...

Est.4: Aja...Y cree

Doc: Ya va X...Y cree que lo que hace es bueno, contra lo malo que se hacía, que es fundamentalmente el proceso civilizatorio confesional medieval, [Murmuran], no, no, el de Copérnico, de Copérnico, y de Descartes, y de Descartes...

En este caso, para controlar y seleccionar, el docente reduce al silencio al estudiante, a través del uso del nombre propio y el señalamiento de un enunciado valorativo cuestionable para los oyentes, que seguidamente murmuran respecto al tema. Luego se encuentra un contenido que sirve de argumento para cerrar con la cita de dos autores. El silencio que se produce, al parecer, responde al hecho de que lo que el profesor dice en su explicación tiene para los alumnos, además de cierto valor intrínseco, el interés de que contiene informaciones substanciales para superar la etapa de evaluación en su momento. Independientemente de que tenga interés para el estudiante, el contenido del mensaje tiene otra utilidad. El hecho de que el profesor sea el que da la explicación refuerza su autoridad haciendo que lo reconozcan como la fuente legítima verdadera y necesaria del conocimiento, (por ejemplo, la siguiente secuencia abreviada: ...*ya va X. Y*

creo que... y es... no, no... respaldado por...) admitiendo de paso que la posición del estudiante es una posición subordinada.

En otros casos, se infiere que al docente le resulta inoportuna la intervención del oyente, como se ve en los fragmentos 37 y 38: el estudiante interviene afirmando en tono burlesco que F es un ejemplo como el que está señalando el profesor. Por ejemplo:

*Est 2: A...X, lo tiene amarradito, X, llora cuando tiene (...) [sonríen]
Doc: Bueno, este...entonces, yendo pues a la posición, a la posición esta de los textos, los 16 postulados, yo... (i)*

El docente que, al parecer, quiere ignorar el comentario, hace uso de marcadores e intenta tomar el control de la exposición. Además, señala claramente el camino a seguir, que a su vez es elaborado por él, un trabajo inédito, que presenta al grupo con el objetivo de que lo conozcan y hagan sus apreciaciones. La estrategia de recurrir con regularidad al marcador conversacional enfocador de alteridad orienta hacia cómo se sitúa el hablante en relación con el oyente, así como su actitud de admitir o rechazar la intervención previa. Según esto, esa sería la función de *Bueno...este...entonces...* como marcadores conversacionales metadiscursivos. En los fragmentos 18 y 19: *Est. 3: Perdón, profesor... Doc: Bueno, eso era* se destaca el uso del marcador de modalidad deóntica⁷⁴ que refleja su actitud de admitir lo inferido en lo enunciado aunque sea interpelado por el estudiante que hace uso del procedimiento de atenuación para pedir el turno de palabra afirmando: *Bueno, eso era*, lo cual hace evidente un cierre, seguido del solapamiento de turno que toma la estudiante, donde manifiesta su duda en forma de pregunta, que es respondida posteriormente por el docente con una reiteración idéntica, acompañada del argumento y un juicio de valor para el cierre.

⁷⁴Se tiene en cuenta la clasificación de M^aAntonia Martín Zorraquino y José Portolés Lázaro (1999): *Los marcadores del discurso*, en I. Bosque y V. Demonte (dirs): *Gramática descriptiva de la lengua española*. 3, Madrid, Espasa Calpe / Real Academia Española, col. Nebrija y Bello, pp.4051-4214.

Así pues, el silencio, la atención de los estudiantes y la demostración de autoridad que se puede conseguir con el recurso de la explicación son un buen ingrediente si se produce la transmisión del conocimiento. Sin embargo, en situaciones didácticas enfocadas no tanto a la transmisión sino a la evaluación y calificación, la explicación resulta útil como medio de control, pero también dependen las expectativas y posibilidades de los estudiantes. Para que resulte de interés tendría que ser pertinente en relación con el examen y con su relevancia objetiva o subjetiva.

Por otra parte, en el desarrollo del método didáctico de la clase magistral, la estrategia más usada es interpelar al estudiante con preguntas sobre lo que se diserta para implicarle en lo que está transmitiendo. Preguntar, escribir en la pizarra, relacionar hechos pasados y presentes, situaciones que le hacen pasar a ser fundamentalmente una explicación dialogada. Como afirma (Merchán, 2005, p. 204), un aspecto positivo de este método reside en que cuando se somete a la consideración y debate de la clase algún aspecto o contenido, estamos ante una estrategia más orientada hacia la enseñanza que hacia el control. Como campo de estudio del análisis discursivo, el tratamiento de los tipos de preguntas formuladas por el docente en el aula tiene como referentes teóricos los planteamientos de Chaudron (1988), Long y Sato (1983), Pica y Long (1986), entre otros.

Los autores coinciden en afirmar que el campo de estudio que llevó a clasificar la pregunta tiene que ver con la adquisición de una segunda lengua. Chaudron (1988) describe la pregunta como una secuencia del tipo solicitar – responder – evaluar, indicando que, efectivamente, por medio de las preguntas el profesor contribuye a captar la atención del estudiante, a promover el uso de respuestas verbales y a evaluar los avances de los estudiantes. Veamos las preguntas en las siguientes situaciones particulares:

1. Dimensión: control y selección. Indicador: vigila los actos de los estudiantes en el aula

Contenido comunicacional	Términos	Preguntas	Mirada	PosiciónCuerpo	AnguloUbicación	Cercanía	Tonoritmo
Les dejo la palabra. ¿Creo que L dice algo?	*(ustedes) /L	¿Creo que L dice algo?	Centrada en la estudiante	Se sienta con los pies cruzados. Inclina la cabeza a su derecha	Al lado de la estudiante	a 20cm	Tono medio modula

Fuente: Elaboración propia.

2. Dimensión: control y selección. Indicador: impone la norma o condiciones de realización de las acciones en el aula.

ContenidoComunicacional	Términos	Preguntas	Mirada	PosiciónCuerpo	AnguloUbicación	Cercanía	Tonoritmo
Se fijan como hay un proceso....? ¿Entienden?.....	*(ustedes)	¿Se fijan como hay un proceso....? ¿Entienden?.	Centrada en el texto	Sentado detrás de la mesa con los pies cruzados	Frente al grupo que dirige	A 2m del grupo	Énfasis en la pregunta, tono alto

Fuente: Elaboración propia.

3. Dimensión: control y selección. Indicador: encierra en tiempo, espacio y movimientos a los estudiantes en el aula.

Contenidos Comunicacionales	Términos	Juicios	Pregunta	Ademán	Mirada	PosiciónCuerpo	Sonrisa	AnguloUbicación	Cercanía	TonoRitmo
Esta es una cosa muy importante muy fundamental, yo se que esta noche nos duelen las piernas no están cansadas?¿están alegres? ¿No le duelen las piernas?	*(ellas)	Esta es una cosa muy importante muy fundamental, yo se que esta noche nos duelen las piernas	¿No están cansadas? ¿Están alegres? ¿No le duelen las piernas?	Papel a la altura de la boca	Al centro del grupo	Se acerca lentamente al grupo por el centro del salón	SS SS	Frente al grupo cerca al pizarrón	Llega a 1m del grupo y se aleja para ir al pizarrón	Tono medio burlesco modulado
¿Cuál puede ser la técnica para hablar entre nosotros?	Nosotros		¿Cuál puede ser la técnica?		A la esquina del grupo	De medio lado con los pies cruzados y las hojas en la mano		Detrás de la mesa	a 2m del grupo	Tono medio, modulado

Fuente: Elaboración propia.

4. Dimensión: transformación. Indicador: el docente favorece situaciones en el aula con sus estudiantes.

Contenido Comunicacional	Términos	Preguntas	Ordenes	Ademán	Mirada	Posición Corporal	Ángulo Ubicación	Cercanía	Tono y ritmo	Sonidos: Articulados
¿Lo tienen muchachas?... Tómenlo en sus manos.	Muchacha	¿Lo tienen....?	Tómenlo en sus manos.	Levanta las guías y las muestra al grupo	La dirige a la esquina del aula	Sentado detrás de la mesa con los brazos apoyados en ella	Delante del grupo	a 2m del grupo	Tono medio, modulado	ahhhhh...
Contenido Comunicacional	Términos	Preguntas	Ordenes	Ademán	Mirada	Posición Corporal	Ángulo Ubicación	Cercanía	Tono y ritmo	Sonidos: Articulados
¿Lo tienen muchachas?... Tómenlo en sus manos.	Muchacha	¿Lo tienen....?	Tómenlo en sus manos.	Levanta las guías y las muestra al grupo	La dirige a la esquina del aula	Sentado detrás de la mesa con los brazos apoyados en ella	Delante del grupo	a 2m del grupo	Tono medio, modulado	ahhhhh...

Fuente: Elaboración propia.

Los elementos suprasegmentales que se presentan adquieren relevancia, ya que son diversos los aspectos de estudio: la personalidad del que habla, su estado emocional, estatus y origen social, así como la relación con los comunicantes. Las variaciones claras o sutiles que va tomando el mensaje ayudan al oyente a dar o tomar la palabra, solicitarla, conservarla o renunciar a ella. En los contenidos comunicacionales emitidos por el docente destaca la voz y el ángulo de ubicación, sin restar importancia a los demás.

Como dice (Prieto, 2000, p. 395, c.p. Vilà, 2005, p. 91), "la entonación tiene, entre otras, una *función focalizadora*: el hablante selecciona la información central del mensaje —o la información que quiere enfatizar— y le otorga relevancia y prominencia entonativa".

Con el análisis de casos, se demuestra que el tono favorece la atención y el entendimiento, en particular, cuando el docente pregunta a los oyentes, ya que no solo interviene lo que se ha dicho, sino cómo se ha dicho. A ello se suma que en tres ocasiones el hablante utiliza la mesa como barrera. Según (Parejo, 1995, p. 86), la mesa protege: cuanto más cuerpo esté oculto, mayor seguridad da especialmente si se ha caído en un desliz, se miente o se está construyendo una excusa. Esta actitud se refuerza con el hecho de multiplicar el auto contacto a través del ademán de cubrirse la boca con las guías, acto reiterado durante toda la sesión.

Respecto a la cercanía, aunque Latinoamérica es una cultura de contacto, para el caso de la clase magistral, las distancias, en general, no llegaron a superar los límites de la llamada zona burbuja que es de 15 a 45cms. El hablante mantuvo una distancia comprendida entre 1,5 metros y 2 metros, siendo descrito por Davis (1981:115) como una distancia prototípica de conversaciones formales, con el matiz de que si el hablante se mantiene de pie frente al oyente que está sentado, el efecto es de dominio.

Otro de los indicadores como componente del sistema de señalización facial – visual fue la sonrisa con tono sarcástico, empleado en uno de los cinco contenidos expresados por el docente. Esta situación difiere de lo propuesto por (Vine, 1970, c.p. Bitti, 1980, p. 143) para quien la sonrisa es considerada una aproximación, sobretodo porque en uno de los contextos donde aparece con mayor frecuencia es en el saludo. En este caso, se da al finalizar la exposición del docente quien dirige unas preguntas con una carga semántica que señala el estado físico y anímico de los oyentes, dejando en entredicho la aceptación o rechazo de los planteamientos dirigidos a ellos. De hecho, no hay respuesta por parte del oyente, sino que circulan entre los estudiantes muchos contenidos no verbales de orden facial – visual.

En los 5 contenidos señalados anteriormente, los indicadores observados en el contexto, en particular cuando el docente formula preguntas, se puede observar que en 1 el docente busca captar la atención con el uso del sustantivo en plural, demostrando cierto

grado de cercanía al referirse a todos los estudiantes. La confirmación que espera como respuesta involucra la acción de estar atento al texto guía sugerido y entregado por él mismo al iniciar la sesión. Luego impone una tarea de forma directa sin desconocer la identidad de los oyentes. Situación que es completamente diferente en el contenido 2, donde el acto iniciativo destinado a provocar una reacción del oyente a quien se refiere de forma tácita, ustedes, carácter formal, anunciado por el *se reflexivo*.

Lo enunciado es acompañado por una petición de retroalimentación, *¿entienden?*, cuya función es la de asegurarse la atención del oyente, además de servir de control del contacto, lo que se corrobora con los planteamientos de (Briz, 1998, p. 57), sin coincidir con el autor, en la entonación continuativa, pues en este caso fue enfática y en tono alto, manteniendo la distancia social formal de 2 metros respecto al grupo. En 3A, cuando el hablante se encuentra en la última parte del discurso en que manifiesta nuevamente la importancia del tema tratado, plantea las preguntas, acompañadas de una sonrisa burlesca rompiendo la distancia social formal. Este grado de cercanía pretende reducir el efecto del contenido no verbal por lo que hace referencia a la condición personal de los oyentes. Un binomio pregunta- inferencia- pregunta que de hecho ya deja claro que el docente supone la respuesta, bien por lo que percibe o por el propio estado anímico y físico del hablante que llevaba más de 45 minutos en la exposición. En 3B, es importante destacar el deíctico plural *nosotros* con el que el docente acentúa la pertenencia al mismo grupo social. La pregunta es sugerente, busca el consenso y espera además del oyente una propuesta de acción coordinada, pues plantea...*técnica para hablar...*

En el contenido 4, hay una clara entrega de turno a los oyentes, prestando atención a lo que se sugiere en el grupo, a quienes impone una tarea de forma directa reconociendo la identidad al utilizar el nombre propio de la hablante, lo que se puede considerar muestra de cortesía positiva⁷⁵ en el discurso. En este contenido es importante ver que se

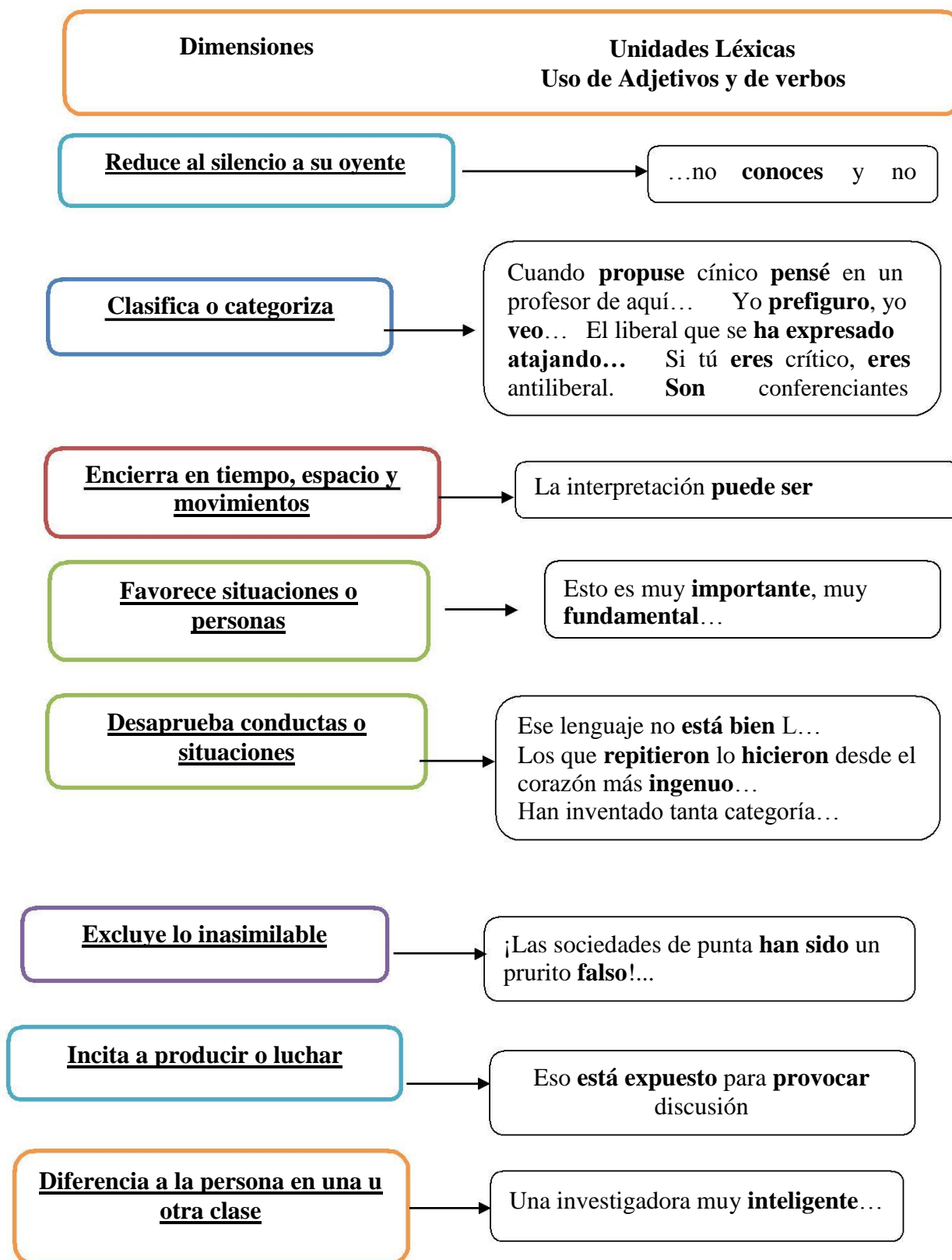
⁷⁵ Véase el trabajo de Torreblanca, L. M^a del Mar. (2000). *El uso de los pronombres personales en el discurso del profesor de inglés como segunda lengua*. Universidad de Sevilla. España.

rompe la distancia social y el docente pasa a la zona burbuja con la mirada centrada en la estudiante que nombra y a quien decide acompañar sentándose a su lado.

Por otra parte, teniendo en cuenta los contenidos comunicacionales emitidos por el docente en el aula, recogidos en la Matriz de análisis, como aspecto relevante se destaca que en 13 de 15 clasificados el recurso más utilizado es el establecimiento de juicios, siguiendo los planteamientos de (Vilà, 2005, p. 85), se trata de otro aspecto de la modelización:

De la misma forma que el emisor atribuye un determinado grado de certeza a sus enunciados, también formula a menudo juicios de valor que otorga a las cosas de las que habla. A la vez que comunica un mensaje transmite una forma de evaluar el mundo. Un juicio valorativo puede consistir en una disposición emotiva, de tipo afectivo, o en una disposición racional, de tipo cognitivo. En ambos casos (...) envuelve de tal manera al mensaje que a menudo resulta difícil distinguirlo del *dictum* y orienta su interpretación.

Se considera que los juicios de valor en el caso N°1 son un recurso utilizado frecuentemente por el docente, efecto reforzado por el mantenimiento de turno, donde se destaca el uso de marcadores conversacionales y conectores consecutivos. A continuación se describen ciertas *unidades léxicas y expresiones de valor axiológico* que pueden ejemplificar de lo que tratan los juicios de valor más recurrentes en la producción de contenidos comunicacionales.



A continuación se destacan los aspectos más relevantes siguiendo el orden en que aparecen los fragmentos.

Doc: Ese es el rumbo de hoy de nosotros...El rumbo de nosotros, en este capítulo, tiene que ser lo que llamamos de rigor...de rigor... Francis Fukuyama, Francis Fukuyama, es el que dice, es el que dice.... (i)

Según lo expuesto por Vilà (2000), si se tiene en cuenta que la primera parte de un discurso es la primera impresión, conviene que el hablante capte el interés y sitúe el contenido central de la exposición. En este caso, el docente recurre a la deixis señalando la que considera única dirección o camino por el cual va a transitar a lo largo de la sesión...*ese es...* frase verbal de presente indicativo, seguida de la estrategia de repetición idéntica de una locución nominal...*de rigor...* que enuncia con propiedad y precisión. La secuencia continúa con la mención al autor reconocido como guía o hilo conductor del discurso, acompañada del sintagma verbal reiterado nuevamente. La construcción deja ver que el contenido del discurso está planificado, de tal manera que el cambio de orientación, dependerá, en parte, de las intervenciones de los oyentes, poniendo en juego el conocimiento previo o la información vieja que tengan los interlocutores. Para este caso, ese fue el primer motivo de intervención por parte de una oyente, que sin pedir turno de palabra, en tono medio alto interroga para confirmar el autor y la obra señalada por el oyente.

Destaco e interpreto que la interdependencia entre hablante y oyente en este caso, queda en entredicho, si de lo que se trata es de compartir los contenidos como elemento clave de la eficacia comunicativa. Un ejemplo se puede observar claramente cuando el oyente hace una pregunta cerrada y el hablante responde puntualmente con un contenido necesario, pero de segundo orden, para el interés del oyente, quien necesita una información nueva. Fragmentos 4 y 5 Est.1: *¿Cómo se llama el libro de él?* Doc: *Francis Fukuyama*. Se presentan otros contenidos intermedios y sólo cuando la oyente en el fragmento 10 reitera idénticamente la pregunta es cuando el hablante responde finalmente con la información nueva solicitada. Entre esa pregunta y respuesta el docente plantea el

objetivo de las clases cuando afirma que...*estamos demostrando...*, un juicio que vincula en tiempo y persona a los oyentes.

Por otra parte, el espacio entre la intervención y el momento en que el oyente retoma la exposición beneficia y permite al locutor recordar y organizar la información, lo que es evidente al recurrir, en el fragmento 9, al marcador discursivo de causalidad para relacionar la información que contiene la causa o consecuencia del enunciado sin cierre que señaló en el fragmento 1, veamos: en el fragmento 1 deja la secuencia en: ...*Francis Fukuyama, Francis Fukuyama, (sic) es el que dice, es el que dice (sic) (i)* para retomar en el fragmento 9 donde aparece: Doc: *Entonces, ¿qué dice Francis Fukuyama?...*

Se puede observar que el uso recurrente de la repetición idéntica de segmentos, tendría como función enlazar información dada anteriormente y aumentar la intensidad del significado. El docente, caso N°1, recurre a la estrategia de enfatizar, por medio de la duplicación de la pregunta cerrada, que en este caso no está dirigida al oyente directamente, sino que al parecer obliga al hablante a organizar la estructura de la información y enfatizar el foco, como ejemplo, esta secuencia: ... *El fin de la historia y del último hombre. ¿Qué dice?, ¿qué dice? (sic) Que.... Él... Hegel, Hegel, (sic), había propuesto una fenomenología del demiurgo...*

Desde la pragmática, que formula las condiciones para el éxito de los actos de habla, se confirma, como expone (Van Dijk, 1989, p. 83), que el carácter social del acto de habla de preguntar tiene como pretensión "...modificar el conocimiento los deseos y eventualmente el comportamiento de nuestro interlocutor..." y comporta unas obligaciones, ya que se trata de una acción consciente, controlable e intencional.

En la secuencia, la pregunta cerrada cuestiona la condición previa, los conocimientos del oyente respecto al referente teórico que sirve de guía en la clase, pero la inmediata respuesta del oyente deja la pregunta con el propósito de captar la atención y

mantener el hilo conductor, así como establecer un orden lógico discursivo que se inicia con el planteamiento clave del autor en cuestión, reflejándose el éxito de la acción con lo planteado en el estado final.

Como se puede observar, la acción de preguntar del docente no hace necesaria la acción explícita de responder del oyente, lo que se justifica cuando en la interacción formal el docente ejerce su rol o función explícita que los oyentes conocen y aceptan. Quedaría en tela de juicio la *aseveración* que tiene la intención de informar al oyente acerca de un teórico, en la medida que el resultado obtenido sea que el oyente amplíe o se cuestione sobre el conocimiento proporcionado.

Tal como expone Cros (2003), citar a una autoridad es una estrategia basada en el argumento de autoridad, polifonía enunciativa, que acentúa la distancia (59%). Como se puede ver en la otra parte que conforma el fragmento 13:

...Hegel, había propuesto una fenomenología del demiurgo, que desarrolla la sociedad y que es una especie de materialidad interior, que maneja el espíritu, que maneja al mundo y al hombre sin saberlo el hombre, pero que es la razón del hombre, ya ha terminado, porque lo que se pensó, para donde iban los hombres buscando como historia, como libertad, como ciencia, como ética, en el siglo XIX, ¡aquí está!, ¡aquí está!

El docente expone *...es una especie de...* y explica el potencial de esa *...materialidad que maneja a...* otorgando a *materialidad* un contenido semántico [+ animado] contrario a su condición como categoría nombre femenino y le asigna una acción que aparentemente desconoce el ser humano seguido de *pero* (como conector contrastivo de oposición cumple su función) que *se convierte en su razón*, contenido con carga semántica muy relevante reforzado con el juicio valorativo siguiente que es *...ha terminado...* utilizado como contraargumento, que por su carácter subjetivo apoya la razón, aunque va en dirección contraria y a la justificación que apoyan la conclusión.

Según (Álvarez, 1994, p. 36), para manifestar la determinada orientación en el significado de los elementos léxicos sobre los que actúan, las marcas gramaticales aseguran la evolución progresiva del texto. En este caso, el hablante hace uso reiterado del *que* como conjunción y del adverbio de modo *como* para mostrar, junto con el juicio y la presencia de la conjunción causal *porque*, una relación lógica de causa – consecuencia. Sin embargo, en este caso, los enunciados introducidos por el adverbio no son argumentos ni conclusión sino que especifican el carácter abstracto de lo que buscaba el hombre, la libertad.

A ello se suma la repetición del *¡aquí está!*, funcionando como indicial demostrativo que referencia un espacio más amplio (pudiera pensarse que se refiere a la sociedad, la nación, el mundo) característica propia del referente asociado al acto de habla. La segunda parte del fragmento 13 muestra claramente el enlace de juicios, argumentos y explicaciones, de tal manera que en su producción el docente ocupa alrededor de 15 minutos sin ceder turno, ni pretender cambiar de posición. Veamos textualmente:

...Es toda esta bondad, la de un sistema que produce pura felicidad y solamente no son felices, los resentidos y aquellos que no tienen poderes intelectuales y sociales como para apropiarse y vivir el confort de aquella sociedad que soñó y que proyectó Hegel ¡está aquí!, ¡está cumplida!, de pies a cabeza, y de ahí, se origina lo que se llama, no solamente el fin de la modernidad, en el sentido del proyecto de Hegel, sino lo que ahora se llama, por ahí, ustedes lo leen en todas partes, que se llama el pensamiento público. ¿Por qué?, porque si eso es cierto, entonces, ya no es posible que los hombres estén pensando en la mujer porque, ¿para qué van a pensar? Se pensaba cuando había una necesidad de futuro, una necesidad de libertad, una necesidad de bienes, una necesidad de comunicación, una necesidad de ética, una necesidad de moral, una necesidad de que sé yo... eh...una necesidad de transporte que lo (sic) tenemos todos, necesidad de combustible cubierta, necesidad de vivienda cubierta, necesidad de transporte ya lo dije, no sé pongan ustedes todas las necesidades....

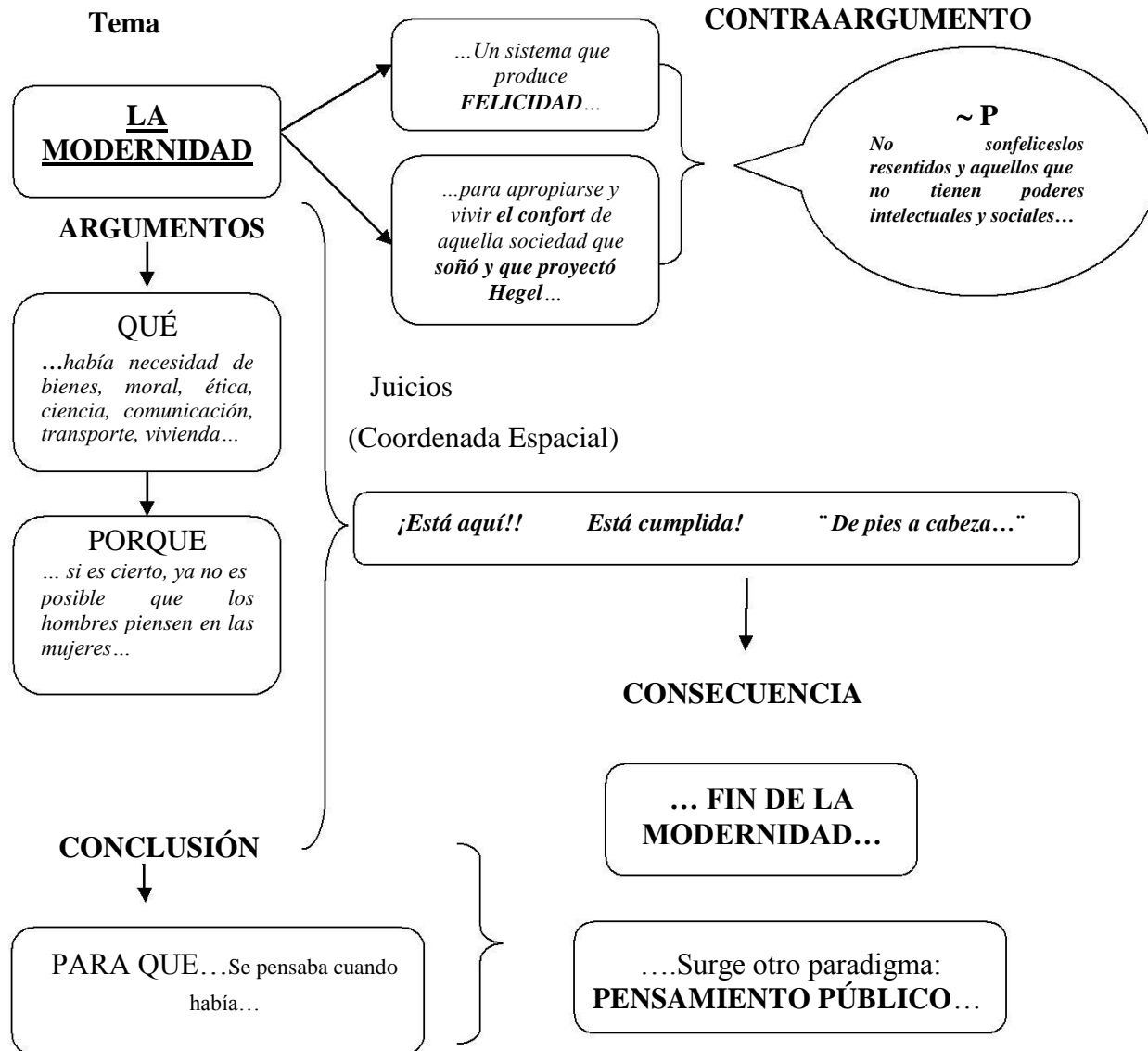
Se destaca la posición del locutor, quien maneja la tercera persona en plural, la clasificación de personas en grupos con características particulares, la valoración a través

de adjetivos y el recurso de la pregunta en el interior de la exposición, así como el contenido coloquial, la valoración positiva, los argumentos, los juicios y la reiteración de cierre.

Según (Saiz, 2002, p. 127), en el razonamiento de los argumentos y conclusión, ratificada por el locutor a lo largo de la exposición, observamos que lo que se afirma en las proposiciones versa sobre *realidades*, como manifestar conductas y actitudes de quienes vivieron la época que según el juicio del hablante ya ha terminado. Las afirmaciones son empíricas y verificables en la medida que es una etapa histórica vivida por nosotros durante el siglo XX, pero tomamos distancia con el hablante en la medida que valora el sistema, sus aportes y estado actual.

De ese fragmento, la provisionalidad de la conclusión es otra de las características así como la extrapolación o generalización de un conjunto de observaciones a otras. La generalización que plantea tomando como base, la autoridad teórica, es una proposición que apoya la conclusión del argumento, además de dejar ver sus creencias y conocimientos.

A continuación se evidencia el desplazamiento argumentativo, en particular, las unidades léxicas y la relación entre los actos:



Fuente: Elaboración propia.

En este espacio, desplegar la lógica a la argumentación tiene como objetivo aportar al desarrollo de procedimientos técnicos que mejoren las habilidades cognitivas en el contexto educativo donde se da el encuentro docente-estudiante en busca de propósitos y objetivos en torno al conocimiento. Al respecto, siguiendo los planeamientos de Saiz (2002:16), el desarrollo del pensamiento crítico es un campo muy sugerente que puede aportar herramientas válidas para mejorar los procesos educativos teniendo como antecedente los estudios sobre el nivel intelectual de los estudiantes de

secundaria y universidad en el contexto americano. Del campo que maneja el pensamiento crítico⁷⁶, interesan particularmente sus pilares que son: las habilidades de argumentación, el empeño por aprender o enseñar a pensar y la utilización de estas habilidades para resolver problemas.

De otra parte, el fragmento 14, sirve de ejemplo para indicar que, pasados más de 25 minutos de clase, el docente sigue ratificando la misma idea. Hay un proyecto en la historia que hoy ya no es válido, por lo cual, el oyente se esfuerza en dar explicaciones, hacer comparaciones, un ir y venir para demostrar por qué su afirmación es válida: *Doc: En ese sistema, al terminar ese sistema moderno como proyecto de pensamiento, de ese que pensó y modeló el proyecto de sociedad de Hegel, eso está cumplido. Si tienen ojos, si tienen oídos, miren que está cumplido y ¿qué es lo que no puede satisfacer aquí?*

Resulta de interés el argumento donde usa el *sí*, conjunción con valor distributivo empleado para contraponer, con elipsis del pronombre, una cláusula a otra: *...si tienen ojos vean, si tienen oídos oigan...* aseveración acompañada de las marcas entonativas, tono alto modulado, que muestra cierta agresividad sugerente...*si tienen...vean...* como es lógico, todos pertenecemos a la clase de la cual el hablante toma distancia, bien porque ya lo ha verificado o porque rechaza de plano el contenido teórico. La generalización por vía de la pregunta, manifiesta cierto valor cultural, que en palabras de (Vilà, 2005, p. 86), sería un recurso sociolingüístico propio de los juicios de valor. En este caso pareciera que la interrogativa se comporta como declarativa con respecto a la presuposición de que, según el docente, en ese sistema moderno todas las necesidades se satisfacen y no hay duda de ello. Lo absoluto que presupone, estaría expuesto en el contraargumento que da espacio a la negación.

⁷⁶ Véase los planteamientos de David Perkins (1999). *¿Qué es la comprensión?* en: STONE WISKE, M. (Ed.): *La enseñanza para la comprensión*, pp. 69-92. Buenos Aires: Editorial Paidós y Lauren Resnick que han reforzado este perfil en el campo de la educación, así como a Jonathan Baron (2000). *Thinking and Deciding*. Cambridge University Press y Diana Halpern (2003), que desde el campo de la psicología han descrito e investigado en las capacidades de pensamiento, siendo Halpern quien propone como habilidades básicas las de razonar, comprobar hipótesis, resolver problemas o decidir.

Los fragmentos 15 y 16 dejan ver el rechazo eminente del docente hacia el argumento que expone la estudiante que no ha pedido formalmente su turno, interrumpiendo con una conjunción adversativa *pero...* para señalar posición contraria respecto a lo enunciado por el oyente. Veamos:

Est.2: Pero, es que el hombre dejó de ser y precisamente vive prisionero de esto.

[Murmuran]

Doc: ¿Prisionero? Nooooo. En el marco de la exposición de Fukuyama, los hombres por fin son libres. Los hombres en el proyecto de Hegel, los hombres y mujeres de necesidades en busca de libertad, eso fue a principios del siglo XIX, eso hace dos siglos, pero ¡aquí!, ¡aquí!

En este caso, la interrogativa inicial marcada con acento enfático en muestra de su contrariedad, tal como lo expone (Escandell, 2003, p. 172), es utilizada como fórmula proposicional abierta en términos de su condición de verdad a la que el hablante responde inmediatamente de forma negativa. La refutación al planteamiento del oyente se apoya en la cita directa a la autoridad con el objetivo de reforzar la idea sostenida que comparte y apoya planteando sus beneficios o *bondades*. Por otra parte, manifiesta nuevamente que de lo que habla no es nada lejano a todos y cada uno de los presentes, sino, por el contrario, están inmersos en ese proceso, para lo cual hace uso repetido de la coordenada espacial con el adverbio, haciendo un enlace con la información proporcionada en el fragmento 13 ampliado por medio de la modalidad oracional, el juicio de valor...*por fin son libres...* referencia en tercera persona, para distanciarse quizás del contenido abstracto de libertad.

El fragmento 16 continúa con: *Doc: El demiurgo, el demiurgo, que es el espíritu que va por dentro de las cosas, ha cumplido su finalidad y tenemos un sistema que puede satisfacer ¡todo, en todos los sentidos!.... ¿Qué individuo puede haber que siga reclamando, que no hay lo que él pueda necesitar, para satisfacer todos sus deseos y sus necesidades?* Siguiendo a (Escandell, 2003, p. 176), los valores que adquieren las interrogativas en el discurso son consecuencia de la intención del emisor y de las condiciones que rodean su emisión. En este caso, cuando el hablante interpela sin esperar

respuesta, deja ver su convencimiento. La estructura proposicional es cerrada en la medida que en ella está como hipótesis la respuesta considerada más oportuna para mostrar los conocimientos y creencias del hablante. El *conocimiento concebido como una realidad escalar* vendría a ser el punto de diferencia respecto al oyente en la medida que conozca o no la obra de Francis Fukuyama y tenga una postura teórica y práctica de base. Se encuentra también una categoría como la de *individuo*, propia del modelo epistémico funcionalista, que acompaña el argumento de que es inconcebible que alguien siga reclamando cuando están dadas las condiciones para satisfacer todas las necesidades.

Tal como se viene reflejando, la justificación por vía del argumento continúa en el fragmento 16:

Doc: Aquí está todo, en ese sentido de aquellos hombres que definió Hegel en la Fenomenología del Espíritu y en la filosofía de la historia, como proyecto, está aquí, que eran.... perdón, que eran hombres, que eran seres de necesidades, de necesidades y una necesidad era la libertad, más bien diría yo, que era gente de carencia, que eran de carencia, en busca de la libertad, que era lo principal...jum... Aquí tienen la oportunidad, por fin, de satisfacer sus carencias, sus necesidades y esa es la libertad, porque la libertad se cumple cuando ya no hay necesidades, cuando ya no hay carencias. jum...

Inicia con un marco contextual y teórico determinado, va de lo general a lo particular que es un proyecto. Por las marcas deícticas, el hablante se incluye o excluye de la clase a la que se refiere, justifica mostrando valores culturales por vía del concepto abstracto *libertad*. Siguen siendo categóricos los juicios valorativos y argumentos para justificar la idea central de su exposición. En este caso, hay una implicatura del hablante para clasificar y valorar un grupo. No hay información nueva ni tampoco se evidencia reacción de parte del oyente.

Continúa el fragmento 16,

*Doc: Entonces, Fukuyama usa a Hegel para terminarlo, para construirlo, ha concluido Hegel, de hoy en adelante, no se explica que hayan otros hombres pensando, porque no se necesitan **utopías** nuevas, se acabaron las **utopías**, porque es la realización de ese sistema que soñaban Kant, Hegel, Descartes, está cumplido y **cumple** los sueños de las necesidades, que tenían los hombres y mujeres de los siglos XVII, XVIII, XIX... De manera, que lo que hace Fukuyama es terminar a Descartes.*

Retoma la autoridad teórica para explicar, hace énfasis en ciertos términos y presenta contraargumentos que apoyan la razón reiterando los logros o beneficios del proyecto. Según (Saiz, 2002, p. 33), hay que tener presente que una razón y un contraargumento tiene la misma importancia, con la única diferencia de que el apoyo va en dirección contraria (positivo en un caso y negativo en el otro).

Las palabras en negrilla hablan del tono enfático con que fueron emitidas por el docente. Como plantea (Alcoba, 2000, p. 89), los rasgos prosódicos se superponen a la articulación para expresar significados tanto de contenido semántico como de interpretación pragmática. Tienen valor relativo descrito siempre con referencia a otros elementos de la emisión, y para este caso, lo más destacable es que tienen la capacidad de vehicular la actitud, intención o valores del hablante, lo cual se puede ver en la heterogeneidad de las secuencias que conforman la estructura del texto. Sigue el fragmento 16:

Doc: Descartes, duerme tranquilo, lo que soñaba está cumplido. Kant, duerme tranquilo en su tumba, lo que soñaba está cumplido, y fundamentalmente Hegel, porque él va es con Hegel, que es el que dice: la humanidad, el mundo se desarrolla mediante un espíritu absoluto, una fenomenología que lo va conduciendo por etapas progresivas hacia allá, y hoy somos atrasados, y por cierto, que cuando uno dice, digo(sic), que cuando los latinoamericanos no decían nada, porque no tenían nada que decir, porque no alcanzaban el estatus de pensamiento para pronunciarse en esos sentidos... De manera que quedan cumplidos todos... cumplidos todos, en ese grupo, en ese grupo entran todos.

Retoma la autoridad, citando puntualmente su principal planteamiento con la intención de reforzar el argumento y los juicios que viene desarrollando a lo largo del fragmento; usa la conjunción copulativa y que une argumento, explicación y juicio valorativo. Manifiesta con propiedad conocer a los autores en quienes apoya sus juicios a través del uso reiterado de los verbos *duerme... soñaba...él va es con... es...* Se da la clasificación y pertenencia o no al grupo del que habla, emitiendo juicios valorativos. Se destaca el uso del estructurador de información⁷⁷, como es el digresor...*por cierto...* que

⁷⁷ Se considera la primera categoría de los marcadores discursivos, que señala la organización informativa del discurso, estructurando la dinámica entre tópico y comentario. Como consecuencia están desprovistos de significado argumentativo directo. En esta categoría se encuentran los llamados digresores, al cual nos

aunque incorpora un enunciado se reconoce como una observación lateral relacionada con la información anterior donde por medio de la tercera persona plural se veía su adhesión al grupo cambiando totalmente de situación, después de usar el marcador y emitir el juicio valorativo, donde toma distancia radicalmente. Sin hacer un tratamiento específico de la cortesía positiva, es claro que ante el valor del juicio cuida su imagen excluyéndose del grupo que ha creado en la segunda parte de la enunciación. Continuando con el fragmento 16:

*Doc: Si tú dices, dígame alguien, alguien que me diga una versión histórica, una versión histórica de la postmodernidad histórica, Francis Fukuyama, ese es, la (sic) versión histórica del final de la modernidad, y en adelante no hay negatividad, no hay postmodernidad negativa sino postmodernidad **positiva**, en el sentido de gozar lo que la modernidad cumplió o ¡alcanzó!*

La alternancia de persona en cuanto al número se ve al iniciar en segunda persona plural y pasar al pronombre indefinido reiterado para introducir una pregunta sugerida y orientada a que los oyentes planteen un argumento que supere o derrote su propuesta, la cual satura de argumentos y juicios con el fin de hacerla ver más oportuna y válida. Cita la autoridad en los mismos términos, acompañado del juicio valorativo y un contraargumento, para cerrar enlazando la idea con dos sinónimos que nuevamente argumentan la idea con la cual inició el fragmento. Siguiendo con el mismo fragmento:

Doc: Yo diría en otro lenguaje, en el lenguaje del círculo aquí de nosotros porque yo pertenezco a este también, el de los compañeros de allá atrás... [Señala con el índice a dos estudiantes, que siempre ocupaban los últimos puestos]

El docente clasifica y reconoce abiertamente pertenecer a un grupo de “intelectuales” a los que hace del conocimiento del grupo, donde hay dos integrantes, quienes siempre se mantuvieron al margen del resto de estudiantes. El docente toma

referimos en el caso que se analiza. Véase la tesis doctoral de I. Cristina Silva Fernández (2005, p. 146). *Los marcadores discursivos en español y en portugués: indicadores secundarios de tendencias discursivas en la argumentación*. En Hernández Díaz, 2006. *Cinco estudios de ciencias sociales*. Universidad de Salamanca – Grupo Santander, Salamanca. considera la primera categoría de los marcadores discursivos, que señala la organización informativa del discurso, estructurando la dinámica entre tópico y comentario. Como consecuencia están desprovistos de significado argumentativo directo. Conjunto de marcadores donde se encuentran los llamados digresores, al cual nos referimos en el caso que se analiza.

partido diferenciándose por el lenguaje que usa el grupo al que pertenece, hecho que puede contrastar o ratificar en la realidad por la presencia de dos integrantes del mismo grupo.

En el fragmento 17, cierra la idea interrumpida y lo hace con la misma forma verbal, seguida del juicio valorativo, justificando la posición del autor citado, y para dar cierre a la intervención explica lo que significa una categoría como utopía.

*Doc...diría que se ha alcanzado la performatividad, que se ha alcanzado la **performatividad** moderna y estamos para gozar, para disfrutar de un confort, que cuando hablaba Descartes no existía, cuando Kant, cuando hablaba Newton, y cuando propuso el, el proceso del demiurgo fenomenológico Hegel, eso ya existía, entonces Francis Fukuyama dice: se ha cumplido el proyecto moderno, y de hoy en adelante tenemos un pensamiento único, que es positivo, en el sentido de que la modernidad está cumplida, porque ya no son necesarias las utopías que serían, que proyectarían necesidades, carencias y le pondrían un...un..., utopía quiere decir una parte nueva, una nueva parte que se proyecta en el imaginario, al imaginarse situaciones futuras que solucionen, que satisfagan esas necesidades, que hoy son carencias, que hoy son necesidades. ...*

Con la emisión del contenido semántico *performatividad*, se abre espacio a una discusión que toca dos perspectivas relevantes de análisis, siendo la primera de ellas la que más interés reviste para este trabajo. Según (Aguilar, s/f, p. 1)⁷⁸ dos son los puntos de vista: la performatividad como instauración de sentido y la performatividad como legitimación de las condiciones objetivas del mundo. Desde los planteamientos de Austin (1962), un principio "performativo" y "realizativo" son equivalentes y opone "realizativo" a "constatativo", asimilando así la "performatividad" a la capacidad del lenguaje para realizar una acción. Aunque esa oposición se disuelve, la performatividad queda asimilada a la dimensión ilocucionaria del acto lingüístico. Entonces, el problema de la performatividad como fenómeno pragmático y lingüístico, determina investigar cuál es el rasgo determinante que convierte un acto de habla en performativo. Más que rasgos se trataría de condiciones para su existencia, que son condiciones contextuales. Para este

⁷⁸ Véase el artículo de Hugo Aguilar. *La performatividad o la técnica de la construcción de la subjetividad*. Universidad Nacional de Río Curto. Consultado el 14 de marzo de 2009 en: <http://www.unrc.edu.ar/publicar/borradores/VoI7/pdf/La%20performatividad%20o%20la%20tecnica%20de%20la%20construccion%20de%20la%20subjetividad.pdf>.

caso, pareciera que el hablante emite el enunciado no sólo para producir un efecto desde la acción que constituye, sino también y sobre todo instaurar una realidad, que antes de su ejecución era virtualmente inexistente. El efecto que produce la acción es ratificar que una etapa histórica se ha superado, incluyéndose en el grupo usando el verbo en plural...*estamos*... El esquema de la relación argumentativa sería el siguiente:

Estamos... Tenemos... (Argumentación)

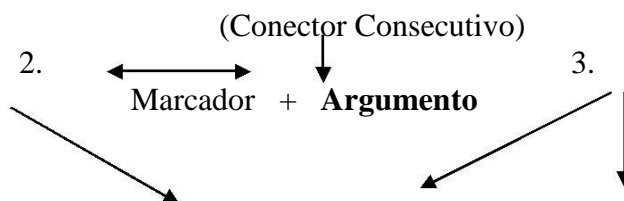
Para... (Valor contextual de argumentación)

...Le pondrían un, un... (Enunciado final sin cierre)

... utopia es... (Información nueva)

1.

Juicio valorativo
(3° pers.pl)
+ Argumento



4. (Cita autoridad) + **Conclusión** 5. + **Información Nueva...**

En este caso, la información nueva está relacionada con un contenido que define brevemente y el cual ejemplifica usando el *que* como conjunción ilativa. Al darse la intervención por parte del oyente, no hay cierre total de la idea que viene planteando ni tampoco la retoma en su posterior intervención.

Los fragmentos 18 y 19 han sido tratados anteriormente, motivo por el cual se continúa con los fragmentos 20 al 29, que se caracterizan por ser un diálogo donde se enumera cada intervención para el análisis:

1. *Est.3: Una duda, entonces nosotros podríamos concluir que Fukuyama eh...plantea que ¿la postmodernidad, tiene como toda una estructura creada para satisfacer esas necesidades del hombre*
2. *Doc: Que la, que la modernidad que se vivió, la última etapa de la modernidad que vivimos, de que está hablando Francis Fukuyama, que es el fin de la modernidad, pero no para lanzarse a una nueva modernidad ... sino una especie de epifanía, una especie de fiesta universal, porque aquellos proyectos se han cumplido, y ya no son necesarios nuevos proyectos, porque ¿Qué más aspira el hombre?, si todo dijo la ilustración: los fines de la historia, de la libertad, de la ciencia, eh...del progreso, todo eso está cumplido...(i)*
3. *Est.3: Y es ¿un quedarse allí? o es un avanzar hacia una postmodernidad...*
4. *Doc: Es un quedarse aquí, es un avance positivo, es un afirmativo positivo de una postmodernidad, en tanto la modernidad está cumplida.*
5. *Est.3: Pero no pasa la postmodernidad, está allí.*
6. *Est.2: Es lo que yo le digo profesor, los neoliberales no construyen nada.*
7. *Doc: ¿Cómo?... sí, ¿cuál?...los neoliberales sí, los neoliberales, están en este ambiente de que la modernidad se cumplió y que ese estado de cumplimiento de la modernidad, por fin, es la felicidad del hombre.*
8. *Est.2: Ahh...Eso es lo que decía...y eso se queda allí, porque ellos no luchan por, por lo que hacen, lo afirmativo... [Murmuran]... no luchan por la construcción de un mundo mejor... [ruidos], por lo que hacen los afirmativos, por cambiar los parámetros ...*
9. *Doc: Es correcto X, por ahí va la cosa.*
10. *Est.2: Eso es, [sonríe] eso es, del proyecto moderno.*

De lo expuesto en este diálogo, establecido luego de la interrupción por parte de la estudiante que toma el turno y plantea una pregunta al hablante, se destaca el uso del digresor, la necesidad como oyente de refutar o pedir aclaración acerca de la *bondad de ese proyecto* en el que según el docente se *satisfacen todas las necesidades*, juicio que hace ruido al oyente, quizá en su realidad es diferente o hasta contradictorio.

La posición de la estudiante se orienta a una nueva etapa, mientras el docente insiste en que no se está en ella, sino que se vive en plena etapa final de ese proyecto moderno. Para ello se apoya en la autoridad y deja claro que no son necesarios otros proyectos. Sin embargo, es evidente en 3, sin turno solicitado, que la estudiante sigue insistiendo en un nuevo proyecto. Queda clara la confusión o contradicción del hablante ante la pregunta del oyente, por lo cual la construcción contiene una orientación espacial, adverbio temporal, *...quedarse aquí...* seguido de un contenido que implica moverse, avanzar hacia delante, valorado además como *afirmativo, positivo...* contenido que contrarresta lo expuesto en las líneas inmediatamente anteriores.

A lo anterior se agrega la repetición de frases y los modalizadores discursivos apreciativos (...*es un avance positivo, un mundo mejor...*) y asertivos (...*los neoliberales sí...están en este ambiente...por fin es la felicidad del hombre...*) que permiten detectar las marcas enunciativas del enunciador. En el intercambio comunicativo hay solapamiento de turnos y el docente, cuando retoma la exposición, lo hace con una pregunta cerrada para refutar la información dada por la estudiante, confirmando que es errada su apreciación, y para ello expone un argumento. Luego se encuentra la actitud positiva del docente al favorecer situaciones o personas, cuando afirma que lo expuesto por la estudiante va en el mismo sentido que él ha planteado. En este diálogo suscitado por la estudiante, hay también un momento característico donde, al parecer, el docente pierde el control del grupo y lo que plantea la estudiante genera interferencias, ruidos y murmuraciones por parte de los demás integrantes. Se pudiera ver como un momento propiciado libremente por el grupo para distenderse pasados ya 30 minutos, en que el hablante mantenía el control y la atención de los oyentes.

En el fragmento 30, se puede apreciar que ha transcurrido un tiempo para que el docente retome y organice sus ideas. Cuando retoma el control, el hablante cae nuevamente, como viene siendo costumbre, en la acción de reiterar contenidos, y tres veces lo hace con el mismo contenido:

Doc: El postmoderno afirmativo, el postmoderno afirmativo, el postmoderno afirmativo, no se queda en la satisfacción de la, de la modernidad, del proyecto moderno, sino de...que estamos en post, porque eso es afirmativo. Lo tenemos en el esquema anterior. Están diciendo, que estábamos equivocados en el sentido científico y que comienza una nueva ciencia que es la incertidumbre, porque tienen el piso cuántico, tiene piso cuántico, de manera que ahí, hay un rumbo. Digamos, que podemos decir, que los afirmativos son críticos, críticos ¿Por qué son críticos?, porque esa modernidad, en cierta manera los postmodernos afirmativos, para ello no están satisfechos como Fukuyama, porque no se ha cumplido la modernidad, porque la modernidad ¿estaba equivocada! Por lo menos desde el punto de vista científico la modernidad estaba equivocada. El mecanicismo, el mecanicismo de Descartes y el Newtoniano estaba equivocado, estaba equivocado, porque el mundo, lo óptico, el universo y el piso de lo social, estaba equivocado, porque se manejó como mecanicismo y no era mecanicismo, sí un pensamiento cuántico globalizador, holístico, holográfico, también lo puse aquí, en ese capítulo, hubiera habido nacido (sic), en el siglo XVII, no habría emergido, a lo mejor, el pensamiento moderno del mecanicista, pero esa no era la época, esa no era la racionalidad del proyecto, esa no era la racionalidad de ese tiempo, sino que la racionalidad era correcta, porque eso era lo que había, porque esa es otra cosa, que no podemos mirar ahora hermenéuticamente para atrás, y decir estaban mal y sí eran brutos. Estaban mal y si eran brutos, ¡no!, no, estaban mal, estaban correctos [susurran], porque ese era el orden social, político, ese era el orden organizativo(sic).

eso tenían y meta discursivamente, esa era la razón o racionalidad que tenían en ese tiempo, y ahora no somos inteligentes a lo mejor somos más brutos, pero hay ahí, otro marco institucional, otro marco organizativo, otro marco ético, otro horizonte cultural que nos hace mirar hacia atrás comparativamente y mirar que estaban equivocados respecto a lo que llamamos hoy contexto, respecto al contexto de nosotros estaban equivocados, pero ellos estaban correctos, tienen 20 puntos en ese sentido.

La estructura argumentativa del fragmento expuesto sería: argumento + contrarresta con PERO + emite juicio comprobable + emite juicio valorativo + presenta contraargumentos + justifica + expone argumentos + cierra con una calificación que pondera. Este caso, sirve de ejemplo para tratar una intervención que se caracteriza por la posición del emisor, la presencia de información nueva, el uso reiterado de adjetivos calificativos y las razones y contraargumentos que apoyan la conclusión. Son contenidos comunicativos donde el emisor se hace a un discurso más veces colectivo (...estamos en..., ...estábamos equivocados..., nos hace mirar..., no somos inteligentes...somos brutos..., ...lo tenemos en..., ...digamos que podemos decir..., ...al contexto de nosotros..., ...no podemos mirar...) que impersonal (...están diciendo..., ...tienen el piso cuántico..., ...no están satisfechos..., ...estaba equivocada...,... se manejó como mecanismo...si eran brutos..., ...eso tenían..., ...ellos estaban...).

Al esquema argumentativo presentado en el fragmento 13, añadiría como información nueva la referencia al tema que acá se señala:....*comienza una nueva ciencia que es la incertidumbre...* afirmación que justifica seguidamente así: *...porque tiene el piso cuántico...* El énfasis que pone el emisor en que el contenido sea entendido y tenido en cuenta por la relevancia que da al mismo, lleva al docente a señalarlo abiertamente como dirección del pensamiento y la acción: *...ahí hay un rumbo...,...lo puse aquí....* Se introduce una frase que rompe el hilo de la exposición, se hace incoherente, no hay ilación, pero hay un salto rápido al apoyo que es el argumento final: *...los postmodernos para ello, no están satisfechos como Fukuyama porque no se ha cumplido la modernidad.* Otro aspecto a resaltar es el uso del condicional que maneja a partir de la séptima línea...*porque...* donde hay una secuencia lógica cumpliendo el condicional su función de señalar una relación posible de causa- efecto.

Siguen los fragmentos 31 y 32:

Est.3: Profesor, en ese sentido, la modernidad la ven como orden cumplido.

Doc: Sí es correcto, sí. [Murmuran] Significa la modernidad como promesa incumplida, porque en cierto modo la modernidad estuvo haciendo... sí teorizar al fin y al cabo, al ponerse, al complicar, la teorización aunque lo que se quiera hacer sea describir nada más, aunque solamente se quiera describir, nada más, explicar nada más, suena pragmáticamente como una propuesta, porque al fin y al cabo, eso es de ésta manera y los demás les queda someter a crítica para coger esa exposición o esa producción intelectual, pues, para usarla, para criticarla, para darle uso, la crítica es para darle uso, de manera que eso es la modernidad... La modernidad, estuvo proyectándose en algún lugar. Yo digo acá, que, eh, eh, está haciéndose en una cosa que no se conocía, que no tiene precedentes, y por otra parte no se tiene, este... una medida, no se tiene una referencia, un modelo, porque la modernidad, la gracia de la modernidad, es que se hace a ella misma sin tener precedente, sin tener precedente la modernidad se hace sin tener antecedentes, sin tener modelos a seguir, la modernidad se hace sin tener modelos, sin tener antecedentes, y se hace a ella ...(i)

Hay un nudo temático no resuelto por parte del docente al interior de la explicación, que lo lleva a plantear otra aparente razón que tampoco llega a concretar, pues decide poner punto final afirmando que es *¡así!* y a los demás les queda para criticar. Continúa planteando nuevamente las bondades del proyecto moderno manifestando que su mayor logro está en que se hizo sin tener antecedente. Este aspecto lo refuta en voz baja una estudiante que murmura que la base fue la revolución industrial. Ante la pregunta para ratificar lo que ya conoce el grupo, el docente manifiesta su aceptación, sin embargo, desconoce la identidad de la estudiante que emite la pregunta.

En los fragmentos 39 al 44, podemos observar un diálogo muy particular donde un estudiante cuestiona indirectamente al docente acerca del concepto abstracto...*libertad*... situación que pone en el escenario una inquietud directa que planteará la estudiante en los fragmentos 45 y 46, exigiendo al oyente su punto de vista independiente del recurso a la cita de la autoridad. La pregunta en este caso es puntual y directa, manifiesta cierta duda del oyente hacia el planteamiento del docente. Veamos:

Est.2: ¿En qué sentido hemos logrado la libertad?

Doc: En el sentido, en el sentido...

Est.1: No, no, aquí hay mucho confort...mucho confort...

Doc: X, en el sentido, en el sentido, discutimos en el sentido teórico.

Est.1: ¡aja!...aja...

Doc: No olvide que acá discutimos teoría, un poco y mañana, ¿ese no es el punto que usted tiene para mañana?, tiene otro punto... (i)

Ante la pregunta no hay espacio para distenderse, y el docente cae en la reiteración de un contenido sin dar respuesta directa al oyente. Toma nuevamente la palabra la estudiante y manifiesta su juicio valorativo con una premisa negativa en muestra de su desacuerdo frente a lo planteado por el docente, que retoma la palabra para identificar a la oyente con nombre propio, con el fin de captar su atención a la vez que usa la reiteración de la frase para cerrar con un argumento. La estudiante, con una interjección coloquial, toma el turno y manifiesta cierta aprobación, intención que aprovecha el hablante para repetirle *el sentido* en que se maneja la temática.

En los fragmentos 45 y 46, se evidencia el protagonismo de una de las estudiantes que a este punto del encuentro llega a sugerir el tema para continuar, el cual le pareció al docente que era el que le correspondía trabajar a ella, en la siguiente clase. Confirmado negativamente el asunto, el docente interviene, toma el turno para continuar con el control, teniendo en cuenta lo planteado por la oyente. No hay información nueva y el contenido sigue reiterando la idea expresada en el fragmento N°10. Se destaca la importancia a la autoridad y los juicios valorativos que de él ofrece con la intención que el oyente considere irrefutable las premisas citadas:

Est.1: No, yo tengo otro punto para mañana, pero vamos a hablar de libertad. (i)

Doc: En el sentido, en el sentido, de Francis Fukuyama, el fin de la historia y del último hombre, sí. En el sentido de Francis Fukuyama, hablando en los términos de Fukuyama, que no es cualquiera que está hablando, es Francis Fukuyama, el paladín intelectual de la historia norteamericana, está en la punta de la historia de allí de Norteamérica, el que está hablando...sí se ha logrado, se ha logrado y además que el proyecto colectivista de la otra modernidad perdió políticamente y se afirmó el proyecto Hegeliano...

Continuando con el fragmento 46, encontramos la cita a la autoridad, la explicación y la interpretación de la teoría. Es importante el uso de los conectores consecutivos y los juicios valorativos hacia los planteamientos teóricos. En esta etapa de

la exposición aparece un bloque de información nueva que describe, ejemplifica y apoya la idea central que expone el docente.

Hegel, tenía como dos brazos: un brazo de derecha, un brazo, un brazo liberal, y un brazo dialéctico, que fue el que más (...), entonces ese brazo, ese brazo izquierdo, lo que se llamó la izquierda Hegeliana, que fue lo que desarrolló Marx, eso perdió ahora en este siglo la propuesta como experimento político. El otro brazo, que es el brazo liberal ganó, porque al fin, al fin eran dos brazos la modernidad, porque la modernidad eran dos brazos; el brazo proletariado y el brazo burgués, el brazo industrial, y el otro brazo que también llegó a ser industrial, como no podía ser otra cosa, los dos fueron la segunda ola, los dos fueron de la segunda ola, entonces cuando Francis Fukuyama, sí, sí se alcanzó la libertad, se alcanzó, porque la libertad de la derecha está ahí, porque ese gran proyecto del demiurgo que desarrolla allá, ejercitó o no, allá una especie de proyección, eh... proyección explícita de los procesos, que va a conducir al cumplimiento del demiurgo fenomenológico, alcanza su clímax, alcanza su final, y eso es lo que dice Fukuyama, lo ha alcanzado, lo ha alcanzado el confort universal, ésta globalización universal, es el fin de la modernidad en el sentido de Hegel, y cumple la libertad, y cumple la libertad,, porque la libertad, era la libertad, era el sueño de cubrir, de satisfacer necesidades en el ... en el estadio, donde estamos, el estadio se ha cubierto, se ha cumplido ese proyecto...

Como ejemplo de un texto expositivo – explicativo, comparto con (Álvarez, 1999, p. 24) la heterogeneidad de las secuencias que lo componen, en este caso, destacando la autonomía con relación al contexto de producción en cuanto que suponen en el emisor un saber previamente elaborado, y además se construyen como un conjunto organizado de hechos, representaciones conceptuales y relaciones que se pretenden justificar, probar o valorar. En el esquema de la secuencia expositiva estaría la fase de pregunta, seguida de la fase resolutive para finalmente plantear la conclusión – evaluación. Respecto a la actitud del hablante, el grado de adhesión es abierto, manifiesta su aceptación a los contenidos enunciados, como en: *...sí, sí se alcanzó...cumple la libertad...en el estadio donde estamos...se ha cumplido...* manteniendo, como es costumbre, los organizadores intertextuales que remiten a la autoridad por medio de la cita. La heterogeneidad también se manifiesta en el predominio del pretérito perfecto simple, tercera persona singular (*..fue...llamó...perdió...ganó...*).

El fragmento continúa, y se hace evidente la opinión del docente que califica sutilmente por medio del adverbio de modo, secuencia seguida de la conjunción adversativa para introducir dos preguntas abiertas que propiciarían la intervención de los

oyentes. Sin embargo, continúa con el conector consecutivo para continuar con un argumento, seguido de una proposición contraria a lo que viene planteando:

*... y el otro proyecto, aparece hoy como incumplido, como alocado y como derrotado... como incumplido, como intentado de cumplir pero aparece también como derrotado y la pregunta es: ¿Por qué siendo la última utopía, por qué siendo el sueño que en la mano izquierda de Hegel iba a derrotar a la mano derecha, el liberal, cómo fue que fue (sic) derrotado? Entonces, ahí comienza la reflexión universal de la historia. Es equivocado, ha existido en la modernidad la clase burguesa, sobretodo la clase empresarial como ontología, como ser real unido y es embuste, no ha existido **nunca** la clase proletaria, porque ni siquiera como pensamiento imaginario existió, porque el propio Marx señaló, que la ideología de la clase proletaria, es una ideología importada de quien crea ideología o conocimiento que es la clase burguesa. ...*

La segunda parte del fragmento que resulta incoherente con el tema que se viene argumentando, deja ver una confusión por parte del hablante en cuanto a su posición y juicios valorativos emitidos durante la exposición. Toma partido, se distancia, luego afirma que...*es equivocado*... expone, refuta acompañando su actitud con rasgos prosódicas muy dicentes, el tono alto y enfático de la última parte del fragmento, la cual soporta en el recurso de citar la autoridad.

Los fragmentos 47 al 52, son un ejemplo para ver que el docente ignora la apreciación del oyente que, si pedir turno de palabra, se manifiesta en voz alta aseverando. El docente continúa haciendo uso de la reiteración, abundando los juicios valorativos y en particular el uso de expresiones coloquiales que le identifican como autor del enunciado. Se vincula en la tercera persona del plural mostrándose en cierta forma víctima de ese sistema, con lo cual justifica su conclusión. Esto suscita para que en el grupo se den ciertas reacciones, surgen murmullos, ruidos que interfieren en la exposición, en este caso:

Est.1: Transferida.

Doc: ¿Ah?... Y como posición de producción, la clase proletaria no tiene fuerza para hacerlo, no tiene fuerza para hacerlo, la clase proletaria, es una clase más... atacó, atacó a la clase burguesa, a la clase empresarial, a la clase empresarial, apologizó a la clase proletaria y puso de sin vergüenza y limpia pisos a la clase media, a nosotros, a la clase media, porque las clases medias que somos nosotros, y sobretodo que somos servicio de la clase burguesa, de la clase burguesa. De manera que la clase proletaria nunca ha existido, sino que es una hechura que Marx intentó, una utopía marciana.

Est.1: Y sin embargo, hay dominados y dominadores [Murmuran].

Doc: Eso está en discusión, esas son categorías del marxismo y si el marxismo está regañado, está excluido, todo su lenguaje yace por el suelo, todo su lenguaje yace por el suelo...

Est.1: ¿Cómo los vamos a calificar ahora?, hasta en una empresa el trabajo...

Para retomar el control, el docente recurre al argumento de peso que significa exponer que las categorías no son propias sino del *marxismo*. A ello se suma su valoración negativa, que dice de su posición al respecto, motivo por el cual una oyente reacciona y, sin pedir turno de palabra, interroga, dejando la última frase sin cierre, espacio para que el docente retome el control. Tal como lo veremos enseguida cuando el docente continúa con la exposición: Fragmento N° 53:

Doc: Voy para allá... En el tiempo postmoderno, la clase proletaria parece que no produce superávit de ganancia, más bien parece, que produce es pérdidas, porque ya no divide el tiempo en economía física. Vivimos una economía de los símbolos, de la comunicación, vivimos el tiempo en el que Bill Gates es el más millonario del mundo, porque es el empresario de los símbolos de la comunicación. Entonces, es posible que cuando se emplea un obrero hoy, no es que se le esté explotando, sino que se le este, más bien, que se le esté protegiendo, más bien. El empleo de un obrero descalificado, hoy, ese necesita protección no explotación y ya el señor Peter Drucker, se escribe Drucker, para el que lo conozca, está el concepto de sustitución de proletariado por la categoría de cognitariado. Lo que comienza hoy, es el fin del proletariado y el comienzo del cognitariado, porque lo que vale, porque lo que vale, ahora en adelante es el saber, el conocimiento y no la fuerza, no la fuerza que movilice la capacidad en términos físicos. [Murmuran] X, X, vea, compañeros el término teórico que estoy pronunciando es... el termino cognitariado, lo encuentran en un libro que se llama la Sociedad Postcapitalista, se escribe Drucker, el gurú el gurú sueco...bueno...

Ya hay una aceptación clara por parte del hablante de que estamos viviendo una nueva etapa histórica. Hay información nueva que apoyaría los argumentos iniciales presentes en el fragmento N° 10, donde planteó el tema, consecuencia y conclusión de la temática a desarrollar durante el seminario. A estas alturas, transcurridos más de 80 minutos, los oyentes intentan reducir el agotamiento aparente, por lo cual se escuchan murmullos entre los asistentes. Para retomar el control, el docente identifica con nombre propio a una estudiante, y le sugiere la acción de mirarle...vea...lo que transfiere a petición usando en tercera persona plural el contenido ...*compañeros*... colocando a todos, incluido él, en un grupo homogéneo muy cercano, donde no son evidentes los rangos. Es importante destacar que al cierre presenta un contenido y hace la referencia a

una obra y autor, recurso positivo que amplía y puede motivar a los interlocutores interesados en el tema.

En los fragmentos 53 y 54, hay una sugerencia de la estudiante, un contenido que implica la acción concreta del hablante. En este caso, la petición tiene implícitamente el desconocimiento de la estudiante acerca de la actividad extraacadémica que realiza el hablante, donde, como se espera, tiene varios libros publicados. La sugerencia no adquiere relevancia, por lo cual el docente retoma el turno y continúa con la clase. Como se puede ver: *Est.1: Y usted por qué no se escribe un buen libro... [Murmuran], Doc: Bueno, ciertamente es una categoría postmoderna... Se encuentra luego una frase incompleta e incompatible ...es una palabra muy importante de lo que se llama, los postestructuralistas franceses... la reiteración de frases que da tiempo al docente para el cambio de tiempo verbal ...se refiere, se refiere en principio al lenguaje, o se refirieron en principio al lenguaje.... Seguido del enunciado precedido por la conjunción adversativa...pero hoy, la categoría de deconstrucción a emigrado para ser usada en los procesos de construcción de subjetividades y construcción de relaciones que está en pleno uso de comunicación de identidades.*

A continuación se destaca el uso reiterado de la conjunción y el operador argumentativo de concreción...*Por ejemplo: para definir identidades, se habla de construcción y deconstrucción de identidades, construcción y deconstrucción de lenguaje, construcción y deconstrucción de comunidades, construcción y deconstrucción de mundos de vida.*

Presencia del conector

consecutivo...Entonces, esa categoría de la deconstrucción que es del señor Jacques Derrida y del

señor Gill Deleuze franceses los dos, se refieren en principio al lenguaje... Seguido justifica y se vincula al grupo del autor que cita por segunda vez, al mismo nivel y con cierta cercanía usando también un reformulador recapitulativo para mostrar como lo indica su nombre una conclusión o recapitulación proveniente de los enunciados anteriores,

...porque bien

compañeros al fin y al cabo lo social es lenguaje, al final lo social es lenguaje... sin la palabra, sin la palabra,, no hubiera sido posible llegar a comunidades intercomunicadas,... (Se infiere la relación causa – efecto) *...ha sido el proceso de ser social, el proceso óntico, que ha llevado a un proceso de modificación cerebral, que ha llevado a un proceso de* Se aprecia finalmente un argumento que señala la profunda *modificación de pensamiento, a un proceso de*

transformación del lenguaje...

transformación que afecta de manera especial al lenguaje. Para cerrar la sesión, y en particular el fragmento que se analiza, el docente define una categoría y sugiere un autor de referencia para ampliar el tema. Se destaca en esta emisión, además de lo anterior, el uso reiterado de los adjetivos que califican y acercan el objeto al oyente de manera especial: *...Lenguaje, es el punto de la sociedad, el punto de lo social, hay un librito de Jesús Puerta, la Sociedad como Discurso, que viene bastante bien hoy, para enterarse bien, el capítulo 1, es un libro chiquitito 72 páginas...bien, dejamos acá, seguimos la próxima clase. ¿Bien?, Bien. Se trata de un* cierre sugerente en la medida que hay un tema, un texto y un autor como guía.

Encuentro N° 2.

Según los planteamientos de (Hymes, 1964 c.p. Brown y Yule 1993, p. 65), la coordenada deíctica del objeto indicado, la de asignación y la de discurso previo, en especial esta última, permite al oyente interpretar lo que se dice a la luz de lo que se ha dicho. Inserta una estructura temporal acumulativa en el índice, puesto que debe poner al día continuamente la información del componente del discurso previo para dar cuenta de lo que se ha añadido más recientemente.

Lo enunciado nos coloca en la entrada del fragmento N°1, emitido por el docente, luego de saludar al grupo e iniciar su exposición, tal como se ve en el siguiente fragmento:

Doc: Allí quedó otra cosa, que queda como si no fuese tratada. Bueno, sin embargo, yo creo, que allí hay una persona que no intervino. Como se puede inferir, hay un espacio, unas sesiones intermedias entre el encuentro N° 1 y el N° 2, en los cuales el docente escuchó y tomó nota de las exposiciones de los estudiantes a los que dejó trabajar a su manera, indicando sí, unos temas y una bibliografía de consulta básica dada al iniciar el semestre. Cuando terminan las sesiones de exposición, sigue el encuentro para evaluar o retomar en conjunto, las apreciaciones del docente en torno a la actividad, que tenía como etapa final la evaluación del trabajo oral presentado por los estudiantes.

En este caso, al ingresar el docente al aula, su primer comentario gira en torno al tema de las exposiciones y la actitud de los estudiantes. Como se aprecia en el fragmento N° 1:

Doc: Ella es oyente, porque ella se inscribió como oyente, son 22 nada más, son 23 pero una es oyente. Yo creo que los 22, incluso esta que es oyente, me entregó el trabajo y me dijo: yo habría expuesto de esta manera y tengo su trabajo ahí. De manera que yo creo, que todos hicieron un esfuerzo, todos, y que claro, ese esfuerzo se ve en la performatividad o sea en el éxito alcanzado, tiene que ser tenido para esta especie de cosas de ética, hasta donde han tenido oportunidad para conocer.

La relación docente estudiante en este caso está basada en el respeto y la identificación de los participantes a los que diferencia o clasifica según un procedimiento administrativo que indica quien es estudiante regular u oyente. Hay un reconocimiento público y positivo del docente hacia el trabajo presentado por parte de los estudiantes, favorece situaciones y personas, manifestando al cierre un argumento que justificaría o pasaría por alto ciertas fallas en la exposición oral de los participantes.

En la coordenada espacial, el docente continúa planteando unos contenidos que se adecuan con el carácter institucional del currículo establecido para cada carrera. Como es lógico, hay unos objetivos que cumplir, razón por la cual llama la atención al grupo con un argumento, tal como aparece en el fragmento N° 1: *Bueno, y el semestre termina rapidísimo y tengo que pasar a la otra cosa, a la cosa de la, del, del bloque 3, tal como lo había dicho, lo cargo a prueba, porque le faltan unos detallitos, le faltan unos detalles, este están en el segundo apéndice-. El segundo apéndice acá [eleva la hoja y señala con el dedo índice], que yo les dije, que lo leyeran, para que iniciáramos esto, no siguiendo el esquema, sino más suave con mayor participación, pero este, no sé cuál es la técnica, sólo sé que ahí está la propuesta, de lo que yo veo que está ocurriendo y desde donde se puede ver el asunto que les dije. Se presentan varios aspectos importantes para analizar. El primero de ellos está relacionado con la posición del emisor y la orientación que da al seminario que guía y al cual presenta un trabajo de su autoría, que aún está por terminar. En segundo lugar, hay un imperativo implícito que tiene que ver con los deberes de los estudiantes como es la lectura previa de los textos sugeridos por los docentes y, por*

último, una sugerencia con un lenguaje coloquial con el fin de acercarse al grupo al que propone que planteen la técnica para orientar la actividad del día, indicando nuevamente el camino a seguir con el propósito de que participen los oyentes.

Tal como aparece reflejado en sesiones anteriores de clase, lo que sigue es la continuación del tema, ampliando las fuentes y relacionando directamente con el presente. Veamos la continuación del fragmento N° 1: *Fundamentalmente, la postmodernidad, es una época, es una...una época cultural, que se vive en la época postindustrial, esto del amigo Jean Francois Lyotard, en la Condición Postmoderna, informe sobre el saber. Postmodernidad, es la edad de la cultura o el nivel de la cultura, o la discusión cultural, que se realiza en las sociedades de punta, que viven la edad postindustrial, la edad postindustrial, ¿verdad? Lo que podría querer decir, que para nosotros, esta negado o vetado que podamos discutir de postmodernidad, puesto que si postmodernidad es la época cultural o el horizonte cultural, o el debate cultural, o el debate cultural, que se libra en las sociedades de punta que viven la edad postindustrial, nosotros no somos postindustriales, quedaríamos lógicamente excluidos de ahí. Esa es la discusión que tiene acá y vienen a discutir el bloque 24 y 26, vienen dos alemanes uno que se llama J. Gauss, que cree, que ha estudiado el pensamiento latinoamericano como Mónica Fanning, para discutir aquí en esta universidad, son conferenciantes itinerantes y van a pasar por aquí. [Ruidos](i)* Se aprecia una referencia puntual a la autoridad, con el fin de reforzar el peso de los argumentos presentados para convencer a los oyentes, juicios valorativos que lo involucran en la medida de su conocimiento. Vincula aspectos a través de peticiones de retroalimentación como *¿verdad?*, cuya función es la de asegurarse la atención del interlocutor y ejercer el control del contacto (siendo la entonación continuativa).

Se observa igualmente relación causa – efecto usando la tercera persona del plural para expresar una proposición negativa que surge como contraargumento a la información dada anteriormente. La secuencia es: *...nosotros no somos postindustriales* → *quedaríamos lógicamente excluidos de ahí...* No siendo asertiva en su totalidad, sobre todo por el sentido probable del segundo cuerpo del enunciado que sería el efecto.

Es evidente la intención de caracterizar el grupo al que pertenece: *Doc: Vienen el 25 y 26 de junio, para discutir, con nosotros los profesores, sobre postmodernidad latinoamericana y en el*

sentido de lo que, se están (sic) hablando los latinoamericanos, de cuál es el nivel cultural, cuál es la vida material y cultural en Latinoamérica. Continúa con la exposición de argumentos que validan la acción que realizaría en conjunto, la cual es discutir acerca de la problemática propuesta.

Al vincularse con la actividad, el docente señala aspectos relevantes como quienes son los que integran el círculo y sus líneas de acción: *...Ellos mencionan al núcleo de Bogotá con Jesús Barbero, lo toman de caballo de batalla, en el nivel, en el nivel de estudio de la cultura, toman a un argentino que se llama Néstor García Canclini, lo toman como caballo de batalla también para el análisis, y un chileno que se llama Norbert, Norbert eh...eh...lo toman como caballo de batalla en asunto económico. Uno, de cuestiones culturales también, que es Néstor, que escribe un concepto, que es culturas híbridas, que es un argentino, que investiga en México y Norbert, un investigador chileno... total y una francesa chilena, que es inteligente, que se llama Richer, investigadora que también aparece (sic) caballo de batalla en el análisis, total, diría aquí, que para introducir, entonces, que la postmodernidad es un debate universal, que en el documento en el documento básico de 1979, escrito por Jean Francois Lyotard, que se llama la Condición Postmoderna, aparece la definición de todo el punto tercero: la postmodernidad es la época de la cultura, que vive la sociedad de punta postindustrial y para América Latina se está discutiendo esto en los núcleos en las comunidades como Caracas, donde quien comenzó fue Rigoberto con el núcleo nuestro y todo esto, y en Bogotá se comienza con el núcleo, este, con el paradigma de Jesús Barbero, es un español colombiano y en Chile Norbert, y en México Néstor, y ahí está la discusión, qué está ocurriendo, qué es lo que está ocurriendo....(i) En la primera parte se puede observar un procedimiento descriptivo que ubica al oyente en el contexto y la situación particular. Cuenta también con los juicios valorativos dados por el docente apoyado en el recurso de la déxis espacial, personal y temporal que hacen del texto un todo unificado y comprensible para los oyentes.*

En los fragmentos 4 al 8 nos encontramos con la pregunta abierta de parte de una oyente que apunta a clarificar un concepto en particular: *Est.4: Lo que sigue en discusión, es lo de sociedad de punta.... Ese término ahí, ¿cómo va?, turno de palabra para el docente que manifiesta su acuerdo con la estudiante en que es necesario ampliar el concepto, motivo por el cual, como es usual, el docente recurre a la autoridad. ...Doc: Correcto, sociedad de punta, sociedad de punta, la menciona, la menciona, eh la menciona, Jean Francois Lyotard y por supuesto es un lenguaje moderno, yo diría que es un lenguaje post neoliberal....(juicio valorativo que*

posiciona al locutor y le implica con un nivel de conocimiento particular)... *porque a Jesús Barbero de Colombia, a Néstor, al chileno, no se les ocurría hablar de sociedades de punta, porque no hay punta, porque no hay punta, porque García Canclini mismo, dice que: lo que hay son sociedades híbridas y además que por vía de Gauss... (i) [Ingresa una estudiante al aula y el docente dice: adelante]... por vía de Gauss, está, está la crítica. Después, yo les digo todo eso, porque conversamos, conversamos mañana...mañana a las 10am. La coautoría es vinculada a los juicios valorativos que pone en la palabra de los autores aspectos muy subjetivos que tendrían que ser corroborados haciendo seguimiento a la obra del autor directamente.*

Los argumentos que plantea el docente a continuación están cargados de una subjetividad comprometedora, en la medida que no recurre a la cita textual sino que por correferencia emite juicios valorativos: Veamos en este caso:

¿Qué dice Gauss?, echando mano de lo que se llaman hoy los estudios culturales, fundamentalmente a partir de los círculos culturalistas de Virginia de Inglaterra, señalan que las sociedades de punta, han sido y son un prurito, ¡falso! Falso, porque ellas, las sociedades de punta, tienen la conservación de las sociedades tradicionales, han inventado esta categoría para definirla, que las sociedades de punta no son sociedades de punta, esto lo pongo ¡yo! porque el mismo Estados Unidos, que aparece como sociedad de punta y Alemania sociedad de punta, además de los países africanos y Estados Unidos de los países latinos, tienen lo que se llama el cuarto mundo.

En la línea cinco, se puede ver claramente que el hablante toma posición y criterio determinante para emitir un contraargumento que enseguida amplía y explica recurriendo al nivel comparativo, donde se plantea diferencias y semejanzas entre los contextos y sus situaciones.

Hay un avance positivo hacia la entrega continua de información nueva por parte del hablante haciendo uso de los ejemplos, comparaciones y juicios, como bien se puede ver en la continuación del fragmento anterior que es el N° 3: Doc: *...No solamente tienen el híbrido que ellas son, la parte tradicional, sino que tienen, lo que hoy se llama el cuarto mundo. El cuarto mundo, es la masiva migración, la masiva migración de los países del tercer mundo a formar parte de los países del primer mundo. El cuarto mundo hoy, es la faja marginal, la faja marginal grandemente marginal de las sociedades, que se trasladan de ese tercer mundo al cuarto mundo. Por*

ejemplo: África, tiene rodeado a Alemania hoy, rodeado a Alemania y Latinoamérica, todo el mundo quiere irse a Estados Unidos y aquello es saltando la parte del norte de Méjico, que tiene miles de kilómetros, esos que saltan por sobre las mallas, son los que van a construir el cuarto mundo, que es el trasplante o migración de la población del tercer mundo. El nivel en que se ubica el hablante deja claro una realidad conocida por la mayoría de los oyentes, quienes se mantienen atentos a la enunciación hilada de argumentos que presenta el docente en este caso. Se trata de una exposición lógica que vincula aspectos sociales y culturales compartidos.

Continuando la línea de análisis del mismo fragmento N° 4, nos encontramos con el reiterado marcador metadiscursivo conversacional que distingue en este caso un interés del hablante por entregar turno, cumpliendo así el marcador con la función fática de regular el contacto entre los hablantes:

Doc: Bueno, bueno, todo eso es...ahora supongo, que asuntos como este, es difícil llegar en la primera comunicación. Para nosotros que estamos en esto...tantos años en esto, y deben haber personas acá que no han reflexionado sobre esto, que no tenían nueva información de tal cuestión. Total pues, que hay eso.

Es clara la distancia que toma el docente respecto a los planteamientos acompañada de un argumento y un juicio que pretende validar con el trabajo que presenta al grupo: *DOC: La postmodernidad en que estamos, yo entro con cierta reserva, con cierta reserva, por eso dejé, me separé un poquito del círculo con Frank, [entra un estudiante y el docente dice: adelante] para que Frank tuviera una posición. Me alejo, para tener una posición más blanda, que es esa que está allí, en ese papel que yo les entregué en el capítulo, y que la próxima semana veremos...*

En las líneas de los fragmentos 6 y 7, el docente manifiesta y despliega una serie de argumentos, juicios y proposiciones negativas partiendo del señalamiento de la dirección del pensamiento y la acción hacia los estudiantes:

Est.1: ¿Es esta?

*Doc: Sí. Y tal, tal como les dije aquel sábado, a los 14 que asistieron. **Bueno**, ¿Cuál es el punto de vista? Cada quien puede tener su punto de vista, la interpretación de esa transición, puede ser, **bueno**... millonaria, porque cada quien puede tener su punto de vista de esa transición, lo*

cierto, es que ya no se puede ignorar que estamos en un proceso de transición dentro de los procesos globales y de los procesos particulares, económicos, técnicos y comunicativos, políticos, sociales, éticos, organizacionales. No se puede tener duda, que estamos transitando una recivilización, una inversión de las civilizaciones, estamos en unos procesos en donde ya no se busca la línea de las creencias del proyecto moderno lineal, hacia el concepto de modernidad, que era creer en una historia que iba escatológicamente, una historia que iba escatológicamente hacia un punto, un progreso, un progreso que era fundamentalmente el pensamiento y la categoría, que conducía de las sociedades atrasadas a las sociedades avanzadas. ¿No? y que toda sociedad tenía que pasar por esos estadios o estadios (sic) para poder presentarse un día, por donde los otros ya habían pasado, que es el progreso. Una historia, una libertad, una libertad que es fundamentalmente, una libertad individual, desde el punto de vista del proyecto burgués, del proyecto liberal, pero una libertad que era colectiva a partir del manifiesto comunista de 1848, que era una libertad colectiva para la humanidad, porque saben ustedes que había una proyección, habían dos proyectos modernos: el proyecto moderno liberal de la propiedad privada del capital, y un proyecto colectivo, colectivista, de la sociedad colectiva de la sociedad organizada, que se traslada colectivamente...

La información subrayada forma parte de la información vieja anunciada en el primer encuentro con una leve variación en la forma siendo en el fondo lo mismo. El turno tomado por el docente inicia con la aceptación abierta a la pregunta cerrada de confirmación que realiza la estudiante y continúan recordando información dada sólo a los que asistieron en otro momento, en presencia del marcador discursivo...*bueno*... para seguir con una pregunta sin interés de que sea respondida por los oyentes a quienes les manifiesta, como es lógico, el hecho de que cada ser humano tiene un punto de vista diferente respecto a esa transición. La presencia de la proposición negativa está planteada de tal forma que apoya la razón del juicio valorativo expuesto. Sirve de apoyo y genera nuevos argumentos donde se *juega* con los tiempos presente y pasado que le proporciona elementos y situaciones posibles de comparar por estas en el nivel de los hechos verificables por los oyentes que pueden haber vivido esa etapa histórica o ratificarla por vía del texto.

Siguiendo las líneas del fragmento N° 7, encontramos un tratamiento particular de juicios valorativos que justifican una actitud de todo un continente y que hoy está dando un nuevo giro, tal y como lo plantea el docente.

Bueno, el informe que nos trae Erwin Gauss (sic), acerca de lo que pensamos los latinoamericanos, eso fueron patrañas que se terminaron, los sí (sic), latinoamericanos ya no pensamos que vamos a trazar un progreso, que primero tenemos que pasar por la situación italiana, después por la situación francesa, después por la situación alemana y al final estaremos en la situación de Estados Unidos, cuando Estados Unidos esté en Marte, esté en Marte o esté en las estrellas, nosotros estaremos, donde está Estados Unidos hoy. Todo eso es falso, no hay posibilidad de que haya una unificación cultural, no hay posibilidad de una identidad cultural, porque incluso los mayas de Centroamérica, los aztecas, están corriendo, dejando lo que eran cuando Montezuma, dejando de ser, para convertirse en ese salto cultural, que los está, que los está, eh...culturizando de otra manera, que los está transformando de otra manera. En Perú y Ecuador, hay una violenta transformación de los indios, que no se puede pensar que ellos tengan otra identidad y como minoría nacional tampoco pueden pensar y creer y creer, que su identidad, por ejemplo: los incas, los incas peruanos, o los incas ecuatorianos con su lenguaje aimará, vayan a convertir a esas naciones en lo que ellos son.

La reflexión del hablante lo hace partícipe de la situación por medio del uso de la tercera persona del plural. Se apoya en la comparación, en las relaciones causales para llegar al planteamiento donde rechaza lo enunciado...*Todo eso es falso...* Inicia así unas proposiciones negativas que anulan las razones de peso presentadas en líneas anteriores, apoyándose en el argumento que finalmente expone y es visible a los oyentes, o mejor, más cercano a los oyentes que tienen información al respecto y vivencias personales en ciertos casos. Continuando con las líneas del fragmento N° 10, se encuentra el llamado de atención del docente a los estudiantes acompañado de un juicio valorativo asignado por medio del adjetivo que lo posiciona: ...*Miren, eso sí que es fuerte, eso es fuerte. Bueno, todo eso, por ahí va el rumbo de la cuestión, por ahí va el rumbo de todo ese problema que estaba leyendo y leyendo, porque esto hasta antier, hasta ayer, estábamos metidos con eso: el progreso, la libertad, la libertad, la historia, la ciencia, la ciencia, eso que es lo que nos compete a nosotros en epistemología, que es un proceso que ustedes lo distribuyeron muy bien acá, los que repitieron bastante, muy bien acá, y método científico y ciencia y método.* Se destaca nuevamente el señalamiento de la dirección del pensamiento y la acción del docente dirigido al estudiante, que argumenta

señalando que él estaba involucrado realizando la acción de leer junto un colectivo *...nosotros estábamos metidos...* y que le sirve de referencia para valorar el trabajo de los estudiantes a quienes se refieren *...ustedes...* de acuerdo con el tratamiento de persona y contexto.

La evaluación del trabajo presentada por los estudiantes se caracterizó por cierto reproche sutil del docente, ya que, en su mayoría, el grupo no acató las normas o sugerencias dadas por él en cuanto a la estructura y profundidad con que los temas debieron ser tratados. Este es el caso, continuando con el fragmento N°7, *Doc: Bueno, repitieron en cierta manera el corazón más común, ingenuo, de lo que fue la modernidad aunque no penetraron, no, no, penetraron, en lo más profundo de la modernidad, eso que yo les decía, ¿se acuerdan?, métanse en el isomorfismo, métanse, no, que esa palabra la desconocemos, ah bueno, que describan, ah...que se metan con Mario Bunge, con Mario Bunge y con los alemanes, que tratan el problema de los explanan y de los explanandum, que es realmente donde viene a concretarse el problema de la lógica de la ciencia.* El reproche hace hincapié en el continuo señalamiento de la dirección del pensamiento considerada más válida y oportuna por estar al día y reflejar claramente la problemática de la transición histórica en que se vive. Se reitera la cita a la autoridad como argumento de peso para apoyar la iniciativa del hablante. Termina con un juicio de valor que apunta a manifestar sus creencias y pensamiento. Esta expreso el hecho que el estudiante no se aproxima a la dirección que le sugirió porque afirma no conocer el concepto que el docente plantea. Como se ve enseguida, el mismo hablante justifica la acción del estudiante, sus carencias, afirmando:

Doc: Bueno, no tuvieron tiempo de meterse ahí, pero hasta hoy o hasta ayer mejor, ¿En qué se creía?, en ese método científico, en esa ciencia newtoniana en ese proceso de la hipótesis, que busca un marco teórico y el marco teórico está hecho, porque son los conceptos, las nociones que están dichas en los diccionarios y en las textología (sic) y que se llamó a todo eso, una investigación de certidumbre, de certidumbre, que con una hipótesis y formado con un marco teórico, con una fiambre neutral metodología de las reglas del método científico, podríamos alcanzar conocimientos válidos y confiables. Bueno, todo eso hoy,

esta derrumbado. Está en crítica, está en discusión, todo eso está en análisis hoy, por eso entonces, por donde viene, yo he reaprendido a plantear el problema, que está en esta hoja que les doy, en esta hoja.

La aproximación del hablante al problema y su tratamiento deja ver en las últimas líneas el interés del docente por mostrar un producto teórico con el fin de que sea tenido en cuenta como referencia debido a su potencial argumentativo que ha venido demostrando al grupo que orienta. Es el espacio en el que el hablante aprovecha para vincular lo vivido en otro contexto como referencia que pretende dar mayor relevancia al tema como a quien lo expone. Veamos: *Doc: Yo les propuse que la postmodernidad, como me pusieron a hablar en un evento allá en Maracay, y éramos dos no más, otro y yo, imagínense con los postmodernistas casi matándome, que les dijera qué es lo que la postmodernidad producida en matemáticas, casi me apedrean, [sonríen en el grupo], entonces me propuse decirles dónde está el problema, y me propuse definir estos siete sujetos que están aquí, muchachas, lo tienen en sus manos, compañeras, ¿Lo tienen en sus manos? Est.3:sí...sí.* La anécdota sirve como apoyo al argumento, ubicado en un contexto y grupo particular al cual presenta previamente el mismo contenido teórico que hoy ofrece a los estudiantes, razón por la que plantea la pregunta cerrada con una marca muy sutil de ser orden o mandato, ante la cual recibe una respuesta afirmativa que contrarresta la duda inicial del hablante.

En los fragmentos 7 al 10, se observó y señaló de manera particular el empleo del marcador discursivo...*bueno...*, presente con recurrencia a lo largo de los fragmentos. Como lo señala (Portolés, 1998, p. 106), un marcador frecuente como *bueno* no presenta una nueva formulación de un miembro precedente, indica tan sólo que el miembro que le sigue es aquel que se ha de tener en cuenta para la prosecución del discurso, lo que tendrá consecuencias inmediatas en la organización. Las posibilidades de uso serían dos: como reformulador contando con los dos miembros expresos y como estructurador de la información.

Se tiene en cuenta que el marcador en cuestión constituye una evolución del adverbio asertivo que puede vincular el deseo del hablante, frente a una pregunta, por ejemplo, y su admisión ante la sugerencia, petición u ofrecimiento que pueda hacer el interlocutor. Siguiendo a (Portolés, 1998, p. 129), lo mismo sucede con el significado informativo *pues*; introduce una información importante en relación con el resto del discurso y puede adquirir un sentido de oposición, que es el que llevó a los gramáticos a hablar del “*pues* adversativo”, fruto de la interacción entre el significado habitual del *pues* comentador y una respuesta no preferida. En los casos donde está presente el marcador en el encuentro N° 1, se ha afirmado que cumplía la función de marcador metadiscursivo conversacional y de modalidad deóntica, aspectos a revisar y profundizar por el carácter mismo de la categoría en cuestión. Ver a continuación la función del marcador los siguientes casos:

Tabla 7. Situación del marcador discursivo.

Cita textual de los fragmentos N° 1 al 10	Situación del Marcador Discursivo
1..Bueno, bueno eso es...ahora supongo que ustedes han leído...	Da cierre al tema, indica comienzo de otra etapa e infiere una acción realizada por el oyente. Marcador Metadiscursivo.
2. ...Y tal, tal como les dije a los 14 que asistieron, bueno ¿Cuál es el punto de nueva vista?...	Incita a que el oyente se concentre en la información apoyando su idea en una pregunta abierta. Formula.
3. Bueno, el informe que nos trae Erving Gauss...	Indica que la información nueva que viene es de interés para el oyente
4. Miren eso si que es fuerte, es fuerte. Bueno, todo eso, por ahí va el rumbo.	Consentimiento del juicio valorativo precedente, encierra en tiempo y espacio.
5. Los que repitieron bastante, método y método, bueno, repitieron en cierta manera el corazón más común...	Sugerente reproche, donde el marcador señala cierto desacuerdo o desaprobación acompañada del argumento.
6. ...no que esa palabra la desconocemos, ah bueno, que describan ah... que se metan con Mario Bunge...	El marcador acompañado de esa partícula señala un reproche. El docente indicó un camino que no siguieron en su totalidad los estudiantes.
7. Bueno, les dejo la palabra, este creo que K quiere decir algo.	Cede el turno, cerrando la idea y acompaña el enunciado con el marcador

	metadiscursivo <i>este</i> .
8. <i>No se dan cuenta, que eso es de otra Le entonces...bueno, eso es ¿Qué apunta con el otra cosa?</i>	precede el conector consecutivo y <i>manera</i> uso del formulador a que concluye la idea manejada.
9. <i>Bueno, el negativo es un escéptico...Encabeza</i>	la respuesta luego de una pregunta cerrada hecha por un oyente.
10. <i>Bueno, yo sin embargo creo que allí Exp hay...</i>	presada la posición del docente, introduce con el marcador para prevenir un posible desacuerdo con el oyente
11. <i>Bueno y el semestre termina rapidísimo...</i>	Cierra la idea previa y enfoca al oyente en un nuevo contenido
12. <i>...con mayor participación, bueno, Sutil no sé cuál puede ser la vincula con la frase adversativa, seguida técnica...</i>	del reproche, donde el marcador se <i>pero este</i> , de la proposición negativa.
13. <i>Bueno, todo eso hoy está derrumbado, está en discusión...</i>	Introduce un juicio valorativo y un argumento.

Fuente: Elaboración propia.

Por otra parte, con apoyo en la Matriz MAC²PS y la lectura de Foucault, se llega a la reconceptualización de la práctica pedagógica como una práctica discursiva articulada a la enunciación. De esa práctica se está analizando el discurso docente reconociendo y estudiándose en la relación saber – decir del saber. En este punto, un aspecto importante que debemos tener en cuenta, por el contenido de los fragmentos, es la disciplina que, parafraseando (Díaz, 1999, p. 47) a Michel Foucault, la identifica con un tipo de poder, esto es, con una modalidad de su ejercicio que comprende un conjunto de instrumentos, técnicas, procedimientos, niveles de aplicación, objetivos, etc.

En palabras de Foucault, esa modalidad de control se refiere a métodos o prácticas culturales, técnicas que intentan describir dentro de un contexto histórico. Este preámbulo acerca de la disciplina es una referencia para comprender la dinámica de las siguientes situaciones en las que el docente en conjunto emplea el dispositivo que articula las relaciones de poder, las relaciones de comunicación y las capacidades objetivas, veamos:

Señala la dirección del pensamiento y la acción: Expone su producción

*Doc: Entonces, **me propuse definir** estos siete sujetos. Estos siete sujetos y tercero **escribí** estas 16 leyes, que es lo que hay como una propuesta.*

Hace Inferencias, preguntas, sugiere, argumenta, propone

*Ahora, **suponiendo que todos hemos leído**: ¿cuál puede ser la técnica ahora de conversar entre nosotros?, puede ser, puede ser, que ustedes tomen la palabra, comenten y yo intervenga también, **porque de todas maneras** ya la propuesta que yo iba a hacer, **está ahí** y **ahora sirve hasta de puente, hasta de puente porque está aquí**. Eh... esa puede ser la **técnica**, que ustedes intervengan, que critiquen, esa puede ser...*

FORMAS DE RELACIÓN

Establece relaciones Jerárquicas Argumenta, acepta, contra argumenta

*...alguien podría criticarme, alguien que sepa bastante me **criticaría**, debiste comenzar por las materialidades del sistema, que fundamentalmente son las cuestiones de tipo científico ontológico, comienza con unas subjetividades, que son la definición de los sujetos, **porque los sujetos están marcados por objetividades, que yo no las digo** pero emiten subjetividades y no las emiten fundamentalmente a través de discurso.*

Incita a producir....

CIERRE: ...Eso está más o menos puesto allí, eso está expuesto compañeras, casi para provocar discusión.

El esquema pretende reflejar el tipo de relaciones y capacidades que manifiesta el docente en el desarrollo de la práctica educativa. En el nivel del contenido, se puede ver la presencia y función de las categorías y estructuras léxicas, semánticas y pragmáticas que reflejan la actitud e intención del interlocutor. En este caso se destaca el manejo de los tiempos verbales, las explicaciones, la inclusión y exclusión como miembro del grupo. En cuanto al nivel de los contenidos que se relacionan directamente con el saber

producido en el campo o disciplina correspondiente e independientemente del grado de profundización y actualización del conocimiento del docente, el saber queda allí sometido a un proceso de transformación, haciendo evidente que una cosa es el saber que circula en el interior de las comunidades científicas que lo generan y otro el saber transformado en objeto de enseñanza en la institución universitaria.

Cuando se trata de relacionar la experiencia cotidiana con el hilo teórico argumentativo que el docente viene trabajando, se puede observar el uso del adjetivo seguido de la pregunta a sí mismo continuando con la justificación débil y la referencia a la situación cotidiana que involucra a los oyentes. Veamos:

Primero, qué es lo que a mí me parece, porque a mí me tienen mortificado esos que cantan aleluya, ¿Por qué hasta ahora andan cantando aleluya? Usted sabe, el montón de gente que canta aleluya, Chávez que es tan fregado, estaba rendido, estaba haciendo el acto en la casa del padre Rivolta y había otro cura, otro cura y prácticamente este cura y el otro cura, prácticamente lo tenían secuestrado, [sonríen], es decir, que de esos aleluyas, prácticamente no nos podemos excluir y el sujeto aleluya y el sujeto aleluya, pero que lo diga yo en mi casa, que la mujer mía se metió a eso [sonríen], y eso no cree en otra cosa. Todos creen en ese libro, en la Biblia y parece que hay multitud de biblias, ahora una de una.

Una referencia colectiva que pasa a ser individual y a un tercero para nuevamente llegar a la tercera persona plural. Es la cotidianidad puesta en escena de la manera más coloquial, cercana al oyente, en la medida que ellos conocen el referente. Los juicios expresados generan distensión en el grupo al cual involucra seguidamente, para finalmente abandonar esa pertenencia al grupo y al fundamento de esa creencia.

Continúa el fragmento con: *Doc: Casi pensé, cuando puse escéptico cínico, casi pensé en un profesor que da clase aquí, en un profesor que da clase aquí, pero también en mis compañeros, que yo ando durante 20 años con ellos y ellos dicen: muera imperialismo, no imperialismo, el liberalismo y no hay y esa (sic) gente anda, será esos (sic) compañeros míos, será porque yo no tomo, pero andan con una botella de whisky, y donde quiera les digo: pero si tú eres crítico, eres antiliberal, ¿Por qué es que no puedes dejar la cerveza, dejar el ron, el whisky, y las cosas finas?, porque les gusta las cosas finas. Los compañeros míos de Caracas, que andan en el círculo crítico (...) siguiendo el principio que les dio Marx, que la burguesía, lo único que tiene bueno son las mujeres, tal vez salió, son lo único bueno, de manera que yo prefigure que estuvieran acá.*

La clasificación de personas y situaciones que hace el

hablante involucra principios y situaciones que lo llevan a elaborar juicios hacia la actividad y actitud de sus propios compañeros de la institución, teniendo como premisa el hecho que está presentando una clasificación. Esa situación llevó al oyente a un

acercamiento con el grupo al cual sugiere ...*Yo no sé, si a ustedes les gustaría comentar esto, yo lo hice poniendo a mis compañeros como prefiguración ahí en los sujetos, sabiendo que tengo (sic), que no soy fundamentalmente materialista, soy subjetivista, más bien en esa descripción, y después las 16 tesis, en las que sí tomo partido, desde la número 1 hasta la 16. ... Bueno, les dejo la palabra, este, creo que X,*

quiere decir algo...

señala. y se posiciona fuera del grupo por las características particulares que

Luego de
ceder turno de
palabra, el

docente toma la posición adecuada para responder a las inquietudes que surgen en el grupo respecto a la clasificación que ha presentado. De las observaciones que hace respecto a las preguntas e inquietudes que surgen del grupo, se destaca su posición argumentada y la exposición de criterios tenidos en cuenta para abordar cada categoría. Se observa reiteración e interés por explicar basándose en el argumento y los juicios:

Est.4: Esto, los segundos que son neomodernos, ellos eran postmodernistas y se pasaron para atrás, no entendí... [Murmuran]

Doc: Yo prefiguro a los neomodernos, fundamentalmente, a los que fueron los revolucionarios. Yo creo en los neomodernos, fundamentalmente a un (sic) moderno revolucionario, yo veo a los marxistas que no se han rectificado, a los marxistas que no, que no (sic) han rectificado, que sueñan con una revolución y no se dan cuenta, que esto no es posible, que esto es de otra manera. Entonces... bueno eso es... ¿Qué otra cosa?

Est.3: ¿Por qué son postmodernos negativos?

Doc: Bueno, el negativo es un escéptico, es un escéptico. Al moderno negativo creo que lo tengo en el segundo, que son los que describe Lincon, ¿cómo es que se llama el que hace la clasificación científica?...¿Quién la hace?...quien hace la clasificación científica, hace la clasificación científica de tipo negativo, para poner postmoderno en dos sentidos: sentido afirmativo, que es que critica lo moderno y le da una salida a lo moderno, pero le da un sentido afirmativo postmoderno que es posterior a la modernidad, y sin embargo está afirmando que se toma, que se toma una posición optimista. En cambio los postmodernos negativos son aquellos que renuncian a todo y no dan salida, renuncian a todo y no dan salida.

Est.4: Se pueden meter en el grupo 2, en el grupo de los nihilistas, en ese grupo... [Murmuran]

Est.5: Los nihilistas se apartan... [Murmuran]

Doc: Puede ser, puede ser (sic), ahora ¿Por qué lo dice usted?

Est.4: Yo, tome esa parte negativa que está en estos dos grupos, ahí porque los nihilistas critican, los apocalípticos, los del programa aleluya, y los liberales que esperan y no sé hasta qué punto hacen algo...

En este momento de la sesión, donde surge un diálogo propiciado por el docente para intentar aclarar las dudas que pudieran surgir luego de presentar la clasificación que ha venido desarrollando, se puede ver que la intervención de los estudiantes deja ver cierto desconocimiento de categorías más que de relaciones y criterios empleados por el docente para abordar tal tarea. En esta etapa, pasados los 90 minutos de clase, hay distensión y moderada pérdida de interés del docente por retomar el control y mantener la atención del grupo.

Sin descuidar en su totalidad ni el control ni las apreciaciones del oyente, como se puede confirmar en el siguiente fragmento donde reprocha la manera de expresarse de la estudiante a quien llama la atención. Veamos: *Doc: Ojo, hay que ser sistemático, eso de que no hacen nada, no se les puede despachar así, el neoliberal, fijate esto: el neoliberal clave que se ha expresado mediante una sociología de la historia atajando, a los principios de la modernidad se llama Francis Fukuyama, se llama Francis Fukuyama y ese Francis Fukuyama, que es un japonés norteamericano, es un intelectual duro, intelectual duro,, que te va a fundamentar, fundamentalmente, te ataja a Hegel, **pero claro** tú no conoces a Fukuyama, ni a Hegel, y no sabes por donde va la modernidad, que decía, que fundó Hegel y por donde va la postmodernidad o la anti modernidad, hasta donde llega la antimodernidad, que funda Francis Fukuyama.* Es categórico su rechazo, da un argumento apoyado en un contraargumento fuerte usando la proposición negativa vinculada a la segunda persona plural...*fijate esto...* lo cual no es muy usual en el tratamiento de las personas en el contexto y menos a nivel institucional. Como se visualiza en el siguiente fragmento con el cual finaliza la sesión de clase, el docente reprocha e indica las características del lenguaje que debe ser usado por los estudiantes.

Este es el caso: *Doc: ...Ese es el lenguaje de nosotros aquí, el lenguaje de nosotros aquí, es muy calmado, muy parsimonioso, porque no puede ser como los muchachos ah... X, los muchachos guerrilleros, que querían acabar las universidades haciendo consignas y todavía... la carta que Frank le escribió a esos chicos, Frank que se calle la boca, porque es un neoliberal y los neoliberales no deben hablar [golpea la mesa] y entonces, ¿Qué discurso es ese?, así no se puede. Bueno, dejamos acá para el sábado.* Con el reproche, el docente se refiere a una situación en la cual involucra a una de las estudiantes por los referentes que ella puede aportar al tema. No deja de lado la

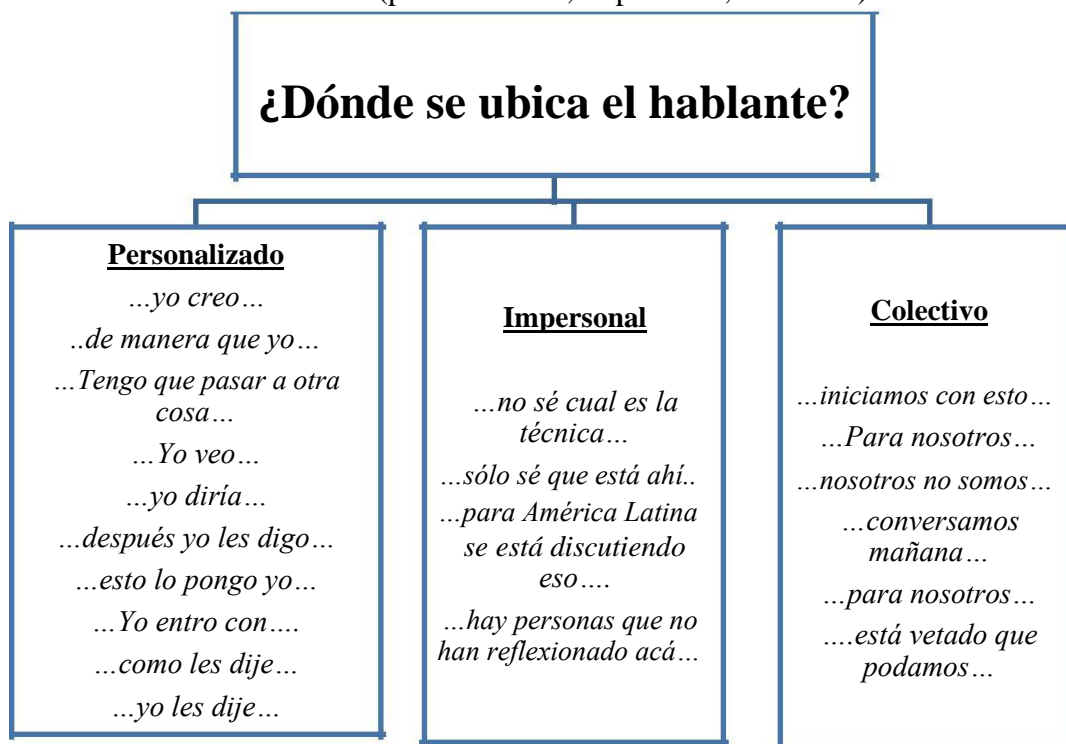
identidad de la estudiante, la marca o selecciona del grupo con nombre propio acompañando la enunciación de un juicio axiológico que vincula las creencias culturales y sociales de todos los presentes.

El uso del lenguaje no verbal, en este caso, es una respuesta a la molestia que siente cuando expone el juicio valorativo que contradice el ser y hacer de un grupo al cual no pertenece él pero sí su compañero de trabajo. Este caso serviría de ejemplo cuando no hay habilidad en el dominio de los elementos suprasegmentales, particularmente cuando el locutor no está leyendo sino que expone un tema preparado con la ayuda de un guion. Así, la persona puede experimentar una sobrecarga y descontrol de las emociones y aparecen elementos incontrolables en la recepción del discurso.

En el análisis de los fragmentos de los dos encuentros elegidos, se presenta como característica importante la posición del locutor. Como plantea (Vilà, 2005, p. 167), tres son las formas de presencia del emisor en el texto: a través del discurso personal, del discurso impersonal y del discurso con emisor colectivo. Particularmente, en el segundo encuentro, el docente amplía y ofrece información nueva, frente a la cual deja siempre presente su posición que fue más colectiva y más personalizada que impersonal.

La posición del docente en la clase magistral se hizo muy presente e implicada por medio del *yo explícito* y repetido acompañado de los verbos de opinión. Verbos importantes que vehiculan el tipo de estimación que realizó el docente con las palabras del otro que muestra como autoridad teórica, y que quedan incorporadas a su discurso con una orientación particular. El grado de certeza que quiso emitir el docente con el reiterado uso de citas, le acercó o alejó en determinados momentos responsabilizándole en muchos momentos por el uso excesivo de juicios valorativos y axiológicos. Ver la siguiente tabla con algunos ejemplos:

Tabla 8. Ubicación del hablante (personalizado, impersonal, colectivo).



Fuente: Elaboracion propia.

Recapitulación

Luego de hacer seguimiento a la estructura de los contenidos comunicaciones emitidos por el docente, se puntualiza que la clase magistral, en este caso, está basada en la argumentación, el juicio y los contraargumentos, como “ mecanismos discursivos y didácticos ” más usados, que caracterizan la posición y acción docente en el aula valiéndose del recurso de la reiteración acompañada constantemente de los marcadores, los conectores y las preguntas como estrategias específicas que estructuran el discurso.

Si la argumentación y la habilidad de razonamiento, siguiendo los planteamientos de (Saiz, 2002, p. 21), consisten en derivar, inferir una idea o extraer una conclusión de otras, explotar estas capacidades más importantes podría proporcionar conocimientos nuevos en virtud de las relaciones que establecemos con la información que ya se tiene.

Esta hipótesis se fundamenta en que la actividad propia del docente y sus procesos de pensamiento al descubierto. Como metodología, hacen ver la necesidad de conocer, comprender y debatir la estrategia, para instaurarla y potenciar las habilidades del estudiante como objetivo básico de la interacción. También hay que tener en cuenta que el razonamiento informal o cotidiano, que consolidó muchos de los juicios valorativos expuestos por el docente, no excluye el razonamiento formal o deductivo, sino que lo incorpora. En el razonamiento práctico se contemplan todas las formas de razonamiento que tienen lugar en contextos cotidianos; por otro se incorpora la *argumentación* como mecanismo de inferencia esencial.

3.5.2. Caso N° 2.

Aspectos generales:

Este caso parte de la distinción que establecen los estudios pedagógicos entre los tres métodos de enseñanza universitaria más comunes en todo el mundo: la exposición magistral, la discusión o trabajo en grupo y el aprendizaje individual, siguiendo los planteamientos de Prégent (1990). Referente al primer método, el autor distingue dos tipos de exposiciones magistrales: las exposiciones formales, como la conferencia sin la intervención del público durante la exposición, y las exposiciones informales, como la clase magistral. En cuanto al segundo método, la discusión o el trabajo en grupo, Prégent señala tres variantes: el seminario, el estudio de caso y la enseñanza entre iguales. El caso N° 2 estaría inscrito en este segundo método, particularmente en su primer variante que es el seminario.

Según Prégent (1990), el seminario consiste en hacer pruebas periódicas entre un pequeño grupo de estudiantes y un profesor, quien hace el papel de experto y animador en los estudios de un tema de su especialidad. En estas reuniones se acostumbra a realizar tres tipos de actividades: las lecturas, la redacción de textos y la discusión del contenido de los textos. En el estudio de caso, el profesor ofreció a los estudiantes ciertas

referencias documentales para que puedan informarse sobre el caso o el problema que se analizará o discutirá posteriormente entre el profesor y los alumnos. Por los contenidos comunicacionales emitidos por el docente, que se revisarán a continuación, hay momentos en que el carácter del seminario tal como está planteado en la estructura curricular del programa académico, pasa a convertirse en un espacio para la resolución de problemas específicos de la investigación que cada estudiante desarrollaba, acompañado de la exposición del docente, que cierra la actuación en la labor supervisor del trabajo que realiza con cada estudiante lo que proporciona criterios para evaluar a través del trabajo escrito y de una presentación oral. Esta actuación, según la clasificación de Prégent (1990), estaría tocando el campo de acción propio del aprendizaje individual, distinguiendo entre los estudios individuales dirigidos por el docente que supervisa el trabajo individual de cada alumno, es decir, su autoaprendizaje, y la autoevaluación de sus aprendizajes.

3.5.3. Caso N° 3.

Aspectos generales:

Como se trabajó en el caso N° 2, el análisis de este caso se inscribe en el método de la clase: seminario de investigación. Como método de enseñanza, se basa en el trabajo en grupo e intercambio oral de información utilizada para trabajar y profundizar, desde el análisis colectivo, un tema determinado.

Entre las funciones específicas del seminario está contribuir al desarrollo de cualidades de la personalidad con el fin de que pueda ejercer la actividad científica independientemente, contribuir al trato racional y efectivo de la multiplicidad de fuentes de información. Dentro de las normas para su realización, se encuentran las reuniones previas para el estudio de los temas, la reunión plenaria con una organización específica y la elaboración de un documento de cada encuentro. Como se pudo constatar, en este caso

ni en el anterior se cumplió con esas normas. Dentro de las finalidades del seminario se encuentra: transmitir la información, discutir informaciones y plantear conclusiones. Transmitir información en la medida que el seminario se destina a una actualización de los conocimientos o métodos de trabajo; la discusión en grupo, como una dinámica para interpretar y fundamentar el trabajo de investigación de cada estudiante; el planteamiento de conclusiones, bien sea de orden metodológico, cognoscitivo o práctico. Como fases del seminario están: la exposición del tema, discusión en grupos, ampliación de informaciones, análisis y juicio de datos que dan una nueva perspectiva de abordaje y, para finalizar, la presentación de conclusiones que por lo general se omite en la universidad, ya que el docente recurre al cierre con una intervención crítica de los temas como de los comentarios del grupo. Como una de las mayores ventajas de la realización de los seminarios está el poder complementarse a través del diálogo y retroalimentación con los demás integrantes del grupo.

3.6. Descripción cuantitativa y análisis de los contenidos comunicacionales referidos a *poder saber* presentes en el discurso del docente universitario

A fin de obtener información general de los contenidos comunicacionales referidos a poder y saber emitidos por el grupo de docentes observados, se tabuló el total de contenidos en función de la frecuencia (presencia –ausencia) de los mismos recogidos en la matriz de análisis *MAC²PS*, que arrojó un total de 1.598 contenidos. En términos generales, en cuanto a las áreas registradas, los porcentajes más altos se ubicaron en el área Kinésica, seguido del área lingüística, proxémica y paralingüística sucesivamente.

Tabla 9. Áreas y porcentajes.

Áreas	Porcentajes
Área Lingüística	24%
Área Kinésica	37%

Área Proxémica	20%
Área Paralingüística	18%
4 Áreas	100%

Fuente: Elaboración propia.

Los porcentajes obtenidos corresponden con estudios sobre comunicación y discurso, que han indicado que el uso de recursos no verbales es superior al uso de los verbales, reafirmando así que la función social está condicionada por la destrezas no verbales, las cuales llegan a funcionar complementando, repitiendo, acentuando y hasta contradiciendo lo dicho o lo que se quiso decir, función que marca el ámbito de poder (Benito, López y Rivas, 2003, p. 287).

Es importante tener en cuenta que en la institución educativa, donde se instaura el dispositivo pedagógico, la posición corporal, por ejemplo, es un momento del discurso y a la vez del texto que atrae la evaluación, tal como lo planteó Bernstein (2000:83), lo que cuenta como texto es algo que atrae a evaluación dado que la clasificación y la enmarcación cambian sus valores de acuerdo con los intereses.

Tabla 10. Dimensiones y porcentajes.

Dimensiones	Porcentajes
Control y selección	51 %
Transformación	36 %
Exclusión	13 %
3 Dimensiones	100 %

Fuente: Elaboración propia.

Como se puede observar, la dimensión control y selección obtuvo el porcentaje más alto, 51%, seguido de la dimensión transformación y exclusión. El punto de análisis consiste en ver la pedagogía como dispositivo de poder y control que estructura y

reestructura los códigos culturales dominantes, los cuales se legitiman como formas de discurso, experiencia y práctica. Esta perspectiva presente en Foucault otorga prioridad al control por lo que se reproduce una distribución desigual del saber poder que se pretende hacer evidente a través del análisis del discurso y sus aplicaciones.

Análisis Global

De acuerdo con los resultados obtenidos a nivel global, la distribución porcentual refleja que todos los docentes emplearon contenidos comunicacionales referidos a poder saber según lo planteado por Foucault. En términos generales, este hecho se corresponde con los planteamientos teóricos que hablan de la permanencia de los sujetos y la institución educativa, cuya actividad que asegura el aprendizaje y la adquisición de aptitudes o tipos de conducta, se continúa desarrollando por medio de un conjunto de comunicaciones reguladas (lecciones, preguntas, respuestas, ordenes, signos codificados de obediencia) y mediante una serie de procesos de poder (clausura, recompensa y castigo).

En la emisión de contenidos comunicativos registrados en la matriz, el ejercicio del poder saber va desde la reducción al silencio pasando por la obligación a realizar acciones, la diferenciación de los sujetos en una u otra clase, la imposición de la norma, la desaprobación de conductas o acciones hasta llegar a la exclusión del grupo de las personas o ideas consideradas inadmisibles.

Tabla 11. Puntaje bruto y porcentaje de los resultados obtenidos por los docentes en la matriz de análisis.

Casos	Puntaje Bruto	%
Docente A	390	24,41
Docente B	424	26,53
Docente C	403	25,22
Docente D	216	13,52
Docente E	165	10,33

Puntaje Total	1598	100%
Media del grupo	319.6	20

Fuente: Elaboración propia.

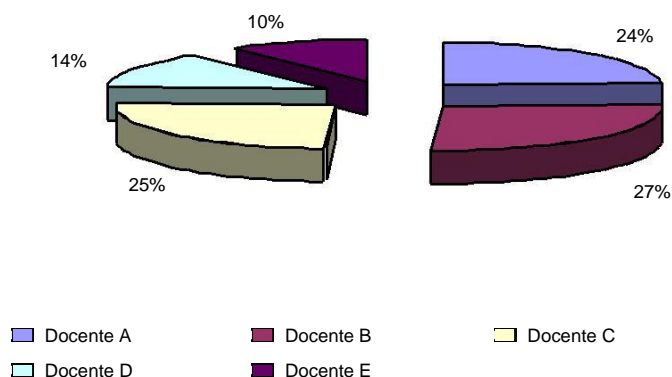


Gráfico 2. Porcentaje de poder saber según cada docente.

Fuente: Elaboración propia.

Los docentes **A**, **B**, **C** obtuvieron un porcentaje que osciló entre 24% y 27%. El mayor porcentaje lo obtiene el docente **B**, quien al parecer emitió el mayor número de contenidos seguido de **C** y de **A** quienes obtuvieron el 25,22 y 24,41% respectivamente. De otra parte, los docentes **D** y **E**, emitieron el menor porcentaje de contenidos registrados en la matriz 13,52, y 10,33%. Según la distribución porcentual obtenida, no se presentaron casos que superen el 50% de contenidos que reflejen el ejercicio del poder saber según lo planteado por Foucault en la Matriz de Análisis.

Dimensiones

A fin de obtener información más detallada acerca de los contenidos comunicacionales referidos a poder saber emitidos por los docentes observados y registrados en la matriz de análisis, se realizó un análisis detallado de cada una de las dimensiones que componen el objeto de estudio: contenidos comunicacionales referidos a

poder saber. Las dimensiones que lo integran son: **Control y selección, Transformación y Exclusión.**

Tabla 12. Áreas y porcentajes Puntaje Bruto y porcentaje de los resultados obtenidos por los docentes en las tres dimensiones de los contenidos registrados en la matriz de análisis.

Casos	Control y selección		Transformación		Exclusión	
	Puntaje Bruto	%	Puntaje Bruto	%	Puntaje Bruto	%
Docente A	170	10,64	171	10,70	49	3,07
Docente B	255	15,96	116	7,26	53	3,32
Docente C	278	17,40	96	6,01	29	1,81
Docente D	88	5,51	56	3,50	72	4,51
Docente E	91	5,69	74	4,63	0	0,00
P. Total	882	55,19	513	32,10	203	12,70

Fuente: Elaboración propia.

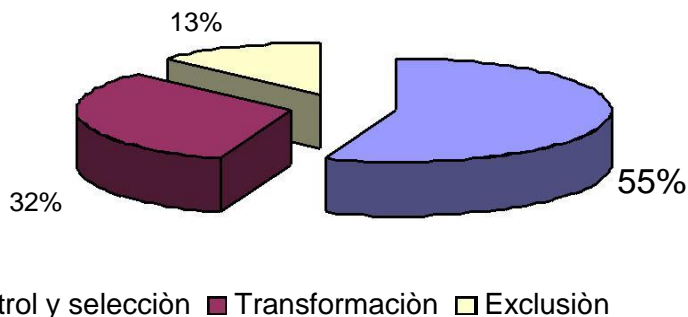


Gráfico 3. Porcentaje de contenidos referidos a poder saber emitidos por el grupo de docentes.

Fuente: Elaboración propia.

Hay una distribución característica, ya que se obtuvo un porcentaje superior al 50% mientras dos de ellos se ubican por debajo de este parámetro. Se obtuvo una distribución con cierta variabilidad. El mayor porcentaje de contenidos se encuentra ubicado en la dimensión control y selección, con el 55%, lo que indica que en un

porcentaje alto los docentes, al emitir contenidos referidos a poder, generan y mantienen situaciones en las que **reducen al silencio al estudiante y regulan la comunicación**.

En un 32%, los contenidos comunicacionales emitidos por los docentes reflejan los aspectos tenidos en cuenta en la dimensión transformación que van desde la clasificación o jerarquización hasta incitar a los estudiantes a producir, pasando por situaciones como estimular o premiar situaciones. El menor porcentaje de los contenidos emitidos por los docentes se ubicó en la dimensión exclusión, lo cual, en cierta forma, favorece la situación, pues no se dan en mayor medida situaciones como la exclusión de los estudiantes o de sus planteamientos por considerarse inasimilables, siendo otros indicadores medidos la desaprobación de conductas y la eliminación o destitución del estudiante de su grupo. Aunque aparentemente se percibe como aspecto desfavorable el hecho de que esta dimensión obtuviera el menor porcentaje, por los indicadores que mide y en efecto para los estudiantes, resulta ser muy favorable para la interacción.

Dimensión: Control y selección

Los resultados obtenidos en esta dimensión muestran un porcentaje alto, 55% de contenidos comunicacionales referidos a poder y saber emitidos por el grupo de docentes observados y registrados en la matriz de análisis. Esto indica que los docentes vivencian situaciones con sus estudiantes como son vigilar sus actos y marcar o registrar, situaciones en las cuales el poder y el control se transforman en reglas de comunicación e interpretación legítimas a través de la adquisición de los valores de la clasificación y de la enmarcación donde también se adquieren las formas de oposición y contestación.

Las variaciones o cambios en la distribución del poder producen cambios del grado de aislamiento entre las categorías de una clasificación que contiene indicadores observables en la realidad. Esto viene a coincidir con lo ya planteado por Bernstein (1993:89) de que está determinado cómo las variaciones o cambios obtenidos en los procedimientos de control van a tener como efecto la variación o cambio en las relaciones

sociales de las prácticas pedagógicas hasta crear variaciones en la ubicación del control sobre la selección, secuencia, ritmo y criterios intrínsecos a los procesos comunicativos, variaciones que se traducen en el fortalecimiento o debilitamiento del principio de clasificación y de enmarcación.

Tabla 13. Puntaje bruto y porcentaje obtenido por el grupo de docentes en la dimensión Control y selección.

Casos	Control y selección	
	Puntaje Bruto	%
Docente A	170	10,64
Docente B	255	15,96
Docente C	278	17,40
Docente D	88	5,51
Docente E	91	5,69
P. Total	882	55,19

Fuente: Elaboración propia.

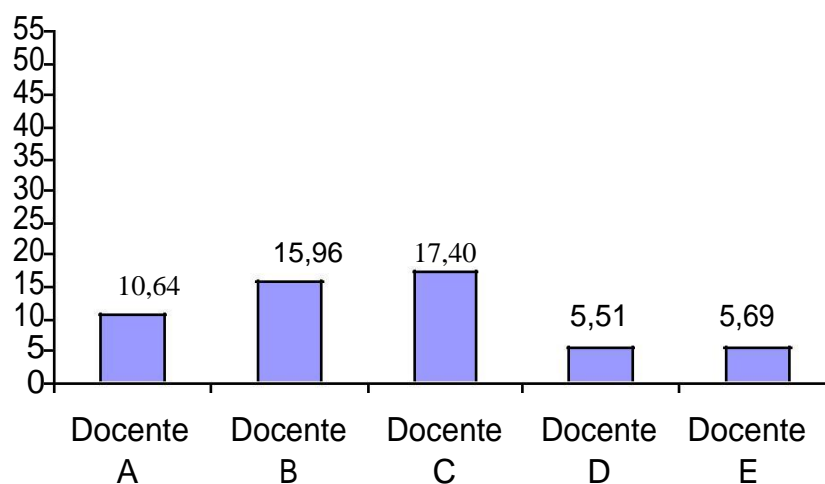


Gráfico 4. Distribución general del porcentaje obtenido por los docentes en la dimensión Control y selección.

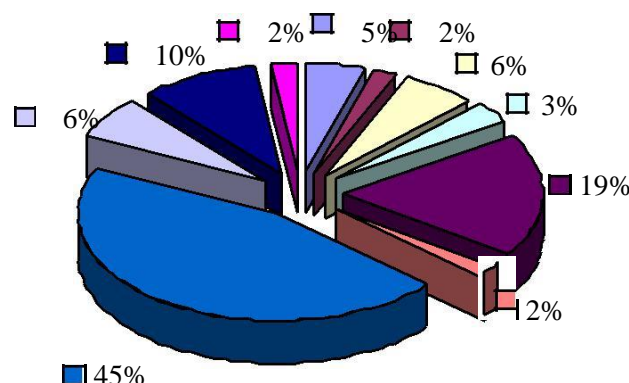
Fuente: Elaboración propia.

Como se puede observar, la distribución de porcentajes presenta cierta variabilidad. El mayor porcentaje lo obtuvo el docente C, 17,40%, lo que indica que en la emisión de contenidos recurre a obligar a los estudiantes a realizar acciones, prohíbe acciones y señala la dirección del pensamiento y la acción. Seguido se encontró el 15,96% de contenidos emitidos por el docente B, luego el docente A con el 10,64% y sin una diferencia muy variable se ubicaron los contenidos de los docentes D, y E con el 5,51% y el 5,69% respectivamente, lo que indica que en un muy bajo porcentaje evidencian o generan situaciones como la vigilancia a los estudiantes y el señalamiento del pensamiento y la acción entre otros. A fin de obtener información más detallada de la dimensión Control y selección se determinó el porcentaje en cada indicio medido y obtenido para el grupo de docentes observados.

Tabla 14. Puntaje bruto y porcentaje obtenido por el grupo de docentes en la dimensión control y selección.

Indicios	Puntaje Bruto	%
Reduce al silencio	42	4,76
Regula la comunicación	16	1,81
Vigila los actos	54	6,12
Encierra en espacio-tiempo	29	3,29
Señala la dirección del P y A	166	18,8
Marca o registra	14	1,59
Obliga a realizar acciones	401	45,5
Prohíbe actuaciones	56	6,35
Impone la norma	84	9,52
Vincula situaciones, sujetos	20	2,27

Fuente: Elaboración propia.



■ Reduce ■ Regula ■ Vigila ■ Encierra ■ Señala
■ Marca ■ Obliga ■ Prohíbe ■ Impone ■ Vincula

Gráfico 5. Distribución del porcentaje obtenido en cada indicio por el grupo de docentes.

Fuente: Elaboración propia.

La distribución porcentual presentó variabilidad considerable. El mayor porcentaje, 45%, se ubicó en el indicio obligar a realizar acciones a los estudiantes de parte de los docentes que dirigieron los espacios académicos que fueron objeto de estudio. Seguido, aunque con una diferencia marcada respecto al indicio anterior, se encontró que el 19% de los contenidos registrados en la matriz referencia el hecho de que el docente señala la dirección del pensamiento y la acción de los estudiantes durante la ejecución de su cátedra.

Los docentes, en menor medida, 2%, regulan la comunicación y marcan o registran a los estudiantes, seguido del 2,27% que refleja el indicio referente al hecho que el docente en sus emisiones vincule situaciones, pensamientos o personas. En un 6%, los contenidos emitidos por los docentes vigilan los actos de los estudiantes y prohíben acciones o situaciones que propician los estudiantes. En un 10% los contenidos

registrados a nivel global evidenciaron que los docentes imponen la norma a los estudiantes.

Dimensión: Transformación

Los resultados generales obtenidos en esta dimensión representaron el 32,10% del total de contenidos emitidos y registrados en la matriz de análisis. Cuando un maestro habla de la formación de sus alumnos, se refiere a elementos directamente relacionados con su asignatura, pero también se refiere a aquellos elementos que tienen que ver con el desarrollo armónico de las dimensiones de la personalidad del estudiante, y es ahí donde se plantea la influencia de la llamada transformación.

Tabla 15. Puntaje bruto y porcentaje obtenido por el grupo de docentes en la sinergia Transformación.

Casos	Transformación	
	Puntaje Bruto	%
Docente A	171	10,70
Docente B	116	7,26
Docente C	96	6,01
Docente D	56	3,50
Docente E	74	4,63
Puntaje Total	513	32,10

Fuente: Elaboración propia.

A nivel global, en el grupo no hay una variabilidad considerable en cuanto a los porcentajes obtenidos por el grupo de docentes en esta dimensión. No se encontraron contenidos emitidos por los docentes con porcentajes muy altos; por el contrario, los porcentajes oscilan entre el 3% y el 11%. El mayor porcentaje fue obtenido por el docente A, 10,70%, seguido del 7,62% que obtuvo el docente B que no tuvo una diferencia muy marcada con el docente C, 6,01%. Mientras que los docentes D y E obtuvieron los porcentajes más bajos, lo que indica que emiten un reducido número

contenidos comunicacionales referidos a poder saber a través de situaciones como son el hecho de diferenciar a los estudiantes en una u otra clase o de favorecer situaciones o conductas que presentan los estudiante durante el tiempo que permanecen bajo su orientación.

A fin de obtener información más detallada de la dimensión Transformación, se determinó el porcentaje obtenido por el grupo en cada uno de los indicios considerados a nivel teórico para valorar esa dimensión.

Tabla 16. Puntaje bruto y porcentaje obtenido por el grupo de docentes en la dimensión Transformación.

Indicios	P. Bruto	%
Clasifica o categoriza, hechos, personas	246	48
Jerarquiza en términos de mayor o menor	42	8,19
Diferencia a los estudiantes en una u otra clase	36	7,02
Favorece situaciones o personas	172	33,5
Estimula o premia acciones de los estudiantes	9	1,75
Incita a producir, actuar, luchar	8	1,56
Puntaje Total	513	32,10

Fuente: Elaboración propia.

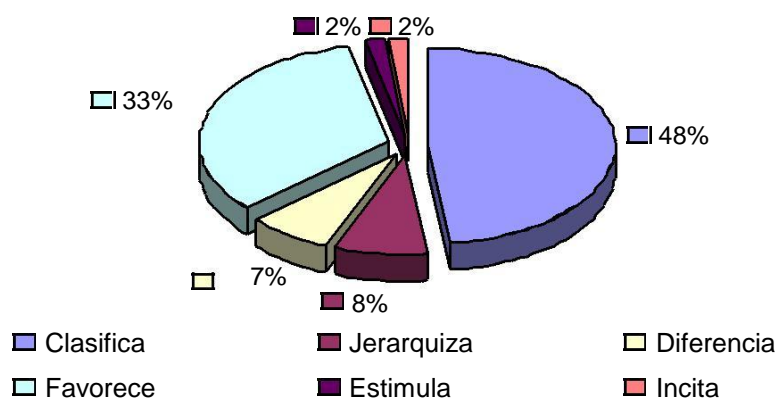


Gráfico 6. Distribución de porcentajes obtenidos por el grupo de docentes en la dimensión Transformación.

Fuente: Elaboración propia.

No se evidenciaron porcentajes superiores al 50%, y en sólo un indicio se obtuvo el porcentaje más alto. Los demás porcentajes presentaron variabilidad respecto al mayor porcentaje obtenido. Este indicio refleja que el 48% de los contenidos emitidos por el docente hablan de la clasificación o categorización de hechos, personas o situaciones en el grupo que dirige para manifestar el ejercicio del poder saber. Luego se encontró que en un 33% de los contenidos registrados evidenciaron que los docentes favorecen situaciones o conductas.

Entre los dos porcentajes señalados anteriormente, existe una variabilidad considerable respecto a los porcentajes obtenidos en los demás indicios de la dimensión en estudio. Se ubican entre el 2% y el 10% los siguientes cuatro indicios. Con el 8,2 % están los contenidos comunicacionales identificando la situación en que el docente jerarquiza a los estudiantes o a las situaciones en términos de mayor a menor, seguido del 7,02% que obtienen los contenidos a través de los cuales se visualiza que los docentes diferencian a los estudiantes situaciones o hechos en una u otra clase. Los porcentajes más bajos, 1,75% y 1,56%, se ubicaron en los indicios “estimular o premiar acciones o situaciones propiciadas por el estudiante” e “incitar a producir, actuar” respectivamente.

Dimensión: Exclusión

A fin de obtener información detallada de los resultados obtenidos por el grupo de docentes observados se presentan los resultados globales y por indicios de la dimensión en estudio.

Tabla 17. Puntaje bruto y porcentaje obtenido por el grupo de docentes en la dimensión Transformación.

Casos	Exclusión	
	Puntaje Bruto	%
Docente A	49	3,07
Docente B	53	3,32

Docente C	29	1,81
Docente D	72	4,51
Docente E	0	0,00
P.Total	203	12,70

Fuente: Elaboración propia.

La dimensión exclusión obtuvo el menor porcentaje, 12,70%, con referencia a las dos dimensiones anteriores. El mayor porcentaje lo obtiene el docente D, 4,51%, lo que indica que en los contenidos registrados referencia situaciones de poder saber cuándo desaprueba o excluye del grupo, entre otros indicios tenidos en cuenta. Después se encontró que el docente B y A evidencian ejercicio del poder saber en un 3,32% y 3,07% respectivamente. Se encontró un caso extremo en que el docente E, 0%, no emitió contenidos a través de situaciones como la desaprobación, exclusión o eliminación de lo indeseable propiciado por el estudiante en el aula.

Tabla 18. Puntaje bruto y porcentaje obtenido por el grupo de docentes en los indicadores de la dimensión Exclusión.

Indicios	Puntaje Bruto	%
Desaprueba acciones, hechos, del estudiante	157	77,3
Excluye lo inasimilable	46	22,7
Elimina o destituye del grupo a los estudiantes	0	0
Puntaje Total	203	100

Fuente: Elaboración propia.

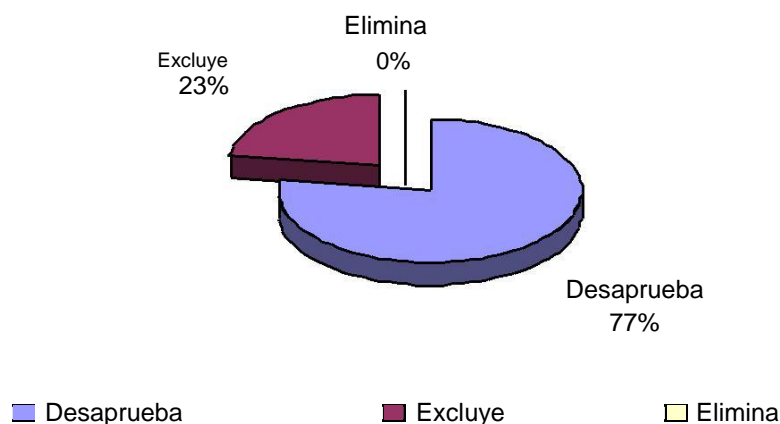


Gráfico 7. Distribución de porcentajes obtenidos por el grupo de docentes en la dimensión Exclusión.

Fuente: Elaboración propia.

El gráfico de distribución porcentual evidencia la variabilidad en cuanto a los resultados obtenidos por el grupo de docentes que emiten contenidos referidos a poder saber a través de la dimensión exclusión que va desde desaprobar hasta la eliminación o destitución del estudiante hacia el grupo.

El mayor porcentaje lo obtiene el indicio que referencia el hecho en que el docente, durante la ejecución de su cátedra asignada por la universidad, desaprueba las conductas o acciones que propician los estudiantes en el aula. En segundo lugar, se ubicó el 22,7% para aquellas situaciones en que los docentes excluyen del grupo a los estudiantes por considerar sus acciones o pensamientos inasimilables, exclusión que no implica salida física del espacio o lugar donde se orienta la cátedra. Y como caso extremo, el indicio que se refiere a la exclusión o eliminación del estudiante del grupo al que pertenece no obtuvo porcentaje alguno. A nivel general, y luego de revisar cada dimensión, se destaca que tan solo en una de las sinergias se dio el caso de estar distribuido el 100% en sólo dos indicios de los tres previstos para el análisis. El mayor

porcentaje que se ubicó en la dimensión “control y selección” coincide con que es la dimensión donde se determinaron mayor número de indicios.

Descripción por Áreas

A fin de obtener información más detallada de los resultados obtenidos por los docentes, se hizo un análisis detallado de las áreas que fueron revisadas: Lingüística, Kinésica, Proxémica y Paralingüística, así como contenidos tenidos en cuenta para la presente investigación

A nivel global, el grupo de docentes a través de la emisión de contenidos comunicacionales evidenciaron grados de poder saber manifestados por todas las áreas tenidas en cuenta y la distribución a nivel porcentual no marca variabilidad muy considerable y no se obtuvieron porcentajes muy altos o muy bajos.

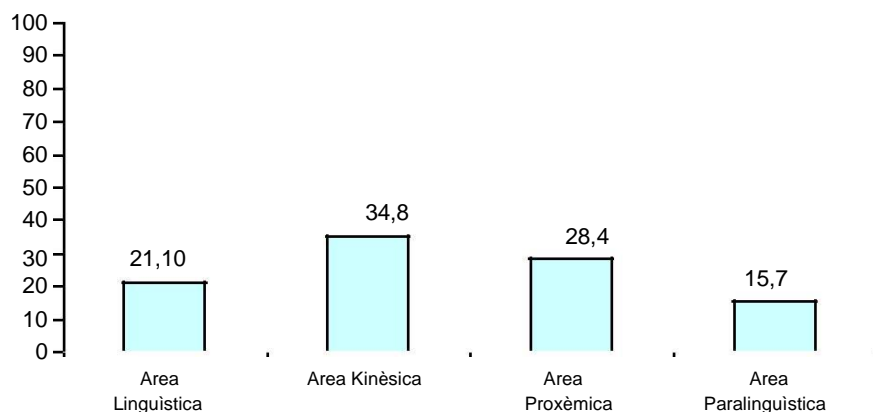


Gráfico 8. Distribución de porcentajes obtenidos por el grupo de docentes en las áreas.

Fuente: Elaboración propia.

El mayor porcentaje, 34,8 % de los contenidos, fueron manifestados a través del área kinésica, lo que indica que los contenidos referidos a poder saber se manifestaron a través de gestos o ademanes hasta llegar a ser determinados teniendo en cuenta la

posición general del cuerpo del docente que orientó cada espacio académico dentro de espacios y tiempos particulares. De mayor a menor distribución porcentual, se ubicó el 28,6%, en el área Proxémica, seguida del área lingüística, 21,1%, y finalmente el área Paralingüística que obtuvo el menor porcentaje, 15,7%, y donde se miden aspectos como el tono, ritmo o entonación de los contenidos emitidos por los docentes, además de los sonidos articulados que entre emisión y emisión se pueden presentar.

A continuación se detallan los contenidos tenidos en cuenta en cada área a nivel global.

1. Área Lingüística
2. Área Cinésica
3. Área Proxémica
4. Área Paralingüística

Tabla 19. Puntaje Bruto y porcentaje de los resultados obtenidos por los docentes en las áreas y contenidos registrados en la matriz de análisis.

Contenidos Comunicacionales	Puntaje Bruto	%
Área Lingüística		
1. Términos para referirse al estudiante	87	25,81
2. Establece juicios	101	29,97
3. Formula preguntas	52	15,43
4. Da órdenes o mandatos	97	28,78
Área Cinésica		
1. Gestos o ademanes	92	16,54
2. Dirección de la mirada	227	40,82
3. Posición general del cuerpo	227	40,82
4. Sonrisa del docente respecto a los estudiantes	10	1,79

Área Proxémica		
1. Ángulo de ubicación	227	50
2. Grado cercanía del docente respecto al alumno	227	50
Área Paralingüística		
1. Tono, ritmo y entonación de la emisión	227	90,43
2. Sonidos articulados	24	9,56

Fuente: Elaboración propia.

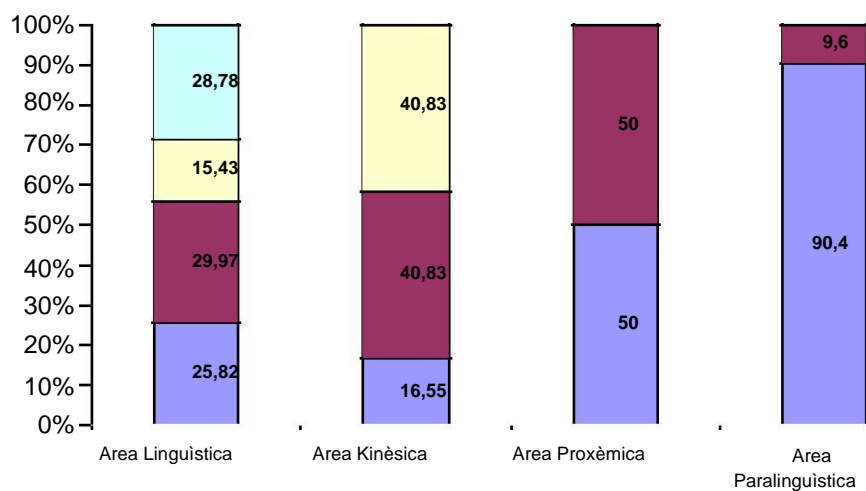


Gráfico 9. Distribución de porcentajes obtenidos por el grupo de docentes en las áreas.

Fuente: Elaboración propia.

La distribución porcentual en términos generales presenta cierta variabilidad en cuanto a los contenidos que comprenden a cada área tenida en cuenta. Todos los docentes emiten contenidos referidos a poder saber y los manifiestan a través de todos los contenidos de cada área. En el área lingüística se observa la mayor variabilidad porcentual respecto a los demás contenidos.

El área proxémica obtiene una distribución porcentual uniforme 50% y 50% para cada contenido, lo que indica que todo contenido comunicacional referido a poder saber expresado en un contexto específico donde están presentes los interlocutores es posible registrar tanto el ángulo de ubicación como el grado de cercanía.

En cuanto a los contenidos referidos al área Paralingüística, se encontró que en un 90,4% los docentes, al emitir los contenidos referidos a poder saber, emiten un tono de voz particular que enfatizan con la reiteración de ciertas partículas, según cada circunstancia o situación que propicie el estudiante a quien orienta en un espacio tiempo particular. Como se puede observar en los cuadros de las estrategias más y menos empleadas por los docentes en el proceso de interacción comunicativa, se establecieron las características principales en cuanto al grado de intensidad, es decir, el rasgo percibido más conscientemente, por ejemplo, una frase articulada o un gesto reiterado.

Tabla 20. Estrategias más empleadas por el grupo de docentes observados.

Dimensiones	Área Lingüística	Área Cinésica	Área Proxémica	Área Paralingüística
SELECCIÓN	-Reducen al silencio y Obligan a realizar acciones empleando términos para referirse al estudiante.	-Reducen al silencio con la mirada fija a ciertas personas y la posición de pie rígida.	-Reducen al silencio, señalan la dirección, obligan a realizar acciones, imponen la norma y prohíben acciones por medio del grado de cercanía (20 a 2mts) y el ángulo particular de ubicación (delante del grupo).	-Reducen al silencio, señalan la dirección, obligan a realizar acciones, prohíben e imponen normas a través del tono medio alto con ritmo pausado y entonación ascendente de la emisión.
CONTROL	-Obligan emitiendo juicios y órdenes o mandatos. -Señalan la dirección a través de órdenes o mandatos.	- Señalan la dirección con gestos (faciales y con las manos), la mirada al grupo y a ciertas estudiantes y la posición rígida delante del grupo.		

TRANSFORMACIÓN	<p>-Clasifican o categorizan empleando términos para referirse al estudiante, estableciendo juicios, y emitiendo órdenes o mandatos.</p> <p>-Favorecen situaciones utilizando términos para referirse al estudiante y a través de preguntas que formulan.</p>	<p>-Clasifican o categorizan a través de la dirección de la mirada y la posición del cuerpo.</p> <p>-Favorecen situaciones por medio de gestos (sonrisa, mano en el hombro...), mirada (fija) y posición rígida del cuerpo.</p>	<p>-Clasifican, jerarquizan y favorecen situaciones por medio del ángulo de ubicación (delante del grupo) y el grado de cercanía (20 a 2mts).</p>	<p>-Clasifican o categorizan, favorecen situaciones, y Jerarquizan de mayor a menor, con tono medio, ritmo modulado y entonación ascendente en la emisión de los contenidos comunicacionales .</p>
EXCLUSIÓN	<p>-Desaprueban conductas empleando términos para referirse al estudiante y mediante el establecimiento de juicios.</p>	<p>- Excluyen lo inasimilable a través de gestos, mirada y posición general del cuerpo.</p> <p>-Desaprueban conductas con la mirada y la posición del cuerpo.</p>	<p>-Desaprueban y excluyen por medio del ángulo de ubicación y el grado de cercanía (zona social a zona íntima).</p>	<p>-Desaprueban y excluyen por medio del tono, ritmo y entonación de los contenidos comunicacionales emitidos por los docentes.</p>

Fuente: Elaboración propia.

Tabla 21. Estrategias menos empleadas por el grupo de docentes observados.

Dimensiones	Área Lingüística	Área Kinésica	Área Proxémica	Área Paralingüística
	<p>estudiantes.</p> <p>-No marcan o registran al establecer juicios, emitir órdenes, o hacer preguntas a los</p> <p>-Los docentes tampoco vinculan situaciones cuando hacen preguntas o emiten órdenes.</p>	<p>través de la sonrisa.</p> <p>-No regulan, vigilan, señalan, marcan, obligan, prohíben, vinculan e imponen a</p>	<p>ubicación y el</p> <p>-No regulan, ni marcan o registran por medio del ángulo de grado de cercanía.</p>	<p>sonidos articulados.</p> <p>-No marcan, registran, prohíben, imponen, ni vinculan empleando</p>

	<p>-No incitan a producir empleando términos para referirse al estudiante.</p> <p>-No incitan a producir a través de la formulación de preguntas ni cuando emiten órdenes o mandatos.</p> <p>-No diferencian en clases a los sujetos cuando emiten órdenes o mandatos.</p>	<p>-No jerarquizan, diferencian, estimula e incitan por medio de la sonrisa.</p> <p>-No diferencian a los sujetos con la dirección particular de la mirada.</p>	<p>-Evidencian en menor medida la diferenciación de los sujetos y la incitación a producir por medio del ángulo de ubicación y el grado de cercanía.</p>	<p>-No incitan a producir empleando sonidos articulados.</p> <p>-En menor medida diferencian a los sujetos por medio del tono, alto, entonación descendente y los sonidos articulados.</p>
	<p>-No eliminan o destituyen del grupo ni al emplear términos, establecer juicios, preguntar o emitir órdenes o mandatos.</p>	<p>-No eliminan o destituyen del grupo ni a través de gestos, mirada, posición del cuerpo, sonrisa.</p> <p>-No desaprueban ni excluyen por medio de la sonrisa.</p>	<p>-No eliminan o destituyen del grupo por medio del ángulo de ubicación o el grado de cercanía.</p>	<p>-No eliminan o destituyen del grupo por medio del tono, ritmo, entonación, sonidos articulados.</p> <p>-No excluyen lo inasimilable por medio de sonidos articulados.</p>

Fuente: Elaboración propia.

CONCLUSIONES

Tal como se planteó al inicio de este estudio, los objetivos del trabajo eran describir, comparar y analizar los contenidos comunicacionales emitidos por los docentes en el aula de clase a nivel universitario. Desde la perspectiva comunicativa se abordó el objeto de estudio, particularmente el habla, en la medida que lo visto, registrado, sentido y vivido en clase se manifestó por medio del lenguaje verbal y no verbal, siendo el discurso y su transliteración (remite a la escritura de un texto en una lengua con los caracteres o letras de otra) la concreción pragmática que se analizó.

Según (Castellà, et al, 2007, p. 51), asumiendo que el conocimiento no se transmite sino que es construido por el aprendiz a partir de la interacción con el profesor o experto que programa las actividades como guías y como retos en los que apoyarse para la construcción cognitiva, es importante destacar el papel social del profesor y su relación con el estudiante en cuyo encuentro hay un juego verbal y no verbal que construye y reconstruye los mundos discursivos con los cuales se enfrenta a la sociedad, que exige a sus actores acciones fundamentadas y concretas que favorezcan el avance en el campo de conocimiento en que se preparó.

El corpus de referencia empleado para alcanzar los objetivos propuestos lo conforman los contenidos comunicacionales emitidos por cinco docentes que se someten al análisis apoyado en la Matriz MAC2PS y la lectura de Foucault. Se llegó a la reconceptualización de la práctica pedagógica como una práctica discursiva articulada a la enunciación. De esa práctica se analizó el discurso docente reconociendo y estudiándose en la relación saber – decir del saber. En este punto, un aspecto importante a tener en cuenta, por el contenido de los fragmentos, es la disciplina que, parafraseando (Díaz, 1999, p. 47) a Michel Foucault, la identifica con un tipo de poder, esto es, con una modalidad de su ejercicio que comprende un conjunto de instrumentos, técnicas, procedimientos, niveles de aplicación, objetivos, etc. En palabras de Foucault, esa

modalidad de control se refiere a métodos o prácticas culturales, técnicas que intentan describir dentro de un contexto histórico.

El control de las relaciones interpersonales, la selección y transformación, así como la exclusión de los estudiantes por parte del profesor son los ejes que guían su actuación en el aula. Clasificar y analizar las dimensiones del objeto de estudio es parte de un objetivo general: hacer evidente a los profesores en el contexto de los procedimientos, aciertos y dificultades evidentes en el al interior del discurso que nos sirvió de material de análisis.

Luego de hacer seguimiento a la estructura de los contenidos comunicacionales emitidos por el docente, se puntualiza que la clase magistral, en este caso, está basada en la argumentación, el juicio y los contraargumentos como " mecanismos discursivos y didácticos " más usados que caracteriza la posición y acción docente en el aula, valiéndose del recurso de la reiteración acompañada constantemente de los marcadores, los conectores y las preguntas como estrategias específicas que estructuran el discurso.

Si la argumentación y la habilidad de razonamiento, siguiendo los planteamientos de (Saiz, 2002, p. 21) consisten en derivar, inferir una idea o extraer una conclusión de otras, explotar estas capacidades más importantes podría proporcionar conocimientos nuevos en virtud de las relaciones que establecemos con la información que ya se tiene. Esta hipótesis se fundamenta en que la actividad propia del docente, sus procesos de pensamiento al descubierto y como metodología, hacen ver la necesidad de conocer, comprender y debatir la estrategia para instaurarla y potenciar las habilidades del estudiante como objetivo básico de la interacción. También hay que tener en cuenta que el razonamiento informal o cotidiano, que consolidó muchos de los juicios valorativos expuestos por el docente, no excluye el razonamiento formal o deductivo, sino que lo incorpora. En el razonamiento práctico se contemplan todas las formas de razonamiento que tienen lugar en contextos cotidianos, además, se incorpora la argumentación como mecanismo de inferencia esencial.

El docente caso N°1 es el mejor ejemplo del manejo eficaz de las estrategias argumentativas, donde el locutor busca, por medio de un uso eficaz del mecanismo lingüístico de la conexión, influir en su receptor en cuanto a la validez de sus argumentos y conclusiones.

En el ámbito del análisis discursivo, el discurso docente es un campo complejo donde se encuentran diversas disciplinas para ahondar en develar las estrategias e intención comunicativa que está detrás de cada encuentro cara a cara entre docente y estudiante.

Siguiendo el ejemplo de Bravo (2004: 33), pensamos que hay que “observar la relación entre comportamiento comunicativo y las creencias y la visión del mundo de los hablantes, visión que se supone capaz de proyectarse hacia la comunidad de pertenencia, al mismo tiempo que es influenciada por esa misma comunidad”. Conocer el funcionamiento de los mecanismos lingüísticos en un texto argumentativo es un importante medio por el cual se puede comprender la lógica de un individuo por, en la lengua y en su relación con el otro.

Focalizado el análisis en la acción que evidencia el discurso del docente, el campo de las estrategias empleadas por él para construir el conocimiento en conjunto con los estudiantes resultó ser un complejo sistema de estrategias de la cual destacamos la estructura argumentativa. Tal como se vio en algunos casos, hay mayor o menor esfuerzo por parte del docente de exponer los contenidos de manera clara y concreta, así como de controlar, seleccionar transformar o excluir a los estudiantes, categorías que se apoyan en la propuesta social de Michel Foucault.

Particularizando temas, el análisis del discurso en el aula con toda su tradición es el referente para abordar el objeto de estudio al que se dirigen sus métodos particulares utilizando conceptos fundamentales como género discursivo, discurso argumentativo,

cortesía, pertinencia, relevancia, marcadores discursivos, entre otros, que sirvieron de categorías para el análisis.

El discurso analizado presentó las características propias del discurso argumentativo: en el contexto de la argumentación, deja ver el grado de controversia, la intención comunicativa y la previsión sobre el destinatario. En cuanto a la estructura, presenta la tesis, la justificación, la contraargumentación y la defensa de la posición argumentativa. Respecto a las estrategias, están fundamentadas en el tipo de argumento, están encaminadas a convencer y, respecto a las estrategias de cortesía, están encaminadas a la cooperación, con pocos ejemplos, y el acuerdo, muy discutible en este caso, pues en ocasiones no sólo se discutió el tema, sino que se aprovechó el objeto de la discusión para cuestionar a las personas que defienden una posición diferente a la del docente.

En lo que se refiere al contenido, se pudo ver la presencia y función de las categorías y estructuras léxicas, semánticas y pragmáticas que reflejan la actitud e intención del interlocutor. En este caso se destacó el manejo de los tiempos verbales, las explicaciones, la inclusión y exclusión como miembro del grupo. En cuanto al nivel de los contenidos que se relacionan directamente con el saber producido en el campo o disciplina correspondiente e independientemente del grado de profundización y actualización del conocimiento del docente, el saber queda allí sometido a un proceso de transformación, haciendo evidente que una cosa es el saber que circula en el interior de las comunidades científicas que lo generan y otro el saber transformado en objeto de enseñanza en la institución universitaria.

Luego de hacer seguimiento a la estructura de los contenidos comunicacionales emitidos por el docente, se puntualiza que la clase magistral, en este caso, está basada en la argumentación, el juicio y los contraargumentos como " mecanismos discursivos y didácticos " más usados que caracteriza la posición y acción docente en el aula,

valiéndose del recurso de la reiteración acompañada constantemente de los marcadores, los conectores y las preguntas como estrategias específicas que estructuran el discurso.

En realidad, el valor de un enunciado depende de su contenido (el estatuto de amenaza o preservación de la imagen), de su formulación (que puede estar suavizada o reforzada) y de su contexto situacional y cultural (Kerbrat-Orecchioni 2004, p. 48). El mismo criterio se aplica a los demás elementos lingüísticos, como el léxico y la estructura sintáctica, que junto a los marcadores contribuyen al esbozo de una imagen pública intencionada.

Estoy convencida de que la legitimación histórica de la institución académica está fundada en un discurso y una práctica homogeneizante y disciplinadora, lo que sigue convirtiendo a ciertos docentes en funcionarios, administradores de un programa que normalizan y constituyen un sujeto pedagógico propenso a la reproducción para evadir la creatividad.

Por todo lo anterior, ratifico que las subjetividades docentes se encuentran en un momento clave de estudio, profundización y acompañamiento; es necesario dotarlas de espacios donde puedan expresarse y preguntarse individual y colectivamente: ¿quiénes somos?, ¿hacia dónde vamos?, ¿cuáles son nuestros referentes?, ¿qué buscan los cambios?, ¿hacia dónde nos llevan las propuestas?, ¿qué estamos aportando?, ¿qué necesitamos cambiar?...

Por otra parte, asumiendo el rol de docente, pude verificar la alta incidencia del discurso en el proceso de enseñanza y aprendizaje que recrea cada docente en las aulas. Al parecer, no llega a transformar e impactar el presente y futuro de los jóvenes de este siglo XXI; en primera medida, porque hay paradigmas que se han instaurado de raíz en propuestas de estado, de gobiernos, con carácter nacional, regional o local entre las cuales no hay una directriz común de integración, en aras de las necesidades y motivaciones de los estudiantes, docentes, y en general de la comunidad educativa. Y es que, como

plantea (Fairclough, 1995, p. 3), el rol del discurso dentro de la sociedad y la cultura es entendido como históricamente variable, por lo tanto, en la sociedad moderna y contemporánea (“tardía”) el discurso adquiere un rol esencial en la reproducción y en el cambio sociocultural.

Como se pudo verificar en la literatura, el lenguaje que construye los procesos comunicativos es medular porque integra las dimensiones del ser humano: cuando se da la comunicación, el 55% viene determinado por el lenguaje corporal (postura, gestos, contacto visual), el 38% por el tono de voz y sólo el 7% realmente por lo que se dice (frases o palabras) (O'connor y Seymour, 1995, c.p.Uzcategui, p. 2000). Además, ese comportamiento no verbal transmite información sobre la personalidad, el status y el origen social; expresa sentimientos y estados de tensión interna, y define relaciones y actitudes interpersonales (Heinemann, sf, c.p Parejo, 1995, p. 184). En el aula y fuera de ella, la comunicación es pieza clave para la integración y humanización del proceso continuo que implica formarse.

Se ratifica que el lenguaje tiene un lugar privilegiado en la construcción del conocimiento, así como en la transformación de las acciones personales y sociales que se materializan, por ejemplo, en el encuentro cara a cara del docente y los estudiantes en el contexto de un aula de clase universitaria.

Desde el momento mismo que asumí el rol de estudiante, surgió la inquietud acerca del fin último de la educación en mi proyecto de vida, inquietud que me ha llevado a cuestionar la escuela y a sus actores porque considero necesaria y urgente la transformación de esquemas rígidos, monótonos que aún circulan y caracterizan a las instituciones educativas sean públicas, privadas, de uno y otro nivel académico. En palabras de Márquez (2000), las relaciones de poder han tomado proporciones perjudiciales que ensombrecen la práctica pedagógica y la transforman de una práctica humanística, como lo señalan los principios que fundamentan la escuela básica, en una práctica impregnada de autoritarismo, indiferencia, dependencia y prácticas coercitivas.

Y es que, parafraseando a Foucault, el saber es aquello de lo que se puede hablar en una práctica discursiva. Es un espacio en el cual el sujeto puede tomar posición para hablar de los objetos que trata en su disciplina; por lo tanto, el saber se define por posibilidades de utilización y de apropiación ofrecidas por el discurso. Mientras que el poder, particularmente las relaciones de poder, se encuentran imbricadas en otros tipos de relación (de producción, alianza, familia, sexualidad) donde juega un papel condicionante y condicionado.

Por otra parte, elegir el nivel de estudios superiores, en particular la Maestría, se debe a que no existía en el contexto seleccionado, investigaciones de tipo analítico que permitieran establecer criterios objetivos para resolver problemáticas de contexto, como por ejemplo; número reducido de participantes, escaso interés por la investigación, escasa sistematización y publicación de lo producido en las aulas.

En cuanto a los estudios de postgrado, la revisión bibliográfica es extensa si se pretende ubicar su historia, progreso, proyección o aportes entre otros aspectos; en síntesis, lo que busqué en este espacio fue visualizar aspectos que respondiesen al siguiente interrogante: **¿Con qué se encuentra el participante que inicia sus estudios en este llamado cuarto nivel de estudios superiores, en cualquiera de las diferentes menciones que ofrecen las distintas instituciones académicas del país?** En el caso de Venezuela, los estudios de postgrado no se proyectan a la investigación científica o el desarrollo tecnológico y cultural como tampoco con los sectores externos a la academia ni con los problemas del país. Esta situación se percibe a pesar del significativo desarrollo que ha tenido la actividad de postgrado, aun cuando no ha influido en los cambios necesarios que se deben hacer a nivel de pregrado (Morles, 1996, p. 97).

El postgrado se orienta a la formación de especialistas. La especialización genera dogmatismo, empirismo, fraccionamiento. Esto no niega la necesidad de conocimiento especializado, sino que se requiere hacer significativo el conocimiento mediante una

visión holística que tome en cuenta los fundamentos de cada disciplina y la pertinencia social de las acciones que se realicen (Escontrela, 1995, p. 77).

Por otra parte, asumiendo el rol de docente, pude verificar la alta incidencia del discurso en el proceso de enseñanza y aprendizaje que recrea cada docente en las aulas, y que, al parecer, no llega a transformar e impactar el presente y futuro de los jóvenes de este siglo XXI; en primera medida porque hay paradigmas que se han instaurado de raíz en propuestas de estado, de gobiernos, con carácter nacional, regional o local entre las cuales no hay una directriz común de integración, en aras de las necesidades y motivaciones de los estudiantes, docentes y, en general, de la comunidad educativa. Y es que, como plantea (Fairclough, 1995, p. 3), el rol del discurso dentro de la sociedad y la cultura es entendido como históricamente variable, por lo tanto, en la sociedad moderna y contemporánea (“tardía”) el discurso adquiere un rol esencial en la reproducción y en el cambio sociocultural.

Como investigadora, en los procesos comunicativos analizados, verifiqué la existencia del modelo docente autoritario que obliga a los estudiantes a mantener en silencio, a no emitir sus puntos de vistas apoyados en las distancias sociales y culturales zanjando así ese espacio que bien podría ser aprovechado a favor del conocimiento y el proyecto de vida de todos los actores de la comunidad educativa. Y es que cuando se plantea el binomio poder-saber, es necesario ubicar los polos propuestos por Foucault al respecto del bio-poder: el control del cuerpo y el control de la especie. Si el ejercicio del poder presupone un grado de libertad de los sujetos, ¿a qué se debe que la reglamentación en la institución educativa al legitimarse por su orden natural no dé cabida a la discusión, pero sí a su ejecución? ¿Cuál sería la base para deslegitimizar lo que en la institución se legitima por medio del discurso por lo que no hay espacio para el diálogo, la crítica y la modificación? ¿Cómo superar esa dinámica que legitima el poder y el saber en la escuela?

Y es que cuando se trata de instituciones públicas, privadas y en general en las situaciones comunicativas entre personas, el ejercicio del poder, la presencia de saberes y disciplinas son aspectos estudiados desde una postura a favor o en contra, lo que no ha permitido ahondar en las causas y consecuencias del problema que implica el autoritarismo, la exclusión, el control y selección de los seres humanos a un régimen, a una doctrina, a un estatus, a una política.

Si bien no todo puede ser libre albedrío, la episteme de cada época determina o designa lo que se considera "normal" de acuerdo a los dispositivos y a los discursos que mantiene esa noción de normal, y en favor de ella se ejerce el control y vigilancia sobre los cuerpos, ¿Qué ha pasado con la episteme de la escuela? Si la institución educativa encarna esa visión epocal de lo normal, ¿cómo explicar que en los inicios del siglo XXI es considerado normal que se sigan construyendo y perpetuando prácticas docentes en el contexto universitario venezolano, con un carácter punitivo, coercitivo, que limita e impide la acción y reacción del estudiante inscrito en un nivel de estudios superiores donde la discusión y los acuerdos deben ser la base de intencionalidad comunicativa entre las partes.

Los aspectos señalados son razones por las que la lingüística comunicativa, en particular, los métodos y enfoques del análisis del discurso y sus aplicaciones pueden proporcionar al ámbito universitario potentes líneas de acción en torno a los patrones de comunicación y de acción que generarían nuevos abordajes teniendo en cuenta que la praxis educativa sigue siendo ejercida por docentes autoritarios, que evidencian su poder y saber en el aula de clase frente a un grupo de estudiantes.

Según lo expuesto anteriormente:

La generación de conocimiento, como uno de los objetivos de la educación de tercer nivel o postgrado, ocurre de acuerdo con la medida y calidad con la cual las personas abordan la información; también con el tipo de interacción mediada por el poder

y el saber en el encuentro cara a cara así como con las expectativas y motivaciones del docente y de los estudiantes, actores que constantemente recrean la realidad, configurando discurso desde la lingüística comunicativa, de manera crítica y con potencialidad para transformar la realidad.

Describir, comprender y analizar los contenidos comunicacionales de los docentes universitarios en el corpus de Venezuela con el que hemos trabajado, evidenció que sólo en un caso el docente hizo uso de la argumentación y de su habilidad de razonamiento para generar conocimiento en situaciones de una clase magistral; por lo anterior, se transformó en un seminario de reflexión y análisis crítico haciendo uso de la pregunta como estrategia didáctica.

La metodología propia de la sociolingüística permitió identificar que hay componentes del proceso comunicativo que por su complejidad no son susceptibles de ser medibles cuantitativamente ya que es riesgoso generalizar a partir de acciones humanas únicas e irrepetibles.

La matriz de análisis (MACPS²) es una potente herramienta que facilita la sistematización de experiencias discursivas generadas en el aula; en esta perspectiva es aplicable también a otros discursos en otros contextos susceptibles de ser analizados para obtener información objetiva. El objetivo de la sistematización es permitir reflexionar y tomar decisiones frente a las complejas dinámicas de interacción social.

Cada docente en su contexto, con sus motivaciones y horizonte elegido, desarrolla sus procesos perdiendo de vista la mirada transversal e interdisciplinaria que exige el campo pedagógico. Lo anterior hace que se convierta en un especialista de su área, lo que conlleva a ampliar la brecha de acceso, comprensión y producción de conocimiento.

Como metodología, el análisis del discurso puede continuar estableciendo nuevos ejes en función de la profundidad de los objetivos propuestos. Cada nueva lectura de las

unidades encontradas en cada eje permitiría reconstruir el correspondiente árbol lingüístico y pragmático de las significaciones vigentes en el lenguaje de la comunidad docente en el aula y, así, configurar el universo de valores y conceptos vigentes en la comunidad de estudio a la que pertenece quien habla y las formas del lenguaje con las que los construye.

Los efectos que producen las relaciones de poder y el saber requieren de una lectura no sólo de los aspectos negativos sino también de los aspectos positivos, ya que éste funciona como juego estratégico.

“Lo nuevo no está en lo que es dicho, sino en el acontecimiento de su retorno”.
Michel Foucault

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

LINGÜÍSTICA

- Alcoba, S. (coord.). (2000). *La expresión oral*. Barcelona: Ariel Practicum.
- Álvarez, A. T. (1999). *Cómo resumir un texto*. Barcelona: Nuevos textos 10. Octaedro.
- Alonso – Cortés, Á. (1994). *La exclamación en español*. Estudio sintáctico y pragmático. Minerva Ediciones.
- Álvarez, M. (1994). *Tipos de Escrito II: Exposición y argumentación*. Madrid: Arco/Libros.
- Anscombe, J. y Ducrot, O. (1994). *La argumentación en la lengua*. Versión española de Julia Sevilla y Marta Tordesillas. Madrid: Biblioteca Románica Hispánica. Editorial Gredos.
- Borrego, N. J. García Santos J.F. y Senabre Sempere, R. (Eds.). (2000). *Cuestiones de actualidad en lengua española*. Salamanca: Ediciones Universidad de Salamanca e Instituto Caro y Cuervo.
- Bosque, I. (1980). *Sobre la Negación*. Madrid: Ediciones Cátedra.
- Briz A. (1998). *El español coloquial en la conversación. Esbozo de pragmatogramática*. Barcelona: Editorial Ariel, Lingüística,
- (2000). *¿Cómo se comenta un texto coloquial?* Barcelona: Editorial Ariel Practicum, S.A.
- (2005). *El español coloquial: Situación y uso*. Antonio Briz. 3º ed. Madrid: Editorial Arco Libros..
- Carroll, L (2002). *El juego de la lógica*. Madrid: Editorial Alianza editorial.
- Calsamiglia B. H. y Tusón V. A. (2001). *Las cosas del decir. Manual de análisis del discurso*. Barcelona: Editorial. Ariel, 1ª reimpresión.
- Castellà, J. M. Comelles, S. Cross A. Vilà M. (2007). *Entender (se) en clase. Las estrategias comunicativas de los docentes bien valorados*. Barcelona: Editorial GRAÓ.

- Cortés L. y Camacho, M^a M. (2005). *Unidades de segmentación y marcadores del discurso*. Madrid: Editorial Arco/Libros.
- Cross, A. (2003). *Convencer en clase. Argumentación y discurso docente*. Barcelona: Editorial Ariel.
- Domínguez, N. (2001). *La organización del discurso argumentativo: los conectores*. Dirigida por el Dr. Julio Borrego Nieto. Salamanca: Ediciones Universidad de Salamanca.
- (2007). *Conectores discursivos en textos argumentativos breves*. Arco Libros, S.L.
- (2014). "Marcadores de cierre con la raíz fin-: criterios para un uso adecuado". redELE: Revista Electrónica de Didáctica ELE, ISSN-e 1571-4667, N^o. 26.
- (2016). *Innovación y desarrollo en español como lengua extranjera*. Coord. Noemí Domínguez García, María del Carmen Fernández Juncal, Juan Luis García Alonso. Ediciones Universidad de Salamanca.
- Ducrot, O. (1986). *El decir y lo dicho. Polifonía de la enunciación*. Barcelona: Editorial Paidós Comunicación. 1^o ed.
- Escandell, V. M^a V. (2003). *Introducción a la Pragmática*. (3^a reimpresión). Barcelona: Editorial Ariel Lingüística.
- Fuentes R. C. y Alcaide, L. E. R. (2007). *La argumentación lingüística y sus medios de expresión*. Madrid: Editorial Arco/Libros.
- Fuentes R. C. (2000). *Lingüística pragmática y Análisis del discurso*. Madrid: Editorial Arco/Libros.
- (2012). "Subjetividad, argumentación y (des)cortesía". *Círculo de lingüística aplicada a la comunicación*, ISSN-e 1576-4737, N^o. 49, págs. 49-92. <http://www.ucm.es/info/circulo/no49/fabregas.pdf>.
- (2013). "Argumentación, (des)cortesía y género en el discurso parlamentario". *Tonos digital: Revista electrónica de estudios filológicos*, ISSN-e 1577-6921, N^o. 25, 26 págs.
- (2014). "Los límites del enunciado". Catalina Fuentes Rodríguez. *Estudios de Lingüística del español*, ISSN-e 1139-8736, N^o. 35, 2014

- (2015). *La sintaxis de los relacionantes supraoracionales*, Madrid: Ediciones Arco Libros.
- (2016). "Los marcadores de límite escalar: argumentación y "vaguedad" enunciativa". RILCE: Revista de filología hispánica, ISSN 0213-2370, Vol. 32, N° 1, 2016, págs. 106-133.
- Gómez, G. P. (2004). *La expresión de causa en castellano*. Madrid: Editorial Ediciones de la Universidad Autónoma de Madrid.
- Gómez T. L. (2007). *Gramática didáctica del español*. Madrid: Editorial Ediciones SM. 9ª ed.
- Herrero V. C. (1997). *El nombre en español. I. El sustantivo*. Salamanca: Ediciones del Colegio de España.
- Jhonstone, B. (Ed.)(1994). *Repetition in Discourse Interdisciplinary perspectives*. Vol. I. Texas A & M University: Ablex Publishing Corporation. Norwood New Jersey.
- (1994). *Repetition in Discourse Interdisciplinary perspectives*. Vol. II. Texas A & M University: Ablex Publishing Corporation. Norwood New Jersey,
- Juncal, C. F. (2005). *Corpus de habla culta de Salamanca*. (CHCS). Salamanca: Fundación Instituto Castellano Leonés de la Lengua. Colección Beltene libros N° 6.
- López P. H. (Ed.). (2004) *La deixis. Lectura sobre los demostrativos y los indícales*. Universidad Santiago de Compostela. Lugo: Colección Logophiles. Axac.
- Maldonado, C. (1994). *Discurso directo y Discurso indirecto*. Madrid: Ediciones Taurus Universitaria.
- Porto D. J. (1997). *Oraciones de relativo*. Cuadernos de lengua española. Madrid: Editorial Arco/Libros.
- (1997). *Relativos e interrogativos*. Madrid: Cuadernos de lengua española. Arco/Libros.
- Portolés, J. (2004). *Pragmática para hispanistas*. Madrid: Editorial Síntesis. Letras universitarias.
- Rueda R. M. (1997). *Los términos negativos en español: Aproximación diacrónica*. Universidad de León: Colección Contextos.

Saiz, C. (Coord.). (2000). *Pensamiento crítico. Conceptos básicos y actividades prácticas*. Madrid: Ediciones Pirámide.

Serrano, M.J. (2006). *Gramática del discurso*. Madrid: Ediciones Akal.

Silva, F. I. (2005). *Los marcadores discursivos en la argumentación escrita: estudio comparado en el español de España y en el portugués de Brasil*. Tesis Doctoral. Salamanca: Ediciones Universidad de Salamanca.

Toulmin, S. (2007). *Los usos de la argumentación*. Trad. Morrás. M^a y Pineda, V. Barcelona: Ediciones Península.

Vide M. C. (Ed.) (1996). *Elementos de Lingüística*. Barcelona: Editorial Octaedro Universidad, textos.

Warley, J. (2011). El hacer argumentativo Pedagogía y teoría de la argumentación. Entrevista a Christian Plantin. Anclajes, vol. XV, núm. 2, diciembre, 2011, pp. 103-112. Universidad Nacional de La Pampa, Santa Rosa, Argentina.

Weston, A. (2005). *Las claves de la argumentación*. 10^a Ed. Barcelona: Editorial Ariel.

ANÁLISIS DEL DISCURSO DOCENTE

Cabrera C, J. (2003). "Discurso docente en el aula". Estudios pedagógicos (Valdivia) versión on-line. Estudios Pedagógicos, N° 29, pp. 7-26. Educational discourse in the classroom. Chile: Departamento de Lenguas, Literatura y Comunicación, Facultad de Educación y Humanidades, Universidad de La Frontera, Temuco.

Cantero, F. J. y De Arriba J. (1997) *Psicolingüística del discurso*. Barcelona: Editorial Octaedro.

Cazden, C. B. (1991). *El discurso en el aula. El lenguaje de la enseñanza y del aprendizaje*. Temas de educación. Barcelona: Editorial Paidós y Ministerio de Educación y Ciencia., 1^aed.

Fast, J. (1998). *El lenguaje del cuerpo*. (14^oed.). Barcelona: Editorial Kairos, 1998.

Foucault, M. (1999). *Estética, ética y hermenéutica*. (trad. Ángel Gabilondo). Barcelona: Editorial Obras esenciales Vol. III.

- Garcés C. P. & Torreblanca L.M. (1997). "Estrategias de énfasis y mitigación en el discurso del profesor de inglés como L2". En: M. Martínez Vázquez (Ed) Gramática y Pragmática. Huelva: Servicio de Publicaciones de la Universidad de Huelva.
- Heinemann, P. (1979) *Pedagogía de la comunicación no verbal. Problemas de pedagogía*. Barcelona: Editorial Herder.
- M.Vilà i S. (Coord.), Ballesteros, J.M. Castellà, A.C, M.Grau, J.Palou. (2005). *El Discurso oral formal. Contenidos de aprendizaje y secuencias didácticas*. Barcelona: Editorial GRAÓ, de IRIF, SL. Biblioteca de textos serie Didáctica de la lengua y la literatura.
- Merchán F. J. (2005) *Enseñanza, examen y control. Profesores y alumnos en la clase de historia*. Barcelona: Editorial Octaedro-EUB.
- Stubbs M. y Delamont S. (Eds.). (1978). *Las relaciones profesor-alumno*. Barcelona: Editorial Oikos-tau.
- Pease. A. (1994). *El lenguaje del cuerpo. Cómo leer el pensamiento de los otros a través de sus gestos*. Barcelona: Ediciones Altaya,S.A.
- Pujol B. Fons Martin, J. L. (1978). *Los métodos en la enseñanza universitaria*. Pamplona: Ediciones EUNSA.
- Stubbs, M. (1987). *Análisis del discurso*. Madrid: Ediciones Alianza Editorial.
- Torreblanca L. M^a. (2000) *El uso de los pronombres personales en el discurso del profesor de inglés como L2*. Sevilla: Ediciones de la Universidad de Sevilla.
- Young, R. (1993). *Teoría crítica de la educación y discurso en el aula. Temas de educación*. Barcelona: Editorial Paidós y Centro de ediciones Ministerio de Educación y Ciencia. 1^a ed.

EDUCACIÓN

- Bernstein, B. (1994). *La estructura del discurso pedagógico. Clases, códigos y control*. (Vol. IV), 2ed. Trad. Pablo Manzano. Madrid: Ediciones Morata.
- Brockbank A. y McGil I. (2002). *Aprendizaje reflexivo en la educación superior*. Madrid: Ediciones Morata.

- Charles H. W. (2007). *Soluciones a los problemas de disciplina y autoridad. Métodos y modelos para maestros*. Barcelona: Ediciones Ceac,
- Díaz, M. (Coord.). (2006). *Metodologías de enseñanza y aprendizaje para el desarrollo de competencias. Orientaciones para el profesorado universitario ante el espacio europeo de educación superior*. Madrid: Editorial Alianza.
- Escandell, M^a V. (2005). *La comunicación*. Madrid: Editorial Gredos.
- Foucault M. (1999). *Estrategias de Poder*. Introducción traducción y edición a cargo de Julia Varela y Fernando Álvarez. Barcelona: Editorial Paidós. Obras esenciales. Vol. II.
- Fuéguel, C. (2000). *Interacción en el aula. Estudios de caso*. Barcelona: Editorial Praxis.
- Gimeno S. J. y Pérez G. A. I. (1998). *Comprender y transformar la enseñanza*. Madrid: Ediciones Morata.
- Gross S. B. y Romaña B. T. (2004). *Ser profesor. Palabras sobre la docencia universitaria*. 1^a ed. Barcelona: Editorial Octaedro.
- Jiménez V. A. (2008). *Comunicarse para entenderse. Diagnóstico de la relación social en grupos heterogéneos*. Salamanca: Coedición: USAL, UPSA y Ayuntamiento de Salamanca.
- Pérez E.P. Pozo J. L y Rodríguez B. (2003). *La universidad ante nueva cultura educativa*. En C. Monereo y J. L Pozo (Eds.). Barcelona: Editorial Síntesis /ICE UAB.
- Prieto N. L., Ángeles B., Morales, V. P. Torre P. J (Coord.) (2008). *La enseñanza universitaria centrada en el aprendizaje. Estrategias útiles para el profesorado*. Barcelona: Ediciones Octaedro.
- Rigoberto L. (2005). "El arte de pensar sin paradigmas". Venezuela: Ediciones Revista EDUCERE N° 30 junio a sept 2005 Año 9. www.saber.ula.ve/educere/revista.
- Sanabria. M, M. (2003). *Influencia del seminario y la clase magistral en el rendimiento académico de alumnos de la E.A.P. de Economía de la UNMSM*. Universidad Nacional Mayor de San Marcos. Facultad de Educación. Escuela de Post-Grado. Lima.
- Stanford, G. y Roark, A. (1981). *Interacción humana en la educación*. México: Editorial Diana.

Zabala, M. A. (2002). *La enseñanza universitaria. El escenario y sus protagonistas*. Madrid: Ediciones Narcea.

VARIOS

Tarabay, Y.F. (2006). *El género discursivo de la clase magistral: El discurso académico como un conjunto de géneros discursivos*. Recuperado de <http://www.ucla.edu.ve/dac/investigaci%F3n/compendium8/discurso.htm>. Venezuela: Ediciones DAC-UCLA.

Marcel B. L. (s/f). "El seminario investigativo". Universidad de Cartagena: Recuperado en: Monografías.com.

El seminario. <http://www.scribd.com/doc/7765800/El-Seminario>. Red social Facebook, enviado por Ramón Villa. "eldiosr"

Blog Adrizul.mht. Adriana Rondón. *Problemática de la educación superior en Venezuela*. UESR. Universidad Experimental Simón Rodríguez. Consultado el 30 de julio de 2009.

Blog de Merlyn Parra. (2007-07-13) *Problemática de la educación superior en Venezuela*. Consultado el 30 de julio de 2009.

- Lingüística española actual. XXIII/1 2001. Arco/Libros.
- Lingüística Española Actual. XXIII/ 2 2001. Arco / Libros.
- Lingüística Española Actual. XVI/1, 1994. Arco/Libros
- Funciones discursivas del bueno en español moderno. Dr. Gerhard Bauhr. Universidad de Gotemburgo (Suecia).
- Lingüística Española Actual. XIII/1.1991. Instituto de Cooperación Iberoamericana.
- Contextos 21-22. Universidad de León, 1993. C.E.M.I.
- Lenguaje y Textos. 6-7. Universidad de Coruña. 1991. pp.187. "¿Espontaneidad o planificación? Marcadores textuales en la lengua oral". Cristina Fernández. pp. 207.

- *El estudio de la interacción verbal en el aula: implicaciones pedagógicas y de la formación del profesorado de segundas lenguas.* María Asunción Solé Sabater. Universidad de Barcelona.
- Pragmalingüística. Universidad de Cadiz, 1994. Nº 2.
 - a. Algunos comentarios sobre la teoría de la pertinencia. Portolés Lázaro, J. Pp.407.
 - b. Pp. 433. La comunicación irónica: ejemplo práctico de análisis. Torres Sánchez, M.A.

Español Actual. Revista del español vivo. 59/1993. Arco/Libros.

- c. "Los conectores programáticos en la conversación coloquial". Antonio Briz. Pp. 39.

Español Actual. Revista del español vivo. 63/1995.

Bibliografía: "Marcadores del discurso". Luis Cortés Rodríguez. Pp.63-82.

Español Actual. Revista del español vivo. 64/1995.

- d. "El uso de la verdad y pues como marcadores discursivos de respuesta". María José Serrano. Pp.5-16.
- e. "Escalas morfológicas o escalas argumentativas". Leonor Ruíz y Salvador Pons. Pp.53-74.

ANEXO

Anexo 1. Transliteración de las sesiones de clase.

Doc: Docente

Est. 1: Estudiante, quedarán diferenciados por el número con que se acompaña.

OI: Otro interlocutor ajeno al encuentro docente estudiante.

(i) Interrupción por parte de un oyente.

... Pausa breve y voluntaria que realiza el hablante.

Negrilla: Marcación para enfatizar, estilo del hablante.

(...) Discurso que no se puede transliterar, presenta problemas de audio.

[] Información extratextual: ruidos más o menos voluntarios, aspiración, carraspeo, sonrisa, tos, murmullos en el grupo.

(*sic*) Para determinados ítems, que pudieran parecer un error en la transliteración, fundamentalmente por causa de una grafía. No se usaría si el propio hablante rectifica el error y queda patente que es consciente de haberlo cometido.

(*dir*) Indicación específica del docente al estudiante, según el tema que trabaja.

Anexo 2. Docente 1.

Encuentro 1.

[El docente ingresa al aula, saluda al grupo y se dirige a la mesa, deja los textos y sus pertenencias, se dirige a las estudiantes]

1. Doc: Ese es el rumbo de hoy de nosotros...El rumbo de nosotros, en este capítulo, tiene que ser lo que llamamos de rigor...de rigor (*sic*) ... Francis Fukuyama, Francis Fukuyama,(*sic*) es el que dice, es el que dice (*sic*) (i)
2. Est.1: ¿Fukuyama?.
3. Doc: **F**ukuyama!, Francis Fukuyama.
4. Est.1: ¿Cómo se llama el libro de él?
5. Doc: Francis Fukuyama.
6. Est.1: ¡Qué barbaridad!, que ninguno de mis libros, que yo utilicé con usted, en aquellas celebres sesiones, ahora me sirva de algo... no, no, no.
7. Doc: Estamos demostrando.
8. Est.1: No, no, no, que triste, que sí, que no, que sí....yo no soy moderna, ni postmoderna, no, **noo** //
9. Doc: Entonces, ¿qué dice Francis Fukuyama?
10. Est.1: ¿Cómo se llama el libro?
11. Doc: En el libro, **El fin** de la historia y del último hombre.
12. Est. 1: El fin de la historia y del último hombre.
13. Doc: El fin de la historia y del último hombre. ¿Qué dice?, ¿qué dice? Que.... Él... Hegel, Hegel, había propuesto una fenomenología del demiurgo, que desarrolla la sociedad y que es una especie de materialidad interior, que maneja el espíritu, que maneja al mundo y al hombre sin saberlo el hombre, pero que es la razón del hombre, ya ha terminado, porque lo que se pensó, para donde iban los

hombres buscando como historia, como libertad, como ciencia, como ética, en el siglo XIX, ¡aquí está!, ¡aquí está!. Es toda esta bondad, la de un sistema que produce pura felicidad y solamente no son felices, los resentidos y aquellos que no tienen poderes intelectuales y sociales como para apropiarse y vivir el confort de aquella sociedad que soñó y que proyectó Hegel ¡está aquí!, ¡está cumplida!, de pies a cabeza, y de ahí, se origina lo que se llama, no solamente el fin de la modernidad, en el sentido del proyecto de Hegel, sino lo que ahora se llama, por ahí, ustedes lo leen en todas partes, que se llama el pensamiento público. ¿Por qué?, porque si eso es cierto, entonces, ya no es posible que los hombres estén pensando en la mujer porque, ¿para qué van a pensar? Se pensaba cuando había una necesidad de futuro, una necesidad de libertad, una necesidad de bienes, una necesidad de comunicación, una necesidad de ética, una necesidad de moral, una necesidad de que sé yo... eh...una necesidad de transporte que lo (*sic*) tenemos todos, necesidad de combustible cubierta, necesidad de vivienda cubierta, necesidad de transporte ya lo dije, no sé pongan ustedes todas las necesidades....

[Murmuran en el grupo y el docente obvia lo que surge como pregunta en el momento
¿Cuántas más necesidades?]

14. Doc: En ese sistema, al terminar ese sistema moderno como proyecto de pensamiento, de ese que pensó y modeló el proyecto de sociedad de Hegel, eso **está** cumplido. Si tienen ojos, si tienen oídos, miren que está cumplido y ¿qué es lo que no puede satisfacer aquí? (i)

15. Est.2: Pero, es que el hombre dejó de ser y precisamente vive prisionero de esto.

[Murmuran]

16. Doc: ¿Prisionero? Noooo. En el marco de la exposición de Fukuyama, los hombres por fin son libres. Los hombres en el proyecto de Hegel, los hombres y mujeres de necesidades en busca de libertad, eso fue a principio del siglos XIX, eso hace dos siglos, pero ¡aquí!, ¡aquí! El demiurgo, el demiurgo, que es el espíritu que va por dentro de las cosas, ha cumplido su finalidad y tenemos un sistema que puede satisfacer ¡todo, en todos los sentidos!.... ¿Qué individuo puede haber que siga reclamando, que no hay lo que él pueda necesitar, para

satisfacer todos sus deseos y sus necesidades? Aquí está todo, en ese sentido de aquellos hombres que definió Hegel en la Fenomenología del Espíritu y en la filosofía de la historia, como proyecto, está aquí, que eran.... perdón, que eran hombres, que eran seres de necesidades, de necesidades y una necesidad era la libertad, más bien diría yo, que era gente de carencia, que eran de carencia, en busca de la libertad, que era lo principal...jum... Aquí tienen la oportunidad, por fin, de satisfacer sus carencias, sus necesidades y esa es la libertad, porque la libertad se cumple cuando ya no hay necesidades, cuando ya no hay carencias. jum...Entonces, Fukuyama usa a Hegel para terminarlo, para construirlo, ha concluido Hegel, de hoy en adelante, no se explica que hayan otros hombres pensando, porque no se necesitan **utopías** nuevas, se acabaron las **utopías**, porque es la realización de ese sistema que soñaban Kant, Hegel, Descartes, está cumplido y **cumple** los sueños de las necesidades, que tenían los hombres y mujeres de los siglos XVII, XVIII, XIX.... De manera, que lo que hace Fukuyama es terminar a Descartes. Descartes, duerme tranquilo, lo que soñaba está cumplido. Kant, duerme tranquilo en su tumba, lo que soñaba está cumplido, y fundamentalmente Hegel, porque él va es con Hegel, que es el que dice: la humanidad, el mundo se desarrolla mediante un espíritu absoluto, una fenomenología que lo va conduciendo por etapas progresivas hacia allá, y hoy somos atrasados, y por cierto, que cuando uno dice, digo (*sic*), que cuando los latinoamericanos no decían nada, porque no tenían nada que decir, porque no alcanzaban el estatus de pensamiento para pronunciarse en esos sentidos... De manera que quedan cumplidos todos... cumplidos todos, en ese grupo, en ese grupo entran todos. Si tú dices, dígame alguien, alguien que me diga una versión histórica, una versión histórica de la postmodernidad histórica, Francis Fukuyama, ese es, la (*sic*) versión histórica del final de la modernidad, y en adelante no hay negatividad, no hay postmodernidad negativa sino postmodernidad **positiva**, en el sentido de **gozar** lo que la modernidad cumplió o ¡alcanzó! Yo diría en otro lenguaje, en el lenguaje del círculo aquí de nosotros porque yo pertenezco a este también, el de los compañeros de allá atrás...

[Señala con el índice a dos estudiantes, que siempre ocupaban los últimos puestos]

17. Doc: ...diría que se ha alcanzado la performatividad, que se ha alcanzado la **performatividad** moderna y estamos para gozar, para disfrutar de un confort, que cuando hablaba Descartes no existía, cuando Kant, cuando hablaba Newton, y cuando propuso el, el (*sic*), proceso del demiurgo fenomenológico Hegel, eso ya existía, entonces Francis Fukuyama dice: se ha cumplido el proyecto moderno, y de hoy en adelante tenemos un pensamiento único, que es positivo, en el sentido de que la modernidad está cumplida, porque ya no son necesarias las utopías que serían, que proyectarían necesidades, carencias y le pondrían un...un...(sic), utopía quiere decir una parte nueva, una nueva parte que se proyecta en el imaginario, al imaginarse situaciones futuras que solucionen, que satisfagan esas necesidades, que hoy son carencias, que hoy son necesidades. ...
18. Est.3: Perdón, profesor...
19. Doc: Bueno, eso era.
20. Est.3: Una duda, entonces nosotros podríamos concluir que Fukuyama eh...plantea que ¿la postmodernidad, tiene como toda una estructura creada para satisfacer esas necesidades del hombre?
21. Doc: Que la, que la modernidad que se vivió, la última etapa de la modernidad que vivimos, de que está hablando Francis Fukuyama, que es el fin de la modernidad, pero no para lanzarse a una nueva modernidad ... sino una especie de epifanía, una especie de fiesta universal, porque aquellos proyectos se han cumplido, y ya no son necesarios nuevos proyectos, porque ¿Qué más aspira el hombre?, si todo dijo la ilustración: los fines de la historia, de la libertad, de la ciencia, eh...del progreso, todo eso está cumplido...(i)
22. Est.3: Y es ¿un quedarse allí? o es un avanzar hacia una postmodernidad...
23. Doc: Es un quedarse aquí, es un avance positivo, es un afirmativo positivo de una postmodernidad, en tanto la modernidad está cumplida.
24. Est.3: Pero no pasa la postmodernidad, está allí.
25. Est.2: Es lo que yo le digo profesor, los neoliberales no construyen nada.

26. Doc: ¿Cómo?... sí, ¿cuál?...los neoliberales sí, los neoliberales, están en este ambiente de que la modernidad se cumplió y que ese estado de cumplimiento de la modernidad, por fin, es la felicidad del hombre.
27. Est.2: Ahh... Eso es lo que decía...y eso se queda allí, porque ellos no luchan por, por, (*sic*) lo que hacen, lo afirmativo... [Murmuran]... no luchan por la construcción de un mundo mejor...[ruidos], por lo que hacen los afirmativos, por cambiar los parámetros ...
28. Doc: Es correcto X, por ahí va la cosa.
29. Est.2: Eso es, [sonríe] eso es, del proyecto moderno.
30. Doc: El postmoderno afirmativo, el postmoderno afirmativo, el postmoderno afirmativo (*sic*), no se queda en la satisfacción de la, de la modernidad, del proyecto moderno, sino de ... que estamos en post, porque eso es afirmativo. Lo tenemos en el esquema anterior. Están diciendo, que estábamos equivocados en el sentido científico y que comienza una nueva ciencia que es la incertidumbre, porque tienen el piso cuántico, tiene piso cuántico, de manera que ahí, hay un rumbo. Digamos, que podemos decir (*sic*), que los afirmativos son críticos, críticos ¿Por qué son críticos?, porque esa modernidad, en cierta manera los postmodernos afirmativos, para ello no están satisfechos como Fukuyama, porque no se ha cumplido la modernidad, porque la modernidad ¡estaba equivocada! Por lo menos desde el punto de vista científico la modernidad estaba equivocada. El mecanicismo, el mecanicismo de Descartes y el Newtoniano estaba equivocado, estaba equivocado(*sic*), porque el mundo, lo óptico, el universo y el piso de lo social, estaba equivocado, porque, porque (*sic*) se manejó como mecanicismo y no era mecanicismo, sí un pensamiento cuántico globalizador, holístico, holográfico, también lo puse aquí, en ese capítulo, hubiera habido (*sic*) nacido en el siglo XVII, no habría emergido, a lo mejor, el pensamiento moderno del mecanicista, pero esa no era la época, esa no era la racionalidad del proyecto, esa no era la racionalidad de ese tiempo, sino que la racionalidad era correcta, porque eso era lo que había, porque esa es otra cosa, que no podemos mirar ahora hermenéuticamente para atrás, y decir estaban mal y sí eran brutos. Estaban mal y

si eran brutos, ¡no!, no, estaban mal, estaban correctos [susurran], porque ese era el orden social, político, ese era el orden organizativo(*sic*), eso tenían y meta discursivamente, esa era la razón o racionalidad que tenían en ese tiempo, y ahora no somos inteligentes a lo mejor somos más brutos, pero hay ahí, otro marco institucional, otro marco organizativo, otro marco ético, otro horizonte cultural que nos hace mirar hacia atrás comparativamente y mirar que estaban equivocados respecto a lo que llamamos hoy contexto, respecto al contexto de nosotros estaban equivocados, pero ellos estaban correctos, tienen 20 puntos en ese sentido.

31. Est.3: Profesor, en ese sentido, la modernidad la ven como orden cumplido.
32. Doc: Sí es correcto, sí. [Murmuran] Significa la modernidad como promesa incumplida, porque en cierto modo la modernidad estuvo haciendo... sí teorizar al fin y al cabo, al ponerse, al complicar, la teorización aunque lo que se quiera hacer sea describir nada más, aunque solamente se quiera describir, nada más, explicar nada más, suena pragmáticamente como una propuesta, porque al fin y al cabo, eso es de ésta manera y los demás les queda someter a crítica para coger esa exposición o esa producción intelectual, pues, para usarla, para criticarla, para darle uso, la crítica es para darle uso, de manera que eso es la modernidad... La modernidad, estuvo proyectándose en algún lugar. Yo digo acá, que, eh, eh, está haciéndose en una cosa que no se conocía, que no tiene precedentes, y por otra parte no se tiene, este... una medida, no se tiene una referencia, un modelo, porque la modernidad, la gracia de la modernidad, es que se hace a ella misma sin tener precedente, sin tener precedente la modernidad se hace sin tener antecedentes, sin tener modelos a seguir, la modernidad se hace sin tener modelos, sin tener antecedentes, y se hace a ella ...⁽ⁱ⁾
33. Est.4: [en voz baja] a raíz de la revolución industrial...
34. Doc: Y cree que lo que hace es bueno, y cree que lo que hace es bueno (*sic*)...
35. Est.4: Aja... Y cree
36. Doc: Ya va X... Y cree que lo que hace es bueno, contra lo malo que se hacía, que es fundamentalmente el proceso civilizatorio confesional medieval,

[Murmuran], no, no, el de Copérnico, de Copérnico, y de Descartes, y de Descartes, cuando renuncia a leer en los libros escolásticos, cuando Descartes dice: esos libros que me han secado el cerebro, y me embrutece y más bien me han hecho mal, renuncio a ellos y por eso puso en letra **clara** y distinta y es que donde los encuentro, los cojo desesperadamente, porque es lo único que me hace falta para renunciar. ...Ya renuncie, que es lo que me falta para tener algo....

porque habiendo renunciado a eso, que me, que me engañaba, no tengo nada, en el, en el discurso del método, dice eso, en el no tengo nada y necesito tener algo ¿Qué necesito tener?, ideas claras y distintas, tan claras y distintas, que sepan que yo, es distinto al ser y el ser es distinto al yo. Todo ese proceso que tiene ahí de sus (*sic*) cuatro reglas, se imagina que hay un corte, hay una renuncia a algo, y es fundamentalmente al proceso civilizatorio confesional medieval, que todavía lo tenemos aquí!, aquí está, esa confesionalidad medieval no se quedó allá, porque (*sic*), porque Descartes haya captado y Newton haya creado una física mecanicista, contra la física de Aristóteles, y todo aquello, no crea que se quedó allá, eso está aquí presente (...) y ha cuantos a embasurado o ha dominado...

aquellos que están sentados [señalaron el índice a los estudiantes ubicados en la parte de atrás del aula]...ve ... a cuantos ..(i).

37. Est.1: A... X, lo tiene amarradito, X, llora cuando tiene (...) [sonríen]
38. Doc: Bueno, este...entonces, yendo pues a la posición, a la posición (*sic*) esta, de los textos, los 16 postulados, yo...(i)
39. Est.2: ¿En qué sentido hemos logrado la libertad?
40. Doc: En el sentido, en el sentido (*sic*).
41. Est.1: No, no, aquí hay mucho confort...mucho confort...
42. Doc: X, en el sentido, en el sentido (*sic*), discutimos en el sentido teórico.
43. Est.1: ¡aja!...aja...
44. Doc: No olvide que acá discutimos teoría, un poco y mañana, ¿ese no es el punto que usted tiene para mañana?, tiene otro punto...(i)
45. Est.1: No, yo tengo otro punto para mañana, pero vamos a hablar de libertad. (i)

46. Doc: En el sentido, en el sentido, de Francis Fukuyama, el fin de la historia y del último hombre, sí. En el sentido de Francis Fukuyama, hablando en los términos de Fukuyama, que no es cualquiera que está hablando, es Francis Fukuyama, el paladín intelectual de la historia norteamericana, está en la punta de la historia de allí de Norteamérica, el que está hablando...sí se ha logrado, se ha logrado (*sic*) y además que el proyecto colectivista de la otra modernidad perdió políticamente y se afirmó el proyecto Hegeliano... Hegel, tenía como dos brazos: un brazo de derecha, un brazo, un brazo liberal, y un brazo dialéctico, que fue el que más (...), entonces ese brazo, ese brazo izquierdo, lo que se llamó la izquierda Hegeliana, que fue lo que desarrolló Marx, eso perdió ahora en este siglo la propuesta como experimento político. El otro brazo, que es el brazo liberal ganó, porque al fin, al fin(*sic*) eran dos brazos la modernidad, porque la modernidad eran dos brazos; el brazo proletariado y el brazo burgués, el brazo industrial, y el otro brazo que también llegó a ser industrial, como no podía ser otra cosa, los dos fueron la segunda ola, los dos fueron de la segunda ola, entonces cuando Francis Fukuyama, sí, sí se alcanzó la libertad, se alcanzó, porque la libertad de la derecha está ahí, porque ese gran proyecto del demiurgo que desarrolla allá, ejercitó o no, allá una especie de proyección, eh... proyección explícita de los procesos, que va a conducir al cumplimiento del demiurgo fenomenológico, alcanza su clímax, alcanza su final, y eso es lo que dice Fukuyama, lo ha alcanzado, lo ha alcanzado el confort universal, ésta globalización universal, es el fin de la modernidad en el sentido de Hegel, y cumple la libertad, y cumple la libertad, porque la libertad, era la libertad, era el sueño de cubrir, de satisfacer necesidades en el ... en el estadio, donde estamos, el estadio se ha cubierto, se ha cumplido ese proyecto, y el otro proyecto, aparece hoy como incumplido, como alocado y como derrotado... como incumplido, como intentado de cumplir pero aparece también como derrotado y la pregunta es: ¿Por qué siendo la última utopía, por qué siendo el sueño que en la mano izquierda de Hegel iba a derrotar a la mano derecha, el liberal, cómo fue que fue derrotado? Entonces, ahí comienza la reflexión universal de la historia. Es

equivocado, ha existido en la modernidad la clase burguesa, sobretodo la clase empresarial como ontología, como ser real unido y es embuste, no ha existido **nunca** la clase proletaria, porque ni siquiera como pensamiento imaginario existió, porque el propio Marx señaló, que la ideología de la clase proletaria, es una ideología importada de quien crea ideología o conocimiento que es la clase burguesa. ...

47. Est.1: Transferida.

48. Doc: ¿Ah?... Y como posición de producción, la clase proletaria no tiene fuerza para hacerlo, no tiene fuerza para hacerlo, la clase proletaria, es una clase más... atacó, atacó a la clase burguesa, a la clase empresarial, a la clase empresarial, apologizó a la clase proletaria y puso de sin vergüenza y limpia pisos a la clase media, a nosotros, a la clase media, porque las clases medias que somos nosotros, y sobretodo que somos servicio de la clase burguesa, de la clase burguesa. De manera que la clase proletaria nunca ha existido, sino que es una hechura que Marx intentó, una utopía marciana.

49. Est.1: Y sin embargo, hay dominados y dominadores [Murmuran].

50. Doc: Eso está en discusión, esas son categorías del marxismo y si el marxismo está regañado, está excluido, todo su lenguaje yace por el suelo, todo su lenguaje yace por el suelo....

51. Est.1: ¿Cómo los vamos a calificar ahora?, hasta en una empresa el trabajo...

52. Doc: Voy para allá... En el tiempo postmoderno, la clase proletaria parece que no produce superávit de ganancia, más bien parece, que produce es pérdidas, porque ya no divide el tiempo en economía física. Vivimos una economía de los símbolos, de la comunicación, vivimos el tiempo en el que Bill Gates es el más millonario del mundo, porque es el empresario de los símbolos de la comunicación. Entonces, es posible que cuando se emplea un obrero hoy, no es que se le esté explotando, sino que se le este, más bien, que se le este protegiendo, más bien. El empleo de un obrero descalificado, hoy, ese necesita protección no explotación y ya el señor Peter Drucker, se escribe Drucker, para el que lo conozca, está el concepto de sustitución de proletariado por la categoría de

cognitariado. Lo que comienza hoy, es el fin del proletariado y el comienzo del cognitariado, porque lo que vale, porque lo que vale (*sic*), ahora en adelante es el saber, el conocimiento y no la fuerza, no la fuerza que movilice la capacidad en términos físicos. [Murmuran] X, X, vea, compañeros el término teórico que estoy pronunciando es... el termino cognitariado, lo encuentran en un libro que se llama la Sociedad Postcapitalista, se escribe Drucker, el gurú el gurú (*sic*) sueco...bueno...

53. Est.1: Y usted por qué no se escribe un buen libro...[Murmuran]

54. Doc: Bueno, ciertamente es una categoría postmoderna, de deconstrucción, es una palabra muy importante de lo que se llama (*sic*) los postestructuralistas franceses, se refiere, se refiere en principio al lenguaje, o se refirieron en principio al lenguaje, pero hoy, la categoría de deconstrucción a emigrado para ser usada en los procesos de construcción de subjetividades y construcción de relaciones que esta en pleno uso de comunicación de identidades. Por ejemplo: para definir identidades, se habla de construcción y deconstrucción de identidades, construcción y deconstrucción de lenguaje, construcción y deconstrucción de comunidades, construcción y deconstrucción de mundos de vida. Entonces, esa categoría de la deconstrucción que es del señor Jacques Derrida y del señor Gill Deleuze franceses los dos, se refieren en principio al lenguaje, porque bien compañeros al fin y al cabo lo social es lenguaje, al final lo social es lenguaje... sin la palabra, sin la palabra, no hubiera sido posible llegar a comunidades intercomunicadas, ha sido el proceso de ser social, el proceso óptico, que ha llevado a un proceso de modificación cerebral, que ha llevado a un proceso de modificación de pensamiento, a un proceso de transformación del lenguaje. Lenguaje, es el punto de la sociedad, el punto de lo social, hay un librito de Jesús Puerta, la Sociedad como Discurso, que viene **bastante** bien hoy, para enterarse bien, el capítulo 1, es un libro chiquitito 72 páginas...bien, dejamos acá, seguimos la próxima clase. ¿Bien?, Bien.

Encuentro 2.

[El docente entra al aula, se dirige a saludar a los cuatro estudiantes que se encuentran en la primera fila, pasa a la mesa donde deja sus pertenencias y se dirige nuevamente al grupo, para hacer entrega, personalmente, del material de apoyo, que él ha elaborado.]

1. Doc: Allí quedó otra cosa, que queda como si no fuese tratada. Bueno, sin embargo, yo creo, que allí hay una persona que no intervino. Ella es oyente, porque ella se inscribió como oyente, son 22 nada más, son 23 pero una es oyente. Yo creo que los 22, incluso esta que es oyente, me entregó el trabajo y me dijo: yo habría expuesto de esta manera y tengo su trabajo ahí. De manera que yo creo, que todos hicieron un esfuerzo, todos, y que claro, ese esfuerzo se ve en la performatividad o sea en el éxito alcanzado, tiene que ser tenido para esta especie de cosas de ética, hasta donde han tenido oportunidad para conocer. Bueno, y el semestre termina rapidísimo y tengo que pasar a la otra cosa, a la cosa de la, del, del bloque 3, tal como lo había dicho, lo cargo a prueba, porque le faltan unos detallitos, le faltan unos detalles, este está en el segundo apéndice. El segundo apéndice acá [eleva la hoja y señala con el dedo índice], que yo les dije, que lo leyeran, para que iniciáramos esto, no siguiendo el esquema, sino más suave con mayor participación, pero este, no sé cuál es la técnica, sólo sé que ahí está la propuesta, de lo que yo veo que está ocurriendo y desde donde se puede ver el asunto que les dije. Fundamentalmente, la postmodernidad, es una época, es una...una época cultural, que se vive en la época postindustrial, esto del amigo Jean Francois Lyotard, en la Condición Postmoderna, informe sobre el saber. Postmodernidad, es la edad de la cultura o el nivel de la cultura, o la discusión cultural, que se realiza en las sociedades de punta, que viven la edad postindustrial, la edad postindustrial, ¿verdad? Lo que podría querer decir, que para nosotros, esta negado o vetado que podamos discutir de postmodernidad, puesto que si postmodernidad es la época cultural o el horizonte cultural, o el debate cultural, o el debate cultural, que se libra en las sociedades de punta que

viven la edad postindustrial, nosotros no somos postindustriales, quedaríamos lógicamente excluidos de ahí. Esa es la discusión que tiene acá y vienen a discutir el bloque 24 y 26, vienen dos alemanes uno que se llama J.Gauss, que cree, que ha estudiado el pensamiento latinoamericano como Mónica Fanning, para discutir aquí en esta universidad, son conferenciantes itinerantes y van a pasar por aquí. [Ruidos]....(i)

2. Est.1: ¿En junio?
3. Doc: Vienen el 25 y 26 de junio, para discutir, con nosotros los profesores, sobre postmodernidad latinoamericana y en el sentido de lo que, se están (*sic*) hablando los latinoamericanos, de cuál es el nivel cultural, cuál es la vida material y cultural en Latinoamérica. De manera que, en Latinoamérica hay comunidades de investigadores y estos alemanes han investigado y han producido, lo que yo llamaría una meta investigación, una para investigación, que es la cima de toda esa investigación, ojala conocieran eso... Ellos mencionan al núcleo de Bogotá con Jesús Barbero, lo toman de caballo de batalla, en el nivel, en el nivel de estudio de la cultura, toman a un argentino que se llama Néstor García Canclini, lo toman como caballo de batalla también para el análisis, y un chileno que se llama Norbert, Norbert eh...eh...lo toman como caballo de batalla en asunto económico. Uno, de cuestiones culturales también, que es Néstor, que escribe un concepto, que es culturas híbridas, que es un argentino, que investiga en México y Norbert, un investigador chileno... total y una francesa chilena, que es inteligente, que se llama Richer, investigadora que también aparece (*sic*) caballo de batalla en el análisis, total, diría aquí, que para introducir, entonces, que la postmodernidad es un debate universal, que en el documento en el documento básico de 1979, escrito por Jean Francois Lyotard, que se llama la Condición Postmoderna, aparece la definición de todo el punto tercero: la postmodernidad es la época de la cultura, que vive la sociedad de punta postindustrial y para América Latina se está discutiendo esto en los núcleos en las comunidades como Caracas, donde quien comenzó fue Rigoberto con el núcleo nuestro y todo esto, y en Bogotá se comienza con el núcleo, este, con el paradigma de Jesús Barbero, es un español

- colombiano y en Chile Norbert, y en México Néstor, y ahí está la discusión, qué está ocurriendo, qué es lo que está ocurriendo....(i)
4. Est.4: Lo que sigue en discusión, es lo de sociedad de punta.... Ese término ahí, ¿cómo va?
 5. Doc: Correcto, sociedad de punta, sociedad de punta(*sic*) la menciona, la menciona, (*sic*) eh la menciona, Jean Francois Lyotard y por supuesto es un lenguaje moderno, yo diría que es un lenguaje post neoliberal, porque a Jesús Barbero de Colombia, a Néstor, al chileno, no se les ocurría hablar de sociedades de punta, porque no hay punta, porque no hay punta (*sic*), porque García Canclini mismo, dice que: lo que hay son sociedades híbridas y además que por vía de Gauss... (i) [Ingresa una estudiante al aula y el docente dice: adelante]... por vía de Gauss, está, está (*sic*) la crítica. Después, yo les digo todo eso, porque conversamos, conversamos mañana...mañana a las 10am. ¿Qué dice Gauss?, echando mano de lo que se llaman hoy los estudios culturales, fundamentalmente a partir de los círculos culturalistas de Virginia de Inglaterra, señalan que las sociedades de punta, han sido y son un prurito, ¡falso! Falso, porque ellas, las sociedades de punta, tienen la conservación de las sociedades tradicionales, han inventado esta categoría para definirla, que las sociedades de punta no son sociedades de punta, esto lo pongo ¡yo! porque el mismo Estados Unidos, que aparece como sociedad de punta y Alemania sociedad de punta, además de los países africanos y Estados Unidos de los países latinos, tienen lo que se llama el cuarto mundo. No solamente tienen el híbrido que ellas son, la parte tradicional, sino que tienen, lo que hoy se llama el cuarto mundo. El cuarto mundo, es la masiva migración, la masiva migración (*sic*) de los países del tercer mundo a formar parte de los países del primer mundo. El cuarto mundo hoy, es la faja marginal, la faja marginal (*sic*) grandemente marginal de las sociedades, que se trasladan de ese tercer mundo al cuarto mundo. Por ejemplo: África, tiene rodeado a Alemania hoy, rodeado a Alemania y Latinoamérica, todo el mundo quiere irse a Estados Unidos y aquello es saltando la parte del norte de Méjico, que tiene miles de kilómetros, esos que saltan por sobre las mallas, son los que van a

construir el cuarto mundo, que es el trasplante o migración de la población del tercer mundo. Bueno, bueno, todo eso es... ahora supongo, que asuntos como este, es difícil llegar en la primera comunicación. Para nosotros que estamos en esto... tantos años en esto, y deben haber personas acá que no han reflexionado sobre esto, que no tenían nueva información de tal cuestión. Total pues, que hay eso. La postmodernidad en que estamos, yo entro con cierta reserva, con cierta reserva, por eso dejé, me separé un poquito del círculo con Frank, [entra un estudiante y el docente dice: adelante] para que Frank tuviera una posición. Me alejo, para tener una posición más blanda, que es esa que está allí, en ese papel que yo les entregué en el capítulo, y que la próxima semana veremos...

6. Est.1: ¿Es esta?
7. Doc: Sí. Y tal, tal (*sic*) como les dije aquel sábado, a los 14 que asistieron. Bueno, ¿Cuál es el punto de vista? Cada quien puede tener su punto de vista, la interpretación de esa transición, puede ser, bueno... millonaria, porque cada quien puede tener su punto de vista de esa transición, lo cierto, es que ya no se puede ignorar que estamos en un proceso de transición dentro de los procesos globales y de los procesos particulares, económicos, técnicos y comunicativos, políticos, sociales, éticos, organizacionales. No se puede tener duda, que estamos transitando una recivilización (*sic*), una inversión de las civilizaciones, estamos en unos procesos en donde ya no se busca la línea de las creencias del, proyecto moderno lineal, hacia el concepto de modernidad, que era creer en una historia que iba escatológicamente, una historia que iba escatológicamente hacia un punto, un progreso, un progreso que era fundamentalmente el pensamiento y la categoría, que conducía de las sociedades atrasadas a las sociedades avanzadas. ¿No? y que toda sociedad tenía que pasar por esos estadios o estadios (*sic*) para poder presentarse un día, por donde los otros ya habían pasado, que es el progreso. Una historia, una libertad, una libertad que es fundamentalmente, una libertad individual, desde el punto de vista del proyecto burgués, del proyecto liberal, pero una libertad que era colectiva a partir del manifiesto comunista de 1848, que era una libertad colectiva para la humanidad, porque saben ustedes que

había una proyección, habían dos proyectos modernos; el proyecto moderno liberal de la propiedad privada del capital, y un proyecto colectivo, colectivista, de la sociedad colectiva de la sociedad organizada, que se traslada colectivamente... Bueno, el informe que nos trae Erwin Gauss (*sic*), acerca de lo que pensamos los latinoamericanos, eso fueron patrañas que se terminaron, los sí (*sic*), latinoamericanos ya no pensamos que vamos a trazar un progreso, que primero tenemos que pasar por la situación italiana, después por la situación francesa, después por la situación alemana y al final estaremos en la situación de Estados Unidos, cuando Estados Unidos esté en Marte, esté en Marte o esté en las estrellas, nosotros estaremos, donde está Estados Unidos hoy. Todo eso es falso, no hay posibilidad de que haya una unificación cultural, no hay posibilidad de una identidad cultural, porque incluso los mayas de Centroamérica, los aztecas, están corriendo, dejando lo que eran cuando Montezuma, dejando de ser, para convertirse en ese salto cultural, que los está, que los está, eh...culturizando de otra manera, que los está transformando de otra manera. En Perú y Ecuador, hay una violenta transformación de los indios, que no se puede pensar que ellos tengan otra identidad y como minoría nacional tampoco pueden pensar y creer y creer, que su identidad, por ejemplo: los incas, los incas peruanos, o los incas ecuatorianos con su lenguaje aimará, vayan a convertir a esas naciones en lo que ellos son. Miren, eso sí que es fuerte, eso es fuerte. Bueno, todo eso, por ahí va el rumbo de la cuestión, por ahí va el rumbo de todo ese problema que estaba leyendo y leyendo, porque esto hasta antier, hasta ayer, estábamos metidos con eso: el progreso, la libertad, la libertad, la historia, la ciencia, la ciencia, eso que es lo que nos compete a nosotros en epistemología, que es un proceso que ustedes lo distribuyeron muy bien acá, los que repitieron bastante, muy bien acá (*sic*), y método científico y ciencia y método. Bueno, repitieron en cierta manera el corazón más común, ingenuo, de lo que fue la modernidad aunque no penetraron, no, no, penetraron, en lo más profundo de la modernidad, eso que yo les decía, ¿se acuerdan?, métanse en el isomorfismo, métanse, no, que esa palabra la desconocemos, ah bueno, que describan, ah...que se metan con Mario Bunge, con

Mario Bunge y con los alemanes, que tratan el problema de los explanan y de los explanandum (*sic*), que es realmente donde viene a concretarse el problema de la lógica de la ciencia. Bueno, no tuvieron tiempo de meterse ahí, pero hasta hoy o hasta ayer mejor, ¿En qué se creía?, en ese método científico, en esa ciencia newtoniana en ese proceso de la hipótesis, que busca un marco teórico y el marco teórico está hecho, porque son los conceptos, las nociones que están dichas en los diccionarios y en las textología (*sic*) y que se llamó a todo eso, una investigación de certidumbre, de certidumbre, que con una hipótesis y formado con un marco teórico, con una fiambre neutral metodología de las reglas del método científico, podríamos alcanzar conocimientos válidos y confiables. Bueno, todo eso hoy, esta derrumbado. Está en crítica, está en discusión, todo eso está en análisis hoy, por eso entonces, por donde viene, yo he reaprendido a plantear el problema, que está en esta hoja que les doy, en esta hoja. Yo les propuse que la postmodernidad, como me pusieron a hablar en un evento allá en Maracay, y éramos dos no más, otro y yo imagínense con los postmodernistas casi matándome, que les dijera qué es lo que la postmodernidad producida en matemáticas, casi me apedrean, [sonríen en el grupo], entonces me propuse decirles dónde está el problema, y me propuse definir estos siete sujetos que están aquí, muchachas, lo tienen en sus manos, compañeras, ¿Lo tienen en sus manos?

8. Est.3: sí...sí
9. Doc: Entonces, me propuse definir estos siete sujetos. Estos siete sujetos y tercero escribí estas 16 leyes, que es lo que hay como una propuesta. Ahora, suponiendo que todos hemos leído: ¿cuál puede ser la técnica ahora de conversar entre nosotros?, puede ser, puede ser, que ustedes tomen la palabra, comenten y yo intervenga también, porque de todas maneras ya la propuesta que yo iba a hacer, está ahí y ahora sirve hasta de puente, hasta de puente (*sic*), porque esta aquí. Eh... esa puede ser la técnica, que ustedes intervenga, que critiquen, esa puede ser, alguien podría criticarme, alguien que sepa bastante me criticaría, debiste comenzar por las materialidades del sistema, que fundamentalmente son las cuestiones de tipo científico ontológico, comienza con unas subjetividades,

que son la definición de los sujetos, porque los sujetos están marcados por objetividades, que yo no las digo pero emiten subjetividades y no las emiten fundamentalmente a través de discurso. Eso está más o menos puesto allí, eso está expuesto compañeras, casi para provocar discusión. Primero, qué es lo que a mí me parece, porque a mí me tienen mortificado esos que cantan aleluya, ¿Por qué hasta ahora andan cantando aleluya? Usted sabe, el montón de gente que canta aleluya, Chávez que es tan fregado, estaba rendido, estaba haciendo el acto en la casa del padre Rivolta y había otro cura, otro cura (*sic*) y prácticamente este cura y el otro cura, prácticamente lo tenían secuestrado, [sonríen], es decir, que de esos aleluyas, prácticamente no nos podemos excluir y el sujeto aleluya y el sujeto aleluya (*sic*), pero que lo diga yo en mi casa, que la mujer mía se metió a eso [sonríen], y eso no cree en otra cosa. Todos creen en ese libro, en la biblia y parece que hay multitud de biblias, ahora una de una (*sic*). Casi pensé, cuando puse escéptico cínico, casi pensé en un profesor que da clase aquí, en un profesor que da clase aquí, pero también en mis compañeros, que yo ando durante 20 años con ellos y ellos dicen: muera imperialismo, no imperialismo, el liberalismo y no hay y esa (*sic*) gente anda, **será esos** (*sic*) compañeros míos, será porque yo no tomo, pero andan con una botella de whisky, y donde quiera les digo: pero si tú eres crítico, eres antiliberal, ¿Por qué es que no puedes dejar la cerveza, dejar el ron, el whisky, y las cosas finas?, porque les gusta las cosas finas. Los compañeros míos de Caracas, que andan en el círculo crítico (...) siguiendo el principio que les dio Marx, que la burguesía, lo único que tiene bueno son las mujeres, tal vez salió, son lo único bueno, de manera que yo prefigure que estuvieran acá. Yo no sé, si a ustedes les gustaría comentar esto, yo lo hice poniendo a mis compañeros como prefiguración ahí en los sujetos, sabiendo que tengo (*sic*), que no soy fundamentalmente materialista, soy subjetivista, más bien en esa descripción, y después las 16 tesis, en las que sí tomo partido, desde la número 1 hasta la 16. ... Bueno, les dejo la palabra, este, creo que X, quiere decir algo.

10. Est.4: Esto, los segundos que son neomodernos, ellos eran postmodernistas y se pasaron para atrás, no entendí... [Murmuran]
11. Doc: Yo prefiguro a los neomodernos, fundamentalmente, a los que fueron los revolucionarios. Yo creo en los neomodernos, fundamentalmente a un (*sic*) moderno revolucionario, yo veo a los marxistas que no se han rectificado, a los marxistas que no, que no (*sic*) han rectificado, que sueñan con una revolución y no se dan cuenta, que esto no es posible, que esto es de otra manera. Entonces... bueno eso es... ¿Qué otra cosa?
12. Est.3: ¿Por qué son postmodernos negativos?
13. Doc: Bueno, el negativo es un escéptico, es un escéptico. Al moderno negativo creo que lo tengo en el segundo, que son los que describe Lincon, ¿cómo es que se llama el que hace la clasificación científica?...¿Quién la hace?...quien hace la clasificación científica, hace la clasificación científica de tipo negativo, para poner postmoderno en dos sentidos: sentido afirmativo, que es que critica lo moderno y le da una salida a lo moderno, pero le da un sentido afirmativo postmoderno que es posterior a la modernidad, y sin embargo está afirmando que se toma, que se toma (*sic*) una posición optimista. En cambio los postmodernos negativos son aquellos que renuncian a todo y no dan salida, renuncian a todo y no dan salida (*sic*).
14. Est.4: Se pueden meter en el grupo 2, en el grupo de los nihilistas, en ese grupo... [Murmuran]
15. Est.5: Los nihilistas se apartan... [Murmuran]
16. Doc: Puede ser, puede ser, ahora ¿Por qué lo dice usted?
17. Est.4: Yo, tome esa parte negativa que esta en estos dos grupos, ahí porque los nihilistas critican, los apocalípticos, los del programa aleluya, y los liberales que esperan y no se hasta que punto hacen algo...
18. Doc: Ojo, hay que ser sistemático, eso de que no hacen nada, no se les puede despachar así, el neoliberal, fíjate esto: el neoliberal clave que se ha expresado mediante una sociología de la historia atajando, a los principios de la modernidad se llama Francis Fukuyama, se llama Francis Fukuyama(*sic*) y ese Francis

Fukuyama, que es un japonés norteamericano, es un intelectual duro, intelectual duro, que te va a fundamentar, fundamentalmente (*sic*) te ataja a Hegel, **pero claro** tú no conoces a Fukuyama, ni a Hegel, y no sabes por donde va la modernidad, que decía, que fundó Hegel y por donde va la postmodernidad o la anti modernidad, hasta donde llega la antimodernidad, que funda Francis Fukuyama. Ese es el lenguaje de nosotros aquí, el lenguaje de nosotros aquí, es muy calmado, muy parsimonioso, porque no puede ser como los muchachos ah... X, los muchachos guerrilleros, que querían acabar las universidades haciendo consignas y todavía... la carta que Frank le escribió a esos chicos, Frank que se calle la boca, porque es un neoliberal y los neoliberales no deben hablar [golpea la mesa] y entonces, ¿Qué discurso es ese?, así no se puede. Bueno, dejamos acá para el sábado.

Anexo 3. Docente 2.

Encuentro 1.

[Entra el docente al aula, saluda a los estudiantes y se ubica en la mesa, donde revisa el material que trae, y que los estudiantes, con anterioridad habían fotocopiado].

1. Doc: Ustedes, deben leer de la 90 a la 100, una cosa que se llama técnicas para construir teoría... okey, ¿Escuchó?, de la 90 a la 100, y para terminar de la 100 a la 108, las dos compañeras de allá, las dos compañeras de allá (*sic*), de la 100 a la página que termina en la 108. Hemos dividido la lectura en tres partes, ¿de acuerdo? Una la va a decir la compañera, otra ustedes, la segunda, y allá vuelvo a repetir X, la primera parte como se llama usted
2. Est.1: Y
3. Doc: ¿Y usted? [Señala con el dedo índice a la estudiante]
4. Est.2: ¿Yo?, P
5. Doc: Y y P, la segunda parte y usted con J y O, las tres, para el martes, para el martes (*sic*), exacto. ¿Estamos?, ¿Entendido?, y para la semana que viene los otros 3, ¿de acuerdo? Para la semana que viene, ya tienen que estar, tener todos listos (*sic*), el trabajo de cada uno de ustedes, ¿De acuerdo? ...
6. [Murmuran]
7. Doc: Ya vimos esta conferencia, ¿de acuerdo? Aquí no hay problema, ¿verdad?.... ¿Hay algún problema aquí? Sabemos lo que es, como se busca y como lo tenemos que hacer... ¿Hay alguna pregunta?...
8. Est.1: Pienso que hay que ubicar fuentes.
9. Doc: No...esta parte dos, ya la vimos...el punto uno, de la parte dos... Los antecedentes serían, ¿verdad?... aquella parte del texto para ser escogido (*sic*), que ya deberían tener, entre los cuales se encuentran diferentes autores... que tengan, que hallan escrito, que hallan hecho trabajos... todos... todos(*sic*) relacionados con el objeto de la investigación que se tiene ¿Estamos de acuerdo? Si yo tengo un

objeto A, si mi problema ¿verdad?, si mi problema (*sic*) es una relación de E y U, entonces, uno busca los antecedentes, que dan cuenta de esa problemática...¿okey?... ¿qué significa eso?, si una situación problema, es continuación (*sic*) por ejemplo con el rendimiento académico, mis antecedentes tienen que estar relacionados ¿De acuerdo?. Esos autores que han elegido, son los que van a conformar su literatura. Entonces, el trabajo que tienen que hacer es buscar artículos de revista, 4 o 5 y entonces trabajan, es decir, ¿verdad? que no hay limitantes para buscar antecedentes... Tenemos **todaa** esa gama de antecedentes, el trabajo tienen que estar sustentado, para tener validez... ¿Hay alguna pregunta? Él, es aquel, que me habla de los hechos anteriores, es aquel que me ayuda y recoge el tema el apoyo, no necesariamente deben pensar en un trabajo (...) puede haber, que encuentren un trabajo que le hable de X o Y ¿Han entendido? El problema, es ¿verdad?, que se (*sic*)... El conocimiento ¿verdad?, el conocimiento (*sic*) no surge de la nada, ¿verdad? no surge de la nada, es una materia prima, ¿verdad que sí?, es algo que hay que buscar sobre las teorías y los conceptos, entre esos autores que han pensado, que han estudiado (...) Significa que no hay un problema montado sobre la nada, las teorías son para refutar, okey. Hoy en día, es más complicado porque, ¿verdad?, hay algunos que dicen que el conocimiento no existe, el tiempo de duración es poco, y se refutan cada día....

Toda teoría tiene un soporte, es un cúmulo de conceptos ¿de acuerdo? No hay una teoría que no este fundamentada en una red epistemológica, ¿ve? Toda teoría esta montada sobre una red conceptual, es decir, que deriva de un concepto y a continuación, y al final (*sic*) se valida el concepto... Toda teoría, es un conjunto de conceptos abstractos, que de alguna manera tienen que responder y dar cuenta de los hechos, es decir, que tienen que dar cuenta de la realidad, por medio de la validación. Entonces, ¿verdad?, la teoría está inscrita en la totalidad pensante, está en la realidad, una de ella (*sic*), está en el pensamiento abstracto, ¿de acuerdo?, en la realidad del pensamiento, y habrán entonces unos conceptos abstractos y unos conceptos hipotéticos. Supongamos que hay unas condiciones y una serie de teorías que no llegan a ser ciencia... Las condiciones teóricas ¿verdad? que se

hicieron llevar al desarrollo de la ciencia de la naturaleza, hicieron que un señor, que se llama Augusto Comte, propusiera sus postulados. Entre ese conocimiento y este conocimiento, hay una ruptura, hay un nuevo proceso de conocimiento, que se da en el sistema. ¿Estamos entendiendo? A ver...okey, de esa misma época, hay otro señor también con las condiciones de la época histórica, sociales (*sic*) que son comunes a esta teoría, okey (...) Este proceso de conjunción, se llama la episteme del hombre, del hombre moderno...okey. Bien, hasta ahí. Todo proceso científico, técnico, ¿verdad?, que hoy construye el hombre a partir del año 50, surge de un nuevo proceso, surge la informática ¿verdad?, empieza una nueva construcción teórica, que ustedes han oído hablar por ahí... Hay unos europeos... una gente dedicada a construir... (...) las nuevas tecnologías, están allí. La teoría, es la única manera de que (*sic*) exista conocimiento, la ciencia se determina por vía, por el método, sí, la teoría es un cuerpo de conceptos, debe dar cuenta de todas las cosas que son problema, **todo**. No hay nada, que no exista de alguna manera, ¿de acuerdo? Eso es lo que me va a dar pie a mí para trabajar, si voy a trabajar en motivación, sobre desarrollo, una teoría sobre desarrollo, que de cuenta de que es lo que hay, y de ahí, la importancia de la teoría... okey, ¿Hay alguna pregunta?, hay un concepto claro. ...

10. [Murmulllos, muchas voces comentan sobre cuantos autores deben estar revisados]
11. Doc: Una cosa es... una cosa es (*sic*)....
12. [Comentarios de los estudiantes sin orden de palabra, ruidos. El docente se dirige al estudiante que se encuentra en la primera fila]
13. Doc: Ya va, no me ¡mortifique!
14. Est.1: No, no, no, yo no lo estoy mortificando a usted, ¡usted! me está mortificando a mí. Mire profesor (...) lo que es bueno para el pavo, es bueno para la pava, usted dijo que hasta la 1:15, eso es, eso es autoritarismo... autoritarismo... Además...
15. [Los estudiantes se dispersan, hay ruido, todos opinan a la vez y entre ellos se responden, en cuanto a la actividad pendiente para la próxima sesión, el docente recoge el material de la mesa y se marcha, dando por terminada la sesión]

Encuentro 2.

[El docente entra al aula junto con dos estudiantes a quienes pide recordar al grupo que deben sacar fotocopia del material de lectura]

1. Doc: Continuando con el tema de la teoría, esta se debe ...también (*sic*), pueden ser instantes de creatividad, ¿verdad?, ¿verdad? sin embargo, los sujetos, todos estamos condicionados por momentos históricos, hay hechos históricos, la relatividad, que marcan el hilo psicológico y político... Por ejemplo: en 1936. (...), es decir, que los conocimientos teóricos no son planteamientos casuísticos, son un cúmulo de experiencias en las cuales, el ser humano busca un resultado. Cuando M.M habla de la teoría, pero resulta que los nuevos paradigmas ya no son nuevos. Yo, todavía no sé cuáles son esos paradigmas que llaman holística... La ciencia, se monta bajo un aparente desorden, el concepto es la primera aproximación que tiene el hombre, hasta ese momento hay un método... La hermenéutica, no es más que unos procesos de interpretación y cualquiera interpreta, ¿a quién interpreto? Si hablo de marginalidad y las condiciones de la misma, el sujeto interpreta, ahora ¿cómo lo interpreta? ahí sí es otra cosa. El problema de cómo ordeno, no es que las ciencias van caminando por ahí, tienen un orden...Okey... La teoría, no puede ir de lo particular a lo general, lo contrario va de lo general a lo particular. [Ingresa un estudiante y el docente le indica: allá hay un puesto...siga...] Todo el mundo habla, de la formulación de un problema, que ese problema tiene que darse (*sic*), tengo que hacerlo más específico, sigue siendo más o menos específico y puede decir y ser lo más completo posible, y vuelven a la gente loca, pero lo que dicen, es que es cualitativo, sin embargo, cuando yo voy a descubrir tengo que ser lo más concreto posible, así caigo en el plano de lo empírico. Entonces no estoy siendo cualitativo, si yo no quiero hacer, cuéntenme cómo (*sic*), yo quiero relacionar el aprendizaje y por qué empírico, no sabemos ¿verdad? Tenemos que ir de lo particular a lo general, si toda la

- sociología norteamericana, es particular a (*sic*) general, ¿entienden? El problema es, si esta bien o mal organizado el problema.
2. Est.3: Si parto de que ya se sabe más o menos la respuesta, lo que tengo que buscar es cómo llegue a ello.
 3. Doc: De todas maneras, tengo que avanzar a un procedimiento teórico, de todas maneras, ya, el problema es cuanto tú vas a comprobarlo. La teoría se valida o no, ¿de acuerdo?, es decir, que todo realmente se puede hacer, no hay manera (...) para poderle dar forma (*sic*) ¿Cuáles son sus ejes?
 4. Est.3: Mis ejes son la problemática que hay en las aulas con los niños, y como nosotros vamos a aplicar una evaluación cualitativa.
 5. Doc: Y ¿qué significa representar a través de una relación?
 6. Est.3: No lo tengo claro, en cuanto a mi problema.
 7. Doc: Si yo tengo aquí dos problemas: masificación y evaluación ¿verdad?, entonces no hay ningún problema, porque esto es una realidad, ¿no es verdad? Pero aquí yo no estoy cambiando nada, ah... ¿de acuerdo?, simplemente hay una problemática generalizada de la educación ¿verdad? Y cómo la evalúo, sin embargo, es una manera de organizar y relacionarlo en una red de relaciones conceptuales ¿de acuerdo? Ahh... ¿cómo hago yo mi problema una red de relaciones conceptuales? Hay un señor por ahí, que dice, que hay conceptos fundamentales, masificación y evaluación, estos son mis conceptos generales ¿de acuerdo?, pero estos tienen que ser conceptos teóricos ¿verdad? Busco una teoría que hable de masificación, y una teoría de evaluación, y ahí, está la cuestión. ¿De acuerdo? Y sobre ello monto mi red de conceptos, evaluación formativa o puede ser evaluación de no se que cosa...
 8. Est.2: ¿Cómo dicen que puede haber unos conceptos fundamentales? ...
 9. Doc: Por supuesto, peor (*sic*), hay que hacer la red, porque el concepto de educación hay que construirlo para dar cuenta de ello... (i) [Entra una estudiante y el docente indica: siga señora]... ¿Cómo compruebo en la realidad?, ¿cómo compruebo toda teoría? Hay que comprobarla. El otro día, hablando de metalenguaje, metacognición, todo es meta ahora, todo eso son proposiciones,

¿de acuerdo? de la metafísica, que sólo explicaban las cuestiones de la física. Metalenguaje más allá del lenguaje, más allá del conocimiento...

10. Est.2: Metacognición, tiene otra definición, es decir, conocer sobre lo que conozco...
11. Doc: Pero eso es conocer sobre lo que conozco, es otra cosa. Cuando se descubre la ley de la relatividad ¿de acuerdo?, surge la llamada física cuántica y en el espacio, ¿verdad? los cuerpos oscuros del espacio, se acaba la metafísica, y la física cuántica es la ruptura de la física tradicional, que es lo que pasa con los budistas (...) no ve que se descubren las partes ocultas del cerebro y llamamos metacognitiva...mientras no se descubran, son meta porque....son hipótesis ¿de acuerdo?

Encuentro 3.

[El docente entra al aula, saluda en general y se ubica frente a la pizarra]

1. Doc: Se supone que usted ya ha revisado, se supone que han leído, que han buscado la bibliografía. Vamos nosotros a nuestras cosas prácticas...si nosotros vamos (*sic*) y tenemos la primera parte hecha y vamos a hacer la pregunta y el marco teórico y tenemos ya los antecedentes... tenemos que construir, lo que se llama la red conceptual ¿de acuerdo? ¿Qué vamos a construir? Su relación problemática entre C y Y ¿verdad? y se supone que ya están trabajando en los antecedentes. Ya para la semana que viene deben estar listos. Entonces, nosotros con el marco del proyecto, nosotros vamos a realizar un esquema teórico, un esquema teórico. Una pregunta de investigación es ¿verdad? un esquema, que yo voy a desarrollar, que tiene varios puntos. Primero, pongo teoría general del aprendizaje, acá puedo nombrar dos o tres teorías del aprendizaje y masificación que voy a desarrollar ¿de acuerdo? De lo que se trata, es de desarrollar un esquema que de cuenta de mis variables sujetas así [hace un esquema en la pizarra, donde une por medio de una flecha dos variables] Entonces... Me van a

hacer el esquema ¿de acuerdo?... con todo lo que vimos, y tiene que dar cuenta de la variable independiente y la variable dependiente, es decir, debemos definir las dos variables, cuando hagamos la tesis, cuando hagan la tesis, van páginas con ello, ¿está entendido?

2. Est.1: Sí...sí
3. Doc: Bien, entonces, para la semana que viene, no voy a dar clase, voy a revisar los antecedentes, voy a revisar el esquema y me tienen que traer la primera parte completa, el que no me la traiga, ya estoy poniendo nota, el que no me la traiga le pongo nota ¿de acuerdo?... ¿Estamos entendido? ... no quiero trabajar más ¿De acuerdo?
4. Est.1: Yo quiero que me revise un poquito... un poquito (*sic*) ...
5. Doc: No quiero revisar nada, no porque me duele la cabeza.

Información obtenida de la observación directa y recopilada en el diario de campo, en situaciones de asesoría individual, encuentro cara a cara entre el docente y un estudiante teniendo presente al grupo.

1. Ey.... ¡Eso es obvio! ¿De acuerdo?
2. ¿Qué hizo usted?
3. Debes avanzar a comprender la teoría.
4. Vamos a realizar un modelo que se supone vamos a desarrollar.
5. K, ahí hay un puesto ¡síntese!
6. Tome escriba usted, que tiene mejor letra.
7. Vaya articulando y arranque.
8. Ya para la semana que viene debe estar listo, ¡se supone!
9. Tome el modelo del aprendizaje significativo y ¡arranque!
10. Me tiene que traer la primera parte ¡completa!
11. Para la próxima clase las dos compañeras allá exponen.
12. Una de las partes, la va a decir la compañera.
13. Esto es para el martes, bien.

14. ¡Claro!! Usted, expone el punto 1 de la parte C.
15. No pueden salir sin entender esto, porque el tiempo se nos vino encima.
16. ¡NO! Copie que allí ¡está!
17. La teoría la hacen ustedes, lo vemos luego.
18. ¡Busque su tutor!
19. Pasen una hoja por allí, y se anotan.
20. Ustedes, las dos compañeras lo hacen ¿De acuerdo?
21. ¿Ya copió?
22. Vuelvo a repetir, ¡oigan!
23. D, hace la primera parte, y usted M y ustedes dos, hacen la 3ª parte.
24. Para la semana que viene deben tener y traerme el primer capítulo del trabajo de
¡cada una de ustedes!
25. Debe tomar diferentes autores... ¿Estamos claros? Okey.
26. Vaya y se trae un café... un dulce... o algo.
27. Pase usted.
28. El que no me lo traiga le pongo nota. Si tiene 10 puntos, le quito 2 puntos.
29. Esto debe cambiarlo.
30. Si no están a las 2pm, ¡me voy! ¿De acuerdo? Okey.
31. Eso no me importa a mí, ¡ahora! Yo tengo mi cabeza en otra cosa.
32. No me pregunte, que yo no soy un psiquiatra.
33. ¡Usted, Cállese!
34. [Los estudiantes le preguntan sin orden de palabra] ¡Que ladilla, cállense! mañana
salen a las 5pm.
35. Yo tengo que pasar las notas para cobrar, y estar el 11am en mi tierra.
36. A las 2pm, yo cierro la puerta, yo no soy cómico.
37. Hay un sí por ahí, que dice, que hay claro (*sic*) como fundamentar el proceso.
38. Ya lo dije, usted tiene que dar cuenta tanto de la variable dependiente como de la
variable independiente.
39. La ciencia es un proceso, ¿verdad? que quien la hace, la ejecuta.
40. Las ciencias se montan en una aparente razón ¿verdad? Okey.

41. Los momentos históricos, son unos ordenadores de causalidad.
42. Los compañeros, saben más de eso...estadística.
43. Yo no soy intelectual.
44. La definición de términos tampoco es un diccionario.
45. Les repito, las teorías son para fundamentar, no hay teoría que no se sustente en una red epistemológica
46. ¿Hay alguna pregunta?
47. ¿Cuál es tu nombre, corazón?
48. ¿Qué dije? La hermenéutica ¿qué es?
49. ¿Qué vas a trabajar tú?
50. No, no, no voy a revisar nada, porque me duele la cabeza.
51. Ustedes no le pararon se pararon y se fueron, ahora no vuelvo atrás.
52. No me mortifiques, no me presiones.
53. No, no, no se preocupe, ¡no me explique nada!

Anexo 4. Docente 3.

Encuentro 1.

[La docente ingresa al aula, muy enérgica y efusiva, dirige el saludo al grupo en general y se ubica en la mesa delante del grupo]

1. Est.1: Profesora, tenemos dudas sobre los tutores... muchas cosas, de los docentes de educación...
2. Doc: Bueno, ahora bien, hay tutores que no cobran, hay tutores que no cobran (*sic*), la mayoría de tutores cobran, porque el conocimiento no viene gratis, el conocimiento hay que pagarlo. Este... yo, soy de las que cobro por la tutoría, porque yo pago 110 cada trimestre que me inscribo, en cada trimestre que me inscribo (*sic*) en, en (*sic*) el curso ¿entiende? y yo he pagado 50, 60 y 70 por curso ¿me entienden? y pago por los libros, que yo compro y todo eso. Entonces, yo mis conocimientos no los voy a regalar, ¿entienden, ah? Miren, eso cobran como 300, debe estar en eso, más o menos. Tengo tiempo que no tengo tutorados, tengo unos que va a salir ahorita y no los seguiré.
3. Est.1: Profesora, pero ¿cómo es eso, por horas o qué?
4. Doc: No, mire, eso es un paquete. Desde ahora hasta que tú presentas tu tesis, y entonces, bueno, tanto y hacemos un contrato: tanto ahorita, después y cuando entregas la tesis, cuando terminas. El sistema que utilizamos nosotros, es generalmente, que yo te recibo **todo**, antes de tal fecha. Todos los miércoles a las tres de la tarde, tienen cita conmigo, ¿ve? entonces ¿ve? Para el próximo miércoles, debes traerme umm... x cosa. Ustedes tienen acá compañeros que yo les he tutorado.... Y **tienen** que traerme para la próxima semana, tal trabajo y fírmame ¡aquí!, porque el día de mañana, si no entregas la tesis, mira, yo te asesore, yo te explique, yo te exigí y no estas cumpliendo con eso, es una forma de yo salvar mi responsabilidad, el dinero que te estoy cobrando ¿verdad?, y de asegurar que hay un aprendizaje. Yo me encargo, como profesora de seminario,

que mis alumnos para seminario cuatro, tienen que entregar como nota de seminario la primera aproximación de su tesis, esas son las metas que yo me trazo como docente de seminario, así como hice con ustedes, capítulo I con seminario I, seminario II capítulo uno, dos, tres y la presentación del proyecto de investigación, esa es su nota, porque es la forma de yo mirar junto con ustedes de que en verdad presenten su proyecto de investigación al terminar seminario II y que vayan y se gradúen en el tiempo, claro ese es un trabajo conjunto que tienen que hacer con sus profesores y el tutor y el tutor (*sic*) ¡tiene! que exigirles y si ustedes no se entrevistan con ellos y el tutor no cobra ni medio, ahí si estamos muertos, claro que mi tutora de doctorado no me cobra ni medio pero el trabajo es...que le mande un escrito en noviembre y todavía no recibo respuesta. ¿Ve?, y ahí yo no tengo como reclamarle, ¿ve? Esa es una cuestión que ustedes tienen que hablar, desde el primer día que lleguen a un acuerdo. Mire, usted me va a cobrar, cuáles son las condiciones, usted no me va a cobrar, cuáles van a ser las condiciones ¿ve?... Primero que nada, casarse con el tutor, segundo que el tutor conozca el área sobre el cual ustedes van a investigar, y tercero, y tercero (*sic*), establecer un buen contrato de tutoría, de tutor tutoriado (*sic*). Hay profesores que cobran, hay profesores que no cobran, es cuestión de... aja... y establecer desde un principio las condiciones de la tutoría, si van a ser quincenales, si van a ser semanales, si yo te voy a entregar a ti un trabajo, cuánto tiempo vas a tardar en devolverme el trabajo corregido. El trabajo de tutor, si, si, si (*sic*) es un tutor apretado necesito tiempo, porque si me entregas un trabajo, necesito tiempo para leerlo y corregirlo y si hay fallas tengo que buscar a ver donde buscar (*sic*)... Léete este libro...muy importante, el tutor tiene que ser exigente, porque sino el tesista no sale...

5. [Murmuran y se escucha la afirmación, porque es así. Varias voces comentan las experiencias individuales...sonríen...]
6. Doc: Eso es lo que yo pienso que ustedes tienen que buscar en el tutor, y poner las reglas de juego en la mano... Yo siempre digo, estando (*sic*) cuando yo firmo un proyecto, debo estar pendiente de las correcciones... ¿entienden?... Aquí, se

pensaba que el mismo profesor de seminario fuera el tutor, yo dije si es así, yo no acepto más seminario, porque yo soy una persona, que como tutora, me meto a leer sobre el tema que está investigando y busco y todo eso. Imagínate tú, si son doce o más, aunque te paguen un poquito más, no, eso no, eso no va. Hay que leer sobre el tiempo...

7. [Murmuran]
8. Doc: Entonces, bueno, yo no sé, si Y cobra, yo creo que ella cobra...
9. [La docente inicia la asesoría individual y ante una pregunta, de un miembro del grupo, afirma desde la mesa]
10. Doc: Pero es que la tesis tuya es un programa...
11. [Murmuran]
12. Est.1: El caso de V
13. Doc: Se llama G, ah... yo conozco a Bosque, que habla de educación familiar... Yo sé, que hay dos autores... Sé, que hay un instituto y en el teléfono 013 le dan orientación para niños y adolescentes... En la universidad A, hay una tesis sobre eso... Haz una carta y solicítas información...lo que pasa es que la gente no se mete... pero hay una cantidad de información, pero yo siempre, mira (*sic*) ustedes... Mira, sé que hay publicaciones de revistas internacionales muy buenas... bueno... ¿Qué nos faltó por analizar la semana pasada?
14. Est.2: Estamos con lo de las referencias.
15. Doc: Okey, vamos con lo de las referencias...de tipo electrónico, que le tocó analizarlas ahh... al grupo que estaba por aquí. Lo que se maneja acá, son las normas APA. Hay una cuestión, yo no puedo alejarme de lo que publicó la universidad, pero tampoco aceptar que la universidad de C, sacó un manual desactualizado por completo. Lo que hicieron es una copia del manual de la P y presentarlo muy mal... ¡Léanse el manual!... Fíjense bien, yo les digo 1998, ¿cómo van a decir que esta actualizado?... ¿Qué pasa con la universidad?... Lo que si puede ser, es que en la portada vaya así, pero como se deben presentar las citas es con normas APA, normas APA (*sic*).
16. Est.1: Lo que se debe buscar es la unificación.

17. Doc: Claro, yo les voy a traer un libro, porque a persona que me lo tiene, no ha habido forma y manera de cuadrar.... ¿Quién es tu tutor? A ver... Yo les digo, para que estén pendientes. Yo cuando leo, les digo: esto no es así. Ahora, yo te voy a decir una cosa, hay gente que se dedica a pasarlos, el señor L, el de la fotocopidora pasa los trabajos, tiene las normas y pasa todo...
18. [Comentan por parejas varias situaciones, hay muchas voces...]
19. Doc: Si la tienen (*sic*) en Windows, tienen el archivo, hay una ventanita al lado del tipo de letra en esa ventanita, dice formato normal, y si doy eso, todo el formato lo agarra el texto. Usted en el triangulito le da, y se abre... Usted, se pone en su página, la sombrea y da doble clic, le queda lo escrito en formato...okey, vienen aquí y dan okey. Y cuando van a empezar a escribir su tesis, encontrarán sus diferentes formatos, todo ese archivo les saldrá con ese margen. Cuando das formato, quedará configurado okey. Vamos con las... referencias, dos o tres ejemplos no más.
20. [La estudiante elegida, inicia la exposición del material que le fue asignado, no hay aportes del docente, la clase continúa en forma de diálogo estudiante-estudiante, mientras la docente lee un texto de manera individual]
21. Doc: Para esto, yo les recomiendo que se metan a esta página monografías.com, monografías.com (*sic*), cuando metan esta dirección, ahí les aparece una serie de temáticas, sociología y ta (*sic*)... eligen educación, se meten allí, estos días encontré unos artículos **muyyy** buenos, por cierto, unos artículos de este libro que les traje hoy, y que vamos a leer, sobre lo que son los procesos de investigación, la estructura diacrónica y sincrónica de los procesos de investigación... Si ustedes consultan la página, bajan el artículo como documentos en línea ¿entienden?... ¿Saben todas, como se van a meter en monografías.com?
22. [Varios oyentes, responden sí,]
23. Est.2: Hay una revista, que trae puros abstract, que te hace todo un resumen, es buenísimo...
24. Doc: Bueno, nos quedamos con la referencia del compañero hasta la próxima sesión.

Encuentro 2.

[Entra al aula, saluda al grupo y se ubica en la mesa delante del grupo]

1. Doc: No olviden que cuando nosotros vamos al marco teórico, vamos a buscar el suceso aquí, en el desarrollo de las variables.
2. [Se inicia la actividad de asesoría con cada estudiante, a quien da indicaciones particulares según el área de estudio. El grupo se dispersa y subdivide, cada uno en su tema comenta mientras es atendido por el docente]
3. Doc: [Retoma la clase para el grupo, con un texto en la mano]
4. ¿De eso hablamos el otro semestre!... Sobretudo de la parte cualitativa, okey.
Entonces, tenemos aquí otra cuestión, aspectos que incluyen otros aspectos de la investigación en postgrado.
5. Est.1: Yo no lo tengo, el material (*sic*) ... ¿Es este? ¿No?
6. D:Yo les traje el material la semana pasada, y les dije que lo fotocopiaran ¿verdad?...[Ruidos] con ese retomamos el trabajo, ahh, okey.... Fíjense bien, tenemos el proyecto que debe contener: primero las páginas preliminares, eso lo que contempla la primera hoja donde esta el título, en el centro, el tema del trabajo y al final la fecha. Luego el manual, que siempre lo pone así como se lo muestro aquí ¿ve? Luego viene, que si el título, autor y tutor del trabajo, ¿verdad? y abajo la fecha. Luego le sigue, una página donde aparece.... Arriba el membrete seguida la carta de profesor del seminario y la carta de aceptación de parte del tutor, de acuerdo a la norma de la universidad, no le quiten nada.
7. [Murmullos]
8. Doc: Okey. Entonces, sin esa hoja no les van ha recibir el proyecto, ¿qué quiere decir eso?, lo que yo les decía antes. Que tienen que tener su tutor definido para este semestre, que les haya revisado ¿verdad? Este...para adelantar el trabajo. Lo que yo hago generalmente, es que la nota del seminario, va con su proyecto. Yo les **reviso** todo el proyecto ¿entienden?, la primera versión del (*sic*) su proyecto. Yo les hago las primeras revisiones y sobre esas correcciones, se **tienen** que sentar con su tutor ¿verdad? aja... a ver que correcciones tienen, okey.

Depende de eso, yo he pensado como, que (*sic*) si ya tienen revisado y firmado por el tutor, ya lo tienen, okey... Bueno, luego viene acá, la introducción, hay gente, hay contradicción (*sic*), hay gente que dice, que no necesita resumen ¿verdad?, resumen e introducción, entonces, ahí entramos en contradicción los profesores y los tutores, ya les voy a explicar por qué, porque las normas no piden ni uno ni otro, las normas de postgrado, de aquí de la universidad ¿Ve? Ellas ni hablan de resumen ni hablan de introducción, o sea, que si yo me guío por las normas de postgrado, ni lo uno ni lo otro, y la lógica y la lógica (*sic*), según nosotros, es que todo trabajo, toda monografía, **tiene** que llevar introducción, sí eso es de lógica ¿ve?, aquí se trata, entonces, que entre (*sic*) nosotros, seguir la norma del postgrado.

9. Est.2: Un resumen ¿De cuántas palabras?...
10. Doc: Aquí, el resumen es sobre qué voy a trabajar, el problema a investigar, qué teorías se utilizarán, qué metodología se va a utilizar, qué población se va a utilizar y qué posible instrumentos.
11. Est.2: Eso sería una especie de introducción.
12. Doc: Escuchen bien, la norma de postgrado de la universidad, ni nombran a uno ni nombran al otro, así que si nos regimos por las normas, que están ahí, ni lo uno ni lo otro.
13. [Muchas voces, no hay petición de palabra]
14. Est.2: Entonces, ¿Qué dicta la lógica?..
15. [Murmuran]
16. Doc: ¡Yo! les aconsejaría, a mí (*sic*), la lógica me dice que todo trabajo tiene introducción, de todas maneras, es un trabajo que ustedes tienen que aclarar con su tutor ¿verdad?, repito; las normas de postgrado de la universidad, ni lo uno ni lo otro. Hay veces, que los profesores pedimos. Decimos, aquí falta el resumen, en otra oportunidad, hablamos de síntesis y desistimos. Queda aquí, queda así (*sic*) en la síntesis descriptiva. Primero: la intencionalidad del trabajo, vamos a colocarles aquí, bien grande, la investigación que se llevará a cabo, qué se realizará (*sic*) tiene como finalidad, tal y tal cosa, surge de la problemática, XX,

- intencionalidad, esto se lo pongo así, para que sepan como ejemplo, qué es lo que van a hacer (...) ojo...la investigación que se realizó, analizó X, (i)
17. Est.1: Eso es un resumen...
18. Doc: ¡**Buenoo**, te estoy hablando de resumen! que algunos llaman, síntesis descriptiva...
19. [Murmillos]
20. Doc: Claro... vamos a seguir, ¿verdad?, sigue el marco teórico. La investigación parte de un análisis, tomando como anclaje o como fundamento las teorías y nombran las teorías que van a utilizar, las teorías y sus autores....y cierran con la metodología...agrupan si es cualitativo o cuantitativo, según las características, entonces, en la metodología especifican y no van a definir el instrumento, pues ustedes no saben todavía, en seminario, no saben, qué van a utilizar ¿verdad? entonces, eso es para seminario III, okey. (i)
21. Est.1: Utilizamos encuestas.
22. [Muchas voces]
23. Doc: Y ¿Cómo van a saber? Ustedes, por ejemplo, vamos a suponer como tú dices una encuesta, pues puedes escribir una encuesta, pero puede ser una entrevista estructurada, semiestructurada que sé yo, esa es la realidad, eso es todo.
- ¿Okey? La introducción es simple y llanamente decir, qué es lo que va a hacer... ¿Se acuerdan la guía aquella que yo les dí...de los correctivos?, ahí aparece como se elabora una introducción de un trabajo (....) [ruidos] se presenta el problema, okey....En la página 39.... Lee un párrafo del texto... ¿Se dan cuenta?...eso es lo que nos plantea la normativa de postgrado. En la página 29, eso es...Esas son herramientas...tienen que buscar ahí, esa y no se que más... índice, resumen e introducción. Los capítulos, son para documentos largos, okey. En la introducción, dicen como estructuran el texto capítulo uno, dos, tres...
24. [Murmuran]
25. Doc: Viene la parte que estamos trabajando ahorita, es la sección....
26. [Murmuran]
27. Doc: ¡Ahí la tienen!, la vemos luego. Les dejo.

Información obtenida de la observación directa y recopilada en el diario de campo, en situaciones de asesoría individual.

- ¿Qué haces tú?
- ¿Y dónde están los demás, por qué se van?
- Sólo vienen aquí, a los que yo llame, ¿okey?.
- Traje tesis, para que las lean y tengan de modelo.
- Tú eres..... Miguel.....
- ¡Pasa la hoja!..Escriban, su nombre en esta lista...sí, sí...
- Tú, P.... ¡Ven!
- Lean la tesis titulada....Nivel del Desarrollo Cognitivo en Matemáticas.
- ¡Vamos ha explorar ahora!
- Me echan un telefonazo....**okey**.
- Yo les dí una copia, para que la fotocopiaran y la debe tener M.
- ¡Aún no pueden entregar el trabajo!
- En la universidad se trabaja con las normas APA, ¡lean el manual!
- Sí...sss...sí... ¡Póngale cualitativa!
- Esa tesis de ese muchacho, está muy buena por contenido y tema.
- Hola corazones, ¿Cómo va todo?
- Mira, no te pude llamar.....
- Tú sabes, ¿no? Sí, sí, sí...
- ¡Muy bueno eso P!
-mis amores.... ¡Eso está muy bien!
- **Okeyy** amor, ¡perfecto!
- Lo tuyo ha mejorado, ya se puede pasar.
- ¡Pero sí se lo acabo de aclarar!! No le debe de dar más vueltas, ¡ya!!
- Ya ¡va!!!! María. Ahhh...
- ¿En qué página están ustedes?
- Ya ¡va!!!! Con calma retomemos. Escucha, fíjate ¡tú!

- ¿Qué limitaciones tenemos referentes al tema? Se supone que todos lo tienen hecho,..... ¡se supone!
- Pero, ¿Qué les interesa a ustedes sobre todo conocer, cómo vamos a escribir la nota de dicho autor? Básicamente, nosotros ponemos la referencia al final como cita o referencia bibliográfica.
- Eso se lo coloco aquí, para que ustedes sepan lo que van a hacer.
- Es más, yo tengo el libro, para los que van a trabajar con esa investigación, para que lo sigan.
- ¡Toma nota! Yo no he leído tu cuestión, pero sigue siendo transeccional, okey. Puedes poner transeccional, Okey... muestra intencional.
- ¡Ahhhh bueno! Mira, esa es otra variable. No, no, no, no, entonces sigue siendo investigación explicativa.
- Deben buscar ¡ya! el tutor, y poner las reglas de juego sobre la mesa.
- ¿Arrancamos entonces?
- Okey, vamos a trabajar con dos o tres ejemplos más y ¡no más!!
- ¿Qué M? Lo bajan en ¡español!
- Tú vas a buscar todas las características de ese documento, y coloca la teoría que sustenta.
- ¡Ya saben! ¿entienden? Ahh...., ha trabajar cada uno en lo suyo!
- Estas son las herramientas, tienen que buscar la guía en la Pág.
- 91, luego viene la parte que van a trabajar ahora conmigo Pág. 59
- ¿Qué vas a extraer tú de esa teoría? Extraes el postulado que él aplica y lo analizas.
- ¿Entienden? Ya saben que el viernes, es a las 7:30pm.
- Yo les dí una tabla, y les dije que la fotocopiaran, esa de los diseños...ahh... Claro que ¡sí! M, yo se las dí ¡sí!, se las dí.
- ¡No me preguntes! Léelo, ¡léalo!!
- Así yo te digo, M, todos los miércoles usted debe entregar.
- La breve presentación del proyecto de investigación, esa es su nota!
- Colocan la editorial, pero depende de donde viene la revista.

- Este libro, que yo les traje hoy, es sobre lo que (*sic*) es investigación sincrónica y diacrónica....para que lo fotocopien.
- En esta hoja, no van a poner nada. ¿Qué indica eso?, lo que ya les dije ¡antes!
- Se acuerdan la guía que yo les dí, ¡ahí! aparece cómo se hace, ¿Recuerdan? La introducción, es decir llanamente que es lo que se hará.
- ¿El tutor no te ha aclarado eso...M?.....Agarre su libro y vámonos.
- Ahh.... ¿Qué más quieres? que yo, ya estoy cansada.
- ¡No...no....no....que zaperoco!
- Ustedes ¡no! leyeron la tabla, que les mande fotocopiar ¡M!
- M, nunca esperes ser la última para yo explicarte.
- Yo cuando leo, les digo esa hoja esta mal presentada, no sirve así y vuelva a ¡hacerla! (*sic*).

Anexo 5. Docente 4.

Encuentro 1.

[El docente abre el aula y luego de ubicar los medios necesarios, permite que los estudiantes entren, saluda al grupo en general y se ubica en la esquina derecha del salón]

1. Doc: Bueno, esta es la mecánica de hoy. Vemos pruebas y comparamos.
Entonces, este...se hace un registro diferente para el grupo C. (...) Cuando hace un trabajo de tipo monográfico no va población. (i)
2. Est.1: ¿Yo tendría que hacer una prueba?
3. Doc: Entonces, yo voy a ir primero, vamos a (*sic*) ustedes pueden, haber, digamos (*sic*) que hacer a doble espacio, 1,5, letra grande, [Murmullos] salir, cerrar, igual ahí... hay unas formas de elaborar el trabajo ¿ve?, vamos a abrir, a ver qué dice...
4. Est.2: ¿Cuál es el nombre del archivo que vamos a abrir?
5. Doc: ¿Qué esta haciendo? Épale... ¿Cuál es el papá que dice, ahí está...? Okey.
Entonces, bien, probamos abriendo una carpeta y también probamos esteee...borrando las carpetas que habían (*sic*), vamos a meter la siguiente, entonces....
6. Est.2: Ajaa....ahora, doy acá, aja.
7. Doc: Vamos ahora a insertar, okey, entonces escriban (a:) las máquinas, tienen el punto ahí, (a:, a:.) ¿ya?
8. Est.1: ¿Y para salir a dónde estábamos?
9. Doc: Debimos haber comenzado por el dictado, pero no comenzamos, sino que vamos descubriendo, ¿Se va? (i)
10. Est.2: Voy a comprar un CD.
11. Doc: Ella, tiene uno.
12. Est.3: Ella, se lo presta.

13. Doc: Ella, se lo presta. Les recuerdo que necesitamos dos discos, pero hoy vamos a usar uno. ¿Qué valor tiene el porta CD como el que tiene L? hay que informarle a los compañeros...pero dígame dónde lo vende...
14. Est.3: Pero, por supuesto [sonríe] en el Centro Comercial L.
15. Doc: Eso evita que se le caiga, se compran una caja de 10 y están felices, no dejen que le caiga mugre se daña...Volvamos, (a:.).... ¿ve?, el disco de ella no sirve. Vamos a probar en otro equipo.... [Murmuran] okey, entonces, cuando nosotros queremos abrir un archivo, le damos okey, y le damos el nombre, el apellido.
16. E:Profe, ¿Qué le estoy diciendo aquí?
17. D: Eso dice ehh... este...eh... directorio principal, carpeta...que lo vas abrir en, a, para que metas tu trabajo en esa carpeta, y los trabajos quedan separados, en esa carpeta, de cualquier otra cosa que metas a ese disco... Tú abres una carpeta en el disco, y le das (*dir*)...tiene un solo archivo, un solo archivo (*sic*) 1.44gb... Ahora, yo no sé, si por ahí, vamos bien, ¿no? Yo puedo borrar eso, abrir, borrar y es igual porque (*describ*), es como si yo estuviera en una carpeta. F, ella abrió una así, si ella va a escribir adentro (*sic*) de esa carpeta, cuando abra la carpeta va a conseguir todos esos subdirectorios, entonces, toma un sólo directorio.
18. E:Profe...Profe (*sic*)...
19. D: Ya dijimos que... ¿Cómo es tú apellido?, tienes que estar ahí y grabar. El segurito, tiene que estar arriba. Cuando está abajo, no pueden grabar nada. Si el candado está arriba, leen pero no pueden grabar nada. Vamos a hacer la prueba...Lo que no se puede hacer, es ponerse a borrar los archivos de la máquina en casa, porque no tienen habilidad todavía, ¡no sea que borren y echen a perder el sistema! Ahora, digo: (c: *md* y *us*) un nombre que yo quiera, y se abre la carpeta.
20. Est.1: No aparecen.
21. Doc: ¡Sí aparecen, mire!... ¿Qué aparece en el disco? si usted (*sic*).... no sé si quiere abrir el que grabó. Quitale la (*d*), dale espacio y (*enter*), ahí está dentro de tu

- carpeta, ya les voy a decir otra cosa. No es que ahorita vamos a aprender, ya vamos poco a poco, yo en pregrado, me siento con mis alumnas en la silla, yo acá no puedo, me consigue el marido y me mata...
22. [Sonríen]... [Murmuran]...
23. Est.1: ¿Son estos dos puntos?
24. Doc: Clarooo, mi amor, porque usted trabaja en español. Algunos teclados vienen en inglés y lo ponen en español, da (*md*) y espacio, ¿ve?. Dice (*dir*) y aparece. No tiene nada, pero ya abrimos un archivo que podemos llenar con cosas en Word. ¿Quedó claro? okey. Vamos a probar, por ejemplo: se supone que sé abrir el sistema operativo, acá tengo una hojita que me dice para qué sirve, vamos a compartirla... El postgrado, debe servir para eso para divertirse, reírse de las cosas, aprender, equivocarse, cuando ya se gradúen...
25. [Sonríen y murmuran, el docente inicia la lectura de un texto que debía exponer una estudiante, pero que no asistió a clase ese día]
26. Doc: Si ella estuviera aquí, yo no estaría leyendo esto, le digo que lo lea ella...usted. [Entrega el docente una práctica para que cada estudiante, en su ordenador, realice el ejercicio, de manera que se terminan las indicaciones grupales, y ante las inquietudes, el docente se acerca a los que necesitan ayuda]

Encuentro 2.

[El aula no estaba dispuesta por lo que el docente tarda en ubicar los materiales.
Saluda a sus estudiantes en el pasillo y se dirige al aula]

1. Doc: Vamos a ver, a desarrollar el trabajo práctico sobre las ventanas. Veamos, estamos todos en accesorio, herramientas del sistema, abran la bandeja de entrada, si ocupa memoria, uno la va quitando para usar con propiedad, no necesita calculadora...dele pa' que vea... ¿Entró?
2. Est.1: ¿Asterisco?
3. Doc: Esa es la sintaxis para entrar. Bueno, ¿Quiere borrar?...Vamos a usar la aplicación que nos interesa a todos.... ¿Verdad? Vamos a ver.

4. Est.1: Tenemos que sacar el CD?
5. Doc: ¿Por qué?...Déjelo ahí. Pónganse a trabajar.
6. Est.1: Pensé que era necesario.
7. [Murmuran]
8. Doc: Entrega la actividad práctica del día y se ubica al final del aula, desde donde responde inquietudes de los estudiantes.

Encuentro 3.

[Entra al aula, saluda en general, y se dirige a ubicar el material que trae sobre la mesa para hacer entrega a los estudiantes]

1. Doc: Hoy les traje una información. Luego se ponen a trabajar. Hay curso montado por ahí, hace cuatro o cinco años, que se llama formación de investigadores. Se da en tres o cuatro módulos, uno es el nivel de compromiso y la planeación de la investigación que lo da él [señala con el dedo índice una foto], el otro es de instrumentos, que lo da otro profesor, y la evaluación de instrumentos, eso no es ni mal... o se pone a dar cursos o los pide. Entonces, yo, (*sic*) vale unos 60, le dicen a uno, estamos cerrando... Yo, estoy tratando de armar un curso, porque yo tengo un grupo, suponemos que tenemos 10 cupos. Se trabaja con el proyecto de su investigación...entonces, es eso. Sólo una información para que vayan viendo. Bueno, entonces a trabajar en lo suyo.

Información obtenida de la observación directa y recopilada en el diario de campo, en situaciones de asesoría individual.

- ¡Tú, hablas mal!...ese acento me hace ruido...no sé...
- ¡A ver si rebajas!... ¿No, J?
- Yo no sé, si ustedes me entienden.
- Esta es la guía de actividades a realizar en clase, de manera individual, ¡punto por punto! ¿Está claro??

- Debimos empezar por...el problema, pero creí que no era necesario. Bueno, por ahí vamos...
- Este es el material de lectura, y estos son los autores que deben leer... ¿Entendido?
- Yo, ya le he dicho como se hace... !Hágalo así!
- Vamos, vamos a trabajar... ¿Y entonces???
- Hay muchas cosas que trabajar, pero ustedes deben trabajar , yo no les voy a dar el tema.
- ¿Ve? ¡Aquí no hay problema!
- ¿Ve? Verdad, ¡fíjate esto!
- ¿Quién va a sacar las fotocopias?
- Yo no sé, que llaman ustedes aplicación
- ¡Es que ustedes los ingenieros!
- Hoy, hemos hablado de toda la investigación, y nunca se volverá a decir lo mismo.
- Yo he hecho experiencia investigativa, no por azar.
- Mi tesis sirve en Brasil, Chile... y ¿Aquí no? Mi tesis, no la voy a poner ante un jurado ¡como ese!....
- ¿Qué necesitas?
- ¿Se recuerdan que negociamos dos discos? Okeyyy.
- Un problema tiene esto, que usted no entendió como hacerlo.
- ¿Para qué sirve esa investigación, Lupe?
- ¡Coño, vale, carajo, eso no es así!
- Y eso, ¿Qué importancia tiene?
- Imagínense, ustedes como investigadores, ¿qué tal?
- ¿Qué vaina es eso?
- A la otra, se le ocurrió decir eso que ¡no tiene nada que ver con esto ahora!
- ¡A mí me echan paja! pero a mí, no me importa, ese es el problema de la U que ¡todo lo hace mal!
- Esos que ella tiene, son malíiiiisimos, no sirven.

Anexo 6. Docente 5.

Encuentro 1.

[Entra el docente que hace referencia a la hora de llegada y cierra la puerta, saluda al grupo y pregunta en general por las cosas cotidianas]

2. Doc: Cuando nos acercamos a una propuesta de carácter, digamos, ehh,...analítico, a partir de sus estudios estamos hablando de la semiótica. Entonces, comenzamos vamos a tratar de utilizar unos diseños. Por favor, cada quién, de acuerdo a lo que sepa, al conocimiento vamos a rellenar este esquema, lo que es símbolo, ícono...
3. [Murmullos]... [Sonríen]... [Se da un tiempo, de cinco minutos, para que cada estudiante escriba los conceptos en la guía]
4. Est.1: El símbolo representa ¿y el ícono?
5. Doc: Ahora queda claro lo del esquema...vale...aja y un fonema ¿No puede ser un signo?
6. Est.2: Un sonido
7. Doc: ¿Un sonido de?... ¿qué es signo de?...¿definimos el signo, como representación o como identificación? Aja...el signo se refiere ha algo, no refiere a sí mismo...Es la forma de entrar en el tema...
8. Est.3: Sonido, como signo...
9. Doc: Esta A, ¿Qué significa?...Si yo digo el fonema y grafema ¿es un signo? ¿El grafismo como tal no es signo?
10. Est.3: Es signo.
11. Doc: Aja, okey, entonces: ¿Qué es signo?...sí es la manera de expresar... El signo es la expresión o el concepto o las dos cosas ...ah... ¿lo que no es interpretable no es signo?.
12. Est.2: Todo tiene significado...
13. Doc: Hay signos que no comunican. Un ejemplo, de un signo que no comunica, una expresión cualquiera que no signifique, a ver...aja, okey, entonces....

14. Est.3: El símbolo de la paz, es la paloma...pero para otros no lo es.
15. Doc: Dejemos lo de símbolo y vamos a signo... aja.
16. Est.3: El signo es una expresión que comunica.
17. Doc: La expresión, remite a algo que es pensado, ¿Hay expresiones que no comunican? Okey. Es una característica del signo, vamos a suponer un cubo, ¿Una cara es signo? ¿Qué es signo ahí? Okey, entonces, ¿Qué es signo?.
18. Est.3: Tiene dos caras: significante y significado, eso que está ahí...
19. Doc: Hay referente, si yo tomo como referente...(....) bueno entonces, la teoría del signo... Cada día su desarrollo es más progresivo, hay corrientes de pensadores que han teorizado sobre el signo, relación objeto significado, entonces, se planteó un problema serio con el objeto del significado. En un contexto cualquiera, fíjense que durante la comprensión del signo, estaba asociado con un objeto y un significado. En una cultura, este objeto que representaba una cosa, este mismo objeto en otra cultura significaba, podría significar otra cosa. Se cae la noción de relación objeto. Entonces, ¿qué es signo? Alguien planteaba, que el signo, es representación que tenía significado como referente de ese significado, y por supuesto, sigue la discusión. Sin embargo, alguien plantea, ese referente puede ser conocido. El significado, puede ser conocido, pero para todos no significa lo mismo, no tiene la misma significación, para todos. Entonces, son cuatro cosas distintas: una cosa es el significado, otra el significante, la significación y el referente. La cruz. ¿Cuál es el referente, aquí? La cruz, tiene su significado, teniendo en cuenta el contexto. Procesos cognitivos. Variados significados, en algunos contextos es referente y diferentes significados.
- Entonces, qué pasa: este referente, aún más, este referente tiene significado...y una significación especial... Estamos hablando de la teoría del signo del siglo 20 prácticamente, porque la teoría del signo se desarrolla en la década del 20, se desarrolla en el 30 y 40, sobre todo a finales de la segunda guerra mundial, para acá, se ha venido teorizando, de una manera impresionante sobre el signo....
- Estamos hablando, de una corriente signica o de significación, que todavía no se ha puesto de acuerdo, por su principal referente, que es el signo. La expresión

- actual, más apropiada en la actualidad (*sic*), con respecto al signo, es que signo es: Todo aquello con capacidad de significar algo, es todo aquello con capacidad de significar algo...¿Habrán cosas que no puedan significar?
20. Est.4: No...
21. Doc: Todo tiene significado, esa es la fortaleza de la propuesta. ¿Qué cosas, ente (*sic*), de cualquier naturaleza, que no pueda significar?
22. [Murmuran]
23. Doc: Aja... cuando la torre de babel...
24. Est.5: Todos hablan, no hay comprensión, no hay entendimiento...
25. Doc: Aja...En un contexto comunicacional, uno puede hacer referencia a un significado, a una significación o a un referente, un significante, en cualquier aspecto a un signo. Por ejemplo, si nosotros nos referimos al hecho de la metáfora, ¿Qué quiere decir eso?... Hay muchas cosas, que quieren decir eso, que estamos entrampados en el signo. Si nosotros (*sic*), por el lado de los referentes también. Hagamos otro intento, si nosotros vamos por la calle y nos encontramos con algo gelatinoso...
26. Est.3: Un extraterrestre no sé qué cosa...
27. [Sonríen]
28. Doc: Aja... El no saber qué es, y la reacción frente a eso, ¿Es un significado? Esa reacción ¿Es significado? Hay una...un... (*sic*) ¿Qué hay ahí? ¿Todo lo que tiene significado, tiene significación? ¿Ha?
29. [Murmuran, que no, que aja... ummm porque si uno lo interpreta...]
30. Doc: Es un referente, tiene significado. Ahora.... ahí sí, porque los procesos de significación, hay una relación causa efecto...¿Qué es? La definición, no compromete. ¿Qué es signo?...Todo aquello con capacidad de significar algo, vemos...que hay un referente, todos tenemos experiencias de vida, hay significación...El referente es el ser en sí, los significantes son los aspectos que integran el ser en sí, el significado es por supuesto las diferentes interpretaciones que se dan, tanto al referente como al significante, y la significación es (*sic*) aquellas expresiones, que en un contexto determinado ya sea por vía del referente

- o del significado son propios. Entonces, si yo tomo el signo, es todo aquello capaz de significar en sí mismo como en su referente, entonces, si tomamos a Dios como referente, ¿Cuántos son sus significantes?
31. Est.3: Amor, paz,
32. Doc: Esos significantes están atados al significado, ¿por qué?, porque todos los atributos de Dios, así sean significantes, están determinados por el significado y las significaciones. ¿Qué significa eso? ¿Pueden existir, signos sin significantes? Pero, ¿El significante puede ser un signo independiente del referente?
33. [Murmuran]
34. Doc: O sea, que significa, que para tener una noción completa del signo, es preciso integrar los aspectos, pero no necesariamente están atados allí. Si por ejemplo, partimos del amor como significado, la pregunta es ¿Cuáles son los significantes de ese amor?
35. [Murmuran]
36. Doc: Claro, entonces, significa que para llegar al significante a partir del significado necesito saber que es lo significado. Ah... entonces, ¿Qué significa esto? Hay algo con capacidad de significar algo, y para yo analizar ese significado ¿Qué aspectos debo tener en cuenta?... yendo al átomo ¿Cuál es el referente?
37. [Murmuran]
38. Doc: ¿Cómo?... no, en este caso...estamos hablando...de algo (...) porque la teoría me dice algo sobre él. Ah...[Sonríen] ¿Qué significa? El espín, tiene significado, se tiene una presunción, ¿Cuáles serían los referentes? La teoría, la teoría (*sic*), porque por más que se intente atrapar, capturar, es una teoría que nos habla de ello, como sucede con el principio de la incertidumbre. Eso quiere decir, es (*sic*) la significación independiente del significado... Estamos más claros...Okey. ¿Qué es el signo? Lea lo que escribí. Aja...
39. Est.2: Expresión que tiene una forma de significar.
40. Doc: Aja... okey. Entonces, en sí, ¿Tú qué escribiste?
41. Est.4: Me quede en el triángulo, donde están los tres elementos.

42. Doc: El esquema, hasta la actualidad, pasando por personajes como Metz, Eco, era el signo era (*sic*) fundamentalmente una relación entre referente, significante y significado, pero estos son aspectos que en cierta manera han evolucionado...
[Murmuran] [Sonríen].
43. Doc.: Porque no era una cuestión mecánica, entonces se complementa y por tanto uno y otro se integran. En el contexto griego, el signo era considerado un sistema ontológico, la ontología era un prisma, entonces, cuando se decía lo que era o es o aquello que no es. Es una visión reduccionista. Caballo con alas no es (*sic*), entonces, no es signo, no, no es... En la teoría del signo hay un referente, remite a algo pero tiene significante y significado, ¿Qué viene a ser?... El significado representa o interpreta, la interpretación, lo que se conoce... concepto, ojo el significado está estructurado en algo (*sic*)...
44. Est.3: Al referente... [Murmuran]
45. Doc.: ¿Al referente o al significante?, pero los significantes pueden ser los mismos pero el significado no, aspecto importante, porque un aspecto fundamental del conocimiento en la actualidad, es que todo conocimiento está contextualizado, obedece a una contextualización determinada, y cualquier lectura o cualquier aproximación debe hacerse a partir de esa comprensión. Todo significado, está asociado a un contexto. Ahora, ¿Qué son las significaciones? Vienen a ser manera de ver la cosa, según esas significaciones en un contexto. Bien, vamos a ver eso ampliamente la próxima clase.

Encuentro 2.

[El docente entra en el aula, revisa que todos los implementos estén dispuestos, saluda a los estudiantes y cierra la puerta]

1. Doc.: Vamos a retomar nuestra revisión (*sic*) al signo. Veamos, ¿Qué son las significaciones? ¿Cómo lo tomaste tú?
2. Est.1: ... La significación tiene al referente, ese significado, al significante, ¿no?

3. Doc.: Aja....Las significaciones, vienen a ser como esas percepciones, pero también esa manera de ver las cosas, esas significaciones que adquieren los significados, los significantes con sus referentes, en un contexto cualquiera.
 4. Est.2: Cuando algo significa para mi, en ese contexto.
 5. Doc.: Aja... vamos a suponer que salimos por acá esta tarde, y por allí en una casa vecina hay una venta de garaje, eh...y nosotros vamos a esta venta de garaje y ¿Qué vemos?... sí, venta de garaje, de corotos, y pasamos por ahí, vemos la cosa en sí, entonces, ¿Qué ven? Toda una serie de referentes, hay toda una serie de significantes, hay un significado allí, ¿Qué hay? ¿Cuál es el significado?
 6. [Murmuran]
 7. Est.2y3:... salida de...alguien se va...aja.
 8. Doc.: Hay una venta, pasamos nosotros y la vemos, alguien dirá, sí me interesa, no me interesa, hay una cosa, entonces vienen las significaciones, al que no le interesa, por supuesto, sigue de largo, no me interesa, o no tengo dinero, o ni lo ve, puede ser que ni lo ve. Ahora, al que sí le interesa, se acerca y ve las cosas en sí, le interesa cualquier cosa, una lámpara, ve el precio, la guarda se la lleva, recuerda que justamente una lámpara fue regalada justamente en una boda. Entonces ¿Qué significado para quien la compra, para quien la vende?...
- Entonces, el proceso significacional es muy importante en la investigación, por lo siguiente, porque muchas veces nuestros procesos los estamos haciendo por vía del referente, del significado o de las significaciones y resulta que de acuerdo al criterio de referencia para el análisis y la comprensión de la literatura, estaremos interpretando el marco de nuestro problema. Entonces, no necesariamente el proceso de significación, podríamos hablar que hay un cierto proceso de significación, en cierta manera común, pero aun así, el proceso de significación, de significado, pero aún así (*sic*) el proceso de, de (*sic*) significado puede tener sus variaciones. Todo esto, forma parte de lo que es la teoría del signo, del signo (*sic*), por eso definir el signo es complejísimo. Si yo defino el signo, por el referente, cualquier objeto, si hace que sea (*sic*). Entonces, ahora sí ¿Qué es un signo?

9. Est.2: Es referente, significante, las significaciones... [Sonríen]
10. Doc.: No, porque si yo quito el referente, si quito el significado, quito el significante, me quedo con la significación, por eso es todo aquello con capacidad de significar algo... Ahora ¿Qué puede ser esa significación?... Esa significación puede estar dada, por el conjunto de objetos, que se están enunciando y no enunciado, en su particularidad o en su totalidad. Cuando nosotros decimos, que el signo es todo aquello con capacidad de significar algo, y que en la teoría del signo, hay que tener en cuenta que el signo implica el referente, el significante y el significado, y las significaciones y la comprensión, que yo quiera tomar como tal y yo estoy hablando, de la terminología que dijo la semiología que significa signo y logos... ¿Se da cuenta de la importancia de la definición?, por eso los fundadores de la semiología, Saussure, cuando dice (*sic*), está basado en la ciencia de todas las ciencias, no hay ciencia que no pueda ser vista desde la semiología, por eso estaba hablando de una ciencia, que es la ciencia de todas las ciencias.... La tecnología y su propuesta inicial, se plantea lógicamente como el estudio de todos los signos... así... tomemos cualquier ciencia...
11. Est.2: Ehh... cualquiera?... ehh [Murmuran] Biología.
12. Doc.: Biología, ¿Qué estudia?... Referente fundamental de carácter descriptivo, ahí no se mete ni con significado, ni significaciones, pero estudia el referente y los significantes ¿Sí?, y en ese contexto, llegará hasta el significado y a las significaciones, en el fondo ¿Qué es?
13. Est.3: ehh... ah... claro... [Ruidos]
14. Doc.: Señores, bienvenidos a una de las propuestas científicas, tal vez más atrevida, pero más visionaria... Ciencia de las ciencias... Vamos con las Matemáticas....
15. Est.3: El interés de trabajo allí, es el de las ciencias
16. Doc.: Primero, porque estoy trabajando con una dicotomía, porque los referentes son a su vez signos... ojo... En la teoría del signo, no se puede.... (*sic*) en el trabajo didáctico, recordemos que el signo avanza, dejando atrás que el signo era relación signica (*sic*) ...Entonces, ¿Qué se plantea? Que el signo, no

- necesariamente es la cosa en sí, sino que incluso, la ausencia de la cosa ya es signo. De acuerdo, entonces, vamos a sus fuentes originales...
17. [Murmuran y cada estudiante lee el texto proporcionado por el profesor]
 18. Doc: Fíjense, estamos hablando de una de las propuestas, ehh... a nivel de la teoría del conocimiento, según la cual, todo conocimiento está centrado en el signo, dicen los iniciadores de la teoría en el siglo pasado, ellos descubren que no hay una ciencia de los signos, existía la biología, la ética, la filosofía, la matemática.
 19. Est.3: La lógica.
 20. Doc: La lógica, toda una cantidad de expresiones del conocimiento, pero no había ninguna que se encargara de estudiar el conocimiento en sí, ha partir de lo que era el signo, por eso Saussure, entonces Saussure(*sic*) dice, esto fue en las primeras décadas del siglo pasado, dice: se puede concebir una ciencia que estudie la vida de los signos en el seno (...) él distingue entre la psicología, esta ciencia tenía parte de la psicología social, y por consiguiente de la psicología en general, nosotros le llamaremos semiología del griego *semmeion*, ella constituirá (...) y cuáles serán las leyes que le gobiernan, puesto que todavía no existe, no se puede decir que es lo que ella será, pero tiene derecho a la existencia (...) ¿Estamos claros?... Aja.
 21. Est.1: ...Con la parte del significado...
 22. Doc: Okey, vamos a pensar en este esquema. Vamos a tomar el referente, los significantes, los significados y las significaciones, ¿Qué pasa con la estructura educativa?, ¿Qué se estudia?, por lo regular, el significado en algunos contextos, el referente, no, por lo menos en la biología (...) porque no se trabaja con los referentes, por eso en el proceso educativo, el proceso hologógico, debe hacer énfasis en esto, en los procesos propios de lo que es la teoría del signo. Claro, aún cuando estudiemos el texto y decir que no es signo, el texto tiene otra significación... Eso es complejo, está en la teoría y es aplicable, en un proceso de orientación educacional, pero se descontextualiza, y se contextualiza en otro contexto, incluso, llega un momento en que eso se descontextualiza en otro

contexto, perfectamente puede originar confusiones, ¿Me explico, no? Para que este, este (*sic*), significado y la formación realmente contextualice, hay una ecuación... [Ruidos] Ahh...cuando hay, claro qué es lo que se está haciendo, se está haciendo (*sic*), extrapolando el significado, se toma como referente y el significado se toma como referente, para adquirir significaciones... Okey, ahí quedan las referencias bibliográficas, para que revisen y revisen. Continuamos luego.

Encuentro 3.

[El docente entra al aula, saluda al grupo, inicia la sesión, dando indicaciones para el trabajo]

1. Doc: Tomamos un primera parte, para trabajar con cada grupo. Luego del trabajo Vamos a recordar lo que vimos antes, ¿Quién quiere comenzar?
2. Est.1: Fundamentalmente lo que vimos son posturas, autores de lo que es semiótica, respecto al signo, su concepto, lo que él plantea (...)
3. Doc: Vamos puntualizando. En la actualidad, no hay diferencia entre semiótica y semiología. Las corrientes, tal como el mismo Umberto Eco lo plantea, en una cita a pie de página, creo que por acá está: lee la cita textual, tomamos en cuenta lo siguiente (...), semiótica y semiología se refieren a lo mismo, conjunción y desarrollo, con lo que tiene que ver (*sic*) con el signo.
4. Est.2: Semiótica, se vio como técnica y además como ciencia, algo más elaborado, más abstracto...
5. Doc: Porque había una tendencia a creer que la semiología, era un corpus teórico en la que la semiótica, la pragmática, era auxiliares... (i)
6. Est.2: Sí leí, que no entonces, había una semiología del arte, de la música...
7. Doc: En el texto, quienes quieran ahondar lean el texto... vamos a asumir que van a hacer una investigación sobre la obra de arte, el cuadro de Miranda, entonces, lógicamente (...)... Claro, es impresionante, por ejemplo, una investigación semiótica de una obra. Mira, acá estamos viendo la semiología,

como un apoyo para la investigación, pero la semiología es amplia y adecuada para abordar temas interesantes. Okey, ¿Terminamos la lectura?... No hace falta lo que ellos trabajaron y terminamos... Disculpe que nos tomemos un tiempo más... Empezamos con pragmática a las dos de la tarde... [Murmuran] para ver si terminamos, a ver si nos vamos a comer.

8. Est.3: Se debe tomar en cuenta (...) esto va a permitir a nosotros, la clasificación de la naturaleza. (...)
9. Doc: Quedan aspectos como la naturaleza de los significados... Cómo se producen...Claro, ustedes tienen material que revisar, espero que los documentos apoyen la búsqueda y terminamos con la lectura y esta.
10. Est.3: Es el texto, la estructura signica del hombre. Establece que desde el punto de vista filosófico conlleva una dualidad...
11. Doc: Hablamos de una semiología de carácter sintagmático, que se encarga justamente de revisar teorías, hay una semiología de carácter paradigmático, en desarrollo, ehh... Hay una semiología de carácter sintáctico, semiología sintáctica, que se encarga básicamente de estudiar los procesos estructurales, hay una semiología de carácter simbólico, básicamente del simbolismo, hay varias derivaciones pero en general la semiología, vista con criterio holístico, debe tener por supuesto la sustentación epistémica, y debe tener el conocimiento de la pragmática y debe conocer todos los demás aspectos (...) nosotros a partir de este momento, vamos a dedicarnos a la pragmática pero con criterios holísticos. Pragmática de la semiótica. ¿Qué entendemos por pragmática?...retomamos posteriormente, okey.

