

El discurso académico oral y los propósitos de formación docente en la Licenciatura en Lengua Castellana de la Universidad del Tolima

Clara Lucía Pradilla Torres*
María Yasmin Soto Alvarado* *

Resumen. Esta investigación indagó sobre el discurso académico oral del maestro, en lo relacionado con el desarrollo argumentativo y su incidencia en el logro de los propósitos de formación del programa. Los referentes teóricos y conceptuales se basaron en los planteamientos de Ramírez (2004) y Tabaray (2006) para el discurso académico y en Toulmin (1958) y Rodríguez (2004) en lo concerniente a la argumentación.

La metodología cualitativa caracterizó y analizó dicho discurso. En dos rejillas se registraron elementos propios de la argumentación. Desde lo cuantitativo, se apoyó en la estadística básica. La población observada correspondió a un grupo de docentes del programa, cuyo discurso tendió a ser expositivo con sólo dos aspectos propios de la argumentación, según el modelo desarrollado. En conclusión, se apreció que el discurso oral del docente es académico por cumplir con los mínimos requeridos para tal calificativo. Finalmente, se planteó un plan de mejoramiento que cualifique esta práctica discursiva en la universidad.

Palabras claves: Discurso académico oral, argumentación, aserción, evidencia, reserva, propósitos de formación.

*

**

Abstract. This research investigated about the oral academic discourse of the teacher concerning the argumentative development and its impact in the achievement of the educational goals of the program. The theoretical and conceptual points of reference were based on the approaches stated by Ramirez (2004) and Tabaray (2006) for the academic discourse and the ones from Toulmin (1958) and Rodriguez (2004) concerning argumentation.

The quantitative methodology characterized and analyzed such discourse. In two recording formats the own elements of argumentation were recorded. From the qualitative one, it was based on the basic statistics. The population observed belong to a group of teachers of the program whose discourse tended to be explanatory with just only two features of argumentation according to the model developed. In conclusion, it was seen that the oral discourse of the teacher is academic due to it fulfills the minimum requests for such label. Finally, an improvement plan to qualify this discourse practice in the university was stated.

Key Words: Academic oral discourse, argumentation, assertion, evidence, rebuttal, purposes of the training graduates.

Introducción

Esta investigación sobre el discurso académico oral y los propósitos de formación docente tuvo lugar en la Universidad del Tolima, particularmente en el Programa de Licenciatura en Lengua Castellana-LLC, durante los años 2007 y 2008, por tratarse de un tema no indagado y ser de alta conveniencia y pertinencia para la formación de licenciados. En este contexto, hay un desconocimiento del desempeño discursivo del docente que implica saber: cómo es su discurso oral en el aula, académico o no; cuál es su nivel de desarrollo y qué tipos de argumentos lo sustentan. Esta es la problemática que se hace evidente cuando se cuestiona al docente por sus prácticas discursivas y se le califica de repetidor de teorías, enfoques y conceptos; en muchos casos, no se evidencia un posicionamiento crítico frente a esos saberes que conlleva a caracterizarlo como dogmático y pseudo-científico. Como reacción a esta postura, se exige al maestro que construya su propio discurso, lo cual es posible a partir de las prácticas pedagógicas.

En consecuencia, esta investigación buscó resolver, mediante la caracterización del discurso oral del docente, algunos interrogantes como: ¿Qué tipo de discurso utiliza el docente de LLC en el aula? ¿Cómo se estructura el discurso académico oral de los docentes de LLC desde el modelo argumentativo de Toulmin en las categorías de aserción, evidencia y reserva? (Se tomó como referencia a este autor, quien es reconocido como positivista en sus planteamientos; no obstante, para efectos de la argumentación en el discurso oral del maestro, su modelo caracteriza y explica las categorías que están presentes en el discurso académico y, por lo tanto, se hace extensivo a los estudios humanistas) ¿Qué relación hay entre el discurso académico oral del docente de LLC y los propósitos de formación del programa?

Dar respuesta a estos cuestionamientos representó un importante aporte al campo de estudios del discurso en la Universidad y a la formación del docente, en este caso de Lengua Castellana. De igual manera, abrió nuevos caminos conducentes al mejoramiento de las prácticas pedagógico-discursivas y, por ende, contribuye tanto a la construcción del conocimiento como al logro de los propósitos de formación del sujeto que aprende.

Por consiguiente, el tema de esta investigación corresponde a los estudios del discurso oral del maestro universitario, sus características y su relación con los propósitos de formación de profesionales; y está incluido en la retórica moderna por su carácter argumentativo, ya que busca convencer o persuadir para contribuir a la credibilidad y la confiabilidad de los discursos. A su vez, es de carácter analítico e identifica algunos componentes propios de las prácticas discursivas de los docentes. Todo lo anterior contribuye a configurarlo como académico; esto es, discurso propio del ámbito universitario por encargarse del dominio del conocimiento.

Pese a su importancia, no son muchos los estudios realizados sobre el discurso del docente en América Latina. Por ejemplo, en la Universidad Nacional del Comahue, Argentina, los profesores De la Cruz,

Baudino, Caino, Ayastuy, Ferrero, Huarte, Palacio, Reising, Scheuer y Siracusa, desarrollaron durante el año 2000 una investigación sobre el análisis del discurso de profesores universitarios en la clase. Allí identifican los actos de habla y el tipo de conocimiento implicado en cada uno de ellos. En la Fundación Universitaria Panamericana, de Chile, los profesores R. Avellaneda y L. López implementaron su propuesta de análisis del discurso en el aula, basados en los estudios de reconocidos lingüistas, sociolingüistas, textolingüistas y semiólogos de talla internacional como: N. Chomsky, C. Cazden, B. Bernstein, W. Labov, T. A. Van Dijk y D. Morris.

En Venezuela hay dos trabajos referenciados. El primero, en la Unión Educativa Creación Sorocaima, Turmero, del Estado Aragua, los profesores A. López y J. Noreña adelantaron un estudio sobre el discurso académico oral en el aula de clase, el cual tiende a caracterizar, describir y evaluar dicho discurso. El segundo, en la Universidad Centro-occidental Lisandro Alvarado (UCLA), la profesora F. Tarabay presentó su ponencia *Estrategias argumentativas en el discurso docente de la clase magistral universitaria* en el marco de la VI Jornada de Investigación del DAC-UCLA, celebrado en Barquisimeto, en abril de 2006. En ella se analizan las estrategias argumentativas del discurso del docente en la clase magistral y las de cortesía lingüística que regulan la interacción.

Ahora bien, en Colombia, uno de los estudios desarrollados en la última década hace referencia a: *Una aproximación a la argumentación en el discurso del maestro*, investigación realizada por un grupo de docentes de la Universidad Distrital, Francisco José de Caldas, liderado por la profesora A. Rey, en 2003. En dicho trabajo se caracterizaron las formas argumentativas producidas en el aula de clase. Llama la atención la ausencia en el establecimiento de relaciones entre el discurso oral del maestro y los propósitos de formación de profesionales en la educación.

Los estudios sobre el tema son escasos en Colombia; por ello es

pertinente registrar e identificar los problemas relevantes que permitan a los investigadores profundizar en aspectos poco indagados y, así, avanzar, por un lado, en la construcción conceptual de la categoría: discurso académico oral; y, por otro, en el mejoramiento de las prácticas discursivas y de la calidad de la Educación Superior.

Poco se ha indagado sobre el discurso del docente en el aula y su relación con la formación de profesionales en la Universidad. Así, es necesario establecer la relación entre el discurso académico, como instrumento central de la labor del educador, y los propósitos de formación de los programas, desde la identificación de su estructura argumentativa oral, en este caso, de LLC, porque el discurso tiende a ser cada vez más profesionalizante; es decir, hace mayor énfasis en los saberes propios de la disciplina y no está ligado a los otros propósitos de formación pedagógica y de desarrollo humano.

Como esta investigación se centra en el ámbito de la Educación Superior, llama la atención que en el Departamento del Tolima no se hayan realizado estudios en este campo. De ahí la necesidad de entender cómo se desarrollan los discursos y cuáles son sus mecanismos para lograr la apropiación de los saberes disciplinares, pedagógicos y de desarrollo humano en la formación de los futuros licenciados.

En concordancia, se formularon los siguientes objetivos:

- Analizar el discurso oral de los docentes de LLC desde el modelo argumentativo de Toulmin, en las categorías de aserción, evidencia y reserva, para determinar si argumentativamente es académico o no y si incide en el cumplimiento de los propósitos de formación del Programa.
- Caracterizar la estructura y nivel de desarrollo argumentativo del discurso oral de los docentes de LLC de la Universidad del Tolima.
- Diseñar e implementar rejillas que faciliten el análisis de la información recolectada.
- Apoyar, desde la estadística básica, el análisis y la presentación

de los resultados del estudio referido al análisis del discurso oral del docente de LLC.

- Plantear un plan de mejoramiento que cualifique esta práctica discursiva en la Universidad, cuyo énfasis se centra en la necesidad de relacionar el desarrollo argumentativo con el cumplimiento de los propósitos de formación y, así, fortalecer el discurso oral en la categoría de reserva, particularmente.

Estos objetivos direccionaron los procedimientos necesarios para abordar el estudio y contribuyeron a la formulación de la siguiente hipótesis: El discurso del profesor en clase se constituye como académico si cumple con una estructura argumentativa y, además, promueve el cumplimiento de los propósitos de formación del Programa.

1. Metodología

Para abordar el tema de investigación, se eligió la etnografía como estrategia metodológica, dada su flexibilidad en el uso de diferentes tipos de registros para interpretar la realidad. Y como en buena medida uno de los objetivos de la investigación etnográfica es documentar lo no documentado, este estudio se apoyó en las técnicas de la observación participante y en el registro primario, a fin de examinar la realidad que se investiga y, así, alcanzar los objetivos propuestos.

Esta investigación es de tipo descriptivo, bajo el paradigma interpretativo, dado el interés por caracterizar, analizar y relacionar el discurso académico oral del docente, desde su desarrollo argumentativo como su característica principal, que incide en la apropiación de saberes disciplinares, pedagógicos y de desarrollo humano en la universidad.

La muestra seleccionada aleatoriamente correspondió a 21 docentes de LLC. Para efectos de confiabilidad, pertinencia y de acuerdo con los objetivos de la investigación, se discriminó la muestra así: 11 docentes del Área de Formación Disciplinar, 6 del Área de Formación Pedagógica o Profesional y 4 del Área de Desarrollo Humano; lo anterior en atención a criterios estadísticos.

Los resultados estadísticos óptimos para la muestra se calcularon de acuerdo con los siguientes datos: el tamaño de la población de 50 profesores que desarrollan los diferentes núcleos del Programa y la muestra de 11 para calcularla con una confiabilidad del 90%, con un error estándar del 5% y una varianza estimada en 0,0025.

Áreas	No. Núcleos	Porcentaje	Tamaño Muestra
Disciplinar	27	0,54	11,34
Pedagógico Profesional	14	0,28	5,88
Básico Humanístico	9	0,18	3,78

Tabla 1. Configuración de la muestra

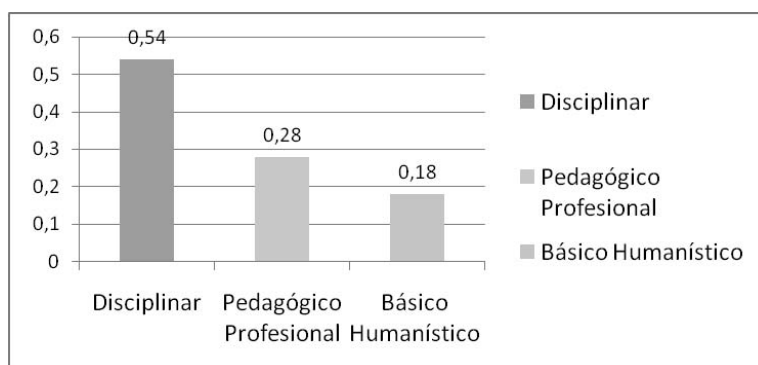


Figura 1. Configuración de la muestra

Para la recolección de la información se usaron diferentes instrumentos, desde grabaciones del discurso oral de los docentes en el aula hasta el diseño de rejillas. A propósito, se diseñaron tres rejillas para el análisis de la información, y ellas son:

Rejilla No. 1, titulada *Estructura argumentativa del discurso oral del docente*, en la que se registraron las categorías, según el modelo de Toulmin y lo tipos de argumento.

Rejilla No. 2, titulada *El discurso oral del docente y los propósitos de formación de la Licenciatura en Lengua Castellana*, que registra los propósitos de formación disciplinar, pedagógica y de desarrollo hu-

mano; cada uno de ellos, con tres criterios específicos orientados a su cumplimiento. Estos aspectos contribuyen a identificar la relación entre el discurso del docente y dichos propósitos. Es de aclarar que se utilizó una rejilla para cada núcleo.

Rejilla No. 3, constituye un cuadro resumen, denominado *Caracterización del discurso oral del docente de la Licenciatura en Lengua Castellana*, que cruza la información presente en las dos rejillas anteriores.

La investigación tuvo una duración de dos años y se desarrolló a través de tres pasos con tareas específicas, a saber:

Paso 1. Grabación de los discursos orales del docente en el aula de clase, según la muestra seleccionada. Para realizarlo, fueron necesarias la siguientes dos tareas:

Tarea 1: De acuerdo con la teoría fundamentada en el modelo de Toulmin, de la cual se seleccionaron las categorías que caracterizan la estructura argumentativa del discurso, se diseñaron los instrumentos (rejillas) arriba mencionados.

Una vez diseñados los instrumentos, se elaboró un plan de grabaciones según la muestra establecida y los horarios de clase. Lo anterior, con el permiso de los docentes responsables de cada núcleo. Dichas grabaciones se realizaron durante un semestre académico. En total, fueron 21 discursos orales, insumo para esta investigación; es importante aclarar que las grabaciones fueron aleatorias y no registran el desarrollo total de un tema - problema, razón por la cual no se hace referencia a resultados absolutos.

Tarea 2. Todos los discursos se transcribieron, se constituyen el corpus de esta investigación y hacen parte del archivo.

Paso 2. Análisis de la información transcrita y registro en las rejillas. Este proceso se inicia, en parte, desde la tarea anterior y termina con los resultados y las conclusiones arrojadas a partir de los objetivos propuestos.

Tarea 1. Lectura de las transcripciones y registro de la información

en cada una de las rejillas, con el fin de tipificar el discurso. En la No. 1, *Estructura argumentativa del discurso*, se realizó el seguimiento a la presencia de los tipos de argumento. En ella se identifican las categorías seleccionadas, según el modelo argumentativo de Toulmin, denominadas *aserción*, *evidencia* y *reserva*; estas dos últimas, con los respectivos tipos de argumentos que las constituyen.

Respecto de la aserción, solamente se busca su presencia dentro del discurso oral, puesto que representa la tesis o tema central que guía el discurso. Con las otras dos categorías, evidencia y reserva, se identificaron los tipos de argumento que contribuyen a la consolidación del discurso, a través de la existencia de *argumentos de autoridad* y/o *argumentos de prueba*. Cada uno de ellos, a su vez, está caracterizado por información expresada en citas textuales y/o paráfrasis, conceptualización del docente, contrastación teórica y experiencia investigativa del docente, reporte de estudios o investigaciones y datos estadísticos, respectivamente.

En la Rejilla No. 2, *El discurso oral del docente y los propósitos de formación del Programa*, se determinaron los criterios que orientan la formación disciplinar, pedagógica y de desarrollo humano, con base en lo establecido en el *Proyecto Educativo* del Programa; también, se identificó su cumplimiento a través de esta práctica discursiva.

Tarea 2. Revisión de la información y análisis de datos. Se realizó una relectura de las transcripciones, con el fin de corregir posibles fallencias en la recolección de los datos y, a su vez, de analizar los resultados obtenidos a partir del registro primario, consistente en determinar la presencia (identificada con un 1) o ausencia (identificada con el 0) de las categorías objeto de estudio, citadas en la tarea 1 de este mismo paso, y con lo cual se tipifica como *académico* o *no académico* el discurso oral del docente.

Tarea 3. Análisis estadístico de la información recolectada. Esta tarea se apoyó en la estadística básica para caracterizar como académico o no el discurso oral del docente, identificar el nivel de desarrollo del

mismo y determinar su incidencia en los propósitos de formación de la Licenciatura en Lengua Castellana.

En lo relacionado con el nivel de desarrollo del discurso, se determinó una tabla de valoración que muestra resultados así:

Excelente	de 91 a 100
Bueno	de 71 a 90
Aceptable	de 51 a 70
Deficiente	de 0 a 50

Tabla 2. Rangos establecidos para la valoración del discurso oral de los docentes

Los rangos seleccionados permiten visualizar si el discurso oral de los docentes de la Licenciatura es *académico o no*: si el promedio es de 0 a 50, el discurso es deficiente; si está entre 51 y 70 es aceptable; de 71 a 90 es bueno y de 91 en adelante es excelente. La valoración es el resultado de la presencia de los criterios: aserción, evidencia y reserva en cada uno de los discursos analizados; para el caso de esta investigación, se considera académico el discurso del docente en el aula si cumple con por lo menos dos de los tres criterios establecidos a partir del modelo de Toulmin.

Paso 3. Presentación de un plan de mejoramiento que cualifique esta práctica discursiva en la Universidad.

Tarea 1. Revisión de los resultados de la investigación para identificar las debilidades o los aspectos a mejorar en la práctica discursiva de los docentes.

Tarea 2. Diseño de un plan de mejoramiento que cualifique las prácticas discursivas, cuyo énfasis se centra en la necesidad de relacionar el desarrollo argumentativo con el cumplimiento de los propósitos de formación. Con ello, se busca fortalecer el discurso oral desde la aserción, si los docentes no hacen explícita su tesis; la evidencia, si se presentan o desarrollan pruebas o datos para soportar la aserción; y la reserva, si los anteriores argumentos conducen a refutar, contradecir u objetar desde una posición crítica la tesis del maestro, tal como se ilustra en los resultados de esta investigación.

2. Resultados

Es importante recordar que la importancia de esta investigación radica en su aporte a los estudios del discurso en la Educación Superior, especialmente de la Universidad del Tolima, en lo concerniente a la relación entre el discurso académico y los propósitos de formación de los profesionales. Lo anterior, debido a que el ejercicio de la docencia no sólo requiere dominio del conocimiento, sino también de otros saberes relacionados con la formación de ciudadanos responsables, críticos y propositivos. Es decir, el discurso del docente se centra en la transmisión de los postulados universales y de igual manera en la reflexión y contextualización de dichos conocimientos.

Dado que de los tres pasos metodológicos en mención, sólo el segundo remite al interés temático de la investigación, la presentación de los resultados se centra en revelar los hallazgos que lo expresan, y desde cada una de las tareas que lo conforman.

2.1. Estructura argumentativa del discurso académico

En el *Paso 2, Análisis de la información transcrita y registro en las rejillas*, por medio del cual se identifica la estructura argumentativa (categorías y tipos de argumentos) del discurso, lo que conlleva a tipificarlo como académico o no, se evidencia que:

Tarea 1:

- Todos los docentes de la muestra presentan el concepto de aserción en sus respectivas materias. Véanse los siguientes ejemplos:

Núcleo *Temas y Problemas de Investigación en Literatura*:

...La función que cumple el marco histórico en el gran marco teórico de la investigación...

Núcleo *Interacción Comunicativa*:

...El poder es la tercera categoría que nos va ayudar a entender por qué el discurso es acción, es interacción comunicativa...

Núcleo *Lenguaje y Pensamiento*:

...Cuando estudiamos los conceptos que eran propios para desarrollar el área de lenguaje y pensamiento alcanzamos a tomar conceptos de real y realidad, pero para poder mirar qué es la realidad, tenemos que mirar ese concepto de lo que es real; ¿qué significa real?...

- En la mayoría de los discursos orales de los docentes, respecto de la categoría *evidencia*, se observa un dominio de los argumentos de autoridad. En relación con este tipo de argumentos, el 91% maneja citas textuales, el 100% presenta conceptualización teórica y sólo el 27% hace uso de la contrastación teórica. Algunos ejemplos son:

a. *Evidencia*: argumentos de autoridad, uso de citas textuales.

Núcleo *Temas y Problemas de Investigación en Literatura*:

...Cuando hablamos de psicoanálisis nos estamos refiriendo fundamentalmente al aporte que hace Freud en el conocimiento de la vida y de la sublimación, es decir nos definía los conceptos...

Núcleo *Interacción Comunicativa*:

...Más adelante el autor nos dice lo siguiente, que el control estará terminado también porque mueve a las personas a hacer lo que otros les dicen, cierto, lo recuerdan, cuando él decía eso hacía referencia básicamente al hecho de que uno generalmente en un grupo social tiende a vivir ciertas acciones y ciertas respuestas que entre comillas nos favorecen pero que en realidad favorecen a otros porque sólo a través de esa acción de dominación yo logro el cumplimiento de ciertas necesidades, como por ejemplo que yo tenga acceso a la educación, como por ejemplo que pueda tener algún nivel de reconocimiento, lo recuerdan, sobre eso nos va hablar el grupo que se va a encargar de la hegemonía y el consenso de la persuasión, cierto, que es en donde más se evidencia este control...

Núcleo Lenguaje y Pensamiento:

...Wundt dice 'la realidad es una sustancia que se manifiesta en dos series causales: la naturaleza y el espíritu' para entregar este concepto de lo objetivo y de lo subjetivo: lo que está en la naturaleza, ahí propiamente es lo que nosotros podemos percibir a través de nuestro sentido, lo concreto, lo que corresponde a lo experiencial, a lo natural; pero también hay otras fuerzas que corresponden a lo espiritual, que es el caso de todas nuestras cualidades, esas como el amor, la belleza, la bondad, la misma inteligencia, que no son aprehensibles, pero son reales. Existen cosas bellas y existe belleza en general...

b. Evidencia: argumentos de autoridad, uso de conceptualización docente.

Núcleo Temas y Problemas de Investigación en Literatura:

...El marco histórico es aquel que nos permite anclar el problema visto desde sus orígenes, su evolución, en su momento actual; entonces ahora, por ejemplo, la violencia, muchos están trabajando el planteamiento del problema es de la violencia, el Marco Histórico, si van a hacer un trabajo con una obra de la violencia ustedes tienen que sintetizar en ese marco histórico los elementos más trascendentales de ese tema, tienen que hablar, definir, delimitar esa violencia. Si van a hablar de la violencia bipartidista entonces tienen que hablar de los antecedentes, cómo se origina, cómo afecta, cómo se organizan las diferentes tendencias, los diferentes actores, cuáles son las secuelas que trae sobre las comunidades, especialmente nuestro departamento, y cómo literariamente los autores de determinada época entran a tener la violencia como referente del conflicto y de la violencia como referente de sus obras...

Núcleo Interacción Comunicativa:

..." Bueno pero entonces puntualicemos, básicamente el control se ejerce a través de dos recursos, la fuerza bruta que ya

sabemos que se refiere y el control mental, está detenido básicamente cumplimiento de unas intenciones de quien tiene poder a través de actos directivos, esos actos directivos es lo que define que tiene que hacer sin ninguna discusión, esto se logra básicamente a través de la manipulación y el por decirlo así, el apoyo que tiene el poder, un estatus, un rol, que ya puede ser de orden socioeconómico político que le permitirá el generar ese tipo de acciones de tipo directivo, igualmente se reconoce que Exce- lencia existen dos guías de control, de dominación que son el habla y la escritura, el habla a través de todos los discursos que se generan en la interacción oral, cierto, y la escritura a través de los discursos que se han legitimado a través de la opción in- tellectual, a través de los discursos escritos, de actos especiales, en donde el poder se manifiestan, cierto, a través de ese lenguaje escrito, que de alguna manera no son más que recursos del po- der del orden simbólico, porque se refiere a las abstracciones, a esos ideales que se han construido y que de alguna manera sir- ven, ideales positivos y negativos, que sirven de alguna manera para dirigir las acciones de un grupo pequeño, un grupo local o un grupo global, en términos de nación, o en términos de mundo que tienen ese tipo de alcances, entonces es importante tener en cuenta, esa dinámica que se establece entre esos tipos de formas de dominación a través de la lengua de la lengua hablada y de la lengua escrita que no son más que recursos de poder simbó- licos determinan la relación que estaba planteando Claudia, la relación que hay entre el poder y el discurso, y en esa relación básicamente se plantean dos situaciones, uno, que se limita la posibilidad las opciones que tienen el receptor en este caso el dominado, para actuar básicamente, el no hacer lo que él quiere él hace lo que se le dice y dos, pese de alguna manera también limitada la voluntad de las personas, porque ahí no hay mucho dónde escoger, y porque no hay mucho dónde escoger porque

básicamente cuando se entabla una relación entre discurso y poder lo que se hace es limitar o coartar la libertad para tomar decisiones. Eso es fundamental, esto quiere decir como lo habíamos eso no es un rato que las personas dominadas no actúan por voluntad, por todo auto decisión, por autorregulación. Necesita una nueva relación, una relación determinada por la intención dada en el discurso, por el propósito dado en la acción, y por la motivación dada de la cognición de las personas que intervienen en esta relación...

Núcleo *Lenguaje y Pensamiento*:

...De esta forma entramos a otra categoría, unas realidades que son específicas, es decir de la persona, que son individuales, pero hay otras que son colectivas y corresponden a lo social; y que por no tenerla yo, por no ser consciente de eso o aceptar que esa cualidad esta en mí no quiere decir que en los demás no exista; por ejemplo la fe en un ser divino puede para mí no existir, no tenerlo, no creer en nada, pero no quiere decir que no exista porque yo no creo, porque hay otros que si lo creen. Es definitivo que como yo piense la vida, así van a existir las cosas para mí...

c. *Evidencia*: argumentos de autoridad, uso de contrastación teórica.

Núcleo *Temas y Problemas de Investigación en Literatura*:

...Una vez yo tenga todo este conjunto de conceptos, tengo que articularlos, tengo que jerarquizarlos y organizarlos, porque no es simplemente: entonces en el trabajo que viene a continuación yo hablaré de fábula, porque es que me interesa conocer mucho la visión de mundo y además tengo que agregarle a eso las homologías que plantean los mantas, no; yo tengo que articularlo muy bien, yo tengo que decir desde el punto de vista conceptual inicialmente vamos a trabajar tal concepto que viene de tal autor y que me permitirá hacer este tipo de análisis. Pero en la medi-

da en que usted vaya armando los discursos sobre los tipos de conceptos que va a manejar, es factible que comiencen a surgir nuevos conceptos pero ya creados por usos de la investigación, me explico: yo hice un trabajo sobre Álvaro Mutis y tomé un aspecto que tiene que ver desde la intertextualidad, Genette nos habla de los tipos de intertextualidad y nos habla del plagio, de la hipertextualidad de la alitextualidad, de todo estos son los elementos que nos habla este autor en ese texto.

Pero Álvaro Mutis tiene una característica y es que él escribió unos poemas en el pasado y a partir de esos poemas posteriormente construyó novelas, por ejemplo: hay un poema que se denomina La nieve del almirante un poema de unos catorce versos, pero posteriormente construyó una novela que se llama La nieve del almirante. Entonces cómo se denominaría ahí esa intertextualidad? No está en lo que plantea Genette no es alitextualidad no es intertextualidad exactamente; entonces yo acuñé el término de autotextualidad, es decir, el autor se cita a sí mismo, entonces ese es un nuevo concepto que yo incorporé al marco conceptual; así pueden resultar muchos otros elementos. Cuando un autor se cita a sí mismo no podemos decir que es hipertextualidad porque la hipertextualidad es partir de un hipotexto texto de otro autor y construir un hipertexto...

- En cuanto a los argumentos de prueba, sólo el 27% maneja informes de estudio o investigaciones, el 9% presenta experiencia investigativa del docente y ninguno utiliza datos estadísticos. Los siguientes son algunos ejemplos:

a. *Argumentos de prueba*: informes de estudios o investigaciones.

Núcleo *Temas y Problemas de Investigación en Literatura*

...Genette nos habla de los tipos de intertextualidad y nos habla del plagio, de la hipertextualidad de la alitextualidad, de todo estos son los elementos que nos habla este autor en ese texto...

b. *Argumentos de prueba*: experiencia investigativa del docente.

Núcleo *Temas y Problemas de Investigación en Literatura*:

...Yo hice un trabajo sobre Álvaro Mutis y tomé un aspecto que tiene que ver desde la intertextualidad, Genette nos habla de los tipos de intertextualidad y nos habla del plagio, de la hipertextualidad de la alitextualidad, de todo estos son los elementos que nos habla este autor en ese texto...

- En la categoría de *reserva* se aprecia que sólo el 9% usa argumentos de autoridad, como los de la conceptualización docente y la contrastación teórica, y ninguno utiliza argumentos de prueba en esta misma categoría. Considérese los siguientes ejemplos:
 - a. *Argumentos de autoridad*: conceptualización docente.

Núcleo *Temas y Problemas de Investigación en Literatura*:

...Pero yo no puedo cuando estoy haciendo una investigación coger todos los conceptos de una teoría literaria y trasvasarlos en el marco teórico, yo tengo que hacer una evaluación, qué conceptos me van a servir, y también tengo que precisar desde dónde estoy haciendo ese enfoque, por ejemplo: hay un caso que nosotros tenemos muy claro del señor Todorov y que nos habla de historia y nos habla desde fábula, Genette nos habla de historia y nos habla de relato, el otro nos habla de historia y de discurso; como ustedes se dan cuenta son contextos un tanto distintos. ¿Entonces qué tengo que hacer yo? si voy a asumir estos conceptos de historia y fábula tengo que decir que desde Todorov estoy asumiendo estos conceptos, estoy aceptando; por ejemplo: cuando vimos lo de la Hermenéutica hablábamos de la interpretación para llegar a la comprensión, pero desde otras corrientes se habla primero de la comprensión para llegar a la interpretación, entonces yo tengo que especificar eso desde la hermenéutica, pero resulta que la hermenéutica son muchos los que la trabajan Gadamer, Riker y tantos otros, entonces yo digo desde fulano de tal, el concepto que yo asumo es del señor fulano de tal, eso tengo que explicitarlo y deja de ser entonces un

glosario para describir en qué consiste ese concepto y cómo lo voy a asumir...

b. Contrastación teórica.

...Por ejemplo: hay un caso que nosotros tenemos muy claro del señor Todorov y que nos habla de historia y nos habla desde fábula, Genette nos habla de historia y nos habla de relato, el otro nos habla de historia y de discurso; como ustedes se dan cuenta son contextos un tanto distintos. ¿Entonces qué tengo que hacer yo? si voy a asumir estos conceptos de historia y fábula tengo que decir que desde Todorov estoy asumiendo estos conceptos...

A continuación se presenta la tabla que condensa las categorías de evidencia y reserva, cada una con sus argumentos de autoridad y prueba, referidos a los núcleos objeto de análisis.

No	NUCLEO	ASERCIÓN		EVIDENCIA						RESERVA					
		P	NP	Arg. de Autoridad			Arg. de Prueba			Arg. de Autoridad			Arg. de Prueba		
				CTEXT	CONC	COTEO	INREES	EXPINV	DATEST	CTEXT	CONC	COTEO	INREES	EXPINV	DATEST
1	Procesos lectoescriturales del niño I	1	0	1	1	1	0	0	0	0	0	0	0	0	0
2	Temas de literatura Moderna	1	0	1	1	1	0	0	0	0	0	0	0	0	0
3	Interacción Comunicativa	1	0	1	1	0	1	0	0	0	0	0	0	0	0
4	Recepción y Producción Textual II	1	0	1	1	0	1	0	0	0	0	0	0	0	0
5	Temas de Literatura Contemporánea I	1	0	1	1	0	1	0	0	0	0	0	0	0	0
6	Procesos lectoescriturales del niño II	1	0	1	1	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0
7	Temas de Literatura Contemporánea II	1	0	1	1	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0
8	Lenguaje y Pensamiento	1	0	1	1	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0
9	Temas de Investigación en Literatura	1	0	1	1	1	0	1	0	0	1	1	0	0	0
10	Análisis del Discurso	1	0	1	1	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0
11	Teoría Literaria I	1	0	1	1	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0

Tabla 3. Estructura argumentativa del discurso oral del docente de la Licenciatura en Lengua Castellana en Núcleos del Área de Formación Disciplinar

Como se aprecia, todos los discursos de la muestra cumplen la categoría de ASERCIÓN. En lo referente a la EVIDENCIA, los argumentos de AUTORIDAD priman sobre los de PRUEBA. Y en lo relacionado con la RESERVA sólo un discurso presenta dos criterios. Lo que lleva a decir que la categoría de RESERVA es la menos utilizada por los docentes.

2.2. Propósitos de formación

Como parte del Paso 2, la Tarea 1 implica no sólo determinar los crite-

rios que orientan la formación disciplinar, pedagógica y de desarrollo humano, con base en lo establecido en el *Proyecto Educativo del Programa*, sino también el cumplimiento de estos propósitos, a través de la práctica discursiva del docente.

En ese orden de ideas, existe una relación entre la estructura argumentativa del discurso docente con la formación de profesionales, en la medida en que el primero incide en ella. Esto se aprecia en razón de que los argumentos de autoridad y de prueba refuerzan la formación disciplinar y pedagógica, dado que se encuentra en los discursos de los docentes, criterios como expresión de conceptos y conocimientos de las disciplinas, problematización de los mismos y un metalenguaje que lo caracteriza. Así mismo, se propicia la discusión y el diálogo de saberes a través de la reflexión de las prácticas pedagógicas.

En lo referente al desarrollo humano es preocupante observar que los discursos de los docentes presentan significativa debilidad, justamente en los aspectos relacionados con la construcción de pensamiento crítico-social y en la divulgación de valores.

En cuanto a los propósitos de formación disciplinar, pedagógico y de desarrollo humano de la LLC, hay cumplimiento de los mismos en cada uno de los Núcleos correspondientes al Área de Formación Disciplinar.

No.	Núcleo	Form. Disciplinar			Form. Pedagógica			Desarrollo Humano			LOGROS	
		TEOR	PROB	TECN	DIAL	PRAP	CONT	COML	REFLE	VALO	CUMP	NOCUM
1	Procesos lectoescriturales del niño I	1	1	1	1	1	1	1	1	0	1	0
2	Temas de literatura Moderna	1	1	1	1	0	1	1	1	1	1	0
3	Interacción Comunicativa	1	1	1	1	0	1	1	1	1	1	0
4	Recepción y Producción Textual II	1	1	1	1	1	1	1	1	0	1	0
5	Temas de Literatura Contemporánea I	1	1	1	1	0	1	1	1	1	1	0
6	Procesos lectoescriturales del niño II	1	0	1	1	1	1	1	1	0	1	0
7	Temas de Literatura Contemporánea II	1	1	1	0	0	1	1	1	0	1	0
8	Lenguaje y Pensamiento	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	0
9	Temas de Investigación en Literatura	1	1	1	1	1	1	1	1	0	1	0
10	Análisis del Discurso	1	1	1	1	0	1	1	1	1	1	0
11	Teoría Literaria I	1	1	1	1	0	1	1	1	0	1	0

Tabla No. 4. Cumplimiento de los propósitos en los Núcleos del Área de Formación Disciplinar

Como se observa en la Figura 2, el propósito de formación disciplinar se cumple, mostrándose en uno de sus Núcleos (Lenguaje y Pensamiento) el mayor cumplimiento de sus criterios.

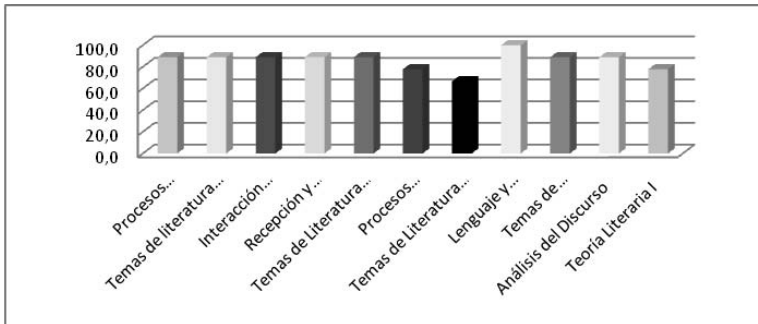


Figura 2. Cumplimiento de los propósitos en los Núcleos del Área de Formación Disciplinar

Respecto del Área de Formación Pedagógica, los Núcleos de Didáctica de la Lengua y Práctica Docente presentan mayor grado de cumplimiento de estos propósitos, como se expresa en la Tabla 5 y en la Figura 3, relacionadas a continuación.

No.	Núcleo	Form. Disciplinar			Form. Pedagógica			Desarrollo Humano			LOGROS	
		TEOR	PROB	TECN	DIAL	PRAP	CONT	COML	REFLE	VALO	CUMP	NOCUM
1	Didáctica de la lengua	1	1	1	1	1	1	1	0	1	1	0
2	Epistemología de la educación	1	1	0	1	1	0	1	0	0	1	0
3	Sociedad y Educación	1	1	0	1	1	1	0	1	0	1	0
4	Educación y Pedagogía II	1	0	1	1	0	1	1	1	0	1	0
5	Práctica docente I	1	1	1	0	1	1	1	1	1	1	0
6	Práctica docente II	1	0	1	0	1	0	1	1	1	1	0

Tabla 5. Cumplimiento de los propósitos en los Núcleos del Área de Formación Pedagógica

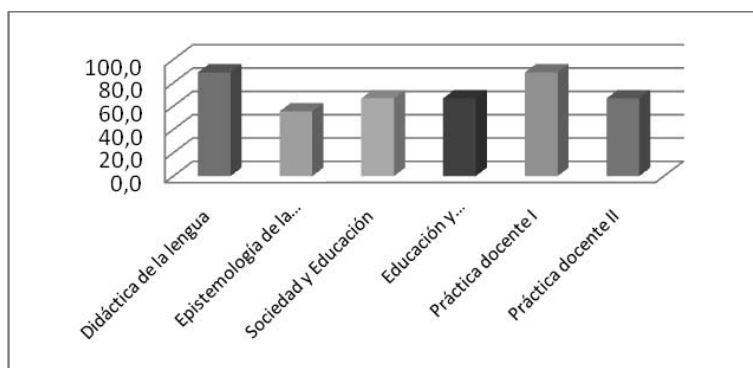


Figura 3. Cumplimiento de los propósitos en los Núcleos del Área de Formación Pedagógica

En el Área de Formación de Desarrollo Humano, se observa una debilidad, por parte de los núcleos que la conforman, en relación con el cumplimiento de los propósitos de formación de la Licenciatura. Se destaca el Núcleo Software Educativo como el de mayor cumplimiento de estos propósitos. Lo anterior se observa en la tabla y los gráficos siguientes.

No.	Núcleo	Fom. Disciplinar			Fom. Pedagógica			Desarrollo Humano			LOGROS	
		TEOR	PROB	TECN	DIAL	PRAP	CONT	COML	REFLE	VALO	CUMP	NOCUM
1	Competencias Comunicativas II	1	0	1	0	0	0	1	0	0	0	1
2	Software Educativo	1	1	1	1	1	1	1	1	0	1	0
3	Estética II	1	1	1	0	0	0	1	0	0	0	1
4	Competencias Comunicativas I	1	0	1	1	0	1	1	1	0	1	0

Tabla 6. Cumplimiento de los propósitos en el Área de Formación de Desarrollo Humano

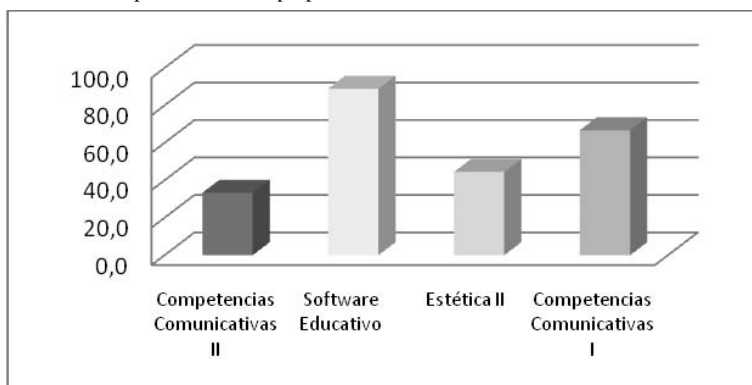


Figura 4. Cumplimiento de los propósitos en el Área de Formación de Desarrollo Humano

El siguiente gráfico muestra la proporción de cumplimiento de los criterios que conforman los propósitos de formación de la LLC. Se observa que el criterio “expresa conceptos y conocimientos teóricos del lenguaje, la literatura u otras disciplinas”, es el mayor observado en todos los núcleos referidos a la formación disciplinar. En la formación pedagógica se destaca el criterio “propicia la discusión y el dialogo de saberes”.

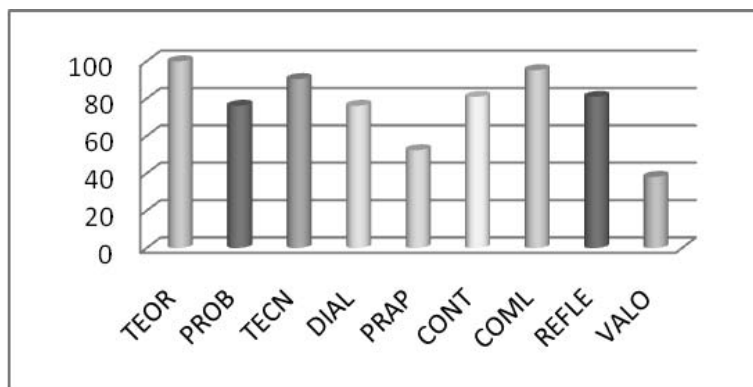


Figura 5. Criterios que conforman los propósitos de formación de LLC

TEOR	Expresa conceptos y conocimientos teóricos del lenguaje, la literatura u otras disciplinas
PROB	Problematiza los conocimientos referidos al lenguaje, la literatura u otras disciplinas
TECN	Utiliza tecnolexia propia de la disciplina
DIAL	Propicia la discusión y el dialogo de saberes
PRAP	Promueve la reflexión sobre las prácticas pedagógicas
CONT	Contextuliza los conocimientos
COML	Presenta alta competencia lingüística y comunicativa
REFLE	Estimula la reflexión en pro de la construcción de pensamiento crítico-social
VALO	Divulga valores y principios que guían las interacciones sociales

Tabla 7. Convenciones

Al consolidar la anterior información se observa que en un 85,7% se cumplen los criterios de formación, siendo un buen indicador del desempeño discursivo del docente de la LLC. Es decir, que los propósitos de formación (disciplinar, pedagógico y de desarrollo humano) se hayan inmersos en la mayoría de los discursos orales de los docentes que trabajan en el Programa. Así lo corrobora el siguiente gráfico.

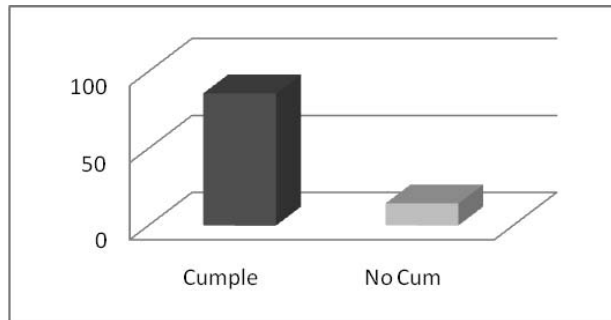


Figura 6. Cumplimiento de los propósitos de formación de LLC<

Una vez analizada toda la información, se aprecia que el discurso oral de los docentes de la LLC es *académico*; así lo confirma el siguiente gráfico:

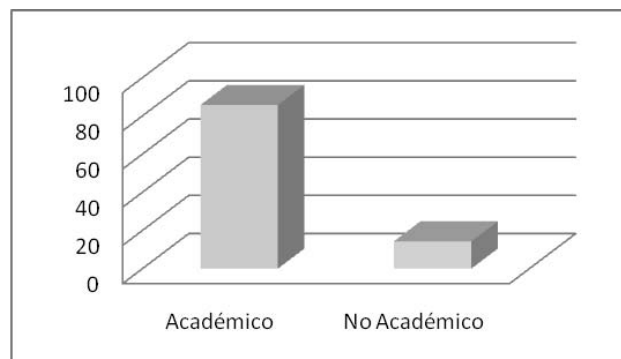


Figura 7. Caracterización del discurso oral de los docentes de LLC

A partir de los resultados de la investigación, y como Paso 3, se plantea un plan de mejoramiento que cualifica el discurso académico de los docentes de LLC. Este plan está orientado a la toma de conciencia sobre la importancia de mejorar las prácticas discursivas del docente universitario, particularmente en lo relacionado con los argumentos de prueba en la categoría de *evidencia* y en los de autoridad y de prueba en la categoría de *reserva*, puesto que en esta última es donde más se hacen evidentes las falencias.

Núcleo	Tipificación del Discurso		Estructura Argumentativa del Discurso			Propósito del Programa		
	Académico	No Académico	Cumple		No cumple	El propósito del discurso del docente contribuye a:	Cumple	No Cumple
Didáctica de la Lengua	X		X	Aserción		1. FD	X	
			X	Evidencia		2. FP	X	
				Reserva	X	3. FDH	X	
Recepción y Producción Textual II	X		X	Aserción		1. FD	X	
			X	Evidencia		2. FP	X	
				Reserva	X	3. FDH	X	
Temas de Literatura Moderna	X		X	Aserción		1. FD	X	
			X	Evidencia		2. FP	X	
				Reserva	X	3. FDH	X	
Interacción Comunicativa	X		X	Aserción		1. FD	X	
			X	Evidencia		2. FP	X	
				Reserva	X	3. FDH	X	
Temas de Investigación en Literatura	X		X	Aserción		1. FD	X	
			X	Evidencia		2. FP	X	
			X	Reserva		3. FDH	X	
Procesos Lectoescriturales Niño I	X		X	Aserción		1. FD	X	
			X	Evidencia		2. FP	X	
				Reserva	X	3. FDH	X	
Procesos Lectoescriturales Niño II	X		X	Aserción		1. FD	X	
			X	Evidencia		2. FP	X	
				Reserva	X	3. FDH	X	
Temas de Literatura Contemporánea I	X		X	Aserción		1. FD	X	
			X	Evidencia		2. FP	X	
				Reserva	X	3. FDH	X	
Temas de Literatura Contemporánea II	X		X	Aserción		1. FD	X	
			X	Evidencia		2. FP		X
				Reserva	X	3. FDH	X	
Lenguaje y Pensamiento	X		X	Aserción		1. FD	X	
			X	Evidencia		2. FP	X	
				Reserva	X	3. FDH	X	
Análisis del Discurso	X		X	Aserción		1. FD	X	
			X	Evidencia		2. FP	X	
				Reserva	X	3. FDH	X	

Núcleo	Tipificación del Discurso		Estructura Argumentativa del Discurso				Propósito del Programa		
	Académico	No Académico	Cumple		No cumple	El propósito del discurso del docente contribuye a:	Cumple	No Cumple	
Competencia Comunicativa I	X		X	X	Aserción		1. FD	X	
				X	Evidencia		2. FP	X	
					Reserva	X	3. FDH	X	
Software Educativo	X		X	X	Aserción		1. FD	X	
				X	Evidencia		2. FP	X	
					Reserva	X	3. FDH	X	
Estética II	X		X	X	Aserción		1. FD	X	
				X	Evidencia		2. FP		X
					Reserva	X	3. FDH		X
Competencia Comunicativa I	X		X	X	Aserción		1. FD	X	
				X	Evidencia		2. FP	X	
					Reserva	X	3. FDH	X	
Epistemología de la Educación	X		X	X	Aserción		1. FD	X	
				X	Evidencia		2. FP	X	
					Reserva	X	3. FDH		X
Sociedad y Educación	X		X	X	Aserción		1. FD	X	
				X	Evidencia		2. FP	X	
					Reserva	X	3. FDH		X
Educación y Pedagogía II	X		X	X	Aserción		1. FD	X	
				X	Evidencia		2. FP	X	
					Reserva	X	3. FDH	X	
Práctica Docente I	X		X	X	Aserción		1. FD	X	
				X	Evidencia		2. FP	X	
					Reserva	X	3. FDH	X	
Práctica Docente II	X		X	X	Aserción		1. FD	X	
				X	Evidencia		2. FP		X
					Reserva	X	3. FDH	X	
Teoría Literaria	X		X	X	Aserción		1. FD	X	
				X	Evidencia		2. FP	X	
					Reserva	X	3. FDH	X	

Tabla 8. Caracterización discurso oral por núcleos y propósitos de formación

La anterior tabla contiene información que atiende a la tipificación del discurso oral del docente, como académico o no, de acuerdo con su estructura argumentativa; es decir, se muestra la presencia de las categorías aserción, evidencia y reserva, así como el cumplimiento de los propósitos de formación del Programa, ya sea de formación disciplinar, pedagógico y de desarrollo humano.

A continuación se presenta una transcripción en la que se muestran las categorías encontradas en un discurso oral, emitido en el aula de clase.

Núcleo temas y problemas de investigación en literatura

Docente: ...¿Qué función cumple el marco histórico en el gran marco teórico de la investigación?...

Estudiante: ...Permite construir presente, ampliar la visión, entender y comprender la evolución del hombre....

Docente:...Eso es en términos generales la función de todo marco histórico. Pero, en términos generales, ¿qué nos permite el marco histórico? El origen, la evolución, el estado del arte, en términos generales nos permite conocer antecedentes del problema, pero podemos decir que el marco histórico nos ubica en un contexto histórico. *El marco histórico es aquel que nos permite anclar el problema visto desde sus orígenes, su evolución, en su momento actual (Aserción); entonces ahora, por ejemplo, la violencia, muchos están trabajando el planteamiento del problema desde la violencia, el marco histórico, si van a hacer un trabajo con una obra de la violencia ustedes tienen que sintetizar en ese marco histórico los elementos más trascendentales de ese tema, tienen que hablar, definir, delimitar esa violencia. Si van a hablar de la violencia bipartidista entonces tienen que hablar de los antecedentes, cómo se origina, cómo afecta, cómo se organizan las diferentes tendencias, los diferentes actores, cuales son las secuelas que trae sobre las comunidades, especialmente nuestro departamento, y cómo literariamente los autores de determinada época entran a tener la violencia como referente del conflicto y de la violencia como referente de sus obras. (Evidencia: argumentos de autoridad, conceptualización docente)*

Entonces si ven, contextualizamos, no es hablar en términos muy abstractos, sino muy precisos de la violencia partidista. Pero nosotros también podemos hablar de la violencia contemporánea o podemos decir que la violencia es un elemento transversal en toda la historia de Colombia y entonces comenzamos desde la

época de la conquista hasta llegar a nuestros días, entonces eso nos permite contextualizar.

¿Qué otro elemento nos permite decir que el marco histórico es imprescindible en un marco teórico?

A mí me preocupa mucho las soluciones que se han dado por ejemplo a la violencia bipartidista, las soluciones que se dieron en el 57, 58, y 59 afectan, es decir que llamaron a hacer esos procesos de paz, a mí me preocupan mucho esos procesos de paz, por ejemplo, los procesos de paz de la guerra de los 1.000 días ¿en qué terminaron? Prácticamente en el exterminio del grupo perdedor, ¿y en que terminaron los procesos de paz de la violencia bipartidista? En que la mayoría de los dirigentes, la mayoría de los campesinos que entregaron las armas en los llanos fueron después asesinados en las ciudades, porque parece que esa retaliación siempre estará como presentes en el espíritu de los individuos. (Valores) Y dice uno bueno ¿y qué va a pasar ahora en el supuesto caso que la guerrilla firmará la paz con el Estado? ¿Será una paz duradera? O será que nos va a ocurrir como históricamente ha ocurrido en el país que los que se entregan posteriormente son desaparecidos.

¿Entendemos la importancia del marco histórico? Es decir no puede haber un trabajo de investigación cualitativa que no esté anclado, que no este contextualizado. Se puede hacer un estudio de carácter sincrónico, es decir, así sea un trabajo de tipo sincrónico, es decir ve el problema en el momento actual sin intervenir en las condiciones que tiene, que tuvo, pero que para ese momento tiene que hacer muy bien un marco histórico, tiene que caracterizar la sociedad del momento, la historia del momento. Pero si usted va a hacer un trabajo diacrónico, es decir a través del tiempo, entonces tendrá que expresar aun más ese momento histórico, nuestros trabajos entonces tendrán que tener un mínimo anclaje un mínimo contexto de decisión histórica.

Cuando hablamos de psicoanálisis nos estamos refiriendo fundamentalmente al aporte que hace Freud en el conocimiento de la vida y de la sublimación, es decir nos definía los conceptos, (Evidencia: argumentos de autoridad, uso de citas textuales) pero eso no tiene razón de ser, ¿por qué? Lo que pasa es que nosotros cuando comenzamos a estudiar un problema, cuando comenzamos a leer los distintos enfoques, nos van a salir una cantidad de términos; las teorías literarias por ejemplo, que son las teorías literarias sino un conjunto articulado de conceptos, entonces si yo voy a hablar del estructuralismo, voy a hablar de

los núcleos, voy a hablar de los índices, voy a hablar de las catálisis, de los tipos de títulos y así sucesivamente, todos estos elementos constituyen conceptos. *Pero yo no puedo cuando estoy haciendo una investigación coger todos los conceptos de una teoría literaria y trasvasarlos en el marco teórico, yo tengo que hacer una evaluación, qué conceptos me van a servir, y también tengo que precisar desde dónde estoy haciendo ese enfoque, por ejemplo: hay un caso que nosotros tenemos muy claro del señor Todorov y que nos habla de historia y nos habla desde fábula, Genette nos habla de historia y nos habla de relato, el otro nos habla de historia y de discurso; como ustedes se dan cuenta son contextos un tanto distintos. ¿Entonces qué tengo que hacer yo? si voy a asumir estos conceptos de historia y fábula tengo que decir que desde Todorov estoy asumiendo estos conceptos, (**Contrastación teórica**) estoy aceptando; por ejemplo: cuando vimos lo de la Hermenéutica hablábamos de la interpretación para llegar a la comprensión, pero desde otras corrientes se habla primero de la comprensión para llegar a la interpretación, entonces yo tengo que especificar eso desde la hermenéutica, pero resulta que la hermenéutica son muchos los que la trabajan Gadamer, Riker y tantos otros, entonces yo digo desde fulano de tal, el concepto que yo asumo es del señor fulano de tal, eso tengo que explicitarlo y deja de ser entonces un glosario para describir en que consiste ese concepto y cómo lo voy a asumir. (**Evidencia:** argumentos de autoridad, conceptualización docente)*

Una vez yo tenga todo este conjunto de conceptos, tengo que articularlos, tengo que jerarquizarlos y organizarlos, porque no es simplemente: entonces en el trabajo que viene a continuación yo hablaré de fábula, porque es que me interesa conocer mucho la visión de mundo y además tengo que agregarle a eso las homologías que plantean los mantas, no; yo tengo que articularlo muy bien, yo tengo que decir desde el punto de vista conceptual inicialmente vamos a trabajar tal concepto que viene de tal autor y que me permitirá hacer este tipo de análisis. *Pero en la medida en que usted vaya armando los discursos sobre los tipos de conceptos que va a manejar, es factible que comiencen a surgir nuevos conceptos pero ya creados por usos de la investigación, me explico: yo hice un trabajo sobre Álvaro Mutis y tome un aspecto que tiene que ver desde la intertextualidad, Genette nos habla de los tipos de intertextualidad y nos habla del plagio, de la hipertextualidad de la altitextualidad, de todo estos son los elementos que nos habla este autor en ese texto*

Pero Álvaro Mutis tiene una característica y es que él escribió unos poemas en el pasado y a partir de esos poemas posteriormente construyo novelas, por ejemplo: hay un poema que se denomina La nieve del almirante un poema de

unos catorce versos, pero posteriormente construyo una novela que se llama La nieve del almirante. (Evidencia: argumento de prueba, informe de estudios o investigación) Entonces como se denominaría ahí esa intertextualidad? No está en lo que plantea Genette no es alitextualidad no es intertextualidad exactamente; entonces yo acuñe el término de autotextualidad, es decir, el autor se cita a sí mismo, entonces ese es un nuevo concepto que yo incorporé al marco conceptual; así pueden resultar muchos otros elementos. Cuando un autor se cita a sí mismo no podemos decir que es hipertextualidad porque la hipertextualidad es partir de un hipotexto texto de otro autor y construir un hipertexto. (Evidencia: argumento de autoridad, uso de contrastación teórica)

3. Conclusiones

A partir de la hipótesis y de los objetivos de esta investigación, se concluye que de los 21 discursos orales analizados, la mayoría, el 90%, cumple con las categorías de Aserción y Evidencia; esta última con los argumentos autoridad y prueba, características que constituyen al discurso oral de los docentes como académico.

El discurso Académico de los docentes de la Licenciatura en Lengua Castellana se caracteriza por el dominio de los argumentos de autoridad, lo que conduce a pensar que existe una sólida formación disciplinar. Aún así, es importante resaltar que se carece de la experiencia investigativa, razón por la cual hay ausencia de argumentos de prueba y de la categoría de reserva.

Como el objetivo primordial del presente trabajo consistió también en indagar sobre la incidencia del discurso oral en el cumplimiento de los propósitos de formación del programa, se deduce que el discurso oral de los docentes cumple en un alto porcentaje con los propósitos formación disciplinar establecidos en el *Proyecto Educativo Pedagógico* de LLC, pero disminuye en la formación pedagógica y es significativamente bajo en el desarrollo humano; lo que implica que la formación de licenciados en Lengua Castellana tiende a ser de carácter profesionalizante.

Finalmente, se valida la hipótesis de que el discurso oral de los docentes de la LLC de la Universidad del Tolima se constituye en aca-

démico y, en los hallazgos de esta investigación, cumple con las categorías necesarias para la argumentación en el ámbito de la Educación Superior y promueve los propósitos de formación del Programa.

Referencias

- Calsamiglia, B., H. & Tusón, A. (2002). *Las cosas del decir: manual de análisis del discurso*. España: Ariel.
- De la Cruz, M., Baudino, V., Caino, G., Ayastuy, R., Ferrero, T., Huarte, M. F., Palacio, M., Reising, A., Scheuer, N. & Siracusa, P. (2000). El análisis del discurso de profesores universitarios en la clase. *Estudios Pedagógicos*, 26, p. 9-23 [p.9-23. Disponible en: http://www.scielo.cl/scielo.php?pid=S0718-07052000000100001&script=sci_arttext [Consulta: 16 de enero de 2009].
- López, L. & Avellaneda, R. (2003). Respuesta para el análisis del discurso oral en la Institución. Resumen. *Dialéctica*, 15. Disponible en: http://www.unipanamericana.edu.co/dialectica/dialec15_2.htm. [Consulta: 16 de enero de 2009].
- López, L. & Avellaneda, R. (2003). Algunas propuestas semióticas y sociolingüísticas para el análisis del discurso en el aula. *Dialéctica*, 14. Disponible en: http://www.unipanamericana.edu.co/dialectica/dialec14_2.htm. [Consulta: 16 de enero de 2009].
- Narvaja, E. (2000). *La lectura y la escritura en la universidad*. Buenos Aires: Universidad de Buenos Aires.
- Ramírez, L. A. (2004). *Discurso y lenguaje en la educación y la pedagogía*. Bogotá: Magisterio.
- Ramírez, L. A. (2007). *Comunicación y discurso: la perspectiva polifónica en los discursos literario, cotidiano y científico*. Bogotá: Magisterio.
- Rey, A., Tapiero, O., Santamaría, F. A., Castañeda, A. L. & Gordillo, A. (2003). *La argumentación en el discurso del maestro*. Bogotá: Instituto para la Investigación Educativa y el Desarrollo Pedagógico y Universidad Distrital Francisco José de Caldas.
- Rodríguez, L. I. (2004). El modelo argumentativo de Toulmin en la escritura de artículos de investigación educativa. *Revista Digital Universitaria*, 5, 1. Disponible en: <http://www.revista.unam.mx/vol.5/num1/art2/art2.htm>. [Consulta: 01 de febrero de 2004].
- Tabaray, F. (2006). Estrategias argumentativas en el discurso docente de la clase magistral universitaria. *Memorias VI Jornada de Investigación. Sinergia para la excelencia*. Barquisimeto: Universidad Centroccidental Lisandro Alvarado. p. 251-255.

- Toulmin, S. (1958). *The uses of argument*. Cambridge: Cambridge University.
- Universidad del Tolima (1998). *Proyecto educativo pedagógico de la Licenciatura en Lengua Castellana*. Ibagué: Autor.
- Universidad del Tolima (1999). *Facultad Ciencias de la Educación, cumplimiento de los requisitos para la acreditación previa de Licenciatura en Lengua Castellana*. Ibagué: Autor.

