

UNIVERSIDAD NACIONAL AUTÓNOMA DE NICARAGUA, MANAGUA

UNAN - MANAGUA

FACULTAD DE EDUCACIÓN E IDIOMAS

DEPARTAMENTO DE ESPAÑOL



**UNIVERSIDAD
NACIONAL
AUTÓNOMA DE
NICARAGUA,
MANAGUA**

UNAN - MANAGUA

Los actos de habla, las preguntas, la argumentación y los modelos de enseñanza en el aula: un estudio con profesores de la asignatura Técnicas de Lectura, Redacción y Ortografía de la Universidad Nacional Autónoma de Nicaragua, Managua (UNAN- Managua), (I Semestre 2017).

Tesis para optar al título de doctora en Gestión y Calidad de la Educación

Autora: Zobeyda Catalina Zamora Úbeda

Tutora: Dra. María Auxiliadora Rosales Solís

Managua, Nicaragua. Septiembre de 2019

Dedicada a:

Zoe Ariadna Álvarez Zamora

Lena Itzel Álvarez Zamora y

A nuestro angelito que nos cuida desde el cielo.

AGRADECIMIENTOS

A Ricardo Álvarez Ruiz, mi compañero, padre de mis hijas, amigo y colega; por animarme, apoyarme en todo este camino.

Quisiera dar las gracias a mi familia (madre, hermanos, hermanas y sobrinos) por creer en mí, especialmente, agradezco a mi hermana Egda Zamora Úbeda por sus aportes de corrección y edición.

Agradezco a los docentes que imparten la asignatura Técnicas de Lectura, Redacción y Ortografía de la Universidad Nacional Autónoma de Nicaragua (UNAN – Managua) que fueron parte de la muestra de este estudio y a los estudiantes de las aulas implicadas.

Vaya mi más sincero agradecimiento a mi tutora Dra. María Auxiliadora Rosales Solís por su asesoría, sugerencias, dedicación y tiempo en la instrucción de esta investigación.

A la coordinadora del Doctorado Gestión y Calidad de la Educación, Dra. Norma Corea, quien siempre estuvo anuente a apoyarme en todo el proceso investigativo.

No puedo dejar de agradecer a los jueces expertos quienes estuvieron prestos para validarme los instrumentos utilizados en esta investigación: Dra. Esther Prieto Jiménez, Dr. Jorge Murillo Medrano, Dr. Cristian Juan Noemí, Dra. Nora Cuadra Baquedano y Dra. Norma Cándida Corea.

A mis amigos Víctor Ruiz Meléndez y Javier González Blandino por alentarme durante el proceso de esta investigación.

Agradezco a Daisy Largaespada Tijerino y a Tania Rivas por su colaboración en la edición y corrección.

RESUMEN

Esta investigación de *Los actos de habla, los tipos de preguntas y la argumentación en el aula: un estudio con docentes que imparten la asignatura Técnicas de Lectura, Redacción y Ortografía, UNAN – Managua* caracteriza las estrategias discursivas utilizadas por los docentes para incentivar el proceso enseñanza y aprendizaje; principalmente, los actos de habla, las preguntas y la argumentación en el aula para conocer cómo influyen en los efectos que generan respuestas por parte de los discentes. Para tal efecto, se retomaron los aportes de los métodos etnográficos y la perspectiva del Análisis del Discurso con el fin de estudiar tres situaciones, en tres aulas de clases universitarias de un centro público nicaragüense en la ciudad de Managua.

Las preguntas que guiaron este estudio fueron: ¿Cuáles son los actos de habla, los tipos de preguntas y los argumentos que prevalecen en la enseñanza docente?, ¿qué relación existe entre los actos de habla, los tipos de preguntas y los argumentos con los modelos de enseñanza utilizados por los docentes?, ¿cómo percibe el docente los actos de habla, las preguntas, los argumentos y los modelos de enseñanza en el discurso que emplean en el aula? y ¿cómo se podría presentar un modelo discursivo que le permita al profesor utilizar los actos de habla, las preguntas, los argumentos desde una perspectiva constructivista que responda de positivamente en el proceso enseñanza y aprendizaje? Con esta investigación se han identificado rasgos característicos en cada uno de los participantes que integran la muestra, lo cual ha permitido profundizar en el trabajo que realizan los profesores en el aula mediante de su discurso.

En el primer capítulo de esta investigación, se analizó los actos de habla, las preguntas y la argumentación empleado por los docentes en su quehacer en el aula. El análisis demuestra que los actos de habla más utilizados fueron los directivos, es decir, los que están relacionados con las preguntas realizadas por los profesores. En el caso de las preguntas utilizadas en el aula prevalecieron las totales, parciales y retóricas, por tanto, se expone que, aunque los maestros evalúan por medio de interrogantes, estas no promueven una comunicación fluida o bilateral debido a que son cuestiones que se formulan en el nivel superficial del aprendizaje. En cuanto a los argumentos se evidenció que prevalecieron los

relacionados con las experiencias personales, por consiguiente, se aprecia que los profesores contextualizan su discurso y activan los conocimientos previos de los discentes.

En el segundo capítulo, referido a establecer la correspondencia entre los actos de habla, las preguntas, los argumentos y los modelos de enseñanza se demostró que no existe un solo modelo, sino que los docentes practican, principalmente, el tradicionalista (los docentes utilizan preguntas totales o cerradas y tienen mayor turno de habla o palabra que los alumnos) y en menor medida se encontraron características del modelo constructivista por medio de actos de habla expresivos y preguntas evaluativas, por consiguiente, los profesores estudiados no utilizan un solo modelo en una sola asignatura, sino que depende de los contenidos abordados.

En el tercer capítulo, relacionado con la autopercepción de los docentes hacia las estrategias discursivas (actos de habla, preguntas y argumentos) se demostró que no siempre existe una estrecha relación entre el quehacer del profesor en el aula y su percepción, por una parte, los tres docentes en estudio coincidieron en que los actos de habla que más utilizan son los directivos, esencialmente, los relacionados con las preguntas, por lo tanto, reconocen una comunicación efectiva, por otro lado, los tres profesores afirmaron utilizar, principalmente, las preguntas evaluativas, los resultados demostraron que las más utilizadas fueron las totales o cerradas. Respecto a los argumentos, los docentes afirmaron que emplean el mediante ejemplo basados con la experiencia personal, en este aspecto si hubo coincidencia con los resultados de esta investigación.

El cuarto capítulo, se presenta una propuesta sobre los actos de habla, las preguntas y argumentos que están a favor de realizar una práctica educativa en el modelo educativo constructivista, en esta se señalan las estrategias discursivas que podrían facilitar la construcción del conocimiento en el aula

En resumen, este estudio es un primer acercamiento que permitirá a todos los docentes preocupados por crear y mejorar un ambiente de enseñanza y aprendizaje que sea significativo, es decir, que conduzca al cumplimiento de manera efectiva con el plan curricular propuesto por la institución académica y, en particular, por el docente. La importancia de realizar un discurso efectivo en el aula basado en las concepciones y los componentes de estrategias discursivas tiene como propósito crear una prácticas de

enseñanza que traslade de manera consciente, por medio de recursos lingüísticos, el aprendizaje de las disciplinas que a corto y largo vayan adhiriéndose en los alumnos hasta el punto de asumirlas como propias, lo cual adquiere una especial relevancia al tratarse de alumnos que se encuentran en proceso de formación como futuros enseñantes, pues recuérdese que las carreras en las que se realizó este estudio pertenecen la Facultad de Educación.

ABSTRACT

This research on speech Acts, types of questions and argumentation in the classroom: a study with teachers who teach the subject Reading, Writing and Spelling Techniques, UNAN - Managua characterizes the discursive strategies used by teachers to encourage the teaching and learning process; mainly, speech Acts questions and argumentation in the classroom to find out how they influence the effects that generate responses by learners. For this purpose, the contributions of ethnographic methods and the perspective of discourse analysis were taken up again in order to study three situations in three university classrooms in a Nicaraguan public center in the city of Managua.

The questions that guided this study were: What are the speech acts, the types of questions, and the arguments that prevail in teacher education, what is the relationship between speech acts, the types of questions, and the arguments with the teaching models used by teachers? How does the teacher perceive speech acts, questions, arguments and teaching models in the discourse used by teachers in the classroom? how a model of teaching discourse could be proposed in which speech acts, questions, arguments are used from a constructivist perspective that responds positively in the teaching and learning process.? With this research, characteristic features have been identified in each of the teachers studied, which has allowed us to delve deeper into the work that teachers do in the classroom through their discourse.

In the first chapter, we analyzed the speech acts, the questions and the argumentation used by teachers. In this chapter we demonstrated that the most used speech acts were the directives, that is, those based on the questions in the classroom. In relation to the questions used in the classroom, total, partial and rhetorical ones prevailed, therefore, it is stated that although teachers ask many questions, these do not promote fluid communication on the part of the students because they are questions that are formulated at the superficial level of learning. As for the arguments, it was evident that those related to personal experiences prevailed, therefore it is appreciated that teachers contextualize their discourse and activate the previous knowledge of the learners.

In the second chapter, which discusses the correspondence between speech acts, questions, arguments, and teaching models, it was demonstrated that there is no single model, but that teachers mainly practice the traditionalist model (teachers use total or closed questions and have more speaking or speaking time), to a lesser extent, characteristics of the constructivist model were found, evidenced in expressive speech acts and evaluative questions.

In the third chapter, related to the self-perception of teachers towards discursive strategies (speech acts, questions and arguments) it was demonstrated that there is not always a close relationship between what the teacher does in the classroom and what he or she says he or she does, on the one hand, the three teachers in study agreed that the speech acts that they use most are directives, essentially, those related to the questions, therefore, recognize an effective communication, on the other hand, in the case of the questions in the classroom, the three teachers affirmed to use, mainly, the evaluative questions, the results showed that the most used were the total or closed ones. Regarding the arguments, the teachers stated that they use the arguments by example based on personal experience, in this aspect there was agreement with the results of this research.

The fourth chapter presents a proposal on the speech acts, the questions and arguments that are in favor of carrying out an educational practice in the constructivist educational model, in which discursive strategies that favor the construction of knowledge in the classroom are pointed out.

In summary, this study is a first approach that will allow all teachers concerned with creating and improving a meaningful teaching and learning environment, that is, one that allows them to effectively comply with the curricular plan proposed by the academic institution and, in particular, by the teacher. The importance of making an effective discourse in the classroom based on conceptions and components of discursive strategies is intended to create teaching practices that consciously transfer, through linguistic resources, the learning of disciplines that in the short and long term are adhered to in the students to the point of assuming them as their own, which acquires special relevance when dealing with students who are in the process of training as future teachers, since it should be remembered that the careers in which the study was carried out belong to the Faculty of Education.

Índice

I. PLANTEAMIENTO DE LA INVESTIGACIÓN.....	8
1.1 Introducción.....	8
1.2 Definición del campo de estudio.....	10
1.3 Justificación.....	11
1.4 El problema de investigación.....	12
1.5 Antecedentes del problema de investigación.....	14
2. OBJETIVOS DE LA INVESTIGACIÓN.....	21
2.1 Objetivo general:.....	21
2.2 Objetivos específicos:.....	21
3. MARCO TEÓRICO.....	22
3.1 CAPÍTULO I: MODELOS DE ENSEÑANZA.....	22
3.2 Los modelos didácticos o de enseñanza.....	22
3.2.1 Clasificación de los modelos didácticos según diferentes teóricos.....	24
3.2.2 El modelo tradicionalista (conductista).....	31
3.2.3 El modelo constructivista.....	32
4. Las estrategias de enseñanza.....	34
5. La comunicación en el contexto escolar.....	35
5.1 Los elementos de la comunicación y los modelos de enseñanza.....	37
.....	38
.....	38
6. El discurso docente.....	41
6.1 Unidades de análisis del discurso en el aula.....	43
6.2 Las estrategias discursivas.....	45
7. Las preguntas en el aula.....	46
7.1 Los tipos de preguntas en el aula.....	48
8. La pragmática y los actos de habla.....	53
8.1 El discurso y la pragmática.....	53
8.2 La teoría de los actos de habla.....	54
8.3 Clasificación de los actos de habla.....	55
8.4 El acto ilocutivo.....	56

8. 5 La escala en los actos de habla	59
8.5.1 El acto locutivo.....	60
8.5.2 El acto perlocutivo.....	60
8.5.3 Actos de habla directos e indirectos.....	60
8.5.4 Los actos de habla en el contexto educativo	62
8.6 La cortesía verbal	66
8.7 Secuencia temática en la conversación	69
9. La argumentación y el discurso docente.....	71
9.1 Orígenes de la argumentación.....	71
9.3 La lógica natural de Jean Blaise Grize	73
9.4 La lógica informal según Anthony Blair y Ralph Johnson.....	74
9.5 La argumentación dentro del discurso	76
9.6 Clasificación de los argumentos según Perelman	78
9.7 Clasificación de los argumentos según Atienza	83
9.8 La argumentación según Antoni Weston	83
9.9 Las falacias argumentativas	86
9.10 Clasificación de las falacias.....	87
9.11 La argumentación en el aula de clase	89
10. PREGUNTAS DIRECTRICES	92
11. DISEÑO METODOLÓGICO.....	93
11.1 Tipo de investigación: enfoque y paradigma	93
11.2 Métodos teóricos y generales	96
11.2.1 Método de análisis	96
11.2.2 Método de síntesis.....	97
11.2.3 Diseño de investigación	98
11.3 Contexto y selección de casos.....	100
11.4 Población y muestra	100
11.5 Unidades de análisis	105
11.6 Técnicas de recogida de información.....	106
11.6.1 La observación.....	106
11.6.2 Contexto de validación de la rejilla de observación	107
11.6.3 Contexto del proceso de validación.....	109
11.6.4 Descripción del proceso de validación	110
11. 6.6 La entrevista cualitativa.....	120
11.6.7 Validación del cuestionario o guía de entrevista.....	121

12. ANÁLISIS DE LOS RESULTADOS.....	125
12.1 Análisis de los actos de habla, los tipos de preguntas y los argumentos del docente A	125
12.1 Análisis de la primera clase del docente A: los actos de habla, tipos de preguntas y la argumentación	129
12.3 Las preguntas en el primer discurso del docente A.....	144
12.4 Los turnos de habla o de palabra en la primera sesión del docente A.....	146
12. 5 Análisis de los argumentos en la primera clase del profesor A	147
12.6 Resumen de las estrategias discursivas en la primera clase del docente A	150
13. Análisis de la segunda sesión de clase del docente A: los actos de habla, tipos de preguntas y la argumentación	152
13.1 Análisis de los actos de habla del docente A.....	152
13. 2 Los tipos de preguntas en la segunda sesión del docente A	158
13.3 Los argumentos en la segunda sesión del docente A	161
14. Análisis de la tercera sesión de clase del docente A: los actos de habla, tipos de preguntas y la argumentación	166
14.1 Análisis de los actos de habla en la tercera clase del docente A	166
14.2 Los tipos de preguntas en la tercera clase del docente A	169
14.3 Los turnos de habla establecidos en el aula del docente A.....	172
14.4 Los argumentos encontrados en el tercer discurso del docente A.....	172
15. Análisis de la primera clase del docente B: los actos de habla, tipos de preguntas y la argumentación	175
15.1. Los actos de habla en la primera sesión del docente B.....	175
15.2 Los tipos de preguntas en la primera sesión de clase del docente B	181
15.3 La argumentación en la primera sesión de clase del docente B	186
16. Análisis de la segunda sesión de clase del docente B: los actos de habla, tipos de preguntas y la argumentación	193
16.1 Análisis de los actos de habla en la segunda sesión de clase del docente B.....	193
16.2 Las preguntas en la segunda sesión del docente B.....	222
16.3 Los turnos de habla en la segunda sesión de clase del docente B	224
16.4 Análisis de los argumentos en la segunda clase del profesor B	225
16.5 Resumen de las estrategias discursivas en la segunda clase del docente B.....	232
17. Análisis de la tercera sesión de clase del docente B: los actos de habla, tipos de preguntas y la argumentación	234
17.1 Los actos de habla en la tercera clase del docente B	234
17.2 Las preguntas en la tercera sesión de clase del docente B	238

17.3 Los argumentos en la tercera clase del docente B	241
17.4 Los turnos de habla o palabra en la tercera sesión del docente B.....	245
17.5 Resumen de las estrategias discursivas identificadas en la tercera clase del docente B	245
18. Análisis de la primera sesión de clase del docente B: los actos de habla, tipos de preguntas y la argumentación	247
18.1 Análisis de los actos de habla en la primera sesión de la clase del docente C	247
18.2 Las preguntas en la primera sesión del docente C	256
18.3 Análisis de la conclusión o cierre de la primera clase del profesor C.....	260
18.4 Resumen de los actos de habla identificados en la primera clase del docente C.....	260
18.5 Los tipos de preguntas en la primera clase del docente C	262
18.6 Los turnos de habla en la primera clase del docente C	265
18.5 Análisis de los argumentos en la primera sesión del docente C	266
18.7 Resumen de las estrategias discursivas emitidas por el docente C en la primera sesión.....	270
19. Análisis de la segunda sesión de clase del docente C: los actos de habla, tipos de preguntas y la argumentación	272
19.1 Análisis de los actos de habla identificados en el segundo discurso del docente C ..	272
19.2 Las preguntas empleadas en la segunda sesión del docente C.....	276
19.3 La argumentación en la segunda sesión del docente C	279
19.4 Los turnos de habla o palabra en la segunda sesión del docente C.....	283
19. Análisis de la tercera sesión de clase del docente C: los actos de habla, tipos de preguntas y la argumentación	285
19.1 Los actos de habla identificados en la tercera sesión del docente C.....	285
19.2 Las preguntas utilizadas por el docente C en la tercera sesión	289
19.3 Los argumentos en la tercera sesión del docente C	292
19.4 Turnos de palabra en la tercera sesión del docente C.....	295
20. Resumen de las estrategias discursivas en los tres docentes en estudio	297
20. CAPÍTULO III: análisis de la percepción de los docentes hacia las estrategias discursivas (actos de habla, tipos de preguntas y argumentos) y los modelos de enseñanza	300
21. CAPÍTULO IV: el discurso en el aula y los modelos de enseñanza.....	321
22. Propuesta de interacción en el aula con enfoque en el modelo educativo constructivista	328
23. DISCUSIÓN DE LOS RESULTADOS	339
24. CONCLUSIONES	347
25. RECOMENDACIONES	353
26. FUENTES CONSULTADAS	355

27. ANEXOS	371
27. 1 Los códigos de transcripción	371

Lista de tablas

Tabla N°. 1: Relación de los modelos de enseñanza con la comunicación en el aula	35
Tabla N°. 2: Diferencias entre el modelo tradicionalista y el modelo constructivista.	34
Tabla N°. 3: Relación de los modelos educativos con los elementos de la comunicación	38
Tabla N°.4 Los actos de habla según los teóricos	47
Tabla N°. 5: Los actos ilocutivos según Searle	67
Tabla N°.6: Tipología de argumentos según Perelman	68
Tabla N°.7: Características de las aulas estudiadas	92
Tabla N°.8: Aspectos tomados en cuenta en la investigación cualitativa	114
Tabla N°.9: Matriz para la validación de la rejilla de observación y el cuestionario	120
Tabla N°.10: Cambios realizados en los argumentos	125
Tabla N°.11: Orden de las variables para el análisis	127
Tabla N°.12 Rejilla de observación validada por los jueces expertos	128
Tabla N°.13: Cuestionario validado por los jueces expertos	132
Tabla N°.14: Los actos de habla según los verbos performativos	136
Tabla N°.15: Actos de habla emitidos en la primera sesión del docente A	151
Tabla N°.16 las preguntas formuladas en la primera clase del docente A	154
Tabla N°. 17: Los actos de habla en la segunda clase del docente A	162
Tabla N°. 18: Los tipos de preguntas en la segunda sesión de la docente A	168
Tabla N°.19: Los actos de habla en la <u>tercera clase</u> del docente A	175
Tabla N°. 20: Los tipos de preguntas en la tercera clase del docente A	178
Tabla N°. 21: Los actos de habla en la primera sesión del docente B	185
Tabla N°.22: Preguntas de la primera sesión del docente B	190
Tabla N°.23: Los argumentos en la primera sesión de clase del docente B	192
Tabla N°. 24: Los déicticos presentes en la primera clase del docente B.	220
Tabla N°.25: Actos de habla <u>presentes en la segunda clase</u> del profesor B	229
Tabla N°.26: Las preguntas en la segunda sesión del docente B	231
Tabla N°. 27: Los actos de habla en la tercera clase del docente B	243
Tabla N°.28: Las preguntas <u>en la tercera clase</u> del docente B	247
Tabla N°.29: Los argumentos en la tercera sesión del docente B	250
Tabla N°.30: Los actos de habla en la primera clase del docente C	269
Tabla N°.31: Las preguntas formuladas en la primera clase del docente C	271
Tabla N°. 32: Los actos de habla en la segunda sesión del docente C	281
Tabla N°. 33: Las preguntas emitidas por el docente C en la segunda sesión	285
Tabla N°. 34: Los actos de habla en la tercera sesión del docente C	294
Tabla N°. 35: Las preguntas emitidas por el docente C en la tercera sesión	229
Tabla N°. 36: Los actos de habla que utilizan los docentes en sus clases	310

Lista de gráficos

Gráfico N°. 1: Evaluación de los ítems de la rejilla de observación	123
Gráfico N°. 2: Número de ítems seleccionados en la rejilla de observación	123
Gráfico N°. 3: Evaluación de los ejes temáticos en la rejilla de observación	124
Gráfico N°. 4: Orden de las variables y los ítems	127
Gráfico N°. 5: Los turnos de habla en la primera clase de la docente A	162
Gráfico N°. 6: Los turnos de habla en la primera sesión del docente B	234
Gráfico N°. 7: Los turnos de habla en la tercera sesión del docente B	264
Gráfico N°. 8: Los turnos de habla en la tercera sesión del docente C	292

Lista de anexos

Gráfico N°. 1: Evaluación de los ítems de la rejilla de observación	
Gráfico N°. 2: Número de ítems seleccionados en la rejilla de observación	
Gráfico N°. 3: Evaluación de los ejes temáticos en la rejilla de observación	
Gráfico N°. 4: Orden de las variables y los ítems	
Gráfico N°. 5: Los turnos de habla en la primera clase de la docente A	
Gráfico N°. 6: Los turnos de habla en la primera sesión del docente B	
Gráfico N°. 7: Los turnos de habla en la tercera sesión del docente B	
Gráfico N°. 8: Los turnos de habla en la tercera sesión del docente C	

I. PLANTEAMIENTO DE LA INVESTIGACIÓN

1.1 Introducción

Esta investigación presenta los componentes teóricos y metodológicos que orientaron el estudio sobre *Estrategias discursivas docentes (Actos de habla, tipos de preguntas y argumentos y modelos de enseñanza: un estudio con profesores de la asignatura Técnicas de Lectura, Redacción y Ortografía de la Facultad de Educación e Idiomas de la Universidad Nacional Autónoma de Nicaragua, UNAN – Managua*. En este estudio se aborda la palabra estrategia como las determinadas formas o técnicas particulares de conversación que los profesores emplean cuando intentan guiar la construcción de conocimiento de sus alumnos (Mercer, 1997 y 2001). Además, se retoma el concepto que propone Menéndez (2000), quien afirma que “una estrategia discursiva es un plan que un hablante lleva a cabo con un fin determinado en función de la situación interactiva en la que encuentra” (p. 923). Por consiguiente, las estrategias discursivas responden a la necesidad de guiar la actividad de aprendizaje de los alumnos en la dirección de las intenciones educativas.

En la revisión teórica de los autores que han abordado el discurso docente y las estrategias discursivas se menciona a Van Dijk (1983;2000: 2009), Coll (1988), Cazden (1991), Verdugo (1994), Cros (1995, 2002), Menéndez (2000), Villalta, M. (2000), Sotos (2001), Wodak y Meyer (2003), Tarabay (2007), Coll y Sánchez (2008), Shablico (2012) Villalta y Martinic (2013) Ruiz, Tamayo, Márquez (2015) y Corrales (2016) todos estos estudiosos han demostrado que las estrategias discursivas en el aula han contribuido de manera positiva en las prácticas educativas debido a que sirven como guía en el proceso enseñanza y aprendizaje, además estos teóricos reafirman en sus investigaciones cómo el uso diferencial y particular de estrategias de enseñanza permiten construir el conocimiento en forma colaborativa, lo cual conlleva a una práctica de un modelo más constructivista.

Metodológicamente este es un estudio cualitativo que toma en cuenta el análisis del discurso desde la mirada del paradigma interpretativo, por tanto, se centra a partir del contexto natural en el aula. Desde esta concepción epistemológica se utilizó como instrumentos la entrevista,

la cual se aplicó a tres docentes del Departamento de Español que imparten la asignatura *Técnicas de Lectura, Redacción y Ortografía* con el fin de develar la autopercepción que tienen sobre las estrategias discursivas utilizadas en el salón de clase y los modelos de enseñanza que practican.

Como técnica para desarrollar el análisis se elaboró una rejilla de observación, la cual permitió agrupar de manera más sistematizada las estrategias discursivas (los actos de habla, los tipos de preguntas y la argumentación) y los modelos de enseñanza utilizados por los docentes. La muestra para este estudio se obtuvo de la grabación de tres sesiones de clase de cada uno de las docentes seleccionadas, para un total de 9 equivalentes a 10 horas y 8 minutos, recopiladas por medio de grabaciones en audio video. El proceso investigativo se realizó en cuatro fases:

La primera consistió en la grabación de tres sesiones de la asignatura *Técnicas de Lectura Redacción y Ortografía* impartidas por tres docentes del Departamento de Español de la Facultad de Educación e Idiomas de la Universidad Nacional Autónoma de Nicaragua, Managua (UNAN - Managua). Las grabaciones se realizaron en audio video y correspondieron al desarrollo de la primera unidad denominada: *La comprensión lectora*.

La segunda fase consistió en el vacío de los audios videos por medio de la transcripción de las sesiones de clases, con el fin de obtener el corpus que formó parte del análisis cualitativo de este estudio y la caracterización del tipo de discurso, y los modelos de enseñanza que practican los docentes por medio de los actos de habla, tipos de preguntas y argumentos.

La tercera fase residió en la aplicación de un cuestionario o entrevista a los docentes seleccionados con el propósito de conocer cuál es la autopercepción que tienen acerca de las estrategias discursivas (los actos de habla, los tipos de preguntas y los argumentos) y los modelos de enseñanza que practican en el aula.

La cuarta fase consistió en la aplicación de la rejilla de observación. Esta técnica contiene 17 ítems agrupados en tres variables vinculadas con el análisis del discurso docente: los actos de habla, los tipos de preguntas y los argumentos. Con los resultados de las estrategias discursivas se logró conocer el modelo de enseñanza que practican los docentes en estudio. Se debe señalar que la técnica de la *rejilla de observación* y el instrumento del *cuestionario*

o *entrevista* fueron validados por cinco expertos de los cuales dos son especialistas en el análisis del discurso, dos en didáctica y uno en metodología de la enseñanza, los cinco tienen amplia experiencia en el ejercicio de la docencia requisito fundamental para dar la confiabilidad y validez de este estudio.

1.2 Definición del campo de estudio

La presente investigación, por su naturaleza, pertenece a los campos del análisis del discurso docente centrado en las estrategias discursivas (los actos de habla, preguntas y argumentos) y en los modelos de enseñanza que utilizan los docentes en cuestión. Por tanto, el interés surge por conocer qué tipo de discurso y modelo de enseñanza practican los docentes que imparten la asignatura *Técnicas de Lectura, Redacción y Ortografía* en el Departamento de Español de la UNAN- Managua. Este estudio surge de la necesidad por mejorar las estrategias discursivas que facilitan los procesos de enseñanza y aprendizaje en el aula.

El análisis del discurso docente permite evaluar las características discursivas del quehacer del docente en el aula y cómo las estrategias discursivas podrían incidir en los procesos de enseñanza y aprendizaje. Autores como Coll y Edwards (1996), Mercer (1997), Coll y Onrubia (2001), Cubero (2001), Cros (2002), Coll y Sánchez (2008) y Correales (2016) han demostrado en sus investigaciones que a mayor uso de estrategias discursiva mayor es el intercambio discursivo y manejo de contenidos entre docente y estudiante en la construcción del conocimiento. Además, estos estudiosos han evidenciado cómo se construye el razonamiento por medio del intercambio comunicativo en el que se cimentan esquemas mentales compartidos por medio de la interacción. A través del tipo de estrategias discursivas se pueden revelar las distintas relaciones que mantiene el docente en el aula, lo que permite evaluar las habilidades que ayudan de manera efectiva en el proceso del aprendizaje, y también a determinar aquellas que no aportan.

Por otro lado, cuando se relacionan las estrategias discursivas con los modelos de enseñanza se logra identificar un discurso en determinado modelo, de modo que un profesor que construye el conocimiento en el aula y que da lugar al diálogo por medio de preguntas abiertas o exploratorias podría caracterizarse a un profesor constructivista, por el contrario, un docente que realiza una clase en sentido direccional, que se limita a la cátedra, un discurso

monologado, realiza preguntas cerradas y que no promueve la participación de un docente en el modelo tradicionalista.

Por el contrario, cuando el docente tiene clara las estrategias discursivas y el modelo educativo que practica en el aula, preserva la equidad, exigen más de su accionar y del alumno, estimula los conflictos cognoscitivos; todo esto favorece a una práctica en el aula más reflexiva, pues el uso de estrategias discursivas permite que el docente mejore la interacción con los alumnos en el proceso enseñanza y aprendizaje.

Es importante destacar que el análisis de este estudio se focalizó en el discurso del docente. Por su parte, el discurso de los alumnos solo se consideró para la interpretación del discurso de los profesores. El uso de una rejilla de observación permitió evaluar cómo se construye el conocimiento en las aulas en estudio, por ejemplo, en los tipos de argumentos u opiniones acerca de los temas usados por el docente para orientar o explicar determinado fenómeno, la forma que el maestro construye el discernimiento por medio de las preguntas, la argumentación y los actos de habla. Cros (1995) afirma que el discurso educativo en sí mismo es argumentativo y que por su naturaleza, los docentes para ganar la generosidad del auditorio y despertar el interés utilizan como herramienta los argumentos de autoridad debido a que la institución académica reconoce a los enseñantes como una persona autorizada que tiene competencias que le permiten situarse en una relación de poder.

1.3 Justificación

Hacer una reflexión en torno al papel que tienen el discurso docente y los modelos de enseñanza en la práctica del profesorado en el ámbito universitario es una tarea que juega un papel significativo en la calidad del proceso de enseñanza y aprendizaje, pues en la medida en que se fomente el uso de estrategias discursivas y un modelo de enseñanza que responda en la formación de un profesional este será capaz de enfrentar los retos que le depara la vida en sociedad.

Este estudio es una reflexión dirigida a los profesores debido a que el tema de las estrategias discursivas y los modelos de enseñanza tienen que ver con las maneras en que el docente orienta sus prácticas de enseñanza y cómo entra en relación con el alumnado.

Hasta este momento, se desconocen las estrategias discursivas que utilizan los docentes en la Universidad Nacional Autónoma de Nicaragua (UNAN - Managua) y cómo repercuten las distintas estrategias discursivas y los modelos de enseñanza en el quehacer en el aula. En este sentido, esta investigación aporta una autorreflexión de cómo el discurso influye en la transformación de la realidad en el aula por medio del discurso docente.

A su vez, con este estudio se resalta, por un lado, la importancia de conocer las estrategias discursivas y los modelos de enseñanza que promuevan el aprendizaje efectivo, y por otro, es una reflexión acerca de la importancia de evaluar los elementos comunicativos que dificultan el proceso enseñanza y aprendizaje, y cuáles son aquellas que lo facilitan.

En definitiva, esta investigación aporta con fundamentación teórica y metodológica de cómo realizar un discurso docente en el que se promueva el modelo constructivista, de manera que suscite una comunicación participativa, en una clara intención de promover estrategias discursivas y de enseñanza que permitan llevar con mayor éxito el cometido del educador. Por otro lado, este trabajo investigativo brindará herramientas a la Universidad Nacional Autónoma de Nicaragua (UNAN – Managua) que le permitirán evaluar el desempeño docente a partir de las estrategias discursivas y los modelos de enseñanza que ejercen los docentes en el aula.

1.4 El problema de investigación

Se puede considerar la construcción del conocimiento científico en el aula como una actividad social que realiza una comunidad de hablantes, por tanto, en esta práctica social se interactúa, se producen ideas, se debate, se consensua, se desarrollan argumentos y se practican actos de habla.

La comunicación en el aula está sujeta a múltiples condiciones que pueden ser motivadoras y generadoras de un discurso bidireccional efectivo entre docente y estudiante, ya que por medio del diálogo consensuado se construye un discurso, en el que se presentan ideas u opiniones, las que el emisor puede apoyar o rechazar, de modo que el diálogo en el aula se cimiente a partir de la función del docente como generador de un ambiente de aprendizaje motivador y participativo.

Por medio del análisis de las estrategias discursivas se considera el aula como un espacio social en el que se genera un ambiente adecuado para promover una comunicación equitativa en términos de un aprendizaje efectivo y afectivo en el que las construcciones del conocimiento dependen de las situaciones en que se presentan, del tipo de estudiante, el tipo de docente, el tipo de universidad (pública o privada), la asignatura, el plan de estudio y los modelos educativos. Por tanto, se torna necesario dar cuenta cómo se desarrolla el discurso en aula y qué modelo de enseñanza se devela por medio de este para conocer el contexto que generan los actores como productores del conocimiento y qué tipo de ambiente se produce en el proceso de enseñanza y aprendizaje.

El aprendizaje es un proceso que se construye mediante la interacción del docente con los estudiantes por medio del diálogo, el que parte del conocimiento previo de los alumnos y la orientación por parte del profesor. Otras estrategias usadas por los docentes consisten en traer al aula estudio de casos, ejemplos reales, situaciones problemáticas que permiten la participación de los alumnos, todo esto lleva como fin la construcción del conocimiento como un proceso social.

Considerando que los modelos de enseñanza y las estrategias discursivas usadas por los docentes evolucionan, se plantea la siguiente pregunta de investigación:

¿Cuáles son actos de habla, tipos de preguntas y argumentos que implementan los docentes que imparten la asignatura Técnica de Lectura, Redacción y Ortografía en la UNAN – Managua y cómo estas estrategias discursivas develan un modelo de enseñanza en la construcción del conocimiento?

1.5 Antecedentes del problema de investigación

El discurso docente es una secuencia coherente de enunciados que se pone al servicio de la formación del estudiante. La naturaleza del discurso es de predominancia verbal, aunque hay una constante conexión con elementos verbales y no verbales de la comunicación. Los estudios científicos del análisis de la conversación en el aula iniciaron en los años sesenta cuando se tuvo acceso, por primera vez, a los equipos de filmación. Desde los comienzos del análisis de la conversación, los investigadores han aplicado el método de la transcripción. El primer estudio que grabó y transcribió un discurso de aula fueron Bellack (1966) quien reporta su estudio en la obra *The language of the classroom*. Este investigador estableció un método que en la actualidad se continúa usando, y que consiste en segmentar el discurso del aula en turnos de interacción, luego identificó al hablante en cada turno, después buscó ciclos de enseñanza (secuencias de turnos que ocurrían con frecuencia) y descubrió que los ciclos más predominantes son: la solicitud por parte del profesor en forma de preguntas, la respuesta por parte de los alumnos y las reacciones por parte del docente quien es el que evalúa, rechaza o acepta la respuesta dada.

Por otra parte, en los años setenta y ochenta, el método para analizar la conversación fue el analítico de interacción. Los estudios vinculados con el discurso en el aula, en estas dos décadas, mostraron que las clases estaban basadas en el modelo tradicional debido a que los estudiantes tenían poco o escasa oportunidad de construir activamente su propio conocimiento (Barros, 2014).

Estudios como el de Prados y Cuberos (2005) toman en cuenta la transcripción del discurso del docente en el aula en un ambiente natural por medio de las técnicas de la observación (grabaciones de las sesiones de clase por medio de audio y video) y la toma de notas, y el instrumento de la entrevista semiestructurada, la que se les aplicó a los docentes que formaron parte de la muestra. Estos investigadores abordaron la *Construcción del conocimiento y discurso educativo. Una aproximación al discurso de profesores y alumnos en la universidad* en el que realizaron una exploración del discurso de docentes y alumnos en la Universidad de Sevilla, España. El objetivo principal consistió en evaluar el aprendizaje partiendo de la idea que este proceso se da en una construcción de significados que se comparten. Por otro

lado, por medio del análisis del discurso se logró conocer las particularidades de los procesos que se presentan en el aula.

En cuanto a los aspectos metodológicos, la muestra estuvo conformada por tres aulas. Este estudio llegó a la conclusión que al posesionarse de los conocimientos de cada materia se aprende a emplear un discurso apropiado para la disciplina que se imparte. Con respecto a los salones de clases estudiados, los autores identificaron que el proceso de enseñanza y aprendizaje en cada una es distinto, así en el aula categorizada como aula C, el discurso que predominó fue el del profesor en donde la participación de los alumnos fue casi nula, es decir, se presentaron relaciones asimétricas. En el aula A, el rol asumido por el docente fue principalmente el de plantear conflictos sociocognitivos, incentivar la participación de los estudiantes y conducirlos hacia la cimentación de significados. En el aula B, el profesor suscitó la participación de los discentes en el proceso de construcción del conocimiento.

Otro estudio realizado en un entorno natural en el aula es el realizado por Cubero, Cubero, Santamaría, De la Mata, Ignacio y Prados (2008) *La educación a través de su discurso. Prácticas educativas y construcción discursiva del conocimiento en el aula*. La investigación consistió en referir y evaluar las estrategias de comunicación empleado por docentes y alumnos en el aula, haciendo énfasis a dos asuntos principales: relatar cuáles son los procesos en el discurso en el ámbito escolar y cómo se construye el conocimiento en las aulas.

Esta investigación para la recolección y el registro de los datos utilizó diversas fuentes: las grabaciones de las clases en audio y videos, anotaciones de campo realizados por 15 observadores, y las entrevistas con los profesores y los alumnos. Una vez finalizada la grabación de todas las sesiones, se procedió a la transcripción de la muestra.

En el estudio se concluye que es posible identificar en el habla de los docentes y alumnos estrategias discursivas, teniendo en cuenta que las tareas propias de cada clase adquieren un significado propio en el cual se lleva a cabo y se asume una dinámica en la que los alumnos terminan apropiándose, por consiguiente, en cada sesión los discentes aprenden a expresar los contenidos con un vocabulario acorde a sus esquemas mentales, conocimientos previos y la manera de cómo ellos aprenden. De tal manera que los cambios que son evidentes en los alumnos guardan una relación directa con los recursos discursivos utilizados por los docentes.

Tarabay (2007) abordó las *Estrategias argumentativas en el discurso docente de la clase magistral universitaria*. El objetivo de esta investigación consistió en analizar las estrategias argumentativas que los profesores universitarios usan en sus clases magistrales en el ámbito de la comunicación, el contexto institucional universitario y la argumentación.

El corpus se obtuvo de video grabaciones de los profesores, los que posteriormente fueron transcritos para los propósitos del estudio, donde se destacaron las estrategias argumentativas y la estructura de cada clase. Los resultados ubicaron el discurso de la clase magistral como un discurso argumentativo en el que se muestra poca o escasa participación por parte de los estudiantes, además, se destacan influencias dirigidas a la razón, a la conducta, a las actuaciones guiadas por el docente.

La metodología utilizada fue de carácter cualitativo, aplicaron las técnicas de recolección de información propias de este tipo de investigación como son el acercamiento informal, entrevistas a los profesores y la observación a las clases impartidas por profesores, una vez realizada las grabaciones se procedió a transcribirlas y a categorizar en tres aspectos: los argumentos de autoridad, los argumentos de poder, y las estrategias discursivas que regulan la acción comunicativa. Los resultados demostraron que los profesores recurren a estrategias discursivas que envuelven su argumentación y regulan la poca o escasa interacción comunicativa. En cuanto a la teoría de la acción comunicativa se recalca que la argumentación por sí sola no convence. Hace falta motivar para convencer y facilitar un flujo de intersubjetividad entre participantes como elemento esencial.

Otro estudio vinculado con el entorno natural en el aula es el realizado por Ruiz, Sánchez, Ruiz, Sánchez, Meraz y Suárez (2007) *Análisis de la práctica del docente en el salón de clase, a través de un instrumento de estrategias discursivas (ESTDI)*. La propuesta de esta investigación se sustenta en la presentación y aplicación del instrumento utilizado en el que destacan el uso cualitativo de las estrategias discursivas utilizadas por los docentes. Los investigadores demostraron que la rejilla de observación (ESTDI) permitió diferenciar las estrategias discursivas, y observar las formas particulares de negociación maestro-alumno y viceversa, de acuerdo con las prácticas de aprendizaje que se empleen. La metodología utilizada consistió en la recopilación de un corpus por medio de videograbaciones de tres clases de 60 minutos.

Los participantes del estudio fueron cuatro docentes de Medicina; consecutivamente realizaron el análisis e interpretación de los videos y de las transcripciones, en los cuales se identificó el uso de las estrategias presentes en cada docente y a la vez se compararon, respectivamente. Los autores llegaron a la conclusión que el instrumento ESTDI es útil para el análisis del discurso en relación con las dinámicas de interacción entre maestro-alumno en el aula de clase. Las principales estrategias discursivas identificadas en este estudio son: el diálogo estructurado en las secuencias de pregunta y respuesta, las respuestas inmediatas relacionada con los soportes externos en los que se apoya el maestro, por ejemplo, los materiales didácticos de apoyo, para la explicación de un determinado tema y las estrategias de interpretación que apuntan a favorecer el saber del alumno.

Otro estudio en el que se aborda las estrategias discursivas en el aula es el elaborado por Ruiz (2013) *Reflexión de la práctica docente universitaria desde las estrategias discursivas*. Esta investigación promueve la reflexión del maestro acerca del uso de las estrategias discursivas. Como muestra, el autor analizó a cuatro docentes de la carrera de Biología. El método del análisis de contenido se usó para categorizar la reflexión del maestro hacia su práctica, para esto el investigador se apoyó en un instrumento de estrategias discursivas.

La metodología implementada consistió en entregar a los participantes de la investigación, previo a la entrevista, una copia de la transcripción de su clase y una tabla de frecuencia de los resultados obtenidos, según las categorías que propone el instrumento de Estrategias Discursivas conocido por sus siglas como ESTDI. A partir de esos resultados, los docentes reflexionaron sobre los resultados alcanzados de forma individual. Posteriormente, grabaron y transcribieron las entrevistas realizadas por cada profesor, seguidamente se clasificaron por categoría, lo que dio lugar al proceso de autorreflexión.

El análisis categorial de los resultados apuntó a identificar temas relacionados con la autorreflexión y retroalimentación del maestro sobre el uso del instrumento ESTDI. Por tal motivo, se mostró interés, por parte de los docentes investigados, de entender desde la percepción del docente de la forma que utilizan las estrategias discursivas durante la interacción en ambientes educativos.

Los resultados mostraron que de tres de los cuatro docentes estudiados autojustificaron que no utilizarían algunas de las estrategias propuestas en el instrumento ESTDI, por ejemplo,

afirmaron que no dejarían una participación abierta por parte de los alumnos debido a que la asignatura que ellos imparten implica cierto nivel de abstracción y es posible que algunos estudiantes no tengan dominio de los tecnicismos propios de la ciencia. Por último, a partir del ejercicio reflexivo que realizaron los profesores, se logró propiciar en ellos una disposición a realizar cambios en sus estrategias educativas para promover un aprendizaje significativo en sus alumnos.

Por su parte, la investigación *Yo te respeto, tú me respetas. Estrategias discursivas e imagen social en la relación comunicativa en el aula* elaborado por Castellá, Comelles, Cros y Vilá (2013) un estudio de carácter cualitativo en el que se evalúan las estrategias discursivas utilizadas en clase por un grupo de docentes bien valorados por el alumnado, la muestra se extrajo de ocho centros educativos de los tres niveles: primaria, bachillerato y universidad.

En este estudio se adopta un punto de vista lingüístico y discursivo en el cual se efectúa un análisis comparativo de las opiniones de los discentes, las creencias de los docentes sobre su propia acción pedagógica y su actuación real en el aula. Esta triangulación permitió definir dos grandes grupos de estrategias discursivas relacionales, enmarcadas en un equilibrio entre proximidad y distancia social, es decir, estrategias encaminadas a modular la propia imagen del docente y estrategias destinadas a respetar la imagen del estudiante. Los resultados muestran que, con respecto a la edad, de los niveles académicos y del estilo propio de cada docente, las formas de actuación que permiten una comunicación eficaz en el aula tienen aspectos en común.

Otro estudio en el que se aborda la argumentación en el ámbito educativo es el realizado por Ruiz, Tamayo y Márquez (2015) *La argumentación en clase de ciencia, un modelo para su enseñanza*. El objetivo central de esta investigación consistió en proponer un modelo de enseñanza de la argumentación en ciencia. El estudio es meramente cualitativo y en este se aborda el proceso realizado por una docente que participa en una reflexión crítica sobre la argumentación y su propio desempeño. Los datos se obtuvieron de cuestionarios, entrevistas, clases, programaciones y encuentros de reflexión crítica. En esta investigación se considera la argumentación como un proceso de diálogo en el cual es indispensable tener en cuenta el contexto, las actitudes, la toma de decisiones y las estrategias didácticas que se utilizan en el aula.

Los resultados demuestran que es importante que el docente profundice en un modelo de enseñanza de la argumentación en ciencias, además de tomar en cuenta cómo la identificación de estos aspectos tanto en el pensamiento como en el trabajo de los profesores y su relación, permiten construir un modelo para la enseñanza de la argumentación en ciencias para lo cual el docente debe profundizar en el conocimiento de la argumentación en el aula desde lo epistemológico, lo conceptual y lo didáctico.

Finalmente; Cubero, Santamaría y Barragán (2017) abordaron *La argumentación en el aula: una propuesta analítica*, los investigadores identificaron y describieron los distintos modos de cómo se presenta la argumentación en el aula. Por tanto, mostraron las estrategias argumentativas utilizadas por los docentes y estudiantes. Los ejemplos fueron tomados de la transcripción obtenida durante observaciones etnográficas en un aula de educación de personas adultas. Los autores concluyeron que dependiendo del contenido que se aborde o del momento de la argumentación unos u otros recursos pueden tener más poder persuasivo. En relación a los objetivos propuestos concluyen que las funciones primitivas del acto discursivo se presentan buenas herramientas para realizar un análisis pormenorizado de las características y propiedades de los distintos tipos de argumentación.

En cuanto a los actos de habla en el ámbito educativo se encontró el estudio realizado por Díaz (2001) *Producción de actos de habla en inglés y en español. Un análisis contrastivo de estrategias de cortesía verbal*. En este estudio se llevó a cabo una comparación entre los patrones realizados de cuatro actos de habla: peticiones, peticiones de disculpa, expresiones de agradecimientos y quejas, realizados por hablantes nativos del inglés británico, hablantes nativos de español peninsular y hablantes no nativos de inglés que tienen el español peninsular como lengua nativa. Según el autor, la elección de los cuatro actos de habla, antes mencionados se debe a que estos resultan especialmente adecuados para el análisis de la cortesía verbal, al inscribirse en el grupo de los actos contra la imagen.

Los datos fueron recopilados por medio de dos versiones: una en inglés y otra en español. El instrumento utilizado fue un cuestionario con preguntas incompletas las que fueron respondidas entre 225 informantes distribuidos en distintos grupos de estudiantes. Los objetivos de este estudio consistieron en analizar los aspectos de competencia pragmática relacionada con la producción de actos de habla y expresión de cortesía verbal, y delinear las

fórmulas semánticas de los cuatro actos de habla con relación al uso de las estrategias, la adaptación de estrategias y de patrones de modificación a los parámetros sociopragmáticos de poder, distancia social y grado de imposición.

En este estudio se utilizó el método conductista. Entre las principales conclusiones se resalta que los actos que amenazan la imagen del oyente son los relacionados con las peticiones y quejas. Además, se demostró que los hablantes del español son los que utilizan más estrategias directas de petición y queja, mientras que los hablantes nativos de inglés recurren a estrategias indirectas.

Por último, se menciona el trabajo relacionado con las preguntas en el aula realizado por Forero (2014) *El uso de las preguntas por parte del docente en la clase de Matemáticas y su efecto en las respuestas y conversaciones de los niños*. En esta investigación se tomó como referencia la metodología etnográfica y de las perspectivas sociolingüísticas del análisis del discurso con el fin de estudiar cinco aulas de los primeros grados de educación primaria en la ciudad de Bogotá. Esta investigación demuestra que las preguntas más usadas por los docentes estudiados fueron las de verificación del entendimiento, en segundo lugar, se encontraron las preguntas de atención y en tercero las de explicación, las que fueron utilizadas con el propósito de garantizar que los alumnos sigan las instrucciones dadas por el docente para mantener la atención y comprendan las tareas que se deben realizar.

A manera de resumen, los estudios mencionados en este apartado demuestran que el discurso en el aula varía según la situación comunicativa, el tipo de asignatura y el tipo de docente, y que en la medida que el profesor promueve un ambiente basado en el modelo constructivista se ponen en práctica estrategias discursivas que facilitan el proceso enseñanza y aprendizaje. Se debe señalar que, en la exploración bibliográfica realizada en la biblioteca central de la Universidad Nacional Autónoma de Nicaragua (UNAN - Managua) no se encontraron investigaciones en las que se aborde de manera directa los actos de habla, las preguntas y los argumentos con los modelos de enseñanza, por consiguiente, esta investigación es novedosa. Además, por la propuesta que se realiza de cómo los docentes podrían retomar las estrategias discursivas que contribuyen de manera positiva en el proceso enseñanza y aprendizaje. Todo esto hace que esta investigación sea precursora en Nicaragua.

2. OBJETIVOS DE LA INVESTIGACIÓN

2.1 Objetivo general:

Caracterizar los actos de habla, las preguntas, la argumentación y los modelos de enseñanzas que practican los docentes de la asignatura Técnicas de Lectura, Redacción y Ortografía en la Universidad Nacional Autónoma de Nicaragua (UNAN – Managua).

2.2 Objetivos específicos:

1. Analizar los actos de habla, las preguntas y la argumentación que emplean los docentes, en el desarrollo de una unidad temática, en la asignatura de *Técnicas de Lectura, Redacción y Ortografía* en la UNAN- Managua.
2. Establecer la correspondencia entre los actos de habla, las preguntas y la argumentación con el modelo de enseñanza que practican los docentes que imparten la asignatura Técnicas de Lectura, Redacción y Ortografía de la UNAN - Managua en la construcción del conocimiento.
3. Describir la percepción que tienen los docentes respecto a los actos de habla, las preguntas, la argumentación y el modelo de enseñanza que practican en el aula.
4. Proponer un modelo de interacción basado en los actos de habla, las preguntas y la argumentación enfocado en el modelo educativo constructivista.

3. MARCO TEÓRICO

3.1 CAPÍTULO I: MODELOS DE ENSEÑANZA

Un modelo es un punto de referencia que sirve para entender la realidad, se considera un ente que relaciona una teoría de otra, por tanto, da cuenta de los comportamientos y los acontecimientos que se construyen intencionalmente para resolver una situación en diferentes escenarios. Flórez (1994) afirma que el modelo es la imagen o representación del conjunto de relaciones que definen un fenómeno, con miras a su mejor entendido. Por tanto, un modelo presenta esquemas de la diversidad de acciones, técnicas y medios utilizados por los profesores.

A partir de esta afirmación se considera un modelo como un accionar previamente pensado y organizado donde las tareas que se planifican tienen un fin didáctico que contribuye de manera efectiva en el accionar y los resultados del proceso educativo.

3.2 Los modelos didácticos o de enseñanza

Los modelos didácticos o de enseñanza rigen las acciones de los docentes, lo cual permite que los conocimientos que se quieren transmitir estén contextualizados, respondan a realidades concretas. Khun (1975) manifiesta que un modelo se presenta como una bifurcación de disciplinas que responden a determinados saberes, creencias y teorías aprobados por una convención donde hay una estrecha relación entre lo razonado y la realidad.

Los modelos de enseñanza son enfoques de teorías pedagógicas que orientan en la elaboración e interpretación de los programas de estudios, los modelos contribuyen en la organización del proceso de enseñanza y aprendizaje. Los modelos de enseñanza son una representación ejemplar del proceso de la construcción del conocimiento en el aula, en la que se asigna la distribución de funciones, que resulta de las experiencias recopilada al elaborar una teoría del aprendizaje. Por su parte, Jiménez (1991) considera que los modelos representan una realidad que se adapta al contexto, permiten orientar las acciones para el ejercicio teórico- práctico, por tanto, son instrumentos que consienten realizar un análisis y una evaluación sistemática del entorno educativo en su realidad.

Los modelos permiten orientar hacia dónde va el fin educativo, por consiguiente, un modelo de enseñanza se estructura para configurar el currículo, para elaborar materiales de enseñanza y dirigir hacia donde se conduce el proceso enseñanza y aprendizaje. Joyce y Weil (1985) afirman que no existe ningún modelo capaz de satisfacer las formas de aprender, no se debe limitar los métodos propuestos a un modelo único, por muy atractivo que parezcan en un primer acercamiento.

Los modelos pedagógicos permiten a los docentes tener una visión de cómo ejercer la docencia, como planificarla. Según Porlán (1983) un modelo pedagógico parte de tres características esenciales: 1. Lo que se enseña, es decir, a los contenidos que toman en cuenta para el aprendizaje; 2. Cómo enseñar, para lo cual debe tomarse en cuenta a los actores en el aula (el docente y los alumnos) y 3. La evaluación en la que se deben de valorar los instrumentos de comprobación y a los contenidos previstos desde el inicio del proceso.

Todo modelo pedagógico requiere un enfoque, una metodología y una forma de evaluar. Cada experiencia de enseñanza y aprendizaje responde a un modelo educativo, entendido como la concreción, en términos pedagógico, de los paradigmas educativos que una institución profesa y que sirve de referencia para todas las funciones que cumple: docencia, investigación, extensión, vinculación y servicios (Türmnerman, 2008).

Un modelo de enseñanza concibe el aprendizaje en base a los sujetos, el contexto y las demandas sociales, lo cual define las estrategias que responderán a las necesidades, y orienta y adecua las prácticas en dependencia de los entes específicos como: los alumnos, el centro de estudio, el tipo de asignatura y el profesor (Martínez, 2004).

El modelo didáctico dentro del currículo es un instrumento elemental para la construcción del proceso enseñanza y aprendizaje, pues funciona como un marco de referencia es una guía que facilita al profesorado la planificación de los procesos o acciones que ocurrirán en el aula, por tanto, constituye la relación entre teoría y práctica del docente.

La función del docente y como debe ser formado deben de estar contextualizada de acuerdo a la concepción que se tiene de las prácticas educativas. Ausubel, Novak y Hanessian (1983) afirman que existe una relación entre saber cómo aprende un educando y saber qué hacer para ayudarlo a aprender a ser mejor.

Los modelos que ya existen deben de tomarse como una base de un repertorio de enfoques alternativos que los profesores pueden usar para desarrollar el proceso de la enseñanza, alcanzar los objetivos, de forma que se precisa adaptar los modelos pertinentes según las necesidades y las realidades del contexto en el aula.

Los modelos didácticos son planes previamente concebidos por las instituciones que permiten guiar el currículo en el que prevalecen los supuestos teóricos centrados en los actores en el aula (De la Torre, 1993). Es muy importante que el docente conozca los modelos de enseñanza e intente adecuar los temas a las teorías o modelos de la enseñanza, debido a que determina el papel que desempeñan en su quehacer.

Partiendo de las teorías de los autores mencionados en este acápite, en esta investigación se emplea el concepto de modelo didáctico como un conjunto de principios aplicativos, creado en el modelo educativo a partir de la práctica o experiencia del profesorado, la cual sirve como orientación para delimitar los fines educativos que orientan los procesos de enseñanza y aprendizaje. Por ello, se parte de un conjunto de ideas sobre las que los docentes fundamentan su práctica. El modelo de enseñanza es marco sobre el cual se realiza la tarea curricular y el enfoque o paradigma institucional, por tanto, el profesorado intenta adaptarse a las leyes educativas que rigen objetivos, los contenidos de la asignatura y las formas en las que se debe evaluar, toso esto según lo normado por la institución educativa que lo rige.

3. 2.1 Clasificación de los modelos didácticos según diferentes teóricos

Los modelos didácticos varían según los autores, por su parte, Escudero (1981), siguiendo los trabajos de Blacks (1967), distingue cuatro tipos de modelos: *modelos escala*, *analógicos matemáticos* y *teóricos*. El *modelo escala* constituyen simulacros de objetos reales o imaginarios que conservan proporciones relativas del original. Este representa algunos de los rasgos de la cosa sustituida, considerados como más relevantes, y la representación se establece sobre la base de cierta identidad parcial entre el modelo y el objeto representado.

Los *modelos analógicos* suponen la reproducción, mediante un cambio de medio, de la estructura o configuración de relaciones de un original. El *modelo matemático* expresa tipos de funciones supuestas entre ciertas variables de un fenómeno. Por su parte, el *modelo teórico* supone la utilización del conocimiento ya establecido en un área determinada para la

formalización de un nuevo campo. En este sentido, el modelo teórico introduce un nuevo lenguaje, sugerido por una teoría conocida, pero destinado a un nuevo dominio de aplicación.

Por otro lado, García (1993) clasifica dos modelos: el *modelo expositivo (tradicionalista)* y el *modelo interactivo (constructivista)*, el primero tiene como principal función un tipo de enseñanza asimétrica donde el profesor es el encargado de transmitir la información a los alumnos, el profesor se convierte en un conferenciante, mientras que los alumnos escuchan y toman notas. En el segundo, el estudiante construye el aprendizaje con ayuda del docente, el conocimiento se presenta en una relación simétrica en la que el docente es un orientador y guía del proceso de enseñanza y aprendizaje.

En el modelo expositivo (tradicionalista) el profesor permite al alumno intervenir en el desarrollo de la clase, pero no estimula demasiado la comunicación en el grupo. En cambio, el modelo interactivo (constructivista) se potencia la interacción profesor-alumno, se establecen vías de participación, se tienen en cuenta las características de los discentes, hay una mayor preocupación por su aprendizaje, considerado este no como una mera repetición de información, ya que se valoran otras capacidades: análisis, síntesis, evaluación, etc. Existe un intento de motivación para el estudio, se es flexible y se acomoda a las necesidades que le surjan, es una enseñanza más contextualizada y se utilizan, aunque sea ocasionalmente, algunas técnicas de enseñanza distintas a la clase magistral. Este modelo intenta desarrollar en los alumnos capacidades más formativas que la memorización y constructivista más que asimilativo.

Flórez (1994) presenta cinco modelos de pedagógicos: el modelo tradicionalista, el modelo conductista, el modelo romántico, el modelo cognitivo y el modelo social. Así el *modelo tradicionalista* lo considera rígido debido a que el docente dicta sus clases bajo un modelo simétrico donde el estudiante es un ente pasivo y receptivo, que realiza de manera mecánica lo que el docente le orienta. El profesor se muestra exigente y solicita de los alumnos información repetitiva o memorística, los razonamientos son ajenos a la experiencia previa de los alumnos y los contenidos de la asignatura están descontextualizados.

En el *modelo conductista* los contenidos se caracterizan por la transmisión de saberes técnicos, mediante una instrucción experimental centrada en el refuerzo. Su método consiste en la fijación y control de objetivos instruccionales formulados con precisión, considera que

la función de la escuela es la de transmitir saberes aceptados socialmente, pero en este modelo el aprendizaje es el resultado de cambios más o menos permanentes de conducta. El aprendizaje es originado en una triple relación de contingencia entre un estímulo antecedente, la conducta y un estímulo consecuente.

El *modelo romántico* se fundamenta en las ideas filosóficas y pedagógicas de Rousseau, cultiva radicalmente la libertad, las clases son de asistencia libre y se otorga gran importancia al juego, al punto que en muchos momentos cada estudiante hace lo que desea. Este modelo renuncia a la imposición de cualquier tipo de autoridad moral o jerárquica de hecho. Los contenidos no están elaborados previamente, sino que se desarrollan en la medida en que el alumno los solicite. El modelo romántico equipara la educación con los procesos de desarrollo del individuo, y el concepto de crecimiento ha sido una de sus más importantes metáforas.

El *modelo cognitivo* está basado en las teorías de Dewey (1957) y Piaget (1999) y plantea que la educación debe buscar que cada individuo acceda progresiva y secuencialmente a una etapa superior de su desarrollo intelectual de acuerdo con las necesidades y condiciones particulares de cada uno, lo cual a su vez se constituye en su meta educativa. Este modelo considera el aprendizaje como modificaciones sucesivas de las estructuras cognitivas que son causa de la conducta del ser humano. El docente debe crear un ambiente estimulante de experiencias que le permitan al estudiante su acceso a las estructuras cognoscitivas de la etapa inmediatamente superior.

Y el último modelo planteado por Flórez (1994) es el *modelo social* que se interesa, en primer lugar, por la crítica de las estructuras sociales que afectan la vida de la escuela, particularmente de situaciones relacionadas con su cotidianidad y la estructura del poder. En segundo lugar, estudia el desarrollo de destrezas relacionadas con el pensamiento crítico reflexivo para transformar la sociedad. Los docentes que trabajan bajo este modelo coparticipan con sus estudiantes en la reflexión crítica de sus propias creencias y juicios.

En otro orden, Astolfi (1997) resalta tres modelos predominantes en la enseñanza, esto son: *transmitido o tradicional*, de *condicionamiento o conductista* y *constructivista*. Estos sirven para explicitar las prácticas y modos de enseñar que practica el docente, el primero se enfoca en tres elementos: El *profesor* es el principal actor en este modelo debido a que es el que

conduce el proceso enseñanza y aprendizaje, se comporta como el controlador del conocimiento, es el que maneja la información y se caracteriza por el constante uso que hace de la pizarra o el material didáctico de apoyo. El *método* se caracteriza las clases magistrales donde el estudiante solo se limita a copiar, memorizar o resolver guías de preguntas que se ajustan a determinado texto; el *alumno* en este modelo ejerce un rol pasivo, es receptor, en otras palabras, es el objeto del aprendizaje y no se le permite interactuar.

En el *modelo transmitido o tradicional* no se plantea la comprensión de la teoría ni el proceso de relación entre contenido; *el conductista* se enfatiza en los medios necesarios para llegar a un comportamiento esperado y verificar su obtención, concibe la ciencia aplicada y el docente como técnico (Pérez y Sacristán, 1995) y el *modelo constructivista*, se concibe la enseñanza como una actividad crítica, el docente es un ente autónomo que investiga y reflexiona sobre su quehacer. Para el constructivismo aprender, es aventurarse, es promover la creación. Para este modelo la enseñanza es una tarea constante de organización de métodos y situaciones de aprendizaje que permite a los alumnos ir construyendo sus conocimientos.

Por su parte, Mayorga y Madrid (2010) agrupan cuatro modelos educativos:

1. El modelo didáctico tradicional o transmisivo, este se centra en el profesorado y en los contenidos de la asignatura. La metodología responde al entorno. Los discentes quedan en un segundo plano, porque lo que le interesa es cumplir con los planes curriculares más que con las competencias que puedan obtener los alumnos.

2. El Modelo didáctico-tecnológico, los conocimientos que se transmiten responden a una metodología lúdica donde la teoría y la práctica están estrechamente relacionadas.

3. El modelo didáctico espontaneísta-activista, este tiene como finalidad contextualizar el conocimiento, el cual debe de responder, por medio de los contenidos, a las necesidades que demandan tanto los discentes inmersos en una sociedad.

4. Modelos didácticos alternativos o integradores, en este modelo la metodología didáctica es activa e investigativa, la cual es desarrollada por parte del estudiantado con la dirección del docente, de modo que en conjunto construyen los saberes para lograr un fin. Dentro de este modelo, se incluyen otros modelos didácticos, como son: *Modelo activo-situado* en este los estudiantes son los principales protagonistas del aprendizaje, se toman en cuenta sus

intereses, se acepta el trabajo individual, los conocimientos son adaptados de acuerdo a los intereses individuales, pero todo se dirige a un mismo propósito.

Modelo de aprendizaje para el dominio este modelo de conceptualización del aprendizaje establece que cada persona tiene su propio ritmo de aprendizaje. Por consiguiente, los docentes deben de dirigir la enseñanza hacia las características generales y particulares de la de los discentes de modo que logren llenar las competencias que se requieren.

Modelo contextual es uno de los modelos ligados al análisis de tareas y a los procesos dialéctico-constructivos, cuya visión supone que el papel de las escuelas y de las comunidades educativas es ofrecer un ecosistema cultural emancipador, que reconozca la visión de los agentes y aplique modelos totalizadores e innovadores, conscientes de su compromiso transformador.

Modelo colaborativo, el que consiste en la representación de la actividad de enseñar como una práctica colegiada, interactiva y considerada en equipo, en la que el educador y los estudiantes son agentes corresponsables y protagonistas de la acción transformadora.

En esta investigación se abordará de manera detallada los modelos que más han mencionado los autores: el modelo tradicionalista y modelo constructivista. En la tabla n°. 1 se presenta un resumen de los modelos más estudiados por Maslow, 1943; Thordike, 1949; Skinner, 1957; Piaget, 1972; Vygotsky, 1979; y Habermas, 1979, quienes relacionan los procesos de aprendizaje con la enseñanza, la comunicación y el entorno.

Tabla N°. 1: Relación de los modelos de enseñanza con la comunicación el aula

	Modelo conductista	Modelo humanista	Modelo constructivista	Modelo sociocrítico	Modelo y/ propuesta sociocrítica
Autores	Skinner (1957) Thordike (1949)	Maslow (1943)	Piaget (1972)	Vygotsky (1979) Habermas (1979)	Vygotsky (1979)
Proceso de aprendizaje	Comportamiento observable del profesor para que sea imitado. El alumno es visto como objeto sobre quien se quieren lograr determinadas conductas. No es tomado en cuenta en el proceso del aprendizaje	Situaciones de aprendizaje diferentes, por medio de la comunicación y la motivación. Aprendizaje por concienciación y acción. Alumno como protagonista.	El alumno es el constructor del conocimiento, este parte de sus experiencias previas. Organiza el aprendizaje de lo más sencillo a lo más complejo.	Da prioridad al contexto, a las necesidades y las demandas sociales, el alumno es el protagonista. Es importante su autoestima, concienciación y capacidad de transformación.	Es el proceso de aprendizaje, por tanto, es un proceso con transferencia.
Proceso de enseñanza	Elemento clave. Debe ser un buen enseñante que conozca los estímulos a aplicar para conseguir conductas determinadas. Imitación y reproducción por medio de métodos demostrativos	El profesor es un acompañante, un facilitador del logro de la madurez personal, el empoderamiento y la autonomía del educando.	El educador será un facilitador de los procesos de desarrollo cognitivo. Enseñar a procesar información y al autoaprendizaje.	Es un facilitador social. Su papel consiste en fomentar y favorecer el desarrollo de los procesos sociales y la lucha por la igualdad. Valora el aprendizaje grupal.	El profesor analiza la realidad social de acuerdo al contexto (asignatura).
Proceso de comunicación	Vertical y unidireccional. Alumno como ser pasivo solo recibe información y repetición para el cambio de conducta	Comunicación bidireccional. . El currículo es la clave y actúa como mediador entre docente y discente. Se transforma	Comunicación interactiva y bidireccional. Intercambio de códigos culturales y símbolos. Es elemento clave para el autoaprendizaje	Horizontal, basada en el consenso. Animador sociopolítico. Clima participativo.	Por medio de la negociación y de una comunicación en doble dirección se establece el conocimiento redirigido a

		en un caminar juntos.	e para el desarrollo de los procesos cognitivos.		la construcción y el cambio social.
Contexto	Se utiliza el mismo estímulo para lograr una conducta ante diferentes contextos y ante diferentes personas.	Es heterogéneo y se busca un aprendizaje individualizado y en función, del contexto personal y familiar de cada educando. Lo tiene en cuenta para comprender al alumnado.	Es heterogéneo en cuanto que viene a estar definido por el estadio de desarrollo evolutivo en el que se encuentra; y de las características individuales y su maduración.	Es heterogéneo y un gran influyente, en cuanto a clase social, grupal o de barrio. Los aprendizajes irán encaminados hacia su transformación en pro de la justicia social.	La comunicación bidireccional influye en un aprendizaje significativo que encamina al discente hacia la transformación o el cambio social.

En la tabla n°.1 se muestra como actores del acontecer en el aula juegan un papel relevante en la construcción del proceso enseñanza y aprendizaje, sin embargo, tanto los emisores (alumnos - maestro) como los receptores (alumnos - maestro) son los encargados de la construcción de un ambiente que genere más acercamiento a la meta, que es un proceso de enseñanza efectivo que cree y consolide seres capaces de enfrentar las vicisitudes o demandas que una sociedad le solicita para resolver problemas que llevan a un beneficio en común. Es el sistema educativo el encargado de dar un rol a los actantes del proceso del aprendizaje y de ese sistema depende el modelo que se va a ejecutar según la ciencia o disciplina, la asignatura, el contenido de la clase y hacia dónde se conducirá el fin educativo al que se quiere llegar.

Todos los autores mencionados, en este apartado, difieren en los nombres dados a los modelos de enseñanza, sin embargo, todos coinciden en mencionar o caracterizar, principalmente dos modelos: el tradicionalista (conductista) y el modelo constructivista. Por ello, en esta investigación se enfatizan en estos dos, con el fin de vincularlos con los actos de habla, preguntas y argumento, así caracterizar cuál es el modelo predominante en el discurso de los docentes en estudio.

3.2.2 El modelo tradicionalista (conductista)

Esta corriente propone que la educación se estructure a partir del estímulo – respuesta, que es la forma de educación tradicional donde el educando escucha y el educador habla. Los precursores de esta teoría son Skinner (condicionamiento operante) y Pavlov (condicionamiento clásico). La escuela tradicionalista no dio mucha importancia a las formas de enseñar a finales del siglo XIX, es hasta el siglo XX cuando Pavlov (1902), Watson (1913) y Skinner (1957) mostraron la importancia de utilizar estrategias didácticas que mejoraran los procesos de enseñanza en los que se tomara en cuenta a los interlocutores y las formas de enseñar, ya que anterior a esto, el papel del alumno era recordar el aprendizaje, memorizar y repetir sin la ayuda de materiales didácticos.

Esta teoría es aplicada tanto en la educación formal y la no formal debido a que esta última se desarrolló en un inicio en el ámbito familiar, donde los castigos y premios son otorgados por el cumplimiento o desobediencia de ciertas actividades.

Los inicios de la pedagogía tradicional (conductista) fue creada para formar a los obreros. El objetivo consistía en enseñar y acostumbrar a los individuos a trabajos mecánicos y rutinarios. En un inicio esta se concibió con el fin de hacer personas con actitudes de sumisión, obediencia y cumplimiento. Para la escuela tradicional el estudiante recibe los conocimientos y las normas impuestas por la cultura. La función de la escuela es transmitir saberes específicos, las normas y cultura socialmente aceptada y los contenidos técnicos (De Zubiría, 2006).

En la escuela tradicional, el estudiante es un mero receptor, quien gracias a la repetición logra imitar, memorizar y producir los conocimientos que le fueron dados. La escuela es concebida como el lugar para enseñar a obedecer, cumplir y acatar. En cuanto a los contenidos curriculares están constituidos por lo que considera la norma socialmente aceptada y por los contenidos técnicos. El aprendizaje tiene un carácter acumulativo, sucesivo y continuo.

Las estrategias didácticas más usadas por los maestros en el modelo tradicional consisten en la exposición oral y visual, acompañada de atención y ejercicios, lo que garantiza el aprendizaje. La escuela tradicional le asigna al maestro la función de transmitir un saber y al estudiante cumplir el papel de receptor de estos saberes. El rol que desempeñan los dos en el

proceso educativo no es activo, porque el maestro es un reproductor de saberes previamente elaborados. En cuanto al estudiante, en este modelo, es un elemento cognitivo pasivo del proceso que debe aprender la lección enseñada (De Zubiría, 2006).

En el modelo tradicional se muestran poco avance científico, la enseñanza se concibe como una actividad artesanal y al profesor como un artesano cuya función es transmitir el conocimiento de manera progresiva. En este modelo, el docente tiene el dominio absoluto del conocimiento, el profesor es un especialista lleno de información, la enseñanza es una acumulación de saberes (Gómez y Polanía, 2008).

3. 2. 3 El modelo constructivista

En el modelo constructivista se sitúa la actividad mental del alumno a partir de la apropiación del conocimiento que tenga. Por su parte, el docente es un mediador o puente del encuentro del alumno con el conocimiento.

En este modelo son importantes los elementos cognoscitivos del ser humano de manera individual y a la vez en su entorno social. Se les denomina constructivista, estructuralista o cognoscitivista, porque existe un intercambio con el medio donde el sujeto no solo va construyendo sus conocimientos, sino que también los estructura intelectualmente (Kein, 1995). El modelo constructivista se centra en cómo el aprendizaje se va propiciando mediante de las tareas y actividades planificadas, los procesos sociales del aula y el papel que desempeña el docente.

En este modelo se toma en cuenta la memoria a largo y corto plazo, la atención, entre otros niveles de procesamiento, encontrándose autores como Piaget, quien toma en cuenta lo sensorial y motriz, operaciones concretas y operaciones formales, por su parte, Vygotsky considera la zona de desarrollo próximo y Bruner plantea su teoría relacionado con lo cognitivo instruccional.

Como una manera de resumir las diferencias entre los dos modelos seleccionados para el análisis a continuación se presentan las diferencias entre el modelo tradicionalista y constructivista:

Tabla N°. 2: Diferencias entre el modelo tradicionalista y el modelo constructivista

Modelo tradicionalista	Modelo constructivista
<p>La principal función del profesor es transmitir conocimientos al alumno, es un conferenciante.</p> <p>El profesor permite al alumno intervenir en la clase, pero no lo estimula la comunicación en el grupo.</p> <p>El recurso didáctico más empleado es el libro de texto.</p> <p>No relaciona problemas significativos.</p> <p>No estimula el aprendizaje significativo, sino que se centra en el memorístico.</p> <p>El docente no promueve la participación continua y activa.</p> <p>Las ideas de los alumnos no son tomadas en consideración.</p>	<p>Potencia la interacción profesor- alumno en el aula de clase.</p> <p>Se establecen vías de participación.</p> <p>Mayor flexibilidad y adaptación a las circunstancias.</p> <p>Enseñanza contextualizada.</p> <p>El docente es accesible y es considerado un orientador.</p> <p>Relaciona problemas significativos.</p> <p>Relaciona temas y áreas que estimula el aprendizaje.</p> <p>Estimula expresiones libres y el debate.</p> <p>Incorpora idea de los alumnos en la clase.</p> <p>Facilita el intercambio de información</p>

En la tabla n.º 2 se destacan las diferencias entre el modelo tradicionalista y el constructivista, en el primero se aprecia una relación desigual entre el docente y el discente, debido a que el profesor tiene como principal función explicar y exponer de manera progresiva sus conocimientos, enfocándose de manera central en cómo aprenden los discentes; el destinatario es visto como una página en blanco, es el centro de la atención en la educación tradicional.

Por otro lado, el modelo constructivista plantea la enseñanza como una actividad crítica y al docente como un profesional autónomo que investiga reflexionando sobre su práctica, aquí se presenta al educador como un facilitador de los procesos de desarrollo cognitivo. Enseñar a procesar información y promueve el autoaprendizaje. En resumen, el docente funciona más como receptor que como emisor debido a que los alumnos construyen su propio conocimiento o su propia estructura cognitiva.

4. Las estrategias de enseñanza

Las estrategias organizativas y didácticas denominadas también estrategias de enseñanza son la secuencia de actividades del profesor y alumnos en diversas formas de trabajo, combinando métodos y técnicas de enseñanza en función de los objetivos a lograr, las características de los alumnos, los contenidos, los recursos, el ambiente (Molina, 2000).

Por su parte, Mayorga y Madrid (2010) definen las estrategias como guías que le permiten al docente ejercer su papel en el aula, las estrategias son las orientaciones hacia donde se dirige el aprendizaje, debido a que presenta como un proceso pensado o razonado de cómo se enseña, según los fines educativos, los métodos didácticos y la puesta en práctica de las acciones previamente planificadas. Es decir, es una reflexión sobre actuación en el aula y cómo se concibe el accionar en esas determinadas situaciones, así las tareas de los docentes y los estudiantes estarán destinadas por la planificación docentes, por las estrategias y objetivos que este último defina.

De modo que, cuando las estrategias se fomentan en una transmisión tradicional, el docente se comporta como el protagonista del proceso didáctico: él concibe una clase magistral, en la que se encarga de leer sus apuntes o los de otros y los entrega a sus estudiantes para que estos los lean y memoricen. En cambio, cuando un profesor decide utilizar estrategias transmisivas que involucran al estudiantado, estimula la atención y la receptividad de conocimientos anteriores de los discentes y los motive se presenta como un docente interesado por construir un mejor proceso de enseñanza y aprendizaje.

Existe una diversidad de estrategias de enseñanza que podrían incluirse en el antes, durante y después de haber realizado un contenido curricular. Díaz y Hernández (1988) realizan una clasificación de las estrategias basadas en estos tres momentos, estas son: 1. Las que se presentan antes de la instrucción, en esta se prepara con antelación los objetivos didácticos conforme a los conocimientos que se quieren transmitir, de modo que se puedan crear ambientes de aprendizaje en los que los discentes pueda relacionar los conocimientos nuevos con los saberes previos. 2. Las que se desarrollan en el momento de la clase, por tanto, se apoyan en los planes que contiene el currículo en el momento de la enseñanza. Cumple con funciones como la localización de la información principal, definición de los contenidos,

establecimiento de la manera como se organiza el contenido de la clase, en esta parte se incluyen los esquemas de aprendizajes o resúmenes, y finalmente, 3. Las que se relacionan posterior a la instrucción, se presentan después de lograr las metas de aprendizaje y facilitan al discente crear una visión centrada, holística e incluso tener una postura particular del material didáctico. Algunas de las estrategias más reconocidas en esta parte son las preguntas evaluativas intercalada, resúmenes y mapas conceptuales.

Por su parte, Flanders (1970) propone tomar en cuenta, a la hora de planificar, cuatro componentes que permiten desarrollar estrategias de enseñanza efectivas estas son: **el contexto** es el aula; **los actores** corresponden a quienes desempeñan los papeles de estudiante y de docente; **la interacción** en el aula, el que se presenta como un escenario comunicativo donde emisor y receptor comparten los contenidos culturales y curriculares, porque su fin es por una parte la enseñanza y, por la otra, el aprendizaje y **el contenido** este refiere al conocimiento enciclopédico y el socialmente compartido por los actores.

En resumen, el uso variado de estrategias permite lograr una mayor participación y compromiso por parte del alumno y el docente. La posesión de diversas formas de enseñanza es vital para una práctica eficaz en el aula. Un método adecuado de enseñanza hace posible mejor aprendizaje y capacita a docentes más eficaces en la utilización de metodología o técnicas didácticas más apropiadas de acuerdo al contexto (asignatura), momento o situación de aprendizaje.

5. La comunicación en el contexto escolar

La comunicación es un intercambio en el que dos o más personas comparten experiencias, vivencias, emociones, sentimientos, valores, conocimientos y razonamientos. Por medio de ese proceso comunicativo se establecen relaciones de una vida en sociedad. Para Payrató (2015) “la comunicación se presenta siempre como un proceso y constituye un proceso sistemático, reiterativo, en el concurren ciertas regularidades, elementos y factores” (p. 48).

La comunicación es un proceso de intercambio y se organizan a lo largo de los diferentes elementos que participan en ella:

El emisor, parte «iniciadora», codificadora y fuente de señales; el *receptor* o destinatario, decodificador de las señales enviadas por el emisor; *código*, o sistema de señales compartidos por el emisor y el receptor, que hace posible la (des)codificación de los mensajes; *mensaje*, o secuencia de

señales codificadas que se intercambian emisores y receptores; el *canal*, medio de la relación entre los participantes, que actúa, pues, como «contacto» mediante el cual se transmiten los mensajes y el *contexto*, entendido en el sentido de medio en el que tiene lugar el proceso de enviar mensajes a través de un canal, y que asume un papel decisivo en la interpretación de dichos mensajes (Payrató, 2015, p. 51).

Por su parte, Petisco (2014) incluye, además de los ya mencionado por Payrató, los *filtros*: estos se relacionan con las barreras que dificultan la comunicación tales como ruidos, interferencias, solapamientos, entre otros. En otras palabras, todo aquello que obstaculiza que el mensaje llegue de forma adecuada o correcta y la *retroalimentación o feedback*, información de retorno que permite al emisor ir regulando el proceso y la *finalidad*, es decir, el objeto de la comunicación.

Por tanto, el acto comunicativo se da como un proceso en el que los participantes que interaccionan aportan mensajes de diversas índoles en el que sobresalen elementos verbales como no verbales. El acto comunicativo responde a las relaciones humanas sirviéndose del lenguaje para expresar lo que se piensa y con el cual se exponen diferentes situaciones.

Buena parte de la tarea docente está íntimamente relacionada con el proceso de comunicación para lo cual es fundamental conocer el estilo del aprendizaje de los interlocutores. Muchas veces los docentes parten del preconcepto de que todos los estudiantes aprenden de la misma forma y se olvidan de las llamadas inteligencias múltiples, es decir, un docente que se comunica bien está consciente de que no todos los estudiantes aprenden de la misma forma y con la misma velocidad. Por tanto, es preciso que él tenga conciencia de que de la manera que percibe un alumno y cómo este procesa la información le permitirá tener una mejor comunicación y el aprendizaje será mucho más efectivos.

Es por ello que en los últimos tiempos la comunicación en el aula se ha vuelto un lugar privilegiado para las investigaciones. Lomas (1996) considera que los significados contextuales en el aula son dignos de observar y analizar, el aula es un escenario de intercambios comunicativos – lingüísticos muy diversos y muy ricos que podrían develar resultados sorprendentes.

La comunicación es la expresión creadora que da significado y da sentido al proceso enseñanza y aprendizaje, debido a que asegura e incrementa en el discente su participación y creatividad. El aprendizaje presupone un determinado nivel de comunicación para que sea

efectivo, y a su vez, la comunicación facilita el aprendizaje. El conocimiento se construye a través del diálogo, en situaciones participativas y dinámicas (Ortiz, 2006).

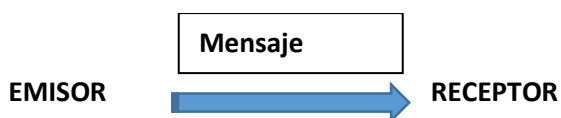
La comunicación en el aula de clase se construye en situaciones temporales y espaciales con propósitos educativos relacionados con el currículo que responden a una realidad. Por tanto, se presenta en un ambiente comunicativo donde la interacción entre el profesor y los alumnos es dada por la naturaleza y necesidad de comunicarse (Villalta, 2009). En esta perspectiva, el aprendizaje es una práctica social organizada que responde a una planificación que conlleva a la transformación participativa.

El intercambio se compone de al menos dos intervenciones o actos de habla de locutores diferentes. En situaciones institucionales, los intercambios se pueden clasificar en función del número de intervenciones que los componen: simples, aquellos de dos o tres intervenciones; complejos, de más de tres intervenciones y truncos, donde se rompe la estructura dialogal (Villalta, Martinic y Guzmán 2011).

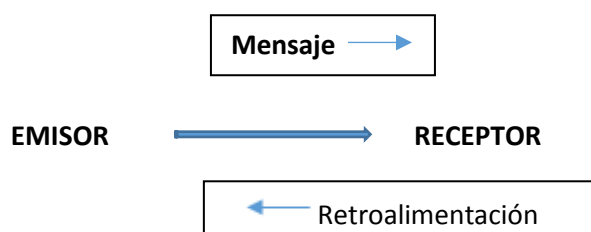
5.1 Los elementos de la comunicación y los modelos de enseñanza

Los procesos de enseñanza y aprendizaje en el aula se desarrollan gracias a la comunicación que se establece entre los implicados Cazden (1991) menciona que es necesario considerar el sistema de comunicación en el aula como un medio de que no se puede dejar pasar, existe una correspondencia directa entre las prácticas educativas y la comunicación en el aula.

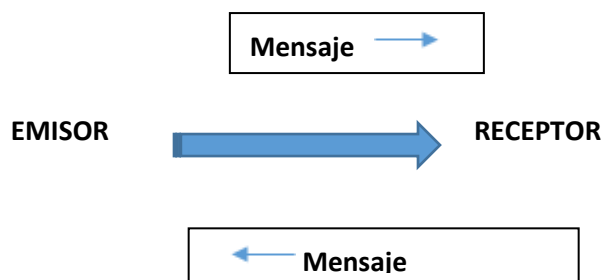
Kaplún (1998) presenta tres modelos de enseñanza vinculados con la comunicación en el aula; en el primero se pone el énfasis en el contenido de la clase, en la transmisión de los conocimientos dadas por el profesor, quien es el que tiene el dominio absoluto sobre el alumno, al que hay que enseñarle. El esquema de la comunicación se basa en la trasmisión de la información de un emisor (el profesor) hacia un receptor (el alumno). En este modelo el diálogo es casi nulo, la forma de comunicación en monologada, tal como se ilustra en el esquema siguiente:



El segundo modelo tiene que ver con los efectos, los resultados. Se buscan conductas que respondan a un determinado estímulo. Para Kaplún se da una seudoparticipación: los contenidos y objetivos están definidos previamente. El protagonista de la comunicación sigue siendo el profesor. El receptor (el docente) provoca al emisor (el alumno) quien responde al estímulo del receptor:



El tercer modelo considera importante tanto el proceso como el sujeto, quien es el que descubre por sí solo, crea, recrea, propone, elabora; es el actante de su propio aprendizaje, es un individuo activo en el proceso enseñanza y aprendizaje. Todos los actantes en este modelo son emisores y receptores, hay una relación simétrica entre emisor y receptor.



Como se pudo apreciar en los esquemas anteriores, la comunicación efectiva se desarrolla cuando hay participación activa entre emisor y receptor. Esto responde en dependencia de cómo, en el ámbito educativo, el docente oriente el proceso enseñanza y aprendizaje, lo cual se interacciona con el modelo educativo que el profesor ponga en práctica en el aula. En la tabla n°.3 se sintetiza, a manera de resumen, la relación de los elementos de la comunicación con los modelos educativos.

Tabla n°. 3: Relación de los modelos educativos con los elementos de la comunicación

Elementos de comunicación	Modelo conductista	Modelo humanista	Modelo constructivista	Modelo sociocrítico	Modelo sociocrítico
Emisor	El emisor es el educador que habla frente a un educando que debe escucharlo pasivamente. Es el que sabe, el que tiene el poder de la palabra. Por tanto, selecciona los contenidos del mensaje que él considera apropiado.	El emisor es el estudiante se da un aprendizaje por concienciación y acción. El alumno es el protagonista.	El emisor es el estudiante, es el principal actor en la construcción del conocimiento, el aprendizaje parte de lo simple a lo más complejo.	El estudiante es el emisor, el protagonista. Se toma en cuenta el proceso de cómo aprende y desarrolla su capacidad de transformación.	El protagonista es el estudiante. El educando promueve la construcción de un ambiente de aprendizaje que sea más significativo para el estudiante.
Receptor	Es el educando, “el que no sabe”, debido a que no se le reconoce otro papel que de receptor de la información.	El profesor acompaña al educando, es un facilitador del logro sobre la autonomía del educando.	El receptor en este modelo es el educador es un facilitador de los procesos de desarrollo cognitivos.	El docente es el receptor, el encargado de valorar el aprendizaje grupal.	Prevalece el docente como receptor, se intenta que los turnos de habla sean retomados principalmente por el educando.
Código	Es un lenguaje meramente técnico.	Un lenguaje menos técnico.	Lenguaje sencillo, explicación de conceptos y terminologías en un lenguaje más sencillo.	Lenguaje más estándar y más apropiado al nivel del estudiante.	Utilizan un lenguaje comprensible para ambos, menos riguroso, simple evitando los tecnicismos.
Canal	El medio por el cual se transmite el mensaje que en este caso se presenta por medio del dictado, la copia fiel y como estrategia evaluativa la memoria.	Se utiliza más el descubrimiento del aprendizaje por medio del trabajo colaborativo y lo lúdico.	Trabajo colaborativo. Comunidades de aprendizaje. Trabajo lúdico.	Trabajo participativo y colaborativo. Comunidades de aprendizaje. Trabajo lúdico.	Se promueve un ambiente de aprendizaje que promueve estrategias que permitan que el estudiante llegue por sus propios medios al conocimiento, las estrategias evaluativas son más participativas.

Mensaje	Es una comunicación vertical, se presenta autoritarismos por parte del docente y aprendiz se muestra pasivo.	Comunicación bidireccional. El currículo es la clave y actúa como mediador entre docente y discente. Se transforma en un caminar juntos	Comunicación interactiva y bidireccional.	Comunicación interactiva y bidireccional.	Es una comunicación horizontal, tanto el docente como el estudiante son los constructores del conocimiento. No existe el autoritarismo por parte del docente.
----------------	--	---	---	---	---

6. El discurso docente

Un discurso no solo es una vía en la que se transmiten mensajes, sino una actividad en la que se genera el significado. En el discurso, el docente activa la construcción de significados compartidos con el alumnado mediante el empleo de estrategias discursivas (Cubero M., Cubero R., Santamaría y De la Mata, 2008).

Calsamiglia y Tusón (2008) afirman que hablar de discurso es hablar de una práctica social, de una forma de acción entre las personas que se articulan a partir del uso lingüístico contextualizado, entendido esto desde la oralidad o la escritura. Por tanto, el discurso es un sistema de comunicación, así como un reconocimiento del papel que el lenguaje hablado juega en el proceso de la enseñanza y aprendizaje.

En el discurso juega un papel importante la comunicación y el lenguaje. Hay que tener en cuenta que el lenguaje hablado, la expresión oral, combina lo cognoscitivo y lo social; por tanto, el discurso es parte de la vida social y a la vez un instrumento que crea la vida social (Vygotski, 1979).

Desde el punto de vista discursivo, hablar o escribir no es otra cosa que construir piezas textuales orientadas a un fin las que se dan en interdependencia con la situación, es decir, las formas lingüísticas se ponen en funcionamiento para construir formas de comunicación y de representación del mundo.

Coll (1995) considera que el discurso es el mediador en el proceso de enseñanza y aprendizaje, es también, un proceso comunicativo que tiene lugar en un escenario social y cultural determinado. El discurso como parte integrante de la actividad conjunta en que se implican profesor y alumnos es uno de los instrumentos fundamentales que permiten negociar, contrastar, modificar y compartir de manera progresiva de tales significados.

En el discurso es muy importante tomar en cuenta el papel que tiene el lenguaje, puesto que este es esencial cuando se conoce la identidad del que lo usa. Cazden (1991) afirma que hay por lo menos tres lenguajes en el aula que se corresponden con distintas funciones lingüísticas: *lenguaje del currículo*, por medio del que se realiza la enseñanza y se muestra lo aprendido; *lenguaje de control*, mantenido por el docente; y *lenguaje de identidad*

personal, diferencias entre cómo y cuándo se dice algo. El discurso es, entonces, una serie de unidades del uso del lenguaje inherentemente contextualizadas.

El discurso docente es una secuencia coherente de enunciados que se pone al servicio de la formación del alumno. En este discurso predomina el componente verbal, el cual está vinculado con los elementos no verbales (gestos, posturas, miradas, entre otros) y paraverbales de la comunicación (lo que se dice de forma literal y de forma indirecta). Por medio del discurso, el profesor proyecta su visión del mundo y orienta el camino que conduce alumno. El lenguaje docente puede promover el desarrollo intelectual, emocional, moral y social del educando, según las metas que persiga o se proponga el profesor (Martínez, 2007).

El discurso del docente tiene como finalidad el desarrollo de las habilidades de pensamiento del estudiante y por consiguiente de su capacidad creativa. Este consiste en un proceso de significación como acción que relaciona significantes en una unidad mediante procesos simbólicos y por necesidades prácticas sociales; específicamente, con el propósito de formar y orientar a las nuevas generaciones en el conocimiento de la cultura y la sociedad para su actuación exitosa sobre ella. La sesión de clase de un docente se desarrolla mediante la secuencia de palabras organizadas en función de la motivación-asimilación del conocimiento ejercida por sus interlocutores. El maestro, sin embargo, puede incluir totalmente a los estudiantes en su discurso o, en una actitud autoritaria, puede imponerles el suyo desconociéndoles, ejerciendo una violencia epistémica (Giraldo, Rubio y Fernández, 2009).

Por su parte, Coll (1988) considera que el discurso en el aula tiene un carácter dialogal, conversacional. La interacción oral en el aula siempre se da como resultado de la compleja dinámica de los intercambios comunicativos que ocurren entre los propios alumnos y, especialmente, entre el profesor y los alumnos.

El discurso en el aula posee una organización que le es específica y que se refleja en un complejo sistema lingüístico, unas pautas de comportamiento propias y unas normas que regulan cada una de las actividades que se realizan en el proceso discursivo (Cerdán, 1998).

La estructura del discurso en el aula está altamente organizada, un discurso abierto permite que el alumno inicie la interacción, asuma roles que se consideran específicos a la figura del profesor y autoevalúe su propio trabajo. A veces el discurso didáctico es asimétrico o vertical,

debido a que solo el profesor ejerce el control en la comunicación, lo cual provoca una interacción unidireccional en el proceso de enseñanza y aprendizaje.

Sánchez, Rosales y Cañedo (1996) conciben el discurso como un acto comunicativo y como una experiencia de aprendizaje y comprensión, en el que es necesario el tiempo y la práctica profesional para la necesaria consolidación de las habilidades discursivas.

Por su parte, Cros (1996) afirma que una clase magistral debería de ser un género discursivo, dialógico, puesto que su eficacia didáctica reside en la capacidad de los profesores para organizar su discurso con el objetivo de enseñar y hacer comprender una serie de conocimientos, procedimientos y valores y, al mismo tiempo, interesar y estimular a los estudiantes en la materia, y así lograr mejores resultados.

En resumen, el discurso del profesor en el aula debe estudiarse con peculiaridades *sui géneris*, al relacionar el discurso del aula contextualizado obliga a concebirlo e investigarlo de manera diferente a cómo se estudia la actividad discursiva en otras actividades profesionales, dado que se podrían deslumbrar indicadores que permitan conocer la utilización de exigencias sociopsicológicas, didácticas y de oratoria (discursivas), así como un gran predominio de lo descriptivo por sobre lo explicativo.

6.1 Unidades de análisis del discurso en el aula

El discurso en el aula juega un papel relevante el papel que desempeñan los actores de ese proceso de comunicación en determinada situación, pues como afirma Otaola (2006) el discurso es una serie de unidades del uso del lenguaje inherentemente contextualizadas.

El análisis del discurso es el estudio de la conversación y el texto en su contexto. Lo primero a considerar en el análisis del discurso es recolección del objeto u objetos de análisis de datos *empíricos*, puesto que se parte del principio de que el uso lingüístico se da en un determinado momento, ya que responde a necesidades específicas de la realidad. Es por esto, que los datos se obtienen de un entorno espontáneo de aparición.

Edwards y Mercer (1988) afirman que la importancia del discurso, principalmente, el educacional radica, sobre todo, en su potencial como instrumento de negociación de representaciones previas del alumnado y sobre las que se van construyendo a lo largo de sus

interacciones. El análisis del discurso en el aula es instrumento importante que permite recoger de manera detallada la interacción entre los alumnos y el docente, tomando en cuenta el habla, entendida esta como una práctica social que construye realidades, identidades y pensamientos en determinado momento o situación.

Por su parte, Candela (1999) estructura el análisis del discurso de la manera siguiente: primero, se analiza el habla espontánea en situaciones naturales y no en experimentales; segundo, se trabaja con el contexto de habla y con su organización social, más que con su organización lingüística, tiene que ver con acción, construcción y variabilidad del discurso; tercero se estudia la organización retórica y argumentativa del habla cotidiana, pues se considera que para entender la naturaleza y función de las distintas versiones sobre un evento es necesario considerar las versiones alternativas como argumento; y cuarto, al análisis del discurso le interesa particularmente examinar cómo se relacionan y negocian, en el discurso, los temas como conocimiento y creencia, hecho y error, verdad y explicación, argumentación y narración, descripción de la realidad y significados compartidos.

Tener en cuenta las situaciones en las que se da el proceso comunicativo exige observar el marco en el que se elabora y se manifiestan las piezas discursivas. Según Calsamiglia y Tusón (2008) entre los métodos, técnicas y procedimiento de observación para describir y analizar el discurso predominan los que proporcionan la antropología o los que se vinculan con la sociología de la interacción tales como: la observación participante, las historias de vida, las grabaciones, las entrevistas, entre otros. El detalle del análisis es estrictamente lingüístico en el que se da la comprensión del fenómeno en los que los usos lingüísticos se entrelazan con otras actividades de las que también hay que dar cuenta. La unidad básica del análisis del discurso son los enunciados (producto concreto y tangible de un proceso de enunciación) realizado por un enunciador (destinatario) y destinado a un enunciatario en una determinada situación.

Los autores aquí mencionados (Edwards y Mercer, 1988; Candela, 1999 y Calsamiglia y Tusón, 2008) coinciden en que el análisis del discurso es estrictamente lingüístico en el que se toma como unidad básica a los enunciados realizado por un emisor y un receptor en determinado momento. En lo que refiere al discurso en el aula la interacción entre los

alumnos y el docente se debe de tomar en cuenta el habla, partiendo de que se presenta como una práctica social.

6.2 Las estrategias discursivas

En este estudio se entenderá por estrategias discursivas a determinadas formas técnicas particulares de conversación que los profesores emplean cuando intentan guiar la construcción de conocimiento de sus alumnos. Estas estrategias responden a la necesidad de construir la actividad del aprendizaje de los discentes en la dirección de las intenciones educativas (Mercer 1997 y 2001).

Van Dijk y Kintsch (1983) definen las estrategias discursivas en procesos comunicativos verbales y no verbales, y ambientes extralingüísticos le permiten al hablante dar a conocer el modo intencional de lo que comunica. El término discursiva se utiliza en sentido amplio, incluyendo al lado de lo estrictamente verbal (oral y escrito), otros lenguajes (cinésica, prosémica, musical, la imagen, etcétera) y los elementos cognitivos y contextuales necesarios para la producción y la interpretación.

Entendemos por estrategias de relación social aquellas que tienen por objetivo construir una imagen del interlocutor y del destinatario que facilite la interacción y atenúe los desequilibrios (de poder, de conocimientos, entre otros) entre los participantes, que pueden amenazar la fluidez de esta interacción (Castelá, Comelles, Cros y Vilá, 2006).

En resumen, las estrategias discursivas son las formas de conversación intencionales que están dirigidas a una meta o propósito, y evidencian las reglas particulares y obligaciones que rigen el trabajo en el aula. Por consiguiente, se entenderá por estrategia discursiva en el aula a la manera particular de hablar que tienen los profesores al guiar la construcción del conocimiento, las formas particulares de uso del lenguaje que permiten crear y transformar la comprensión compartida en una situación de comunicación entre dos interlocutores (docente-alumno) que parten de comprensiones o representaciones propias de aquello de lo que se habla cuando no coinciden entre sí (Edwards, 1995 y Wertsch, 1988).

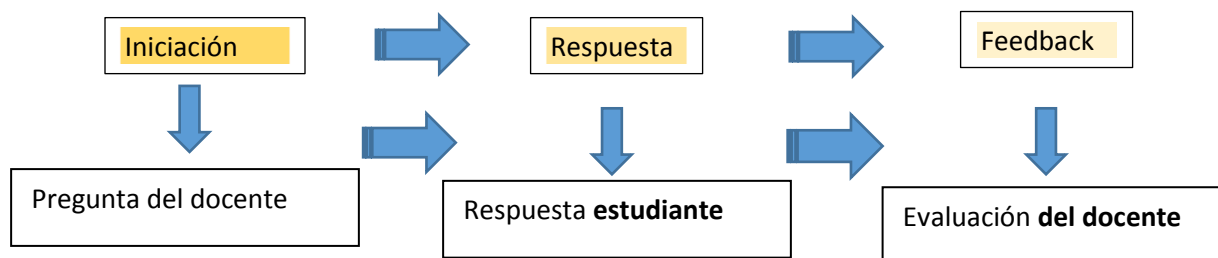
7. Las preguntas en el aula

Una estrategia discursiva por excelencia en el aula es el diálogo como una forma que favorece una comunicación efectiva en la situación del aula, lo cual facilita el proceso de la enseñanza y el aprendizaje. Burbules (1999) considera que el diálogo fomenta un clima participativo, puesto que el diálogo sirve de guía para un espíritu de descubrimientos, de tal manera que el tono característico del diálogo en el aula es exploratorio y fomenta la participación de los involucrados en la que se muestra una actitud de reciprocidad entre los participantes que promueve el interés, el respeto y cuidado mutuo, aún en los desacuerdos.

Las preguntas son claves para fomentar la participación en el aula y así generar un ambiente de confianza y acercamiento entre los implicados en el proceso enseñanza y aprendizaje. “El docente debe estar abierto a propiciar un espacio para el diálogo en la enseñanza que le permita expresar y crear comprensiones nuevas, reflexionar acerca de las normas éticas o políticas y dirimir las” (Burbules, 1999, p. 42).

En el contexto del aula es de saber que no solo el docente pregunta, sino también el estudiante, siempre y cuando el docente genere un ambiente de confianza o acercamiento. Cuando se utilizan las preguntas como estrategia discursiva se da la condición que ayuda a crear y a mantener una relación dialógica de respeto y de confianza entre el docente y el discente.

Edwards y Mercer (1988) hacen referencia a dos características particulares del diálogo en el aula: las estructuras IRF (Iniciación – Respuesta – Feedback) y el notable dominio de las preguntas del maestro. La IRF es una estructura en tres movimientos como se presenta en el cuadro siguiente:



El primer movimiento referido a la **iniciación** consiste en la pregunta emitida por el docente; el segundo, la **respuesta** corresponde a la dada por el estudiante y el último, que equivale a la evaluación; corresponde al **feedback**, es decir, la evaluación por parte del docente a lo emitido por el estudiante. Gabbiani (1991) manifiesta que hay casos en los que los maestros toman los aportes de los estudiantes que ellos consideran correctos y, por otro lado, desechan aquellas que piensan que no le aportan al tema que tratan. Edwards y Mercer (1988) además, afirman que existen algunas reglas implícitas para llevar a cabo el diálogo: el maestro es quien hace las interrogantes, el maestro conoce las participaciones y la repetición de las preguntas supone que las respuestas no han sido las correctas.

El tipo de preguntas que el profesor plantee en el aula determinará la estimulación que tendrá el estudiante para motivarlo a participar, según la forma que el docente interroge aportará los límites para la participación en el aula. “Las preguntas forman parte del armamento discursivo de que disponen los maestros para controlar temas de discusión, dirigir el pensamiento y acción de los alumnos y establecer los límites de la atención compartida, de la actividad conjunta del conocimiento común” (Edwards y Mercer, 1988, p. 62).

Las preguntas en el aula se plantean con el fin de poner al alumnado ante la necesidad de elaborar una respuesta que implique poner en juego como está procesando el aprendizaje. Morata y Rodríguez (1997) afirman que “cuantas más preguntas hace el profesor, menos hacen los alumnos, lo que contrasta con la idea de que las preguntas del profesor son modelo y estímulo para las preguntas de los alumnos” (p. 156).

Las interrogantes en el aula han jugado un papel importante en el aprendizaje, además que permiten mantener el interés por parte de los discentes, para lo cual el docente debe de tener como estrategia cuál es la mejor pregunta que le permita generar en los alumnos el razonamiento que contribuya de mantener significativa en el proceso cognitivo.

Las preguntas son de vital importancia en el aula además de estimular conocimientos previamente adquiridos por los discentes están funcionan como reguladoras en el proceso

enseñanza y aprendizaje debido a que sirven como guía para conducir las metas a las que se quiere llegar y son el puente crucial hacia el conocimiento. Borgobello, Peralta y Roselli (2016) señalan que en:

Las clases universitarias, tanto teóricas como prácticas, las preguntas constituyen una fuente de análisis que permite identificar las características propias de cada instancia de enseñanza y, en consonancia con lo antes dicho, el nivel de participación de los estudiantes en las clases (p. 9).

Favorecer el cuestionamiento en el aula de clase a partir de la interacción social posibilita la negociación de significados, que a su vez implica un intercambio permanente de preguntas como fuente del conocimiento humano y como actividad fundamental de la ciencia (López, Veit, Araujo, 2014, p. 118). Las preguntas en el aula tienen una intencionalidad la que puede ser: control de conocimiento; exploración de los contenidos, cuando se buscan conocimientos previos; como manejo de contenido, mantención de buen clima en el aula y reguladoras del aprendizaje. Las preguntas del profesor tienen la virtud de llamar la atención de los alumnos, fomentar la participación, discusión y, en definitiva, aumentar el nivel del aprendizaje (Morata y Rodríguez, 1997).

Todos estos autores consideran que las preguntas en el aula en primera instancia están subordinadas por el principio de cooperación por partes de los actantes (profesor - alumno), el docente tiene como reto propiciar un ambiente que promueva la participación, para lo cual las preguntas que este realice son claves para dar apertura de un diálogo en doble dirección, es decir, en una relación de simetría que promueva la construcción del proceso enseñanza y aprendizaje de una manera exitosa.

7.1 Los tipos de preguntas en el aula

La clasificación de las preguntas en el aula se realiza desde diferentes perspectivas Sander (1996), por ejemplo, expone siete tipos de interrogantes, estas son:

1. *Las preguntas memorísticas* se formulan con la intención de que el alumno recuerde o identifique la información, ejemplo ¿Cómo se llaman las flores cuándo los pétalos van juntos?

2. *Las preguntas de traducción* son las que se le solicitan al estudiante que cambie la información recibida a otra forma de comunicación o lenguaje por ejemplo ¿Este tipo de lente dibujado en la pizarra es cóncavo o convexo?
3. *Las preguntas de interpretación* se caracterizan porque el estudiante debe relacionar hechos, definiciones, destrezas, entre otras, para su respuesta, un ejemplo es ¿Por qué ponen cloro en el agua?
4. *Las preguntas de aplicación* están pensadas para que los estudiantes transfieran los principios o teorías a situaciones concretas para su resolución, ejemplo: sabiendo la superficie de un círculo ¿Cómo podemos saber cuál es el radio?
5. *Las preguntas de análisis* exigen la solución de un problema a la luz del conocimiento de las partes, haciendo uso de dos procesos de razonamientos, esto es, la deducción y la inducción: En el poema *Cantos de Esperanza* de Rubén Darío ¿qué temática sobresale según las metáforas emitidas?
6. *Las preguntas de síntesis* invitan al estudiantado a la creación de pensamientos originales, a la creatividad imaginativa, por ejemplo: ¿Cómo sería la vida en el planeta martes?
7. *Las preguntas de evaluación* invitan al estudiante a hacer juicios de acuerdo a determinados criterios. Por ejemplo: Si medimos una mesa con diferentes unidades, ¿Creen que cambia el área? (Colás, 1984).

Por su parte, Escudero (s.d) en Soto (2001) propone igual siete tipos de preguntas:

1. *Las preguntas totales*, estas son las que tienen respuestas cerradas: sí o no.
2. *Las preguntas parciales* conocidas también como inquisitivas, estas implican una restricción del campo para la respuesta y se subdividen en: *causales* ¿Por qué?; *finales* ¿Para qué?; de lugar ¿Dónde?; de tiempo ¿Cuándo?, *modales* ¿Cómo?, de motivo ¿Con qué? Y las de persona ¿Quién?
3. *Las preguntas interrogativas* con subordinación, la interrogación está subordinada a una frase de otra modalidad.
4. *Las preguntas indirectas* con sentido de cuestionamiento, estas son frases que no aparecen en la interrogativa de manera expresa, pero se entienden por el contexto que tienen un sentido de cuestionamiento.

5. *Las preguntas o frases incompletas*, es un acto equivalente a la pregunta, puede ser un test, frases incompletas (final eludido para ser completado).
6. *Las preguntas en formas de ecuaciones algebraicas*, esto es, las incógnitas son signos de lugar vacío, cuya respuesta es su complemento.
7. *Las que se realizan como instrucciones o actividades experimentales* socializadores, no son preguntas directas, sino que son condiciones producidas por un experimento, tienden a dar una respuesta o resolución de problemas (Soto, 2001).

En otra línea, Lago (1990) trata de distinguir entre las preguntas que invitan a los alumnos a participar como entes activos que se involucran en el conocimiento y los que buscan confirmar una información prefijada, así clasifica entre buenas preguntas y las malas preguntas. Entre las preguntas malas destaca *las preguntas retóricas*, es decir, aquellas que no buscan una respuesta, se trata de un recurso estilístico del discurso, *las preguntas cerradas*, aquellas que presuponen la respuesta correcta o *las oraciones enunciativas usadas como preguntas*, no buscan información sino una simple confirmación.

Por otro lado, las buenas preguntas son las llamadas *preguntas exploratorias e investigadoras* son interrogantes abiertas que posibilitan y motivan al oyente a dar su propia respuesta, contrarias a las respuestas esperadas o determinadas.

Por su parte, Sinclair y Coulthard (1975) citados por Moix (2005) establecen dos categorías de preguntas: ***la pregunta requerimiento*** estas se encuentra, sobre todo, en la secuencia I-R-F (Iniciativa-Reacción/Réplica *Feedback*) en ellas el profesor invita al alumno a producir un enunciado previstos o sujetos a su evaluación. Por un lado, el profesor finge ignorar una respuesta con el fin de afianzar conocimiento, por tanto, permite que el alumno conteste. El alumno en este tipo de preguntas tiende a la repetición del contenido dado por el docente así reproduce enunciados mínimos pocos creativos. La otra clasificación que realizan son ***las preguntas alarma*** la cuales tienen como fin llamar la atención de los alumnos. El docente invita al alumno a dar una respuesta. Estas se subdividen en las que son preguntas producto de la incomprensión o desconocimiento y las preguntas que son fruto de la sinceridad. Por ejemplo, el profesor no ha entendido bien algo y quiere que el alumno se lo repita, o tiene curiosidad por conocer algunos detalles de algún tema que es nuevo para él.

Las preguntas son un recurso utilizados por los docentes para fomentar la participación de sus estudiantes, es importante evaluar constantemente cómo se procesa el aprendizaje y si el docente está cumpliendo con lo que tiene planeado. Según Godoy (2015), “en la interacción producida en el aula entre el docente y estudiantes es primordial que se logre el aprendizaje esperado y una de las estrategias didácticas para lograrlo son las preguntas, pues permiten el desarrollo de habilidades en los estudiantes” (p.61).

Las preguntas son necesarias en el aula para la construcción del aprendizaje. Godoy (2015), plantea que la pregunta pedagógica influye en el desarrollo de los procesos mentales de los estudiantes, por consiguiente, el constante diálogo por medio de cuestionamientos incide de manera positiva en la comprensión de los estudiantes, para lo cual es importante que las preguntas que formula el docente sean emitidas con el fin de evaluar cómo se va dando en el puente cognitivo entre los saberes previos y el conocimiento nuevo.

En esta investigación se trabaja con la clasificación de los tipos de preguntas que propone Athanasiadou (1991) en Coscia (2013) cuya clasificación se basa en las intenciones del emisor y la función de las preguntas, la selección de esta taxonomía se debe, en principio, porque son las que se prestan más para agruparlas de manera más funcional en el discurso docente así ese autor caracteriza cuatro tipos:

a) Preguntas de información (*information questions*), uno de los interlocutores busca conocer una respuesta para él desconocida que supone que el otro interlocutor sí conoce, estas preguntas buscan indagar los saberes previos de los interlocutores, experiencias que el receptor desconoce.

b) Preguntas retóricas (*rethorical questions*), uno de los interlocutores intenta captar el interés y brindar información, estas formas interrogativas no requieren respuesta del otro interlocutor. Los docentes utilizan estas preguntas con el fin de focalizar y mantener la atención de los estudiantes, para facilitar la comprensión y para brindar información nueva, el docente intenta hacer énfasis en aspectos que considera centrales y se adelanta a las preguntas que los estudiantes le podrían hacer.

Ejemplo:

P: A veces las personas cuando están conversando (...) vos te quedás, y comenzás a hablar y hablar y de repente te quedas callado, y después todos se quedan viendo y como quien dice *¿Y ahora qué hacemos? II ¿Y ahora adónde vamos? ¿Y ahora que va a decir?* No podemos conocer realmente lo que la otra persona está pensando sobre lo que estoy hablando.

c) Preguntas evaluativas (*examination questions*), el emisor no busca una respuesta que él desconoce, sino que intenta averiguar si el otro interlocutor conoce o no esa respuesta. Se usan principalmente con finalidades didácticas. Este tipo de preguntas estimulan la participación de los estudiantes, permiten a los docentes verificar la comprensión de los conceptos que se están trabajando y de conceptos trabajados previamente, además favorecen la construcción de puentes cognitivos.

Ejemplo:

P: ¿A qué se refiere sucesión de turnos si la conversación se da entre dos o más personas?

A1: Cada uno tiene su turno para hablar.

P: Correcto, Luis. Cada uno tiene el turno de...

A3: Hablar.

P: Dialogar, de conversar. Eso lo vamos a ver ahorita en las normas.

d) Preguntas indirectas (*indirect requests*), el emisor trata de evitar tomar un rol dominante, intenta inducir al otro interlocutor a actuar. Son pedidos de acción que trasladan la iniciativa del emisor al destinatario. Estas son frases que no aparecen en la interrogativa de manera expresa, pero se entienden por el contexto que se solicita que el receptor actúe.

Ejemplo:

P: ¿Está haciendo frío?

A: Profe, cierre la ventana.

En definitiva, del tipo de preguntas que utilice un docente le permitirá conducirse hacia dónde quiere llegar. Es importante que los maestros tomen en cuenta las respuestas de los alumnos o las reacciones, para lo cual es importante dar lugar y espacio suficiente para que los discentes reflexionen y así evitar el monólogo del docente. Promover la participación activa es incentivar el aprendizaje profundo, aquel que los encausa hacia las competencias o retos que les depara la vida en sociedad.

8. La pragmática y los actos de habla

Es muy importante tomar en cuenta que cuando se produce un enunciado se origina una intencionalidad, se enuncia un hecho, el cual está dirigido en determinada situación en el que la pragmática juega un papel relevante. Se entiende por pragmática al estudio de los principios que regulan el uso del lenguaje en la comunicación, es decir, las condiciones que regulan tanto el empleo de un enunciado concreto por parte de un hablante en una situación comunicativa concreta, como su interpretación por parte del destinatario. Intenta construir una teoría que explique la interconexión entre los diferentes tipos de procesos que hacen posible la comunicación humana: por un lado, la codificación y decodificación, y por otro, las inferencias (Escandell, 2006).

Por tanto, para entender el uso del lenguaje en un acto comunicativo es preciso tomar en cuenta todos los elementos que intervienen: el emisor, la condición comunicativa, el destinatario y las inferencias.

La pragmática se encarga de estudiar la relación entre la lengua y todo lo que en ella implica, todo lo que hace posible que la interacción sea efectiva, esto es: codificación, decodificación e inferencias (Fuentes, 2000). Dicho de otro modo, desde el punto de vista pragmático cada unidad lingüística debe interpretarse en función de la relación que se establece entre enunciado – contexto – interlocutores. En suma, desde el enfoque pragmático se analiza como los hablantes producen e interpretan enunciados en situaciones tomando como referencia los enunciados producidos en el momento, por tanto, se consideran relevante los factores extralingüísticos que determinan el uso del lenguaje.

8.1 El discurso y la pragmática

El discurso emitido en una situación determinada no implica solamente la adquisición y dominio del sistema lingüístico, sino que debe de tomar en cuenta una dimensión pragmática, la cual tiene como fin específico la adquisición y la puesta en práctica de formas precisas de comportamiento comunicativo en contexto específico.

Discurso y pragmática son términos inherentes en sí mismos. Calsamiglia y Tusón (2007) afirman que al abordar el discurso significa adentrarse en el entramado de las relaciones

sociales, de las identidades y los conflictos es, por tanto, “entender cómo se expresan los diferentes grupos culturales en un momento histórico, con unas características socioculturales determinadas” (p. 2). Por tanto, la pragmática se encarga de darle sentido al discurso tomando en cuenta el contexto comunicacional.

8. 2 La teoría de los actos de habla

Los actos de habla están estrechamente vinculados con la pragmática debido a que responden a determinados enunciados que responden a una realidad en concreto, es decir, a un contexto. La teoría de los actos de habla se inició a partir de los años sesenta por el filósofo británico Austin (1962) y fue desarrollada posteriormente por su seguidor Searle (1969). Es una teoría pragmática que surgió con la hipótesis de que la unidad mínima del lenguaje no solo tiene como función ser un enunciado o una expresión, sino que además realiza determinados actos o acciones tales como enunciar, plantear preguntas, ordenar, describir, explicar, agradecer y felicitar. Se entiende por acto de habla a la unidad básica o mínima de la comunicación lingüística que conlleva en sí la producción de un símbolo (Lozano, 2010).

Alcaraz (1996) afirma que los actos de habla constituyen una de las propuestas más originales para describir el lenguaje en acción y su aparición supuso el correctivo sociolingüístico necesario a la lingüística formalizada de los años sesenta y ochenta.

El lenguaje oral es el medio por el cual los seres humanos se comunican, en esa comunicación se cumplen funciones las que dependen de la intención de lo que el hablante quiere transmitir esto lo hace por medio de actos de habla con los cuales se puede preguntar, afirmar, conceder, indagar, ordenar, llamar la atención, entre otros cuando se emite alguno de estos actos de habla se espera una reacción por parte del interlocutor. Alcaraz (1996) afirma que cualquier enunciado (una invitación, una orden, una amenaza, entre otras) puede llegar a entender, en un análisis posterior, todo el significado de la comunicación. Un acto de habla se crea cuando un emisor dirige un enunciado X a un receptor en un determinado contexto, cuando un hablante emite un enunciado produce un acto de habla. La unidad de comunicación lingüística incluye, por tanto, actos lingüísticos, es así que Díaz (2001) afirma que el acto de habla podría definirse como la unidad básica o mínima de comunicación lingüística.

8.3 Clasificación de los actos de habla

En esta parte se presenta los aspectos primordiales de la teoría de los actos de habla desde la perspectiva de diferentes autores (Austin, 1962; Vendler, 1972; Ballmer y Brennenstuhl, 1981).

Austin (1962) distinguió la teoría de los actos de habla a partir del nivel léxico en los llamados verbos locutivos. Distinguió cinco clases de verbos que corresponden a los cinco grandes grupos de actos de habla:

1. Los actos *veredictivos* se caracterizan por expresar un veredicto, el que consiste en cualquier estimación sobre un hecho determinado, se conectan con la noción de verdad o falsedad, sensatez e insensatez, justicia e injusticia y con verbos performativos como: ordenar, mandar, advertir o aconsejar.
2. Los actos *ejercitivos* se vinculan con el ejercicio del poder, influencias o derechos, estos consisten en dar una opinión a favor o en contra de una determinada acción, por tanto, hay un ente o individuo que permite o prohíbe a otros que realicen determinados actos se detectan en los verbos performativos: ordenar, mandar, aconsejar o advertir.
3. Los actos *comisivos* comprometen al hablante a llevar a cabo una determinada acción, aunque incluyen, además, anuncios o declaraciones de intencionalidad, que no necesariamente constituyen una promesa, estos se identifican en los verbos: prometer, proponer, dedicarse a, pretender, entre otros.
4. Los actos de *comportamiento* están relacionados con actitudes y con la conducta social, por tanto, se vislumbran en los verbos: agradecer, felicitar, bendecir, disculpar y desafiar.
5. Los actos *expositivos* implican la exposición de opiniones, la conducción de argumentos y la clasificación de usos y referencias, expresan cómo articula en el discurso la contribución por parte del hablante se identifican en los verbos: insistir, negar, afirmar e ilustrar.

Por su parte, Vendler (1972) matiza y completa la propuesta de Austin e incorpora dos nuevos tipos de actos de habla, estos con: los *operativos* e *interrogativos*, los primeros se identifican en los verbos: ordenar, designar o decretar; y los segundos, en preguntar o interrogar.

8. 4 El acto ilocutivo

El acto *ilocutivo* se refiere al significado que tiene un enunciado, es la intención con la que se transmite una información. Un acto ilocucionario se realiza cuando es necesario determinar de qué manera se está empleando la locución, puede que se esté preguntando, respondiendo, brindando información, dando una advertencia, enunciando un concepto, dando sentencia, concertando una entrevista, entre otros.

Cuando se realiza un acto ilocutivo se emplea como medio el habla, pero es muy importante tomar en cuenta el contexto en el que se da el habla, pues no es lo mismo hacer una pregunta que dar una afirmación, por ejemplo: *¿Estás en clase?, estás en clase*. En el primer enunciado se pregunta si el sujeto está en el aula y en el segundo, se afirma (de manera satisfactoria) que el individuo se encuentra en el salón de clase. Fuera de una situación los actos mencionados no son claros, pues se puede tomar, en una conversación oral, como una fuerza de pregunta o se toman como afirmación.

Searle (1976) clasifica los actos ilocucionarios como asertivo o representativos, directivos, compromisorios, expresivos y declarativos:

Los asertivo o representativos estos actos comprometen al hablante a expresar la verdad de la proposición enunciada, solo pueden valorarse mediante su condición de verdad o falsedad; La dirección psicológica expresada es de creencia, estos se identifican en verbos como: insistir, predecir, anunciar y afirmar.

Los *directivos* están vinculados con una acción realizada por el receptor a solicitud del emisor. La condición de sinceridad es la de deseo y el contenido proposicional es siempre que el oyente lleve a cabo una acción futura. El vector de adaptación se orienta desde el mundo a las palabras y la condición de sinceridad, es la voluntad de querer. Un acto directivo es una acción futura. Se identifican en verbos como preguntar, pedir o solicitar, exigir, mandar, encargar, recomendar, invitar, prohibir y ordenar.

Los *compromisorios o comisivos* su función es comprometer al hablante con una acción futura determinada. El contenido proposicional es siempre que el hablante realice una acción futura. Cumple como función que se orienta del mundo a las palabras, la condición de

sinceridad comporta la intención de ejecutar el acto. Se identifica en: jurar, ofrecer, aceptar y prometer.

Los *expresivos*, el propósito ilocutivo consiste en expresar el estado psicológico especificado en la condición de sinceridad sobre un estado de cosas especificado en el contenido proposicional. En estos actos no hay dirección de adecuación, ya que el hablante no trata de que el mundo se adecue a las palabras ni de que las palabras se adecuen al mundo; tiene que ver con el estado psicológico relativo al contenido preposicional, forman parte de este: felicitar, lamentar, agradecer, perdonar o pedir disculpa.

Los *declarativos*, la característica definitoria de los actos declarativos es que, si se producen con éxito, traerán consigo la responsabilidad entre el contenido preposicional y la realidad, es decir, garantizan que el contenido proposicional se corresponda con el mundo. La dirección de adecuación es tanto de las palabras hacia al mundo como del mundo hacia las palabras. Tienen como función intentar cambiar una situación: vetar, sentenciar y juzgar. Su ejecución determina la correspondencia entre el contenido proposicional y un estado en el mundo, por tanto, se identifica en verbos como casar, declarar, nombrar y despedir.

Por su parte, Habermas (1987) considera que la clasificación de Searle presenta problemas que caracterizan la fuerza ilocutiva por medio de las relaciones de un actor con el mundo de estado de cosas existentes. Esta caracterización no es posible en el caso de los actos declarativos, ya que cuando un hablante crea hechos institucionales, no establece relación con el mundo objetivo, de modo que actúa de acuerdo a con las ordenes legitimadas o reglamentadas en el mundo social al tiempo que inicia nuevas relaciones interpersonales. Como resultado de lo antes dicho, Habermas propone una nueva clasificación:

Actos *imperativos*, el hablante se refiere a un estado que desea ver realizado en el mundo objetivo, de tal modo que trata de mover al oyente a producir ese estado. El rechazo de un imperativo implica normalmente el rechazo de una pretensión de poder y no se basa en una crítica, es expresión de una voluntad.

Acto de habla *constatativos*, el hablante se refiere a algo en el mundo objetivo, de tal modo que reflejan un estado de cosas. Al negar este tipo de actos, el oyente cuestiona la pretensión de verdad que el hablante plantea con la proposición que afirma.

Actos de habla *regulativos* consiste en que el hablante se refiere a algo en un mundo social común, al establecer una relación interpersonal que sea reconocida o legitimada.

Actos de habla *expresivos*, el hablante se refiere a algo que pertenece a su mundo subjetivo.

Acto de habla *comunicativos* se relacionan con los actos regulativos que sirven a la organización del habla, se definen por su relación reflexiva con el proceso de comunicación.

Los actos de habla *operativos* designan la aplicación de reglas de construcción, se pueden identificar en verbos como inferir, identificar, calcular, clasificar, caracterizar, entre otros. Sirven para describir aquello que se hace cuando se construyen expresiones simbólicas correctas.

A continuación, se presenta la denominación de los diferentes actos de habla que proponen los autores antes mencionados:

Tabla n°.4 Los actos de habla según los teóricos

Austin	Vendler	Searle	Habermas	Bach y Harnish
Expositivos	Expositivos	Asertivo /Representativos	Constatativos	Constatativos
Comisivos	Comisivos	Comisivos/compromisorios		Comisivos
De comportamiento	De comportamiento	Expresivos	Expresivos	De reconocimiento
Ejercitivos	Interrogativos	Directivos	Imperativos	Directivos
	Ejercitivos			
Veredictivos	Veredictivos	Declarativos	Regulativos	Veredictivos
			Operativos	Efectivos
	Operativos			
			Comunicativos	

Habermas (1979) afirma que la clave de la transmisión convincente de la experiencia del docente está en la fuerza ilocutiva de sus actos de habla.

En esta investigación se trabajará con la propuesta de los actos ilocutivos de Searle (en Bertucelli, 1996) quien los resume de la manera siguiente:

Tabla N°. 5 Los actos ilocutivos según Searle

Actos de habla	Definición	Frases vinculadas
Los asertivos o representativos	Expresan la creencia del hablante de lo que se dice es verdad, de modo que son evaluables según la dimensión verdadero/falso, es decir, al expresar una creencia se realiza una condición de sinceridad.	En este tipo se encuentran las aseveraciones, insistencias, predicciones, afirmaciones, anuncios y suposiciones.
Los directivos	Expresan el deseo del hablante en relación a una acción que se encuentra especificada en el contenido de la proposición; en otras palabras, constituyen intentos en diferentes grados de intensidad de lograr que el receptor realice algo.	En este grupo se encuentran las solicitudes, preguntas, órdenes, prohibiciones y recomendaciones.
Los compromisorios	Expresan la intención del hablante, en diversos grados, de comprometerse en una acción futura, ya sea sin precondiciones o sujeto a la respuesta favorable del interlocutor	Responde a las promesas, juramentos, aceptaciones y acuerdos.
Los expresivos	Manifiestan sentimientos, emociones, estados y/o actitudes psicológicas en relación a cierto evento, ya sea de pesar, alegría, molestia, etc.	Agradecimientos, felicitaciones, condolencias, expresiones de alegría, rabia, quejas o remordimiento pertenecen a este grupo.
Los declarativos	Son actos realizados en contextos institucionalizados o ritualizados como los procesos legales, como abrir una sesión.	Acuerdos, decretos y asignaciones.

El acto ilocutivo hace referencia a la utilización de reglas al momento de ser enunciadas estas se dividen en las regulatorias y constituidas, las primeras agrupan las relaciones interpersonales, y las segundas, son reglamentadas un ejemplo de esto son los deportes, en el que ya las reglas del juego están previamente establecidas. En el acto ilocutivo la significación y la intención son relevantes en el momento de la interacción comunicativa entre un emisor y un receptor, pues el emisor al transmitir una idea lleva consigo un componente de significado o propósito, el significado depende del efecto que quiera lograr en el receptor. La significación es importante, por lo que conlleva a que los hablantes lleguen a común acuerdo de lo planteado.

8. 5 La escala en los actos de habla

La teoría de los actos de habla se interesa por los enunciados que emiten un determinado hablante para dirigirse a un oyente en determinada situación. Un acto de habla está inherente en distintos actos de habla, además del acto ilocutivo mencionados anteriormente. Austin

(1962) señala los actos locutivos y perlocutivos, los cuales están incluidos en los mismos actos ilocutivos.

8.5.1 El acto locutivo

El acto locutivo consiste en decir algo sobre de determinado tema o asunto, este se divide en: *acto fonético* (emisión de un ruido), *acto fático* se refiere a la emisión de términos o palabras. Es decir, comprende la gramática, el vocabulario y la entonación. Y el *acto rético* consiste en usar los términos o palabras con sentido y referencia establecidas. Este se refiere al discurso indirecto, no es posible realizar un acto rético sin hacer referencia a algo o alguien o sin nombrarlo.

8.5.2 El acto perlocutivo

En cuanto al acto perlocutivo está relacionado con el efecto que produce el emisor en el receptor en determinado contexto. El propósito de este acto es manipular, persuadir o convencer; busca que el interlocutor acepte o rechace el mensaje del emisor, por tanto, este influye en los sentimientos, pensamientos y acciones del receptor, es decir, que son efectos de los actos ilocutivos.

Los tres actos se realizan de manera simultánea, pues cuando se emite algo se está diciendo con determinado propósito y, por tanto, se produce un efecto. Esto se puede resumir de la manera siguiente: el acto locutivo, posee significado, el acto ilocutivo posee fuerza y el perlocutivo logra efectos. Grice (1975) afirma que, en todo acto comunicativo, los participantes deben cumplir con ciertas condiciones que le permitan al discurso ser inteligible, de modo que la comunicación sea exitosa.

8.5.3 Actos de habla directos e indirectos

En el habla cotidiana se producen situaciones complejas de modo que la fuerza locutiva, algunas veces no coincide directamente con la fuerza ilocutiva, y esto conlleva a que lo dicho no provoque el efecto deseado y por esto se origina una segunda clasificación: los actos de habla directo e indirecto.

En los **actos directos** la intención del emisor se entiende claramente., así se presenta que el acto locutivo (lo dicho) coincide con el acto ilocutivo (la intención). Por tanto, se muestra una relación directa entre su estructura lingüística y su función Gleason y Ratner (1999) definen estos actos como “aquellos que emplean las formas sintácticas habituales para codificar las funciones lingüísticas usuales para las que están específicamente diseñados” (p. 308). Por su parte, Searle (1969) manifiesta que los casos más simples de significados son aquellos en los que el hablante emite una oración y quiere decir exactamente lo que dice. En estos casos el hablante intenta producir un cierto efecto ilocucionario en el oyente, e intenta producir este efecto llevando al oyente a reconocer su intención de producirlo o en virtud del conocimiento que tiene el oyente de las reglas que gobiernan la emisión de la oración.

Así cuando un docente le solicita a un estudiante: *Te dije que te sientes/ sentés*. Lo que realmente el docente está dando es una orden y, por tanto, no se debe de discutir se debe de actual. Sin embargo, en otras ocasiones se habla de manera indirecta para “suavizar” el mensaje, esto es, los **actos indirectos**, los que se identifican en las insinuaciones, las indirectas, el lenguaje metafórico. Una clase importante de tales casos es aquella en la que el hablante emite una oración, dice lo que dice, pero también quiere decir algo más, por ejemplo: cuando un profesor le dice a un estudiante: *Te mirarías muy bonito sentadito*. Este enunciado se emplea de forma irónica, pues se le solicita al oyente que se siente, este se trata de un acto de habla indirecto, pues no existe una relación directa entre la forma lingüística (oración declarativa) y la función de solicitar.

Los actos indirectos también se pueden presentar en forma de preguntas ¿podrías prestarme tu cuaderno? Aquí no se demanda una información, sino que se lleva a cabo una solicitud. En tales casos es importante enfatizar que la emisión se intenta como una petición, esto es, el hablante intenta producir en el oyente el conocimiento de que se le ha hecho una petición, e intenta producir este conocimiento llevando al oyente de reconocer su intención al producirlo. El problema planteado por los actos indirectos es el problema de cómo es posible que el hablante diga una cosa y la que quiera decir es otra, pero también ocurre que quiera decir algo más. El problema se torna complicado por el hecho de que algunas oraciones parecen ser casi convencionalmente usadas como petición indirecta (Searle, 1969).

Los actos indirectos no pueden ser entendidos de forma literal, es preciso tomar en cuenta el contexto, fuera de este la fuerza ilocutiva no tiene ninguna correlación directa con la forma o el significado de la oración, por tanto, “debe dársele una caracterización veritativamente condicionada y distintiva de tipo general” (Díaz, 2001).

La interpretación realizada por el oyente del acto producido por el hablante resulta fundamental de modo que uno de los aspectos que se habrá de tener en cuenta en la descripción del acto ilocutivo.

8.5.4 Los actos de habla en el contexto educativo

Los actos de habla son una de las vías más importantes a través de las cuales los profesores ejercen influencias sobre sus alumnos: controlan el dominio sobre los conocimientos de la disciplina, dan órdenes para que se lleven a cabo ciertas acciones, indagan lo que los alumnos conocen sobre algún tema, solicitan que corroboren lo dicho por el profesor, que comuniquen inferencias a partir de teorías y prácticas, confirman o desconfirman a los alumnos en sus convicciones. (De la Cruz, Baudino, Caino, Ayastuy, Ferrero, Huarte, Palacio, Reising, Scheuer y Siracusa, 2000).

Las intervenciones son acciones o movimientos comunicativos —actos de habla— que están jerarquizadas al interior de intercambio y que pueden ser de dos tipos (De Roulet 1991):

a) **Acto directo** es la intervención que estructura el intercambio, señalando las condiciones de cierre del mismo. Desde una perspectiva sociolingüística, quien inicia y quien cierra cualquier intercambio verbal, en contextos fuertemente estructurados, es el interlocutor que posee poder social sancionado o formal. El acto director de una intervención tiene una posición inicial y predictora de la intervención del segundo interlocutor.

b) **Actos subordinados** y “hechos de la interacción”. Al igual que el acto director, los actos subordinados se reconocen al interior de la estructura del intercambio. Los “hechos de la interacción” son de carácter no lingüístico, que están fuertemente subordinados de modo pragmático y funcional a la intervención inicial.

Austin sostuvo que la palabra es una acción realizativa, distinguiendo que estas acciones son: locucionarias, el acto mismo de decir algo; ilocucionarias, que tiene fuerza convencional lo

que se ejecuta al decir algo, y perlocucionarias, lo que se produce o logra al decir algo (Austin 1982).

Una de las clasificaciones de actos de habla más utilizada y ya clásica entre los estudiosos de la pragmática de lenguaje es la de Searle (1979) quien establece cinco categorías: (a) Representativas, donde la palabra da cuenta del mundo que describe. (b) Directivas: el hablante pretende que el “mundo” encaje en sus palabras; (c) Conmisivas, donde el hablante se compromete, en diversos grados, a la ejecución de una acción futura; (d) Expresivas, donde el hablante manifiesta determinado estado psicológico sobre una determinada situación; y (e) Declarativas, donde el hablante, en su habla hace efectiva la acción.

Echeverría (2006) reelabora la propuesta de Searle y señala que hay tres actos lingüísticos básicos: Afirmaciones, orientadas a describir el mundo; declaraciones, orientadas a generar mundo y Promesas, que es el acto lingüístico que posibilita la coordinación de acciones con otros. En una conversación todos estos actos lingüísticos se articulan para generar la realidad que abre o cierra posibilidades de acción en los interlocutores.

Afirmar, explicar, preguntar, responder y evaluar son los actos de habla más comunes en la educación escolar institucionalizada de niños y adolescentes, dados sus propósitos instruccionales (Villalta 2000).

La lingüística interaccional y la etnografía de la comunicación, llevadas al estudio de la interacción didáctica de sala de clase, permiten reconocer seis niveles de la comunicación en sala de clase:

- 1) el espacio-tiempo que define al suceso interactivo de la clase; 2) al interior del cual se desarrollan las fases de la clase, en los tres grandes momentos: inicio, desarrollo y cierre; 3) al interior de cada fase hay secuencias temáticas, que refieren a los temas o estrategias que emplea el profesor, y están constituidas por el cuarto nivel de análisis, 4) intercambios, esto es, unidades dialogales orientadas hacia el logro de satisfacción o acuerdo entre interlocutores; pueden ser pares, simples y complejos, según la cantidad de intervenciones con se llegue al acuerdo mutuo; los intercambios están compuestos por 5) intervenciones de cada interlocutor, que describen en intercambio desde el inicio hasta el cierre; a su vez están constituidas 6) actos de habla, correspondientes a la unidad mínima de la gramática

conversacional, cuyo valor ilocutorio y perlocutorio es definido por su función en el intercambio. (Villalta, Martinic y Guzmán, 2011).

De la Cruz , Baudino, Caino, Ayastuy, Ferrero, Huarte, Palacio, Reising, Scheuer, y Siracusa (2000) delimitaron 15 actos (comunicativos) de habla presentes en el discurso docente universitario:

1. Exposición oral: Desarrolla un contenido temático a través de conceptos, enunciando procedimientos, técnicas, metodologías.

2. Exposición usando recursos didácticos: Por ejemplo, incorpora el uso de esquemas, transparencias, ejemplifica con su propio cuerpo, dibuja, resuelve problemas en pizarrón, ejecuta o hace la demostración de un movimiento utilizando el cuerpo.

3. Relaciona: Identifica sobre qué cuestiones se establecen las relaciones que son explicitadas. Por ejemplo, entre conceptos, entre la teoría y la práctica, entre ambas y lo observado.

4. Sintetiza: Sintetiza lo expuesto o comunicado por él mismo en esa clase o en clases anteriores. En general, a través de la síntesis, los profesores procuran afianzar el conocimiento o recordar conocimientos que son necesarios para la comprensión del conocimiento nuevo.

5. Argumenta: El profesor describe un hecho, un proceso, un acontecimiento, un concepto desde su propia subjetividad.

6. Sugiere: Presenta soluciones sobre cómo resolver un problema conceptual, la secuencia de movimientos o actividades, decisiones de carácter didáctico, la selección y priorización de ciertos temas, perspectivas sobre cómo llevar a cabo una tarea (“conviene primero que lean este texto y después vayan al autor”).

7. Aclara o fundamenta: El profesor amplía la información sobre algo que ya ha explicado o que el alumno puede haber comunicado. En general va dirigida a favorecer la comprensión de los alumnos.

8. Indaga: Pregunta solicitando información. Puede preguntar para que el alumno comunique un trabajo, muestre sus impresiones u opiniones. También para controlar lo que

sabe el alumno, o para activar la presencia de los conocimientos necesarios para la presentación del conocimiento nuevo o para indagar sobre conocimientos que sirven de soporte para el desarrollo de una acción.

9. Corroborar: Pregunta para chequear cómo se entendió lo que dijo, o para ver si los alumnos comprenden lo comunicado.

10. Corrige: El docente en base a lo que dice el alumno proporciona la información que considera válida. A veces corrige un concepto, actividades, procedimientos, otras, conocimientos de sentido común. Hay correcciones que parecen inhibir momentáneamente el aprendizaje y otras, en las que por el contrario parecen provocar aprendizajes al dar pistas que permiten reorientar el pensamiento del alumno o la acción que ejecuta.

11. Ordena: Da una orden o propone una consigna para que los alumnos desarrollen alguna actividad que puede ser el desarrollo de una secuencia de acciones físicas, la realización de una tarea escrita u oral en la clase o después de ella.

12. Reformula: El docente apoya su formulación en lo dicho por el alumno, pero introduce cambios; puede ser que cambie “todo o una parte” de lo expresado por el alumno, pero supone siempre alguna modificación en el significado. Estos cambios pueden producirse por distintas razones: a veces el docente reformula seleccionando parte de lo dicho por el alumno con el propósito de encauzar o mantener el “hilo de la clase”, en otras ocasiones para asignar una categoría semántica diferente a lo expresado por el alumno. Otras para controlar el acceso al conocimiento, seleccionando de lo dicho por el alumno lo que el docente considera que debe legitimar. Muchas veces estos enunciados se encuentran a continuación de la conjunción adversativa, “pero”. Y también a veces las reformulaciones están al servicio de una corrección encubierta, no explicitada.

13. Sintetiza A: El docente resume la información dada por los alumnos. Este acto de habla suele aparecer cuando los profesores recogen las opiniones o impresiones de los alumnos.

14. Aprueba: El docente acepta o confirma lo que dice el alumno, centrándose en el contenido.

15. Califica A: Asigna un valor a lo dicho por los alumnos. Por ejemplo “bien, muy bien, perfecto, correcto”.

A manera de resumen, un acto de habla profesoral se presenta como una aserción, como una duda, como un condicional si el hablante se compromete con lo que afirma, deja en el aire su proposición o la somete a condiciones. Compromiso significa que, en cada caso, el profesor está dispuesto a asumir las consecuencias de su afirmación, de poner algo en tela de juicio o de augurar condiciones de su realización (Tarabay, 2008).

Habermas (1979) considera que la clave de la transmisión convincente de la experiencia del profesor está en la fuerza ilocutiva de sus actos de habla. Con un acto ilocutivo (una frase afirmativa, interrogativa, condicional) el profesor plantea una idea que puede ser rechazada o aceptada por los interlocutores.

En definitiva, el estudio de los actos de habla abre un panorama que permite profundizar en el estudio del discurso en el aula. Por su parte, el profesor está dispuesto a asumir las consecuencias de su afirmación, de poner algo en tela de juicio o de augurar condiciones de su realización.

8.6 La cortesía verbal

La cortesía verbal es la demostración o acto con que se manifiesta la atención, respeto o afecto que tiene una persona a otra. La cortesía verbal reside esencialmente en lo que llama “contrato conversacional” podemos decir que una locución es cortés en el sentido de que el hablante, a juicio del oyente, no viole los derechos u obligaciones vigentes en ese momento en que la profiere (Haverkate, 1994).

Como parte del acto comunicativo es preciso tomar en cuenta el *acto de cortesía* y el *principio de cooperación*, al primero Escandell (2007) lo define como un conjunto de estrategias conversacionales destinadas a evitar o mitigar conflictos, es decir, a sostener las relaciones sociales. El segundo Grice (1975) lo caracteriza como la contribución a la conversación tal y como lo exige, en el estadio en que tiene lugar, el propósito o la dirección del intercambio que se sostenga: Del principio de cooperación se derivan las siguientes máximas:

- Máxima de la calidad: Concierno a la sinceridad del hablante, el cual solo debe hablar de lo que cree verdadero y que puede probar adecuadamente.
- Máxima de la cantidad: Solo debe proporcionarse la cantidad de información requerida por el objetivo del intercambio verbal; ni más ni menos.
- Máxima de la relación o pertenencia: Prescribe al hablante que sus contribuciones conversacionales sean relevantes, adecuadas al entorno lingüístico.
- Máximas de la manera o modo: Exige del hablante claridad y concisión. Es decir, evita usar expresiones oscuras o ambiguas.

Según Haverkate (1994), la cortesía solo entra en juego cuando el hablante burla o incumple las máximas conversacionales que propone Grice (1975). En el análisis de la cortesía verbal ha desempeñado un papel importante el concepto de imagen, que se presenta como un constructo social, una máscara compuesta no solamente por la apariencia física, la historia de vida, las creencias, los sentimientos y las actitudes de los demás hacia los otros, de esto forma parte de la vida en sociedad.

Por su parte, los actos de habla han encontrado aplicación en el acto de la cortesía verbal, en el hecho de que algunos actos son amenazantes para el constructo de la imagen de los interlocutores para la cual las dos vertientes; la positiva y la negativa. Brown y Levinson (1987) han identificado la cortesía positiva, como aquella que contempla estrategias de solidaridad y empatía dirigidas a valorizar la imagen positiva del destinatario, y la cortesía negativa, que se refiere a proteger la imagen negativa del destinatario por medio de estrategias de deferencia o respeto hacia el destinatario, dirigidas a evitar o atenuar el efecto de los actos contra la imagen. Por su parte, Álvarez (2005) afirma que la imagen negativa es el deseo de cada uno de no ser invadido en su espacio personal, de no ser agredido y la necesidad de que no se lesione la libertad de acción de cada cual. Por el contrario, la imagen positiva es el deseo de tener el aprecio de los demás y de que se cumplan los deseos personales.

La imagen positiva del destinatario se transgrede cuando se evidencian en burla, ironía, insultos, sarcasmo, reproche, refutaciones, entre otros. Por su parte, la imagen positiva del

emisor se marca con las autodenigraciones, confesiones, autocríticas, en algunos casos como los ruegos y las peticiones que se asimilan como humillantes. Algunos actos se consideran potencialmente peligrosos para el equilibrio de las relaciones, para lo cual se debe tomar en cuenta una actividad verbal para compensarlos, esto se logra por medio de la cortesía verbal (Landone, 2009).

En consecuencia, Escandell (2006) destaca que la distancia entre emisor y receptor radica respecto a dos ejes fundamentales: *La jerarquía*, la cual está determinada por la relación vertical que existe entre los interlocutores en función tanto de las características físicas inherentes a cada individuo (edad, sexo, parentesco) como de los roles sociales que tienen atribuidos y que resultan relevantes para el intercambio (jefe, maestro, padres, oficiales). Tanto las características inherentes como los roles sociales pueden dar lugar a relaciones simétricas (coetáneos, compañeros de estudio, colegas de trabajo) o asimétricas (maestro/ alumno, viejo / joven, cliente / empleado, médico / paciente) y la *familiaridad* está determinada por la relación horizontal que establece el grado de conocimiento previo (desconocidos, conocidos, amigos íntimos). El tipo de relación determina la distancia lingüística que se establece entre los interlocutores y que se manifiesta, entre otras cosas, en la elección de fórmulas de tratamiento. En el español hay dos formas de tratamiento pronominal: una informal y familiar (tú) y otra formal y de distancia (usted).

Cuando un emisor se dirige a un receptor toma en cuenta la intención comunicativa en el que intervienen factores esenciales como son el grado de confianza, las diferencias de edad, de jerarquía, el estatus, entre otros. En otras palabras, entre hablante y oyente existe una relación social que se organiza en torno a dos ejes básicos un eje horizontal, determinado por el nivel de conocimiento previo, de confianza y proximidad, que da lugar a relaciones en un plano de igualdad; y un eje vertical que establece diferencias de jerarquía basadas en la edad, el estatus y los conocimientos adquiridos (Landone, 2009).

En definitiva, la cortesía verbal es muy importante para mantener las buenas relaciones interpersonales, en vista de que los seres humanos vivimos en sociedad para lo cual se torna importante conocer cuando se amenaza la imagen del otro y cuando se exalta.

8.7 Secuencia temática en la conversación

En una conversación es muy importante tener una unidad temática, aun cuando los hablantes estés acostumbrados saltarse de un tema a otro. Villalta (2000) define como secuencia temática a los bloques de participación con fuerte grado de coherencia semántica y pragmática. La coherencia semántica refiere a que las diversas intervenciones están relacionadas por un significado o eje temático. La coherencia pragmática refiere a la acción cooperativa de los hablantes para construir dicho significado

Villalta (2000) afirma que las *Secuencias Temáticas* están claramente delimitadas por el significado preexistente de los espacios, tiempos y participantes y describe las siguientes secuencias:

a) *Secuencias de información* cuyo eje temático es la transmisión de avisos de actividades académicas o extracadémicas —planteadas como anuncios o solicitud de acciones a ser realizadas en el futuro— que se dan en la fase de apertura, de desarrollo y cierre.

b) *Secuencia de organización de grupo* tiene como eje temático la construcción del orden físico de los alumnos —en la sala de clases— que permita la intervención por turnos de los hablantes, especialmente la intervención del profesor. Esta secuencia se encuentra comúnmente en la fase de apertura, pero se repite en las otras fases dado que este orden tiende a perderse durante la lección.

c) *Secuencia de realización u organización de la tarea* tiene como eje temático la organización de los alumnos según la actividad específica del contenido, que puede ser trabajo grupal, copiar de la pizarra o trabajo individual. Va unida a la secuencia de organización de grupo en el sentido de requerir un orden que permita su desarrollo.

d) *Secuencia de exposición y diálogo de plenario* tiene como eje temático la transmisión de contenidos de asignatura por parte del docente. Esta secuencia se desarrolla de la siguiente manera: el profesor explica un contenido, luego interroga a los alumnos sobre lo informado, estos responden, el profesor refuerza aciertos, corrige errores y continúa la clase expositiva.

e) *Secuencia de dictado* tiene como eje temático la transmisión de información de contenidos de asignatura por parte del profesor, la que debe ser copiada por los alumnos en sus cuadernos.

f) *Secuencia de preguntas y respuestas* el eje temático es evaluar, por parte del profesor, el dominio de contenidos académicos logrado por los alumnos. Es, al igual que la exposición, una organización de la intervención en torno a la transmisión de contenidos. Aquí el profesor privilegia las preguntas y la indagación de respuestas de los alumnos. El número de alumnos que intervienen aumenta, aunque la duración de sus intervenciones es breve.

g) *Secuencia de pasar lista de asistencia* el eje temático es el control –por parte del docente– de la presencia de los alumnos, de modo individual, o de grupos de trabajo, en la sala de clases. Esta puede ser explícita en alguna de las fases, o ser implícita al Cuadro Comunicativo, como condición para que sea posible participar del mismo.

h) *Secuencia de pedido/entrega de trabajos* esta secuencia tiene como eje temático el control, por parte del docente, del dominio de contenidos académicos de los alumnos, a través de trabajos escritos.

Las secuencias temáticas pueden ser más, y pueden ser otras, dependiendo de los contextos donde se recogen los datos. En todo caso, su estudio permite conocer el nivel de estructuración predefinida y de manejo de la incertidumbre que caracteriza diversas situaciones educativas. Asimismo, su nivel de recursividad indica lo que es valioso o aun no resuelto por parte de los interlocutores. Las secuencias temáticas están compuestas por intercambios comunicativos.

9. La argumentación y el discurso docente

Desde la década de los cincuenta se ha hecho énfasis en la reconceptualización de la retórica. La nueva retórica, como una teoría coherente de la argumentación ha despertado el interés de filósofos, lingüistas y analistas del discurso. Esta investigación se fundamenta en los modelos argumentativos desarrollados por tres autores: Toulmin (1958) Perelman (1976) y Weston (2005).

9.1 Orígenes de la argumentación

Desde la retórica clásica (Aristóteles siglo III a. C, ed.1999 y Cicerón siglo I a. C, ed. 1997), hasta la actualidad, la argumentación se ha ligado a la lógica, entendida esta como el arte de pensar correctamente. La lógica aristotélica parte de los silogismos lo que según Evans (1999) “son demostrativos cuando sus premisas son intrínsecamente verdaderas, porque son conocidas por sí misma con una evidencia absoluta o axioma, pues son deducidas a partir de axiomas o teoremas ya demostrados” (p. 44).

Aristóteles define los silogismos desde la dialéctica y afirma que un razonamiento silogístico es una fórmula de argumentación en la cual, habiéndose planteado ciertas cosas, una cosa distinta de las que fueron planteadas se sigue necesariamente, por la virtud misma de lo que fue planteado. También plantea que las ideas se dicen admitidas en relación con el sujeto que las sostiene, a la cantidad o las circunstancias en que lo hace (Fuentes y Santibáñez, 2016).

Por tanto, desde la época aristotélica se consideraba a la argumentación como el elemento esencial del discurso en el que se aducen razones convincentes y se refutan las tesis del oponente con el propósito de persuadir.

A fines del siglo XIX la retórica es duramente criticada como disciplina no científica, pues se propone sojuzgar más que convencer por pruebas legítimas, lógica pasa a ser como “el arte de calcular”, por lo que se reduce al campo de las matemáticas, en vez “del arte de pensar”, pese a esto persiste en la teología y el derecho (Muñoz y Musci 2013).

La retórica tiene como fin obtener la adhesión del auditorio, por tanto, se han de admitir como verdaderas las premisas de que se parte. Entiéndase auditorio desde el punto de vista retórico como “el conjunto de aquellos en quienes el orador quiere influir con su argumentación. Cada

orador piensa de forma más o menos consciente en aquellos a los que intenta persuadir y que constituyen el auditorio al que se dirige sus discursos” (Perelman y Olbrechts, 2015, p. 55).

A partir de 1945 surgen los refutadores de la argumentación en la que sobresalen tres corrientes relevantes que intentan apartarse de la lógica formal, estas son; la *lógica sustancial* de Stephen Toulmin, *la lógica natural* de Jean Blaise y *la lógica informal* de Blair y Johnson. A continuación, se resumen cada una de estas.

9.2 La lógica sustancial de Stephen Toulmin

Toulmin (1958) aborda la lógica desde el punto de vista sustancial. Este autor conceptualiza la argumentación como la capacidad de exponer una tesis, controvertirla, examinar sus consecuencias, intercambiar pruebas y plantear buenas razones que lleven a una conclusión. Para este refutador la argumentación desde la lógica formal es insuficiente para describir su funcionamiento, así como su discusión crítica en el marco de las interacciones cotidianas. En este orden de ideas la argumentación requiere de un conjunto de habilidades, capacidades, disposiciones y conocimientos adquiridos mediante el aprendizaje, lo cual le permite a un sujeto la producción de argumentos en contextos diversos y con fines particulares.

Toulmin (1958) centra su teoría en el desarrollo de un modelo argumental para evaluar cómo se producen los argumentos, para este teórico todo argumento tiene un debilitamiento lo que permite apreciar la dependencia de campo de los estándares para la evaluación de los argumentos, pues cada argumento tiene sus propios debilitadores dependiendo del campo argumentativo, respecto del cual provienen sus garantías (Fuentes y Santibáñez, 2016).

El modelo de Toulmin plantea que el único ámbito en el que se aplica la lógica es de la Matemática pura, por tanto se opone a la tradición de considerar la lógica única y exclusivamente como ciencia formal, por tanto, se propone centralizar la atención en una lógica operativa o aplicada para analizar y evaluar adecuadamente los argumentos reales y sustanciales que se aplican en la ciencia, la moral, el arte y el derecho; así distingue y analiza seis características de un argumento, esto es: datos, presunción, la garantía, el apoyo, el cuantificador y la refutación. Los datos son los hechos que apoyan la presunción del argumento, mientras que la garantía asegura la conexión entre los datos y la presunción, sobre

la base de algún apoyo, el cualificador especifica hasta qué punto la garantía es aplicable, y la refutación describe las excepciones a la garantía (Peglieri y Castelfranchi, 2005).

El diseño analítico de Toulmin no solo permite establecer una analogía general entre el gradual de la conclusión y la representación de una inferencia derrotable, sino que además introduce el estudio del razonamiento práctico en ambientes interdisciplinarios (jurídico, científico, estético, ético y administrativo). Por tanto, elige el modelo de la jurisprudencia en el que no dependen de una cuestión formal sino procedimental en la que se presentan cuestiones que se vinculan con todos los razonamientos, es decir, la estructura de los argumentos y la fuerza que tiene este (Muñoz, Musci, Pac, Meoniz y Costantini, 2010).

Prakken (2005) citado por Fuentes y Santibáñez (2016) resume tres lecciones fundamentales de las teorías de Toulmin: en primer lugar, las premisas de un argumento pueden tener diferentes esquemas de argumentos con roles estereotípicos de premisas distintos; en segundo lugar, los argumentos cotidianos y en general todos los esquemas de razonamiento práctico son derrotables; y tercero, los estándares para la evaluación de argumentos son dependientes del campo con garantías específicas y distintivas.

Por su parte, Atienza (2007) considera que el esquema de Toulmin consigue aproximarse más a las argumentaciones que tienen lugar en la realidad concreta y los argumentos como interacciones humanas.

9.3 La lógica natural de Jean Blaise Grize

Grize (1982) establece que el lenguaje cotidiano se caracteriza, en primer lugar, cuando un emisor se dirige a un receptor particular, y en segundo; cuando el acto comunicativo se da en una situación particular. La lógica natural es entendida, entonces, como un discurso razonado que exige participación activa de los involucrados en el acto comunicativo en el que se incluyen la coerción y la persuasión indirecta para llevar a cabo una racionalidad reflexiva (Muñoz y otros, 2010).

La lógica natural consiste en la construcción del sentido en interacción comunicativa mediante esquemas discursivos que son construidos por un sujeto a partir de las representaciones de los razonamientos que se transmiten mediante la comunicación humana por medio del lenguaje cotidiano o natural (Zamudio, 2005).

La argumentación natural busca persuadir no convencer, así, no parte de una supuesta verdad, parte de hechos que provienen del sentido común, por tanto, está más cerca de la retórica que de la lógica, busca la aceptación por parte del receptor. Grize tiene varios aspectos positivos en su teoría de la lógica natural, entre los que plantea la introducción del discurso cotidiano en el marco de la lógica, es una argumentación que no tiene artificios retóricos, por tanto, se permite un lenguaje natural o coloquial, en el que no importa el medio (tipo de lenguaje) sino el fin (lo que intenta persuadir). Supera al constructivista por la inclusión del medio sociocultural y la ubicación de sentido en la reesquematización del receptor. Entre las carencias de la teoría se menciona que no establece parámetros para la evaluación de la calidad del argumento, y, además, no le da importancia a la contraargumentación, no se interesa por la secuencia argumentativa y sus efectos ni manifiesta interés por la argumentación como herramienta de pensamiento crítico y del comportamiento ético (Muñoz y otros, 2010).

9.4 La lógica informal según Anthony Blair y Ralph Johnson

Una de las principales motivaciones de la lógica informal fue la pedagogía, la lógica informal surgió en Canadá y Estados Unidos durante los años sesenta y ochenta debido a la poca satisfacción que tenían algunos profesores por los resultados que obtenían por medio de los cursos de matemática, la falta de interés de los estudiantes por la materia debido a la poca funcionalidad en las prácticas cotidianas y la resolución de problemas cotidianos dio paso a la búsqueda de un tipo de lógica que manejara un lenguaje más natural o común (Harada, 2009).

Los objetivos de la lógica informal son de corriente pedagógica y teórica. En cuanto a la primera consiste en modificar el contenido de los cursos universitarios sobre razonamiento lógico; en cuanto a la segunda, radica en descubrir todos los aspectos necesarios para una evaluación lógica informal de los argumentos. Según Reygadas (2005) la lógica informal tiene su origen en la complejidad de su objeto de estudio, el cual incluye a los argumentos.

Otra causa o motivación sobre el surgimiento de la lógica informal fueron sociales y políticas, pues debido al contexto de la época en la que los estudiantes universitarios tomaron posturas

radicales, las que expresaron por medio de protestas en las que exigían que sus cursos satisficieran sus necesidades como ciudadanos (Kahane, 1970).

Por su parte, Johnson (2006) plantea que otra motivación de la lógica informal está sustentada en razones filosóficas, esto es, la filosofía del lenguaje ordinario la que tuvo su origen en preocupaciones didácticas, pero también se opuso a la filosofía lógica así los orígenes de la lógica informal se centran en los inicios de la lógica misma; en los escritos de Aristóteles (*Organon*, *Tópicos* y *Refutaciones sofísticas*) en los que se aborda la argumentación.

Se mencionan en esta teoría al menos seis enfoques distintos, esto es: la sustraccionista, la deductivista didáctica, la teoría de las falacias, la epistemología aplicada, la retórica y la dialéctica Harada (2009) clasifica los tres primeros enfoques como “débil”, esto es, que la lógica informal solo es lógica formal cuando es aplicada al lenguaje ordinario; en tanto, los tres últimos los clasifica como “fuerte”.

La lógica informal estaría al servicio de la lógica formal deductiva en cuanto a que las inferencias y los razonamientos son identificados, es decir, puestos en evidencias y una vez descubiertos se podrían dejar de lado. En otras palabras, Heradas (2009) afirma que la lógica informal constituye un enfoque didáctico de los problemas y métodos ya conocidos en la lógica formal deductiva.

Las motivaciones y finalidades de la lógica informal no son puramente didácticos, pues se apoya en otros aspectos como la pragmatialéctica en la que se define la argumentación como medio para resolver una diferencia de opinión que toma en cuenta todos los aspectos dados en determinadas situaciones. Se trata de una manera razonable de llevar la diferencia de opinión a su conclusión. Se considera la argumentación como una actividad verbal, social y racional (Muñoz y otros, 2010).

En resumen, todas las dimensiones planteadas acerca de la argumentación tienen como propósito común convencer o persuadir a una audiencia. En todas las situaciones y actividades en los que se argumenta, se activan estrategias de convencimiento, persuasión o seducción a fin de captar la atención del destinatario, por tanto, se orienta hacia el rechazo del monólogo, se busca la actitud del diálogo y abandono del recurso a las falacias *ad hominem*.

Las teorías examinadas toman el razonamiento a partir de las prácticas argumentativas cotidianas. Los teóricos Toulmin, Blaise, Blair y Johnson coinciden en que los argumentos deben estar contextualizados lejos de la despersonalización que propone la lógica formal. En suma, se deben considerar las propuestas de las teorías de la enunciación y la pragmática (Toulmin y Grize). Los criterios de validez de los argumentos no deben tomarse de manera independiente, por lo tanto, se debe tomar en cuenta el campo argumentativo, los momentos históricos y los consensos explícitos o implícitos entre los participantes

9.5 La argumentación dentro del discurso

En este apartado se abordarán aspectos vinculados con la argumentación y su relación dentro del discurso, así desde un punto de vista lingüístico Habermas (1974) define la argumentación como:

Un acto de habla, medio para conseguir un entendimiento lingüístico, que es fundamento de una comunidad intersubjetiva donde se logra un consenso que se apoya en un saber proposicional compartido, en un acuerdo normativo y en mutua confianza en la sinceridad subjetiva de cada uno (p. 19).

Por su parte, Stati (1990) define la argumentación como: “la estrategia por medio de la cual un hablante, expresándose en una lengua natural, llega a sacar conclusiones válidas” (p. 63). En otras palabras, la argumentación se refiere a la construcción de la realidad por medio del lenguaje mediante un discurso. No solo se argumenta para persuadir o convencer, sino también para hacer pensar, provocar, descubrir, indagar, cuestionar, aclarar, aceptar, externar pensamientos que ocurren en la cognición por medio de la comunicación.

Por su parte, Eemeren y Grootendorst (2002) abordan los estudios de la argumentación desde un punto de vista pragmático dialéctico, estos teóricos consideran la argumentación como una posibilidad de resolver una diferencia de opinión y llegar a acuerdos con la contraparte. En esta teoría se busca fomentar una actitud propicia para la discusión, ya que hay un interés por las situaciones argumentales en tanto estas permiten establecer unas condiciones ideales para que se dé la interacción.

La argumentación estimula el criterio racional y contribuye a los procesos cognitivos de orden superior y al pensamiento crítico. Una argumentación eficaz es aquella que permite

aumentar la intensidad de aceptación de tal manera que conlleve a los oyentes a realizar las acciones previstas, o por lo menos crea una disposición a realizar o aceptar lo que alguien persuade. La argumentación se relaciona con la exposición de razones de sostener la opinión propia e intenta convencer a un receptor para que se acceda a ella. “La argumentación se utiliza normalmente para desarrollar temas que se presten a controversia, y su objetivo fundamental es ofrecer una información lo más completa posible, a la vez que intenta persuadir al lector mediante un razonamiento” (Álvarez, 1999, p. 25).

Por su parte, Cros (2003) señala que la argumentación “es una actividad comunicativa que tiene un carácter intencional, convencional e institucional” (p.14). El impacto de un acto argumentativo está en dependencia de la audiencia o el público meta, Cros (2003) considera que la argumentación es una actividad racional que obedece estrictamente a motivaciones intelectuales.

Para realizar la argumentación se requiere de una comunidad de hablantes que esté dispuesta a debatir un determinado hecho o asunto se precisa que haya un diálogo bidireccional entre las partes que son partícipes; para convencer a alguien implica cierta modestia por parte de la persona que argumenta, el orador admite que debe persuadir al interlocutor, pensar en los argumentos que pueden influir en él, pero a la vez preocuparse por él e interesarse por su estado de ánimo. Lo importante no está en saber lo que el mismo orador considera verdadero o convincente, sino cuál es la opinión de aquellos a los que va dirigida la argumentación (Perelman y Olbrechts, 1989).

Calsamiglia y Tusón (1999) abordan la argumentación desde un sentido amplio, pues, la consideran una secuencia textual susceptible de aparecer en innumerables actividades sociales: conversaciones, entrevistas, tertulias, debates, en artículos, editoriales, de opinión, críticas artísticas o cinematográficas, entre otros. Es decir, con la argumentación se construyen discursos.

La argumentación vinculada con el discurso se centra en cuatro aspectos esenciales: en cuanto a *la temática*, la argumentación surge de una situación comunicativa polémica, y, por tanto, precisa de una refutación. Un segundo aspecto es *el propósito*, quien argumenta tiene como propósito influenciar sobre el destinatario; el tercer aspecto es el *medio o medios* que se utiliza, la persona que argumenta tiene que recurrir a razonamientos sustentados con

hechos; los que pueden ser ilustraciones, ejemplos, evidencias, afirmaciones por autoridades, entre otros. Y, por último, *los participantes*, en una argumentación intervienen dos o más participantes, uno que intenta convencer y un o unos destinatarios al que se aspira convencer o influenciar acerca de los puntos de vista (Díaz, 2002).

En resumen, la argumentación está basada en razones o significaciones que reafirman una tesis, la argumentación va avanzando en la medida de la cooperación dialogal de los interlocutores, es una actividad racional que obedece a un grado de razonamiento que intenta convencer, persuadir, evaluar y aceptar.

9.6 Clasificación de los argumentos según Perelman

Perelman (1912-1984) se empeñó en la reivindicación de la retórica a tal punto de considerarla una nueva teoría de la argumentación, su modelo puede considerarse complementario de la teoría de la demostración lógica-formal. Su mayor aporte radica en la desmitificación del dogmatismo racionalista de tipo cartesiano, según el cual la razón se construye exclusivamente a partir de la evidencia, por lo que considera falso o irracional todo aquello que no se sustente mediante una rigurosa demostración.

El modelo argumentativo de Perelman se inspira en el razonamiento dialéctico desarrollado por Aristóteles en su *Retórica*. El tema central de su teoría versa en que más allá de los razonamientos lógicos formales, como el de las matemáticas, existe un amplio campo de razonamientos o argumentaciones propio de las ciencias humanas que trabajan con premisas tal es el caso del derecho, la filosofía, la ética, entre otras, es decir, que se trata de una argumentación propio de las ciencias argumentativas (Díaz, 2002).

Perelman (1976) clasifica los argumentos en argumentos *cuasi lógicos*, argumentos basados en *la estructura de lo real* y los argumentos que se fundamentan en la estructura de lo real.

Los argumentos cuasi lógicos se caracterizan porque encuentran en su apariencia de razonamientos “lógicoformales” o matemáticos, su naturaleza es no formal. Estos argumentos establecen entre los elementos una relación recíproca queda la impresión de tener relaciones lógicas, mantienen abierta la posibilidad de controversia, pues sus conclusiones resultan discutibles lo que los expone a nuevos argumentos dotados de mayor consistencia,

estos se dividen en los que apelan a la estructura lógica y los que recurren a las relaciones matemáticas. Los argumentos que apelan a estructuras lógicas se subdividen en:

Argumento de la contradicción es la aceptación o negación de la misma proposición en un mismo sistema.

Argumento de la incompatibilidad este tipo de argumentos identifica dos tesis como incompatibles desde el punto de vista práctico, aunque no desde el lógico, sino que es motivado por sus circunstancias, la incompatibilidad de las dos tesis conllevaría a un lógico absurdo.

Argumento de la identidad permite incorporar en la definición el término definido y lo que se define, siendo ambos intercambiables.

Argumento de la reciprocidad pretende aplicar la misma solución a dos situaciones que forman pareja o son simétricas.

Argumento de transitividad permite trasladar la existencia de una relación similar en una secuencia, esto es, encadenamiento entre un término y un segundo, y entre este segundo, y un tercero para concluir que esa relación se vincula con el término anterior y el que prosigue, de modo que este tipo de argumentos son de relaciones inclusivas, de igualdad, superioridad o ascendencia.

Argumentos que recurren a las relaciones matemáticas. Estos se dividen en:

Argumentos de partición esto es, lo que confronta el todo en cada una de sus partes.

Argumentos de división se sirven de la división del todo en partes y las relaciona entre sí, pues existe una estrecha relación en cada una de ellas.

Argumento de comparación vincula dos hechos o valoraciones explícitos mediante una conexión que indica semejanza.

Argumentos de probabilidad y variabilidad facilitan la reducción de los datos a valores homogéneos de carácter numérico y a elementos mediante los cuales se pueden comparar.

Argumentos basados en la estructura de lo real

En estos argumentos se proporciona una estrecha relación entre las ideas ya admitidas y las que se pretenden promover. Se establece relación entre los juicios admitidos y los juicios que se promoverán. Estos se dividen en argumentos basados en los enlaces de sucesión y los enlaces de coexistencia.

Argumentos basados en los enlaces de sucesión

Argumento de nexa causal permite aproximar de forma simultánea dos sucesos, o conocido el acontecimiento busca descubrir la causa que lo determina y evidencia sus efectos resultantes.

Argumento pragmático permite apreciar un acto o un acontecimiento con arreglo a sus consecuencias favorables o desfavorables. Es utilizado en el supuesto de una norma a la que se pueden atribuir varios significados.

Argumento del despilfarro justifica el hecho de que alguien que haya iniciado una actividad debe de concluirla hasta terminarla, sin posibilidad alguna de renunciar, por lo cual se aconseja hasta la finalización de la acción iniciada.

Argumento de la dirección se utiliza con el objetivo de persuadir qué paso en determinada dirección así vincula otros pasos posteriores con consecuencias presumiblemente dañinas, esto es la relación de causa – efecto.

Argumento de la superación consiste en la capacidad de poder ir siempre más allá de un punto hipotético de llegada.

Argumentos que emplean enlaces de coexistencia estos basan su construcción teórica en las relaciones que existen entre una persona y sus actos, destacan por utilidad:

Argumento de autoridad consiste en los hechos que realiza o ha realizado una persona que coinciden con su reputación y prestigio para servir como medio de prueba o referencia a favor de una tesis. Consiste en hacer valer el argumento propio respaldado por una autoridad, esto es; un pensador, una doctrina, una institución, entre otros.

Argumento el grupo y sus miembros, una relación entre la persona y sus actos, si bien los individuos influyen en la imagen del grupo al que pertenecen, la opinión o imagen que tengamos del grupo predispone la imagen del individuo o los individuos que conforman el grupo.

Argumento de enlace simbólico extrae la significación del símbolo para ser incorporada su representación en la argumentación que se realiza. El recurso argumentativo de este enlace se puede utilizar tanto en la presentación de las premisas como en el conjunto de la argumentación.

Argumento de doble jerarquía se efectúa una comparación entre los términos de las jerarquías discutidas y las jerarquías que se quieren admitir, la doble jerarquía permite basar una jerarquía puesta en duda en una admitida. El mayor uso de estas se da en la participación de los acuerdos que sirven de premisas en los discursos.

Argumentos de técnicas de ruptura o frenado con estos argumentos se prepone desligar al individuo del acto realizado, su utilidad es precisa en procesos de defensa y de justificación de comportamientos.

Argumentos que se fundamentan en la estructura de lo real se caracterizan en este grupo los argumentos que se refieren a la generalización o la transformación de lo que se acepta para un caso específico. Estos se dividen en argumentos de ejemplo, de ilustración y de modelo.

Argumentos de ejemplo implica la generalización a partir de una experiencia vivida o un caso en particular, en la cual se acepta la existencia de un acuerdo previsto sobre la posibilidad de la generalización. Este argumento se produce cuando se da un caso particular sin que se enuncie ninguna regla, parte de lo particular a lo particular (Perelman y Olbrechts, 2015).

Argumento de ilustración tiene como fin reforzar la adhesión a una regla ya conocida y admitida en el que se proporcionan casos particulares que aclaran el enunciado general.

Argumento modelo permite reforzar una regla específica y fomentar la incitación a al acto por imitación, en otras palabras, sirve para modificar una conducta en base a otra ya adoptada.

Argumento de analogía se refiere a una similitud de relaciones entre dos elementos los que Perelman y Olbrechts (2015) denomina *theme* (la conclusión) y *phoro* (donde se sitúa el razonamiento). Este tipo de argumentos parte de un procedimiento en el que se atribuye un hecho poco común a otro común vinculado con el primero, dicho de otra manera, un elemento A equivale a un elemento B, esto es, una metáfora la que Perelman considera una “analogía condensada” resultado de la unión en un mismo elemento del ya definido

La tipología de los argumentos propuesta por Perelman se resume en la tabla siguiente:

Tabla n°.6: Tipología de argumentos según Perelman

Argumentos cuasi lógicos	Argumentos que apelan a estructuras lógicas	Argumento de la contradicción.
		Argumento de la incompatibilidad
		Argumento de la identidad.
		Argumento de la reciprocidad.
	Argumentos que recurren a las relaciones matemáticas	Argumento de transitividad
		Argumentos de partición
		Argumentos de división.
		Argumento de comparación.
Argumentos basados en la estructura de lo real	Argumentos basados en los enlaces de sucesión	Argumentos de probabilidad y variabilidad
		<i>Argumento de nexa causal</i>
		Argumento del despilfarro
		Argumento de la dirección (de causa – efecto)
	Argumentos basados en enlaces de coexistencia.	Argumento de la superación.
		Argumento de autoridad
		Argumento el grupo y sus miembros
		Argumento de enlace simbólico
Argumentos que fundamentan en la estructura de lo real	Argumento de doble jerarquía	
	Argumentos de técnicas de ruptura o frenado	
	Argumentos de ejemplo	
	Argumentos de ilustración	
	Argumentos del modelo	
	Argumento de analogía	

9.7 Clasificación de los argumentos según Atienza

Por su parte, Atienza (2013) clasifica la argumentación de tres maneras:

1. La argumentación formal, este tipo de argumentación pretende resolver problemas formales de tipo matemático. Sigue los principios de la lógica formal; se parte de unos enunciados (premisas), se concluye con otro enunciado (conclusión).
2. Argumentación material, en el caso de estos argumentos no es importante la inferencia que conduce a una solución correcta sino las premisas, los puntos de partida, estos deben de ser correctos y verdaderos. La finalidad de esta argumentación responde al problema de “qué debemos creer” “qué debemos hacer” se trata de problemas materiales no formales.
3. Argumentación pragmática, la argumentación se presenta como una actividad lingüística, esto es, la utilización del lenguaje de una forma compleja, su finalidad consiste en persuadir a la audiencia, interactuar con otras personas para poder llegar a acuerdo teórico o práctico. En este tipo de argumentación se distinguen dos enfoques; la retórica y la dialéctica, en la primera se ha de persuadir a un auditorio con un componente estático de la acción, incorpora como elementos, el orador, el discurso, el auditorio y la persuasión. En cuanto a la dialéctica, la argumentación tiene lugar entre el orador y su interlocutor con un componente dinámico, ya que existe una interacción continua entre ambos.

9.8 La argumentación según Antoni Weston

Un argumento es un razonamiento lógico que busca convencer o persuadir a determinada audiencia, Weston (2005) defiende que un argumento es mucho más que la afirmación de una opinión, los argumentos son intentos de apoyar ciertas opiniones con razones. Argumentar consiste en ofrecer un conjunto de razones o pruebas de apoyo de una conclusión. Un argumento está formado por premisas y una conclusión, las premisas son diferentes a la conclusión, así la estructura que propone el autor antes mencionado se esquematiza de la manera siguiente:

Premisas + Conclusión

Premisas: es la afirmación mediante la que se ofrecen razones que soportan la conclusión dada.

Conclusión: es lo que se trata de probar

Como se aprecia en el esquema, las premisas son las razones que sustentan la conclusión, por su parte, la conclusión corresponde a la afirmación a favor del punto de vista que se intenta defender.

Argumentar es presentar razones o pruebas para que otras personas puedan llegar a formarse una opinión sobre un determinado asunto. Weston señala que el primer paso para construir argumentos es hacer algunas interrogantes, por ejemplo: “¿Qué estoy tratando de probar? y ¿Cuál es mi conclusión?” (p. 19). La resolución de estas preguntas exige una reflexión previa a debatir algo. Ahora bien, el emisor debe pensar en las razones que sustentan apropiadamente su punto de vista.

En esta investigación se abordará la argumentación según la distinción que realiza Westón (2005), pues la investigadora considera que es la que permite hacer una agrupación que caracteriza y contextualiza mejor los tipos de argumentos usados en el discurso en el aula, así este autor distingue cinco tipos de argumentos:

- a) **Argumentos mediante ejemplos:** los argumentos mediante ejemplos ofrecen uno o más ejemplos específicos en apoyo de una generalización, por tanto, se producen deducciones concluyentes sobre un tema, citando sucesos representativos, que se asemejen entre sí. Con este tipo de argumento se buscan hechos que respalden la existencia de un fenómeno, pero es importante recordar que para hacer una generalización lo suficientemente fuerte es necesario encontrar como mínimo tres hechos que dificulten el surgimiento de contraejemplos.
- b) **Argumentos por analogía:** consiste en comparar o contrastar elementos en datos, gráficas, casos, situaciones cotidianas, a fin de extraer una conclusión que apoye la tesis planteada:

Los argumentos por analogía en vez de multiplicar los ejemplos para apoyar una generalización, discurren de un caso o ejemplo específico a otro ejemplo, argumentando que, debido a que los dos

ejemplos son semejantes en muchos aspectos, son también semejantes en otro aspecto más específico (p.47).

La diferencia fundamental entre el *argumento por analogía* con el *argumento de ejemplo* radica en que el primero no busca generalizar a partir de las situaciones mencionadas, sino que intenta buscar semejanzas entre dos casos. Para construirlo es preciso tomar dos situaciones reales que tengan semejanzas notables. No es posible extraer conclusiones más amplias de lo permitido por la naturaleza de los hechos que se están comparando.

Los argumentos por analogía necesitan que la primera premisa formule una afirmación acerca del ejemplo usado como analogía, por tanto, se debe comprobar que la premisa es verdadera. Por otra parte, la segunda premisa en los argumentos por analogía afirma que el ejemplo de la primera es similar al ejemplo acerca del cual el argumento extrae una conclusión (Weston, 2005).

c) **Argumentos de autoridad:** se remite a autores, entidades u organizaciones que han trabajado o estudiado el tema en cuestión, ya sea para establecer datos y hechos, para aclarar conceptos o para verificar una opinión. Mencionar a fuentes autorizadas permite reforzar el contenido del argumento, siempre y cuando se trate de información relevante, venga de una persona o institución con trayectoria investigativa y no base sus afirmaciones en suposiciones o especulaciones. Weston (2005) afirma que las fuentes que se citan en los argumentos de autoridad deben de ser calificadas para hacer la afirmación que realizan “un argumento debe explicar brevemente el fundamento o la información de una autoridad cuando no resultan claros de inmediato” (p. 58).

Las fuentes que se citan en un argumento de autoridad deben de ser confiables e imparciales. Antes de citar a alguna persona u organización como una autoridad se precisa comprobar que estas están calificadas y son imparciales.

d) **Argumentos acerca de la causa:** se argumenta una conclusión recurriendo al hecho que la origina.

La prueba de una afirmación sobre las causas es habitualmente una correlación entre dos acontecimientos o tipos de acontecimientos [...] cuando pensamos que A es causa de B, pensamos que A y B están correlacionados. Los buenos argumentos no apelan únicamente a la correlación A y B, también explican por qué tiene sentido para A causar a B (Weston, 2005, pp.67-68).

Weston afirma que no es fácil hallar la causa por la cual algo sucede, sobre todo porque en muchas ocasiones cuando intentamos definir la causa de algo no se agotan las causas últimas, sino que se realiza una interpretación en un momento determinado. Sin embargo, este es el argumento más usado cotidianamente. Por ejemplo: “no llegué a tiempo a clase porque se averió el bus.” Está clara la causa del retraso.

Es necesario tomar en cuenta que en los argumentos acerca de la causa las correlaciones no siempre se relacionan entre causa y efecto, pues es probable que B cause a A.

e) **Argumentos deductivos**

Los argumentos deductivos tienen una forma estructural lógica, por la cual, dadas unas premisas verdaderas, la conclusión tiene que ser verdadera. La implicación lógica resulta de una inferencia que va usualmente desde un planteamiento general en las premisas a uno particular en la conclusión. En este sentido puede decirse que la conclusión no supone una nueva información, sino algo ya implícito en las premisas. Por ejemplo: *Si en el ajedrez no hay factores aleatorios, entonces, el ajedrez es un juego de pura destreza.* No hay modo de admitir la certeza de estas premisas y negar la conclusión.

Un argumento deductivo, formulado correctamente se denomina argumento válido. Estos argumentos se caracterizan porque las premisas son ciertas y, por tanto, la conclusión hace explícito lo que ya está contenido en las premisas (Weston, 2005).

9.9 Las falacias argumentativas

Las falacias son consideradas violaciones de reglas, fallos en la argumentación. Puede deberse a que no se afirman uno de los elementos en la estructura argumentativa, pues se deducen de la conclusión, de modo que se utilizan referentes inadecuados, se afirma lo que no existe.

Desde la antigüedad algunas formas de argumentar que, a pesar de ser incorrectas resultan muy persuasivas y recurrentes, esto es la falacia conocida como argumentos engañosos. Hamblin (1970) establece que toda falacia es un argumento lógicamente incorrecto.

En la lógica informal se estudia las falacias informales, es decir, los razonamientos inválidos que parecen válidos por razones extralógicas (la pragmática, la retórica, la dialéctica y lo contextual) y que no pueden ser formalizado (Harada, 2009).

Johnson y Blair (1983) analizan la argumentación en relación con el contexto en que esta se da y a partir de este intentan decidir si la argumentación es relevante, suficiente y aceptable. Estos teóricos afirman que el tratamiento de la falacia muestra que la estructura de las argumentaciones es insuficiente para juzgar su razonabilidad. Lo que se propone solo puede ser aplicado en una situación específica, puesto que lo que es razonable en un momento puede no serlo en otro. Estos autores clasifican tres tipos de falacias:

Falacias de razones irrelevantes cuando no se satisface en las razones o los puntos de vista.

Falacias de razones insuficientes en esta se dan conclusiones apresuradas.

Falacias de razones dudosas las premisas son problemáticas o infundadas.

Van, Grootendorst y Snoeck (2006) consideran que una argumentación debe ser analizada en situaciones de discusión, la argumentación es un proceso que se somete a reglas en el cual se intenta persuadir al receptor, por tanto; una violación a las reglas constituye una falacia, esto es, cuando una regla no es convencible o es poco sustentada o razonada.

9.10 Clasificación de las falacias

Weston (2005) clasifica cuatro tipos de falacias, estas son:

1. Falacia ignorantiam (apelar a la ignorancia) consiste en la afirmación de que algo es verdadero solamente porque no se ha demostrado que es falso.

2. Falacia ad hominem consiste en atacar a la persona de la autoridad alegada, en vez de atacar sus cualificaciones. Se fundamenta en el universo del protagonista. La persona acude a utilizar como argumentos ejemplos de la vida personal, de su visión particular, de su experiencia, y los extiende a categorías generales. Se considera una falacia, pues es una argumentación que puede llevar a error.

3. Falacia ad misericordiam (apelar a la piedad) consiste en apelar a la piedad como un argumento en favor de un trato especial. La piedad no siempre es un mal argumento, pero

resulta inapropiado cuando se requiere una evaluación objetiva. consiste en manipular los sentimientos o emociones de compasión por parte del interlocutor. Se utiliza la amenaza para presionar al oponente en la manipulación de sus emociones.

4. Falacia ad populum. Consiste en apelar a las emociones de una multitud. Es conocida, además, como el sofisma populista, implica la asunción de validez o falsedad de una premisa a partir de lo que una mayoría (real o supuesta) piense de ello. Por ejemplo:

– No me gusta pintar.

– A todo el mundo le gusta pintar.

Por su parte, García (2005) propone otros tipos de falacias estas son:

Falacia evadir el peso de la prueba presento mi propio punto de vista, como si no hubiese necesidad de defenderlo, el hecho de tener el dominio del turno de palabra ya por sí solo es un garante de mi argumento, la persona en sí misma se considera la autoridad.

Falacia Argumentum ad verecundiam esta falacia se comete cuando el protagonista intenta lograr que la audiencia acepte un punto de vista basándose exclusivamente en la autoridad que posee ante los ojos de la audiencia, de su conocimiento como experto, de su credibilidad o de su integridad personal. Se presenta el punto de vista como correcto, porque una autoridad dice que es correcto. Cros (1995) afirma que esas autoridades suelen ser específicas, es decir, el auditorio reconoce su autoridad en un campo concreto, pero es probable que no lo reconozca en otros campos; esto es una falacia del recurso ilegítimo a la autoridad. Del mismo modo García (2005) manifiesta que “para intimidar al adversario, se apela a una autoridad que está bien visto discutir” (p.97).

Falacia de falsa autoridad consiste en apelar a una autoridad que carece de valor por no ser concreta, competente, imparcial o estar tergiversada.

Falacia Argumentum ad populum se presenta cuando la mayoría de la gente está de acuerdo con tal posición u opinión, la cual al ser dada por la mayoría de la gente esta se vuelve decisiva, un ejemplo son los datos estadísticos o los conocimientos compartidos por determinada comunidad de hablantes.

Falacia Secundum quid (generalización apresurada) se presentan generalizaciones basadas en la observación que no son representativas o que no son suficientes, pues se consideran sucesos individuales como generales. Estas se identifican en frases como “yo lo vi”, “a mí me pasó”, entre otras.

Falacia de la vaguedad: Falta de claridad estructural. Falta de familiaridad con el hecho, vaguedad. Se presenta cuando el interlocutor de vale de un argumento poco claro con el propósito de mejorar su posición en la discusión. Un claro ejemplo es cuando se dicen muchas palabras sin contenido.

Como se ha mencionado anteriormente las falacias son argumentos mal empleados debido que son razonamientos inválidos o incorrectos. En resumen, una falacia es un razonamiento solamente en apariencia, se llama sofisma cuando responde al propósito de engañar. Este tipo de falsos argumentos son errores que se entran desacuerdo con la realidad.

9.11 La argumentación en el aula de clase

Son muchos los investigadores que han abordado el carácter argumentativo del discurso en el aula (Bruner, 1996, 2001; Candela, 2005, 2013; Coll, Onrubia y Mauri, 2008; Cros 2008, Cubero, Cubero, Santamaría, *et al.*, 2008; Prados, 2009; Prados, Cubero y De la Mata, 2010; Sánchez, García, Rosales, y *otros.*, 2008; Wertsch; 1993) han considerado la argumentación como un conjunto de enunciados secuenciales, temporalmente estructurados e histórico-culturalmente creados con la intención de ser lo suficientemente persuasivos para los otros.

El docente tiene doble autoridad por un lado goza de prestigio por el conocimiento que tiene acumulado en base a las experiencias y el nivel académico lo que le permite su rol como docente y, por otro, tiene el poder que le confiere la institución de aprobar y de reprobar. Esta autoridad lo empodera más cuando tiene estrategias discursivas, apoyadas en los argumentos, pues es por medio de estos que intenta convencer y persuadir a los discentes.

La argumentación como acción Perelman y Olbrechts-Tyteca (1989) sostienen que un argumento es un acto de habla. El lenguaje utilizado por el docente se sitúa en dos niveles simultáneamente: uno, el nivel del contenido que se quiere transmitir, realidades que se quiere hacer comprender; dos, el nivel intersubjetivo, que establece una relación entre hablantes (entre profesor y alumnos) motivando a la aceptación de lo dicho (Habermas, 1979).

El fin didáctico que guía la interacción que se desarrolla en el aula, demanda del docente el empleo de las **estrategias argumentativas** que le permitan alcanzar tal propósito en medio de una situación comunicativa bilateral en la que premia la armonía y respeto, por lo que no solo basta articular razonamientos, sino también regular la interacción, dada su naturaleza asimétrica de un aula de clase. Cros (2003) afirma que una parte de la eficacia didáctica del discurso docente se basa en la regulación de las relaciones de poder y de distancia que caracteriza las situaciones de clase.

Es preciso que el docente intente tener un equilibrio en el proceso comunicativo del aula de modo que pueda preservar la autoridad sin que esto implique una amenaza a la imagen del alumno. Cros (2003) señala dos tipos de recursos argumentativos: las estrategias de distanciamiento y las estrategias de aproximación, las cuales define y clasifica de la siguiente manera: **Las estrategias de distanciamiento** tienen la función de mostrar la asimetría que se genera entre los docentes y los alumnos tienen la función de validar ese estatus. Estas se dividen en:

Estrategias basadas en el **argumento de autoridad** su propósito es lograr que los alumnos admitan la imagen institucionalizada del docente, como trasmisor del conocimiento, es visto como el encargado de enseñar, por tanto, se toma como válido lo que dice, esto lo ubica en una posición de superioridad en relación con los alumnos. Estas se pueden tomar como argumentos de autoridad entre los que se dividen: citación de la autoridad, autoridad polifónica y referencia de la propia autoridad.

El otro tipo de estrategias son las basadas **en el argumento del modelo**: estas tienen como propósito convencer a través de la referencia a un modelo, representado por un personaje que es modelo a seguir, así por ejemplo pueden ser: el mejor alumno, el buen ciudadano, el buen profesional. Entre las que se pueden mencionar: referencia al modelo, referencia a la incompatibilidad y referencia al beneficio. Las terceras son las **estrategias basadas en el argumento del poder** llamado también argumentación por la fuerza, buscan imponer determinados comportamientos al interlocutor, por lo que se evidencia la desigualdad social de los participantes del acto comunicativo, estos se evidencian en las oraciones imperativas (órdenes explícitas y órdenes implícitas.)

Por otra parte, **las estrategias de aproximación** tienen la función de lograr la asimetría que se genera entre los docentes y los alumnos estas se dividen en *estrategias basadas en la solidaridad*: Refuerzan la identificación con el grupo mediante un proceso de apoyo recíproco que hace que la asimetría del discurso escolar propenda al equilibrio. Las *Estratégicas basadas en la complicidad*: Constituyen el grado máximo de simetría del rol comunicativo del docente, cuyo fin es adherir a los alumnos a través de expresiones que muestran la existencia de intereses compartidos.

La argumentación en el aula permite que los implicados tengan un espacio donde se pueda discutir, evaluar, debatir los quehaceres de la comunidad académica y científica. Es a través de la argumentación que se incorporan ideas sobre cómo se da y se desarrolla la construcción del conocimiento científico, la cultura y los valores sociales. Por tanto, la argumentación en el aula es una práctica fundamentada en una visión que parte desde el constructivismo social del aprendizaje.

10. PREGUNTAS DIRECTRICES

1. ¿Cuáles son los actos de habla, las preguntas y argumentos que prevalecen en la enseñanza docente en el desarrollo de la primera unidad de la asignatura de Técnicas de Lectura, Redacción y Ortografía de la UNAN - Managua?

2. ¿De qué manera se podrían vincular los actos de habla, las preguntas y los argumentos con los modelos de enseñanza de enseñanza?

3. ¿Cómo percibe el docente los actos de habla, las preguntas, los argumentos y modelos de enseñanza en el discurso que practica en el aula?

4. ¿De qué manera se podría plantear un modelo de discurso docente en el que se utilicen los actos de habla, las preguntas y los argumentos de modo que respondan positivamente en el proceso enseñanza y aprendizaje?

11. DISEÑO METODOLÓGICO

11.1 Tipo de investigación: enfoque y paradigma

La presente investigación sobre *Los actos de habla, preguntas, argumentación y los modelos de enseñanza en el aula: un estudio con profesores de la asignatura Técnicas de Lectura, Redacción y Ortografía de la Universidad Nacional Autónoma de Nicaragua (UNAN-Managua), I semestre 2017* se orientó bajo el enfoque cualitativo, el cual se encuentra vinculado desde la perspectiva del *paradigma interpretativo* el que se relaciona con la fenomenología, el interaccionismo simbólico, la etnometodología y la sociología cualitativa. Por tanto, estas corrientes humanístico-interpretativas se concentran en el análisis de los significados de las acciones humanas y de la vida en sociedad. Para ello utilizan técnicas de investigación de carácter cualitativo, en este caso se ha seleccionado el análisis del discurso. Los investigadores de esta orientación se centran en la descripción y comprensión de lo que es el discurso único y particular del sujeto más que en lo generalizable; aceptando que la realidad es múltiple, holística y dinámica (Schuster, Puente, Andrada, Maiza, 2013). Por consiguiente, en esta investigación los casos no son generalizados. Por medio del enfoque cualitativo se realizó la interpretación de cómo se desarrolla el discurso en tres aulas específicas de Universidad Nacional Autónoma de Nicaragua (UNAN – Managua) y los modelos de enseñanza que en esta se practican.

Además, el enfoque etnográfico favoreció reconocer las situaciones en el que se realiza el discurso docente, es decir, cómo se caracteriza el discurso en las aulas de una universidad pública en Nicaragua. Según Candela (1999) el análisis de los registros etnográficos son una primera manera de aproximarse al estudio de las características de la interacción debido a que estos permiten tener una visión completa de la clase. Lo que interesa es atender cómo el lenguaje está implicado en los significados (lo que se transmite) debido a que en el análisis del discurso (o estudio del discurso) es una disciplina que estudia sistemáticamente el discurso escrito y hablado como una forma del uso de la lengua, como hecho de comunicación y de interacción en situaciones determinadas. Por tanto, en esta investigación el registro etnográfico permitió seleccionar algunos fragmentos de los discursos docentes que fueron de interés para el estudio, los que se analizaron y de ahí se obtuvieron las secuencias

de interacciones que permitieron comprender algunas características de los procesos de construcción del conocimiento en el medio escolar universitario.

El análisis del discurso es importante como estrategia para este estudio, según Erickson (1989) toma en cuenta los turnos de interacción y el momento en que se producen. La organización secuencial del discurso aporta al andamiaje que hace posible la intersubjetividad y posibilita la construcción de una comprensión compartida y cómo los significados con los que se trabaja en el aula son construidos y negociados por los emisores - receptores por medio de sus intervenciones discursivas. Lo que interesa es atender como el lenguaje está implicado en los significados (lo que se transmite) y la cognición de los participantes del proceso comunicativo.

En esta investigación por medio del análisis del discurso se estudió el discurso educativo en el entorno natural, es decir, se observaron tres aulas en un entorno natural, además, se tomó en cuenta los significados de los actantes del acto discursivo, es decir, docentes que imparten la asignatura Técnicas de Lectura, Redacción y Ortografía a estudiantes de los primeros años de tres carreras de la Facultad de Educación e Idiomas: licenciatura en Educación Primaria, licenciatura en Ciencias Naturales y licenciatura en Danza.

Por medio del análisis del discurso se recurrió a la teoría de los actos de habla, los tipos de preguntas y la argumentación. Para la aplicación del análisis se consideraron tres momentos especiales: en primer lugar, se tomaron en cuenta las estrategias discursivas que utiliza el docente para introducir la clase; en segundo, el desarrollo, considerado este el clímax; y, por último, las estrategias que utiliza el docente para cerrar su discurso en el aula. Se debe señalar que en cada uno de estos momentos se realizaron comparaciones individuales entre las tres clases impartidas por el mismo profesor, pues el conocimiento se construye en el aula a través de las versiones, las explicaciones, descripciones, acciones discursivas entre alumno y maestro (Cubero, y otros 2008; Prados y Cubero, 2007) lo que implica analizar las acciones en su ambiente natural.

Para la realización de este trabajo se ha aplicado la técnica de la observación directa en una situación espontánea en el aula y las grabaciones en audio y video de la I unidad de la asignatura Técnicas de Lectura, Redacción y Ortografía, de la UNAN – Managua. Para lo cual no solo se ha pasado tiempo en el aula, sino también se han registrado y estudiado los

procesos comunicativos. Hamilton (1983) considera que el contexto en el aula adquiere una especial relevancia el lugar donde se encuentra el grupo, esto es: la comunidad, la sociedad y la cultura. Por tanto, lo que ocurre en el aula debe de ser explicado en función de su propia situación de esta forma se podrá entender mejor las interacciones y las actividades que se realizan.

Tal como se ha mencionado anteriormente, esta investigación se rige en el **paradigma interpretativo**. Pérez (1994) destaca las características siguientes:

1. La teoría constituye una reflexión en y desde la praxis, conformando la realidad de hechos observables y externos, por significados e interpretaciones elaboradas del propio sujeto, a través de una interacción con los demás dentro de la globalidad de un contexto determinado. Utiliza la metodología etnográfica y se propone trabajar con datos cualitativos.
2. Intenta comprender la realidad, considera que el conocimiento no es neutral. Es relativo a los significados de los sujetos en interacción mutua y tiene pleno sentido en la cultura y en las peculiaridades de la cotidianidad del fenómeno educativo.
3. Describir el hecho en el que se desarrolla el acontecimiento, en él que el uso de la metodología cualitativa permite hacer una rigurosa descripción contextual de estas situaciones que posibilitan la intersubjetividad en la captación de la realidad, a través de una recogida sistemática de los datos que admite el análisis descriptivo.

Para la recopilación de la muestra, en este estudio, se implementó la grabación en audio video de tres sesiones de clases de tres docentes que imparten la asignatura de *Técnicas de Lectura, Redacción y Ortografía* en la UNAN – Managua. Por medio de las grabaciones se obtuvo información directa a través de la técnica de la observación y la *entrevista biográfica* la que se les aplicó a los docentes seleccionados. Todo esto permitió una adecuada triangulación en cuanto a la teoría, la observación en el aula y la entrevista aplicada a los docentes. Por tanto, lo que se busca es interpretar y comprender el fenómeno educativo por medio de las estrategias discursivas que utilizan los docentes y cómo se relaciona con los modelos educativos.

Esta investigación se pone en marcha con el fin de contribuir a la mejora del discurso docente en la calidad del proceso enseñanza y aprendizaje para lograr un proceso más significativo

en el quehacer en el aula. Con este planteamiento metodológico es posible una descripción de las características del discurso de los docentes y conocer cómo se presentan los modelos de enseñanza en sus discursos, con lo que se obtendrá una serie de conclusiones que contribuirán en la formación del profesorado.

Desde el contexto nicaragüense se considera un estudio *exploratorio*, pues se describe el discurso docente y su relación con los modelos de enseñanza que practican profesores de una universidad pública en Nicaragua. En cuanto a la dimensión temporal, es de corte transversal debido a que se realizó durante el primer semestre de 2017 en la Universidad Nacional Autónoma de Nicaragua, Managua (UNAN - Managua).

11.2 Métodos teóricos y generales

Los métodos que permitieron dar respuesta al problema de investigación planteado son el método de análisis y el de síntesis.

11.2.1 Método de análisis

El método de análisis consiste en seleccionar de las partes generales elementos específicos con el fin de estudiarlos y analizarlos de manera particular y general; por tanto, va de lo concreto a lo abstracto, en este pueden vincularse diferentes procedimientos, por un lado, se encuentran los empíricos como la observación y, por otro, los racionales como el método comparativo. Por su parte, Gutiérrez y González (1990) afirman que este método distingue las partes de un todo y procede a la revisión ordenada de cada uno de los elementos por separados. Así se procederá a analizar de forma individual cada uno de los discursos emitidos por los docentes para luego realizar comparaciones entre estos.

El análisis se realizó para darle objetividad al estudio, específicamente estudiar cómo se da la interacción verbal en el aula, una vez transcrito los discursos docentes se procedió a localizar en estos los tres niveles que propone Van Dijk (1983) estos son: *superestructura* (*inicio, desarrollo y cierre*); *macroestructura* (*el discurso como un todo*) y *microestructura* (*análisis de los enunciados*). La superestructura de los discursos de los docentes sirvió para ordenar el análisis de las transcripciones de las nueve sesiones de clase, las que contienen una estructura o esquema propio, Van Dijk (1983) denomina *superestructura* como aquellas

estructuras globales en las que se organiza el texto discursivo de acuerdo con las diversas funciones comunicativas y sociales que cumple.

En suma, en el análisis se determina el orden global de las partes del discurso emitido por los docentes en el aula, que en lo que respecta a la interacción verbal está integrada por tres momentos básicos: inicio, desarrollo y cierre. Así, un discurso en el aula contiene la estructura siguiente: en primera instancia se da *el inicio o introducción*, en esta se presenta el tema, se abona el camino a seguir por cuanto se orienta sobre la estructura de la clase y su conexión con las anteriores o con las próximas; seguida *del desarrollo*, este se considera como el momento en que se argumenta el tema, se proponen las actividades relacionadas con este, se da el diálogo racional entre alumnos y docente sobre la base de los contenidos abordados, en el que se puede expresar acuerdo, desacuerdo, preguntas y repuestas, en este se centra el clima de la clase; y finalmente, se presenta *el cierre o conclusión* en el que se organizan los contenidos fundamentales desarrollados y se dan asignaciones o tareas para las próximas sesiones.

11.2.2 Método de síntesis

El método de síntesis es el proceso mediante el cual se reconstruyen las generalizaciones a partir de las especificidades, es comprender la esencia de los resultados obtenidos, tal como afirma Maya (2014) es el que analiza y sintetiza la información recopilada, lo que permite ir estructurando las ideas. El análisis y la síntesis son métodos que se complementan entre sí; pues, no se da uno sin el otro.

En esta investigación a través de la síntesis se estructuró una serie de resultados que mostraron la relación existente entre las variables de los actos de habla, los tipos de preguntas y los argumentos. Por tanto, los resultados permitieron validar a cada una de las categorías y subcategorías establecida previamente para así poder llegar a las conclusiones que permitieron relacionar las estrategias discursivas de los docentes con los modelos de enseñanza que estos practican en su quehacer en el aula, lo que da insumos para las implicaciones y reflexiones para estudios posteriores en esta línea de investigación.

11.2.3 Diseño de investigación

Cada etapa de la investigación permite al investigador afrontar decisiones para la mejora continua, esa toma de decisiones debe centrarse en la focalización y la delimitación de la recolección de la información como parte del trabajo de campo, el análisis de esta mediante su reducción y presentación sintética y, la verificación de las conclusiones, por tanto, cada etapa, de esta investigación, exigió la toma de decisiones para la mejora. A continuación, se presentan cada una de las fases:

En la **primera fase** se partió de la revisión de la bibliografía existente sobre las coordenadas de esta investigación, la cual está referida en los modelos de enseñanza (tipos de modelos) y las estrategias discursivas (los actos de habla, los tipos de preguntas y los argumentos). Para ello se llevó a cabo las siguientes acciones concretas:

- Revisión bibliográfica relativa al discurso docente y los modelos de enseñanza, con el fin de establecer relaciones entre estas dos variables.
- Selección de la técnica (rejilla de observación) y elaboración del instrumento (cuestionario para la entrevista) los que permitieron un análisis coherente y ordenado sobre las estrategias discursivas y los modelos de enseñanza, esto con el propósito de develar cómo se presenta el discurso del profesorado en situaciones reales.

En una **segunda fase** se realizó el trabajo de campo, que consistió en la obtención de grabaciones de tres sesiones de clases por cada profesor y que corresponden a la primera unidad de la asignatura *Técnicas de Lectura, Redacción y Ortografía* la que se denomina: *Técnicas de comprensión lectora*. El procedimiento inició con un primer acercamiento con los docentes y los estudiantes implicados a quienes se les solicitó su colaboración; posteriormente, les explicaron, antes de la grabación, los objetivos de la investigación y de esta manera se obtuvo la autorización para entrar a las aulas y grabar los audios videos. A partir de la observación y de las grabaciones se procedió a construir la rejilla de observación y el cuestionario para la entrevista, una vez elaborados se seleccionó a los jueces evaluadores con el fin de que validaran la técnica e instrumento aplicados. Una vez recopilada las observaciones y sugerencias de los expertos en la materia que se aborda, se procedió a realizar el análisis de sus observaciones y sugerencias brindadas para darles validez y confiabilidad.

Una vez validado el cuestionario se procedió a aplicar la entrevista de autopercepción de los docentes seleccionados para este estudio. A los sujetos en cuestión se les aseguró la confidencialidad y el anonimato de modo que permitió que firmaran el consentimiento informado. Como una manera de mantener la ética y la confiabilidad se decidió utilizar códigos en vez de sus nombres y el de los discentes implicados, para lo cual se utiliza una codificación (ver anexos 1 tabla de codificación de transcripción). En resumen, las acciones que se realizaron en esta segunda etapa fueron:

- Selección de los docentes que formaron parte de la muestra
- Solicitud a docentes y estudiantes para entrar al terreno de estudio (las aulas)
- Visita al aula para realizar las grabaciones audio visuales de las sesiones
- Elaboración de la técnica de observación (rejilla de observación) y la elaboración del cuestionario (entrevista biográfica)
- Validación de la técnica y el instrumento
- Análisis de las observaciones y sugerencia dadas por los expertos a la técnica y el instrumento
- Aplicación de la entrevista a los docentes seleccionados

La **tercera fase** se centró en el trabajo relacionado con el análisis e interpretación de los datos y la elaboración de conclusiones. Así, las acciones que se realizaron son:

- Obtención de los datos por medio del vaciado (descarga) de las grabaciones de los audios videos.
- Se realizó la transcripción de los audios videos con el fin de obtener el corpus para el análisis del discurso docente y los modelos de enseñanza, para la transcripción se utilizó la codificación que propone Calsamiglia y Tusón (2007) para lo cual se escuchó y se observó detalladamente los videos parte por parte y se procedió a transcribir y codificar en el programa de Word y a la vez se fueron anotando las observaciones o comentario entre paréntesis, en los casos en que fuera necesario destacar algunas observaciones que permitieran mejorar las transcripciones.
- Tratamiento, descripción y análisis de los datos por medio de la agrupación de los ejes que se establecieron en la rejilla de observación. En esta fase se realizó una confrontación con las videograbaciones y con los textos producidos luego se continuó con una discusión y

reflexión, para cualificar y cuantificar las estrategias empleadas por los docentes en estudio, lo que permitió una triangulación entre la teoría, la observación o campo de estudio y la percepción de los docentes obtenida por medio de la entrevista.

- Discusión de los resultados obtenidos del discurso docente, para la discusión se destacaron los ejes de la rejilla de observación (los actos de habla, preguntas y argumentación) y se vincularon con los modelos de enseñanzas, en el que, además, se presenta una comparación de los casos entre los elementos discursivos más sobresalientes.

- Finalmente, se redactaron las conclusiones y las recomendaciones.

11.3 Contexto y selección de casos

El contexto o escenario macro en el que se realizó esta investigación fue a docentes del Departamento de Español, quienes son profesores experimentados en el servicio de la asignatura *Técnicas de Lectura, Redacción y Ortografía*, la cual corresponde al Plan de estudio del año 2013. El Departamento de Español pertenece a la Facultad de Educación e Idiomas, ubicada en el Recinto Universitario Rubén Darío de la Universidad Nacional Autónoma de Nicaragua (UNAN - Managua). La modalidad seleccionada fue la de profesionalización (por encuentro sabatino). Cabe señalar que los grupos de esta modalidad están conformados por más de 40 estudiantes en un aula. Entre las características generales se observó a un grupo mixto en cuanto a la edad (jóvenes y adultos) y el sexo (hombres y mujeres).

La asignatura en estudio es considerada una asignatura básica obligatoria para las 137 carreras en sus diferentes facultades y modalidades que oferta la Universidad Nacional Autónoma de Nicaragua, Managua. El Departamento Español es el encargado de dar el servicio de la asignatura durante el primer semestre de cada año.

11.4 Población y muestra

En cuanto a la selección de los grupos de clases, la población está constituida por las 137 carreras que oferta la UNAN, Managua de las cuales se seleccionó a tres grupos de clase de la Facultad de Educación e Idiomas: licenciatura en Educación Primaria, licenciatura en Ciencias Naturales y la licenciatura en Danza, la asignatura en estudio se cursa en el primer

semestre del primer año de las carreras. Se debe aclarar que la selección fue aleatoria, pues fueron los docentes los que nos llevaron a esas carreras debido a que en el momento de la selección de los profesores tenían asignados esos grupos como parte de su carga laboral.

En cuanto a los docentes, la población está conformada por la planta del profesorado del Departamento de Español de la UNAN – Managua, la cual está constituida por un total de 27 docentes, según dato proporcionado por el director de este Departamento, Roberto Aguilar Leal.

Debido a que este es un estudio de corte cualitativo se seleccionó la muestra conforme la *técnica de muestreo no probabilística*, específicamente, el *intencional y por conveniencia*, según Otzen y Manterola (2017) afirman que el *muestreo intencional* permite seleccionar casos característicos de una población, limitando la muestra solo a estos casos. Estos mismos autores plantean que *el muestreo por conveniencia* selecciona casos accesibles que acepten ser incluidos como parte del estudio. Así, la muestra fue escogida por la conveniente accesibilidad y proximidad de los sujetos para el investigador, pues debido al fácil acceso de los sujetos en estudio (la investigadora labora en el Departamento seleccionado) y a la aceptación voluntaria de los implicados se seleccionó a docentes que presentaron las características siguientes:

- En primer lugar, los docentes tienen experiencia de más de 5 años impartiendo la asignatura Técnicas de Lectura, Redacción y Ortografía.
- En segundo lugar, los docentes imparten la modalidad de profesionalización (cursos por encuentro, sabatino).
- Y, por último, los docentes tienen tres rangos de experiencia distintas, así se seleccionó a uno con **experiencia inicial** (con 6 años) denominado docente A, **experiencia media** (con 10 años) docente B y el **experimentado** (más de 15 años) docente C. Estos criterios fueron corroborados con información proporcionada por la dirección de Recurso Humanos de la UNAN-Managua. Se consideraron estos tres tipos de experiencia profesional con el fin de evaluar si los años de práctica docente inciden en el tipo de discurso y los modelos de enseñanza que practica el profesorado.

Se debe señalar que el Departamento de Español está conformado por cuatro áreas: Área Básica, Metodología o Didáctica, Lingüística y Literatura. La asignatura seleccionada para este estudio (Técnicas de Lectura, Redacción y Ortografía) pertenece al Área Básica, esta fue seleccionada debido a que en su plan curricular tiene orientada una metodología teórica – práctica, además es la única área en la que se encuentran docentes con distintas experiencias (novel, medio y experimentado) y es una asignatura obligatoria para todas las carreras que oferta la UNAN - Managua. De la asignatura en cuestión se optó por la primera unidad la que se denomina *Técnicas de lectura* (estrategias y esquemas de comprensión lectora), en esta el docente desarrolla más aspectos teórico – prácticos en las que el estudiante debe adquirir las competencias básicas de cómo comprender diferentes textos (descriptivos, narrativos y argumentativos) y, por tanto, esa unidad se presta para una mayor interacción entre docente y discente.

Desde el punto de vista metodológico esta investigación trata de un *estudio de casos* McMillan y Schumacher (2005) plantean que se deben de seleccionar casos representativos que brinden abundante información para estudios detallados y se usan cuando un investigador pretende entender algo sobre estos casos sin necesidad de generalizar sobre cada uno. Por su parte, Larriba (2001) reafirma que, desde el enfoque cualitativo, el *estudio de casos* en profundidad se ha mostrado como método que aporta un importante caudal de información acerca de los planteamientos y la práctica del profesorado. Por tanto, los casos seleccionados para esta investigación fueron estudiados a profundidad con el sumo cuidado de no generalizar a todos los docentes que imparten la asignatura en estudio. A continuación, se presentan las características de los casos seleccionados:

El profesor A: está tipificada en esta investigación como la profesora novel debido a que cuenta con menor experiencia en la docencia, es del sexo femenino, ingresó como profesora de planta a la UNAN- Managua en el año 2014, es decir, que cuenta con 6 años de experiencia, actualmente tiene el grado de auxiliar con maestría. Tiene 31 años edad. Inició en la docencia en la educación primaria durante tres años. Se graduó como licenciada en Lengua y Literatura Hispánicas y realizó un diplomado en Estrategias de enseñanza para la competencia gramatical y producción escrita. Cursó la maestría en Didáctica de la Lengua y la Literatura. La experiencia previa a la docencia universitaria le sirvió como base como

educadora debido al constante acompañamiento pedagógico, el diseño de nuevas metodologías de enseñanza y la planificación que tuvo es ese subsistema. Ingresó a la UNAN – Managua como docente horaria. Actualmente, es profesora del Área de Didáctica en el Departamento de Español.¹

El profesor B: en esta investigación este docente es el de experiencia media, este es del sexo masculino, labora en la Universidad desde el año 2012, es decir, que tiene 7 años de trabajar en la institución, posee el grado de titular con maestría. Tiene 37 años de edad. Se graduó en la licenciatura Lengua y Literatura Hispánicas. Realizó su maestría en Filología Hispánica. Antes de laborar en la UNAN – Managua, estuvo durante 10 años en la educación Secundaria base, que él considera importante para formarse como maestro, debido a que esta experiencia lo ayudó a comprender las diferentes personalidades de los estudiantes e igualmente le permitió dar a sus clases una sistematicidad. Fue captado para ser docente en el programa de alumno ayudante o asistente de una profesora de Literatura durante un año. Actualmente, es profesor del Área de Literatura y coordinador de esta área en el Departamento de Español de la UNAN – Managua.²

El profesor C: responde al profesor con mayor experiencia, este es del sexo masculino, ingresó a la UNAN, Managua en el año 2004 lo que indica que tiene 15 años de trabajar para la institución, tiene el grado de titular con maestría. Tiene 41 años de edad. Se graduó en la licenciatura de Lengua y Literatura. Realizó estudios de maestría en formación de profesores de español como lengua extranjera, en la Universidad de Alcalá de Henares, España. Antes de laborar en la Universidad trabajó por 6 años en la educación secundaria esta experiencia le permitió conocer y apropiarse de los programas de educación media, conocer la psicología del adolescente y adquirió la habilidad de trabajar con grupos diversos lo que le facilitó en la educación superior tener dominio de grupo. Ingresó a la UNAN, Managua debido a su alto rendimiento académico esto le permitió incorporarse en el programa de alumno ayudante o asistente de un profesor, así participó en este programa durante 2 años en las asignaturas de Semiótica de la Comunicación y Semiótica de la Cultura.

¹ Información obtenida por medio de la entrevista aplicada al profesor. Ver en anexos 4 la entrevista completa.

² Información obtenida por medio de la entrevista aplicada al docente. Ver en anexos 4 la entrevista completa.

Por otra parte, se aclara que para poder realizar comparaciones entre un docente y otro se requirió seleccionar a profesores que impartieran una misma asignatura y en una misma modalidad, en este caso se seleccionó la modalidad de profesionalización, la cual se imparten ordinariamente en día sábado en turno diurno (mañana y tarde) y tienen como finalidad atender a aquellos trabajadores que únicamente pueden estudiar en fin de semana. Estos cursos se denominan Profesionalización y son ofrecidos por la Facultad de Educación e Idiomas y las Facultades Regionales Multidisciplinarias de Estelí, Carazo, Matagalpa y Chontales. Esta modalidad está orientada fundamentalmente a profesores no graduados que imparten clases en educación primaria, secundaria, especial, infantil o técnica comercial. Por su parte, se aclara que el turno de regular quedó excluido debido a la metodología que se implementan en esta modalidad donde la asignatura en cuestión la impartían dos docentes distintos, así, de dos frecuencias en la semana una era impartida por un profesor en clase magistral en auditorios y la otra sesión se realizaba con otro profesor en el aula, debido a estos factores, esta quedó excluida.

Las características de las unidades seleccionadas se resumen a continuación:

Tabla N°.7: Características de las aulas estudiadas

Aula del profesor	Asignatura que imparte el docente	Grupo de clase en el que imparte clase el docente	Curso/modalidad	Número de alumnos
A	Técnicas de Lectura, Redacción y Ortografía	Licenciatura en educación primaria	Profesionalización (sabatino)	50
B	Técnicas de Lectura, Redacción y Ortografía	Ciencias Naturales	Profesionalización (sabatino)	45
C	Técnicas de Lectura, Redacción y Ortografía	Licenciatura en Danza	Profesionalización (sabatino)	40

11.5 Unidades de análisis

La unidad de análisis fueron los discursos emitidos por los tres docentes que forman parte de este estudio, los cuales se obtuvieron de grabación en audio video de las sesiones de clase que conforman la primera unidad de la asignatura en cuestión, una vez grabado los discursos se procedió a transcribir, identificar y analizar las transcripciones con el fin de caracterizar las estrategias discursivas que se presentan en la rejilla de observación las que se relacionaron, en un segundo capítulo del análisis, con los modelos de enseñanza.

A partir de los objetivos planteados para el análisis se tomó como referencias las estrategias discursivas que se propone en la rejilla de observación. La primera coordenada propuesta en esta técnica es la referida a los actos de habla, esta se basa la teoría de Austin (1962) y Searle estos actos son *los asertivos o representativo, los directivos, los compromisorios, los expresivos y los declarativos*. Según los estudiosos antes mencionados, los actos de habla son una de las vías más importantes a través de las cuales los profesores ejercen influencias sobre sus alumnos: controlan el dominio sobre los conocimientos de la disciplina, dan órdenes para que se lleven a cabo ciertas acciones, indagan lo que los alumnos conocen sobre algún tema, solicitan que corroboren lo dicho por el profesor, que comuniquen inferencias a partir de teorías y prácticas y confirman o desconfirman a los alumnos en sus convicciones.

En relación con los tipos de interrogantes que utilizan los docentes, la clasificación seleccionada en esta investigación está basada en la teoría de: Sinclair y Coulthard (1975), Edwards y Merce (1988), Lago (1990) Sander (1996), Morata y Rodríguez (1997), Burbules (1999), López, Veit, Araujo (2014), Escudero (s.d) y Athanasiadou (1991). Una vez revisada la teoría de estos autores para la categorización de la rejilla de observación se seleccionó la clasificación o tipos de preguntas propuesta por Athanasiadou (1991) en Coscia (2013), estas son: *preguntas de información, preguntas retóricas, preguntas evaluativas y preguntas indirectas* y Escudero (s.d) de quien se seleccionó: *las preguntas totales, las preguntas parciales y las preguntas o frases incompletas*. Se optó por esta tipificación debido a que es más específica y, por tanto, más idónea para la agrupación de las intervenciones en el aula.

En cuanto a los usos de argumentos en el discurso en el aula se basa en los aportes teóricos dados por: Toulmin (1958), Perelman (1976), Johnson y Blair (1983), Álvarez (1999),

Calsamiglia y Tusón (1999), Cros (2003), Montolío (2000), Plantin (2001), Atienza (2013) Perelman y Olbrechts, (2015). Estos teóricos consideran que el propósito implícito o explícito de la argumentación es el convencimiento de una comunidad de hablantes para que acepte una tesis presentada, apoyada en razones y argumentos, como la más pertinente en un momento determinado. Específicamente, para este estudio se utilizó la categorización de los argumentos propuestas por Weston (2005) quien clasifica cinco tipos de argumentos en: *argumentos mediante ejemplo*, *argumentos por analogía*, *argumentos de autoridad*, *argumento acerca de las causas* y *argumentos deductivos* se seleccionó este autor debido a que su caracterización es más didáctica y simplificada, lo cual permite caracterizar la argumentación utilizada por los docentes de una forma más específica.

Una vez transcritas las sesiones de clases se procedió a agrupar el discurso de los docentes en las coordenadas antes mencionadas y a la vez, en un segundo capítulo de análisis se presenta la relación de estas coordenadas con los modelos de enseñanza para deslumbrar de qué manera el uso de estrategias discursivas coincide con un determinado modelo de enseñanza.

11.6 Técnicas de recogida de información

11.6.1 La observación

En esta investigación se realizó la observación no sistemática según Benguría, Martín, Valdés, Pastellides y Gómez (2010) “la observación no sistemática es la técnica más relacionada con el paradigma cualitativo. Su objetivo es conocer la realidad sin la utilización de preconceptos previos que puedan limitar los resultados y las conclusiones. Se trata de mirar lo que ocurre” (p.16). La observación para este estudio fue de gran ayuda debido a que esta permitió obtener la información de primera mano al observar a los informantes en el campo de acción, además, permitió ampliar información recopilada en los audios videos y así se logró realizar una transcripción más completa de lo acontecido en el aula e identificar, de una forma más detallada, las estrategias discursivas que se presentaron en las aulas que forman parte de la muestra.

Vale aclarar que en base a la experiencia con este tipo de estudio se ha podido apreciar que al inicio de la clase no hay naturalidad por parte de los docentes y el modo de actuar o

participar de los estudiantes, debido a que estos están siendo grabados y observados por un agente externo, pero en la medida que la clase se va desarrollando los participantes se van acostumbrando.

Las grabaciones en audio video fueron realizadas por un experto, quien se ubicó en el aula en un lugar estratégico que le permitió captar las intervenciones tanto del maestro como de los estudiantes, y de esta forma se obtuvo una grabación limpia que facilitó la transcripción con las respectivas observaciones. Por su parte, las anotaciones en la observación *in situ*, permitió detallar los acontecimientos en el aula y así escribir entre corchetes los referentes omitidos en el discurso o dados por entendidos.

Con el fin de sistematizar la observación y la agrupación del análisis se procedió a la elaboración de la rejilla de observación, la cual se construyó a partir de los actos de habla según Searle (1976), los tipos de preguntas cuya clasificación se retomó de Athanasiadou (1991) y Escudero (s.d) en Soto (2001) y los tipos de argumentos según Weston (2005).

11.6.2 Contexto de validación de la rejilla de observación

El juicio de expertos es un método de validación útil para verificar la fiabilidad de una investigación, Escobar y Cuervo (2008) definen la validación como “una opinión informada de personas con trayectoria en el tema, que son reconocidas por otros como expertos cualificados en este, y que pueden dar información, evidencia, juicios y valoraciones” (p. 29).

En cuanto al número de expertos necesarios, no hay un acuerdo unánime para su determinación del número ideal. Cabero y Llorente (2013) afirman que la selección del número de expertos depende de aspectos como la facilidad para acceder a ellos o la posibilidad de conocer expertos suficientes sobre la temática objeto de la investigación. Otros autores como Escobar y Cuervo (2008) señalan que el número de jueces que se debe emplear en un juicio depende del nivel de experticia y de la diversidad del conocimiento.

Por su parte, Robles y Rojas (2015) señalan que la validación puede realizarse de manera individual, grupal. En el caso de esta investigación se ha optado por la validación de manera individual, por tanto, los expertos o jueces validadores no estuvieron en contacto ni hubo

intercambios de opinión entre ellos. El método individual, precisamente, consiste en obtener información de cada uno de los expertos sin que los mismos estén en contacto.

En cuanto a los procedimientos de elección Robles y Rojas (2015) indican una diversidad que incluye desde los que no implican ningún filtro de selección, como en los casos de afinidad o cercanía entre el experto y el investigador, hasta los que utilizan una serie de criterios estructurados como son el biograma o el coeficiente de competencia experta. En el primero de los dos criterios, el biograma, se elabora una biografía del experto en función de sus respuestas sobre aspectos de su trayectoria como, por ejemplo, los años de experiencia y de formación, investigaciones o acciones formativas, apropiación con el objeto de estudio, a partir de los cuales se infiere su adecuación y pertinencia para su actividad de experto. Para la obtención del segundo, el biograma o el coeficiente de competencia experta, se parte de las personas que inicialmente se han considerado expertos para que con su opinión y autovaloración indiquen su nivel sobre el conocimiento acerca del objeto de investigación, así como de las fuentes que les permiten argumentar y justificar dicho nivel.

Como criterio de selección de los jueces expertos en esta investigación se optó por biograma o el coeficiente de competencia experta, así se seleccionó a cinco expertos diversificados: dos expertos en el análisis del discurso con vasta experiencia en la docencia, dos expertos en pedagogía en docencia universitaria y un docente especialista en metodología de la investigación; se consideró la experiencia en el campo docente entre 15 a 35 años; conocimiento en el discurso debido a la amplia experiencia en la educación superior, experiencia investigativa, experiencia en la elaboración y validación de instrumentos, ética y profesionalismo en el práctica académica.

Para el proceso de validación del cuestionario aplicado en este estudio se procedió de la manera siguiente:

1. En primera instancia se le solicitó, vía correo electrónico, a cada juez evaluador su consentimiento para participar en la evaluación de los instrumentos, una vez que aceptaron se les envió la información, la cual estuvo conformada por: carta de aceptación para participar como juez evaluador en esta investigación (ver en anexos las tres cartas firmadas), los objetivos de investigación, los principales conceptos de las coordenadas de investigación y la tabla para evaluar cada una de los ítems o variables que constituyen el estudio.

2. Cada experto recibió las respectivas tablas con los ejes para realizar la validación de las dimensiones seleccionadas.

3. Los expertos evaluaron de manera independiente la relevancia, pertinencia y coherencia de cada una de las preguntas o ítems formulados tanto en la rejilla de observación como en el cuestionario para la entrevista.

4. Finalmente, se recopilaron los instrumentos validados con el fin de analizar y mejorar cada una de las observaciones o sugerencias brindadas por cada uno de los jueces expertos.

Así, el cuestionario y la rejilla de observación usados en esta investigación tienen *validez y confiabilidad* en cuanto que los juicios de los expertos se tomaron en cuenta para la mejora continua del proceso investigativo.

11.6.3 Contexto del proceso de validación

Los jueces evaluadores calificaron tanto la *rejilla de observación* como el *cuestionario* para la entrevista; la primera se utilizó para medir las estrategias discursivas utilizadas por los *docentes*; y la segunda se les aplicó a los docentes en estudio con el fin de evaluar la autopercepción que tienen estos acerca de su labor en el aula, tanto en las estrategias discursivas que utilizan en el proceso enseñanza y aprendizaje como en los modelos de enseñanza. En la tabla³ n°. 1 se resumen los aspectos de la investigación cualitativa que sirve en el proceso de validación por los expertos a la técnica de observación (la rejilla) y al instrumento de evaluación (el cuestionario).

³ Retomada de Robles y Rojas (2015).

Tabla N°. 8: Aspectos tomados en cuenta en la investigación cualitativa

Tema de la investigación	Las estrategias discursivas docente y modelos de enseñanza: un estudio con profesores de la asignatura Técnicas de lectura Redacción y Ortografía de la Universidad Nacional Autónoma de Nicaragua (UNAN- Managua), I semestre, 2017.
Objetivo general de la investigación	Caracterizar las estrategias discursivas y los modelos de enseñanza en los docentes que imparten la asignatura Técnica de Lectura, Redacción y Ortografía de la Universidad Nacional Autónoma de Nicaragua, Managua.
Informantes	Tres docentes que imparten la asignatura Técnicas de Lectura, Redacción y Ortografía, en el Departamento de Español de la UNAN - Managua
Función de los informantes	Evaluar la autopercepción sobre las estrategias discursiva docentes y los modelos de enseñanzas.
VARIABLES dependientes	Estrategias discursivas (los actos de habla, los tipos de preguntas los tipos de argumentos) y los modelos de enseñanza.
Instrumentos de recogida de información	En primera instancia, se trata de agrupar los enunciados o actos de habla, los tipos de preguntas y los argumentos emitidos por los docentes las tipificaciones de estos tres aspectos se encuentran agrupados en la <i>rejilla de observación</i> . Luego se valora cómo los docentes evalúan las estrategias discursivas por medio de la aplicación de una <i>entrevista</i> de autopercepción. Los contenidos de la técnica (la rejilla de observación) y el instrumento (la entrevista) fueron validados según la relevancia y pertinencia con los objetivos propuestos en el estudio.

11.6.4 Descripción del proceso de validación

En primera instancia se les solicitó a los expertos que valoraran el grado de relevancia de cada uno de los ítems contenido en la rejilla de observación, invitándolo a añadir o suprimir alguno, o a modificar los ya existentes. En primer lugar, se presenta la matriz del *cuestionario* (guía de preguntas para la entrevista) la que estuvo estructurada de la manera siguiente:

Tabla N°.9: Matriz para la validación de la rejilla de observación y el cuestionario

n.º de preguntas:

categorías o descriptores por evaluar:

1. Aspectos biográficos:11
2. Aspectos vinculados con las estrategias discursivas: 7
3. Aspectos vinculados con los modelos de enseñanza:13

Forma de evaluar cada una de las preguntas:

Para medir el grado de relevancia de los descriptores se emplea la valoración a través de la escala de Likert de 4 puntos: Excelente (4), Buena (3), Regular (2), Deficiente (1). Estas valoraciones se relacionan con los indicadores que se presentan en la tabla n°. 3. Además se agregó una última casilla para que los jueces emitieran sus respectivas observaciones o sugerencias.

Validez del instrumento: Los procedimientos empleados para la validación teórica en esta fase consistió en la validación de contenido por jueces expertos y la evaluación global que supone un análisis semántico y de aplicabilidad del instrumento según los objetivos propuestos, así la matriz de evaluación diseñada se basó en tres categorías para dar validez de contenido y coherencia con las dimensiones en estudio: *claridad, pertinencia y relevancia*. Esta valoración se dio de manera cuantitativa por medio de la escala de Likert en los rangos del 1 al 4 cuyas categorías cualitativas se especifican en la tabla que se presenta a continuación:

Tabla N°.10: Categorías e indicadores a evaluar

CATEGORÍAS	INDICADORES	OBSERVACIÓN
Claridad: Los ítems se comprenden fácilmente, lo que indica que su sintaxis, ortografía y semántica son pertinentes.	<ol style="list-style-type: none"> 1. El ítem no es claro. 2. El ítem requiere de muchas modificaciones en el uso de las palabras de acuerdo al orden sintáctico o semántico. 	

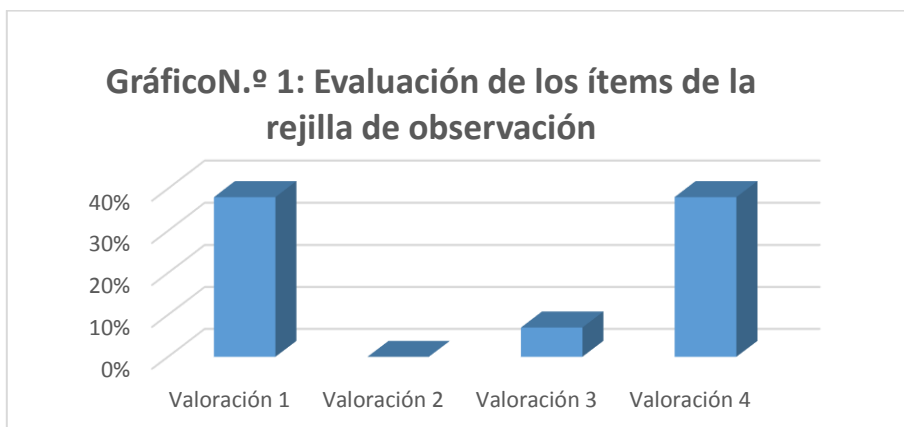
	<p>3. El ítem necesita una modificación sintáctica, ortográfica o semántica.</p> <p>4. El ítem es claro, tiene semántica, ortografía y sintaxis pertinente.</p>	
<p>Pertinencia: El ítem tiene relación lógica con la dimensión o indicador que está midiendo.</p>	<p>1. El ítem no tiene relación lógica con la dimensión en estudio.</p> <p>2. El ítem tiene poca relación con la dimensión en estudio.</p> <p>3. El ítem tiene una relación moderada con lo que se quiere medir.</p> <p>4. El ítem tiene una relación directa con la dimensión en estudio.</p>	
<p>Relevancia: ítem es esencial o importante, es decir, debe ser incluido</p>	<p>1. El ítem puede ser eliminado no tiene relación directa con la dimensión en estudio.</p> <p>2. El ítem tiene alguna relevancia, pero precisa eliminar algunos aspectos.</p> <p>3. El ítem es relativamente importante.</p> <p>4. El ítem presenta relevancia con la dimensión en estudio</p>	

11.6.5 Validación de la rejilla de observación

Para la validación de la técnica de observación por parte de los jueces expertos la evaluación se realizó de manera cuantitativa y cualitativa en cada uno de los ítems por medio de la escala Likert en el rango del 1 al 4, esta puntuación se especificó de la manera siguiente: 4 (Excelente), 3 (Buena), 2 (Regular) y 1(Deficiente), esta valoración está vinculada con respecto a la claridad, pertinencia y relevancia (ver tabla número 3) esto en correspondencia con los objetivos planteado en la investigación⁴.

En el gráfico que se presenta a continuación se detallan los resultados obtenidos acerca de la valoración cualitativa y cuantitativa según la evaluación otorgada a los ítems que conforman la rejilla de observación por parte de los jueces expertos:

⁴ Ver en anexos 4 la hoja de evaluación presentada a los jueces.

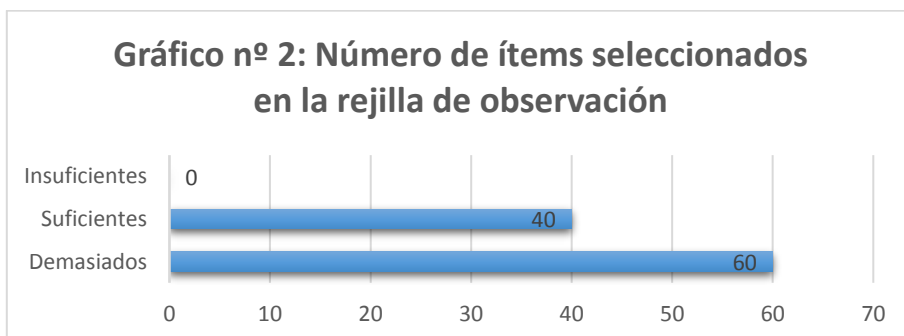


En el gráfico n.º.1, se aprecia que, de 29 ítems presentados originalmente en la rejilla de observación, el 38% equivalente a 11 obtuvieron la valoración de 1, lo que indica deficiencia o poca relación con los objetivos propuestos, como se verá más adelante, se procedió a eliminar estos ítems debido a la sugerencia dada por los expertos evaluadores.

Por otro lado, 11 (38%) de los ítems obtuvieron una valoración de 4 (excelente), lo que indica que estos fueron evaluados positivamente y se procedió a mantenerlos en la rejilla de observación, estos son los numerales vinculados con los tipos de actos de habla (5.1, 5.2, 5.3, 5.4 y 5.5), los tipos de preguntas (3.3, 3.5) y los argumentos (2.1, 2.2, 2.3, 2.4 y 2.5).

Por otra parte, 7 ítems (24%) obtuvieron una puntuación de 3, lo que equivale a aquellos que mostraron algún problema de forma y debían mejorarse en cuanto a redacción u ortografía.

Los expertos también evaluaron si el número de ítems que contenía la rejilla de observación eran los apropiados. En el siguiente esquema se presenta la valoración de los jueces evaluadores con respecto al número de ítems contenidos en la rejilla de observación:



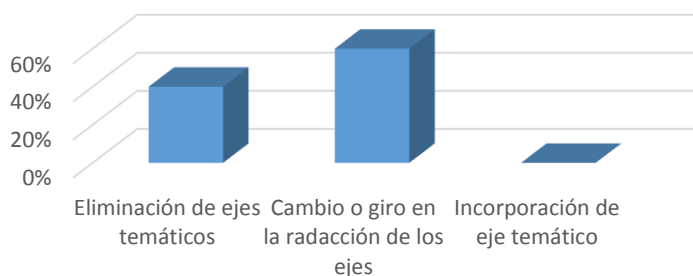
El gráfico n°.2 agrupa la valoración de los jueces evaluadores sobre el aspecto vinculado con el número de ítems que contiene la rejilla de observación. En líneas generales se aprecia que el 60% (3 jueces) estuvo de acuerdo con el número de ítems, sin embargo, el 40% (2 jueces) consideró que algunos de los ejes no coincidían de manera directa con los objetivos propuestos en el estudio y que estos se debían eliminar, esto son: del 2.1, 2.2, 2.3, 2.4 al 2.5. los cuales se encontraban en la coordenada que se denominaba *Correspondencia con la asignatura y el contexto* (ver los cinco ítems que comprendían este apartado en anexos número 1). Al respecto, el experto con código E4 expresó: *Sería mejor no abordar este aspecto porque se alude a dos cuestiones que son meramente observables (Ítems 2.1, 2.3 y 2.4), y por tanto, no habrá manera de plasmarlo en la investigación. En cuanto a los numerales 2.4 y 2.5 están relacionados con la organización de la sesión y el anticipo de los contenidos. Esto estaría vinculado con la organización previa a la clase y por factor tiempo no creo que se puedan abordar: el antes, durante y después de la clase. Por tanto, sugiero que solo se centre en el durante, es decir, en el proceso de la clase.*

Con base en esta recomendación se procedió a eliminar cinco contenidos que comprendía el punto dos. Otros que se eliminaron fueron los referidos al diálogo en el aula en la coordenada número 3, estos son: 3.1, 3.2, 3.3, 3.4, 3.5 y el 3.6. Según el juez evaluador con código número E3 afirmó: *Creo que no es apropiado que se evalúe el diálogo en el aula cuando realmente su investigación está centrada solo en el discurso emitido por el docente.*

Del mismo modo, se eliminó la coordenada número 6 con las subvariables 6.1 y 6.2 denominada: Recursos utilizados en el aula, al respecto, el juez con código E4 afirmó “*Esta es mera observación que no aporta mucho en el análisis del discurso oral, por tanto, sugiero eliminarla*”. En resumen, de un total de 29 ítems que contenía la rejilla de observación se redujo a 17 (ver en anexos 2, la rejilla definitiva con sus respectivos ajustes).

Los expertos además evaluaron los ejes temáticos agrupados en la rejilla de observación, en el gráfico número dos se presenta la valoración analítica de los expertos referidas a las categorías temáticas y la vinculación de estas con los objetivos de la investigación.

Gráfico nº. 3: Evaluación de los ejes temáticos en la rejilla de observación



Como se aprecia en el gráfico número 2, el 40% (dos) de los jueces evaluadores coincidieron en que debía eliminarse de las rejilla de observación tres ejes temáticos, así de seis se redujo a tres, por tanto, se procedió a la eliminación de aquellos que no se vinculaban de manera directa con la coordenadas y objetivos de la investigación, el juez con código E3 manifestó: *“Se deben eliminar los ejes temáticos: correspondencia de la asignatura y el contexto, el diálogo en el aula y recursos utilizados en el aula, pues considero que estos no se vinculan directamente con los objetivos de la investigación”*. Por otro lado, tres (60%) de los jueces consideraron que debían reestructurarse el cambio o giro de la redacción del eje 3 denominado *Diálogo en el aula* y se sustituyera por *Tipos de preguntas utilizadas en el aula*, así el juez con código E1 afirmó: *Considero que la coordenada: Diálogo en el aula debe cambiarse por tipos de preguntas utilizadas por el profesor en el aula, debido a que el estudio se enfoca solo en el discurso emitido por el docente, y además, coincidiría de manera directa con el nombre de la estrategia discursiva seleccionada en los objetivos (tipos de preguntas usadas por el profesor en el aula)*.

Ninguno de los evaluadores consideró incorporar ejes temáticos, por el contrario, precisaron en eliminar y mejorar redacción de algunos: así se redactaron nuevamente los ítems que se relacionan con la coordenada *Tipos de argumentos presentes en el discurso docente*, los cambios se realizaron de la manera siguiente:

Tabla n°.10: Cambios realizados en los argumentos

Forma en que se encontraban previo a la evaluación de los jueces	Cambio definitivo en la rejilla de observación
El nombre dado de la coordenada era: <i>Uso de argumentos en el discurso en el aula</i>	Cambio del nombre: <i>Tipos de argumentos presentes en el discurso docente.</i>
Comparte experiencias personales con los alumnos	El docente usa argumentos mediante ejemplos
Usa argumentos explicativos	El docente usa argumentos por analogía
Usa argumento de ejemplificación vinculados con el tema que aborda	El docente usa argumentos de autoridad
Usa argumentos descriptivos	El docente usa argumentos deductivos
-----	El docente usa argumentos acerca de las causas
Presencia de falacias argumentativas	El docente usa falacias argumentativas

Tal como se aprecia en la tabla n°.10, el nombre de la coordenada vinculada con los argumentos cambió, esto se debe a la observación dada por el juez evaluador con código E1 quien afirmó: *Considero que deberías cambiar el nombre de esta coordenada (uso de argumentos en el discurso en el aula) a: Tipos de argumentos presentes en el discurso docente, pues, cuando se plante uso de argumentos en **el discurso en el aula** esto obligaría a analizar, también, los argumentos emitidos por los estudiantes y en vista que en esta investigación se pretende centrarte en los argumentos que utilizan los docentes sería mejor restringirlo.*

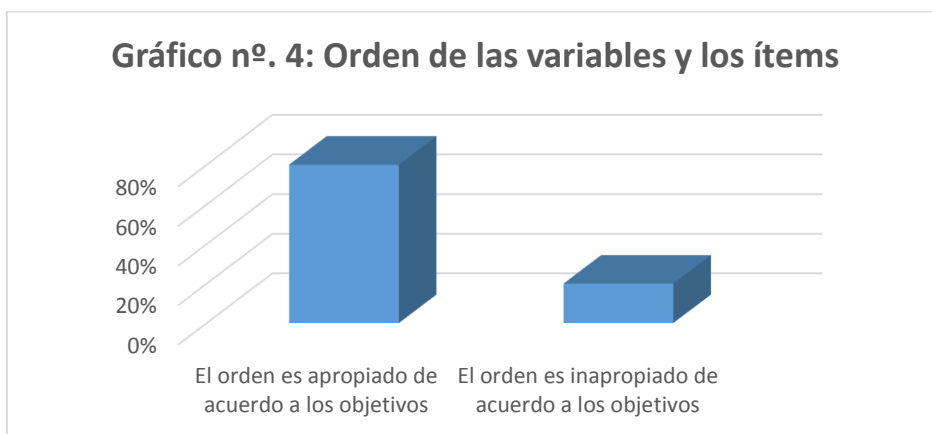
Del mismo modo se procedió a realizar el cambio en la tipificación de los argumentos partiendo de la observación dada por el juez con código E5, quien recomendó: *Sería conveniente que se partiera de una clasificación de los argumentos basada en la tipificación propuesta por un autor.* Debido a esto, se procedió a realizar este cambio basado en la clasificación de los argumentos que propone Weston (2005), pues como se aprecia en el marco teórico en el apartado número 9 en los argumentos hay diferentes autores que los

clasifican de distinta manera, por tanto, la selección de la tipología propuesta por este autor responde a que es una clasificación más compacta y específica.

Otro de los cambios que se visualiza es el caso del numeral 1.5, el cual se presentaba: presencia de falacias argumentativa el juez evaluador con código E4 afirmó: *Quizás sería mejor: Uso de falacias argumentativa para seguir la misma forma de expresión que las anteriores.*

Es válido mencionar que en la coordenada denominada: Los tipos actos de habla no se tomó en consideración la observación brindada por el juez E4 en el ítem número 5.3, quien afirmó: *Donde se nombra al acto de habla “compromisorio”, te recomiendo mejor denominarlo “comprometido”, realmente no sé si es un giro del lenguaje que tú controlas.* Esta observación no se tomó en cuenta debido a que el nombre del acto de habla es compromisorio según Searle (1969).

Otras de las sugerencias tomada en cuenta a partir de la evaluación de los jueces consistieron en validar si el orden de las coordenadas y los ítems era pertinente conforme los objetivos, los resultados se muestran a continuación:



El 80% (cuatro) de los jueces evaluadores consideraron que el orden de las coordenadas y los ítems era pertinente en correspondencia con los objetivos, sin embargo, el 20% (1 juez) consideró que debía de ordenarse en correlación con la organización del análisis, así lo manifestó el juez con código E1: *En el objetivo número uno se presenta el orden de las estrategias discursivas de la manera siguiente: Analizar las estrategias discursivas (actos de habla, tipos de preguntas y argumentos)... por tanto, se sugiere organizar el análisis en la*

secuencia mostrada entre paréntesis. De tal modo que se procedió al orden recomendado por este juez, así quedó establecido la rejilla de observación en correspondencia con los objetivos y el orden establecido para el análisis⁵, esto es:

Tabla n°.11: Orden de las variables para el análisis

Orden anterior	Orden establecido de las coordenadas
1. Uso de argumentos en el discurso en el aula	1. Tipos de actos de habla presentes en el discurso docente
2. Correspondencia de la asignatura y el contexto	2. Tipos de preguntas presentes en el discurso docente.
3. Turnos de habla (diálogo en el aula)	3. Tipos de argumentos emitidos por el docente en el aula.
4. Ambiente emocional y de confianza	
5. Uso de actos de habla	
6. Recursos utilizados en el aula	

A manera de resumen, la rejilla de observación original contenía 29 ítems agrupados en 6 coordenadas, basadas en las observaciones o sugerencias emitidas por los cinco jueces expertos evaluadores, se procedió a la reestructuración en cuanto a contenido y forma, quedando un total de 17 ítems agrupados en 3 coordenadas que se vinculan de manera directa con las estrategias discursivas seleccionadas.

Se debe de aclarar al lector que no se evaluó los modelos de enseñanza en la rejilla de observación, pues es a partir de los resultados que se vislumbren de esta técnica que se podrá dar conclusiones acerca de qué modelo de enseñanza prevalece en el discurso de los docentes según las estrategias discursivas (actos de habla, tipos de preguntas y argumentos) que este usa en su quehacer en el aula. A continuación, se presenta la rejilla de observación con la incorporación de la validación de los jueces expertos:

⁵ Ver en anexos 2 la rejilla de observación definitiva, en la cual se incluyen los cambios realizados según las sugerencias emitidas por los jueces evaluadores.

Tabla n°.12 Rejilla de observación validada por los jueces expertos

Variables de la investigación	Subcategoría de la Estrategias Discursivas	Ejemplo de uso	Número de veces observada
1. Tipo de preguntas presentes en el discurso en el aula	1.1 Preguntas de información		
	1.2 Preguntas retóricas		
	1.3 Preguntas de evaluación		
	1.4 Preguntas indirectas		
	1.5 Preguntas parciales		
	1.6 Las preguntas hechas en formas de frases incompletas.		
2. Tipo de actos de habla presentes en el discurso en el aula	2.1 Usa acto de habla asertivo (afirma constantemente, describe, define)		
	2.2 Usa acto de habla directivo (invita, orienta, ordena y pregunta)		
	2.3 Usa acto de habla compromisorios (promete, jura, garantiza)		
	2.4 Usa acto de habla expresivo (saluda, felicita, agradece, acepta)		
	2.5 Usa acto de habla declarativo (nombra, llama a los estudiantes por su nombre)		
3. Tipo de argumentos presentes en el discurso docente	3.1 El docente usa argumentos mediante ejemplo		
	3.2 El docente usa argumentos por analogía		
	3.3 El docente usa argumentos de autoridad		
	3.4 El docente usa argumentos deductivos		
	3.5 El docente usa argumentos acerca de las causas		
	3.6 El docente comete falsos argumentos o falacias argumentativas		
4. Modelos de enseñanza	4.1 Modelo tradicionalista		
	4.2 Modelo constructivista		

11. 6.6 La entrevista cualitativa

Los datos obtenidos de la observación fueron contrastados con la entrevista a profundidad a los docentes implicados por ser este un estudio cualitativo en el que se aplica la técnica de estudio de caso. En esta investigación se seleccionó la entrevista biográfica, Según Lozares y Verd (2008) el objetivo de esta consiste en presentar un modelo de configuración y construcción del relato biográfico como trayectoria socio-reticular de la persona entrevistada, explorar y confirmar su potencial interpretativo como discursivo.

El tercer objetivo de esta investigación consiste en describir la percepción que tiene el docente respecto de sus estrategias discursivas y los modelos de enseñanza que práctica en el aula, por tanto, las preguntas del cuestionario o entrevista están relacionadas con la autoevaluación del docente en cómo concibe el monto de la clase y cómo se visualiza en el escenario. Esta entrevista facilitó información acerca de la importancia que le dan los profesores al discurso docente (estrategias discursivas) y los modelos de enseñanza.

Con el fin de obtener esta información se estructuró la entrevista en cuatro partes: La primera parte consiste en información biográfica académica responde a la información en general del docente: edad, sexo, nivel académico, años de servicios y tipo de nombramiento. Las preguntas del 1 al 6 se vinculan con el período formativo e incidencia en la enseñanza. Las preguntas de la 7 a las 13 tratan sobre los modelos de enseñanzas que están relacionadas con el conocimiento y posicionamiento que tienen los docentes respecto de los modelos utilizados en su quehacer en el aula.

La tercera parte, corresponde a las preguntas de la 14 a la 27 relacionadas con la segunda coordenada de esta investigación: los actos de habla, los tipos de preguntas y la argumentación que utilizan los docentes, por tanto, se evalúa en cómo el docente concibe el momento de la clase y cómo se visualiza en el escenario (ver guía de entrevista en anexo 2).

11.6.7 Validación del cuestionario o guía de entrevista

El cuestionario que se aplicó en esta investigación se valoró mediante la validez de contenido en la cual los expertos o jueces evaluadores determinan el grado de representatividad de lo que se necesita medir para esto se debe de tener en cuenta el contenido de las preguntas y las posibles respuestas de los sujetos en estudio.

El cuestionario para aplicar la entrevista a los docentes en estudio persigue como fin describir la percepción que tienen los profesores respecto de las estrategias discursivas y los modelos de enseñanza que practican en el aula. La validación de este instrumento siguió el mismo procedimiento de la rejilla de observación debido a que está fue evaluada por los mismos jueces expertos; así la construcción del cuestionario se valoró de acuerdo a la pertinencia o grado de relación entre las interrogantes y los constructos general que forman parte de este estudio, por tanto, cada una de las categorías propuestas en el instrumento se vinculó de acuerdo a los objetivos de la investigación, orden lógico de los ítems y el grado de comprensión. Esta fase de validación tuvo una duración de 4 meses desde la fase inicial de reflexión y comentario hasta llegar al producto final proceso se especifica a continuación:

1. Solicitud, vía correo electrónico, a cada uno de los jueces para obtener su consentimiento para participar en la evaluación de los instrumentos.
2. Envío de la información correspondiente para realizar dicha evaluación: carta de aceptación para participar como juez evaluador, breve descripción de los objetivos de investigación, principales conceptos de las coordenadas de investigación, tabla para evaluar cada una de las preguntas que constituyen el cuestionario.
3. Recepción de las evaluaciones de manera independiente.
4. Finalmente, una vez recopilado todos los cuestionarios con las respectivas evaluaciones se procedió a realizar el análisis cuantitativo para evaluar la discriminación de cada pregunta a partir de las frecuencias observadas en cada una de las opciones de respuesta asignadas. De acuerdo con ello, se pudo inferir que, con respecto a la validez de las primeras preguntas, las aportaciones cuantitativas de los jueces consideraron apropiado el cuestionario, esto es las primeras 9 preguntas vinculados con los aspectos biográficos, pues obtuvieron valores de 4

(excelente) en cada uno de los aspectos evaluados (claridad, pertinencia y relevancia) de manera unánime.

En los modelos de enseñanza el juez E1 consideró que debía de agregarse una pregunta después de la interrogante número 14 “*considero que debe especificar acerca del modelo que practican los docentes en la asignatura Técnicas de Lectura, Redacción y Ortografía*” para esto se procedió agregar la pregunta 15 ¿Cuál modelo considera básico para la asignatura Técnicas de Lectura, Redacción y Ortografía?

En el caso de la pregunta 18 ¿Conoce el modelo de enseñanza de la UNAN, Managua? La jueza E4 manifestó “considero que es una pregunta cerrada debería dejarse abierta”. Se procedió a la mejorar y quedó de la manera siguiente ¿En qué se centra el modelo de enseñanza de la UNAN - Managua?

En el caso de las preguntas realizadas en los actos de habla, las preguntas en el aula y la argumentación por unanimidad los jueces evaluadores no realizaron observaciones ni sugerencias, por tanto, se dejaron tal y como estaban, sin embargo, la experta E3 solamente sugirió ordenar las preguntas según el análisis. A continuación, se presenta el cuestionario final con las sugerencias y observaciones de los jueces expertos:

Tabla n°.13: Cuestionario validado por los jueces expertos

Coordenadas	PREGUNTAS
I parte: Información biográfica	1. Sexo 2. Edad 3. ¿Cuántos años de servicio lleva como docente universitario? 4. ¿Cuántos años de servicio lleva en la UNAN- Managua? 5. ¿Qué tipo de nombramiento (horario/ cuarto de tiempo/...) tiene en la UNAN – Managua? 6. ¿Qué carrera universitaria estudió? 7. ¿Qué tipo de estudio de posgrado ha realizado y cuánto ha durado cada uno de estos? 8. ¿Qué experiencia tiene en enseñanza, previa a su trabajo en la universidad? 9. ¿De qué manera la experiencia previa de enseñanza, le ha servido como referentes para la enseñanza universitaria? 10. ¿Cuáles fueron los criterios o procedimientos para su ingreso como docente a la Universidad? 11. ¿De qué manera esta Institución ha contribuido en su proceso inicial como profesor universitario?

<p>Primera variable: Modelos de enseñanza</p>	<p>12. ¿Qué entiende por modelo de enseñanza? 13. ¿En qué se centra el modelo de enseñanza de la UNAN - Managua? 14. ¿Con cuál modelo de enseñanza se identifica para la enseñanza de las técnicas de Lectura y Redacción (o habilidades básicas de comunicación)? ¿Por qué? 15. ¿Cómo caracteriza ese modelo de esa enseñanza? 16. ¿De qué manera lo ha formado o forma la Universidad en su modelo de enseñanza? 17. ¿En qué se centra el modelo de enseñanza de la UNAN – Managua?</p>
<p>Segunda variable, Estrategias Discursivas (Los actos de habla, los argumentos y los tipos de preguntas)</p>	<p>18. Se entiende por estrategias discursivas las formas de conversación que los profesores emplean cuando intentan guiar la construcción de conocimiento de sus alumnos ¿Cuáles de las siguientes estrategias discursivas utiliza para facilitar la adquisición del conocimiento? (Puede marcar una o más opciones)</p> <p>a. Diálogo en la clase. b. Apoyo de un texto como guía c. Exploración de conocimientos previos d. Otros_____</p> <p>19. ¿Con qué fin utiliza las estrategias seleccionadas?</p> <p>20. Un acto de habla es un enunciado definido a partir de las intenciones del hablante y los efectos que tienen en el destinatario, estos se clasifican en:</p> <p>a. Acto de habla asertivo (afirma constantemente, describe, define) b. Acto de habla directivo (invita, orienta, ordena y pregunta) c. Acto de habla compromisorios (promete, jura, garantiza) d. Acto de habla expresivo (saluda, felicita, agradece, acepta) e. Acto de habla declarativo (nombra, llama a los estudiantes por su nombre)</p> <p>21. ¿Cuál o cuáles de estos actos predominan en su discurso en la introducción, en el desarrollo y en la conclusión de la clase y por qué?</p> <p>22. ¿Considera importante el diálogo en la clase? ¿Por qué?</p> <p>23. ¿Qué tipo de preguntas prevalecen en su discurso en el aula: ¿en la introducción, en el desarrollo y la conclusión? (Puede marcar una o más opciones)</p> <p>a. Preguntas de información b. Preguntas retóricas (las que responde uno mismo) c. Preguntas de evaluación d. Preguntas indirectas (por ejemplo: ¿Quieren que les haga la tarea? Está presentada en forma irónica) e. Otras:_____</p> <p>24. ¿Cuál es el fin de utilizar este tipo de preguntas?</p>

	<p>25. Los argumentos constituyen otras estrategias discursivas utilizados en nuestra clase ¿Qué argumento emplea más en el aula? Puede marcar una o más de una opción.</p> <p>a. Argumento mediante ejemplo. b. Argumento por analogía o comparación c. Argumento de autoridad o cita de fuentes d. Argumento deductivo. e. Argumento acerca de las causas. (efecto o consecuencia)</p> <p>26. ¿Para qué tipo de situación emplea cada argumento?</p> <p>27. ¿Qué recurso o estrategia discursiva utiliza para aclarar un comentario erróneo por parte de los estudiantes?</p> <p>28. Sí usted se equivoca o comete error en algún dato durante la clase y un estudiante lo corrige ¿qué estrategia discursiva utiliza para aceptar o rechazar la opinión del estudiante?</p> <p>29. ¿Cómo valora la participación de sus estudiantes en las clases? a. Las participaciones son asertivas (siempre/ casi siempre/ pocas veces) b. Divagan mucho. d. Otro: _____</p> <p>30. Un guion didáctico discursivo se utiliza para indicar las intervenciones del docente con el fin de regular la comunicación en el aula (en la introducción, el desarrollo y la conclusión) ¿Considera o consideraría en su planificación un guion de estrategias discursivas para su clase? Sí___ No__ ¿Por qué?</p>
--	--

12. ANÁLISIS DE LOS RESULTADOS

12.1 Análisis de los actos de habla, los tipos de preguntas y los argumentos del docente A

En este capítulo se describen los tipos de preguntas, los actos de habla y los argumentos que se identificaron en las tres sesiones de clase de los tres docentes que imparten la asignatura *Técnicas de Lectura, Redacción y Ortografía* en el Departamento de Español de la UNAN – Managua, primer semestre 2017, para lo cual se seleccionó la primera unidad denominada *Técnicas de comprensión lectora*. En total se realizaron nueve grabaciones que equivalen a tres clases por cada profesor, las que reúnen un total de diez horas con ocho minutos. La investigación se basa en el análisis de los discursos de los docentes a partir de la transcripción de los audiovisuales de las sesiones de clase, con el fin de identificar y analizar los elementos o ejes comprendidos en la rejilla de observación (ver anexos 2). Este estudio se realiza para conocer cómo los actos de habla, preguntas y argumentos, al usarse como estrategias discursivas, estimulan el proceso de enseñanza y aprendizaje.

El análisis se ordenó según la estructura textual de la *superestructura* que proponen Van Dijk y Kintsch (1983), estos autores afirman que la superestructura es la que permite hablar de tipologías discursivas, es la que conlleva a hablar de géneros discursivos. Esta se define con relación al texto en su conjunto o para determinados fragmentos de este, fijando el orden o coordinación global de las partes de un texto. En el caso de esta investigación se seleccionó los textos o discurso expositivos debido a que es el que realizan los docentes en el aula cuando presentan asociaciones, síntesis de ideas y representaciones conceptuales. La superestructura del texto expositivo está constituida por la secuencia siguiente:

- 1 *La introducción*: forma clara y precisa de lo que se quiere exponer, y ha de suscitar el interés del lector.
- 2 *El desarrollo*: es la parte de la exposición que detalla, amplía la tesis o cuestión planteada en la introducción.
- 3 *La conclusión* resume o enfatiza los principales puntos tratados en la exposición. (Van Dijk y Kintsch, 1983).

Por ser este un estudio vinculado con el discurso docente, el análisis solo se centra en la estrategia discursiva emitida por los profesores, por su parte, el discurso de los alumnos solo se retomó para la interpretación del discurso de los docentes.

En este apartado se analizan los actos de habla tomando como criterio la clasificación de Searle (1968) explicados en el marco teórico en el apartado 8.2:

Tabla n°.14: Los actos de habla según los verbos performativos

Actos de habla Asertivos o Representativo	Acto de habla Directivo	Acto de habla Compromisorio	Acto de habla Expresivo	Acto de habla Declarativo
Acto de: Afirmar Describir Definir Informar Creer Aseverar Insistir Predecir Anunciar Suponer	Acto de: Ordenar Prohibir Preguntar Recomendar Solicitar Invitar Aconsejar	Acto de: Prometer Juramentar Aceptar Acordar Amenazar Planear	Acto de: Saludar Felicitar Quejarse Agradecer	Acto de: Acordar Decretar Asignar

Se debe aclarar que, para una mejor comprensión del análisis, en algunas partes, se integran de manera conjunta los actos de habla y la taxonomía de preguntas; esto responde a razones teóricas debido a que, en la tipología de los actos de habla, como se aprecia en la tabla número 16, se presentan los actos directivos y dentro de estos se encuentran clasificadas las preguntas. Así, el lector encontrará que una vez que se identifican los actos directivos de pregunta se procede a identificar qué tipo de interrogante emite el docente y el fin didáctico que persigue con el uso de la misma.

La tipología de preguntas se basa en la propuesta realizada por Athanasiadou (1991) en Coscia (2013) estas son: *preguntas de información, preguntas retóricas, preguntas evaluativas, preguntas indirectas* y de Escudero (1981) se han seleccionado solamente tres tipos: *las preguntas totales, las preguntas parciales y las preguntas o frases incompletas*. Esta clasificación se tomó partiendo de la experiencia docente de la investigadora y de los resultados de la exploración realizada en algunos trabajos de curso (Martínez, González y

Zepeda, 2018; Calero y Meza 2019; Espinoza y Umaña, 2019) en la asignatura Análisis del Discurso que se imparte en el primer semestre de la carrera de Lengua y Literatura.

Asimismo, es necesario destacarle al lector el uso algunos elementos tipográficos que se han tomado en cuenta a partir del análisis: se utiliza la letra cursiva para citar o ejemplificar el discurso emitido por los docentes; el subrayado se precisa para aquellos elementos discursivos que son dignos de resaltar porque son parte del análisis, tales como los verbos performativos o realizativos, es decir, aquellos verbos que adquieren mayor fuerza discursiva por el mero hecho de enunciarse y producir un efecto en el interlocutor, pues tienen consecuencias reales en el receptor, ya que son los que marcan de manera directa una acción o un tipo de acto de habla.

Otro elemento que se resalta por medio del subrayado son las deixis, esto es, señalamientos que se realizan hacia una persona, un lugar o énfasis a un determinado tiempo o momento, mediante una expresión lingüística por medio de ciertos elementos gramaticales como los adverbios de lugar, de tiempo, modo y de persona. La negrita es utilizada para resaltar los elementos que se consideran equivalentes a las estrategias discursivas (clasificación actos de habla, tipos de preguntas y tipos de argumentos), estos se resaltan con el fin de permitir al lector una mejor visualización de la clasificación.

Es importante señalar, que por razones éticas con los sujetos de estudio se ha decidido codificar a los docentes en tres categorías: docente A, B y C, y se utilizado códigos en la transcripción, así se utiliza la letra **P** para el profesor, la doble **XX** para los solapamientos (intervención de varios estudiantes a la vez) y las **A** enumeradas corresponden al código de los estudiantes según los turnos de habla o la secuencia de la participación, por su parte, los corchetes son utilizados para aclarar información en base a lo observado en el aula y otros códigos que se encuentran en la propuesta de codificación de Calsamiglia y Tusón (1999) (para mayor información, ver tabla de etiquetas en anexos número 5). A continuación, se presenta un ejemplo que ilustra lo antes mencionado:

P: El siguiente enunciado empieza: “una persona que se enfada con facilidad que se pone triste con frecuencia” ahí ¿Qué aplicamos allí?

A1: Es una consecuencia.

P: Es una consecuencia. Esa es una consecuencia de no tener... ¿Qué?

A2: Inteligencia emocional.

P: Correcto, la persona que no tiene inteligencia emocional es la persona que se molesta con facilidad, por lo tanto, ahí es una consecuencia de lo que se está diciendo. En el siguiente enunciado: “Por el contrario”, ¿Qué se hace ahí?

XX: Contradicción (primera sesión del docente B, líneas 21 - 30).

Descripción del docente A

Las tres sesiones de clases fueron grabadas el 25 de marzo, el 2 y 9 de abril del año 2017. El grupo corresponde al primer año de licenciatura en Danza, modalidad por encuentro (sabatino). El grupo está conformado por 45 estudiantes. El tema de la primera sesión abordado por el profesor fueron *Los niveles de comprensión lectora: el nivel literal, nivel inferencial y nivel crítico*, el cual corresponde a la primera unidad que se denomina *La comprensión lectora*. La clase se desarrolla en el horario de las 8:00 a las 9:20 a.m., cada bloque de cada sesión tiene una duración de 80 minutos.

Antes de iniciar con el análisis se procede a caracterizar al docente A. Este profesor se identifica como novel debido a que cuenta con menor experiencia en la docencia, es del sexo femenino, ingresó como docente de planta a la UNAN- Managua en el año 2014, es decir, que cuenta con 6 años de experiencia, actualmente tiene el grado de auxiliar con maestría. Tiene 31 años edad. Inició en la educación Primaria durante 3 años. Se graduó como licenciada en Lengua y Literatura Hispánicas. Realizó un diplomado en Estrategias de enseñanza para la competencia gramatical y producción escrita. Cursó la maestría en Didáctica de la Lengua y la Literatura. La experiencia previa a la docencia universitaria le sirvió como base como educadora debido al constante acompañamiento pedagógico, el diseño de nuevas metodologías de enseñanza y la planificación que tuvo en ese subsistema. Ingresó a la UNAN – Managua como docente horaria. Actualmente es profesora del área de Didáctica en el Departamento de Español.⁶

⁶ Información obtenida por medio de la entrevista aplicada al profesor. Ver en anexos 2 la transcripción de la entrevista completa.

12.1 Análisis de la primera clase del docente A: los actos de habla, tipos de preguntas y la argumentación

A continuación, se presenta el análisis de los actos de habla de la primera clase del profesor A. El docente asistió de forma puntual al aula, saludó con un acto de **habla expresivo**: «*Buenos días*». Este saludo inicial es utilizado como una indicación de que la clase va a iniciar, luego procede a pasar la asistencia, una vez realizado esto, escribió en la pizarra el contenido de la clase [niveles de comprensión lectora].

P— Vamos a iniciar nuestro tercer sábado oficialmente de clase. Los que están al lado izquierdo ubíquense en otra parte del aula donde no les perturbe el sol [el profesor invita a estudiantes que están en el lado izquierdo del salón que se ubiquen en otra parte, para que no les dé el sol] A partir de hoy ya vamos contando las asistencias] porque recuerden ¿Cuándo iniciamos las evaluaciones sumativas?
||

XX— [los estudiantes responden en conjunto] Cuarto sábado.

P— En la semana 6 || cuando nosotros regresemos después de vacaciones |vamos a trabajar con la obra que están leyendo, ¿quién ya comenzó a leer? <...> bien <...> porque así no va estar en la playa [el profesora hace mueca con los brazos abiertos, simulando leer un libro] con el libro ahí =...= y en vez de ver el libro van a estar viendo a la novia o las mujeres en traje de baño.

XX — Risas (Primera sesión del docente A, líneas 8 - 18).

El maestro inicia la clase con un **acto de habla asertivo**, cuando **afirma** “*vamos a iniciar nuestro tercer sábado oficialmente de clase*”, en este enunciado se destaca una perífrasis verbal 'vamos a iniciar' cuyo significado pragmático radica en comenzar una actividad o varias actividades, el anuncio del inicio del tercer sábado de clase se percibe una implicatura⁷, la que parte del hecho sobre la importancia de la asistencia a las clases de manera continua. El docente pasa de un acto de habla representativo o asertivo a un **acto de habla directivo** cuando **ordena**: “*los que están al lado izquierdo ubíquense en otra parte del aula donde no les perturbe el sol*”. En este caso, el verbo 'ubíquense' está conjugado en la segunda persona del plural del modo subjuntivo, el significado de este modo verbal expresa que la acción es un deseo o petición; o bien, una posibilidad. Por tanto, estamos frente a un acto de habla directivo que se presenta no como una solicitud sino como un **mandato**; de tal manera que se infiere que el estudiante no tiene opciones y, por tanto, la acción debe ser realizada por el estudiante. Las relaciones entre alumno y docente son consideradas a nivel social como una

⁷ Escandell (2006) define las implicaturas como “el contenido implícito que se transmite con un enunciado y que difiere de su contenido proposicional” (p.80). En otras palabras, es la diferencia entre lo dicho por un hablante y lo que realmente quiere decir.

relación asimétrica debido a que el enseñante se presenta en el aula como una autoridad, autoridad que le es otorgada por la institución académica. El maestro es el encargado de controlar y manejar el conocimiento, es el responsable de controlar las formas de evaluaciones y es el que dirige el quehacer en el aula.

Cabe señalar que los actos de habla directivos (mandatos) dados por los docentes implican un acto de cumplimiento, de otro modo se considera un acto de rebeldía por parte del estudiante. En una petición el beneficio de la acción recae sobre el emisor lo cual supone un esfuerzo para el receptor. En este caso, aunque hay un mandato por el docente, que afecta la imagen negativa de los estudiantes, al verse importunado por la forma autoritaria, el docente atenúa su discurso al explicar que quiere evitar el que estén expuesto a los rayos del sol y puedan asimilar mejor los contenidos de la clase; es claro que el docente solicita una acción 'que cambien de lugar' esto se podría leer como una persona preocupada que propicia o facilita el proceso enseñanza y aprendizaje en el que la ambientación no sea un obstáculo o una barrera del aprendizaje, sin embargo, al darse como una orden implica un costo para los emisores (los estudiantes).

Por otra parte, en el fragmento anterior se lee el siguiente enunciado: “A *partir de hoy* ya vamos contando las asistencias/ porque recuerden ¿Cuándo iniciamos las evaluaciones sumativas? [los estudiantes responden en conjunto: cuarto sábado] El primer enunciado “A *partir de hoy* ya vamos contando las asistencias” se presenta como un **acto de habla asertivo- declarativo indirecto**, pues es **asertivo** en cuanto es una afirmación, **declarativo** porque presupone que hay un **acuerdo**. Observemos el análisis detallado, en primera instancia se presenta el deíctico de tiempo *hoy* que expresa el inicio de un acontecimiento, por tanto, se afirma que este día marca un suceso importante. *Vamos contando las asistencias* es una aseveración que se presenta como un **acto declarativo indirecto** que crea en los oyentes (los estudiantes) un nuevo estado de sucesos al ser emitido por una autoridad (el docente), así se presupone que hay una amenaza a los receptores (los estudiantes), pues se infiere que en caso del no cumplimiento a clase el docente procederá a aplicar el reglamento estudiantil el que dicta “La asistencia y puntualidad constituyen una responsabilidad fundamental para los estudiantes. Para tener derecho a ser evaluado deberá asistir al 90% de

las horas programadas en cada una de las etapas de las prácticas de formación profesional” (Según el art. 32 del *Reglamento del régimen académico estudiantil*, p. 15).

Luego se introduce un acto de **habla compromisorio** cuando el docente afirma: *porque recuerden ¿Cuándo iniciamos las evaluaciones sumativas?* este verbo está conjugado en la segunda persona del plural del presente del modo subjuntivo, esta modalidad verbal expresa que la acción es una solicitud a tener en consideración y el significado pragmático del verbo radica en 'pasar a tener en la mente algo del pasado', por tanto se infiere que los estudiantes deben recordar los **normas** que dicta el reglamento.

El docente refuerza su autoridad cuando manifiesta el **acto de habla directivo** en la **pregunta** *¿Cuándo iniciamos las evaluaciones sumativas?* Esta estructura interrogativa se clasifica como una **pregunta total**, es decir, da paso a una respuesta cerrada por parte de los discentes, la cual deja implícito que los estudiantes no deben faltar más a clase, de lo contrario pueden perder el curso o las evaluaciones si faltan a las próximas sesiones, por tanto, la actitud del profesor resulta impositiva y se reafirma cuando menciona 'las evaluaciones sumativas', por lo que este acto de habla es amenazante en cuanto conlleva a que la imagen del docente sea negativa mediante una pregunta cerrada con la que intenta intimidar sobre las consecuencias que le traerían si llegan a faltar a las próximas sesiones de clases.

En la continuación del análisis de las secuencias que se encontraron en la introducción del discurso emitido por el docente A se presentaron los siguientes enunciados:

P— En la semana seis || cuando nosotros regresemos después de vacaciones |vamos a trabajar con la obra que están leyendo, ¿Quién ya comenzó a leer?

XX: yo [6 estudiantes responden a la vez].

|| Bien || porque así no va estar en la playa [el profesor hace mueca con los brazos abiertos, simulando leer un libro] con el libro ahí...

X1: Para ver a las novias en traje de baño.

P: Y sí se lleva un traje de baño acuérdense también de llevar el libro, mejor, para que le dé ganas de leer. Muy bien// el sábado anterior, (dos estudiantes interrumpen la clase para ingresar al salón con unas sillas (Primer discurso del docente A, línea 20 -24).

En este episodio se tipifica un acto de habla **asertivo**, pues el docente **anuncia**: “*cuando nosotros regresemos después de vacaciones vamos a trabajar con la obra que están leyendo*”. Llama la atención el uso del deíctico de persona 'nosotros' su significado gramatical corresponde a pronombre personal en primera persona del plural, en el sentido pragmático

corresponde a la forma que designa a las personas que hablan, por tanto, se aprecia la inclusión del docente en la actividad por realizar cuando afirma “*vamos a trabajar con la obra*”. Esta inclusión indica acercamiento, el verbo 'ir' en su forma conjugada 'vamos' en el presente del modo indicativo y se presenta en la primera persona del plural, por tanto, hay una inclusión por parte del docente en la actividad por realizar; sin embargo, luego se muestra un alejamiento cuando emite “*la obra que están leyendo*” lo que indica un distanciamiento en el verbo 'están' el que se en cuenta conjugado en la segunda persona del plural del presente del modo indicativo (ustedes están), es decir, pasa de un verbo en la primera persona del plural 'vamos a trabajar' a uno de la segunda persona del plural 'con la obra que están'.

El acercamiento con los interlocutores se presenta en el trabajo en conjunto (vamos), pero luego se da un alejamiento en el verbo estar '*están leyendo*' la implicatura que se deja en relieve es que la obra es leída por los estudiantes y no por el docente, esto podría entenderse desde dos perspectivas: en primera instancia, el docente ya ha leído la obra o solo los estudiantes la leerán.

Posteriormente, se presenta un **acto de habla directivo** cuando se realiza la **pregunta**: ¿Quién ya comenzó a leer? Esta es una **pregunta total o cerrada**, pues los estudiantes responden (yo), este tipo de preguntas no dan lugar al diálogo, el docente espera con este tipo de interrogantes respuesta cerradas. Luego se presenta un acto **de habla compromisorio** cuando el docente **acepta** que el libro ha sido leído por algunos estudiantes, la que se muestra en la expresión 'bien' la que denota satisfacción.

Por otra parte, en la oración: *porque así no van estar en la playa* [junta sus manos y cruza una pierna, en simulación de estar con un libro de forma relajada] se presenta un acto de habla **directivo indirecto**, pues se interpreta como una **recomendación**. El adverbio demostrativo '*así*' tiene un significado pragmático: 'de esta o de esa manera, de la forma que se acaba de mencionar o que se va a mencionar a continuación', en este caso, es un anuncio previo al gesto de juntar las manos abiertas, cuyo significado se interpreta como leer un libro, lo que se reafirma cuando dice '*con el libro ahí*'. 'ahí' se presenta como un deíctico de lugar que significa en ese lugar, en este sentido se hace referencia a la playa. Por otra parte, el gesto del profesor se clasifica como un **acto de habla indirecto**, pues hay una **ironía**, puesto que

lo que realmente quiere decir es que lo mejor es leer el libro antes de irse de vacaciones para que disfruten estar en la playa.

En los siguientes enunciados se introduce el tema que el docente aborda:

P: El sábado anterior, (dos estudiantes interrumpen la clase para ingresar al salón con unas sillas. Introducíamos ¿Qué nivel de lectura?

XX: el nivel literal (solapamiento)

P: ¿Qué decíamos del nivel literal? // ¿En qué consistía un nivel de lectura literal? (escribe en la pizarra las preguntas).

X3: Es la información textual.

P: ¿De quién?

X3: Del texto (Primera sesión del docente A. Líneas 31 -35).

El primer enunciado se presenta como un **acto de habla asertivo**, en primera instancia hay un **anuncio** 'El sábado anterior' en el que se remarca el adjetivo 'anterior' cuyo significado radica en que se precede algo en lugar o tiempo, por tanto, la estrategia didáctica consiste en relacionar los aprendizajes del tema de la clase anterior con los contenidos nuevos, al usar la secuencia encadenada de los contenidos le facilita la consecución eficaz de alcanzar los objetivos propuestos para la clase.

En la secuencia del análisis de los actos de habla se identifican **actos de habla directivos** los que se identifican en la realización de cuatro **preguntas**: *¿Qué nivel de lectura?*, *¿Qué decíamos del nivel literal?*, *¿En qué consistía un nivel de lectura literal?* Y de *¿De quién?*, las dos primeras preguntas son del **tipo evaluativa**, el docente las utiliza no para buscar una respuesta que desconoce, sino que intenta averiguar si los estudiantes se han apropiado sobre los niveles de comprensión lectora. Este tipo de cuestiones se utilizan, principalmente, con finalidades didácticas por lo que permiten a los docentes explorar si los discentes han llenado las competencias o los conocimientos adquiridos.

Las otras dos interrogantes *¿Qué nivel de lectura?* y *¿De quién?* se clasifican como **preguntas totales o cerradas**, se utilizan con el fin de obtener respuestas limitadas, una estrategia discursiva que permite reducir dudas en los estudiantes debido que, al recibir respuestas cerradas, el docente restringe un resultado más concreto sobre lo que está indagando. Por otra parte, se infiere que los estudiante entienden lo que el docente pregunta,

lo cual se manifiesta en el verbo 'decíamos' el que se encuentra conjugado en la primera persona del plural del pretérito imperfecto del modo indicativo, al utilizar este número y persona, el profesor se incluye con el fin de atenuar su discurso. El significado pragmático del verbo (decir) radica en manifestar con palabras lo que se piensa, con lo cual se infiere que tanto el docente como los estudiantes llegaron a acuerdos en la clase anterior.

Por otro lado, se resalta el uso del tiempo en pretérito del verbo 'decíamos', el cual deja entrever que este contenido ya fue abordado en la clase anterior y que el docente está explorando saberes o competencias adquiridas con anterioridad.

Por su parte, el verbo '*consistía*' que se encuentra en la tercera pregunta *¿En qué consistía un nivel de lectura literal?* se conjuga en la primera persona del singular del pretérito imperfecto del modo indicativo, su significado radica en la aplicación de los conocimientos previamente adquiridos. Por otra parte, se evidencia una contradicción en el uso de los números de los dos verbos antes mencionados, mientras en el primero (decíamos) se encuentra en la segunda persona del plural, lo que indica inclusión; hay un alejamiento en el segundo (consistía) que está conjugado en la primera persona del singular.

La utilización de las preguntas totales por parte del docente tiene una intensión o estrategia didáctica, la cual consiste en limitar el alcance o posibilidad de respuestas, asimismo este tipo de preguntas evita que los interlocutores divaguen o caigan en la ambigüedad. Esta estrategia utilizada por el docente consiste en mantener la focalización de respuestas concretas dentro del entorno de la información deseada, en este caso el tema abordado en esta clase (los niveles de comprensión lectora), al utilizar este tipo de preguntas logra mantener el control de la clase, de tal forma que evita que los estudiantes se extiendan y relativicen respuestas ante la información solicitada; esto le permite disponer de una información más ordenada y fácil de comprender y, finalmente, las opciones de obtener una respuestas favorables, cuando por ejemplo dice: *¿Qué nivel de lectura?* y los estudiantes responden: *El nivel literal* es la respuesta que el docente espera, por el contrario, si un discente manifiesta una respuesta contraria esto le supondrá efectos formales a la negación de todos. Por tanto, quien ofrezca una contestación errada está sujeto a afectar su imagen positiva.

En la secuencia de enunciados se presenta los siguientes:

P: ¿Qué tipo de pregunta podríamos rescatar en la información literal?

XX: (Solapamiento) todos los estudiantes responden a la vez: Qué, quién, cuándo, dónde...

P: Ya me perdí// comunicación, comunicación, si hablamos todos a la vez no nos podremos entender. Entonces, le doy la palabra a ella.

D: Qué, quién, cuándo, dónde, por qué, para qué

P: y otras preguntas que nos podrían ayudar a rescatar información de manera literal. ¿Estamos claro en eso?//

XX: Sí (solapamiento)

P: ¿Qué les quedó de tarea?

X2: Leer.

P: ¿Terminar de...?

XX: Leer

P: Leer el material. // [el profesor hace una pausa larga, mientras busca el material de apoyo] (Primera sesión del docente A. Líneas 45 - 57).

En la **interrogante** *¿Qué tipo de preguntas podríamos rescatar en la información literal?* esta se presenta como **un acto de habla directivo** y se clasifica como una **pregunta total**. Llama la atención en este enunciado el verbo 'podríamos' el que se encuentra conjuga en la primera persona del plural del condicional simple del modo indicativo, este tipo de conjugaciones en el español son usadas para expresar acciones o situaciones hipotéticas, así se aprecia que el docente utiliza la pregunta en tono de cortesía, de modo que atenúa su discurso.

En el enunciado siguiente se presenta un **acto de habla expresivo**:

P: Ya me perdí// comunicación, comunicación, si hablamos todos a la vez no nos podremos entender. Entonces, le doy la palabra a ella (Primera sesión del docente A. Líneas 47 - 48).

El docente realiza un llamado de atención debido al solapamiento (todos los estudiantes hablan a la vez) con lo cual afirma 'ya me perdí' la implicatura o acto de habla indirecto es que debido a la mezcla de voces ella no entiende lo que todos están diciendo a la vez, lo que también se remarca cuando repite dos veces la palabra 'comunicación', posteriormente, decide cederle la palabra a una estudiante de la cual omite el nombre y solo pronuncia el deíctico de persona 'ella'. Esta omisión del nombre afecta la imagen positiva del docente, pues se infiere que desconoce el nombre de los estudiantes, lo cual implica alejamiento. Cuando a un estudiante se le llama por su nombre este se siente importante y valorado, además se establece un puente de confianza entre alumno y estudiante, y se vuelve más

receptivo y lo lleva a sentirse motivado ante el aprendizaje. Es claro, que el docente regula la comunicación en el aula debido a la relación asimétrica que existe entre alumno y maestro.

El docente A utiliza en la introducción de su clase la exploración de conocimientos previos como estrategia de enseñanza así se comprueba en la línea continua de su discurso:

P: y otras preguntas que nos podrían ayudar a rescatar información de manera li- te- ral. ¿Estamos claro en eso?//

XX: Sí (solapamiento)

P: ¿Qué les quedó de tarea?

X2: Leer.

P: ¿Terminar de...?

XX: Leer (Primera sesión del docente A. Líneas 49 - 56).

Este **acto de habla** se clasifica como **asertivo**, pues hay **una afirmación** que refuerza la respuesta brindada por la estudiante: *y otras preguntas que nos podrían ayudar a rescatar información de manera li- te- ral*. Al utilizar el cuantificador '*otras*' significa que el docente no está totalmente satisfecho por la respuesta dada por la estudiante, pues este elemento significa 'que suma o añade algo'. En este último enunciado también se resalta la estrategia a la que acude al profesor cuando remarca en sílabas la palabra *li- te- ral* la que expresa de manera pausada y con alargamiento, recurso discursivo que significa la puesta en relieve de algo, en este caso el docente hace un énfasis en la palabra 'literal' con lo que intenta afianzar si los estudiantes han entendido las claves para comprender ese nivel de lectura.

Luego se utiliza una **acto de habla directivo** cuando realiza tres **preguntas**, la primera; *¿Estamos claro en eso?//* a pesar de **ser una pregunta total o cerrada**, a la cual los estudiantes responden afirmativamente (sí), el docente busca la aceptación de lo mencionado con anterioridad. La otra pregunta que se presenta, también se tipifica cómo **total o cerrada** '*¿Qué les quedó de tarea?*' pues los estudiantes responden 'leer'. En este enunciado se resalta el verbo 'quedó' el que se encuentra conjugado en la tercera persona del singular del pretérito perfecto simple y su significado radica en 'ponerse de acuerdo, convenir en algo'; sin embargo, la conjugación en tercera persona del singular, implica un alejamiento por parte del docente, pues esta no se incluye en el discurso. El significado pragmático del verbo 'quedó' da a entender que hubo una asignación dada por el profesor de la que de todos los estudiantes es de conocimiento, lo que se reafirma en la respuesta de los discentes (leer). La tercera

pregunta: *¿Terminar de...?* se clasifica como una interrogante del tipo **frase incompleta**, la utilización de este tipo de preguntas cumplen con la estrategia de un final que es eludido para ser completado por los discentes, sin embargo, es un final cerrado, pues el docente ya sabe cuál será la respuesta (leer). Una de las limitaciones de este tipo de preguntas en el discurso docente radica en que no hay una evaluación de la respuesta, por tanto, indica un reforzamiento a lo dicho con anterioridad, es decir, el profesor utiliza esta estrategia como un recurso a su favor, debido a que no deja espacio para respuesta.

A continuación, se realiza el análisis del desarrollo de la primera sesión de la clase del docente A:

P: Muy bien, vamos a analizar los niveles de comprensión lectora [el profesor revisa el texto] para explicar tomo un texto pequeño que yo les traje. [el profesor distribuye el texto entre todos los alumnos, hay desorden en el aula mientras esto pasa, los alumnos hablan entre ellos, hay ruidos, habladurías y risas]. Tienen en sus manos un texto pequeño ¿Cómo se titula ese texto?

XX: [Todos contestan a la vez y no se entiende] Solapamiento.

P: A ver, ese grupito trate de concentrarse, por favor... [llamado de atención a los estudiantes del fondo del lado derecho]. Si comenzamos a hacer el desorden nos vamos a atrasar y// los más afectados serán las personas que están interesados en aprender. Si ustedes quieren recrearse lo hacemos en su tiempo... porque aquí estamos en clase. Muy bien DESERTIFICACIÓN ¿Con qué está asociada esta palabra? ¿De dónde proviene? Haber Daniela [primera vez que menciona nombre de una estudiante].

A4: De desierto.

P: ¿Ustedes conocen un desierto? ¿Ustedes han ido a un desierto?

XX: Sí, NO [solapamiento, algunos estudiantes contestan afirmativamente y otros negativamente]

P: [el profesor señala a un estudiante] ¿Han visto un desierto? ¿Cómo es un desierto? ¿Usted? ¿Cuál es su nombre?

A1: Alejandro.

P: Alejandro, ¿Cómo es un desierto?

A1: Es árido, infértil, desolado, un lugar donde no se encuentra vida y las temperaturas ahí son bien variantes y extremas son muchas cosas que ayudan a que ese lugar no sea poblado.

P: Aja, ¿tiene razón Alejandro cuando dice que en el desierto no hay vida?

XX: Solapamiento (murmullo en el aula y algunos estudiantes no están de acuerdo, varios levantan la mano e intentan llamar la atención por parte del profesor)

A4: Yo considero que sí hay vida, la falta de agua hace que el ambiente se vea seco y no permite el crecimiento de los árboles.

El primer acto de **habla asertivo- directivo** utilizado por el docente A se presenta en la secuencia de **afirmación** y luego una **pregunta**. El marcador discursivo que esta es la segunda parte del discurso (el desarrollo) se evidencia en el verbo 'ir' conjugado en la segunda persona del plural 'vamos' el que tiene un significado contextual pasar de un momento a otro, además se refuerza con el pronombre 'a' el que está introducido con el complemento regido por el verbo antes mencionado: vamos a analizar los niveles de comprensión lectora.

En esta parte de la clase, según la observación *in situ*, se evidenció en dos ocasiones desorden e indisciplina (los alumnos hablaban entre ellos, murmullos y risas) por parte del grupo:

El primer momento se da cuando que el profesor repartía el material didáctico de apoyo (lectura en la que aplicaran los niveles de comprensión lectora). El segundo momento, el maestro usa **un acto de habla expresivo** cuando el docente **llama la atención** de manera directa a un grupo de estudiantes, en particular:

A ver, ese grupito trate de concentrarse, por favor... [llamado de atención a los estudiantes del fondo del lado derecho]. Si comenzamos a hacer el desorden nos vamos a atrasar y// los más afectados serán las personas que están interesados en aprender. Si ustedes quieren recrearse lo hacemos en su tiempo... porque aquí estamos en clase.

El profesor exhorta a los estudiantes para que pongan atención a la clase y menciona las consecuencias que trae el no hacerlo, es consciente de que llamar la atención afecta su imagen positiva por lo que intenta aminorar su autoridad cuando afirma: *Si comenzamos a hacer el desorden nos vamos a atrasar y// los más afectados serán las personas que están interesados en aprender*. Luego emite **un acto de habla expresivo** mencionado en una **queja**: *Si ustedes quieren recrearse lo hacemos en su tiempo... porque aquí estamos en clase*. El profesor se muestra disgustada por la indisciplina mostrada por ese grupo en particular, sin embargo, el profesor recurre a **un acto de habla directivos** con el fin de involucrar a los estudiantes a la clase:

P: ¿Han visto un desierto? ¿Cómo es un desierto? ¿Usted? ¿Cuál es su nombre? [el profesor señala a un estudiante]

A1: Alejandro.

P: Alejandro, ¿Cómo es un desierto?

A1: Es árido, infértil, desolado, un lugar donde no se encuentra vida y las temperaturas ahí son bien variantes y extremas son muchas cosas que ayudan a que ese lugar no sea poblado.

En este episodio prevalece el **acto de habla directivo**, el profesor realiza una secuencia de **tres preguntas, dos totales** (¿Han visto un desierto?, ¿Cuál es su nombre?), y **una evaluativa** ¿Cómo es un desierto? Estas son dirigidas a unos de los estudiantes que promueve la indisciplina, esta estrategia le permite tener un mejor control del grupo al incluir a los estudiantes en el proceso cognoscitivo. es decir, busca que de manera progresiva los alumnos vayan asumiendo un rol participativo y desarrollen actitudes que les favorezcan en la construcción del aprendizaje.

Por otro lado, el docente afecta su imagen positiva cuando no retoma la participación del estudiante A1, se infiere que no está de acuerdo con lo mencionado por el alumno:

P. Aja, ¿tiene razón Alejandro cuando dice que en el desierto no hay vida?

XX: Solapamiento [murmullo en el aula y algunos estudiantes no están de acuerdo, varios levantan la mano e intentan llamar la atención por parte del profesor]

A4: Yo considero que sí hay vida, la falta de agua hace que el ambiente se vea seco y no permite el crecimiento de los árboles.

El docente utiliza un acto de habla directivo y es por medio de una pregunta que indirectamente rechaza la opinión del estudiante: *¿tiene razón Alejandro cuando dice que en el desierto no hay vida?* Se infiere que no está del todo de acuerdo con la opinión dada por el estudiante y al hacer esta pregunta no hace otra cosa que afectar la imagen positiva del alumno.

Sin embargo, en otro acto de habla se aprecia que el profesor toma en cuenta la participación de los estudiantes:

P: Aja, cuando mencionan la palabra árido, alguien la mencionó, ¿Por qué decimos que el lugar es árido? ¿Qué nos indica que un lugar es árido?

A3: Poca vegetación.

P: Poca vegetación, por lo tanto, decía Daniel, las temperaturas son variadas, en el día podemos **andar** en temperaturas altísimas y por la noche bajan. Y el cambio climático ¿Lo estamos viviendo o no lo estamos viviendo?

XX: Sí

P: Producto ¿de qué? La// de- fo- res- ta- ci- ón. Ahora la desertificación no estamos hablando únicamente de los desiertos que nosotros hemos venido conociendo. La desertificación la estamos viendo a nivel mundial. Aquí en Nicaragua ya estamos viviendo esos problemas y no es desde ayer, ni de hoy para mañana. //

En esta secuencia se aprecia que en **el acto de habla asertivo** el docente incorpora la participación de los discentes en su discurso en dos ocasiones: en el primero: *'cuando mencionan la palabra árido, alguien la mencionó...'* de este se destaca el pronombre indefinido 'alguien' cuyo significado pragmático o contextual designa una o varias personas cuya identidad no se desvela. El profesor está claro de que uno de los estudiantes mencionó la palabra 'árido' y la retoma en su discurso a pesar de que no tiene la certeza o no recuerda el nombre del estudiante que lo utilizó. La segunda vez que incorpora la participación de los alumnos en su discurso cuando **afirma**: *por lo tanto, decía Daniel, las temperaturas son variadas, en el día podemos andar en temperaturas altísimas y por la noche bajan* La

estrategia de utilizar los aportes dados por los estudiantes promueve la participación en el aula y le dan al discente un grado de confianza que lo motivan a participar.

Finalmente, un recurso que hay que destacar en el discurso de esta docente es la tendencia de mencionar las palabras en sílabas y con pausas más largas, tal como se aprecia en el ejemplo siguiente: *Producto ¿de qué? La// de-fo-res-ta-ci-ón, ahora la desertificación no estamos hablando únicamente de los desiertos que nosotros hemos venido conociendo.* Este recurso es utilizado con el fin de enfatizar en lo que se intenta transmitir y con ello captar la atención de los interlocutores.

El cierre de la primera clase del docente A

La clase del docente A no presenta una estructura de conclusión debido a que esta fue interrumpida de manera abrupta cuando recibe la visita de un agente externo que le ordena dar por concluida la clase porque los estudiantes deben asistir a una charla orientada por la Institución:

P: Muchachos, dicen que deben ir al auditorio 12 por orientaciones superiores y “Donde manda capitán...”

XX: No manda marinero. [Los estudiantes se quejan de no querer ir]

P: Yo solo les doy las orientaciones.

En este acto de **habla asertivo** el profesor **orienta** a los estudiantes para que se trasladen de lugar. El docente tiene claro que ella es subalterna de las autoridades y esto se evidencia cuando utiliza un refrán: *Donde manda capitán...* el que es de conocimiento general por los discentes quienes completan la frase. En la observación *in situ* se apreció que los estudiantes se muestran renuentes a asistir a esta actividad, sin embargo, tanto el profesor como los estudiantes tienen claro que son partes de un sistema y que deben de responder a las normas establecidas por la Institución.

12.2 Síntesis de los actos de habla utilizados por el docente A en la primera sesión

En esta tabla se muestra el resumen sobre los actos de habla emitidos por el docente en los tres momentos de la organización de la clase: la introducción, el desarrollo y la conclusión o cierre de la primera sesión analizada del docente A.

Tabla N°.15: Actos de habla emitidos en la primera sesión del docente A

Actos de habla	Subcategorías de los actos de habla	Número de actos encontrados en la <u>Introducción</u>	Número de actos encontrados en el <u>Desarrollo</u>	Número de actos encontrados en la <u>Conclusión</u>	Subtotal	Porcentaje
Acto de habla expresivo	Saludar	1			1	4.5%
	Llamar la atención	1	1		2	
	Quejarse		1		1	
Acto de habla asertivo	Afirmar	4	3		7	11%
	Anunciar	2			2	
	Orientar			1	1	
Acto de habla directivo	Ordenar o mandar	1			1	77%
	Recomendar	1			1	
	Preguntar	10	54	2	65	
Acto de habla declarativo	Acordar	1			1	1.1%
Acto de habla compromisorio	Comprometer	2			2	4.5%
	Aceptar	2			2	
Acto de habla asertivo - declarativo	Afirmar-acordar	1			1	1.1 %
Acto de habla indirecto	Ironía	1			1	1.1%
Total		26	59	2	88	100%

En la tabla N°. 15 se presenta el resumen de los actos de habla identificados en la introducción, el desarrollo y el cierre o conclusión del primer discurso analizado del docente A, en este se aprecia que 65 actos de habla responden a los directivos, los cuales se encuentran relacionados con las preguntas. Por tanto, esto quiere decir que el docente promueve el

diálogo en el aula, aunque de una manera parcial, como se verá más adelante (ver acápite 12.3), en el análisis de los tipos de preguntas, predominaron las interrogante totales o cerradas, es decir, que no son preguntas que se realizan para que los estudiantes se expresen abiertamente debido a que las respuestas dadas por los discentes fueron las esperadas por el profesor.

Estos actos predominaron, principalmente, en el *desarrollo* de la clase, por consiguiente, se evidenció una situación didáctica que promovió una construcción de significados compartidos entre los participantes de la clase, así, se identificó una interacción en el aula que responde a la secuencia **IRE**: **I**niciación del docente, **R**espuesta del alumno y **E**valuación (Cazden,1991). De tal manera, que primero el profesor inició con la pregunta, los discentes respondieron y, finalmente, el docente comentó, reforzó, evaluó o retomó las impresiones antes de volver a iniciar el esquema mencionado.

Por otra parte, en segundo lugar, se identificaron *los actos de habla asertivos* (11%) y dentro de estos predominaron las afirmaciones, por tanto, se puede aseverar que el docente acepta con bastante frecuencia la interacción en el aula, estrategia que no solo le permite promover un ambiente donde el estudiante desarrolla lo intelectual y el desarrollo motriz sino también que intenta promover un ambiente de aprendizaje afable.

En tercer lugar, aparecen *los actos de habla expresivo* con el 4% lo cual indica que el docente mostró muy poco estado de ánimo o sentimientos que puedan generar en el discente cercanía o confianza que incentive el intercambio comunicativo de manera abierta y que a la vez estimule la participación de manera activa. En relación al acto de habla expresivo, se presentaron dos marcadores discursivos: *Exacto* y *muy bien* los que se encontraron un total de 6 (4 muy bien y 2 correcto) con estos marcadores el docente brinda un juicio valorativo positivo el que indica que la respuesta es válida y aceptable, tal como se evidencia en los ejemplos siguientes:

P: Todo está relacionado porque son los conocimientos previos. Eso no indica que si yo no tengo conocimientos previos no voy a comprender nada, pero sí eso nos ayuda a alcanzar un nivel más alto en la comprensión del texto // **Muy bien**, entonces en el nivel literal ¿estamos claros?

P: ¿Estamos claros?

XX: Sí.

Además, se presentaron actos de habla que no son positivos para los estudiantes, estos son los que se relacionaron con los cuatro llamados de atención o exhortación y una queja que hizo el docente. Este tipo de actos fueron usados para restablecer el orden, lo que evidenció en este grupo indisciplina.

Por otra parte, solo se encontraron cuatro *actos de habla compromisorio* (4%) equivalente a cuatro de los cuales dos son aceptaciones y dos compromisos asumidos por el docente, los primeros estuvieron señalados por el marcador discursivo “bien”, a pesar de que no son actos que estimulen la creatividad, sin embargo, se puede decir que si son actos que generan confianza y cercanía en el discurso.

En consecuencia, se presentaron, en esta primera clase, pocos actos de habla declarativos e indirectos con el 1%, respectivamente. En cuanto a los declarativos estos tienen que ver con decretos y asignaciones, con lo cual evidencia que se presentaron muy pocas orientaciones o asignaciones. Por otra parte, el único acto de habla indirecto encontrado se refiere a una ironía que se identifica no con un acto de habla de la comunicación verbal sino con un gesto.

A manera de resumen, en el discurso del docente A se presentaron más variedad de actos de habla en la introducción (ver tabla N°. 15), sin embargo, en el desarrollo solo se identificaron tres (asertivos, expresivos y directivo-asertivos) de los cuales prevalecieron los actos de habla combinados directivos- asertivos esto se justifica por el hecho que responde al clímax de la clase, momento crucial en el que se da la mayor participación de los actores en el aula. La casi nula presencia de actos de habla en la conclusión de la clase se debe a que en esta sesión no hubo un cierre formal debido a que, a pocos minutos de concluir la sesión de clase, el discurso del docente fue interrumpido de manera abrupta a causa de una situación externa (orientación por parte de las autoridades de trasladar a los estudiantes a una actividad al auditorio).

Finalmente, un recurso que hay que destacar en el discurso de esta docente es la tendencia de mencionar las palabras en sílabas y con pausas más largas, tal como se aprecia en el ejemplo siguiente: *Producto ¿de qué? La// de-fo-res-ta-ci-ón ahora la desertificación no estamos hablando únicamente de los desiertos que nosotros hemos venido conociendo.* Este recurso es utilizado con el fin de hacer énfasis en las palabras claves para captar la atención de los interlocutores.

12.3 Las preguntas en el primer discurso del docente A

En la primera clase grabada del docente A se encontraron un total de 57 preguntas (ver anexos 1 la tabla que especifica esta tipificación) a continuación se presenta la agrupación o clasificación de estas con su respectivo gráfico:

Tabla N°.16 las preguntas formuladas en la primera clase del docente A

Tipos de preguntas	Nº	Porcentaje
Preguntas parciales	17	30%
Preguntas evaluativas	15	26%
Preguntas totales o cerradas	12	21%
Preguntas retóricas	4	7%
Preguntas frases incompletas	4	7%
Preguntas indirectas	3	5%
Preguntas de información	2	4%
Total	57	100%

La interrogación es un aspecto de la interacción didáctica que adquiere una relevancia especial por los efectos que produce en los interlocutores en el proceso de enseñanza y aprendizaje. Todo discurso docente desde una perspectiva constructivista debe tener como aspecto central la promoción del diálogo en el aula. En el caso del discurso del docente en estudio se evidenció que de las 57 preguntas que utilizó en su discurso, el 30% fueron preguntas parciales, estas son las que mostraron respuestas concretas por parte de los estudiantes, por ejemplo: *¿Con qué está asociada esta palabra desertificación? -Con desierto; ¿Cómo es un desierto? - Caluroso* (Ver tabla número 6 en anexos donde se completan el resto de las preguntas).

En segundo lugar, se encontraron 15 (26%) preguntas evaluativas, de estas se prestaron 6 en la introducción de la clase y 9 en el desarrollo, en el caso de la introducción estas se plantearon con el fin de explorar el nivel cognitivo que tenían los discentes acerca de los niveles de comprensión lectora. Por su parte, en el desarrollo estuvieron vinculadas con la

exploración de conocimiento previo acerca del tema de una lectura vinculada con la desertificación (transformar en desierto amplias extensiones de tierras fértiles.) algunas de estas fueron: *¿Cómo es un desierto?*, *¿Qué nos indica que un lugar es árido?*, *¿Qué es la desertificación?* *¿Qué pasa con el suelo?* En definitiva, se evidenció que estas se plantearon para guiar el proceso de planificación de la evaluación del contenido de la clase.

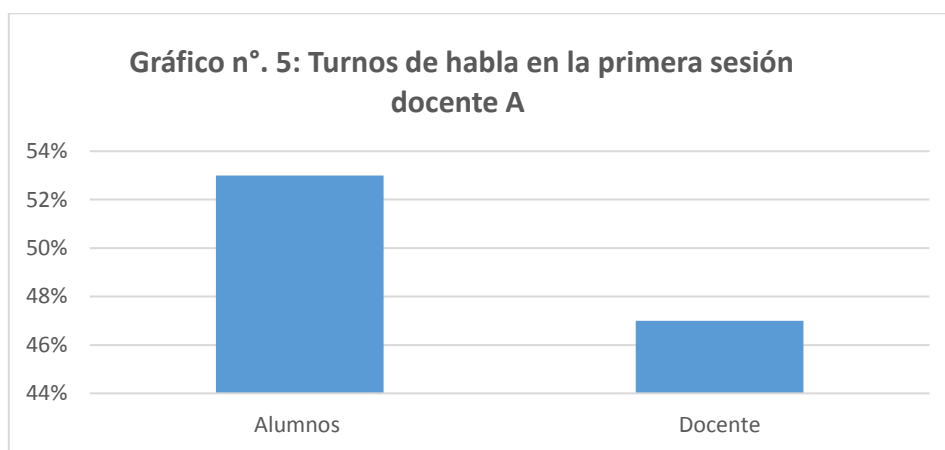
En tercer lugar, se identificaron 12 (21%) preguntas totales estas se presentaron 5 en la introducción y 7 en el desarrollo. En la observación realizada se evidenció que cuando el docente realizó este tipo de interrogaciones esperaba una respuesta cerrada, es decir una afirmación o negación, por ejemplo: *¿Ustedes conocen un desierto?* -Sí; *¿Ustedes han ido a un desierto?* – No; *¿Lo estamos viviendo o no lo estamos viviendo?* – Sí. La intención de utilizar este tipo de preguntas consiste en evitar que los discentes no se desvíen del tema en cuestión, sin embargo, las preguntas totales tienen como desventaja, en el discurso docente, que al esperarse respuestas cerradas estas no permiten que el estudiante se exprese abiertamente. Por tanto, se consideran preguntas de control de atención más que de desarrollo cognitivo.

En cuarto lugar, en la primera clase analizada del docente A se identificaron 4 (7%) preguntas retóricas y la misma cantidad fueron preguntas frases incompletas, en el caso de las primeras son preguntas que son utilizadas por los docentes para incentivar la reflexión por parte de los alumnos, en las segundas tienen como finalidad didáctica determinar el grado de de entendimiento del alumno sobre una determinada cuestión, en este caso, el profesor utilizó esta estrategia para remarcar una asignación orientada en la clase anterior *¿Terminar de...?* a esto los estudiantes respondieron '*leer*'.

En esta primera parte, se muestra que el docente es la que está en posesión del conocimiento y, por tanto, es la que conoce la respuesta adecuada desde el principio, pues las preguntas que sobresalieron fueron las totales, las evaluativas y las parciales. Por tanto, el papel que tiene asignado el estudiante es pasivo y receptivo del saber establecido.

12.4 Los turnos de habla o de palabra en la primera sesión del docente A

En este estudio se consideró evaluar los turnos de palabra o de habla debido a que estos están relacionados con las preguntas en el aula. Así se entiende por turno de palabra a las intervenciones que tienen acceso los interlocutores, estas constituyen un rasgo lingüístico de importancia para el estudio de la imagen y de las relaciones de poder entre docente - alumno. En el gráfico N°. 5 se presentan los resultados de cómo se desarrolla la gestión de los turnos de palabra o de habla en el discurso del docente A:



De acuerdo con Calsamiglia y Tuson (1999) "quien toma la palabra, cuantas veces, de qué manera y cuánto tiempo ocupa a lo largo de la interacción, aporta información muy clara y valiosa sobre los papeles comunicativos que adopta cada participante" (p. 35). En este sentido, en la clase del docente A se presentaron un total de 159 intervenciones de las cuales el 53% (84) fueron emitidas por los alumnos y el 43% (75) por el docente. Se observa una leve superioridad a favor de los discentes. De esta manera se evidencia que los alumnos son más protagonistas en el acto comunicativo, pese a que el docente controla la interacción y está autorizado para solicitarla, cuando lo considere pertinente, la intervención de sus interlocutores es mayoritaria.

Se deduce que el primer discurso del docente A es un modelo constructivista a partir de que predomina más la participación de los alumnos que del profesor, sin embargo, en el análisis de los tipos de preguntas se evidencia que las preguntas que sobresalen son aquellas en las que la respuesta de los discentes es controlada por el maestro, esto es: las preguntas totales,

parciales y evaluativas. Por consiguiente, se podría evaluar, en este primer discurso, a un docente que tiene controlado la participación de sus interlocutores y en vista que no promueve un aprendizaje en un nivel más cognitivo a partir de preguntas abiertas se concluye que el docente se encuentra en un modelo tradicionalista.

12. 5 Análisis de los argumentos en la primera clase del profesor A

En esta parte se presenta el análisis de los argumentos encontrados en la primera sesión del discurso del docente A. Para evidenciar que un acto comunicativo es un argumento se ha procedido a estructurarlos en las dos partes que lo componen, esto es: la premisa y la conclusión.

Como se ha mencionado, en el Diseño metodológico de esta investigación, debido a que diferentes autores (Toumin 1958, Perelman, 1976, Perelman y Olbrechts-Tyteca (1989), Atienza 2013, entre otros) realizan distintas taxonomías para los argumentos, en esta investigación se ha seleccionado la propuesta por Weston (2005) quien basándose en los autores antes mencionado presenta cinco tipos, esto es: *argumentos mediante ejemplos*, *argumento por analogía*, *argumento de autoridad*, *argumentos acerca de la causa* y *argumento deductivos*, se ha seleccionado este autor por razones metodológicas, debido a que él sintetiza los argumentos de una manera que permite demostrar que un acto comunicativo es un argumento, por tanto, no solo se utiliza la tipología que propone el mencionado autor sino también la estructura que él sugiere, esta es:

Premisas + Conclusión
Las premisas: es la afirmación mediante la que se ofrecen razones que soportan la conclusión dada.
La conclusión: es lo que se trata de probar.

Por tanto, en esta investigación, por presentarse la argumentación en situaciones educativas, no se rige exactamente por los mismos patrones que la argumentación en filosofía, que sigue las reglas de la lógica, las que demandan abstracción y precisión. En este entorno de la educación, la argumentación se presenta algunas veces de manera implícita.

La primera clase del docente en estudio se identificaron 4 argumentos, 2 se emitieron en la *introducción* y 2 en el *desarrollo*. El tema abordado en esta clase son los niveles de comprensión lectora. El docente A inicia su clase explicando en qué consisten el tema. En el fragmento que se muestra a continuación el profesor destaca las diferencias existentes entre el nivel literal y el nivel inferencial (ver la transcripción de esta clase en anexos número 5).

P: Si en el nivel literal somos capaces de comprender información explícita, entonces en el nivel inferencial ¿Qué comprendemos?

X5: El mensaje oculto que hay en el texto.

X3: El mensaje implícito.

P: Es información que se deja entredicha o se deja sugerida. (línea de la 62 a la 66)

Este se tipifica como un **argumento analogía** y se estructura de la manera siguiente:

Premisa	Conclusión
Si en el nivel literal somos capaces de comprender la información explícita entonces en el nivel inferencias la información queda sugerida.	En el nivel literal la información es explícita, en cambio, en el inferencial la información es implícita.

En este argumento por la analogía el profesor diferencia entre el nivel literal y el nivel inferencial. En este caso su objetivo es que los estudiantes comprendan que en un nivel literal la información está en el mismo texto, sin embargo, en el nivel inferencial queda sugerida o presentada de manera indirecta, por tanto, el maestro de una manera explícita incorpora un razonamiento analógico en base a la relación que establece entre un nivel y otro.

El segundo argumento identificado en la introducción de la clase del docente A se tipifica como un **argumento acerca de las causas** (causa - efecto):

P: Muy bien, entonces les decía, todos los niveles de comprensión lectora están relacionados. Imagínense si yo no puedo comprender la información explícita, la información literal ¿De qué manera voy a comprender la información implícita ¿Es posible eso?

XX: No. (solapamiento)

P: ¿De qué va a depender mi grado de comprensión además de un texto? De mis conocimientos previos. Entre más conocimientos previos tenga yo sobre un tema, mayor va a ser mi grado de...

XX: Comprensión.

P: Todo está relacionado porque son los conocimientos previos. Eso no indica que si yo no tengo conocimientos previos no voy a comprender nada, pero sí eso nos ayuda a alcanzar un nivel más alto en la comprensión del texto // Muy bien, entonces en el nivel literal ¿estamos claros?

P: ¿Estamos claros?

XX: Sí (líneas 95 y 96).

Este argumento se estructura de la manera siguiente:

Premisa	Conclusión
Entre más conocimientos previos tenga yo sobre un tema, mayor va a ser mi grado de comprensión lectora.	Los conocimientos previos permiten comprender mejor una lectura.

En este acto comunicativo se presenta la estructura causa – efecto basada en un enlace de sucesiones, el docente explica que en la medida que se tienen conocimientos previos esto permite un grado mayor de comprensión lectora. Este recurso es utilizado por el maestro maestra con el fin de legitimar un hecho basado en la experiencia personal.

Con el uso de este argumento el docente intenta persuadir a los discentes para que estos tomen en cuenta acerca de la importancia de adquirir experiencias previas para poder aplicar el nivel inferencial, a pesar de que el profesor omite información de cómo se adquieren esas experiencias, por el contenido o tema de la clase, se infiere que es por medio del proceso de una lectura comprensiva que se construyen esas vivencias.

Solamente se identificó un argumento en el desarrollo de la clase del docente A y este clasifica como argumento **acerca de las causas:**

P: Cuándo mencionan la palabra árido, alguien la mencionó, ¿Por qué decimos que el lugar es árido? ¿Qué nos indica que un lugar es árido?

C: poca vegetación.

P: Poca vegetación, por lo tanto, decía Daniel, las temperaturas en el desierto son variadas, en el día podemos andar en temperaturas altísimas y por la noche bajan. Y el cambio climático ¿Lo estamos viviendo o no lo estamos viviendo?

XX: Sí

P: Producto ¿de qué? La// de- fo- res- ta- ci- ón. Ahora la desertificación no estamos hablando únicamente de los desiertos que nosotros hemos venido conociendo. La desertificación la estamos viendo a nivel mundial. Aquí en Nicaragua ya estamos viviendo esos problemas y no es desde ayer, ni de hoy para mañana (línea 135 - 146).

A continuación, se presenta la estructura del argumento el que se encuentra implícito:

Premisa	Conclusión
El cambio climático que se está viviendo a nivel mundial es producto de la deforestación y la desertificación.	Los seres humanos han provocado la deforestación en consecuencia se vive a nivel mundial la desertificación.

El docente utiliza este argumento con el fin de hacer razonar a los estudiantes acerca de la importancia de la aplicación del nivel crítico a partir del texto de apoyo, el que trata de la desertificación. En referencia a lo antes expuesto, como estrategia de enseñanza el profesor persigue como objetivo hacer creíble que los saberes basados en razones de conocimientos previos y experiencias previas, permiten aplicar de una manera efectiva el nivel crítico en una lectura. Esta forma de argumentar, le admite atenuar su discurso cuando logra persuadir acerca de la importancia de relacionar lo que se lee a partir de las experiencias previas. Por tanto, con esta estrategia discursiva el maestro difumina la asimetría o jerarquía existente entre los docentes y los alumnos, lo que induce a una consideración de los interlocutores como pertenecientes a un mismo grupo social (Cros, 2002).

12.6 Resumen de las estrategias discursivas en la primera clase del docente A

Las estrategias discursivas que predominaron en el discurso del docente A, se resalta lo siguiente: se evidenció que se realizaron un total de 88 actos de habla en los que predominaron los directivos – asertivos en la secuencia de preguntas – respuesta lo que denota un efectivo diálogo en el aula.

En cuanto a los tipos de interrogantes que utilizó el docente se identificaron un total 57, de estas predominaron las parciales aquellas en las que se solicita una respuesta concreta, por ejemplo: *¿Cuándo tenemos clase? – Mañana*. Por tanto, se aprecia que aunque el maestro promueve la participación en el aula (de 159 intervenciones o turnos de palabras 84 fueron emitidas por los alumnos y 75 por el docente) las respuestas de los discentes, a partir de la preguntas parciales, no son reflexivas ni críticas, por tanto, quedan en un nivel superficial del aprendizaje el que se contrapone con el aprendizaje profundo, este último se realiza cuando se incentiva el análisis crítico de nuevas ideas a partir de los conocimiento previo sobre el

tema, además favorece la comprensión y la retención del mismo en el largo plazo de tal modo que los discentes pueden, más tarde, utilizar lo aprendido en la solución de problemas en contextos diferentes. Fasce (2007) afirma que para lograr el aprendizaje profundo se requiere utilizar altos niveles de habilidades cognitivas tales como análisis (comparar, contrastar) y síntesis (integrar el conocimiento en una nueva dimensión). El aprendizaje profundo promueve la comprensión y la aplicación de los aprendizajes de por vida.

En lo que refiere a los argumentos, solo se identificaron tres (dos en la introducción y uno en el desarrollo). Lo que indica que el docente ofrece pocas razones o pruebas para defender sus puntos de vista, por tanto, no activa el aprendizaje profundo que les permita a los discentes desarrollar la capacidad para razonar. Jiménez (2003) manifiestan que, para poder construir modelos, explicaciones del mundo natural y operar con ellos, los estudiantes necesitan, además de aprender significativamente los conceptos implicados, deben desarrollar la capacidad de escoger entre distintas opciones o explicaciones y de razonar los criterios que permiten evaluarlas.

13. Análisis de la segunda sesión de clase del docente A: los actos de habla, tipos de preguntas y la argumentación

13.1 Análisis de los actos de habla del docente A

En esta parte se describen los actos de habla que se identificaron en la segunda sesión del docente A. Esta clase fue grabada el 2 de abril del año 2017. El tema abordado por el docente es continuación de la clase anterior (*Los niveles de comprensión lectora: el nivel literal, nivel inferencial y nivel crítico*) debido a que la primera sesión fue interrumpida por una actividad académica (los estudiantes debían asistir a una actividad académica en uno de los auditorios) en la que se produjo un corte inesperado de la misma, por tanto, en esta segunda sesión el profesor retomó el tema de la clase anterior.

A continuación, se presentan los actos de habla presentes en la segunda sesión del docente A

Tabla N°. 17: Los actos de habla en la segunda clase del docente A

Actos de habla	Subcategorías de los actos de habla	Número de actos encontrados en la <u>Introducción</u>	Número de actos encontrados en la <u>Desarrollo</u>	Número de actos encontrados en la <u>Conclusión</u>	Subtotal	%
Acto de habla directivo - asertivos	Preguntar - responder	3	22	1	26	20%
Acto de habla asertivo	Afirmar	0	7	1	8	6%
	Orientar	1	0	1	2	1%
Acto de habla directivo	Ordenar	0	1	0	1	1%
	Preguntar	5	72	1	78	61%
Acto de habla declarativo	Acordar	0	1	0	1	1 %
Acto de habla compromisorio	Llamado de atención	0	7	1	8	6%
Acto de habla indirecto	Ironía	0	4	0	4	3%
Total		9	114	5	128	100%

En la tabla N°.18 se presentan los actos de habla emitidos por el docente A en la segunda sesión. En esta clase el profesor emitió un total de 128 actos de habla. En primera instancia, se logra apreciar que los actos que predominaron fueron los directivos (61%) vinculados con la acción de preguntar, por consiguiente, se evidencia que el profesor en estudio promovió la participación en el aula. A continuación, se ejemplifica:

P: ¿para que crezca? [escribe en la pizarra VEGETACIÓN] Ajá. Estamos siempre en el nivel inferencial| Y si ya no crece vegetación, ¿QUÉ PASA?

XX: [Murmullos]

P: ¿Qué pasa si ya no crece vegetación?

A11: La tierra se va debilitando.

P: ¿La tierra...?

0A11: Se va debilitando (Líneas 183 - 189).

En esta parte el docente retoma el texto que previamente han leído los alumnos y aplica el nivel inferencial partiendo de los conocimientos compartidos por todos los discentes. Se evidencia que primero les da pista a los estudiantes para que respondan las preguntas cuando escribe en la pizarra la palabra 'vegetación' y a partir de ahí procede a aclararles que están en el nivel inferencial, y, que, por tanto, es necesario descifrar el vocabulario en el texto para poder aplicar el nivel en mención, lo que ella intenta transmitir es que para aplicar la comprensión lectora se necesita entender las palabras claves en el texto. El uso de preguntas le permite al docente avanzar en el proceso enseñanza y aprendizaje de una manera efectiva, sin caer en la monotonía.

En segundo lugar, prevalecieron en el discurso del maestro A los actos de habla directivos – aseverativos que equivalen al 20%, en la secuencia de preguntar y responder, por ejemplo, en la introducción, el docente se vale de este recurso con el fin de evaluar los contenidos vistos en la clase anterior:

P: Para que ustedes realicen la práctica debemos repasar los niveles de comprensión lectora| ¿ya?, entonces los puedan aplicar de manera independiente|| Entonces, ¿en dónde nos quedamos?

A1: En el tercer párrafo (p)

P: ¿En dónde nos quedamos? | recordemos|| ¿En qué parte del texto estábamos haciendo énfasis? ||

A1: En el tercer párrafo (p)

P: Aja, ¿qué decíamos cuando contamos?

A2: En el segundo párrafo (p)

P: ¿Qué decíamos? Había un aspecto que estábamos discutiendo < 9 >

A3: Sobre la (???)

A4: De los factores, de los factores.

P: ¿Los factores de qué?

A4: Naturales y humanos (p)

P: ¿Los factores de qué?| ¿Los factores de qué? (Líneas 4 - 19)

En este episodio se presentan 6 actos de habla directivo – asertivos en la secuencia de preguntas y respuestas. En el primero, el docente incentiva a los alumnos a cerca de la importancia de llenar la competencia de los niveles de comprensión lectora para ponerla en práctica de manera independiente, la interpretación de un texto, para esto recurre a reiniciar el tema abordado en la sesión anterior: *Para que ustedes realicen la práctica debemos repasar los niveles de comprensión lectora| ¿ya?, entonces los puedan aplicar de manera independiente|| Entonces, ¿en dónde nos quedamos?* De este acto de habla se resalta el verbo performativo 'repasar' cuyo significado pragmático o contextual se centra en 'volver a explicar lo aprendido'. Por consiguiente, el profesor da por hecho que los discentes comprendieron el tema abordado. Con relación a las seis preguntas que realiza son expresadas con el fin de explorar y evaluar si los estudiantes recuerdan cuál fue el contenido de la clase anterior y si prestaron atención al tema abordado en esa sesión.

Otro ejemplo de los actos de habla directivos – aseverativos se presenta a continuación:

P: Entonces, ¿qué hace eso? Si dice que el sobrepastoreo... ¿en el texto qué nos dice acerca de eso?

A7: Que el sobrepastoreo compacta el suelo de tal forma que ya no puede crecer vegetación (p)

P: Correcto. El efecto es más impactante, dice que esta actividad hace que... ¿hace qué?

A7: Que no pueda crecer más vegetación (p)

P: Que ya no crezca dice...

XX: Vegetación. (Líneas 174 – 181)

En esta secuencia, el docente toma como apoyo el texto asignado para aplicar los niveles de comprensión lectora, el texto aborda el tema de la desertificación y los factores ambientales. En este acto de habla se presenta dos actos de habla asertivos -directivos, en el primero: [...] *¿en el texto qué nos dice acerca de eso? A7: Que el sobrepastoreo compacta el suelo de tal forma que ya no puede crecer vegetación. P: Correcto. El efecto es más impactante.* Este acto de habla se presenta en la secuencia IRF (Iniciación – Respuesta- *Feedback*) en primer lugar, el profesor cita el texto, esto se aprecia en uso del verbo 'decir' el que se encuentra conjugado en el presente de la tercera persona del singular *dice*: el significado contextual radica en manifestar con palabras el pensamiento o lo dicho ya por alguien. En el *feedback* el docente afirma la respuesta dada por A7 con la expresión 'correcto' para confirmar y

aceptar la respuesta dada por el alumno. Con este tipo de estrategia discursiva logra motivar a los estudiantes para que sigan participando.

En tercer lugar, se presentaron los **actos de habla asertivos** en los que se encontró 8 referidos a afirmaciones por parte del docente y 2 a orientar. En el primer caso, las afirmaciones se constaron por medio de las expresiones de asertividad en los que se encontraron *6 correcto, 1 muy bien y 1 exactamente*. Tal como se ejemplifica en el ejemplo siguiente:

A11: Hacer el cambio desde uno mismo. Interna.

P: **Correcto.** Si nosotros proponemos hacer conciencia, tiene que empezar...

A4: Desde cambiar uno mismo (p)

P: ¿Cómo yo le voy a decir a la otra persona: deposite la basura en su lugar?| Yo soy el primer, yo soy el primer...

A11: Cambio.

XX: [Murmullos y risas]

P: **Exactamente.** Uno predica con su ejemplo. Con su ejemplo. Porque nosotros pasamos encima de una basura y ahí la dejaste, solo vamos: que chanchada, la gente no pone la basura en su lugar, que no sé qué, que no sé cuánto. ¿Y qué hago yo?

XX: [Risas]

P: Nos guuusta andar viendo los defectos de los otros. Pero nunca nos fijamos en los nues...- Ahí estamos en la casa, quemando aquel montón de ho...- CUANDO LAS HOJAS SON ABONO ORGÁNICO. ¿Por qué las quemamos?

En esta parte del discurso, el docente explica el nivel crítico a partir del texto asignado en la clase anterior. En este episodio se presenta dos actos de habla asertivos que están relacionados con afirmaciones: 'exactamente' y 'correcto' estrategias discursivas que incrementan la imagen positiva del docente cuando reconoce la participación de un estudiante de manera asertiva. Con relación a la expresión 'correcto' este es un adjetivo que se utiliza para calificar a aquello que no presenta fallas, errores o faltas. Lo correcto se desarrolla de acuerdo a las reglas o a las normas establecidas, en este caso se aprecia que el comentario emitido por el alumno A11 es aceptado por el maestro. Por su parte, consiente de manera afirmativa el comentario del mismo estudiante cuando afirma 'exactamente' cuyo significado pragmático significa con exactitud y es utilizado como una expresión de asentimiento o confirmación.

En cuarto lugar, se encontraron los **actos de habla compromisorio** equivalente al 6%, un ejemplo de estos actos se presenta en el episodio siguiente:

XX: [Murmullos]

P: Cuando hablamos de pastoreo es cuando se lleva el ganado a...

XX: Pastoreo.

P: Pastar, ¿verdad? | Pero, sobrepastoreo...

XX: [Varias opiniones a la vez]

A16: Se da en las áreas donde, donde... ¿¿¿Se da en las áreas donde hay exceso de pasto (???) (p)

P: Ajá. Es decir, un aspecto muy importante dice: EL EXCESO ¿de qué?

A12: De ganado.

P: ¿De ganado?

XX: [Murmullos y risas]...

A11: ¡Profe!

P: hay de ustedes si me dicen el exceso de pasto...

A11: Mire, el sobrepastoreo es, em||

XX: [Risas]

A11: El exceso de pastoreo es, es el exceso que se le da al pasto. Debido a un determinado tiempo él ya no puede regenerarse, ¿por qué? Porque siempre llegan al mismo lugar y se sobreexplota. (ac)

P: Correcto.

XX: [Aplauden al compañero] (Líneas 147 - 166)

En este fragmento, el docente continúa aplicando el nivel inferencial por medio del estudio del vocabulario. Se considera un acto de habla compromisorio porque se encuentra una amenaza. En un primer momento el profesor inicia explicando el significado de la palabra 'pastoreo' una vez que verifica que los estudiantes conocen el significado de la palabra se pasa a analizar 'sobrepastoreo' en el que el alumno A16 afirma que es el exceso de pasto, pero luego el estudiante A12 afirma que es el exceso de ganado, el maestro de una forma irónica hace la pregunta *¿de ganado?* Para hacerle ver al estudiante que está equivocado, luego realiza el acto compromisorio en forma de amenaza: *hay de ustedes si me dicen el exceso de pasto...* como advertencia de que no deben equivocarse. Este acto de habla amenaza la imagen del docente debido a que se presenta autoritaria, en consecuencia, es una intimidación. Sin embargo, es el estudiante A11 quien acierta con la respuesta esperada y recibe la aprobación de los estudiantes por medio de aplausos.

En quinto lugar, se evidenciaron los **actos de habla indirectos**, esto significa que hay detrás de un enunciado una intencionalidad diferente a la del sentido literal emitido por parte del hablante. Tal como se ejemplifica en el episodio siguiente:

P: Entonces, donde una vez fue un río, ahora es una zona...

A11: Árida.

P: Árida. Porque, sabemos que los ríos se alimentan de (???)\ No que, para que el río pueda volver a recuperar, ¿es que tenemos que ir a echarle agua?

XX: No (p) [Risas]

P: ¿Qué es lo que tenemos que hacer?

A12: Reforestar. (Líneas 215 - 221)

En este fragmento se presenta un acto de habla indirecto, el docente está aplicando el nivel inferencial a partir de una lectura que versa sobre la concientización de la destrucción del medio ambiente, en esta parte se visualiza la ironía cuando afirma: *Porque, sabemos que los ríos se alimentan de (???)\ No que, para que el río pueda volver a recuperar, ¿es que tenemos que ir a echarle agua?* La pregunta provoca risas a los estudiantes, porque entienden que para que un río se restaure no se trata de volverlo a llenar sino de plantar árboles. Esta estrategia discursiva le permite al docente mantener la atención de los estudiantes y lograr que se conecten con su discurso, para lo cual la pregunta que se realiza busca crear un ambiente menos tenso.

Por último, en la segunda clase del docente A se presentó un **acto de habla declarativos**, se presenta a continuación:

P: Ya ahora es un problema masivo.

A1: Vas en la calle y vas en los microbuses y donde vas, ahí va la gente [hace gesto con la mano]

A11: Por las ventanas.

A1: O llevan su bolsa y van... [hace gesto con la mano]

XX: [Risas]

A1: O sea, digo que eso viene desde su casa, te tienen que EDUCAR. Educar.

A11: Aunque a uno no lo eduquen, uno mismo tiene que tener conciencia ambiental.

P: Cuando adquirís conciencia, pero cuando sos pequeño < 6 > Cuando adquirimos conciencia, porque estamos acá y todavía no hemos desarrollado CONCIENCIA\ Lastimosamente. Ajá Diego [señala al alumno]

A20: Ahí en la casa... (pp)

P: **Shhhh, por favor.**

En el episodio anterior, el acto de habla declarativo se presenta cuando el docente realiza un llamado de atención: *Shhhh, por favor*. Esto evidencia que hay indisciplina en el grupo y el profesor se ve en la obligación de pedirles a los discentes que hagan silencio. La expresión *por favor* es formulada como una petición. Cuando se aplican los actos de habla declarativos en forma de llamado de atención implica que el aprendizaje no está teniendo lugar de una manera apropiada, por tanto, se presenta como una barrera de comunicación que impide que se dé el proceso educativo de una manera efectiva.

13.2 Los tipos de preguntas en la segunda sesión del docente A

En la tabla N° 18 se presentan el número y clasificación de las preguntas emitidas en la segunda sesión del docente A:

Tabla N°. 18: Los tipos de preguntas en la segunda sesión del docente A

Tipos de preguntas	Introducción	Desarrollo	Conclusión	Subtotal	Porcentaje
Preguntas evaluativas	0	18	0	18	25%
Preguntas parciales	4	13	0	17	23%
Preguntas retóricas	0	16	0	16	22%
Preguntas totales o cerradas	1	11	1	13	19%
Preguntas frases incompletas	1	2		3	4%
Preguntas indirectas	0	2	0	2	3%
Preguntas de información	0	4	0	4	5%
Total	6	66	1	73	100%

En la tabla N°. 18 se presentan los tipos de pregunta emitidas por el docente A en la segunda sesión videograbada para este estudio en la que se presentaron un total de 73 preguntas (ver en anexos 5 la clasificación específica de esta tabla) donde prevalecieron, en primer lugar, las preguntas evaluativas con el 25%. Este tipo de preguntas persiguen como fin promover el razonamiento y la discusión. Así se evidencia en el episodio siguiente:

P: Entonces, si yo no comprendo la información explícita| es seguro que no voy a comprender la información implícita, y, por lo tanto, no voy a poder alcanzar este nivel [se refiere al nivel crítico].

Entonces, como vemos, todo va en un PROCESO, proceso| Entonces, ¿qué es el nivel crítico?| ¿Cuándo hablamos de un nivel crítico? (Línea 252 - 255).

En este fragmento, el docente anticipa a los discentes que para poder pasar de un nivel interpretativo al nivel crítico se precisa de entender la información explícita e implícita que hay dentro de un texto, con el fin de evaluar si han entendido esto procede a realizar dos preguntas evaluativas *¿qué es el nivel crítico?* | *¿Cuándo hablamos de un nivel crítico?* Estas son preguntas abiertas que se utilizan con el fin de evaluar el razonamiento a lo dicho anteriormente, por tanto, son preguntas relacionadas con la activación del nivel de aprendizaje profundo aquel que tiene como fin asociar habilidades y saberes previos para integrar nueva información detallada por la fuente motivacional y el significado que se le atribuye a lo aprendido.

En segundo lugar, se encontraron las preguntas parciales con el 23% este tipo de cuestiones son utilizadas con el fin de obtener respuestas que sirven para completar una idea, tal como se ejemplifica a continuación:

P: ¿En dónde nos quedamos?| recordemos| ¿En qué parte del texto estábamos haciendo énfasis?|

A1: En el tercer párrafo (p)

P: Aja, ¿qué decíamos cuando contamos?

A2: En el segundo párrafo (p)

P: ¿Qué decíamos? Había un aspecto que estábamos discutiendo < 9 >

A3: Sobre la (???)

A4: De los factores, de los factores. (Líneas 8 - 15)

En este episodio el docente realiza tres preguntas parciales (*En dónde nos quedamos?* | *recordemos* | *¿En qué parte del texto estábamos haciendo énfasis?* | *¿qué decíamos cuando contamos?*) relacionadas con la evaluación del contenido de la clase anterior, lo que se evidencia en los verbos en pretérito: *quedamos*, *recordemos*, *estábamos*, *decíamos*. Todos están conjugados en la primera persona del plural, por tanto, el docente se incluye en el discurso y se infiere que tanto los discentes como el maestro están sintonía de lo que están hablando. Las preguntas usadas por el profesor, le permiten explorar los conocimientos previos de los docentes con el fin de realiza un repaso acerca de los abordado en la clase anterior.

En tercer lugar, se presentaron las preguntas retóricas con el 23% éstas son las preguntas que no invitan a participar, debido a que son contestadas por el mismo interlocutor, en el segundo discurso del docente A se presenta el ejemplo siguiente:

P: ¿Qué información comprendemos en este nivel?|| en este nivel [se refiere al nivel interpretativo] es importante que entendamos la información implícita ¿aquí? [señala la pizarra]
A7: La textual.

En esta parte del discurso, el docente evalúa si los estudiantes saben reconocer los niveles de comprensión lectora; literal e interpretativo. La pregunta retórica utilizada por el maestro: *¿Qué información comprendemos en este nivel?|| en este nivel [se refiere al nivel interpretativo] es importante que entendamos la información implícita...* evidencia que no la cuestión emitida no da tiempo para que sea respondida por los alumnos, por tanto, se trata más que una pregunta evaluativa es una pregunta reflexiva que es utilizada como estrategia para razonar acerca de las diferencias entre el nivel literal y el nivel interpretativo.

En cuarto lugar, se presentaron, en el segundo discurso del docente A, las preguntas totales o cerradas con el 19%, éstas son las que no necesitan una respuesta o justificación abierta, por el contrario, son cuestiones que se generan para que sean respondidas con una afirmación o una negación tal como se ejemplifica en el siguiente fragmento:

P: Cuando somos capaces de| EVALUAR| VALORAR| CONTEXTUALIZAR < 6 >
¿Qué?|| Como decían ahí, las ideas| del autor\ < 7 > Entonces, ¿de qué manera nosotros podemos evaluar el texto con el que hemos estado trabajando? < 6 > ¿La desertificación es ficción?
XX: No.

En esta parte del discurso, el docente evalúa si los discentes han comprendido las ideas que el autor intenta transmitir en el texto que han estado leyendo para así reconstruir los niveles de comprensión lectora, luego emite una pregunta vinculada con la lectura *¿La desertificación es ficción?* la que es respondida por todos los estudiantes de forma negativa. El uso de las preguntas cerradas tiene como fin mantener la atención de los discentes, son preguntas en las que ya el profesor predice la respuesta, especialmente porque corresponden a los niveles superficiales del aprendizaje.

En menor medida, se presentaron las preguntas frases incompletas (4%), las indirectas (3%) y las de información (4%) Este tipo de preguntas son utilizadas para mantener la atención de

los estudiantes, pues no son preguntas que promuevan una participación razonada y a profundidad por parte de los alumnos.

13.3 Los argumentos en la segunda sesión del docente A

A continuación, se presentan los argumentos encontrados en la segunda clase del docente

A:

P: Entonces, la actividad humana, ¿qué es lo que hace? ACELERAR ESE PROCESO. Porque la desertificación siempre va a darse. Pero si solo fuese por los factores naturales tardaría miles, millones de años. Pero la actividad humana lo que ha venido es a que ese impacto sea MAYOR. Y es lo que estamos viviendo (Líneas 107 - 110)

En este fragmento se evidencia un **argumento por analogía** y se estructura de la manera siguiente:

Premisa	Conclusión
Salda premisa 1: La actividad humana acelera el proceso de desertificación.	La desertificación se da en menor medida por factores naturales, la actividad humana es la que ejerce mayor impacto.
Falda premisa 2: Los factores naturales tardan más para que se produzca la desertificación	

En este argumento el docente contrasta dos situaciones por las cuales se produce la desertificación, la analogía en este caso está entre la actividad humana como la principal causante de la desertificación y los factores naturales como segundo. Con este tipo de argumento, el profesor intenta hacer razonar a los discentes acerca de las principales causas por las que se está transformando en desierto amplias extensiones de tierras fértiles.

Otro argumento encontrado en el segundo discurso del docente A se caracteriza como una falacia argumentativa conocidas también como falsos argumento, el que se muestra en el fragmento siguiente:

P: ¿¿¿Reforestar < 7 > y sabemos que el agua está...| Estamos en crisis de agua|| Por ahí leí un estudio que decía que la tercera guerra mundial ya no va a ser por el petróleo ni por las armas (???) Va a ser por el...

A11: Agua.

P: Por el AGUA. Porque apenas una tercera parte de nuestro planeta tiene el agua apta para consumo humano. Recordemos que la mayoría es agua salada, son océanos|| Entonces (pp)|| Muy bien|| ¿Estamos claros en estos aspectos?

A7: Sí. (Líneas 224 - 230)

En este episodio se presenta una falacia argumentativa del tipo **argumentum ad verecundiam**, la que se comete cuando el protagonista (el profesor) intenta lograr convencer a la audiencia (los alumnos) para que acepten su punto de vista basándose en su autoridad como docente. El falso argumento se evidencia cuando el profesor afirma: *¿¿¿Por ahí leí un estudio que decía que la tercera guerra mundial ya no va a ser por el petróleo ni por las armas (???) Va a ser por el... por el agua.* Por tanto, los estudiantes deben de admitir que la premisa de que la tercera guerra mundial va a ser por el agua debe de ser creída y admitida porque la afirmación es dada por el docente, quien es considerada en el entorno educativo como la autoridad en el aula. Por su parte, el falso argumento radica en la frase un *Por ahí leí un estudio...* No se menciona el estudio, por lo tanto, no tiene suficiente credibilidad tal afirmación.

El tercer argumento emitido, en la segunda sesión, por el docente A se presenta a continuación:

P: Cambiar la situación. Entonces, ¿qué podemos hacer para disminuir [escribe en la pizarra] < 17 > Porque entre las (???) de la desertificación, la de...-, la desertificación ocasiona MUCHAS CONSECUENCIAS. Leíamos ahí, no hay vegetación. Y si no hay vegetación, no llueve, los ríos se secan, las temperaturas...

XX: Se elevan (pp)

P: Se elevan. Y, si las temperaturas se elevan, eso desata enfermedades. Los que son hipertensos... (Líneas: 292- 296)

Este argumento se tipifica como **argumento acerca de las causas** y se estructura de la manera siguiente:

Premisa	Conclusión
<p>Salda premisa 1: La desertificación ocasiona muchas consecuencias como falta de vegetación.</p> <p>Falda premisa 2: Si no hay vegetación no llueve, los ríos se secan y las temperaturas aumentan lo cual desata enfermedades en los seres humanos principalmente a los hipertensos.</p>	<p>La desertificación produce daños a la naturaleza y los seres humanos.</p>

En este argumento de causa y efecto, el docente afirma que la desertificación ocasiona daños a la vegetación y a los seres humanos. Con este tipo de argumentos los estudiantes son inducidos a la reflexión de cómo la desertificación provoca daños en los seres vivos. Esta estrategia discursiva le permite al maestro conducir a los alumnos para que pasen de aplicar el nivel interpretativo al nivel crítico. La utilización este argumento, le permite al maestro guiar a los discentes a relacionar los conocimientos previos con la lectura en cuestión.

En el episodio que sigue, nuevamente se presenta **otro argumento de causa y efecto**:

P: Todo eso afecta, no solo las, la, la, el fa...-, eh::, las condiciones económicas. Sino, también, las condiciones DE SALUD\| Todo eso, mire, es una cadena. Si hay demasiado polvo, ¿qué pasa?

A17: Hay enfermedades respiratorias. A1: Enfermedades respiratorias.

P: Hay enfermedades respiratorias.

A4: Y de la piel (pp)

P: Y de la piel. Erupciones cutáneas, alergias\| Pulmonía, fiebre. Si hay demasiada lluvia, que también, producto de la destrucción, puede ocasionar mucha LLUVIA. ¿Qué hay?

A17: Deslaves.

A18: Inundaciones.

P: Deslaves, inundaciones\| Plagas de zancudo. Si hay zancudo está el dengue, el chikungunya...

A17: Leptospirosis (pp)

A4: Neumonía, neumonía.

Este argumento se estructura de la manera siguiente:

Premisa	Conclusión
<p>Salda premisa 1: El polvo ocasiona alergias en la piel y enfermedades respiratorias y pulmonares.</p> <p>Falda premisa 2: Las lluvias ocasionan deslaves, inundaciones, plagas de zancudos y, por tanto, enfermedades como la malaria, Chikunguña, malaria y neumonía</p>	<p>El polvo y las lluvias son dañinos para la salud de los seres humanos.</p>

En este argumento, el docente presenta las razones que justifican que la lluvia y el polvo son dañinos para la salud de los seres humanos. Al conducir a los estudiantes hacia estos razonamientos, el profesor aprovecha la estrategia discursiva que le permita activar en los discentes experiencias vividas, esto es realizado para que ellos puedan aplicar el nivel de lectura crítico.

Finalmente, se identificó un **argumento de experiencia personal**:

P: Muy bien. Aquí, sabemos que, a veces hay problemas en el agua. Y aquí en la UNAN, varias veces me he encontrado con el penoso... aquellas llaves| abiertas|| Creemos que porque tenemos la cantidad de agua... no **podemos hacer mal uso de ese recurso**, si ese recurso no es renovable. El agua no es renovable. No es que con echarle azúcar ya lo vamos a hacer apto para nuestro consumo. < 8 > ¿Verdad? Y eso se reduce en lo que hemos estado viendo, eh::, a::, en lo que hemos abordado. No tenemos educación AMBIENTAL. No tenemos educación AMBIENTAL. Creemos que por estar en nuestra casa nosotros podemos volar humo a lo loco, como decimos. No, porque ese humo no solo se queda en nuestro espacio| ¿Qué es lo que primero no dicen? “Yo estoy en mi casa. Aquí puedo hacer lo que se me pegue la gana”. ¿Y desde cuándo el derecho de UNO solo es más importante que el derecho de la mayoría? ¿Desde cuándo? (Líneas 458 -468).

Este argumento se estructura de la manera siguiente:

Premisa	Conclusión
Salda premisa 1: Aquí en la UNAN hay casos en los que se derrocha el agua.	El derroche del agua y el humo no contribuyen con el medio ambiente.
Falda premisa 2: En nuestras casas quemamos basura sin importar el derecho de los demás.	

En este argumento el docente ofrece dos ejemplos específicos en apoyo de la generalización, en primer lugar, relata el derroche del agua que se realiza en su lugar de trabajo (UNAN) y el segundo lugar, la experiencia vivida en su barrio o comunidad donde la gente realiza quemas indiscriminadas que no solo contaminan el ambiente, sino que también incomoda a los vecinos con la causa del humo. Este tipo de argumentos le facilitan al profesor lograr un acercamiento a los discentes, pues está clara que son experiencias cotidianas compartidas, esto les permite a los discentes realizar deducciones concluyentes sobre como los seres humanos son los principales causantes de la mala administración de los recursos naturales. Esta estrategia discursiva es aceptada por los discentes debido a que son sucesos representativos, que se asemejan a la realidad.

En conclusión, de este segundo discurso del docente A se presentaron un total de 128 actos de habla en los que prevalecieron los directivos (61%) relacionados con la acción de preguntar; en segundo lugar, se presentaron con el 20% los actos de habla directivos – asertivos relacionados con las preguntas y respuestas. Esto muestra que el profesor promovió el diálogo en el aula. En cuanto a los tipos de preguntas, se identificaron un total de 73 en las que prevalecieron las preguntas evaluativas (25%), seguidas de las parciales con el 23% esto

demostró que al profesor averigua los saberes previos de los estudiantes y los adquiridos en el proceso de enseñanza y aprendizaje, debido a las constantes evaluaciones presentadas en su acto comunicativo. Por otro lado, solo se presentaron 5 argumentos: un argumento por analogía, una falacia argumentativa, dos argumentos mediante las causas (causa - efecto) y un argumento de experiencia personal. Esta estrategia discursiva – pedagógica le permitió al docente conducir a los estudiantes hacia un razonamiento lógico que evocan la reflexión.

14. Análisis de la tercera sesión de clase del docente A: los actos de habla, tipos de preguntas y la argumentación

Esta sesión de clase fue grabada el 22 de abril del año 2017. El tema abordado por el docente es: *El párrafo, las ideas principales, ideas secundarias, idea central, el tema en la lectura y el propósito de la escritura*. El profesor inicia la clase escribiendo el contenido de la sesión en la pizarra, procede a entregar evaluaciones. Luego realiza una prueba diagnóstica en la que orienta extraigan: las ideas principales, ideas secundarias, idea central, el tema y propósito de la lectura. A partir de la prueba inicia la clase evaluando las respuestas de los estudiantes y a provecha la lectura previa para explicar el tema de la clase.

14.1 Análisis de los actos de habla en la tercera clase del docente A

Tabla N°.19: Los actos de habla en la tercera clase del docente A

Actos de habla	Subcategorías de los actos de habla	Número de actos encontrados en la <u>Introducción</u>	Número de actos encontrados en la <u>Desarrollo</u>	Número de actos encontrados en la <u>Conclusión</u>	Subtotal	%
Acto de habla directivo - asertivos	Preguntar - responder	8		0	55	52%
Acto de habla asertivo	Afirmar	0	3	0	3	3%
	Orientar	0	4	1	5	5%
Acto de habla directivo	Ordenar	0	1	0	1	2%
	Preguntar	3	28	4	36	34%
Acto de habla declarativo	Acordar	0	0	1	1	1%
Acto de habla indirecto	Ironía	0	0	2	2	2%
Total		8	38	8	103	100%

En esta tercera sesión se identificaron un total de 105 actos de habla de los que prevalecieron los actos de habla asertivo – directivos con el 52% vinculado en la serie de preguntas – respuesta. Con esto se evidencia que se mantiene el diálogo en el aula. Un ejemplo de esta secuencia se presente a continuación:

P: Bien entonces, como ustedes ya leyeron el material, hicieron un esquema de los aspectos que tienen que ver con el concepto y definiciones que ahora si estamos más claros que el día que hicieron esa diagnosis ¿Dónde encontramos los párrafos? ¿Dónde están los párrafos, en los...?

XX: Los textos.

P: Entonces, los párrafos no es una estructura aislada, están inmersos dentro de una gran estructura, como el texto. El texto puede estar compuesto por X cantidad de párrafos, sin embargo, el párrafo tiene su propia estructura. Veamos, cuando hablamos de párrafo (el profesor escribe un esquema en la pizarra). En primer lugar, habría que decir qué es el párrafo, y según el material ¿El párrafo qué es?

A1: Una unidad que tiene sentido. (Líneas 17 - 27)

En este episodio el docente parte de los conocimientos previos de los estudiantes a partir de una prueba diagnóstica realizada en la clase anterior. Luego realiza una pregunta *¿Dónde encontramos los párrafos?* los estudiantes responden “en los textos”, a partir de esta respuesta dada por los discentes procede a explicar la estructura del párrafo. Este diálogo se presenta en la estructura IRF (Interacción – Respuestas. *Feedback*), pues la retroalimentación se da inmediatamente después de que el docente realiza la pregunta vinculada con el aprendizaje de la clase anterior, por su parte, el estudiante responde de manera positiva y responde de acuerdo a lo que está aprendiendo de una manera segura.

En segundo lugar, prevalecieron **los actos de habla directivos** con el 34% los que están relacionados con la acción de preguntar y ordenar. En cuanto a las preguntas en el aula se consideran esenciales debido a que son las que direccionan la discusión que encamina a un proceso enseñanza – aprendizaje efectivo debido a que juegan un papel importante en el proceso de exploración, el docente las utiliza con el fin de incentivar una actitud por parte de los interlocutores (los discentes), es decir, motivarlos para que estos sean parte del aprendizaje. En relación a los **actos de habla directivos** de orden, este tipo de actos son amenazantes para quien los recibe, tal como se presenta en el ejemplo siguiente:

P: La sangría es el espacio que se deja al inicio del escrito, pero eso es decisivo, depende del estilo de cada escritor. **Haber... niña ponga atención** (llamado de atención a una estudiante) Depende del estilo de cada escritor. Yo puedo iniciar con sangría, yo puedo dejar ese espacio o bien puedo iniciar sin sangría (Líneas de 51 - 54).

En este fragmento el profesor explica el uso de la sangría, sin embargo, una estudiante está hablando y desconcentra al maestro, por lo cual, el docente se dirige hacia a ella y le hace un llamado de atención: *Haber... niña ponga atención*. Esto deja en evidencia a la estudiante en cuestión de quien se afecta su imagen positiva, debido a que las peticiones en forma imperativa suponen una orden en el territorio del oyente limitando su libertad de acción.

En tercer lugar, se encontraron los actos de habla asertivos con el 8%, en los que están relacionados con orientar, tal y como se evidencia en el ejemplo siguiente:

A9: Profe, ¿el trabajo lo entregaremos aparte?

P: No, en el cuaderno. La tarea es para el próximo sábado y recuerden la prueba sistemática. Si van a faltar a clase, esa falta tiene que ser justificada para que yo pueda reprogramar una actividad evaluativa, si es por enfermedad; constancia, si es una actividad laboral; constancia.

En este episodio el docente da dos orientaciones para la próxima sesión: *La tarea es para el próximo sábado y recuerden la prueba sistemática*. Las orientaciones son parte de la metodología que refieren al uso de los métodos, estrategias y formas de enseñanza. Las orientaciones son las herramientas de las que dispone el docente para construir el proceso de enseñanza-aprendizaje-evaluación.

Con menor porcentaje se presentaron los actos de habla indirectos, relacionados con la ironía tal como se presentan en el siguiente fragmento:

A3: Profe tengo una pregunta ¿Usted dijo que íbamos a tener como un plenario del libro?

A4: No.

A3: Allí es donde yo estoy confundida ¿Pero es de todo el libro?

P: Yo les dije control de lectura, prueba sistemática sobre el libro. El control de lectura va a partir del análisis del libro. Obviamente no les voy a decir de qué trata la página 78.

XX: Risas

P: Esa es una pregunta de memorización no de comprensión lectora. (Líneas 195 - 203)

En este episodio una estudiante realiza una pregunta acerca de la asignación para la próxima clase: *¿Usted dijo que íbamos a tener como un plenario del libro?* Luego el docente aclara que lo que se realizará es un control de lectura acerca del libro asignado y de manera irónica les enfatiza que no evaluará contenido literal sino nivel aplicado, esto se aprecia cuando afirma: *Obviamente no les voy a decir de qué trata la página 78*. Se considera un acto de habla indirecto debido a que se infiere que no hará preguntas literales acerca de la obra sino preguntas que se apliquen más a un nivel inferencial o crítico.

Por último, se presentaron con menor porcentaje los actos de habla declarativos (1%), este acto de habla se relacionó con acuerdos a los que han llegado el docente con los alumnos como se presenta en este ejemplo:

Recuerden que el próximo sábado tenemos control de lectura, prueba sistemática sobre el libro. El control de lectura va a partir del análisis del libro (Líneas 199 - 200)

Se evidencia un acuerdo en el verbo 'recordar', el cual tiene un significado referido a hacer que los alumnos recuerden lo dicho por el docente en la sesión anterior. Con este acto de habla declarativo, el profesor muestra un grado de autoridad que le es otorgado por el sistema educativo, por tanto, le permite controlar el proceso de enseñanza y aprendizaje.

14.2 Los tipos de preguntas en la tercera clase del docente A

En la tabla N°. 20 se presentan los tipos de preguntas emitidos por el profesor A en la tercera sesión grabada para este estudio:

Tabla N°. 20: Los tipos de preguntas en la tercera clase del docente A

Tipos de preguntas	Introducción	Desarrollo	Conclusión	Subtotal	Porcentaje
Preguntas parciales	0	20	0	20	36%
Preguntas retóricas	0	9	0	9	16%
Preguntas totales	0	8	0	8	15%
Preguntas evaluativas	2	6	0	8	15%
Preguntas frases incompletas	1	4	0	5	9%
Preguntas indirectas	0	5	0	5	9%
Preguntas de información	0	0	0	0	0%
Total	3	52	0	55	100%

En el discurso de la tercera sesión se encontraron un total de 55 preguntas, en las que prevalecieron en primer lugar, las preguntas parciales con el 36% las que se caracterizan porque requieren una respuesta concreta, normalmente esa respuesta es concreta tal como se presenta en el episodio siguiente:

P: Cuando la idea está al final del párrafo ¿cómo se le llama?
 XX: Inductiva (Líneas 73 - 74)

En este parte del discurso del docente A cuestiona cómo se denominan las ideas que se presentan al final del párrafo a lo cual los estudiantes responden de una manera directa: '*inductiva*'. Este tipo de preguntas al ser cerradas no promueven el razonamiento o la evaluación de los aprendizajes, sin embargo, son utilizadas para corroborar si los discentes están poniendo atención al contenido abordado durante la clase.

En segundo lugar, prevalecieron las preguntas retóricas con el 16%, estas son las cuestiones que se realizan sin esperar una respuesta, como se presenta en el ejemplo siguiente:

P: Porque las ideas en los párrafos pueden estar explícitas o implícitas, ¿estamos más claros? Entonces, no es lo mismo, recuerdan ¿cuál es la diferencia? En estas (las ideas principales) las encontramos en el párrafo y estas (las ideas centrales) en todo el texto (Líneas 115 - 118).

En este fragmento el docente realiza dos preguntas en la primera *¿Estamos más claros?* No obtiene respuesta por parte de los alumnos, luego realiza una segunda pregunta relacionada con establecer las diferencias entre las ideas explícitas e implícitas. Las preguntas retóricas le permiten al profesor mantener la atención de los estudiantes debido a que no fueron formuladas con el fin de evaluar contenido, sino que intentan que los discentes reflexionen sobre las diferencias entre las ideas explícitas e implícitas.

En tercer lugar, se presentaron las preguntas parciales con el 15%, las que se relacionan con respuestas cerradas tal como se presenta en el siguiente fragmento:

Quando hablamos de tema ¿a qué nos estamos refiriendo? // ¿Será que estamos hablando de título?
¿tema o título es lo mismo?
XX: No.

Las preguntas parciales o cerradas no promueven el aprendizaje profundo debido a que la respuesta está previamente concebida por el docente, este tipo de preguntas se utilizan como una estrategia discursiva que permite captar la atención de los interlocutores.

En cuarto lugar, se presentan las preguntas evaluativas con el 15% las que se realizan con el fin de explorar o diagnosticar los conocimientos previos de los discentes, un ejemplo de estas preguntas se presenta a continuación:

P: Entonces, si la idea principal es lo más importante que se dice en el párrafo sobre el tema **¿qué es lo primero que yo tengo que identificar para extraer la idea principal?** //
A7: La supresión u omisión del contenido (Líneas 140 - 143)

En este episodio el docente evalúa si los alumnos saben identificar la idea principal en un párrafo y es planteada una vez que la docente ha explicado el tema, por tanto, le sirve como estrategia para definir y evaluar si los fines de la asignatura se están cumpliendo satisfactoriamente. Es así que, cuando el maestro utiliza las preguntas evaluativas espera respuestas en la que los alumnos emitan juicios de valor u opiniones con base a los resultados obtenidos del proceso de enseñanza y aprendizaje.

En quinto lugar, prevalecieron con el 9%, en el discurso del docente A, las preguntas denominadas frases incompletas.

P: Bien entonces, como ustedes ya leyeron el material, hicieron un esquema de los aspectos que tienen que ver con el concepto y definiciones que ahora si estamos más claros que el día que hicieron esa diagnosis ¿Dónde encontramos los párrafos? **¿Dónde están los párrafos, en los...?**
XX: Los textos (Líneas 17 - 21)

En este episodio se presenta una pregunta frase incompleta relacionada con la estructura de un texto el que está conformado por medio de párrafos. El docente realiza la pregunta con el fin de mantener la atención de los estudiantes, pero a la vez este recurso discursivo le permite evaluar si los discentes quedaron claro acerca de los temas abordados en la clase anterior. Cuando un docente realiza este tipo de cuestiones ya conoce las respuestas, por consiguiente, son usadas con el fin de mantener la atención y evaluar si los estudiantes están al tanto de lo que el maestro ha venido abordando.

Por último, se identificaron las preguntas indirectas con el 9% un ejemplo de estas preguntas es el siguiente:

P: Qué es lo más importante que se dice del tema en ese párrafo. Si estamos diciendo que los textos se estructuran por párrafos, entonces la idea principal es la idea más importante que el autor expone sobre el tema ¿en ese...?
XX: Párrafo (Línea 83 - 86)

En este fragmento, el docente aborda las pistas que dan los párrafos respecto al tema del texto. Las preguntas indirectas se caracterizan porque no van entre signos de interrogación (¿?), sino que tienen la forma de una oración enunciativa subordinada: *lo más importante que*

se dice del tema en ese párrafo. Este tipo de preguntas no necesariamente son promovidas para incentivar el diálogo en el aula sino para mantener la atención de los discentes.

14.3 Los turnos de habla establecidos en el aula del docente A

Referente a los turnos de habla o de palabra en la clase de la docente A se presentaron un total de 106 turnos de los cuales 56 fueron emitidos por el profesor y 50 por los estudiantes. En esta clase se evidencia que quien tuvo el control de palabra fue el docente. Por su parte, los alumnos tuvieron menos intervenciones.

14.4 Los argumentos encontrados en el tercer discurso del docente A

En el tercer discurso del docente A se identificaron un total de 4 argumentos de los cuales uno es de analogía, dos deductivos y un falso argumento o falacia argumentativa. El primer argumento que se identificó en esta sesión se presenta cuando el profesor explica la conexión que tienen o deben de tener los párrafos dentro de un texto y la definición de párrafo:

P: Entonces, los párrafos no es una estructura aislada, están inmersos dentro de una gran estructura, como el texto. El texto puede estar compuesto por X cantidad de párrafos, sin embargo, el párrafo tiene su propia estructura. Veamos, cuando hablamos de párrafo (el profesor escribe un esquema en la pizarra). En primer lugar, habría que decir qué es el párrafo, y según el material ¿El párrafo qué es?

A1: Una unidad que tiene sentido (Líneas 22 - 26)

Este argumento se tipifica como argumento por analogía y se estructura de la manera siguiente:

Premisa	Conclusión
Salda premisa 1: Los párrafos no son estructuras aisladas. Falda premisa 2: Los párrafos están inmersos en una gran estructura que es el texto.	Los párrafos no son estructuras aisladas corresponden a la estructura del texto.

En este argumento deductivos se presenta un razonamiento válido, debido a que comienza con una declaración general: *los párrafos no son estructuras aisladas*, por tanto, se llega a la conclusión que los párrafos no son independientes dentro del texto. Este razonamiento es utilizado por el docente para hacer razonar a los discentes que los párrafos están en relación intrínseca dentro del texto.

Otro argumento encontrado en el discurso del docente A se presenta cuando el maestro explica que el título de un texto no es igual al tema del texto:

P: Al inicio, al inicio del texto, el título es lo primero que nosotros vemos cuando vamos a leer, mientras que el tema, al igual que la idea central, la encontramos en el desarrollo de todo el texto, que responde a esta pregunta, según el material, ¿De qué trata el texto? Es decir, es el asunto. **Entonces**, el tema lo redactamos en un enunciado breve y no oracional. (Líneas 124 - 128)

Este argumento se tipifica como argumento de analogía y se estructura de la manera siguiente:

Premisa	Conclusión
<p>Salda premisa 1: El título es lo primero que se lee en un texto.</p> <p>Falda premisa 2: El tema se encuentra en el desarrollo de todo el texto y se redacta en un enunciado breve no oracional.</p>	<p>El título de un texto se encuentra de manera literal mientras que el tema se encuentra en el desarrollo de todo el texto.</p>

En este argumento el docente explica la diferencia entre título y tema dentro de un texto para lo cual recurre a un argumento de analogía en el que diferencia que el título se encuentra explícito, en cambio el tema está implícito y por consiguiente se debe de redactar. Con este razonamiento lógico el docente logra conducir a los discentes en un planteamiento que activa el aprendizaje profundo debido que los conlleva al razonamiento que implica saber diferenciar entre el tema de un texto y el título.

En la tercera sesión del docente A se presentó una falacia argumentativa:

P: Porque si estaban haciendo la presentación del trabajo hasta hoy y estaban haciendo el trabajo hasta hoy (se refiere a la clase práctica orientada en la clase anterior) entonces, dudo un poco que hayan leído el texto.
(Líneas 166 - 170)

En este episodio el profesor se queja de los alumnos debido a que había encontrado a un grupo realizando las asignaciones de tarea en casa durante la clase, se presenta una falacia argumentativa cuando afirma: *dudo un poco que hayan leído el texto*. Debido a que generaliza la indisciplina de los discentes a partir de un hecho.

En resumen, de este tercer discurso del docente A se presentaron un total de 103 actos de habla en los que prevalecieron los actos de habla directivos – asertivos con el 52% relacionados con las preguntas y respuestas, seguidos de los directivos con el 34% vinculados con la acción de preguntar. En cuanto a los tipos de preguntas, se identificaron un total de 55 en las que prevalecieron las parciales (36%), seguidas de las retóricas con el 16% esto muestra un contraste en el discurso realizado en esta sesión, pues aunque el profesor promovió el diálogo en el aula se muestra que este realizó direccional, debido a que el tipo de preguntas realizadas no son cuestiones que promuevan el aprendizaje a profundidad, ya que las respuestas que dieron los alumnos estaban preconcebidas por el docente. evidenció que el maestro averigua los conocimientos previos de los estudiantes y los saberes adquiridos en el proceso de enseñanza y aprendizaje, debido a las constante evaluaciones presentadas en su acto comunicativo. Por otro lado, solo se presentaron 5 argumentos: un argumento por analogía, una falacia argumentativa, dos argumentos mediante las causas (causa - efecto) y un argumento de experiencia personal. Esta estrategia discursiva – pedagógica le permitió al docente conducir a los estudiantes hacia un razonamiento lógico que evocaron la reflexión.

15. Análisis de la primera clase del docente B: los actos de habla, tipos de preguntas y la argumentación

Las sesiones de clase del profesor B fueron grabadas el 25 de marzo, el 2 abril y 9 de abril del año 2017. El grupo de clase corresponde al primer año de la licenciatura en Educación Primaria, modalidad por encuentro (sabatino). El grupo está conformado por 40 estudiantes. La clase se desarrolló entre 1:10 pm a las 2:30 pm. El tema que abordó fue *Los niveles de comprensión lectora* y corresponde a la primera unidad que se denomina la *Comprensión Lectora*.

El profesor B en está tipificado en esta investigación como el docente con experiencia media, este es del sexo masculino, labora en la Universidad desde el año 2012, es decir que tiene 10 años de trabajar en la Institución, tiene el grado de titular con maestría. Tiene 37 años de edad. Se graduó en la licenciatura Lengua y Literatura Hispánicas. Realizó su maestría en Filología Hispánica. Antes de laborar en la UNAN – Managua, estuvo durante diez años en la educación secundaria base que él considera importante para formarse como maestro, debido a que esta experiencia lo ayudó a comprender las diferentes personalidades de los estudiantes e igualmente le permitió dar a sus clases una sistematicidad. Fue captado para ser docente en el programa de alumno ayudante o asistente de una profesora de Literatura durante un año. Actualmente, es profesor del Área de Literatura y coordinador de esta área en el Departamento de Español de la UNAN – Managua.⁸

15.1. Los actos de habla en la primera sesión del docente B

A continuación, se presentan los actos de habla identificados en primer discurso del docente B, esta sesión de clase fue grabada el 25 de marzo del 2017. El tema que aborda el docente son los niveles de comprensión lectora, sin embargo, primero realiza un repaso general a cerca de la ortografía acentual y puntual. Los actos de habla emitidos por el profesor en estudio se detallan en la tabla siguiente:

⁸ Información obtenida por medio de la entrevista aplicada al profesor. Ver en anexos la entrevista completa.

Tabla N°. 21: Los actos de habla en la primera sesión del docente B

Actos de habla	Subcategorías de los actos de habla	Número de actos encontrados en la <u>Introducción</u>	Número de actos encontrados en la <u>Desarrollo</u>	Número de actos encontrados en la <u>Conclusión</u>	Subtotal	%
Acto de habla directivo - asertivos	Preguntar responder	1	22	1	24	15%
Acto de habla asertivo	Afirmar	4	25	1	30	19%
Acto de habla directivo	Orientar	1	4	1	6	4%
	Ordenar	0	2	1	3	2%
	Preguntar	0	80	5	85	54%
Acto de habla expresivo	advierte	0	2	0	2	1.2%
	Llamar la atención	0	1	0	1	0.6%
	despedirse	0	0	1	1	0.6%
Acto de habla declarativo	Nombra	0	1	0	1	0.6%
Acto de habla compromisorio	garantizar	0	1	0	1	0.6%
Acto de habla indirecto	Ironía	0	1	0	1	0.6%
Total		6	140	10	156	100%

En la primera sesión del docente se identificaron un total de 156 actos de habla en lo que predominaron los directivos, específicamente los relacionados con las preguntas en el aula (85%), lo cual muestra que el docente mantiene activa la comunicación, así se evidencia en ejemplo siguiente:

P: La concurrencia de vocales [escribe en la pizarra]. En las palabras nosotros encontramos concurrencia de vocales. Esa concurrencia de vocales, como ustedes muy bien dijeron, pueden generar hiato y pueden generar diptongo, dependiendo de los tipos de vocales que se reúnan en las palabras. En español tenemos dos tipos de vocales. ¿Cuáles son esos dos tipos de vocales?

A7: Las fuertes y las débiles.

P: ¿Cuáles son las fuertes?

A7: Las fuertes son la A, la E y la O.

P: Muy bien. Las fuertes, o abiertas, también se les llama de las dos maneras, son la A, E, O. Son vocales fuertes, o abiertas. ¿Y las cerradas cuáles son?

XX: I, U

P: I, U. Son vocales cerradas (Líneas 169 -181)

En este episodio, el docente aborda cómo la concurrencia de vocales en una palabra puede realizar un hiato o un diptongo. El acto de habla directivo se presenta en las tres preguntas que genera el docente B: *¿Cuáles son esos dos tipos de vocales?, ¿cuáles son las fuertes? ¿y las cerradas cuáles son?* Con estas preguntas, el docente intenta evaluar los conocimientos previos de los discentes, por tanto, realizar este tipo de cuestiones le permitirán vincular lo adquirido previamente con la información nueva de tal forma que pueda crear un puente cognitivo en los discentes.

En segundo lugar, se presentaron, los actos de habla asertivos con el 30%, estos se estuvieron relacionados con las afirmaciones, por consiguiente, se muestra que esta estrategia discursiva fue bastante recurrente dentro del discurso del profesor, del mismo modo, las asertividades estuvieron marcadas por la aceptación del docente a las intervenciones de los estudiantes, pues se presentaron en la expresión *muy bien*, la que estuvo presente 14 veces en todo este discurso, tal como se presenta en el ejemplo siguiente:

A2: Los signos de puntuación sirven para la mayor comprensión de una lectura, porque si no usáramos la coma y el texto fuera de corrido no tuviéramos comprensión. Por ejemplo, a veces citamos algunos nombres de comidas, entonces nosotros ponemos... pero si no las separamos y leemos de un solo corrido, tal vez puede que no le entendamos. Entonces sirve para la mayor comprensión de la lectura.
P: **Muy bien.** Nos ayuda a comprender el texto que estamos leyendo porque los signos de puntuación redistribuyen las partes del discurso. Van ordenando las partes del discurso (Líneas 340 - 348)

En esta parte del discurso, se aprecia como el alumno con código A2 manifiesta su opinión acerca de la importancia de utilizar bien la puntuación para la comprensión de la lectura. La participación del estudiante es aceptada por el docente por medio de una afirmación en la expresión *muy bien*, con este recurso el docente incrementa la imagen positiva de la estudiante debido a que esto motiva e incentiva a participar de manera activa no solo a este estudiante sino al grupo en general.

En tercer lugar, predominaron los actos de habla asertivo- directivo con el 24%, los que se presentaron en la secuencia de afirmar – preguntar, este tipo de estrategias permiten que la clase avance, así se presenta en el ejemplo siguiente:

P: Cuando hablamos de las normas generales, hablamos de que las palabras pueden ser agudas, graves o esdrújulas. Cada una de estas palabras va a tildarse según la regla de las agudas, graves o esdrújulas. ¿Recuerdan cuándo se tildan las agudas? ¿Dónde? y ¿cuándo?

XX: [Varios alumnos hablan a la vez]

A3: Cuando termina en la última sílaba, y *n* o *s*.

P: Muy bien, cuando la mayor fuerza de voz recae en la última sílaba y esta termina en *n*, *s* o vocal. Siempre que termine en *n*, *s* o vocal se van a tildar. ¿Y las graves? | ¿Cuándo? Levanten la mano.

A4: La llevan en la penúltima sílaba las graves (Líneas 54 - 64)

En este fragmento, el docente inicia su participación afirmando que las palabras se tildan según las reglas generales de acentuación ya sean agudas, graves o esdrújulas, una vez que da esta clasificación procede a evaluar por medio de una interrogación: *¿Recuerdan cuándo se tildan las agudas? ¿Dónde? y ¿cuándo?* Con esta pregunta el docente procede a evaluar la información base que tienen los estudiantes para luego avanzar en el contenido de la clase. El recurso de afirmar y luego preguntar le permite al docente activar el aprendizaje profundo, debido a que no solo se trata de desarrollar contenido nuevo sino también incorporar los saberes de una manera significativa por medio de la evaluación de los saberes que ya poseen los discentes, pues todo aprendizaje es construido sobre una estructura previa de esquemas mentales.

En cuarto lugar, se presentaron los actos de habla directivo con el 6% estos se dividen en 4% relacionados con orientar y un 2% estuvieron marcados por ordenar. En el caso de los primeros son importantes para lograr que la clase progrese, pues las orientaciones en la clase permiten activar distintas formas de aprendizaje, saberes previos y motivaciones. Un ejemplo de los actos de habla directivos relacionados con las orientaciones se presenta al inicio de la clase:

P: Para **hoy** teníamos el material sobre los signos de puntuación, eh::, la idea era que ustedes leyeran ese material y, a partir de ahí, explicar algunas normas, ¿no?, de los signos de puntuación. **Hoy** vamos a trabajar tanto los signos de puntuación y vamos a recordar algunas reglas especiales de acentuación, como, por ejemplo, la concurrencia de vocales y la tilde o el acento diacrítico. Eh::, primero, dos noticias muy breves, para que no nos perdamos, ¿ya? Eh::, recuerden que el material cuatro lo van a retirar allá [señala con la mano] siempre, ¿no?, ahí lo piden el material cuatro. Para el próximo día son los niveles de comprensión lectora. Solamente piden el material cuatro, niveles de comprensión lectora. ¿Estamos claros? Y, recuerden que yo les había dicho que vamos a leer un libro, en todo este semestre vamos a leer un libro. Ese libro se llama *El guardián entre el centeno* [el profesor escribe el título en la pizarra] (Líneas 3 - 14)

En este episodio el docente inicia la clase realizando varias orientaciones vinculadas con las sesiones que siguen: Primero inicia marcando las actividades presentes con el deíctico de

tiempo *hoy*, lo que indica que se adelanta en dar a conocer lo que acontecerá en la sesión de clase cuando afirma: *Para hoy teníamos el material sobre los signos de puntuación* por su parte, el verbo 'teníamos' implica que ya había un acuerdo previo (leer el material para la clase actual) esto se muestra en la conjugación del verbo en pretérito. Luego procede a presentar el tema de la clase: *Hoy vamos a trabajar*, nuevamente se repite el deíctico de tiempo *hoy*, el uso de este le permite al docente contextualizar el contenido de la clase. Luego procede a dar otras orientaciones: la ubicación del material de estudio, el tema de la clase siguiente y la lectura del libro (*El guardián entre centeno*). Las orientaciones le permiten al docente mantener el hilo conductor no solo de la clase sino también del curso, este orden previamente planificado por el profesor es una tarea de primer orden, pues es donde se definen los tiempos, las actividades, las responsabilidades y las competencias a desarrollar, esto no implica que no puedan existir cambios en la programación en beneficio de los procesos cognitivos de los estudiantes. El docente es el encargado de garantizar que el conocimiento sea el oportuno en el momento indicado de modo que le permita al alumno un desarrollo cognitivo eficaz.

Por otra parte, los actos de habla directivos vinculados con las órdenes, no son actos que sean recibidos de manera positiva por parte de los discentes, por el contrario, solo dejan entre ver quién es el que define el quehacer en el aula por medio de una actitud autoritaria tal como se evidencia en el ejemplo siguiente:

P: [...] Entonces los signos de puntuación establecen relaciones lógicas entre las partes de un discurso o de un enunciado. Para mirarlo más específicamente se les ponían los siguientes ejemplos. Eh:: ¿Quién me lee el primer ejemplo? | A ver, aquí también vamos a evaluar la lectura. [Dos estudiantes levantan la mano; al final el profesor le pide a una estudiante que lea] **A ver, léame el primero** (Líneas 434 - 438).

En este episodio, el docente aborda como tema los signos de puntuación, para lo cual recurre al material didáctico de apoyo previamente asignado. El acto de habla directivo vinculado con la orden se presenta al final del fragmento cuando el docente afirma: *A ver, léame el primero*. En este enunciado se aprecia una orden por medio de un imperativo marcado en el verbo 'léame' la autoridad del docente se ve remarcada cuando es varios alumnos levantan la mano para participar y es él el que decide a quien dar el turno de palabra.

En quinto lugar, se presentaron los actos de habla expresivos (4) estos se relacionaron con advertencias, llamados de atención y las despedidas. Tal como se presenta en el ejemplo a continuación:

P: [...] Ya saben lo que es un inciso, ¿no? Es una frase explicativa. Entonces, cada sustantivo lleva un inciso, lleva una explicación. Y luego se nos hablaba de otros signos de puntuación, como por ejemplo, las comillas. ¿Cuándo utilizamos las comillas?

XX: [Varios alumnos hablan a la vez]

P: Levanten la mano. A ver... [señala a un alumno]

A19: Cuando introducimos una cita textual (Líneas 643 - 648)

En este fragmento el docente realiza una pregunta: *¿Cuándo utilizamos las comillas?* Ante esta interrogante varios discentes levantan la mano para participar lo que causa solapamiento y desorden, el docente realiza un acto de habla expresivo relacionado con llamado de atención cuando afirma: *Levanten la mano. A ver...* lo que se infiere que hay desorden en el aula y que debe de decidir a quién le dará el turno de palabra.

Por otro lado, se presenta otro acto de habla expresivo cuando el docente cierra la sesión de clase:

P: Si no hay preguntas entonces, nos vemos el próximo día.

Este acto de habla les anticipa a los discentes que la sesión ha concluido, con este tipo de acto de habla el docente aumenta su imagen positiva, pues cierra de una manera cortés, la frase: *si no hay más preguntas*, denota apertura al diálogo.

Por último, se presentaron en menor medida los actos de habla declarativo, compromisorio y los actos de habla indirectos. En el caso del declarativo se evidenció cuando el docente llamó a un estudiante por su nombre, vale aclarar que durante toda la sesión fue el único momento en el que el docente se dirigió a un estudiante por su nombre:

P. La coma también nos sirve para aislar el vocativo de una oración. ¿Qué es el vocativo? Es el nombre que está fuera de una oración. Por ejemplo, ¿cómo se llama? [el profesor le pregunta el nombre a un alumno] Siempre se me olvida, voy a tener que pasar lista para aprenderme sus nombres.

A18: Luis.

P: Luis. Si yo le digo: Luis, comprá la comida. ¿A quién me estoy dirigiendo?

XX: A Luis. (Líneas 548 - 554)

En este episodio el profesor le pregunta el nombre al estudiante *¿cómo se llama?... Siempre se me olvida*, lo que evidencia que no es costumbre del docente llamar a los discentes por su nombre, esto se refuerza cuando afirma: *voy a tener que pasar lista para aprenderme sus nombres*. Cuando un profesor llama a un estudiante por su nombre es un acto significativo, pues “el nombre de una persona es su letrado al mundo, su posesión más íntima y distintiva” (Maxwell, 2005, p.117). El nombre es inherente a la identidad de un individuo. La práctica de nombrar en el aula impacta de manera positiva a los interlocutores. Cuando el docente llama a sus estudiantes por su nombre practican una estrategia psicológica debido a que los se sienten valorados. A la vez, se desarrolla un clima de cercanía y confianza entre los actores en el aula.

15.2 Los tipos de preguntas en la primera sesión de clase del docente B

En esta parte, se presentan los tipos de preguntas emitidas por el docente B en la primera sesión de clase:

Tabla N°.22: Preguntas de la primera sesión del docente B

Tipos de preguntas	Introducción	Desarrollo	Conclusión	Subtotal	Porcentaje
Preguntas retóricas		11		11	13%
Preguntas totales o cerradas		8		8	9%
Preguntas parciales		24		24	28%
Preguntas evaluativas		24		24	28%
Preguntas frases incompletas		11		11	13%
Preguntas indirectas	1	4		5	6%
Preguntas de información		2		2	2%
Total	1	84		85	100%

En la segunda sesión del docente B se encontraron un total de 85 preguntas de las que se identificaron principalmente, las preguntas evaluativas y parciales con el 24%, respectivamente. Con relación a las primeras estas son útiles para el profesor en el aula debido a que le permiten, además de evaluar los saberes previos les permiten conocer las competencias adquiridas, así se ejemplifica:

P: Muy bien, las graves se tildan cuando terminan en cualquier consonante, menos *n*, *s* o vocal. O vocal, porque recuerden que las vocales no son consonantes. Entonces cuando terminan en *n*, *s* o vocal, ahí se tildan las graves. No es que no lleven acento. El acento es una cosa y la tilde es otra cosa. ¿Y las esdrújulas cuándo se tildan?

XX: En la antepenúltima.

P: En la antepenúltima. ¿Y se tildan?

XX: Siempre (Líneas 69 - 75)

En este episodio el docente evalúa la clasificación de las palabras según el acento, primero da a conocer la clasificación de las palabras graves y luego procede a evaluar si los estudiantes conocen cuándo se tildan las esdrújulas: *¿Y las esdrújulas cuándo se tildan?* El profesor explora lo que sabe de los alumnos, en este tipo de preguntas el docente ya conoce la respuesta, sin embargo, considera relevante conocer que aprendizajes previos tienen los discentes. Por otra parte, llama la atención cómo algunas veces el docente brinda información obvia como el enunciado siguiente: porque recuerden que las vocales no son consonantes, y por otro lado, no da información pertinente cuando manifiesta: El acento es una cosa y la tilde es otra cosa. Este último enunciado es necesario que el docente aclare la diferencia de tilde y acento, debido a que probablemente estas diferencias no sean de dominio por todos los discentes.

Por su parte, las preguntas parciales obtuvieron el mismo porcentaje que las evaluativas, a diferencia de estas últimas, las parciales no son preguntas que activen el aprendizaje profundo debido a que sus respuestas son concretas, tal como se presenta en el ejemplo siguiente:

P: De y dé. Entonces, uno lo lleva y otro no lo lleva. ¿Por qué uno lo lleva y por qué el otro no lo lleva?

A5: Porque uno es preposición.

P: Muy bien.

A5: Sirve de enlace entre un objeto y otro.

P: Muy bien. ¿Cuál es la preposición aquí?

A5: El que no lo lleva (Líneas 95 - 101)

En este fragmento el profesor explica las diferencias semánticas que tienen los monosílabos de y dé, luego realiza una pregunta parcial: *¿Por qué uno lo lleva y por qué el otro no lo lleva?* Cuando el docente realiza esta pregunta espera una respuesta puntual, una respuesta restringida, por consiguiente, no es una interrogación que les permita a los estudiantes ampliar sus puntos de vista sobre ese aspecto, igual que las evaluativas, son preguntas de las que ya el docente conoce cuáles serán las respuestas, sin embargo, las realiza para mantener la atención de los discentes.

En segundo lugar, prevalecieron con el 11%, respectivamente, las preguntas retóricas y las preguntas frases incompletas. Este tipo de preguntas son focalizadas con el fin de mantener la atención de los estudiantes, en el caso de las primeras, las respuestas son dadas por el mismo profesor tal como se presenta en el ejemplo siguiente:

Sin embargo, este es un monosílabo [señala el dé de la pizarra]. Pero, es un caso especial. Por eso se tilda. ¿Sabían eso, verdad, que los monosílabos no se tildan? Ejemplo, de monosílabos que no se tildan [escribe en la pizarra] Sol, no lleva tilde, cuidado le llegan a poner tilde. Fe | no lleva tilde, porque no hay otra palabra que genere ambigüedad, con esta palabra. Fue, hoy me preguntaban. No lleva tilde. Entonces, los monosílabos en español no se tildan. ¿Pero por qué se tilda esta? Porque responde a un caso especial [señala lo escrito en la pizarra] ¿Estamos claro? Para que nos vayamos dando cuenta, ¿no?, de los casos especiales. (Líneas 108 - 116)

En esta parte el docente, aclara a los discentes que los monosílabos no se tildan, luego realiza una pregunta reflexiva: *¿Sabían eso, verdad, que los monosílabos no se tildan?* procede a ejemplificar con casos concretos como: *sol* y *fe*, seguidamente realiza dos preguntas más en las que no espera respuesta por parte de sus receptores: *¿Pero por qué se tilda esta? Porque responde a un caso especial [señala lo escrito en la pizarra] ¿Estamos claro? Para que nos vayamos dando cuenta, de los casos especiales.* Con estas dos preguntas induce a los estudiantes para que ellos lleguen a sus propias conclusiones, por consiguiente, las preguntas retóricas le permiten al profesor que el alumno cree sus propios razonamientos y llegar a sus propias conclusiones.

En lo que refiere a las preguntas frases incompletas son cuestiones que tampoco activan el saber cognitivo de los discentes, pues son realizadas con el fin de focalizar la atención de los alumnos, así se muestra en el ejemplo siguiente:

P: Correcto ¿Les dije que en los hiatos...?
A11: Hay una vocal abierta y una cerrada.

P: Muy bien, en el hiato las vocales se pronuncian separadas ¿En el diptongo se pronuncian...?
XX: Juntas. (Líneas 233 - 236).

En esta parte del discurso, el profesor realiza dos preguntas de frases incompletas en la primera hace un recuento acerca de lo que es el hiato, la respuesta es dada de manera satisfactoria por el estudiante A11. En la segunda: *¿En el diptongo se pronuncian...?* Todos los estudiantes responden: *juntas*. Como se evidencia este tipo de preguntas no promueven el razonamiento debido a que son cuestiones que se realizan con el fin de controlar la atención de los estudiantes, son preguntas que se utilizan para centrar la atención, por consiguiente, no son preguntas que estimulen el aprendizaje profundo, se quedan en un nivel superficial del aprendizaje, pues son cuestiones que no generan en el discente un andamiaje que le permitan construir sus propios saberes, lo que implica que sus ideas no se ven modificadas, por tanto, son preguntas que se elaboran en un modelo tradicionalista de la educación.

En quinto lugar, se presentaron las preguntas totales o cerradas con el 8%. Estas cuestiones, no son significativas en el aprendizaje debido a que el docente espera respuestas cerradas que confirmen o nieguen las aseveraciones del maestro, así se presenta en el ejemplo siguiente:

Por ejemplo, eh:: el día de hoy hubo un accidente en la carretera norte. Punto. Dos personas quedaron lesionadas. Punto. Eh:: se involucraron tres vehículos. Punto. Y así va, ¿no? Es una puntuación corta, porque es más rápida, más ágil. Sin embargo, si ustedes, por ejemplo, leen la Biblia... ¿han leído la Biblia?

XX: Sí.

P: Observen la forma en la que se utilizan los signos de puntuación en la traducción de la Biblia que ustedes están leyendo. Ahí los períodos son largos, son oraciones largas (Líneas 365 - 373)

En este episodio, el docente les ejemplifica a los discentes acerca del uso de la ortografía puntual, luego de presentar un modelo del uso del punto en oraciones cortas, emite una pregunta cerrada... *¿han leído la Biblia?* Y los alumnos responden con una afirmación. Estas cuestiones son utilizadas por el profesor como estrategia para mantener la atención de los discentes, no se realizan con un fin de activar el aprendizaje significativo, es decir, un tipo de aprendizaje en que el estudiante asocie información nueva con la que ya posee; por consiguiente, no se reajusta ni se reconstruyen ambas informaciones en este proceso.

En sexto lugar, el docente B formuló 5 preguntas indirectas equivalentes al 6 %. Este tipo de interrogantes son utilizada de forma reflexiva, por consiguiente, no el emisor no espera respuesta directa de los interlocutores, tal como se presenta en el ejemplo siguiente:

P: [...] Si el acento recae sobre la fuerte, se tilda según la norma. Si el acento recae sobre la débil, se tilda independientemente a la norma. ¿Estamos claro? | ¿Preguntas? ¿Preguntas, chicos?

A1: Entonces siempre se tilda...

P: Si el acento recae sobre la fuerte; si cae sobre la débil... (Líneas 303 - 307)

En este fragmento el profesor explica la acentuación de las palabras por medio de las vocales abiertas (fuertes) y cerradas (débiles). Y luego realiza dos preguntas indirectas: *¿Estamos claro? | ¿Preguntas? ¿Preguntas, chicos?* Estas dos cuestiones se consideran indirecta debido a que no son dirigidas a determinado estudiante, sin embargo, el maestro las utiliza con el fin de verificar si ellos están llenando las competencias, es decir, si está quedando en sus memorias la forma de cómo se deben tildar las palabras según la posición de la clasificación de las vocales. En este episodio, el docente por primera vez emite la palabra 'chicos' una forma efectiva para dirigirse a sus estudiantes, pues como se ha expresado anteriormente la mayoría de sus estudiantes son adultos debido a que la modalidad en la que se imparte la clase es profesionalización. Este tipo de usos, afianzan la imagen positiva del docente y crean un ambiente de cercanía y confianza en la que los estudiantes se sienten más llamados o atraídos para participar.

Por último, el docente B emitió solamente 2 preguntas de información, cuestiones que son utilizadas por el maestro para conocer la opinión de los estudiantes a cerca de algo que el desconoce, es decir, no puede predecir las respuestas:

P. [...] por ejemplo, cuando yo era estudiante de secundaria, los profesores de Ciencias Sociales tendían a no corregir los errores gramaticales. Pero yo no sé si ustedes ya lo hacen. ¿Ya lo hacen ustedes? Es decir, hay algunos que ya son profesores en funciones aquí, de Ciencias Sociales. ¿Quiénes son profesores?

XX: De primaria (Líneas 146 - 151)

En esta parte del discurso, el docente relata una experiencia a cerca de la poca preocupación que mostraban sus profesores de Ciencias Sociales en cuanto a las correcciones ortográficas, hay que recordar que el grupo al que la imparte clases el docente es de Ciencias Sociales. Luego, emite dos preguntas de información: *¿Ya lo hacen ustedes? Es decir, hay algunos*

que ya son profesores en funciones aquí, de Ciencias Sociales. ¿Quiénes son profesores? La primera pregunta se refiere a sí los alumnos, en su práctica docente, corrigen los errores ortográficos de sus estudiantes. La segunda cuestión el docente quiere saber quiénes de sus estudiantes ya ejercen esa profesión. Ambas interrogantes el docente desconoce las respuestas, por consiguiente, las emite con el fin de informarse antes de continuar con la explicación para así medir hasta donde puede expandirse en su discurso.

15.3 La argumentación en la primera sesión de clase del docente B

En la primera sesión del docente B se encontraron un total de 14 argumentos, los que se detallan a continuación:

Tabla N°. 23: Los argumentos en la primera sesión de clase del docente B

Tipo de argumentos		N°	Porcentajes
Argumento mediante ejemplo		4	36%
Argumento deductivo		3	27%
Falacias argumentativas		3	27%
Argumento de autoridad		1	9%
Total		11	100%

En la primera sesión del docente B prevalecieron, en primer orden, 4 *mediante ejemplos* los que equivalen al 36%. Estos argumentos son utilizados para ejemplificar un razonamiento. En el argumento mediante el ejemplo se defiende una idea presentando ejemplos, es decir, un caso en concreto o situación que ilustren que la tesis que se está defendiendo es válida., tal como se evidencia en ejemplo siguiente:

P: Hay que entender los signos de puntuación desde la forma en la que nosotros vamos a comprender el texto, no tanto las reglas. Claro, hay reglas específicas. Por ejemplo, antes de una conjunción adversativa debe de ir de coma; antes de: pero, antes de, sin embargo. Pero a veces, eso responde más bien al capricho del lector. (Líneas 379 – 382).

Este argumento el docente explica la importancia de entender los signos de puntuación en un texto y procede a dar un ejemplo: Por ejemplo, antes de una conjunción adversativa debe de ir de coma. Esta estrategia discursiva le permite al docente ilustrar que la coma tiene un fin de enfatizar que las oraciones adversativas son expresiones gramaticales que hacen referencia, a las conjunciones adversativas, y a las oraciones o frases adversativas, las cuales

deben su sentido de oposición o adverso. Mediante este ejemplo el docente valida su planteamiento que es preciso saber que significan los signos de puntuación dentro de un texto.

Otro argumento mediante ejemplo identificado en el discurso del docente B es el siguiente:

P: Denle una repasada para que no se les olvide y sepan utilizarlo en diferentes momentos. Es ahí donde se presenta la mayor parte de los problemas. Y, por ejemplo, cuando yo era estudiante de secundaria, los profesores de Ciencias Sociales tendían a no corregir los errores gramaticales. Pero yo no sé si ustedes ya lo hacen (Líneas 144 - 148)

En este argumento el docente les solicita a los discentes que repasen las diferencias semánticas en el uso de los conectores o marcadores discursivos *a sí mismo* y *asimismo* para la cual les solicita: *Denle una repasada para que no se les olvide y sepan utilizarlo en diferentes momentos*. Luego presenta un ejemplo a cerca de la poca importancia que le daban sus profesores de Ciencias Sociales en la educación secundaria. Con este argumento el docente intenta persuadir a sus estudiantes, quienes serán profesionales de esa ciencia, que ellos deben de darle importancia a los aspectos de ortografía y gramática, se infiere que el profesor intenta transmitirles, que aunque ellos no serán profesores de Lengua y Literatura, sin embargo, deben de prestarle importancia a estos aspectos debido a que son parte inherente del quehacer como educadores esto se refuerza cuando emite un segundo argumento:

P: Muy bien. ¡Ah, claro! Pero en primaria son profesores de todo, ¿no? Pero en este caso los están preparando para ser profesores de secundaria. Entonces, en ese caso, ustedes también deben corregir la ortografía. No deben de quedarse que como soy profesor de Ciencias Sociales, pues, eso no me importa a mí. Sí importa, porque ya miraron con los ejemplos de los signos de puntuación cómo la posición de la coma puede generar otro sentido (Líneas 154 - 159)

Se reafirma la posición de docente de que es deber de un profesor de Ciencias Sociales corregir también los errores ortográficos cuando afirma: *ustedes también deben corregir la ortografía. No deben de quedarse que como soy profesor de Ciencias Sociales, pues, eso no me importa a mí*. Esta estrategia discursiva le permite al docente persuadir a sus estudiantes para que estos tomen en cuenta estos aspectos en su vida profesional.

Un último argumento de ejemplificación se aprecia cuando el docente ejemplifica como el uso de las comas y demás signos de puntuación son parte del estilo del autor, para lo cual acude a un ejemplo en específico:

Hay autores, por ejemplo, que utilizan muchas comas y hay autores que utilizan muchos puntos. Si ustedes, por ejemplo, no sé si han tenido la oportunidad de leer a Hemingway, ¿han leído a Hemingway? Ernest Hemingway es un escritor que empezó a utilizar la forma de escribir del periodismo en su narrativa, en sus novelas. Él era periodista y comenzó a utilizar la técnica del periodismo en la escritura. Eso le dio a sus novelas un tono más rápido, porque en el periodismo se prefiere la puntuación corta. ¿Estamos claro? Porque la puntuación corta es más efectiva a la hora de comprenderla. Si se utilizará, por ejemplo, la puntuación de períodos largos, se tienden a confundir las personas. Entonces, Ernest Hemingway comenzó a utilizar una puntuación como el periodismo, que las oraciones son cortas. (Líneas 355 - 365).

Tal como se aprecia en este argumento el docente acude a un ejemplo de una autoridad: Ernest Hemingway, quien aplica la técnica de utilizar oraciones cortas: *Él era periodista y comenzó a utilizar la técnica del periodismo en la escritura. Eso les dio a sus novelas un tono más rápido, porque en el periodismo se prefiere la puntuación corta.* Con este ejemplo, el docente intenta persuadir a los alumnos que el uso de los signos de puntuación es parte también de un estilo, sin embargo, no debe utilizarse de manera antojadiza debe de responder a reglar gramaticales en la que los enunciados tengan un sentido. Con el uso de estos argumentos mediante ejemplos, el docente logra conectar el aprendizaje significativo, debido a que contextualizan el discurso y permite conectar los conocimientos previos con los saberes nuevos.

En segunda instancia, se encontraron 3 argumentos deductivos en el primer discurso del docente B: en el primero el docente aborda el acento diacrítico en los monosílabos tal como se presenta a continuación:

Entonces, utilizamos el acento diacrítico para distinguir dos palabras que se escriben iguales, pero tienen funciones diferentes. Para eso lo utilizamos. Pero alguien les dirá a ustedes: esa tilde está mala ahí. Está mal porque los monosílabos en español no se tildan. Sin embargo, este es un monosílabo [señala el *dé* de la pizarra]. Pero, es un caso especial. Por eso se tilda. ¿Sabían eso, verdad, que los monosílabos no se tildan? Ejemplo, de monosílabos que no se tildan [escribe en la pizarra] Sol, no lleva tilde, cuidado le llegan a poner tilde. Fe | no lleva tilde, porque no hay otra palabra que genere ambigüedad, ¿no?, con esta palabra (Líneas 105 - 112)

Este argumento se estructura de la manera siguiente:

Premisa	Conclusión
<p>Premisa 1: El acento diacrítico se utiliza para distinguir dos palabras que se escriben iguales.</p> <p>Premisa 2: Existe monosílabos que presentan ambigüedad por lo tanto deben tildarse.</p>	<p>El acento diacrítico se utiliza en los monosílabos que se escriben iguales y presentan ambigüedad.</p>

La primera premisa de este argumento el docente aborda el uso de los acentos diacríticos en los monosílabos que se escriben iguales, en la segunda explica que aquellos que poseen ambigüedad deben tildarse. Este argumento le permite al docente activar el aprendizaje profundo, es decir, aquel que se queda en la memoria a largo plazo.

Otro argumento deductivo identificado en el discurso del docente se presenta en la definición que da el docente acerca del hiato y diptongo:

P: Hiato es la reunión de dos vocales fuertes, o abiertas. [Uno de los alumnos le señala un error en la escritura, el profesor lo corrige y se ríe]. Okay, okay, observen, observen esto y ahora vean aquí [señala la pizarra]. En el hiato las vocales se pronuncian separadas. En el diptongo las vocales se pronuncian juntas. (Líneas 219 - 223)

En este argumento parte de dos premisas, la primera es que el hiato es la reunión de dos vocales fuertes, y la segunda, en el hiato las vocales se pronuncian separadas, por tanto, el diptongo y el hiato son opuestos. En este argumento deductivo el docente induce a los discentes al razonamiento debido a que parte de lo general (el hiato) hacia lo particular (diptongo).

En el último argumento deductivo el docente parte del uso de la puntuación en la Biblia para luego afirmar que el uso de esos signos es caprichoso:

P: Observen la forma en la que se utilizan los signos de puntuación en la traducción de la Biblia que ustedes están leyendo. Ahí los períodos son largos, son oraciones largas. Entonces, si se fijan, la puntuación a veces es una cuestión casi caprichosa. Y hay autores que saben utilizar perfectamente los signos de puntuación de acuerdo a su capricho, de acuerdo a lo que quieren transmitir a la hora que las personas lo estén leyendo. (Líneas 371 - 376).

La primera premisa se expresa que en la Biblia se utilizan signos de puntuación en oraciones largas, para luego afirmar que la puntuación depende del estilo del autor, por tanto, es a partir de lo que el emisor quiere transmitir que se construyen oraciones largas o cortas. Con estas premisas se llega a la conclusión de que la puntuación, aunque sea antojadiza debe de transmitirse mensajes claros para los lectores. Con el uso de este argumento el docente mantiene la atención de los discentes y los alerta en la importancia de utilizar los signos de

puntuación de una manera responsable y manera cuidadosa porque una mala puntuación puede cambiar el mensaje que se quiere transmitir.

En tercer lugar, se identificaron tres falacias argumentativas en el primer discurso del docente

B. La primera responde a una generalización que da por hecho el docente:

P: En la O. Neófito. Si en una concurrencia de vocales se unen dos fuertes estas se van a tildar según la norma general de acentuación. En este caso, ¿a dónde lleva la tilde?

XX: En la O.

P: Entonces se tilda según la norma. Y según la norma, las esdrújulas...

A7: Siempre.

P: Siempre se tildan. Entonces, ¿estamos claro con esto?

XX: Sí. P: Entonces, cuidado cometen esos pequeños errores. Porque es fácil, solamente tenemos que aprender cuáles son los diferentes tipos de vocales, cuándo se unen. Yo creo que ninguno de ustedes, por ejemplo, escribe camión sin tilde, canción sin tilde. Esa es la explicación de ese fenómeno (Líneas 284 - 295).

En este episodio el docente explica las reglas generales de las palabras esdrújulas, la falacia o falso argumento se identifica cuando el docente afirma: *Porque es fácil, solamente tenemos que aprender cuáles son los diferentes tipos de vocales, cuándo se unen. Yo creo que ninguno de ustedes, por ejemplo, escribe camión sin tilde, canción sin tilde.* En principio da por hecho que acentuar las palabras es fácil, seguido asume que ninguno de los estudiantes comete errores al tildar las palabras *camión* y *canción*. Se considera una falacia del tipo *falacia ad populum*. Este tipo de falso argumento se presenta cuando la mayoría de los interlocutores está de acuerdo con la opinión generalizada, por consiguiente, se vuelve decisiva. Es probable que no todos los estudiantes comentan este tipo de errores, sin embargo, no se puede aplicar una regla general a una situación en particular.

La segunda falacia identificada está relacionada con los signos de puntuación:

P: Al ser muy largas pueden generar ambigüedad. También utilizamos la coma para ordenar diferentes tipos de enumeración, porque si yo digo: Fui al mercado, compré leche, calcetines, huevo y queso. ¿Qué hace el calcetín con el huevo y el queso ahí? Nada tiene que ver. Entonces, si yo quiero ordenar, porque siempre buscamos en el discurso el orden, entonces yo digo: Fui al mercado, [comienza a escribir el enunciado en la pizarra] | compré, eh::, queso | eh::, crema, | leche | y harina. Punto y coma, pongo el punto y coma. Puedo poner *también*, pero dentro de la misma enumeración. También | calcetines, | camisa| y pantalón. Okay, ¿por qué utilizamos el punto y coma?

A2: Para hacer una separación, ordenar las ideas que llevan.

P: Así es. Específicamente en ese caso es que utilizamos el punto y coma, para ordenar esa enumeración, porque si no nos quedaría un desorden semántico... Claro, tendemos a hablar así, **pero recuerden que no escribimos como hablamos, esa es una clara diferencia.** Entonces ahí tienen otros ejemplos del punto y coma (Líneas 617 - 630)

En este episodio el docente relata que en caso del uso de la coma es importante que las ideas tengan un orden semántico y específica que en caso que no tengan relación semántica es preciso utilizar el punto y coma, pero comete una falacia argumentativa cuando afirma: *pero recuerden que no escribimos como hablamos, esa es una clara diferencia*. Este enunciado se tipifica como *falacia ad populum* el docente está dando por hecho que no se escribe como se habla, sin embargo, no se basa en ningún argumento que dé cuenta de este hecho o afirmación. Con el uso de este tipo de falso argumento, el docente intenta persuadir a los alumnos con un hecho generalizado, pero que en realidad no está comprobado.

Por último, se identificó una tercera falacia:

P: [...] por ejemplo, las comillas. ¿Cuándo utilizamos las comillas?

XX: [Varios alumnos hablan a la vez]

P: Levanten la mano. A ver... [señala a un alumno]

A19: Cuando introducimos una cita textual.

P: Cuando introducimos una cita textual lo ponemos entre comillas. Si nosotros estamos citando a alguien y no le ponemos comillas, estamos plagiando. Le tenemos que poner comilla para indicar que lo que decimos ahí no es nuestro. Si no que es de otra persona. Eso se llama cita textual, va entre comillas. ¿Cuándo más?

A20: Cuando sacamos lo importante (646 - 654)

En este fragmento el docente explica los usos de la comilla, se comete una falacia cuando manifiesta: *Cuando introducimos una cita textual lo ponemos entre comillas. Si nosotros estamos citando a alguien y no le ponemos comillas, estamos plagiando*. Se considera una falacia argumentativa debido a que no necesariamente se pueden utilizar las comillas para citar a alguien, por ejemplo, en las normas APA cuando la cita tiene más de 40 palabras se escriben a parte del texto, con sangría, un tamaño de letra menor y sin comillas, por tanto, se comete una *falacia* del tipo *ignorantiam* (apelar a la ignorancia). El docente da una afirmación que debe considerarse verdadera solamente porque ninguno de los alumnos le puede demostrar que es falsa. El uso de falsos argumentos por parte de los docentes no contribuye de manera positiva en el aprendizaje de los alumnos, por el contrario, desinforman y los conduce a interiorizar información errónea. Por otro lado, es un acto de abuso de autoridad debido a que el discente debe de creer que lo que es dicho por el docente es una verdad casi absoluta por ser la autoridad en el aula.

En cuarto lugar, se encontró solamente un argumento de autoridad, tal como se evidencia en el ejemplo siguiente:

P: Entonces, ese es uno de los usos de la coma, delimita las partes de un texto o de un discurso. Siguiendo [el profesor lee en el folleto]. “Mediante el uso preciso de puntuación también conocemos la intención comunicativa de la persona que escribe”. Y la intención comunicativa puede ser de diferentes tipos, según el uso que le demos. Puede ser enunciativa; por ejemplo: “Has comido ya”. Esa no es una pregunta, esa es una afirmación. Podemos decir: “No has comido”. No es una pregunta, es una...
XX: Afirmación. (Líneas 395 - 401)

En este episodio, el docente aborda el uso de la coma. Presenta un argumento de autoridad debido a que dicta una regla que está presente en el material didáctico de apoyo cuando afirma: “Mediante el uso preciso de puntuación también conocemos la intención comunicativa de la persona que escribe”. Con este argumento el docente, al citar el texto, le refuerza sus afirmaciones e intenta persuadir a los alumnos.

16. Análisis de la segunda sesión de clase del docente B: los actos de habla, tipos de preguntas y la argumentación

16.1 Análisis de los actos de habla en la segunda sesión de clase del docente B

El docente inició su discurso con un acto de **habla expresivo** ¡Buenas tardes! Luego inició la clase explorando si los estudiantes habían realizado una clase práctica asignada en la sesión anterior, la cual consistía en aplicar a una lectura los niveles de comprensión lectora: el nivel literal, el nivel inferencial y el nivel crítico:

P: **Antes** de empezar el tema de hoy que corresponde a los niveles de comprensión lectora, que es algo bastante... bastante breve, porque **posteriormente** lo vamos a interiorizar, esto nos va a servir para aplicarlos en nuestra lectura y también para elaboración de nuestros ensayos (Grabación profesor B, línea 3 -6).

Este primer segmento se clasifica como un **acto de habla asertivo o representativo**. El profesor anuncia lo que acontecerá en la clase cuando afirma: *Antes de empezar el tema de hoy que corresponde a los niveles de comprensión lectora, que es algo bastante... bastante breve*. El verbo realizativo que predomina en este acto de habla es el verbo 'empezar' el que se encuentra en infinitivo cuyo significado radica en dar principio o comienzo de algo, así el docente utiliza esto como una estrategia discursiva que le permite introducir su discurso y captar la atención de sus interlocutores. En este primer acto de habla se repite dos veces el cuantificador indefinido 'bastante' cuyo significado reside en que es 'suficiente o que basta', este se utiliza con la intención de atenuar el discurso, pues al decir que es 'bastante, bastante breve', con la repetición intenta persuadir que no será algo extensivo ni engorroso.

Llama la atención la secuencia de los marcadores de tiempo '*antes*' y '*posteriormente*' una estrategia discursiva que le permite al docente dar una secuencia discursiva al funcionar como partícula que le permite ordenar el discurso, es decir que hay un antes y un después, no es otra cosa, que relacionar el contenido de la clase anterior con la siguiente, de esta manera el profesor mantiene el hilo conductor de su quehacer didáctico.

En el enunciado '*posteriormente lo vamos a interiorizar, esto nos va a servir para aplicarlos en nuestra lectura y también para elaboración de nuestros ensayos*'. El verbo realizativo en este acto de habla es el verbo 'ir' en la forma conjugada 'vamos' el que se encuentra en la primera persona del plural del modo indicativo: '*porque posteriormente lo vamos a*

interiorizar”, el significado pragmático consiste en designar a un grupo de personas entre las que se encuentra quien habla, el docente se incluye en el discurso con lo cual intenta acercarse a los interlocutores.

Del mismo modo, se presenta el pronombre de la primera persona del plural '*nos*' el cual designa o incluye a las personas que habla. De igual manera, se presentan el uso de los deícticos personales o pronombres posesivos en primera persona del plural '*nuestra*' y '*nuestros*' el docente se involucra en una actividad que en realidad él no va a realizar “*esto nos va a servir para aplicarlos en nuestra lectura y también para elaboración de nuestros ensayos*”. Es claro que el profesor no realizará el ensayo sino los estudiantes, por tanto, la intención del docente es lograr una proximidad o cercanía con los discentes, una estrategia utilizada para lograr empatía, al respecto Cros (2002) señala que las estrategias de aproximación, en el discurso docente, regulan la interacción y suelen basarse en las formas que sirven para mostrar acuerdos y cooperación, es decir, en los recursos que se utilizan para reforzar la sensación de que los interlocutores pertenecen a un mismo grupo social.

La intención por parte del profesor al utilizar un acto de habla asertivo desde el inicio de la clase no es otro motivo que incorporar a su discurso las voces de los estudiantes, de esta manera, el profesor atenúa su discurso de imposición o autoridad en el aula de clase. Esto se reafirma en el **acto de habla declarativo** siguiente en el que intenta llegar a un acuerdo en común:

Eeh, antes de **empezar** quiero que **pongamos en consenso** la clase práctica de la clase anterior.

El docente atenúa su discurso en la medida que intenta llegar a acuerdos bilaterales “*pongamos en consenso*”, por tanto, muestra acercamiento y persuade a los estudiantes para que cooperen en el desarrollo de la clase, lo cual no solo se evidencia en el verbo 'poner' en su forma '*pongamos*' conjugado en la primera persona del plural del modo indicativo cuyo significado radica en 'disponer algo para un cierto fin' sino también en el sustantivo 'consenso' cuyo significado pragmático consiste en llegar a acuerdo producido por consentimiento entre todos los miembros de un grupo.

Seguidamente, el docente realiza un **acto de habla directivo- declarativo** cuando solicita a los estudiantes que se apoyen en el material de lectura que fue asignado en la clase anterior, lo que indica que hubo un acuerdo en la realización de una asignación o actividad didáctica:

P: La asignación del ejercicio dice: “**Lea** atentamente los siguientes párrafos y **explique** en cada cuadro las relaciones lógicas entre los enunciados que lo conforman” ahí **lo que iban** a hacer es **explicar** la relación lógica que hay entre un enunciado y otro enunciado (Discurso del docente “A” línea 7 -10).

Los actos de habla declarativos marcan las relaciones de poder, Levison (1987) señala que este tipo de actos ejercen una presión sobre el oyente para que este realice una acción, así en la asignación “*Lea atentamente los siguientes párrafos*” el verbo 'leer' se encuentra conjugado en el presente de la primera persona del singular del modo subjuntivo 'lea', este modo verbal se caracteriza por presentar una acción como posible o hipotética, sin embargo, en este caso se encuentra en una oración imperativa como una orden o mandato. Los verbos conjugados en ese tiempo y modo son bastante recurrentes cuando se orientan asignaciones.

Por otro lado, el **acto de habla directivo** se reafirma cuando el docente menciona el **acuerdo**: “*lo que iban a hacer*”; en el caso de este último enunciado, el verbo “ir” conjugado en la segunda persona del plural del pretérito imperfecto 'iban', alude a una acción no realizada y a la vez al conjugarse en ese número (plural) indica distanciamiento entre el emisor y el receptor. Esto se refuerza en el enunciado “*lo que ustedes leyeron*”, el pronombre personal 'ustedes' indica generalmente un tratamiento de cortesía, respeto o distanciamiento. En este caso se aprecia como el profesor toma distancia al usar esa forma de tratamiento; sin embargo, luego atenúa su discurso cuando pasa de las órdenes a las opciones, esto se evidencia en el verbo 'explicar' el que se reitera dos veces: “*explique en cada cuadro las relaciones lógicas entre los enunciados que lo conforman*”; “*ahí lo que iban a hacer es explicar la relación lógica...*” Hay una secuencia en las acciones dadas en el aspecto procedimental de los verbos 'leer' y 'explicar', se trata de un continuo entre los recursos que tienden a producir un efecto distanciador y los que tienden a producir un efecto aproximador. Cros (2003) afirma que los profesores son oradores estratégicos que tienen la destreza de incorporar a su discurso las voces de autoridad y aquellos recursos que le permiten atenuar la imposición que se puede desprender del uso de autoridad, es decir, estrategias de aproximación o de distanciamiento.

Siguiendo con el análisis de la introducción de la primera sesión grabada del profesor con código B se presenta un segmento donde predomina un **acto de habla aseverativo - directivo**:

Entonces, **veamos** el primer párrafo: la inteligencia emocional podría definirse como: “la capacidad que tiene una persona de manejar, entender, seleccionar y trabajar sus emociones y las de los demás con eficiencia y generando resultados positivos.” **¿Qué relación hay entre ese enunciado que acabamos de leer y el siguiente? “es decir,** es la habilidad para gestionar bien las emociones, tanto las propias como las de los demás” **¿Ahí que se hace?**

XX: Se amplía información

P: **Correcto**, se amplía información. **Terminamos** el enunciado y **el siguiente empieza**: “una persona que se enfada con facilidad que se pone triste con frecuencia” ahí ¿Qué se hizo?

A1: Es una consecuencia.

P: Es una consecuencia ¿Esa es una consecuencia de no tener qué...?

A1: Inteligencia emocional.

Se considera un **acto de habla asertivo** cuando el profesor emite afirmaciones y es a la vez directivo por las preguntas que este realiza. El acto de habla inicia con el marcador discursivo 'entonces' el que tiene un significado pragmático de consecuencia a lo dicho anteriormente, esto permite dar un hilo conductor o de progresión temática al discurso del docente.

Aparece nuevamente la inclusión del profesor en el discurso lo que se evidencia en el verbo *veamos* el que está conjugado en el presente indicativo de la primera persona del plural. El docente antes de definir lo que se entiende por 'inteligencia emocional', utiliza una perífrasis *podría definirse* la que expresa no una posibilidad sino una certeza cuando utiliza este tipo de estructura se evidencia una intención de atenuar su discurso de autoridad y lo deja a manera de propuesta o sugerencia 'podría', bien pudo usar un imperativo afirmando “se define”, para reafirmar distanciamiento o mostrar control de autoridad. Sin embargo, el docente define su función dentro del aula, la que va encaminada a la imagen que quiere mostrar sobre sí mismo, a través de su discurso, la que en este caso es de aproximación.

El **acto directivo** se muestra en la pregunta:

¿Qué relación hay entre ese enunciado que acabamos de leer y el siguiente? Es decir, es la habilidad para gestionar bien las emociones, tanto las propias como las de los demás. ¿Ahí que se hace?

XX: Se amplía información.

A continuación, el docente realiza una pregunta que inmediatamente responde *¿Qué relación hay entre ese enunciado que acabamos de leer y el siguiente? Es decir, es la habilidad para*

gestionar bien las emociones, tanto las propias como las de los demás. Esta se tipifica como una pregunta **retórica**, por tanto, se trata de una interrogante que se formula sin esperar respuesta, la que se usa con la finalidad de reforzar o reafirmar el propio punto de vista del docente sobre cómo los estudiantes deben de relacionar las ideas de un texto. Cuando un docente utiliza en su discurso este tipo de preguntas tiene como propósito incitar a los estudiantes a reflexionar sobre un asunto o que adopte un cambio en su conducta. En este caso, el profesor incentivó a los estudiantes sobre la importancia de relacionar los enunciados para comprender un texto. Seguido de esta pregunta, el docente pasa de una retórica a una **pregunta total** o cerrada '*¿Ahí que se hace?*' la respuesta de los estudiantes de forma conjunta o solapada es: '*Se amplía información*', el uso de este tipo de preguntas limita la reflexión debido a que el docente ya conoce la respuesta, es la respuesta esperada, por tanto, no hay espacio para respuestas más razonadas.

En los enunciados siguientes se aprecia como el docente **formula preguntas** y consecuencia **acepta** las respuestas dadas por los estudiantes con actos **de habla** del tipo **compromisorio - directivo**:

P: Correcto, se amplía información. Terminamos el enunciado y el siguiente empieza: “una persona que se enfada con facilidad que se pone triste con frecuencia” ahí ¿Qué se hizo?

A1: Es una consecuencia.

P: Es una consecuencia, no ¿Esa es una consecuencia de no tener qué...?

A1: Inteligencia emocional.

P: Correcto, la persona que no tiene inteligencia emocional es la persona que se molesta con facilidad, por lo tanto, ahí es una consecuencia de lo que se está diciendo.

Este acto de habla inicia con el marcador discursivo 'correcto' el que significa que lo dicho por los estudiantes ('se amplía información') está libre de errores, es decir, es la respuesta esperada a la pregunta realizada con anterioridad ('¿Ahí qué se hace?'), por tanto, el docente acepta la respuesta de una forma positiva cuando dice 'correcto'. Luego emite un **acto de habla asertivo** cuando anuncia el fin del análisis del primer enunciado y la continuación del siguiente: '*Terminamos el enunciado y el siguiente empieza: “una persona que se enfada con facilidad que se pone triste con frecuencia”*'. El uso de los verbos 'terminar' y 'empezar' le permite al docente mantener una conexión entre lo dicho con anterioridad y el anuncio de continuidad con el análisis del texto. En el caso del verbo 'terminar' se encuentra conjugado en el presente indicativo de la primera persona del plural y significa poner término a algo. El

docente se incluye en el discurso al utilizar el número plural lo que ratifica que el análisis del primer enunciado se ha realizado en conjunto, sin embargo, el verbo *empezar* se encuentra conjugado en la tercera persona del singular del presente indicativo 'empieza' y su significado pragmático incita al inicio de algo. El cambio de número de persona refuerza la conclusión y el comienzo de la actividad didáctica.

Luego el docente expresa una **pregunta total** '*¿Qué se hizo?*' Los alumnos responden de forma solapada (todos contestan a la vez): '*Es una consecuencia*'. Es una pregunta cerrada que no da campo a la reflexión o al razonamiento.

Otra pregunta que se encuentra en este enunciado es: '*¿Esa es una consecuencia de no tener qué...?*' Una **pregunta** del tipo **frase incompleta** y que solo es respondida por un estudiante: *A1: Inteligencia emocional*. El diálogo muestra que el profesor intenta hacer razonar a los discentes sobre las consecuencias de no tener inteligencia emocional, sin miras de ir más a fondo de una reflexión, por tanto, esta estrategia queda en un nivel superficial del aprendizaje.

El discurso del docente continúa con un acto de **habla asertivo – directivo** en una secuencia de **preguntas y respuestas**:

P: Correcto, la persona que no tiene inteligencia emocional es la persona que se molesta con facilidad, por lo tanto, ahí es una consecuencia de lo que se está diciendo. En el siguiente enunciado: “Por el contrario”, ¿Qué se hace ahí?

XX: Contradicción.

P: Correcto.

En esta parte se resalta el marcador discursivo 'correcto' este es utilizado por el docente con el fin de aceptar la respuesta dada por los estudiantes. El maestro utiliza, como estrategia discursiva, la evaluación de la respuesta y la amplía en lo que respecta la inteligencia emocional: “*la persona que no tiene inteligencia emocional es la persona que se molesta con facilidad, por lo tanto, ahí es una consecuencia de lo que se está diciendo*”. Intenta vincular el concepto sobre inteligencia emocional y a la vez hace ver al discente, en un nivel cognitivo más profundo, acerca de fijarse en los conectores lógicos y demuestra cómo esto les permite entender mejor la progresión temática del texto. El docente, para ampliar lo que ha dicho el estudiante A1, utiliza el marcador discursivo consecutivo '*por lo tanto*', el uso de este tipo de marcadores dentro de un discurso indica una consecuencia acerca de lo dicho con

anterioridad, en este caso el maestro reafirma como el enunciado en estudio presenta coherencia dentro del texto.

Luego evalúa con **una pregunta total o cerrada** el uso del conector 'por el contrario' cuando pregunta ¿Qué se hizo ahí? Con esta pregunta el profesor evalúa si los estudiantes hasta aquí están haciendo uso o tienen dominio de las macrorreglas textuales⁹ para comprender mejor el texto. Los estudiantes de una forma conjunta o solapada aciertan con una respuesta cerrada '*contradicción*' el docente se muestra satisfecho cuando nuevamente emite el marcador discursivo '*correcto*'. Y prosigue con acto de **habla asertivo** al emitir una afirmación que permite a los discentes reflexionar acerca de la importancia del uso de los conectores lógicos para comprender un texto:

P: Si se fijan, utilizamos en algunos momentos los conectores lógicos: por el contrario, pero, sin embargo... Pero es el punto el que determina como vamos introduciendo las diferentes partes del enunciado ¿Estamos claros? El siguiente // “Las nuevas tecnologías aportan una gran calidad de vida puesto que hoy día existen avances que eran impensables hace siglos, por ejemplo, las personas pueden trabajar desde la comodidad de su propio hogar a través de la modalidad de trabajo” ¿Qué se hizo ahí?

XX: Ampliación

P: ¿Alguien está de acuerdo con eso? (silencio prolongado de más de 5 segundo) ¿Qué hicieron ahí? (silencio prolongado de más de 5 segundo)

A2: Ejemplifica.

Otra estrategia que mantiene la atención y la concentración de los estudiantes la encontramos en la expresión '*si se fijan*', el verbo 'fijar' está conjugado en la segunda persona del plural del presente indicativo y significa poner atención en algo, hacer notar sobre algo. En este caso se refiere acerca de la importancia de observar los conectores lógicos para la comprensión del enunciado en estudio: *utilizamos en algunos momentos los conectores lógicos: por el contrario, pero, sin embargo... Pero es el punto el que determina como vamos introduciendo las diferentes partes del enunciado.* En este enunciado es importante señalar como el docente se incluye en el discurso cuando hace uso de la conjugación del verbo 'utilizamos' el que se encuentra conjugado en la primera persona del plural del presente indicativo 'nosotros utilizamos', esta inclusión apunta hasta este momento, una relación

⁹ Se entiende por macrorreglas textuales a las operaciones cognitivas que realiza el lector u oyente con el fin de extraer la información relevante de un texto y poder así formular el tema del que trata. (Van Dijk , 1977) estas se utilizan con el objetivo de describir las «reglas» que se aplican al conjunto de proposiciones que forman un texto para obtener su macroestructura, entendida esta como el contenido semántico que resume el sentido del texto.

simétrica, pues se intenta hacer ver que el análisis no lo ha realizado el docente solo sino que ha incluido los aportes de los discentes.

Por otra parte, hay otro elemento que se precisa analizar y es el uso que hace el maestro del marcador contrastivo '*pero*' el que muestra una relación de oposición entre lo dicho de primero (la importancia de utilizar los conectores lógicos para separar enunciados) y que se contrapone con la idea: *es el punto el que determina como vamos introduciendo las diferentes partes del enunciado*. El uso de este marcador, en este caso, se presenta como un supresor o atenuador de la conclusión que se extrae del primer bloque. En otras palabras, el docente les señala la importancia de fijarse en los marcadores, sin embargo, es importante fijarse también en los elementos de forma como son los signos de puntuación.

En los siguientes enunciados se presenta **actos de habla directivos – asertivos**, En la estructura de diálogo; primero hay preguntas y luego afirmaciones.

P: Está ejemplificando, pero está dando una consecuencia, las nuevas tecnologías. Una de las consecuencias de las nuevas tecnologías es que las personas pueden trabajar...

A3: Desde la comodidad de su hogar.

P: Desde la comodidad de su hogar. ¿No es una consecuencia? (Silencio de tres segundos) es una consecuencia. "... además es posible mantener el contacto con amigos y conocidos más allá de la distancia a través del teléfono móvil" ¿Qué se hizo ahí?

A4: Amplía información.

P: Muy bien, amplía información al enunciado anterior. Muy bien, "... sin embargo, este instrumento de comunicación tan importante puede tornarse un poco de conflicto cuando la persona tiene el deseo constante de estar conectada a las posibles novedades del teléfono" ¿Qué pasa aquí?

A5: Se contradice.

P: Muy bien, se contradice, bien "... esta adicción al celular recibe el nombre de nomofobia, un trastorno que afecta de forma especial a los más jóvenes que han crecido inmersos en la revolución de las nuevas tecnologías" ¿Qué se hizo ahí?

A6: Consecuencia.

P: Muy bien, consecuencia. Si se fijan está claro, entonces el tema. Lo hicieron bien ¿tienen alguna duda sobre esto? (silencio de 5 segundos) ¿Alguna duda sobre esto? Ninguna ¿Está claro? Okey. //

La primera pregunta que se presenta es de tipo **retórica**, el docente no da espacio para respuesta '¿Estamos claros?', esta se utiliza con el fin de confirmar si los discentes están siguiendo lo que el docente está enunciando, una vez planteada la interrogante prosigue con la cita del enunciado que a continuación analizarán. Una vez leído el enunciado se presenta **una pregunta total o cerrada** '¿Qué se hizo ahí?' y todos los estudiantes responden

'ampliación', se infiere que el docente no está de acuerdo con esta respuesta cuando emite **dos preguntas totales:**

P: ¿Alguien está de acuerdo con eso? (silencio prolongado de más de 5 segundos) ¿Qué hicieron ahí? (silencio prolongado de más de 5 segundos)

A2: Ejemplifica

P: Está ejemplificando, pero está dando una consecuencia, las nuevas tecnologías. Una de las consecuencias de las nuevas tecnologías es que las personas pueden trabajar...

A3: Desde la comodidad de su hogar.

La estrategia utilizada por el docente, en este caso, consiste en realizar una pregunta (estímulo) que les permita a los discentes reflexionar la respuesta, pues se presupone que lo que dijeron anteriormente no es lo correcto, esto se refuerza con el silencio de más de cinco segundos. Luego plantea nuevamente la pregunta *¿Qué se hizo ahí?* el estudiante A2 es el que da la respuesta buscada por el profesor. Es interesante como el docente no afecta su imagen positiva al utilizar esta estrategia debido a que en vez de dar una respuesta autoritaria de forma directa (es incorrecto) emite una pregunta reflexiva '¿Alguien está de acuerdo con eso?' En esta pregunta se visualiza una contradicción en el uso del deíctico o pronombre de persona indefinido singular 'alguien', pues este designa una o varias personas cuya identidad no se conoce o no se desvela. El docente está consciente que la respuesta dada no es la acertada, sin embargo, no quiere señalarlo de forma directa a los que se han equivocado para así no invadir o dañar la imagen positiva de los estudiantes. Esta es una manera de atenuar el discurso.

Posteriormente, el docente emite otra **pregunta retórica** '¿No es una consecuencia?', a pesar que da espacio de tres segundos termina respondiendo el mismo la pregunta:

P: Desde la comodidad de su hogar. ¿No es una consecuencia? (Silencio de tres segundos) es una consecuencia. "... además es posible mantener el contacto con amigos y conocidos más allá de la distancia a través del teléfono móvil" ¿Qué se hizo ahí?

A4: Amplía información.

P: **Muy bien**, amplía información al enunciado anterior. **Muy bien**, "... sin embargo, este instrumento de comunicación tan importante puede tornarse un poco de conflicto cuando la persona tiene el deseo constante de estar conectada a las posibles novedades del teléfono" ¿Qué pasa aquí?

A5: Se contradice.

P: **Muy bien**, se contradice, bien "... esta adicción al celular recibe el nombre de nomofobia, un trastorno que afecta de forma especial a los más jóvenes que han crecido inmersos en la revolución de las nuevas tecnologías" ¿Qué se hizo ahí?

A6: Consecuencia.

P: **Muy bien**, consecuencia. Si se fijan está claro, entonces el tema. Lo hicieron bien ¿tienen alguna duda sobre esto? (silencio de 5 segundos) ¿Alguna duda sobre esto? Ninguna ¿Está claro? Okey. //

En estos actos de **habla directivos – asertivos** se destaca una secuencia de diálogo en **pregunta** por parte del profesor y **respuestas** por parte del discente, se evidencia que las respuestas son las esperadas por el docente cuando utiliza en cuatro ocasiones el marcador discursivo 'muy bien' el que funciona gramaticalmente como sintagma adverbial que tiene significado independiente, en la primera aparición indica grado alto de la propiedad mencionada, y en la segunda manifiesta asentimiento o conformidad. En general, la reiteración significa que el profesor está más que conforme con la respuesta dada por los estudiantes.

Con respecto al proceso de comunicación que se da en esta aula, en esta parte de la clase, se presenta una estructura discursiva compuesta en cuatro actos pedagógicos, esto es: *estructuración del problema, solicitud de respuesta, respuesta dada por el discente y reacción o evaluación de la respuesta por parte del docente*. La estructuración se presenta cuando el docente lee en voz alta el enunciado que los estudiantes deben analizar: “... *sin embargo, este instrumento de comunicación tan importante puede tornarse un poco de conflicto cuando la persona tiene el deseo constante de estar conectada a las posibles novedades del teléfono*”; luego solicita el análisis con una **pregunta total o cerrada** *¿Qué pasa aquí?* Esta solicitud supone expresiones que buscan respuestas verbales activas o cognoscitivas, es decir, la aplicación de las estructuras mentales o evaluación de estrategias para comprender mejor el texto. Seguido se presentan las respuestas o la reacción dada por el estudiante, en este caso el de A4: *'Amplía información'*, esta se presenta como un movimiento de reflexión incitado por el docente. Finalmente, se presentan la evaluación del maestro: *'Muy bien, amplía información al enunciado anterior'*. Esta apreciación positiva supone una explicación suplementaria o una aceptación por parte del docente. Esta estructura pedagógica se presenta como una comprobación del saber adquirido, previamente, y el docente lo realiza con fines meramente evaluativos, por tanto, se intenta medir si los discentes llenaron las competencias del contenido (apropiación de las macrorreglas para comprender un texto) contenido que se infiere que fue dado en la clase anterior.

Finalmente, el docente B termina esta primera parte de la clase con un **acto de habla asertivo – directivo**:

P: **Muy bien**, consecuencia. Si se fijan está claro, entonces, el tema. Lo hicieron bien ¿tienen alguna duda sobre esto? (silencio de 5 segundos) ¿Alguna duda sobre esto? Ninguna ¿Está claro? Okey. //

Primero se presenta una **afirmación** seguida de **tres preguntas retórica**, la primera y la segunda el docente la repite dos veces: *¿tienen alguna duda sobre esto? (silencio de 5 segundos) ¿Alguna duda sobre esto?* Ambas preguntas se realizan con el fin de evaluar si los estudiantes comprendieron el ejercicio realizado (identificar las macrorreglas como técnica de comprensión lectora). Los cinco segundos de silencio entre las preguntas obligan al docente a repetirla al no obtener respuesta por parte de los discentes, lo que se puede inferir desde dos perspectivas: la primera es que están claros del ejercicio realizado, la segunda, el profesor deja este espacio de tiempo para conocer si los estudiantes tienen alguna duda al respecto, sin embargo, al no obtener respuesta repite la pregunta y se ve obligado a responder:

'¿Alguna duda sobre esto? Ninguna'. El pronombre indefinido 'ninguna' denota la inexistencia de respuesta por parte de los estudiantes, así el profesor da por hecho que lo que ha sido mencionado se ha entendido. La tercera pregunta es realizada al no obtener respuesta a partir de las dos primeras *'¿Está claro? Okey'*. El verbo está se encuentra conjugado en la segunda persona del singular del presente indicativo y se entiende que los estudiantes están seguros de no tener dudas, esto se reafirma con la respuesta: *'Okey'* el que se traduce al español como 'bien', esta partícula propia de la oralidad, representa conformidad por parte del docente.

Continuando con el análisis en el desarrollo de la clase se evidenció el siguiente acto de habla:

P: **Hoy vamos a trabajar con los niveles de comprensión lectora**, ya estamos cada vez más entrando, al texto, **a lo que realmente es esta clase**, que es una clase de lectura, redacción, comprensión. Hay tres niveles de comprensión lectora, eso no significa que las personas estemos en los tres niveles o que las personas no pasemos por los tres niveles, es decir, toda persona pasa por los tres niveles de comprensión lectora. Cuando hacemos un texto, hacemos los tres niveles. Claro, hay personas que son más capaces que otras. Hay personas que solo se encuentran en el nivel literal. Hay otras personas que son capaces de pasarse al nivel inferencial y otras que ya se ubican en el nivel crítico ¿Estamos claros? Por lo general, no digo que sea el caso de ustedes. En la secundaria, los chavalos se quedan solo en el nivel literal, esto no se debe a que no sean capaces, sino que la mayor parte de veces lo que nos preguntan en el examen o lo que nos preguntan en los ejercicios de comprensión lectora es solamente (señala la pizarra) solamente del nivel literal ¿Recuerdan los libros de Róger Matus Lazo? Nos dan

una lectura y nos preguntan ¿Qué nombre tiene el comandante?, ¿Qué nombre recibe la persona que se tropezó con la piedra? ¿Qué le pasó a Juanito, cuando fue a visitar a su abuela? Eso está en el nivel literal, en el nivel literal. Si yo ya le pregunto al muchacho ¿cuál es el mensaje de ese cuento? ¿Estoy entrando a...?

El docente en estudio utiliza actos de habla asertivos en los que se identifican las pautas de que inicia el desarrollo de la clase, para esto se evidencia en dos afirmaciones: 'Hoy vamos a trabajar con los niveles de comprensión lectora', 'ya estamos cada vez más entrando, al texto, a lo que realmente es esta clase'. El deíctico de tiempo 'hoy' marca el inicio de un acontecimiento en el cual se suma el anuncio del tema (niveles de comprensión lectora). En el segundo enunciado, el verbo 'estar' conjugado en la primera persona del plural del presente indicativo 'estamos' el que significa hallarse con cierta estabilidad en un lugar. Luego se aprecia una secuencia en el verbo entrar en gerundio (*entrando*) cuyo significado pragmático o contextual radica en pasar por una parte para introducirse en otra, en este caso pasar de estrategias vinculadas con la introducción a las programadas en el desarrollo, y hay un énfasis en el adverbio 'realmente' el que significa que tiene existencia objetiva, es decir, el profesor iniciará a profundizar en el tema programado para esa clase. Estas marcadas estrategias discursivas para anunciar el desarrollo de la clase le dan al estudiante una preparación mental acerca de los que se aproxima.

Otro acto de **habla asertivo** se encuentra en el siguiente enunciado:

Hay tres niveles de comprensión lectora, eso no significa que las personas estemos en los tres niveles o que las personas no pasemos por los tres niveles, es decir, toda persona pasa por los tres niveles de comprensión lectora. Cuando hacemos un texto, hacemos los tres niveles.

En esta **afirmación** se aprecia un mal uso de los verbos desde un sentido pragmático, en el primero 'estemos' se encuentra conjugado en la primera persona del plural del presente subjuntivo y se entiende como hallarse en una situación, condición o modo actual. Por su parte, el segundo verbo conjugado en el mismo tiempo, número y persona: 'pasemos' indica cruzar de un nivel a otro. Estos dos verbos desde un punto de vista semántico-pragmático (significado contextual) son entendidos por los alumnos, aunque los más apropiado en este contexto pudo haber sido 'aplicar' (*Eso no significa que las personas apliquemos los tres niveles o que las personas no apliquemos los tres niveles...*). Por otro lado, se encuentra el verbo 'hacer' conjugado en la primera persona del plural del presente indicativo 'hacemos' el que significa producir algo, por consiguiente, el verbo más idóneo sería 'elaborar' (*cuando*

elaboramos un texto aplicamos los tres niveles). El mal uso de estos verbos evidencia el uso de un lenguaje coloquial por parte del docente, sin embargo, este tipo de errores podría influenciar en el proceso del aprendizaje del alumno debido a que podrían entender poco o mal interpretar lo que el docente intenta transmitir. Por lo tanto, crea ruido o barrera en el proceso de enseñanza – aprendizaje.

El docente continúa su discurso emitiendo actos de hablas **asertivos** – **directivos** en la secuencia de **afirmación** y **preguntas**:

Hay otras personas que son capaces de pasarse al nivel inferencial y otras que ya se ubican en el nivel crítico ¿Estamos claros? Por lo general, no digo que sea el caso de ustedes. En la secundaria, los chavales se quedan solo en el nivel literal, esto no se debe a que no sean capaces, sino que la mayor parte de veces lo que nos preguntan en el examen o lo que nos preguntan en los ejercicios de comprensión lectora es solamente (señala la pizarra) solamente del nivel literal ¿Recuerdan los libros de Roger Matus Lazo? Nos dan una lectura y nos preguntan ¿Qué nombre tiene el comandante? ¿Qué nombre recibe la persona que se tropezó con la piedra? ¿Qué le pasó a Juanito, ¿Cuándo fue a visitar a su abuela? Eso está en el nivel literal, en el nivel literal. Si yo ya le pregunto al muchacho ¿Cuál es el mensaje de ese cuento? ¿Estoy entrando a...?

A7: Al nivel inferencial.

P: Muy bien, al nivel inferencial. Sí yo le pregunto al muchacho ¿Qué piensa acerca del comportamiento del personaje? ¿En qué nivel estoy?

XX: En el nivel crítico.

P: Muy bien, porque ya le estoy pidiendo que emita, juicio, valores y que emita críticas al comportamiento del personaje, pero en la secundaria solo nos ¿quedábamos? (señala a la pizarra).

XX: En el nivel literal.

En el primer **acto de habla asertivo** – **directivo** se presenta una ambigüedad en la **afirmación** “*hay otras personas que son capaces de pasarse al nivel inferencial y otras que ya se ubican en el nivel crítico*” No queda clara a qué exactamente se refiere el docente con el verbo '*pasar*', pues en un significado más general responde a llevar o conducir de un lugar a otro, lo mismo sucede con el verbo '*ubicar*' el cual denota a situar o instalar algo en determinado espacio o lugar. Sin embargo, por la situación comunicativa, los estudiantes conocen los valores de esos dos verbos.

Como se evidencia en esa parte, el docente utiliza un total de **siete preguntas retóricas** (*¿Estamos claros?, ¿Recuerdan los libros de Róger Matus Lazo?, ¿Qué nombre tiene el comandante?, ¿Qué nombre recibe la persona que se tropezó con la piedra?, ¿Qué le pasó a Juanito?, ¿Cuándo fue a visitar a su abuela?, ¿Cuál es el mensaje de ese cuento?*). La utilización de este tipo de preguntas le permite al profesor reforzar o reafirmar su propio punto de vista, al mismo tiempo que incentiva a los estudiantes a reflexionar, asimismo

intenta persuadirlos para que estos compartan su opinión en cuanto a que la enseñanza en el nivel secundario es superficial, según el maestro, no se les enseña a los discentes cómo aplicar debidamente el nivel crítico y el nivel inferencial, así lo refuerza cuando afirma: *En la secundaria, los chavalos se quedan solo en el nivel literal*. Por consiguiente, el profesor intenta motivar a sus estudiantes para que integren un cambio en su conducta, es decir, no solo quedarse en un nivel literal, sino además profundizar en los tres niveles de comprensión lectora para entender el texto en toda su magnitud.

La secuencia de preguntas y respuestas es muy común en el desarrollo de la clase, es el momento clímax del proceso de enseñanza y aprendizaje. Así, en el desenlace del docente en estudio se presentan diferentes tipos de preguntas:

P: **¿Estoy entrando a...?**

A7: Al nivel inferencial.

P: Muy bien, al nivel inferencial. Sí yo le pregunto al muchacho **¿Qué piensa acerca del comportamiento del personaje? ¿En qué nivel estoy?**

XX: En el nivel crítico.

P: Muy bien, porque ya le estoy pidiendo que emita, juicio, valores y que emita críticas al comportamiento del personaje, pero **¿en la secundaria solo nos quedábamos...?** (señala a la pizarra).

XX: En el nivel literal.

En este acto de habla es del tipo **directivo- asertivo** la primera pregunta se clasifica como **pregunta de frase incompleta** *¿Estoy entrando a...?* Luego se presentan **dos preguntas totales** *¿Qué piensa acerca del comportamiento del personaje? ¿En qué nivel estoy?* Y luego realiza otra **pregunta de frase incompleta** *¿En la secundaria solo nos quedábamos...?* Este diálogo que suscita el profesor permite la estimulación hacia la reflexión, pues por medio de este abanico de preguntas el docente explora los saberes. Sin embargo, los alumnos se quedan en un nivel superficial del aprendizaje, es decir, la tendencia es la repetición del contenido, lo cual se evidencia en la reproducción de enunciados mínimos por parte de los estudiantes.

En el siguiente acto de habla el docente utiliza como recurso didáctico la pizarra y se apoya del poema *Lo fatal* del poeta Rubén Darío para explicar los niveles de comprensión lectora:

Para dar un ejemplo de los niveles de comprensión lectora yo les **puse** (escribí) este poema, en realidad se me olvido el poema. Yo sabía que algo se me estaba olvidando en el cubículo, pero no recordaba qué, era el poema que les iba a **poner**, pero como me lo sé de memoria. Esa es una suerte saberse de memoria las cosas, **yo lo puse** ahí (lo escribió en la pizarra). No sé si las comas están bien puestas, pero ahí está el sentido del asunto, porque a veces las comas en la poesía, es otra cosa, es otra cosa. A

ver, desde el punto de vista literario **¿Qué nos dice el texto desde el punto de vista literal?** [silencio de 5 segundos]. Lo pueden leer, aunque estoy seguro que se lo saben de memoria ¿Qué nos dice desde el punto de vista literal, que nos dice la primera estrofa del poema Lo fatal de Rubén Darío? ¿Por qué Rubén dice que el árbol y la piedra son dichosas?

XX: Porque no sienten dolor.

P: ¿Eso está ahí o no está ahí?

XX: Sí.

En consecuencia, con el análisis se evidencia que el docente recurre, en el desarrollo de la clase, a actos de habla asertivos y directivos, debido a que es la secuencia del momento crucial de la clase, el profesor enfatiza más en la comunicación en el aula y para esto recurre a las preguntas y las afirmaciones.

El primer acto de habla de este diálogo es **asertivo**, el docente **anuncia** que trabajarán con un poema para aplicar los niveles de comprensión lectora. Por consiguiente, se desataca el uso del verbo '*poner*', el que se emplea en tres ocasiones. Este verbo significa en una definición general: '*situar a alguien o algo en el lugar adecuado*', sin embargo, en la primera parte el profesor lo utiliza en la primera persona del singular del pretérito (yo les puse) y se presenta con un significado distinto al general: *Para dar un ejemplo de los niveles de comprensión lectora yo les puse este poema*, lo que realmente el docente intenta expresar es que él les **escribió** el poema en la pizarra, esto es lo que se observó *in situ*. Para el maestro hay una equivalencia entre poner – escribir, pues se entiende que un poema no se puede poner en la pizarra, pues la pizarra sirve básicamente para escribir.

De igual manera sucede con la segunda vez que utiliza ese verbo en su discurso: *era el poema que les iba a poner* en este caso el verbo está utilizado en infinitivo y tiene el mismo significado pragmático que el anterior (escribir o asignar). Seguidamente, la última ocasión que lo utiliza: *yo lo puse ahí* en realidad lo que intenta transmitir es que él lo escribió en la pizarra. En esta primera sesión, es la segunda vez que el docente en estudio utiliza los verbos con significados diferentes a lo que realmente significan, lo que denota un uso coloquial de la lengua, por parte del profesor.

Otro enunciado que hay que destacar en este acto de habla, es la manera de cómo el docente atenúa su discurso cuando reconoce que tiene fallas en la memoria cuando afirma: *en realidad se me olvidó el poema*, reconoce que ha cometido un error acerca de sus limitaciones, esto es, olvidar la evidencia o texto de apoyo en su oficina. Él asume un error

que, si bien es cierto, afecta su imagen positiva, por la autoridad que le es dada por la institución o el academicismo, pero genera un ambiente de confianza al mostrar de manera implícita que él como profesor también tiene fallas, esta aparente humildad al reconocer una limitación crea cercanía en su discurso. Sin embargo, se aleja nuevamente cuando manifiesta: *Yo sabía que algo se me estaba olvidando en el cubículo, pero no recordaba qué, era el poema que les iba a poner, pero como me lo sé de memoria. Esa es una suerte saberse de memoria las cosas.* En esta parte se contradice en cuanto a sus actos, pues en un principio reconoce con un acto de humildad, pero después se muestra como una persona soberbia (en la parte subrayada) implícitamente esto se entiende que al final no necesita del poema porque él tiene buena memoria, con lo que consecuentemente, deja ante la mirada de los estudiantes una imagen negativa, aunque posteriormente, intenta atenuar su discurso cuando asume que los estudiantes también se saben el poema de memoria: *aunque estoy seguro que se lo saben de memoria.*

Otro elemento que se destaca es la omisión de información por parte del docente cuando afirma: *porque a veces las comas en la poesía, es otra cosa, es otra cosa.* Se repite dos veces 'otra cosa'. El sustantivo 'cosa' es muy ambiguo debido a que puede interpretarse de muchas maneras y se evidencia que el docente no ahonda en la explicación acerca del significado que tiene la coma en la poesía y tampoco se aprecia interés por parte de los estudiantes en saberlo, ya que no se presenta ninguna pregunta por parte de los discentes al respecto.

Seguidamente se presentan un acto de **habla directivo** cuando realiza cuatro tipos de **preguntas**: las primeras tres son evaluativas, en la primera: *¿Qué nos dice el texto desde el punto de vista literal?* En la cual se nota un silencio en el aula de más de cinco segundos, al no obtener respuesta, el docente emite dos preguntas más del mismo tipo: *¿Qué nos dice desde el punto de vista literal, qué nos dice la primera estrofa del poema Lo fatal de Rubén Darío?* *¿Por qué Rubén dice que el árbol y la piedra son dichosas?* La utilización de estas interrogaciones activa la participación de más de un estudiante cuando estos afirman: *XX: Porque no sienten dolor.* Seguidamente se muestra una aceptación implícita por parte del docente cuando emite una pregunta cerrada *¿Eso está ahí o no está ahí?* Se aprecia que cuando no se obtiene respuesta inmediata el docente cambia las preguntas hasta conseguir activar la participación de los discentes.

El uso de deícticos y la experiencia personal como recurso discursivo en el aula

En el segundo discurso grabado del docente B se evidenció de manera significativa la inclusión de las experiencias personales como una estrategia que le permitió al profesor relacionar el contenido de la clase con las vivencias o conocimientos previos de los discentes, esto se marcó por medio de los deícticos de persona (yo, nosotros, ustedes) en el ejemplo siguiente:

P: Hablábamos a partir de la relación que yo hago con el poema *Lo fatal* y lo relaciono con Darío me arroja un sentido, pero podemos ir un poco más allá, podemos saltarnos la figura de Darío y tratar de **comprenderlo** (el poema) a partir de lo que nosotros hemos sentido, nosotros hemos experimentado, el caso que yo les pongo con mi hijo es también un caso de inferencia ¿Por qué? Porque hay algo aquí que el niño no puede comprender, hay algo aquí que un niño no puede comprender. Yo no sé si ustedes recuerdan el primer momento cuando despertaron a la conciencia y descubrieron que se iba a morir **¿Recuerdan ustedes eso? ¿Recuerdan esa experiencia?** Yo si recuerdo que en un momento de mi vida siendo muy joven, no, muy joven, pero ya apto para comprender eso, descubrí que las personas que me rodeaban, incluyéndome a mi mismo, **nos** íbamos a morir y cuando descubrimos eso **nos sentimos** atormentados// porque descubrimos que la vida no es eterna, eso es doloroso. **Nosotros** ahora lo aceptamos, sabemos que la vida es perecedera, pero un niño **¿Cómo puede entender eso un niño?** Cuando mi hijo lo comprendió lloró, lo mismo me pasó a mi. Cuando yo comprendí que mis padres se iban a morir y que todos los que me rodeaban se iban a morir, **me atacé en llanto**, porque noooo, es decir, nadie **nos** dice de cuando nacemos, no venimos con ese chip integrado, es algo que descubrimos por medio de la vida consciente ¿Estamos claros? **Entonces ahí estamos haciendo un ejercicio de inferencia.**

P: Entonces **¿por qué Darío compara al ser vivo con el árbol?** El árbol apenas siente, pero no es consciente de su existencia **¿y la piedra?** Totalmente no experimenta, sensación, no experimenta dolor, no existe la piedra. Existe porque nosotros la vemos, la tocamos, **se la tiramos a una persona y le rajamos la cabeza.**

XX: Risas

P: Pero no existe por ella misma ¿Estamos claro? Ella no sabe que existe, por lo tanto, nosotros podemos agarrar la piedra y tirarla contra la pared porque no va a experimentar dolor ¿Estamos claro?

En este **acto de habla asertivo – directivo** hay una secuencia de **afirmaciones y preguntas**. En primera instancia, el docente utiliza el poema *Lo fatal* del poeta Rubén Darío y lo relaciona con la vida del escritor y con las vivencias cotidianas de él y sus alumnos para demostrarles una manera de cómo aplicar el nivel de lectura inferencial. Como se dijo anteriormente se destacan en esta parte el uso de los deícticos¹⁰, principalmente, los de persona (nosotros, ustedes, yo, me, mí):

¹⁰ Lyons (1980) define la deíxis como el estudio de la «localización e identificación de personas [deíxis personal], objetos, eventos, procesos y actividades de las que se habla, o a las que se alude, en relación con el contexto espacio-temporal creado y sostenido por la enunciación» (p. 547). Los deícticos personales o de persona son aquellos elementos gramaticales o herramientas con que cuenta la lengua para referirse a alguno de los participantes en el acto de habla.

1. (nosotros) hablábamos a partir de la relación...
2. A partir de lo que nosotros hemos sentido.
3. pero (nosotros) podemos ir un poco más allá...
4. (nosotros) podemos saltarnos la figura de Darío...
5. el caso que yo les pongo con mi hijo
6. Nosotros hemos experimentado.
7. Darío me arroja un sentido.
8. El caso que yo les pongo con mi hijo.
9. Yo no sé si ustedes recuerdan el primer momento cuando despertaron a la conciencia...
10. **¿Recuerdan ustedes eso?**
11. Yo si recuerdo que en un momento de mi vida siendo muy joven...
12. (yo) descubrí que las personas que me rodeaban...
13. incluyéndome a mí mismo
14. nos íbamos a morir.
15. Cuando mi hijo lo comprendió lloró
16. lo mismo me pasó a mí...
17. que todos los que me rodeaban se iban a morir.
18. cuando descubrimos (nosotros) nos sentimos atormentados.
19. Nosotros ahora lo aceptamos...
20. (nosotros) sabemos que la vida es perecedera
21. Cuando yo comprendí que mis padres se iban a morir...
22. todos los que me rodeaban se iban a morir.
23. me ataqué en llanto.
24. nadie nos dice de cuando nacemos
25. no (nosotros)venimos con ese chip integrado
26. es algo que (nosotros) descubrimos por medio de la vida consciente
27. ¿(nosotros) Estamos claros?

A la tabla número 24 se presenta la agrupación de los deícticos de persona identificados en el discurso del docente B.

Tabla N°. 24: Los déicticos presentes en la primera clase del docente B

Estructuras totalizadoras, primera persona del plural (sujeto expresado) nosotros / nos	Estructuras totalizadoras, primera persona del plural (omitido)	Pronombre en primera persona del singular (yo)	Pronombre en primera persona del singular (omitido)	Pronombres posesivos (Mí)	Adjetivo posesivo (Mi)	Pronombre primera persona singular (me)	Pronombre personal segunda persona del plural (ustedes)
<p>A partir de lo que nosotros hemos sentido.</p> <p>Nosotros hemos experimentado.</p> <p>Nosotros ahora lo aceptamos... nos íbamos a morir....</p> <p>cuando descubrimos (nosotros) nos sentimos atormentados.</p> <p>nadie nos dice de cuando nacemos</p> <p>no (nosotros) venimos con ese chip integrado</p> <p>es algo que (nosotros) descubrimos por medio de la vida consciente</p> <p>¿(nosotros) Estamos claros?</p>	<p>(nosotros) hablábamos a partir de la relación...</p> <p>Pero (nosotros) podemos ir un poco más allá...</p> <p>3. (nosotros) podemos saltarnos la figura de Darío...</p> <p>cuando descubrimos (nosotros) nos sentimos atormentados.</p> <p>(nosotros) sabemos que la vida es perecedera</p> <p>nadie nos dice de cuando (nosotros) nacemos</p> <p>no (nosotros) venimos con ese chip integrado</p> <p>es algo que (nosotros) descubrimos por medio de la vida consciente</p> <p>¿(nosotros) Estamos claros?</p>	<p>el caso que yo les pongo con mi hijo...</p> <p>Yo no sé si ustedes recuerdan el primer momento cuando despertaron a la conciencia...</p> <p>Yo si recuerdo que en un momento de mi vida siendo muy joven...</p> <p>Cuando yo comprendí que mis padres se iban a morir...</p>	<p>(yo) descubrí que las personas que me rodeaban ...</p>	<p>incluyéndome a mí mismo...</p> <p>lo mismo me pasó a mí...</p>	<p>Yo si recuerdo que en un momento de mi vida siendo muy joven...</p> <p>Cuando mi hijo lo comprendió lloró</p>	<p>Darío me arroja un sentido.</p> <p>(yo) descubrí que las personas que me rodeaban ...</p> <p>lo mismo me pasó a mí...</p> <p>... que todos los que me rodeaban se iban a morir.</p> <p>Todos los que me rodeaban se iban a morir.</p> <p>me ataqué en llanto.</p>	<p>Yo no sé si ustedes recuerdan el primer momento cuando despertaron a la conciencia a...</p> <p>¿Recuerdan ustedes eso?</p>
6	9	4	1	2	2	6	2

En total se encontró 30 enunciados en los que se evidencia la presencia de deícticos de persona, de estos prevalecieron las *estructuras totalizadoras* estas son las construcciones que se expresan en *primera persona plural (nosotros/nos)*. Estas estructuras pueden poseer el sujeto gramatical expreso u omitido y representado o no por el pronombre personal *nosotros* (Bidot, 2008)¹¹.

En el desarrollo de la clase en el discurso del docente se encontraron un total de **quince** pronombres conjugados en la primera persona del plural, de los cuales cinco son expresados de manera directa '**nosotros**' y diez omitidos, un ejemplo de estos últimos es: (nosotros) ***sabemos*** que la vida es perecedera. “El uso de este tipo de construcciones ofrece una composición total, es decir, el pronombre personal '*nosotros*' sirve para representar al locutor que ocupa un lugar en un colectivo” (Calsamiglia y Tusón 1999, p. 139). Por tanto, el docente usa este plural para incorporarse al grupo, es decir, se incluye en el discurso con el fin de crear empatía con sus interlocutores, esta estrategia le permite crear un ambiente de confianza y cercanía con los alumnos.

En segundo lugar, se encontraron **seis** pronombres conjugados en la primera persona del singular (*me*), este es una forma átona que representa al yo, y designa a la persona que habla, en este caso al profesor. Esta forma es utilizada por el docente con el fin de hablar de sus experiencias personales: *Cuando yo comprendí que mis padres se iban a morir y que todos los que me rodeaban se iban a morir, me atacó en llanto*. El profesor utiliza el '*me*' (pronombre reflexivo) para acentuar la acción o indicar que la acción directamente lo afecta a él. Esta estrategia le permite lograr cercanía con los estudiantes, es una manera de demostrar su parte humanística, y por tanto, con este recurso el docente atenúa su discurso.

Asimismo, esto se refuerza cuando el docente utiliza **cinco** pronombres de la primera persona del singular *yo*. De estos se evidenció uno omitido y cuatro expresos, ejemplo: ***Yo*** si recuerdo que en un momento de mi vida siendo muy joven, no, muy joven, pero ya apto para comprender eso, ***descubrí*** que las personas que me rodeaban, incluyéndome a mí mismo, nos íbamos a morir. Este pronombre personal designa a la persona que habla y se relaciona con la

¹¹ Bidot Martínez, Irina La desfocalización del centro deíctico personal a través de la segunda persona del singular Boletín de Lingüística, vol. XX, núm. 30, julio-diciembre, 2008, pp. 62-87 Universidad Central de Venezuela Caracas, Venezuela. <https://www.redalyc.org/pdf/347/34703004.pdf>

manifestación de la subjetividad en el discurso. Como se mencionó anteriormente, solo se presentó un único uso del pronombre de la primera persona del singular omitido en el verbo 'descubrí', en este caso el referente es posible de inferir debido a que ha sido nombrado anteriormente en el discurso; el conocimiento mutuo de los interlocutores o la semántica de la oración no permite interpretaciones ambiguas. Con el uso de estos recursos el docente crea un clima de confianza en el aula, además, esta estrategia discursiva le permite activar el interés a partir de la evocación de las emociones.

Seguidamente, se evidencia el uso del adjetivo átono 'mi' en dos ocasiones: *Yo si recuerdo que en un momento de mi vida siendo muy joven... / Cuando mi hijo lo comprendió lloró.* Este adjetivo está ante puesto al nombre En el primer caso, el adjetivo es utilizado con el fin de evocar pertenencia (mi vida), por el contrario, en el segundo caso evidencia una correspondencia, es decir, hay una relación de parentesco (mi hijo) o vínculo social.

Por último, se evidenciaron dos usos del pronombre en segunda persona del plural (usted): *Yo no sé si ustedes recuerdan el primer momento cuando despertaron a la conciencia.../ ¿Recuerdan ustedes eso?* El uso de ese deíctico se caracteriza por ser el resultado de una relación asimétrica en la que el docente es el que tiene el control de la interacción, este pronombre engloba al grupo de estudiantes; y normalmente los discentes se dirigen al profesor con el pronombre usted, quien recibe en esta forma el trato de respeto. Ello se debe a que en Nicaragua se emplea este pronombre personal como forma de tratamiento en relaciones sociales verticales (de menor a mayor) marcadas por la distancia entre sus interlocutores, lo cual se determina por factores como el grado de respeto: entre desconocidos o pocos conocidos (usted), la edad (del niño al adulto), parentesco (hijo-padre), ocupación (empleado-jefe), profesión (paciente-médico, alumno-docente), entre otros. De manera que el uso de usted es común en las aulas nicaragüenses esa colectividad en situaciones asimétricas marca o indica que existe una relación de respeto.

Por otro parte, pasando al análisis del segundo enunciado, de esta parte del diálogo, se clasifica como un **acto de habla directivo**:

Entonces **¿Por qué Darío compara al ser vivo con el árbol?** El árbol apenas siente, pero no es consciente de su existencia **¿y la piedra?** Totalmente no experimenta, sensación, no experimenta

dolor, no existe la piedra. Existe porque nosotros la vemos, la tocamos, **se la tiramos a una persona y le rajamos la cabeza.**

En este acto de habla se presenta en primera instancia, el marcador discursivo '*entonces*' cuyo significado pragmático o contextual significa: en ese caso, por tanto, o siendo así. Es un continuador del discurso. Seguido se presenta **dos preguntas retóricas**, el docente no da espacio de respuestas, estas son formuladas con un fin reflexivo: *¿Por qué Darío compara al ser vivo con el árbol? El árbol apenas siente, pero no es consciente de su existencia ¿y la piedra? Totalmente no experimenta...* En este acto de habla se resalta el uso del lenguaje coloquial por parte del docente cuando afirma: *se la tiramos a una persona y le rajamos la cabeza.* Para decir que la piedra es tangible. Esta estrategia discursiva le permite al docente crear un ambiente afable, el docente es capaz de percibir cierta tensión en el grupo o aburrimiento, por tanto, esto lo motiva a recurrir a una frase coloquial que le permita “romper el hielo”.

Como se ha venido mencionando el docente recurre mucho a la intertextualidad del poema *Lo fatal* para explicar los niveles de comprensión lectora, en el siguiente **acto de habla asertivo-directivo** se evidencia esta estrategia:

P: El dolor de la pérdida de un ser querido, el dolor de “ser y no ser y ser sin rumbo cierto” ¿Ahí qué nos está diciendo Darío? En realidad, el dolor es no saber hacia dónde vamos y por eso dice: “ser y no ser y ser sin rumbo cierto, y sufrir por la vida, y por la muerte y por lo que apenas sospechamos y la carne que atenta con sus frescos racimos y la tumba que aguarda con sus fúnebres ramos ¿y no saber a dónde vamos...?”

XX: Ni de dónde venimos.

X9: Yo pienso que él (el poeta) refleja en esa parte, de cuando uno pierde a un ser querido, en ese momento se siente como que se terminó todo, como que uno no sabe si va a poder seguir con su vida, sino que él se siente estancado.

P: Así es, este tipo de reflexión vienen de esas pérdidas irreversibles, pero también vienen de... ¿Cómo dice...?

X8: Sujey.

P: Como dice Sujey y como dice René vienen de dudas de crisis existenciales que nosotros las tenemos, cuando decimos: ¿Por qué me pasa esto a mí? Si yo voy todos los días a la iglesia, me confieso, doy mi diezmo ¿Por qué me pasa eso a mí? Son las preguntas que hacía Job ¿Recuerdan a Job?

XX: Sí.

En esta parte, se muestra la complicidad o conocimiento de situaciones compartidas entre docente y alumno, es claro que los estudiantes conocen el poema, lo cual se evidencia cuando los estudiantes completan la **pregunta de frase incompleta** *¿y no saber a dónde vamos?...*

Tanto el docente como los alumnos coinciden en ideas y opiniones lo que denota cooperación en el discurso. Por tanto, se muestra que en la participación de ambos actores hay un valor preponderante en la construcción del proceso enseñanza y aprendizaje en el intercambio comunicativo en el aula de clase.

Otro elemento que se destaca en este diálogo es la cercanía que muestra el docente en los dos **actos de habla declarativos** cuando el docente llama a los estudiantes por su nombre. El acto de nombrar crea empatía entre los interlocutores y transfiere una imagen positiva en el estudiante. Este detalle de llamar a los alumnos por su nombre provoca en estos un efecto psicológico gratificante, pues los hace sentir importantes y valorados, establece un puente de confianza y vuelve a los discentes más receptivos. Por tanto, conlleva una alta emotividad. El nombre propio es la principal señal de identidad. El hecho de llamar por el nombre a los alumnos le permite al docente despertar la empatía de forma casi inmediata.

En este último enunciado se evidenciaron **dos preguntas retóricas** y **una cerrada**, ya se ha mencionado con anterioridad el fin con el que docente utiliza las primeras, en cambio en la última (*¿Recuerdan a Job?*) llama la atención de cómo el docente utiliza como estrategia la intertextualidad, en este caso se refiere al personaje bíblico de Job¹² con lo que intenta hacer parte de su discurso a los discentes y lograr así que estos se identifiquen con lo que menciona y compartan el sentimiento, por tanto el docente recurre a la emotividad.

Finalmente, en el desarrollo de la clase del docente B se muestra como el profesor promueve la participación de los estudiantes por medio de **un acto de habla directivo – asertivo**:

P: ¿Cuál sería el mensaje de Darío? No lo quiero decir yo ¿Cuál sería el mensaje? ¿El mensaje de Darío? (Silencia de 5 segundos). No importa que se equivoquen cada quien puede tener su propio mensaje porque cada quien hace suyo la interpretación del poema. Esa es una característica de la poesía que cada quien hace suya la interpretación

X10: El poema habla, de la piedra, del árbol, del porque yo estoy pasando esto en este momento, es un dolor inexplicable, él no sabe qué hacer en ese momento.

P. Así es, ¿alguien más?

X12: Profe, es que el dolor del alma, supera cualquier dolor: físico, emocional, de lo que sea, es un dolor profundo uno no sabe qué es lo que le duele por eso uno dice Lo fatal, porque es la pérdida de algo inexplicable o es algo inexplicable o es algo que te espera, que va a llegar en cualquier momento,

¹² Job es un personaje bíblico, él es sometido a una opresiva y gran prueba establecida por un ángel caído (Satanás), con autorización de Dios, mas ante las dificultades logra demostrar su fidelidad a Dios.

eso es lo que a vos te llena de incertidumbre, de pesadumbre y por eso le llama Lo fatal. Porque todos pasamos por eso.

P: Muy bien, Muy bien. Así es, todos lo experimentamos, nadie es inmune.

En la primera parte de este acto de habla, el docente expresa **tres veces** la misma **pregunta evaluativa**: *¿Cuál sería el mensaje de Darío?*, luego expresa: *No lo quiero decir yo*, con lo que se infiere que él conoce la respuesta, pero no quiere darla él sino que intenta evaluar si los estudiantes han llenado la competencia de cómo aplicar el nivel inferencial del texto. La frase: *No importa que se equivoquen cada quien puede tener su propio mensaje porque cada quien hace suyo la interpretación del poema*. En la primera parte (no importa que se equivoquen) es expresada a partir de los cinco segundos de silencio y la reiteración de la misma pregunta, con lo cual se muestra que los estudiantes no quieren participar, sin embargo, el profesor busca la manera de lograr acercamiento e incentivar el diálogo en el aula.

Por consiguiente, la relación de poder en el aula está bien marcada en ese momento de la clase, la cohibición por parte de los discentes, evidenciada en la falta de interacción, afianza la relación de poder, en donde el docente es el que maneja la enseñanza y controla la participación en el aula, sin embargo, el docente asume una estrategia discursiva que le permita al estudiante expresarse de manera abierta, para esto el docente amenora su imagen de controlador en el aula cuando afirma: *'no importa que se equivoquen'*. Ambos actores tienen claro su papel en la interacción, sin embargo, el docente promueve la participación en el aula con el interés de lograr el intercambio comunicativo y evaluar si los estudiantes han llenado las competencias de esta sesión, esto es, si son aptos para aplicar el nivel inferencial en el poema en estudio.

Análisis del cierre de la clase del profesor B

A continuación, se presentan las estrategias discursivas que utiliza el docente B para cerrar esta primera sesión, en primer lugar, se evaluará la estructura de la clase y luego se procede a analizar los actos de habla y los tipos de preguntas:

P: Para terminar, si quieren profundizar más en la vida de Darío, hay un libro que les recomiendo que se llama *La dramática vida de Rubén Darío* de Edelberto Torres, ese es un libro que nos sirve para comprender realmente a este hombre, pues, que en realidad le dejamos caer sobre sus hombros un gran peso más grande que este país, porque en él están puestas nuestras esperanzas, si conocemos sus obras nos vamos a dar cuenta de que no es tan cierto cuando se dice que fue borracho y mujeriego. Ok, ¿preguntas sobre los niveles?

X 15: ¿Cómo dijo que se llama el autor del libro?

P: Edelberto Torres, se llama, es una persona que se dedicó a investigar toda la vida de Rubén Darío precisamente para contrarrestar, no, todas estas ideas de la vida de Darío: Darío es borracho, Darío es mujeriego, que no es tan cierto como se cree ¿Están claros acerca lo de los niveles de comprensión lectora?

XX: Sí

P: Muy bien, ya está el material en la fotocopidora, el próximo material es el párrafo ¿El libro *El Guardián entre el Centeno* ya lo tienen todos?

XX: Sí

P: Yo les había dicho que hoy era el último día..., para el próximo día de ese libro vamos a leer los primeros 6 capítulos, vamos empezar los primeros comentarios sobre el libro, no, para que ya vayamos identificando temas para nuestro ensayo y no lo estemos haciendo en último momento. Entonces, para el siguiente día leer el material sobre el párrafo y leer los primeros 6 capítulos del libro *El guardián en el centeno*, esos primeros 6 capítulos ustedes van a aplicar los niveles de comprensión lectora, eso es lo que vamos a comentar: nivel crítico, nivel inferencial y nivel literal, ¿Estamos claros?, bueno, sino hay ninguna pregunta nos vemos el siguiente día.

El primer **acto de habla** se clasifica como **asertivo**, es una **afirmación** que inicia con un marcador discursivo que denota el cierre de la sesión de clase: *para terminar*, el cual tiene la función de organizar el discurso que marca la conclusión de la actividad pedagógica. Con esto se evidencia que el docente tiene bien marcada la organización de su discurso, por tanto, nos hallamos ante una forma de comunicación conscientemente planeada en la que el cierre está señalado por un final cronológico de la secuencia de los hechos relatados, es decir del contenido de la clase.

Seguidamente, el docente realiza la recomendación de la lectura de un libro: *La dramática vida de Rubén Darío* de Edelberto Torres. El docente lo hace debido a que notó que los estudiantes tienen desinformación acerca de la vida del poeta Rubén Darío y aunque no es parte del programa de la asignatura, la lectura del libro en mención, se infiere que el docente considera relevante que los estudiantes desmitifiquen acerca de la vida del poeta (que era mujeriego y borracho), esto muestra a un profesor humanista que considera que los estudiantes deben de tener un conocimiento integral, por tanto, deben contar con información más asertiva que les permita consolidar sus conocimiento acerca de la vida y obra del poeta cuando afirma: *si conocemos sus obras no vamos a dar cuenta de que no es tan cierto cuando se dice que fue borracho y mujeriego.*

Además, en el enunciado: *dejamos caer sobre sus hombros un gran peso más grande que este país, porque en él están puestas nuestras esperanzas* se evidencian el uso de una metáfora lexicalizada en la expresión '*dejar caer un peso*'

El significado en esta metáfora tiene un sentido diferente al habitual, no es cierto que se puede *dejar caer un peso* sobre los hombros de Darío (poeta ya fallecido) *más grande que el país*. Tampoco es cierto que las esperanzas del país estén puestas en un poeta. El objetivo que persigue el docente al utilizar esta expresión más bien es sugerir una comparación (el peso es más grande que el país) o concepto distinto con el que existe una semejanza. Con esta estrategia discursiva lo que se hace entonces es identificar un concepto real (dejar caer un peso) con otro imaginario (el peso es más grande que el país) para así lograr persuadir a su audiencia. Además, el maestro recurre a esta expresión con el fin de hacerla más llamativa, es una manera de apelar el interés por la lectura del libro en mención (*Dramática vida de Rubén Darío*) Comedido que logra de manera efectiva cuando la estudiante X15 pregunta nuevamente por el nombre del libro.

Siguiendo con el análisis, se aprecia otro momento que indica el cierre de la clase del docente B cuando emite **un acto de habla directivo en una pregunta total o cerrada**: *¿Están claros acerca lo de los niveles de comprensión lectora?* Una vez que los estudiantes contestan afirmativamente procede al otro momento que indica el cierre, se presenta **en el acto de habla asertivo** cuando emite **dos anuncios**: *ya está el material en la fotocopidora, el próximo material es el párrafo* seguido de **un acto de habla directivo en la pregunta total**: *¿El libro El Guardián en el centeno ya lo tienen todos?*

Finalmente, realiza **un acto de habla declarativo** cuando procede a dar las **asignaciones** para la próxima sesión:

Para el próximo día de ese libro vamos a leer los primeros seis capítulos, vamos a empezar los primeros comentarios sobre el libro, no, para que ya vayamos identificando temas para nuestro ensayo y no lo estemos haciendo en último momento. Entonces, para el siguiente día leer el material sobre el párrafo y leer los primeros 6 capítulos del libro *El guardián en el centeno*, esos primeros 6 capítulos ustedes van a aplicar los niveles de comprensión lectora, eso es lo que vamos a comentar.

Se orientan dos asignaciones: en primer lugar, leer los primeros seis capítulos del libro y en segundo; leer el material sobre el párrafo. Se resalta en este acto de habla los verbos conjugados en la primera persona del plural (vamos, vayamos, estemos) y el deíctico de persona 'nosotros' y el pronombre posesivo 'nuestro' como se ha mencionado en otras partes

del análisis, estos persiguen atenuar el discurso del docente, aminorar la imagen de autoridad y crear un ambiente de cercanía y confianza, por ejemplo, no es cierto que el profesor vaya a seleccionar su tema para elaborar un ensayo cuando afirma: *para que ya vayamos identificando temas para nuestro ensayo y no lo estemos haciendo en último momento*. Es claro que la elaboración del ensayo es tarea que les corresponde a los estudiantes, sin embargo, él se incluye con el fin de no parecer autoritario.

Finalmente, el docente realiza **un acto de habla expresivo - directivo** cuando realiza **una pregunta retórica y una frase de despedida**: *¿Estamos claros?, bueno, sino hay ninguna pregunta nos vemos el siguiente día*.

La estructura del cierre de esta primera sesión del profesor B se organiza de la manera siguiente:

Resumen del cierre de la primera sesión del profesor B

En esta primera sesión se siguió la siguiente secuencia:
--

- | |
|--|
| <ol style="list-style-type: none">1. Recomendación acerca de la lectura del libro <i>La dramática vida de Rubén Darío</i> de Edelberto Torres.2. Pregunta evaluativa / cerrada acerca de si están claros sobre los niveles de comprensión lectora.3. El docente orientó actividades para la próxima clase: Ubicación de donde encontrar el material de estudio y la lectura del tema de la próxima sesión (El párrafo) y la lectura de los primeros 6 capítulos del libro <i>El Guardián en el centeno</i> en los que se aplicarán las competencias dadas en esta sesión (los niveles de comprensión lectora).4. Despedida del docente por medio de un acto de habla expresivo: <i>Nos vemos el siguiente día</i>.5. Y por último, algunos de los estudiantes se retiran del aula. |
|--|

Tabla N°.25: Actos de habla presentes en la segunda clase del profesor B

A continuación, se presenta el resumen de los actos de habla y los tipos de preguntas emitidas por el docente en la segunda sesión del docente B:

Actos de habla	Subcategorías de los actos de habla	Número de actos encontrados en la <u>Introducción</u>	Número de actos encontrados en la <u>Desarrollo</u>	Número de actos encontrados en la <u>Conclusión</u>	Subtotal	Porcentaje
Actos de habla directivos	Preguntar - responder	9	49	3	61	78%
Acto de habla asertivo	Afirmar	2	2	1	5	6%
	Anunciar	2	2		4	5%
Acto de habla directivo - declarativo	Solicitar-acordar	0	1		1	1%
	Nombrar	0	2		2	4%
Acto de habla declarativo	Acordar	1	1		2	4%
	Asignar	1	0	0	1	1%
Acto de habla compromisorio - directivo	Preguntar-aceptar	0	1	0	1	1%
Acto de habla expresivo - directivo	Afirmar - acordar	0	0	1	1	1%
Total		15	58	5	79	100%

En la tabla número 25 se presenta el resumen de los actos de habla emitidos en la primera sesión de clase del docente B. Como se puede apreciar, se identificó un total de 79 actos de habla, de estos, la mayoría (78%) fueron corresponden a los **directivos – aseverativos**, en la frecuencia de preguntas – respuesta. Con lo cual se evidencia que el docente promueve el diálogo en el aula, la mayoría de estos actos fueron emitidos en el desarrollo de la clase, es decir, en el momento en que se promueve más la interacción entre docente – estudiantes para desarrollar las unidades didácticas o contenidos de la clase.

En segundo lugar, prevalecieron los actos de habla asertivos (8%), según los verbos performativos subdivididos en anuncios y afirmaciones, ambos fueron utilizados por el docente con el fin de enfatizar la exposición del tema, por lo tanto, les facilitó a los estudiantes ir vinculando la información nueva con la preconcebida. Por consiguiente, el profesor utilizó la información y los anuncios durante el proceso como una estrategia

discursiva que le permitió mantener la progresión del tema (los niveles de comprensión lectora), y a la vez, se constató que mantuvo las expectativas de los estudiantes en el tema en estudio.

En tercer lugar, se identificaron los actos de habla combinados, la suma de los porcentajes equivale al 7%, estos son los actos de habla directivo – declarativo, acto de habla asertivo-directivo y acto de habla compromisorio – directivos. Estas tres combinaciones se encontraron compuestos con los directivos (las preguntas) lo cual indica que esta estrategia discursiva utilizada por el docente estimuló el diálogo (pregunta – respuesta -feedback¹³) debido a que aportó en la construcción del conocimiento o el aprendizaje de una forma progresiva. En el caso de los actos de habla expresivo – directivo se presentó por medio de los verbos: *acceder* y *aceptar*. Con este tipo de actos de habla, el docente aumenta su imagen positiva al utilizar los marcadores discursivos: *correcto*, *muy bien* los que se encontraron un total de 11 (7 *muy bien* y 4 *correcto*) con estos marcadores, el docente brinda un juicio valorativo positivo el que indica que la respuesta es válida y aceptable, tal como se evidencia en los ejemplos siguientes:

P: Es una consecuencia, no. Esa es una consecuencia de no tener... ¿Qué?

A1: Inteligencia emocional.

P: **Correcto**, la persona que no tiene inteligencia emocional es la persona que se molesta con facilidad, por lo tanto, ahí es una consecuencia de lo que se está diciendo. En el siguiente enunciado: “Por el contrario”, ¿Qué se hace ahí?

XX: Contradicción.

El uso de esos marcadores sirve de motivación a los discentes y los incentiva para seguir participando, por tanto, son una contribución importante para promover el diálogo en el aula.

¹³ Capacidad de un emisor para recoger reacciones de los receptores y modificar su mensaje, de acuerdo con lo recogido. En el ámbito educativo esta se entiende como aquella donde el profesor o profesora mantiene una comunicación de carácter circular, en la cual las respuestas de los alumnos o alumnas van generando los nuevos mensajes del discurso y viceversa.

16.2 Las preguntas en la segunda sesión del docente B

A continuación se presentan las preguntas que se identificaron en la primera sesión del docente B:

Tabla N°.26: Las preguntas en la segunda sesión del docente B

Tipos de preguntas realizadas por el docente	Número	Porcentaje
Preguntas retóricas	45	51%
Preguntas totales o cerradas	16	18%
Preguntas parciales	14	16%
Preguntas evaluativas	5	6%
Preguntas frases incompletas	3	3%
Preguntas indirectas	3	3%
Preguntas de información	3	3%
Total	89	100%

En la tabla N° 26 corresponden a las preguntas emitidas por el docente B. En esta primera sesión se identificaron 89 preguntas en las que predominaron las retóricas con el 50%, este tipo de interrogantes fueron utilizadas por el docente no para generar interacción, debido a que el docente no habilitó espacio para participación a los estudiantes, sino para focalizar la temática abordada (los niveles de comprensión lectora) y mantener la atención de los estudiantes.

En segundo lugar, resaltaron las preguntas totales o cerradas con el 18%. En este tipo de preguntas incluyen toda la información de la frase y las respuestas son cerradas (sí o no). Estas preguntas ofrecen un marco limitado de opciones, por consiguiente, cuando son utilizadas por el docente en el aula significa que él busca que los estudiantes confirmen lo que él ha mencionado. Así, no se evidencia que sean preguntas que promuevan la reflexión o activen el aprendizaje profundo, por tanto, se quedan en un nivel superficial del aprendizaje.

En tercer lugar, el 16% de las preguntas corresponden a las parciales, igual que las totales, estas no ofrecen o aportan en el nivel el aprendizaje debido a que la respuesta es limitada, así se muestra en el ejemplo siguiente:

P: ¿Cuál es la consecuencia de las acciones del cuento Caperucita Roja? Su madre le da comida en una canasta ¿Para qué?

XX: Para que le lleve a la abuelita. (Línea 144 - 146)

En cuarto lugar, se encontró que el 6% de las preguntas utilizadas por el docente B equivalen a las evaluativas, estas preguntas el docente las implementó una vez que había terminado de desarrollar una idea central con el fin de evaluar como si los estudiantes se estaban apropiando del contenido de la clase, tal como se muestra en este ejemplo:

P: Hay un sentido oculto detrás del texto [El poema Lo fatal] ¿Cuál es?

A9: Darío, escribió ese poema cuando estaba en un tiempo de sufrimiento y él hizo referencia cuando afirma “Dichoso el árbol que es apenas sensitivo, más la piedra dura porque esta ya no siente” talvez porque el sentía dolor y estaba expresándolo cuando afirma “Dichoso el árbol porque él no siente” y talvez sentía bastante dolor.

P: ¿Y si no conocían a Darío?

XX: Risas.

A9: Yo creo que sino conociera a Darío el mismo texto me transmite ese sentimiento.

P: Así es porque cuando aplicamos el nivel inferencial nos permite interpretar el poema... (Líneas 233 - 242)

Este episodio transcurre durante la fase del desarrollo de la clase. Con la primera pregunta el docente incita a los estudiantes para que apliquen el nivel inferencial en el poema de Rubén Darío *Lo fatal*, el estudiante A9 aplica el nivel, pero no logra dar la respuesta esperada por el docente, esto se muestra cuando el profesor utiliza como recurso otra pregunta evaluativa indirecta: *¿Y (pero) si no conocían a Darío?* Con esta pregunta, el profesor amenaza la imagen positiva del estudiante, las risas de todo el grupo reafirman esto, por tanto, se infiere que el estudiante no satisfizo con su respuesta al profesor debido a que el discente ha emitido un juicio personal acerca de lo que él supone que sentía el poeta al escribir el poema. De modo que esto obliga a que el estudiante se autocorrija cuando afirma: *El mismo texto transmite ese sentimiento*. Finalmente, el docente agrega la explicación correspondiente y finaliza enfatizando que es por medio del nivel inferencial que se interpreta un poema.

En el discurso de este docente cada intervención de los estudiantes es seguida por la evaluación o aportación por parte del docente, por tanto, se reafirma la estructura IRF

((iniciación – respuesta – *feedback*)), por consiguiente, a pesar de que el docente se muestra como la autoridad, por su parte, los estudiantes se sienten con la suficiente libertad para interrumpir el discurso del docente, para completar o aportar en la explicación. En consecuencia, se afirma que en esta aula se genera un diálogo que da seguridad y confianza a favor de los procesos de enseñanza y de aprendizaje.

En quinto lugar, se evidenció que el 3% equivale a las preguntas de frases incompletas, las que se utilizaron con la finalidad de asociar una idea o palabra mencionada con anterioridad. Como cualidad de estas preguntas presentan que para que sean respondidas es muy importante que el estudiante conozca la situación de la que se habla tal como se aprecia en el ejemplo siguiente:

Si en el examen yo les pregunto ¿Cuál es el nombre del personaje? Que lo puedo hacer para ver si leyeron la obra ¿Cuál es el nombre del personaje del libro que están leyendo?, esa pregunta ¿es del nivel...?

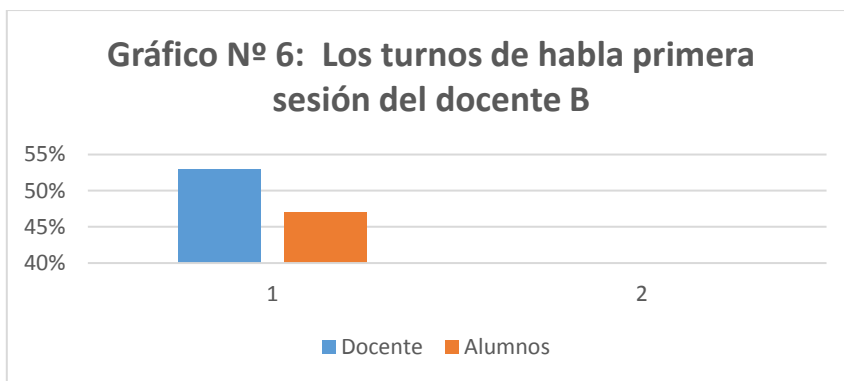
XX: Literal. (Líneas 85 - 88)

El uso de las preguntas frases incompletas, como estrategia discursiva, le permite al docente mantener la atención de los estudiantes, es decir, focaliza para evaluar si los estudiantes siguen lo que el docente manifiesta, si están de acuerdo con lo emitido por locutor.

En sexto lugar, corresponde a las preguntas indirectas con el 3% estas son la que la modalidad de interrogación queda entre dicha, pero que conllevan a una respuesta concreta. Finalmente, se presentan con el mismo 3% las preguntas de información, estas fueron utilizadas por el docente cuando él desconocía la respuesta, es decir, no predeterminaba en su esquema mental qué conocimiento tenían los estudiantes acerca del tema en cuestión, esto es, los niveles de comprensión lectora.

16.3 Los turnos de habla en la segunda sesión de clase del docente B

En el discurso del docente B se encontraron un total de 148 turnos de habla, a continuación, se presenta de manera porcentual en el gráfico siguiente:



Como se evidencia en el gráfico N° 6 se presentaron 78 turnos de habla emitidos por el docente lo que equivale al 53%, en cambio, 70 (47%) fueron emitidos por los alumnos. Esto demuestra un notorio desequilibrio entre el espacio interlocutivo (Calsamiglia y Tusón, 1999) ocupado por el docente quien centra la casi la totalidad de las palabras y del tiempo, así como de los turnos nucleares (Galembeck, 1993), mientras que las palabras y el tiempo que cubre el alumno es significativamente inferior, además la mayoría de sus intervenciones constituyen turnos insertos.

16.4 Análisis de los argumentos en la segunda clase del profesor B

En la segunda clase del docente B se identificaron un total 7 argumentos de los cuales 2 se presentaron en la introducción y 5 en el *desarrollo*. El primer argumento identificado en esta sesión se presenta cuando el docente explica cómo identificar los niveles de comprensión lectora y presenta algunas estrategias para ese fin.

El docente inicia explicando que un texto los enunciados tienen una relación lógica:

Las relaciones lógicas pueden ser de ampliación, de consecuencia, de contradicción, etcétera. Esas son las relaciones lógicas que se establecen. Entonces, veamos el primer párrafo dice: “la inteligencia emocional podría definirse como la capacidad que tiene una persona de manejar, entender, seleccionar y trabajar sus emociones y las de los demás con eficiencia y generando resultados positivos.” ¿Qué relación hay entre ese enunciado que acabamos de leer y el siguiente? “es decir, es la habilidad para gestionar bien las emociones, tanto las propias como las de los demás” ¿Ahí que se hace?

XX: Se amplía información (Líneas 12 - 20)

En este episodio se presenta **un argumento de autoridad**, el docente se apoya en el texto base, el que fue orientado en la clase anterior, como estrategia didáctica para explicar las relaciones lógicas que tienen un texto, así el argumento se estructura de la manera siguiente:

Premisa	Conclusión
<p>Premisa 1: Veamos el primer párrafo dice: “la inteligencia emocional podría definirse como la capacidad que tiene una persona de manejar, entender, seleccionar y trabajar sus emociones y las de los demás con eficiencia y generando resultados positivos.”</p> <p>Premisa 2: “es decir, es la habilidad para gestionar bien las emociones, tanto las propias como las de los demás”.</p>	<p>La inteligencia emocional es la habilidad para controlar las emociones propias y comprender las emociones de los demás.</p>

Este argumento, el profesor se basa en dos premisas que tienen relación directa con la definición de inteligencia emocional, la argumentación sostiene las premisas a partir de la fuente consultada, esto es, el texto que utiliza como instrumento pedagógico. El docente se apoya en el texto con el fin de proyectar determinado proceso de aprendizaje y formación, en este sentido, el texto le sirve de soporte al profesor para que los alumnos logren aplicar la relación lógica que existe entre un enunciado y otro.

Falacias argumentativas

En el desarrollo se encontraron dos falacias argumentativas la primera se presenta cuando el profesor introduce los niveles de comprensión lectora:

P: Hoy vamos a trabajar con los niveles de comprensión lectora, ya estamos cada vez más entrando al texto, a lo que realmente es esta clase, que es una clase de lectura, redacción, comprensión [...] Cuando leemos un texto, hacemos los tres niveles. Claro, hay personas que son más capaces que otras. Hay personas que solo se encuentran en el nivel literal. Hay otras personas que son capaces de pasarse al nivel inferencial y otras que ya se ubican en el nivel crítico ¿Estamos claros? En la secundaria, los chavalos se quedan solo en el nivel literal, esto no se debe a que no sean capaces, sino que la mayor parte de veces lo que nos preguntan en el examen o lo que nos preguntan en los ejercicios de comprensión lectora es solamente (señala la pizarra) solamente del nivel literal ¿Recuerdan los libros de Roger Matus Lazo? Nos dan una lectura y nos preguntan ¿Qué nombre tiene el comandante? ¿Qué nombre recibe la persona que se tropezó con la piedra? ¿Qué le pasó a Juanito, cuando fue a visitar a su abuela? Eso está en el nivel literal, en el nivel literal. Si yo ya le pregunto al muchacho ¿Cuál es el mensaje de ese cuento? ¿Estoy entrando a...?

A7: Al nivel inferencial.

La estructura de la falacia es la siguiente:

Premisa	Conclusión
<p>Premisa 1: En la secundaria, los chavalos se quedan solo en el nivel literal.</p> <p>Premisa 2: En la secundaria en los ejercicios de comprensión lectora solo se evalúa el nivel literal.</p>	<p>Los estudiantes de secundaria aprenden de manera superficial los niveles de comprensión lectora.</p>

Se considera una **falacia del tipo *argumentum ad verecundiam***, la que se comete cuando el protagonista (el profesor) intenta lograr convencer a la audiencia (los alumnos) para que acepten su punto de vista basándose en su autoridad como docente. Por tanto, los estudiantes deben de admitir las premisas de que los estudiantes de secundaria aprenden los niveles de comprensión lectora de manera superficial porque quien emite tal afirmación es el docente, autoridad en el aula.

La segunda falacia que se presenta en este episodio se da cuando el docente menciona a una autoridad (Róger Matus Lazo). La estructura de esta falacia se presenta de la manera siguiente:

¿Recuerdan los libros de Róger Matus Lazo? Nos dan una lectura y nos preguntan ¿Qué nombre tiene el comandante? ¿Qué nombre recibe la persona que se tropezó con la piedra? ¿Qué le pasó a Juanito, cuando fue a visitar a su abuela? Eso está en el nivel literal [...]

Premisa	Conclusión
<p>Premisa 1: Los libros de Róger Matus Lazo presentan solo preguntas vinculadas con el nivel literal.</p> <p>Premisa 2: Las preguntas de los libros de Róger Matus Lazo son preguntas sobre los personajes de la obra.</p>	<p>Los libros de Roger Matus Lazos contienen preguntas que no promueven el nivel inferencial ni el nivel crítico.</p>

Esta episodio se tipifica **como *falacia ad personam***, la cual consiste en ejercer presión sobre la persona que se argumenta, en este particular, el docente menciona al autor de los libros de textos de Lengua y Literatura que son más utilizados en la enseñanza secundaria tanto en colegios públicos como privados, Róger Matus Lazo, de quien el profesor B evalúa la credibilidad de su método de enseñanza en la comprensión lectora cuando promueve como actividades preguntas que quedan en un nivel superficial del aprendizaje tales como: “¿Qué

nombre tiene el comandante? ¿Qué nombre recibe la persona que se tropezó con la piedra? ¿Qué le pasó a Juanito? Por tanto, se considera una falacia porque no es cierto que el autor mencionado proponga de manera literal tales preguntas. Por consiguiente, desacredita al autor cuando cuestiona la forma en la que evalúa los textos por medio de preguntas que se quedan solo en un nivel literal.

Otro argumento identificado en el primer discurso del docente B se categoriza como argumento de analogía:

P: Es el nivel literal, es el nivel literal. También establecemos secuencias que tienen que ver con el orden de los acontecimientos. Ustedes van a ver, en el caso del libro que están leyendo (*El guardián entre centeno*), hay muchas secuencias, no, desde que el personaje toma un comportamiento, hasta queeee, eeeeh, comienza a llevar una serie de acciones que lo encaminan a algo, entonces eso lo sabemos, eeeh, desde el punto de vista literal... (Líneas 126 - 131).

En este episodio el docente relaciona la lectura del libro asignado para el curso (*El guardián entre centeno*¹⁴) con el fin de ejemplificar como se puede aplicar el nivel literal en las secuencias de los personajes. La estructura de este argumento de analogía es la siguiente:

Premisa	Conclusión
<p>Premisa 1: En el nivel literal se establece una secuencia que tiene que ver con el orden de los acontecimientos.</p> <p>Premisa 2: En el libro que están leyendo se presentan secuencias acerca del comportamiento de los personajes.</p> <p>Premisa 3: Las acciones de los personajes de la obra se ubican en el nivel literal.</p>	<p>El nivel literal se aplica cuando se estudian las secuencias de las acciones de los personajes de la obra que están leyendo (<i>Guardián entre centeno</i>).</p>

Este es un **argumento** mediante **analogía** porque el docente parte de la relación o comparación acerca de los conocimientos previos que tienen los estudiantes a partir de la lectura de una obra asignada (*El guardián entre centeno*) para explicar que el nivel literal se presenta cuando se estudia las secuencias de los personajes en determinado texto.

Por otro lado, se evidenció en la transcripción del discurso B otra falacia argumentativa en las líneas de la 131 a la 139:

¹⁴ El programa de la asignatura de Técnicas de Lectura Redacción y Ortografía establece que durante todo el curso se debe leer una obra literaria, la lectura de la obra se asigna desde el primer día de clase y se evalúa en un seminario al finalizar la primera unidad denominada Comprensión Lectora.

¿Todo el mundo ha leído Caperucita Rosa? ¿Verdad?

XX: Roja, Roja (risas) Caperucita Roja.

P: Perdón, Caperucita Roja, es que hay un libro que se llama Caperucita Rosa, eeehh, pero ya es una caperucita muy posmoderna, ¿nooo? Una Caperucita de la ciudad, es un libro de Manlio Argueta. Caperucita son las niñas que en la calle sufren violencia, maltrato y son abusadas, nooo. Entonces esa es la caperucita Rosa, por eso me equivoque.

P: Esta, la Caperucita Roja, ¿Todo el mundo la ha leído?

XX: Sí.

En este parte, el docente intenta explicar el nivel literal partiendo de los conocimientos previos de los estudiantes, para lo cual recurre a un cuento clásico conocido por la mayoría de los discentes: *Caperucita roja* del escrito francés Charles Perrault, sin embargo, el docente se equivoca dos veces con el nombre del libro; primero dice *Caperucita rosa* y luego se justifica añadiendo que su equivocación se debe a la relación o analogía que él hace con el libro de Manlio Argueta y menciona el nombre de *Caperucita roja en la ciudad*, nuevamente comete una falacia debido a que el libro, realmente, se denomina *Caperucita en la zona roja*. Esta falacia se clasifica como un **argumento ad verecundiam** (basado en la autoridad de una fuente), esta se muestra cuando el docente justifica haberse equivocado con *Caperucita rosa* en vez de *Caperucita roja* y luego con *caperucita roja en la ciudad* en vez de *Caperucita en la zona roja*. Por tanto, con estas faltas el profesor afecta su imagen positiva al emitir dos nombres errados de dos obras que son diferentes; la primer nombre que da el docente queda al descubierto por los alumnos, los discentes lo corrigen; mientras tanto en el segundo caso, ningún estudiante lo contradice porque ellos desconocen el libro en mención (*Caperucita en la zona rosa*), este tipo de información errónea deja en evidencia que el docente, en esta parte, carece de humildad para aceptar que se pueden equivocar y en vez de enmendar un error y aceptarlo, por el contrario, se mal justifica. Por tanto, cuando el docente carece de humildad para reconocer un error afecta la capacidad de aprendizaje: quien está aprendiendo necesita conocer y comprender que cuando el maestro se equivoca demuestra que es cuando está en el camino adecuado, por el simple hecho que es de humanos errar.

Otro argumento identificado en el discurso del docente B en la primera sesión se tipifica como **argumento de ejemplo**, esta estrategia discursiva es utilizada por el maestro con el fin de explicar el nivel inferencial, para lo cual retoma un poema del poeta nicaragüense Rubén Darío denominado *Lo fatal*.

P: El nivel inferencial nos permite interpretar el poema, ¿pero si este poema lo lee alguien que nunca ha leído a Darío? A mi hijo por ejemplo le dejaron de tarea memorizar este poema (*Lo fatal*), entonces yo fui donde el profesor y le pregunté para qué, ¿Para qué lo quieren memorizar? Porque si yo le doy a memorizar algo a un alumno debo preguntarle ¿Para qué lo va a hacer? No es que tenemos que potenciar su memoria... ¿y la comprensión? ¿Cómo un niño de 7 años puede memorizar ese poema? ¿Simplemente va a ser como máquina, lo va a leer y ya está? Va llegar al estrado, lo va a decir; pero no lo va a entender, le van a enseñar a hacer muecas, gestos... ¿Pero lo va a entender?

Todos: No.

Profesor: No lo va a entender, entonces mejor que memoricen, aunque sea extenso un poema como *La Sonatina* o como *Margarita de Bayle* y no un poema como *Lo fatal*, porque *un poema como Lo Fatal es más complejo, más profundo que lo entendemos nosotros, pero un niño de 7 años no lo comprende.* (Primera grabación profesor A, líneas 241 - 258)

En este episodio, el profesor ejemplifica como erróneamente en las escuelas se utiliza el modelo educativo tradicionalista cuando le dejan como tarea a los estudiantes memorizar un poema tan complejo como lo es *Lo fatal*, esto sin ningún fin de aprendizaje profundo. La estructura de este argumento mediante ejemplo se presenta a continuación:

Premisas	Conclusión
<p>Premisa 1: En la escuela le dejaron a mi hijo memorizar un poema sin ningún fin didáctico.</p> <p>Premisa 2: No es didáctico memorizar un poema sin comprenderlo.</p> <p>Premisa 3: Un niño de 7 años no debe memorizar un poema complejo que no va entender.</p>	<p>Los niños deben memorizar y analizar poemas acordes a su edad.</p>

A partir del fragmento se observa cómo la explicación dada por el profesor B está elaborada en base a un **argumento de ejemplo** basado en la experiencia personal, debido a que menciona la vivencia que ha tenido con su hijo a los 7 años: “*A mi hijo por ejemplo le dejaron de tarea memorizar este poema (Lo fatal)*” y a partir de allí menciona que para comprender el poema en cuestión se necesita de un grado de madurez para que pueda ser comprendido. Con esto el maestro da a entender que para comprender el nivel de lectura inferencial se necesita tener amplios conocimientos.

Por otra parte, el docente utiliza esta estrategia discursiva para señalar a los estudiantes los errores que se comenten en la enseñanza primaria, problema que se arrastra cuando llegan a la universidad y debido a esto se les es difícil aplicar el nivel inferencial y el nivel crítico porque esta competencia no fue llenada en la primera y segunda etapa escolar en la que no

solo se enseña con los textos incorrectos, no son acordes a la edad, sino que también no se les enseña cómo aplicar los niveles más complejos.

En otra parte del primer discurso del docente B se identificó otro argumento, tipificado como **argumentos ejemplo:**

Profesor: Yo no sé si ustedes recuerdan el primer momento cuando despertaron a la conciencia y descubrieron que se iban a morir ¿Recuerdan ustedes eso? ¿Recuerdan esa experiencia? Yo si la recuerdo que en un momento de mi vida siendo muy joven, no, muy joven, pero ya apto para comprender eso, descubrí que las personas que me rodeaban, incluyéndome a mí mismo, nos íbamos a morir y cuando descubrimos eso nos sentimos atormentados// porque descubrimos que la vida no es eterna, eso es doloroso. Nosotros ahora lo aceptamos, sabemos que la vida es perecedera, pero un niño ¿Cómo puede entender eso un niño? Cuando mi hijo lo comprendió lloró, lo mismo me pasó a mí. Cuando yo comprendí que mis padres se iban a morir y que todos los que me rodeaban se iban a morir, me atacé en llanto, es decir, nadie nos dice de cuando nacemos, no venimos con ese chip integrado, es algo que descubrimos por medio de la vida consciente ¿Estamos claros? Entonces ahí estamos haciendo un ejercicio de inferencia (Primera grabación profesor A, líneas 268 - 281).

En este episodio el profesor aborda el nivel inferencial y lo explica a partir del tema del existencialismo y la muerte presentes en el poema *Lo falta*. Este argumento se tipifica como **argumento mediante ejemplo**, debido a que el docente ejemplifica su experiencia cuando por primera vez pensó en la muerte. La estructura del argumento se presenta a continuación:

Premisas	Conclusión
<p>Premisa (implícita) Premisa 1: Se comprende el tema de la muerte cuando ya se tiene conciencia. Premisa 2: Si una persona tiene conciencia entiende que los humanos son mortales. Hasta la edad adulta se tiene conciencia sobre la muerte. Premisa 3: Cuando se relacionan las experiencias personales con el texto se realizan inferencias.</p>	<p>Los seres humanos hasta que son adultos tienen conciencia que son mortales esta relación entre el texto y la experiencia vivida desarrolla el nivel inferencial.</p>

En este argumento mediante ejemplo, el docente retoma la experiencia que han tenido frente al tema de la muerte él y su hijo, parte de una experiencia existencialista para demostrar cómo se puede llegar al nivel inferencial a partir de una situación vivida, por lo que quiere llegar al nivel de aprendizaje profundo cuando relaciona conocimientos previos.

El último argumento encontrado en el discurso del docente B se clasifica como una falacia esta se presenta en el episodio siguiente:

P: Hay un libro que les recomiendo que se llama *La dramática vida de Rubén Darío* de Edelberto Torres, ese es un libro que nos sirve para comprender realmente a este hombre, pues, que en realidad le dejamos caer sobre sus hombros un gran peso más grande que este país, porque en él están puestas nuestras esperanzas, entonces es injusto que hagamos este tipo de aseveraciones (cuando se dice que Darío era un borracho o mujeriego) si conocemos sus obras no vamos a dar cuenta de que no es tan cierto. Ok, ¿preguntas sobre los niveles? (líneas 453 - 459).

Este argumento se desarrolló en la conclusión o cierre de la clase, el docente finaliza recomendando un libro (*La dramática vida de Rubén Darío* de Edelberto Torres) para que los estudiantes profundicen en la vida y obra del poeta nicaragüense con el fin de poder comprender mejor su poesía. La falacia o *argumento ad hominem* se presenta cuando el docente afirma: “*le dejamos caer (a Rubén Darío) sobre sus hombros un gran peso más grande que este país porque en él están puestas nuestras esperanzas*”. Es una falacia porque en principio el poeta ya no está vivo, segundo; no es cierto que en Darío se deje caer un gran peso, y, por último, no es verdad que en Darío estén puestas las esperanzas de los nicaragüenses. Sin embargo, se infiere que el docente intenta hacer ver a los estudiantes que no se puede juzgar la vida del escritor sino se conoce a profundidad lo que él ha vivido y que nada tiene que ver su vida personal con la creación de sus obras. Por otro lado, se interpreta que la visión del docente, la extiende a categorías generales como “dejar caer un gran peso” y “poner las esperanzas”, por consiguiente, se considera una falacia, pues es una argumentación o comentario que lleva a una información errónea generalizada.

16.5 Resumen de las estrategias discursivas en la segunda clase del docente B

Las estrategias discursivas que predominaron en el discurso del docente B, se resaltan lo siguiente: se evidenció que se realizaron un total de 78 actos de habla en los que predominaron los directivos – asertivos en la secuencia de preguntas – respuesta, esto refleja que el profesor promueve de manera significativa el diálogo en el aula.

En lo relacionado a los tipos de preguntas que realizó el docente se identificaron un total de 89, de las cuales predominaron, en primera instancia las retóricas; seguidas de las totales y las parciales. Por tanto, se estima que, aunque el profesor motive a los estudiantes para participar en la clase, las interrogantes que formula se quedan en un nivel superficial del aprendizaje, pues las preguntas retóricas son aquellas que son respondidas por el mismo interlocutor. Por su parte, las totales y parciales son cuestiones en las que se esperan respuestas cerradas, es decir, las respuestas están preconcebidas por el profesor. Esto evidencia que no se promueve

en el aula la reflexión y una participación abierta que les permita a los discentes tener una participación más activa que los conlleve a profundizar en el aprendizaje a largo plazo.

Por otra parte, se encontró un total de 148 intervenciones de las cuales 78 son del docente y 70 de los estudiantes, esto demuestra que quien tiene mayor predominio en el discurso es el profesor, lo cual evidencia que no se promueve un modelo de educación constructivista en el que los principales actores o protagonistas en el aula sean los estudiantes.

En lo relacionado con los argumentos se identificó un total de 7 de estos 3 son falsos argumentos conocidos también como falacias argumentativas (2 *ad verecudiam* y 1 *ad personam*), se identificaron 2 argumentos mediante ejemplo, 1 argumento por analogía y 1 de autoridad. Por consiguiente, con estos hallazgos queda en evidencia que el profesor en estudio, en este primer discurso, intenta sustentar con razones su discurso en el aula, aunque algunas de las razones o pruebas que utiliza para defender sus puntos de vista no activa el aprendizaje profundo en los discentes y con la presencia de falacias se muestra que los alumnos no aprenden de forma significativa, aunque se logró observar que el docente logra persuadir a sus interlocutores, aun cuando las premisas son falsas, el caso de las metáfora en la que él afirma que “Darío tiene un gran pesos en sus hombros” el maestro no desarrolla en los discentes una capacidad crítica que les permita razonar, cuestionar, evaluar y manifestar su criterio. Por consiguiente, nos encontramos ante un discurso asimétrico en el que el docente es el principal actor y el protagonista del discurso.

17. Análisis de la tercera sesión de clase del docente B: los actos de habla, tipos de preguntas y la argumentación

A continuación, se presentan los actos de habla identificados en la tercera sesión del docente B, esta fue grabada el 9 de abril del 2017. En esta sesión el docente aborda como tema las ideas principales y las ideas secundarias. Es una continuación de la sesión anterior.

17.1 Los actos de habla en la tercera clase del docente B

Tabla N° 27: Los actos de habla en la tercera clase del docente B

Actos de habla	Subcategorías de los actos de habla	Número de actos encontrados en la <u>Introducción</u>	Número de actos encontrados en la <u>Desarrollo</u>	Número de actos encontrados en la <u>Conclusión</u>	Subtotal	%
Acto de habla directivo - asertivos	Preguntar - responder	5	28	0	33	20%
Acto de habla asertivo	Afirmar	6	23	0	29	18%
	Orientar	1	4	1	6	4%
Acto de habla directivo	Ordenar	0	0	0	0	0
	Preguntar	8	78	3	89	54%
Acto de habla expresivo	Estado de ánimo	0	4	0	4	2%
Acto de habla declarativo	Nombra	0	1	0	1	0.6%
Acto de habla compromisorio	garantizar	0	1	0	1	0.6%
Acto de habla indirecto	Ironía	0	1	0	1	0.6%
Total		20	140	4	164	100%

En la tabla N° 27 se presenta el resumen de los actos de habla identificados en el tercer discurso analizado del docente B, en este se aprecia que el 54% (65) de los actos de habla son directivo, los cuales se encuentran relacionados con las preguntas realizadas por el docente, en la observación se evidenció que el docente promueve el diálogo en el aula de una manera parcial, debido a que las preguntas que más utiliza son retóricas las que son utilizadas para reforzar sus puntos de vista.

Un ejemplo de los actos de habla directo se presenta en el episodio siguiente:

P: Sí, pero la diferencia del párrafo decimos que el párrafo es una estructura de sentido mayor al enunciado y menor al texto ¿Cuál sería la mayor unidad de sentido? | La mayor unidad de sentido, fíjense bien, hablamos de unidad de sentido cuando nos referimos a: primera unidad de sentido, palabras, oraciones, enunciados, párrafos, texto. ¿Cuál sería la mayor unidad de sentido? ¿El...?

XX: Texto (Línea 105 - 110)

En este episodio el docente explica la función que tiene el párrafo dentro del texto para lo cual conduce a los discentes por medio de tres tipos de preguntas que conforman el acto de habla directo: la primera pregunta es una pregunta retórica *¿Cuál sería la mayor unidad de sentido? | La mayor unidad de sentido, demasiado [...]* En este caso el docente utiliza esta estrategia con el fin de conducir a los alumnos a la reflexión acerca de que el párrafo constituye la unidad de sentido dentro del texto. La segunda pregunta se clasifica como evaluativa *¿Cuál sería la mayor unidad de sentido?* el profesor intenta conocer si los estudiantes deducen que la mayor unidad de sentido son todos los párrafos que conforman el texto y final mente, realiza una pregunta incompleta para que sea completada por los estudiantes: *¿El...?* Para que sea completada por los discentes: el texto. Con este acto de habla directivo el docente guía el conocimiento y crea un ambiente propicio para el proceso enseñanza y aprendizaje.

En la tercera sesión del docente B prevalecieron, en segundo lugar, los actos de habla asertivos, estos están relacionados con las afirmaciones. Un ejemplo de estos actos se presenta a continuación:

P: Yo he conocido ahí en Jinotega y en El Crucero, hay allí algunas costumbres ya extrañas a nosotros. Por ejemplo, las personas ahí, los chavalos allí suelen irse sin bañarse a clase y se bañan cuando regresan de clase porque en la mañana el agua es bien fría, entonces, se van sin bañarse y cuando regresan se bañan porque ya el clima está más relajado, yo miré eso un tiempo que estuve allí, que los chavalos por lo general no suelen bañarse, sino que se bañan luego, pero se bañan diario. XX: [Risas]

P: Entonces, ahí seleccionamos lo más importante, por lo tanto, lo que le interesa al lector es: José fue al supermercado. Lo que se hizo fue una selección, ¿o se omitió? Simplemente se seleccionó. Si yo digo: José levantó la mano, se puso de pie, tomó el marcador y pasó a la pizarra.

A9: José pasó a la pizarra.

P: Ahí ¿qué hicimos? ¿Seleccionamos?

A9: Seleccionamos (Líneas 235 - 248).

En este episodio, el docente utiliza un acto de habla asertivo por medio de una afirmación, llama la atención la reiteración del verbo 'bañar' el que es repetido 7 veces en el discurso del

docente en distintas formas verbales. La repetición iniciada por el docente surge, generalmente, como un modo de intensificar el verbo 'bañarse'; en este ejemplo, la repetición se refiere a una acción que es ejecuta varias veces por los implicados en el discurso. La función que cumple la reiteración, en este caso, es estructurar el sentido del discurso y lograr la coherencia de lo que se transmite. Como estrategia discursiva, este mecanismo le sirve al docente para concatenar los enunciados y construir el sentido de lo que anuncia.

En tercer lugar, predominaron los actos de habla asertivo- directivos en la secuencia de pregunta – respuesta. Un ejemplo de estos actos se muestra en ejemplo siguiente:

P: Okay, ¿una anécdota puede ser una idea secundaria? || Si yo digo por ejemplo, yo puedo empezar escribiendo un ensayo, por ejemplo, de esta manera: “Jorge tenía 12 años, cuando se cambió de escuela los chavalos más grandes comenzaron a molestarlo porque Jorge a sus 12 años era más pequeño que los demás, esto nos demuestra que el bullying es uno de los grandes problemas que atraviesa la educación”. ¿Cómo comencé a contar la historia? ¿Por medio de una...?

XX: Anécdota.

P: ¿Pero eso es lo más importante? No, lo más importante es el concepto de bullying, por lo tanto, la anécdota es una idea...

XX: Secundaria.

En esta situación didáctica se promueve una construcción de significados compartidos entre los alumnos y el docente cuando cuenta una historia con la que sus interlocutores se sienten identificados porque la conocen o la han vivido. Por tanto, se identifica una interacción en el aula que responde a la secuencia **IRE**: **I**niciación del docente, **R**espuesta del alumno y **E**valuación (Cazden,1991). De tal manera, que primero el docente inició con la pregunta: *¿una anécdota puede ser una idea secundaria?* Que es respondida por el mismo narra una anécdota y procede a hacer dos preguntas: *¿Cómo comencé a contar la historia?* *¿Por medio de una...?*, los discentes responden por una *anécdota* y, finalmente, el docente realiza una pregunta retórica: *¿Pero eso es lo más importante? No, lo más importante es el concepto de bullying*, se resalta que en el episodio no se aprecia tal concepto de manera directa, sin embargo, se infiere que el significado de *bullying* a través del contexto. El discurso se realizó en la secuencia IRE debido a que el docente afirmó, luego reforzó, y finalmente, evaluó o retomó las impresiones antes de volver a iniciar el esquema siguiente. Esta estrategia le permite al docente darle una progresión temática a su discurso sin caer en la monotonía en el avance temático de la sesión de clase.

En cuarto lugar, se presentaron los actos de habla asertivos relacionados con orientación (4%). Este tipo de actos le permiten al docente darle secuencia a la sesión de clase, a través

de la orientación se fomenta el avance en el proceso enseñanza y aprendizaje y se promueve un clima de cooperación y respeto entre los involucrados. Tal como se evidencia en el ejemplo siguiente:

P: Vamos a hacernos en grupo, porque no ando tantas fotocopias, para que podamos leer el siguiente texto, grupos de dos, tal vez, para que lo podamos leer. [El profesor empieza a repartir las fotocopias mientras los estudiantes conversan] Vean bien cómo el título no necesariamente es el tema, este texto tiene como título “De playa, celulitis y gaznápiros”

XX: ¿Qué es gaznápiros?

P: Gaznápiros son como “pendejos”.

XX: [Risas]

P: Solo vamos a ver cómo se llegó a la idea principal, a la idea secundaria, a la idea central y al tema.

En este episodio el docente orienta una práctica formativa la que consiste en la lectura del material con el fin de identificar las ideas principales y secundarias dentro del texto: *Vamos a hacernos en grupo [...] para que podamos leer el siguiente texto*. Se resalta el uso de los verbos *ir*, *hacer* y *poder* los que se encuentran conjugados en la primera persona del plural; en el caso de los verbos 'vamos' y 'hacernos' son utiliza con el significado de 'ejecutar, poner por obra una acción o trabajo en conjunto' en este sentido se refiere una acción que deben realizar los estudiantes, sin embargo, el profesor atenúa su discurso de autoridad en el aula cuando se incluye en una acción que realmente no va a hacer. En el caso de 'podamos' es utilizado con el significado de facilitar hacer algo. Posteriormente, el docente procede a orientar la actividad didáctica en la que guía el proceso de enseñanza y aprendizaje por medio de la orientación.

Por último, se presentaron con menor frecuencia los actos de habla expresivo (2%), declarativo (1%), compromisorio (1%) e indirecto (1%). Lo cual evidencia que el docente acudió muy poco a las felicitaciones, declaraciones, compromisos y en una ocasión utiliza el acto de habla indirecto cuando un estudiante no quiere dar más aportes y el docente le manifiesta de forma indirecta que ya quiere que termine la clase:

P: Hechos, aspectos, clasificaciones... ¿Qué más?

A1: Etcétera.

P: No::, ideay, yo creo que vos ya te querés ir a almorzar.

XX: [Risas]

El acto de habla indirecto se presenta cuando el docente no quiere transmitir de forma directa una situación. En este caso se infiere que el estudiante no quiere participar más y el docente responde con una ironía: *ideay, yo creo que vos ya te querés ir a almorzar*. Con este acto de

habla el docente expone la imagen positiva del destinatario, pues causa risas por el resto de la audiencia lo cual de alguna manera hace sentir incómodo al estudiante. Este tipo de actos son potencialmente amenazadores de imagen y no contribuyen en el proceso enseñanza y aprendizaje debido a que evita a que otros alumnos participen por el temor de quedar en ridículo por parte de la autoridad en el aula.

17.2 Las preguntas en la tercera sesión de clase del docente B

Tabla N°. 28: Las preguntas en la tercera clase del docente B

Tipos de preguntas realizadas por el docente	Número	Porcentaje
Preguntas retóricas	31	35%
Preguntas totales o cerradas	19	21%
Preguntas evaluativas	16	18%
Preguntas parciales	11	12%
Preguntas indirectas	5	6%
Preguntas frases incompletas	4	5%
Preguntas de información	3	3%
Total	89	100%

En la tercera sesión, el docente B realizó un total de 89 preguntas en las que prevalecieron con el 35% las preguntas retóricas. Estas cuestiones no son propicias para la promoción del diálogo en el aula debido a que son respondidas por el mismo docente, sin embargo, el profesor las utiliza con la finalidad de reforzar o reafirmar su propio punto de vista, al mismo tiempo que incentiva a los discentes a reflexionar sobre un asunto o que adopte un cambio en su conducta. Tal como se evidencia en ejemplo siguiente:

P: Secundarias, que son los ejemplos, que como decís vos ayudan a complementar la idea principal, ayudan a completar la idea principal. Entonces, desde ese punto de vista eso es un párrafo. Ahora vamos a la definición de texto ¿Qué sería el texto? El texto desde el punto de vista formal ya dijimos que es un conjunto de párrafos, ¿pero desde el punto de vista semántico?|| La palabra texto viene de tejido, cuando los hombres o las mujeres bordan en realidad están construyendo un texto, están construyendo un texto (Líneas 93 - 98).

En este episodio el docente realiza dos preguntas retóricas: *¿Qué sería el texto? El texto desde el punto de vista formal [...]* y *¿pero desde el punto de vista semántico?|| La palabra texto viene de tejido [...]* Como se aprecia el mismo responde las preguntas con el fin de que los discentes logren interiorizar el concepto de la palabra *texto*. No son preguntas en las cuales se espera la participación de los alumnos sino más bien son preguntas que invitan a la meditación.

En segundo lugar, se encontraron las preguntas totales o cerradas con el 21%, estas preguntas son las que se espera como respuesta una afirmación o una negación, véase el ejemplo siguiente:

P: *¿Algunos dan clase en la primaria, verdad? |*
XX: Sí.
P: *¿Pero no de español?*
XX: No. (Líneas 127 - 130)

En este ejemplo, el docente utiliza dos preguntas cerradas las cuales dan muy poca información y sirven poco como activación del aprendizaje a profundidad. En el ejemplo anterior se evidencia que son interrogantes que no dan paso para que haya una expansión en el discurso, por consiguiente, son incógnitas en las que se esperan respuestas concretas.

En tercer lugar, se encontró en el discurso docente las preguntas evaluativas con el 18% las que tienen como finalidad evaluar la forma de cómo van adquiriendo el aprendizaje. Este tipo de cuestiones son preconcebidas por el docente:

Tenemos dos definiciones de párrafos, ¿no?: una formal y una semántica. *¿Cuál es la definición del párrafo desde el punto de vista formal? ¿Qué entendemos por párrafo?*
A2: Es una unidad gráfica que tiene sentido (Líneas 23 - 25).

En este fragmento el profesor evalúa la definición de párrafo, es una respuesta que ya él conoce, sin embargo, elabora dos preguntas que persiguen un mismo fin: *¿Cuál es la definición del párrafo desde el punto de vista formal? ¿Qué entendemos por párrafo?* Las preguntas evaluativas son muy importantes en el proceso enseñanza y aprendizaje, en efecto, el aprendizaje se media a través de la comunicación al utilizar las preguntas evaluativas como un recurso pedagógico, que permite la construcción de esquemas mentales y promueve la reflexión y la participación de los estudiantes.

En cuarto lugar, se encontraron las preguntas parciales con el 12%, en este tipo de interrogantes el docente espera una respuesta concreta tal como se muestra en ejemplo siguiente:

La idea principal puede aparecer al inicio del párrafo ¿Cómo se le conocer cuando aparece al inicio del párrafo?

XX: Deductivo (Líneas 152 - 154)

En esta parte, el docente evalúa si los discentes han llenado la competencia de la identificación de las ideas al inicio del párrafo para lo cual utiliza como recurso discursivo una pregunta parcial, al igual que en las preguntas cerradas en este tipo de interrogantes las respuestas ya son preconcebidas por el docente y las respuestas son concretas, por lo tanto, no son preguntas que activen el aprendizaje profundo, más bien, son utilizadas con el fin de mantener la atención de los discentes hacia el tema que aborda y le permiten al profesor evaluar si el aprendizaje se está dando de manera efectiva.

Con menor porcentaje el profesor B utilizó, en esta tercera grabación, las preguntas indirectas, aquellas que se formulan por medio de interrogativos indirectos, tal como se evidencia en el siguiente ejemplo:

[...] cómo reconocer la idea principal, porque ustedes les van a enseñar a leer textos científicos a sus alumnos y si sus alumnos no reconocen una idea principal o una idea secundaria, ¿los van a comprender? (Líneas 137 - 139).

En este episodio de presenta una interrogación indirecta: [...] *cómo reconocer la idea principal*. En este ejemplo no se pregunta nada al lector, sino que infiere que los discentes ya conocen en qué momento deben aplicar a identificar la idea principal.

En menor medida el docente B formuló preguntas de frases incompletas y preguntas de información, este tipo de estrategias discursivas no promueven el diálogo eficaz en el aula, casi siempre son creadas para mantener la atención de la audiencia.

17.3 Los argumentos en la tercera clase del docente B

En la tercera sesión del docente B se encontraron un total de 18 argumentos, los que se detallan a continuación:

Tabla N°.29: Los argumentos en la tercera sesión del docente B

Tipo de argumentos	N°	Porcentajes
Argumento deductivo	6	33%
Argumento por analogía	4	22%
Argumento mediante ejemplo	3	17%
Falacias argumentativas	3	17%
Argumento de autoridad	1	6%
Argumento acerca de las causas	1	6%
Total	18	100%

En la tercera sesión del docente prevalecieron, en primer orden, 6 *argumentos deductivos* los cuales equivalen al 33%. Estos argumentos son utilizados como elementos de relación entre un tema y otro debido a que parte de lo general a lo particular, tal como se evidencia en ejemplo siguiente:

P: Sí, pero la diferencia del párrafo decimos que el párrafo es una estructura de sentido mayor al enunciado y menor al texto ¿Cuál sería la mayor unidad de sentido? | La mayor unidad de sentido, fíjense bien, hablamos de unidad de sentido cuando nos referimos a: primera unidad de sentido, palabras, oraciones, enunciados, párrafos, texto. ¿Cuál sería la mayor unidad de sentido? ¿El...?
XX: Texto (líneas 105 - 110).

Este argumento se estructura de la manera siguiente:

Premisa	Conclusión
Salda premisa 1: El párrafo es una estructura de sentido mayor al enunciado y menor que el texto. Falda premisa 2: El texto es la unidad de mayor sentido	El párrafo es una estructura menor que el texto, mientras que el texto es la unidad de mayor de sentido.

En este argumento el docente parte de las premisas que el párrafo es una estructura menor que el texto, para esto utiliza como estrategia discursiva un argumento deductivo, con el fin de que los alumnos comprendan que para poder analizar un texto primero se debe analizar las unidades menores, es decir, palabras, oraciones, enunciados, párrafos hasta poder

interpretar y comprender el texto. A partir de la deducción el docente guía el proceso significativo del aprendizaje de los discentes estrategia que le permite activar en los discentes el aprendizaje profundo.

En segundo lugar, se identificó cuatro *argumentos por analogía* utilizados por el docente B en la tercera sesión de clase. Estos argumentos permiten al docente echar mano de realidades que son conocidas por los alumnos, por lo tanto, le permiten al profesor activar los conocimientos previos, tal como se evidencia en el ejemplo siguiente:

P: Te puede servir, pero eso sería como ¿por dónde empezás a bañarte vos: de los pies a la cabeza o de la cabeza a los pies? Cuando ustedes le enseñan a dibujar a un niño, porque me imagino yo que en Ciencias Sociales, en la primaria, se le enseña a dibujar a los niños y le dicen a los niños: van a dibujar a un hombre. Y los niños empiezan a dibujar, y empiezan a dibujar por los pies; cuando ya llegó a la cabeza, no alcanzó en la página.

XX: [Risas]

P: Se quedó sin cabeza el hombre. | Entonces, cuando nosotros leemos un texto lo primero que debemos identificar es la idea principal, para luego ir a la idea secundaria, no al revés, ¿no?, no al revés. [...] (Líneas 191 - 198).

Este argumento se estructura de la manera siguiente:

Premisa	Conclusión
<p>Salda premisa 1: Los niños aprenden a dibujar de la cabeza a los pies, no a la inversa</p> <p>Falda premisa 2: Cuando se lee un texto lo primero que se identifica son las ideas principales para luego entender las ideas secundarias.</p>	<p>Los textos se comprenden mejor cuando se inicia leyendo o identificando las ideas principales.</p>

En este argumento por analogía el docente activa los conocimientos previos de los alumnos cuando parte de un hecho de la realidad. En principio parte de un ejemplo de cómo se les enseña a dibujar una persona a los niños y que si esta actividad se hace de manera invertida (de los pies a la cabeza) el cuerpo no quedará de manera equitativa a partir de este ejemplo, se presenta una implicatura (mensaje indirecto) que está relacionada con la comprensión lectora: que indica que cuando una persona lee un texto no inicia leyendo las ideas secundarias, por el contrario, debe iniciar por las ideas principales para comprender el texto. Este argumento le permite al docente establecer similitudes o diferencias entre dos objetos, uno ya conocido (como los niños deben dibujar), con otro que no es tan familiar; se refiere

al proceso de cómo interpretar un texto. Con esta estrategia discursiva el docente establece un puente cognitivo entre el aprendizaje nuevo con los saberes previos de los discentes.

En tercer lugar, se presentan 3 argumentos mediante ejemplo en estos se defiende una idea presentando ejemplos concretos de realidades particulares, es decir, situaciones que ilustren que la tesis que se está defendiendo es válida. Así se evidencia en el tercer discurso del docente B:

P: Okay, ¿una anécdota puede ser una idea secundaria? || Si yo digo por ejemplo, yo puedo empezar escribiendo un ensayo, por ejemplo, de esta manera: Jorge tenía 12 años, cuando se cambió de escuela los chavalos más grandes comenzaron a molestarlo porque Jorge a sus 12 años era más pequeño que los demás, esto nos demuestra que el bullying es uno de los grandes problemas que atraviesa la educación. ¿Cómo comencé a contar la historia? ¿Por medio de una...?
XX: Anécdota (Líneas 278 - 264).

En este caso el docente acude a un ejemplo por medio de la anécdota con el fin de dar a conocer el concepto de *bullying* y a la vez demostrar mediante el ejemplo que lo más importante no es la relato que se cuenta en sí sino el concepto de lo que trata el relato (el *bullying*). Este argumento le permite al profesor relacionar la información y captar la atención de los estudiantes.

En el discurso del docente B se encontraron un total de 3 falacias argumentativas o falsos argumentos (17%). Es decir, que se presentaron razonamiento engañoso o inválido que se utilizan con el fin de justificar una idea que es aparentemente inválida, veamos un ejemplo:

P: Creo yo que los nicaragüenses tenemos la costumbre de bañarnos diario, eso es en Europa donde no se bañan todos los días.
A3: Profesor, no todos.
XX: [Risas] (Líneas 231 - 234)

Este es un falso argumento debido a que se extrae como conclusión que todos los nicaragüenses se bañan diario y que los europeos no, se consideran una falacia debido a que lo dicho por el docente carece de falta de evidencia que demuestren que los nicaragüenses se asean diario y los europeos no. Esta falacia no es aceptada por todos los alumnos debido que A3 responde que no todos, con lo cual se infiere que ese alumno no apoya el argumento dado por el profesor debido a la falta de pruebas o conocimiento compartido.

Solamente se presenta un argumento acerca de las causas, en este tipo de argumentos se establece una conexión causal entre hechos que fundamentan la tesis, tal como se presente en el único argumento, de este tipo, encontrado en el tercer discurso del docente B:

Entonces, debemos de estar claros desde ese punto de vista. Incluso, hay personas, tanto en la universidad como en la secundaria, que al empezar a escribir un párrafo lo escriben con letra minúscula y cuando terminan de escribir el párrafo no ponen punto, y la gran mayoría de ustedes y nosotros, verdad, no iniciamos con una sangría y se debe iniciar con una sangría. En esta parte del mundo utilizamos una estructura para escribir un texto, que es la justificación, los textos formalmente, en esta parte del mundo los textos deben de ir JUSTIFICADOS, deben de ir justificados, entonces esto es un párrafo.

Este argumento se estructura de la manera siguiente:

Premisa	Conclusión
<p>Salda premisa 1: Escribir un párrafo sin sangría y sin punto</p> <p>Falda premisa 2: Cuando se lee un texto lo primero que se identifica son las ideas principales para luego entender las ideas secundarias.</p>	<p>Los textos se comprenden mejor cuando se inicia leyendo o identificando las ideas principales.</p>

Por último, se presentó un argumento de autoridad:

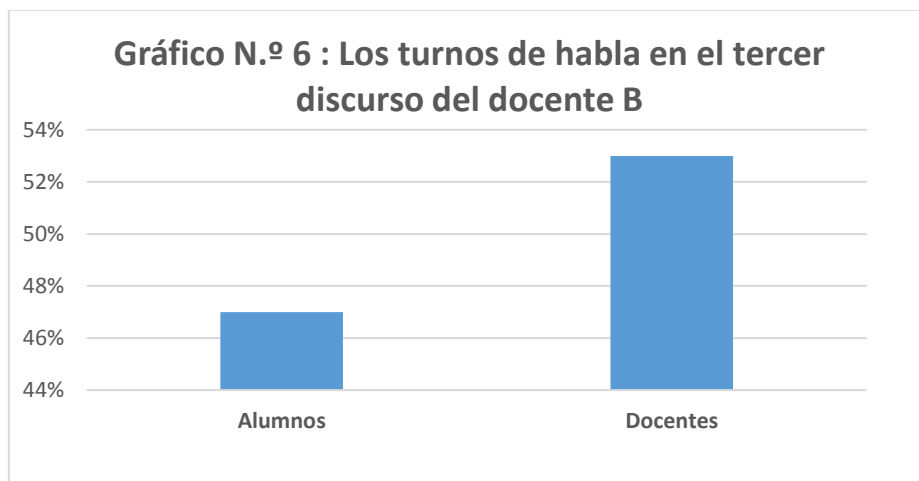
P: Ese sería el propósito de la lectura, ¿y el tema? ¿Cuál sería el tema? La autora tampoco quiere que caigamos en el inconformismo, porque la salud es importante, no está diciendo que nos conformemos con un tipo de cuerpo, ella se está refiriendo a otra cosa aquí. ¿Cuál sería el tema aquí? Recuerden que el tema se redacta con un enunciado no oracional. Entonces, ¿cuál sería el tema?

A6: Los complejos.

En este argumento el docente menciona a la autora del texto que le ha servido de apoyo, lo cual se evidencia cuando afirma: *La autora tampoco quiere que caigamos en el inconformismo, porque la salud es importante, no está diciendo que nos conformemos con un tipo de cuerpo...* En este caso, el profesor se refiere a la lectura *De playa, celulitis y gáznapiros* de Rosa Montero. Esta estrategia discursiva le permite al docente validar su postura e intentar de convencer a su audiencia cuando menciona la autora.

17.4 Los turnos de habla o palabra en la tercera sesión del docente B

En el tercer discurso del docente B se evidenció la imagen de autoridad por parte del docente y una relación de poder. El gráfico número 6 se muestra cómo se gestionaron los turnos de habla o de palabras en la tercera sesión de clase del docente en mención:



En la tercera sesión de la clase del docente B se presentaron un total de 230 intervenciones de las cuales el 53% (122) fueron emitidas por el docente y el 43% (108) por el docente. Se observa una leve superioridad a favor del profesor. Por tanto, el docente es el protagonista en el acto comunicativo, él es el que controla la interacción y la autoridad para solicitarla, cuando lo considere pertinente.

Por consiguiente, este discurso del docente B se presenta en un modelo de educación tradicionalista debido a que predomina más la participación del profesor, él es el que tiene controlado las intervenciones de sus interlocutores, por su parte, la participación de los estudiantes es más breves y puntuales, hecho que deja entre ver que no son estos los protagonistas del discurso educativo.

17.5 Resumen de las estrategias discursivas identificadas en la tercera clase del docente B

Las estrategias discursivas que predominaron en el discurso del docente B, se realizaron un total de 164 actos de habla en los que predominaron los directivos – asertivos en la secuencia de preguntas – respuesta lo que denota que se promueve el diálogo en el aula.

Por otra parte, el docente emitió un total de 89 preguntas en las que predominaron las retóricas, en estas no se solicita respuesta por parte del interlocutor, son cuestiones que inducen a la reflexión por parte de la audiencia y son contestadas por el mismo docente. Por tanto, se caracteriza el discurso de esta sesión en un modelo tradicionalista debido a que el profesor emitió preguntas en las que no se promueve la participación en el aula, este hecho se refuerza con lo relacionado a los turnos de palabra debido a que de 230 actos realizados 122 fueron pronunciados por el docente y 108 por los alumnos, por tanto, no se promovió en esta clase el análisis crítico de nuevas ideas a partir del conocimiento previo del alumnado.

En lo que refiere a los argumentos, se identificaron 18 argumentos en los que prevalecieron los deductivos con el 33% los cuales tienen básicamente una base lógica. En este el docente presentó sus propias premisas y conclusiones, las que por el hecho de ser el profesor la autoridad en el aula debe de ser consideradas por los alumnos como verdaderas.

18. Análisis de la primera sesión de clase del docente B: los actos de habla, tipos de preguntas y la argumentación

La primera sesión del profesor C fue grabada el 25 de marzo del 2017. El grupo de clase en el que se realizó la grabación en audio video corresponde al primer año de la licenciatura en Ciencias Naturales, curso de profesionalización (modalidad por encuentro). En esta clase hubo una asistencia de 30 estudiantes. La grabación se realizó de la 2:30 pm a las 3:50 pm, en total se grabaron 80 minutos. El tema programado para esta clase fue *Los niveles de comprensión lectora*, el cual corresponde a la primera unidad denominada la *Comprensión Lectora* de la asignatura *Técnicas de Lectura Redacción y Ortografía*.

El profesor C es el que tiene mayor experiencia, este es del sexo masculino, ingresó a la UNAN, Managua en el año 2004 lo que indica que tiene 15 años de trabajar para la institución, tiene el grado de titular con maestría. Tiene 41 años de edad. Se graduó en la licenciatura de Lengua y Literatura. Realizó estudios de maestría en formación de profesores de español como lengua extranjera, en la Universidad de Alcalá de Henares, España. Antes de laborar en la universidad trabajó por 6 años en la educación secundaria esta experiencia le permitió conocer y apropiarse de los programas de educación media, conocer la psicología del adolescente y adquirió la habilidad de trabajar con grupos diversos lo que le facilitó en la educación superior tener dominio de grupo. Ingresó a la UNAN, Managua debido a su alto rendimiento académico esto le permitió incorporarse en el programa de alumno ayudante o asistente de un profesor así participó en este programa durante dos años en las asignaturas de Semiótica de la Comunicación y Semiótica de la Cultura.

18.1 Análisis de los actos de habla en la primera sesión de la clase del docente C

La primera parte de la clase corresponde al saludo, el docente se presentó en el aula de manera puntual, esperó que los estudiantes se ubicaran en sus asientos e inició su discurso con un acto de **habla expresivo** que equivale al **saludo**: “*Buenas tardes*”. Posteriormente, se dirigió a la pizarra y escribió el tema (Estrategias de comprensión lectora) e introdujo la clase de la manera siguiente:

P: ¡Bueno, jóvenes!, seguimos con lo que es estrategias de comprensión lectora, recuerden que estamos precisamente en la primera unidad, estamos viendo todo lo referente al vocabulario y la comprensión lectora (el profesor escribe el tema en la pizarra)

Primeramente, se presenta un **acto de habla expresivo** el cual se evidencia en el **vocativo** *¡Bueno, jóvenes!*, en el que resalta la forma de tratamiento *jóvenes*, la cual funciona como un adjetivo cuyo significado denota a una persona que conserva características propias de la juventud. Con esta forma de tratamiento el docente marca aceptación o aprobación, por lo tanto, busca crear un ambiente de cercanía y confianza entre él y los estudiantes, pues en el grupo no solo se encuentran jóvenes, debido a que una de las características principales que presentan los grupos de profesionalización es que la mayoría de los estudiantes son personas mayores, pues responde a la formación de profesores en ejercicio docente, quienes mayoritariamente son adultos.

En consecuencia, en este acto de habla se clasifica, además, como **asertivo** debido a que se presenta una **afirmación** con la cual, el docente explica el tema que se abordará en la clase (vocabulario y comprensión lectora). El docente conecta esta clase con la anterior lo que se evidencia en el verbo '*seguimos*' este se encuentra conjugado en la primera persona del plural del presente del modo indicativo, el significado contextual refiere a proseguir o continuar con algo empezado. En este caso es una estrategia discursiva que le permite al profesor hacer recordar a los estudiantes el tema desarrollado en la clase anterior (las estrategias de comprensión lectora) por lo que también se infiere que no fue concluido.

Otro verbo que resalta en el episodio antes descrito es '*recuerden*' el que se encuentra conjugado en el presente de la segunda persona del plural del modo subjuntivo, cuyo significado radica en tener algo en la mente o en consideración, por tanto, el docente intenta guiar su discurso en la contextualización del tema de la clase que se desarrollará (*Vocabulario y las estrategias de comprensión lectora*) a partir del contenido abordado en la clase anterior, por tanto, intenta activar el aprendizaje profundo¹⁵ de los estudiantes y las competencia

¹⁵ El aprendizaje profundo apunta a que los estudiantes se conviertan en líderes de su propio aprendizaje, desarrollando habilidades meta-cognitivas para ir monitoreando su progreso y concebirse como aprendices para toda la vida. Esta estrategia se caracteriza por incorporar el análisis crítico de nuevas ideas, las cuales son integradas al conocimiento previo sobre el tema, favoreciendo con ello su comprensión y su retención en el largo plazo de tal modo que pueden, más tarde, ser utilizadas en la solución de problemas en contextos diferentes (Fasce, 2007).

adquiridas en la clase anterior, esto lo refuerza con la perífrasis verbal '*estamos viendo*' la que significa que los estudiantes están al tanto de lo que el docente refiere.

Es interesante evaluar como este profesor permite que los estudiantes también sean actores en el aula, lo cual se aprecia en siguiente acto de habla:

A1: Profe, le puede hacer una pregunta.

P: Dígame

A1: ¿Por qué escogió este libro (*Danzaré sobre tu tumba de Fátima Villalta*) como lectura en el curso?

P: En primer lugar, es una autora nicaragüense de la nueva generación. En segundo lugar, es una temática actual. En tercer lugar, es una de los prospectos que posiblemente si sigue cultivando ese género de novela, pues serán significativas obras.

El profesor emite un acto de **habla asertivo** en la afirmación '*dígame*' lo cual representa que el docente está anuente a responder las dudas por parte de los estudiantes, esto permite caracterizar a un docente que da apertura, y, por tanto, es facilitador del diálogo en el aula.

A partir de la pregunta realizada por el estudiante, el docente cede a desviar el contenido de la clase, así los siguientes 30 minutos, interrumpe el tema planificado con el fin de explorar si los estudiantes están leyendo la obra asignada para el curso¹⁶, la cual sería evaluada a mediados del semestre (séptimo encuentro):

P: En primer lugar, es una autora nicaragüense de la nueva generación, segundo lugar; es una temática actual, tercer lugar; es una de los prospectos que posiblemente si sigue cultivando ese mismo género de novela, pues serán significativas sus obras.

A1: es que es como un poco dramática y es un libro vicioso, uno empieza con una hoja y luego quiere que seguir leyéndolo.

P: Aaaah, Exacto, ¿Saben cómo se llama eso? Eso se llama precisamente cuando una obra literaria cautiva al lector, atrapa al lector

A2: ¡Profe!

P: Dígame.

A2: Profe, yo ya leí el primer, segundo y tercer capítulo y le cuento que no quería dejarlo por el suspenso que tiene; primero quería saber si mataron o no a la mamá, otro era la situación donde quería al hermano para ella y me preguntaba ¿Se enamoró o no se enamoró del hermano? ¿En qué queda?

P: ¿Compartieron con algún amigo, novio, compañero la obra literaria? Dígame alguna experiencia.

¹⁶ Se debe aclarar al lector que en el programa de la asignatura de Técnicas de Lectura, Redacción y Ortografía tiene estipulado leer una obra de un autor nacional. En este caso, el docente seleccionó la obra de Fatima Villalta: *Danzaré sobre tu tumba*.

A3: Profe este libro es un poco macabro y dicen que el año pasado también se estudió y me parece que es algo adictivo.

P: Como pueden ver la temática atrae al lector y obviamente la secuencia y la atracción que mantiene.

A4: Profe, en mi opinión personal yo no lo miro macabro a mí me dio tristeza porque la vida de esa niña fue muy horrible y ella era así porque era la vida que ella llevaba, entonces como ella podía ser diferente sino le habían dado amor, a mí me dio tristeza hasta quería llorar, se lo digo.

XX: risas

En este episodio, el docente utiliza como estrategia comunicativa la secuencia IRF que propone Edwards y Mercer (1998), esto es: Preguntas – Respuesta - Feedback (evaluación de la respuesta) referencia propia de lo que es el diálogo. Así el primer **acto de habla** emitido se tipifica como **asertivo** debido a que el docente procede a **enumerar** las razones que lo llevaron o motivaron a seleccionar la obra en estudio (*Danzaré sobre tu tumba* de la autora nicaragüense Fátima Villalta):

P: En primer lugar, es una autora nicaragüense de la nueva generación, segundo lugar; es una temática actual, tercer lugar; es una de los prospectos que posiblemente si sigue cultivando ese mismo género de novela, pues serán significativas sus obras.

A1: es que es como un poco dramática y es un libro vicioso, uno empieza con una hoja y luego quiere que seguir leyéndolo.

P: Aaaah, Exacto, ¿saben cómo se llama eso? Eso se llama precisamente cuando una obra literaria cautiva al lector, atrapa al lector.

Cuando el profesor procede a enumerar las razones por las cuales seleccionó el libro en mención, se caracteriza enfático debido a que el docente intenta convencer a los estudiantes acerca de los motivos que lo llevaron a seleccionar el libro *Danzaré sobre tu tumba*. El uso de la enumeración es una estrategia discursiva que le permite al enseñante simplificar la información, además de regular el proceso mental y enfocarse en los motivos que lo condujeron a tal selección. Por otra parte, el docente da apertura para que los estudiantes se expresen un ejemplo es la intervención del estudiante A1, quien emite un acto indirecto, pues agrega a lo dicho por el docente, que el libro seleccionado es entretenido: “*uno empieza con una hoja y luego quiere que seguir leyéndolo*”.

Siguiendo con el análisis, el maestro se expresa mediante **acto de habla asertivo** cuando **accede** a lo mencionado por el estudiante A1, en el uso del marcador discursivo 'exacto' el cual se clasifica como un adverbio de modo, y, por tanto, equivale a decir 'exactamente' el significado contextual responde a una expresión de asentimiento o confirmación a lo

mencionado por el estudiante. El docente procede a utilizar un **acto de habla directivo** por medio de una **pregunta retórica**: *¿saben cómo se llama eso? Eso se llama precisamente cuando una obra literaria cautiva al lector, atrapa al lector*. En este caso el profesor utiliza este tipo de preguntas con el fin de que los discentes reflexionen acerca de las razones que les dio del por qué seleccionó la obra mencionada.

Por otra parte, en el acto **de habla asertivo – directivo** que sigue, en la secuencia, de **preguntas y respuestas** se aprecia como el docente en dos ocasiones evade los comentarios de los estudiantes:

A2: ¡Profe!

P: Dígame.

A2: Profe, yo ya leí el primer, segundo y tercer capítulo y le cuento que no quería dejarlo por el suspenso que tiene; primero quería saber si mataron o no a la mamá, otro era la situación donde quería al hermano para ella y me preguntaba ¿Se enamoró o no se enamoró del hermano? ¿En qué queda?

P: ¿Compartieron con algún amigo, novio, compañero la obra literaria? Dígame alguna experiencia.

A3: Profe este libro es un poco macabro y dicen que el año pasado también se estudió y me parece que es algo adictivo.

P: Como pueden ver la temática atrae al lector y obviamente la secuencia y la atracción que mantiene.

En esta secuencia del diálogo el docente concede la palabra al estudiante A2, cuando dice “*dígame*” verbo compuesto que se encuentra en la segunda persona del plural del modo subjuntivo '*usted diga*' más la partícula o pronombre clítico '*me*' cuyo significado radica en designar a la persona que habla (*usted dígame*). A pesar que se presenta una concesión en el turno de habla y este es tomado por el estudiante, cuando inicia a contar su experiencia en la lectura de los tres primeros capítulos de la obra en mención, el docente no retoma en su discurso lo expresado por el estudiante en su siguiente turno de habla, esto se visualiza en el **acto de habla directo** realizado por medio de una **pregunta retórica**: *¿Compartieron con algún amigo, novio, compañero la obra literaria? Dígame alguna experiencia*. En cuanto esto Gabbiani (1991) afirma que hay casos en los que los maestros solo incorporan en su discurso aquellas respuestas de los estudiantes que ellos consideran correctas y desechan o ignoran aquellas que piensan que no le aportan al tema que tratan.

Del mismo modo, el estudiante A3 utiliza el mismo recurso de evasión cuando responde con un comentario que no se vincula con la pregunta del profesor:

P: ¿Compartieron con algún amigo, novio, compañero la obra literaria? Dígame alguna experiencia.

A3: Profe este libro es un poco macabro y dicen que el año pasado también se estudió y me parece que es algo adictivo.

P: Como pueden ver la temática atrae al lector y obviamente la secuencia y la atracción que mantiene.

Por lo tanto, no se muestra una progresión temática en este acto comunicativo, se identifica un diálogo que no tiene coherencia debido a que tanto las preguntas como las respuestas se dan de forma aisladas, es decir, que no se evidencia un principio de cooperación por parte de los involucrados en el discurso debido a que se pregunta un aspecto y se responde con otro. No hay orden temático en esta parte del discurso.

En el desarrollo de la clase del profesor C esta parte de la comunicación en el aula se evidencia una estructura de un diálogo que responde a pregunta – respuesta- evaluación de la respuesta por parte del docente. Esta secuencia se presenta mayoritariamente en el desarrollo de la clase. Esta estrategia le permite al profesor la optimización del diálogo en el aula.

En esta fase el docente explica, de manera más detallada, la función e importancia de aplicar los niveles de lectura para comprender un texto, por tanto, manifiesta el funcionamiento de los distintos niveles de comprensión lectora por medio de la lectura de un texto, en este caso utiliza como material didáctico de apoyo, el libro que fue asignado para el curso (*Danzaré sobre tu tumba*).

El desarrollo de la clase es la etapa más extensa debido a que los docentes tienden a realizar, de forma más exhaustiva, la exposición del tema planificado en la que intentan promover una participación activa por parte de los estudiantes para la construcción del aprendizaje. En el desarrollo es donde más se presenta el diálogo en el aula, así en esta parte sobresalen los actos de habla asertivo- directivo en la secuencia de preguntas – respuesta. El docente utiliza como principal estrategia didáctica- discursiva la exploración en función de construir el proceso enseñanza y aprendizaje, por tanto, persigue como principal fin evaluar si los estudiantes llenaron las competencias, en este caso, de los niveles de comprensión de lectora, tema que fue desarrollado en la clase anterior, por consiguiente, utiliza esta estrategia con fines de evaluación (control de conocimientos), vehículo que le permite descubrir si los estudiantes llenaron las competencias planificadas en la sesión anterior, en fin, utiliza las

preguntas como un instrumento de recogida de información y promueve el diálogo como elemento dinamizador de la clase que lo conduce a obtener resultados concretos.

Así, el primer acto de habla se identifica como **asertivo – directivo**:

P: Entrando en la temática de la comprensión lectora veamos ¿Qué entendieron de los niveles de comprensión lectora?

En principio, el docente utiliza una **afirmación**: *Entrando en la temática de la comprensión lectora veamos*. Una evidencia de que en este momento inicia el desarrollo de la clase se presenta en el verbo en gerundio 'entrando' cuyo significado pragmático responde a pasar por una parte para introducirse en otra, es decir, pasar de la introducción de la clase al desarrollo, esto se refuerza cuando menciona la temática (la comprensión lectora). Seguido de la afirmación se encuentra una **pregunta evaluativa** *¿Qué entendieron de los niveles de comprensión lectora?* Con esta pregunta el docente evalúa si los estudiantes han comprendido lo abordado en la clase anterior.

De aquí en adelante se presenta la estructura del diálogo (preguntas y respuestas) por tanto, se procederá a dar más énfasis en el análisis del tipo de preguntas que utiliza el profesor para mantener la comunicación en el aula:

Siguiendo con la secuencia del desarrollo de la clase, en el siguiente acto de habla se presentan dos intervenciones por parte del docente:

A7: Es tal como nos dice las cosas.

P: Entonces no hay ninguna modificación, es la transcripción literal del pensamiento del autor.

A3: No hay profundidad en las ideas.

P: Entonces estamos hablando de una cita textual ¿Verdad? Tal y como es. ¿Y Cuándo hablamos del (nivel) interpretativo?

XX: solapamiento

A4: Yo entendí que lo interpretativo y lo crítico puede ser un poco más extenso, también depende del conocimiento de las personas, así una persona que no es muy estudiada solo se queda hasta cierto punto o nivel.

En la primera intervención se presenta un **acto de habla asertivo**, el docente **afirma** acerca de lo que se entiende por el nivel literal: *Entonces no hay ninguna modificación, es la transcripción literal del pensamiento del autor*. En la segunda, utiliza un acto de habla directivo en el que se destacan dos preguntas, la primera es una **pregunta retórica**: *¿Verdad?*

Tal y como es, seguido de una **pregunta evaluativa**: *¿Y Cuándo hablamos del (nivel) interpretativo?* con el uso de esta pregunta evaluativa el docente busca conocer si los estudiantes han comprendido el nivel interpretativo, es claro que el docente conoce la respuesta, por tanto, el utiliza este recurso o estrategia con el fin de indagar si los estudiantes tienen clara una competencia de aprendizaje.

El siguiente acto de habla se presenta como **expresivo – directivo**:

P: Muy bien, la semana pasada nosotros hablábamos de los distintos niveles de comprensión lectora: el nivel literal, el nivel interpretativo y el nivel crítico ¿Qué hablábamos del nivel literal? [el profesor señala a un estudiante]

A7: Es tal como nos dice las cosas.

P: Entonces, no hay ninguna modificación, es la transcripción literal del pensamiento del autor.

A3: No hay profundidad en las ideas.

En primera instancia se presenta un marcador discursivo (muy bien), el que se clasifica como un acto de habla expresivo, debido a que el docente lo utiliza con el fin de **aceptar** la forma como se va desarrollando la clase, con esto demuestra satisfacción. Seguido realiza una **pregunta parcial**: *¿Qué hablábamos del nivel literal?* Con esta la intención primera del docente es que los alumnos relacionen lo estudiado en el día anterior con la temática planificada para este día, esto se evidencia en el verbo en conjugado en la primera persona del plural del pretérito (pasado) '*hablábamos*' cuyo significado contextual es tener un mismo parecer, convenir algo previamente, complicidad acerca de lo que se habla. El docente con esta interrogación intenta activar el aprendizaje cognitivo profundo de modo que los discentes puedan realizar su propio juicio con criterios definidos por ellos mismos acerca de lo que comprende por el nivel literal.

Seguidamente, se presenta un acto de **habla directivo** utilizado básicamente para **orientar** los niveles de comprensión lectora en el libro asignado para el curso (*Danzaré sobre tu tumba*):

P: Llama la atención en la obra literaria que estamos leyendo, vayan a la página 15 (orienta), capítulo primero dice: “meses posteriores a su llegada supe que él era el donador de esperma, causante de mi nacimiento” miren como lo dice de una manera fría.

X8: Evita decir la palabra papá.

P: Entonces ¿Qué podemos inferir o interpretar? ¿Qué concepto tenía del padre? ¿Había un concepto claro del padre?

XX: No

X4: Que era un donador solo, que no era su padre.

P: Y cuando hablamos de donador ¿Qué tipo de relación hay? ¿Cuál sería el tipo de relación entre un donante y una beneficiaria?

A5: Solo sanguínea.

P: Exacto, cumplir un requisito. Cumplir la función y punto.

A6: Es una relación de manera indirecta.

P: Muy bien, entonces veamos que en el nivel interpretativo es la concepción que plantea el autor y la visión que uno puede tener, pero ahora, sigamos leyendo “Nos visitaba una o dos veces por semana, ciertamente no era a nosotros a quien buscaba sino a mi madre a nosotros a penas nos determinaba como si no existiésemos”. A nivel crítico ¿Qué podemos inferir allí?

A8: Que era por interés que llegaba.

P: ¿Qué tipo de interés?

XX: Sexual

A6: Porque no era ni amoroso solo llegaba a satisfacer sus necesidades.

P: Entonces de qué tipo de familia estamos hablando, pero un momento, ¿hay familia?

XX: No

A9: Era una familia disfuncional.

P: Veamos entonces, vamos a la página 17, **porque después vamos a trabajar en parejas y vamos a ver precisamente los niveles de comprensión lectora, ya estamos claros de los conceptos de los diferentes tipos de lectura**, pero vamos a ver como en el segundo capítulo como nosotros podemos ir conjugando los diferentes niveles y vamos a llegar al nivel crítico que es el nivel más fundamental en la lectura, que es lo que nos interesa precisamente ¿Alguien que nos lea la página 17?

A5: “Esa era nuestra guarida donde Eduardo y yo pasábamos largas horas en medio de recuerdos fantástico y aventuras épicas, cazábamos lagartijas sin temor alguno, descubríamos tesoros escondido entre mugre y basura”. Hasta ahí.

P: Bueno, vamos al nivel crítico, entonces. Estamos hablando de una supuesta familia donde ¿Cuál debería ser el rol de la madre?

A8: Defender a su hija

P: y a nivel crítico que encontramos, una progenitora con qué características.

A5: Desinteresada.

P: Muy bien, entonces a nivel crítico tenemos una familia donde a sus progenitores no le interesan ¿Qué...? ¿El bienestar de sus...?

XX: Hijos

Todo el relato anterior se caracteriza como acto de **habla asertivo-directivo**, pues se presenta una secuencia **preguntar - orientar**. En esta parte, en lo referido a los turnos de habla se resalta la continua participación de los estudiantes se presentan un total de 25 turnos de habla

de los cuales 14 corresponden a las intervenciones del docente y 11 turnos son de los alumnos, lo que evidencia mayor participación por parte de los discentes.

18.2 Las preguntas en la primera sesión del docente C

Con relación a los tipos de **preguntas** se contabilizan **12** realizadas por el docente en las cuales **7** corresponden a **preguntas totales o cerradas**: *¿Qué podemos inferir o interpretar? ¿Qué concepto tenía del padre? ¿Había un concepto claro del padre?, ¿Qué tipo de relación hay? ¿Cuál sería el tipo de relación entre un donante y una beneficiaria?, ¿Qué tipo de interés?, ¿hay familia?*; **2 evaluativas**: *¿Qué podemos inferir allí?, ¿Cuál debería ser el rol de la madre?*; **1 indirecta**: *¿Alguien que nos lea la página 17?* y **2 preguntas de frases incompletas**: *¿Qué...? ¿El bienestar de sus...?* La mayoría de estas interrogaciones están relacionadas con la exploración de la lectura del libro asignado más que del contenido en la clase en sí (niveles de comprensión lectora). Solamente se realiza una pregunta vinculada con el tema de la comprensión lectora y es cuando el docente expresa *¿Qué podemos inferir allí?* En este caso se refiere a la aplicación del nivel de lectura interpretativo.

Pese a que el docente está evaluando los niveles de comprensión lectora, él se expresa en realizar interrogantes acerca de la historia que se narra en la obra en estudio. Esta estrategia le permite desarrollar, en los discentes, el proceso cognitivo profundo, ya que al relacionar las experiencias vividas se activa lo cognitivo-emocional, de esta manera les es más fácil a los estudiantes apropiarse del tema en cuestión (nivel de lectura interpretativo).

Con respecto a las dos preguntas evaluativas realizadas por el profesor (*¿Qué podemos inferir allí?, ¿Cuál debería ser el rol de la madre?*) estas se realizan con el fin de estimular la participación de los estudiantes, le permiten al docente verificar si los alumnos comprenden lo leído y la importancia de relacionarlo para llegar a aplicar el nivel inferencial y el nivel crítico, lo cual favorece la construcción de puentes cognitivos, elemento importante para alcanzar el aprendizaje profundo.

La alta participación de los estudiantes se puede evaluar como el resultado de la motivación generada por el docente, quien utiliza como estrategia una vinculación directa de lo que se

lee con las experiencias previas de los estudiantes para desarrollar el tema, se aprecia que por medio de esta habilidad la participación de los estudiantes crece notablemente. Esto se debe al hecho de que en esa clase el docente acompaña sus explicaciones con muchas preguntas que activan lo emotivo a partir de las experiencias vividas de los estudiantes en un entorno sensible como es la familia, de modo que, relaciona las experiencias vividas a partir de lo que leen, esto facilita la comprensión por parte de los estudiantes quienes se sienten motivados a participar.

Vale destacar tres intervenciones esenciales por parte del docente, pues aportan en la secuencia de la clase:

P: Llama la atención en la obra literaria que estamos leyendo, vayan a la página 15, capítulo primero dice: “meses posteriores a su llegada supe que él era el donador de esperma, causante de mi nacimiento” miren como lo dice de una manera fría.

En esta intervención se presenta **un acto de habla asertivo – directivo**, en principio hay una **afirmación**: *llama la atención en la obra literaria que estamos leyendo* seguido de una **orientación**: *vaya a la página 15*. Es importante destacar que en el caso inicial sobresale el verbo en tercera persona del singular 'llama' este es usado para intentar captar la atención de los estudiantes. Seguido se presenta una asignación, que en la situación escolar, se puede interpretar como un mandato que reafirman las relaciones asimétricas, pero que son básicas para promover el desarrollo de la clase. Se debe tener en cuenta que las orientaciones didácticas son parte de las estrategias de enseñanza como las de aprendizaje, el conjunto de acciones que realiza el docente persiguen una intencionalidad pedagógica clara y explícita, que en este caso, crear en los estudiantes la competencia de cómo comprender un texto.

La siguiente intervención por parte del profesor se presenta en la misma secuencia o clasificación que el anterior, es un **acto de habla asertivo – directivo**, del mismo modo se presenta una **afirmación** seguido de una **instrucción**.

P: Muy bien, entonces veamos que en el nivel interpretativo es la concepción que plantea el autor y la visión que uno puede tener, pero ahora, sigamos leyendo “Nos visitaba una o dos veces por semana, ciertamente no era a nosotros a quien buscaba sino a mi madre a nosotros a penas nos determinaba como si no existiésemos”. A nivel crítico ¿Qué podemos inferir allí?

En este acto de habla el docente vuelve a utilizar el marcador '*muy bien*', estrategia que le permite mantener la atención de los estudiantes. Además, se resalta el uso del verbo conjugado en la segunda persona del plural del modo subjuntivo '*veamos*' el cual es utilizado

en un sentido de observar, considerar algo, en este caso se presenta como una aclaración o explicación acerca de lo que se entiende por el nivel interpretativo: *en el nivel interpretativo es la concepción que plantea el autor y la visión que uno puede tener*, como se ha mencionado en otras partes del análisis el uso de la primera persona del plural no es otra cosa que inclusión en el discurso, con lo cual el docente se involucra con el fin de atenuar su discurso y lograr cercanía o empatía por parte de los discentes.

Otra estrategia utilizada por el profesor es el hilo conductor en la perífrasis verbal¹⁷ 'sigamos leyendo', la que se presenta como una orientación o mandato, pero que tiene como fin progresar con las actividades didácticas programadas para la temática que se desarrolla.

Este último enunciado se presenta como un **acto de habla directivo**, se presentan **orientaciones**:

P: Veamos entonces, vamos a la página 17, **porque después vamos a trabajar en parejas y vamos a ver precisamente los niveles de comprensión lectora, ya estamos claros de los conceptos de los diferentes tipos de lectura**, pero vamos a ver como en el segundo capítulo como nosotros podemos ir conjugando los diferentes niveles y vamos a llegar al nivel crítico que es el nivel más fundamental en la lectura, que es lo que nos interesa precisamente ¿Alguien que nos lea la página 17?

En este acto de habla se presenta un primer marcador discursivo *Veamos, entonces*, el que se encuentra compuesto en un primer momento por el verbo conjugado en la primera persona del plural del modo subjuntivo 'veamos' seguido de un adverbio temporal 'entonces'. El primero se utiliza como una consideración, y el segundo: por tanto o siendo así de ese modo, el fin de este marcador consiste en captar la atención de los alumnos.

Luego se presenta una orientación marcada por el verbo conjugado en la primera persona del plural del presente indicativo 'vamos' el que significa conducirse de un lugar a otro. Por tanto, el docente orienta la continuidad del desarrollo del tema y utiliza como herramienta didáctica la obra en estudio antes mencionada, esta orientación se extiende cuando afirma: *porque después vamos a trabajar en parejas y vamos a ver precisamente los niveles de comprensión lectora*. Aquí es importante señalar el déctico de tiempo 'después' el que significa con posterioridad, este denota un anuncio acerca de lo que versará la clase en la siguiente etapa, como puede leerse se repite dos veces el verbo conjugado en segunda persona del plural

¹⁷ Se entiende por perífrasis verbal a las construcciones sintácticas de dos o más verbos que semánticamente expresan matices de aspecto o modalidad de la acción verbal que no acoge la conjugación regular y que generalmente no pueden expresar formas sintéticas más simples.

'*vamos*' el que es utilizado con el fin de atenuar el discurso, crear un ambiente de confianza, pues cuando dice '*vamos a trabajar en parejas*' en un sentido literal, no es cierto que el profesor vaya a trabajar en pareja, este recurso es utilizado con el fin de empatizar con los discentes.

Finalmente, el docente asume que los estudiantes ya están claros acerca del contenido de la clase cuando expresa: *ya estamos claros de los conceptos de los diferentes tipos de lectura*, no ha preguntado antes a los estudiantes si lo están lo da por hecho que ya están listos para aplicar los niveles de lectura en la siguiente fase de la clase, la que corresponde a un poscierre, el que consiste en la aplicación de las competencias adquiridas, esto es: los niveles de comprensión lectora.

En este profesor en particular, en la primera sesión grabada se presentó una etapa de poscierre la que consiste en la explicación por parte del docente de cómo deben aplicar los alumnos las competencias adquiridas en el curso, esto es, los niveles de comprensión lectora. Como estrategia los estudiantes deben reflexionar acerca de la función y funcionamiento de los distintos niveles de lectura presentes en un texto. Así se presenta el último acto de habla:

P: Muy bien, vamos a trabajar entonces en grupos de tres y cuatro en este momento, vámonos al capítulo 2. Vamos a una clase práctica la que consiste en que apliquen los niveles de comprensión lectora en una lectura.

Este es un **acto de habla directivo** en el que docente **orienta** la clase práctica que los estudiantes deben realizar con el fin de que los alumnos evidencien si han llenado las competencias adquiridas durante el transcurso de la clase. El docente realiza esta actividad como una estrategia de evaluación, control y regulación del conocimiento acerca del tema abordado en la clase, por lo tanto, una vez concluido el ejercicio le permitirá verificar y valorar la adquisición de los conocimientos de los estudiantes y una valoración de su propio desempeño. De tal manera que el control de esta tarea evidenciará si es preciso realizar corrección de errores y desaciertos, rectificaciones de malas aplicaciones en lo que respecta a los niveles de comprensión lectora y refuerzo del contenido presentado en el desarrollo en caso de ser necesario.

18.3 Análisis de la conclusión o cierre de la primera clase del profesor C

La fase del cierre de la clase del docente C fue muy breve, pues este solo expresó **un acto de habla directivo**, en consecuencia, solo se limitó a **anunciar** la lectura del material de estudio asignado para la clase siguiente y procedió a recopilar las evidencias o trabajos realizados por los estudiantes. Y se **despidió** con un **acto de habla expresivo**: *Bueno, jóvenes. Nos vemos en la siguiente clase.*

Se puede apreciar que debido al factor tiempo y la estructura de esta clase (extensa introducción desvinculada con el tema programado; cuando se intercambiaron opiniones acerca del libro *Danzaré sobre tu tumba*; desarrollo del tema y la aplicación por medio de una clase práctica, esto produjo que el docente tuviera un cierre de la clase breve, el que se resume de la manera siguiente:

Resumen del cierre de la primera sesión del profesor C	
Esta primera sesión se siguió la siguiente secuencia:	
6.	El docente orientó actividades para la próxima clase.
7.	El docente recopiló los trabajos elaborados por los estudiantes (clase práctica relacionados con el tema de los niveles de comprensión lectora).
8.	Y por último, los estudiantes se retiran del aula en la medida que el docente recopiló las evidencias.

18.4 Resumen de los actos de habla identificados en la primera clase del docente C

Tabla N°.30: Los actos de habla en la primera clase del docente C

Actos de habla	Subcategorías de los actos de habla	Número de actos encontrados en la <u>Introducción</u>	Número de actos encontrados en la <u>Desarrollo</u>	Número de actos encontrados en la <u>Conclusión</u>	Subtotal	Porcentaje
Actos de habla expresivo	Saludar	2	1	1	4	11%
	Evocar	1	0	0		
Acto de habla asertivo	Afirmar	2	1	0	5	13%
	Enumerar	1	0	0		

	Acceder	1	0	0		
Acto de habla directivo	Preguntar	2	14	0	21	58%
	Anunciar	0	2	0		
	Orientar	0	2	1		
Acto de habla asertivo - directivo	Preguntar - responder	1	1	0	6	14%
	Preguntar - orientar	0	2	0		
	Afirmar - orientar	0	1	0		
Acto de habla compromisorio - directivo	Pregunta - aceptación	0	1	0	1	2%
Acto de habla expresivo - directivo	Aceptar - preguntar	0	1	0	1	2%
Total		10	25	2	38	100%

En la tabla N°.30 se presenta el resumen de los actos de habla emitidos en la primera sesión del docente C. En el discurso de este docente se identificaron un total de 78 actos de habla, de estos, la mayoría (58%) corresponden a los **directivos**, específicamente a las preguntas emitidas por el profesor. Con lo cual se deja entre ver que se presenta la promoción del diálogo en el aula. La mayoría de estos actos fueron expuestos en el desarrollo de la clase.

En segundo lugar, prevalecieron los actos de habla asertivos - directivos (14%), según los verbos performativos, estos se subdividieron en las secuencias de: *preguntar – responder*, *preguntar – orientar* y *afirmar – orientar* estas estrategias discursivas le facilitaron al docente el desarrollo de contenido de la clase donde los discentes lograron vincular información acerca de los niveles de comprensión lectora con la lectura estudiada en el desarrollo de la clase.

En tercer lugar, se identificaron los actos de habla asertivo (13%) los que se evidenciaron por medio de los verbos: *afirmar*, *enumerar* y *acceder*. Con este tipo de actos de habla el docente aumenta su imagen positiva, sobre todo, en las afirmaciones por medio de los marcadores discursivos: *correcto*, *muy bien* los que se encontraron un total de 6 (4 muy bien y 2 correcto) con estos marcadores el docente brinda un juicio valorativo positivo el que indica que la respuesta es válida y aceptable. Además, el uso de esos marcadores sirve de motivación a los discentes y los incentiva para seguir participando. En cuanto a enumerar (en primer lugar, en

segundo lugar...), esta estrategia le permite al docente guiar a los estudiantes en su secuencia discursiva.

En cuarto lugar, se encontró los actos de habla expresivos (11%) Estos actos de habla se identificaron en el saludo, cuando el profesor dio inicio a la sesión y cuando dio por culminada la clase. Entre estos mismos actos se presentó un vocativo (¡jóvenes!) el que fue utilizado por el docente para referirse a los estudiantes en general como una forma de tratamiento afectiva.

Y por último, en menor porcentaje se presentaron los actos de habla combinados: *Acto de habla compromisorio – directivo*; *acto de habla expresivo – directivo* con el 2%, respectivamente. Estas combinaciones de actos de habla, en ambos, están presente los actos directivos en forma de la pregunta lo cual indica que esta estrategia discursiva utilizada por el docente estimuló el diálogo como una estrategia del intercambio del proceso enseñanza y aprendizaje.

18.5 Los tipos de preguntas en la primera clase del docente C

Tabla N°.31: Las preguntas formuladas en la primera clase del docente C

Tipos de preguntas realizadas por el docente	Número	Porcentaje
Preguntas totales o cerradas	7	26%
Preguntas parciales	7	26%
Preguntas evaluativas	5	19%
Preguntas de información	4	15%
Preguntas indirectas	2	7%
Preguntas frases incompletas	1	4%
Preguntas retóricas	1	4%
Total	27	100%

En el primer discurso analizado del docente C se presentaron un total 27 preguntas (ver en anexos el detalle de la clasificación de las preguntas), en las que predominaron en primer

lugar las *preguntas totales o cerradas* las que equivalen al 26%. Este tipo de interrogantes no promueven el aprendizaje a profundidad tal como se evidencia en el siguiente episodio:

P: Llama la atención en la obra literaria que estamos leyendo, vayan a la página 15, capítulo primero dice: “meses posteriores a su llegada supe que él era el donador de esperma, causante de mi nacimiento” miren como lo dice de una manera fría.

X8: Evita decir la palabra papá.

P: Entonces ¿Qué podemos inferir o interpretar? ¿Qué concepto tenía del padre? ¿Había un concepto claro del padre?

XX: No (Líneas de la 64 a la 66)

Este episodio se ubica en la introducción de la clase cuando el profesor realiza una breve evaluación del libro asignado para el curso (*Danzaré sobre tu tumba*). Como se evidencia hay una secuencia de tres preguntas que realiza el docente *¿Qué podemos inferir o interpretar? ¿Qué concepto tenía del padre? ¿Había un concepto claro del padre?* Estas inducen al discente a otorgar una respuesta cerrada (no), por tanto, el docente no da intervalo o pausas para que los estudiantes respondan. Tal como se muestra en las preguntas esas conllevan a una intención de buscar una respuesta predeterminada por parte del profesor, el como controlador del discurso ya conoce la respuesta, por tanto, solo busca confirmación de por parte de los interlocutores.

Otro momento en el que se presentan las preguntas totales o cerradas en cuando el docente continúa realizando control de lectura del libro *Danzaré sobre tu tumba*:

P: Algo dudoso, nada definido, entonces veamos por contexto que significa. Dice: “también usaba un vestido de seda de color rosa de corte recto, ese también nos advertía su llegada y nos decía: corran que hay viene el tipo que hace gritar a su madre, él la tomaba de su brazo y nos hacía un saludo ambiguo” ¿Entonces qué tipo de saludo era?

A6: Dudoso.

P: ¿En realidad era saludo?

XX: No. (Líneas 123 a la 128).

En esta parte del discurso, el docente evalúa la comprensión lectora por medio de un fragmento del libro, antes mencionado, y realiza dos preguntas cerradas: *¿Entonces qué tipo de saludo era? ¿En realidad era saludo?* Estas interrogantes incentivan al alumno a participar, sin embargo, las intervenciones de los estudiantes son respuestas predeterminadas por el maestro, por consiguiente, se evidencia en el episodio que el profesor las utiliza con el fin de mantener la atención de los discentes.

En segundo lugar, prevalecieron en el discurso docente las preguntas **parciales con el 27%** que equivale a 7 cuestiones. Este tipo de interrogaciones igual que las totales no promueven una participación activa de los estudiantes, tal como se evidencia en el ejemplo siguiente:

P: Muy bien, entonces veamos que en el nivel interpretativo es la concepción que plantea el autor y la visión que uno puede tener, pero ahora, sigamos leyendo “Nos visitaba una o dos veces por semana, ciertamente no era a nosotros a quien buscaba sino a mi madre a nosotros a penas nos determinaba como si no existiésemos”. A nivel crítico ¿Qué podemos inferir allí?

A8: Que era por interés que llegaba.

P: ¿Qué tipo de interés?

XX: Sexual (líneas 73 a la 80)

Se realizan dos interrogaciones, en la primera: A nivel crítico ¿Qué podemos inferir allí? El estudiante con código A8 da una respuesta parcial (*Que era por interés que llegaba*), se aprecia que el docente no queda satisfecho con la respuesta, hecho que lo motiva a realizar una segunda pregunta parcial: *¿Qué tipo de interés?* Y todos los estudiantes responden sexual. Este tipo de respuestas generan la motivación y la participación, sin embargo, son respuestas predeterminadas por el docente, por tanto, no activan el aprendizaje profundo de los discentes.

En tercer lugar, prevalecieron **las preguntas evaluativas con el 19%** que equivale a 5. En el ejemplo de este tipo de preguntas se ve como el docente evalúa el conocimiento previo que tienen los estudiantes:

P: Sigamos leyendo: “y conocí la noticia del papá pródigo por medio de Eduardo” vean ahí la palabra pródigo ¿Cómo interpretamos esa palabra pródigo?

A10: Alguien que está lejos, se aleja y después regresa y se vuelve a ir.

P: Exacto, pero hay una diferencia sí. Regresa, pero ¿Con qué objetivo?

A8: Por reconciliarse con su padre.

En este fragmento del discurso del docente se presenta como estrategia la evaluación de la palabra pródigo, el docente realiza esta estrategia con el fin de comparar los conocimientos previos de los discentes, las que a la vez estimulan la participación de los mismos. Estas preguntas le permiten al maestro verificar la comprensión de los conceptos, en este caso evalúa el conocimiento previo que tienen referente a la palabra pródigo, esto favorece la construcción de puentes cognitivos que es esenciales para alcanzar el aprendizaje profundo.

En cuarto lugar, se presentaron las *preguntas de información con el 15%* que equivale a 5 preguntas. Este tipo de interrogantes el profesor no conoce la respuesta, sin embargo, el docente presupone que los estudiantes si la conoce, tal como se ejemplifica en el episodio siguiente:

P: Sí, vamos a la página 18 “descubría temprana edad lo que la belleza significaba para el mundo lo leí en los ojos de los hombres y mujeres, lo supe cuando la vecina, un esperpento hueso ofensivo, le decía que su hija era mucho más bonita que yo y mi madre entre risa le decía que no objetaría una observación tan certera” ¿Qué podemos interpretar aquí?

A10: Que también la madre hacia burla de la belleza de ella.

A9: No la defendía

P: Bueno, vamos al nivel crítico, entonces. Estamos hablando de una supuesta familia donde ¿Cuál debería ser el rol de la madre? (Líneas 153 -161).

El docente se apoya en la lectura del libro asignado para el curso con dos fines, el primero, evaluar si los estudiantes están realizando la lectura del mismo y, el segundo, aplicar por medio de partes del texto los niveles de comprensión lectora, es así, que a partir de la cita del libro aplica el nivel interpretativo y conduce a los estudiantes para que empleen ese nivel para esto realiza la pregunta de información *¿Qué podemos interpretar aquí?* En este tipo de cuestiones el docente desconoce la respuesta, por tanto, es una manera de explorar que conocimientos previos tienen los estudiantes y a partir de allí realizar su evaluación sobre la información facilitada por los estudiantes, por lo que se aprecia, se da por satisfecho al pasar a desarrollar el otro nivel (crítico) cuando afirma *“Bueno, vamos al nivel crítico”*.

Por último, se evidenciaron, en menor medida, las preguntas indirectas (7%), preguntas frases incompletas (4%) y las preguntas retóricas (4%). El uso de este tipo de preguntas le permite al docente mantener la atención de los estudiantes no son preguntas que generen análisis o interpretación profunda debido a que se no generan eventos de interacción continua, ya que se habilitan espacios breves para la participación, es decir, que promueven una participación parcial. Sin embargo, estas forman parte del discurso del docente debido a que la clase analizada es una clase teórica.

18.6 Los turnos de habla en la primera clase del docente C

En cuanto al análisis de los turnos de habla, en la clase del docente se presentaron un total de 85 turnos de habla, de los cuales 39 fueron emitidos por el profesor y 46 por los alumnos. A

la luz de estos resultados se evidencia que los aprendices participan más activamente en la conversación como hablantes, emitiendo más turnos de apoyo y muestra que estos tienen mayor participación activa. Por su parte, el docente participó más como receptor: cuando los interlocutores tomaron la palabra, con lo cual mostró mayor interés por escuchar, y, por tanto, un mayor seguimiento de los enunciados en marcha de los hablantes.

18.5 Análisis de los argumentos en la primera sesión del docente C

En la primera clase del docente C se identificaron un total de 7 argumentos de los cuales 1 de orden deductivo se presentó en la introducción y 6 en el desarrollo. El primer argumento identificado en esta sesión se presenta cuando el docente justifica las razones que le llevaron a seleccionar la obra para el curso, como se ha explicado anteriormente en el programa de la asignatura de Técnicas de Lectura Redacción y Ortografía tiene como requisito leer un libro de un autor nacional. Así a partir de una pregunta realizada por una estudiante el docente procede a explicar con un argumento deductivo las razones que lo indujeron a seleccionar el libro de la autora nicaragüense Fátima Villalta, *Danzaré sobre tu tumba*:

A1: Profe le puede hacer una pregunta.

P: Dígame

A1: ¿Por qué escogió este libro (*Danzaré sobre tu tumba*, de Fátima Villalta) como lectura en el curso?

P: Muy bien, en primer lugar, es una autora nicaragüense de la nueva generación, segundo lugar; es una temática actual, tercer lugar; es una de los prospectos que posiblemente si sigue cultivando ese mismo género de novela, pues serán significativas sus obras.

A1: es que es como un poco dramática y es un libro vicioso, uno empieza con una hoja y luego quiere que seguir leyéndolo. (Líneas: 8 - 17).

El argumento se clasifica como deductivo y estructura de la manera siguiente:

Premisas	Conclusión
<p>Premisa 1: Es una autora nicaragüense de la nueva generación.</p> <p>Premisa 2: La novela contiene una temática actual.</p> <p>Premisa 3: Es uno de los prospectos que puede seguir cultivando el género novelístico.</p>	<p>Es una novela novedosa de una autora joven nicaragüense.</p>

Los argumentos deductivos tienen como característica que son presentados desde una estructural lógica, por la cual, dadas unas premisas verdaderas, la conclusión se hace "necesariamente verdadera". En este caso, el docente C presenta tres razones o premisas que lo condujeron a seleccionar la novela que se leerá durante el curso y sobre la cual los estudiantes, en la última unidad, deben realizar un ensayo. Las premisas se basan en que la novela en cuestión es novedosa, hecho que lo condujeron al docente a seleccionarla. Con este argumento el profesor logra convencer a los estudiantes, pues no se muestra en el discurso contrargumentos, al respecto, por parte de los discentes.

A partir del primer argumento el docente procede a desarrollar una secuencia de 6 argumentos **de autoridad** uno de los requisitos principales de los argumentos de autoridad es que deben ser pertinentes con el tema que plantea el autor. El autor o la cita de autor traída a colación deber emplearse para reforzar o avalar lo que se quiere convencer. En consecuencia, lo que hace que el argumento de autoridad sea pertinente no es la figura convocada, sino su directa relación con lo que se plantea. Es así que a partir del texto en estudio (*Danzaré sobre tu tumba*) el profesor analiza los niveles de comprensión lectora tomando como recurso de apoyo didáctico el libro en mención.

P: Llama la atención en la obra literaria que estamos leyendo, vayan a la página 15, capítulo primero dice: “meses posteriores a su llegada supe que él era el donador de esperma, causante de mi nacimiento” miren como lo dice de una manera fría.

X8: Evita decir la palabra papá.

P: Entonces ¿Qué podemos inferir o interpretar? ¿Qué concepto tenía del padre? ¿Había un concepto claro del padre?

XX: No (Líneas 60 - 66)

En este argumento el docente aplica el nivel interpretativo para lo cual se apoya en el texto para analizar el significado de la palabra 'papá' según la autora, a partir de allí el docente conduce a los estudiantes a interpretar, lo cual lo logra de manera exitosa. Esta estrategia le permite al docente relacionar los conocimientos o experiencias previas que tienen los discentes con lo que leen en la lectura en cuestión, hecho que tiene como único fin: como a partir del análisis del léxico a partir del contexto, en este caso el significado de la palabra 'papá', conlleva a los estudiantes aplicar el nivel interpretativo.

Argumento de autoridad N° 2

P: Muy bien, entonces veamos que en el nivel interpretativo es la concepción que plantea el autor y la visión que uno puede tener, pero ahora, sigamos leyendo “Nos visitaba una o dos veces por semana, ciertamente no era a nosotros a quien buscaba sino a mi madre a nosotros a penas nos determinaba como si no existiésemos”. A nivel crítico ¿Qué podemos inferir allí?

A8: Que era por interés que llegaba.

P: ¿Qué tipo de interés?

XX: Sexual (Líneas 73 - 80)

En este segundo argumento de autoridad, el docente continúa citando el libro seleccionado para el curso y a partir de las citas aplica el nivel interpretativo, por tanto, explica a los alumnos como al relacionar lo que se encuentra en un texto y la visión del mundo que tenga en el lector se puede aplicar el nivel interpretativo. Esta estrategia utilizada por el docente evidencia una secuencia o progresión temática en su discurso debido a que crea un puente cognitivo entre el nivel interpretativo al nivel crítico.

Argumento de autoridad N° 3

P: Sigamos leyendo: “y conocí la noticia del papá pródigo por medio de Eduardo” vean ahí la palabra pródigo ¿Cómo interpretamos esa palabra pródigo?

A10: Alguien que está lejos, se aleja y después regresa y se vuelve a ir.

P: Exacto, pero hay una diferencia sí. Regresa, pero ¿Con qué objetivo?

A8: Por reconciliarse con su padre (Líneas 87 - 91).

En este argumento de autoridad, nuevamente el docente utiliza el texto como apoyo para explicar el nivel interpretativo para lo cual recurre al análisis de la palabra 'pródigo' con el fin de que los alumnos recuperen información que no se presenta de manera literal en el texto, pero que se puede inferir a partir del léxico en su contexto, por tanto, el profesor induce a los estudiantes para que entiendan el contenido oculto que hay en el texto en estudio. Por medio de esta estrategia el docente logra incentivar de manera satisfactoria a los dicentes lo cual se evidencia en la participación del estudiante A10 quien de manera efectiva interpreta la palabra en cuestión.

Argumento de autoridad N° 4

P: Sigamos leyendo, “conocí la noticia del papá pródigo por medio de Eduardo, él tampoco sabía quién era aquel hombre así que le preguntó a mamá por el tipo con el que se encerraba unas cuantas horas en la habitación mientras estábamos fuera de casa, sin ningún remiendo contestó que ese hombre era nuestro padre y en adelante debíamos llamarlo papá”. Sin ningún remiendo ¿Cómo interpretamos esa palabra?

A11: Sin dar explicaciones.

P: Ese es su papá y se acabó (Líneas 95 - 102).

El docente continua el análisis del texto con el fin de aplicar el nivel interpretativo, como se ha visto en los ejemplos anteriores, el profesor implementa como estrategia para comprender este nivel a partir del significado del léxico en su contexto, a partir de ahí intenta guiar a los estudiantes para que estos comprendan lo que el autor del libro quiere transmitir a sus interlocutores. Con esta estrategia el docente activa el aprendizaje significativo, es decir, el tipo de aprendizaje en el que los estudiantes asocian la información nueva con la que ya posee; de tal forma que reajustando y reconstruyendo ambas informaciones en este proceso. En otras palabras, la estructura de los conocimientos previos le permite al discente condicionar los nuevos conocimientos con las experiencias adquiridas con anterioridad, y estos, a su vez, modifican y reestructuran lo nuevo aprendido.

Argumento de autoridad N° 5

P: Dentro de la realea ¿Qué significa eso: loción barata clásica dentro de la realea? La palabra **realea**.

A7: Época

P: Época o de su serie: “se ponía su mejor vestido y se sentaba en la puerta de entrada mientras se fumaba un cigarro. Sabíamos que si usaba las medias finas y el traje rojo de dos piezas, significaba que papá vendría, también usaba un vestido de seda de color rosa de corte recto, ese también nos advertía su llegada y nos decía: corran que hay viene el tipo que hace gritar a su madre, él la tomaba de su brazo y nos hacía un saludo ambiguo” ¿Qué es eso de saludo **ambiguo** jóvenes? ¿De qué viene la palabra ambiguo?

A5: desamor.

P: no, definan por contexto ¿Qué es ambigüedad?

XX: Silencio

P: Algo ambiguo es dos juicios, no me decido, no sé si es negro o blanco.

A12: Algo dudoso. (Líneas 111 - 122)

En el caso del argumento número cinco el profesor averigua con los estudiantes el significado contextual de dos palabras: 'realea' y 'ambiguo' por medio de esa búsqueda el maestro guía a los estudiantes para que comprendan como se aplica el nivel interpretativo y la relevancia que tiene para este conocer el significado de las palabras en su entorno para decodificar lo que el autor del texto intenta transmitir. Por tanto, con este recurso, el profesor logra de manera exitosa lograr que los estudiantes participen lo que se evidencia en las secuencias de las participaciones o toma de turnos de palabras por parte de los discentes, como se ve en el

argumento de autoridad número cinco hay tres intervenciones por parte de los estudiantes A7, A5 y A12.

Argumento de autoridad N° 6

P: Sí, vamos a la página 18 “descubría temprana edad lo que la belleza significaba para el mundo lo leí en los ojos de los hombres y mujeres, lo supe cuando la vecina, un esperpento hueso ofensivo, le decía que su hija era mucho más bonita que yo y mi madre entre risa le decía que no objetaría una observación tan certera” ¿Qué podemos interpretar aquí?

A10: Que también la madre hacia burla de la belleza de ella.

A9: No la defendía.

P: Bueno, vamos al nivel crítico, entonces. Estamos hablando de una supuesta familia donde ¿Cuál debería ser el rol de la madre?

A8: Defender a su hija

P: y a nivel crítico qué encontramos, una progenitora con qué características.

A5: Desinteresada.

P: Muy bien, entonces a nivel crítico tenemos una familia donde a sus progenitores no le interesan ¿Qué? ¿El bienestar de sus...?

XX: Hijos (Líneas 153 - 167)

En este último argumento, el docente pasa de aplicar con los alumnos del nivel interpretativo al nivel crítico, para lo cual utiliza como estrategia una pregunta reflexiva *¿Cuál debería ser el rol de la madre?* Y a partir de esa interrogante da paso a los estudiantes para que participen. Por tanto, se infiere que el profesor logra dejar entrever que para pasar al nivel crítico primero se debe aplicar el nivel interpretativo. Con este argumento, el profesor logra de manera efectiva activar el aprendizaje profundo en los discentes, pues al partir de las experiencias previas y los conocimientos compartidos, al utilizar frases de un libro que todos conocen, alcanza avances significativos en la percepción de la realidad.

18.7 Resumen de las estrategias discursivas emitidas por el docente C en la primera sesión

El docente C realizó un total de 38 actos de habla, en los que predominaron los directivos con el 58% (21 actos de habla) estos se relacionaron con la indagación en el aula. Se aprecia que el docente intenta promover el diálogo en el aula por medio de preguntas, a pesar de que intenta guiar su discurso en un modelo constructivista, se evidencia que se queda en un modelo tradicionalista debido a que en el caso de las preguntas las que más prevalecieron fueron las totales y parciales 26%, respectivamente, es decir, preguntas cerradas que no admiten respuestas en la que los discentes puedan expresarse abiertamente, pues son

condicionadas por el docente, quien se muestra como el controlador del aprendizaje debido a que las respuestas ya están predeterminadas, el profesor ya conoce las respuestas, ese tipo de interrogante son utilizadas en el aula para mantener la atención de los discentes respecto de lo que el docente afirma.

El predominio de un modelo de enseñanza tradicionalista en esta clase, se refuerza en el uso de los argumentos, pues de 7 argumentos identificados 4 son argumentos de autoridad, lo que indica que el profesor basa sus razonamientos apoyado en el texto en estudio por medio de citas textuales.

19. Análisis de la segunda sesión de clase del docente C: los actos de habla, tipos de preguntas y la argumentación

La segunda sesión del profesor C fue grabada el sábado 2 de abril del 2017. La grabación se realizó de la 2:30 pm a las 3:50 pm, en total se grabaron 80 minutos. El tema planificado por el docente correspondió a la continuación de la sesión anterior: *Los niveles de comprensión lectora* de este desarrolló el párrafo y la idea principal. El docente inicia la clase con la lectura del ensayo: *El laberinto de la soledad* del poeta Octavio Paz, a partir de ese texto el docente desarrolla el significado de vocabulario e identificación de ideas principales.

19.1 Análisis de los actos de habla identificados en el segundo discurso del docente C

A continuación, se presentan los actos de habla identificados en el segundo discurso del docente C:

Tabla N°. 32: Los actos de habla en la segunda sesión del docente C

Actos de habla	Subcategorías de los actos de habla	Número de actos encontrados en la <u>Introducción</u>	Número de actos encontrados en la <u>Desarrollo</u>	Número de actos encontrados en la <u>Conclusión</u>	Subtotal	Porcentaje
Actos de habla expresivo	Aceptar	0	24	0	25	14 %
	Evocar	0	1	0		
Acto de habla asertivo	Afirmar	3	27	0	31	18 %
	Anunciar	1	0			
Acto de habla directivo	Preguntar	1	83	0	91	52 %
	Llamar la atención	0	1	0		
	Orientar	0	5	1		
Acto de habla asertivo - directivo	Preguntar - responder	1	28	0	29	16 %
Total		6	169	1	176	100%

En el discurso en el segundo discurso del docente C se presentaron un total de 176 actos de habla, en los que predominaron los actos de habla directivos, principalmente los relacionados con las preguntas. Así se presenta en el ejemplo siguiente.

P: ¿Deme sinónimo de desorden?

A3: Alboroto (p)

P: Alboroto, ¿qué más? | Sinónimos.

XX: Relajo.

P: Relajo, exacto, en el habla popular, ¿pero un lenguaje más general? | Anarquía.

A4: Desorganizado (Líneas 53 - 58).

En este episodio el docente realiza tres actos de habla directivos en forma de preguntas: *¿Deme sinónimo de desorden?, ¿qué más?, ¿pero un lenguaje más general?* Con estas tres interrogantes el profesor busca explorar los conocimientos previos de los discentes en cuanto al reconocimiento del vocabulario en la lectura en estudio.

Dentro de los actos de habla directivos se encontró un llamado de atención:

P: Desaparece. No, no, no. Miren, la idea principal no es que me van a repetir palabras de aquí [señala la pizarra] olvídense de eso, no, no. Usted la va a construir con sus palabras. En las fiestas paganas, los, el individuo| se desinhibe. Y presenta su| verdadera...

XX: Verdadera identidad.

P: Su verdadera naturaleza. Muy bien (Líneas 415 - 419).

En este fragmento el docente llama la atención de los estudiantes advirtiéndoles que la idea principal no es repetir solo palabras, la amonestación se evidencia cuando expresa: *olvídense de eso, no, no*. El verbo performativo es olvidar, el cual tiene un significado pragmático consiste en dejar de hacer algo por descuido, por consiguiente, es una advertencia de no descuidar que la idea principal debe de construirla con sus palabras. Con este acto de habla, el docente intenta activar los conocimientos en el nivel profundo, haciéndoles ver a los discentes que para redactar ideas principales se necesita de esfuerzo.

Por otra parte, siempre en los actos de habla directivo se presentaron las orientaciones, las que estuvieron relacionadas con guiar el aprendizaje:

P: Bueno, entonces, ahí tienen la explicación. Lean el material y entiendan la explicación de cuál es, dónde está la idea principal. Eso era para, precisamente para darles una visión mayor de que en el texto tenemos ideas principales e ideas secundarias. Pasemos a la siguiente página (Líneas 601 - 604)

En este acto de habla el docente orienta dos asignaciones: *Lean el material y pasemos a la siguiente página*. La primera asignación está dada en imperativo, es decir una orden, en cambio; en la segunda, el docente atenúa su discurso cuando utiliza el verbo 'pasar' en primera persona del plural 'pasemos' la acción la van a realizar en conjunto, por consiguiente, en la

primera, el docente se aleja de la acción, pero en el segundo se acerca debido a que el docente se incluye en el discurso.

En segundo lugar, se evidenciaron los *actos de habla asertivos* relacionados con las afirmaciones las que se vincularon con explicaciones dadas por el maestro:

P: Promiscuo viene de una palabra que se... bueno, da origen a otra palabra que está ligado con, bueno, familia de palabras, promiscuidad. Si usted se va al diccionario, promiscuidad, ¿Qué significa promiscuidad? ¿Qué es promiscuo? Uno va al diccionario y dice, eh::, por ejemplo, una fruta que todavía no está a su tiempo para cortarla y comerla, fruto tropical. ¿Y si lo aplicamos a esta área qué significa, entonces?

A7: Persona... (p)

P: El amor se vuelve promiscuo.

A9: Cuando no hay edad para eso y... (¿???)

P: Exacto (Líneas de la 179 - 187)

En este episodio se presenta un acto de habla asertivo relacionado con una afirmación a partir de la cual el docente relaciona el concepto de la palabra promiscuo, el profesor no emite el significado sino que guía a los estudiantes para que estos lo deduzcan, luego presenta un ejemplo relacionado con el diccionario, con lo cual se infiere que el maestro les informa que los significados de las palabras dependen del entorno temático y que no todos la acepciones que se presentan en el diccionario son equivalentes, así emite un ejemplo: *una fruta que todavía no está a su tiempo para cortarla y comerla, fruto tropical* con el cual les hace ver que, aunque este significado esté en el diccionario en la palabra promiscuo, no es equivalente para persona. Esta estrategia discursiva le permite al docente crear un puente cognitivo entre los conocimientos previos y los saberes nuevos.

En tercer lugar, se presentaron los actos de habla asertivo – directivos equivalentes al 16%, los que equivalen a las secuencias de preguntas y respuestas, así se evidencia en el fragmento siguiente:

P: Bueno, hay una fiesta española muy famosa en Valencia que se llama Las Fallas, Las Fa...- ¿ah? [Alumna le dice algo en voz baja] Son Las Fallas de Valencia, y ahí se ridiculiza la clase política española, es decir, si un político tuvo un mal momento en esa época, pues hacen un dibujo de él y al final hay un concurso, lo mejor, y después lo queman. Se quema todo, haciendo alusión a que no quieren saber nada de ese tipo de político. Eso es allá|| [vuelve a lo escrito en la pizarra] Entonces se ridiculiza al ejército, al clero, ¿quién es el clero? [encierra la palabra “clero”]

XX: Iglesia, Iglesia católica (Líneas 116 - 123)

En este acto de habla asertivo – directivo el docente comparte con los discentes una anécdota a cerca de una tradición propia de la ciudad de Valencia, para luego llevarlos a una pregunta evaluativa *¿quién es el clero?* Esta estrategia discursiva le permite al docente captar la atención de los discentes de manera que ellos puedan relacionar la narración y conectar los conocimientos previos de los alumnos con relación a la palabra 'clero' esto permite que los estudiantes se interesen y a la vez activen sus saberes previos.

Por último, se presentaron los actos de habla expresivos (29) los que equivalen al 16%, estos se evidenciaron en las expresiones, *muy bien* (5) y *exacto* (24), así se ejemplifica a continuación:

P: “Los pobres de ricos” [subraya la frase en la pizarra] “se ridiculiza al ejército” [subraya la frase]
¿Qué es eso de “se ridiculiza”?

XX: Se burlan.

P: **Muy bien**, burlan, ¿otro sinónimo?

A4: Menosprecio.

P: Menosprecio, ¿qué más?

A8: Sátira.

P: Sátira, **muy bien**. Sátira, burla (Líneas 102 - 109)

En este fragmento, el docente lee dos enunciados de la lectura que utiliza como estrategia didáctica (*El laberinto de la soledad* del poeta Octavio Paz) y explora los conocimientos previos de los discentes cuando formula la pregunta: *¿Qué es eso de “se ridiculiza”?* varios estudiantes responden a la vez: *se burlan*. El docente acepta la respuesta, en dos ocasiones, con la expresión *muy bien*, de esta manera muestra satisfacción con la respuesta manifestada por los discentes. Las expresiones de aceptación como: *muy bien*, *correcto* y *exacto* permiten que el docente atenúe su discurso e incremente así la imagen positiva de los discentes, esto motiva a los estudiantes para continuar participando.

19.2 Las preguntas empleadas en la segunda sesión del docente C

A continuación, se presentan las preguntas emitidas por el docente C en su segundo discurso:

Tabla N°. 33: Las preguntas emitidas por el docente C en la segunda sesión

Tipos de preguntas realizadas por el docente	Número	Porcentaje
Preguntas parciales	27	32.1%
Preguntas frases incompletas	19	22.6%
Preguntas evaluativas	17	20.2%
Preguntas de información	8	9.5%
Preguntas totales o cerradas	8	9.5%
Preguntas retóricas	3	3.5%
Preguntas indirectas	2	2.3%
Total	84	100%

En el segundo discurso del docente C se identificaron un total de 84 preguntas. En primer lugar, se mostraron 27 que equivalen el 32%, en el fragmento siguiente se ejemplifica este tipo de interrogaciones:

P: Sí sí, exacto, estamos hablando de sacrilegios obligatorios [subraya la frase en la pizarra]/ sacrilegios, ¿qué es sacrilegio?

P: ¿Es sinónimo de qué?

A2: Sacrificio. (Líneas de 162 - 165)

En este episodio el docente realiza una exploración por medio de una pregunta parcial *¿qué es sacrilegio?*, luego da pistas de que espera una respuesta cerrada cuando emite una segunda interrogante *¿Es sinónimo de qué?* Con esta última limita la participación de los discentes a una respuesta parcial (sacrificio). Como se ha venido afirmando en el análisis de estas cuestiones, las preguntas parciales no contribuyen en la activación del aprendizaje profundo, de tal manera que los discentes puedan emitir una participación abierta en el proceso enseñanza y aprendizaje, son preguntas preconcebidas por el docente, pues él conoce las

respuestas que darán los discentes, por tanto, se comporta como el controlador del acto comunicativo.

En segundo lugar, se identificaron las preguntas frases incompletas (19) que equivalen al 22%, tal como se presentan en el ejemplo siguiente:

P: En las fiestas paganas, el individuo se desinhibe y presenta su verdadera naturaleza. ¿Quién es? < 20 > ¿Tan más claro, jóvenes? Sería entonces: en las fiestas paganas, ¿qué pasa? ¿El individuo se...?
XX: Se desinhibe (Líneas 419 - 422)

En este fragmento, el docente realiza una pregunta incompleta *¿El individuo se...?* para que la frase sea completada por los discentes. Esta pregunta el docente la utiliza con el fin de mantener la atención de los discentes, no son cuestiones que activen el aprendizaje significativo, son realizadas para evaluar si los alumnos están atendiendo lo que manifiesta el profesor.

En tercer lugar, prevalecieron las preguntas evaluativas con el 20% en estas el docente busca activar el aprendizaje a profundidad, así se muestra en el siguiente episodio:

P: “Todo se permite” dice [subraya la frase en la pizarra] Veamos, “desaparecen las jerarquías” [subraya la frase en la pizarra] ¿Qué significa jerarquía?
A5: Orden.
A6: Leyes (líneas de la 65 - 68)

En este ejemplo, el docente evalúa el significado de la palabra *jerarquía*, a pesar de que el docente espera una respuesta abierta, los alumnos expresan el significado por medio de sinónimos: *orden*, *leyes*. Las cuestiones evaluativas le son de utilidad al docente para explorar conocimientos previos, dan apertura a la participación activa y permiten que se active el aprendizaje profundo, por su parte, en el estudiante se activa el interés y deseo para lograr que el aprendizaje tenga significación personal. La estrategia es usada por el profesor el fin de activar la comprensión y evaluar si el aprendizaje se está realizando eficazmente.

En cuarto lugar, se presentaron las preguntas de información con el 9%, estas interrogaciones se diferencian de las demás, en cuanto las respuestas no son predecibles por el docente, así se muestra en el ejemplo siguiente:

P: Yyy, cómo, ¿eso de “primeras letras” se aplica solamente a eso, o tiene un sentido general?| Usted se encuentra, ¿se acuerda de su profesora de primeras letras?
XX: Sí
P: De preescolar, ¿tienen buenos recuerdos de ella?

XX: [Varias opiniones a la vez] (Líneas 475 – 479).

En este episodio, el docente realiza una pregunta evaluativa: *¿eso de “primeras letras” se aplica solamente a eso, o tiene un sentido general?* Y luego formula otra pregunta cerrada *¿se acuerda de su profesora de primeras letras?* Para finalmente realizar una pregunta de información: *De preescolar, ¿tienen buenos recuerdos de ella (el profesor de las primeras letras)?* Con las preguntas de información, el docente busca conocer información para él desconocida, el fin que persigue es activar los saberes previos para incorporarlos a la clase, esta es una estrategia que le permite crear cercanía y confianza con los discentes.

Otras preguntas identificadas en el discurso del profesor con el 9% son las preguntas totales o cerradas. En este caso el docente espera respuestas cerradas vinculadas con afirmación o negación, así se ejemplifica en el siguiente episodio:

P: En un inicio, muy bien. ¡Ah! ¿Y quién es Jorge Luis Borges? ¿Saben quién es este?

XX: No

P: ¿Alguien que sepa quién es Jorge Luis Borges?

A9: Un personaje

P: Ajá, ¿de dónde? ¿Qué país?

XX: ¿Costa Rica?

P: No, es de Sudamérica (Líneas 483 -489)

En este ejemplo, el profesor explora si los estudiantes conocen al escritor Jorge Luis Borges, para esto utiliza una pregunta cerrada *¿Saben quién es este (Jorge Luis Borges)?* Los estudiantes responden de forma negativa, en este caso la pregunta cerrada lo que persigue es identificar si los discentes tienen conocimientos previos a cerca del escritor.

Finalmente, en el segundo discurso del docente C se identificaron en menor medida las preguntas retóricas (3%). En estas cuestiones el docente no espera respuesta, sino que se adelanta a dudas que los estudiantes les pudieran plantear, así se evidencia en el ejemplo siguiente:

P: Deductivo/ “Cuando la idea principal se presenta al inicio y al final, se denomina variación del orden deductivo. Cuando la idea está al final se denomina inductivo y cuando la idea no está presente” como este caso [señala el texto de la pizarra] “es implícita”. Muy bien, entonces, **¿Les parece que trabajemos en grupos?** || eh::, van a trabajar en pequeños grupos de tres y me lo entregan el próximo día. Esto es como trabajo, los primeros diez puntos (Líneas 615 - 620)

En la primera parte de este momento de la clase el docente aclara el orden de las ideas dentro del párrafo y las diferencias que existen entre el orden deductivo e inductivo. Esto lo hace a manera de repaso para luego proceder a realizar una pregunta retórica *¿Les parece que trabajemos en grupos?* Se aprecia que no hay espacio para que los alumnos respondan, pareciera una interrogante que invita al consenso, sin embargo, la decisión es tomada por el profesor.

19.3 La argumentación en la segunda sesión del docente C

En la segunda sesión del docente C se identificaron cuatro argumentos: dos mediante ejemplo, un deductivo y uno por analogía, a continuación, se presenta el análisis, respectivamente:

Argumento mediante ejemplo

P: Unos alumnos extranjeros, del norte de Europa, vinieron a Nicaragua, y obviamente ellos vienen de un país muy frío, donde a veces hay tres, cuatro meses de solo oscuridad, no sale el sol. Entonces ellos vienen aquí, se sorprenden porque aquí tienen el sol las doce horas. Y ellos buscan el sol, ahí andan como iguanas buscando el sol, el sol.

XX: [Risas]

P: Y, y para ellos, para ellos es un, es un privilegio andar quemado, el hecho de andar quemado y todo ellos se sienten bien porque vienen de un lugar tan frío que... Entonces, qué pasa cuando se encuentran aquí con el calor, eh::, las señoritas quieren andar unos chorcitos aquí [hace muecas con las manos y las piernas] quieren andar esto [hace un gesto con la mano en el pecho], y ellas no hay problema porque, eh::, porque, no hay problema, es decir, en mostrar sus atributos, sus pechos y todo. Ellas no tienen ningún problema, si es posible andan sin brasier. Pero qué pasa, ah::, están dentro de un curso, dentro de una equis universidad y hay normas, entonces se les dijo que, está bien, sí, Nicaragua aquí hace mucho calor y todo, PERO que no podían pasar la norma. Y ellos se sorprendieron, en qué sentido. Muy bien, utilice pantalón corto o short, pero que no sea muy... Utilice una camisa de algodón, pero sí, utilice sostén o brasier. No es que va a andar así no más. Es decir, porque mucho calor...

XX: [Risas]

P: Entonces, qué es lo que pasa. Ese **es un claro ejemplo** de qué| un ejemplo de qué.

XX: De cultura, reglamento. (Líneas 344 - 364).

Este argumento se estructura de la manera siguiente:

Premisas	Conclusión
<p>Premisa 1: Los extranjeros del norte de Europa vienen de un país frío, por tanto, cuando vienen a Nicaragua quieren andar con ropa muy corta debido al calor.</p> <p>Premisa 2: Las europeas no tienen problema en mostrar sus atributos, sus pechos...</p>	<p>Los extranjeros europeos, aunque vengan de un país frío, al visitar otro país donde hace calor, deben de respetar los códigos de vestimenta.</p>

Premisa 3: Los extranjeros cuando visitan otro país deben someterse a las normas o códigos de vestimenta del país.	
---	--

En este argumento, el docente cuenta una experiencia que puede ser compartida por los discentes. La mayoría de los alumnos podría aceptar que las europeas cuando visitan Nicaragua andan con ropa muy corta porque sienten calor, pero eso no significa que deben apegarse a las normas del país que visitan. Los interlocutores (los estudiantes) toman como propio este ejemplo, el docente los ha logrado persuadir mediante un argumento de ejemplo basado en la experiencia personal. Por consiguiente, este argumento adquiere una carga emotiva haciéndolo válido y creíble, debido a que todos los implicados en el discurso estarán de acuerdo con la premisa de que cuando uno visita un lugar, independientemente de factores externos, como el clima, se debe de respetar las normas culturales que establece un país. El profesor adopta un relato, a modo de ejemplo, que sea creíble, con el fin de intentar persuadir a los discentes a cerca de la importancia de comportarse según el entorno.

Argumento deductivo

P: Ahora, si lo trasladamos a nuestra sociedad, hay normas, hay normas. Ah, la misma familia, tiene normas. Un escándalo que una señorita se vaya con un hombre libremente, hasta la misma... O, vámonos al plano de relaciones de pareja, también, la misma familia o de ambas familias están las críticas, me entienden. Las críticas dentro de la misma familia: “¿y cómo hizo eso? ¿Pero por qué lo hizo? ¿ah? Debería de hablar con ella” (Líneas 366 - 371).

Este argumento se estructura de la manera siguiente:

Premisas	Conclusión
Premisa 1: En una sociedad hay normas. Premisa 2: Si las familias pertenecen a una sociedad tienen normas.	Si las familias pertenecen a una sociedad, entonces tienen normas.

En este argumento deductivo, el docente parte de dos premisas; la primera, que hay normas en una sociedad; la segunda, es que, si las familias pertenecen a una sociedad tienen normas, por tanto, se concluye que en las familias hay normas que son parte de la sociedad. Las dos

premisas son verdaderas, por consiguiente, la conclusión también es verdadera. El docente plantea hechos basados en la realidad por medio de dos premisas:

1. Cuando se tienen reglas establecidas en la familia y regidas por la sociedad, esas deben de respetarse
2. Cuando se rompen las normas establecidas por una sociedad se está sujeto a la crítica de la familia y la sociedad.

Por consiguiente, se llega a la conclusión que las normas establecidas en la sociedad deben acatarse para no ser sujeto de crítica. Basado en esas premisas y esa conclusión, el docente logra persuadir a los discentes y los conduce a que estos se sientan identificados con el sistema de valores que transmite el docente, cuando el profesor expresa experiencias comunes, el argumento adquiere mayor relevancia y significación para los interlocutores.

Argumento analogía

P: La meseta central grumosa, lo que es el valle central. Por eso cuando uno viene para acá, uno viene, pasa Guanacaste, Guanacaste es la misma geografía de Rivas. Yo le decía a alguien: la misma geografía les dice a ellos que ese territorio no les pertenecía, pertenecía a Nicaragua, porque es la misma geografía. Eh::, eh:: la, eh::, lo que es, este::, em::, la, La Cruz, que es el primer municipio fronterizo con Nicaragua es la misma geografía de:: Rivas. Igual. Lo único que Rivas es meseta. Pero ahí hay unas montañas, pero es igual, el mismo clima, árido. Ustedes van en este momento y usted ve el mismo sol intenso, pero cuando ya llega al valle central, ya cambia un poco, ya está más de mil metros sobre el nivel del mar (Líneas 591 - 599)

En este argumento, el profesor compara dos realidades:

1. Rivas tiene la misma geografía que Guanacaste.
2. La Cruz, tiene la misma geografía que Rivas.

Conclusión: las tres ciudades tienen montañas, el mismo clima árido y el mismo sol intenso.

En este argumento se lee la implicatura que el docente es conocedor de tres realidades (Rivas, Guanacaste y La Cruz, Costa Rica). En este caso presenta situaciones menos conocidas para la mayoría de los alumnos, por lo tanto, son realidades que desconocen, lo cual podría generar un falso argumento o falacia argumentativa del tipo *ad ignorantiam* (apelación a la ignorancia), ya que los alumnos pueden tomar las descripciones de los dos lugares (Rivas,

Guanacaste y La Cruz) como verdaderas debido a la escasa información o conocimiento previo que poseen los interlocutores (estudiantes) de esos lugares.

Argumento deductivo

P: Deductivo/ “Cuando la idea principal se presenta al inicio, se denomina variación del orden deductivo. Cuando la idea está al final se denomina inductivo y cuando la idea no está presente” como este caso [señala el texto de la pizarra] “es implícita” (Líneas 615 - 617)

Con este argumento, el docente transmite la información de cómo los estudiantes pueden identificar las ideas dentro de los párrafos, para lo cual recurre a un argumento deductivo el que se compone de la manera siguiente:

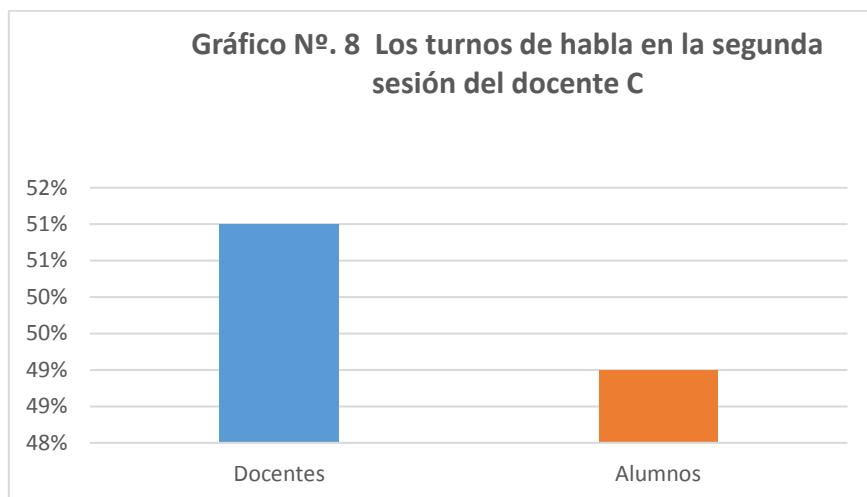
Premisas	Conclusión
<p>Premisa 1: Cuando la idea principal se presenta al inicio se denomina de orden deductivo.</p> <p>Premisa 2: Cuando la idea principal se encuentra al final se denomina inductiva.</p> <p>Premisa 3: Cuando la idea no está presente es implícita.</p>	Las ideas principales se pueden ordenar dentro del párrafo de manera directa e indirectas sin un orden fijo.

Con este argumento, el docente logra activar los conocimientos profundos de los discentes, debido a que esa información podría ser novedosa para la mayoría de los discentes. Al usar estas tres premisas logra persuadirlos que la lógica para identificar las ideas dentro de un párrafo es invariable.

En resumen, los argumentos usados por el docente C en la segunda sesión, evidencia que fueron elaborados o contruidos a partir de la experiencia personal; el docente transmite creencias y valores a partir de sus vivencias, sin embargo, esas experiencias no siempre son compartidas por los alumnos, debido a que no todos tienen los mismos esquemas mentales ni han tenido los mismos conocimientos previos, ni una misma experiencia cultural, hecho que podría inducir a cometer falacias argumentativas y que por tanto, esas deben de ser aceptadas por los alumnos debido a que es el docente quien controla el quehacer en el aula, es considerado la autoridad en el proceso enseñanza y aprendizaje.

19.4 Los turnos de habla o palabra en la segunda sesión del docente C

El gráfico n°. 8 se muestra cómo se gestionaron los turnos de habla o de palabras en la segunda sesión de clase del docente C:



En la segunda sesión de la clase del docente C se presentaron un total de 399 intervenciones de las cuales el 51% (204) fueron emitidas por los alumnos y el 49% (195) por el docente. Se observa una leve superioridad a favor de los estudiantes. Por tanto, se presenta una importante participación por partes de los discentes en el acto comunicativo.

Este discurso del docente C se presenta en un modelo de educación constructivista debido al predominio casi equitativo entre el docentes y los alumnos, a pesar de que el docente es el que controla las intervenciones de sus interlocutores, se evidenció una mayor toma de palabra por parte de los estudiantes, sin embargo, hay que aclarar que a pesar de que los discentes tuvieron mayores turnos de habla sus participaciones fueron más breves y puntuales, lo cual se debió a que el docente fue quien procedió a dar más razonamientos y explicaciones, respecto del contenido abordado durante la sesión de clase.

18.5 Resumen de las estrategias discursivas identificadas en la tercera clase del docente

B

Las estrategias discursivas que predominaron en el segundo discurso del docente C se demostró que se realizaron un total de 176 actos de habla en los que predominaron los directivos con el 52% relacionados con las preguntas y orientaciones realizadas por el profesor lo que denota que el maestro usó como estrategia promover el diálogo en el aula a través de las interrogaciones y guio el proceso de enseñanza aprendizaje a partir de la orientaciones.

Por otra parte, el docente emitió un total de 84 preguntas en las que predominaron las parciales las cuales buscan respuestas puntuales por parte de la audiencia. Por tanto, a pesar de que el docente promueve el diálogo por medio de las preguntas, esas no activaron el aprendizaje a profundidad en ese sentido este discurso se caracteriza en un modelo tradicionalista debido a que el profesor emitió, mayoritariamente, preguntas parciales, asimismo se aprecia que la mayoría de las intervenciones fueron emitidas por parte de los alumnos, en los turnos de palabra, pues de 399 intervenciones 204 fueron dadas por los discentes. El docente solo promovió respuestas puntuales, por tanto, no se activó en esta clase el análisis crítico de nuevas ideas a partir del conocimiento previo del alumnado, característica particular de un discurso en el modelo constructivista.

En cuanto a los argumentos, se identificaron solamente 4 argumentos en los que prevalecieron los mediante ejemplos, basados en experiencias previas del docente y los utilizó con el fin de contextualizar su discurso.

19. Análisis de la tercera sesión de clase del docente C: los actos de habla, tipos de preguntas y la argumentación

La tercera sesión del profesor C fue grabada el 21 de abril del 2017. En esta clase hubo una asistencia de 30 estudiantes. La grabación se realizó de la 2:30 pm a las 3:50 pm, en total se grabaron 80 minutos. El tema programado para esta clase fue el párrafo, las ideas principales e ideas secundarias.

19.1 Los actos de habla identificados en la tercera sesión del docente C

Tabla N°. 34: Los actos de habla en la tercera sesión del docente C

Actos de habla	Subcategorías de los actos de habla	Número de actos encontrados en la <u>Introducción</u>	Número de actos encontrados en la <u>Desarrollo</u>	Número de actos encontrados en la <u>Conclusión</u>	Subtotal	Porcentaje
Actos de habla expresivo	Aceptar	0	21	0	25	14 %
	Evocar	0	3	1		
Acto de habla asertivo	Afirmar	0	28	0	28	16%
Acto de habla directivo	Preguntar	10	64	0	85	48%
	Ordena	0	2	0		
	Orientar	5	3	1		
Acto de habla asertivo - directivo	Preguntar - responder	0	34	0	34	19%
Acto de habla indirectos	ironías	1	4	0	5	3%
Total					177	100%

Como se puede observar en la tabla N.º 34, en esta tercera sesión el docente utilizó principalmente los actos de habla directivos con el 48%, emitidos a partir de las preguntas, las orientaciones y, en menor medida, las órdenes. Así se evidencia en los ejemplos siguientes:

P: [...] las ideas principales nosotros las podemos trabajar a partir de una serie de ideas secundarias. Por ejemplo, si nosotros pensamos que jocote, mango, nancite, melón y sandía son ideas secundarias, ¿cuál sería la idea principal?

A2: Frutas tropicales.

P: Frutas tropicales, exacto. [Anota en la pizarra] Frutas tropicales. | ¿Y esta idea está explícita o implícita?

XX: Implícita (Líneas 101 – 107).

En este acto de habla el docente aplica como estrategia la generalización para identificar la idea principal en un párrafo, luego formula una pregunta parcial: *Por ejemplo, si nosotros pensamos que jocote, mango, nancite, melón y sandía son ideas secundarias, ¿cuál sería la idea principal?* Los estudiantes emiten una respuesta que ya es concebida por el docente, es la respuesta esperada (frutas tropicales). Con esta estrategia discursiva lo que intenta el profesor es correlacionar los saberes previos con la forma de cómo se pueden inferir las ideas secundarias a partir de un recurso conocido como macrorregla, específicamente el de generalización, para lo cual el docente nombra realidades que son conocidas para sus interlocutores y así estos logren apropiarse de las estrategias para identificar las ideas secundarias.

Asimismo, realiza otra pregunta parcial: *¿Y esta idea está explícita o implícita?* Para enfatizarles que las ideas en un párrafo pueden expresarse de manera directa (explícita) e indirecta (implícita). En ambas preguntas parciales las respuestas son concretas, una estrategia discursiva utilizada por el docente con el fin de mantener la atención de los estudiantes y para conducirlos, a partir de los conocimientos preconcebidos, hacia la construcción de aprendizaje significativo que les permita reconocer las ideas principales y las ideas secundarias.

Con relación a los actos de habla directivo relacionado con las órdenes, estos son actos que amenazan la imagen del docente, pues afianza su figura de autoridad en el aula. En el caso de los alumnos se atenta contra la imagen positiva de estos. Tal como se presenta en el ejemplo siguiente:

P: Vamos entonces a la lectura de los, de los, de los... ¿Cómo vamos a identificar las ideas principales? El procedimiento es el siguiente [señala la pizarra]: palabra clave, selección de oraciones, identificar la idea principal de acuerdo a los tipos. Inductivo, implícito, deductivo y mixto. Muy bien. Empezamos. | **Puede leer el muchacho aquí [señala a un alumno] puede leer el primer texto, entonces. | ¿No lo tiene? Está listo. Léalo entonces,** primer texto, la globalización (Líneas 182 - 188)

En este episodio primero se presenta una orientación marcada en la frase: *vamos entonces a la lectura*, el verbo que marca el acto de habla es 'ir' el que se encuentra conjugado en la primera persona del plural 'vamos' en la modalidad verbal expresa una orden, este se encuentra en el presente indicativo y su significado contextual radica en que la acción expresada por el verbo debe ser realizada por el interlocutor en el mismo instante en el que se habla, por su parte, el número del verbo muestra la inclusión del docente en el discurso, con la cual intenta cuidar su imagen pública en el aula, pero esta acción resulta infructuosa debido a que en el siguiente acto de habla, el profesor mantiene su imagen autoritaria y amenazante cuando expresa: *Puede leer el muchacho, aquí [señala a un alumno] puede leer el primer texto, entonces.// ¿No lo tiene? Está listo. Léalo entonces.* En este acto de habla directivo el profesor en principio no llama al estudiante por su nombre; le dice 'muchacho', luego señala al estudiante con el dedo, este gesto no verbal amenaza la imagen del alumno implicado debido a que se siente incómodo por las miradas de sus compañeros; por tanto, se ve en la obligación de responder. Seguidamente, se remarca la imposición del docente en el verbo *leer* el que se encuentra conjugado en modo imperativo 'léalo' ese modo implica una orden, un mandato, con lo cual la imagen del docente se torna autoritaria.

Sin embargo, el docente en otro momento de la clase contrapone su posición de autoridad, como se muestra en el ejemplo siguiente:

P: Vamos al siguiente. Siguiendo ejemplo. ¿Puede leer, entonces? Vamos a pedirle aquí a la señorita que lo lea. ¿Cómo se llama usted?

A16: Anielka.

P: Anielka. Muy bien, Anielka. Puede leer. | (Líneas 294 - 297)

En este acto de habla el docente aminora su imagen autoritaria, en principio cambia de un acto de habla directivo de orden a un acto de habla directivo de solicitud esto se muestra en la pregunta *¿Puede leer, entonces?* En esta interrogante el verbo 'poder' se encuentra conjugado en la tercera persona del plural del presente indicativo 'puede' se presenta a modo de solicitud debido a que está utilizado en una interrogante, de modo que deja espacio de aceptar o rechazar la solicitud, luego se evidencia que pregunta el nombre, a diferencia del ejemplo anterior, no se le preguntó al estudiante cómo se llamaba se dirigió a él con la forma

de 'muchacho'. Pareciera que el docente cuida más su imagen positiva cuando se dirige a las estudiantes que a los estudiantes.

Por otra parte, se identificaron en segundo lugar los actos de habla asertivos – directivos con el 19%, los que se relacionaron en la secuencia de pregunta y respuesta:

P: ¿Ah?|| Miren que... “quizá pueda sonar utópico, pero al país hay que reconstruirlo en sus fundamentos éticos porque no se puede vivir sin creer”. ¿La educación incide en la ética? ¿Incide en los valores?| Entonces estamos hablando de... ¿sería?

XX: Mixto.

P: Mixto. Estamos hablando que la idea se repite al inicio y al final. Veamos, entonces, el tercer ejemplo (Líneas 391 - 396)

En este fragmento, el profesor utiliza la secuencia de pregunta, respuesta y evaluación de la respuesta; inicia leyendo una frase del texto didáctico de apoyo, luego realiza dos preguntas retóricas en la que no da espacio a respuesta, para finalmente efectuar una pregunta parcial de tal manera que esta última da espacio para que se dé el diálogo progresivo, en cual el proceso enseñanza y aprendizaje se va dando de manera continua.

En tercer lugar, se presentaron los actos de habla asertivos con el 16%, relacionados con las afirmaciones, así se presentan en el ejemplo siguiente:

Tengo la palabra clave, selecciono las oraciones y después clasifico. Ubico la idea principal. Ubicar la idea principal. [Escribe en la pizarra] < 7 > Ubicar la idea principal SEGÚN| dónde esté presente la palabra clave. Ubicar la idea principal.|| Entonces, voy a encontrar que vamos a tener, a veces, deductivo, inductivo, mixto o implícito. Depende.| Veamos, jóvenes, todos tienen el material, vamos al material. Tenemos el modelo de|| ideas secundarias| ideas secundarias| Y idea principal.|

A5: Es inductivo cuando la idea está al final.

P: Cuando la idea está al final es inductivo. **Exacto.** Inductivo (Líneas 176 - 180).

En este acto de habla, el docente explica la ubicación de las ideas principales dentro de un párrafo. Se clasifica como un acto de habla asertivo debido a la aceptación del discurso en la expresión 'exacto', además de la repetición de lo emitido por la estudiante A5. En este discurso el docente emitió un total de 25 expresiones relacionadas con la aceptación por medio de expresiones, de las cuales 21 fueron 'exacto' y 4 'muy bien'. Esta estrategia discursiva aumenta la imagen positiva de los alumnos debido a que los estimula a seguir participando porque sienten que sus aportes son valorados de manera efectiva por el docente.

En cuarto lugar, se presentaron los actos de habla expresivos estos se presentaron como actos indirectos como se lee en el ejemplo siguiente:

A2: Profe, pero me imagino que eso, eso ayudaba al estudiante para esforzarse.

P: Exacto, si lo vemos desde ese punto de vista: si este viejo me está diciendo que no me voy a graduar y voy a ser lustrador el próximo semestre, le voy a demostrar que tengo algo en la jícara, que no soy, que no me falta solo la cola para rebuznar.

XX: [Risas] (Líneas 507 - 511).

Con este acto de habla expresivo, el docente acepta de manera positiva lo dicho por la estudiante A2 por medio de la expresión 'exacto'. Luego el docente emite un acto de habla indirecto cuando procede a aconsejar a los alumnos: *si este viejo me está diciendo que no me voy a graduar y voy a ser lustrador el próximo semestre, le voy a demostrar que tengo algo en la jícara, que no me falta solo la cola para rebuznar*. En principio es un acto indirecto cuando se aleja de su discurso al decirse así mismo 'viejo' forma de tratamiento usada por los estudiantes nicaragüenses para referirse de manera despectiva a los docentes, luego utiliza el coloquialismo 'jícara' para referirse a la cabeza, y finalmente, la frase verbal *faltar la cola para rebuznar*, la que expresa una metonimia que alude al burro como sinónimo de ignorante. En todo este acto de habla indirecto se interpreta una implicatura, la cual debe ser entendida por los alumnos que son personas razonables y capaces para graduarse y ser profesionales en el mañana. Esta estrategia discursiva le permite al docente posicionarse de una imagen positiva, la del profesor que aconseja, a la vez la utiliza para crear un ambiente agradable y mantener la atención de los discentes.

19.2 Las preguntas utilizadas por el docente C en la tercera sesión

En este acápite se presentan las preguntas emitidas por el docente C en la tercera sesión de clase.

Tabla N°. 35 Las preguntas emitidas por el docente C en la tercera sesión

Tipos de preguntas realizadas por el docente	Número	Porcentaje
Preguntas parciales	26	35.2%
Preguntas evaluativas	18	24.3%
Preguntas totales o cerradas	12	16.2%
Preguntas de información	9	12.2%
Preguntas indirectas	0	-

Preguntas frases incompletas	7	9.4%
Preguntas retóricas	2	2.7%
Total	74	100%

En la tercera sesión, el docente C formuló un total de 74 preguntas en las que prevalecieron en primer lugar, las parciales (35%) por consiguiente este discurso estuvo relacionado más con interrogantes que evaluaron la comprobación de conocimientos parciales, así se evidencia en el ejemplo siguiente:

P: Tenemos ideas secundarias, y tenemos idea principal. Vean ahí la repetición. Tenemos que al inicio y al final se repite la idea. ¿Qué tipo de párrafo entonces?
A5: Mixto (Líneas 136 - 138)

En este fragmento el docente utiliza la pregunta parcial con el fin de evaluar si los estudiantes distinguen las ubicación de las ideas principales dentro del párrafo, por consiguiente, el docente utiliza esta estrategia con el fin de indagar si los discentes se están apropiando del orden de las ideas dentro del párrafo, para así mantener la sintonía respecto a lo que enuncia.

En segundo lugar, se presentaron las preguntas evaluativas con el 24%, estas interrogantes le permiten al docente evaluar cómo se va desarrollando el proceso enseñanza y aprendizaje, así se muestra en el siguiente fragmento:

P: Veamos qué es una utopía. Nosotros el próximo año dejaremos el subdesarrollo y estaremos al nivel de Corea. | Al nivel de... No, pero no de Corea del Norte. Corea del Sur. Nicaragua, en Centroamérica, en cinco años vamos a estar a la altura de Noruega. Utopía. Utopía. | ¿Se dan cuenta la...? Pero, vean, pero las utopías tienen algo de positivo sí. ¿Cuál es lo positivo de las utopías?
A7: Soñar. (p)
P: Miren... Sí, sí, sí, soñar, todo mundo sueña. Allá está el sueño, allá está la utopía. ¿Pero cuál es lo positivo de esa utopía? ¿Alcanzo yo ese sueño?
A2: Es el alcance que puede tenerlo, como persona. Si realmente, este, usted se va a crear un sueño en el cual usted lo pueda lograr (Líneas 320 - 39).

En este episodio, el docente activa los conocimientos previos de los estudiantes en lo que refiere a la palabra 'utopía', para esto establece una pregunta evaluativa: *¿pero cuál es lo positivo de esa utopía?*, esta estrategia discursiva le permite activar el aprendizaje significativo guiando a los discentes a la reflexión a través de ejemplos concretos basados en conocimientos de la realidad que son compartidos tanto por el profesor como por los

discentes. Este recurso, además le permite mantener captada la atención de los alumnos debido que al usar una falsa afirmación: *El próximo año dejaremos el subdesarrollo y estaremos al nivel de Corea*. Despierta la atención e interés por parte de los discentes.

En tercer lugar, el docente utilizó las preguntas totales o cerradas, estrategia discursiva que le permite monitorear si los estudiantes están prestando atención, por tanto, son interrogantes de comprobación:

P: Y::, ¿Cómo definimos nosotros el conocimiento?| ¿El conocimiento es algo::, este, que yo lo puedo pesar, medir, lo puedo comprar?
XX: No (Líneas 591 - 593).

En este episodio, el docente evalúa la palabra 'conocimiento', la respuesta ya está predeterminada por el docente, ya imagina o sabe cuál será la respuesta, por consiguiente, es una interrogante que solo busca mantener la atención de los estudiantes y el profesor logra comprobar si los discentes están atento a lo mencionado.

En cuarto lugar, el docente C en la tercera sesión formuló preguntas de información (12%), las que el docente formula con el fin de explorar los conocimientos previos, así se muestra en el ejemplo siguiente:

P: ¿Qué vale más en el mundo actual la información o el conocimiento?
XX: El conocimiento
P: ¿Qué es lo que da valor a un país?
A 18: La innovación (Líneas 597 - 600)

En este episodio el profesor valora los conocimientos que tienen los alumnos respecto a si en un país se le da más valor a la información o al conocimiento, en este caso, el docente desconoce cuál será la respuesta de sus discentes, sin embargo, utiliza ese recurso para que les permita tomar una postura respecto a dos aspectos esenciales y establecer una opinión más abierta.

Finalmente, las preguntas menos utilizadas fueron las frases incompletas y las preguntas retóricas. Cuestiones, que como se ha mencionado, no contribuyen en la activación del aprendizaje profundo debido a que son utilizadas para mantener la atención de los discentes en el aula.

19.3 Los argumentos en la tercera sesión del docente C

En total se realizaron 9 argumentos de estos 4 fueron por analogía, 2 mediante ejemplo, 2 deductivos y 1 mediante las causas.

Argumento por analogía

P: Veamos entonces, ¿cómo nosotros ubicamos las ideas principales? Vamos a hacer la clasificación, vamos a suponer que aquí tenemos [escribe en la pizarra] la idea principal, aquí tenemos las ideas secundarias y aquí tenemos ideas secundarias. Cuando la idea principal está al inicio, ¿qué tipo de párrafo es?

A11: Deductivo.

P: Tenemos la idea principal al inicio. Idea principal. Tenemos ideas secundarias, y tenemos idea principal. Veamos ahí la repetición. Tenemos que al inicio y al final se repite la idea. ¿Qué tipo de párrafo entonces?

A5: Mixto. (Líneas 128 - 135)

Este argumento se estructura de la manera siguiente:

Premisas	Conclusión
<p>Premisa 1: Las ideas principales se encuentran al inicio, por tanto, se les llama ideas de orden deductivo.</p> <p>Premisa 2: Las ideas mixtas la idea se repite al inicio y al final</p>	<p>Si las ideas de orden deductivo se encuentran al inicio, por tanto, las ideas mixtas aparecen al inicio y al final.</p>

En este argumento por analogía, el docente utiliza como estrategia didáctica – discursiva la comparación de dos formas de identificar las ideas dentro de un párrafo: las ideas de orden deductivo y la mixta, para lo cual utiliza como recurso la clasificación de las ideas dentro del párrafo. Con este argumento, el docente promueve los aprendizajes significativos de modo que los estudiantes deben de concentrarse y reflexionar para poder identificar las ideas principales y secundarias dentro de un texto, con lo cual, el docente les afianza una información que pueden aplicar para toda la vida, estrategia que les permitirá comprender mejor un texto.

Argumento mediante ejemplo

P: [...] Para nosotros es normal que tengamos frutas tropicales, desde pequeño lo sabemos, pero para un extranjero no, sería... Se quedaría pensando: “¿Nancite?” Una vez hablaba con un español y le decía jocote, y me decía: “¿jocote? No entiendo”.| Claro, en España no se cultiva jocote, nunca se va a cultivar por el clima.| (Líneas 150 - 154)

En este argumento, el docente utiliza como ejemplo dos realidades climáticas que responden al cultivo de las frutas, por un lado, los interlocutores tienen conocimientos previos de las frutas que se cultiva en Nicaragua (jocote, nancite...) y cuáles en España, y por otro, por conocimientos previos tienen la información de que las frutas dependen del clima para ser cultivadas. El profesor recurre a un argumento mediante ejemplo basado en la experiencia personal, experiencia que es compartida por los alumnos, esta estrategia le permite mantener el interés de los discentes.

Argumento deductivo

P: No. (p) No necesariamente. ¿Sabés lo que es estar dos horas ahí los quince y los treinta haciendo fila, para cambiar un cheque? Solo la transferencia. Ah, y si es una transferencia internacional, por correo le decís: mire, este es el número de cuenta, este es el, el código Swift, el banco, la número de cuenta, la dirección y todo. Ah, muy bien. Y solo te envían un correo de confirmación: la transferencia se realizó. Y si tiene Internet Claro TV o Casa Claro, usted entra a su código desde la casa y ve, entra a Banpro en línea o:: BAC en línea, etcétera, y (???) todo, sin problemas. Ah, usted quiere pagar, este, Internet, o quiere pagar Movistar... desde ahí.| O si no, telepago. Con telepago. ¿No quiere hacer fila allá, en ENEL? Llama a telepago de Banpro, Lafise y todo y dice: mire, quiero pagar. ¿Qué? ¿Disnorte o Dissur? Tal. Deme el número NIS, número de tarjeta. Y ya se acabó.| Lo que antes usted hacía en tres, cuatro horas, ahora se reduce en cuánto tiempo... (Líneas 533 - 545)

En este argumento se estructura de la manera siguiente:

Premisas	Conclusión
<p>Premisa 1: Los bancos han avanzado tecnológicamente en sus formas de realizar transacciones y pagos.</p> <p>Premisa 2: Las tecnologías han venido a reducir el tiempo de espera de las personas en las transacciones bancarias.</p>	Las tecnologías han sido aprovechadas de manera exitosa por los bancos para ahorrar tiempo de espera de sus usuarios.

Como se aprecia en el episodio del argumento deductivo, el docente no da sus razonamientos de forma directas, estos deben de ser asumidos o interpretado por los discentes, por tanto, con esta estrategia, el docente persigue activar un puente cognitivo entre los saberes previos y la información nueva: que los estudiantes entiendan que no todo en un texto está dicho de manera directa, que a veces se precisa el razonamiento para interpretar lo que los emisores de un texto intentan transmitir.

Argumento mediante las causas

El conocimiento tiene la característica que [señala la pizarra] el conocimiento es intangible, el conocimiento es abstracto, el conocimiento yo no lo puedo ir a comprar y decir a un supermercado: véndame quinientos pesos, mil pesos de conocimiento. El conocimiento, precisamente, se tiene que crear. “O inyécteme conocimiento”. (Líneas 666 - 671).

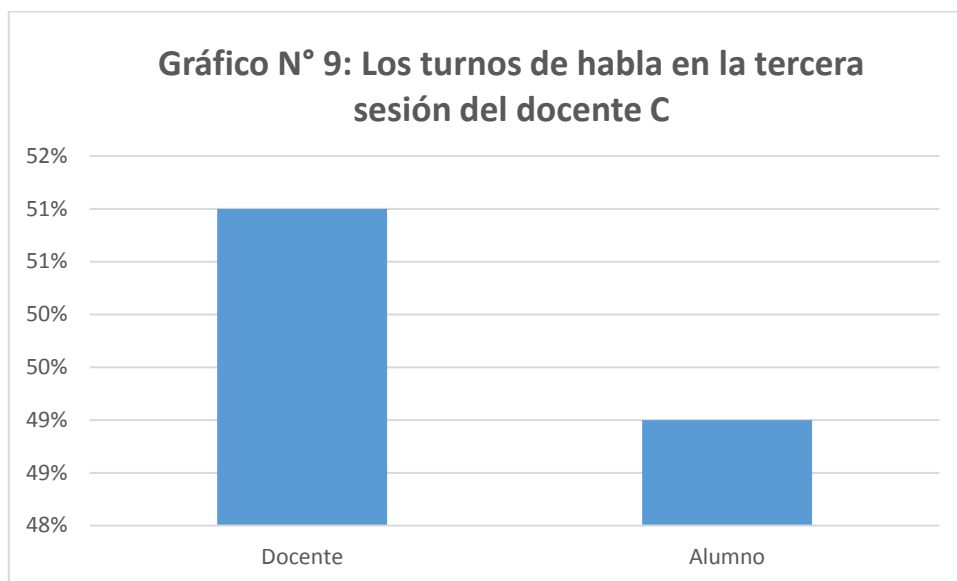
Este argumento se estructura de la manera siguiente:

Premisas	Conclusión
<p>Premisa 1: El conocimiento es intangible, abstracto.</p> <p>Premisa 2: El conocimiento se tiene que crear, no se puede comprar.</p>	<p>El conocimiento es abstracto este se tiene que crear (construir).</p>

En este argumento acerca de las causas, el docente de forma indirecta manifiesta que el conocimiento es intangible por consiguiente se debe de construir. Con este razonamiento consigue que los discentes, además de prestar atención, se infiere que les instruye en la formación de valores acerca de la importancia de formarse, debido a que es por medio del conocimiento que se tienen mayores oportunidades en un campo laboral.

19.4 Turnos de palabra en la tercera sesión del docente C

En el gráfico N°. 9 se presentan los resultados de cómo se desarrolla la gestión de los turnos de palabra o de habla en la tercera sesión del docente C:



En la tercera sesión de clase del docente C se presentaron un total de 365 intervenciones de las cuales el 51% (187) fueron emitidas por los alumnos y el 49% (178) por el docente. Se observa una leve superioridad a favor de los discentes, por tanto, se aprecia que los discentes son protagonistas en el acto comunicativo, pese a que el docente controla la interacción y está autorizado para solicitarla, cuando lo considere pertinente, la intervención de sus interlocutores son mayoritarias.

19.5 Resumen de las estrategias discursivas en la tercera sesión del docente C

Las estrategias discursivas que predominaron en el tercer discurso del docente C se registró que se realizaron un total de 177 actos de habla en los que predominaron los directivos con el 48% relacionados con las preguntas del profesor, por lo tanto, se aprecia que promueve la participación en el aula por medio de las interrogaciones.

Por otra parte, el docente emitió un total de 74 preguntas en las que prevalecieron en primer lugar, las parciales (35%) por consiguiente este discurso estuvo relacionado más con

interrogantes que evaluaron la comprobación de conocimientos parciales las cuales buscan respuestas puntuales por parte de los interlocutores. Por consiguiente, a pesar de que el docente promueve el diálogo por medio de las preguntas y los turnos de palabras fueron mayoritariamente emitidos por parte de los alumnos (51%), no se activó el aprendizaje a profundidad, en ese sentido este discurso se caracteriza en un modelo tradicionalista. El docente solo promovió respuestas puntuales, por tanto, no se incentivó, en esta clase, el análisis crítico de nuevas ideas a partir del conocimiento previo del alumnado, característica particular de un discurso en el modelo constructivista.

En cuanto a los argumentos, se identificaron 9 argumentos en los que prevalecieron los mediante ejemplos, basados en experiencias previas del docente, estos fueron utilizados con el fin de captar la atención de los discentes y para contextualizar su discurso.

20. Resumen de las estrategias discursivas en los tres docentes en estudio

Las categorías de análisis se fueron construyendo a partir de algunos fragmentos de la clase que fueron llamativos, ya sea porque facilitaban el conocimiento o que, por otro lado, lo dificultaron debido a la estrategia del discurso utilizada por el docente, así se obtuvieron los resultados siguientes de forma individual:

En el caso del docente A se encontró que en los actos de habla realizó: en la primera sesión 188, en los que predominaron los directivos – asertivos, en la secuencia de preguntas y afirmaciones; en el segundo discurso emitió un total de 128, los más generados fueron los directivos, estos se relacionaron básicamente con las preguntas; en el tercer discurso emitió 123 actos de habla, en los que prevalecieron los vinculados con las preguntas.

En consecuencia, se aprecia que el docente A intenta involucrar a sus estudiantes en su discurso, hacerlos partícipes del proceso de enseñanza y aprendizaje, sin embargo esto queda de una manera solapada debido a que en el caso de las preguntas en la primera clase emitió un total de 57 preguntas, en las que sobresalieron las parciales, en el caso de la segunda sesión se identificaron 73, en primer lugar se mostraron las evaluativas, y en la tercera clase, se comprobó 55 interrogantes en las que sobresalieron las parciales. Por consiguiente, se demostró que en la primera y tercera clase sobresalieron las interrogantes parciales, estas fueron utilizadas para mantener la sintonía entre los interlocutores. Las respuestas cerradas no estimulan el aprendizaje significativo o a profundidad debido a que las participaciones son las esperadas por el docente, esto se refuerza con los turnos de palabras debido a que en las tres sesiones se evidenció que quien tiene más participación es el docente, con lo que se afianza la imagen de autoridad en el aula. El docente, se presentó como regulador del discurso; sin embargo, hubo una variable diferente en el segundo discurso con el predominio de las preguntas evaluativas, las que fueron utilizadas con el fin de activar el aprendizaje a profundidad debido a que buscaban explorar experiencias previas y vincular un puente cognitivo entre los conocimientos anteriores y el conocimiento nuevo.

En el caso de los argumentos en las tres sesiones el docente emitió un total de 12 argumentos de los cuales: 3 se presentaron en la primera clase, 5 en la segunda y 4 en la tercera; lo cual

deja entre ver que el profesor utiliza pocos razonamientos que conlleven a los discentes a activar el aprendizaje a profundidad.

Por su parte, en el discurso del docente B se identificaron: en la primera sesión 126 actos de habla en los que prevalecieron los directivos; en la segunda clase se evidenciaron un total de 79, y en la tercera 164; en las tres sesiones se predominaron los actos de habla directivos vinculados con las preguntas, lo que muestra que este profesor da espacio para la participación de los estudiantes, sin embargo, en el caso de las preguntas, en la primera sesión se identificaron 85 en las que predominaron las parciales, en la segunda y tercera clase 89 interrogantes en las que sobresalieron las retóricas, en ambas sesiones. Por tanto, esto demuestra que el docente B emite un discurso basado en el modelo educativo tradicionalista debido a que en el caso de las preguntas parciales o totales son cuestiones de las que se esperan respuestas cerradas, por su parte, las retóricas son preguntas que son respondidas por el mismo profesor y que son utilizadas en el discurso docente con el propósito de predisponerse ante incógnitas de los alumnos o bien para invitar al razonamiento, esto coincide con lo manifestado en la entrevista que se le realizó a este profesor cuando afirmó: *“utilizo preguntas retóricas, no esperando una respuesta de los estudiantes. Las utilizo con el fin de que ellos puedan interiorizar lo que de alguna manera estamos hablando, para que esas preguntas ellos las interioricen.”* Esto muestra que este docente está consciente de utilizar esta estrategia discursiva.

En el caso de los argumentos, en la primera sesión este docente emitió un total de 11 argumentos de los que predominaron los mediante ejemplos; en la segunda sesión formuló 7 de estos prevalecieron nuevamente los mediante ejemplo, además, en este discurso, el docente produjo 3 falsos argumentos o falacias argumentativas, estos falsos argumentos no fueron descubiertos por los alumnos, con lo cual se pone en peligro que en vez de informar o dar conocer nuevas realidades, por el contrario, se desinforme. En la tercera sesión, se identificaron 18 argumentos, en los que predominaron los deductivos, en este caso se evidencia que presentó sus razonamientos basados en la lógica de que las premisas y las conclusiones son ciertas. Esto le permitió afianzarse como el controlador del conocimiento. Cabe señalar que este fue el profesor que emitió más argumentos.

En el caso de los turnos de palabra, en las tres sesiones, el docente fue quien obtuvo mayores turnos de habla, por lo tanto, esto evidencia que el docente tiene el control del discurso, debido a que se presenta como el regulador del proceso de enseñanza y aprendizaje.

Por su parte, el docente C se identificó que en la primera sesión emitió 38 actos de habla, en la segunda 176 y en la tercera 177, en las tres sesiones predominaron los directivos, relacionados con las preguntas, de modo que el docente utilizó como estrategia didáctica-discursiva la promoción del diálogo; sin embargo, no fue un diálogo que apuntara al modelo constructivista, debido a que en el caso de las preguntas: en la primera sesión se presentaron 27, de estas predominaron las totales o cerradas, es decir, aquellas en las que se niega o reafirma lo dicho por el interlocutor, en la segunda sesión emitió 84 y 74 en la tercera, en estas dos sesiones de clase prevalecieron las preguntas parciales, por consiguiente, se puede afirmar que fue un discurso tradicionalista, debido a que esas interrogantes no contribuyen en la promoción del razonamiento, por el contrario, son cuestiones en las que se espera se reafirme lo mencionado por el emisor, en este caso, por el docente.

En el caso de los argumentos, el docente C, en la primera sesión formuló 7 argumentos de estos 6 fueron de autoridad y estuvieron relacionados con citas del texto didáctico de apoyo las que utilizó para desarrollar el contenido de la clase; en la segunda sesión emitió 4 argumentos de los cuales 2 fueron mediante ejemplo, y finalmente, en la tercera clase produjo 9 argumentos, en los que predominaron los de analogía. Este docente utilizó una variedad de argumentos en las tres sesiones para presentar razonamientos lógicos, sin embargo, lo que sí es notable es el predominio de los argumentos de autoridad de la primera sesión, lo que evidencia que el recurso de la lectura del material de apoyo le permitió involucrar a los discentes en el proceso de enseñanza y aprendizaje.

Finalmente, se demostró en este estudio, que cada uno de los docentes presentó diferentes estrategias discursivas en cada una de las clases, con lo que se puede concluir que el uso de recursos lingüístico está relacionado con el tipo de contenido, sin embargo, se presentaron estrategias discursivas que son recurrentes en cada uno de los profesores.

20. CAPÍTULO III: análisis de la percepción de los docentes hacia las estrategias discursivas (actos de habla, tipos de preguntas y argumentos) y los modelos de enseñanza

En este tercer capítulo se presenta la autopercepción que tienen los docentes acerca de las estrategias discursivas y los modelos de enseñanza. Por tanto, en esta parte, los docentes autoevalúan su quehacer en el aula en relación con las estrategias discursivas que implementan en el proceso de enseñanza y aprendizaje. En este estudio, la percepción está centrada en las acciones, decisiones, juicios y creencias que tienen los docentes acerca de cómo perciben algunas estrategias discursivas (los actos de habla, preguntas y argumentos) y los modelos de enseñanza que ejercen como destreza para intervenir en su labor como docentes.

Con el fin de conocer la apreciación que tienen los profesores acerca de las estrategias discursivas y los modelos de enseñanza que ejecutan en el aula, se diseñó un cuestionario abierto multidimensional con el propósito de explorar los puntos de vista; a partir de las dimensiones discursivas: actos de habla, tipos de preguntas/ diálogo en el aula, el uso del argumento y los modelos de enseñanzas.

El cuestionario se dividió en tres partes: la primera, corresponde a los datos biográficos, experiencia de vida profesional; la segunda, evalúa el conocimiento que tienen los docentes sobre los modelos de enseñanza y la incidencia formativa de la Universidad Nacional Autónoma de Nicaragua (UNAN - Managua); la tercera parte, indaga qué percepción tienen los docentes acerca de su discurso en el aula respecto a los actos de habla, tipos de preguntas y argumentos.

La intención de este cuestionario posibilitó la triangulación de los datos entre la teoría del marco teórico, la observación realizada y la percepción que tienen los docentes en estudio acerca de quehacer. En el interior del cuestionario se destaca, en particular, las líneas de coherencia entre las estrategias discursivas encontradas en los discursos de los participantes y como los maestros perciben lo que hacen. Es decir, es una evaluación acerca de la labor que realizan en el aula y lo que piensan los maestros sobre lo que hacen, lo cual podría evidenciar si existen coincidencias entre lo que se programa y lo que se piensa que se hace.

El análisis se presenta de modo fragmentario por cada una de las preguntas emitidas en el cuestionario, para permitir una lectura consistente que recoja fácilmente las diferencias entre las distintas dimensiones de la investigación. Por tanto, para la organización del análisis, se muestra la pregunta con las respuestas que emitió cada uno de los docentes con el fin de percibir las coincidencias o discrepancias entre un docente y otro respecto de las dimensiones estudiadas.

20.1 Evaluación acerca de los modelos de enseñanza

En este apartado se analiza la primera coordenada de esta investigación la que está relacionada con los modelos de enseñanza. La primera pregunta realizada fue **¿Qué entiende por modelo de enseñanza?**

El docente A considera que un modelo de enseñanza es un punto de referencia que guía u organiza las actividades académicas, así lo afirmó:

A nivel general, podría hablarse del diseño del currículum, el perfil, lo que tiene que ver con la carrera, la misión, visión de la Institución. Y a nivel específico es el proceso de aprendizaje, como el diseño de materiales, las estrategias que se van a utilizar. Entonces, sí es como un esquema que reúne, pues, los requisitos sobre el cual se va a dirigir el proceso de aprendizaje.

Como se evidencia en el comentario anterior, el docente considera que un modelo responde a una programación holística del sistema académico tanto a nivel institucional como a nivel particular de la programación de las actividades que el docente se propone. Por tanto, se evidencia que el profesor considera que un modelo debe estar dirigido en una escala: y pone en primer lugar la institución, seguido de la programación del proceso enseñanza y aprendizaje, y por último, refiere a la aplicación de lo programado en el aula.

Por su parte, el profesor B respondió:

Entiendo por modelo de enseñanza, los paradigmas que tiene cada maestro a la hora de impartir su clase. Es decir, el profesor tiene un objetivo de su asignatura y, a partir de ese objetivo, selecciona un formato, selecciona un ejemplo, un paradigma de cómo quiere transmitir ese conocimiento. Entonces, yo creo que el modelo es el cómo se enseña determinado tema.

El docente B entiende por modelo los esquemas o formatos que utiliza un docente para planificar su clase. En otras palabras, se refiere a la concepción que tiene un profesor de cómo transmitir el conocimiento.

Mientras tanto, el docente C entiende por modelo de enseñanza:

Al paradigma. Es una metodología, es un modelo de enseñar, es un conjunto, no solo de teorías, sino de prácticas en el aula de clase. Es una forma de enseñar en el aula de clase, de desempeñarse, de que los estudiantes puedan aprender los contenidos de la mejor manera.

De las respuestas brindadas por los docentes acerca de los modelos de enseñanza se puede extraer que, los tres profesores están de acuerdo en que un modelo de enseñanza es un paradigma o metodología que el docente utiliza en su práctica en el aula. Es decir, ellos reconocen que su desempeño profesional se mide en razón de la implementación del modelo de enseñanza. Esto es importante porque muestra que los maestros, en estudio, operan en el aula con un claro conocimiento sobre su desempeño.

La segunda pregunta que se les realizó a los docentes es **¿Qué modelos de enseñanza conocen?** Las respuestas de los tres docentes en cuestión se agrupan en la tabla siguiente:

Docente A	Docente B	Docente C
El tradicional el cognoscitivo, el conductista y el constructivista.	Constructivista Humanista Conductivista	Constructivista Tradicionalista Humanista Conductivista

Los tres docentes mostraron conocimiento acerca de los modelos de enseñanza, en cuanto a coincidencias; los tres mencionaron los modelos tradicionalista y constructivista; de tal manera se comprueba que los docentes están claros que su quehacer responde a un modelo que puede estar más o menos articulados con mayor o menor éxito, en su ejercicio.

La tercera pregunta se realizó para conocer si los docentes se rigen con el modelo que plantea la Universidad Nacional Autónoma de Nicaragua (UNAN- Managua) **¿Conoce el modelo de enseñanza que práctica la UNAN - Managua?:**

Docente A	Docente B	Docente C
Sí, según lo que aborda el currículo, sé que el aprendizaje está centrado en el estudiante, que el modelo de la UNAN se centra en el estudiante, en la capacidad de construir su aprendizaje de manera responsable, autónoma y estratégica. Y, además, en la programación se ve que están los tres saberes básicos: saber, saber hacer y saber ser. Conceptual, procedimental y actitudinal. Entonces está retomando lo que es el constructivismo, ¿no?	En sí, ningún profesor me lo enseñó. Pero, lo que podía percibir en la enseñanza de los maestros, es que era un modelo constructivista. Hacer que los estudiantes construyeran su propio conocimiento.	Pienso que el principal objetivo es formar profesionales humanistas, comprometidos con la realidad, un modelo de enseñanza integral, un modelo de enseñanza que toma en cuenta las diferencias, que toma en cuenta el respeto a las ideas, la tolerancia. Un modelo de enseñanza que sea una enseñanza muy útil y que le sirva al muchacho en su campo profesional.

El docente A manifestó que el modelo de enseñanza se centra en el estudiante y la construcción del aprendizaje de una manera responsable. Por otra parte, el docente B enfatizó que el modelo es constructivista y coincide con el docente A en afirmar que el modelo está basado en el estudiante a quien se le conduce en el conocimiento. Por otro lado, el profesor C discrepa de los dos docentes antes mencionados al afirmar que “el principal objetivo es formar profesionales humanistas, comprometidos con la realidad, un modelo de enseñanza integral, un modelo de enseñanza que toma en cuenta las diferencias, que toma en cuenta el respeto a las ideas, la tolerancia.” Queda claro que los docentes conocen el modelo de enseñanza que promulga la Universidad en la cual se desempeñan, esto evidencia que los tres docentes tienen reconocimiento de la institución en la cual laboran.

La cuarta pregunta, que se les formuló a los profesores se relacionó con el modelo que ellos consideran idóneo para la enseñanza de la asignatura Técnicas de Lectura Redacción y

Ortografía ¿Con cuál modelo de enseñanza considera que es indicado para la enseñanza de la asignatura Técnicas de Lectura, Redacción y Ortografía?

Profesora A: *Esa asignatura yo trato de hacerla más práctica. Esto no significa que los muchachos no necesiten un enriquecimiento conceptual, todos los aspectos que tienen que ver con estructura, estrategias, con el texto, por supuesto, los tipos de texto. Pero trato de hacerla más práctica, con actividades dirigidas en la búsqueda de que ellos vayan mejorando su comprensión, basados en ejemplos, modelados algunas veces. Pero yo trato de que ellos vayan ahí, trabajando en el aula, construyendo el significado de los textos.*

Profesor B: *Bueno, yo siempre he insistido en que la única manera de aprender y leer bien... Perdón, a escribir y leer bien, es la lectura, ¿no? Toda persona que quiere escribir o se vaya a sentar a escribir debe de tener por lo menos una base para poder escribir. Entonces, en ese sentido, yo creo que existen dos modelos importantes para enseñar esta materia. El primero es el constructivista, que los muchachos aprendan haciendo, y el segundo es el humanista, es decir, fomentando en los estudiantes la lectura, para que puedan escribir.*

Profesor C: *Yo pienso que el modelo de enseñanza en Técnicas de Redacción y Ortografía debe de ser una enseñanza, primero, en conjunto. Es decir, llevar al muchacho de la mano, la técnica de modelado. El profesor presenta ejemplos, el profesor presenta modelo, los estudiantes realizan. Pero, también, un modelo de enseñanza que les ayude a inferir, a deducir, heurístico, que el estudiante va a leer determinado texto y va a inferir el significado de las palabras. Y, también, un modelo de enseñanza que le ayude a tener un espíritu crítico, que la lectura no la veo solo desde un plano literal, sino que la vea como un conjunto, no solo de información, sino qué aporta esta lectura para mi formación, para mis valores, para mis puntos de vista, para mi visión del mundo. Entonces, pienso que no nos podemos quedar solo con un modelo de enseñanza, que ten conjunto, elaboración conjunta, un modelo de enseñanza crítico y un modelo de enseñanza heurístico, que permita inferir, que permita deducir.*

El docente A no especificó ningún modelo, más bien refirió a la forma o metodología que practica en el aula. En cambio, el docente B enfatizó que los modelos que se deben de practicar en la asignatura Técnicas de Lectura Redacción y Ortografía son el constructivista y el humanista: “yo creo que existen dos modelos importantes para enseñar esta materia. El

primero es el constructivista, que los muchachos aprendan haciendo, y el segundo es el humanista, es decir, fomentando en los estudiantes la lectura, para que puedan escribir”. Por su parte, el docente C afirmó que no existe un modelo único para la enseñanza de la materia, por tanto, planteó que se debe de incluir una diversidad de modelos para lograr el fin. Llama la atención que este último, además de los modelos conocidos, nombró dos modelos que no corresponden a la clasificación realizada por otros autores: el modelo crítico y el modelo de enseñanza heurístico.

La última pregunta de esta coordenada estuvo relacionada con la formación que han recibido los profesores en cuanto a los modelos de enseñanza, así se les formuló la pregunta siguiente

¿la Universidad lo ha formado en su modelo de enseñanza?

Docente A: *Bueno, como le decía anteriormente, yo creo que hace falta, y es uno de los retos que tiene que asumir la Universidad porque no hay una preparación sobre el modelo. Incluso, yo hasta hace poco, leyendo un poco, estuve analizando más el currículo, todos los documentos curriculares, y me di cuenta en qué estaba centrado. Pero, cuando a mí se me contrató, no se me impartió una capacitación, un acompañamiento sobre “esto es lo que se pretende en la Universidad, este es el modelo que vamos a seguir”. Entonces, yo creo que debería haber una orientación más responsable sobre esa parte.*

Docente B: *No. No he recibido ningún taller por parte de la universidad. Más bien, eso lo he aprendido en las clases que he recibido. Las clases que he recibido han sido clases de la universidad. Y yo, a partir de ahí, he identificado cuál es el modelo con el que la UNAN Managua o los maestros de la UNAN Managua trabajan, ¿no? Pero, por ejemplo, en el modelo humanista, sí he recibido las clases de Literatura de mi formación y la maestría que recibí también aquí en la UNAN Managua, que es Filología Hispánica, también han contribuido en mi formación humanista y cómo llevar esa formación al aula de clase.*

Docente C: *Bueno, nosotros hemos recibido en estos últimos años algunos enfoques de enseñanza, que es una enseñanza del área de Pedagogía, el Departamento de Pedagogía nos ha formado en distintos ámbitos, especialmente en lo que es la elaboración de competencias, de formarnos, en que nuestro currículo sea un currículo por competencias y desarrollar en los estudiantes las competencias que se requieren para un estudiante del siglo XXI.*

El docente A y B coinciden en que no han recibido ninguna capacitación por parte de la Universidad con relación a los modelos de enseñanza, en este sentido el docente A afirma: “Cuando a mí se me contrató (la Universidad), no se me impartió una capacitación, un acompañamiento sobre esto es lo que se pretende en la Universidad, este es el modelo que vamos a seguir. Entonces, yo creo que debería haber una orientación más responsable sobre esa parte”. Por su parte, el docente B plantea que los ha recibido de manera indirecta, más bien, él los ha deducido a partir de la metodología que implementan los docentes en el aula (su preparación tanto de pregrado como posgrado fue en la UNAN - Managua). Por su parte, el docente C afirma que sí ha recibido algunas capacitaciones vinculadas más con la pedagogía y el currículo, pero no con los modelos de enseñanza. En conclusión, se valora una necesidad de que la Universidad en estudio oriente y capacite a los docentes en su modelo de enseñanza para que el currículo y la pedagogía que practican los profesores esté acorde con lo practicado en el aula.

20.2 Autopercepción de los docentes en cuanto a la práctica de los actos de habla, los tipos de preguntas y los argumentos

En esta segunda parte se presenta la autopercepción que tienen los docentes acerca de las tres estrategias discursivas en estudio (los actos de habla, los tipos de preguntas y los argumentos). A la vez se muestra si existe coincidencia entre lo planteado en la entrevista con los resultados. Primeramente, se realizó una breve explicación de lo que se entiende por estrategia discursiva: **Se entiende por estrategias discursivas las formas de conversación que los profesores emplean cuando intentan guiar la construcción de conocimiento de sus alumnos ¿Cuáles de las siguientes estrategias discursivas utiliza para facilitar la adquisición del conocimiento?: El diálogo en el aula, apoyo de un texto como guía, exploración de conocimientos previos u otras.**

Docente A: *Cuando es lectura, yo inicio por la exploración de conocimientos por medio de preguntas. En la clase de Técnicas de Lectura, antes de entrar a las actividades meramente conceptuales y procedimentales, yo me enfoco en lo que es la exploración de conocimientos previos.*

Docente B: *En realidad sí utilizo todas las que mencionás. Mantengo un diálogo permanente con mis estudiantes en clase, me apoyo en un texto, en el texto previo que ellos tienen que*

leer para llegar a la clase y recibir la clase y también exploro los conocimientos previos porque creo que ningún estudiante es una caja vacía. A la hora de recibir un tema, por muy difícil que sea el tema, ellos saben algo sobre lo que está aprendiendo ese día. Entonces sí utilizo estas tres estrategias discursivas. Podría decir que en algún momento utilizo otras estrategias, como es la pregunta y respuesta. Les sugiero a mis estudiantes que hagan preguntas a partir del tema que les imparto y que la clase se desarrolle a partir de preguntas y respuestas.

Docente C: *Diálogo en el aula es muy significativa, y también lo que es una guía, una lectura. Pero también están otras estrategias que utilizo, lo que es tratar de potenciar en el estudiante las inferencias, las deducciones, tratar de potenciar en el estudiante la identificación de ideas principales y secundarias en un texto. Esto está ligado a lo que es la comprensión lectora. Y, también, otra estrategia es tratar de que el muchacho... presentarle a él distintos modelos de cómo analizar un texto, cómo identificar la idea principal, la idea secundaria, el vocabulario y que él trabaje de forma conjunta con sus compañeros y bajo la dirección del profesor. Y, también, pienso que una estrategia muy significativa es brindarle al estudiante algunas pistas, unas pistas en el texto para que él, precisamente, tenga un concepto crítico de la lectura. Que no vea, precisamente, la lectura solamente desde el plano literal, sino que vea qué aporte le trae la lectura para su vida y para su formación profesional.*

El docente A manifestó que utiliza como estrategia discursiva la exploración de conocimientos por medio de preguntas, mientras tanto, el docente B afirmó que utiliza distintas estrategias tales como: el diálogo en el aula, apoyo didáctico por medio de un texto, exploración de conocimientos previos, promoción de planteamiento de preguntas respecto al tema. Por su parte, el docente C enfatizó que utiliza el diálogo en el aula, una lectura guiada, modelos de como analizar un texto y promoción del trabajo en equipos. Los tres docentes coincidieron en que utilizan el diálogo en el aula.

20.3 Los actos de habla utilizados por los docentes el aula

La segunda pregunta vinculada con las estrategias discursivas consistió evaluar si los docentes están conscientes de que utilizan en sus clases los actos de habla, así se inició por definirles los actos de habla y la taxonomía de estos: Un acto de habla es un enunciado

definido a partir de las intenciones del hablante y los efectos que tienen en el destinatario, estos se clasifican en: Acto de habla Asertivo (afirma constantemente, describe, define), Acto de habla Directivo (invita, orienta, ordena y pregunta), Acto de habla Compromisorios (promete, jura, garantiza), Acto de habla Expresivo (saluda, felicita, agradece, acepta), Acto de habla Declarativo (nombra, llama a los estudiantes por su nombre) ¿Cuál o cuáles de estos actos predominan en su discurso en la introducción, en el desarrollo y en la conclusión de la clase y por qué?

Docente A: *Al inicio tiene que ver con el expresivo, el saludo inicial es muy fundamental, independientemente que conozcamos al grupo, y mayor impacto cuando llegamos por primera vez. Entonces, trato de utilizar el expresivo, saludando: “¿Cómo están?”. Lo rutinario y entablando más un diálogo empático. Bueno, yo considero que la empatía en un grupo es muy importante, porque eso le va a permitir el desarrollo, con mayor efectividad, de las actividades. Entonces, el expresivo. El declarativo, siempre trato de aprenderme los nombres de los estudiantes, porque, en mi experiencia de estudiante, a mí nunca me gustó que me llamaran de otra manera: “muchachita”, “usted”, o de manera directa, que a veces llega y se le acerca el profesor y directamente le dice: “¿Qué piensa usted?”. Y si no me sé el nombre, le pregunto primero su nombre: “¿Cuál es su nombre?” “Juancito” “Juancito, ¿qué nos puede aportar sobre la actividad que estamos discutiendo?”. Y el directivo yo lo utilizo para orientar las actividades, porque, a medida que el profesor oriente bien, va a lograr que el estudiante resuelva bien y se dirija hacia el producto que se quiera obtener. Y siempre hago énfasis si me doy a comprender, les pregunto: “¿Comprendieron? ¿Me di a comprender?”. En las orientaciones: “¿Estamos claro de lo que vamos a hacer? ¿Vuelvo a explicar?”. Entonces, ahí utilizo mucho para explicar las orientaciones. Y, también, las preguntas, pero las preguntas en el directivo yo las utilizo para preguntas de evaluación y para consolidar también. Para orientar las preguntas y para evaluar cómo va el proceso, y para consolidar también.*

Docente B: *Por ejemplo, en la introducción yo uso el acto de habla compromisorio, porque les prometo a los estudiantes que luego de la clase van a saber algo, les garantizo que, por medio de ese método, van a poder desarrollar lo que estamos trabajando en ese momento. Posteriormente, ya después de la introducción, trato de ser asertivo, afirmo constantemente,*

describo, defino conceptos. El desarrollo lo podríamos dividir en dos partes: la primera, la conceptual, donde afirmamos, describimos y definimos, en ese momento hablo de lo teórico, hablo de lo conceptual. Estamos hablando del asertivo. Y, posteriormente, en el mismo desarrollo, el acto de habla directivo, que es en el que invito a los muchachos a participar, los oriento si la participación no está correcta; en vez de decirles que está incorrecto, que no es así, trato de orientarlos para que, de esa manera, ellos ordenen sus ideas y hagan, a partir de eso, otras preguntas. En la conclusión, quisiera decir el expresivo, pero soy poco, en realidad, de saludar y felicitar a los estudiantes. Pero sí utilizo bastante el declarativo, sobre todo en los grupos pequeños. Nombro a los estudiantes por su nombre y mantengo un contacto directo con ellos. Es decir, no llego a mi clase simplemente a dar un monólogo, sino que estoy estableciendo un diálogo con ellos para que me conozcan y yo conocerlos también.

Docente C: *En primer lugar, el acto de habla asertivo es muy indicado porque primero hay que definir algunos conceptos. Luego el acto de habla directivo, porque es orientar las actividades de la clase, de alguna manera preguntar referente a la clase anterior y algunos puntos vinculados con el nuevo tema, qué conocimientos previos tiene. Pero, también, está después el acto de habla declarativo, cuando formulo preguntas llamo a los estudiantes por sus nombres, los nombro de forma particular. En el desarrollo el principal es el acto de habla directivo, que es de preguntas. Y también trato de utilizar lo relacionado a lo que es... describe, si hay necesidad de aclarar alguna duda, trato de definir y aclarar dudas (asertivo y directivo). En la conclusión. Yo considero que el acto de habla más indicado es el expresivo. Acepta el planteamiento, pero no lo acepta porque el profesor lo dice, sino que lo acepta porque él se ha dado cuenta de esa realidad, se ha dado cuenta, por ejemplo, de que el significado de las palabras es este, el significado del término es este. Hay una aceptación del estudiante y, de alguna manera, una felicitación por su trabajo en el aula de clase.*

En la tercera pregunta se evaluó si los docentes son concedores de los actos de habla, lo cual evidenció que estos manejan la terminología debido a que son especialista en Lengua y Literatura saben en qué consiste estos. A continuación, se presenta el resumen de los actos de habla que, según los docentes, utilizan de manera consciente en sus clases:

Tabla N°. 36: Los actos de habla que utilizan los docentes en sus clases

Docente A	Docente B	Docente C
Expresivo: al inicio de la clase	Asertivo: afirmo, da conceptos.	Asertivo: Da conceptos
Directivo: promoción del diálogo.	Directivo: invita a los estudiantes a participar	Directivo: orienta actividades
Declarativo: Llama a los estudiantes por su nombre	Expresivo: acepto planteamiento.	Directivo: Formula preguntas.
Directivo: para orientar actividades		Declarativo: Llama a los estudiantes por su nombre
		Asertivo – directivo: formula preguntas, define y aclara dudas.
		Expresivo: al final de la clase lo utiliza para felicitar a los estudiantes por el trabajo hecho.

Tal como se aprecia en la tabla N°. 36 el docente A mencionó que en su discurso en el aula predominan cuatro actos de habla estos son: expresivo, directivo, declarativo y directivos. En cambio, el docente B mencionó que en sus sesiones predominan solo dos actos de habla: el asertivo y el directivo. Por su parte, el docente C fue quien afirmó que utiliza cinco tipos de actos de habla: los asertivos, los directivos, los declarativos, los asertivos – directivos y el expresivo. Los tres docentes coincidieron en los directivos sobre todo en la promoción del diálogo en el aula por medio de las preguntas y las respuestas, lo que muestra que están conscientes de promover en sus aulas la participación de los estudiantes, hecho que contrasta con los resultados del primer capítulo de análisis en el que se evidencia que los tres docentes utilizan diferentes tipos de preguntas para promover la comunicación bidireccional en el proceso enseñanza y aprendizaje.

20.4 Importancia que le dan los docentes al diálogo en el aula

La cuarta pregunta, consistió en valorar el grado de importancia que le dan al diálogo los docentes en estudio **¿Considera importante el diálogo en la clase? ¿Por qué?**

Docente A: *Sí, porque, a través del diálogo, uno puede evaluar el aprendizaje del estudiante. Además, el diálogo resulta significativo para entablar relaciones con los estudiantes*

también, porque no es que solo el profesor llega él a hablar, sino que vamos construyendo, vamos aprendiendo en el proceso. El diálogo permite la participación de los estudiantes y no siempre de los mismos, pero ese ambiente tiene que prepararse pues, previo. Entonces, el diálogo es, para ellos pues, así lo visualizo yo... si uno se dispone a platicar con los estudiantes, hay como un ambiente más de confianza. Ellos pueden hablar con mayor familiaridad, sin miedo, sin timidez. Y si no se comprendió un aspecto sobre el tema, ellos preguntan con toda naturalidad.

Docente B: *Sí, Porque, de esa manera, se genera una confianza. Y yo creo que el éxito del aula, el éxito de toda clase, es que existe una confianza entre el maestro y el estudiante.*

Docente C: *Sí, es importante, porque el diálogo es un primer acercamiento al estudiante, a los intereses, a las inquietudes de los estudiantes. Pero tiene dos puntos de vista. Primero, intereses e inquietudes de los estudiantes referentes a la clase, y, después, el diálogo usado como estrategia para explorar conocimientos previos. Mediante la formulación de preguntas, yo me doy cuenta qué conocimientos tienen los estudiantes y si los conocimientos son correctos o no y si esos conocimientos sirven de base para el nuevo conocimiento que uno le va a impartir. Entonces, esas dos fases tienen el diálogo.*

Los tres docentes en estudio consideraron que es importante practicar el diálogo en la clase del mismo modo, coincidieron en que ellos lo realizan con el propósito de promover un ambiente de confianza entre docente y estudiantes. Sin embargo, el docente A, además, agregó que por medio del diálogo se construye el proceso enseñanza y aprendizaje, y permite una mayor participación por parte del estudiantado. Por su parte, el profesor C agregó que a través del diálogo se exploran los conocimientos previos mediante la formulación de preguntas. Por consiguiente, queda evidencia la importancia del intercambio comunicativo que prestan los docentes cuando realizan preguntas, lo cual coincide con los actos de habla, pues todos los docentes enfatizaron que utilizan en su quehacer en el aula los directivos (preguntas - respuesta).

20. 5 Tipos de preguntas que utilizan los docentes en el aula

La quinta pregunta relacionada con estrategias discursivas se evaluó los tipos de preguntas que utiliza el profesor en el aula, para lo cual se le facilitó la tipología seleccionada para este

estudio la pregunta en concreto fue ¿Qué tipo de preguntas prevalecen en su discurso en el aula en la introducción, en el desarrollo y la conclusión? Para esto se le propone la siguiente tipificación: Preguntas de información, preguntas retóricas, preguntas de evaluación, preguntas indirectas, preguntas totales, preguntas parciales, preguntas frases incompletas u otras.

Docente A: *Las de evaluación, en la introducción. También las utilizo en el desarrollo para ir viendo las actividades, y para consolidar también. En los tres momentos utilizo las de evaluación. También las preguntas indirectas, pero cuando hay un nivel de confianza con el grupo, que hay una empatía. Y, no sé si ahí podrían ir las preguntas de invitación; por ejemplo, hay grupos que son un poquito apáticos a veces, que no quieren trabajar, entonces, lo que yo hago, es acercarme a ellos: “muchachos, trabajemos, miren que esto es funcional por estas razones”. Entonces, invitarlos a hacer las actividades o para que participe. Por ejemplo, las preguntas de exploración que yo utilizo, a veces uno quiere saber que sabe del tema, entonces ellos: “nada, es que no entiendo”. Entonces, yo trato, hasta que me digan algo, aunque sea... Entonces, esos tipos de preguntas son las que utilizo.*

Docente B: *Yo utilizo casi todas las preguntas, utilizo preguntas retóricas, no esperando una respuesta de los estudiantes. Las utilizo con el fin de que ellos puedan interiorizar lo que de alguna manera estamos hablando, para que esas preguntas ellos las interioricen, ¿no? Es decir, que sepan que para analizar un texto uno no debe tener una posición pasiva, sino activa, y constantemente debe estar interrogándose, no esperando una respuesta del texto, sino buscándola uno mismo. Hago preguntas de evaluación, constantemente estoy evaluando, sobre todo al inicio, en la introducción, evalúo por medio de las preguntas de evaluación. Igual utilizo las preguntas de frase incompleta, tal vez no en todo momento, pero sí recurro a ellas. Creo que para generar un poco, digamos, dinamicidad en la clase, juego un poco también con las preguntas indirectas. A veces soy irónico, ¿no? Irónico, pero no mordaz, no trato de herir la susceptibilidad de mis estudiantes, sino generar un poco de confianza por medio de la ironía también **¿Con qué fin utiliza las preguntas?** Para saber si me están poniendo atención, para saber si hay comunicación, para saber si mi modelo está funcionando, para saber si el diálogo está funcionando. Si no, tendría que recurrir a otro modelo para enseñar.*

Docente C: *En la introducción, las preguntas de sí o no. Es decir, las totales. También en la introducción, preguntas de información, de información que ellos van a contestarme. Son preguntas para que yo sepa algunos términos, si ellos dominan un término. Pero, utilizo más preguntas que implican, no sé si hay una clasificación, preguntas donde ellos puedan argumentar más. Evaluativas, preguntas de evaluación. Preguntas de evaluación porque me interesa saber qué grado de conocimiento ellos tienen sobre el tema, cómo van adquiriendo el conocimiento. Y en esa clase, precisamente, lo que me interesa es si ellos están, no solamente conociendo, sino también aplicando las estrategias de comprensión lectora. Entonces, es obvio la naturaleza de las preguntas de evaluación, muy marcadas.*

En los tipos de preguntas que utilizan los profesores en el aula, los tres afirmaron que utilizan las evaluativas. El docente A, además, añadió las preguntas indirectas y las preguntas de evaluación, por su parte el docente B hizo énfasis en que uno de sus principales estrategias.

es el uso de preguntas retórica las que utiliza con el fin de que los alumnos puedan interiorizar lo que él intenta transmitir, además vincula a su discurso las preguntas frases incompletas y las preguntas indirectas, estos dos tipos persiguen dinamizar la clase. Por otro lado, el docente C Solo mencionó las preguntas cerradas y las evaluativas.

20.6 Argumentos que utilizan los docentes en el aula

La sexta pregunta del cuestionario consistió en conocer los tipos de argumentos que utilizan los docentes en el aula, antes de que se les preguntara sobre la taxonomía utilizada en este estudio, se les leyó el concepto: *Un argumento constituyen otras estrategias discursivas utilizadas en nuestra clase ¿Qué argumento empleas más en el aula? Argumento mediante ejemplo, argumento por analogía o comparación, argumento de autoridad o cita de fuentes, argumento deductivo y argumento acerca de las causas (efecto o consecuencia).*

Docente A: *Los dos que utilizo más en la introducción, el desarrollo y la conclusión, a mí me gusta poner ejemplos, el de ejemplo o analogía, porque eso siento que los chavalos lo asimilan más. Aunque yo les diga: “según fulanito de tal...”. Es de autoridad, no. Mientras que con el de ejemplo ellos se guían más. Por ejemplo, en el caso de Técnicas de Lectura, llevamos un texto, entonces yo voy aplicando las estrategias con ellos. Podría resultar el argumento de ejemplo, entonces ese es el que utilizo más.*

Docente B: *Utilizo, por ejemplo, el argumento mediante ejemplos, siempre del tema que estoy enseñando recurro a un ejemplo de la experiencia cotidiana del estudiante o de la experiencia que ellos han tenido en su vida académica.*

Docente C: *En la clase yo utilizo mucho los argumentos mediante ejemplos. Es decir, poner realidades; por ejemplo: vean la situación de este país, vea esta realidad o este ejemplo. Pero, también, me inclino mucho por los argumentos acerca de la causa – efecto o consecuencia, porque ahí el alumno puede ver que se estudia determinado fenómeno o se estudia determinado acontecimiento, pero que ese acontecimiento tiene una causa, tiene un inicio, tiene un origen. Y, por último, utilizo los argumentos de autoridad o cita de fuentes con el objetivo de plantearle a los alumnos que lo que el profesor expresa no es algo que le contaron, sino que se respalda en información científica.*

Los tres docentes manifestaron que el argumento que más predomina en su clase es el mediante ejemplos, sin embargo, el docente C enfatizó que utiliza además los de causa – efecto y los de autoridad, sin embargo, en el análisis acerca de la presencia de los argumentos en las tres clases observadas se muestra que el docente B aunque afirma que solo utiliza los argumentos de ejemplo se demuestra que es el docente que más utiliza diferentes tipos, por el contrario, el docente C aunque admite utilizar una variedad de argumentos en las tres clases observadas, se comprobó que es el que utiliza menos argumentos (Ver el análisis del primer capítulo en la parte de los argumentos).

20.7 Estrategia que utilizan los docentes cuando un estudiante hace un comentario erróneo respuesta incorrecta

Otra pregunta realizada a los docentes estuvo relacionada con las estrategias que utiliza para aclarar un comentario o respuesta errónea por parte de los estudiantes *¿Qué recurso o estrategia discursiva utiliza para aclarar un comentario erróneo por parte de los estudiantes?*

Docente A: *Recurro a la heteroevaluación, a generar la discusión en el grupo. No decirle directamente: “Eso no es, eso está malo”. Sino: “¿Qué opina el grupo sobre lo que acaba de decir la compañera?” Entonces, ellos mismos van retroalimentándose. Entonces, a la vez,*

la persona que hizo ese aporte, se va autoevaluando. Entonces, generar más la discusión. Que sea el mismo grupo el que se evalúe. Pero nunca lo hago directamente.

Docente B: *Trato de orientar primero a que ordenen sus ideas, porque a veces participan de una manera impulsiva, o a veces presionados porque el maestro le pregunta directamente a él. Entonces, para que no se sienta presionado y para que no sea demasiado impulsivo, trato de orientar su participación, ¿no? Mostrándole ejemplos, que ellos puedan llegar a la respuesta correcta. No quedarme callado yo y dejar que él se equivoque totalmente, sino orientarlo por medio de ejemplos. Esa es una estrategia más utilizada por mí en mis clases: orientar o utilizar sus respuestas para mostrar un ejemplo, ¿no?*

Docente C: *Lo que no hago es directamente decirle: no, esa respuesta está equivocada. Lo que hago es ver esa respuesta que él me dio, qué aspectos me sirven, qué ideas se pueden tomar en cuenta y decirle que me parece su idea, pero no está bien encausada. Es decir, valorar su respuesta y ver qué ideas se pueden retomar y qué ideas no se pueden retomar y tratar de decirle muy sutilmente que la respuesta es errónea, pero que esto es lo indicado, lo que él expresó iba en la línea, pero era necesario algún ajuste.*

Se aprecia que los docentes utilizan estrategias diferentes para atenuar su discurso en una situación comprometedoras como es decirle a un estudiante que está equivocado. En el caso del docente A utiliza la heteroevaluación, es decir, motiva la discusión de grupo para que el estudiante tome conciencia que su respuesta es errónea, por el contrario, el docente B utiliza una corrección más dirigida al decirle al estudiante que “ordene sus ideas”, además, lo induce a relacionar los conocimientos mediante el uso de ejemplos. Por su parte, el docente C evalúa la respuesta y retoma algunos aspectos mencionado por el discente, contrario a los dos primeros docentes, este profesor dice de manera directa al estudiante que su respuesta es errónea de una manera directa.

Reacción de los docentes cuando quedan al descubierto que se equivocaron

Otra pregunta que se evaluó se relacionó con la reacción por parte de los docentes cuando quedan al descubierto que emitieron un comentario o información errónea y los estudiantes se dan cuenta: ¿Qué estrategia discursiva utiliza para aceptar o rechazar la corrección por parte del estudiante?

Docente A: *Normal. Ni me enojo ni nada. Simplemente, yo les digo que nunca lo llegamos a saber todo, que me gustó que me haya hecho ver esa parte. Y más que si ellos van a ser profesores, entonces trato de contextualizar la situación, es decir: algún momento nosotros nos vamos a encontrar en una situación semejante y no podemos enojarnos, simplemente tenemos que sacar lo más positivo. Porque no es la visión de que el maestro lo sabe todo, sino que es un aprendizaje constante.*

Docente B: *Recurro a un ejemplo. Es decir, me pongo como ejemplo de un acto comunicativo fallido. Si en mi caso estoy dando, por ejemplo, Técnicas de Lectura, Redacción y Ortografía, si yo me equivoco, les puedo mostrar eso como ejemplo de que es una falacia, de que es un argumento no válido, de que es un error comunicativo. Entonces lo utilizo como una estrategia de enseñar. Mis errores los utilizo como una estrategia de enseñanza.*

Docente C: *Bueno, ya con mis años de experiencia, mi reacción es de agradecimiento hacia ese alumno, decirle que le agradezco muy bien su aclaración, que en realidad reconozco mi error y no trato de justificarme, sino que expreso que no lo había leído, que no me había documentado bien. Y felicito al estudiante por ser muy activo y contribuir con la clase. Ese es mi punto de vista, esa es mi actitud.*

En esta parte se evaluó el sentir de los docentes cuando autoafectan su imagen positiva al equivocarse en el proceso de enseñanza. Los tres docentes manifestaron que ante una eventualidad como la mencionada ellos asumen reconocer sus errores. Por su parte, el docente A dice aceptar y bajar su imagen de autoridad y expresó que: “el maestro no lo sabe todo”. Por otro lado, el docente B afirma que se pone como ejemplo de cometer una falacia y afirma que utiliza sus errores como estrategia de enseñanza en un acto comunicativo fallido. Esto se contradice con lo evidenciado en el aula, en las líneas 131 a la 138 del primer discurso transcrito se evidenció que este docente se justifica:

Supongamos *Caperucita rosa* ¿Todo el mundo ha leído *Caperucita rosa*? ¿Verdad?

XX: Roja, Roja (risas) *Caperucita Roja*. (Los estudiantes corrigen al profesor)

P: Perdón, *Caperucita Roja*, es que hay un libro que se llama *Caperucita rosa*, eeehh, pero ya es una caperucita muy posmoderna, nooo. *Una Caperucita de la ciudad*, es un libro de Manlio Argueta. *Caperucita* son las niñas que en la calle sufren violencia,

maltrato y son abusadas, nooo. Entonces esa es la caperucita Rosa, por eso me equivoque.

Se aprecia en esta parte del discurso que el docente reconoce haberse equivocado en el nombre del personaje del cuento de *Caperucita roja* con lo cual se evidencia una falacia, sin embargo, no se muestra que coincida lo que dice en su autopercepción con el hecho, por el contrario, como puede leerse en el episodio antes mencionado, justifica su equivocación a la analogía que él hace con el libro *Una Caperucita de la ciudad*, cuando el docente explica acerca de ese libro comete la segunda falacia, pues el nombre al libro o cuento hace referencia es al de Manlio Argueta: *Caperucita en la zona roja*. Lo que evidencia presunción por parte del docente.

En cuanto al docente C afirmó que en una situación tan evidente el agradece y reconoce el error y aumenta su imagen positiva felicitando al estudiante que lo ha corregido por contribuir con la clase. No se evidenció situación de falacia o equivocación en cuanto a información en los docentes A y C.

Valoración acerca de la participación de los estudiantes

Otra pregunta que se les realizó a los docentes en estudio estuvo relacionada con la evaluación acerca de la participación en el aula: *¿Siempre retoma las participaciones de los estudiantes en tu clase?*

Docente A: *Ellos traen muchas dificultades. Entonces, divagan mucho en sus aportes. Tal vez ellos conscientemente no se dan cuenta. Porque no tienen bien cimentado el conocimiento, o está erróneo. Creo que eso influye en la participación o muchas veces divagan o no quieren participar, porque pareciera que fuera un contenido nuevo el que están viendo, entonces tienen miedo a equivocarse o generar burla entre sus mismos compañeros.*

Docente B: *Influye bastante. Aunque a veces en secundaria reciben una información muy básica sobre las técnicas de lectura, redacción y ortografía, yo procuro utilizar todo ese bagaje que ellos traigan, aunque sea muy básico. Entonces, en ese sentido, me interesa todo lo que digan, aunque lo que estén diciendo sea erróneo, porque me sirve para alimentar, retroalimentar la clase.*

Docente C: *En primer lugar, me sirven las participaciones para la evaluación, porque al final se realiza una evaluación sumativa y se toma en cuenta la participación. Pero, también, me gusta reafirmar las participaciones de los estudiantes para consolidar el conocimiento mismo.*

Tanto el docente A como el docente B coinciden en que muchas de las respuestas de los estudiantes son erróneas, ambos consideran que los estudiantes traen muy pocos conocimientos previos respecto a los contenidos de la asignatura Técnicas de Lectura Redacción y Ortografía. Por su parte, el docente C afirma que acepta todas las participaciones debido a que las utiliza para retroalimentar el proceso enseñanza y aprendizaje.

Consideración de un guion discursivo

La última pregunta que se les realizó a los docentes estuvo relacionada con la valoración o consideración de la planificación de un guion discursivo. *Un guion didáctico discursivo se utiliza para indicar las intervenciones del docente con el fin de regular la comunicación en el aula (en la introducción, el desarrollo y la conclusión) ¿Considera o considerarías en tu planificación un guion de estrategias discursivas para tu clase?*

Docente A: *Bueno, uno siempre planifica su clase y están ahí las actividades. Pero, no sé pues, pero a mí me pasa, cuando voy camino al aula voy haciendo mi especie de guion, cómo voy a iniciar. Pero creo que sería muy interesante aplicarlo pues, estructurarlo mejor. Eso dependiendo de la temática también, porque si es muy complejo el contenido, yo creo que tendría que ilustrarse bastante ejemplo. Ayudaría mucho. Entonces, sí lo consideraría aplicar para diseñar mi clase.*

Docente B: *Elaboro un guion. No con esas estrategias, no con esas preguntas, sino más bien para regularme en cuanto al tiempo que estoy utilizando. Y dejo que la emoción de la clase me vaya sugiriendo actividades, sugiriendo estrategias. Es decir, no valoro en mi planificación todo esto que vos me estás mencionando a mí, sino que dejo que eso salga en el transcurso de la clase, pero sí preparo mi guion en cuanto a los contenidos, en cuanto a las actividades. Pero ya en el momento del desarrollo, trato de ser más espontáneo, un poco más natural. Y yo creo que eso los estudiantes lo saben. No consideraría un guion discursivo porque le quitaría espontaneidad a mi clase y es lo que a mí más me interesa, ser espontáneo.*

Porque, creo yo, que la clase se disfruta más, la clase es más dinámica. Llevar un guion como este sería como amarrarme a una camisa de fuerza y amarrar a los estudiantes a un propósito que yo ya llevo preconcebido y no me gusta, pues. Lo que me gusta es más la espontaneidad, que las preguntas vayan saliendo en el momento.

Docente C: *Los guiones discursivos son importantes, lo que pasa es que nosotros no tenemos conciencia, nosotros lo hacemos, pero no tenemos claro el concepto científico. Por ejemplo, cuando yo llego a clase, yo saludo, nombro a los estudiantes, formulo preguntas. Yo realizo distintos actos de habla. Es decir, es importante, el profesor en el aula de clase realiza una tipología de actos de habla y esos tienen como distintos objetivos y van por niveles. Uno, información general; otro, obtener información de sí o no; otro, obtener información más amplia. Yo considero que en el aula de clase y en la planificación del profesor deben de estar presente estrategias discursivas. Lo que pasa es que no hay conciencia, algunos profesores de forma empírica lo hace y, por eso, ellos no están consciente de que, al llegar al aula de clase y llevar un conjunto de actividades, pues están aplicando un conjunto de actos de habla. Pero sí son importantes porque, desde mi punto de vista, nos ayudaría a dar información general, obtener información de los estudiantes, formular preguntas adecuadas y que los estudiantes reconozcan la importancia de los actos de habla por categoría precisamente. Por ejemplo, responder, contestar, expresar ideas, argumentar, estar de acuerdo con puntos de vista. En mi planificación futura sí lo haría porque es un orden que le ayuda al maestro en el sentido de decir: muy bien, nosotros iniciamos la presentación, recurrimos a estos actos de habla; para formular preguntas de comprobación de conocimientos, estos actos de habla; para evaluación; estos actos de habla. Entonces, es una forma de ordenar el discurso. No es que sea mecánico, sino que es una forma de ordenar el discurso para consolidar el conocimiento de los alumnos.*

En esta última pregunta, los docentes A y C consideraron positivo y afirmaron estar dispuestos a realizar un guion que les permita ordenar su discurso. El docente A manifestó: “sería muy interesante aplicarlo”, por su parte el docente C dijo: “desde mi punto de vista, nos ayudaría a dar información general, obtener información de los estudiantes, formular preguntas adecuadas [...] En mi planificación futura sí lo haría porque es un orden que le ayuda al maestro”. Por el contrario, el docente B no está de acuerdo en utilizar un guion

discursivo: “No consideraría un guion discursivo porque le quitaría espontaneidad a mi clase [...] esto sería como amarrarme a una camisa de fuerza y amarrar a los estudiantes a un propósito que yo ya llevo preconcebido y no me gusta”.

En conclusión, en este capítulo consistió en la autoevaluación del desempeño profesional vinculado con el ejercicio del docente por medio de la palabra. Como se pudo apreciar en algunas de las preguntas se presentó un cruce entre el pensamiento y la conducta. Por consiguiente, este debería de ser un ejercicio que forme parte de la formación de cada uno de los docentes como una práctica reflexiva.

La autoevaluación ayuda al docente a revisar los logros cometidos en referencia a los resultados esperados, sus acciones en el aula, lo traslada a la reflexión sobre lo acontecido y lo posiciona sobre desafíos proyectables en un futuro. En tanto, la autopercepción revisa las experiencias previas, los logros cometidos y las capacidades de actuación, que ejercen una fuerte influencia en el desempeño profesional. Dicha influencia es la principal diferencia entre la autoevaluación y la autopercepción. Entonces, el concepto de autopercepción se conecta con la creencia y la acción, y la autoevaluación no necesariamente representa un puente entre ambos factores de influencia. De forma que, si la autopercepción del docente influye en sus acciones y creencias, es posible interpretar esas mismas acciones y creencias docentes mediante el concepto. Esto transforma la autopercepción del docente, en cuanto percepción del desempeño profesional y el nivel de competencia, en un factor decisivo de medición sobre el éxito de las intervenciones en el aula.

21. CAPÍTULO IV: el discurso en el aula y los modelos de enseñanza

En este capítulo se aborda la relación que existe entre los modelos de enseñanza y los actos de habla, los tipos de preguntas y los argumentos. Para tal fin, se relacionan las estrategias discursivas antes mencionadas con dos modelos: el modelo tradicionalista y constructivista debido a que son los dos modelos que coincidieron los distintos estudiosos mencionados en el marco teórico (Pavlov, 1849; Watson, 1878; Skinner 1904; Gómez y Polanía, 2008; García, 1993; Wenson, 1991; Flórez, 1994 y Astolfi, 1997), y además, fueron los modelos que mencionaron los tres docentes en la entrevista cuando se les preguntó ¿Qué modelos de enseñanza conoce? (Ver capítulo II).

La relación entre los actos de habla, los tipos de preguntas y los argumentos con los dos modelos antes mencionados parte de los resultados obtenido en el Análisis de los resultados, es decir, lo que se identificó en los tres docentes estudiados.

21.1 Relación de los actos de habla con los modelos de enseñanza

21.1.1 Los actos de habla en el modelo tradicionalista

En el modelo tradicionalista la función del docente consiste en explicar claramente y exponer de manera progresiva sus conocimientos, enfocándose de manera central en el aprendizaje del alumno; no se toma en cuenta la opinión del estudiante. Uno de los actos de habla que se pudo identificar en el modelo tradicionalista es el asertivo, el cual se presenta cuando el docente afirma de manera constante, cuando transmite definiciones, por tanto, no explora conocimientos previos para conocer que conocimientos tienen los discentes en base al contenido que se trata. El docente se muestra como el conocedor de todo, por tanto, o los actos de habla asertivos cuando se afirma, se describe y se define evidencian a un especialista que domina la materia a la perfección y no está interesado en intercambiar ideas u opiniones; la enseñanza es la transmisión del saber del maestro que se traduce en conocimientos para el estudiante.

En el caso de los actos de habla directivo, se presentan en el modelo tradicionalista cuando el docente ordena, en este estudio se evidenció que las órdenes amenazan la imagen positiva del docente, debido a que queda marcado como una persona autoritaria. En el caso de los

alumnos cuando se le da un mandato se afecta su imagen positiva debido a que queda expuesto (burlas, críticas, miradas, etc.) ante el resto de la clase.

21.1.2 Los actos de habla en el modelo constructivista

Los actos de habla que contribuyen en un modelo constructivista son los directivos cuando se realizan en forma de preguntas (evaluativas o formativas), debido a que en este modelo el error se concibe como un indicador y analizador de los procesos intelectuales; el docente pregunta sin importar que el estudiante no responda debidamente debido a que la situación didáctica es considerada como un momento creativo.

Los actos de habla directivos formulados en forma de invitación para participar o por medio de preguntas en el modelo constructivista son esenciales porque permiten que el proceso enseñanza y aprendizaje se vaya construyendo de forma gradual, aquí la enseñanza no es una simple transmisión de conocimientos, es la organización de métodos de apoyo que permitan a los alumnos construir su propio saber.

Otro acto de habla que es muy positivo en este modelo es el expresivo cuando se usa para felicitar, agradecer y aceptar las participaciones debido a que estos actos mantienen la imagen positiva de los discentes y los motiva a continuar en la construcción de los aprendizajes. Por su parte, los actos de habla declarativo cuando se nombra son esenciales, debido que a los estudiantes les gusta que los llamen por su nombre, pues esto los hace sentirse parte del acto comunicativo.

21.2 Relación de las preguntas en el aula con los modelos de enseñanza

21.2.1 Las preguntas en el modelo tradicionalista

En el modelo tradicionalista el principal actor es el docente quien frente al estudiante se comporta como un emisor y el estudiante como un receptor que solo debe escuchar de manera pasiva. Las relaciones son de tipo vertical, el diálogo es escaso, predominan en el discurso del docente las preguntas cerradas, parciales, las preguntas frases incompletas y las preguntas retóricas debido a que en estas cuestiones las respuestas son las esperadas por el profesor. Álvarez (2016) afirma que en este modelo “predominan los monólogos del profesor, en ocasiones abiertos a la participación del alumnado (aunque no siempre) y con fórmulas de

interacción convencionales, como el planteamiento de dudas sobre la materia o las preguntas con las que se verifica si un contenido ha sido comprendido” (p. 30).

En este modelo no se da la oportunidad de construir el conocimiento por sí mismo, el docente el que guía al estudiante. Por consiguiente, las preguntas que más prevalecen son las cerradas o totales, aquellas en las que las respuestas es un sí o un no. Otras preguntas que sobresalen en este modelo son las preguntas parciales, como bien lo dice su nombre, es una respuesta a medias, esperada o conocida ya por el profesor, del mismo modo se comportan las preguntas retóricas, las que son contestadas por el mismo docente. El hecho de que se realicen estas preguntas en el aula no siempre quiere decir que se promueva un diálogo o que sea un modelo en donde se construye el conocimiento, por el contrario, los tres tipos de preguntas antes mencionadas, evidencia que no promueven el aprendizaje profundo en los alumnos, que son preguntas con respuestas ya pronosticadas por el profesor. Por consiguiente, se imponen ideas predeterminadas en el proceso de construcción de los conocimientos en los salones de clase, característica que predominó en el discurso de los tres docentes universitarios aquí estudiados.

En resumen, las preguntas en un acto comunicativo del aula en el modelo tradicionalista, los docentes las utilizan para usar las habilidades dialécticas para dominar e imponer las ideas y creencias, de una manera directa e indirecta.

21.2.2 Las preguntas y el modelo constructivista

En el modelo constructivista el papel del docente es de facilitador, eso significa que no debe imponer sus ideas y conocimientos. Este debe buscar las estrategias para que, promoviendo el diálogo, logre la integración de todos los estudiantes en el proceso de construcción de sus propios conocimientos. El fin de la promoción de las preguntas en el aula responde a que cada estudiante exprese lo que piensa, siente y conoce, por tanto, no todos los tipos de preguntas incitan al estudiante a expresarse libremente. Así, las preguntas que promueven en el diálogo en el aula, son las de información y las evaluativas

Es muy importante promover la interacción y construir el aprendizaje en conjunto con los estudiantes, debido a que esto le permite al docente valorar si los estudiantes están construyendo el aprendizaje de manera significativa. Las preguntas son propicias para

generar un ambiente de intercambio comunicativo donde se promueva la reflexión, el análisis, las analogías y la crítica, proceso que permite la construcción del conocimiento. Se deben promover las discusiones y los debates, respetando las ideas y pensamientos de los alumnos durante el proceso de construcción de los conocimientos.

Por consiguiente, en el modelo constructivista se propone la práctica de preguntas que promuevan las discusiones, donde se respetan las ideas y sentimientos de los implicados. En este sentido, se plantea simetría del acto educativo donde, por medio del acto comunicativo, el docente y el alumno tienen una relación entre iguales, donde ambos construyen el aprendizaje, por consiguiente, el papel del docente no es enseñar, sino compartir, guiar; incorporar al estudiante en la participación en el aula, que le permita crecer como un ser integral.

Las preguntas en el aula son esenciales para ayudar a desarrollar la comprensión de los estudiantes, debido a que estimulan a los actores del acto comunicativo a pensar y a expresar cómo se va dando el proceso de enseñanza y aprendizaje. A continuación, se presenta como se comportan las preguntas en el aula:

Modelo tradicionalista	Modelo constructivista
En el modelo conductista o tradicionalista, no le interesa evaluar si el discente está llenando las competencias que el docente y el programa de la asignatura se proponen.	En el modelo educativo constructivista, las preguntas permiten ir construyendo el aprendizaje de manera significativa.
Las preguntas son casi nulas y generalmente suelen ser totales (respuestas cerradas) o parciales (frases repetitivas).	El docente emite preguntas y espera respuestas dadas por los alumnos en una estructura IRF (Iniciación – Respuesta - Feedback).
El docente no toma en cuenta las preguntas en su planificación. El docente no realiza preguntas que promuevan la participación, un ejemplo, son las preguntas retóricas, aquellas en las que no espera respuesta por parte del interlocutor, el profesor ya conoce cuáles son las respuestas que darán los estudiantes. Tales como las preguntas de frases incompletas, en estas solo busca la confirmación de lo que él ha dicho.	El docente planifica algunas preguntas que podría hacer en el aula de modo que active el aprendizaje profundo de los discentes tales como: las evaluativas e informativas.
Las respuestas de los discentes están condicionadas por el profesor.	El docente promueve la participación y acepta, por parte del alumno, preguntas y

	diferentes puntos de vista de manera positiva.
El docente suele ser autoritario, por tanto, solo dará lugar a participaciones que lo satisfagan.	Se promueve la participación en el aula y se toma el error como parte del aprendizaje, el docente es persuasivo y motivador.
El docente ve el aprendizaje centrado en el contenido, por tanto, realiza solo preguntas vinculadas con el contenido de la clase, no toma en cuenta conocimientos previos ni experiencias previas.	El docente entiende que el aprendizaje es personalizado y realiza preguntas que lo lleven a conocer la diversidad de pensamientos relacionados con el asunto que se trata.

21.3 Los argumentos y los modelos de enseñanzas

21.3.1 Los argumentos en el modelo tradicionalista

En el modelo tradicionalista es el encargado de ordenar los conocimientos que deben aprender los alumnos. El profesor adopta una actitud distante del estudiante para imponer su propia postura, por tanto, en este modelo los argumentos que más prevalecen son los de autoridad, en este tipo de razonamientos, el docente recurre a citar una «autoridad» en el asunto, es decir, de alguien que es considerado un experto en la materia. Son utilizados por los docentes cuando no pueden emitir un juicio a partir de la propia experiencia, entonces recurren a citar fuentes que avalen sus razonamientos. Se considera que el uso excesivo del uso de estos argumentos puede perjudicar la imagen del docente debido a que podría ser visto como un docente soberbio, el conocedor de todo y, por tanto, intimidaría a los discentes a no participar por temor de quedar en ridículo en caso de emitir un falso argumento. Las falacias argumentativas o falsos argumentos deben de ser creído por los discentes porque son formulados por la «autoridad» en el aula, «el poseedor del conocimiento».

21.3.2 La argumentación en el modelo constructivista

La argumentación es un procedimiento lógico del pensamiento por medio del cual se ejercitan las habilidades cognoscitivas, con los que se intenta persuadir. Por su parte, el

Constructivismo, entendido como una teoría del conocimiento, asume la transformación y la forma en cómo se genera el conocimiento por medio de un proceso comunicativo, es en ese proceso que se da la construcción del conocimiento en el cual los razonamientos de los docentes juegan un papel relevante para persuadir a los discentes sobre los saberes en los que se basan las ciencias.

Según los resultados de esta investigación no todos los argumentos contribuyen en un modelo constructivista, así en los argumentos mediante ejemplo, el docente presenta ejemplos que apoyen una generalización, con esta estrategia discursiva activa conocimientos previos que le permitan al docente relacionarlos a partir de su razonamiento, se argumentos que contribuyen de manera positiva en la construcción del conocimiento.

Por su parte, los argumento por analogía, el docente recurre a la semejanza de dos situaciones que sean aplicables entre sí, para crear un puente cognitivo entre al aprendizaje superficial y el aprendizaje profundo. Se considera un argumento en el modelo constructivista porque el docente se preocupa por ser comprendido. El profesor busca que en el aprendizaje los estudiantes asocien la información nueva con la que ya poseen; reajustando y reconstruyendo ambas informaciones en este proceso.

Del mismo modo, los argumentos a cerca de las causas, el docente busca explicar por qué suceden algunas cosas o situaciones argumentando a cerca de los efectos ocasionados por alguna o algunas causas. Por consiguiente, el docente busca activar los saberes preconcebido de los alumnos, es en esa construcción del aprendizaje que los hechos correlacionados pueden tener una causa en común.

21.3.3 La argumentación es esencial en el discurso del docente

El modelo el protagonista que guía el discurso es el estudiante, en este se da un diálogo que permite la toma de conciencia para la acción, por tanto, el alumno es el protagonista. En cuanto a la participación del docente es el que facilita el diálogo de modo que permita hacer razonar al estudiante, en este modelo predominan las preguntas evaluativas. El docente trata de evitar tomar un rol dominante, intenta inducir al otro interlocutor a actuar. En resumen, en este modelo se utiliza más las preguntas explorativas que permiten al estudiante autodescubrir el aprendizaje, por tanto, nos encontramos ante una comunicación

bidireccional simétrica o horizontal. El currículo de la asignatura sirve como una brújula que guía el proceso de enseñanza y aprendizaje, pues es el mediador entre el docente y el estudiante. La transformación del conocimiento es un proyecto en común que lleva a un mismo fin.

En el modelo constructivista de enseñanza el centro, el protagonista, es el alumno y el aprendizaje resulta de “un proceso único de autoestructuración en el que cuenta, en primer lugar, la actividad intelectual del alumno enfrentado a la situación y a los temas. El maestro aparece, en el mejor de los casos, como un facilitador del aprendizaje” (Astolfi, 1997, p.132). El discurso de un docente, en el modelo constructivista, se caracteriza cuando practica el diálogo continuo con sus estudiantes. El aula es un espacio en que se producen situaciones interrogativas con mucha más frecuencia que en cualquier otro lugar, así predominan las preguntas evaluativas. El profesor pregunta, alumno pregunta y de igual manera ambos esperan respuestas.

22. Propuesta de interacción en el aula con enfoque en el modelo educativo constructivista

Uno de los objetivos de esta investigación es proponer un modelo de interacción en el aula con un enfoque constructivista, por tanto, en este apartado se presentan, a partir de los resultados obtenidos de los docentes en estudio, los actos de habla, las preguntas y argumentos que promueven el aprendizaje en el aula.

El uso de estrategias discursivas por parte del docente condiciona el proceso de enseñanza y aprendizaje, es claro que no en todas las materias y clases se utilizan los mismos recursos discursivos debido a que, aunque la clase se planifique, se da un entorno natural que se construye entre los emisores y receptores, por lo tanto, cada experiencia en el aula es única e irrepetible, así se ha demostrado en este estudio: tres profesores enseñan una misma asignatura, un mismo tema, sin embargo, cada uno de ellos utiliza distintos actos de habla, distintas preguntas y diferentes tipos de argumentos. Cada docente tiene su propia manera de dirigir su clase de acuerdo con su formación profesional y experiencias vividas: esto se ha demostrado en esta investigación, que existen estrategias más exitosas que otras, unas que promueven más la afectividad, la confianza y el buen clima en el aula, lo cual permite construir el aprendizaje de una manera conjunta y más significativa; y otras que lo dificultan o lo entorpecen, por ejemplo cuando el docente emite falsa información por medio de las falacias argumentativas o cuando utiliza actos directivos relacionados con las órdenes lo cual lo hace proyectar una imagen autoritaria que inhibe al discente.

La enseñanza corre a cargo del docente como su creador; pero esta no se puede llevar a cabo sino es una construcción bilateral entre docentes y alumno, como producto de la comunicación en el aula y todo lo que con ella implica en un determinado contexto, que a veces toma caminos diferentes a los que se plasman en la planificación. En vista que de que cada experiencia en el aula es única e irrepetible resulta difícil proponer estrategias discursivas particulares para cada materia o para cada clase, por tanto, en este apartado se presentan aquellos recursos más recurrentes que les permitieron, a los docentes estudiados, una comunicación más provechosa en el proceso enseñanza y aprendizaje, por consiguiente, son recomendaciones sobre cómo llevar a cabo un discurso docente mejor dirigido, con la

advertencia que la forma de cómo cada profesor las concrete u operacionalice siempre será diferente y particular.

Por consiguiente, las estrategias que se proponen en este apartado son principios que podrían servir de motivación para la promoción de un trabajo educativo desde la perspectiva constructivista, de las cuales los interesados en este tema pueden echar mano para enriquecer el proceso pedagógico en el aula y lograr un ambiente más afable y más exitoso para lo cual, es primordial tener en cuenta algunos aspectos que se encaminen hacia el tipo de discurso que se desea transmitir, para lo cual se propone utilizar en cada uno de los momentos de la clase las recomendaciones siguientes:

1. Es necesario tomar en cuenta el tipo de alumnos que se tiene en el aula: si el grupo es mixto en cuanto a edades o género, el nivel cognitivo, la motivación; si por ejemplo, los estudiantes se sienten motivados con lo que estudian y para qué lo estudian, el grado de confianza o cercanía entre el maestro y el grado de motivación del mismo docente tener en cuenta estos aspectos permite crear una planificación más acorde y con ella un ambiente cognoscitivo más participativo y más exitoso.
2. Es necesario tener en cuenta la intencionalidad de los mensajes que se intentan transmitir, pues cuando los docentes se comunican persiguen un fin pedagógico, por consiguiente, este fin debe de estar dirigido hacia el cumplimiento de los objetivos de la clase.
3. Se precisa tener dominio y planificación de la materia o tema que se imparte, esto es muy importante para lograr efectividad en el quehacer en el aula. Una adecuada planificación previa es determinante para alcanzar el dominio de la materia y el dominio de grupo. Un profesor que planifica debe tener claro cuáles son los objetivos que persigue debido a que estos le sirven como orientación de la clase y dirigirse hacia las metas que, como conductor de la clase, desea llegar.
4. El docente debe establecer una comunicación propicia con sus alumnos e intentar ganarse el interés de los discentes en todo el momento de la clase, para lo cual debe de estar pendiente de todo lo que acontece en el aula y cómo los alumnos responden hacia lo que el transmite.
5. Es muy importante que el docente tenga suficiente preparación y conocimientos sobre el tema que aborda, en la educación universitaria, debe ser superior a la que tienen los

estudiantes y en la medida de lo posible no hablar de aquello que se desconoce, para lo cual es importante mostrar humildad hacia lo desconocido reconociendo que no todo se sabe, pero se puede saber si se investiga en conjunto, de otro modo, puede cometer falacias que perjudique su imagen positiva y conduzca al discente hacia un falso aprendizaje. Por ejemplo, en esta investigación se evidenció en las falacias que cometieron los docentes en estudio, las cuales no contribuyen de manera positiva en el aprendizaje.

6. Estar alerta en cómo se está dando el proceso enseñanza y aprendizaje, es decir, si las competencias que se quieren alcanzar se están logrando, para lo cual los tipos de preguntas, los actos de habla y los argumentos utilizados por el docente son esenciales para verificar ese proceso.

7. Comprobar si los discentes están siguiendo el hilo comunicativo por medio de preguntas que verifiquen ese proceso como, por ejemplo: ¿Me siguen? ¿Me di a entender?, ¿me di a comprender? Evitar, por el contrario, preguntas como ¿me entendieron?, ¿comprendieron? Pues al emitir preguntas de la última forma, el estudiante puede inferir que son ellos los que no comprenden en vez de ser el profesor el que no se explica o no se da a entender.

8. El docente debe saber identificar si se está creando empatía entre él y los alumnos, si lo que se comunica está siendo procesado y aceptado por los estudiantes, lo cual se podría corroborar con elementos verbales tales como la emisión de preguntas evaluativas, comentarios expresivos, o por medio de elementos no verbales como gestos que comunican desmotivación, miradas perdidas, posturas sumisas, entre otros.

9. Se recomienda elaborar un guion con las ideas centrales que se desarrollarán en el aula en los tres momentos de la clase, así por ejemplo *al inicio* el profesor puede utilizar un lenguaje ameno como: hacer un breve repaso del tema abordado en la clase anterior, contar una anécdota relacionada con la temática, evaluar los conocimientos previos de los discentes relacionados con el tema que se aborda, entre otras actividades que tengan como fin captar la atención, motivar e intentar llenar las expectativas de los interlocutores. En el caso del *desarrollo* es considerado como el momento del clímax de la clase, en esta parte es muy importante mantener las expectativas de los alumnos por medio del uso de un lenguaje sencillo, la utilización de actos de habla expresivos en los que se valore de manera positiva las participaciones de los alumnos, en esta parte de la clase es muy importante la utilización

de preguntas evaluativas o informativas para motivar que los estudiantes se sientan libres de expresarse. En el *cierre* es necesario recapitular lo abordado en la clase, dejar espacio para aclarar dudas acerca de la temática expuesta, dar asignaciones para la siguiente sesión, y finalmente, no hay que olvidar despedirse y agradecer por la atención prestada.

10. Es muy importante mantener el contacto visual con los estudiantes, adecuar el volumen de la voz, aclarar aquellos tecnicismos que probablemente desconozcan, invitar a que haya la mayor participación posible por parte de los estudiantes.

Cada uno de estos aspectos fue retomado a partir de las prácticas consideradas exitosas de los tres docentes estudiados en esta investigación. A continuación, se presentan las estrategias que tuvieron mayor impacto en el quehacer en el aula:

22.1 Los actos de habla como estrategia discursiva en el aula

Los actos de habla en el discurso en el aula	Fin discursivo	Fin didáctico
2.1 Uso de acto de habla Asertivo (afirmar constantemente, describe, define)	Estos se utilizan cuando los docentes afirman constantemente una postura, un ejemplo, cuando definen alguna palabra o tecnicismo y cuando describen una situación o proceso.	Persiguen aclarar significados de léxico o palabras propias de la especialidad.
2.2 Uso de acto de habla Directivo (invita, orienta, ordena y pregunta)	Los docentes los utilizan cuando dan orientaciones, invitan a los discentes a participar por medio de preguntas, cuando se orienta una determinada asignación.	Persiguen evaluar los aprendizajes.
2.3 Uso de acto de habla Compromisorios (promete, jura, garantiza)	Estos se utilizan cuando el docente se compromete a realizar una acción o adoptar una conducta futura.	Cuando garantiza alguna situación o momento didáctico. Por ejemplo, cuando el docente dice: “Como verán más adelante”. Hay un compromiso de qué algo será explicado en el transcurso de la clase

<p>2.4 Uso de acto de habla Expresivo (saluda, felicita, agradece, acepta)</p>	<p>Estos marcan de manera positiva la imagen del docente y construyen aprendizajes más significativos se dan cuando se saluda, se felicita al estudiante, se agradecen sus participaciones y se aceptan y respetan sus opiniones. También sos usados cuando se llama a los estudiantes de manera afectiva (muchachitos, entre otros)</p>	<p>El fin didáctico que persiguen consiste en mantener la atención de los alumnos y motivarlos a la participación continua.</p>
<p>2.5 Uso de acto de habla Declarativo (nombra, llama a los estudiantes por su nombre)</p>	<p>Estos sos usados cuando el docente llama a los alumnos por su nombre para solicitarle que participe o que realice una acción en</p>	<p>La enunciación (lo que solicita) y la acción son simultánea, por tanto, se utilizan con el fin de construir los aprendizajes. Puede ser cuando se le solicita, de manera cortes, a un estudiante que lea una lectura, un párrafo o un enunciado.</p>

Los actos de habla asertivo, especialmente cuando se utilizan como afirmaciones son propicios para aclarar dudas, dar definiciones o conceptos; por medio de este tipo de actos de habla también se describe alguna situación relacionada con el tema que se aborda. Además, son elementales en la creación de un ambiente positivo cuando se utilizan para valorar positivamente la participación de las discentes, en expresiones del tipo: *muy bien, exacto, correcto, como dijo fulano (nombre de un estudiante)* estos recursos discursivos son esencial para motivar a los discentes a la participación espontánea y a la vez facilita que estos se sientan parte del proceso enseñanza y aprendizaje debido a que los alumnos se sienten más valorados e incentivados a contribuir en ese proceso.

Por su parte, *los actos de habla los directivos*, cuando están dirigidos por medio de preguntas es un recurso valioso que les permite a los docentes crear un ambiente más participativo debido a que promueven el diálogo en el aula y le da dinamismo a la clase. Por otro lado, dentro de los actos directivos se encuentran las órdenes, las que, en la medida de lo posible se deben de evitar, pues marcan de manera negativa la imagen del docente son actos en los

que los discentes se sienten amenazados debido a la reafirmación de la imagen de autoridad en el aula, por parte del maestro.

Los actos de habla compromisorios, estos son utilizados cuando el docente toma algún compromiso por ejemplo cuando dice: “les prometo que mañana les traigo el libro que les he citado”. En el acto de habla compromisorio el docente se ve obligado a realizar una acción futura, pues cuando se emite el maestro arriesga su prestigio en caso contrario de no cumplir, debido a que no será tomado con seriedad por parte de los discentes.

Los actos de habla expresivo, son muy importante para crear un ambiente afable en el aula, estos son utilizados cuando el docente entra al aula y saluda, cuando felicita por la participación de los discentes, agradece la atención prestada y la cooperación en el proceso enseñanza y aprendizaje, por tanto, son actos que marcan de manera positiva la imagen de los profesores y amenoran la imagen de autoridad y contribuyen en el proceso de enseñanza y aprendizaje de manera significativa. Sin embargo, algunas veces estos actos de habla pueden perjudicar el ambiente en el aula, cuando el docente, se enoja por la indisciplina de los estudiantes o mal comportamiento y expresa decepción, reprimendas y amonestaciones, de tal manera que expresado de esta forma no contribuyen en un ambiente armonioso debido a que el docente deja entre ver quien es la autoridad en el aula.

Finalmente, *los actos de habla declarativos* tienen como propósito crear una nueva situación dada por medio de una declaración. Estos último, son menos usados por los docentes —al menos así se evidenció en esta investigación— en su comunicación en el aula. Cuando el maestro usa este tipo de actos, persigue generar un cambio en la realidad educativa, por medio de una orden directa, por consiguiente, los alumnos lo suelen percibir como un maestro autoritario, por ejemplo, cuando el profesor llama a los estudiantes por su nombre para solicitarles su contribución o participación en la clase por medio de la lectura de un texto, al llamarlo por su nombre es una acto directo en la que el discente tiene pocas opciones de negarse, de lo contrario afectaría su imagen positiva, pues sería percibido por sus demás compañeros como desconocedor de lo que los solicitan o como un acto de rebeldía hacia al maestro. Por otro lado, los actos de habla declarativo pueden ser usados de manera positiva, por ejemplo, cuando el docente les desea éxitos o buena suerte a los alumnos en una actividad pedagógica evaluativa.

En definitiva, es importante conocer la función que tienen los actos de habla para saber en qué medida pueden usarse de manera positiva en la comunicación en el aula y cómo estos pueden incidir de manera eficaz en el proceso enseñanza y aprendizaje, para así contribuir de una manera más provechosa y lograr las metas y objetivos propuestos por el docente en su quehacer.

Las preguntas evaluativas persiguen el fin evaluativo, le permiten al docente indagar cómo se va dando el proceso de enseñanza y aprendizaje, por tanto, miden en qué medida los discentes están adquiriendo de manera significativa los contenidos de los contenidos abordados, así se proponen hacer preguntas que activen el nivel profundo del aprendizaje, aquel conocimiento que les quedará a los alumnos para toda la vida en su quehacer profesional.

Las preguntas evaluativas son la razón de ser de la evaluación del proceso enseñanza y aprendizaje, por tanto, deben de formularse de una manera efectiva, que guíen al discente a ser respondidas de manera satisfactoria. Estas preguntas le permiten al docente evaluar que el cumplimiento de las metas y actividades del programa se estén desarrollando satisfactoriamente.

En definitiva, según los resultados de este estudio, las preguntas que más contribuyeron en el aprendizaje fueron las evaluativas y las informativas, esta activó más los conocimientos previos de los alumnos y los motivaron más a participar, debido a que son cuestiones más abiertas que permiten que el estudiante se expanda y se exprese con más libertad. Por el contrario, las preguntas cerradas o de respuesta determinadas como las totales o cerradas, las parciales, las retóricas y de frases incompleta son cuestiones que no promueven la participación de manera significativa.

Los tipos de preguntas en el discurso en el aula	Fin discursivo	Fin didáctico
Las preguntas totales	Las preguntas totales buscan que el alumno puede responder sin que sea necesario un trabajo previo de reflexión. Por lo tanto,	No son preguntas que despierten el nivel cognitivo del estudiante a profundidad. En el acto didáctico su principal función es mantener la atención activa de los

	son preguntas cerradas (sí o no).	estudiantes debido a que el docente ya sabe la respuesta, al formularlas espera poder evaluar conocimientos puntuales, son preguntas que solo aceptan una respuesta cerrada.
Las preguntas retóricas	Son preguntas en las que no se esperan respuesta por parte de los alumnos, su único fin consiste en anticiparse a preguntas que los alumnos podrían plantear y le permiten al docente conducir a los estudiantes a la reflexión.	Facilitan al docente crear la reflexión sobre lo que habla. Conducir a los estudiantes hacia el razonamiento, es una de sus funciones didácticas.
Las preguntas de evaluación	Son preguntas abiertas, por lo general el docente las plantea con el propósito de evaluar si los estudiantes están aprendiendo de manera significativa.	Requieren por parte de los alumnos un proceso de elaboración mayor en sus respuestas. Favorecen un aprendizaje significativo crítico en el aula de clase debido a que estimulan el aprendizaje profundo por parte de los discentes; de tal manera que les permite a los discentes tener un papel activo en el proceso de aprendizaje.
Las preguntas indirectas	Se utiliza con el fin de repetir una pregunta que se ha formulado con anterioridad.	No son preguntas dirigidas, son formuladas por el docente con el propósito de inducir a los discentes a la reflexión.
Las preguntas de información	Son preguntas que se realizan para conocer información previa. Las respuestas no son esperadas por el profesor.	El docente desconoce la respuesta, por lo tanto, buscan activar los conocimientos previos de los alumnos.

Las preguntas hechas en formas de frases incompletas.	Su fin discursivo consiste en mantener la atención de los estudiantes.	Las respuestas están determinadas por el docente, buscan mantener el hilo conductor de lo dicho por el docente.
---	--	---

El cuestionamiento en el aula de clase busca favorecer, a partir de la interacción, la negociación de significados, que a su vez implica realizar constantemente el diálogo que permita llegar a la fuente del conocimiento como actividad fundamental de la ciencia; en la que el proceso dialógico y pedagógico cobran vida.

22.2 El uso de argumentos en el aula

El discurso en el aula se construye de manera positiva cuando el docente interviene y hace copartícipe a los alumnos en la construcción de significados que le permiten establecer relaciones entre lo que aprenden y los saberes previos, de tal manera, que el discente va construyendo su propio andamiaje de saberes. La argumentación por parte del docente juega un papel primordial en el aula debido al carácter retórico-argumentativo que debe tener el docente que imparte determinada ciencia. La argumentación docente se encamina a captar, mantener y motivar el interés de los alumnos por medio de razonamiento que justifican cada uno de los conceptos, tópicos o temas que imparten para convencer ‘convencer’ a los alumnos en base a ‘razonamientos’ científicamente aceptados.

A continuación, se proponen la función discursiva y didáctica que persiguen los argumentos en un discurso docente:

Los argumentos en el discurso en el aula	Fin discursivo	Fin didáctico
Los argumentos mediante ejemplo	Son argumento a los que recurre el profesor con el fin de contextualizar realidades, se presentan por medio de ejemplo o experiencias concretas que le permiten al docente validar sus argumentos o razonamientos.	Conectar los conocimientos que se van adquiriendo con los conocimientos previos.

Los argumentos por analogía	Se compara realidades para facilitar a los estudiantes la construcción de un modelo mental sobre el concepto base de la analogía o comparación que le sirve al discente como referente para la adquisición del conocimiento sobre el tópico disciplinar.	Se logra promover el desarrollo cognitivo de los estudiantes al estimular el razonamiento y la creatividad, además es un vehículo que favorece de forma positiva la interacciones en el aula.
Los argumentos de autoridad	Buscan convencer o persuadir a cerca de los procesos de transformación y construcción de significados a través de la citación de diferentes fuentes (autoridades, estadísticas o instituciones) que avalen su postura con el fin de convencer a los alumnos sobre el conocimiento científico que expone.	Por medio de razonamiento avalados por una autoridad (científico reconocido, estadísticas o instituciones el profesor busca credibilidad por parte de los alumnos, el docente busca brindar los conocimientos científicos en base a razones
Los argumentos deductivos	Son considerados argumentos lógicos, por tanto, son utilizados por el docente para convencer a los discentes de que sus razonamientos son verdaderos, buscan convencer a los interlocutores y a la vez activar el aprendizaje profundo.	Son utilizados con el propósito de activar el aprendizaje profundo, es decir, generar una relación personal y prolongada en el tiempo, con el conocimiento. Con este tipo de argumentos, el docente se propone generar bases sólidas de confianza en las capacidades de aprendizaje profundo de cada alumno.
Los argumentos acerca de las causas	El docente busca establecer conexión entre dos hechos que fundamentan una tesis basada en la realidad.	Relación de significados, le permiten al docente guiar a los alumnos hacia la conexión entre dos elementos conocidos previamente.

El uso de falacias argumentativas	Son falsos argumentos, suelen ser usados por los profesores cuando no tienen una respuesta hacia alguna pregunta realizada por un estudiante o manifiestan información engañosa, y para no afectar su condición de autoridad en el aula brinda información errónea.	No contribuyen en el proceso enseñanza y aprendizaje, debido a que generalmente es información incompleta o falsa, por tanto, es un engaño disfrazado de verdad, la que el discente debe de considerar cierta porque es dada por una autoridad, el docente.
-----------------------------------	---	---

La efectividad del discurso de un docente parte de la capacidad que tiene para mantener motivado a sus estudiantes en el proceso de enseñanza y aprendizaje. Generalmente, se intenta capturar el interés de los alumnos por medio de razonamientos que le permitan crear una imagen aceptable y respetable. Esto lo hacen por medio de estrategias discursivas en las cuales juegan un papel importante los argumentos por medio de los cuales se intenta convencer y persuadir a los discentes.

Según el tipo de argumento que empleó el docente repercutirá como efecto sobre las actitudes y aprendizaje. Partiendo del hecho que lo que busca el profesor es mantener la atención, motivar e involucrar a los discentes debe de tener claro que la persuasión es más posible cuando se capta la atención, cuando se motiva e involucra a los alumnos, pues en la medida que se logra un ambiente académico positivo le da al maestro un estatus más alto que les permite consolidar su autoridad en el aula sin caer en el autoritarismo y, al mismo tiempo, presentar un imagen que crea un ambiente de confianza y cercanía que le motivan a participar en proceso enseñanza y aprendizaje.

23. DISCUSIÓN DE LOS RESULTADOS

Partiendo del enfoque del Análisis del Discurso, específicamente el de las teorías de los actos de habla, la taxonomía de preguntas y la argumentación, en este capítulo se explica el funcionamiento del discurso docente y el efecto que produce en el proceso enseñanza y aprendizaje en los modelos tradicionalistas y constructivistas.

Para demostrar cómo se ha logrado la triangulación entre teoría, análisis (observación) y conclusiones, se recuperan algunos referentes conceptuales expuestos ya en el marco teórico. Para comenzar se retoma el planteamiento fundamental de la teoría de los actos de habla expuesta por Austin (1962) y sustentada por Searle (1969) las que fueron retomadas, en esta investigación, como fundamento para la construcción las categorías de análisis. Estos autores mencionan que un acto de habla es el lenguaje en acción, por consiguiente un acto de habla es considerado una unidad mínima de análisis de uso del lenguaje, y sus propiedades gramaticales de las expresiones lingüísticas empleadas no deben ser consideradas como un todo, debido a esto ellos dividen los actos de habla en acto de habla *locutivo* el que se identifica cuando una emisión tiene un sentido, es decir, al significado; el *ilocutivo* se refiere a la fuerza que permite que el oyente no solo comprenda el contenido preposicional, sino que además interprete lo que el hablante le transmite para que realice una acción en este se destacan los verbos, es decir, los encargados de realizar acciones. En este tipo de actos se clasifican los *asertivos* (afirmar, definir, describir), los *directivos* (preguntar, invitar, ordenar y orientar), los *compromisorios* (prometer, jurar y garantizar), *declarativos* (nombrar) y los *expresivos* (felicitar, agradecer, quejar); y, por último, el acto *perlocutivo*, el que se relaciona con el efecto que produce el emisor en el receptor en determinada situación en este acto el mensaje puede ser aceptado o rechazado.

Para entender el análisis del discurso es importante reconocer el contexto en el que se produce un discurso. El término contexto se concibe como: El entorno lingüístico del que depende el sentido de una palabra, frase o fragmento determinados (*Diccionario de la lengua española*, 2014). Uno de los principios básicos del análisis del discurso consiste en proclamar que el valor —o el sentido— de cualquier secuencia discursiva depende, en gran parte, del texto anterior y del posterior, de lo que hay antes y de lo que viene después del fragmento en cuestión (Calsamiglia y Tusón, 2007). En esta investigación, se refiere al contexto basado en

la práctica educativa que acontece en una realidad institucional en la que proceden sujetos que tienen prácticas sociales y culturales, algunas veces regidos por normas. En el caso de los tres docentes estudiados se especifica en el discurso que emiten, los docentes, en la enseñanza de la asignatura Técnicas de Lectura, Redacción y Ortografía en una universidad pública de Nicaragua, por tanto, se refiere a una comunidad de habla en la que ocurren intercambios comunicativos en un escenario educativo en el que confluyen situaciones específicas.

Una de las disciplinas de la lingüística implicada en el Análisis del Discurso es la sociolingüística interaccional, la cual recopila las aportaciones de la etnometodología de la comunicación y procura integrar en una misma propuesta otras aportaciones procedentes de las perspectivas microsociológicas (interaccionismo simbólico, etnometodología y análisis de la conversación), de igual manera se encarga de relacionar los análisis de tipo cualitativo con una teoría social dentro de la cual esos microanálisis obtengan una dimensión de mayor alcance (Calsamiglia y Tusón, 2007). En el caso de esta investigación se retomó la sociolingüística en torno a las preguntas usadas por los docentes en el aula, su tipología y la función que tienen dentro del discurso en el aula basado en la teoría de Sinclair y Coulthard (1975), Thanasiadau (1991), Sander (1996), Soto (2001), Escudero (s.d) y Coscia (2013). También se utilizó la estructura de las preguntas en el aula IRF (Iniciativa – Reacción - *Feedback*) propuesta por Sinclair y Coulthard (1975). En el caso de los argumentos se utilizaron diferentes autores (ver marco teórico apartado 9), sin embargo, este estudio se basa en la clasificación que propone Weston (2005).

En resumen, este estudio se basa en la perspectiva cognitivista que parte de la propuesta de Vygotsky (1979) quien hace énfasis en la organización social de la actividad con el fin de comprender las estructuras de interacción en las que el discurso es una negociación, un intercambio comunicativo recíproco. De tal manera que desde la perspectiva constructivista se explica las prácticas pedagógicas que favorecen la relación entre el proceso de enseñanza y aprendizaje, y el papel que juega el lenguaje en la construcción del conocimiento.

En el caso de la asignatura Técnica de Lectura, Redacción y Ortografía es una materia teórica – práctica, en la que el docente guía el proceso enseñanza y aprendizaje reconociendo que el estudiante puede crear la construcción de su propio aprendizaje. Por lo tanto, el profesor es

el encargado de crear procesos interaccionales que conlleve a la reflexión. Desde este enfoque, se precisa que el aula sea un escenario abierto para la negociación de significados que posibiliten el conocimiento compartido.

En este estudio han sido relevante los antecedentes de trabajos en el aula vinculados con los actos de habla, las preguntas y la argumentación en el aula tal es el caso de Mercer (1997, 2001), Van Dick (2009), Cros (1995), Morata y Rodríguez (1997), Jackson (1992), entre otros quienes han realizado aportes valiosos sobre el análisis del discurso en el aula.

A continuación, se presentan los hallazgos y discusión a partir del orden de los componentes que ha mantenido tanto en el marco teórico como en el apartado análisis de los resultados. Partiendo de los objetivos propuestos.

El primer objetivo consistió en *analizar los actos de habla, las preguntas y la argumentación que emplean los docentes en el desarrollo de la primera unidad de la asignatura Técnicas de Lectura Redacción y Ortografía en la UNAN – Managua.*

En cuanto a los actos de habla, esta investigación muestra que en el discurso de los tres docentes estudiados utilizaron más actos de habla directivos, esto son los que están vinculados con la elaboración de preguntas, por tanto, son profesores que se preocupan por la construcción del aprendizaje en la vía bidireccional de la comunicación en el modelo IRF (Intervención – Respuestas – *Feedback*), sin embargo, en el caso de las preguntas predominaron, en los tres docentes, las preguntas totales o cerradas, en las que ya la respuesta es conocida por el profesor y que no aportan contenido ni activan el aprendizaje profundo en los discentes.

En el caso de *las preguntas* emitidas por los docentes en el aula, los resultados de este estudio demuestran que el uso de las preguntas totales y parciales (tiene una sola respuesta cerrada) incentivan respuestas inmediatas, pero tienen la debilidad que no promueven la reflexión, crítica o análisis en los discentes. En cambio, las preguntas evaluativas, indirectas y de solicitud de información incentivan el aprendizaje profundo debido a que son preguntas que requieren una justificación de la respuesta, son preguntas que invitan al intercambio de opiniones. Se evidenció que las preguntas que promueven una participación abierta y que son formuladas con un grado de dificultad permiten al alumno elaborar respuestas correctas que

incentivan la participación del resto de los compañeros. Además, se observó que cuando la respuesta no es la esperada o la considerada correcta se demuestra que funciona preguntar al resto de los alumnos que valoren o evalúen la respuesta del compañero para no amenazar la imagen del estudiante que participa.

Con relación a la *argumentación* se demostró que los docentes deben de pensar bien los argumentos que van a emitir para no caer en errores como la falacias argumentativas o falsos argumentos. Se mostró que en el modelo constructivista los argumentos de experiencia personal, los mediante ejemplo, los de analogía son los que más aportan en el proceso enseñanza y aprendizaje debido a que crean un puente cognitivo entre los conocimientos previos y los conocimientos nuevos. Por su parte, el abuso de argumentos de autoridad promueve un discurso monótono en el que la imagen del docente se muestra autoritaria, por consiguiente, se prestan más para un modelo educativo tradicionalista.

Con relación al segundo objetivo: *Establecer la correspondencia entre los actos de habla, las preguntas y la argumentación en los modelos de enseñanza que practican los docentes en la construcción del conocimiento en la asignatura Técnicas de Lectura Redacción y Ortografía.*

Los resultados demostraron que los profesores ponen en práctica con frecuencia el tipo de comunicación IRF (Intervención – Respuestas – *Feedback*) cuando formulan preguntas o cuando emiten actos de habla directivos (preguntas) ejercen una comunicación conciliadora que facilita la participación de los alumnos, porque consideran este elemento crucial para favorecer el proceso enseñanza y aprendizaje, por consiguiente la comunicación desarrollada en un proceso circular permite al profesor seleccionar y combinar los elementos del discurso traducidos en mensajes, más los propios mensajes de los alumnos que lo retroalimentan consiguiendo con este tipo de comunicación favorecer la participación de los alumnos. Los fundamentos teóricos de Vigotsky (1979) en la perspectiva constructivista señalan que el aprendizaje está en función de la comunicación y el desarrollo cognitivo el cual se lleva a cabo cuando se utilizan experiencias, conocimientos previos, actitudes y creencias entre emisor y receptor. Por otra parte, los profesores que establecen una comunicación predominante autoritaria, discursos unidireccionales (monólogos), solo se preocupan por el cumplimiento de los objetivos de su planificación, presentando un rol de conductor de

contenidos, se relaciona con un modelo didácticos conductista o tradicionalista donde el aprendizaje es considerado un proceso de estímulo-respuesta y carece de una participación en el proceso de construcción de significados por parte de los discentes lo cual no les permite construir sus propios esquemas mentales.

El docente tiene el poder de definir su discurso ya sea en el modelo tradicionalista o constructivista. En el caso del primero, el rol de conductor del profesor se evidencia cuando se presenta una comunicación de carácter lineal o unidireccional en la que el alumno es un individuo que debe comprender los mensajes del profesor desarrollando con este tipo de comunicación solo competencias lingüísticas para fortalecer su rol de conductores de contenido; no obstante, en el segundo, el rol del docente se presenta como guía del aprendizajes, por consiguiente, la comunicación es considerada como proceso circular con significados compartidos entre emisor y receptor generando la participación mutua, elemento clave, según el constructivismo, para desarrollar competencias lingüística, cognitivas y por ende comunicativas que fortalezcan el rol del docente como guía del proceso educativo.

Desde la perspectiva constructivista, Vigotsky destaca el valor de la instrucción o actividad guiada por el docente ante la actividad experimental del alumno por sí solo. En la propuesta del autor, denominada «Zona de desarrollo próximo», se plantea que la amplitud de conocimientos y habilidades requieren de la guía del profesor, ya que los estudiantes no están preparados para aprender por sí mismos. El aprendizaje será más significativo y constructivo en la medida que se facilite la extensión en la «Zona Flexible».

En el presente estudio se demuestra que los profesores que establecen una comunicación predominante autoritaria (Caso del docente A fue quien más utilizó actos de habla directivos relacionados con órdenes y actos de habla compromisorios vinculados con llamados de atención, ver tabla N°. 18) provocan menos participación por parte de los discentes. En cambio, los profesores propician una comunicación más conciliadora promueven la participación de los discentes, por tanto, el docente es el responsable de motivar más la participación de los alumnos.

El tercer objetivo propuesto en esta investigación consiste en: *Describir la percepción que tienen los docentes respecto de los actos de habla, las preguntas, la argumentación y los modelos de enseñanza que practican en el aula.*

Los resultados mostraron que los profesores definen su quehacer en el aula según el discurso que emiten, el cual reconocen mediante una comunicación reflexiva en su proceso. Los tres docentes en estudio coincidieron en que uno de los actos de habla que más utilizan en su discurso son los directivos, esencialmente, los relacionados con las preguntas (pág. 292), esto coincide con los resultados, debido a que fueron los actos que más emitieron los profesores en estudio. Por consiguiente, reconocen una comunicación reflexiva en su proceso. Sin embargo, ninguno reconoció que utiliza actos de habla compromisorio, principalmente los relacionados con llamados de atención o directivos, es decir con las órdenes, el análisis demostró que si emiten este tipo de actos. Otro hecho que se resalta es que tanto el docente A como el C afirmaron que llaman a los estudiantes por su nombre hecho que no se demostró en el análisis, debido a que en varias ocasiones los docentes preguntan a los estudiantes sus nombres o los señalan con el dedo, por consiguiente, no hay coherencia entre lo que enuncian los docentes y lo que expresan en la práctica.

Con relación a las preguntas en el aula los tres docentes en estudio consideraron que es importante promover la participación en la clase debido a que así juntos construyen los aprendizajes, los tres coincidieron en que las preguntas que más utilizan son las evaluativas, sin embargo, los resultados demostraron que las preguntas que prevalecieron en sus discursos son las totales (cerradas) hecho que no contrasta con lo que los profesores mencionaron en la entrevista (ver análisis en la página 295).

Con relación a los argumentos, los docentes en estudio coincidieron que el que más utilizan en su discurso son los mediante ejemplo y los de experiencia personal, en este aspecto si se muestra coherencia entre lo que dicen que hacen y su actuar en el aula. Por tanto, se muestra que ellos están conscientes a cerca de los que expresan y los medios que utilizan para realizar el proceso enseñanza y aprendizaje lo que muestra la responsabilidad que tienen en la toma de decisiones en el aula, lo cual muestra coherencia en su discurso.

En cuanto a los modelos de enseñanza los docentes manifestaron en la entrevista realizada que el modelo ideal para enseñar la asignatura de Técnicas de Lectura Redacción y Ortografía debería ser el constructivista, sin embargo, al contrastar con la observación y análisis realizado se muestra que: en el caso de los actos de habla predominan los directivos vinculados con las preguntas, esto pareciera evidenciar que los docentes emiten un discurso

en la línea constructivista, pero cuando se analizan las preguntas prevalecieron las totales o cerradas, estrategia que no promueve la participación abierta debido a que las respuestas son preconcebidas por el docente, pero en el caso de los argumentos predominaron en sus discursos los de ejemplificación y experiencia personal, esto podría evidenciar que si coincide con el aprendizaje que propone la Institución:

En la UNAN-Managua se concibe el aprendizaje como un proceso dinámico que parte de las experiencias, conocimientos e intereses previos que ya poseen los estudiantes. La interacción entre estos saberes y la nueva información genera un conflicto cognoscitivo que favorece la reestructuración de los esquemas mentales y origina cambios que permiten la formación de nuevas estructuras para explicar y utilizar la información (Modelo Educativo, Normativa y Metodología para la Planificación Curricular, 2011, p. 32).

Con relación al último objetivo: *Proponer un modelo basado en los actos de habla, las preguntas y la argumentación enfocado en el modelo educativo constructivista.*

El aprendizaje es un proceso comunicativo que implica fundamentalmente la socialización de los docentes con los alumnos, el discurso del docente exige el uso de actos de habla, preguntas y argumentación, de manera consciente. Como se muestra en los dos primeros capítulos del análisis de los resultados, los docentes dominan y reconocen las estrategias aquí estudiadas, pero no están conscientes de qué estrategias discursivas son más efectivas en la construcción del conocimiento, por tanto, en el último capítulo se presenta una propuesta sobre aquellos actos de habla, tipos de preguntas y argumentos que están a favor de realizar una práctica educativa más eficiente basada en el modelo constructivista.

En relación con los objetivos propuestos, podemos concluir que las funciones de los actos discursivos se presentan como buenas herramientas para realizar una clase más consciente y reflexionada que conduzca a un proceso del conocimiento con mejores resultados.

Por otra parte, en esta investigación se analizaron elementos discursivos que contribuyeron de manera positiva en el discurso del docente, tal es el caso de los deícticos de persona. En el análisis se evidenció que los tres docentes en estudio utilizaron de manera reiterativa los verbos en la primera persona del plural (nosotros) incentivando relaciones horizontal o simétrica y creando un ambiente de cercanía y confianza, lo que denota preocupación por parte de los docentes en no afectar su imagen positiva y así no mostrarse como autoritarios. Los datos develaron que cuando los docentes se dirigen a los discentes evitan vosear (en

Nicaragua esta forma de tratamiento es usada en relaciones horizontales, es decir, entre iguales) en la situación del aula, posiblemente, para mantener o proteger su rol o estatus de autoridad en el aula.

Con relación a los deícticos los que más prevalecieron fueron los de persona, lo que demostró que la primera persona del singular (yo, mí, me) y la segunda del plural (ustedes) fueron usadas para marcar distanciamiento; en cambio, la segunda persona del plural (nosotros) creó acercamiento y atenuó el discurso de los docentes.

Por otra parte, el estudio mostró que los tres docentes, no llaman a los alumnos por su nombre, esto probablemente se debe a que los grupos de clase son numerosos (más de 40 estudiantes en el aula) y que la unidad seleccionada para este estudio es la primera, por lo tanto, los docentes apenas han tenido cuatro encuentros.

24. CONCLUSIONES

En esta investigación relacionada con *Los actos de habla, las preguntas, la argumentación y los modelos de enseñanza en el aula: un estudio con profesores de la asignatura Técnicas de Lectura, Redacción y Ortografía de la Universidad Nacional Autónoma de Nicaragua, Managua (UNAN- Managua), (I Semestre 2017)* se realizó desde el paradigma interpretativo, es decir, desde la perspectiva metodológica fenomenológica, la etnometodología y sociología cualitativa; corrientes humanísticas – interpretativas que se centran en el significado de las acciones humanas y de la vida en sociedad. Por tanto, el enfoque de este estudio es el cualitativo, desde la perspectiva teórica y metodológica se aplicó el análisis del discurso, en un entorno natural de tres aulas de clase, para lo cual se estudiaron a tres profesores que imparten la misma asignatura.

Esto con relación a la recopilación de los datos, se seleccionaron dos técnicas: la observación directa en el aula de forma presencial y por medio de grabación en audio- video de tres sesiones de clase que corresponden a la primera unidad denominada *Los niveles de comprensión lectora* de la asignatura Técnicas de Lectura, Redacción y Ortografía; y la otra técnica aplicada fue la entrevista, esta última se le aplicó a cada uno de los profesores en estudio por medio de la grabación en audio.

En esta investigación, además, se ha considerado la pragmática para realizar un análisis de las estrategias discursivas emitidas por el docente en el aula en un entorno contextualizado. Cabe señalar que este estudio responde a un estudio de caso, por tanto, los resultados no se generalizan.

La pregunta central de este estudio fue ¿Qué actos de habla, tipos de preguntas, argumentos y modelos de enseñanza predominan en la práctica discursiva de los docentes en su accionar en el aula? Comprobándose que, en el aula de clase, los docentes utilizan un conjunto de recursos comunicativos a la hora de llevar a cabo el proceso de enseñanza y aprendizaje, y que a pesar de que es la misma asignatura, en la misma modalidad cada educador utiliza estrategias discursivas diferentes. Para comprender esas prácticas diferenciadas se analizaron cuatro variables: los actos de habla, los tipos de preguntas, la argumentación y los modelos

de enseñanza. Las categorías de análisis se fueron construyendo a partir de algunos fragmentos de la clase que fueron llamativos, ya sea porque facilitaban el conocimiento o que, por otro lado, lo dificultaron debido a la estrategia del discurso utilizada por el docente, así se obtuvieron los resultados siguientes:

Con relación a la comparación entre los tres docentes se observó que los actos de habla que más produjeron fueron los actos de habla directivos, relacionados con la acción de preguntar, por tanto, se aprecia que todos los profesores del estudio intentan promover la participación en el aula por medio de las preguntas. Esta estrategia discursiva permitió a los profesores fomentar la participación en el aula debido a que la estructura del diálogo se estructuró entre *pregunta – respuesta - feedback*. Este tipo de comunicación es considerada como un proceso circular, el cual le permite a los maestros seleccionar y combinar los elementos del discurso traducidos en mensajes, más los propios mensajes de los alumnos que lo retroalimentan consiguiendo con este tipo de comunicación favorecer la participación de los alumnos.

Por otro lado, se demostró que el docente A fue la que más utilizó actos de habla directivos relacionados con las órdenes. Este tipo de enunciaciones conducen a una práctica unidireccional, autoritaria y jerárquica debido a que responde al uso de un lenguaje imperativo, que afecta la imagen positiva del docente y a la vez conduce o inhibe la participación por parte de los alumnos.

Se logró observar que las diferencias entre las clases académicas de los tres docentes estudiados no se establecen las mismas estrategias (actos de habla, preguntas y argumento), sino que se percibe una variedad de acuerdo al contenido de la clase.

En referencia a las relaciones comunicativas que favorece la participación: Existe una coincidencia en los docentes A y B, lo cual se aprecia en el mayor uso de actos de habla directivos (las preguntas). En el proceso enseñanza y aprendizaje estos actos de habla son muy importantes debido a que estos promueven la participación en términos de darle confianza al alumno, en generar mayores espacios de conversación, en tener una relación afectiva, cercana y flexible, y en la promoción de la integración y la colaboración por parte del discente en la construcción del aprendizaje.

La única semejanza encontrada entre los tres docentes que forman parte de este estudio, se presentó en la introducción de la clase todos realizaron un acto de habla expresivos vinculado con el saludo al ingresar al aula. Por otro lado, se presentan los actos de habla asertivos de los que subdividieron las afirmaciones, los que se evidenciaron cuando los profesores procedieron a explicar algo relacionado con el contenido de la clase y los anuncios acerca de las actividades que se realizarían en el transcurso de la sesión.

En líneas generales el análisis comprobó que:

1. Se logró una triangulación entre la teoría, las técnicas aplicadas (la observación y la entrevista) y los resultados debido a la coherencia interna en la investigación entre las variables estudiadas.
2. Las estrategias discursivas utilizadas por los docentes son reguladores lingüísticos que construyen el conocimiento.
3. Los turnos de habla o de palabra son establecidos principalmente por el docente por medio de las preguntas, por lo tanto, hay una desigualdad de distribución de los turnos de palabra en los discentes, respecto a que refiere a tiempo y números de turnos, por consiguiente, el control discursivo lo tienen los docentes en cuanto a la construcción del conocimiento en el aula.
4. Pese a que el discurso en el aula se mostró asimétrico, el profesor como autoridad, se demostró que los tres profesores estudiados intentan hacer parte del aprendizaje a los alumnos por medio de los constantes actos de habla directivos relacionados con las preguntas.
5. Los tres docentes utilizaron actos de habla asertivos relacionados con las afirmaciones por medio de las expresiones *muy bien*, *correcto* y *exacto*, hecho que aumento la imagen positiva de los alumnos y los motivó a seguir participando con lo cual se evidenció que los alumnos se sienten más valorados e incentivados a colaborar en la construcción del conocimiento. Esas formas de aceptación de los aportes dados por los discentes son consideradas de manera exitosa en el discurso didáctico, debido a que incentivan una respuesta verbal por parte de los estudiantes y obtuvieron, en algunos casos, reconocimiento no solo del docente sino también de sus compañeros.

6. Los docentes se mostraron como los principales protagonistas del discurso en el aula, hecho que los caracteriza como docentes tradicionalistas, debido a que fueron los controladores de las intervenciones en el aula y los receptores de información.
7. El uso del análisis del discurso permitió develar cuáles que eventos comunicativos que facilitan el proceso enseñanza y aprendizaje y cuáles son aquellos que los obstaculizan, por consiguiente, se afirma, que utilizar la metodología que proponen el análisis del discurso podría ser una herramienta fiable para mejorar el discurso en el aula.
8. Los deícticos de persona, sobre todo los usados en la primera persona del plural (nosotros) fue el más empleado por los docentes para atenuar su discurso y lograr cercanía y confianza con los discentes, es decir, tener una mayor proximidad y complicidad sobre lo que se emitió.
9. Los resultados revelaron que cada profesor tiene sus propias estrategias discursivas para promover la participación en el aula y de esta forma construir sus propios entornos de aprendizajes que les permita promover el fin educativo beneficioso para mejorar las habilidades de comunicación y, por tanto, las habilidades sociales. Queda evidenciado que los tres docentes aquí analizados consideran relevante el uso de las preguntas en el aula para favorecer la autoestimulación del aprendizaje (el llamado aprender a aprender) y hacer que los discentes se sientan protagonistas del proceso de aprendizaje, dominen concepto o materia concreta, centren la atención de la clase y, sobre todo, se muestra la importancia de incentivar el diálogo en el aula que les permita discutir y elevar la conciencia del alumnado.
10. Se evidenció que los tres profesores son conscientes de la construcción del aprendizaje a través del uso de distintas formas mixtas de argumentar. Por tanto, los docentes mostraron dominio de diferentes maneras de presentar sus razonamientos en el entorno educativo, pues fueron capaces de incorporar en ese escenario reflexiones que les permitieron desarrollar el proceso enseñanza y aprendizaje de manera significativa.
11. En esta investigación queda constatado que los actos de habla que fueron más utilizados por los docentes y lo que tuvieron mayor impacto positivo fueron *los directivos*, específicamente los vinculados con las preguntas en el aula, este recurso les

- permitió a los docentes crear un ambiente participativo, de modo que la promoción del diálogo fue el principal recurso utilizado por los profesores universitarios.
12. Dentro de los actos directivos se encuentran las órdenes, las que se deben de evitar, debido a que marcan de manera negativa la imagen del docente, pues son actos en los que los discentes se sienten amenazados debido a la reafirmación de la imagen del docente como autoridad en el aula.
 13. Con relación a las preguntas se muestra que las que más contribuyen en el proceso de enseñanza y aprendizaje son las evaluativas y las de información debido a que son las que permiten una mayor participación de los alumnos y las que activan el aprendizaje profundo.
 14. En cuanto a los argumentos, los que se formulan mediante ejemplo y por medio de deducciones o comparaciones (argumentos deductivos) son los que más activan el aprendizaje significativo debido a que crean un puente cognitivo entre los conocimientos previos y los saberes nuevos. Por el contrario, las falacias argumentativas no contribuyen positivamente en el discurso de un docente, debido a que se transmite falsa información a los interlocutores.
 15. El diseño de la propuesta de estrategia discursiva permitió dar elementos discursivos que favorezcan la cualificación de los procesos de comunicación en el aula que facilite una educación más eficiente en la que se construya el aprendizaje con fines sociales.
 16. La entrevista realizada a los docentes reflejó que están conscientes de las estrategias discursivas que utilizan en el aula, sin embargo, no en todo coincidieron en relación al quehacer en el aula.
 17. El estudio demostró que no hubo diferencias abismales con relación al uso de estrategias discursivas entre los niveles de formación profesional o pedagógica y la experiencia profesional de los docentes. Por tanto, el uso de estrategias discursivas tiene que ver más con el tipo de asignatura (teórica o práctica) y el contenido de la clase.

En definitiva, esta investigación es solo un punto de partida para realizar otros estudios que pongan en evidencia las limitaciones del discurso de los docentes en el aula y cómo reaccionan los discentes ante estas prácticas. A pesar de las limitaciones de este trabajo esta investigación marca una experiencia de aprendizaje invaluable, no solo por lo aprendido en su proceso de elaboración, sino porque me ha permitido, como docente y lingüista vislumbrar como por medio del análisis del discurso se puede interpretar de una mejor manera el acontecer en el proceso de enseñanza y aprendizaje en el aula. El análisis del discurso docente facilita un valioso aporte, como lo indica el presente estudio, para mejorar las relaciones comunicativas para ser mejores profesionales y, en definitiva, mejores personas para un entorno que demanda docentes que faciliten el proceso enseñanza y aprendizaje en pro de las necesidades sociales.

25. RECOMENDACIONES

Se recomienda a las autoridades de la Universidad Nacional Autónoma de Nicaragua, que tomen en cuenta en las evaluaciones del desempeño y los acompañamientos pedagógicos las estrategias discursivas utilizadas por los docentes en el aula. Que capacite, sobre todo a los docentes nóveles y los que no tienen formación pedagógica, en cómo incide su discurso ya sea de manera positiva o negativa en el proceso enseñanza y aprendizaje. Además, es preciso que las autoridades correspondientes de la Universidad realicen talleres introductorios a los docentes horarios y nuevos contratados en donde también se aborde el modelo de enseñanza que se practica en la Institución debido a que los resultados de la entrevista realizada a los profesores evidenciaron que ellos no han recibido ninguna capacitación a cerca del modelo de enseñanza que se practica en esa Casa de estudios. Por tanto, es una prioridad de que la UNAN - Managua oriente y capacite a los docentes en su modelo de enseñanza para que así el currículo y la pedagogía que ponen en práctica los docentes este acorde con lo práctica en el aula y la visión y misión de la Universidad.

A la dirección del Departamento de Español que capacite a los docentes que imparten la asignatura Técnicas de Lectura Redacción y Ortografía en el modelo de cómo las estrategias discursivas pueden incidir en el proceso enseñanza y aprendizaje. Es importante que los docentes evalúen el discurso que emiten en el aula, pues es necesario una acción que conlleve a la reflexión y a la autoevaluación de las prácticas comunicativas – lingüísticas que les permita cuestionarse cómo enseña y qué aprenden los estudiantes, esto es preciso debido a que la educación persigue un fin social.

Este estudio plantea la necesidad de abordar este tema de manera formal en la educación en todos los niveles. Dada la necesidad de especificar los elementos considerados para el estudio, se presentaron algunas limitaciones y que se propone sean retomados en otras investigaciones:

- Discurso docente en distintos entornos socioculturales: rural o urbano, colegios o universidad públicas o privadas.
- Discurso docente en distintos niveles educativos (primaria, secundaria, multigrado y superior)

- Discurso docente e influencia en las reacciones de los alumnos durante la clase.
- La recepción del discurso por parte de los alumnos, sería interesante conocer cómo perciben los estudiantes de educación superior el discurso emitido por los profesores universitarios.
- Emisión de los actos de habla, tipos de preguntas y argumentos que emiten los estudiantes como reacción a las estrategias discursivas usadas por los docentes.
- Estudio del proceso de comunicación en relaciones simétricas, la forma cómo debaten los estudiantes entre iguales con relación a la construcción del conocimiento.
- Investigación-acción: formular un guion discursivo y evaluar si los docentes usan mejores estrategias discursivas cuando utilizan un guion discursivo.
- Elaboración de otras variables del discurso docente en los que se estudie a profundidad los actos de habla indirectos (la ironía, el sarcasmo y el humor) y evaluar cómo es percibida la imagen del docente por parte de los alumnos ante estos registros lingüísticos.
- Comparación del discurso de docentes que imparten otras disciplinas o programas de profesionalización o diferentes programas educativos.

Todos estos temas invitan a proyectar futuros estudios que contribuyan a elevar la calidad de la educación debido a que el actual sistema educativo en Nicaragua y específicamente en la Universidad Nacional Autónoma de Nicaragua (UNAN – Managua) propone fomentar la participación de los alumnos y superar las prácticas autoritarias para prepararlos con una visión crítica y colaborativa. En este sentido, las disciplinas de la comunicación y el desarrollo de competencias comunicativas en los docentes, ofrecen una alternativa concreta para producir este cambio, situación hasta ahora no considerada.

26. FUENTES CONSULTADAS

- Ainscow, M. Beresford, J. Harris, A. y West, M. (2001) *Crear Condiciones para la mejora del trabajo en el aula*. Narcea S.A. Madrid.
- Alarcon, A., Balderrama, J. y Edel, R. (2017) *Validez de contenido por juicio de expertos: propuesta de una herramienta virtual*. *Apert.* (Guadalaj., Jal.), 9 (2), pp.42-53. Scielo, México.
- Alcaraz, E. (1996) Los actos de habla en Cenoz, J. y Valencia, J. (eds) 71-94
- Álvarez, M. (1999). *Tipos de escrito: Exposición y argumentación*. Madrid: Arco/Libros.
- Álvarez, R. (2012) *Análisis del discurso homilético actual*. Ediciones Universidad de Salamanca, Salamanca, España.
- Aravena, F. (2012) *La formación docente inicial: Autopercepción del ejercicio docente*. *Quaderns Digitals*, 73, 1-5.
- Andreoli, E. (2006) *Conversaciones en clase: interacciones dialógicas de residentes en Educación General Básica*. *Educación, Lenguaje y Sociedad*. 4 (4), pp. 15-39.
- Astolfi, J. (1997) *Tres Modelos de Enseñanza. Aprender en la Escuela. Santiago de Chile*. Dolmen/Estudio. pp. 127-13: www.es.scribd.com/doc/51419311/Tres-Modelos-de-Enseñanza.
- Atienza, M. (2007) *Las razones del derecho*. México, UNAM. Disponible en: http://www.fd.unl.pt/docentes_docs/ma/amh_MA_9809.pdf
- Atienza, M. (2013) *Curso de argumentación jurídica*. Ed. Trotta. Madrid, España.
- Austin, J. L. (1962). *How to do Things with Words*. Nueva York: Oxford University Press.

- Ausubel, D; Novak, J.; Hanessian, H. (1983). *Psicología educativa: un punto de vista cognitivo*. México: Trillas.
- Bassols, M. (2012) *Expresión- comunicación y lenguaje en la práctica educativa: creación de proyectos*. Edit. Octaedro. Barcelona, España.
- Barros, J. (2014) *Argumentación científica de ingenieros en formación: el aprendizaje de la hidráulica en el aula a partir de casos de la historia de las ciencias*. Tesis para optar al título de doctor en educación. Universidad de Antioquia, Facultad de Educación, Medellín, Colombia
- Bellack, A. A. (1966). *The language of the classroom*. New York, NY: Teachers College Press.
- Benguría, S., Martín, B., Valdés M., Pastellides, P. & Gómez, L. (2010). *Observación, métodos de investigación en educación especial*. https://www.uam.es/personal_pdi/stmaria/jmurillo/InvestigacionEE/Presentaciones/Curso_10/Observacion_trabajo.pdf
- Bertucelli, M. (1996) *Qué es la pragmática*. Barcelona: Paidós.
- Borgobello, A., Sartori, M. y Roselli, N. (2016) *¿Cómo interactuamos aquí y allá? Análisis de expresiones verbales en una clase presencial y otra virtual a partir de dos sistemas de codificación diferentes*. (PDF Available) in *Revista de la Educación Superior (RESU)* 45(179).
- Borgobello, Ana, Peralta, Nadia y Roselli, Néstor. (2010). *El estilo docente universitario en relación al tipo de clase y a la disciplina enseñada*. ~ *Liberabit Revista de Psicología*, 16(1), 7–17.
- Bourdieu, P. (1985) *¿Qué significa hablar? Economía de los intercambios lingüísticos*. Madrid, Akal.
- Bower, M. y R. Higard (1997) *Teoría del aprendizaje*. México: Ed. Trillas.
- Bruner, J. 1998. *Realidad mental y mundos posibles*. Barcelona: Gedisa.
- Burbules, N. (1999) *El diálogo en la enseñanza. Teoría y práctica*. Amorrortu Editores, Buenos Aires.
- Amorrortu.

- Cabero, J. y Llorente, M. (2013) *La aplicación del juicio de experto como técnica de evaluación de las tecnologías de la información (TIC)*. En Eduweb. Revista de Tecnología de Información y Comunicación en Educación, 7 (2). pp.11-22.
- Carrillo, L. (2007) *Argumentación y argumento*. Revista Signa. 16. Pp. 289 – 320. UNED. Recuperada de: [file:///C:/Users/Usuario/Downloads/argumentacin-y-argumento-0%20\(3\).pdf](file:///C:/Users/Usuario/Downloads/argumentacin-y-argumento-0%20(3).pdf)
- Calsalmiglia, H. y Tusón, A. (2007): *Las cosas del decir. Manual de análisis del discurso*. Barcelona, Ariel.
- Castellá, J. M., Comelles, S., Cross, A. y Vilá, M. (2007). *Entender(se) en clase. Las estrategias comunicativas de los docentes bien valorados*. Barcelona: Graó.
- Castellá, J. M., Comelles, S., Cross, A. y Vilá, M. (2006). *Yo te respeto, tú me respetas. Estrategias discursivas e imagen social en la relación comunicativa en el aula. Infancia y aprendizaje, la relación comunicativa en el aula* 29 (1). pp. 31-49
- Candela, A. (1999) *Prácticas discursivas en el aula y calidad educativa*. Revista Mexicana de Investigación Educativa. Consejo Mexicano de Investigación 4 (8). Educativa, A.C. Distrito Federal, México.
- Cazden, C. (1991). *El discurso en el aula. El lenguaje de la enseñanza y el aprendizaje*. Barcelona: Paidós-MEC.
- Cerdán, L. (1998) *El estilo didáctico en la configuración del discurso interactivo de la clase*, p. 99-121. Cultura y Educación, No.10, Madrid.
- Colás, M. (1983) *La formulación de preguntas en el acto didáctico: un estudio comparativo*, *Enseñanza*, 4, pp. 77-86. Recuperado de:
https://idus.us.es/xmlui/bitstream/handle/11441/24627/file_1.pdf?sequence=1
- Coll, C. (1988) *Significado y sentido en el aprendizaje escolar. Reflexiones en torno al concepto de aprendizaje significativo*, p. 131-142. Infancia y Aprendizaje, No. 41, España.
- Coll, C. y Sánchez, E. (2008). Presentación. *El análisis de la interacción alumno-profesor: líneas de investigación*. Revista de educación.

- Correales, M. (2016) *Caracterización de las estrategias discursivas empleadas por los docentes de los grados décimo y once del colegio La Salle Envigado, para el desarrollo del pensamiento crítico en los estudiantes*. Tesis para optar al título de magíster en educación. Universidad de San Buenaventura, Medellín, Colombia.
- Coscia, P. (2013). *La importancia del diálogo y las preguntas en el salón de clase. Análisis de estrategias comunicativas en aulas universitarias*. Tesis de maestría. Universidad de la República (Uruguay). Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación. <https://hdl.handle.net/20.500.12008/9446>
- Cros, A. (1995) *El discurso académico como un discurso argumentativo. El argumento de autoridad en la primera clase de un curso académico*. Revista Comunicación, Lenguaje y Educación. 25, pp 95 -106.
- Cuadrado, I. (1991) *Grado de conciencia que presentan los profesores del aspecto comunicativo no-verbal durante el acto didáctico*, Enseñanza, No.8, p. 81-95. España.
- Cuadrado, I. (1992) *Implicaciones didácticas de la comunicación no verbal en el aula*. Servicio de Publicaciones de la Universidad de Extremadura, España.
- Cuadrado, I. y Fernández, I (2008), *¿Cómo intervienen maestros y profesores para favorecer el aprendizaje en secundaria? Un estudio comparativo desde el análisis del discurso*. Infancia y Aprendizaje, 31 (1), pp. 3-23.
- Cubero R., Cubero M., Santamaría, A., De la Mata, M., Ignacio, J. y Prados M. (2008) *La educación a través de su discurso. Prácticas educativas y construcción discursiva del conocimiento en el aula*. Revista de Educación, 346. pp. 71 - 104
- Cubero, M., Santamaría A. y Barragán A. (2017) *La argumentación en el aula: una propuesta analítica*. Revista de Ciencias Sociales, 72, pp.78-100
- Cuevas, C. y Dinely, J. (2003). *Discurso docente en el aula. Estudios pedagógicos (Valdivia)*, (29), 7-26. <https://dx.doi.org/10.4067/S0718-07052003000100001>
- De la Cruz, M.; Baudino, V.; Caino, G.; Ayastuy, R.; Ferrero T.; Huarte, M.; Palacio, M.; Reising, M. ; Scheuer, N. y Siracusa P. (2000) *El análisis del discurso de profesores universitarios en la clase*. Estudios Pedagógicos 26 (1). pp. 9 - 23

- De Pablos, P. (1988) *El trabajo en el Aula*. Ediciones Alfar. Sevilla, España.
- De Zubiría S., Julian. (2006) *Los modelos pedagógicos, hacia una pedagogía dialogante*. Editorial Magisterio. Bogotá-Colombia.
- De la Torre, Saturnino (1993): *Didáctica y Currículo: Bases y componentes del proceso formativo*, Madrid: DYKINSON.
- Dewey, J. (1957). *La educación de hoy*. Argentina. Losada.
- Díaz, A. (2002) *La argumentación escrita*. 2da edición. Editorial Universidad de Antioquia. Medellín, Colombia.
- Díaz, F. y Hernández G. (1998). Estrategias de enseñanza para la promoción de aprendizajes significativos. Una Interpretación constructivista. México, McGrawHill pp. 69-112.
- Díaz, J. (2001) *Producción de actos de habla en inglés y español. Un análisis contrastivo de estrategias de cortesía verbal*. Tesis doctoral, Universidad de Jaén. España.
- Duff, P. (2002). *The discursive co-construction of knowledge, identity, and difference: An ethnography of communication in the high school mainstream*. *Applied Linguistics*, 23(3), 289-322.
- Edwards, D. y Mercer, N. (1988): *El conocimiento compartido. El desarrollo de la comprensión en el aula*. Barcelona, Paidós/MEC.
- Escamilla Cruz, S., Córdoba Ávila, M. Á., & Campos Castolo, E. M. (2012). *Autopercepción de competencias profesionales de alumnos de la Licenciatura en Enfermería*. *Conamed*. 67-75.
- Escandell, V. (2006) *Introducción a la pragmática* (2^{da} ed.). Barcelona: Editorial Ariel, S. A.
- Escobar, J. y Bonilla, F. (2009) *Grupos focales: una guía conceptual y metodológica*. *Cuadernos Hispanoamericanos de Psicología*. 9 (1). pp. 51-67.
- Escobar, J. y Cuervo, A. (2008). *Validez de contenido y juicio de expertos: una aproximación a su utilización*. En *Avances en Medición*, 6, pp. 27-36.
- Escudero, J. (1981) *Modelos didácticos*. Oikos-Tau. Barcelona, España.

- Evans, J. (1999). *Introducción a los Tópicos de Aristóteles*. Buenos Aires: Ciudad Argentina.
- Fasce, E. (2007) *Aprendizaje profundo y aprendizaje superficial*. Revista Educación, Ciencia, Salud. 4 (1), pp 7-8. <http://www2.udec.cl/ofem/recs/anteriores/vol412007/esq41.pdf>
- Flanders, N. (1977): *Análisis de la interacción didáctica*, Anaya, Salamanca.
- Forero, A. (2014) *El uso de las preguntas por parte del docente en la clase de matemáticas y su efecto en las respuestas y conversaciones de los niños* (Tesis doctoral) D - Pontificia Universidad Javeriana. Bogotá, Colombia.
- Flórez, Ochoa, R. (1994) *Hacia una pedagogía del conocimiento*. McGraw-Hill. Santa Fe de Bogotá, Colombia.
- Flanders, Ned. (1970). *Analyzing Teaching Behavior* (1ª versión Inglesa). Estados Unidos: Addison – Wesley. Publishing Company. Inc.
- Fueguel, C. (2000) *Interacción en el Aula*. Editorial Praxis S.A. Barcelona, España.
- Fuentes, C. (2000) *Lingüística pragmática y Análisis del discurso*. Madrid. Ibérica Gráfico. S. A.
- Fuentes, C. y Alcaide, E. (2002) *Mecanismos lingüísticos de la persuasión*. ARCO/LIBROS. Madrid, España.
- Fuentes, C. y Santibáñez C. (2016) *Toulmin: razonamiento, sentido común y derrotabilidad*. En Santibáñez C. (2016) (Comp.) *Ecología argumentativa universitaria: desde la realidad a los conceptos*. Cosmignon Ediciones Concepción, Chile.
- Gabbiani, B. (1991) *Estrategias de interacción en el aula: implicancias pedagógicas de la tríada pregunta-respuesta-evaluación*. Trab. LING. Apl. Campinas (18) pp. 29-38.
Jul/Dez. <file:///C:/Users/Usuario/Downloads/8639164-9527-1-PB.pdf>
- Gago, H. (2002). *Apuntes acerca de la evaluación educativa*. México. Secretaría de Educación Pública.
- García, R. (2000). *Uso de razón, Diccionario de falacias*. Recuperado de www.usoderazon.com.

- García, A. (1993) *Análisis de los modelos de enseñanza empleados en el ámbito universitario*. Revista Española de Pedagogía 51 (194), pp. 27 -53 Recuperado de: <http://www.jstor.org/stable/23764221>
- Giraldo, L. Rubio. E. y Fernández, J. (2009) *Caracterización del discurso pedagógico del docente de educación física e identificación de los actos de habla que estimulan la creatividad motriz*. CENDA. Bogotá. Colombia. Recuperado de: [file:///C:/Users/Usuario/Downloads/Caracterizacion del discurso pedagogico del docent%20\(1\).pdf](file:///C:/Users/Usuario/Downloads/Caracterizacion_del_discurso_pedagogico_del_docent%20(1).pdf)
- Godoy, M. (2015). *Las preguntas de docentes como estrategia para el desarrollo de habilidades cognitivas de los estudiantes en la asignatura Historia, Geografía y Ciencias Sociales*. Foro educacional N° 24.
- Gómez, M. y Polanía N. (2008) *Estilos de enseñanza y modelos pedagógico: Un estudio con profesores de Ingeniería financiera de la Universidad Piloto de Colombia*. Tesis para optar al título de Máster en Docencia. Universidad de La Salle Bogotá, Colombia.
- Goswami, U. (2008). *Principles of learning, implications for teaching: A cognitive neuroscience perspective*. Journal of Philosophy of Education, 42(3-4), 381-399.
- Grice, P. (1969) *Las intenciones y el significado del hablante, en la búsqueda del significado*, ed. L. Valdés, Murcia, Tecnos, 1991, pp. 481-510.
- Grice, P. (1975) *Lógica y conversación, en La búsqueda del significado*, ed. L. Valdés, Murcia, Tecnos, 1991, pp. 511-530.
- Gutiérrez S., Raúl, y González S., José (1990). *Metodología del trabajo intelectual*. 10ª ed. México. Esfinge.
- Habermas, J. (1979). *En Communication and Evolution of Society*. London: Heineman
- Halliday, M. (1994). *El lenguaje como semiótica social. La interpretación social del lenguaje y del significado* (1a. reimpresión). Bogota: Fondo de Cultura Económica.
- Harada O. (2009) *Argumentos, formalización y lógica informal*. Ciencia Ergo Sum.16 (2), pp. 125-136. Universidad Autónoma del Estado de México Toluca, México.

- Haverkate, Henk (1994) *La cortesía verbal. Estudio pragmlingüístico*. Biblioteca Románica-Hispánica, Gredos, Madrid.
- Jackson, Ph. (1992): *La vida en las aulas*. Madrid, Morata.
- Jackson, P. W. 1999. *Enseñanzas implícitas*. Buenos Aires: Paidós
- Jiménez, B. (1991) *Los sistemas y modelos didácticos*. En A. Medina y M. L. Sevillano (coords.): *Didáctica-adaptación. El currículo-. Fundamentación, diseño, desarrollo y evaluación*. Madrid, UNED (2ª éd.), pp. 705-733.
- Jiménez, M.P. y Díaz, J. (2003). *Discurso de aula y argumentación en la clase de ciencias: cuestiones teóricas y metodológicas*. *Enseñanza de las Ciencias*, 16, 359-370.
- Johnson, R. (2006). *Making Sense of 'Informal Logic*. *Informal Logic*, 26, (3), pp. 231-258.
- Joyce, B. y Weil, M. (1985). *Modelos de enseñanza*. Anaya, Madrid.
- Kaplún, G. (2002). *Contenidos, itinerarios, juegos. Tres ejes para el análisis y la construcción de mensajes educativos*. VI Congreso de ALAIC, Santa Cruz de la Sierra, Bolivia. Grupo de Trabajo: Comunicación y Educació
- Kein, S. (1995) *Aprendizaje principios y aplicaciones*. Madrid: Ed. McGraw Hill.
- Khun, TH. (1975) *La estructura de las revoluciones científicas*. México: F.C.E.
- Lago, J. (1990) *Conocimiento social y diálogo: bases para una comunidad de investigación*. *Educación y sociedad*, 7, pp. 53-72
- Landone, Elena (2009) *Los marcadores del discurso y la cortesía verbal en el español*. Bern: Peter Lang.
- Larriba, F. (2001) *La investigación de los modelos didácticos y de las estrategias de enseñanza*. *Enseñanza*, 19, 73-88.
- López, C. y Sancho, J. (1996) *Análisis del comportamiento discursivo profesor-alumno en actividades con y sin propósitos de interacción negociada*, p. 115-126. *Cultura y Educación*, 2, Madrid.

- López, S.; Veit, E. y Solano, Ives (2014) *La formulación de preguntas en el aula de clase: una evidencia de aprendizaje significativo crítico*. Revista Ciência & Educação (Bauru), 20 (1), pp. 117-132. Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho São Paulo, Brasil. Recuperado: <http://www.redalyc.org/pdf/2510/251030165007.pdf>
- Lomas, C. (1996): *La comunicación en el aula*. En Signos. Teoría y práctica de la educación, 17. Gijón.
- Lomas, C. (1999): *Cómo enseñar a hacer cosas con las palabras*. Teoría y práctica de la educación lingüística, 2 volúmenes. Barcelona, Paidós.
- Lozano, L. (2010). *La interpretación y los actos del habla*. Mutatis Mutandis: revista Latinoamericana de Traducción, 3(2), 333-348.
- Marrero, J. (ed) (2009) *El pensamiento reencontrado*. Ed. Octaedro, Barcelona (España).
- Marsellés, M. (2018) *Actitudes y procesos de pensamiento de los profesores de la Etapa Infantil ante las diferencias de sus alumnos y sus familias: Una concepción preventiva*. Tesis doctoral, Universidad de Lleida, Departamento de Pedagogía y Psicología. España
- Maslow, A.H. (1943). *La teoría de la motivación humana*. En Sexton, W.P. (1977), *Teorías de la Organización*. México. Trillas.
- Martínez, H. (2009). “Autopercepción social y atribuciones cognoscitivas en estudiantes de bajo rendimiento académico”. *Electronic Journal of Research in Educational Psychology*, 7 (3), 1175-1216.
- Martínez, N. (2004) *Los modelos de enseñanza y la práctica de Aula*. Universidad de Murcia.
- Maya, E. (2014) *Métodos y Técnicas de Investigación*. Universidad Nacional Autónoma de México. Facultad de Arquitectura. México. Recuperado de: http://arquitectura.unam.mx/uploads/8/1/1/0/8110907/metodos_y_tecnicas.pdf
- Mayorga, M. y Madrid D. (2010) *Modelos didácticos y Estrategias de enseñanza en el Espacio Europeo de Educación Superior*. Revista Tendencias Pedagógicas 15 (1).
- Mercer, N. (1997) *La construcción guiada del conocimiento: el habla de profesores y alumnos*. Barcelona, España: Paidós.

- Mercer, N. (2001) *Palabras y mentes: como usamos el lenguaje para pensar juntos*. Barcelona, España: Paidós.
- McMillan, J. y Schumacher. S. (2005). *Investigación educativa*. Madrid: Pearson Addison Wesley.
- Menéndez, S. (2000) *Estrategias discursivas: principio metodológico para el análisis pragmático del discurso*, en Bustos, P. Chareadeau y otros (eds.): *Lengua, discurso, texto (I Simposio Internacional de Análisis del Discurso)*, vol. I y II. Madrid, Universidad Complutense de Madrid, Visor, pp. 926-945.
- Miranda, T. (1995) *El juego de la argumentación*. 2da edición, editorial La Torre, Madrid, España
- Moix, V. A. (2005). *La pregunta como procedimiento didáctico en el aula de ELE*. redELE: Revista Electrónica de Didáctica ELE, (5), 3. Recuperado de:
<https://www.mecd.gob.es/dam/jcr:1f760e4c-dd7b-4c79-a296-d3fe0849b752/2005-redele-5-02anaya-pdf.pdf>
- Molina, B (2000). *El Planeamiento Didáctico, fundamentos, principios, estrategias y procedimientos para su desarrollo*. Costa Rica. EUNED.
- Morata, R. y Rodríguez, M. (1997) *La interrogación como recurso didáctico. Análisis del uso de la pregunta didáctica practicada en dos áreas del conocimiento en el nivel de Formación Profesional*. Revista Didáctica, 9, pp. 153-170 Servicio de publicaciones UCM. Madrid. Recuperado de:
<file:///C:/Users/Usuario/Downloads/20784-20824-1-PB.PDF>
- Mur, M. A. (2008). *La comunicación no verbal en el aula*. Padres y Maestros/Journal of Parents and Teachers, (314), 9-13.
- Muñoz y Musci (2013) *Manual de lectura y escritura argumentativas: aproximaciones teóricas y actividades prácticas*. Río Gallegos: Universidad Nacional de la Patagonia Austral.
- Otzen, T. y Manterola C. (2017) *Técnicas de muestreo sobre una población a estudio*. Int. J. Morphol., 35(1), pp. 227-232.
- Ortiz, E. (2006) *Comunicación educativa y aprendizaje. El aprendizaje como*

diálogo. Revista Pedagogía Universitaria Vol. 11. Holguín, Cuba: Universidad de Holguín.

Pagliari, F. y Castelfranchi, C. (2005). *Arguments as belief structures: Towards a Toulmin layout of doxastic dynamics?* En David Hitchcock (ed.). *The uses of argument* (pp. 356-367). Hamilton: OSSA.

Pavlov, I. (1902). *The work of the digestive glands*. Londres: Griffin.

Payrató, L. (2015) *De profesión, Lingüista: panorama de la lingüística aplicada*. Editorial Ariel, Barcelona, España.

Perelman, C. y Olbrechts-Tyteca, L. (1989). *Tratado de la argumentación. La nueva retórica*. Madrid: Gredos.

Pestico, J. M. (2014) *La comunicación en el aula: cuando la postura y el gesto toman la palabra*. DIKYNSON, S. L., Madrid, España.

Perelman, C. y Olbrechts, L. (2015) *Tratado de la argumentación. La nueva retórica*. Ed. Gredos. Madrid, España.

Perelman, C. (1998) *La lógica jurídica y la nueva retórica*. Ed. Cívitas. Madrid, España.

Pérez, A. y Gimeno, J. (1988) *Pensamiento y acción en el profesor: de los estudios sobre la planificación al pensamiento práctico*. *Infancia y aprendizaje* 42, pp.37-63. Universidad de Málaga, España.

Pérez, A y Sacristán, G. (1995). *Enseñanza para la comprensión. Comprende Transformar la enseñanza*. España. Morata.

Pérez, G. (1994) *Investigación cualitativa: retos e interrogantes*. I. Métodos. Madrid: Muralla.

Pertierra, L. (1993). *El clima social escolar y su influencia en el rendimiento*. Universidad Complutense de Madrid. Madrid, España.

Piaget, J. (1972). *Psicología y pedagogía*. Barcelona: Ariel.

Piaget, J. (1999). *De la pedagogía. Argentina*. Paidós.

- Pollock, J. (2001). *Defeasible reasoning with variable degrees of justification*. Artificial Intelligence, 133, pp. 233-282.
- Porlán, R. (1993). *Constructivismo y escuela. Hacia un modelo de enseñanza aprendizaje basado en la investigación*. España. Díada.
- Potter, J. (1996). *Representing reality. Discourse, rhetoric and social construction*. Londres: SAGE.
- Prados M. y Cubero R. (2005) *Construcción del conocimiento y discurso educativo. Una aproximación al discurso de profesores y alumnos en la universidad*. Avances de Psicología. 23. Fundación para el avance de la psicología. Bogotá. Colombia. Pp 141 – 153
- Prados, M. y Cubero R. (2005) *Construcción del conocimiento y discurso educativo. Una aproximación al discurso de profesores y alumnos en la universidad*.
- Quintín, N. (2012) *la comunicación no verbal en los procesos de enseñanza-aprendizaje: el papel del profesor*. Innovación educativa, 22, pp. 23-37.
- Real Academia Española. (2014). *Diccionario de la lengua española* (22.a ed.). Consultado en <http://www.rae.es/rae.html>
- Reygadas, P. (2005). *El arte de argumentar*. UACM-Castellanos Editores, México. Ryle, G. (1987). *Dilemas*. UNAM, México.
- Ricoy, M. (2005) *La prensa como recurso educativo*. Revista Mexicana de Investigación Educativa, 10 (24) pp. 125-163.
- Ridao, R. (2011) *Las teorías de Grice y Sperber y Wilson aplicadas a un corpus de mediaciones laborales*. AnMal, Revista electrónica n.º 31.
- Robles, P. y Rojas, M. (2015) *La validación por juicio de expertos: dos investigaciones cualitativas en Lingüística aplicada*. Revista Nebrija de Lingüística aplicada a la enseñanzas de las lenguas. 9, 12. pp.
- Rogoff, B. (1997). *Los tres planos de la actividad sociocultural: apropiación participativa, participación guiada y aprendizaje*. En J. V. Wertsch, P. del Río y A. Álvarez (Eds.), *La mente sociocultural. Aproximaciones teóricas y aplicadas* (pp. 111-128. Madrid: Colección Cultura y Conciencia.

- Ros, A. (2016) *Las teorías implícitas en el contexto universitario*. Opción, 32 (12) Universidad del Zulia. Maracaibo, Venezuela.
- Ruiz, E. (2013). *Reflexión de la práctica docente universitaria desde las estrategias discursivas*. Revista Electrónica de Investigación Educativa, 15(1), 88-98. Recuperado de <http://redie.uabc.mx/vol15no1/contenido-ruizcarrillo.html>
- Ruiz, E.; Sánchez, R. ; Meraz, S. y Suárez, P. (2007) *Análisis de Estrategias Discursivas en docentes, desde la aplicación del instrumento ESTDI*. Psicología y Ciencia Social 9 (2), pp. 42-49 Universidad Nacional Autónoma de México, México.
- Ruiz F., Tamayo O. y Márquez C. (2015) *La argumentación en clase de ciencias, un modelo para su enseñanza*. Educ. Pesqui, 41 (3), pp 629 – 646 Sao Paulo.
- Salvador, F. (2005) *Auto-percepción de la eficacia en la Escritura en Alumnos de Secundaria*. Granada: Universidad de Granada. En línea; disponible en: http://espacio.uned.es/fez/eserv.php?pid=bibliuned:20241&dsID=auto_percepcion.pdf.
- Sánchez, E, Rosales, J., Cañedo, I. y Code, P. (1994) *El discurso expositivo: una comparación entre profesores expertos y principiantes*, p.51-74. Infancia y Aprendizaje, No. 67-68, Madrid.
- Sánchez, E.; Rosales, J. Y Cañedo, I. (1996) *La formación del profesorado en habilidades discursivas: ¿Es posible enseñar a explicar manteniendo una conversación encubierta?*, p. 119-137. Infancia y Aprendizaje, No. 74, Madrid.
- Searle, J. (1969). *Speech acts: An essay in the philosophy of language*. Cambridge: University Press.
- (1979) *Expression and meaning: studies in the theory of speech acts*, Cambridge University Press.
- (1990) *Actos de habla*. Cambridge University Press, Ediciones Cátedra, S.A.
- Serrano, R. (2010) *Pensamientos del profesor un acercamiento a las creencias y concepciones sobre el proceso de enseñanza-aprendizaje en la Educación Superior*. Universidad de Málaga, España. Revista de Educación, 352, pp. 267-287

- Schuster, A.; Puente, M.; Andrada, O. y Maiza, M. (2013) *La Metodología cualitativa, herramienta para investigar los fenómenos que ocurren en el aula*. La Investigación Educativa. Revista Electrónica Iberoamericana de Educación en Ciencias y Tecnología 4 (2). pp 109-139.
- Skinner, B.F. (1957). *Verbal behavior*. East Norwalk. Appleton-CenturyCrofts.
- Stake, R. (1998) *Investigación con estudio de casos*. VEGAP. Madrid.
- Schalk A. E. y Santiago C. M. (2009) *Análisis del discurso asíncrono en la calidad de los aprendizajes esperados*. Recuperado de: <file:///C:/Users/Usuario/Downloads/10.3916-C35-2010-03-06.pdf>
- Sotos, M. (2001). *Las preguntas en el aula: análisis de la interacción educativa*. Ensayos: Revista de la Facultad de Educación de Albacete, 16, pp. 259-272. Recuperado de: [file:///C:/Users/Usuario/Downloads/Dialnet-LasPreguntasEnElAula-2282648%20\(3\).pdf](file:///C:/Users/Usuario/Downloads/Dialnet-LasPreguntasEnElAula-2282648%20(3).pdf)
- Shablico, S. (2012) *La comunicación no verbal en el aula, un análisis en la enseñanza disciplinar*. Cuadernos de Investigación Educativa. 3 (18).Montevideo (Uruguay) pp. 99-121.
- Tarabay, F. (2007) *Estrategias argumentativas en el discurso docente de la clase magistral universitaria*. Revista Gestión y Gerencia. 1 (1). Universidad Centroccidental “Lisandro Alvarado”. Venezuela.
- Thorndike, R.L. (1949). *Community concomitants of intelligence and achievement*. En *American Psychologist*. 4. Pp. 290-291.
- Torre, S. de la (1993): *Métodos de enseñanza y estilos cognitivos*. En M. L. SEVILLANO, y F. Martín-Molero: *Estrategias metodológicas en la formación del profesorado*. Madrid, UNED, pp. 107-156.
- Toulmin, S. (1958). *The Uses of Argument*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Toulmin, S. (2007). *Los usos de la argumentación*. Barcelona: Ediciones península.
- Tusón, A. (1995): *Análisis de la conversación*. Barcelona, Ariel.
- Tunnerman, B. (2008). *Modelos educativos y académicos*. Managua, Nicaragua. Hispamer.

- Universidad Nacional Autónoma de Nicaragua (UNAN – Managua), (2011) *Modelo Educativo, Normativa y Metodología para la Planificación Curricular*: http://pagines.uab.cat/unan_uab_innovadocencia/sites/pagines.uab.cat/unan_uab_innovadocencia/files/Modelo_Educativo19_de_septiembre.pdf
- Vaccarini, V. (2013) *La comunicación en el aula: estrategias para mejorar el aprendizaje y fortalecer el vínculo alumno-docente*. En: PNL una manera de comunicar, Argentina Disponible en: <http://www.vilmavaccarini.com.ar/docs/comunicacionenaula.pdf>
- Van Dijk, T. (2000). *El discurso como interacción social, en El discurso como interacción social. Estudios sobre el discurso II: Una introducción multidisciplinaria*. Barcelona: Gedisa; 213-262.
- Van Dijk, T. (Edit.) (2009) *Discurso y poder*. Editorial Gedisa, S. A. Barcelona.
- Van Dijk, T. (Edit.) (2009) *El discurso como estructura y proceso*. Estudios del discurso: introducción multidisciplinaria. Vol. 1. Barcelona, Gedisa.
- Van Dijk, T. y Kintsch, W. (1983) *Strategies of discourse Comprehension*. New York, Academic Press.
- Vendler, Z. (1972). *Res Cogitans: An essay in rational psychology*. Ithaca, N.Y.: Cornell University Press.
- Verdugo, I. (1994): *Estrategias del discurso*. Córdoba, Universidad Nacional de Córdoba.
- Villalta, M. (2000). *Prácticas pedagógicas del docente y cultura escolar en la interacción didáctica*. Tesis para la obtención del grado de Doctor en Ciencias de la Educación. Programa de Doctorado en Ciencias de la Educación. Pontificia Universidad Católica de Chile. Santiago, Chile.
- Villalta P., Martinic, S. y Guzmán, M. (2011) *Elementos de la interacción didáctica en la sala de clase que contribuyen al aprendizaje en contexto social vulnerable*. Revista Mexicana de Investigación Educativa, 16 (51), pp. 1137-1158. Consejo Mexicano de Investigación Educativa, A.C. Distrito Federal, México.

- Villalta, M. (2009) *Análisis de la conversación. una propuesta para el estudio de la interacción didáctica en sala de clase*. Estudios pedagógicos XXXV (1). Pp. 221-238. Santiago, Chile.
- Villalta, M. y Martinic, S. (2013) *Interacción didáctica y proceso cognitivo. Una aproximación desde la práctica y discurso del docente*. Revista Javeriana. 12 (1) pp. 221-233. Bogotá, Colombia.
- Villalta, M.; Assael C. y Martinic, S. (2013) *Conocimiento escolar y procesos cognitivos en la interacción didáctica en la sala de clase*. Perfiles Educativos, 35 (141). pp. 84-96 Instituto de Investigaciones sobre la Universidad y la Educación. Distrito Federal, México.
- Vygotsky, L.S. (1979). *El desarrollo de los procesos psicológicos superiores*. Barcelona: Crítica.
- Vygotsky, L. (1995). *Pensamiento y lenguaje*. Nueva edición a cargo de Alex Kozulin. Barcelona: Paidós.
- Watson, J. B. (1913). *Psychology as the behaviorist views it*. *Psychological Review*, 20, 158-177.
- Watzlawick, P., J. Baeven, D. Jackson (1993). *Teoría de la Comunicación Humana. Interacciones, patologías y paradojas*. 9ª edición. Editorial Herder.
- Weston, A. (2005). *Las claves de la argumentación*. Barcelona: Ariel.
- Zamudio de Molina, B. (2005) *La construcción de los objetos del discurso a partir de representaciones. La teoría de J. B. Grize*. En: AAVV, Vigencia de la argumentación. Bs. As., Proyecto Editorial, pp. 35-45

27. ANEXOS

27.1 Los códigos de transcripción

Símbolos	Significado de los símbolos
¿?	Entonación interrogativa
¡!	Entonación exclamativa
	Pausa breve
	Pausa mediana
[...]	Observaciones
<...>	Pausa larga indicando segundos también <pausa> o <9>
Subr	Énfasis
MAYÚSC.	Mayor énfasis
::	Alargamiento de sonido
=...=	Solapamiento en dos turnos
???	Palabra inteligible o poco dudosa

27. 2 Rejilla de la observación

Variables de la investigación	Subcategoría de la Estrategias Discursivas	Ejemplo de uso	Número de veces observada
1. Tipo de preguntas presentes en el discurso en el aula	1.1 Preguntas de información		
	1.2 Preguntas retóricas		
	1.3 Preguntas de evaluación		
	1.4 Preguntas indirectas		
	1.5 Preguntas parciales		
	1.6 Las preguntas hechas en formas de frases incompletas.		
2. Tipo de actos de habla presentes en el discurso en el aula	2.1 Usa acto de habla Asertivo (afirma constantemente, describe, define)		
	2.2 Usa acto de habla Directivo (invita, orienta, ordena y pregunta)		
	2.3 Usa acto de habla Compromisorios (promete, jura, garantiza)		
	2.4 Usa acto de habla Expresivo (saluda, felicita, agradece, acepta)		
	2.5 Usa acto de habla Declarativo (nombra, llama a los estudiantes por su nombre)		
	2.6 Usa acto de habla Asertivo (afirma constantemente, describe, define)		
3. Tipo de argumentos presentes en el discurso docente	3.1 El docente usa argumentos mediante ejemplo		
	3.2 El docente usa argumentos por analogía		
	3.3 El docente usa argumentos de autoridad		
	3.4 El docente usa argumentos deductivos		
	3.5 El docente usa argumentos acerca de las causas		
	3.6 El docente comete fasos argumentos o falacias argumentativas		
4. Modelos de enseñanza	4.1 Modelo tradicionalista		
	4.2 Modelo constructivista		

27. 3 Guía de la entrevista

Variables de la investigación	PREGUNTAS
I parte: Información biográfica	1. Sexo
	2. Edad
	3. ¿Cuántos años de servicio lleva como docente universitario?
	4. ¿Cuántos años de servicio lleva en la UNAN- Managua?
	5. ¿Qué tipo de nombramiento (horario/ cuarto de tiempo/...) tiene en la UNAN – Managua?
	6. ¿Qué carrera universitaria estudió?
	7. ¿Qué tipo de estudio de postgrado ha realizado y cuánto ha durado cada uno de estos?
	8. ¿Qué experiencia tiene en enseñanza, previa a su trabajo en la universidad?
	9. ¿De qué manera la experiencia previa de enseñanza, le ha servido como referentes para la enseñanza universitaria?
	10. ¿Cuáles fueron los criterios o procedimientos para su ingreso como docente a la Universidad?
	11. ¿De qué manera esta Institución ha contribuido en su proceso inicial como profesor universitario?
Primera variable: Modelos de enseñanza	12. ¿Qué entiende por modelo de enseñanza?
	13. ¿En qué se centra el modelo de enseñanza de la UNAN - Managua??
	14. ¿Con cuál modelo de enseñanza se identifica para la enseñanza de las técnicas de Lectura y Redacción (o habilidades básicas de comunicación)? ¿Por qué?
	15. ¿Cómo caracteriza ese modelo de esa enseñanza?
	16. ¿De qué manera lo ha formado o forma la Universidad en su modelo de enseñanza?
	17. ¿En qué se centra el modelo de enseñanza de la UNAN – Managua?
Variables relacionadas con las estrategias discursivas (Los actos de habla, los argumentos y los tipos de preguntas)	18. Se entiende por estrategias discursivas las formas de conversación que los profesores emplean cuando intentan guiar la construcción de conocimiento de sus alumnos ¿Cuáles de las siguientes estrategias discursivas utiliza para facilitar la adquisición del conocimiento? (Puede marcar una o más opciones)
	a. Diálogo en la clase.
	b. Apoyo de un texto como guía
	c. Exploración de conocimientos previos
	d. Otros _____

19. ¿Con qué fin utiliza las estrategias seleccionadas?

20. Un acto de habla es un enunciado definido a partir de las intenciones del hablante y los efectos que tienen en el destinatario, estos se clasifican en:

a. Acto de habla Asertivo (afirma constantemente, describe, define)

b. Acto de habla Directivo (invita, orienta, ordena y pregunta)

c. Acto de habla Compromisorios (promete, jura, garantiza)

d. Acto de habla Expresivo (saluda, felicita, agradece, acepta)

e. Acto de habla Declarativo (nombra, llama a los estudiantes por su nombre)

21. ¿Cuál o cuáles de estos actos predominan en su discurso

en la introducción, en el desarrollo y en la conclusión de la clase y por qué?

22. ¿Considera importante el diálogo en la clase? ¿Por qué?

23. ¿Qué tipo de preguntas prevalecen en su discurso en el aula: ¿en la introducción, en el desarrollo y la conclusión? (Puede marcar una o más opciones)

a. Preguntas de información

b. Preguntas retóricas (las que responde uno mismo)

c. Preguntas de evaluación

d. Preguntas indirectas (por ejemplo: ¿Quieren que les haga la tarea? Está presentada en forma irónica)

e. Otras: _____

24. ¿Cuál es el fin de utilizar este tipo de preguntas?

25. Los argumentos constituyen otras estrategias discursivas utilizados en nuestra clase ¿Qué argumento emplea más en el aula? Puede marcar una o más de una opción.

a. Argumento mediante ejemplo.

b. Argumento por analogía o comparación

c. Argumento de autoridad o cita de fuentes

d. Argumento deductivo.

e. Argumento acerca de las causas. (efecto o consecuencia)

26. ¿Para qué tipo de situación emplea cada argumento?

27. ¿Qué recurso o estrategia discursiva utiliza para aclarar un comentario erróneo por parte de los estudiantes?

28. Sí usted se equivoca o comete error en algún dato durante la clase y un estudiante lo corrige **¿qué estrategia discursiva utiliza para aceptar o rechazar la opinión del estudiante?**

29. ¿Cómo valora la participación de sus estudiantes en las clases?

a. Las participaciones son asertivas (siempre/ casi siempre/ pocas veces)

b. Divagan mucho.

d. Otro: _____

30. Un guion didáctico discursivo se utiliza para indicar las intervenciones del docente con el fin de regular la comunicación en el aula (en la introducción, el desarrollo y la conclusión) ¿Considera o consideraría en su planificación un guion de estrategias discursivas para su clase? Sí___ No__ ¿Por qué?

27.4 Clasificación de las preguntas utilizadas en el aula de los docentes en estudio:

27.4.1 Las preguntas realizadas en la primera sesión de clase de la docente A

Tipos de preguntas realizadas por el docente	Ejemplo de uso	Número de preguntas identificadas en la Introducción	Número de preguntas identificadas en el Desarrollo	Número de actos identificados en la Conclusión	
Preguntas totales o cerradas	¿Qué nivel de lectura?	5	8		12
	¿Qué les quedó de tarea?			-----	
	¿Qué comprendemos?				
	¿Su nombre?				
	¿Estamos claros?				
	¿Ustedes conocen un desierto?	-----		-----	
	¿Ustedes han ido a un desierto?				
	¿Cuál es su nombre?				
	¿Lo estamos viviendo o no lo estamos viviendo?				
	¿Esta información de qué tipo es?				
	¿Entonces la desertificación solo afecta a los seres humanos?				
	¿Estamos claros ahí?				
	Preguntas evaluativas	¿Qué decíamos del nivel literal?	6	9	
¿En qué consistía un nivel de lectura literal?		-----			
¿Qué estrategia nos servía para identificar ideas en el texto?					
¿Qué comprendieron ustedes qué es un nivel de lectura inferencial?					

	¿Qué comprendemos en el nivel inferencial?				
	¿De qué va a depender mi grado de comprensión además de un texto?				
	¿Cómo es un desierto?				
	¿Qué nos indica que un lugar es árido?				
	¿Qué es la desertificación?				
	¿Qué pasa con el suelo?				
	¿En qué nivel de comprensión lectora estamos?		9		
	¿Y si se reduce la vegetación?				
	¿y para que se queman los bosques?				
	¿Qué hacen los factores humanos?				
	¿Qué es lo que hacen los factores humanos, entonces?				
Preguntas parciales	¿Cuándo iniciamos las evaluaciones sumativas?	3		-----	17
	¿Quién ya comenzó a leer?				
	¿Qué tipos de preguntas podríamos rescatar de la información literal?				
	¿Cómo se titula el texto?				
	¿Con qué está asociada esta palabra (desertificación)?				
	¿De dónde proviene esta palabra?				
	¿Cómo es un desierto?				
¿Tiene razón Daniel cuando dice que en el desierto no hay vida?	14				

	¿Por qué decimos que el lugar es árido?				
	¿Cómo se pone el suelo?				
	¿Cuáles son las consecuencias?				
	¿A quién afecta?				
	¿Quién también hace uso de la vegetación?				
	¿Dónde hacen los nidos los animalitos?				
	¿Y los insectos?				
	¿Hasta aquí estamos en un nivel de lectura?				
	¿De dónde inferí esto?				
Preguntas retóricas	¿Producto de qué? De la deforestación...	0	4	-----	4
	¿Memorizamos y lo dijimos con nuestras propias palabras? Dijimos con nuestras propias palabras lo que es desertificación				
	¿Qué reduce la desertificación? Reduce la vegetación				
	No estamos copiando todo el párrafo ¿ya vieron? Reduce la vegetación...				
	Porque el texto solo me habla de ¿qué? De consecuencias				
	¿De dónde inferí esto? De la información explícita del texto				
Preguntas indirectas	Dentro de los factores naturales cuáles están.	0	3	-----	3
	¿Y dentro de los factores humanos?				
	Pero para extraer madera para qué				
Preguntas frases incompletas	¿Terminar de...? (leer)	1		-----	4
	Entonces es cuando la tierra no sirve ¿para...?		3		

	Quando el suelo está quebradizo ¿se necesita de...?				
	Quando hay hambruna es que hay escasas ¿de...?				
	Hay consecuencias del tipo ¿de...?				
Preguntas de información	Mirna, ¿Quería abordar algo?				
	¿De qué manera voy a comprender la información explícita?	2		-----	2
Total		17	40		57

27.4.2 Las preguntas realizadas en la segunda sesión de clase de la docente A

Tipos de preguntas realizadas por el docente	Ejemplo de uso	Número pregunta en la Introducción	Número de preguntas en el Desarrollo	Número de actos en la Conclusión	Subtotal
Preguntas totales o cerradas	Dentro de los factores naturales que menciona el texto, ¿cuáles están? (línea 26)	1	11	1	13
	¿Qué más?				

	(línea 33)				
	¿Qué más?				
	¿Qué otros? (línea 38)				
	Quando decíamos que entonces, los factores naturales, ¿quién permite que haya factores naturales que afecten la tierra?				
	¿Está en nuestras manos? (L. 70 - 71)				
	¿Eso nos lo dice el texto? (L.110)				
	¿De ganado? (L.)				
	¿Han visto ese fenómeno en los suelos ganaderos? (L. 172)				
	¿Estamos claros en estos aspectos? (L. 230)				
	¿Estamos claros en estos aspectos? (232)				
	¿Ya terminaron de leer el libro? (L. 244)				
	¿aquí? A7: La textual. (L. 251)				
	¿qué se hizo el señor presidente? [le entrega unas fotocopias] Un córdoba señor presidente. (L. 525 - 526)				
Preguntas evaluativas	¿Qué decíamos? Había un aspecto que estábamos discutiendo (Línea 13)	-----	18	-----	18

¿Los factores de qué? (Línea 16)				
¿Los factores de qué? ¿Los factores de qué? (línea 18)				
¿Qué más? (Línea 33)				
Los desbordes. ¿Qué más? ¿Qué otros factores, qué otros desastres naturales? (L. 45)				
. ¿Qué es lo que pasa? ¿Qué es lo que hace estas...? ¿Esto? [subraya en la pizarra] ¿Qué es lo que hace eso? (L. 101 - 102)				
Esto, sumado a esto [señala la pizarra] ¿Qué es lo que hace? (L. 104)				
¿Qué es el SOBREPASTOREO? (L. 131)				
¿En el texto qué nos dice acerca de eso? (L. 174 -175)				
si no hay vegetación ¿qué pasa? (L. 197)				
¿Estamos en el texto? Veamos esa parte (L. 243)				
¿qué es el nivel crítico? ¿Cuándo hablamos de un nivel crítico? (L. 255)				
Cuándo somos capaces ¿de qué? (L. 256)				
de qué manera nosotros podemos evaluar el texto con el				

	que hemos estado trabajando? (L. 260)				
	¿qué podemos hacer nosotros para mermar un poco esta problemática? ¿Qué podemos hacer? (L.323 -324).				
	¿Qué se debe hacer? (L. 326)				
	¿Qué podemos hacer? (L. 329)				
Preguntas parciales	¿en dónde nos quedamos? (Líneas 5 y 6)	4	13	-----	17
	¿En dónde nos quedamos? recordemos (Línea 8)				
	¿En qué parte del texto estábamos haciendo énfasis? (Línea 9)				
	¿qué decíamos cuando contamos? (Línea 11)				
	¿Los factores de qué? (L.15)				
	¿Los factores de qué? (L.17)				
	Cuando hablamos de desastres naturales, ¿qué incluimos? (L. 40 - 41)				
	Ya sabemos que las, las, las actividades humanas las realiza el ser humano, ¿verdad? Entonces, y la, ¿y los factores naturales? (L. 79 - 80)				
	EL EXCESO ¿de qué? (L. 154)				

	<p>Estamos siempre en el nivel inferencial Y si ya no crece vegetación, ¿QUÉ PASA? (L. 184)</p> <p>¿Qué pasa si ya no crece vegetación? (L. 186)</p> <p>¿Qué pasa si no hay vegetación? (L. 202)</p> <p>No hay producción. Eso incide ¿en qué? (L. 204)</p> <p>¿Qué es lo que tenemos que hacer? (L.220)</p> <p>¿Y cómo lo vemos en qué está::, evidenciado? (L.267)</p> <p>¿En los cambios de qué tipo? (L.270)</p>				
<p>Preguntas retóricas</p>	<p>estamos aquí la agricultura ¿y qué más?! ¿qué más?! Cuando hablamos de agricultura nos estamos refiriendo meramente a la siembra de la TIERRA. Pero habla de otro ahí, de otra actividad (L. 92 - 94)</p> <p>¿Por qué? Porque ahí hay factores naturales de POR MEDIO (L. 100 - 101)</p> <p>Entonces, la actividad humana, ¿qué es lo que hace? ACELERAR ESE PROCESO (L. 107)</p>	-----	16	-----	16

<p>¿Cómo lo estamos extrayendo? A partir de la información que ÉL MISMO/ me está dando (L. 112 - 113)</p>				
<p>¿por qué? Porque siempre llegan al mismo lugar y se sobreexplota. (L. 163 - 164)</p>				
<p>¿qué hace eso? Si dice que el sobrepastoreo (L. 174)</p>				
<p>¿Qué información comprendemos en este nivel? Si aquí entendemos la información implícita (L. 249 - 250)</p>				
<p>Quando somos capaces de EVALUAR VALORAR CONTEXTUALIZAR < 6 > ¿Qué? Como decían ahí, las ideas del autor\ (L. 259)</p>				
<p>¿Qué podemos hacer? [escribe en la pizarra] Entonces, una manera de evaluar es, podría ser, ¿qué podemos hacer nosotros para disminuir...? no el, no, no hablemos de eliminar, porque recordemos que la tierra o esto, todos estos cambios (L. 287 - 289)</p>				

<p>¿qué podemos hacer para disminuir [escribe en la pizarra] la desertificación? ocasiona MUCHAS CONSECUENCIAS. (L.292 - 294)</p>				
<p>¿Cambio climático? Afectaciones en la salud, afectaciones económicas. (L. 319 - 320)</p>				
<p>¿Cómo yo le voy a decir a la otra persona: deposite la basura en su lugar? Yo soy el primer, yo soy el primer... (L.337 -338)</p>				
<p>¿Por qué las quemamos? No estoy diciendo que no es que no las barran. (L. 347 - 349)</p>				
<p>¿Hasta ahora por qué? Porque es cuando más estamos sufriendo esta problemática (L. 392 - 393)</p>				
<p>¿Qué es lo que primero no dicen? “Yo estoy en mi casa. (L. 466)</p>				

Preguntas indirectas	¿De qué? ¿De grasa? (L. 138) para que el río pueda volver a recuperar, ¿es que tenemos que ir a echarle agua? (L. 218)	-----	2	----- --	2
Preguntas frases incompletas	¿Qué hay factores ...?	1	2	----- -	4
	A4 Naturales (L. 22-23)				
	¿La tierra...? (L. 188)				
	En la economía. Porque, además, si no hay vegetación ¿qué pasa? ¿Hay...?				
	XX: Sequía. (L.207)				
Preguntas de información	¿Y desde cuándo el derecho de UNO solo es más importante que el derecho de la mayoría? ¿Desde cuándo? (L 467 - 468)	-----	4	-----	4
Total					73

Tipos de preguntas realizadas por el docente	Ejemplo de uso	Número pregunta en la <u>Introducción</u>	Número de preguntas en el <u>Desarrollo</u>	Número de actos en la <u>Conclusión</u>	Subtotal
Preguntas totales o cerradas	<p>Dentro de los factores naturales que menciona el texto, ¿cuáles están? (línea 26)</p> <p>¿Qué más? (línea 33)</p> <p>¿Qué más?</p> <p>¿Qué otros? (línea 38)</p> <p>Cuando decíamos que entonces, los factores naturales, ¿quién permite que haya factores naturales que afecten la tierra? ¿Está en nuestras manos? (L. 70 - 71)</p> <p>¿Eso nos lo dice el texto? (L.110)</p> <p>¿De ganado? (L.)</p> <p>¿Han visto ese fenómeno en los suelos ganaderos? (L. 172)</p> <p>¿Estamos claros en estos aspectos? (L. 230)</p> <p>¿Estamos claros en estos aspectos? (232)</p> <p>¿Ya terminaron de leer el libro? (L. 244)</p> <p>¿aquí? A7: La textual. (L. 251)</p> <p>¿qué se hizo el señor presidente? [le entrega unas fotocopias] Un córdoba señor</p>	1	11	1	13

	presidente. (L. 525 - 526)				
Preguntas evaluativas	<p>¿Qué decíamos? Había un aspecto que estábamos discutiendo (Línea 13)</p> <p>¿Los factores de qué? (Línea 16)</p> <p>¿Los factores de qué? ¿Los factores de qué? (línea 18)</p> <p>¿Qué más? (Línea 33)</p> <p>Los desbordes. ¿Qué más? ¿Qué otros factores, qué otros desastres naturales? (L. 45)</p> <p>. ¿Qué es lo que pasa? ¿Qué es lo que hace estas...? ¿Esto? [subraya en la pizarra] ¿Qué es lo que hace eso? (L. 101 - 102)</p> <p>Esto, sumado a esto [señala la pizarra] ¿Qué es lo que hace? (L. 104)</p> <p>¿Qué es el SOBREPASTOREO? (L. 131)</p> <p>¿En el texto qué nos dice acerca de eso? (L. 174 -175)</p> <p>si no hay vegetación ¿qué pasa? (L. 197)</p> <p>¿Estamos en el texto? Veamos esa parte (L. 243)</p>	-----	18	-----	18

	<p>¿qué es el nivel crítico? ¿Cuándo hablamos de un nivel crítico? (L. 255)</p> <p>Cuándo somos capaces ¿de qué? (L. 256)</p> <p>de qué manera nosotros podemos evaluar el texto con el que hemos estado trabajando? (L. 260)</p> <p>¿qué podemos hacer nosotros para mermar un poco esta problemática? ¿Qué podemos hacer? (L.323 -324).</p> <p>¿Qué se debe hacer? (L. 326)</p> <p>¿Qué podemos hacer? (L. 329)</p>				
Preguntas parciales	<p>¿en dónde nos quedamos? (Líneas 5 y 6)</p> <p>¿En dónde nos quedamos? recordemos (Línea 8)</p> <p>¿En qué parte del texto estábamos haciendo énfasis? (Línea 9)</p> <p>¿qué decíamos cuando contamos? (Línea 11)</p> <p>¿Los factores de qué? (L.15)</p> <p>¿Los factores de qué? (L.17)</p> <p>Cuando hablamos de desastres naturales, ¿qué incluimos? (L. 40 - 41)</p> <p>Ya sabemos que las, las, las actividades humanas las realiza el</p>	4	13	-----	17

	<p>ser humano, ¿verdad? Entonces, y la, ¿y los factores naturales? (L. 79 - 80)</p> <p>EL EXCESO ¿de qué? (L. 154)</p> <p>Estamos siempre en el nivel inferencial Y si ya no crece vegetación, ¿QUÉ PASA? (L. 184)</p> <p>¿Qué pasa si ya no crece vegetación? (L. 186)</p> <p>¿Qué pasa si no hay vegetación? (L. 202)</p> <p>No hay producción. Eso incide ¿en qué? (L. 204)</p> <p>¿Qué es lo que tenemos que hacer? (L.220)</p> <p>¿Y cómo lo vemos en qué está::, evidenciado? (L.267)</p> <p>¿En los cambios de qué tipo? (L.270)</p>				
<p>Preguntas retóricas</p>	<p>estamos aquí la agricultura ¿y qué más? ¿qué más? Cuando hablamos de agricultura nos estamos refiriendo meramente a la siembra de la TIERRA. Pero habla de otro ahí, de otra actividad (L. 92 - 94)</p> <p>¿Por qué? Porque ahí hay factores naturales de POR MEDIO (L. 100 - 101)</p> <p>Entonces, la actividad humana, ¿qué es lo que hace? ACELERAR</p>	<p>-----</p>	<p>16</p>	<p>-----</p>	<p>16</p>

	<p>ESE PROCESO (L. 107)</p> <p>¿Cómo lo estamos extrayendo? A partir de la información que ÉL MISMO/ me está dando (L. 112 - 113)</p> <p>¿por qué? Porque siempre llegan al mismo lugar y se sobreexplota. (L. 163 - 164)</p> <p>¿qué hace eso? Si dice que el sobrepastoreo (L. 174)</p> <p>¿Qué información comprendemos en este nivel? Si aquí entendemos la información implícita (L. 249 - 250)</p> <p>Cuando somos capaces de EVALUAR VALORAR CONTEXTUALIZAR</p> <p>< 6 > ¿Qué? Como decían ahí, las ideas del autor\ (L. 259)</p> <p>¿Qué podemos hacer? [escribe en la pizarra]</p> <p>Entonces, una manera de evaluar es, podría ser, ¿qué podemos hacer nosotros para disminuir...? no el, no, no hablemos de eliminar, porque recordemos que la tierra o esto, todos estos cambios (L. 287 - 289)</p> <p>¿qué podemos hacer para disminuir [escribe en la pizarra] la desertificación?</p> <p>ocasiona MUCHAS</p>				
--	--	--	--	--	--

	<p>CONSECUENCIAS. (L.292 - 294) ¿Cambio climático? Afectaciones en la salud, afectaciones económicas. (L. 319 - 320) ¿Cómo yo le voy a decir a la otra persona: deposite la basura en su lugar?! Yo soy el primer, yo soy el primer... (L.337 -338)</p> <p>¿Por qué las quemamos? No estoy diciendo que no es que no las barran. (L. 347 - 349)</p> <p>¿Hasta ahora por qué? Porque es cuando más estamos sufriendo esta problemática (L. 392 - 393)</p> <p>¿Qué es lo que primero no dicen? “Yo estoy en mi casa. (L. 466)</p>				
Preguntas indirectas	¿De qué?! ¿De grasa? (L. 138) para que el río pueda volver a recuperar, ¿es que tenemos que ir a echarle agua? (L. 218)	-----	2	-----	2
Preguntas frases incompletas	¿Qué hay factores ...? A4 Naturales (L. 22-23) ¿La tierra...? (L. 188) En la economía. Porque, además, si no hay vegetación ¿qué pasa?! ¿Hay...? XX: Sequía. (L.207)	1	2	-----	4
Preguntas de información	¿Y desde cuándo el derecho de UNO solo es más importante que el	-----	4	-----	4

	derecho de la mayoría? ¿Desde cuándo? (L 467 - 468)				
Total					73

27.4.3 Las preguntas realizadas en la tercera sesión de clase de la docente A

Tipos de preguntas realizadas por el docente	Ejemplo de uso	Número de preguntas identificadas en la <u>Introducción</u>	Número de preguntas identificadas en el <u>Desarrollo</u>	Número de actos identificadas en la <u>Conclusión</u>	Subtotal
Preguntas totales o cerradas	¿Dónde encontramos los párrafos? (L. 19) ¿La idea central la encontramos en el párrafo? (L. 96) ¿El desarrollo de qué? (L. 98) ¿Será que estamos hablando de título? ¿tema o título es lo mismo? (L. 120) ¿escucharon los que les dije? (L. 144) ¿Entonces esto es un enunciado? (L. 161) ¿cuántos enunciados tiene ese párrafo? (L. 178)	1	7	-----	8
Preguntas evaluativas	¿El párrafo qué es? (L. 26) ¿Qué es una unidad? (L. 29) ¿De qué se componen los párrafos? (L. 32) ¿qué es la idea principal? (L.78) La idea principal es lo más importante que se dice ¿de qué? (L. 81) entonces ¿qué es la idea central? No es lo mismo. (L. 89) Cuando hablamos de tema ¿a qué nos	2	6	-----	8

	estamos refiriendo? (L.119) qué es lo primero que yo tengo que identificar para extraer la idea principal? (L. 141 - 142)				
Preguntas parciales	¿cómo tienen que estar esas ideas? (L 34 – 35) En ese sentido entonces estamos hablando de... características ¿De quién? XX: Del párrafo. (L 40 - 41) ¿Cuáles son las características formales del párrafo ¿Con qué inicia? (L. 44 - 45) Inicia con letra mayúscula ¿ y termina con qué? (L. 47) ¿qué tiene un párrafo? Todos los párrafos tienen ¿una qué? (61 - 62) ¿Además la idea puede estar? (L. 65) ¿Cuándo la idea está explícita la podemos ubicar en el párrafo en qué parte? (L. 70 - 71) ¿Cuándo la idea puede estar al final o puede estar al inicio a esto ¿se le llama? (L. 71) Cuándo la idea está al final ¿cómo se le llama? (L. 73) ¿y cuándo la idea está al inicio? (L. 75) ¿de dónde sale esta señora? (se refiere a la idea central) (L.) ¿Dónde encontramos el título? (L. 122) ¿qué es un propósito? (L.129) entonces qué es lo primero que yo tengo que identificar en el texto? (L. 147 - 148)	0	20	-----	20

	<p>¿Qué signo ortográfico delimita un enunciado?</p> <p>¿Los puntos suspensivos? ¿la comilla? // ¿El guion?</p> <p>¿Aja? // ¿Qué signo limita a un enunciado? (L. 158 - 159)</p> <p>¿hasta dónde inicia el primer enunciado? (L.169)</p> <p>perdón ¿hasta dónde finaliza el primer enunciado? (L. 170)</p>				
Preguntas retóricas	<p>¿Qué hay inmerso en esos párrafos? Hay... ideas entonces. (L.34)</p> <p>¿Cómo puede estar la idea principal? Puede estar implícita (L. 64)</p> <p>¿De dónde sale esa comprensión? ¿De aquí (se refiere al párrafo)? El párrafo no tiene idea central solo tiene idea principal. (L.103 - 104)</p> <p>¿cuál es la diferencia? En estas (las ideas principales) las encontramos en el párrafo y estas (las ideas centrales) en todo el texto. (L.116 - 118)</p> <p>según el material, ¿De qué trata el texto? Es decir, es el asunto (L. 126 -127)</p> <p>¿qué es lo que pretende en los lectores? Esto es (se refiere al propósito) lo que nosotros conocemos como objetivo (L.132 - 134)</p> <p>¿leyeron el texto? Me conformo con que al menos hayan leído el texto (162 - 163)</p> <p>¿Un? Punto seguido (L. 175)</p>	0	9	-----	9
Preguntas indirectas	<p>La idea central es el desarrollo de qué (L. 91)</p>	0	5	-----	5

	Es la afirmación de qué (L. 94) cómo voy a saber la idea principal de esto (el párrafo) (L. 150) Entonces yo debo delimitar qué... (L. 155- 156) de qué trata la página 78. (L. 201)				
Preguntas frases incompletas	¿Dónde están los párrafos, en los...? XX: Los textos. (L. 20 - 21) ¿Cómo puede estar la idea principal? Puede estar implícita es la idea más importante que el autor expone sobre el tema ¿en ese...? (L.85) Es la afirmación de qué... (L. 101) primero debo qué extraer las ideas principales de los... (L.113)	1	4	-----	5
Preguntas de información				-----	
Total		3	52		55

27.4.4 Las preguntas realizadas en la primera sesión de clase de la docente B

Tipos de preguntas realizadas por el docente	Ejemplo de uso	Nº. en la <u>Introducción</u>	Número <u>Desarrollo</u>	Número <u>Conclusión</u>	Subtotal
Preguntas totales o cerradas	<p>¿Recuerdan ustedes estas reglas? (reglas generales de acentuación) (línea 49)</p> <p>¿Recuerdan las reglas de la concurrencia de vocales? (línea 52)</p> <p>¿Recuerdan cuándo se tildan las agudas? (línea 56)</p> <p>¿Sabían eso, verdad, que los monosílabos no se tildan (línea 108)</p> <p>¿Ya lo hacen ustedes (corregir errores gramaticales? (línea 147)</p> <p>¿Saben lo que es neófito? (línea 186)</p> <p>¿Aquí hay hiato? (línea 227)</p> <p>¿Han leído la Biblia? (línea 368)</p>		8		8
Preguntas evaluativas	<p>¿Y las graves, cuándo se tildan? (línea 62)</p> <p>¿Y las esdrújulas cuándo se tildan? (línea 72)</p> <p>¿A qué llamamos acento diacrítico? (línea 82)</p> <p>¿Por qué uno lo lleva y por qué el otro no lo lleva? (línea 94)</p> <p>¿Pero por qué se tilda esta (palabra)? (línea 113)</p> <p>¿A qué se refiere con la concurrencia de vocales? (línea 162)</p> <p>¿Cuáles son esos dos tipos de vocales? (línea 174)</p> <p>¿Y las cerradas cuáles son? (línea 179)</p> <p>Obsérvenlo y díganme cuál es ese fenómeno. (línea 213)</p>		24		24

	<p>¿Cuál es un caso similar? (línea 274)</p> <p>¿Qué sucedería con neófito? (línea 279)</p> <p>¿Qué sucede, por ejemplo, con canción? (línea 295)</p> <p>¿Por qué? Denme una explicación del por qué no debe llevar tilde. (línea 310)</p> <p>¿Qué podrían decirme acerca de lo que leyeron de este material? (línea 339)</p> <p>¿Cuál es la relación que se establece entre una parte del enunciado y la otra parte del enunciado? (línea 409)</p> <p>¿Qué se indica después del punto? (línea 428)</p> <p>¿Qué se indica después de la coma? (línea 431)</p> <p>¿Qué hace ahí con ese también? (línea 478)</p> <p>Ustedes ya conocen algunos casos en los que utilizamos la coma. ¿Para qué la utilizamos? (línea 496)</p> <p>¿Cuándo más utilizamos la coma? (línea 504)</p> <p>¿Qué sucede si nosotros le quitamos la coma? (línea 605)</p> <p>¿Cuál es la diferencia entre ambas (oraciones)? (línea 606)</p> <p>¿Por qué utilizamos el punto y coma? (línea 623)</p> <p>¿Cuándo utilizamos las comillas? (línea 645)</p>				
<p>Preguntas parciales</p>	<p>¿Cuál es la preposición aquí? (línea 99)</p> <p>¿Cuál más? (línea 117)</p> <p>¿Diferencias (entre “sí” y “si”)? (línea 120)</p> <p>El primero es de afirmación. ¿Y el segundo? (línea 125)</p> <p>¿”Sé” con tilde (qué es)? (línea 135)</p>		24		24

	<p>¿"Se" sin tilde (qué es)? (línea 137)</p> <p>Cuando nosotros decimos: ella se peina. ¿Quién la peina a ella? (línea 138)</p> <p>Por ejemplo, peor, no decimos peor, ¿cómo decimos? (línea 201)</p> <p>No decimos neófito. ¿Cómo lo diríamos? (línea 204)</p> <p>¿A dónde recae la mayor fuerza de voz? (línea 259)</p> <p>¿Si cayera en U cómo diríamos? (línea 260)</p> <p>¿Se tilda o no se tilda? (línea 271)</p> <p>¿Cómo se le llama a los guindos? (línea 276)</p> <p>¿A dónde está la mayor fuerza de voz? (línea 280)</p> <p>¿A dónde lleva la tilde? (línea 284)</p> <p>¿Dónde está la mayor fuerza de voz? ¿En la abierta o en la cerrada? (línea 315)</p> <p>¿Y qué dijimos de la abierta? (línea 317)</p> <p>¿Qué es lo que hice: agregué información, contraste la información, qué hice? (línea 417)</p> <p>¿Se nos contrasta una idea, se nos indica una causa, una consecuencia o se está ampliando? (línea 458)</p> <p>¿Contrasta, indica causa, indica consecuencia? (línea 462)</p> <p>Luis, comprá la comida. ¿A quién me estoy dirigiendo? (línea 553)</p> <p>Luis compra la comida, ¿le estoy hablando a Luis o estoy hablando de Luis? (línea 556)</p> <p>¿A quién le está hablando ahí? (línea 566)</p>				
--	--	--	--	--	--

	¿Esta es una conjunción o es una locución? (línea 594)				
Preguntas retóricas	<p>¿Qué quiere decir esta regla especial de acentuación? Que cuando hay concurrencia de vocales y el acento recae sobre la débil, esta se va a tildar independientemente a la norma general. (línea 241)</p> <p>¿Qué dice la norma general? Que las graves no se tildan cuando terminan en vocal. (línea 244)</p> <p>¿A dónde lleva la mayor fuerza de voz? En la vocal A. (línea 266)</p> <p>¿Por qué lleva la tilde ahí? Porque la mayor fuerza de voz recae sobre la O. (línea 298)</p> <p>¿Pero si recayera sobre la I? ¿Se la pondríamos? Sí se la pondríamos, porque se va a tildar independientemente a la norma. (línea 298)</p> <p>La palabra casual. ¿Quién le pone la tilde? (línea 308)</p> <p>¿Cuál es ese propósito? Introducir un inciso (línea 516)</p> <p>¿Qué valor tiene ese inciso? Ese inciso tiene un valor explicativo. (línea 517)</p> <p>¿Qué es el vocativo? Es el nombre que está fuera de una oración. (línea 548)</p> <p>¿A dónde está ese caso de ambigüedad? En el primer caso: Pedro es amigo de Luis que vive en Valencia. (línea 610)</p> <p>¿Quién vive en Valencia? ¿Luis o el amigo? No sabemos. (línea 611)</p>		11		11

Preguntas indirectas	¿Preguntas? (línea 34) ¿Otro ejemplo de acento diacrítico? (línea 115) ¿Qué otro caso? (línea 252, 254, 256) ¿Preguntas, chicos? (línea 304) ¿Quién me lee el primer ejemplo? (línea 436)	1	4		5
Preguntas frases incompletas	¿Y el de arriba es...? (línea 102) En el hiato las vocales se pronuncian separadas. En el diptongo se pronuncian... (línea 234) Aquí la vocal se pronuncia... (línea 237) Y la norma nos dice que... (línea 268) Y según la norma, las esdrújulas... (línea 287) En el siguiente: “¡Ni lo sueñes!”. Eso es una... (línea 389) No es una pregunta, es una... (línea 399) ¿Hubo una...? (línea 425) ¿Qué está haciendo ahí: ¿indicando una causa, indicando una consecuencia...? (línea 453) La relación que se da entre cada enunciado es de... (línea 465) El y no lo debe de llevar, en vez de la y debe de llevar... (línea 575)		11		11
Preguntas de información	¿Quiénes son profesores? (línea 148) ¿Cómo se llama? [el profesor le pregunta el nombre a un alumno] (línea 549)		2		2
Total		1	84	0	85

27.4.5 Las preguntas realizadas en la segunda sesión de clase de la docente B

Tipos de preguntas realizadas por el docente	Ejemplo de uso	Nº. en la <u>Introducción</u>	Número <u>Desarrollo</u>	Número <u>Conclusión</u>	Subtotal
Preguntas totales o cerradas	¿Tienen alguna duda sobre esto? (línea 62) ¿Están claros? (líneas 62) ¿Estamos claros? (línea 290)	3	0	0	3
	Las ideas principales de los párrafos nosotros no las inventamos o ¿Sí las inventamos? (línea 119) ¿Todo el mundo ha leído caperucita rosa? ¿Verdad? (línea 139) ¿Eso está ahí o no está ahí? (línea 213) ¿Está ahí eso? (línea 220) ¿Hay un sentido oculto detrás del texto? (línea 231) ¿Recuerdan a Job? (línea 326) ¿No es la pregunta que hacía Job? (Línea 328) ¿Experimentan eso? (Línea 374) ¿Si yo me porto mal a dónde voy? (Línea 379) ¿Y si me porto bien? ¿Están claros sobre los niveles de comprensión lectora? (Línea 464) El libro el Guardian entre Centeno ¿ya lo tienen todos? (línea 467)	0	11	2	13

Preguntas evaluativas	<p>¿Qué hacemos cuando estamos en el nivel literal?</p> <p>¿Cuál es la secuencia de Caperucita Roja? (línea 141)</p> <p>¿Cuáles son las secuencias de ese cuento? ¿Cómo empieza? (línea 144)</p> <p>¿Qué nos dice desde el punto de vista literal la primera estrofa? (línea 210)</p> <p>¿Por qué Darío dice que no hay dolor más grande que el dolor de ser vivo? (línea 217)</p>	0	5	0	5
Preguntas parciales	<p>¿Ahí qué se hace? (línea 19)</p> <p>¿Qué se hizo? (línea 23)</p> <p>¿Es una consecuencia de no tener qué...? (línea 25)</p> <p>¿Qué se hace ahí? (línea 29)</p> <p>¿Qué se hizo ahí? (línea 37)</p> <p>¿Alguien que esté de acuerdo con eso? (línea 39)</p> <p>¿Qué se hizo ahí? (línea 49)</p> <p>¿Qué pasó aquí? (Línea 54)</p> <p>¿Qué se hizo ahí? (línea 58)</p>	9	0	0	9
	<p>¿Si yo me porto mal a dónde voy? (Línea 379)</p> <p>¿Y si me porto bien? (Línea 381)</p> <p>¿Quién me hizo a mí? (Línea 383)</p> <p>¿Quién puede afirmar que se acuerda de algo antes de haber nacido? (Línea 404)</p> <p>¿Aquí que estoy haciendo ya? (línea 418)</p>	0	5	0	5

<p>Preguntas retóricas</p>	<p>¿Cómo lo iban hacer? A partir de los ejemplos... (líneas 10 y 11) ¿Qué relación hay entre ese enunciado y el siguiente? Es decir, es la habilidad... (líneas 17 - 18) ¿No es una consecuencia? Es una consecuencia (46 - 47)</p>	<p>3</p>	<p>0</p>	<p>0</p>	<p>3</p>
	<p>¿Recuerdan los libros de Róger Matus lazo? Nos dan una lectura... (línea 76) ¿Qué nombre tiene el comandante? ¿Qué nombre recibe la persona que se tropezó con la piedra? ¿Qué le pasó a Juanito? ¿Cuándo fue a visitar a su abuela? Esto está en el nivel literal... (línea 77 -80) Está como que en el examen yo les pregunte cuál es el nombre del personaje que lo puedo hacer para ver si leyeron (línea 89 - 90) ¿Qué me pueden decir del nivel literal? La palabra literal viene de lectus... (línea107 -108) ¿Cómo sabemos esas acciones? Por medio de... (línea151) ¿y en el nivel crítico? Ya vamos a llegar allí (línea 167) ¿Qué hacemos en el nivel inferencial? Revisen el material (líneas 174 -175) ¿Qué hubiera pasado si Caperucita se regresaba a la casa de su mamá? ¿Qué hubiera sucedido?</p>	<p>0</p>	<p>42</p>	<p>0</p>	<p>42</p>

	<p>O por ejemplo: ¿Cómo se le ocurre a una madre mandar a una niña tan pequeña a dejarle comida a su abuela en el bosque oscuro?</p> <p>Esas son preguntas que nos hacemos, pero en realidad ¿Me está diciendo otra cosa este libro? (líneas 186 - 190)</p> <p>¿Está en el nivel inferencial? Esto nos ayuda... (línea 193)</p> <p>Pero, ¿Realmente eso es lo que quiso decir Darío? Hay un mensaje detrás... (línea 230)</p> <p>El nivel inferencial nos permite interpretar el poema, ¿Pero si este poema lo lee alguien que nunca ha leído a Darío? A mi hijo por ejemplo fatal), entonces yo fui donde el profesor y le pregunté para qué, ¿Para qué lo quieren memorizar? Porque si yo le doy a memorizar algo a un alumno debo preguntarle ¿Para qué lo va a hacer? No es que tenemos que potenciar su memoria... ¿y la comprensión? ¿Cómo un niño de siete años puede memorizar ese poema? ¿Simplemente va a ser como máquina, lo va a leer y ya está? Va llegar al estrado, lo va a decir; pero no lo va a entender, le van a enseñar a hacer muecas, gestos... ¿Pero lo va a entender? (líneas 242 - 250)</p>				
--	--	--	--	--	--

	<p>el caso que yo les pongo con mi hijo es también un caso de inferencia ¿Por qué? Porque hay algo aquí... (línea 268)</p> <p>¿Recuerdan ustedes eso? ¿Recuerdan esa experiencia? Yo sí la recuerdo...(línea 270 - 272)</p> <p>¿Cómo puede entender eso un niños? Cuando mi hijo lo comprendió... (277)</p> <p>¿Estamos claros? Entonces ahí... (línea 282)</p> <p>¿Por qué Darío compara al ser vivo con el árbol? El árbol apenas siente, pero no es consciente de su existencia ¿y la piedra? (línea 283 - 286)</p> <p>¿Aquí qué nos está diciendo Darío? En realidad, el dolor es no saber a dónde vamos... (Línea 306)</p> <p>¿Qué nos quiere decir Darío ahí? De que el ser humano sufre (Línea 312)</p> <p>¿Por qué me pasa eso a mí? Son las preguntas que hacia Job</p> <p>¿Qué pasa con los que no lo experimentan? Lo buscan como... (Línea 355)</p> <p>¿Y ahora qué estudio? ¿Cuándo termino la carrera? ¿y ahora qué hago?</p> <p>¿Cuándo busco trabajo? ¿A dónde voy a aplicar? Es esa la incertidumbre (Líneas 370 -371)</p> <p>¿Cómo vivió ese muchacho? Una</p>				
--	--	--	--	--	--

	<p>incertidumbre... (Línea 394)</p> <p>¿Quién lo mato? Para mí Darío... (Línea 397)</p> <p>¿En qué momento pudo este hombre dedicarse toda su vida a ser borracho y cumplir con su trabajo? Yo le pagaría a una persona... (Línea 440)</p> <p>¿De dónde viene Darío? Darío era huérfano (Línea 444)</p>				
Preguntas indirectas	<p>Sí yo le pregunto al muchacho qué piensa acerca del comportamiento del personaje... (línea 83)</p> <p>Cuál es el nombre del personaje del libro que están leyendo. Esta pregunta es del nivel... (línea 91)</p> <p>Rubén Darío hace una comparación entre la piedra, el árbol y quién más (línea 225)</p> <p>Por qué me pasa esto a mí si yo voy todos los días a la iglesia (Línea 325)</p>	0	3	0	3
Preguntas frases incompletas	<p>¿Estoy entrando al nivel...? (línea 80)</p> <p>En la secundaria solo nos quedábamos... (línea 87)</p> <p>Esa pregunta ¿es del nivel...? (línea 215)</p> <p>¿Eso ya es nivel...? (línea 222)</p> <p>¿Ahorita estamos haciendo un ejercicio de...? (línea 260)</p>	0	3	0	3
Preguntas de información	<p>¿El ser humano sí sufre, sí experimenta dolor por qué?</p>	0	2	1	3

	¿Cuál es el mensaje de Darío? (línea 338) ¿Tienen pregunta sobre los niveles? (Línea 458)				
Total		15	71	3	89

27.4.6 Las preguntas realizadas en la tercera sesión de clase de la docente B

Tipos de preguntas realizadas por el docente	Ejemplo de uso	Nº. en la <u>Introducción</u>	Número <u>Desarrollo</u>	Número <u>Conclusión</u>	Subtotal
Preguntas totales o cerradas	<p>¿Cuántas ideas principales puede contener un párrafo? (67 - 69)</p> <p>una sola idea principal.</p> <p>¿Y secundarias? (L. 70)</p> <p>¿hídricas se dice? (L. 83)</p> <p>Allí ya estamos hablando</p> <p>¿de ideas? (L. 91)</p> <p>¿Algunos dan clase en la primaria, verdad? (L.127)</p> <p>¿Pero no de español? (L. 129)</p> <p>si sus alumnos no reconocen una idea principal o una idea secundaria, ¿los van a comprender? (L. 138 - 139) .</p> <p>¿Interesa que se haya bañado? (L. 223)</p> <p>¿aparece la palabra “participar”? (L. 249)</p> <p>¿Se nos habla de eso allí? (L. 318)</p> <p>¿y ahí la idea principal cómo es: implícita o explícita? (L. 398</p> <p>es ¿deductiva o inductiva?) (L. 401)</p> <p>¿han visto los anuncios de AXEL? (L. 493)</p> <p>¿Podríamos decir que el propósito de la lectura es hacerle ver a la mujer que es importantísimos que haga ejercicios para que puedan ir a la playa? (L. 530 - 531)</p>		31		

	<p>¿lo importante aquí es hacerle ver a los hombres que hagan ejercicio para verlos caminando por la playa? (L. 534)</p> <p>¿el propósito de la lectura es hacerle ver a las mujeres que no es tan importante obsesionarse por la apariencia física y disfrutar de la playa? (L. 536)</p> <p>¿son complejos o no son complejos? (L. 546)</p> <p>¿Y existe esa mujer? (L. 562)</p> <p>¿ya entienden cómo es esto? (L. 671)</p>				
Preguntas evaluativas	<p>¿Cuál es la definición del párrafo desde el punto de vista::, eh, formal? ¿Qué entendemos por párrafo? (L. 23 - 24)</p> <p>¿Qué entendemos por una unidad gráfica?</p> <p>¿Cómo reconocemos nosotros un párrafo?</p> <p>¿Cómo lo reconocemos visualmente? (L. 26 - 27)</p> <p>¿Qué sería entonces un texto? (L. 52)</p> <p>¿En qué consiste la idea principal implícita? (L. 167)</p> <p>¿Qué es lo que omitimos cuando reconocemos la idea principal? (L. 257)</p> <p>¿Qué sería, entonces, la idea secundaria? (L. 269)</p> <p>¿Qué es el tema? (L. 293)</p> <p>¿Saben qué son michelines? (L.407)</p> <p>¿Saben lo qué es una burka? (L. 419)</p> <p>¿Es cierto eso? (L. 464)</p>		19		

	<p>¿cuál es el propósito de la lectura? (L.525)</p> <p>¿Cuál sería el tema? (L. 543)</p> <p>¿cómo reconstruimos la idea central? (L. 568)</p>				
Preguntas parciales	<p>¿Cómo se le conocer cuando aparece al inicio del párrafo? (L. 153)</p> <p>Puede aparecer al final del párrafo ¿Y cómo se le conoce? (L. 157) pero puede darse una mezcla de ellas. ¿Cómo se le conoce? (L. 160)</p> <p>¿Y si no aparece? (L. 165)</p> <p>¿dónde se ubican en los niveles de lectura? ¿En el literal, el inferencial o en el crítico? (: 176 - 177)</p> <p>¿qué hicimos seleccionamos? (L. 247)</p> <p>¿Cómo está la idea principal allí? ¿Explícita o implícita? (L. 422)</p> <p>¿De la mujer o los varones? (L. 426)</p> <p>¿Y de dónde sacaste estupidez, pseudo-perfección? (L. 591)</p> <p>¿pero qué aspectos no retoma él? (L. 593)</p>		16		
Preguntas retóricas	<p>¿para qué me está explicando esto el profesor si ya lo sé?</p> <p>Porque todavía tenemos estudiantes... que confunden (L. 39 - 41)</p> <p>¿qué es un párrafo? Me habían dicho ustedes, es una estructura de sentido, es una unidad de sentido (L. 57 - 58)</p> <p>¿Cuáles serían las ideas secundarias? La clasificación de las</p>		11		

	<p>fuentes hídricas de Nicaragua. (L. 87 - 88)</p> <p>¿Qué sería el texto? El texto desde el punto de vista formal ya dijimos que es un conjunto de párrafos (L. 95 - 96)</p> <p>¿pero desde el punto de vista semántico? La palabra texto viene de tejido. (L. 96 - 97)</p> <p>¿y qué más? Y una idea secundaria (L. 111 - 118)</p> <p>¿Y se imaginan ustedes que los chavalos no sepan reconocer una idea principal? Yo creo que la primera clase que ustedes... (L. 135 - 136)</p> <p>¿De qué me está hablando este párrafo? La podemos reconocer (L.150)</p> <p>¿Pero cómo llegamos a la idea principal? Esa es la clave del asunto (L. 191 - 192)</p> <p>¿Cómo llegamos a eso? Hay cuatro procesos, tres procesos: la primera es, eh::, la primera es generalización) (L. 199 - 200)</p> <p>¿qué voy a decir? José compró o José fue al supermercado (L. 222)</p> <p>¿Saben cómo se llama esto? Lo van a ocupar toda la vida (L. 264)</p> <p>¿Pero eso es lo más importante? No, lo más importante es... (L.285)</p> <p>¿qué pueden ser temas, por ejemplo? La paz, la amistad... (L. 299 - 300)</p> <p>¿Solo se van a quedar dando clase? ¿Acaso no pueden ser escritores de</p>				
--	--	--	--	--	--

	<p>libros? ¿Revisores de libros? Para mí se puede hacer (L.361 - 362)</p> <p>¿Qué hacen ustedes? Identifican cada una de las ideas (L. 368)</p> <p>¿Cuál sería la idea principal? Aquí la idea principal es (L. 466)</p> <p>¿Cuál sería la idea principal? Allí sí la idea principal es mixta (L.516)</p> <p>¿hay un culpable? sí hay... (L.552)</p>				
Preguntas indirectas	<p>antes que nada definamos qué es párrafo, qué entendemos por párrafo (Línea 22)</p> <p>Entonces ustedes vienen y reconocer qué es un párrafo (L. 32)</p> <p>cómo reconocer la idea principal (L. 137)</p> <p>A qué viene poner ese ejemplo (L. 346)</p>		5		
Preguntas frases incompletas	<p>¿Cuál sería la mayor unidad de sentido?</p> <p>¿El...? XX: Texto. (L. 108 - 110)</p> <p>¿Cómo comencé a contar la historia? ¿Por medio de una...? (L. 283)</p> <p>¿el primer párrafo nos habla de...? (L. 574)</p>		4		
Preguntas de información	<p>¿Cómo podemos hacer para cuando redactemos el ensayo? (L. 311 - 312)</p> <p>¿cuál es el del Pájaro azul? (L.330)</p> <p>¿Quién es (José Madero) ese? (L. 351)</p>				
Total	89		89		

27.4.7 Las preguntas realizadas en la primera sesión de clase de la docente C

Tipos de preguntas realizadas por el docente	Ejemplo de uso	Nº. en la <u>Introducción</u>	Número <u>Desarrollo</u>	Número <u>Conclusión</u>	Subtotal
Preguntas totales o cerradas	<p>¿Había un concepto claro de padre? (línea 65)</p> <p>¿Qué tipo de interés? línea 79)</p> <p>Entonces de qué tipo de familia estamos hablando, pero un momento, ¿hay familia? (líneas 82 - 83)</p> <p>¿Qué significa eso: “loción barata clásica dentro de la realea” la palabra “realea”?” (línea 109)</p> <p>¿Entonces qué tipo de saludo era? (líneas 126 – 127)</p> <p>¿En realidad era saludo? (líneas 129)</p>	0	6		
Preguntas evaluativas	<p>¿Compartieron con algún amigo, novio, compañero la obra literaria? (Línea 24)</p> <p>¿Otras opiniones? (línea 35)</p> <p>¿Algo más? (línea 40)</p> <p>¿Qué hablábamos del nivel literal? (el profesor señala a un estudiante) (líneas 51 - 52)</p> <p>¿Y cuando hablamos del interpretativo? (líneas 57 - 58)</p> <p>¿Cómo interpretamos esa palabra pródigo? (línea 88)</p>	5	1		
Preguntas parciales	<p>¿Qué podemos inferir o interpretar? (Línea 64)</p> <p>¿Qué concepto tenía el padre? (Línea 64)</p> <p>¿Qué tipo de relación hay?</p> <p>¿Cuál sería el tipo de relación entre un donante y una beneficiaria? (Línea 68 - 69)</p> <p>¿Con qué objetivo (regresa)? (Línea 90)</p> <p>¿Cómo interpretamos esa palabra? (Línea 99 - 100)</p> <p>¿Cuál debería ser el rol de la madre? (Líneas 161)</p>		7		

Preguntas retóricas	¿Sabes cómo se llama eso? Eso se llama precisamente cuando una obra literaria cautiva al lector (líneas 18 - 19)	1	0		
Preguntas indirectas	Sino era saludo, entonces qué era. (línea 131) Alguien que nos lea la página 17 (Líneas 149)	1	1		
Preguntas frases incompletas	entonces a nivel crítico tenemos una familia donde a sus progenitores no le interesan ¿Qué? ¿El bienestar de sus...? (Líneas 166)		1		
Preguntas de información	¿Qué es eso de saludo ambiguo, jóvenes? (línea 116) ¿De qué viene la palabra ambiguo? (línea 117) ¿Qué es ambigüedad? (línea 119) ¿Qué podemos interpretar aquí? (Líneas 156 - 157)		4		
Total		7	20	0	27

27.4.8 Las preguntas realizadas en la segunda sesión de clase de la docente C

Tipos de preguntas realizadas por el docente	Ejemplo de uso	Nº. en la <u>Introducción</u>	Número <u>Desarrollo</u>	Número <u>Conclusión</u>	Subtotal
Preguntas totales o cerradas	¿Concluyeron? (línea 49) Pero en el lenguaje político saben qué significa misa negra también, ¿verdad? (línea 195) Por ejemplo, ¿es Juan Pérez ya cuando él se		8		8

	<p>esconde en una careta? (línea 270)</p> <p>¿Está seguro? (línea 391)</p> <p>¿No saben cómo se escribe desinhibe? (línea 426)</p> <p>Me encuentro con alguien, pero ¿lo tengo planificado? (línea 507)</p> <p>¿Él se acostumbraba a ese clima? (línea 536)</p> <p>¿Aquí en el invierno pasa tres, cuatro días nublado? (línea 560)</p>				
Preguntas evaluativas	<p>¿Qué es licencia? (línea 61)</p> <p>¿Qué significa jerarquía? (línea 66)</p> <p>¿Qué es gremio? (línea 83)</p> <p>¿Qué es eso de “se ridiculiza”? (línea 103)</p> <p>¿Qué es profano? (línea 147)</p> <p>¿Qué es sacrilegio? ¿Es sinónimo de qué? (línea 163)</p> <p>¿Qué es promiscuo? (línea 175)</p> <p>¿Y si lo aplicamos a esta área qué significa, entonces? (línea 182)</p> <p>¿Qué pasa con ese individuo normal? (línea 226)</p> <p>¿Qué es careta? (línea 268)</p> <p>¿Pero qué pasa, por qué él no lo demuestra antes, por qué tiene que esperar al carnaval, por qué tiene que esperar al primero de noviembre? (línea 316)</p> <p>¿Qué pasa si él se inhibe? (línea 333)</p> <p>¿Cuál es la idea principal, dónde está? (línea 384)</p> <p>¿Cómo podemos definir qué es un párrafo entonces? (línea 448)</p> <p>¿Qué significa eso de “primeras letras”? (línea 471)</p> <p>¿Qué significa eso? (línea 500)</p> <p>¿Y cómo sé yo que es negro? (línea 577)</p>		17		17

<p>Preguntas parciales</p>	<p>¿Qué tipo de licencia reina? (línea 61) ¿Qué se permite? (línea 63) ¿Qué tipo de fiesta es esta entonces? (línea 90) ¿Cómo se le llama a estas personas? (línea 96) Muy bien, ¿otro sinónimo? (línea 105) ¿Quién es el clero? (línea 121) ¿Quién es la magistratura? (línea 126) ¿Qué tipo de reglamento? (línea 199) ¿Qué tipo de fiesta es esta? (línea 206) ¿Negro qué es, símbolo de qué es? (línea 238) ¿Y en qué se escondió, en qué se escondió? (línea 260) Se convierte en alguien, ¿quién? (línea 273) Lo demás, ¿qué era? (línea 300) ¿Este individuo es pleno antes o después? ¿Es pleno en el ser o en el parecer? (línea 306) ¿Este hombre dónde encuentra su plena felicidad? (línea 309) ¿Cuál es más integral: carnaval o fiestas paganas? (línea 408) ¿Cuál es el papel de las ideas secundarias? (línea 460) ¿Y quién es Jorge Luis Borges? (línea 482) ¿De dónde, qué país? (línea 486) ¿Qué es? ¿Es novelista o, o poeta o cuentista? (línea 492) ¿Qué es la existencia, dice él, entonces? ¿Qué es la vida, dice Sergio Ramírez? (línea 505) ¿Cómo es San José entonces? (línea 520)</p>	<p>27</p>			<p>27</p>
-----------------------------------	--	-----------	--	--	-----------

	<p>¿Por qué? ¿A causa de qué? (línea 522)</p> <p>¿De dónde venía él? (línea 540)</p> <p>¿Y aquí cómo llueve? (línea 558)</p> <p>¿Qué figura literaria se le llama a eso? (línea 567)</p> <p>¿Qué color era el paraguas? (línea 575)</p>				
Preguntas retóricas	<p>¿Usted respeta al jefe entonces en esa fiesta? (línea 69)</p> <p>Se permite, ¿no dice que es permitido, no hay jerarquía? (línea 76)</p> <p>¿Yo sé con quién me voy a encontrar ahí en la parada? (línea 502)</p>		3		3
Preguntas indirectas	<p>¿Quiénes terminaron ya de leer la novela? (línea 13)</p> <p>¿Alguien que sepa quién es Jorge Luis Borges? (línea 484)</p>	1	1		2
Preguntas frases incompletas	<p>La clase social, la jerarquía, jefe, subalterno... (línea 72)</p> <p>¿El gremio de...? (línea 86)</p> <p>Entonces cualquiera puede ocupar... (línea 99)</p> <p>Se convierte en... (línea 229)</p> <p>En una...(línea 262)</p> <p>Se convierte, entonces... (línea 276)</p> <p>Libre de... (línea 280)</p> <p>Ese es un claro ejemplo de qué... (línea 361)</p> <p>¿Con cuál nos quedamos: carnaval, día de los muertos o...? (línea 401)</p> <p>Entonces, en las fiestas paganas, el individuo respetable, qué pasa... (línea 411)</p> <p>Y presenta su verdadera... (línea 416)</p> <p>Sería entonces: en las fiestas paganas, ¿qué pasa? El individuo... (línea 419)</p>		19		19

	<p>Se desinhibe y... (línea 422)</p> <p>¿Qué es un párrafo? Es un conjunto de oraciones que tienen una idea... (línea 451)</p> <p>E ideas... (línea 454)</p> <p>Sí, pero esas lluvias se originan en qué, dice él... (línea 524)</p> <p>Pero esos montes cercanos forman parte de qué... (línea 528)</p> <p>Porque venía de... (línea 439)</p> <p>Este "Primeras letras con Jorge Luis Borges" es... (línea 611)</p>				
Preguntas de información	<p>¿Deme sinónimo de desorden? (línea 53)</p> <p>¿Cómo es eso? (línea 141)</p> <p>¿Otro profanación ritual? (línea 152)</p> <p>La idea principal, le pregunto, está presente en el texto, o yo la debo de extraer. ¿Qué piensan ustedes? (línea 377)</p> <p>¿Por qué no puedo aceptar que esta sea la idea principal, que sea explícita? (línea 395)</p> <p>¿Se acuerda de su profesora de primeras letras? (línea 475)</p> <p>¿Tienen buenos recuerdos de ella? (línea 477)</p> <p>¿Por qué dice usted que es Nicaragua? (línea 544)</p>		8		8
Total		1	83	0	84

27.4.9 Las preguntas realizadas en la tercera sesión de clase de la docente C

Tipos de preguntas realizadas por el docente	Ejemplo de uso	Nº. en la <u>Introducción</u>	Número <u>Desarrollo</u>	Número <u>Conclusión</u>	Subtotal
Preguntas totales o cerradas	<p>¿Encontraron mixto en los ejemplos? (línea 140)</p> <p>¿No encontraron mixto? (línea 143)</p> <p>¿Tres oraciones tenemos? (línea 276)</p> <p>¿Puede leer, entonces? (línea 300)</p> <p>Pero, ¿cambio qué?</p> <p>¿Suave? (línea 312)</p> <p>¿Alcanzo yo ese sueño? (línea 333)</p> <p>Pero, ¿llego a la meta? (línea 338)</p> <p>¿Se da cuenta cuál es lo positivo de la utopía? (línea 346)</p> <p>¿La palabra clave es utopía creen ustedes? (línea 360)</p> <p>¿El conocimiento es algo que yo lo puedo pesar, medir, lo puedo comprar? (línea 600)</p> <p>Pero, si eso no se convierte en conocimiento, ¿tiene valor? (línea 611)</p> <p>¿Las zonas francas me generan conocimiento? (línea 624)</p>		12		12
Preguntas evaluativas	<p>¿Cuál sería la idea principal? (línea 103)</p> <p>¿Cómo nosotros ubicamos las ideas principales? (línea 128)</p> <p>Entonces, no hay idea principal. ¿Qué hago con ella? (línea 145)</p> <p>¿Qué podemos entender de ese tema? (línea 202)</p> <p>¿Qué pasa ahora con la información? (línea 258)</p> <p>¿Qué significa eso, vertiginosa? ¿Qué es vertiginosa? (línea 284)</p>		18		18

	<p>¿Cuál es la función de las otras ideas principales? ¿Las otras ideas secundarias? (línea 295) ¿Qué es eso de replanteamiento radical del sistema educativo? (línea 310) ¿Qué es eslabón? (línea 319) ¿Qué es utopía? (línea 324) ¿Dónde está la idea principal? (línea 358) ¿Y dónde está la idea principal? (línea 363) ¿Cuál es la idea entonces? (línea 395) ¿Qué sucedió en el cincuenta y nueve? (línea 423) ¿Cuál sería la idea principal, entonces? (línea 478) ¿Y qué significa eso de digital? (línea 568) ¿Cuál sería la idea principal, entonces, muchachos? (línea 570) ¿Cuál es la idea principal? (línea 715)</p>				
<p>Preguntas parciales</p>	<p>¿Y esta ideas está explícita o implícita? (línea 105) Cuando la idea principal está al inicio, ¿qué tipo de párrafo es? (línea 131) Tenemos que al inicio y al final se repite la idea. ¿Qué tipo de párrafo entonces? (línea 137) ¿Cuál es el más usual (tipo de párrafo)? (línea 161) ¿Qué ha creado la globalización? (línea 202) ¿Cuánto duraba un viaje de Europa a América en aquella época? (línea 221) ¿Cuál es la palabra clave que dice Sergio Ramírez? (línea 253) ¿Cuál es la palabra clave? La palabra clave, ¿dónde está? (línea 254)</p>		26		26

	<p>¿Cuántas oraciones tiene el texto? (línea 273)</p> <p>¿En qué oración está presente la idea principal? (línea 279)</p> <p>Entonces, ¿qué tipo de párrafo tenemos? (línea 292)</p> <p>¿Cuál es la palabra clave ahí? (línea 358)</p> <p>Si usted me dice que esa es la idea principal, mi pregunta es: ¿En qué lugar? ¿En qué país? (línea 376)</p> <p>¿Quién conquistaba el espacio? ¿Qué año fue? (línea 445)</p> <p>¿La palabra clave cuál es ahí? (línea 447)</p> <p>¿Estamos hablando de un muchacho de primaria o secundaria? (línea 452)</p> <p>podés estudiar dos especialidades, nada más. ¿Cuáles eran? (línea 459)</p> <p>Y entonces, este ciudadano, ¿qué iba a estudiar? (línea 464)</p> <p>¿Cuántos años tenía? (línea 466)</p> <p>¿Cuál es la palabra clave, entonces, aquí? (línea 472)</p> <p>¿Le pregunto, la idea está explícita, presente, o implícita, fuera? (línea 476)</p> <p>¿Cómo se llama en León a los muchachos de primer ingreso? (línea 501)</p> <p>¿Cuál es la palabra clave? (línea 557)</p> <p>¿Cuántas oraciones tenemos ahí? (línea 560)</p> <p>¿Cuáles son las palabras claves? (línea 590)</p> <p>¿Por qué aquí en Nicaragua no viene HP, Toshiba, por qué no viene Firestone, por qué no vienen empresas, este, multinacionales de la informática aquí en</p>				
--	--	--	--	--	--

	Nicaragua y van a Costa Rica? ¿Cuál es la diferencia? (línea 695)				
Preguntas retóricas	Por ejemplo, si a un europeo, a alguien, imagínense a un ruso yo le hablo de estas frutas, ¿las va a conocer? (línea 110) ¿Qué característica tiene el conocimiento? Es intangible, abstracto (línea 663)		2		2
Preguntas indirectas					
Preguntas frases incompletas	¿Qué tipo de párrafo tenemos? ¿Deductivo, inductivo...? (línea 396) ¿Medicina o...? (línea 462) ¿Entonces nació en qué año? ¿En mil novecientos...? (línea 469) ¿El año...? (línea 481) De cambios, ¿a nivel...? (línea 483) Y coincidió con mi... (línea 489) Mil novecientos cincuenta y nueve fue el año de la, de cambios a nivel internacional. Y... (línea 495)		7		7
Preguntas de información	¿Quiénes la han terminado ya? (línea 48) ¿Cuántas horas nos quedan, Jarlin? (línea 63) ¿Cómo se llama usted? (línea 301) ¿Cuál es lo positivo de las utopías? (línea 330) ¿Qué palabra había dicho? (línea 498)	2	7		9

	¿Cuál es la diferencia entre información y conocimiento? (línea 592) ¿Qué vale más en el mundo actual? (línea 598) ¿Qué es lo que le da valor agregado a un país? (línea 606) ¿Qué fomenta la zona franca? (línea 627)				
Total		2	72	0	74

1 **27.5 TRANSCRIPCIONES DE LAS SESIONES DE CLASE GRABADAS**

2 **Transcripción de la primera sesión de clase de la docente A**

3 PRIMERA SESIÓN DE CLASE, 25 DE MARZO DE 2017

4 **Tema: Niveles de comprensión lectora**

5 Código 00552 MINUTOS: 00: 3:44

6 La profesora escribe en la pizarra el nombre de la asignatura, el contenido de la clase: Niveles
7 de comprensión lectora: nivel inferencial, nivel literal (repaso). [Un estudiante solicita
8 permiso para ingresar al aula, otra estudiante se acerca a la profesora para solicitar permiso
9 para ir al baño, otro estudiante sale del salón de clase sin permiso de la docente.

10 P— Muy bien || vamos iniciar nuestro tercer sábado oficialmente de clase [la profesora invita
11 a estudiantes que están en el lado izquierdo del salón que se ubiquen en otra parte, cerca de
12 ella, para que no les dé el sol]

13 Entonces a partir de hoy ya vamos contando las asistencias| porque recuerden ¿Cuándo
14 iniciamos las evaluaciones sumativas? || los estudiantes responden en conjunto

15 XX—[Cuarto sábado]

16 P— En la semana 6 || cuando nosotros regresemos después de vacaciones |vamos a trabajar
17 con la obra que están leyendo, ¿quién ya comenzó a leer? <...> bien <...> porque así no va
18 estar en la playa (la profesora hace mueca con los brazos abiertos, simulando leer un libro)
19 con el libro ahí =...=

20 P—Para ver a las novias en traje de baño.

21 P— Y sí se lleva un traje de baño que sea del libro mejor para que le dé ganas de leer || Muy
22 bien || el sábado anterior [dos estudiantes interrumpen la clase para ingresar al salón con unas
23 sillas].

24 Código 00552 MINUTOS: 01:20 - 11:48

25 P— Introducíamos ¿Qué nivel de lectura?

26 XX— el nivel literal (solapamiento) =...=

27 [interrumpe un estudiante la profesora le pregunta] = =

28 ¿Usted es de este grupo?

29 X — No [es un oyente que está en la puerta] ||

30 P— ¡Aaah!, bueno || [La profesora continua con la clase y se dirige hacia el grupo de clase].

31 P— ¿Qué decíamos del nivel literal? || ¿En qué consistía un nivel de lectura literal? [escribe
32 en la pizarra las preguntas].

33 C—Es la información textual] = =

34 P—¿De quién? =...=

35 C— Del texto= =

36 P—del texto por supuesto|si es textual| es del texto || Es la información || le dábamos otro
37 nombre también|explícita. [La profesora escribe en la pizarra mientras habla) es decir que
38 está de manera literal en los textos]

39 P: Además de eso// qué decíamos o qué estrategias nos servía para identificar ideas en el
40 texto.

41 XX: (solapamiento)

42 P: uno a la vez

43 D: Formulación de preguntas. (esto mismo escribe en la pizarra) La profesora pide permiso
44 para atender una llamada telefónica.

45 P: ¿Qué tipo de pregunta podríamos rescatar información literal?

46 XX: (Solapamiento) todos los estudiantes responden a la vez: Qué, quién, Cuándo, Dónde...

47 P: Ya me perdí// comunicación, comunicación, si hablamos todos a la vez no nos podremos
48 entender. Entonces, Le doy la palabra a ella.

49 D: Qué, quién, Cuándo, Dónde, por qué, para qué

50 P: y otras preguntas que nos podrían ayudar a rescatar información de manera Li- te- ral.
51 Estamos claro en eso//

52 XX: Sí (solapamiento)

53 P: les quedó de tarea, ¿Qué les quedó de tarea?

54 B: Leer.

55 P: Terminar de...

56 XX: Leer

57 P: Leer el material. // (la profesora hace una pausa larga, mientras busca el material)

58 P: Entonces, si un nivel de lectura literal, es la información explícita, ¿Qué ustedes
59 comprendieron de qué es un nivel de lectura inferencial? No me queden viendo así, porque
60 eso les quedó de tarea leerlo.

61 E: Es la capacidad de comprensión del texto (la profesora escribe literalmente lo que la
62 estudiante dice).

63 P: Pero, ¿Qué comprendemos?

64 C: Desarrollar un mensaje. (al profesora no escucha la participación de este estudiante)

65 P:¿Qué comprendemos?

66 P: Si en el nivel literal somos capaces de comprender información explícita, entonces en el
67 nivel inferencial ¿Qué comprendemos?

68 F: El mensaje oculto que hay en el texto.

69 C: El mensaje implícito.

70 P: Es información que se deja entredicha o se deja Su// jerida.

71 P: Ajaaa//¿Su nombre? (es la primera vez que la profesora pregunta el nombre a uno de sus
72 estudiantes)

73 D: Mirna.

74 P: Aja, Mirna ¿Quería abordar algo?

75 D: Yo recuerdo que en secundaria cuando leíamos el texto sacábamos lo explícito y lo
76 implícito y entonces teníamos que relacionar esto nos llevaba a la inducción... La brujería
77 decía ella.

78 P: ¿Qué tiene que ver la brujería? Risas

79 P: Ya me están asustando

80 D: El nivel inferencial aborda lo explícito, lo implícito del texto y se relacionan las
81 experiencias, con la inducción a través de la lectura, verdad.

82 P: Correcto. Todos los niveles están relacionados, porque para que yo pueda (la profesora
83 usa una onomatopeya sssffff, para que los alumnos hagan silencio) ¿ Por qué vinieron tan
84 excitados hoy?

85 F: Es el hambre, profe.

86 P: Pero el hambre más bien da pasividad. Muy bien, entonces les decía, todos los niveles de
87 comprensión lectora están relacionados. Imagínense si yo no puedo comprender la
88 información explícita, la información literal ¿De qué manera voy a comprender la
89 información implícita ¿Es posible eso?

90 XX: No. (solapamiento)

91 P: ¿De qué va a depender mi grado de comprensión además de un texto? De mis
92 conocimientos previos. Entre más conocimientos previos tenga yo sobre un tema, mayor va
93 a ser mi grado de...

94 XX: Comprensión.

95 P: Todo está relacionado porque son los conocimientos previos. Eso no indica que si yo no
96 tengo conocimientos previos no voy a comprender nada, pero sí eso nos ayuda a alcanzar un
97 nivel más alto en la comprensión del texto // Muy bien, entonces en el nivel literal ¿estamos
98 claros?

99 P: ¿Estamos claros?

100 XX: Sí.

101 P: Muy bien, vamos a... (La profesora revisa el texto) para explicar tomo un texto pequeño
102 que yo les traje. (la profesora distribuye el texto entre todos los alumnos, hay desorden en el

103 aula mientras esto pasa, los alumnos hablan entre ellos, hay ruidos, habladurías y risas). La
104 profesora borra la pizarra.

105 P: Tienen en sus manos un texto pequeño ¿Cómo se titula ese texto?

106 XX: (todos contestan a la vez y no se entiende)

107 Código 00553 MINUTOS: 00:05 - 17:07

108 P: Haber ese grupito trate de concentrarse, por favor... (llamado de atención a los estudiantes
109 del fondo del lado derecho). Si comenzamos a hacer el desorden nos vamos a atrasar y// los
110 más afectados serán las personas que están interesados en aprender. Si ustedes quieren
111 recrearse lo hacemos en su tiempo... porque aquí estamos en clase. Muy bien
112 DESERTIFICACIÓN ¿Con qué está asociada esta palabra? ¿De dónde proviene? Haber
113 Daniela (primera vez que menciona nombre de una estudiante).

114 D. De desierto.

115 P. ¿Ustedes conocen un desierto? ¿Ustedes han ido a un desierto?

116 XX: Sí, NO (solapamiento, algunos estudiantes contestan afirmativamente y otros
117 negativamente)

118 P: (la profesora señala a un estudiante) ¿Han visto un desierto? ¿Cómo es un desierto?
119 ¿Usted? ¿Cuál es su nombre?

120 A: Alejandro.

121 P: ¿Alejandro? ¿Cómo es un desierto?

122 A: Es árido, infértil, desolado, un lugar donde no se encuentra vida y las temperaturas ahí
123 son bien variantes y extremas son muchas cosas que ayudan a que ese lugar no sea poblado.

124 P. Aja, ¿tiene razón Daniel cuando dice que en el desierto no hay vida?

125 XX: Solapamiento (murmullo en el aula y algunos estudiantes no están de acuerdo, varios
126 levantan la mano e intentan llamar la atención por parte de la profesora)

127 D: Yo considero que sí hay vida, la falta de agua hace que el ambiente se vea seco y no
128 permite el crecimiento de los árboles.

129 P: (la profesora no toma en cuenta esta participación y cambia el tema) Aja, cuándo
130 mencionan la palabra árido, alguien la mencionó, ¿Por qué decimos que el lugar es árido?
131 ¿Qué nos indica que un lugar es árido?

132 C: poca vegetación.

133 P: Poca vegetación, por lo tanto, decía Daniel, las temperaturas son variadas, en el día
134 podemos andar en temperaturas altísimas y por la noche bajan. Y el cambio climático ¿Lo
135 estamos viviendo o no lo estamos viviendo?

136 XX: Sí

137 P: Producto ¿de qué? La// de- fo- res- ta- ci- ón. Ahora la desertificación no estamos hablando
138 únicamente de los desiertos que nosotros hemos venido conociendo. La desertificación la

139 estamos viendo a nivel mundial. Aquí en Nicaragua ya estamos viviendo esos problemas y
140 no es desde ayer, ni de hoy para mañana. //

141 G: Profe, pero también en Nicaragua estamos viviendo los daños que otros países ocasionan,
142 porque por ejemplo China, Estados Unidos son países fuertes en contaminación, entonces,
143 no solo por nosotros mismos, sino por otros países que hace que la contaminación sea más
144 fuerte, entonces de los países menos poblados son los que están sufriendo la contaminación
145 de otros.

146 P: Muy bien ya vamos a ver eso. Todos los países pobres o ricos hemos contribuido.

147 Código 00554 MINUTOS: 00:00 - 00:58

148 Visita externa al grupo. Llega un señor a entregar el libro asignado para la lectura según el
149 programa de la asignatura.

150 Código 00555 MINUTOS: 00:00 - 00:58

151 P: Entonces recorriamos a una pregunta del nivel literal, recordemos que una estrategia para
152 comprender ideas del nivel literal es la formulación de...

153 XX: preguntas

154 P: ¿Qué es la desertificación? Tenía la palabra Geykel... Geykel Gaitán. Según el texto que
155 es desertificación.

156 G: es la pérdida de la capacidad productiva de la tierra.

157 P: Dice que la desertificación es la perdida...

158 XX: Los estudiantes se rien y corrigen a la profesora con la palabra pérdida...

159 P: aaaahhh, recuerden como se escribe la perdida. Es la pérdida (énfasis en esta última
160 palabra) de la capacidad productiva de la...

161 XX: Tierra.

162 P: Eso dice fidedignamente el texto. Su nombre.

163 M: María.

164 P: Pero dígame con sus palabras ¿Qué es desertificación?

165 M: Es una degradación persistente del ecosistema provocada por la irradiación.

166 P: Ajaaa, más breve, más breve... ¿Qué es desertificación?

167 XX: Tres estudiantes levantan la mano.

168 X: (no se sabe el nombre del estudiante) La sobre explotación de los recursos naturales.

169 Código 00556 MINUTOS: 00:14 - 3:52

170 P: Si el texto dice que es la pérdida de la capacidad producida por la tierra. ¿Qué es
171 desertificación?

172 XX: Solapamiento (varias opiniones a la vez)

173 X2: (No se menciona el nombre del estudiante) Es un área donde no se puede cultivar.

174 P: Entonces, es cuando la tierra ya no sirve ¿para...?

175 XX: Para producir, para cultivar (Solapamiento, varias intervenciones)

176 LA TIERRA YA NO SIRVE PARA PRODUCIR (escritura en la pizarra)

177 P: ¿Por qué? ¿Qué pasa con el suelo? Está desgastado ¿Y cómo se pone el suelo?

178 X3: Se pone seco, quebradizo.

179 P. Se necesita de?...

180 XX: agua, de lluvia de, de bañarse (risas)

181 P: ¿de bañarse? (risas)

182 P: Muy bien, esto que hicimos ¿lo dijimos con nuestras propias palabras?

183 XX: nooo.

184 P: ¿Memorizamos y lo dijimos con nuestras propias palabras? Dijimos con nuestras propias
185 palabras que es desertificación a esta acción que acabamos de hacer se le llama
186 PARÁFRASEAR (escribe esta palabra en la pizarra). Yo leo y extraigo mi propia
187 conclusión de lo que yo com-pren-dí. Primero dijimos: pérdida de la capacidad productiva
188 de la tierra. En breves palabras es cuando la tierra ya no sirve ¿para?...

189 XX: Cultivar.

190 P: para sembrar, para producir, para cosechar. Parafraseo, aquí ¿En qué nivel de comprensión
191 lectora estamos?

192 XX: Literal

193 P: Literal. Aunque yo explique con mis palabras esa información del texto, siempre estamos
194 ante un nivel de comprensión lectora LI- Te- RAL. Cuando yo escriba una idea resumida,
195 siempre estamos ante un nivel de comprensión lectora Li- te- ral. No se les olvide.//
196 Continuamos leyendo (pausa larga)

197 Código 00557 MINUTOS: 00:14 - 11:00

198 P: ¿y si se reduce la vegetación?

199 X3: hay escases de agua

200 P: ¿Hay qué? Hay escases de agua muy bien ¿Y si hay escases de agua?

201 X4: hay hambruna

202 P: hay hambruna, algunas veces tenemos hambre, pero podemos saciar el hambre ¿Cuándo
203 hay hambruna es que hay escases de...?

204 XX: Alimentos.

205 P: y no podemos satisfacer esa necesidad, pero si tengo hambre y ando dinero.

206 XX: yo compro

207 P: Compro una enchilada. ¿y a quién le afecta entonces eso?

208 XX: A la población

209 P: y ¿Cuáles son esas consecuencias? Hay consecuencias ¿de tipo?

210 XX: Económico, sociales (ESTO ESCRIBE LA PROFESORA EN LA PIZARRA)

211 P: Hay consecuencias, dice el texto, de tipo: económico, hay familias que solo viven de la

212 agricultura, ese es su principal rubro. Económica, también dice; sociales y cult...

213 X5: turalas...

214 P: Entonces, ¿Qué reduce la desertificación? Reduce la vegetación, la vegetación provoca,

215 escasas de agua. Estas consecuencias que nosotros tenemos acá ¿Esta información de qué

216 tipo es?

217 XX: Literal.

218 P: No estamos copiando todo el párrafo ¿Ya vieron? No estamos copiando todo el párrafo,

219 estamos resumiendo, pero esta consecuencia que tenemos acá ¿A quién afecta?

220 D: A la población.

221 P: A la población, ajaaa, Pero si se reduce la vegetación, pero ¿Quién también hace uso de la

222 vegetación?

223 XX: Los animales.

224 P: Los animales, ¿Dónde hacen los nidos los animalitos?

225 XX: En los árboles.

226 P: En los árboles, ¿los insectos?

227 XX: En el suelo.

228 P: En la tierra húmeda ¿Entonces la desertificación solo afecta a los seres humanos?

229 XX: Noooo, a todos los seres vivos.

230 P: A tooodos los seres vivos. Hasta aquí ¿estamos ante un nivel de lectura? In-fe-ren-ci-al.

231 Porque el texto solo me habla de ¿qué? De consecuencias: económica, sociales y culturales

232 y eso afecta a los seres humanos. Aaaaah, pero me dice algo, con la desertificación se reduce

233 la vegetación ¿De dónde yo inferí esto? ¿De dónde lo inferí? De la información explícita del

234 texto ¿Estamos claros ahí?

235 XX: Sí

236 P: No sé preocupen que después ustedes van a trabajar más. Sigamos con el texto (la

237 profesora borra la pizarra) y dice que la desertificación se da por dos factores ¿Cuáles son?

238 Escribe en la pizarra (FACTORES: NATURALES Y HUMANOS) dentro de los factores
239 naturales ¿Cuáles están? De los que menciona el texto.

240 X3: Bajo caudal de los ríos.

241 P: Bajo caudal de los ríos.

242 XX: La quema de los montes, escasas de lluvia, la sequía, desastres naturales, resequedad en
243 el aire.

244 P: ¿Dentro de los factores humanos?

245 X4: La acción humana.

246 P: ¿Específicamente?

247 X4: La deforestación

248 P: La deforestación que puede darse de dos maneras: por un lado, la quema de bosques o
249 montes, como dice el texto y por otro lado, ¿laaaa?

250 XX: El despale.

251 P: Entonces cuando hablamos de deforestación estamos hablando de estos dos fenómenos
252 ¿y para qué se queman los bosques?

253 XX: Para la limpieza del terreno, limpieza de la maleza.

254 P: ¿Y la tala de árboles para que se hace?

255 X1: Para extraer madera.

256 P: Pero para extraer madera ¿Para qué?

257 XX: Para el comercio.

258 P: ¿Paraaa?, para el comercio. Para fines comerciales y eso lo estamos viviendo en nuestras
259 reservas. Si ustedes ven los bosques de Bosawas, ya (gesto con la mano de desaparecer)
260 Entonces estamos ante las mafias madereras. Mucho sale eso en las noticias, no sé si ustedes
261 ya lo han visto.

262 X2: Eso se ha hecho de forma ilícita, hau intereses de por medio y eso está perjudicando,
263 pero también mucho tiene que ver la empresa privada. Hubo una problemática por ejemplo
264 la construcción que hizo Nicaragua sobre la rivera frontera con Costa Rica y no fuimos
265 indemnizados por los daños ocasionados y ahora Nicaragua tiene que indemnizar a otro país
266 el cual nos está perjudicando, con lo que es la deforestación, con la pérdida que se ha dado.
267 Entonces haya una acción humana, pero hay forma lícita e ilícita.

268 P: Correcto. Entonces el texto nos dice queee la desertificación se da de dos maneras.

269 Código 00557 MINUTOS: 00:14 - 11:00

270 P: ¿Qué hacen los factores humanos?

271 XX: Destruyen

- 272 P: (llamado de atención) Muchachos, lean, lean.... La desertificación se da por dos...
- 273 XX: factores
- 274 P: Factores naturales y factores humanos ¿Qué es lo que hacen los factores humanos
275 entonces?
- 276 VISITA DE UN AGENTE EXTERNO
- 277 P: Se interrumpe la clase. Muchachos dicen que deben ir al auditorio 12 por orientaciones
278 superiores y “Donde manda capitán...”
- 279 XX: No manda marinero. (Los estudiantes se quejan de no querer ir)
- 280 P: Yo solo les doy las orientaciones

- 1 **Transcripción de la segunda sesión de clase de la docente A**
- 2 **Tema de la clase:** Los niveles de comprensión lectora
- 3 P: Para que ustedes realicen la práctica debemos repasar los niveles de comprensión lectora|
- 4 ¿ya?, entonces los puedan aplicar de manera independiente|| Entonces, ¿en dónde nos
- 5 quedamos?
- 6 A1: En el tercer párrafo (p)
- 7 P: ¿En dónde nos quedamos?| recordemos|| ¿En qué parte del texto estábamos haciendo
- 8 énfasis?||
- 9 A1: En el tercer párrafo (p)
- 10 P: Aja, ¿qué decíamos cuando contamos?
- 11 A2: En el segundo párrafo (p)
- 12 P: ¿Qué decíamos? Había un aspecto que estábamos discutiendo < 9 >
- 13 A3: Sobre la (???)
- 14 A4: De los factores, de los factores.
- 15 P: ¿Los factores de qué?
- 16 A4: Naturales y humanos (p)
- 17 P: ¿Los factores de qué?| ¿Los factores de qué?
- 18 XX: [Murmullos]
- 19 P: De la desertificación, porque eso era lo que estábamos| trabajando|| Okay. Retomemos.
- 20 Entonces hablábamos de| factores| de la|
- 21 A4: ...Naturales de deforestación| factores naturales... (p)
- 22 P: Entonces decíamos que hay| factores...
- 23 A4: Naturales.
- 24 P: Naturales [escribe en la pizarra]|| Y|| humanos. Dentro de los factores naturales que
- 25 menciona el texto, ¿cuáles están?
- 26 A4: Bajo Caudal.
- 27 XX: La sequía
- 28 P: Sequía.
- 29 A1: Los desastres naturales.
- 30 P: Sequía [escribe en la pizarra]

31 A4: Bajo caudal (p)

32 P: ¿Qué más?

33 A1: Los desastres naturales.

34 A5: Bajo caudal.

35 P: Desastre natural [escribe en la pizarra]

36 A6: Buenos días, permiso [entra el alumno al aula]

37 P: ¿Qué más?|| ¿Qué otros?

38 XX: [Murmullos]

39 P: El aire, ajá [escribe en la pizarra]| Viento (p) <12> Cuando hablamos de desastres
40 naturales, ¿qué incluimos?

41 A7: Inundaciones (p)

42 P: Inundaciones| ¿Ah?

43 A4: Los desbordes de los ríos (pp)

44 P: Los desbordes. ¿Qué más? ¿Qué otros factores, qué otros desastres naturales?|

45 A7: Huracanes.

46 P: Huracanes, ¿verdad?

47 A1: Tornados.

48 P: Tornados, okay| Entonces, dentro de los| factores humanos| ¿cuáles tenemos?

49 A7: Deforestación (p)

50 P: ¿La?

51 A7: Deforestación.

52 P: Deforestación [escribe en la pizarra]

53 A1: La quema (???) de los bosques.

54 P: Que decíamos que la deforestación se puede dar...

55 A8: En la agri...-

56 P: ... Mediante dos vías. Por un lado...

57 A9: La quema de los bosques (p)

58 P: La quema de los bosques, y por otro...

59 XX: Las talas de árboles||

60 P: Aparte de eso||

61 A10: La contaminación (p)

62 P: Según el texto| la...

63 A8: La tala de árboles.

64 P: ¿Ajá? [escribe en la pizarra]

65 A1: La agricultura.

66 A9: La quema de los bosques||

67 P: Estamos sintetizando cuando decimos “deforestación”. El texto no lo dice, pero, se
68 deduce|| Okay. Entonces quedamos en esta parte. Cuando decíamos que entonces, los factores
69 naturales, ¿quién permite que haya factores naturales que afecten la tierra?|| ¿Está en nuestras
70 manos?

71 A11: No.

72 P: A ver, decir: hágase un huracán.

73 XX: No.

74 A1: Nada de eso, profesora. Nosotros no decimos eso (p)

75 A11: Nosotros mismos lo provocamos.

76 P: Si hablamos de factores naturales|| entonces, esto|| significa que:: Pongamos atención, por
77 favor, porque después van a trabajar solos. Ahorita están trabajando con mi ayuda para
78 guiarlos, porque van a trabajar SOLOS. Ya sabemos que las, las, las actividades humanas|
79 las realiza| el ser humano, ¿verdad? Entonces, y la, ¿y los factores naturales?

80 XX: La naturaleza (p)

81 A11: Por la naturaleza.

82 P: ¿La?

83 XX: Naturaleza.

84 P: NATURALEZA. La naturaleza es sabia| no está en nuestras manos decir: párese huracán,
85 haya huracán. No, eso es algo que nosotros no podemos, eh::, cuando está (??). Entonces, si
86 decimos que la desertificación se da por factores naturales [señala la pizarra] y factores
87 humanos, significa que [escribe en la pizarra]|| haciendo inferencia de lo que dice el texto...
88 el texto no me lo dice específicamente, solo me habla de estos dos aspectos [subraya en la
89 pizarra] y me los expone: los naturales son, los fenómenos naturales son estos, estos y estos;
90 la actividad humana, principalmente la agricultura, también habla de otro factor ahí de la
91 actividad humana, como es... estamos aquí la agricultura ¿y qué más?| ¿qué más?| Cuando
92 hablamos de agricultura nos estamos refiriendo meramente a la siembra de la TIERRA. Pero
93 habla de otro ahí, de otra actividad...

94 A8: Ganadería

95 P: ...económica. ¿La?

96 A1: Ganadería.

97 P: GANADERÍA [escribe en la pizarra] < 11 > Correcto. Entonces si decimos que hay
98 factores naturales y factores humanos significa QUE el fenómeno de la
99 DESERTIFICACIÓN siempre VA| siempre VA A [señala la pizarra]|| A EXISTIR. ¿Por qué?
100 Porque ahí hay factores naturales de POR MEDIO. ¿Qué es lo que pasa?| ¿Qué es lo que hace
101 estas...? ¿Esto? [subraya en la pizarra]|| ¿Qué es lo que hace eso? [señala la pizarra]

102 A12: Aumentar el efecto de la naturaleza|

103 P: Esto, sumado a esto [señala la pizarra] ¿Qué es lo que hace?

104 A11: Cambios.

105 A1: Afecta el doble (p)

106 P: Entonces, la actividad humana, ¿qué es lo que hace? ACELERAR ESE PROCESO.
107 Porque la desertificación siempre va a darse. Pero si solo fuese por los factores naturales
108 tardaría miles, millones de años. Pero la actividad humana lo que ha venido es a que ese
109 impacto sea MAYOR. Y es lo que estamos viviendo. ¿Eso nos lo dice el texto?

110 XX: No (p)

111 P: Nos lo SUGIERE\ ¿Cómo lo estamos extrayendo? A partir de la información que ÉL
112 MISMO/ me está dando, porque si me dice (ac), ah, factores naturales y factores humanos,
113 los factores naturales son parte de la, provienen de la...

114 XX: Naturaleza (pp)

115 P: De la naturaleza. No está en nosotros detener eso. Significa que este profeso siempre se
116 va a dar (p) [señala la pizarra]. Lo que hace esto es acelerarlo, como les decía. Entonces, ahí
117 estamos a un nivel INFERENCIAL/|| Continuemos con el texto||

118 A13: Profe, una pregunta (p)

119 P: Dígame.

120 A13: Profe, una pregunta.

121 P: Ajá.

122 A13: Este::, mire, van a venir a vender libros hoy||

123 P: Mmm, yo creo que va a venir el muchacho, pero yo no le dije que viniera acá. Sería que
124 lo busquemos después de clase < 6 > Sigamos leyendo el texto < 31 > Muy bien (pp) Cuando
125 el texto habla de ganadería, habla de una actividad en específico, ¿cuál es?

126 A1: La agricultura.

- 127 P: Ganadería no es agricultura, (???). ¿El?
- 128 A11: Sobrepastoreo.
- 129 P: SOBREPASTOREO. Correcto [escribe en la pizarra] < 9 > Sobrepastoreo| ¿Qué es el
130 sobrepastoreo?| ¿Ajá? ¿Qué es el SOBREPASTOREO?
- 131 A14: Es cuando repasan el... es cuando (p)
- 132 A11: Pastorear.
- 133 P: (???) Es, miren [subraya en la pizarra] SOBREPASTOREO.
- 134 A15: Exceso de... (p)
- 135 P: ¿Ah?
- 136 A15: El exceso de...
- 137 P: ¿De qué?| ¿De grasa?
- 138 XX: [Risas]
- 139 A1: El exceso del uso del suelo.
- 140 P: Sé específico.
- 141 A1: El exceso del uso del suelo.
- 142 P: ¿Del uso?| SOBREPASTOREO.
- 143 A11: Desmejoramiento del suelo.
- 144 P: Cuando hablamos de sobrepastoreo...
- 145 CONTINUAR EN 00552 día 2
- 146 XX: [Murmullos]
- 147 P: Cuando hablamos de pastoreo es cuando se lleva el ganado a...
- 148 XX: Pastoreo.
- 149 P: Pastar, ¿verdad?| Pero, sobrepastoreo...
- 150 XX: [Varias opiniones a la vez]
- 151 P: No lo puedo creer.
- 152 A16: Se da en las áreas donde, donde... Se da en las áreas donde (???) (p)
- 153 P: Ajá. Es decir, un un aspecto muy importante dice: EL EXCESO ¿de qué?
- 154 A12: De ganado.
- 155 P: ¿De ganado?

156 XX: [Murmullos y risas]

157 A11: ¡Profe!

158 P: hay de ustedes si me dicen el exceso de pasto...

159 A11: Mire, el sobrepastoreo es, em||

160 XX: [Risas]

161 A11: El exceso de pastoreo es, es el exceso que se le da al pasto. Debido a un determinado
162 tiempo él ya no puede regenerarse, ¿por qué? Porque siempre llegan al mismo lugar y se
163 sobreexplota. (ac)

164 P: Correcto.

165 XX: [Aplauden al compañero]

166 P: Entonces, es que se lleva siempre el ganado al mismo lugar. Al mismo LUGAR. Si antes
167 el tomar medidas para vooolver a que crezca el montecito, el zacate. Es hasta dejar, hasta
168 no dejar el último tronco. Si es posible, el ganado hasta que se coma el polvo.

169 A11: La raíz.

170 XX: [Risas]

171 P: ¿Han visto ese fenómeno en los suelos ganaderos?

172 XX: Sí::

173 P: Entonces, ¿qué hace eso? Si dice que el sobrepastoreo... ¿en el texto qué nos dice acerca
174 de eso?

175 A7: Que el sobrepastoreo compacta el suelo de tal forma que ya no puede crecer vegetación
176 (p)

177 P: Correcto. El efecto más impactante, dice que esta actividad hace que... ¿hace qué?

178 A7: Que no pueda crecer más vegetación (p)

179 P: Que ya no crezca dice...

180 XX: Vegetación.

181 A7: Vegetación.

182 P:... Crezca VEGETACIÓN [escribe en la pizarra] Ajá. Estamos siempre en el nivel
183 inferencial| Y si ya no crece vegetación, ¿QUÉ PASA?

184 XX: [Murmullos]

185 P: ¿Qué pasa si ya no crece vegetación?

186 A11: La tierra se va debilitando.

187 P: ¿La tierra...?

188 A11: Se va debilitando.

189 P: Se va debilitando. Es ahí...

190 XX: [Risas]

191 P: Es ahí donde se vuelve no...

192 XX: Productiva

193 P: PRODUCTIVA. Entonces la tierra pierde su capacidad...

194 XX: De producción (p)

195 P: Porque se va degradando, ya la miramos qué es lo que hace la erosión|| Entonces, esto
196 ocasiona que| la tierra < 18 > Además que si no hay vegetación| si no hay vegetación|| ¿qué
197 pasa?

198 XX: [Murmullos]

199 P: ¿Qué pasa si no hay vegetación?

200 A11: Deforestación.

201 P: ¿Qué pasa?

202 A11: No hay producción del suelo.

203 P: No hay producción. Eso incide ¿en qué?

204 A11: La economía.

205 A1: La economía.

206 P: En la economía. Porque, además, si no hay vegetación ¿qué pasa?| ¿Hay...?

207 XX: Sequía.

208 Sequía. (pp)| Es lo que nos está pasando con el fenómeno del calentamiento...

209 XX: Global.

210 P: GLOBAL. Es lo MISMO|| Entonces, hay sequía... los ríos van...

211 A11: Disminuyendo su caudal.

212 P: Disminuyendo su caudal (p)

213 A1: Se van secando.

214 P: Entonces, donde una vez fue un río, ahora es una zona...

215 A11: Árida.

216 P: Árida. Porque, sabemos que los ríos se alimentan de (???)\ No que, para que el río pueda
217 volver a recuperar, ¿es que tenemos que ir a echarle agua?

218 XX: No (p) [Risas]

219 P: ¿Qué es lo que tenemos que hacer?

220 A12: Reforestar.

221 P: ¿Ah?

222 A12: Reforestar.

223 P: Reforestar < 7 > Y sabemos que el agua está...| Estamos en crisis de agua|| Por ahí leí un
224 estudio que decía que la tercera guerra mundial ya no va a ser por el petróleo ni por las armas
225 (???) Va a ser por el...

226 A11: Agua.

227 P: AGUA. Porque apenas una tercera parte de nuestro planeta es, tiene el agua apta para
228 consumo humano. Recordemos que la mayoría es agua salada, son océanos|| Entonces (pp)||
229 Muy bien|| ¿Estamos claros en estos aspectos?

230 A7: Sí.

231 P: ¿Estamos claros en estos aspectos?

232 XX: Sí::

233 P: Hablen o callen para siempre.

234 XX: [Risas]||

235 P: Okay [borra lo escrito en la pizarra]|| Entonces el nivel inferencial es comprender,
236 decíamos, la información...

237 A7: De manera implícita (pp)

238 P: La inform...- Sin miedo.

239 A7: De manera implícita.

240 P: La información que está implícita en el texto. Esto es lo que acabamos de HACER|
241 Vayamos a la parte del material donde nos aborda el nivel CRÍTICO. Recordemos que
242 estamos viendo los tres niveles < 35 > ¿Estamos en el| texto?|| Veamos esa parte, a ver qué...
243 < 9 > ¿Ya terminaron de leer el libro?

244 XX: [Murmullos]||

245 P: Espero que ese libro no venga bronceado|| después de Semana Santa < 60 >

246 XX: [Leen el folleto]

247 CONTINUAR EN 00553 día 2

248 P: ¿Qué información comprendemos en este nivel?|| en este nivel [se refiere al nivel
249 interpretativo] es importante que entendamos la información implícita ¿aquí? [señala la
250 pizarra] [se refiere al nivel literal]

251 A7: La textual.

252 P: La EXPLÍCITA. Correcto. Entonces, si yo no comprendo la información explícita| es
253 seguro que no voy a comprender la información implícita, y, por lo tanto, no voy a poder
254 alcanzar este NIVEL. Entonces, como vemos, todo va en un| PROCESO, proceso|| Entonces,
255 ¿qué es el nivel crítico?|| ¿Cuándo hablamos de un nivel crítico? < 6 > ¿Cuándo somos
256 capaces de qué?

257 A1: Cuando evaluamos las ideas del autor.

258 P: Cuando somos capaces de| EVALUAR| VALORAR| CONTEXTUALIZAR < 6 > ¿Qué?||
259 Como decían ahí, las ideas| del autor\ < 7 > Entonces, ¿de qué manera nosotros podemos
260 evaluar el texto con el que hemos estado trabajando? < 6 > ¿La desertificación es ficción?

261 XX: No.

262 A17: Es realidad (pp)

263 P: Es ¿dice?

264 A17: Realidad (p)

265 P: Es realidad, es un fenómeno que está pasando...||

266 XX: En la actualidad (p)

267 P: ¿Y cómo lo vemos en qué está::, evidenciado?

268 A11: En los cambios.

269 P: ¿En los cambios de qué tipo?

270 A1: En los cambios climáticos (p)

271 P: ¿Ah?

272 A1: Cambios climáticos (p)

273 P: En los cambios climáticos. Y, si ustedes han notado, en estos meses que estamos iniciando
274 el año hay un descontrol total. Ya como en febrero, llovió| Hizo frío||

275 XX: [Murmullos]

276 P: Ayer estaba como a treinta y ocho acá|

277 A1: En todos los departamentos (p)

278 P: En la noche, también| El miércoles tembló.

279 A7: Hasta hoy está haciendo frío (p)

280 P: ¿Hoy?

281 A7: Está fresco (p)

282 P: Un poco.

283 XX: [Murmullos y risas]

284 P: Entonces, estamos en acuerdo o en desacuerdo| por lo que está pasando. Entonces,
285 evaluemos. A ver, guardame ese espejo, chavalito. Te va a hablar el espejo.

286 XX: [Risas]

287 P: ¿Qué podemos hacer? [escribe en la pizarra] Entonces, una manera de evaluar es, podría
288 ser, ¿qué podemos hacer nosotros| para| disminuir...? no el, no, no hablemos de eliminar,
289 porque recordemos que la tierra o esto, todos estos cambios han venido a través de los años.
290 En un día nosotros no vamos a poder...

291 A1: Cambiar.

292 P: Cambiar la situación. Entonces, ¿qué podemos hacer para disminuir [escribe en la pizarra]
293 < 17 > Porque entre las (???) de la desertificación, la de...-, la desertificación ocasiona
294 MUCHAS CONSECUENCIAS. Leámos ahí, no hay vegetación. Y si no hay vegetación, no
295 llueve, los ríos se secan, las temperaturas...

296 XX: Se elevan (pp)

297 P: Se elevan. Y, si las temperaturas se elevan, eso desata enfermedades. Los que son
298 hipertensos...

299 A1: Corazón.

300 P: Los que padecen de problemas cardiovasculares. Todo eso afecta, no solo las, la, la, el
301 fa...-, eh::, las condiciones económicas. Sino, también, las condiciones DE SALUD| Todo
302 eso, mire, es una cadena. Si hay demasiado polvo, ¿qué pasa?

303 A17: Hay enfermedades respiratorias.

304 A1: Enfermedades respiratorias.

305 P: Hay enfermedades respiratorias.

306 A4: Y de la piel (pp)

307 P: Y de la piel. Erupciones cutáneas, alergias| Pulmonía, fiebre. Si hay demasiada lluvia, que
308 también, producto de la destrucción, puede ocasionar mucha LLUVIA. ¿Qué hay?

309 A17: Deslaves.

310 A18: Inundaciones.

311 P: Deslaves, inundaciones| Plagas de zancudo. Si hay zancudo está el dengue, el
312 chikungunya...

313 A17: Leptospirosis (pp)

314 A4: Neumonía, neumonía.

315 P: Todo lo terminado en unya.

316 XX: [Risas]

317 P: Neumonía, enfermedades intestinales. Entonces...

318 A1: Bacterias.

319 P: Todo está íntimamente RELACIONADO. ¿Cambio climático? Afectaciones en la salud,
320 afectaciones económicas. Si hay demasiada lluvia se pierden las cosechas. Si hay demasiada::
321 sequía no hay cosecha.

322 A7: No hay equilibrio (p)

323 P: No hay equilibrio| Correcto. Entonces, ¿qué podemos hacer nosotros para mermar un poco
324 esta problemática? ¿Qué podemos hacer?|

325 A1: Hacer campañas sobre, sobre el despale del árbol y la contaminación de los (???)

326 P: ¿Qué se debe hacer?

327 A7: Nada, aceptar que vamos a morirnos.

328 XX: [Risas]

329 P: ¿Qué podemos hacer?

330 A1: Marchas sobre la contaminación del medio ambiente.

331 XX: [Murmullos]

332 A11: ¡Profe!

333 P: ¿Qué dijo?

334 A11: Hacer el cambio desde uno mismo. Interna.

335 P: Correcto. Si nosotros proponemos hacer conciencia, tiene que empezar...

336 A4: Desde cambiar uno mismo (p)

337 P: ¿Cómo yo le voy a decir a la otra persona: deposite la basura en su lugar?| Yo soy el
338 primer, yo soy el primer...

339 A11: Cambio.

340 XX: [Murmullos y risas]

341 P: Exactamente. Uno predica con su ejemplo. Con su ejemplo. Porque nosotros pasamos
342 encima de una basura y ahí la dejaste, solo vamos: que chanchada, la gente no pone la basura
343 en su lugar, que no sé qué, que no sé cuánto. ¿Y qué hago yo?

344 XX: [Risas]

345 P: Nos guuusta andar viendo los defectos de los otros. Pero nunca nos fijamos en los nues...-
346 Ahí estamos en la casa, quemando aquel montón de ho...- CUANDO LAS HOJAS SON
347 ABONO ORGÁNICO. ¿Por qué las quemamos?

348 XX: [Murmullos y risas]

349 P: No estoy diciendo que no es que no las barran. ¿Para qué las queman? Es diferente, es
350 diferente.

351 A19: Contamina el ambiente.

352 P: Correcto (p) Hay hojas de los árboles que, por ejemplo, eso, esos arbolitos que tienen una
353 semillita y tiene olor a cebolla, eso es un, este::, insecticida natural para los zancudos.

354 A7: ¿Ah? No, no sabía.

355 A11: ¡Profe! Las hojas verdes, si en su casa hay mucho zancudo y usted quema las hojas
356 verdes y el humo que emite esa hojita los mata a toditos.

357 P: Ajá, y me mata a mí también porque (???)

358 XX: [Risas]

359 A11: Es que no va a ser el gran humalera.

360 XX: [Risas]

361 P: Entonces, sigamos. Número uno, hacer| CONCIENCIA, CONCIENCIA. Hay personas
362 que no tenemos conciencia ambiental. Lastimosamente| No tenemos educación ambiental y
363 ya lo vemos en nuestra Managua. Ya lo vemos.

364 A1: Profe, pero no es solo en Managua sino en todos los departamentos.

365 P: Ya ahora es un problema masivo.

366 A1: Vas en la calle y vas en los microbuses y donde vas, ahí va la gente [hace gesto con la
367 mano]

368 A11: Por las ventanas.

369 A1: O llevan su bolsa y van... [hace gesto con la mano]

370 XX: [Risas]

371 A1: O sea, digo que eso viene desde su casa, te tienen que EDUCAR. Educar.

372 A11: Aunque a uno no lo eduquen, uno mismo tiene que tener conciencia ambiental.

373 P: Cuando adquirís conciencia, pero cuando sos pequeño < 6 > Cuando adquirimos
374 conciencia, porque estamos acá y todavía no hemos desarrollado CONCIENCIA\
375 Lastimosamente. Ajá Diego [señala al alumno]

376 A20: Ahí en la casa... (pp)

377 P: Shhhh, por favor.

378 A20: A veces (???) El terreno se va este::, el terreno se va, en la lluvia, se va... (pp)

379 P: Se hunde.

380 A20: Entonces, lo que hacen (???) en la tierra, y que el terreno no se vaya, este::, que esté
381 fértil la tierra| Tratan de no cortan desde abajo, para que no se (???) (pp)

382 P: Correcto. Hoy en día diferentes organismos nacionales e internacionales han apostado por
383 el desarrollo de prácticas...

384 CONTINUAR EN 00554 día 2

385 P: ... AMIGABLE CON EL MEDIO AMBIENTE. Entonces, lo que decía él [señala a un
386 alumno] es muy cierto. Yo he visto eh, eh, lo, lo que es la zona norte del, del país, donde
387 ahora han optado por los monocultivos| Eh:: monocultivos, es decir que, hay un plantío de
388 frijoles, también ahí se puede, en ese mismo terreno, se puede cultivar otro tipo de producto,
389 como maíz| Incluso dentro, de eh::, el arroz también se puede cultivar maíz. En las hortalizas
390 se han reducido también los espacios para calmar un poco lo que es la contaminación del
391 suelo y de los otros, verdad, elementos que nos sirven para sobrevivir| Entonces, pero hasta
392 AHORA/ ¿Hasta ahora por qué? Porque es cuando más estamos sufriendo esta problemática,
393 pero como les decía, esto no viene de ayer| No surgió de hoy para mañana, sino que la
394 destrucción del planeta ha venido desde hace VARIOS AÑOS. Miles de años

395 A4: Solo estamos viviendo las consecuencias (pp)

396 P: Entonces, ahora nosotros viviendo las consecuencias de nuestras mismas...

397 XX: Acciones.

398 P: Acciones. Por eso les decía, la naturaleza es sabia.

399 A12: Pero ahora, yo he visto... Bueno, yo soy, ya tengo cuarenta años, y yo me acuerdo que
400 cuando yo estaba pequeña yo nunca vi un cauce lleno de, de basura| Nunca, y nunca miré una
401 botella plástica tirada en la calle. Yo lo que miraba era que pasaban los camiones recogiendo
402 las botellas de vidrio, porque normalmente eran las botellas de leche que habían antes y de
403 gaseosa, la Pepsi famosa. Y los mismos camiones pasaban recolectando, recogiendo las
404 botellas que se hallaban en la calle. Pero hoy, la mayoría de las, de las fábricas es plástico,
405 entonces, esto creo yo de que es el, el, el problema mayor. Porque, mire, en mi caso, en mi
406 caso, mi vecino, de así al fondo [hace gesto con las manos] todos los días, profe, enciende el
407 fuego con un, con unas botellas de plástico. Y ya he ido, le he hablado, ya le he concientizado,

408 y a él “mire que...”, y fíjese que tiene, hace poco una niña con labio “liperino”, entonces le
409 explicaban: “mire esas son las consecuencias de poner...” y sigue. ¿Qué es lo que hecho?
410 ¿Qué voy a hacer? [Risas] Voy a hacer un piso arriba y a sellar totalmente. Porque es un, es
411 un humo que, yo siento que ya... yo no puedo respirar cuando está eso. Entonces, como ya
412 no, ya yo ya le hablé que a las siete de la mañana estaba prendiendo el fuego con eso, entonces
413 lo prende a las cuatro de la mañana. Y usted sabe, a las cuatro de la mañana y estoy acostada,
414 a esa hora me levanto yo todos los días para ir a trabajar, pero ya me di cuenta que a las cuatro
415 de la mañana él comienza a quemar ese montón de... Y ahora hace más humo.

416 A4: Echele agua (pp)

417 A12: Ya le he echado. Porque ya le concienticé, ya hablé con él, ya le expliqué, con lectura,
418 con todo. Pero, hay gente que...

419 A7: Profe, fíjese eso hizo una vez, este::, mi mamá. Al otro lado de mi casa destruyeron la
420 casita de un señor porque falleció. Entonces el terreno ha quedado en veremos, no lo venden
421 ni nada. Entonces, el, el terreno es como uuun, uun, desechos de basura, así del, del, de la
422 cuadra. Entonces, qué se ha hecho, que mi familia se ha tomado como (???) porque eso no
423 nos beneficia a nosotros el tener la suciedad al otro lado. Entonces una vez habían unas, unas
424 vecinas que habían agarrado, agarraron todo un montón de hojas y lo que hicieron fue
425 ponerlas enfrente de, en el terreno. Y qué hicieron, que le pegaron fuego a las hojas. Y mi
426 mamá viera aquel pleito, porque el aire viene y da hasta la casa, y era una humaaalera,
427 horrible. Y mi mamá la hubiera visto pegando gritos en la calle: “y entonces...” dice, “no no
428 no, si solo estamos quemando hojas, doña...” “no, que hojas y que nada”. Agarró una
429 manguera, mire, y le empezó a echar agua, hasta casi moja a las vecinas. “Y ustedes”, le dice,
430 “se están tomando atribuciones que no son”, porque el terreno no es de nadie. Pero vamos a
431 ese hecho, que la gente, en que la gente hace y deshace. Ahora se ha visto que hasta los
432 papeles higiénicos quema la gente y eso es desaseo. Eso es desaseo. Si dentro de tu hogar
433 hiede, cómo va a “heder” algo fuera, aunque esté en ambiente y haya aire, eso se transmite a
434 los demás hogares. Y eso es contaminación, porque son desechos que uno mismo deja... y
435 hay, hay lugares que están hechos para esa necesidad. Y la gente, ¿qué es lo que hace? por
436 no llevarlo al bote de la basura o no mandarlos en el camión, la gente los quema. Los quema
437 junto con hojas, y, y tiran la excusa de que “ay, no, es que el camión no pasa recogiendo.” Y
438 que es lo que... pero es lo que digo yo ahora, es conciencia, como dijo (???) Conciencia
439 propia. ¿Qué hace la gente? El quejarse: “qué calor” “que qué calor está haciendo”. Ah, y
440 cuando es mucho frío, que “mucho frío”. Pero, sin embargo, vemos las consecuencias, lo
441 vivimos nosotros, y no dejamos de hacer las cosas. Porque así pasaba antes, en una noticia
442 que miré yo en el Facebook, una mujer que vulgareó a Enacal hasta más no poder. No sé si
443 lo vieron ustedes. Una mujer que vulgareó a Enacal hasta más no poder, pero ¿qué, qué hace
444 la gente para reparar esos tubos de agua? O sea, la gente no se hacen como unidad y decir:
445 “vení, vamos a poner tal cosa”. Porque es un problema que está afectando a la comunidad,
446 no afecta solamente a Enacal. Porque el Enacal independientemente que trabaje ahí se puede
447 quedar sin agua también. Entonces, la gente no busca una pega, un pvc, “vení, arreglemos el
448 tubo que nos beneficia a la comunidad”. Y así se ha visto varios casos en los que los barrios
449 ya no tienen agua. Porque en otros barrios simplemente se quiebra un tubo y se desecha a

450 más no poder, claro que lo están sufriendo, la pérdida de agua, y la gente se queja y no busca
451 el cómo, una solución, busquemos una solución pronta. Una solución inmediata a la
452 situación. Los mismo pasa con la basura, nos quejamos que hiede, que hiede la basura, que,
453 y sin embargo no dejamos de hacerlo porque el hedor de la basura lo creamos nosotros, con
454 tanta cantidad que hay de basura.

455 P: Muy bien. Aquí, sabemos que, a veces hay problemas en el agua. Y aquí en la UNAN,
456 varias veces me he encontrado con el penoso... aquellas llaves| abiertas|| Creemos que porque
457 tenemos la cantidad de agua... no podemos hacer mal uso de ese recurso, si ese recurso no
458 es renovable. El agua no es renovable. No es que con echarle azúcar ya lo vamos a hacer apto
459 para nuestro consumo. < 8 > ¿Verdad? Y eso se reduce en lo que hemos estado vi, eh::, a::,
460 en lo que hemos abordado. No tenemos educación AMBIENTAL. No tenemos educación
461 AMBIENTAL. Creemos que por estar en nuestra casa nosotros podemos volar humo a lo
462 loco, como decimos. No, porque ese humo no solo se queda en nuestro espacio| ¿Qué es lo
463 que primero no dicen? “Yo estoy en mi casa. Aquí puedo hacer lo que se me pegue la gana”.
464 ¿Y desde cuándo el derecho de UNO solo es más importante que el derecho de la mayoría?
465 ¿Desde cuándo?

466 A4: Profe, mire. Pero vea, profe, este::, uno tiene que denunciar esas cosas, porque uno se
467 cansa, le dice de buena manera, la gente lo trata mal. (???) Palabras obscenas. Por eso ahí, en
468 la misma Alcaldía, en el área de medio ambiente, donde uno, tiene que hacer el esfuerzo, la
469 persona (???) ni modo, va uno a poner la, la queja porque, primero, te va a quemar la casa,
470 hay niños, y si hay personas que tienen problemas de sinusitis o tienen insuficiencia cardíaca,
471 entonces eso provoca también. Porque los jefes de sector no hacen nada. Se les dice también
472 sobre las quemas que hacen continuo, y también no hacen nada. Entonces, uno tiene que
473 buscar los medios, porque pelearse con el vecino ya no va (???) Pero si él no entiende por
474 ese, por ese lado uno tiene que denunciarlo. Penosamente lo tiene que hacer, porque son
475 quemas grandes, profe, viera cómo se levantan las quemas al lado de la pared de mi mamá.
476 Ella tiene su cuarto, pero todos los días, como decía la señora, todos los días ellos barren,
477 juntan todas las hojas, ahí va de todo, plástico, todo, son las llamaradas pegado. “Señora, por
478 favor, ¿puede dejar de quemar?” “No (???)” Viene mi mamá y le dice: “¿Puede dejar de
479 quemar?” No, siguió. Ella siguió. Como dice usted: “la casa es mía, yo puedo hacer entonces
480 lo que yo quiera”. ¿Pero el derecho de la otra persona?| Pero nosotros mismos permitimos
481 esas cosas.

482 A21: Profe, fíjese que así pasa en la casa. El vecino de atrás quema, ya la otra vecina de (???)
483 ya está quemando. Entonces son como, un conflicto, profe, fíjese. Fíjese que nosotros, antes,
484 regábamos el agua afuera, profe, y fíjese que a nosotros nos llegaron a decir que no tiráramos
485 agua, que hiciéramos un hoyito en la casa para que el agua cayera ahí. Entonces viene,
486 nosotros quitamos eso, ya, ya no botamos agua porque, como nos denunciaron a nosotros
487 porque supuestamente tirábamos las aguas y hacíamos... entonces viene, este::, el vecino
488 ahora lo que hace es| va a barrer y quema la, este::, la basura a la orilla de nosotros. Entonces,
489 nosotros, como para no tener mucho conflicto, entonces nosotros fuimos a poner quejas a la
490 Alcaldía, profe. Pues figúrese que más lo hacen. Como dicen, la gente por más que le digan,
491 de::, de su capricho más lo hacen, para que el otro no esté contento porque, como el otro lo

492 hace, yo lo voy a hacer. Entonces, ellos están así como en competencia. Y es un, como es un
493 círculo, entonces como están pegadas, ya el otro comienza así.

494 P: Competencia.

495 A21: Sí, es una competencia.

496 P: Qué falta de, de raciocinio.

497 A21: Sí, y, y más que le dicen a las personas, más lo hacen.

498 P: Es increíble eso.

499 A7: Ignorancia.

500 P: Es increíble cómo la gente| no tiene la capacidad de RAZONAR.

501 A21: Afecta al medio ambiente, profesora.

502 P: Y a todos.

503 A21: Y a todos, que nos rodea a nosotros porque es un círculo.

504 A1: Yo creo que a veces, profesora, las personas lo hacen por capricho. Porque entre más le
505 decís, más lo hacen. Y vos le volvéis a decir, y lo vuelven a hacer. Y te (???) más basura y
506 más humo.

507 A22: (???) Aquella, aquella agua que hiede, que (???) un olor todo feo, como que si tiene
508 tanto tiempo de estar (???). Pues fíjese que esa agua corre por, enfrente de, de mi casa y le
509 hemos dicho que no bote el agua, que la (???) ¿Qué dice?. Entonces, cuando nosotros le
510 hemos, le hemos reclamado y le hemos dicho, hasta hemos ido al centro de salud, a la
511 Alcaldía, igual, como siempre hemos ido a esos medios. ¿Qué es lo que dice? Si quieren que
512 ya no bote agua, que venga el alcalde y me haga un... un sumidero. Eso es lo que dice ella.
513 Y siempre deja caer el agua. Profe, mire, no se compuso ese problema. Ahí está la mujer
514 botando agua y siempre (???)

515 P: Bueno| (???)| Bueno, okay. Entonces, hemos trabajado| los tres niveles. Lo que ustedes
516 acaban de hacer es contextualizar la situación| del texto. Cuando hablamos de
517 contextualización es que somos, verdad, podemos ver el problema. Y cuando decíamos que
518 este tema es VIGENTE, ustedes lo acaban de expresar con los ejemplos que dieron. Que el
519 texto no nos está diciendo ninguna mentira. Entonces, vamos a trabajar, ahora, van a trabajar
520 ustedes|| ¿qué se hizo el señor presidente? [le entrega unas fotocopias] Un córdoba| señor
521 presidente (p).

522 A1: Espérenme, no me hagan relajo. Yo voy a pasar por sus filas.

523 P: Sí, por favor.

524 A1: Por favor, no hagan desorden, comportémonos.

525 XX: [Murmullos y risas]

- 526 A1: Espérense, si hay para todos. Supongo (p) ¿Verdad, profe?
- 527 XX: [Murmillos y risas]

- 1 **Transcripción de la tercera sesión de clase de la docente A**
- 2 Sábado 22 de abril de 2017
- 3 Tema de la clase: El párrafo
- 4 Idea principal
- 5 Ideas secundarias
- 6 Ideas central
- 7 Tema
- 8 Propósito
- 9 La profesora escribe en la pizarra el contenido de la clase y procede a entregar evaluaciones.
- 10 Luego realiza una prueba diagnóstica en la que orienta que de una lectura extraigan los logros
- 11 y dificultades con base a la prueba realizada, procede a explicar cómo extraer la idea central:
- 12 00007
- 13 P: Bien entonces, como ustedes ya leyeron el material, hicieron un esquema de los aspectos
- 14 que tienen que ver con el concepto y definiciones que ahora si estamos más claros que el día
- 15 que hicieron esa diagnosis ¿Dónde encontramos los párrafos? ¿Dónde están los párrafos, en
- 16 los...?
- 17 XX: Los textos.
- 18 P: Entonces, los párrafos no es una estructura aislada, están inmersos dentro de una gran
- 19 estructura, como el texto. El texto puede estar compuesto por X cantidad de párrafos, sin
- 20 embargo, el párrafo tiene su propia estructura. Veamos, cuando hablamos de párrafo (la
- 21 profesora escribe un esquema en la pizarra). En primer lugar, habría que decir qué es el
- 22 párrafo, y según el material ¿El párrafo qué es?
- 23 A1: Una unidad que tiene sentido.
- 24 P: (la profesora escribe en la pizarra) Unidad gráfica que tiene sentido. Esta palabra que está
- 25 acá (subraya la palabra unidad) es muy importante ¿Qué es una unidad?
- 26 A1: Algo que tiene relación entre sí.
- 27 P: Y en este caso ¿De qué se componen los párrafos?
- 28 A2: De ideas principales y secundarias.
- 29 P: ¿Qué hay inmerso en esos párrafos? Hay... ideas entonces ¿cómo tienen que estar esas
- 30 ideas?
- 31 XX: Unidas.
- 32 P: u...ni...das entrelazadas unas con otras. No es que una idea hable sobre una cosa y la otra
- 33 idea hable sobre otra.
- 34 A1. Debe haber concordancia entre ambas.

35 P: En ese sentido entonces estamos hablando de... características ¿De quién?

36 XX: Del párrafo.

37 P: Del párrafo// y el material habla de dos; desde el punto de vista de la forma y habla desde
38 el punto de vista del contenido// Cuando hablamos de la forma tiene sus particularidades en
39 sí ¿Cuáles son las características formales del párrafo ¿Con qué inicia?

40 XX: Inicia con letra mayúscula.

41 P: Inicia con letra mayúscula ¿ y termina con qué?

42 XX: con punto y aparte.

43 P: Esas son las características de forma. Cuando ustedes hablan de sangría. La sangría es el
44 espacio que se deja al inicio del escrito, pero eso es decisivo, depende del estilo de cada
45 escritor. Haber... niña ponga atención (llamado de atención a una estudiante) Depende del
46 estilo de cada escritor. Yo puedo iniciar con sangría, yo puedo dejar ese espacio o bien puedo
47 iniciar sin sangría. Esto lo aclaro para que más adelante no crean que hay incoherencia, ambos
48 usos son adecuados. Que es lo no adecuado mezclar, es decir, que yo inicié el primer párrafo
49 con sangría, el segundo no lo inicié, el tercero la usé. La mezcla es lo que no es conveniente,
50 si yo voy a usar sangría es en toda la estructura del texto, sino pues tiene que ser una sola
51 estructura para que no tendamos a confusión.

52 Desde el punto de vista del contenido, lo que ustedes estaban diciendo, ¿qué tiene un párrafo?
53 Todos los párrafos tienen ¿una qué?

54 XX: Idea principal

55 P: Todo párrafo tiene una idea principal y unas ideas secundarias // ahora acá (señala a la
56 pizarra) ¿Cómo puede estar la idea principal? Puede estar implícita ¿Además la idea puede
57 estar?

58 XX: Explícita.

59 P: puede estar implícita y puede estar explícita, pero dentro de la idea principal principal
60 explícita hay una categorización o una clasificación porque cuando está explícita la podemos
61 ubicar en el párrafo ¿En qué parte? ¿Cuándo la idea puede estar Al final o puede estar al
62 inicio a esto ¿se le llama?

63 XX: Explícita.

64 P: Cuándo la idea está al final del párrafo ¿cómo se le llama?

65 XX: Inductiva

66 P: ¿y cuándo la idea está al inicio?

67 XX: Deductiva

68 P: Muy bien, // esto es lo que tiene que ver con el párrafo ¿qué es la idea principal? Entonces,
69 ¿qué es la idea principal? Si dice principal ¿qué es algo principal? // ¿Qué es algo principal?

70 A4: Es lo más importante que se dice.

71 P: La idea principal es lo más importante que se dice ¿de qué?

72 XX: Sobre el tema.

73 P: qué es lo más importante que se dice del tema en ese... // párrafo. Si estamos diciendo que
74 los textos se estructuran por párrafos, entonces la idea principal es la idea más importante
75 que el autor expone sobre el tema ¿en ese...?

76 XX: Párrafo.

77 P: No es en el texto // si decimos que la idea principal es lo más importante que el autor
78 expone sobre el tema del texto en ese párrafo, entonces ¿qué es la idea central? No es lo
79 mismo.

80 A4: Es el desarrollo

81 P: La idea central es el desarrollo de qué.

82 A4: De la idea principal

83 A5: es la afirmación

84 P: Es la afirmación de qué

85 A6: De la idea en el texto.

86 P: ¿La idea central la encontramos en el párrafo?

87 A4: Es el desarrollo

88 P: ¿El desarrollo de qué?

89 A4: de la idea principal.

90 A5: Es la afirmación

91 P: Es la afirmación de qué...

92 A6: Es la idea central que nosotros extraemos.

93 P: ¿De dónde sale esa comprensión? ¿De aquí (se refiere al párrafo)? El párrafo no tiene idea
94 central solo tiene idea principal. Entonces ¿de dónde sale esta señora? (se refiere a la idea
95 central).

96 A7: Es la interpretación del texto.

97 P: Es la interpretación del texto, no es de ustedes. (Visita de agente externo. El presidente
98 de UNEN le orienta información sobre becas externas).

99 P: Bueno entonces, si decimos que la idea principal es lo más importante del párrafo, entonces
100 la idea central es lo más importante de todo un texto.

101 0000

102 P: Para yo poder llegar a la idea central del texto, primero debo qué extraer las ideas
103 principales de los...

104 XX: Párrafos

105 P: Porque las ideas en los párrafos pueden estar explícitas o implícitas, ¿estamos más claros?
106 Entonces, no es lo mismo, recuerdan ¿cuál es la diferencia? En estas (las ideas principales)
107 las encontramos en el párrafo y estas (las ideas centrales) en todo el texto. Y recuerden que
108 un texto está compuesto por diferentes párrafos. Cuando hablamos de tema ¿a qué nos
109 estamos refiriendo?// ¿Será que estamos hablando de título? ¿tema o título es lo mismo?

110 XX: No.

111 P: No, eso hay que dejarlo muy claro. El título... // ¿Dónde encontramos el título?

112 XX: Al inicio.

113 P: Al inicio, al inicio del texto, el título es lo primero que nosotros vemos cuando vamos a
114 leer, mientras que el tema, al igual que la idea central, la encontramos en el desarrollo de
115 todo el texto, que responde a esta pregunta, según el material, ¿De qué trata el texto? Es decir,
116 es el asunto. Entonces, el tema lo redactamos en un enunciado breve y no oracional.

117 Pasemos ahora a ver el propósito ¿qué es un propósito?, ¿qué es un propósito? Correcto, es
118 un...

119 A4: es un objetivo.

120 P: Es un objetivo, lo que el autor pretende conseguir en el texto ¿qué es lo que pretende en
121 los lectores? Esto es (se refiere al propósito) lo que nosotros conocemos como objetivo, es
122 decir, lo que se propone el autor con el texto: si es informar, si es concientizar, el objetivo va
123 estar en la dependencia de la naturaleza del texto, el tipo de texto; si va informar, si va a
124 exponer, si va a concientizar, si pretende convencer a la audiencia. //Muy bien, ¿preguntas?

125 P: Entonces, si la idea principal es lo más importante que se dice en el párrafo sobre el tema
126 ¿qué es lo primero que yo tengo que identificar para extraer la idea principal? //

127 A7: La supresión u omisión del contenido.

128 P: Ah, ¿escucharon los que les dije?

129 A7: La supresión u omisión del contenido.

130 P: Vamos con las inferencias. Si la idea principal es lo más importante que el autor expone
131 en el párrafo sobre el tema ¿entonces qué es lo primero que yo tengo que identificar en el
132 texto? //

133 A5: El tema

134 P: El tema, cómo voy a saber la idea principal de esto (el párrafo) si todavía no sé el tema, si
135 es lo más importante que se dice sobre ese tema //

136 P: Número dos, si estamos hablando de idea principal, la idea principal es un enunciado,
137 porque el enunciado es una idea completa, recordemos que el enunciado tiene independencia,
138 es decir, que esto (el enunciado) se entiende por sí mismo, entonces que la idea se comprende
139 por sí misma.

140 A4: Los enunciados.

141 P: Los enunciados, que comprende ese párrafo ¿qué delimita un enunciado? ¿Qué signo
142 ortográfico delimita un enunciado? // ¿Los puntos suspensivos? ¿Aja? // ¿la comilla? // ¿El
143 guion? ¿Aja? // ¿Qué signo limita a un enunciado?

144 A8: Las comillas

145 P: ¿Entonces esto es un enunciado? (“enunciado”) // ¿Aja?

146 P: Vayámonos al ejemplo del texto que aparece en la clase práctica ¿leyeron el texto? Me
147 conformo con que al menos hayan leído el texto.

148 XX: Risas

149 P: Porque si estaban haciendo la presentación del trabajo hasta hoy y estaban haciendo el
150 trabajo hasta hoy (se refiere a la clase práctica orientada en la clase anterior) entonces, dudo
151 un poco que hayan leído el texto. Entonces, veamos el primer párrafo, ¿hasta dónde inicia el
152 primer enunciado?, perdón ¿hasta dónde finaliza el primer enunciado? La palabra...

153 XX: En agosto

154 P: Entonces, ¿qué delimita un enunciado?

155 A3: Un punto seguido.

156 P: ¿Un? Punto seguido. En todo caso es un punto, no es una coma, ni dos puntos, ni las
157 comillas ¿de dónde? Si las comillas tienen su función. //

158 P: Entonces, ¿cuántos enunciados tiene ese párrafo? Solo ese párrafo, solo el primer párrafo.

159 A6: Cuatro

160 A9: Tres

161 P: No es adivinanza.

162 XX: Hay cuatro porque hay tres puntos seguidos y uno final.

163 P: Muy bien, hay cuatro.

164 0009 La profesora orienta una clase práctica.

165 P: Señale allí (en el texto) los aspectos o los términos reiterativos en qué es lo que insiste el
166 autor en ese texto, hay varios. Todo el texto lo van a leer, recuerden que el tema se extrae de
167 todo el texto.

168 P: Mientras leen, les aviso que el próximo sábado tendremos prueba de la obra que están
169 leyendo. La vamos hacer al final de la clase para los que siempre vienen tarde no me vengan
170 con excusas para que se las re programe. La clase finaliza a las 9:20, entonces la vamos hacer
171 a las 9, para darles 20 minutos.

172 A3: Profe tengo una pregunta ¿Usted dijo que íbamos a tener como un plenario del libro?

173 A4: No.

174 A3: Allí es donde yo estoy confundida ¿Pero es de todo el libro?

175 P: Recuerden que el próximo sábado tenemos control de lectura, prueba sistemática sobre el
176 libro. El control de lectura va a partir del análisis del libro. Obviamente no les voy a decir de
177 qué trata la página 78.

178 XX: Risas

179 P: Esa es una pregunta de memorización no de comprensión lectora.

180 A4: Lo que te va a decir es ¿Qué quiere decir la autora o cuál es el mensaje del libro?

181 P: Puede ser, a lo mejor me copio de esa pregunta. O que crean que les voy a preguntar cómo
182 se llamaba el zutanito. Ay, Señor.

183 P: ¿Ya finalizaron de leer?

184 0010

185 LOS ALUMNOS TRABAJAN DE MANERA INDEPENDIENTE.

186 0011

187 P: Bien, como ya terminaron de leer el texto me gustaría que respondan de ¿qué trata el texto?
188 Que las mujeres son acomplejadas por su físico y ¿en qué lugar sacan más esos complejos?

189 XX: En la playa. Muy bien, con esta clave que tienen acá (señala la pizarra) redacten el tema.
190 Un enunciado breve.

191 A5: fácil, solo unimos palabras.

192 P: NO, les dije que con las claves que están en la pizarra, nada que solo unir palabras.

193 A3: Perjuicios que tiene la sociedad hacia las mujeres.

194 P: ¿Perjuicios o prejuicios?

195 XX: Prejuicios.

196 P: Son distintos términos, perjuicios es una cosa y prejuicio es otra, son diferentes
197 significados. Repito lo que tienen que hacer en la lectura que distribuirá el presidente del
198 grupo: número uno, tienen que redactar el tema, después que redacten el tema, extraen las
199 ideas principales, redactan la idea central y, por último, redactan el propósito.

200 A9: Profe, ¿el trabajo lo entregaremos aparte?

201 P: No, en el cuaderno. La tarea es para el próximo sábado y recuerden la prueba sistemática.
202 Si van a faltar a clase, esa falta tiene que ser justificada para que yo pueda reprogramar una
203 actividad evaluativa, si es por enfermedad; constancia, si es una actividad laboral; constancia.

1 **TRANSCRIPCIÓN DE LAS CLASES DEL DOCENTE B**

2 **Primera sesión**

3 **TEMA: Los niveles de comprensión lectora**

4 P: Para hoy teníamos el material sobre los signos de puntuación, eh::, la idea era que ustedes
5 leyeran ese material y, a partir de ahí, explicar algunas normas, ¿no?, de los signos de
6 puntuación. Hoy vamos a trabajar tanto los signos de puntuación y vamos a recordar algunas
7 reglas especiales de acentuación, como, por ejemplo, la concurrencia de vocales y la tilde o
8 el acento diacrítico. Eh::, primero, dos noticias muy breves, para que no nos perdamos, ¿ya?
9 Eh::, recuerden que el material cuatro lo van a retirar allá [señala con la mano] siempre, ¿no?,
10 ahí lo piden el material cuatro. Para el próximo día son los niveles de comprensión lectora.
11 Solamente piden el material cuatro, niveles de comprensión lectora. ¿Estamos claros? Y,
12 recuerden que yo les había dicho que vamos a leer un libro, en todo este semestre vamos a
13 leer un libro. Ese libro se llama *El guardián entre el centeno* [el profesor escribe el título en
14 la pizarra] | No lo van a encontrar fácilmente. El | guardián [Repite el título mientras lo escribe
15 en la pizarra] El guardián entre el centeno no lo van a encontrar porque es un libro que, por
16 lo general, no lo venden en las librerías. Entonces, lo que vamos a hacer es lo siguiente. Hay
17 un grupo en Facebook que se llama *Desarrollo Comunicación*. Perdón, *Desarrollo* | [el
18 profesor escribe el nombre del grupo en la pizarra] pleca, *redacción*. Así se llama el grupo
19 en Facebook. Ustedes lo buscan y solamente envían su solicitud. Yo se las voy a aprobar para
20 que ya formen parte de ese grupo. Para los que quieran, porque yo sé que algunos prefieren
21 leer en computadora, prefieren leer en Tablet, prefieren leer en su celular. Entonces, para los
22 que quieran, pueden añadirse a ese grupo [señala la pizarra] Ese es un grupo de regular; es
23 esta misma clase, pero en regular, porque en regular es más especial esta clase, porque la
24 llevan de dos tipos: la llevan en magistral y la llevan en presencial. Entonces, por eso creo
25 estos grupos para tener una comunicación directa con los muchachos. Entonces, ustedes
26 envíen esa solicitud para que yo lo suba al grupo y ustedes puedan descargar el libro, para
27 los que quieran. Para los que no quieran y prefieran el libro en físico, ese libro va a estar,
28 pero después del almuerzo, escuchen bien, donde sacan las fotocopias. La pueden sacar
29 dentro de este sábado, ¿okay? Es un libro bastante breve, no son muchas páginas y no les va
30 a salir muy caro. Pero tienen de este sábado al otro sábado, a partir del otro sábado ya
31 empezamos a leer ese libro porque en él vamos a trabajar nuestro ensayo, ¿estamos claro?
32 ¿Preguntas?

33 A1: ¿Dónde se van a sacar las fotocopias?

34 P: Allá, donde sacan la fotocopia de (???). Ahí pueden sacarlo. Para los que quieran. Hay dos
35 opciones: lo descargan del grupo o lo fotocopian allá.

36 A2: Si nosotros nos metemos a esa página, ¿entonces después podemos descargar ese libro?

37 P: Pueden descargar todo lo que se suba al grupo porque ahí se sube mucho material de
38 redacción. Se sube mucho material que les puede servir a ustedes para su clase.

39 A2: ¿Usted maneja ese grupo?

40 P: Yo manejo ese grupo. Entonces ustedes envían la solicitud al grupo y yo se las acepto. En
41 Facebook. Los que no tengan Facebook, háganlo ya porque es una herramienta útil. Bien,
42 vamos a empezar. Les había dejado, entonces, la lectura del material de puntuación, pero
43 vamos a recordar en esta misma clase algunas reglas especiales de acentuación. Vamos a
44 empezar aquí, ¿no?, [señala la pizarra] vamos a empezar con las reglas especiales de
45 acentuación. ¿Recuerdan ustedes estas reglas? | [Suena un celular y el profesor llama la
46 atención] Pongan en vibrador los celular. ¿Recuerdan estas reglas? ¿Recuerdan las reglas de
47 la concurrencia de vocales? Recuerden que en español hay...

48 CONTINUAR EN 00560

49 P: Cuando hablamos de las normas generales, hablamos de que las palabras pueden ser
50 agudas, graves o esdrújulas. Cada una de estas palabras va a tildarse según la regla de las
51 aguas, graves o esdrújulas. ¿Recuerdan cuándo se tildan las agudas? Dónde y cuándo.

52 XX: [Varios alumnos hablan a la vez]

53 P: Levanten la mano.

54 A3: Cuando termina en la última sílaba, y *n* o *s*.

55 P: Muy bien, cuando la mayor fuerza de voz recae en la última sílaba y esta termina en *n*, *s*
56 o vocal. Siempre que termine en *n*, *s* o vocal se van a tildar. ¿Y las graves? | ¿Cuándo?
57 Levanten la mano.

58 A4: La llevan en la penúltima sílaba las graves.

59 P: Muy bien. Las graves se tildan en la penúltima sílaba. ¿Y cuándo se tildan? A ver...

60 A5: Cuando termina... es lo contrario. Cuando terminan en cualquier consonante, menos la
61 *n*, *s* o vocal.

62 P: Muy bien, las graves se tildan cuando terminan en cualquier consonante, menos *n*, *s* o
63 vocal. O vocal, porque recuerden que las vocales no son consonantes. Entonces cuando
64 terminan en *n*, *s* o vocal, ahí se tildan las graves. No es que no lleven acento. El acento es
65 una cosa y la tilde es otra cosa. ¿Y las esdrújulas cuándo se tildan?

66 XX: En la antepenúltima.

67 P: En la antepenúltima. ¿Y se tildan?

68 XX: Siempre.

69 P: Siempre. Esas son las normas generales, las que todos debemos de manejar. Las que yo
70 les voy a corregir en su texto. Supongo yo que ya las manejan, por eso no nos metemos ahí.
71 Eso ustedes lo aprendieron de primero a quinto año. Aquí solamente nos vamos a detener en
72 aquello que nos da problemas [señala la pizarra]. Es decir, yo he observado que los mayores
73 problemas están en la concurrencia de vocales y en el acento diacrítico [señala esos temas en
74 la pizarra]. Veamos... Empecemos por el acento diacrítico. ¿A qué llamamos acento
75 diacrítico?

76 A6: Donde tiene la mayor fuerza de voz. (???) (pp)

77 P: El acento diacrítico no responde a la mayor fuerza de voz, en primer lugar, que es la norma
78 general. La norma general responde a la mayor fuerza de voz. El acento diacrítico no
79 responde a esto. Responde más bien a otra cosa. A ver... | Un poquito ahí.

80 A5: Por ejemplo, el acento diacrítico puede tener dos funciones. Por ejemplo, yo digo “el
81 acento de madera”, no lleva. Pero, del verbo dar sí lleva.

82 P: Ah, muy bien.

83 A5: Entonces, dependiendo de la función que esté...

84 P: Entonces, pongamos esas palabras y veamos cuál es la diferencia, ¿no?

85 A5: Uno sirve como preposición y el otro como forma del verbo dar.

86 P: De y dé. Entonces, uno lo lleva y otro no lo lleva. ¿Por qué uno lo lleva y por qué el otro
87 no lo lleva?

88 A5: Porque uno es preposición.

89 P: Muy bien.

90 A5: Sirve de enlace entre un objeto y otro.

91 P: Muy bien. ¿Cuál es la preposición aquí?

92 A5: El que no lo lleva.

93 P: El de abajo [el profesor señala el *de* sin acento que había escrito debajo de *dé*, con acento].
94 ¿Y el de arriba es...?

95 A5: Del verbo dar.

96 P: Es el verbo. Entonces, utilizamos el acento diacrítico para distinguir dos palabras que se
97 escriben iguales, pero tienen funciones diferentes. Para eso lo utilizamos. Pero alguien les
98 dirá a ustedes: esa tilde está mala ahí. Está mal porque los monosílabos en español no se
99 tildan. Sin embargo, este es un monosílabo [señala el *dé* de la pizarra]. Pero, es un caso
100 especial. Por eso se tilda. ¿Sabían eso, verdad, que los monosílabos no se tildan? Ejemplo,
101 de monosílabos que no se tildan [escribe en la pizarra] Sol, no lleva tilde, cuidado le llegan
102 a poner tilde. Fe | no lleva tilde, porque no hay otra palabra que genere ambigüedad, ¿no?,
103 con esta palabra. Fue, hoy me preguntaban. No lleva tilde. Entonces, los monosílabos en
104 español no se tildan. ¿Pero por qué se tilda esta? Porque responde a un caso especial [señala
105 lo escrito en la pizarra] ¿Estamos claro? Para que nos vayamos dando cuenta, ¿no?, de los
106 casos especiales. ¿Otro ejemplo de acento diacrítico?

107 CONTINUAR EN 00561

108 P: ...Se llama adjetivo posesivo [escribe en la pizarra]. ¿Cuál más?

109 A1: *Él*.

110 P: Muy bien, con tilde [escribe en la pizarra la palabra “él”] y *el* sin tilde. ¿Diferencias?

111 XX: Pronombre

112 P: Pronombre y artículo. | *Sí* con tilde y *Si* sin tilde [las escribe en la pizarra]. ¿Diferencias?

113 ||

114 A3: Es de afirmación.

115 P: De afirmación. ¿Y el segundo?

116 A1: Alguna comparación o...

117 A6: Una condición.

118 P: Alguna condición. Condicional. Si no lavás los trastes, no:: vas al cine. Si no aseás la casa

119 no:: tenés permiso para ir a la fiesta de los pelones de la UNAN. Ese *si* no lleva tilde, pero

120 también utilizamos *sí*, con tilde, para el pronombre personal. Por ejemplo, a sí mismo. Él se

121 peina a sí mismo. Son tres palabras distintas. Él se peina [escribe en la pizarra la oración] Él

122 | se peina | a | sí mismo. ¿Estamos claro? | Cuidado lo llegan a confundir con la palabra

123 “asimismo”, que es distinto. Muy bien. ¿Otro ejemplo? || ¿Otro ejemplo? | *Sé*, con tilde, y *se*

124 sin tilde [las escribe en la pizarra]. ¿*Sé* con tilde? |

125 A6: Del verbo saber.

126 P: Yo sé, yo sé. Muy bien. ¿*Se* sin tilde? || Es una partícula reflexiva. Él se peina; ella se

127 peina. Es decir, el *se* lo que hace es sustituir al *a sí mismo*. Cuando nosotros decimos: ella se

128 peina. ¿Quién la peina a ella?

129 XX: Ella.

130 P: Ella. Ella se peina a sí misma. Por lo tanto, este *se* es una partícula reflexiva. Este es el

131 verbo *ser* [señala el *sé* con tilde en la pizarra]. ¿Estamos claro? Muy bien, para esto utilizamos

132 el acento diacrítico. Denle una repasada para que no se les olvide y sepan utilizarlo en

133 diferentes momentos. Es ahí donde se presenta la mayor parte de los problemas. Y, por

134 ejemplo, cuando yo era estudiante de secundaria, los profesores de Ciencias Sociales tendían

135 a no corregir los errores gramaticales. Pero yo no sé si ustedes ya lo hacen. ¿Ya lo hacen

136 ustedes? Es decir, hay algunos que ya son profesores en funciones aquí, ¿no? De Ciencias

137 Sociales. ¿Quiénes son profesores?

138 XX: De primaria.

139 P: No importa.

140 XX; Sí, sí, lo hacemos.

141 P: Muy bien. ¡Ah, claro! Pero en primaria son profesores de todo, ¿no? Pero en este caso los

142 están preparando para ser profesores de secundaria. Entonces, en ese caso, ustedes también

143 deben corregir la ortografía. No deben de quedarse que como soy profesor de Ciencias

144 Sociales, pues, eso no me importa a mí. Sí importa, porque ya miraron con los ejemplos de

145 los signos de puntuación cómo la posición de la coma puede generar otro sentido. Ahí tienen
146 un montón de ejemplos de cómo la ubicación de la coma genera un sentido muy diferente al
147 que quiere dar a entender el texto, ¿no? Entonces veamos, ahora ven un poco acerca de la
148 concurrencia de vocales. Esto es solamente repaso, solamente recordar lo que ustedes ya
149 miraron y que yo quiero que ustedes lo tengan claro. ¿A qué se refiere con la concurrencia
150 de vocales? En el español tenemos dos formas de reunión de vocales: una de ellas es el
151 diptongo y otra de ellas es el...

152 XX: [Varias respuestas a la vez]

153 P: El hiato. El triptongo es una forma de diptongo. El diptongo y el hiato son dos formas de
154 concurrencia de vocales.

155 A7: Triptongo (pp)

156 P: Sí, pero es lo mismo del... Es lo mismo. Entonces, veámoslo aquí. La concurrencia de
157 vocales [escribe en la pizarra]. En las palabras nosotros encontramos concurrencia de
158 vocales. Esa concurrencia de vocales, como ustedes muy bien dijeron, pueden generar hiato
159 y pueden generar diptongo, dependiendo de los tipos de vocales que se reúnan en las palabras.
160 En español tenemos dos tipos de vocales. ¿Cuáles son esos dos tipos de vocales?

161 A7: Las fuertes y las débiles.

162 P: ¿Cuáles son las fuertes?

163 A7: Las fuertes son la A, la E y la O.

164 P: Muy bien. Las fuertes, o abiertas, también se les llama de las dos maneras, son la A, E, O.
165 Son vocales fuertes, o abiertas. ¿Y las cerradas cuáles son?

166 XX: I, U

167 P: I, U. Son vocales cerradas. Estas vocales se unen en las palabras y forman, dependiendo
168 del tipo de vocal que sea, estos fenómenos que son diptongo y hiato. Veamos algunos
169 ejemplos. Eh::, veamos [escribe en la pizarra] | Causa, | causa, | alegría, | púa, | púa. Eh::, a
170 ver, | cacatúa, || impío, | impío, | eh::, || pausa. Con esos están bien. Identifiquemos o... a
171 ver... neófito, es otra palabra, otro ejemplo [la escribe en la pizarra]. | Neófito. ¿Saben lo que
172 es neófito? Neófito es principiante. Por ejemplo, ustedes son neófitos en las Ciencias Sociales
173 porque están empezando. Van a ser Licenciados en Ciencias Sociales. Entonces, ahorita son
174 neófitos. ¿Okay? Como un fenómeno adicional a la forma de hablar tendemos a...

175 A1: ¿Ese es un nivel culto?

176 P: No, no, para nada. Neófito es la persona que está iniciando, que no significa que sea
177 ignorante. Es muy distinto, ¿no?

178 A9: Pero es que ignorante también es una mala palabra.

179 P: No, tampoco es una mala palabra, pero depende de cómo la digás.

180 A9: Es que, a como (???) (pp)

181 P: Pero va a depender de cómo lo digas. Si yo les digo, por ejemplo, ustedes ignoran esto
182 [señala a la pizarra], si ustedes lo ignoran, entonces son ignorantes en este sentido, pero no
183 en el sentido (???). Depende de la forma en que se diga. Ahí están los signos de puntuación
184 para decirnos eso, ¿no? Muy bien, sigamos. Nosotros tendemos a cometer un fenómeno a la
185 hora de hablar, tendemos a diptongar algunos hiatos. Por ejemplo, peor, no decimos peor,
186 ¿cómo decimos?

187 XX: Pior [risas]

188 P: Pior. Entonces, ese es un fenómeno que solemos cometer. Aquí, por ejemplo [señala una
189 de las palabras en la pizarra] no decimos neófito. ¿Cómo lo diríamos?

190 XX: Niofito.

191 P: Niofito. Decimos niofito porque tendemos a diptongar. Eso no es que hablemos mal, sino
192 que es un fenómeno bien curioso a la hora de hablar. Y eso tal vez nos dificulta al momento
193 de reconocer estas reglas de la concurrencia de vocales. Aquí solamente se los voy a recordar.
194 ¿Qué observan ahí? [señala la pizarra] Observen las palabras, y a partir de esa observación,
195 traten de construir una regla. | Es lo que se les pide a los muchachos, ¿no? Ahora. Traten de
196 construir la norma, observen la norma, observen el comportamiento de esas palabras. Ahí
197 hay un fenómeno. Ahí hay un fenómeno. Obsérvenlo y díganme cuál es ese fenómeno.

198 A7: Hay algunas que están sin acentuación, vocales abiertas y cerradas.

199 P: Muy bien, muy bien. Decimos que [escribe en la pizarra] I, U forman diptongos. | Forman
200 diptongos. | A, E forman | hiato.

201 A10: Profesor, ¿qué es hiato?

202 P: Hiato es la reunión de dos vocales fuertes, o abiertas. [Uno de los alumnos le señala un
203 error en la escritura, el profesor lo corrige y se ríe]. Okay, okay, observen, observen esto y
204 ahora vean aquí [señala la pizarra]. En el hiato las vocales se pronuncian separadas. En el
205 diptongo las vocales se pronuncian juntas. Entonces, díganme ustedes a dónde en esas
206 palabras hay diptongo y a dónde hay hiato, según lo que estamos diciendo.

207 A11: Profe.

208 P: Dígame.

209 A11: Donde hay hiato es en impío, alegría...

210 P: ¿Aquí hay hiato? [señala la palabra impío]

211 XX: No.

212 A11: Como no, porque hay una destrucción...

213 P: Escuchen lo que les dije...

- 214 A11: I, O. ¿O digo impio?
- 215 P: Correcto ¿Les dije que en los hiatos...?
- 216 A11: Hay una vocal abierta y una cerrada.
- 217 P: Muy bien, en el hiato las vocales se pronuncian separadas ¿En el diptongo se
218 pronuncian?...
- 219 XX: Juntas.
- 220 P: Aquí la vocal se pronuncia...
- 221 A11: Separada.
- 222 P: Separada. Entonces es un hiato. Pero me van a decir: pero profesor, ¿no se supone que es
223 diptongo porque hay una débil y hay una fuerte? Sí es cierto, entonces a este fenómeno le
224 conocemos como regla especial de acentuación. ¿Qué quiere decir esta regla especial de
225 acentuación? Que cuando hay concurrencia de vocales y el acento, la mayor fuerza de voz
226 recae sobre la débil, esta se va a tildar independientemente a la norma general, ¿estamos
227 claro? ¿Le comprenden? ¿Qué dice la norma general? Que las graves no se tildan cuando
228 terminan en vocal. Y según la clasificación de las palabras esta es una grave, pero recuerden
229 que es un caso...
- 230 XX: Especial.
- 231 P: Especial. En una concurrencia de vocales, si el acento recae sobre...
- 232 CONTINUAR EN 00562
- 233 P: ...Esta se va a tildar independientemente a la norma, ¿estamos claro? No se toma en cuenta
234 la norma, es el caso de impío. ¿Qué otro caso?
- 235 A1: Alegría.
- 236 P: Alegría. ¿Qué otro caso?
- 237 A7: Púa.
- 238 P: Púa. ¿Qué otro caso?
- 239 XX: Cacatúa.
- 240 P: Cacatúa. Muy bien, ¿estamos claro ahí? Okay, ahora observemos las siguientes palabras.
241 Causa, pausa... ¿Qué sucede ahí? ¿A dónde recae la mayor fuerza de voz? | Causa. ¿Si cayera
242 en U cómo diríamos?
- 243 XX: Caúsa.
- 244 P: Caúsa. Se pronunciaría como un hiato. Pero, ¿a dónde recae?
- 245 XX: En la A.

246 P: En la A. ¿Cómo la decimos?

247 XX: Causa.

248 P: Causa. ¿A dónde lleva la mayor fuerza de voz? En la vocal A. Entonces, la regla es: en
249 una concurrencia de vocales, si el acento recae sobre la vocal abierta, esta se va a tildar según
250 la norma. Y la norma nos dice que... | Las graves cuando terminan en...

251 A12: Cualquier consonante.

252 P: Cuando terminan en consonante, excepto en vocal. Entonces, en este caso, ¿se tilda o no
253 se tilda? [Se refiere a la palabra causa]

254 XX: No.

255 P: No se tilda, ¿estamos claro? ¿Cuál es un caso similar?

256 XX: Pausa.

257 P: Pausa. ¿Otro caso? | ¿Cómo se le llama a los guindos? | ¿Cómo le solemos llamar a los
258 guindos?

259 A13: Cause también, es el mismo caso. ¿Otro caso? || Ahora, según lo que estamos diciendo,
260 ¿qué sucedería con neófito? || son dos vocales abiertas. Entonces, ¿cuál es el caso ahí? |
261 ¿Cómo pronunciamos neófito? ¿A dónde está la mayor fuerza de voz?

262 XX: En la O.

263 P: En la O. Neófito. Si en una concurrencia de vocales se unen dos fuertes estas se van a
264 tildar según la norma general de acentuación. En este caso, ¿a dónde lleva la tilde?

265 XX: En la O.

266 P: Entonces se tilda según la norma. Y según la norma, las esdrújulas...

267 A7: Siempre.

268 P: Siempre se tildan. Entonces, ¿estamos claro con esto?

269 XX: Sí.

270 P: Entonces cuidado cometen esos pequeños errores. Porque es fácil, ¿no? Solamente
271 tenemos que aprender cuáles son los diferentes tipos de vocales, cuándo se unen. Yo creo
272 que ninguno de ustedes, por ejemplo, escribe camión sin tilde, canción sin tilde. Esa es la
273 explicación de ese fenómeno. Por qué en algún momento estas palabras y en otros momentos
274 no. ¿Qué sucede, por ejemplo, con canción? Vean bien [escribe la palabra en la pizarra]. ¿Por
275 qué lleva la tilde ahí? ¿Por qué se la ponemos? Tenemos una concurrencia de vocales, ¿pero
276 por qué se la ponemos? | Porque la mayor fuerza de voz recae sobre la O, ¿pero si recayera
277 sobre la I? ¿Se la pondríamos? Sí se la pondríamos, porque se va a tildar independientemente
278 a la norma. ¿Estamos claro?

279 A14: No le entendí (p)

280 P: Ahí ya se complicó la cosa. Si el acento recae sobre la fuerte, se tilda según la norma. Si
281 el acento recae sobre la débil, se tilda independientemente a la norma. ¿Estamos claro? |
282 ¿Preguntas? ¿Preguntas, chicos?

283 A1: Entonces siempre se tilda aunque...

284 P: Si el acento recae sobre la fuerte; si cae sobre la débil... Por ejemplo:: < 6 > Un ejemplo
285 [escribe en la pizarra] la palabra || casual | La palabra casual. ¿Quién le pone la tilde? ¿Quién
286 le pone la mayor fuerza de voz? ¿Debe llevar tilde?

287 XX: No.

288 P: ¿Por qué? Denme una explicación del por qué no debe llevar tilde.

289 A3: Porque a pesar de tener la mayor fuerza de voz en la última sílaba, casual...

290 P: Tenemos un diptongo. Tenemos un caso especial.

291 A3: Sí, pero es un caso especial, por eso mismo no se acentúa, porque es un caso especial.

292 P: ¿Dónde está la mayor fuerza de voz? ¿En la abierta o en la cerrada?

293 A3: En la abierta.

294 P: En la abierta. ¿Y qué dijimos de la abierta?

295 A3: Que es un caso especial, por eso no se podía tildar, porque lleva la regla especial de la
296 acentuación.

297 P: Sí, es decir, si el acento recae sobre la abierta, se va a tildar según la regla. Si recae sobre
298 la débil, no se aplica la regla. ¿Estamos claro? Muy bien. Espero hayamos comprendido [el
299 profesor borra la pizarra]

300 A15: Profesor, repita esa regla.

301 P: ¿Cuál?

302 A15: La que acaba de decir ahorita.

303 XX: [Risas]

304 A3: Es que nosotros lo vamos agarrando de tuquito en tuquito.

305 P: No, por eso les pongo los ejemplos. A partir de los ejemplos ustedes deben de llegar a la
306 regla. Entonces, en la primera, hay una concurrencia de vocales. | Si hay una concurrencia de
307 vocales y la tilde cae sobre la débil, esta se va a tildar sin tomar en cuenta la norma general
308 de acentuación. Si en la reunión de vocales la tilde cae sobre la fuerte, esta se va a tildar
309 según la norma. ¿Estamos claro? No importa, el sábado hacemos un dictado.

310 XX: [Risas]

311 P: Para probarlos nada más. Ustedes se van a evaluar. Okay, vamos a hablar ahora sobre los
312 signos de puntuación. Saquen el folleto, por favor, sus notas y todo lo que sirva para
313 comprender estos signos de puntuación. Si se fijaron, estas explicaciones... permítanme [el
314 profesor busca un folleto y luego borra la pizarra] < 30 > Okay, ¿qué podrían decirme acerca
315 de lo que leyeron de este material?

316 A2: Los signos de puntuación sirven para la mayor comprensión de una lectura, porque si no
317 usáramos la coma y el texto fuera de corrido no tuviéramos comprensión. Por ejemplo, a
318 veces citamos algunos nombres de comidas, entonces nosotros ponemos... pero si no las
319 separamos y leemos de un solo corrido, tal vez puede que no le entendamos. Entonces sirve
320 para la mayor comprensión de la lectura.

321 P: Muy bien. Nos ayuda a comprender el texto que estamos leyendo porque los signos de
322 puntuación redistribuyen las partes del discurso. Van ordenando las partes del discurso. Nos
323 va diciendo cuándo es una enumeración, cuando es una causa, cuando es una consecuencia,
324 cuando es un contraste. De alguna manera, los signos de puntuación también se inmiscuyen
325 en la interpretación de un texto. Antes, por ejemplo, cuando nos enseñaban los signos de
326 puntuación simplemente nos daban reglas, y esas reglas no son suficientes para poder
327 comprender los signos de puntuación, porque a veces esas reglas se aplican y a veces no se
328 aplican. Esto tiene que ver con el estilo, ¿no?, de un autor. Hay autores, por ejemplo, que
329 utilizan muchas comas y hay autores que utilizan muchos puntos. Si ustedes, por ejemplo, no
330 sé si han tenido la oportunidad de leer a Hemingway, ¿han leído a Hemingway? Ernest
331 Hemingway es un escrito que empezó a utilizar la forma de escribir del periodismo en su
332 narrativa, en sus novelas. Él era periodista y comenzó a utilizar la técnica del periodismo en
333 la escritura. Eso le dio a sus novelas un tono más rápido, porque en el periodismo se prefiere
334 la puntuación corta. ¿Estamos claro? Porque la puntuación corta es más efectiva a la hora de
335 comprenderla. Si se utilizará, por ejemplo, la puntuación de períodos largos, se tienden a
336 confundir las personas. Entonces, Ernest Hemingway comenzó a utilizar una puntuación
337 como el periodismo, que las oraciones son cortas. Por ejemplo, eh:: el día de hoy hubo un
338 accidente en la carretera norte. Punto. Dos personas quedaron lesionadas. Punto. Eh:: se
339 involucraron tres vehículos. Punto. Y así va, ¿no? Es una puntuación corta, porque es más
340 rápida, más ágil. Sin embargo, si ustedes, por ejemplo, leen la Biblia... ¿han leído la Biblia?

341 XX: Sí.

342 P: Observen la forma en la que se utilizan los signos de puntuación en la traducción de la
343 Biblia que ustedes están leyendo. Ahí los períodos son largos, son oraciones largas. Entonces,
344 si se fijan, la puntuación a veces es una cuestión casi caprichosa. Y hay autores que saben
345 utilizar perfectamente los signos de puntuación de acuerdo a su capricho, de acuerdo a lo que
346 quieren transmitir a la hora que las personas lo estén leyendo. Por eso acá no se les dan
347 normas tan cerradas, sino normas más bien que tienen que ver...

348 CONTINUAR EN 00563

349 P: Hay que entender los signos de puntuación desde la forma en la que nosotros vamos a
350 comprender el texto, no tanto las reglas. Claro, hay reglas específicas. Por ejemplo, antes de

351 una conjunción adversativa debe de ir de coma; antes de pero, antes de sin embargo. Pero a
352 veces, eso responde más bien al capricho del lector. Entonces vamos los usos que les damos
353 a los signos de puntuación. Los signos de puntuación, su primer uso, es delimitar el orden del
354 discurso, es delimitar las partes del discurso, van ordenando el texto, y ahí tienen ustedes en
355 su folleto un ejemplo. “Busca entre sus cosas”. Punto. “Tal vez encuentres algo interesante”.
356 Si se fijan, ahí se ordena lo que la persona quiere decir. El siguiente ejemplo: “¿qué opina
357 Javier de todo esto?” Una pregunta. “Me interesa mucho saberlo”. Ya no es una pregunta. Si
358 se fijan, se utilizan para ordenar las partes de ese enunciado. En el siguiente: “No pienso ir”.
359 Una afirmación. En el siguiente: “¡Ni lo sueñes!”. Eso es una...

360 A7: Exclamación.

361 P: Entonces, ordena las partes del discurso y, de alguna manera, va generando un sentido a
362 la hora que nosotros vamos leyendo. Entonces, ese es uno de sus usos, delimita las partes de
363 un texto o de un discurso. Siguiendo [el profesor lee en el folleto]. “Mediante el uso preciso
364 de puntuación también conocemos la intención comunicativa de la persona que escribe”. Y
365 la intención comunicativa puede ser de diferentes tipos, según el uso que le demos. Puede ser
366 enunciativa; por ejemplo: “Has comido ya”. Esa no es una pregunta, esa es una afirmación.
367 Podemos decir: “No has comido”. No es una pregunta, es una...

368 XX: Afirmación.

369 P: Afirmación. Entonces, ahí se está diciendo algo; se enuncia algo. Puede ser interrogativa,
370 si lo que hacemos es una pregunta. Ahí les pone un ejemplo: ¿Has comido ya? La intención
371 comunicativa es hacer una pregunta. También puede ser exclamativa: ¡Has comido ya! Como
372 decir, qué rápido. ¡Ya comiste! Esa no es una pregunta, es una exclamación. O puede ser
373 imperativa, si damos una orden: Comé ya. Ahí conocemos la actitud de la persona a la hora
374 de enunciar algo. Ese es otro uso que le damos a los signos de puntuación. También, los
375 signos de puntuación, según lo que se les plantea en el folleto, establecen relaciones lógicas
376 entre los enunciados. ¿A qué nos referimos con relaciones lógicas? Por ejemplo: Aprendo
377 latín, estudio el griego. Observen ahí la coma. ¿Cuál es la relación que se establece entre una
378 parte del enunciado y la otra parte del enunciado? | [alguien pide entrar a la clase y el profesor
379 le da permiso] Si ustedes dicen, por ejemplo: Hoy el profesor nos habló de las normas
380 especiales de acentuación. Coma. También nos comentó la forma en la que se deben de
381 utilizar los signos de puntuación. ¿Qué es lo que hice después de la coma?

382 A7: Se está refiriendo a la misma idea.

383 P: Sí, ¿pero qué es lo que hice? ¿Agregué información, contraste la información, qué hice?

384 A11: Amplió.

385 P: Amplí la información. Entonces la relación lógica ahí es de ampliación. Esa es la relación
386 lógica entre un enunciado y otro enunciado. Puede ser también de contraste, si digo: A Susana
387 le gusta la sopa. Punto. Diana la detesta. ¿Qué es lo que hubo ahí?

388 XX: Contraste.

389 P: ¿Hubo una...?

390 XX: Contraste.

391 P: Contraste, hubo un contraste. Se contrastaron las dos partes de ese discurso. En el
392 siguiente: No logramos llegar a tiempo. Punto. El autobús pasó muy tarde. ¿Qué se indica
393 después del punto?

394 A7: Causa.

395 P: La causa. El siguiente: El sol está caliente, tendré que entrar. ¿Qué se indica después de la
396 coma?

397 XX: Consecuencia.

398 P: La consecuencia. Entonces los signos de puntuación establecen relaciones lógicas entre
399 las partes de un discurso o de un enunciado. Para mirarlo más específicamente se les ponían
400 los siguientes ejemplos. Eh:: ¿Quién me lee el primer ejemplo? | A ver, aquí también vamos
401 a evaluar la lectura. [Dos estudiantes levantan la mano; al final el profesor le pide a una
402 estudiante que lea] A ver, léame el primero.

403 A2: “Fábricas y automóviles cuando queman combustibles producen gases contaminantes.
404 Algunos de estos gases, en especial los óxidos de nitrógeno y el dióxido de azufre, reaccionan
405 al contacto con la humedad del aire y se transforman en ácido sulfúrico, ácido nítrico y ácido
406 clorhídrico. Estos gases se depositan en las nubes. La lluvia que producen estas nubes, que
407 contienen pequeñas partículas de ácido, se conoce con el nombre de lluvia ácida”.

408 P: Muy bien. Marquemos ahí los puntos. Marquemos las comas y los puntos. Marquémoslas.
409 Hagamos ese ejercicio, reconozcamos los puntos y reconozcamos las comas. En el momento
410 en el que estamos reconociendo los puntos estamos marcando los enunciados. Un enunciado
411 es cuando empieza con mayúscula y termina con un punto. Marquemos ahí los signos de
412 puntuación. [Los estudiantes comienzan a trabajar] | ¿Cuál es la relación lógica que se
413 establece entre cada enunciado, entre cada coma y entre cada punto? Veamos. “Fábricas y
414 automóviles, cuando queman combustible, producen gases contaminantes”. Tenemos el
415 primer punto. “Algunos de estos gases...” ¿Qué está haciendo ahí: indicando una causa,
416 indicando una consecuencia...?

417 A11: Ampliando.

418 P: Ampliando. La relación lógica ahí es ampliar la información. El punto está ahí ampliando
419 la información. Veamos el siguiente punto. “Estos ácidos se depositan en las nubes”. Sigue
420 hablando de los ácidos, ¿no? ¿Se nos contrasta una idea, se nos indica una causa, una
421 consecuencia o se está ampliando?

422 A3: Se está ampliando.

423 P: Se sigue ampliando. “La lluvia que produce estas nubes que contiene pequeñas partículas
424 de ácido...” ¿Contrasta, indica causa, indica consecuencia?

425 A3: Está hablando de lo que produce.

426 P: Pero más bien sigue hablando del mismo tema. Sigue ampliando el tema. Entonces, la
427 relación que se establece en todo este párrafo, la relación que se da entre cada enunciado es
428 de...

429 XX: Ampliar.

430 P: Ampliación de información. Sin embargo, veamos el siguiente [señala a un alumno para
431 que lea]

432 A16: “El dióxido de carbono, CO₂, se libera principalmente al quemar combustibles fósiles,
433 tales como petróleo. El CO₂ desempeña un papel importante en la respiración. Aspiramos
434 oxígeno y espiramos dióxido de carbono que los árboles absorben para producir oxígeno. De
435 esta forma, los bosques contribuyen a absorber el exceso de CO₂, producido a través de la
436 quema de combustibles fósiles. Sin embargo, se asiste a un problema de deforestación en
437 todos los continentes”. (p)

438 P: Muy bien. Aquí nos podemos apoyar de los siguientes elementos. “El dióxido de carbono,
439 CO₂, se libera, principalmente, al quemar combustibles fósiles, tales como el petróleo”.
440 Punto. Veamos el siguiente enunciado. “El CO₂ también...”. ¿Qué hace ahí con ese también?

441 A16: Ampliar.

442 P: Ampliar. El también, la partícula, ¿no?, el conector también sirve para ampliar
443 información. Ahí tenemos una pequeña clave para entender que se está ampliando la
444 información, pero es el punto el que permite introducir esa nueva ampliación, ¿estamos claro?
445 Después, donde dice: “De esta forma, los bosques del planeta contribuyen a absorber parte
446 del exceso de CO₂”. ¿Qué se hizo ahí?

447 A1: Consecuencia.

448 P: Se indica una consecuencia en el discurso. Y en el siguiente, punto, después de fósiles.
449 “Sin embargo, se asiste a un proceso de deforestación”. ¿Qué hubo ahí?

450 A2: Contradicción.

451 P: Una contradicción. Los signos de puntuación nos van a servir para establecer relaciones
452 lógicas entre los diferentes enunciados del discurso. ¿Está un poco claro eso? De todos
453 modos, en la clase práctica se les orienta a ustedes establecer las relaciones lógicas entre los
454 elementos de un enunciado. Okay, veamos los principales signos de puntuación. Algunos de
455 estos ustedes ya los conocen. Incluso conocen las normas de estos signos de puntuación. El
456 primero es | la coma, ¿no? [el profesor escribe en la pizarra]. Ustedes ya conocen algunos
457 casos en los que utilizamos la coma. ¿Para qué la utilizamos?

458 A1: Para indicar una pausa.

459 A3: Una pausa breve.

460 P: Para indicar una pausa. Pero esa pausa tiene un propósito. Yo les estoy preguntando el
461 propósito. |

462 A17: Cuando hacemos enumeraciones.

463 P: Cuando hacemos enumeraciones. Muy bien. Esa es la más común, ¿no? Cuando hacemos
464 enumeraciones. ¿Cuándo más utilizamos la coma?

465 A3: Cuando hacemos una descripción.

466 P: Bueno, en una descripción: la muchacha era bonita, alta e inteligente. O, era inteligente,
467 bonita, alta. Ahí estamos enumerando.

468 A18: Para hacer breve un enunciado. (pp)

469 P: ¿Para hacer breve un enunciado? Bueno, pero también el punto puede generar esa
470 brevedad. Les voy a poner algunos ejemplos.

471 CONTINUAR EN 00564

472 P: Ustedes ahí tienen los diferentes usos de las comas, pero les voy a poner algunos. Okay,
473 veamos [el profesor comienza a escribir en la pizarra] Juana || la chinandegana || eh::, bailó ||
474 toda la noche. || Ahí está. | Ahí incluimos un inciso dentro de la oración, separamos ese inciso
475 por medio de una coma. Claro, hacemos una pausa, pero esa pausa tiene un propósito. ¿Cuál
476 es ese propósito? Introducir un inciso. ¿Qué valor tiene ese inciso? Ese inciso tiene un valor
477 explicativo. Es decir, ¿estos hablando de cualquier Juana?

478 XX: No.

479 P: Supongamos que en Nicaragua hay doscientas Juanas. O aquí, en esta aula, hay cinco
480 Juanas: una es de Matagalpa, otra es de Jinotega, otra es de Managua, pero yo me quiere
481 referir específicamente a...

482 XX: La chinandegana.

483 P: La chinandegana, ¿no? Entonces, esa explicación debe ir separada entre comas. Yo
484 perfectamente puedo prescindir de esto sin alterar el sentido de la oración. Pero esto lo que
485 me hace es hacer que la oración sea más precisa. Yo puedo decir: Juana bailó toda la noche,
486 las otras Juanas se quedaron sentadas. ¿Pero si no conozco a las Juanas? Pudo haber sido
487 cualquiera de ellas; si yo quiero ser más específico lo que hago es ponerle la coma. Entonces
488 la coma nos sirve para introducir incisos. Esto se conoce como APOSICIÓN [escribe la
489 palabra en la pizarra].

490 A2: Profe, ¿y si en un caso no le pone la coma?

491 P: En este caso no es necesario que lo digamos porque solamente había una Juana. Si yo le
492 quito la coma solamente me estoy refiriendo a la Juana. Por eso les digo, estaría de más la
493 información. Pero si yo las pongo es porque esa información es... necesaria, porque hay tres
494 Juanas, cuatro Juanas. Y yo me quiero referir a la que bailó toda la noche, y a la chinandegana.
495 Otro ejemplo de esto puede ser, eh::, a ver, denme un ejemplo.

496 A2: Aquí sale uno: Los alumnos que son puntuales vienen (???). (p)

497 P: Okay, en el segundo no se lo podemos quitar, en el primero sí se lo podemos quitar. Y, a
498 partir de ahí, se genera un sentido. Aquí [señala a la pizarra] porque es parte del discurso,
499 porque está haciendo una especificación. En la otra simplemente es una explicación y puedo
500 prescindir de ella. Veamos, ¿para qué más utilizamos la coma? Ustedes tienen ahí una serie
501 de normas. Separar incisos o frases complementarias. Por ejemplo: Los libros que estaban
502 rotos fueron destruidos. Los libros, que estaban rotos, fueron destruidos. En el primero que
503 estaba roto se nos indica que todos los libros fueron destruidos. En el segundo se nos dice
504 que solamente aquellos libros rotos fueron destruidos. Para eso le ponemos la coma, ¿estamos
505 claro? También nos sirve para aislar el vocativo de una oración. ¿Qué es el vocativo? Es el
506 nombre que está fuera de una oración. Por ejemplo, ¿cómo se llama? [el profesor le pregunta
507 el nombre a un alumno] Siempre se me olvida, voy a tener que pasar lista para aprenderme
508 sus nombres.

509 A18: Luis.

510 P: Luis. Si yo le digo: Luis, compra la comida. ¿A quién me estoy dirigiendo?

511 XX: A Luis.

512 P: A Luis. Luis es el interlocutor de mi discurso. Eso se conoce como vocativo. Sin embargo,
513 si yo digo: Luis compra la comida, ¿le estoy hablando a Luis o estoy hablando de Luis?

514 XX: Está hablando de Luis.

515 P: Estoy hablando de Luis. Entonces, para que miremos la diferencia entre el vocativo y el
516 sujeto. El vocativo no es el sujeto, más bien es la persona que me está escuchando, está fuera
517 de la oración. Luis, compra la comida. Luis, hacía la tarea. Luis, estudió mucho. Entonces,
518 ese es el vocativo, y el vocativo en una oración lo separamos con coma. Ejemplo: Julia, te ha
519 llamado Luis. O: Has de saber que tu padre muchacho era una gran amigo mío. Ahí el
520 muchacho, en el segundo ejemplo... Estamos hablando de su padre cuando era muchacho.
521 Sin embargo, en la segunda, digo: Has de saber que tu padre, muchacho, era un gran amigo
522 mío. ¿A quién le está hablando ahí?

523 XX: Al muchacho.

524 P: Al muchacho. Fíjense bien cómo la coma altera totalmente la forma en la que nosotros
525 entendemos las cosas. También la utilizamos para separar los elementos de una enumeración.
526 Aquí hay que tener cuidado. Recuerden que en una enumeración, por lo general, el último
527 elemento enumerado lo terminamos con y, y no debe de llevar coma. Sin embargo, cuando
528 nosotros, por ejemplo, terminamos la oración con un etcétera no debe de llevar la y. Es decir,
529 no podemos decir: María compró manzanas, té, sandía y etcétera. El y no lo debe de llevar,
530 en vez de la y debe de llevar...

531 XX: La coma.

532 P: Coma, etcétera. Muy bien. Y ahí tienen varios ejemplos. Otro, para señalar la omisión de
533 un verbo. Su hijo mayor es rubio, el pequeño es moreno. Fíjense bien la diferencia entre ese
534 enunciado y el siguiente. Su hijo mayor es rubio; el pequeño, moreno. En el primero se nos
535 está diciendo, ¿qué?

536 A3: Que el mayor es rubio, pero que el pequeño es moreno.

537 P: Así es. Y en la segunda se especifica. Los que no tengan invitación vayan por aquella
538 puerta. Los que no tengan invitación, por aquella puerta. Ahí se omite el verbo. También la
539 utilizamos delante de las conjunciones o locuciones conjuntivas. Por ejemplo. [El profesor
540 escribe en la pizarra] Eh::, Leí | todo | el material || coma, sin embargo | no comprendí bien.

541 A16: Profesor, ¿qué es una locución conjuntiva?

542 P: Ya te digo || [termina de escribir en la pizarra] Okay. Esta [señala el *sin embargo* de la
543 pizarra] es una locución porque está formada por varias palabras. Una conjunción puede ser
544 solamente *pero, mas*. Esta es una conjunción adversativa [señala el *pero*]. Si esta conjunción
545 adversativa está formada por varias palabras se le conoce como conjunción, porque no es una
546 sola palabra. Así también podemos decir, eh::, *sino que* [escribe en la pizarra]. ¿Esta es una
547 conjunción o es una locución?

548 A16: Locución.

549 P: Las dos son conjunciones, pero esta es una locución [señala el *sino que*] y esta es una...
550 [señala *pero*]

551 XX: Conjunción.

552 P: ¿Estamos claro? Okay, entonces, delante de las conjunciones o locuciones conjuntivas.
553 Por ejemplo: Hazlo si quieres, pero luego no digas que no te lo advertí. Prometiste
554 acompañarla, así que ahora no te hagas el despistado. *Así que* es una... | [escribe en la pizarra]
555 locución. También la utilizamos para separar dos o más ideas diferentes que forman en
556 conjunto una sola oración. Ejemplo: Pedro es un amigo de Luis, que vive en Valencia. ¿Qué
557 sucede si nosotros le quitamos la coma? Pedro es un amigo de Luis que vive en Valencia.
558 ¿Cuál es la diferencia entre ambas?

559 A3: En una está hablando de él, y en otra está afirmando (???)

560 P: Okay, ahí hay un caso de ambigüedad, en la que no se está claro si quien vive en Valencia
561 es Luis o el amigo. ¿A dónde está ese caso de ambigüedad? En el primer caso: Pedro es
562 amigo de Luis que vive en Valencia. ¿Quién vive en Valencia? ¿Luis o el amigo? No
563 sabemos. Sin embargo, al ponerle la coma genera esto: Pedro es un amigo de Luis, coma,
564 que vive en Valencia. ¿Quién vive en Valencia ahí? Ahí no se da el caso de ambigüedad. El
565 siguiente: Juan fue a la feria...

566 CONTINUAR EN 00565

567 P: Al ser muy largas pueden generar ambigüedad. También utilizamos la coma para ordenar
568 diferentes tipos de enumeración, porque si yo digo: Fui al mercado, compre leche, calcetines,

569 huevo y queso. ¿Qué hace el caletín con el huevo y el queso ahí? Nada tiene que ver.
570 Entonces, si yo quiero ordenar, porque siempre buscamos en el discurso el orden, entonces
571 yo digo: Fui al mercado, [comienza a escribir el enunciado en la pizarra] | compré, eh::, queso
572 | eh::, crema, | leche | y harina. Punto y coma, pongo el punto y coma. Puedo poner *también*,
573 pero dentro de la misma enumeración. También | calcetines, | camisa| y pantalón. Okay, ¿por
574 qué utilizamos el punto y coma?

575 A2: Para hacer una separación, ordenar las ideas que llevan.

576 P: Así es. Específicamente en ese caso es que utilizamos el punto y coma, para ordenar esa
577 enumeración, porque si no nos quedaría un desorden semántico... Claro, tendemos a hablar
578 así, pero recuerden que no escribimos como hablamos, esa es una clara diferencia. Entonces
579 ahí tienen otros ejemplos del punto y coma.

580 A2: Sí, porque la persona que habla rápido no lleva punto, seguido y va de un solo [risa].

581 P: Okay, veamos el ejemplo [lee el folleto]. Para separar los elementos de una enumeración,
582 cuando se trata de expresiones complejas que incluyen coma, por ejemplo: Cada grupo irá
583 por un lado diferente; el primero, por la izquierda; el segundo, por la derecha. Si nosotros
584 ponemos la coma ahí, se genera un caso de ambigüedad, se genera un desorden en la oración.
585 Entonces ahí preferimos el punto y coma. Siguiendo: Se dieron cita el presidente ejecutivo,
586 Francisco Ruíz; el consejero delegado, Pedro García; el vocal, Antonio Sánchez; y el
587 secretario general, Juan González. Si se fijan, es una enumeración, pero no es una
588 enumeración sencilla como esta [señala en la pizarra uno de los enunciados anteriores], sino
589 que cada enumeración lleva un inciso, ¿se fijaron? Entonces, para no generar ambigüedad o
590 desorden, ponemos el punto y coma. Ya saben lo que es un inciso, ¿no? Es una frase
591 explicativa. Entonces, cada sustantivo lleva un inciso, lleva una explicación. Y luego se nos
592 hablaba de otros signos de puntuación, como por ejemplo, las comillas. ¿Cuándo utilizamos
593 las comillas?

594 XX: [Varios alumnos hablan a la vez]

595 P: Levanten la mano. A ver... [señala a un alumno]

596 A19: Cuando introducimos una cita textual.

597 P: Cuando introducimos una cita textual lo ponemos entre comillas. Si nosotros estamos
598 citando a alguien y no le ponemos comillas, estamos plagiando. Le tenemos que poner
599 comilla para indicar que lo que decimos ahí no es nuestro. Si no que es de otra persona. Eso
600 se llama cita textual, va entre comillas. ¿Cuándo más?

601 A20: Cuando sacamos lo importante...

602 P: Que también podemos utilizar las negritas, o las cursivas, por ejemplo. ¿Dónde más?

603 A21: Para usar una palabra con ironía.

604 P: Que en la expresión gestual es cuando hacemos esto [hace la seña de las comillas con los
605 dedos]. Es que él dice que es “inteligente”. Entonces eso, cuando lo decimos en el texto,

606 cuando ponemos comilla en el texto indica que lo está diciendo con ironía. Por ejemplo:
607 Dicen que ese restaurante es de “buena calidad”. Esa comilla indica que es dudoso, ¿no? O,
608 por ejemplo, cuando utilizamos palabras de otro idioma: Esa es una regla “standar”. No es
609 que eso sea irónico, sino que cuando usamos palabras de otra lengua utilizamos la comilla
610 para indicar que nos estamos saltando una regla, ¿okay? Y luego tenemos los dos puntos, que
611 también sirven para introducir citas o para acompañar una enumeración. Okay, tienen una
612 pequeña clase práctica, esta clase práctica la vamos a trabajar en equipo, eh::, la vamos a
613 trabajar el próximo día de clase. Esa clase práctica es evaluada, si no vienen... La vamos a
614 hacer aquí, para que trabajen más rápido, pueden ya venir con dudas...

615 CONTINUAR EN

616 P: Si no hay preguntas entonces, nos vemos el próximo día.

1 **Transcripción de la segunda sesión del docente B**

2 00556 día 2

3 **Tema: niveles de lectura comprensiva**

4 P: Antes de empezar el, el tema de hoy, que es los niveles de comprensión lectora, que es
5 algo bastante::, bastante breve porque solamente lo vamos a interiorizar, esto nos va a servir
6 para::, para aplicar nuestra, nuestra lectura y para también la elaboración de nuestro, de
7 nuestro ensayo. Eh, antes de empezar quiero que tomemos en consenso la clase práctica de
8 la clase anterior. | La clase práctica de la clase anterior tenía que ver con la::, con la ortografía
9 puntual, eh, con algunos signos de ortografía puntual, sobre todo de la coma, el punto, el
10 punto y coma, etcétera, ¿no? Eh, el primer ejercicio, el primer ejercicio era ubicar los signos,
11 ubicar los signos de puntuación en unos párrafos que carecían de signos de puntuación.
12 ¿Quién hizo el primero? Se les da la pista, ¿no? “Este párrafo posee tres enunciados, este
13 párrafo posee tres enunciados. Las comas no separan enunciados, los puntos separan
14 enunciados”. Es decir que ahí usted, ustedes iban a, a, a entresacar tres enunciados. Iban a
15 poner tres signos de puntuación que separan enunciados. | ¿Qué hicieron ahí? | ¿Alguien que
16 lo haya hecho? | Díganme. Saquen la clase los demás, ¿no?, para que estemos hablando del
17 mismo tema. Dígame.

18 A1: “Hoy es el último día que Alicia estuvo levantada”, coma, “al día siguiente amaneció
19 desvanecida”, coma, “el médico (???) la examinó con suma atención (???)” (p)

20 P: Okay, ahí la idea era, este párrafo posee tres enunciados. En vez de coma, que puede ser
21 coma, ¿no?, pues, en vez de coma tendría que ser con punto. Puede ser coma, porque les dije
22 que la puntuación muchas veces tiene que ver con, tiene que ver con, eh:: la intención:: o el
23 estilo del autor, ¿no? En este caso la intención y el estilo reclama un punto. Pero está bien;
24 es decir, usted reconoció las tres secuencias, las tres partes de ese párrafo. Pudo haber puesto,
25 pudo, pudo poner coma, pero también puedo poner punto. En este caso, en este caso se le
26 pidió que separara el párrafo en tres enunciados, entonces, en vez de coma, es punto. La
27 pausa es más, es más extensa, ¿no? El siguiente | ¿El siguiente párrafo? ¿Quién lo hizo? |

28 A2: Profe, estamos desorientados todavía.

29 P: Okay, okay. Lo que estamos haciendo y lo que les dije la clase anterior es que hoy
30 veníamos los primeros minutos de la clase a consensuar la clase práctica. La clase práctica
31 que les dejé la clase anterior, que ustedes trabajaron en sus casas. Vamos a hacer eso antes
32 de empezar al siguiente tema porque me interesa que manejen muy bien la cuestión de los
33 signos de puntuación, porque ustedes los van a ocupar bastante a la hora, a la hora de redactar
34 su ensayo. Adelante [señala al alumno que va a leer]

35 A3: “Caminé de vuelta hacia el río (???) y me senté al (???)” Punto. “Pedí una cerveza y un
36 sándwich que no terminé”, punto y seguido; “había perdido el apetito ya que me tocó el
37 hombro”, coma, “era Moisés”, coma, “el dueño del local.”

38 P: Muy bien, ahí está, ¿no? El siguiente texto, ¿quién lo tiene? | ¿El siguiente texto? Es el más
39 extenso. Dice que ese texto posee cuatro enunciados. ¿Quién lo hizo? | Dígame [señala al
40 alumno]

41 A4: “El Instituto Nicaragüense Territorial, INETER, recomendó el miércoles a la población,
42 recomendó el miércoles a la población mantenerse alejada del volcán Momotombo”, coma,
43 “que este miércoles registró una explosión”, coma, “con expulsión de gases y cenizas”, coma,
44 “publicó la Agencia E, la Agencia EFE. Hay que mantener un margen de seis kilómetros de
45 distancia, este comportamiento va a continuar.” Punto y seguido. “Dijo el asesor en
46 vulcanología de INETER José Armando Saballos”, coma, “en conferencia de prensa, en
47 conferencia de prensa el Momotombo de mil doscientos noventa y (???) metros de altura,
48 ubicación en el extremo norte del lago de Managua o Xolotlán”, coma, “manteniendo desde
49 diciembre constantes explosiones con emanación de gases, cenizas... gases”, coma,
50 “cenizas”, coma, “roca y materiales incandescentes que hasta ahora no amenazan a los
51 centros de la población”.

52 P: ¿Dónde puso los puntos ahí?

53 A4: “Del lago de Managua o Xolotlán.” Punto y seguido. “Manteniendo desde diciembre
54 constantes explosiones de gases... constantes emanaciones de gases”.

55 P: Okay, fíjense bien que ahí, eh::, en la lectura él tuvo una, él tuvo un, un::, un traspíe porque
56 en realidad en vez de ir coma en un momento, debería ir punto. No quiere decir ahí que todas
57 las comas estén ubicadas en el lugar, en el lugar preciso. Ustedes debían de poner punto para
58 generar, para generarle un sentido a la oración. Por ejemplo, eh, tal y como lo leyó
59 aparentemente el Momotombo es el que estaba en conferencia de prensa. Pero no era el
60 Momotombo, ¿no? Entonces ahí había que ubicar correctamente el punto para separar una
61 idea de otra idea. Este párrafo [señala el folleto que tiene en la mano] como lo miran ustedes,
62 es un párrafo sucio, porque está lleno de comas, no lleva ningún solo punto. Entonces, a la
63 hora de leer genera esa ambigüedad, porque es una pausa bien breve. Y si se fijaron, él lo fue
64 leyendo tal y como, tal y como lo puso, tal y como está en el texto, ¿no?, tal y como está en
65 el ejercicio. Por eso se fue pegando, porque es necesario que haya punto para dar un poco de
66 entonación, mayores pausas a la hora de ir leyendo el texto. Entonces ahí, en vez de algunas
67 comas, deberían de ir puntos. ¿Estamos claros? Okay. Había que separar el párrafo en cuatro,
68 en cuatro enunciados. Otra::, otra recomendación: cuando ustedes vayan a poner la coma, por
69 lo general, esa coma no se debe de poner entre el verbo y su sujeto. Por ejemplo, aquí alguien
70 pudo haber tenido, eh::, la::, la tentación después del, del, después del paréntesis. Por
71 ejemplo: “El Instituto Nicaragüense de Estudios Territoriales”, si se fijan es un sujeto bien
72 extenso, es un sujeto bien extenso, alguien pudo haber puesto ahí una coma. Pero, la
73 recomendación es no poner coma antes de su... - eh, entre el verbo y el sujeto. No puedo
74 decir, por ejemplo [escribe en la pizarra] Eh:: | “Mario| y Luis”, por ejemplo, coma, “estaban|
75 comiendo”|| Entre sujeto, este es el sujeto [subraya en la pizarra] y este es el predicado
76 [subraya en la pizarra] no puedo poner una coma, por lo tanto, este, este sujeto, que es
77 extenso: “El Instituto Nicaragüense de Estudio Territoriales, INETER”, no puedo poner una
78 coma ahí, porque el verbo es “recomendó”. ¿Alguien puso una coma? ¿O se miraron tentados
79 en poner una coma? Porque a veces, cuando, cuando tenemos sujetos largos creemos de que
80 debe, debe de ir una coma. Pero entre sujeto y verbo no debe de ir coma. ¿Okay?

81 A5: Profesor, ¿también ahí podríamos poner entre comillas (???)? (pp)

82 P: ¿INETER? NO

83 A5: Al, al “Instituto Nicaragüense de, de Estudios Territoriales”... (pp)

84 P: ¿Por qué entre comillas?

85 A5: Por lo que como es un, el nombre de un (???) resaltado, para resaltarlo entre (???), ¿no?

86 P: No, no, no, no. La comilla, ahí en el material se explicó que sirve para dos cosas. ¿Para
87 qué sirve la comilla?

88 A6: Para la cita textual (pp)

89 P: Para la cita textual, que ahí hay un ejemplo de cita textual. ¿Y le pusieron los dos puntos?
90 Porque los dos puntos sirven para introducir una cita textual, ¿verdad? Ahí falta ese signo
91 de::, ese signo de puntuación. Entonces la comilla se utiliza para introducir citas textuales,
92 para entrecomillar para palabras que no pertenecen a nuestro idioma o para generar ironía
93 dentro del texto. Para eso utilizamos la comilla. Para resaltar utilizamos la negrilla, la negrita,
94 como, como conocemos, o, eh::, la cursiva. Son va...- son::, son:: mecanismos que nos
95 ayudan a resaltar las partes más importantes de un texto. Muy bien. El siguiente ejercicio
96 dice: “Lea decididamente cada par de enunciados y explica el significado que adquiere cada
97 oración según el lugar donde está ubicado el signo de puntuación”. Tienen la primera: “Los
98 alumnos que no son puntuales se quedarán al final”. La segunda: “Los alumnos, que no son
99 puntuales, se quedarán al final”. ¿Cuál es la diferencia entre la, entre ambas, entre ambos
100 enunciados?| ¿Por qué uno...? ¿Por qué uno lleva coma y el otro no lleva coma?| Eso está en
101 la explicación de los incisos. ¿Recuerdan lo que les dije de los incisos?| Dígame.

102 A7: La primera es, es este::, es una::, una...

103 CONTINUAR EN 00557 día 2

104 A7: Los alumnos que vinieron tarde se van a:: quedar al final. El otro... yo como profesor,
105 los que vinieron taaarde se me quedan al final.|

106 P: Mmm, bueno, pero ahí hay, ahí hay, ahí estamos hablando de:: la actitud del hablante,
107 ¿no? En ambos casos, según la actitud del hablante, es enunciativa, en las dos son
108 enunciativas. No, no está la imperativa, que es a la que se refiere usted; no es una expresión
109 imperativa, sino más bien, eh::, enunciativa. Eso va a suceder, eso va a suceder, ¿no? ¿Pero
110 cuál es la diferencia? ¿Alguien más plantea otra diferencia?| ¿Por qué le ponemos coma a
111 uno y al otro no?| No importa si lo hicieron mal, estamos aquí para eso...

112 A8: ¿Como para separar un inciso de un comentario?

113 P: Para eso utilizamos la coma, ¿no? Cuando separamos un inciso. Poníamos el ejemplo de
114 “Juana, la chinandegana...” Y le poníamos coma a “chinandegana”: ¿Por qué? Porque, eh::,
115 en esta sección habían cuatro Juanas, pero nos queremos referir...

116 XX: A la chinandegana.

117 P: A la chinandegana. Pudimos haber puesto “Juana”, coma, “la que baila bonito”, nos
118 estamos refiriendo a la Juana que baila bonito. Específicamente a la Juana que baila bonito.
119 Entonces, cuando no lleva coma el inciso, quiere decir que todos son impuntuales, todos son
120 impuntuales. Cuando lleva coma está diciendo que solamente aquellos que son impuntuales
121 se van a quedar al final. ¿Estamos claro? En el primero todos son impuntuales y se van a
122 quedar al final. En el segundo, solamente aquellos que son impuntuales se van a quedar al
123 final. ¿Estamos claro? Okay. En el siguiente: “La chaqueta está al lado de la camisa

124 estrujada”. La siguiente: “La chaqueta está al lado de la camisa, estrujada”. ¿Cuál es la
125 diferencia? Dígame.

126 A1: Bueno, en la primera dice que la camisa está estrujada...

127 P: Sí, exacto.

128 A1: En la segunda, con la coma, quiere decir que la chaqueta está estrujada.

129 P: Correcto. Si se fijan, una coma altera totalmente el sentido de una oración, ¿no? Ahora, en
130 el primer caso... ¿Cómo se llama usted?

131 A1: René.

132 P: René.

133 A1: Sí.

134 P: René, en el primer caso hay un caso de ambigüedad, porque ahí no está claro si, si en
135 realidad nosotros entendemos que la estrujada es la camisa. Pero, dicho de esta manera: “La
136 chaqueta está al lado de la camisa estrujada”, ¿a quién se refiere “estrujada”? No sabemos,
137 ¿no? Sabemos, sabemos que lo que queremos decir es que la camisa está estrujada, pero ahí
138 puede ser tanto a camisa como a chaqueta. Genera un caso de ambigüedad. Entonces la coma
139 sirve para especificar a quién estoy refiriéndome. En este caso, esta pequeña pausa que genera
140 la coma ahí, sabe que me estoy refiriendo a la chaqueta, la chaqueta. ¿Por qué? Porque el
141 adjetivo no puede estar separado de su::, de su sustantivo, y si lo queremos separar, debemos
142 de poner, debemos de utilizar los signos de puntuación para buscar el sentido que realmente
143 queremos. Es el siguiente caso: “Una mujer testifica, dos hombres son arrestados” “Una
144 mujer testifica: dos hombres son arrestados”. ¿Cuál es la diferencia ahí?||

145 A9: Al testificar una mujer, los dos hombres son arrestados.

146 P: ¿En cuál caso?

147 A9: En la primera.

148 P: Mmmm.

149 A9: Porque dice: “Una mujer testifica, dos hombres son arrestados”. Al testificar yo, arrestan
150 a los hombres.

151 P: Bien, bien.

152 A9: Y::, una mujer testifica a dos hombres arrestados.

153 P: Bien, vamos a ver. Vamos a (???) Dígame.

154 A10: En la segunda da la referencia, porque dice “una mujer” este::, “testifica: dos hombres
155 son arrestados”. Entonces lo que hace ahí la diferencia, profe, es la::, la...

156 P: Los dos puntos.

157 A10: Dos puntos.

158 P: Bien.

159 A10: Porque, este::, eh, el primero sale. No especifica, los dos puntos que hace es referencia
160 sobre quiénes. ¿Ya me entiende?

161 P: Okay, entonces los dos puntos, según vos, implican la consecuencia de algo. Por ejemplo,
162 que dos hombres sean arrestados es la consecuencia de que una mujer haya testificado. ¿O
163 no? Así es, ¿verdad? Entonces en este caso es el segundo caso. Los dos puntos indican de
164 que dos hombres hayan sido arrestados es la consecuencia de que las mujeres hayan
165 testificado. Los dos puntos indican consecuencia de algo, ¿y en el primer caso qué sucede?||
166 ¿Qué sucede? ¿Por qué la coma ahí?

167 A10: Profe, ¿no es porque hay ambigüedad? (p)

168 P: No, en el primer caso no hay ambigüedad. En, en el primer caso la coma nos está diciendo
169 de que una mujer testifica, dos hombres son arrestados. Es decir, son dos hechos...

170 CONTINUAR EN 00558 día 2.

171 P: Fíjense cómo un signo de puntuación altera totalmente el sentido de una, de una oración.
172 Claro, si nosotros no manejamos muy bien los signos de puntuación, tendemos a cometer
173 esos errores. ¿Estamos claro? ¿Habías levantado la mano? (p) [señala a un alumno] La
174 siguiente: “El hombre se detuvo, miró a todas partes, con desconfianza habló y luego siguió
175 su camino” “El hombre se detuvo, miró a todas partes con desconfianza, habló y luego siguió
176 su camino”. ¿Cuál es la diferencia ahí?

177 XX: [Varios hablan a la vez]

178 P: ¿Me salté una línea?

179 A1: Sí, una, una oración.

180 P: Bueno, ¿pero cuál es la diferencia?

181 XX: [Risas]

182 P: El objetivo es que ustedes me digan cuál es la diferencia|| Ah, okay, okay, si es cierto, me
183 salté, volvemos a, después volvemos. ¿Quién hizo esa?| A ver [señala a un alumno] ¿Cuál es
184 la diferencia que encontró ahí?

185 A1: Profesor, en la primera es que dice que habló con desconfianza.

186 P: Muy bien.

187 A1: Y la segunda dice que miró con desconfianza.

188 P: Correcto, esa es la diferencia, ¿no? La coma, la coma totalmente cambia el sentido. ¿Y en
189 la: “Los niños saltaron por la ventana”?

190 A1: “Los niños saltaron por la ventana”, quiere decir que, en el primer caso, el padre gritó y
191 los castigó. Y en el segundo caso, los niños fueron los que gritaron.

192 P: Muy bien, así es. Puede ser que los niños saltaron de una ventana alta, ¿no? Y por eso
193 gritaron. En el segundo, aparentemente, los niños no sufrieron ningún, ningún, ningún
194 percance. En el primero, parece que los niños (???) algún percance, parece que cayeron sobre

195 una mesa y la quebraron. Y el padre les gritó. En el segundo, los niños se tiraron de la ventana
196 gritando, porque a lo mejor era alta, ¿no?

197 A10: En un (???) cayeron.

198 P: No sabemos, pero, pero más o menos da esa idea, ¿no? Y la última| la última es| es
199 interesante, ¿no? No, perdón. Si, bueno, la última. ¿Cómo lo hicieron?| Lo voy a leer. “Si el
200 hombre supiera realmente el valor que tiene, la mujer andaría a cuatro patas en su búsqueda”|
201 “Si el hombre supiera el valor que tiene la mujer, andaría a cuatro patas en su búsqueda”.
202 Dígame.

203 A11: O sea, en la primera dice que si el hombre tuviera ese valor hacia la mujer, la mujer
204 andaría a cuatro patas por él. Pero en la otra es que si el hombre supiera el valor que tiene la
205 mujer, él andaría a cuatro patas por ella.

206 P: ¿Y cuál sería la más apropiada?

207 XX: La segunda [risas]

208 P: Okay.

209 A12: En silencio, profesor [risas]

210 P: Yo (???) en silencio. Yo soy neutral| Y en la última, la última, a ver||

211 A10: Lealo, profé (p)

212 P: ¿En serio? [se refería a una alumna que le había dicho algo en voz baja] ¿La última?

213 A2: No la tenemos.

214 P: Que mala onda. La última allá al fondo, a ver| La última| La última| ¿Y aquí? ¿Quién hizo
215 la última?| ¿Qué sucede en la última? En el último ejemplo.

216 A13: Dice: “Café puro y (???) cada uno son tres dólares”. (pp)

217 P: ¿Dónde está la coma? ¿Y qué sentido da?

218 A13: Café.

219 P: En el primero...

220 A13: ¿Que cada uno vale tres dólares?

221 P: No::, no. ¿En el primero qué se vende? ¿Qué vale tres dólares?

222 XX: Café.

223 P: El café, el puro y la copa. En el segundo...

224 XX: [Varias opiniones a la vez]

225 P: Café y copa nada más. En el primero es café pura agua...

226 XX: [Risas]

227 P: Y en el segundo es café puro, ¿no? Y en el primero es café Toro y en el segundo es café::

228 A10: ¡Presto!

229 P: No::, el café Presto no es puro [risa] Okay, entonces, en el primero sabemos que son tres
230 cosas. Y en el segundo solamente son dos. Ese es un ejemplo. Luego dice: “Lea atentamente
231 los siguientes párrafos y explique en cada cuadro las relaciones lógicas entre los enunciados
232 que lo conforman”. Ahí lo que iban a hacer es explicar que hay entre un enunciado y otro
233 enunciado. ¿Cómo lo iban a hacer? A partir de este ejemplo, ¿no? [muestra una página del
234 folleto] Que lo estuvimos, lo estuvimos comentando en la::, en la::, en la::, que ustedes lo
235 leyeron. Ahí hay relaciones lógicas. Las relaciones lógicas pueden ser de, eh::, ampliación,
236 puede ser de consecuencia, pueden ser de contradicción, etcétera. Esas son las relaciones
237 lógicas que se establecen, ¿no? Entonces, veamos el primer, el primer párrafo| Dice: “ La
238 inteligencia emocional podría definirse como la capacidad que tiene una persona de manejar,
239 entender, seleccionar y trabajar sus emociones y la de los demás con eficiencia, y generando
240 resultados positivos”. Punto. ¿Qué relación hay entre ese enunciado que acabamos de leer y
241 el siguiente? “Es decir, es la habilidad para gestionar bien las emociones, tanto las propias
242 como la de los demás”. ¿Ahí qué se hace?

243 A2: Ampliación.

244 A1: Amplía.

245 P: Correcto. Se amplía información, se amplía información. Terminamos el enunciado y el
246 siguiente empieza: “Por el... Una persona que se enfada con facilidad, que se pone triste con
247 frecuencia”. ¿Ahí que se hizo?

248 A1: ¿Una consecuencia, profe?

249 P: ¿Ah?

250 A1: ¿Una consecuencia ahí?

251 P: ¿Qué se hizo?

252 A2: Una consecuencia.

253 P: Es una consecuencia, ¿no? Esa es una consecuencia de no tener... ¿qué?

254 A2: Inteligencia emocional.

255 P: Correcto. La persona que no tiene inteligencia emocional es la persona que se molesta con
256 facilidad. Por lo tanto, ahí es una consecuencia de lo que se está diciendo. En el siguiente
257 enunciado: “Por el contrario...”. ¿Qué se hace ahí?

258 XX: Contradicción.

259 P: Correcto. Si se fijan, utilizamos en algunos momentos los, los conectores lógicos: por el
260 contrario, pero, sin embargo. Pero es el punto el que determina cómo vamos introduciendo
261 las diferentes partes del enunciado. ¿Estamos claro?| El siguiente| Dice: “Las nuevas
262 tecnologías aportan una gran calidad de vida, puesto que hoy día existen avances que eran
263 impensables hace siglos. Por ejemplo, por ejemplo, las personas pueden trabajar desde la
264 comodidad de su propio hogar a través de la modalidad de trabajo” ¿Eso es?| Perdón, de
265 trabajo. ¿Qué se hizo ahí?

266 XX: Ampliación.

267 P: ¿Alguien está de acuerdo con eso?|| ¿Qué hicieron ahí?

268 A1: ¿Ejemplifica? (p)

269 P: ¿Ah?

270 A1: ¿Se ejemplifica?

271 P: Está ejemplificando, pero está dando una| consecuencia de las, de, eh::, las nuevas
272 tecnologías. Una de las, una de las consecuencias de las nuevas tecnologías es que las
273 personas puedan trabajar...

274 A13: Desde la comodidad de su hogar (p)

275 P: Desde la comodidad de su hogar. ¿No es una consecuencia? Es una consecuencia.
276 “Además, es posible mantener el contacto con amigos y conocidos, más allá de la distancia
277 a través del teléfono móvil”. ¿Qué se hizo ahí?

278 A1: Amplía.

279 P: Amplía información. Amplía información al enunciado anterior. Muy bien. “Sin embargo,
280 este instrumento de comunicación tan importante, puede tomarse en foco de conflicto cuando
281 la persona tiene el deseo constante de estar conectada a las posibles novedades del teléfono”.

282 A13: Contradicción (p)

283 P: Se contradice. Muy bien. “Esta adicción al celular recibe el nombre de nomofobia, un
284 trastorno que afecta de forma especial a los más jóvenes que han crecido inmersos en la
285 revolución de las nuevas tecnologías”. ¿Qué se hizo ahí?

286 XX: Consecuencia (p)

287 P: Consecuencia. Muy bien. Si se fijan, está claro, entonces, el, el tema. Lo hicieron bien.|
288 ¿Tienen alguna duda sobre esto?|| ¿Alguna duda sobre los signos de puntuación?|| ¿Ninguna?|
289 ¿Está claro?

290 A2: La cosa es utilizarlo, profe (pp)

291 P: Okay. Eso es lo que vamos a ver, eso es lo que vamos a ver, eh::, posteriormente. Muy
292 bien. Hoy vamos a trabajar con los niveles de comprensión lectora. Ya estamos cada vez más,
293 eh::, entrando al texto, entrando a lo que, a lo que realmente trata esta clase, que es una clase
294 de lectura, redacción, eh::, comprensión, ¿no? Hay tres niveles de comprensión lectora. Eso
295 no significa que| las personas estemos en los tres niveles. O, que las personas, no pasemos
296 por los tres niveles. Es decir, toda persona pasa por los tres niveles de comprensión lectora.
297 Cuando leemos un texto hacemos los tres niveles, los tres niveles. Claro, hay personas que
298 son más capaces que otras. Hay personas que solamente se encuentran en el nivel literal.| Hay
299 otras personas que son capaces de pasar al nivel inferencial. Y otras que ya, que ya se ubican
300 en el nivel crítico.| ¿Estamos claro?| Por lo general, por lo general, no digo que sea el caso
301 de ustedes, en::, en la secundaria, los chavalos solamente se quedan en el nivel literal. Esto
302 no se debe a::, a::, a que no sean capaces, sino que, la mayor parte de veces, lo que nos
303 preguntan en el examen, o lo que nos preguntan en los ejercicios de comprensión lectora es

304 [señala la pizarra] solamente el nivel literal. ¿Recuerdan los libros de Roger Matus Lazo?
305 Nos dan una lectura y nos preguntaba: “¿qué nombre tiene el comandante?” “¿qué nombre
306 recibe la persona que se tropezó con la piedra?” “¿Qué le pasó a: Juanito cuando fue a visitar
307 a su abuela?”. Eso está en el nivel literal. En el nivel literal. Si yo ya le pregunto al muchacho
308 cuál es el mensaje de ese cuento estoy entrando a...

309 XX: Inferencial (pp)

310 P: Al nivel inferencial. Si yo le pregunto al muchacho qué piensa acerca del comportamiento
311 del personaje, estoy en el nivel crítico, porque ya le estoy pidiendo que emita juicios, que
312 emita valores y que emita críticas al comportamiento del personaje. Pero, en la secundaria,
313 solamente nos quedamos... aquí [señala la pizarra]. Es como que en el examen yo les
314 pregunte: “¿cuál es el nombre del personaje?”. Que lo puedo hacer, ¿verdad? Para saber si
315 leyeron. ¿Cuál es el nombre del personaje del libro que están leyendo? Esa pregunta es...
316 [señala la pizarra]

317 A2: Literal.

318 P: Nivel literal, nivel literal. Y en la secundaria esas eran el tipo de preguntas que nos hacían.
319 Entonces aquí nosotros vamos a tratar de pasar por los tres niveles. Y claro que los vamos a
320 pasar, porque, eh::, vamos a, vamos a comentar, en el comentario general acerca del libro es
321 sobre el nivel literal solamente para darme cuenta si leyeron o no leyeron el libro. En el nivel
322 inferencial ustedes van a...

323 CONTINUAR EN 00559 día 2.

324 P: Van a relacionar ese comportamiento del personaje con su experiencia, van a activar sus
325 conocimientos previos, todo eso es| nivel inferencial. Tiene que ver con la experiencia. Y al
326 final ustedes van a escribir un ensayo sobre ese libro| un ensayo argumentativo sobre ese
327 libro. Y ahí estamos en el| nivel crítico. ¿Estamos claro? Muy bien. No nos vamos a detener
328 en qué es lo, qué es la comprensión lectora. Ya sabemos que leer es una forma de interpretar,
329 lo dijimos al inicio de la clase. Leer es interpretar, y la comprensión lectora pasa, pasa por
330 tres fases. La primera fase es el nivel literal [escribe en la pizarra] ¿Qué me pueden decir, a
331 partir de la lectura que hicieron, del nivel literal? La palabra literal viene de letra, entonces,
332 el nivel literal se queda al nivel del texto. Es lo que contiene el texto. ¿Qué me pueden
333 decir...? ¿Qué hacemos cuando estamos en el nivel literal?

334 A10: Profe.

335 P: Dígame.

336 A10: (???) ...Lo primero que hacemos es leer el texto. Leemos, este::, y verificamos pues
337 todo, lo que son palabras desconocidas, todo el vocabulario del contexto. Leemos todo. (p)

338 P: Muy bien.

339 A10: En el literal.

340 P: Así es. En el nivel literal nos identificamos con, como dice::

341 A10: Axel.

342 P: Axel. Como dice Axel, nos identificamos con el vocabulario. Tratamos de comprender
343 aquello que no comprendimos. Digamos desde el punto de vista, eh::, del sentido, ¿no?, de
344 las palabras. En ese nivel literal también identificamos ideas principales, es ahí donde
345 buscamos las ideas principales, porque las ideas principales de los párrafos nosotros no las
346 inventamos. ¿O sí las inventamos?| Están ahí, ¿no? Están ahí. Y verificamos también las
347 ideas centrales. Las ideas centrales al final de un párrafo no, no::; no vamos, no vamos a
348 inventarlas. También las determinamos nosotros a partir de las ideas principales. Por lo tanto,
349 es a nivel literal. Si yo les pregunto sobre el tema de un texto, ¿en qué nivel les estoy
350 preguntando?

351 A1: Inferencial.

352 P: No, el tema.

353 XX: Literal.

354 P: Es el nivel...

355 XX: Literal.

356 P: Literal. Es el nivel literal.

357 A2: Quiénes son los personajes.

358 P: Así es. Eh::, también establecemos secuencias, que tiene que ver con el orden de los
359 acontecimientos. Ustedes van a ver, en el caso del libro que están leyendo, hay muchas
360 secuencias, ¿no?, desde que el personaje toma un comportamiento, hasta que, eh::; comienza
361 a llevar una serie de acciones que lo encaminan a algo. Entonces eso lo sabemos, eh::, desde
362 el punto de vista literal. El personaje... supongamos, caperucita rosa... ¿Todo el mundo ha
363 leído Caperucita Rosa?

364 XX: [Varias opiniones a la vez]

365 P: ¿Ah?

366 XX: Roja [risas]

367 P: Solo... Perdón, caperucita..., es que hay un libro, hay un libro que se llama Caperucita
368 Rosa, eh::, pero que ya, ya es como una caperucita muy posmoderna, ¿no? Una caperucita de
369 la ciudad. Es un libro de Manlio, de Manlio Argueta. Caperucitas son las niñas que en el calle
370 sufren violencia, maltrato y son abusadas, ¿no? Entonces esa es la Caperucita Rosa. Por eso
371 me equivoqué| Está la Caperucita Roja, ¿todo mundo la ha leído?

372 XX: Sí (p)

373 P: Okay. Eh::, ¿cuáles son las diferentes acciones...? ¿Cuál es...? ¿Cuál es la secuencia de
374 las acciones de Caperucita Roja?

375 A2: Hay diferentes, hay diferentes, este::

376 P: Ordéñenme las secuencias

377 A2: Interpretaciones.

378 P: No, no, no. Estamos en el nivel literal. Cuando hablamos de interpretación ya es otro nivel,
379 ¿no? ¿Cuál es, cuáles son las secuencias de ese cuento? ¿Cómo empieza? Su madre...

380 XX: [Varias opiniones a la vez]

381 P: ...Le, le da comida en una canasta para que...

382 XX: Le lleve a su abuelita.

383 P: Entonces, sale de su casa, pasa por el bosque, se encuentra...

384 XX: Al lobo.

385 P: Se encuentra al lobo, eh::, sigue caminando hacia donde su abuela, pero aquí tenemos el
386 lobo. ¿El lobo qué hace?

387 XX: [Varias opiniones a la vez]

388 P: Va hacia la casa de la abuela, se come a la abuela y se disfraza. Entonces, esas son las
389 acciones. ¿Cómo sabemos esas acciones?| Por medio del nivel literal. Por me... - El personaje
390 sale de su casa, llega al bosque, en el bosque se encuentra al lobo, luego va hacia la casa de
391 la abuela, eh, se encuentra al lobo que se comió a la abuela y, al final, llama al leñador para
392 que el leñador agarré al lobo, le abra la panza y saque a la abuela| Así es, esas son las acciones.
393 No estoy interpretando, ¿o estoy interpretando? No, estoy apenas en el nivel...

394 XX: Literal.

395 P: Literal. Claro, ya en el nivel inferencial, alguien podría decir: “A mí me ha pasado eso.
396 Yo a veces, mi mamá me ha mandado a hacer un mandado. Me he encontrado a una persona
397 que me llama, me ofrece dinero para que lo acompañe”... ¿qué, quién es esa persona?

398 XX: [Murmullos]

399 P: Es el lobo. Y ahí estoy estableciendo una relación entre lo que yo he vivido y la lectura de
400 Caperucita Roja. Entonces, ahí ustedes, en vez de ser Caperucita Roja son Caperucitas...

401 A10: Rosas.

402 P: Rosas, ¿no? Ese es en el nivel inferencial. ¿Y en el nivel crítico?|| Ya vamos a llegar ahí.
403 Okay. Establecemos también comparaciones, identificamos caracteres, tiempos y lugares
404 explícitos, cuándo se desarrolla la acción, qué comportamientos tienen los personajes, por
405 qué el personaje se viste de esa manera, etcétera. Establecemos relaciones de causa y efecto.
406 Identificamos razones explícitas de ciertos sucesos o acciones. Eso es lo que hacemos en el
407 nivel literal. Todo se queda al pie de la letra. Por eso es| literal, ¿no? [Subraya en la pizarra]
408 Al pie de la letra. Luego tenemos el nivel inferencial. ¿Qué hacemos en el nivel inferencial?|
409 Revisen el material. Busquen lo que subrayaron.|| Dice: [lee en el folleto] “Inferir consiste en
410 la capacidad para entender esa información implícita u oculta que hay en el texto. Este
411 proceso cognitivo se realiza a partir de las ideas explícitas o literales que contiene el texto.
412 Cuando el lector hace referencia va más allá, va más allá del texto, pues completa su sentido
413 con el ejercicio de su pensamiento, a través de la inducción, la deducción, comparación u
414 otros procesos...”

415 CONTINUAR EN 00560 día 2

416 P: Es el mensaje. Es decir, ahí identificamos nosotros el mensaje. ¿Qué hacemos? [lee el
417 folleto] “Inferir detalles adicionales, que según las conjeturas del lector pudieron haberse
418 incluido en el texto para hacerlo más informativo, interesante y conven...”

419 CONTINUAR EN 00561 día 2

420 P: (???) a la casa de la abuela, se haya regresado a la casa de su mamá. ¿Qué hubiera
421 sucedido? O, por ejemplo: ¿cómo se le ocurre a esta madre mandar a una niña tan pequeña a
422 dejarle comida a su abuela en el bosque oscuro? Esas son preguntas que nos hacemos, ¿no?
423 Pero, en realidad, me está diciendo otra cosa.

424 A7: No se comió a la Caperucita y era niña, y se comió a la abuelita y era::; era, tenía mayor
425 volumen.

426 P: Correcto. Entonces, esas suposiciones que nosotros nos hacemos en el nivel [señala la
427 pizarra] inferencial. Nos ayuda a identificar el sentido oculto del texto. Pero, ojo, no estamos
428 en el nivel de, en el nivel crítico. Aquí nosotros no podemos decir “yo pienso”, “yo creo”,
429 “yo considero”. ¿Por qué? Porque eso es en el nivel [señala la pizarra] crítico. Aquí estamos
430 en el mensaje oculto. Para eso, para::, para:: dar una, un ejemplo de, de los niveles de
431 comprensión lectora, yo les puse este poema. En realidad, se me olvidó el poema, yo sabía
432 que algo se me estaba olvidando en el, en el, en el cubículo, pero no recordaba qué. Era el
433 poema que les iba a poner, pero como me lo sé de memoria... Eso es una suerte, ¿no? Saberse
434 de memoria las cosas. Yo lo puse ahí [señala la pizarra] no sé si las comas están bien puestas,
435 pero ahí está el sentido del asunto, ¿no? Porque a veces la coma en la, en la poesía es otra
436 cosa, es otra cosa. | A ver, desde el punto de vista literal, desde el punto de vista literal, ¿qué
437 nos dice el texto? Desde el punto de vista literal. ||

438 A7: Somos (???) como piedra (p)

439 P: ¿Ah? || Ustedes ya lo leen, incluso, estoy seguro que se lo saben de memoria. | ¿Qué nos
440 dice desde el punto de vista literal el texto? | Pregunta, que haría Roger Matus Lazo, ¿por qué
441 Rubén dice que el árbol y la piedra son dichosos?

442 XX: Porque no sienten (p)

443 P: Porque no sienten dolor. Eso está ahí, ¿o no está ahí?

444 XX: Sí.

445 P: Entonces, esa pregunta es de | [señala la pizarra] nivel literal. Nivel literal. ¿Por qué Darío
446 dice que no “hay más dolor que el dolor de ser vivo”? ||

447 A10: Porque, a veces, en uno en la vida sufre más que en la...

448 P: ¿Está ahí eso?

449 XX: No (p)

450 P: Eso ya es... [señala a la pizarra]

451 XX: Inferencial.

452 P: Inferencial. No está ahí. Si yo pregunto algo que está ahí, es el nivel litera. Entonces, desde
453 el punto, desde el punto de, desde el punto de vista literal, Rubén Darío hace una comparación
454 entre la piedra, el árbol y... ¿Quién más?

455 XX: [Murmullos]

456 P: Y el ser vivo. Entonces, desde el punto de vista literal, hay una comparación entre estos
457 dos sujetos. Desde el punto de vista literal. ¿Pero, realmente, eso es lo que quiso decir Darío?
458 ¿Hay un mensaje ahí, detrás de ese texto? ¿Hay un sentido oculto detrás de ese texto?

459 A14: Claro.

460 P: Claro que sí dicen allá. ¿Cuál es?

461 A14: Pues que:: me imagino que Darío hizo ese, esa poesía como que cuando estaba en un
462 momento de sufrimiento él. Que él hizo referencia: “dichoso el árbol que es apenas sensitivo,
463 más la piedra dura porque esta ya no siente”. Tal vez él sentía un dolor y estaba expresando
464 dichoso el árbol porque él no siente, y él sentía bastante el dolor.

465 P: ¿Y si no conocieras a Darío?

466 XX: [Risas]

467 A14: Eh:: no, yo creo que si no conociera a Darío, conforme a lo que está él escribiendo lo
468 estoy conociendo. El mismo texto refleja sus, sus sentimientos.

469 P: Darío lo escribió para nosotros, ¿no?

470 CONTINUAR EN 00562 día 2

471 P: Nos permite interpretar el poema. Pero si este libro, si este poema lo lee alguien que nunca
472 ha leído a Darío...| A mi hijo, por ejemplo, le dejaron de tarea memorizar este poema,
473 entonces yo, yo fui donde el profesor y le pregunté para qué, ¿para qué lo quiere memorizar?
474 Porque si yo le doy a memorizar algo a un, a un alumno debo de preguntarle para qué lo va
475 a hacer. “No, es que queremos potenciar su memoria”, ¿y la comprensión? ¿Cómo un niño
476 de siete años puede memorizar ese poema? Pero, simplemente va a ser como máquina, lo va
477 a leer y ya está. Es decir, va a llegar, va a subir al estrado, lo va a decir, pero no lo va a
478 entender. Le van a enseñar a hacer muecas, gestos, pero, ¿lo va a entender?| No lo va a
479 entender. Entonces, mejor que memorice, aunque sea extenso, un poema como la Sonatina,
480 o como::, Margarita Debayle, y no un poema como Lo Fatal, porque un poema como Lo Fatal
481 es un poema más, eh::, más complejo, más profundo, que ya entendemos nosotros, pero un
482 niño de siete años no lo comprende.

483 A10: Sí, profe, porque, este, lo que son todos los poemas de Rubén Darío van, este, reflejado,
484 la historia que él vivió.

485 P: Mmmmm.

486 A10: En la mayoría, este, pero, como usted dice, cómo voy a poner a un niño a analizar, a
487 analizar, este, un, un texto que se lo aprende, que me diga qué mensaje da, si todavía no le
488 he enseñado yo de quién es el autor, cuál es su vida, cuáles son sus obras y todo eso. O sea,
489 es difícil de, de...

490 P: Sí. Ahorita ya estamos haciendo un ejercicio de...

491 XX: Inferencia.

492 P: Inferencia, ¿no? Estamos haciendo un ejer...-

493 CONTINUAR EN 00563 día 2

494 P: ...Lo relacionó con Darío, eso es inferir. Y a partir de la relación con Darío, viene y, y
495 arroja un sentido. Pero podemos ir un poco más allá, podemos saltarnos la figura de Darío y
496 tratar de comprenderlo a partir de lo que nosotros hemos sentido, nosotros hemos
497 experimentado. El caso que yo les pongo con mi hijo es también un caso de inferencia. ¿Por
498 qué? Porque hay algo aquí que un niño no puede comprender. Hay algo aquí que un niño no
499 puede comprender. Yo no sé si ustedes recuerdan el primer momento cuando ustedes
500 despertaron a la conciencia y descubrieron que se iban a morir. ¿Recuerdan eso ustedes?
501 ¿Recuerdan esa experiencia? Yo sí la recuerdo. Yo recuerdo que en un momento de mi vida,
502 siendo muy, muy, muy joven, ¿no? Muy joven, pero ya para, para comprender eso, descubrí
503 de que las personas que me rodeaban, incluyéndome a mí mismo, nos íbamos, nos íbamos a
504 morir. Y cuando descubrimos eso, nos sentimos atormentados, ¿o no? Porque descubrimos
505 que la vida no es, no es eterna. Eso es, eso es doloroso. Nosotros ahora lo aceptamos, lo
506 aceptamos, sabemos que la vida es perecedera. Pero, un niño, ¿cómo puede entender eso un
507 niño? Cuando mi hijo lo comprendió, lloró. Lo mismo me pasó a mí, cuando mi hijo, cuando
508 yo comprendí de que mis padres se iban a morir y que todos los que me rodearon iban a
509 morir, me atacó en llanto, porque no::, es decir, nadie nos dice de que, cuando nacemos, no
510 venimos con ese chip integrado. Es algo que descubrimos por medio de la vida consciente.
511 ¿Estamos claro? Entonces, ahí estamos haciendo un ejercicio de inferencia. Entonces, ¿por
512 qué Darío dice...? ¿Por qué Darío compara al ser vivo con el árbol? El árbol apenas siente,
513 pero no es consciente de su existencia. Y la piedra| totalmente, no con...-, no, no, no
514 experimenta sensación, no experimenta dolor. No existe la piedra. Existe porque nosotros la
515 vemos, la tocamos, se la tiramos a una persona y le rajamos la cabeza, pero no existe por ella
516 misma, ¿estamos claro? Ella no sabe que existe, por lo tanto, nosotros podemos agarrar la
517 piedra y tirarla contra la pared porque no va a experimentar dolor. ¿Estamos claro?

518 A10: Es un ser inerte, profesor.

519 P: Es un ser totalmente inerte, ¿no? Claro, que si ya nos metemos a partículas y esas
520 cuestiones, eso es otro rollo, ¿no? Estamos viendo la vida desde un punto de vista macro.
521 Dice: “pues no hay dolor más grande que el dolor de ser vivo, ni mayor, ni mayor pesadumbre
522 que la vida consciente”. Es decir que el ser humano sí sufre, sí experimenta dolor, ¿por qué?

523 A2: Porque estamos conscientes.

524 P: Porque estamos conscientes. El dolor del que habla Darío no es el dolor de una herida, no
525 es el dolor de::, de, de un tropezón. No es el dolor de que me cortaron y:: estoy de cabanga.
526 No es ese dolor.

527 XX: [Risas]

528 P: Es un dolor más profundo, que va más allá de esto. ¿A qué dolor se refiere Darío?

529 A5: De la partida de un ser querido.

530 P: El dolor, el dolor de la pérdida de un ser querido. El dolor por no saber... Recuerden que
531 el poema sigue “ser y no ser, y ser sin rumbo cierto”. ¿Ahí qué nos está diciendo Darío?| Que
532 en realidad el dolor es no saber, o no saber hacia dónde vamos. Por eso dice “ser y no ser, y
533 ser sin rumbo cierto, y sufrir por la vida y por la muerte, y por lo que apenas sospechamos”.|
534 ¿Recuerdan que así dice el poema?

535 XX: Sí (p)

536 P: “Y la carne”, dice, “que tiente con sus frescos racimos, y la muerte que aguarda con sus|
537 con sus fúnebres ramos.| Y no sabe ni a dónde vamos...”

538 XX: “Ni de dónde venimos”.

539 P: “Ni de dónde, de dónde venimos”. Entonces, dónde está ahí, ¿qué nos quiere decir Darío
540 ahí? De que el ser humano, de que el ser humano sufre porque no sabe de dónde viene ni
541 hacia dónde va.

542 A1: Una duda, profesor.

543 P: Es una duda.

544 A15: Una crisis existencial.

545 P: Totalmente.

546 A16: Y pienso yo que él da a reflejar en esa, en esa parte, que por lo menos uno cuando pierde
547 a un ser querido, en ese momento se siente como que ahí terminó todo, como que::, como::;
548 como que, como que no sabe que, que si realmente va, va a poder seguir con su vida normal
549 más adelante. Sino que él se siente estancado ahí en ese sentimiento.

550 P: Así es. Sí, sí, este tipo de reflexión viene de, viene de esas pérdidas, ¿no? Irrecuperable.
551 Pero también viene, como dice::

552 A15: Sugey.

553 P: Sugey. Como dice René, vienen de dudas de crisis existenciales que nosotros las tenemos,
554 cuando decimos: “¿por qué me pasa esto a mí? Si yo voy todos los días a la iglesia, me
555 confieso, doy mi diezmo, ofrendo... ¿por qué me pasa eso a mí?” Son las preguntas que se
556 hacía Job, ¿recuerdan a Job? ¿Cuál era la pregunta que se hacía Job? ¿Por qué me sucede
557 esto a mí?||

558 A10: También, profesor, este, radica en lo, en lo presente, porque si comparamos eso con lo
559 que vivimos, nosotros no sabemos lo que puede suceder mañana. No sabemos si lo que estoy,
560 lo que estoy, este::, pasando en el momento, ya sea una crisis económica, una crisis
561 emocional, o::, o alguna pérdida de un ser querido, no, no sabemos si eso va a continuar
562 mañana, o si eso lo podré vivir el, el después, porque ya lo que pasó ayer ya, ya pasó. Fue
563 algo que lo vivimos, pero que ya pasó a un, a un nuevo día, como el que (???) hoy. Y no
564 sabemos si lo que estamos pasando en el momento, el sufrimiento, lo vamos a continuar
565 mañana o::, o va a ser diferente o no.

566 P: Así es. Por eso él dice “ni mayor...”. Él, él...

567 CONTINUAR EN 00564 día 2

568 P: Entonces, lo que Darío, eh::, ¿Cuál sería...? A ver, ¿Cuál sería el mensaje? No lo quiero
569 decir yo. ¿Cuál sería el mensaje?| El mensaje de Darío.|| No importa, no importa que, que se
570 equivoquen. Cada quien puede tener su propio mensaje, porque cada quien, eh::, hace suyo
571 la interpretación del poema. Esa es una de las características de la poesía, que cada quien
572 hace suya su, la interpretación.

573 A10: Vivir la vida, profesor.

574 CONTINUAR EN 00565 día 2

575 A10: ... De lo que vaya a pasar, el después.

576 P: ¿Ustedes están de acuerdo con lo que dice él?

577 A10: Sino que tengo que vivirla, así como la piedra que, que dice como el árbol que apenas
578 sufre... ¿Así dice?

579 P: Sí. Pero, miren...

580 XX: [Murmullros]

581 A15: Me parece, profesor, que es un::, es un dolor...

582 CONTINUAR EN 00566 día 2

583 P: ...No los dolores físicos, ¿no?

584 XX: [Varias opiniones a la vez]

585 P: Esos son pasajeros. Nos vamos a morir y se acabó.

586 A5: (???) de la piedra, del árbol, del porqué yo estoy pasando esto en este momento. Un dolor
587 inexplicable que no sabe qué hacer en ese momento.

588 P: Así es. ¿Alguien más?

589 A15: Profe, es que el dolor, el dolor del alma supera a cualquier dolor, físico, emocional. Lo
590 que sea. Es un dolor profundo que uno no sabe qué es lo que le duele, entonces por eso uno
591 dice "Lo fatal", porque, porque es la pérdida de algo inexplicable. Y, y bien puede ser ese
592 algo inexplicable o es algo que te espera, que va a llegar en cualquier momento. Entonces,
593 eso es, digamos, lo que a vos te llena de incertidumbre, de pesadumbre, y por eso él le llama
594 "Lo fatal".

595 P: Muy bien, muy bien.

596 A15: Porque todo ser humano vive eso.

597 P: Así es.

598 A15: Yo considero que (???)

599 P: Sí, todos lo experimentamos. Nadie, nadie es inmune a este sentimiento.

600 A15: Entonces, ¿qué es lo que pasa? Lo que no los experimentan lo buscan como, como...
601 ¿qué te puedo decir? Como disfrazar. Entonces se sucumben en otras actividades...

602 P: Correcto.

603 A15: Siempre el dolor va a estar ahí.

604 P: Pongamos la distracción para no pensar en eso. Ahí habían levantado la mano.

605 A14: Ah sí, que para mí, Darío lo que expresa en esa, en esa poesía... bueno, en lo que yo...
606 es que lo fatal sería como el transcurso de nuestra vida...

607 CONTINUAR EN 00567 día 2

608 A14: ...Sino que, cuando ya vemos la con...- Cuando ya seamos conscientes, vamos a ver
609 qué dolorosa que es la vida. Como un ejemplo: un niño de tal vez unos cuatro años, a él no
610 le importa, él va a comer, no importa. No sabe cómo va a conseguir esa comida. Va a tener
611 que comer. Sus padres le van a tener que dar de comer. Pero, cuando ya está en una edad que
612 tiene que buscar su propia comida, entonces, desde ahí ya se ve el, el...

613 P: Muy bien. Él se, él habla un poco de la inferencia. Él acaba de inferir el mensaje del
614 poema; pero, además, se metió un poquito a lo crítico. Se metió un poquito a lo crítico porque
615 ya emitiste un juicio. Vos habías levantado la mano.

616 A16: Pero ya todas las ideas ya las dieron. (p)

617 XX: [Risas]

618 P: Ah, okay. Entonces, esos son, eso son... Vean bien, eso es lo que nosotros inferimos, ese
619 es el sentido oculto del poema. Yo lo veo como el dolor, el, el, o mejor dicho, la incertidumbre
620 por lo venidero. Por aquello que viene, ¿no? Como cuando terminamos la secundaria, ¿y
621 ahora? ¿Qué estudio?

622 XX: [Risas]

623 P: Y ahora qué estudio, ¿no? O cuando termino la carrera, ¿y ahora qué hago? ¿Adónde busco
624 trabajo? ¿Qué hago? ¿Adónde voy a aplicar? Esa es la incertidumbre. Entonces, yo identifico
625 el poema como la incertidumbre. No saber qué hacer después de finalizado una etapa. Ahora,
626 la persona que está arraigada a sus valores, la persona que está arraigada a sus creencias, a
627 su fe, ¿experimenta esto?

628 A15: Claro que sí.

629 P: Si yo le digo... Pero, a ver, vean Darío dice: “y no saber de dónde vamos ni de dónde
630 venimos”. Yo les digo: ¿Están de acuerdo con lo que dice Darío? Si le pregunto a un
631 evangélico.

632 XX: No (p)

633 P: ¿Qué le parecerá al evangélico? Darío es (???)

634 XX: [Murmullos]

635 P: Darío se equivoca. Un evangélico diría, aferrado a su fe, diría: Darío se equivoca. Yo sé
636 de dónde vengo y yo sé hacia dónde voy. Si yo me porto mal, ¿adónde voy?

637 XX: Al infierno.

638 P: ¿Y si me porto bien?

639 XX: Al cielo.

640 P: Al cielo. ¿Y quién me hizo a mí? No dice... A mí no me hizo mi papá y mi mamá.

641 XX: [Risas]

642 P: ¿Quién lo hizo al evangélico? Por ejemplo. | Lo hizo Dios, ¿no? Está seguro de su, de su...
643 ¿Ajá?

644 A17: Profe, si usted le hace la pregunta a un evangélico y dice que Darío se equivocó, porque
645 Darío, el primer libro que es...-, que leyó, fue la Biblia.

646 P: Sí, sí.

647 A17: Fue la Biblia. Entonces, cuando él lee la Biblia... yo, me gusta ver a Darío cómo él
648 compromete. Por ejemplo, mire que dice ahí “Lo Fatal” | La vida es una incertidumbre. Yo
649 tenía un chavalito hace rato, estaba yendo a Matagalpa y se subió a una piedra, estaban dos, y
650 en lo que se subió a la piedra, le pasó una bala el corazón. | El otro huyó del lugar del chavalito
651 y no le dijo a la familia, porque no sabía de dónde venía el balazo, no lo escucharon, era de
652 larga distancia. Entonces, cómo vivió ese muchacho en ese momento, una incertidumbre,
653 para decirle a su mamá que su hijo estaba muerto. | Ya, entonces, cuando Darío escribe esto
654 habla del dolor del ser vivo, porque el que murió... [hace seña con la mano] murió. Pero yo
655 tengo una incertidumbre: ¿quién lo mató? |

656 P: Así es, ¿no? A ver...

657 A17: Entonces, Darío escribe algo complicado que nos ayuda a reflexionar a nosotros.

658 P: Claro, pero Darío escribe un poema cuando pasa una crisis religiosa.

659 A17: Personal.

660 P: ¿No? Porque Darío era un ser humano, bueno, fue un ser humano, ¿no? Como todos
661 nosotros, y experimentó una crisis religiosa, eh::, que emanaba de su propia inteligencia.
662 Cualquier persona inteligente en algún momento se cuestiona, si realmente nosotros somos
663 producto de algo o simplemente fuimos arrojados al mundo, eh, sin consciencia de:: de
664 nuestra::, de nuestro, de nuestro origen y de nuestro destino. Porque, ¿quién puede decir,
665 quién puede afirmar de que se acuerda antes de haber nacido? ¿Adónde estaba? Y se acuerda
666 o sabe de que hay vida después de la muerte. ¿Quién puede decir eso? Nadie. Lo sabemos
667 porque se nos ha inculcado algo que se conoce como fe. Debemos de creer, debemos de, de,
668 de confiar en que, según la Biblia lo afirma, las cosas así son. Pero Darío pasó por una crisis
669 existencial a partir de este po...- eh, como refleja este poema. Él no sabe ni dónde viene ni
670 hacia dónde va. Pero, pero yo estoy haciendo un ejercicio, un ejercicio textual, ¿no?
671 Entonces, un ejercicio de comprensión lectora. Si yo les pido a ustedes escribir un comentario
672 crítico de lo que dice Darío, yo estoy seguro que la mayor, la mayor parte de ustedes, que
673 son creyentes, no están de acuerdo con lo que dice Darío. | La mayor parte. Sí han
674 experimentado un dolor, sí han experimentado un sufrimiento, pero tienen sus valores
675 religiosos bien arraigados. Y dicen: no, yo sé de dónde vengo y hacia dónde voy. En ese caso
676 Darío se equivoca. Yo estoy seguro que un religioso lo diría de esa manera. Yo estoy claro,

677 yo estoy claro de dónde vengo y hacia dónde voy. ¿Ahí que estoy haciendo ya? [señala la
678 pizarra]

679 XX: El nivel crítico (p)

680 P: El nivel crítico. Ya lo estoy haciendo, porque ya emito juicios, ya emito valores, y yo
681 puedo decir: Darío, en este caso, lo que le falla es la fe. Lo que le falta aquí a Darío es la
682 confianza en eso que él creyó, ¿no? Que en este caso fue, fue Dios, ¿no? Como dijo... ¿cómo
683 se llama? [Señala a un alumno] ¿Cómo se llama?

684 A17: Eddy.

685 P: ¿Erick?

686 A17: Eddy.

687 P: Como nos dijo Eddy, ¿no? El primer libro que Darío leyó fue la Biblia, y entonces
688 suponemos que Darío era una persona bien creyente. Lo era. Pero, también tuvo crisis
689 existenciales. Sí [señala a un alumno]

690 A10: Profe, también estábamos hablando los dos ahorita eso, que también, profe, ese poema
691 lo enfatiza en la crisis que él vivió personalmente. En lo (???). Porque él hubo un tiempo
692 donde él resurgió como gran poeta, pero a la vez, también hubo un tiempo en que él, ante los
693 ojos de los demás, ante los ojos críticos, él decayó, por la, por el simple hecho de que él era
694 mujeriego, él era, este, tomador, por no decirle la otra palabra, pues| borracho, alcohólico,
695 como dicen. Tuvo sus, sus, sus bajas y su porvenir. Y, entonces, yo pienso que por ahí él
696 también este, relaciona lo, lo fatal, pues, aquella incertidumbre de qué dirá la gente o qué
697 pasará mañana después que yo hice este hecho. Surgen muchas preguntas críticas.

698 P: Hay, hay... En realidad, eso es básicamente un mito, de que Darío toda la vida fue
699 mujeriego y que toda la vida fue::, fue borracho. Solo para dar...

700 CONTINUAR EN 00568 día 2

701 P: ...Cumplido en su momento. Fue un periodista que entregaba su crónica en, en la hora y
702 el día que le tocaba. Todos los días escribía una crónica. ¿En qué momento pudo este hombre
703 dedicarse toda su vida a ser borracho y cumplir con su trabajo?| Ahora, yo le pagaría a una
704 persona que sea capaz de escribir un poema como la Sonatina en estado etílico. Que dicen
705 muchos de los poemas de Darío los escribió en estado etílico. Le pago, lo pongo ahí, que
706 escriba un poema, un solo verso de Darío.| Darío bebió como toda persona, sí fue débil a la,
707 fue débil a, al alcohol, pero, pero, pero a ver, de dónde viene Darío. Darío era huérfano.

708 A5: Incluso, y si era bien (???) debió haber tenido muchos hijos. (p)

709 P: Sí

710 Por donde quiera ha de haber dejado un hijo regado. (p)

711 P: Darío era huérfano. Conoció a su madre cuando apenas te...-, cuando tenía dieciséis años
712 y, de haberse puesto una borrachera, porque tenía razón de haberse puesto esa borrachera,
713 porque viniendo hacia Nicaragua, cobrando unos realitos, se le murió su esposa y se le murió
714 su hija, y se le murió su hijo.... Y se pegó una emborrachada que cuando se despertó, se
715 encontró a su, a su madre ahí. Se encontró a su madre, imagínense ustedes ese shock. Luego,

716 se le murieron otros hijos, se le murieron otros, otros familiares. Este hombre era, era
717 prácticamente... llevó una vida, una vida trágica. Hay un libro que les recomiendo, porque
718 no podemos ir por la vida diciendo que Darío...

719 XX: Era borracho.

720 P: Era borracho, mujeriego. Hay un libro que les recomiendo que se llama “La dramática
721 vida de Rubén Darío” de Edelberto Torres. Ese es un libro que nos sirve para comprender
722 realmente a este hombre pues que, que, que en realidad le dejamos caer sobre sus hombros
723 un peso, un peso más grande que este país. Porque, porque en él están puestas nuestras
724 esperanzas. Entonces, es injusto que hagamos ese tipo de aseveraciones. Si conocemos sus
725 obras nos vamos a dar cuenta de que no es tan cierto, ¿no? Okay, eh:: ¿preguntas sobre los
726 niveles?

727 A5: ¿Quién escribió, dijo?

728 P: Edelberto Torres se llama el libro\

729 A10: ¿Edelberto?

730 P: Edelberto Torres. Edelberto Torres. Una persona que se dedicó toda su vida a investigar
731 la vida de Rubén Darío, precisamente para, para contrarrestar, ¿no? Estas, estas ideas, ¿no?
732 De Darío, de Darío borracho, Darío mujeriego. No es, no es tan cierto como ustedes creen.
733 Muy bien. ¿Preguntas sobre esto? ¿Está claro? ¿Está claro lo de los niveles de comprensión
734 lectora?| Muy bien. Entonces, para el... Ya está el::, ya está el material. El próximo material
735 es la, es el párrafo. Ahí lo tienen en el::, en el::, donde la muchacha. El libro, el libro, ya, ¿ya
736 lo tienen todos?

737 XX: [Varias opiniones a la vez]

738 A16: ¿El Guardián...?

739 P: El Guardián entre el centeno. Entonces, yo les había dicho de que hoy era el::, hoy era el
740 último día. Para el próximo día, de ese libro vamos a leer los primeros seis capítulos. Los
741 primeros seis capítulos. Vamos a empezar los primeros comentarios sobre el libro, ¿no? Para
742 que ya va...-, para que ya vayamos identificando temas, temas para nuestro ensayo, y no lo
743 estemos haciendo en último momento. Entonces, para el siguiente día, leer el material sobre
744 el párrafo, leer el material sobre el párrafo, y leer los primeros seis capítulos del libro. Esos
745 primeros seis capítulos ustedes van a aplicar los niveles de comprensión lectora. Eso es lo
746 que vamos a comentar: nivel crítico, nivel inferencial y nivel, y nivel::, nivel literal. ¿Estamos
747 claro? Bueno, si no hay, si no hay una pregunta, nos vemos el siguiente día pues.

1 **Transcripción de la tercera sesión del docente B**

2 Tema: Las ideas principales e ideas secundarias en los textos

3 00001

4 P: Esta clase básicamente es una continuación de la anterior, porque en la anterior no pudimos
5 abordar la idea principal y la idea secundaria; hoy vamos a terminar con ese tema para luego
6 pasar a los esquemas de comprensión lectora, que es donde vamos a empezar a trabajar con
7 el libro ya, ¿no?, ya a partir del próximo sábado yo espero que la mayor parte de ustedes ya
8 haya terminado de leer el libro para que empecemos a trabajar con el proceso, ¿no?, del
9 ensayo y ya podamos ir acumulando, eh::, porque les dije al principio, y se los estoy diciendo
10 ahorita, les dije al principio que esta clase es totalmente práctica, pero la mayor parte del
11 porcentaje, de los puntos, está en el proceso del ensayo, en la entrega del ensayo y en la
12 entrega de cada una de las partes que ustedes deben de::, de cumplir para entregar el ensayo,
13 es decir, por ejemplo, en la elaboración del tema, la elaboración de los objetivos, la
14 elaboración del bosquejo, la::, la textualización y el trabajo final. ¿Estamos claros? Entonces,
15 en allí donde está el mayor puntaje. Hasta ahorita hemos entregado una clase que es la de los
16 signos de puntuación, pero bueno| vamos a sacar entonces el material que tienen sobre la idea
17 principal y la idea secundaria.

18 A1: Profe, ¿para todas esas partes del ensayo usted nos va a dar un cronograma, una fecha?

19 P: Sí, sí, sí... Sí tenemos un cronograma| Ok, entonces, vamos a trabajar| hoy vamos a trabajar
20 con el párrafo|| [el profesor escribe en la pizarra] y el texto.| Del párrafo y del texto nos
21 interesan| las ideas principales|| las ideas secundarias, la idea central y| el tema; bien, antes
22 que nada definamos qué es párrafo, qué entendemos por párrafo. Tenemos dos definiciones
23 de párrafos, ¿no?: una formal y una semántica. ¿Cuál es la definición del párrafo desde el
24 punto de vista::, eh, formal? ¿Qué entendemos por párrafo?

25 A2: Es una unidad gráfica que tiene sentido.

26 P: Primero, es una unidad gráfica. ¿Qué entendemos por una unidad gráfica? ¿Cómo
27 reconocemos nosotros un párrafo? ¿Cómo lo reconocemos visualmente?||

28 A3: Como un enunciado.

29 P: Puede ser un enunciado, pero también puede ser un conjunto de enunciados.

30 A3: Por la grafía de las letras que lo contienen.

31 P: Lo estoy preguntando desde el punto de vista visual. Cuando yo digo, por ejemplo, lean el
32 primer párrafo. Entonces ustedes vienen y reconocer qué es un párrafo.

33 A4: Porque algunos tipos de párrafos ya tienen un tipo de estructura determinada y también
34 por la grafía que lo componen el párrafo.

35 P: Así es, cuando hablamos desde el punto de vista formal, el párrafo es una estructura que
36 la organizamos de esta manera [el profesor escribe en la pizarra: dibuja un cuadro y, dentro
37 de este, rayas que simulan letras] < 8 > Eso es un párrafo, desde el punto de vista. Es una
38 estructura gráfica que empieza con una mayúscula y sangría y termina con un punto y aparte.
39 Eso es desde el punto de vista formal un párrafo. Ustedes dicen ¿para qué me está explicando

40 esto el profesor si ya lo sé? Porque todavía tenemos estudiantes, tanto en la universidad como
41 en la secundaria, que confunden, por ejemplo, si están leyendo un poema, le llaman a la
42 estructura del poema, le llaman párrafo, mientras que en realidad se llama estrofa, es en el
43 texto donde hablamos de párrafo y no necesariamente estrofa. Hay chavalos que están
44 leyendo texto y se refieren a los elementos del texto como estrofas. Entonces, debemos de
45 estar claros desde ese punto de vista. Incluso, hay personas, tanto en la universidad como en
46 la secundaria, que al empezar a escribir un párrafo lo escriben con letra minúscula y cuando
47 terminan de escribir el párrafo no ponen punto, y la gran mayoría de ustedes y nosotros,
48 verdad, no iniciamos con una sangría y se debe iniciar con una sangría. En esta parte del
49 mundo utilizamos una estructura para escribir un texto, que es la justificación, los textos
50 formalmente, en esta parte del mundo los textos deben de ir JUSTIFICADOS, deben de ir
51 justificados, entonces esto es un párrafo. [Señala a la pizarra] ¿Qué sería entonces un texto?
52 Un texto sería un conjunto de...

53 XX: De párrafos.

54 P: Un conjunto de párrafos y allí lo tenemos definido desde el punto de vista gráfico, visual
55 y formal. Ahora lo vamos a definir desde el punto de vista semántico, desde el punto de vista
56 semántico, ¿qué es un párrafo? || Me habían dicho ustedes, es una estructura de sentido, es
57 una unidad de sentido.

58 A5: Es una estructura lingüística que está conformada, profe, por una idea principal, una idea
59 secundaria.

60 P: Perfecto, perfecto, eso es el párrafo, eso es el párrafo, es una estructura de sentido, es una
61 estructura de significados, es una unidad significativa me...- mayor al enunciado, por eso
62 decimos puede contener un enunciado o puede contener varios enunciados. Es una estructura
63 de sentido mayor al enunciado, pero menor al texto contiene ideas principales e ideas...

64 XX: Secundarias.

65 P: Y eso es la definición de párrafo desde el punto de vista semántico, ¿no? ¿Cuántas ideas
66 principales puede contener un párrafo?

67 A5: Una.

68 P: Una, una sola idea principal. ¿Y secundarias?

69 XX: Varias.

70 A6: Varias secundarias, son las que complementan la idea principal.

71 P: Cuando hablamos de ideas secundarias hablamos de complementos, muy bien, y esos
72 complementos pueden ser ejemplificaciones, pueden ser detalles, pueden ser
73 generalizaciones...

74 A6: Que contribuyen a la idea principal.

75 P: Muy bien, pueden ser ejemplos, pueden ser anécdotas, etc.

76 A2: Yo creo que la idea secundaria es lo que realza y le da un poco más de sentido a lo que
77 quiere expresar el que escribió la idea principal, trata de conectar, pues, lo que es el
78 significado verdadero del párrafo conforme la idea principal.

79 P: Claro, pero eso no significa que no esté contenida en la idea principal, lo que estás diciendo
80 es muy importante, pero eso no significa que no esté contenida en la idea principal. Por
81 ejemplo si decimos, volvemos nuevamente al ejemplo de la fuentes hídricas ¿hídricas se
82 dice?

83 XX: Sí.

84 P: De las fuentes hídricas de Nicaragua. Nicaragua es un país rico en fuentes hídricas, esa
85 sería la idea principal ¿Cuáles serían las ideas secundarias? La clasificación de las fuentes
86 hídricas de Nicaragua, ¿no? Cuando decimos ya: como por ejemplo, en Nicaragua tenemos
87 ríos, lagos...

88 XX: lagunas, ojos de aguas...

89 P: Allí ya estamos hablando ¿de ideas?

90 XX: Secundarias.

91 P: Secundarias, que son los ejemplos, que como decís vos ayudan a complementar la idea
92 principal, ayudan a completar la idea principal. Entonces, desde ese punto de vista eso es un
93 párrafo. Ahora vamos a la definición de texto ¿Qué sería el texto? El texto desde el punto de
94 vista formal ya dijimos que es un conjunto de párrafos, ¿pero desde el punto de vista
95 semántico?|| La palabra texto viene de tejido, cuando los hombres o las mujeres bordan en
96 realidad están construyendo un texto, están construyendo un texto.

97 A6: Por eso textil, la palabra.

98 P: Por eso textil, no, por eso la palabra textil porque todo allí está bordado. Cuando nosotros
99 escribimos creemos que simplemente estamos arrojando palabras sin sentidos, pero en
100 realidad estamos tejiendo ideas, estamos tejiendo ideas.

101 A8: Podemos decir, entonces, que un texto está contenido por párrafos y este es aquel que
102 está complementándose con ideas principales, secundarias.

103 P: Sí, pero la diferencia del párrafo decimos que el párrafo es una estructura de sentido mayor
104 al enunciado y menor al texto ¿Cuál sería la mayor unidad de sentido? | La mayor unidad de
105 sentido, fíjense bien, hablamos de unidad de sentido cuando nos referimos a: primera unidad
106 de sentido, palabras, oraciones, enunciados, párrafos, texto. ¿Cuál sería la mayor unidad de
107 sentido? ¿El...?

108 XX: Texto.

109 P: El texto es lo más completo, tanto en la lectura como en la redacción, que ustedes van a
110 encontrar; es decir, que el texto contiene todo un conjunto de ideas que al final forman un
111 tema ¿y qué más? Y una idea secundaria, un párrafo no contiene una idea central, quien
112 contiene la idea central y el tema es | el texto ¿Estamos claros? Es el texto, entonces, es la
113 mayor unidad de sentido y es la que contiene el tema de una comunicación y la idea central
114 de una comunicación; eso es la definición de texto. Pero, vamos a volver, para que
115 entendamos muy bien la cuestión del párrafo y ahora vamos a definir qué es la idea principal,
116 a qué le llamamos idea principal.

117 A9: La idea principal de un párrafo indica al lector la afirmación más importante que resalta
118 el autor para explicar un tema.

119 P: Muy bien, es, digamos, la idea más importante; en la primaria y la secundaria [se refiere a
120 la educación primaria y secundaria] se referían a esta...

121 A6: A lo que quiere decir el autor.

122 P: Sí, pero le llaman un nombre en la secundaria y en la primaria, ¿recuerdan ustedes? | le
123 decían los profesores: señale en la oración...

124 A9: La idea principal.

125 P: No:: ¿ya se les olvidó? ¿Ah? ¿Algunos dan clase en la primaria, verdad? |

126 XX: Sí.

127 P: ¿Pero no de español?

128 XX: No.

129 P: A pues no lo deben saber, ya se les olvidó. Se le conoce como oración tópica, es la famosa
130 idea principal. De un párrafo, dice, señale la oración tópica. Para mí que ustedes como
131 profesores de Ciencias Sociales deben de, deben de poner énfasis en sus alumnos a que ellos
132 comprendan qué es una idea principal porque las clases de ustedes son clases bastantes
133 teóricas, ¿verdad? Leen bastante texto. ¿Y se imaginan ustedes que los chavalos no sepan
134 reconocer una idea principal? Yo creo que la primera clase que ustedes deben de dar debe ser
135 una clase de idea principal | cómo reconocer la idea principal, porque ustedes les van a
136 enseñar a leer textos científicos a sus alumnos y si sus alumnos no reconocen una idea
137 principal o una idea secundaria, ¿los van a comprender?

138 XX: No.

139 P: No los van a comprender, entonces, para mí ustedes se deben de meter a eso y debe de ser
140 su primera clase, no les estoy diciendo sugiriendo eso, pero para mí debe de ser así, ¿no?,
141 para evitarnos después: estos chavalos no entienden, estos chavalos no comprenden, no
142 entendieron lo que leyeron. Para mí eso es lo primero que deben de hacer: comprobar si sus
143 alumnos son capaces de identificar la idea principal y secundaria de un texto, perdón de un
144 párrafo. Y si no saben identificar la idea principal y la idea secundaria de un párrafo ni se
145 esperen que van a llegar a esto [señala en la pizarra la palabra idea central] No van a llegar
146 ni a la idea centran ni van a llegar al tema. Entonces, la idea principal es la oración que
147 contiene lo más importante de un párrafo. Responde a la pregunta ¿De qué trata el párrafo?
148 ¿De qué me está hablando este párrafo? La podemos reconocer, la podemos reconocer en el
149 texto según su orden y así entonces, el párrafo se va a dividir en::, perdón, se va a clasificar
150 en diferentes tipos, ¿no?. La idea principal puede aparecer al inicio del párrafo ¿Cómo se le
151 conocer cuando aparece al inicio del párrafo?

152 XX: Deductivo.

153 P: Deductivo, va de lo general a lo particular, aparece definida la idea principal y luego
154 aparecen: los detalles, las ejemplificaciones, las clasificaciones, etc. Puede aparecer al final
155 del párrafo ¿Y cómo se le conoce?

156 XX: Inductivo

157 P: Inductivo, es decir, aparecen las generalizaciones, anécdotas, ejemplos, clasificaciones, y
158 al final la idea principal, pero puede darse una mezcla de ellas. ¿Cómo se le conoce?

159 XX: Mixto.

160 P: Mixto, es decir, puede contener una parte de la idea principal al inicio y una parte de la
161 idea principal al final. Ese lo conocemos como...

162 XX: Mixto

163 P: ¿Y si no aparece?

164 A6: Idea principal implícita.

165 P: Idea principal implícita. ¿En qué consiste la idea principal implícita?

166 A10: Nosotros tenemos que deducir lo que el párrafo nos está diciendo en ese caso.

167 A9: No sale en el párrafo.

168 P: No aparece en el párrafo, nosotros debemos deducirla con... ¿nuestras propias palabras?
169 ¿Ustedes están de acuerdo con eso?

170 A8: No, tenemos que redactarla según lo que nos transmite el párrafo.

171 A6: Según el contexto.

172 P: Exacto, es decir, en este proceso no estamos todavía en la capacidad de enunciar nuestras
173 propias palabras porque significa que ya nos estamos metiendo a la interpretación y la idea
174 principal y la idea secundaria ¿dónde se ubican en los niveles de lectura? ¿En el literal, el
175 inferencial o en el crítico?

176 XX: En el literal.

177 P: En el literal, así que debemos utilizar las palabras del autor, entonces lo que se dice, que
178 si la oración principal es implícita nosotros debemos de construirla a partir de los elementos
179 que contiene el texto. Nosotros debemos de redactarla, pero a partir de los elementos que
180 contiene el texto, no podemos decir: yo creo que en este párrafo el autor me está diciendo...
181 No puedo decir eso, porque allí ya estoy añadiéndole mi interpretación. No puedo decir: yo
182 creo, yo pienso, yo siento... porque allí ya le estamos añadiendo nuestra Interpretación, más
183 bien debemos de construirla a partir de los elementos que contiene el texto ¿estamos claros?
184 El párrafo, entonces esa sería el concepto de la idea principal ¿Pero cómo llegamos a la idea
185 principal? Esa es la clave del asunto ¿Cómo llegamos a eso? || ¿Cómo llegamos a eso? |
186 ¿Cómo llegan pues ustedes a eso?

187 00002

188 A11: Descubrimos la idea principal conociendo los detalles del texto.

189 P: Te puede servir, pero eso sería como ¿por dónde empezás a bañarte vos: de los pies a la
190 cabeza o de la cabeza a los pies? Cuando ustedes le enseñan a dibujar a un niño, porque me
191 imagino yo que en Ciencias Sociales, en la primaria, se le enseña a dibujar a los niños y le

192 dicen a los niños: van a dibujar a un hombre. Y los niños empiezan a dibujar, y empiezan a
193 dibujar por los pies; cuando ya llegó a la cabeza, no alcanzó en la página.

194 XX: [Risas]

195 P: Se quedó sin cabeza el hombre. | Entonces, cuando nosotros leemos un texto lo primero
196 que debemos identificar es la idea principal, para luego ir a la idea secundaria, no al revés,
197 ¿no?, no al revés. Entonces, la pregunta es: ¿Cómo llegamos a eso? Hay cuatro procesos, tres
198 procesos: la primera es, eh::, la primera es | generalización [el profesor escribe en la pizarra].
199 || Les voy a poner un ejemplo, les voy a pedir que generalicen las siguientes palabras: tigre,
200 gato, león, pantera

201 XX: Felino.

202 P: Felino, allí generalizaron todas estas cuatro palabras en una sola palabra. Aula, maestro,
203 pizarrón, marcador.

204 XX: [Varias opiniones a la vez]

205 P: Escuela, ¿no?, puede ser escuela. Plato, tenedor, cuchara, vaso...

206 XX: Cocina.

207 P: No, ¿cocina? Puede ser comedor, pero cocina tendría que decir: cocina, refrigerador,
208 pantri... tendría que decir todo eso. Tengamos cuidado, ¿no?, cuando generalicemos.
209 Podemos llegar por medio de la generalización, generalizamos en un mismo concepto
210 diferentes conceptos, podemos hacer eso cuando leemos un párrafo. Podemos | seleccionar
211 [el profesor escribe en la pizarra] || seleccionar solamente aquello que me interesa de una idea
212 principal.

213 A3: Como lo dice aquí [señala el material de apoyo] “la selección, creación de frases, temas
214 o síntesis de la parte más interesante del texto para los objetivos que determina el lector.”

215 P: Así es. Por ejemplo, si yo digo, a ver, eh::, ¿cuál es tu nombre? [señala a un estudiante].

216 A12: José.

217 P: José. José se levantó temprano, se bañó, se montó en su bicicleta, fue al supermercado y
218 compró. Allí tenemos un enunciado | si yo quiero seleccionar la parte más importante de este
219 enunciado, ¿qué voy a decir? José compró o José fue al supermercado. ¿Interesa que se haya
220 bañado?

221 XX: No.

222 P: No, nadie anda ahí preguntando: Hey, ¿te bañaste?

223 XX: [Risas]

224 P: Ni siquiera cuando venimos a la universidad nos preguntan si nos bañamos.

225 A7: Eso es obvio, profesor.

226 P: Pues quién sabe.

227 XX: [Risas]

228 P: Creo yo que los nicaragüenses tenemos la costumbre de bañarnos diario, eso es en Europa
229 donde no se bañan todos los días.

230 A3: Profesor, no todos.

231 XX: [Risas]

232 P: Yo he conocido ahí en Jinotega y en El Crucero, hay allí algunas costumbres ya extrañas
233 a nosotros. Por ejemplo, las personas ahí, los chavalos allí suelen irse sin bañarse a clase y
234 se bañan cuando regresan de clase porque en la mañana el agua es bien fría, entonces, se van
235 sin bañarse y cuando regresan se bañan porque ya el clima está más relajado, yo miré eso un
236 tiempo que estuve allí, que los chavalos por lo general no suelen bañarse, sino que se bañan
237 luego, pero se bañan diario.

238 XX: [Risas]

239 P: Entonces, ahí seleccionamos lo más importante, por lo tanto, lo que le interesa al lector es:
240 José fue al supermercado. Lo que se hizo fue una selección, ¿o se omitió? Simplemente se
241 seleccionó. Si yo digo: José levantó la mano, se puso de pie, tomó el marcador y pasó a la
242 pizarra.

243 A9: José pasó a la pizarra.

244 P: Ahí ¿qué hicimos? ¿Seleccionamos?

245 A9: Seleccionamos.

246 P: No::, porque no aparece la palabra... ¿aparece la palabra “participar”?

247 XX: No.

248 P: No aparece la palabra participar. Ahí está lo que el autor quería decir. Lo que pasa es que
249 a veces los autores utilizan más palabras para hacer énfasis en algo, pero eso puede estar
250 contenido en una sola palabra y allí lo que hicimos fue CONSTRUIR [el profesor escribe en
251 la pizarra la palabra construir]. Construir, a partir de los elementos que aparecen en el texto,
252 construimos y también | omitimos, | entonces, estos cuatro elementos: generalización,
253 selección, construcción y omisión nos permiten llegar a la idea principal ¿Qué es lo que
254 omitimos cuando reconocemos la idea principal?

255 A9: La idea secundaria.

256 P: La idea secundaria, eso es lo que omitimos, pero esto nos permite llegar a la idea principal,
257 ¿estamos claros? Pero esto es más útil solamente cuando la idea principal es implícita, porque
258 cuando es explícita allí está, no necesitamos hacer esto [el profesor señala la pizarra]; pero
259 cuando es implícita tenemos que formarla porque no aparece por ningún lado y allí aplicamos
260 esto [señala las estrategias: generalización, selección, construcción y omisión] | ¿Saben cómo
261 se llama esto? Lo van a ocupar toda la vida, se llaman macrorreglas.

262 A9: Son mecanismos que nos permiten reducir una información. \

263 P: Así es, esas las aplicamos involuntariamente, pero ahora ustedes las van a aplicar
264 voluntariamente, es decir que ustedes para llegar a la idea principal, pueden aplicar todo esto.
265 ¿Estamos claros? | Muy bien, ¿Qué sería, entonces, la idea secundaria?

266 A12: Son los detalles de un texto que le dan credibilidad a la idea principal. p

267 P: Okay, primero, son las que complementan la idea principal, están conformadas por:
268 detalles,

269 A12: Hechos, aspectos.

270 P: Hechos, aspectos, clasificaciones... ¿Qué más?

271 A1: Etcétera.

272 P: No::, ideay, yo creo que vos ya te querés ir a almorzar.

273 XX: [Risas]

274 P: Okay, ¿una anécdota puede ser una idea secundaria? || Si yo digo por ejemplo, yo puedo
275 empezar escribiendo un ensayo, por ejemplo, de esta manera: “Jorge tenía 12 años, cuando
276 se cambió de escuela los chavalos más grandes comenzaron a molestarlo porque Jorge a sus
277 12 años era más pequeño que los demás, esto nos demuestra que el bullying es uno de los
278 grandes problemas que atraviesa la educación”. ¿Cómo comencé a contar la historia? ¿Por
279 medio de una...?

280 XX: Anécdota.

281 P: ¿Pero eso es lo más importante? No, lo más importante es el concepto de bullying, por lo
282 tanto la anécdota es una idea...

283 XX: Secundaria.

284 P: Secundaria. Las ideas secundarias pueden estar conformadas también por anécdotas,
285 pueden ser hechos, pueden ser detalles, pueden ser ejemplos, pueden ser anécdotas,
286 clasificaciones, categorizaciones, etcétera. Allí sí etcétera, ¿no?

287 XX: [Risas]

288 P: Allí si aparece todo esto, ya lo vamos a ver detenidamente y básicamente eso es la idea
289 secundaria, ¿no?. Luego tenemos el concepto de tema. ¿Qué es el tema?

290 A9: “El tema indica aquello de lo que trata un texto”.

291 P: El tema es de lo que trata el párrafo o de lo que trata el texto. ¿Cómo la enunciamos?
292 ¿Cómo la representamos? A partir de un enunciado no oracional, ¿estamos claros? Cuando
293 yo les pregunte: propónganme temas para el ensayo, ustedes no me van a decir: yo quiero
294 trabajar la relación entre bla, bla, blablá... y me escriben un párrafo sobre todo un tema. El
295 tema por lo general es una palabra de orden abstracta, entonces, ¿qué pueden ser temas, por
296 ejemplo? La paz, la amistad, el amor, el odio, esos son temas. Se representan por medio de
297 enunciados no oracionales, por ejemplo; el bullying en la escuela, el acoso escolar, ¿se fijan
298 que no son oraciones?, no son oraciones [un estudiante levanta la mano].

299 P: Ajá.

300 A10: Eso del tema o del título...

301 P: No, tema o título son dos cosas distintas.

302 A10: Bueno, eso del tema o título, no tiene nada que ver, estaba leyendo que a veces el título
303 te ayuda a identificar la idea principal, pero hay veces que el título no va conforme a lo que
304 dice la lectura.

305 P: Así es.

306 A8: Por ejemplo, para reconocer un tema cuando está explícito o implícito, es decir, el tema
307 puede corresponder con lo que está dicho literalmente en los párrafos, ¿o no?

308 P: A ver, el tema es el que le da sentido al texto, lo vas a encontrar en todo el texto.

309 A8: Sí, pero cuando el tema está explícito.

310 P: No, es que el tema no aparece explícito, el tema está implícito siempre. Podés leer un texto
311 en el que se está hablando de la relación... Por ejemplo, el libro que nosotros estamos
312 leyendo, El guardián entre el centeno, por ningún lado te dice que... [Varios estudiantes lo
313 interrumpen] El tema trata de la transición de la etapa de la niñez a la adolescencia. ¿Se nos
314 habla de eso allí?

315 A8: No.

316 P: No, si Holden no se pone a decir: “qué aburrido es crecer” o “que absurdo es ahora tomar
317 una responsabilidad porque se supone que ya no soy un niño”. Él no vive diciendo eso,
318 nosotros lo determinamos. Entonces decimos que es la transición de la etapa de la niñez a la
319 adolescencia. ¿Estamos claros? ese es tema.

320 A10: Es lo mismo que usted nos expresaba. Por ejemplo el libro de Herman Melville, Moby
321 Dick, trata de la venganza, pero en sí el libro está escrito sobre capturar a una ballena,
322 etcétera, etcétera. Y de eso no trata, de cazar una ballena, si no es de la obsesión con la
323 venganza, entre otras cosas.

324 P: Así es, el gran tema de ese libro es la obsesión. No es la venganza, ¿no?

325 A9: Por ejemplo el del Pájaro azul.

326 P: Ajá, ¿cuál es el del Pájaro azul?

327 A9: Habla por ejemplo de la enfermedad de un hombre que se enamora de una mujer y que
328 sus amigos lo criticaban porque la obsesión por esa mujer lo llevó a enfermarse, pero en algún
329 momento pone el ejemplo de que el pájaro azul se encerró en la jaula y que se murió, el tema
330 es el pájaro azul.

331 P: No, no, no, el título.

332 A9: El título, que diga, el título es el pájaro azul, pero en sí en el texto del libro no se habla
333 acerca del pájaro azul, sino de un hombre que estaba enfermo y se murió porque estaba
334 enamorado.

335 P: Claro, El pájaro azul es una metáfora y esto es algo que deben de saber, por lo general los
336 títulos no están pensados como tema, están pensados más bien para que los lectores nos
337 sintamos atraídos por la lectura de un texto. Si ustedes leen los periódicos, los títulos son
338 importantísimos, porque de esa manera se va a captar la atención del lector.

339 A8: Yo creo que hasta con las canciones pasa igual, por ejemplo, si vemos el título de una
340 canción actual, por ejemplo “La chapa que vibra”, el título es la chapa que vibra. O sea, no
341 es como ciertos cantantes...

342 P: ¿A qué viene poner ese ejemplo?

343 XX: [Risas]

344 A8: No, por ejemplo hay cantantes como José Madero que pone en sus canciones títulos
345 como Literatura Rusa, Procedimientos para llegar a un común acuerdo, cosas así.

346 P: ¿Quién es ese?

347 A8: José Madero.

348 P: No sé quién es.

349 XX: [Risas]

350 A8: Entonces, los títulos de sus canciones son como metáforas, como usted dice, como para
351 atraer a la audiencia.

352 P: No confundamos, título y tema son dos cosas distintas, por ejemplo, ustedes en el ensayo
353 van a desarrollar un tema. Cuando le vayan a poner un título a su ensayo, ustedes deben de
354 buscar un título genial, algo que a mí me convenza.

355 A13: Aja, ¿y si no lo convence?

356 P: Porque también ustedes van a ser productores de texto, ustedes como profesores de Ciencia
357 sociales ¿Solo se van a quedar dando clase? ¿Acaso no pueden ser escritores de libros?
358 ¿Revisores de libros? Para mí se puede hacer eso, ¿no? Pero bueno, volvamos, ¿qué sería la
359 idea central? Importante, la idea central es la síntesis – pongamos atención- [llamado de
360 atención por parte del docente] la idea central, pertenece a todo el texto, a todo el texto y es
361 la síntesis de lo más importante de todas las ideas principales.

362 A13: Una pregunta profesor ¿La idea central es lo mismo que la idea global, no?

363 P: Sí, así es. Es la síntesis de lo más importante de la idea principal ¿Qué hacen ustedes?
364 Identifican cada una de las ideas principales de cada párrafo...

365 00003

366 P: ... Y luego las mezclan, las ponen juntas en un párrafo; a eso le aplican esto [apunta hacia
367 la pizarra donde están escrita las macrorreglas] las macrorreglas y construyen la idea central.
368 ¿Estamos claros? ¿No hay preguntas? ¿Preguntas? Okay, vamos a ver entonces. Ahora les
369 voy a hacer el examen sistemático. No, mentira.

370 XX: [Risas]

371 P: Vamos a hacernos en grupo, porque no ando tantas fotocopias, para que podamos leer el
372 siguiente texto, grupos de dos, tal vez, para que lo podamos leer. [El profesor empieza a
373 repartir las fotocopias mientras los estudiantes conversan] Vean bien cómo el título no
374 necesariamente es el tema, este texto tiene como título “De playa, celulitis y gagnápiros”

375 XX: ¿Qué es gaznápiros?

376 P: Gaznápiros son como “pendejos”.

377 XX: [Risas]

378 P: Solo vamos a ver cómo se llegó a la idea principal, a la idea secundaria, a la idea central
379 y al tema. ¿Quién quiere leer el primer párrafo?

380 A14: “Escribo este artículo en mitad de agosto. Desde la ventana del lugar donde tecleo, veo
381 muy a lo lejos la línea amarilla de una playa que, aunque ahora resulta casi indistinguible, sé
382 que está llena de gente. Y me pregunto cuántas niñas, adolescentes, jóvenes y señoras habrá
383 ahora mismo en esa playa sufriendo de una manera u otra por su cuerpo; pensando que están
384 gordas; que se les ven hoyos de celulitis en las nalgas; que les retiemblan demasiado los
385 brazos; que la barriga les impide ponerse biquinis; que no tienen pecho suficiente; que tienen
386 demasiado pecho; que sus rodillas son demasiado gruesas; que sus rodillas son demasiado
387 picudas; que carecen de espaldas y parecen una pera; que sus espaldas son anchísimas y
388 parecen un jugador de rugby; que su horrible cabello es tan fino y tieso que no pueden hacer
389 nada con él; que su horrible cabello es tan grueso y rizado que no hay manera de sacarle
390 partido. En fin, la lista de pequeños accidentes físicos, de supuestas catástrofes corporales
391 con las que puede obsesionarse una mujer es infinita”.

392 P: Muy bien, si se fijan todo lo que aparece antes de ese enunciado son detalles, son ejemplos
393 que culminan con esa idea principal ¿y ahí la idea principal cómo es: implícita o explícita?

394 XX: Explícita.

395 P: Si es explícita es ¿deductiva o inductiva?

396 XX: Deductiva.

397 P: Va de lo particular a lo general, de los ejemplos, de los detalles, de las especificaciones de
398 las diferentes obsesiones de la mujer, a lo general. Siguiendo párrafo, ¿quién lo lee?

399 XX: Yo, Yo, Yo.

400 A15: “La mayoría cree que se preocupan tanto por los michelines...”

401 P: ¿Saben qué son michelines?

402 XX: Las llantas.

403 P: Okay.

404 A15: “...a causa de los hombres, para gustar a los hombres, porque los hombres no van a
405 quererlas si no son perfectas. Pero están equivocadísimas, porque, en general, los varones
406 normales no tienen esa maníaca fijación con las menudencias del cuerpo. Van más a la
407 masa, a lo sustancial; a la suavidad de la piel, al calor y la química, como es natural en los
408 animales que también somos. Vamos, que la inmensa mayoría de los hombres ni se han fijado
409 en esos dos malditos hoyitos de celulitis que tienes y que te impiden estar a gusto en la playa.
410 Por eso muchas mujeres no se ponen en traje de baño, o desarrollan unas estrategias
411 complicadísimas de pareos, falditas, pañuelos, pantalones cortos, camisolas. Creo que
412 algunas hasta serían felices bañándose con burka”.

413 P: ¿Saben lo qué es una burka?

414 A14: Sí, el vestido de los musulmanes. El velo.

415 P: Correcto, como se bañan las mujeres musulmanas en la playa, ¿no?, que usan un traje que
416 les cubre todo. ¿Cómo está la idea principal allí? ¿Explícita o implícita?

417 A15: Está Explícita.

418 P: Al contrario, está implícita. Lo único que se hace es seleccionar lo más importante de ese
419 párrafo y construir la idea principal, entonces podemos decir: la mayoría cree... ¿la mayoría
420 de quién?

421 XX: De las mujeres.

422 P: “La mayoría de las mujeres creen que los hombres no van a quererlas sino son perfectas,
423 los varones normales no tienen esa maniática fijación en las menudencias del cuerpo por eso
424 muchas mujeres no se ponen el traje de baño”. Esas son las partes más importantes de ese
425 párrafo ¿Cómo las construirían? Eso les queda de tarea construir la idea a partir de los
426 elementos que están allí. Sigamos al siguiente párrafo.

427 A16: “Somos nuestras mayores tiranas, y a menudo también las mayores tiranas de las demás
428 mujeres. Porque no solo nos contemplamos a nosotras mismas con ojos que, más que de
429 rayos X, son de resonancia magnética con contraste, sino que también solemos aplicar esa
430 mirada implacable, deformada, microscópica y patológica a las pobres prójimas con las que
431 nos cruzamos, y siempre con afán comparativo: ‘Pues esa tiene las caderas más anchas que
432 yo y mira los pantalones tan apretados que lleva... A esa, en cambio, se le ven unos brazos
433 estupendos, es mayor que yo y los tiene más firmes’. Y así de loquinarias vamos todo el día,
434 unas más y otras menos, pero todas cayendo alguna vez en la tontería. La mujer que no haya
435 mirado de reojo alguna vez la silueta de otra mujer comparándola con la propia que tire la
436 primera piedra”.

437 XX: [Risas]

438 P: Muy bien, allí está muy claro dónde está la idea principal. La idea principal es: las mujeres
439 son las mayores tiranas de las otras mujeres. O sea, es una crítica dura de una mujer hacia las
440 otras mujeres, este texto está escrito por una mujer que se llama Rosa Montero, entonces es
441 una mujer escribiendo sobre otras mujeres, así que aquí no podemos decir que el texto peca
442 de machista, ¿no?, más bien es una crítica a las mujeres mismas y a la sociedad. Allí la idea
443 principal es: “Somos nuestras mayores tiranas, y a menudo también las mayores tiranas de
444 las demás mujeres”, esa es la idea principal ¿y está?

445 XX: Explícita.

446 P: Está explícita, el texto desarrolla esa idea posteriormente. Siguiendo párrafo ¿quién lo lee?
447 ¿Y por qué solo hombres? A ver, escuchemos.

448 A17: “¿Y por qué nos sucede esta desgracia? Pues no porque seamos idiotas, desde luego
449 (véase a esa maravillosa iraní de 37 años, Maryam Mirzakhani, que acaba de recibir la
450 medalla Fields, que es como el Nobel de las matemáticas), sino porque, en efecto, existe una
451 delirante y enferma convención social que impone un modelo de mujer imposible. Chicas
452 anoréxicas y bellezas perfectas nacidas del Photoshop. Y lo peor de todo es que nosotras nos

453 tomamos esos modelos como un mandato divino, mientras que los hombres, que desde luego
454 contribuyen a crear la presión, luego no se toman tan en serio la existencia de estas ninfas.
455 Me parece que no terminan de considerarlas reales (con razón: no lo son) e incluso he podido
456 comprobar más de una vez que, cuando una mujer es muy bella, los hombres suelen
457 asustarse”.

458 P: ¿Es cierto eso?

459 XX: No siempre [risas]

460 P: ¿Cuál sería la idea principal? Aquí la idea principal es cómo la sociedad construye el
461 prototipo, el arquetipo de un tipo de belleza, un tipo de belleza prácticamente imposible,
462 ¿no?, porque, ¿cómo va alcanzar las medidas de un cuerpo que es imperfecto, en una medida
463 tan perfecta? Es decir, la mujer ideal, según la sociedad y según la publicidad debe de tener
464 90 60 90. No existe la perfección, ¿no?, basta con que observemos la palma de la mano,
465 basta con que observemos los dedos de la mano para que nos demos cuenta que somos
466 imperfectos, pero en medio de esa imperfección opera la gran maquinaria del mundo; por
467 ejemplo, este dedo tan horrible [el docente se mira el dedo pulgar] que es el pulgar, es un
468 dedo bien feo, le permitió al ser humano convertirse en lo que es, la diferencia entre los de
469 Marte y nosotros puede estar en un dedo, puede estar en un dedo, quiten el pulgar e intenten
470 hacer algo sin el pulgar.

471 XX: No se puede.

472 P: Sí se puede, pero cuesta. Traten de escribir sin el pulgar.

473 XX: No se puede.

474 P: No se puede. Traten de dar un puñetazo sin el pulgar. Traten de decir “correcto” con la
475 mano sin usar el pulgar [el profesor hace la seña empuñando la mano y dejando levantado el
476 dedo pulgar]. El pulgar es importantísimo, en medio de esa imperfección está la belleza. |
477 ¿Cuál sería la idea principal allí? [el profesor retoma el texto u párrafo leído anteriormente]
478 “existe una delirante y enferma convención social que impone un modelo de mujer imposible
479 los hombres contribuyen a crear la presión...”, pero eso no quiere decir que esa sea la idea
480 principal. A partir de esos elementos subrayados, nosotros construimos la idea principal,
481 ¿estamos claros?

482 A6: ¿Nosotros la podemos redactar? Porque es una idea implícita.

483 P: Es implícita, la idea es implícita, nosotros debemos de construirla, utilizando las palabras
484 que están subrayadas. ¿Cómo la redactaría? La sociedad impone | el prototipo de una belleza
485 imposible y los hombres contribuyen a esto; porque los hombres viven obsesionados con esa
486 idea de la mujer perfecta, basta con que miren los anuncios de AXEL (marca de desodorante)
487 ¿han visto los anuncios de AXEL?

488 XX: No.

489 P: El hombre que comienza a echarse desodorante y comienzan a caerse los ángeles, por
490 ejemplo.

491 XX: [Risas]

492 P: Siguiente párrafo, ¿quién lo lee?

493 A16: Yo.

494 P: Adelante.

495 A16: “De modo que, en la intimidad, creo que los varones nos aceptan más de lo que nos
496 aceptamos nosotras mismas; pero lo malo es que, socialmente, los prejuicios sexistas siguen
497 funcionando de manera feroz y todo el rato se nos mide por lo físico, como si fuéramos
498 terneras en una feria de ganado. Y así, se habla de la apariencia y de la guapeza de las
499 ministras (de los ministros, normalmente horrorosos, nunca se dice nada), o, de repente, llega
500 un nuevo fichaje al Real Madrid, James Rodríguez, y en Twitter se dedican a meterse con su
501 mujer, la colombiana Daniela Ospina, antigua jugadora de voleibol, atlética y divina, y a
502 decir que es fea. Qué mísero, qué estúpido. Me gustaría ver a los energúmenos que
503 escribieron esos mensajes: me gustaría ver sus tripas cervceras, sus piernas torcidas, sus
504 culos [risas] escurridos y sus espaldas peludas. Porque esa es otra: a la mayoría de los
505 hombres parece importarles un pimiento su propia apariencia. A esos sí que los ves en la
506 playa tan tranquilos, paticortos, culibajos [risas] y con unos barrigones que dan miedo,
507 paseando tan orondos por la orilla. Chicas, menos obsesionarnos con nuestra celulitis y más
508 exigirles a esos gagnápiros que hagan un poco de ejercicio”.

509 P: Ok, entonces gagnápiros es una ofensa para referirse a los hombres aquí, ¿no? Es como
510 decir aquí “pendejos”. ¿Cuál sería la idea principal? Allí sí la idea principal es mixta porque
511 aparece al inicio y al final: “los prejuicios sexistas siguen funcionando de manera feroz y
512 todo el rato se nos mide por lo físico... a la mayoría de los hombres parece importarles...”

513 00004

514 P: Ahí solo habría que añadirle el “y”; es decir, a la mujer se le mide por lo físico ¿y a los
515 hombres? ¿Se les mide por lo físico a los hombres? La sociedad. No, no se nos mide por lo
516 físico, eso es lo que el texto está diciendo. Siguiente párrafo ¿quién lo lee?

517 A11: Profe, el párrafo se repite.

518 P: Ah, okay, se repite. Ya miramos las ideas principales. ¿Cuál sería el tema del texto? ||
519 ¿Cuál sería el tema del texto? || Primero, pues: ¿cuál es el propósito de la lectura? Según
520 ustedes, ¿cuál es el propósito de la lectura?

521 A13: La autoestima de la mujer.

522 P: ¿Será la autoestima de la mujer? ¿Cuál sería el propósito de la lectura?

523 XX: Aceptación.

524 P: ¿Podríamos decir que el propósito de la lectura es hacerle ver a la mujer que es
525 importantísimos que haga ejercicios para que puedan ir a la playa?

526 XX: No.

527 P: Entonces, ¿lo importante aquí es hacerle ver a los hombres que hagan ejercicio para verlos
528 caminando por la playa?

529 XX: No.

530 P: Entonces, ¿el propósito de la lectura es hacerle ver a las mujeres que no es tan importante
531 obsesionarse por la apariencia física y disfrutar de la playa?

532 XX: Sí.

533 P: Ese sería el propósito de la lectura, ¿y el tema? ¿Cuál sería el tema? La autora tampoco
534 quiere que caigamos en el inconformismo, porque la salud es importante, no está diciendo
535 que nos conformemos con un tipo de cuerpo, ella se está refiriendo a otra cosa aquí. ¿Cuál
536 sería el tema aquí? Recuerden que el tema se redacta con un enunciado no oracional.
537 Entonces, ¿cuál sería el tema?

538 A6: Los complejos.

539 P: Los complejos. Aquí el tema son los complejos que poseen las mujeres, son complejos ¿O
540 no son complejos?

541 XX: Sí.

542 P: Son complejos. Tiene que ver con los complejos que son impuestos de alguna manera, o
543 producidos de alguna manera, por una publicidad engañosa, claro esto último ya se lo estoy
544 sumando yo, pero aquí el tema principal son los complejos que padecen algunas mujeres por
545 su apariencia física. ¿Estamos claros? Claro, ¿hay un culpable? sí hay un culpable, el culpable
546 es...

547 XX: El hombre.

548 P: La sociedad.

549 A6: El hombre no, porque también habla que la mujer critica a la mujer.

550 P: Claro, porque al final, quien ha construido a imagen y semejanza la sociedad es el hombre,
551 el hombre ha construido la sociedad, el hombre desde el punto de vista genérico, no la mujer.
552 Entonces, como la mujer ha sido sumisa, entonces, simplemente se ha tenido que venir
553 ajustando a los deseos maniáticos del hombre. Si ustedes estudian historia del arte se van a
554 dar cuenta cómo han sido los propios hombres los que a través de la historia han venido
555 imponiendo un prototipo de belleza. Por ejemplo, en el renacimiento, la mujer bella tenía que
556 ser: pelo dorado, piel blanca... así tenía que ser la mujer. 562

557 A14: No tenía que ser delgada, tenía que ser algo como recia, como hermosa.

558 P: Así es, es decir era la mujer voluminosa y no necesariamente delgada.

559 A8: Profesor, ellos mismos construyen una cultura en la mujer.

560 P: Claro, porque le impone que debe de verse de tal manera para que pueda ser aceptada,
561 ¿no? Le impone un tipo de actuación, de vestimenta y de figura. Eso es, ahora, la idea central
562 del texto, ¿cómo reconstruimos la idea central? ¿Alguien recuerda como reconstruimos la
563 idea central?

564 A6: Es una recopilación de las ideas principales de cada párrafo.

565 P: Entonces, tomamos todas las ideas principales, le aplicamos las macrorreglas y de ahí
566 sale...

567 XX: La idea central.

568 P: Entonces, tenemos que ir viendo de qué trata cada párrafo; ¿el primer párrafo nos habla
569 de...? Los pequeños accidentes físicos de algunas mujeres, ¿El siguiente párrafo trata de...?
570 || la obsesión de la mujer por verse de cierta manera; el cuarto párrafo es que la mujer es la
571 mayor tirana de la mujer; el quinto es cómo la sociedad impone el prototipo de una belleza
572 imposible; y el último, los prejuicios sexistas. Entonces, ¿cuál sería la idea central?
573 Redáctenla, redacten la idea central, ya pregunto, así al azar, como la lotería, lo único es que
574 aquí sí se la van a sacar.

575 XX: [Risas]

576 P: Redacten la idea central del texto. < 15 > Tienen cinco minutos para redactar la idea
577 central.

578 00005

579 P: Haber usted dígame la idea central [el profesor señala a el estudiantes del fondo, esquina
580 del lado izquierdo]

581 A3: La estupidez de los complejos actuales impuestos por una sociedad inconformista en
582 busca de la pseudo-perfección. Yo la redacté así.

583 XX: [Risas]

584 P: ¿Y de dónde sacaste estupidez, pseudo-perfección?

585 A3: Ahí salen en el texto.

586 P: Claro, ¿pero qué aspectos no retoma él?

587 A12: Las ideas.

588 P: Todo pues.

589 XX: [Risas]

590 P: Claro, allí te faltó, por ejemplo, recordá que el texto tiene como perspectiva a la mujer y
591 los complejos de la mujer. Entonces la idea central, debe de contener al tema.

592 A3: Lo iba a poner, pero pensé que iba a ser como...

593 P: Claro, recuerda que la idea central se nutre tanto de la comprensión de uno más la idea
594 principal, debe de contener el tema; entonces, para llegar al tema debimos aplicar un nivel de
595 lectura inferencial, debemos de inferir el tema; entonces como dijimos que el tema era los
596 complejos de la mujer, los complejos de la mujer; entonces aquí sería redactar la idea central
597 a partir de ese tema. Aquí habían levantado la mano [señala a un estudiante que está al lado
598 izquierdo del aula]

599 A16: Yo lo redacté así: críticas de una mujer a la sociedad describiendo las deformidades
600 físicas de su cuerpo.

601 P: ¿Están de acuerdo? || Algo que no debemos de tomar en cuenta a la hora de redactar la
602 idea central es la perspectiva del autor, porque si yo no les hubiera dicho que la autora era

603 una mujer, no hubieran sabido que era una crítica de una mujer, entonces eso no lo tomamos
604 en cuenta, pero sí es una crítica a la obsesión de la sociedad por imponerle a la mujer una
605 forma de belleza imposible que genera, que causa los complejos que padece la mujer, en la
606 playa, en la vida.

607 A15: Yo escribí algo pequeño: El caos de una mujer en su aspecto físico.

608 P: Faltan aspectos.

609 A12: Profe, yo puse: la situación de la mujer en la sociedad. p

610 P: No, porque ese ya sería un juicio crítico. Recuerden que cuando sacamos el tema estamos
611 en el nivel inferencial, y recuerden que el nivel inferencial debe de ser textual todavía.

612 A17: Profe, yo escribí: las obsesiones y complejos de las mujeres son infinitas, pero los
613 hombres normales no tienen esa maniática obsesión, somos nosotras las mujeres las mayores
614 tiranas porque en la misma sociedad existe una delirante y enferma convención social que
615 impone el modelo de mujer.

616 P: Allí está la idea central, lo único es que allí todavía no se le ha aplicado...

617 XX: Las macrorreglas.

618 P: La selección, construcción, pero allí está contenida la idea central, es decir, allí está todo.

619 A16: Yo escribí: los prejuicios que impone la sociedad en un modelo de una mujer imposible.

620 P: ¿Pero qué te falta? [el estudiante se muestra pensativo] Te falta el tema ¿Y el tema es? Los
621 complejos de la mujer.

622 A16: Por eso, los enfermos prejuicios que impone una sociedad en un modelo de una mujer
623 imposible.

624 P: No, porque allí me estás hablando de los enfermos prejuicios de la sociedad, no de los
625 complejos de la mujer. Mirá la diferencia, allí tu sujeto principal es la sociedad, mientras que
626 el sujeto principal de la sociedad, ¿quién es?

627 XX: La mujer.

628 P: Es la mujer.

629 A16: Los complejos de la mujer sería.

630 P: Claro, los complejos que la mujer padece se deben a la delirante obsesión que tiene la
631 sociedad por una belleza imposible. ¿Me entendés?

632 A6: Yo no sé si está bueno profesor, más o menos uní las ideas: Los complejos de una mujer
633 hacen una lista de pequeños accidentes físicos, de supuestas catástrofes corporales con las
634 que puede confeccionarse una mujer, ya que la mayoría creen que un hombre no va a
635 quererlas sino son perfectas, lo cual los varones normales no tienen esa maniática fijación
636 con la menudencia del cuerpo, es por eso que muchas mujeres no usan traje de baño debido
637 a que ellas mismas pueden ser sus mayores tiranas y a menudo las tiranas de las demás. Esto
638 hace que exista una delirante y enferma convención social que impone un modelo de mujer
639 imposible, pensamiento que el mismo hombre contribuye a crear a la presión con los

640 prejuicios sexistas que siguen funcionando de manera feroz, la cual, a muchos, no les parece
641 importar.

642 P: Sí, ahí está, ahí está la idea.

643 XX: [Risas]

644 P: Ahí está la idea central, al igual que lo hizo ella [se refiere a A17], uniste todas las ideas
645 centrales. Pero debiste aplicar las macrorreglas. El objetivo es unir todas las ideas centrales
646 y aplicar esto [señala las macrorreglas]. A ver, lo que quiero que quede claro, ¿qué van hacer?
647 Unir todas las ideas principales de cada párrafo y a eso aplicarle las macrorreglas y a partir
648 de allí sale la idea...

649 XX: Principal.

650 P: Central, entonces pueden decir, pueden decir: ¿qué podemos quitar de la primera idea
651 principal? Las obsesiones de la mujer por el cuerpo es infinita. ¿Qué hicimos allí?

652 A2: Omisión.

653 P: Omitimos información que no es necesaria. Vamos a la siguiente idea, pero la unimos por
654 medio de un conector: sin embargo, los hombres no suelen fijarse en eso. ¿Se fijan? Allí está
655 la idea principal del siguiente párrafo, ¿y allí qué aplicamos? [señala a la pizarra la
656 macrorregla de selección]

657 XX: Selección.

658 P: Seleccionamos lo que importa para la idea central. Luego, esto se debe a que la mayor
659 parte de las mujeres se critican así mismas. ¿Qué hicimos allí? [señala a la pizarra la
660 macrorreglar construir]

661 XX: Construimos.

662 P: Construimos, luego así van construyendo esa idea central en un solo enunciado a partir de
663 las macrorreglas, ¿ya entienden cómo es esto?

664 XX: Ya::

665 P: Así de fácil es.

666 XX: [Risas]

667 P: Okay, entonces esto no quiere decir que ustedes van a aplicar una macrorregla específica,
668 pueden aplicar cualquiera en cualquier párrafo o todas si es necesario. Entonces, para el
669 próximo día de clase vamos a trabajar los esquemas de comprensión lectora, entonces quiero
670 que me investiguen qué es un mapa conceptual, qué es un cuadro sinóptico. No solamente
671 quiero conceptos, sino cómo se construyen, cómo se construyen mapas conceptuales y cuadro
672 sinóptico. ¿Estamos claros?

673 XX: Sí.

674 P: Les dejo este material para que lo fotocopien, ese material solamente es la clase práctica
675 que vamos a trabajar el próximo día. ¿Okay? Eso sería, nos vemos el próximo sábado

1 **TRANSCRIPCIÓN DE LAS CLASES DEL DOCENTE C**

2 **Primera sesión**

3 **Tema de la clase:** Las estrategias de comprensión lectora

4 P: Bueno jóvenes seguimos con lo que es estrategias de comprensión lectora, recuerden que
5 estamos precisamente en la primera unidad, estamos viendo todo lo referente al vocabulario
6 y la comprensión lectora (el profesor escribe el tema en la pizarra)

7 A1: Profe le puede hacer una pregunta.

8 P: Dígame

9 A1: ¿Por qué escogió este libro (Danzaré sobre tu tumba de Fátima Villega) como lectura en
10 el curso?

11 P: Muy bien, en primer lugar, es una autora nicaragüense de la nueva generación, segundo
12 lugar; es una temática actual, tercer lugar; es una de los prospectos que posiblemente si sigue
13 cultivando ese mismo género de novela, pues serán significativas sus obras.

14 A1: es que es como un poco dramática y es un libro vicioso, uno empieza con una hoja y
15 luego quiere que seguir leyéndolo.

16 P: Aaaah, Exacto, ¿saben cómo se llama eso? Eso se llama precisamente cuando una obra
17 literaria cautiva al lector, atrapa al lector ¿Dígame?

18 A2: Profe, yo ya leí el primer, segundo y tercer capítulo y le cuento que no quería dejarlo por
19 el suspenso que tiene; primero quería saber si mataron o no a la mamá, otro era la situación
20 donde quería al hermano para ella y me preguntaba ¿Se enamoró o no se enamoró del
21 hermano? ¿en qué queda?

22 P: ¿Compartieron con algún amigo, novio, compañero la obra literaria? Dígame alguna
23 experiencia.

24 A3: Profe este libro es un poco macabro y dicen que el año pasado también se estudió y me
25 parece que es algo adictivo.

26 P: Como pueden ver la temática atrae al lector y obviamente la secuencia y la atracción que
27 mantiene.

28 A4: Profe, en mi opinión personal yo no lo miro macabro a mí me dio tristeza porque la vida
29 de esa niña fue muy horrible y ella era así porque era la vida que ella llevaba, entonces como
30 ella podía ser diferente sino le habían dado amor, a mí me dio tristeza hasta quería llorar, se
31 lo digo.

32 XX: risas

33 P: ¿Otras opiniones?

34 A5: Yo pienso que la niña no tenía como definida su personalidad porque actuaba de una
35 manera y la misma vez extraña, por ejemplo, cuando el hermano se enamoró de la muchacha
36 y que la cuidaba por su embarazo y no la aceptaba como su cuñada, entonces no tenía
37 personalidad esa muchacha.

38 P: Muy bien, ¿algo más? Dígame.

39 A6: Eso es parte de las personas que no se han interrelacionado con otras personas.

40 00569 fallado

41 00570

42 P: Entrando en la temática de la comprensión lectora veamos que entendieron de los niveles
43 de comprensión lectora

44 A4: Yo entendí que lo interpretativo y lo crítico puede ser un poco más extenso, también
45 depende del conocimiento de las personas, así una persona que no es muy estudiada solo se
46 queda hasta cierto punto o nivel.

47 P: Muy bien, la semana pasada nosotros hablábamos de los distintos niveles de comprensión
48 lectora: el nivel literal, el nivel interpretativo y el nivel crítico ¿Qué hablábamos del nivel
49 literal? (el profesor señala a un estudiante)

50 A7: Es tal como nos dice las cosas.

51 P: Entonces no hay ninguna modificación, es la transcripción literal del pensamiento del autor

52 A3: No hay profundidad en las ideas.

53 P: Entonces estamos hablando de una cita textual ¿Verdad? Tal y como es. ¿Y cuando
54 hablamos del interpretativo?

55 XX: solapamiento

56 P: Llama la atención en la obra literaria que estamos leyendo, vayan a la página 15, capítulo
57 primero dice: “meses posteriores a su llegada supe que él era el donador de esperma, causante
58 de mi nacimiento” miren como lo dice de una manera fría.

59 X8: Evita decir la palabra papá.

60 P: Entonces ¿Qué podemos inferir o interpretar? ¿Qué concepto tenía del padre? ¿Había un
61 concepto claro del padre?

62 XX: No

63 X4: Que era un donador solo, que no era su padre.

64 P: y cuando hablamos de donador ¿Qué tipo de relación hay? ¿Cuál sería el tipo de relación
65 entre un donante y una beneficiaria?

66 A5: Solo sanguínea.

67 P: Exacto, cumplir un requisito. Cumplir la función y punto.

68 A6: Es una relación de manera indirecta.

69 P: Muy bien, entonces veamos que en el nivel interpretativo es la concepción que plantea el
70 autor y la visión que uno puede tener, pero ahora, sigamos leyendo “Nos visitaba una o dos

71 veces por semana, ciertamente no era a nosotros a quien buscaba sino a mi madre a nosotros
72 a penas nos determinaba como si no existiésemos”. A nivel crítico ¿Qué podemos inferir allí?

73 A8: Que era por interés que llegaba.

74 P: ¿Qué tipo de interés?

75 XX: Sexual

76 A6: Porque no era ni amoroso solo llegaba a satisfacer sus necesidades.

77 P: Entonces de qué tipo de familia estamos hablando, pero un momento, ¿hay familia?

78 XX: No

79 A9: Era una familia disfuncional.

80 A8: lo que lo motiva es el interés propio.

81 P: sigamos leyendo: “y conocí la noticia del papá pródigo por medio de Eduardo” vean ahí
82 la palabra pródigo ¿Cómo interpretamos esa palabra pródigo?

83 A10: Alguien que está lejos, se aleja y después regresa y se vuelve a ir.

84 P: Exacto, pero hay una diferencia sí. Regresa, pero ¿Con qué objetivo?

85 A8: Por reconciliarse con su padre.

86 P: no, no esa es la parábola bíblica.

87 A8: Ah bueno, el objetivo de él, es solo por la necesidad sexual que tiene hacia la madre.

88 P: Sigamos leyendo, “conocí la noticia del papá pródigo por medio de Eduardo, él tampoco
89 sabía quién era aquel hombre así que le preguntó a mamá por el tipo con el que se encerraba
90 unas cuantas horas en la habitación mientras estábamos fuera de casa, sin ningún remiendo
91 contestó que ese hombre era nuestro padre y en adelante debíamos llamarlo papá”. Sin ningún
92 remiendo ¿Cómo interpretamos esa palabra?

93 A11: Sin dar explicaciones.

94 P: Ese es su papá y se acabó. “Lo de papá no nos agradó en lo absoluto, vivíamos sin
95 progenitor podíamos seguirlo haciendo así que ella no tenía el derecho de imponernos a un
96 padre como intruso al que veíamos una vez por semana y tan solo 15 minutos”. Un paréntesis:
97 Jóvenes ¿Nadie más va a comprar el texto? Allí está el muchacho. Veamos, sigamos siempre
98 en el primer capítulo página 15: “Eduardo y yo la notamos muy contenta los días que ese
99 hombre llegaba se maquillaba y se perfumaba con esa loción barata clásica dentro de la
100 realea” Dentro de la realea ¿Qué significa eso: loción barata clásica dentro de la realea? La
101 palabra realea.

102 A7: época

103 P: época o de su serie: “se ponía su mejor vestido y se sentaba en la puerta de entrada mientras
104 se fumaba un cigarro. Sabíamos que si usaba las medias finas y el traje rojo de dos piezas,
105 significaba que papá vendría, también usaba un vestido de seda de color rosa de corte recto,
106 ese también nos advertía su llegada y nos decía: corran que hay viene el tipo que hace gritar

107 a su madre, él la tomaba de su brazo y nos hacía un saludo ambiguo” ¿Qué es eso de saludo
108 ambiguo jóvenes? ¿De qué viene la palabra ambiguo?

109 A5: desamor.

110 P: no, definan por contexto ¿Qué es ambigüedad?

111 XX: Silencio

112 P: Algo ambiguo es dos juicios, no me decido, no sé si es negro o blanco.

113 A12: Algo dudoso.

114 P: Algo dudoso, nada definido, entonces veamos por contexto que significa. Dice: “también
115 usaba un vestido de seda de color rosa de corte recto, ese también nos advertía su llegada y
116 nos decía: corran que hay viene el tipo que hace gritar a su madre, él la tomaba de su brazo
117 y nos hacía un saludo ambiguo” ¿Entonces qué tipo de saludo era?

118 A6: Dudoso.

119 P: ¿En realidad era saludo?

120 XX: No.

121 P: Sino era saludo, entonces qué era.

122 A13: Como que quería dárselo o no dárselo.

123 P: Sino era saludo, entonces qué era.

124 A8: Cumplir con educación.

125 P: Era un requisito, formalismo.

126 A4: Él solo quería salir del problema para irse a encerrar al cuarto.

127 P: Sigamos entonces, me gustaría que leyera (señala a la estudiante A8)

128 A8: “Las visitas no duraban más de dos horas, así calculábamos el tiempo que debíamos
129 pasar fuera, luego de un previamente ensayo: adiós papá ven pronto, nos disponíamos a cenar,
130 mientras ella con una sonrisa de oreja a oreja cumplía con las labores de madre, que sin sexo
131 de por medio no podía desempeñar”.

132 P: Siguiente:

133 A5: “Los días posteriores a su visita...”(interrupción por agente externo)

134 P: Veamos entonces, vamos a la página 17, porque después vamos a trabajar en parejas y
135 vamos a ver precisamente los niveles de comprensión lectora, ya estamos claros de los
136 conceptos de los diferentes tipos de lectura, pero vamos a ver como en el segundo capítulo
137 como nosotros podemos ir conjugando los diferentes niveles y vamos a llegar al nivel crítico
138 que es el nivel más fundamental en la lectura, que es lo que nos interesa precisamente
139 ¿Alguien que nos lea la página 17?

140 A5: “Esa era nuestra guarida donde Eduardo y yo pasábamos largas horas en medio de
141 recuerdos fantástico y aventuras épicas, cazábamos lagartijas sin temor alguno,
142 descubríamos tesoros escondido entre mugre y basura” ¿Hasta ahí?

143 P: Sí, vamos a la página 18 “descubría temprana edad lo que la belleza significaba para el
144 mundo lo leí en los ojos de los hombres y mujeres, lo supe cuando la vecina, un esperpento
145 hueso ofensivo’, le decía que su hija era mucho más bonita que yo y mi madre entre risa le
146 decía que no objetaría una observación tan certera” ¿Qué podemos interpretar aquí?

147 A10: Que también la madre hacia burla de la belleza de ella.

148 A9: No la defendía.

149 P: Bueno, vamos al nivel crítico, entonces. Estamos hablando de una supuesta familia donde
150 ¿Cuál debería ser el rol de la madre?

151 A8: Defender a su hija

152 P: y a nivel crítico que encontramos, una progenitora con qué características.

153 A5: Desinteresada.

154 P: Muy bien, entonces a nivel crítico tenemos una familia donde a sus progenitores no le
155 interesan ¿Qué? ¿El bienestar de sus...?

156 XX: Hijos

157 A4: y donde se supone que la debería querer más porque más adelante dice que es idéntica
158 al hombre.

159 P: Muy bien, vamos a trabajar entonces en grupos de tres y cuatro en este momento, vámonos
160 al capítulo 2. Vamos a una clase práctica [Los estudiantes se agrupan en grupos de 4 para
161 resolver la clase práctica asignada por el docente la consiste en aplicar los niveles de
162 comprensión lectora en una lectura]

163 **Transcripción de la segunda sesión de clase del docente C**

164 00550 día 2

165 **TEMA: Los niveles de comprensión lectora**

166 P: [Escribe en la pizarra] Necesitamos el material pronto| Aquí está este:: [señala la mesa]
167 hay una copia aquí\|

168 A1: Profe, estaba full...

169 P: ¿Ah?

170 CONTINUAR EN LA 00570 día 2

171 P: (???) Un poco de la comprensión lectora, pero claro, la retomamos después. La
172 comprensión lectora, lo que es los niveles de comprensión lectora, en la clase anterior, si
173 nosotros recordamos un poco, eh::, estudiamos los distintos niveles aplicados en la obra
174 literaria, en Danzaré sobre su tumba. Y, este::, bueno, ¿quiénes terminaron ya de leer la
175 novela?

176 XX: [Levantando la mano]

177 A2: Todavía no, me falta a mí.

178 P: Es necesario ya culminarla|

179 A2: En esta semana, en estos días.

180 P: El próximo sábado les entrego la guía de estudio de la obra literaria y:: después de Semana
181 Santa nosotros, eh::, tendremos un seminario, seminario de la obra literaria| Entonces
182 pasamos a otro ámbito. Nos alejamos un poco de la comprensión lectora y pasamos al plano
183 de la expresión escrita y empezamos inicialmente con lo que es| lo que es la expresión escrita,
184 el párrafo, el concepto, la idea principal [subraya los temas que escribió en la pizarra]. Vamos
185 a partir de esos dos principios|| hay un| bueno, tendré que escribir un ejemplo para que
186 nosotros definamos y lleguemos a una conceptualización de lo que es un párrafo, la estructura
187 desde el punto de vista formal y del contenido. Aquí hay un fragmento [sostiene un folleto]
188 de uno de los intelectuales más famosos de de de, es un ensayista muy de renombre,
189 mexicano, llamado Octavio Paz| El título| bueno, voy a tratar de escribir, aunque solo me
190 acompañe este marcador un poco pálido [señala el marcador]]

191

192 “En ciertas fiestas desaparece la noción misma de orden. El caos regresa y reina la licencia.
193 Todo se permite: desaparecen las jerarquías habituales, las distinciones sociales, los sexos,
194 las clases, los gremios. Los hombres se disfrazan de mujeres, los señores de esclavos, los
195 pobres de ricos. Se ridiculiza al ejército, al clero, a la magistratura. Gobiernan los niños o los
196 locos. Se cometen profanaciones rituales, sacrilegios obligatorios. El amor se vuelve
197 promiscuo. A veces la fiesta se convierte en misa negra. Se violan reglamentos, hábitos,
198 costumbres. El individuo respetable arroja su máscara de carne y la ropa oscura que lo aísla
199 y, vestido de colorines, se esconde en una careta, que lo libera de sí mismo”. Octavio Paz

200 XX: [Risando]

201 A3: ¿Quiere que le preste uno?\ (p)

202 P: ¡Ah!, si tiene un negro, por favor, me facilita para escribir, este::, el ejemplo|| ah, exacto,
203 muy bien| muy bien| Vamos entonces a transcribir el ejemplo y de este ejemplo vamos a a,
204 inferir el concepto [Escribe en la pizarra] < 34 > “En ciertas fiestas| en ciertas fiestas
205 desaparece la noción misma de orden, el caos regresa y reina la licencia [lee el folleto] | todo
206 se permite [escribe en la pizarra] < 6 > [lee el folleto] todo se permite| desaparecen las
207 jerarquías [escribe en la pizarra] < 9 > las jerarquías [lee el folleto] habituales [vuelve a
208 escribir] < 8 > [lee el folleto y escribe] las distinciones sociales < 9 > [lee el folleto] las
209 distinciones sociales, los sexos [escribe]||, las clases, los gremios < 9 > los gremios...” punto
210 y seguido|| [lee el folleto y escribe] ”los hombres se disfrazan de mujeres < 16 > [lee el
211 folleto] los señores de esclavos...”

212 CONTINUAR EN 00571

213 P: Sí, Octavio Paz| es un ensayista mexicano|| [escribe el nombre en la pizarra] Octavio Paz||
214 Entonces, a partir de este ejemplo vamos a trabajar en lo que es el vocabulario| obviamente
215 un vocabulario muy culto|| bueno, vamos a ver qué me dice el próximo sábado. < 33 >

216 XX: [Copian lo que está en la pizarra]

217 P: Bueno, ¿concluyeron?

218 XX: No

219 P: Pasemos al vocabulario entonces < 38 >

220 CONTINUAR EN 00572 día 2

221 P: ¿Deme sinónimo de de desorden?

222 A3: Alboroto (p)

223 P: Alboroto, ¿qué más?| Sinónimos.

224 XX: Relajo.

225 P: Relajo, exacto, en el habla popular, ¿pero un lenguaje más general?| Anarquía.

226 A4: Desorganizado.

227 P: [Asiente con la cabeza] Falta de autoridad| entonces nos dice que en esa fiesta no hay, no
 228 hay orden, hay anarquía, eh::, “el caos regresa y reina la licencia” [subraya licencia en la
 229 pizarra] ¿qué tipo de licencia reina? ¿Qué es licencia?

230 A5: Permitido todo (p)

231 P: Exacto, por ejemplo, ¿qué se permite?

232 XX: El relajo, el (???)

233 P: “Todo se permite” dice [subraya la frase en la pizarra] Veamos, “desaparecen las
 234 jerarquías” [subraya la frase en la pizarra] ¿Qué significa jerarquía?

235 A5: Orden.

236 A6: Leyes.

237 P: ¿Usted respeta al jefe entonces en esa fiesta?

238 XX: No.

239 A3: No, porque no hay clases sociales (p)

240 P: La Clase social, la jerarquía, jefe, subalterno...

241 A7: Desaparece.

242 P: Desaparece, no existe, entonces puedo maldecir a mi jefe| ah, exacto, me va a (¿??),
 243 entonces le voy a dar sus dos patadas a ese jodido [hace mueca con la mano] Se permite, ¿no
 244 dice que es permitido? ¿No hay jerarquía?

245 A3: No hay regla, no hay nada.

246 P: Ah::, me dice, ah::, “las jerarquías habituales, las distinciones sociales” [subraya la frase]

247 A2: Ahí está revuelto todo, ricos, pobres, clase media, clase alta.

- 248 P: Los sexos.
- 249 XX: Todo.
- 250 P: “Las clases, los gremios” [subraya en la pizarra] ¿Qué significan los gremios?/ ¿Ah? Los
251 gremios, ¿qué es gremio?
- 252 A7: Los grupos.
- 253 P: Los grupos de qué, por ejemplo, ¿el gremio de...?
- 254 XX: [Murmullos]
- 255 P: De empresarios, el gremio de de de trabajadores de un X empresa| no hay, no hay entonces
256 diferenciación.
- 257 A3: No, todos son iguales
- 258 P: Iguales, ¿qué tipo de fiesta es esta entonces? Los hombres se disfrazan de mujeres|
- 259 A3: Uy, imagínese.
- 260 A1: Las mujeres de hombres
- 261 P: Bueno, ¿cómo es esto? Los hombres se disfrazan de mujeres.
- 262 A1: Sodoma y Gomorra.
- 263 A3: Ajá, Sodoma y Gomorra.
- 264 P: Estamos hablando, ¿cómo se le llama a estas personas?
- 265 XX: Transexuales, trans, TRAVESTIS.
- 266 P: Travestis. “Los señores de esclavos” [subraya la frase] ¿Por qué los señores de esclavos?|
267 Porque no hay distinción social, no hay problema, entonces cualquiera puede ocupar... [hace
268 gestos con las manos]
- 269 XX: Cualquier posición.
- 270 P: “Los pobres de ricos” [subraya la frase en la pizarra]| “se ridiculiza al ejército” [subraya
271 la frase]| ¿Qué es eso de “se ridiculiza”?
- 272 XX: Se burlan.
- 273 P: Muy bien, burlan, ¿otro sinónimo?
- 274 A4: Menosprecio.
- 275 P: Menosprecio, ¿qué más?
- 276 A8: Sátira.
- 277 P: Sátira, muy bien. Sátira, burla, ¿qué más? Al ejército, ¿qué más? ¿Qué otro ejem...-?|
278 ¿Ah?
- 279 A9: Irrespeto.

280 P: Irrespeto.

281 A4: Vergüenza.

282 P: ¿Ah?

283 A4: Vergüenza.

284 P: Sí, irrespeto. Bueno, hay una fiesta española muy famosa en Valencia que se llama Las
 285 Fallas, Las Fa...- ¿ah? [Alumna le dice algo en voz baja] Son Las Fallas de Valencia, y ahí
 286 se ridiculiza la clase política española, es decir, si un político tuvo un mal momento en esa
 287 época, pues hacen un dibujo de él y al final hay un concurso, lo mejor, y después lo queman.
 288 Se quema todo, haciendo alusión a que no quieren saber nada de ese tipo de político. Eso es
 289 allá|| [vuelve a lo escrito en la pizarra] Entonces se ridiculiza al ejército, al clero, ¿quién es
 290 el clero? [encierra la palabra “clero”]

291 XX: Iglesia, Iglesia católica.

292 P: Exacto, se van moros y cristianos, no me importa. “Pero es sacerdote” No me interesa.

293 A7: Sea el ejército, sea quien sea.

294 P: Cualquier escándalo que surgió, se va| “A la magistratura” ¿quién es la magistratura?

295 A10: El gobierno, el mismo gobierno... (???) (p)

296 A2: Los letrados.

297 A4: Los jueces.

298 A10: Letrados, hasta el mismo presidente, los jueces, los diputados. (p)

299 P: Eeexacto| entonces aquí nadie se salva < 10 > Entonces estamos hablando que aquí todos
 300 se van en el saco, nadie se salva aquí, estamos hablando de profesores, médicos, de
 301 políticos...

302 A7: Sacerdotes.

303 P: Artistas, sacerdotes, esclavos

304 A7: Ejército.

305 A4: [De pie] chicos, ¿quiénes van a comprar todavía el libro? Todavía hoy tienen la
 306 oportunidad, ahí están los muchachos. ¿Quién no ha adquirido el libro y desea adquirirlo el
 307 día de hoy?|| ¿Nadie?| Ahí están los muchachos afuera

308 XX: [Murmullos]

309 P: “Gobiernan los niños y los locos” ¿Cómo es eso?|| “Gobiernan los niños y los locos”.

310 A9: No hay autoridad, es un relajó... (¿???)

311 P: Exacto, no se sabe quién entonces|| “Se cometen profanaciones rituales” [subraya la frase]
 312 A:., aquí ya vamos a otro plano. Profanaciones rituales, denme un ejemplo de profanación.

313 A9: Cuándooo...

314 P: (¿??) ¿Qué es profano?

315 A9: Estar violando, por ejemplo, cuando se violan las tumbas

316 P: Exacto, algo sagrado entonces

317 A9: Algo sagrado

318 A3: Violar algo sagrado

319 P: Entonces “profanaciones rituales” puede ser un ejemplo eso. ¿Otra profanación ritual? Al
320 fin (¿???) díganme.

321 A9: Profe, como habla del clero, puede ser también ahí las imágenes.

322 P: Ah::, exacto, alguien llegó y le dio con un mazo a San Pedro [hace gesto con la mano] lo
323 desbarató| A la virgen que tanto la cuidaban la agarran con una onda [hace gesto con la mano]
324 y le dieron, le quebraron la cabecita y pum, profanaciones rituales.

325 A11: O alguien que toca el dinero de la iglesia. (p)

326 P: Exacto, se llevó la limosna, allá están en una cantina [señala con el dedo]| Profanaciones
327 rituales.

328 XX: [Murmullos]

329 P: Sí sí, exacto, estamos hablando de sacrilegios obligatorios [subraya la frase en la pizarra]/
330 sacrilegios, ¿qué es sacrilegio?

331 P: ¿Es sinónimo de qué?

332 A2: Sacrificio. (p)

333 P: Sí, sinónimo también de profanaciones rituales, también, es casi sinónimo| son casi
334 sinónimos [alguien se asoma por la puerta] En la próxima, me atrasan, adiós, la próxima

335 XX: [Risas]

336 P: Profanaciones rituales, sacrilegios obligatorios| sacr...- ¿ah?

337 A12: Cuando se roban algo de lo sagrado. (p)

338 P: Sí, unos ladrones llegaron y se llevaron toda la limosna de la Semana Santa, se fueron
339 chineados.

340 A7: O los instrumentos también, de la iglesia.

341 P: Los instrumentos se fueron en el saco.

342 A7: No perdonaron nada.

343 P: Exacto, sacrilegio obligatorio. “El amor se vuelve promiscuo”| ¿Qué es promiscuo?

344 A10: Que anda con una y con otra, y con otra, y con otra.

345 XX: [Risas]

346 P: Promiscuo viene de una palabra que se... bueno, da origen a otra palabra que está ligado
347 con, bueno, familia de palabras, promiscuidad. Si usted se va al diccionario, promiscuidad,
348 ¿Qué significa promiscuidad?| ¿Qué es promiscuo?| Uno va al diccionario y dice, eh::, por
349 ejemplo, una fruta que todavía no está a su tiempo para cortarla y comerla, fruto tropical. ¿Y
350 si lo aplicamos a esta área qué significa, entonces?

351 A7: Persona... (p)

352 P: El amor se vuelve promiscuo.

353 A9: Cuando no hay edad para eso y... (¿???)

354 P: Exacto.

355 A4: Avanzado para su edad.

356 P: Avanzado para su edad, utilizando un eufemismo, por no decir en el habla popular
357 nicaragüense un sinnúmero de epítetos|| Eh::, “el amor se vuelve promiscuo”, promiscuo. “A
358 veces la fiesta se convierte en misa negra”/ imagínense.

359 A2: Un alboroto.

360 P: Sacrificaron un gato, un gato negro ahí estaba sacrificado, colgado| la fiesta se convierte
361 en misa negra. ¿Qué..? Pero...

362 A13: Entre ellos mismos también, porque ideay, un (¿???) no se puede. (p)

363 P: Pero en el lenguaje político saben qué significa misa negra también, ¿verdad?

364 A4: ¿???

365 P: Sí, exacto, un acuerdo interno en qué, a quiénes vamos a purgar. Misa negra. “A, a veces
366 la fiesta se convierte en misa negra, se violan reglamentos, hábitos, costumbres” [señala con
367 el marcador la pizarra] Por ejemplo, ¿qué tipo de reglamento?

368 XX: Respeto.

369 P: Respeto, hábitos

370 A2: No hay disciplina. (p)

371 P: Costumbres se violan.

372 A3: El lenguaje puede ser ahí.

373 XX: [Murmullos]

374 P: Y:: ¿qué tipo de fiesta es esta?

375 A2: Fiesta pagana (p)

376 P: Fiesta pagana. Veamos entonces, decimos fiesta pagana. ¿Qué más? Alguien me dijo algo
377 ahí también [señala al fondo de la clase]

378 A9: Profe, también, yo, no, no sé si estoy bien, pero lo estoy como relacionando como, en
379 México se celebra mucho el 2 de noviembre...

380 P: Día de los muertos, fiesta.

381 A9: El 2 de noviembre es es una fiesta...

382 P: Entonces estamos hablando del Día de los muertos, entonces fiesta pagana, el Día de los
383 muertos [escribe en la pizarra]

384 A14: El de los Agüizotes.

385 P: Pero, ¿qué más? ¿Qué otro tipo de fiesta?

386 A10: (¿???) ...Valencia, hay una fiesta antes de la semana santa, que es el Carnaval de
387 Valencia, que ahí te dejan...

388 P: Las Fallas.

389 A10: ...de hacer de todo.

390 P: Entonces estamos hablando del Carnaval.

391 A10: El Carnaval

392 P: Carnaval, Carnaval, el Carnaval [apunta en la pizarra] Veamos entonces, sigamos. “Se
393 violan reglamentos, hábitos, costumbres. El individuo respetable...” miren ahí [señala en la
394 pizarra] la persona respetable, con saco y corbata, padre ejemplar, de familia, ¿qué pasa con
395 ese individuo normal?

396 A2: Se transforma.

397 P: Exacto, muy bien. Se convierte en...

398 A7: Mujer.

399 P: Puede ser en mujer.

400 A9: Esclavo.

401 A2: En pobre.

402 P: Esclavo, en pobre| Se vuelve marica\

403 XX: [Risas]

404 A7: Vulgar, asesino.

405 P: Asesino, promiscuo/ “Arroja su máscara de carne” miren ahí [subraya la frase] “y su ropa
406 oscura”. Ah, se viste de negro, negro qué es, símbolo de qué es.

407 XX: muerte, luto

408 P: Pero no necesariamente luto.

409 XX: Elegancia, (¿???)

410 P: Ah::, exacto, recuerden que el negro es de elegancia también. No precisamente es luto...

411 A14: Pero por lo general siempre es... (9)

412 P: Pero depende del contexto, usted dice un traje negro, un saco negro para un evento.
413 Además, bueno, si hay una vela también lo usás, pero hay que ver el contexto.

414 A11: Pero lo primero que dicen es “Ideay, ¿venís de luto?”

415 P: Sí, pero el negro es elegancia también. Entonces vean este individuo [señala el pizarrón]
416 es un hombre restable, pero arroja su máscara de carne y la ropa oscura, es decir, todo lo que
417 él representa...

418 XX: [Murmullos]

419 A10: Profe, como que si la...

420 P: Sigamos, ya. ¿Ajá?

421 A10: Como que si la persona que está hablando ahí es una persona de buenos principios,
422 valores, una persona, en pocas palabras cuadrada.

423 P: Sí [asiente con la cabeza]

424 A10: Y en ese momento...

425 P: Tradicional, conservadora.

426 A10: Sí, una persona conservadora que en ese momento dejó a un lado lo que conservaba...

427 P: ¿Y en qué se escondió, en qué se escondió?

428 XX: En una máscara.

429 P: En una... [señala el pizarrón]

430 A7: Máscara de carne.

431 P: Dice: “que lo aísla y vestido de colorines...”

432 CONTINUAR EN 00573 día 2

433 P: “Vestido de muchos colores se esconde en una... [señala la palabra en la pizarra]

434 XX: Careta.

435 P: ¿Qué es careta?

436 XX: Máscara.

437 P: Máscara, exacto. Entonces, ¿es Juan Pérez?| Por ejemplo, ¿es Juan Pérez ya cuando él se
438 esconde en una careta?

439 XX: No.

440 P: No, ya no es Manuel, ya no es Sergio. Se convierte en alguien, quién...

441 A2: Una Manuela.

442 XX: [Risas]

443 P: Cómo, en qué se convierte [risa] se convierte, entonces...

444 A9: En lo que él quiera
445 P: Exacto, en lo que él quiera.
446 A9: No se quiere definir en ese momento
447 P: Libre de...
448 XX: Personalidad
449 P: Personalidad, perjuicio y todo. Ajá, dígame.
450 A4: Entonces, pero me llama mucho la atención, dice que, que se quita la máscara de carne.
451 P: Sí, de carne, exacto...
452 A4: Al decir máscara, se entiende que él ya estaba oculto, entonces, su verdadero instinto...
453 P: No, no, no, un momento, es que aquí está la visión entre el ser y el parecer [escribe en la
454 pizarra] Él parece un ciudadano respetable...
455 A7: Pero no lo es.
456 P: Ah::, exacto, no lo es. ¿Por qué no lo es? Porque su verdadera naturaleza es ser. Él es un
457 perfecto perverso.
458 A7: Tiene doble personalidad.
459 P: O doble moral.
460 A4: Por eso es que tiene una MÁSCARA.
461 P: Claro, claro.
462 XX: O se esconde.
463 A4: Entonces su verdadera naturaleza no es la máscara que mostraba a la sociedad, sino todo
464 lo que él ocultaba en (¿???)
465 A3: Se sentía libre en ese momento.
466 P: Así es, entonces quiere decir que la careta que él adopta es su verdadera naturaleza, su
467 verdadera identidad. Lo demás, ¿qué era?
468 XX: Una máscara, apariencia.
469 P: Fachada| un barniz|| Sepulcro, blanqueado, ¿y por dentro? Podredumbre. Es decir, ¿ajá?
470 Dígame.
471 A3: Hay muchas personas que viven de apariencia (p)
472 P: Entonces, pero miren aquí [señala la pizarra] algo muy importante, que esa careta lo libera
473 de sí mismo, ¿se dan cuenta? Es decir, ahora les estoy diciendo, ¿este individuo es pleno
474 antes o después? ¿Es pleno en el ser o en el parecer?
475 XX: En el ser.

476 P: En el ser| Ahora, ahora mi pregunta es, ¿este hombre dónde encuentra su plena felicidad?
477 XX: En la fiesta.
478 P: Exacto.
479 A2: Donde pueda encontrar su ser.
480 P: Muy bien.
481 A7: El verdadero YO.
482 P: ¿Pero qué pasa? ¿Por qué él no lo demuestra antes? ¿Por qué tiene que esperar al carnaval?
483 ¿Por qué tiene que esperar al primero de noviembre?
484 A3: Tal vez su trabajo.
485 A15: (¿???) es permitido todo, entonces él aprovecha para destaparse. (p)
486 A4: Por las reglas sociales
487 P: Eh::, ¿ajá?
488 A4: A ver, nosotros como vivimos en sociedad nos tendemos a, a enmarcar, enmarcar en las
489 reglas, en las normativas que nos dictan, no podemos... Por ejemplo, si yo ten...-
490 P: Una señorita se va con un hombre a vivir libremente... Ajá.
491 A4: Si yo tengo una tendencia, si yo tengo una tendencia femenina, pero mis padres quieren
492 que yo sea macho, que tenga mis herederos, mis hijos y todo eso, entonces me tengo que
493 acoplar a lo que dicen, porque la sociedad [hace gesto de comillas con los dedos] dice que
494 nací hombre y tengo que morir hombre, macho. Pero, mi (¿???), mi (¿???), mi máscara de
495 hombre me la puedo quitar y ser mujer en ese festival. Entonces, él espera ese festival, espera
496 ese carnaval para ser libre.
497 A7: Y como supuestamente él es respetable, entonces no puede actuar de esa manera, así que
498 espera...
499 P: ¿Qué pasa si actúa antes? Es decir, antes del carnaval, ¿qué pasa si él se inhibe? ¿Qué
500 pasa?
501 XX: Hay consecuencias.
502 A5: Hay consecuencias, porque naturalmente y todos los días hay una norma jurídica que
503 nos mide la conducta, cómo nosotros debemos de comportarnos.
504 P: Es decir, nosotros vivimos en un sistema, debés de adaptarte, comportarte a ese sistema.
505 Tampoco vas a venir desnuda o desnudo...
506 A2: Y más en estos calores.
507 P: Hay normas...
508 XX: [Risas]

509 P: Unos alumnos extranjeros, del norte de Europa, vinieron a Nicaragua, y obviamente ellos
510 vienen de un país muy frío, donde a veces hay tres, cuatro meses de solo oscuridad, no sale
511 el sol. Entonces ellos vienen aquí, se sorprenden porque aquí tienen el sol las doce horas. Y
512 ellos buscan el sol, ahí andan como iguanas buscando el sol, el sol.

513 XX: [Risas]

514 P: Y, y para ellos, para ellos es un, es un privilegio andar quemado, el hecho de andar
515 quemado y todo ellos se sienten bien porque vienen de un lugar tan frío que... Entonces, qué
516 pasa, cuando se encuentran aquí con el calor, eh::, las señoritas quieren andar unos shorsitos
517 aquí [hace muecas con las manos y las piernas] quieren andar esto [hace un gesto con la mano
518 en el pecho], y ellas no hay problema porque, eh::, porque, no hay problema, es decir, en
519 mostrar sus atributos, sus pechos y todo. Ellas no tienen ningún problema, si es posible andan
520 sin brasier. Pero qué pasa, ah::, están dentro de un curso, dentro de una equis universidad y
521 hay normas, entonces se les dijo que, está bien, sí, Nicaragua aquí hace mucho calor y todo,
522 PERO que no podían pasar la norma. Y ellos se sorprendieron, en qué sentido. Muy bien,
523 utilice pantalón corto o short, pero que no sea muy... Utilice una camisa de algodón, pero sí,
524 utilice sostén o brasier. No es que va a andar así no más. Es decir, porque mucho calor...

525 XX: [Risas]

526 P: Entonces, qué es lo que pasa. Ese es un claro ejemplo de qué| un ejemplo de qué.

527 XX: De cultura, reglamento

528 A4: Restricción social se le llama a eso.

529 XX: Normas y reglas.

530 P: Normas. Ahora, si lo trasladamos a nuestra sociedad, hay normas, hay normas. Ah, la
531 misma familia, tiene normas. Un escándalo que una señorita se vaya con un hombre
532 libremente, hasta la misma... O, vámonos al plano de relaciones de pareja, también, la misma
533 familia o de ambas familias están las críticas, me entienden. Las críticas dentro de la misma
534 familia: “¿y cómo hizo eso? ¿Pero por qué lo hizo? ¿ah? Debería de hablar con ella”

535 A9: Y no parecía::

536 P: Tenía carita de “yo no fui”, pero (¿???)

537 XX: [Risas]

538 P: ¿Me entienden? “Parecía mosquita muerta, pero mirá, sacó las uñas”. ¿Ya está la copia?
539 Eeexacto, entregue la copia entonces porque la vamos a trabajar. Ahora, vamos al concepto.
540 Ya analizamos ampliamente el contenido. Ahora, cuál es la idea principal, entonces.
541 Díganme cuál es la idea principal| La idea principal, le pregunto, está presente en el texto, o
542 yo la debo de extraer. ¿Qué piensan ustedes?

543 XX: Extraerla

544 P: Muy bien, hay que extraerla. [Alumna se acerca para entregarle una hoja] No, eso, ya
545 tengo una copia. Hay que extraerla del texto. Es decir, si está en el texto se llama explícita
546 [escribe en la pizarra] explícita| Anoten. Si está en el texto es explícita. Pero como no está
547 en el texto, implícita. Entonces, aquí tenemos una idea principal, implícita [apunta en la

548 pizarra|| implícita|| implícita. La pregunta es| bueno, díganme entonces, ¿cuál es la idea
549 principal? ¿Dónde está? Si es implícita, hay que redactarla, ¿cuál sería?| Díganme entonces
550 cuál es la idea principal, ya hemos hablado mucho sobre este, qué pasa en este tipo de fiesta,
551 cuál es la idea principal.

552 A2: Que en las fiestas son libres de hacer...

553 A9: Profesor, para mí la idea principal está en el texto, cuando dice: “en ciertas fiestas
554 desaparece la noción de orden”

555 P: ¿Está seguro?

556 XX: No.

557 A9: Es mi pensar| porque de ahí, lo que te dice es todo lo que se hace en la fiesta, ¿y qué hay
558 en la fiesta? desorden.

559 P: Pero, ¿por qué no puedo aceptar que esta sea la idea principal, que sea explícita? Porque
560 aquí dice “en ciertas fiestas”, pero la pregunta es: ¿y cuál fiesta?

561 A2: No te especifica en qué tipo de fiesta||

562 P: No, usted tiene razón, ahí estaría la idea. Pero viene el cuestionamiento a nivel crítico, ¿Y
563 en qué fiesta? ¿Me entendés?

564 A2: No te especifica

565 P: Exacto. Entonces, ahora la pregunta es, ¿con cuál nos quedamos: carnaval, día de los
566 muertos o...?

567 A2: Fiesta pagana.

568 P: Fiesta pagana

569 XX: [Varias opiniones a la vez]

570 P: ¿Cuál?

571 A4: Carnaval.

572 P: ¿Carnaval? ¿Cuál es más integral? ¿Carnaval o fiestas paganas?

573 XX: Fiestas paganas

574 A11: Porque habla de, de rituales sacrílegos.

575 P: Rituales sacrílegos. Entonces, en las fiestas paganas, el individuo respetable, qué pasa...

576 XX: Desaparece.

577 P: Desaparece. No, no, no. Miren, la idea principal no es que me van a repetir palabras de
578 aquí [señala la pizarra] olvídense de eso, no, no. Usted la va a construir con sus palabras. En
579 las fiestas paganas, los, el individuo| se desinhibe. Y presenta su| verdadera...

580 XX: Verdadera identidad.

581 P: Su verdadera naturaleza. Muy bien. En las fiestas paganas, el individuo se desinhibe y
582 presenta su verdadera naturaleza. ¿Quién es? < 20 > ¿Tan más claro, jóvenes? Sería entonces:
583 en las fiestas paganas, ¿qué pasa? ¿El individuo se...?

584 XX: Se desinhibe

585 P: Se desinhibe y...

586 XX: Refleja su verdadera naturaleza.

587 P: Refleja su verdadera naturaleza.

588 A7: Puede poner uno que pierde su personalidad. (p)

589 P: Pierde su personalidad o su identidad| Entonces, ¿no saben cómo se escribe desinhibe?

590 A2: ¿Con hache?

591 P: A ver pues, alguien que pase a escribirlo. Pase a escribirlo usted, “desinhibir”. Aquí,
592 ustedes dos. Ahí la va a escribir el muchacho. Muy bien [Pasa un alumno a la pizarra]

593 A5: ¿A dónde?

594 P: Ahí, en cualquier espacio, no hay problema

595 CONTINUAR EN 00574 día 2

596 A5: [escribe en la pizarra] ¿Así, profe? [le entrega el marcador al profesor]

597 P: [voltea a ver a la pizarra] (¿???) ¿A dónde lo escribió?

598 A9: Es con “ese” (f).

599 P: No, alguien que pase a escribirlo.

600 A9: Yo, yo, yo.

601 XX: [Risas y murmullos]

602 P: ¿Qué le pasa?

603 XX: [Risas]

604 A7: Es que quiere salir en la cámara.

605 XX: [Risas]

606 P: ¡Ah! Exacto (¿???)

607 A7: ¿Así es, profe? Mire.

608 P: Desinhibe. Ah, exacto. Desinhibe. Sí, lleva la hache intercalada, sí, desinhibe < 15 >

609 XX: [Murmullos y risas]

610 A11: Ya tenemos el folleto en mano, profe.

611 P: Muy bien, entonces veamos| ¿Cómo podemos definir qué es un párrafo entonces? ¿Qué
612 es?

613 A14: Un conjunto de (¿???)

614 P: Eeeexacto, muy bien. ¿Qué es un párrafo? Es un conjunto de oraciones que tienen una
615 idea...

616 XX: Principal.

617 P: E ideas...

618 XX: Secundarias.

619 P: Muy bien, muy bien. Ustedes me dieron la definición. Entonces es un conjunto de
620 oraciones donde hay una idea principal e ideas secundarias. Exacto. Y podemos ver que, por
621 lo general, el párrafo tiene un orden lógico, orden lógico| Es un conjunto de oraciones. Ahí
622 están [señala la pizarra] conjunto de oraciones y siempre hay una idea principal e ideas
623 secundarias. ¿Cuál es el papel de las ideas secundarias?

624 A9: Complementar la idea principal.

625 P: Eeexacto, complementar, reforzar, ¿qué más?| Ampliar la idea principal| Muy
626 bien||Veamos entonces, vámonos al material, ahora sí ya estamos en sintonía| Lean el primer
627 texto, “Primer encuentro con Jorge Luis Borges”, primeras letras|

628 A9: Aquí, aquí, yo, yo.

629 P: “Primeras letras”. No, léanlo primero, dos minutos y luego lo analizamos. < 30 >

630 XX: [Leen el texto del folleto]

631 CONTINUAR EN 00575 día 2

632 P: Ajá, muy bien. Inicie entonces.

633 A2: “Primeras letras con Jorge Luis Borges...”

634 P: Eh, un momento, ¿qué significa eso de “primeras letras”?

635 XX: ¿Conversación? ¿Primera conversación?

636 A16: Lo primero que escribió.

637 P: Yyy, cómo, ¿eso de “primeras letras” se aplica solamente a eso, o tiene un sentido general?|
638 Usted se encuentra, ¿se acuerda de su profesora de primeras letras?

639 XX: Sí

640 P: De preescolar, ¿tienen buenos recuerdos de ella?

641 XX: [Varias opiniones a la vez]

642 P: Sí, su profesora de primeras letras. ¿Qué significa la palabra “primeras letras? ¿Solo se
643 aplica en ese ámbito?| Primera vez, principio...

644 XX: En un inicio.

645 P: En un inicio, muy bien. ¡Ah! ¿Y quién es Jorge Luis Borges? ¿Saben quién es este?

646 XX: No

647 P: ¿Alguien que sepa quién es Jorge Luis Borges?

648 A9: Un personaje

649 P: Ajá, ¿de dónde?| ¿Qué país?

650 XX: ¿Costa Rica?

651 P: No, es de Sudamérica.

652 XX: [Risas]

653 P: Ajá, díganme qué país| Sudamérica.

654 A9: Argentina. (p)

655 P: Argentina, muy bien. ¿Qué es? ¿Es novelista o, o poeta o cuentista?

656 XX: Novelista

657 P: Pero más que todo cuentista, su género es el cuento. Muy bien.

658 A4: La vida de (¿???)

659 P: Muy bien, veamos entonces el escrito. Ya sabemos quién es Jorge Luis Borges

660 A2: “Mi primer encuentro con Borges tuvo lugar en San José de Costa Rica, en una tarde de
661 octubre de 1964. Fue un encuentro sin presentimientos, como ocurre siempre en el infinito
662 juego de azares y certidumbres imprevistas que es la existencia...”

663 P: ¿Qué significa eso?||

664 A2: Un encuentro casual.

665 P: Exacto, casual| imprevisto. ¿Yo sé con quién me voy a encontrar ahí en la parada?

666 XX: No

667 A7: Fue algo sorprendente.

668 P: Exacto. ¿Qué es la existencia, dice él, entonces? ¿Qué es la vida, dice Sergio Ramírez?

669 A16: Algo inesperado.

670 P: Algo inesperado. Me encuentro con alguien, pero ¿lo tengo planificado?

671 XX: No

672 P: Algo imprevisto. Siempre ocurre, pero no lo tengo planificado, no hay algo premeditado
673 que diga: eh, este, Juan Pérez, te vas a encontrar a las cinco con Juanita.

674 A7: Fue una casualidad.

675 P: Ajá, sigamos.

676 A2: “Yo estaba apenas lle, llegando para entonces a San José...”

677 P: Llegado.

678 A2: “...llegado para entonces a San José, la meseta central brumosa donde siempre
679 lloviznaba y los, y los contrafuertes de los montes cercanos eran siempre grises. Un paisaje
680 manso al que no terminaba de acostumbrarme viniendo cómo venía de un país donde siempre
681 sobra el sol que se, que sollama la arena negra de los volcanes y enciende en deslumbres
682 calinos el más, el mar siempre cercano”

683 P: Muy bien, eh::, ¿cómo es San José entonces?

684 XX: [Varias opiniones]

685 P: ¿Por qué? ¿A causa de qué?

686 A9: Por las lluvias

687 P: Sí, pero esas lluvias se originan en qué, dice él...

688 XX: La llovizna.

689 P: La llovizna se origina por qué, él lo dice por qué...

690 A16: Por los montes cercanos.

691 P: Ah, exacto, pero esos montes cercanos forman parte de qué...

692 A3: De una meseta...

693 P: De una meseta central grumosa, entonces, todo lo que es la meseta central de Costa Rica
694 ahí están las principales ciudades: Cartago, Alajuela, Heredia, San José. Todo está rodeado
695 de una meseta central, hay entre mil doscientas y mil cuatrocientos metros sobre el nivel del
696 mar, entonces siempre está lloviendo (ac). Siempre hay un clima agradable

697 A16: Siempre está helado. Hay una parte que está bien helada helada que hasta uno no puede
698 entrar sin chaqueta.

699 P: Exacto, entonces, veamos. Dice: y los, hay algo muy, eeh, ¿y qué pasaba? ¿él se
700 acostumbraba a ese clima?

701 XX: No

702 A14: Porque venía de...

703 P: ¿De dónde venía él?

704 XX: (¿???)

705 P: Díganme la característica de ese país...

706 A2: Nicaragua

707 P:... de donde él venía. ¿Por qué dice usted que es Nicaragua?

708 A2: Porque era usted el que andaba en Costa Rica.

709 XX: [Risas]

710 P: No, no, no, el escrito es de Sergio Ramírez [señala el folleto] es un escrito de Sergio
711 Ramírez. A ver, denme una pista que por qué es Nicaragua.

712 A16: Habla de volcanes.

713 P: Volcanes, muy bien.

714 A7: Arena negra.

715 P: Arena negra, muy bien. Dos.

716 XX: El sol

717 P: El sol

718 A10: El mar cercano.

719 P: El mar cercano, cuatro. Deslumbre calino, cinco. Sigamos leyendo|

720 A2: “Un país donde llueve a:: ramalazos cuando llueve...”

721 P: Ah, ¿y aquí cómo llueve?

722 A9: Huracanes

723 P: ¿Aquí en el invierno pasa tres, cuatro días nublado?

724 XX: No

725 P: ¿Cómo llueve aquí?

726 A5: No, pero cuando llueve es (¿???)

727 XX: [Murmillos]

728 P: Sí, pero cuando llueve aquí llueve intensamente y después el sol...

729 A7: Cuando llueve, llueve.

730 P: Entonces él utiliza aquí una... ¿qué figura literaria se le llama a eso?

731 A9: Ramalazo.

732 P: Sí, el ramalazo de qué viene| Es una metáfora| Ramalazo, usted sabe, se desprende una
733 rama, pero es la acción. ¿Llueve cómo?

734 XX: Fuerte.

735 P: Fuerte, exacto. Bastante, muy bien. ¿Qué más?

736 A2: “...sino no aquella pelusa difusa, fría y persistente que goteaba sobre la acera funeral de
737 mi inmenso paraguas recién comprado.”

738 P: ¿Qué color era el paraguas?

739 XX: Negro.

740 P: ¿Y cómo sé yo que es negro?

741 XX: Porque dice funeral.

742 P: Ah, exacto. ¿Se dan cuenta entonces cómo estamos en las inferencias? Eso se llama
743 inferencia| Ahí no me dice que es negro. Ah, ¿qué tipo de paraguas era? ¿Chapucero?
744 ¿Chapuzza? ¡Elegante!| Él caminaba en la meseta central...| San José tiene una arteria
745 principal que se llama la Avenida Central, entonces esa avenida central, bueno, ahí el
746 comercio las veinticuatro horas y usted llega a las ocho de la mañana, va a desayunar, si llega
747 a las diez, doce de la noche, tres de la mañana, hay restaurantes veinticuatro siete| sin
748 problema. Pero siempre lloviznando, siempre lloviznando [hace gestos con las manos] Es
749 verano, pero ya en la tarde la lluuuuvia, en la tarde la lluvia. Y si es en invierno, ya a partir
750 de las once de la mañana, doce, la lluvia hasta el amanecer, lloviendo. Sí, así es el clima, es
751 normal. ¿Pero a causa de qué? ¿A causa de qué?

752 XX: La meseta.

753 P: La meseta central grumosa, lo que es el valle central. Por eso cuando uno viene para acá,
754 uno viene, pasa Guanacaste, Guanacaste es la misma geografía de Rivas. Yo le decía a
755 alguien: la misma geografía les dice a ellos que ese territorio no les pertenecía, pertenecía a
756 Nicaragua, porque es la misma geografía. Eh::, eh:: la, eh::, lo que es, este::, em::, la, La
757 Cruz, que es el primer municipio fronterizo con Nicaragua es la misma geografía de:: Rivas.
758 Igual. Lo único que Rivas es meseta. Pero ahí hay unas montañas, pero es igual, el mismo
759 clima, árido. Ustedes van en este momento y usted ve el mismo sol intenso, pero cuando ya
760 llega al valle central, ya cambia un poco, ya está más de mil metros sobre el nivel del mar.

761 A2: En pocas palabras (¿???)

762 P: Bueno, entonces, ahí tienen la explicación. Lean el material y entiendan la explicación de
763 cuál es, dónde está la idea principal. Eso era para, precisamente para darles una visión mayor
764 de que en el texto tenemos ideas principales e ideas secundarias. Pasemos a la siguiente
765 página. < 9 >

766 CONTINUAR EN 00576 día 2

767 P: Pero eso, claro, no nos va a dar tiempo. ¿Ya cuánto falta para las cuatro? [le pregunta a
768 una alumna]

769 A14: Cinco minutos.

770 P: Entonces, como tarea, les va a quedar, ustedes qué van a identificar, las ideas principales,
771 las ideas secundarias. Pero no olviden, esto es muy importante, donde dice “recordemos”
772 [enseña el folleto] la segunda página. Recordemos. “Cuando la idea principal se presenta al
773 inicio y la secundaria después, es un párrafo deductivo”. Por ejemplo, este “Primeras letras
774 con Jorge Luis Borges” es...

775 A7: Deductivo.

776 P: Deductivo/ “Cuando la idea principal se presenta al inicio y al final, se denomina variación
777 del orden deductivo. Cuando la idea está al final se denomina inductivo y cuando la idea no

778 está presente” como este caso [señala el texto de la pizarra] “es implícita”. Muy bien,
779 entonces, ¿Les parece que trabajemos en grupos? || eh::, van a trabajar en pequeños grupos
780 de tres y me lo entregan el próximo día. Esto es como trabajo, los primeros diez puntos.

781 A11: (¿???)

782 P: ¿Ah?

783 A11: (¿???) Así siempre, ya estamos trabajando permanente.

784 P: Ah, ¿Es fijo? ¿Fijo? Ah bueno.

785 A2: ¿De los cinco párrafos vamos a trabajar?

786 P: Sí, los cinco||

787 A14: Ahí, cinco uno (¿???)

788 P: Claro, claro, tiene razón.

789 A14: Estos cinco minutos hágalo en...

790 P: Tome, mire [le da el borrador a una estudiante]. [El docente procede a realizar una clase
791 práctica con los estudiantes, de modo que se forman en grupos de 4 integrantes para resolver
792 los ejercicios programados para esta sesión].

- 1 **Transcripción de la tercera sesión de clase del docente C**
- 2 00017 día 3
- 3 **Tema: Los niveles de comprensión lectora**
- 4 P: ...Semana Santa y hoy ya estamos ya directo en...| en las clases. Hay mucho que hacer.
5 Veamos, la guía de estudio, anoten la guía de estudio, entonces, para el seminario de la
6 novela.|| Los que no lo han leído tienen la oportunidad... bueno, aquí me imagino que hay
7 muchos estudiantes que tienen la tendencia a ser San Francisco de Asís. Compartir el libro
8 con los demás.| Espero yo. Uno: Eh, caracterice física y psicológicamente a los personajes
9 principales.|
- 10 A1: ¿Caracterice?
- 11 P: Sí.|| Física y psicológicamente a los personajes principales|| A los pp, no crean que es
12 Partido Popular de España, es personajes principales.
- 13 A2: Caracterice...
- 14 P: Física y psicológicamente a los personajes principales. < 7 >
- 15 XX: [Murmullos]
- 16 P: A los personajes principales (pp) < 6 > Exacto. ¿Y que utilizaron marcador permanente?
- 17 A3: Sí (p)
- 18 P: Segundo.| ¿En qué contexto histórico se desarrolla la obra?|| El contexto histórico en el
19 cual se desarrolla la obra literaria.
- 20 A4: ¿En qué contexto?
- 21 P: Sí, contexto histórico se desarrolla la obra literaria. Eh, tercer aspecto.|| ¿Cuál es el origen
22 del conflicto presente en la obra?||
- 23 A4: ¿Cómo dijo, profesor?
- 24 P: ¿Cuál es el origen del conflicto presente en la obra?|| El origen del conflicto. Bueno, los
25 que han leído la obra.| Exacto, gracias, miren la diferencia. ¿Cuál es el origen del conflicto
26 presente en la obra? Eh, realice una clasificación de los valores y antivalores presentes en la
27 obra. Los valores y antivalores.
- 28 A4: ¿En esa misma?
- 29 P: No, es la cuarta pregunta.
- 30 XX: ¿Cómo dice?
- 31 P: Eh, seleccione los valores y antivalores presentes en el texto... o en la obra.
- 32 A4: ¿Esa es la cuarta?
- 33 P: Sí.| Valores y antivalores. < 6 > Valores y Antivalores presentes en la obra. ¿Cómo se
34 refleja la cultura nicaragüense en la obra? < 6 >

35 A4: ¿Cómo dijo, profesor?

36 P: ¿Cómo se refleja la cultura...? Gracias. ¿Cómo se refleja la cultura nicaragüense en la
37 obra? Extraiga algunas frases.

38 A5: ¿La seis?

39 P: Ahí mismo.||

40 XX: [Murmullos]

41 P: Extraiga algunas frases. Es decir, frases...

42 A6: Repita la número cinco, por favor. (p)

43 P: ¿Cómo se refleja la cultura nicaragüense en la obra?|| Extraiga algunas frases. < 6 > Otro
44 elemento| ¿Cómo se refleja la cultura nicaragüense en la obra? Extraiga algunas frases. Ya
45 tenemos lo que es el conflicto, valores y antivalores, contexto histórico, características de los
46 personajes (ac) (p). También, este::, ¿cuál es la relación entre el título y el contenido de la
47 lectura? La relación.| Relación entre el título| y contenido de la obra.| ¿Quiénes la han
48 terminado ya? Levanten la mano quiénes la han ter...- Dos apenas, tres... cuatro, cinco, seis.||
49 Relación entre el título y contenido de la obra.

50 A7: Profe, ¿preguntó quienes la terminaron de leer?

51 P: Sí.| Ocho, nueve.| De cuarenta.|| ¿Cuál es el mensaje presente?

52 A8: ¿Esa es otra? (p)

53 P: Sí.| ¿Cuál es el mensaje presente en la obra? El mensaje que el autor nos quiere transmitir.
54 < 5 > Y por último, redacte una breve valoración.|| Una valoración, valoración donde, eh,
55 tome en cuenta los aspectos positivos y negativos de la obra.| Una valoración sobre los
56 elementos...

57 A9: ¿Valoración? (p)

58 P: Valoración sobre los elementos positivos y negativos de la obra.|| Sí, exacto, los elementos
59 positivos. ¿Qué se puede extraer de la obra? Tampoco vamos a maldecir totalmente a los
60 autores. Algo, alguna enseñanza, alguna didáctica podemos encontrar en ello.

61 A1: (???)

62 P: Sí.|| Vamos a definir fecha, entonces, del seminario. Pero, para no afectar... ¿Cuántas
63 horas nos quedan, este Jarlin?

64 A5: Eh::, esta y::

65 P: ¿Dos sesiones?

66 A5: Sí.

67 P: Ah, exacto. Entonces lo dejamos para el sábado 29.

68 XX: [Murmullos]

69 A2: Este sábado.

70 P: ¿Es el próximo?

71 XX: Sí.

72 P: Ah, no. Entonces...

73 XX: El seis.

74 P: El seis.| Cero seis de mayo. Ah, para esas fechas ya tenemos las primeras lluvias.
75 Esperamos.|| Bueno, mire que inútil no tener uñas [intenta abrir una bolsa de marcadores]

76 XX: Abajo profe.

77 P: ¡Ah! [Hace señas con las manos]| Se ve que no lo uso.

78 A2: Se nota.

79 P: Sí, se nota.| Es evidente.

80 A7: Demasiado.

81 P: No uso este tipo de marcadores.|| Muy bien, entonces.| Hoy es una clase práctica.
82 Recuerden que yo les había dejado que iban a identificar las| ideas principales. Bueno, vamos
83 a nuestro tema entonces.|| No hay problema sí.|| Siempre lo que es el párrafo, vamos a
84 estudiar. Pero nos interesa, precisamente, la identificación de ideas principales y secundarias
85 en el texto. [Escribe en la pizarra] Iden...- Las ideas principales|| Ideas principales y
86 secundarias en el texto. < 7 > Bueno, jóvenes, y en esta temporada de verano que estamos,
87 precisamente, imagínense que a uno le ofrecen en Semana Santa, a uno le ofrecieron jocote|
88 Ah, mango, mango liso.| Eh, ¿qué más?

89 A2: Groceas.

90 P: Sí, pero de, eh, eh...

91 A10: Papaya.

92 A5: Almíbar.

93 P: Almíbar, exacto. Pero, quiero dejarlo aparte. Solo quiero...

94 A5: Las frutas.

95 P: Sí, precisamente.

96 XX: [Varios comentarios a la vez]

97 P: [Anota en la pizarra] Melón.

98 XX: [Varios comentarios a la vez]

99 P: Bueno, pero manzana no es propio de país tropical.| Naranja, exacto. Bueno, pero, vean
100 ahí, cómo algo tan sencillo, las ideas principales nosotros las podemos trabajar a partir de
101 una serie de ideas secundarias. Por ejemplo, si nosotros pensamos que jocote, mango, nancite,
102 melón y sandía son ideas secundarias, ¿cuál sería la idea principal?|| Frutas

103 A2: Frutas tropicales.

104 P: Frutas tropicales, exacto. [Anota en la pizarra] Frutas tropicales. | ¿Y esta ideas está
105 explícita o implícita?

106 XX: Implícita (p)

107 P: ¿Ah? Explícita, presen...- No, ¿implícita o explícita?

108 XX: Implícita.

109 P: Implícita, no está presente. Yo la tuve que inferir. Por ejemplo, si a un europeo, a alguien,
110 imagínense a un ruso yo le hablo de estas frutas, ¿las va a conocer?

111 XX: No.

112 P: Primera vez, no. | Puede ser que conozca el mango, pero ahí el mango es caro. Imagínense
113 un, un, en, en Alemania, el, lo que el banano, que nadie lo quiere aquí, diez pesos que de
114 bananos me dan como dos docenas, allá un banano vale dos, tres euros. | Caro.

115 A11: ¿La docena o uno, profe?

116 P: ¿Ah? Porque es...

117 A11: ¿La docena?

118 P: No, aquí. Aquí.

119 A11: No, allá.

120 P: Allá un mango, un, un, una ba...- y le dicen banana, precisamente, vale uno, dos euros.
121 Porque es una figura, es una fruta exótica. Nosotros no lo queremos.

122 A2: Y nosotros lo botamos aquí.

123 P: Pero vean el contraste. Allá la uva, un kilo de uva, un kilo de uva vale, eh::, un euro o
124 noventa céntimos. Y un kilo de uva aquí es más de doscientos, trescientos pesos. | Exacto, la
125 diferencia es que obviamente no son frutas tropicales. Entonces, frutas tropicales sería la
126 idea... | principal. | Vean entonces, ¿cómo nosotros ubicamos las ideas principales? Vamos a
127 hacer la clasificación, vamos a suponer que aquí tenemos | [escribe en la pizarra] la idea
128 principal, aquí tenemos las ideas secundarias y aquí tenemos ideas secundarias. | Cuando la
129 idea principal está al inicio, ¿qué tipo de párrafo es? |

130 A11: Deductivo.

131 P: Deductivo, exacto. Entonces, estamos hablando de deductivo. | Tenemos una idea principal
132 que está presente...- Bueno, obviamente, es evidente. Al inicio. || Veamos entonces el otro
133 modelo. | Si tenemos aquí [escribe en la pizarra] || Tenemos la idea principal al inicio. Idea
134 principal. Tenemos ideas secundarias, y tenemos idea principal. Vean ahí la repetición.
135 Tenemos que al inicio y al final se repite la idea. ¿Qué tipo de párrafo entonces?

136 A5: Mixto.

137 P: Mixto:: o variación de orden deductivo. Cualquiera de los dos, cualquier término se acepta.
138 Mixto (p) [Escribe en la pizarra] Mixto (p) | ¿Encontraron mixto en la, en los ejemplos?

139 XX: Sí (p)

140 P: ¿Y deductivo? ¿No encontraron mixto? Veamos, veamos el tercer modelo.| Tenemos ideas
 141 secundarias [escribe en la pizarra]| tenemos ideas secundarias.| Ideas secundarias.| Entonces,
 142 no hay idea principal. ¿Qué hago con ella?

143 XX: [Varias comentarios a la vez]

144 A2: La va a::, usted la va a redactar.

145 P: ¿Es el caso de:: las frutas?

146 XX: Sí.

147 P: Claro, ¿se dan cuenta que es el caso de las frutas?| No hay ningún problema.| No está
 148 presente, tengo que redactarla. Para nosotros es normal frutas tropicales, desde pequeño lo
 149 sabemos, pero para un extranjero no, sería... Se quedaría pensando: “¿Nancite?” Una vez
 150 hablaba con un español y le decía jocote, y me decía: “Iván, ¿jocote? No entiendo”.| Claro,
 151 en España no se cultiva jocote, nunca se va a cultivar por el clima. (p)| Vea entonces, aquí
 152 tenemos ideas secundarias, ideas secundarias, ideas secundarias, entonces tenemos implícito,
 153 ¿verdad?|| Implícito [escribe en la pizarra]|| Veamos el otro entonces, el último modelo.
 154 Tenemos el modelo de|| ideas secundarias| ideas secundarias| Y idea principal.|

155 A5: Es inductivo cuando la idea está al final.

156 P: Cuando la idea está al final es inductivo. Exacto. Inductivo. Entonces, ¿qué podemos
 157 decir? Estos son los cuatro tipos de párrafos según la ubicación de su idea| principal. ¿Cuál
 158 es el más usual?

159 XX: [Varios comentarios a la vez] (p)

160 P: El deductivo.| Veamos, entonces, algunos ejemplos. < 8 > Todos tienen el material,
 161 ¿verdad?|| Vamos a pedirle aquí a, este, aquí está... veamos la ejercitación entonces.|| La,
 162 vamos ahora, cómo identificar la idea principal. Veamos en los principios.| ¿Cómo
 163 identificar...? Veamos la pregunta. [Escribe en la pizarra] ¿Cómo identificar| la idea
 164 principal?|| ¿Y hoy no tenemos visitas? Hoy, el que siempre nos acompañaba, ¿dónde está?
 165 ¿No vino hoy?||

166 A2: No

167 P: ¿Ah?

168 A2: Ni él ni la amiga.

169 P: Ah, exacto. ¿Cómo identificar la idea principal? Primero, el primer paso, hay que
 170 identificar la palabra clave. [Escribe en la pizarra] Palabra clave.|| Be, palabra clave, luego,
 171 nosotros debemos de saber, si tenemos ubicado la palabra clave, muy bien, veamos después
 172 el número de oraciones. Hay que seleccionar las oraciones. [Escribe en la pizarra]||
 173 Seleccionar las oraciones.| Tengo la palabra clave, selecciono las oraciones y después
 174 CLASIFICO. Ubico la idea principal. Ubicar la idea principal. [Escribe en la pizarra] < 7 >
 175 Ubicar la idea principal SEGÚN| dónde esté presente la palabra clave. Ubicar la idea
 176 principal.|| Entonces, voy a encontrar que vamos a tener, a veces, deductivo, inductivo, mixto
 177 o implícito. Depende.| Veamos, jóvenes, todos tienen el material, vamos al material.||

178 A11: ¿Cuál es ese, profe? (p)

179 P: Esta es la copia.| Los ejercicios. Exacto, ese es.|| ¿Qué le puedo decir? Veamos, vamos
180 entonces a la lectura de los, de los, de los... ¿Cómo vamos a identificar las ideas principales?
181 El procedimiento es el siguiente [señala la pizarra]: palabra clave, selección de oraciones,
182 identificar la idea principal de acuerdo a los tipos. Inductivo, implícito, deductivo y mixto.
183 Muy bien.| Empezamos.| Puede leer el muchacho aquí [señala a un alumno] puede leer el
184 primer texto, entonces.|| ¿No lo tiene? Está listo, entonces. Léalo entonces, [señala a otra
185 alumna] primer texto, la globalización.

186 A12: “La globalización es un fenómeno que representa una integración vertiginosa de los
187 mercados, pero también ha creado una nueva concepción de la cultura y una nueva visión de
188 la información...”

189 CONTINUAR EN 00018 día 3

190 A12: “...Hoy no es existente en el mundo distancias remotas ni acontecimientos de ayer. En
191 el siglo veintisiete...”

192 P: ¡¿Veintisiete?! ¡Increíble!

193 A12: [Risas] Diecisiete [Risas]

194 XX: [Risas]

195 A12: “Las coronaciones de los reyes de España se celebraba en la provincia de
196 Centroamérica, ya cuando estos reyes de habían muerto o habían enloquecido. Ahora el poder
197 de las imágenes nos atrapa con su presencia instantánea. Todos los dramas se representan a
198 domicilio y todas las catástrofes entran cotidianamente a la vida privada”.|

199 P: Bueno, entonces, ¿qué podemos entender de ese tema?|| ¿Qué ha creado la globalización?

200 XX: [Murmullos]

201 P: ¿Por qué una concepción de la cultura y la, y la información?|

202 A13: (???) (pp)

203 P: Ah, exacto. Denme un ejemplo. Práctico, aquí en el aula de clase.

204 A13: El celular (pp)

205 P: Ajá, exacto. Alguien puede estar transmitiendo esta clase en línea y sin ningún problema.
206 ¿Qué hace? ¿Qué es lo que se puede hacer? Tenemos conexión a Internet.|| Sí, es decir, ayer
207 estuvimos en un programa de maestría que algunos alumnos no llegaron y la clase se estaba
208 transmitiendo. Entrábamos a la página de Facebook de nuestro grupo y todos... y sin ningún
209 problema. No había, eh, los alumnos, no se requería la presencia física de los alumnos. Sino
210 que, por equis o ye razón, todos estaban pendientes de la clase.| Imagínense qué sucedía en
211 el siglo... en los siglos pasados.| ¿Qué pasaba con los reyes de España?| ¿Cuánto duraba un
212 viaje de América a Es...- de Europa a América en aquella época? Estamos hablando por
213 barco. Tres meses, ¿verdad?

214 A2: Uh::, meses. (p)

215 P: No, por barco eran tres meses casi. Tres meses en barco. En época de Darío.

216 A2: En altamar.

217 P: En altamar, exacto. | Hoy en un Airbus.

218 A2: No hay Airbus.

219 P: ¿Cuántas horas | para estar en Madrid?

220 XX: [Murmullos]

221 P: Dos, tres veces a la semana de, de Panamá o de San José, Costa Rica, desde el Juan
222 Santamaría sale, este, Iberia. Directo, San José – Madrid.

223 A11: Pero en avión, profe.

224 P: Exacto, estoy hablando de eso.

225 A11: Ah, es que le escuchamos decir....

226 P: Sale a las siete... No, aquí Nicaragua no tiene vuelo directo. Eh, la, la, la sede es Panamá
227 o Costa Rica. Sale a las siete de la noche y usted está a las once de la mañana en Madrid. Sin
228 ningún problema. Toda la noche viajando, once horas. || Ah, le dan su cena, películas, ahí van
229 ahí, normal. Ah, este, van escuchando música. O leyendo, pero después te aburrís y después
230 te dicen: mire, el periódico, El País, El Mundo, El ABC, y todo, sin ningún problema. Te
231 querés dormir, pero no querés. Ah, voy a ver algún documental. Yo traje la computadora. O,
232 por último, ah, no, no, no, después de la cena, ya se acerca el desayuno, y vos decís:
233 ¿desayuno? Pero si acabo de dormirme. Sí, pero es que como son siete horas de diferencia,
234 entonces ya abris la ventanilla y viendo que el sol ya está fuerte. Pero, ¿cómo? Si acabo de
235 salir...

236 A13: Profe, pero dicen que en España (???) (pp)

237 P: En el verano. En el verano. Entonces, veo que son las nueve y media de la mañana, hora
238 española, nueve y media de la mañana. Ah la, pero allá en América son las dos de la mañana,
239 yo estoy dormido. Sí, pero obviamente el cambio horario. Y le dan desayuno. Ah, sí, sí, sí,
240 su desayuno. Le informamos que aterrizamos dentro de media hora, a las once y media usted
241 está en Madrid. Sin ningún problema. Aquí estamos a las tres de la mañana durmiendo y allá
242 la gente está trabajando normal.

243 A14: (???) (pp)

244 P: Súmele siete, ocho horas. | Entonces, ¿cuál es la palabra clave que dice Sergio Ramírez?
245 La palabra clave que está en el texto, ¿cuál es? ¿Cuál es la palabra clave? La palabra clave,
246 ¿dónde está?

247 XX: Globalización (p)

248 P: Globalización, exacto. Globalización. Esa es la palabra clave, porque hoy la globalización,
249 nos dice, que ahora las imágenes nos atrapan y lo que sucede... ¿Qué pasa ahora con la
250 información? |

251 A2: Es instantánea. (pp)

252 P: Exacto. Es instantánea. | Si usted anda conexión a Internet usted sabe qué está pasando en
253 este momento. Sin ningún problema. Y alguien puede ponerle un video, subirlo a Youtube y
254 ya todo el mundo lo sabe.

255 A15: Profe, y ahora las clases por línea.

256 P: Exacto. Sí, sin ningún problema. | Imagínense la enseñanza de lenguas extranjeras. Open
257 English, English Live. Usted se conecta a la hora que quiere. Ah, es que once de la noche,
258 siete de la mañana, una de la tarde. No importa, usted entra al portal y todo y sin ningún
259 problema, le dan su acceso y todo. Claro, pague previamente.

260 XX: [Risas]

261 P: Ah:: exacto. Ah, no crean que, no crean que los beneficios vienen así. No, (???) su tarjeta
262 de crédito y ahí le contamos la mensualidad y después tenga acceso directo a todo. La palabra
263 clave, entonces, es globalización. ¿Cuáles serían...? Además de globalización, entonces,
264 ¿cuántas oraciones tiene el texto? Vean ahí cuántas oraciones hay. | Vean. | ¿Y su texto,
265 señorita?

266 XX: Tres oraciones.

267 P: ¿Tres oraciones tenemos?

268 A14: Cuatro.

269 A11: Cuatro.

270 P: Cuatro oraciones, muy bien. ¿Dónde está la idea principal? Eh, ¿en qué oración está
271 presente la idea principal?

272 A11: La primera.

273 P: La primera. | Pero hay algo muy importante, miren que nosotros estamos hablando solo de
274 lo tecnológico. Pero dice que la globalización representa una integración vertiginosa de los
275 mercados. ¿Qué significa eso, vertiginosa? ¿Qué es vertiginosa?

276 A5: Rápidamente. (p)

277 P: Rápidamente, de los mercados. | Comercio. Bienes y servicios. Ahora, hasta los vehículos
278 y todo. Si usted tiene algún problema, llama y todo y... aquí, a una de las empresas que
279 distribuye vehículos: mire, yo tengo un vehículo tal, necesito esta balinera. Sí, no hay
280 problema, se lo llevamos a domicilio. Sin problemas. | Yo, hace poco me decían: “Ah, solicité
281 unos libros, sí, los compré en Amazon y todo. Lo compré, pagué por Internet y a lo, a la
282 semana, a las dos semanas ya estaban ahí, a la puerta de la casa. Mire, aquí están los textos,
283 firme aquí”. Se acabó. | Entonces, ¿qué tipo de párrafo tenemos?

284 XX: Deductivo (p)

285 P: Deductivo. Deductivo. La idea principal está al inicio. Ahora, la pregunta es: ¿cuál es la
286 función de las otras ideas principales? ¿Las otras ideas secundarias?

287 XX: Complementar.

288 P: Complementar, muy bien.

289 A11: Especificar.

290 P: Vamos al siguiente. Siguiendo ejemplo. ¿Puede leer, entonces? Vamos a pedirle aquí a la
291 señorita que lo lea. ¿Cómo se llama usted?

292 A16: Anielka.

293 P: Anielka. Muy bien, Anielka. Puede leer.|

294 A16: Un país como el nuestro, si quiere verse en un espejo diferente, es el siglo que...”

295 P: No, en el siglo que entra.

296 A16: “En el siglo que entra...”

297 P: No inventemos.

298 A16: “...debería, debería estar haciendo un replanteamiento radical de su sistema educativo”.

299 P: ¿Qué es eso de replanteamiento radical del sistema educativo?\

300 A11: Cambio.

301 P: Cambio. Pero, ¿cambio qué? ¿suave?

302 XX: Radical.

303 P: Siga, entonces.

304 A16: “Asegurando, para empezar, una base amplia indiscriminada de escolaridad y
305 vinculando la educación al proceso de desarrollo económico. Asimismo, crear eslabones
306 tecnológicos para insertar al país dentro de una nueva dimensión de aplicación del
307 conocimiento al trabajo”.

308 P: ¿Qué es eslabones? ¿Qué es eslabón?

309 A16: Uniones. (p)

310 P: Exacto, uniones. Enlaces. ¿Ajá? ¿Qué más?

311 A16: “Quizás pueda sonar utópico, pero al país hay que reconstruirlo en su fundamentos
312 éticos, porque no se puede vivir sin creer”.

313 P: ¿Qué es utopía? Utopía. ¿Ah?

314 A5: Mundo fantástico.

315 P: Mundo fantástico. Utopía. Nosotros el próximo año dejaremos el subdesarrollo y
316 estaremos al nivel de Corea.| Al nivel de... No, pero no de Corea del Norte. Corea del Sur.
317 Nicaragua, en Centroamérica, en cinco años vamos a estar a la altura de Noruega. Utopía.
318 Utopía.|| ¿Se dan cuenta la...? Pero, vean, pero las utopías tienen algo de positivo sí. ¿Cuál
319 es lo positivo de las utopías?|

320 A7: Soñar. (p)

321 P: Miren... Sí, sí, sí, soñar, todo mundo sueña. Allá está el sueño, allá está la utopía. ¿Pero
322 cuál es lo positivo de esa utopía? ¿Alcanzo yo ese sueño?|

323 A2: Es el alcance que puede tenerlo, como persona. Si realmente, este, usted se va a crear un
324 sueño en el cual usted lo pueda lograr.

325 P: Pero, ¿cómo? La pregunta es lo positivo de la utopía. ¿Cuál es lo positivo? Lle...-

326 A5: Lo hace progresar.

327 P: Ah::, exacto. Pero, ¿llego a la meta?

328 A5: No.

329 P: No llego, pero ya no estoy en el mismo lugar. ¿Se da cuenta? Que, dos mil dieciocho lleva
330 hacer esto, ah la, pero no lo voy a hacer. Dos mil veinte, allá está la meta. Nunca voy a llegar.
331 Dos mil veinticinco, no llegué a la meta, pero ya no estoy en el mismo lugar. ¿Se da cuenta?

332 A7: Avanzó.

333 P: Avancé. Pero nunca llegué al mismo desarrollo. Pero ya no estoy en la miseria, en la
334 indigencia y lo paupérrimo de antes. ¿Me entienden?| ¿Se da cuenta cuál es lo positivo de la
335 utopía?

336 A2: El avance que tiene.

337 P: Exacto. El avance que... Ya no, ya te van a ver con otros ojos.| Si lo vemos a nivel de país.
338 Miren el país en mil novecientos noventa, nadie daba un peso por este país. Infraestructura
339 desbaratada, un país que venía de una guerra civil, inestable, economía en ruinas, tanta deuda
340 externa, etcétera. Ahora no vivimos en la gloria, pero también estamos, no estamos en la
341 miseria de los noventas. ¿Me entiende? Hemos avanzado. Se ha avanzado. Claro, no llegar
342 al primer mundo, pero por lo menos no estás en el intermedio, pero, pero, bueno, has dado
343 pasos significativos.| Antes no había un parque allá [señala a la ventana] ahora hay un parque,
344 antes no había un centro de salud, ahora hay un centro de salud. Entonces... Antes no existía
345 el hospital, pero ahora está un hospital...|| ¿Dónde está la idea principal?|| ¿Cuál es la palabra
346 clave ahí?

347 A5: ¿Utopía? (p)

348 P: ¿La palabra clave es utopía creen ustedes?

349 A2: Educación.

350 P: Educación. Educación. Esa es la palabra clave.| O sistema educativo. Igual. La pregunta
351 es: ¿Y dónde está la idea principal?

352 A17: ¿Al inicio?

353 P: ¿Ah? ¿Al inicio?

354 A2: No.

355 A5: Al inicio y al final.

356 A7: En medio.

357 A11: En medio. “Asegurando para alcanzar una base amplia e indiscriminada de
358 escolaridad”.|

359 P: ¿Dónde?

360 A5: En la misma oración. (pp)

361 P: ¿Pero dónde, sí?

362 A2: En la segunda oración.

363 A11: En la segunda oración.

364 P: Pero queda... Si usted me dice que esa es la idea principal, mi pregunta es: ¿En qué lugar?
365 ¿En qué país?

366 A2: Ah, en Nicaragua. En un país como el nuestro.

367 P: Entonces, eso está implícito sí. ¿Me entiende? No puede ser la idea principal eso. Porque,
368 si yo digo: “Asegurando para alcanzar una base amplia...” ¿En dónde? ¿En qué país?

369 A11: No refleja (pp)

370 A2: Entonces tengo que deducir el país.

371 P: Queda la idea incompleta. Queda un vacío. Pero si yo digo: Un país como el nuestro, como
372 el nuestro, si quiere verse en un espejo diferente... Vean el lenguaje figurado, espejo
373 diferente.| Debería estar haciendo un replanteamiento radical de su sistema educativo.

374 A11: Pero tampoco dice qué país.

375 P: Pues cla...-

376 A2: Pero se da a entender.

377 P: Un país como el nuestro.

378 A2: Se da a entender.

379 P: O semejante a.| ¿Qué dicen entonces?

380 A11: Implícita. (p)

381 P: Pero si está implícito usted tiene que redactarla. ¿Cuál es la idea entonces?| ¿Qué opina?
382 ¿Qué tipo de párrafo tenemos? ¿Deductivo, inductivo...?

383 A2: Profe, yo digo que es mixta.

384 P: ¿Ah?| Miren que... “quizá pueda sonar utópico, pero al país hay que reconstruirlo en sus
385 fundamentos éticos porque no se puede vivir sin creer”. ¿La educación incide en la ética?
386 ¿Incide en los valores?| Entonces estamos hablando de... ¿sería?

387 XX: Mixto.

388 P: Mixto. Estamos hablando que la idea se repite al inicio y al final. Veamos, entonces, el
389 tercer ejemplo.

390 A2: Ah la, profe, yo lo había dicho. Nunca me pone atención.

391 P: No he dicho eso.

392 A2: Yo lo digo.

393 P: Bueno, no importa. Lea el tercer ejemplo, entonces. |

394 A2: “Bajo los primeros aguaceros de mayo de mil novecientos cincuenta y nueve, llegué a la
395 Universidad de León al cabo de un viaje desde, desde mi Masatepe natal, que habría de
396 cambiar para siempre mi vida. Era el año del triunfo de la Revolución Cubana, de la salida
397 de las tropas belgas del Congo, de la ascensión del obispo Makarios a la presidencia de
398 Chipre, del primer cohete soviético en la luna. Ese año estaba en los cines Hiroshima mon
399 amour de Alain Resnais...” [risas]

400 XX: [Risas]

401 P: Dolce Vita de Federico Fellini.

402 A2: “...y La Dolce Vita de Federico Fellini. Dos películas inolvidables en términos general,
403 generacionales. Y aparecerían dos libros que después serían muy queridos para mí: El
404 Tambor de Hojalata de Gunter Grass...”

405 P: De un alemán, premio Nobel de Literatura.

406 A2: “...y La Soledad de Alan...”

407 P: Sillitoe

408 A2: “...Sillitoe”.

409 P: Veán entonces qué sucedió en mil novecientos cincuenta y nueve. | ¿Qué sucedió en el
410 cincuenta y nueve?

411 XX: [Varios comentarios a la vez]

412 P: Mencióneme un acontecimiento [señala a una alumna]

413 XX: Revolución Cubana.

414 P: Revolución Cubana. Ah::, exacto. ¿Qué más?

415 A1: La salida de las tropas belgas.

416 P: Ya salieron los europeos del Congo. Dejen aquí a los nativos, que ellos, que ellos, este,
417 eh, construyan su propio país.

418 A1: El ascenso del obispo.

419 P: Ah::, el obispo Makarios de la presidencia de Chipre. Entonces un religioso de presidente.

420 XX: [Varios comentarios a la vez]

421 A2: El primer cohete.

422 P: Ah, exacto, imagínese. En ese año el primer cohete soviético a la luna que puso los pelos
423 de punta en Estados Unidos. “¿Cómo es posible que nuestro principal enemigo ya haya
424 conquistado el espacio?”. Tres años más tarde se fundó la NASA. Y con carácter de urgencia.
425 No es posible que los rusos superaran a los norteamericanos, entonces la NASA se creó como
426 objetivo principal de revolucionar y superar a los rusos. Siete años más tarde, Estados Unidos
427 llegó primeramente a la luna, superando a los rusos. Entonces, empezó la carrera...| [Mira a
428 una alumna] Tengo competencia, la criatura me está estorbando aquí. Entonces, empezó la
429 carrera armamentista de las dos potencias. ¿Quién conquistaba el espacio? ¿Qué año fue?

430 XX: Mil novecientos cincuenta y nueve.

431 P: Exacto. Y::, ¿dónde está...? ¿Cuál es la palabra clave, entonces? ¿La palabra clave cuál
432 es ahí?

433 XX: [Murmullos]

434 P: ¿Ah?| Vean, disculpe...

435 A1: Cambiar para siempre mi vida.

436 P: Disculpe, ¿estamos hablando de un muchacho de primaria o secundaria?

437 A14: Universitario.

438 P: Exacto. ¿Dónde vivía él?

439 XX: Masatepe.

440 P: En Masatepe, exacto. Y::, ¿qué iba a hacer?| Iba a estudiar. En esa época solo habían dos
441 carreras; es decir, a los...

442 CONTINUAR EN 00019 día 3

443 P: ...hijos de papi, que tenían un poquito más de::, alta alcurnia, solo le decían: podés estudiar
444 dos especialidades, nada más. ¿Cuáles eran?

445 A5: Medicina.

446 P: ¿Medicina o...?

447 A5: Y derecho.

448 P: O Derecho. Y entonces, este ciudadano, ¿qué iba a estudiar?

449 XX: Derecho.

450 P: Derecho, exacto. Más o menos, ¿cuántos años tenía? Saquen conclusiones, ustedes están
451 casi en la misma edad.

452 A5: Diecisiete.

453 P: Diecisiete, dieciocho. ¿Entonces nació en qué año?| ¿En mil novecientos...?

454 A5: Cuarenta y uno.

455 P: Cuarenta y dos. Cuarenta y tres, por ahí. ¿Cómo se llamaba?| Sergio Ramírez. Sergio
456 Ramírez. Exacto. Sergio Ramírez Mercado. Cuando llegó a estudiar a León.| Ahora, ¿cuál es
457 la palabra clave, entonces, aquí?

458 A11: “Cambió mi vida para siempre”.

459 XX: [Risas]

460 P: [Risa] ¿Le pregunto, la idea está explícita, presente, o implícita, fuera?

461 XX: Implícita.

462 P: Está implícita. Está implícita. Hay que redactarla. Entonces, vamos a redactarla. ¿Cuál
463 sería la idea principal, entonces?| ¿Qué año?

464 A2: Mil novecientos cincuenta y nueve.

465 P: Mil novecientos cincuenta y nueve [escribe en la pizarra] fue el año| ¿El año...?

466 A14: De cambios.

467 P: De cambios, ¿a nivel?

468 A14: Mundial. (p)

469 A2: Mundial.

470 A7: Porque está la Revolución, profe, cubana.

471 P: ...de cambios... [Escribe en la pizarra]

472 A7: A nivel internacional.

473 P: ...a nivel internacional.| Internacional. Y, y coincidió con mi...| ¿Con mi edad? ¿Con qué
474 coincidió? ¿Con mi qué...? ¿Qué hizo él? ¿Fue a vender papas? ¿Cebolla?

475 A2: Con su preparación, con su preparación.

476 P: ¿Ah?

477 A2: Su preparación universitaria.

478 P: Exacto. Y coincidió con su inicio de la carrera universitaria, ¿me entiende? Empezar.
479 Entonces estamos hablando, mil novecientos cincuenta y nueve fue el año de la, de cambios
480 a nivel internacional. Y...

481 A14: Cambiaría para siempre su vida. (p)

482 P: Y... ¿qué palabra había dicho? [Señala a un alumno]

483 A7: Coincidió (pp)

484 P: Y coincidió.| Coincidió [escribe en la pizarra]| con la llegada a la universidad.| La llegada
485 al mundo universitario. Al mundo universitario. ¿Cómo se llama a los leo... - eh, en León a
486 los muchachos de primer ingreso?

487 A5: ¿Pelones? (pp)

488 P: Los pelones. Imagínense aquella época. Les exigían a los estudiantes que usaran saco y
489 corbata, en aquel León del cincuenta y nueve. Saco y corbata al mediodía, hacinados en una
490 escuelita con un aula tan pequeña estudiando Derecho. Y aquellos profesores tradicionales
491 llenaban de miedo a los novatos. “Nunca te vas a graduar”, “no pienses que aquí vas a ser
492 abogado, vas a ser lustrador, allá te voy a ver en el mercado de León vendiendo chicle”.

493 XX: [Risas]

494 P: Así eran los profesores en esa época.

495 XX: [Murmullos]

496 A2: Profe, profe...

497 P: Bueno.

498 A2: Profe, pero me imagino que eso, eso ayudaba al estudiante para esforzarse.

499 P: Exacto, si lo vemos desde ese punto de vista: si este viejo me está diciendo que no me voy
500 a graduar y voy a ser lustrador el próximo semestre, le voy a demostrar que tengo algo en la
501 jícara, que no soy, que no me falta solo la cola para rebuznar.

502 XX: [Risas]

503 P: Mil novecientos cincuenta y nueve fue el año de cambios a nivel internacional y coincidió
504 con la llegada al mundo universitario. | Vamos al siguiente ejemplo. |

505 A17: (???) (pp)

506 P: ¿Ah?

507 A17: Ponga (???) (pp)

508 P: Es que este muchacho no tiene material. | Veamos. Muy bien, léalo, entonces.

509 A14: Cuatro. “Cada vez que alguien está hay un (???) , dinero en efectivo o facturas con
510 múltiple (???) documentación, de (???) , informes de gestiones, reuniones de ejecutivos,
511 comunicaciones por vía telefónica, uso de la radio, televisión y correo directo para la
512 publicidad, para la publicidad comercial. En la nueva economía toda forma de información
513 es digital, representada por (???) , almacenados en computadoras, procesados a la velocidad
514 de la luz a través de las redes”.

515 P: Qué bárbaro. || Hay personas que no caminan dinero, en efectivo no. ¿Para qué? Te dan un
516 garrotazo y se te va todo, (???) |

517 A14: Ni en tarjeta, profe.

518 XX: [Risas]

519 P: O solo la tarjeta, ya saben que en la tarjeta no hay problema. Con la tarjeta pagás todo. Sin
520 ningún problema. ¡Ah! ¿Es necesario pagarles con cheque a las personas?

521 XX: No. (pp)

522 P: No. (p) No necesariamente. ¿Sabés lo que es estar dos horas ahí los quince y los treinta
523 haciendo fila, para cambiar un cheque? Solo la transferencia. Ah, y si es una transferencia
524 internacional, por correo le decís: mire, este es el número de cuenta, este es el, el código
525 Swift, el banco, la número de cuenta, la dirección y todo. Ah, muy bien. Y solo te envían un
526 correo de confirmación: la transferencia se realizó. Tres, cuatro días espere. Y después
527 normal. Ah, y si usted tiene banca en línea, no hay ningún problema. Qué es eso de: voy a
528 ver cuánto tengo en el cajero. No. Y si tiene Internet Claro TV o Casa Claro, usted entra a su
529 código desde la casa y ve, entra a Banpro en línea o:: BAC en línea, etcétera, y (???) todo,
530 sin problemas. Ah, usted quiere pagar, este, Internet, o quiere pagar Movistar... desde ahí.
531 O si no, telepago. Con telepago. ¿No quiere hacer fila allá, en ENEL? Llama a telepago de
532 Banpro, Lafise y todo y dice: mire, quiero pagar. ¿Qué? ¿Disnorte o Dissur? Tal. Deme el
533 número NIS, número de tarjeta. Y ya se acabó. Lo que antes usted hacía en tres, cuatro horas,
534 ahora se reduce en cuánto tiempo...

535 A2: Segundos, en minutos.

536 P: O menos, cinco minutos usted puede pagar el agua, la luz, el cable, el teléfono, todo, y en
537 cinco minutos lo hace. Solamente va a tener la tarjeta y sin ningún problema, llama y todo, y
538 saldo en su celular y se acabó. || Bueno, veamos entonces, ¿cuál es la palabra clave?

539 XX: [Murmullos]

540 P: Nueva economía, muy bien. Nueva economía es la palabra clave. ¿Cuántas oraciones
541 tenemos ahí?

542 A2: Dos. (pp)

543 P: ¿Cuántas?

544 A14: Dos. (p)

545 A2: Dos, profe.

546 P: ¿Ah?

547 A2: Dos.

548 P: Dos oraciones, exacto. | ¿Y qué significa eso de digital?

549 A14: (???) (pp)|

550 P: ¿Cuál sería la idea principal, entonces, muchachos?

551 A14: “En la nueva economía, toda forma, toda forma de información es digital”.

552 P: ¿Solo hasta ahí?

553 XX: [Varios comentarios a la vez]

554 P: Pero ahí está la idea principal. Esa es la idea principal. | ¿Es implícita?!

555 XX: Inductivo.

556 P: Inductivo. Está al final. Inductivo. La idea principal está al final. No, no confunda, cuando
557 digo que está implícita es que no está presente. Yo tengo que redactarla. Pero, en este caso,
558 la idea está presente, está al final. Entonces es inductivo.|| Sigamos, entonces.

559 A18: Lo leo yo, profe.

560 P: Muy bien, léalo entonces.

561 A18: “Las sociedades de la información se caracterizan por basarse en conocimientos...”

562 P: Pongan atención.

563 A18: “... y esfuerzos por convertir la información en conocimiento. Cuanto mayor es la
564 cantidad de información generada por la sociedad, mayor es la necesidad de convertirla en
565 conocimiento. Otra dimensión de tales sociedades es la velocidad con que la información se
566 genera (???) y precisa. En la actualidad, la información puede obtenerse de manera
567 prácticamente instantánea y muchas veces a partir de la misma fuente que la produce sin
568 distinción de lugar. Finalmente, las actividades ligadas a la información no son tan
569 dependientes del transporte y de la existencia de concentraciones humanas”.]

570 P: Veamos, entonces. ¿Cuáles son las palabras claves?

571 A2: La sociedad.

572 P: ¿Ah?| Información, ¿qué más? Hay otra palabra clave también ahí.| ¿Ah?| ¿Cuál es la
573 diferencia entre| información [escribe en la pizarra]| y conocimiento?|| No sé, les pregunto.

574 A19: La información vendría a ser la, el mensaje que se va a dar y el, y el... (p)

575 P: Conocimiento.

576 A19: (???) (p)

577 A2: Es lo que se va a aprender.

578 P: ¿Qué vale más en el mundo actual?

579 XX: Conocimiento. (pp)

580 P: Y::, ¿cómo definimos nosotros el conocimiento?| ¿El conocimiento es algo::, este, que yo
581 lo puedo pesar, medir, lo puedo comprar?

582 XX: No.

583 P: ¿Cómo es conocimiento? Es... ¿Qué característica tiene el conocimiento? Es intangible,
584 abstracto.|| Es decir, vean ahí. ¿Qué...? Veamos la, la situación de nuestro país. Nuestro país.
585 ¿Aquí creamos nosotros conocimiento, conocimiento real para multiplicar y desarrollar al
586 país como lo hacen en otras naciones?| ¿Qué es lo que le da valor agregado a, a, a un país y
587 todo?

588 A18: La innovación.

589 P: La innovación, y la innovación va ligada al conocimiento. Porque yo puedo tener mucha
590 información, usted baja mucha información de Internet. Pueden bajar carpetas completas,

591 miren. Carpetas completas en PDF y puede tener miles. Pero, si eso no se convierte en
592 conocimiento, ¿tiene valor?

593 XX: No. (p)||

594 A15: Por eso es que no son desarrollados.

595 P: Claro, por...

596 A15: Porque, si usted ve, la mayoría de personas que invierten en nuestro país son gente de
597 afuera. Porque nosotros, teniendo recursos, no pensamos qué hacer con ellos. Pero vienen
598 otros y los explotan y talvez... (pp)

599 P: Y el valor agregado y la ganancia se la llevan ellos. Por ejemplo, miren aquí que... miren
600 qué empresas nosotros atraemos... y está bien, porque generan empleo. No es que... tampoco
601 voy a maldecir a los coreanos, porque yo tengo cuatro años de trabajar con ellos y tengo
602 mucha afinidad y, y estamos aquí en coordinación con los cursos de coreano y todo. Pero,
603 son realidades. Ellos generan casi más de setenta mil empleos aquí en Nicaragua, en las zonas
604 francas. Pero, les pregunto, ¿las zonas francas me generan conocimiento?

605 XX: No. (pp)

606 P: No. ¿Qué fomenta la zona franca?

607 XX: Trabajo. (p)

608 P: Sí, pero es... [hace movimientos con las manos]

609 XX: [Murmullos]

610 P: Sí, eh, eh, son bajos salarios. Bajos salarios, y es el músculo. ¿Verdad? ¿Me entienden? El
611 músculo.

612 A18: Físico.

613 P: Lo físico. Es decir, muy bien, necesitan alguien que pegue botones, entonces yo vengo: sí,
614 si a mí me enseñó mi papá a pegar botones, yo soy hijo de un sastre. Entonces le digo: usted
615 va a trabajar de ocho de la mañana a cinco de la tarde. Voy a pegar botones. Estoy pegando
616 botones. Hice trescientas camisas, le pegué de trescientas camisas botones. ¿Hubo un
617 desarrollo del conocimiento?

618 XX: No.

619 P: No, todo (???) el músculo. Lo único que a las seis de la tarde “ay, me duele esto y lo otro”.
620 ¿Por qué? Porque estuvo mucho tiempo así [agacha la espalda]. ¿Pero hubo el desarrollo de
621 creación y todo? No, ¿me entiende? Diferente. Entonces, el músculo, el músculo es
622 importante, pero lo que desarrolla a un país no es el músculo, es el conocimiento. Alguien
623 puede decir: “ah, mirá a ese muchacho, mirá esa mujer y todo, una Barbie”. Pero, ideay, ¿no
624 tiene nada en la jícara?

625 XX: [Risas]

626 A2: Un vacío total.

627 P: O podés ver (???), puede las muchachas... “Es que tiene que ser...”. Imagínense el
628 concepto de algunas muchachas: “Es que tiene que ser rubio, tiene que ser así, tiene que ser
629 esto, y si es extranjero mejor y todo”. Poniendo tanto parámetro y todo, pasa uno, pasa otro,
630 se quedaron vistiendo santos.

631 XX: [Risas]

632 P: Vinieron los treinta, los treinta y cinco y todo. Nunca les pareció. “No, es que yo espero
633 al hombre perfecto”. No importa, en la Paz Centro puede ser que de barro se lo armen,
634 perfecto. Usted le dice: lo quiero de esta medida y todo. Pero veo a un flaco y todo...
635 Recuerdo una experiencia cuando yo estudiaba en, en España, hace como ocho años más o
636 menos, conocí a un muchacho de Camerún. Y bueno, moreno y todo, podríamos decir ne...-
637 negrito, uno solo en la oscuridad solo le miraba los dientes.

638 XX: [Risas]

639 P: Pero él llegó a España precisamente, él en su país era un gran empresario y todo. Pero la
640 guerra civil de su país lo destruyó, entonces él salió huyendo y él viajaba mucho y era
641 ingeniero en computación. Entonces, él dominaba el, el inglés y el francés y:: llegó. Y claro,
642 como no sabía español, en España lo mandaron a un centro de Caritas. Lo mandaron como
643 refugiado y él hasta que aprendió el español les dijo que no, que no era ningún drogadicto,
644 que él era un ciudadano de su país normal. Pero antes no lo podía decir porque no dominaba
645 el español. Miró el anuncio de una empresa española que necesitaba un ingeniero en software
646 y todo, y él fue. Hablaba poco español. Fue y todo, y él puso que hablaba inglés y, y francés
647 y todo. Y era una empresa alemana y todo, y el jefe lo mandó a llamar: “negrito, vení aquí”.
648 (p) “¿Usted habla inglés?”. Y empieza a hablar inglés. “¿Usted habla francés?”. Empieza a
649 hablar francés. “¿Y qué sabe usted?”. Después empezaron a hablar en español, en inglés, ta
650 ta ta. Vamos a probarlo. Y no decía nada el tipo ahí, morenito ahí, mal matado, pero... [Se
651 señala la cabeza] Pero... Lo pusieron de jefe, de jefe. Disculpe, de jefe lo pusieron. Y era el
652 jefe de varios españoles ahí y... “Sí, pregúntele a él. Ah, y no le pregunte en español, en
653 inglés”.

654 XX: [Risas]

655 P: ¿Se dan cuenta? ¿Se dan cuenta? El conocimiento, el conocimiento hace la diferencia. No
656 es lo físico. Es decir, lo físico está bien, pero un... Nosotros, el problema es que nos estamos
657 enfocando en lo físico. Pero el conocimiento tiene la característica que [señala la pizarra] el
658 conocimiento es intangible, el conocimiento es abstracto, el conocimiento yo no lo puedo ir
659 a comprar y decir a un supermercado: véndame quinientos pesos, mil pesos de conocimiento.
660 El conocimiento, precisamente, se tiene que crear. “O inyécteme conocimiento”. “Ah la,
661 murió ese profesor, voy a ir al cementerio, voy a, voy a profanar esas tumbas y le voy a sacar
662 con un filtro el cerebro”.

663 XX: [Risas]

664 P: ¿Me entiende? Entonces, precisamente, la palabra clave ahí... ¿Ahora ya estamos claros
665 cuál es la palabra clave ahí? Es conocimiento. Entonces, si estamos claros que es el
666 conocimiento, que el conocimiento, podríamos decir que se debe fomentar, se debe de estar
667 actualizando y es algo que...| Miren, nosotros...

668 A2: Profe, pero también tiene que (???). Eso también va con la inteligencia.

669 CONTINUAR EN 00020 día 3

670 P: Claro, pero también va con oportunidades, con el deseo de superación, con el deseo de
671 adquirir de, de, de, de apropiarse de, de, de distintas informaciones. Es que miren, la
672 información debe procesarse y convertirse en conocimiento.

673 A16: Pro...- disculpe, profe.

674 P: ¿Por qué...? Ya le doy la palabra. ¿Por qué aquí en Nicaragua no viene HP, Toshiba, por
675 qué no viene Firestone, por qué no vienen empresas, este, multinacionales de la informática
676 aquí en Nicaragua y van a Costa Rica? ¿Cuál es la diferencia? ¿Cuál es la diferencia?

677 A2: La globalización, el desarrollo.

678 P: La diferencia es el nivel educativo. Que allá hay más hablantes, es decir, los niveles
679 educativos de Costa Rica ellos han fomentado el conocimiento de lenguas extranjeras, pero
680 un conocimiento también especializado. Imagínese que nosotros tenemos zonas francas de
681 elaborar zapatos, de elaborar camisas y todo, que solo es músculo, y allá tienen zonas francas
682 de dispositivos médicos: marcapasos, partes del corazón, chip y todo. ¿Se dan cuenta? Aquí
683 pagan una miseria, doscientos dólares, allá pagan mil doscientos o mil trescientos dólares.
684 ¿Se dan cuenta de la diferencia del conocimiento? Eso hace la diferencia. Si aquí, eh, nosotros
685 elevamos el nivel de conocimiento, el nivel de escolaridad, pues ya te ven con otros ojos, ya
686 dicen: "Nicaragua es un destino para empresas, no de, de, de, de músculo, sino que empresas
687 de... especializadas". Eso es lo que hace la diferencia.

688 A7: Pero de ahí a que pase, profe.

689 P: ¿Ah?

690 A7: Pero de ahí a que pase.

691 P: Sí, pero, ¿cuál es el, el, el...? Precisamente, ese es el reto, está planteado. | Bueno, veamos
692 entonces, para ya terminar e irnos. ¿Cuál es la idea principal?

693 A2: La información. Las sociedades de la información.

694 A19: Las sociedades de la información se caracterizan por (???). (p)

695 P: Y por convertir la información en...

696 XX: Conocimiento.

697 P: Conocimiento. Entonces estamos hablando de un párrafo eminentemente...

698 XX: [Varios comentarios a la vez]

699 P: Deductivo.

700 XX: Deductivo.

701 P: Muy bien, jóvenes, entonces| para el próximo día, vamos a dejarles una, este, clase
702 práctica. Ustedes trabajen, van a trabajar aquí en el aula. Es una clase práctica, valor quin...-
703 eh, vamos a darle un valor de veinte puntos. Vamos a trabajar... miren lo que vamos a

704 trabajar: estrategias de comprensión lectora, los niveles (literal, interpretativo, crítico) y las
705 ideas principales. Es un sistemático de veinte puntos. En pareja lo van a realizar. Bueno, nos
706 vemos entonces.

707 XX: [Murmillos]

708 P: Estrategias de comprensión lectora.

TRANSCRIPCIÓN DE LAS ENTREVISTAS APLICADAS A LOS DOCENTES EN ESTUDIO

Entrevista aplicada a la docente A

I parte: Información biográfica

Z: ¿Edad?

A: Treinta y uno.

Z: ¿Cuántos años de servicio lleva como docente?

A: Desde que inicié, son diez años ejerciendo la labor.

Z: ¿Solamente en la universidad o también has dado clase en colegios?

A: Sí, de hecho, he pasado por todos los subsistemas. He estado en primaria...

Z: ¿Cuántos años?

A: En primaria estuve tres años. En preescolar di en primer nivel, dos años. Y primaria, un año tercer grado. Después también estuve un año simultáneo primaria y secundaria. También estuve dos años en nivel secundario.

Z: ¿Y nivel universitario cuántos años?

A: En la universidad son siete. Siete años, con este ya en curso.

Z: ¿Qué tipo de nombramiento tiene actualmente en la universidad?

A: Indefinido

Z: ¿Qué carrera universitaria estudió?

A: Lengua y Literatura Hispánicas.

Z: ¿Y de Posgrados?

A: Hice un Diplomado en Estrategias de enseñanza para la competencia gramatical y producción escrita y cursé la maestría en Didáctica de la Lengua y la Literatura

Z: ¿De qué manera la experiencia previa en enseñanza te ha servido referente a la enseñanza de la universidad?

A: Yo considero que pasar por los subsistemas, a nivel personal, me ayudó mucho a disciplinarme. Porque, a diferencia de cuando ingresé a la universidad, en el nivel primario y secundario que estuve hubo un acompañamiento bastante intenso, acompañamiento pedagógico, en la planificación, directamente en el aula. Y, entonces, eso fortaleció mi desempeño metodológico y también la preparación sobre la materia, sobre los contenidos. Y, como le decía, a nivel personal me disciplinó mucho, cumplir con todos los requerimientos que se requieren en un colegio y, también, me dio una nueva visión de la educación. Y me ayudó también a entender las dificultades que tiene y por qué las dificultades que tienen los estudiantes cuando vienen acá. Entonces, me ayudó a ver todo lo que tiene que ver con los estudiantes, en la planificación, en el diseño de nuevas metodologías de enseñanza.

Z: ¿Cuáles fueron los criterios o procedimientos para tu ingreso a la universidad?

A: Yo ingresé como profesora horario y después se me presentó la oportunidad de poder optar a un cuarto de tiempo mediante un concurso, un concurso que tenía varias fases. La primera era la aprobación de mi expediente, que se requerían ciertos elementos, como tener un promedio arriba de ochenta, haber participado en actividades de extensión cuando fue mi época de estudiante universitaria.

Z: ¿Qué extensión?

A: Bueno, como yo fui becada interna, entonces hacíamos muchas actividades. Por ejemplo, participábamos en lo que era levantando censos, cuando se dio el programa de Yo sí puedo. También lo que era el reforzamiento para estudiantes que ingresaban y eran internos. Entonces, estar interna fue la experiencia que yo tuve para participar en algunas actividades de extensión de la universidad. Bueno, esa era la primera fase, lo que correspondía al expediente. Y la segunda fase consistió en la presentación de una clase a un jurado. Entonces, posterior a eso se dieron los resultados y entonces clasifiqué.

Z: ¿De qué manera esta institución ha contribuido en tu formación como profesora universitaria?

A: Yo considero que esa es una de las grandes debilidades que tenemos aquí en la universidad, y no sé si como Departamento de Español, porque, cuando a mí me contrataron fue como profesor horario y nunca recibí un acompañamiento de cerca. Fui aprendiendo de acuerdo a mi experiencia, a la experiencia que había pasado en los subsistemas, pero no hubo alguien que me guiara tan de cerca en ese proceso. Yo creo que es una de las debilidades. Directamente, uno tiene que andar preguntando, buscar cómo asesorarse, pero no hay un responsable directo, en ese tiempo pues, al que uno podía acudir.

Primera coordinada: Modelos de enseñanza

Z: ¿Qué entiende por un modelo de enseñanza?

A: Un modelo de enseñanza es como un punto de referencia que guía u organiza las actividades académicas. Entonces, a nivel general, podría hablarse del diseño del currículo, el perfil, lo que tiene que ver con la carrera, la misión, visión de la Institución. Y a nivel específico es el proceso de aprendizaje, como el diseño de materiales, las estrategias que se van a utilizar. Entonces, sí es como un esquema que reúne, pues, los requisitos sobre el cual se va a dirigir el proceso de aprendizaje.

Z: ¿Qué modelos de enseñanza conoce?

A: De los modelos de enseñanza, está el tradicional, está el cognoscitivo, está el conductista y el constructivismo.

Z: ¿Sabés en cuál de estos modelos se centra la UNAN - Managua?

A: Sí, según lo que aborda el currículo, sé que el aprendizaje está centrado en el estudiante, que el modelo de la UNAN se centra en el estudiante, en la capacidad de construir su aprendizaje de manera responsable, autónoma y estratégica. Y, además, en la programación se ve que están los tres saberes básicos: saber, saber hacer y saber ser. Conceptual, procedimental y actitudinal. Entonces está retomando lo que es el constructivismo, ¿no?

Z: ¿Con qué modelo de enseñanza te identifica para la enseñanza de la asignatura Técnicas de Lectura, Redacción y Ortografía? ¿Qué modelo considera vos que es el ideal o el idóneo para esta signatura, específicamente?

A: Esa asignatura yo trato de hacerla más práctica. Esto no significa que los muchachos no necesiten un enriquecimiento conceptual, todos los aspectos que tienen que ver con estructura, estrategias, con el texto, por supuesto, los tipos de texto. Pero trato de hacerla más práctica, con actividades dirigidas en la búsqueda de que ellos vayan mejorando su comprensión, basados en ejemplos, modelados algunas veces. Pero yo trato de que ellos vayan ahí, trabajando en el aula, construyendo el significado de los textos.

Z: ¿La Universidad te ha formado en sus modelos de enseñanza?

A: Bueno, como le decía anteriormente, yo creo que hace falta, y es uno de los retos que tiene que asumir la Universidad, porque no hay una preparación sobre el modelo. Incluso, yo hasta hace poco, leyendo un poco, estuve analizando más el currículo, todos los documentos curriculares, y me di cuenta en qué estaba centrado. Pero, cuando a mí se me contrató, no se me hizo una capacitación, un acompañamiento sobre “esto es lo que se pretende en la Universidad, este es el modelo que vamos a seguir”. Entonces, yo creo que debería haber una orientación más responsable sobre esa parte.

Segunda coordenada, Estrategias Discursivas (Los actos de habla, los argumentos y los tipos de preguntas)

Z: Se entiende por estrategias discursivas las formas de conversación que los profesores emplean cuando intentan guiar la construcción de conocimiento de sus alumnos. ¿Cuáles de las siguientes estrategias discursivas utiliza para facilitar la adquisición del conocimiento?: El diálogo en el aula, apoyo de un texto como guía, exploración de conocimientos previos u otras.

A: Cuando es lectura, yo inicio por la exploración de conocimientos. En la clase de Técnicas de Lectura, antes de entrar a las actividades meramente conceptuales y procedimentales, yo me enfoco en lo que es la exploración de conocimientos previos.

Z: ¿Por medio de cuál de las estrategias?

A: Por medio del diálogo y también a partir de elementos del texto que se va a abordar en la clase. Entonces, siempre el diálogo es enriquecedor, porque permite, aparte de la exploración, permite conocer hasta qué punto el estudiante tiene un profundo o básico, general, sobre el texto o el contenido que se va a abordar. Durante la clase, el desarrollo, es el diálogo, que aporten más ellos. El diálogo es para ir consolidando y evaluando el aprendizaje, pero la mayor participación está en ellos, para ir aclarando. Yo, simplemente, quizá tomo la palabra para aclarar algunas cosas y reforzar. El apoyo del texto igual, durante, también la utilizo. Y, para lo que es la evaluación, el diálogo, me apoyo del diálogo. En el cierre de la clase es igual, dialogar.

Z: Un acto de habla es un enunciado definido a partir de las intenciones del hablante y los efectos que tienen en el destinatario, estos se clasifican en: Acto de habla Aseritivo (afirma constantemente, describe, define), Acto de habla Directivo (invita, orienta, ordena y pregunta), Acto de habla Compromisorios (promete, jura, garantiza), Acto de habla

Expresivo (saluda, felicita, agradece, acepta), Acto de habla Declarativo (nombra, llama a los estudiantes por su nombre) ¿Cuál o cuáles de estos actos predominan en tu discurso en la introducción, en el desarrollo y en la conclusión de la clase y por qué?

A: Al inicio tiene que ver con el expresivo, el saludo inicial es muy fundamental, independientemente que conozcamos al grupo, y mayor impacto cuando llegamos por primera vez. Entonces, trato de utilizar el expresivo, saludando: “¿Cómo están?”. Lo rutinario y entablando más un diálogo empático. Bueno, yo considero que la empatía en un grupo es muy importante, porque eso le va a permitir el desarrollo, con mayor efectividad, de las actividades. Entonces, el expresivo. El declarativo, siempre trato de aprenderme los nombres de los estudiantes, porque, en mi experiencia de estudiante, a mí nunca me gustó que me llamaran de otra manera: “muchachita”, “usted”, o de manera directa, que a veces llega y se le acerca el profesor y directamente le dice: “¿Qué piensa usted?”. Y si no me sé el nombre, le pregunto primero su nombre: “¿Cuál es su nombre?” “Juancito” “Juancito, ¿qué nos puede aportar sobre la actividad que estamos discutiendo?”. Y el directivo yo lo utilizo para orientar las actividades, porque, a medida que el profesor oriente bien, va a lograr que el estudiante resuelva bien y se dirija hacia el producto que se quiera obtener. Y siempre hago énfasis si me doy a comprender, les pregunto: “¿Comprendieron? ¿Me di a comprender?”. En las orientaciones: “¿Estamos claro de lo que vamos a hacer? ¿Vuelvo a explicar?”. Entonces, ahí utilizo mucho para explicar las orientaciones. Y, también, las preguntas, pero las preguntas en el directivo yo las utilizo para preguntas de evaluación y para consolidar también. Para orientar las preguntas y para evaluar cómo va el proceso, y para consolidar también.

Z: ¿Considera importante el diálogo en la clase? ¿Por qué?

A: Sí, porque, a través del diálogo, uno puede evaluar el aprendizaje del estudiante. Además, el diálogo resulta significativo para entablar relaciones con los estudiantes también, porque no es que solo el profesor llega él a hablar, sino que vamos construyendo, vamos aprendiendo en el proceso. El diálogo permite la participación de los estudiantes y no siempre de los mismos, pero ese ambiente tiene que prepararse pues, previo. Entonces, el diálogo es, para ellos pues, así lo visualizo yo... si uno se dispone a platicar con los estudiantes, hay como un ambiente más de confianza. Ellos pueden hablar con mayor familiaridad, sin miedo, sin timidez. Y si no se comprendió un aspecto sobre el tema, ellos preguntan con toda naturalidad.

Z: ¿Qué tipo de preguntas prevalecen en tu discurso en el aula en la introducción, en el desarrollo y la conclusión? Preguntas de información, preguntas retóricas, preguntas de evaluación, preguntas indirectas, preguntas totales, preguntas parciales, preguntas frases incompletas u otras.

A: Las de evaluación, en la introducción. También las utilizo en el desarrollo para ir viendo las actividades, y para consolidar también. En los tres momentos utilizo las de evaluación. También las preguntas indirectas, pero cuando hay un nivel de confianza con el grupo, que hay una empatía. Y, no sé si ahí podrían ir las preguntas de invitación; por ejemplo, hay grupos que son un poquito apáticos a veces, que no quieren trabajar, entonces, lo que yo hago, es acercarme a ellos: “muchachos, trabajemos, miren que esto es funcional por estas razones”. Entonces, invitarlos a hacer las actividades o para que participe. Por ejemplo, las preguntas de exploración que yo utilizo, a veces uno quiere saber que sabe del tema, entonces

ellos: “nada, es que no entiendo”. Entonces, yo trato, hasta que me digan algo, aunque sea... Entonces, esos tipos de preguntas son las que utilizo.

Z: Los argumentos constituyen otras estrategias discursivas utilizadas en nuestra clase ¿Qué argumento empleas más en el aula? Argumento mediante ejemplo, argumento por analogía o comparación, argumento de autoridad o cita de fuentes, argumento deductivo y argumento acerca de las causas (efecto o consecuencia).

A: Los dos que utilizo más en introducción, desarrollo y conclusión, a mí me gusta poner ejemplos, el de ejemplo o analogía, porque eso siento que los chavalos lo asimilan más. Aunque yo les diga: “según fulanito de tal...”. Es de autoridad, no. Mientras que con el de ejemplo ellos se guían más. Por ejemplo, en el caso de Técnicas de Lectura, llevamos un texto, entonces yo voy aplicando las estrategias con ellos. Podría resultar el argumento de ejemplo, entonces ese es el que utilizo más.

Z: ¿Qué recurso o estrategia discursiva utilizas para aclarar un comentario erróneo por parte de los estudiantes?

A: Recorro a la heteroevaluación, a generar la discusión en el grupo. No decirle directamente: “Eso no es, eso está malo”. Sino: “¿Qué opina el grupo sobre lo que acaba de decir la compañera?”. Entonces, ellos mismos van retroalimentándose. Entonces, a la vez, la persona que hizo ese aporte, se va autoevaluando. Entonces, generar más la discusión. Que sea el mismo grupo el que se evalúe. Pero nunca lo hago directamente.

Z: Sí te equivocás o cometés un error en algún dato durante la clase y un estudiante te corrige ¿qué estrategia discursiva utilizas para aceptar o rechazar la opinión del estudiante?

A: Normal. Ni me enojo ni nada. Simplemente, yo les digo que nunca lo llegamos a saber todo, que me gustó que me haya hecho ver esa parte. Y más que si ellos van a ser profesores, entonces trato de contextualizar la situación, es decir: “algún momento nosotros nos vamos a encontrar en una situación semejante y no podemos enojarnos, simplemente tenemos que sacar lo más positivo”. Porque no es la visión de que el maestro lo sabe todo, sino que es un aprendizaje constante.

Z: ¿Cómo valoras la participación de tus estudiantes en la clase de Técnicas de Lectura, Redacción y Ortografía? ¿Las participaciones son asertivas o divagan mucho? ¿Influye el nivel que traen de secundaria?

A: Ellos traen muchas dificultades. Entonces, divagan mucho en sus aportes. Tal vez ellos conscientemente no se dan cuenta.

Z: ¿A qué creés que se deba?

A: Porque no tienen bien cimentado el conocimiento, o está erróneo. Creo que eso influye en la participación. O muchas veces divagan o no quieren participar, porque pareciera que fuera un contenido nuevo el que están viendo, entonces tienen miedo a equivocarse o generar burla entre sus mismos compañeros.

Z: Un guion didáctico discursivo se utiliza para indicar las intervenciones del docente con el fin de regular la comunicación en el aula (en la introducción, el desarrollo y la conclusión)

¿Consideras o considerarías en tu planificación un guion de estrategias discursivas para tu clase?

A: Bueno, uno siempre planifica su clase y están ahí las actividades. Pero, no sé pues, pero a mí me pasa, cuando voy camino al aula voy haciendo mi especie de guion, cómo voy a iniciar. Pero creo que sería muy interesante aplicarlo pues, estructurarlo mejor. Eso dependiendo de la temática también, porque si es muy complejo el contenido, yo creo que tendría que ilustrarse bastante ejemplo. Ayudaría mucho. Entonces, sí lo consideraría aplicar para diseñar mi clase.

Entrevista aplicada al docente B

I parte: Información biográfica

Z: Bien, vamos a empezar con la entrevista al profesor Víctor Ruíz. Es del sexo masculino, ¿edad?

B: Treinta y seis años.

Z: ¿Cuántos años de servicio lleva como docente universitario?

B: Siete.

Z: ¿Y en la UNAN Managua?

B: En la UNAN Managua siete.

Z: ¿Qué tipo de nombramiento tiene actualmente en la universidad?

B: Tiempo completo.

Z: ¿Qué carrera universitaria estudió?

B: Lengua y Literatura Hispánicas.

Z: ¿Qué tipo de estudios de posgrado ha realizado y cuánto ha durado cada uno de estos?

B: Filología Hispánica, tres años. Solamente eso.

Z: ¿Maestría?

B: Maestría.

Z: Okay. ¿Qué experiencia tiene en la enseñanza previa a su trabajo en la universidad?

B: Estuve durante diez años en la educación secundaria.

Z: ¿Y cómo fue esa experiencia?

V: Gratificante, formadora. Considero que fue importante para formarme como maestro, porque empecé dando clases sin aún haber estudiado la licenciatura. Y se combinó, entonces, la práctica con la teoría. La enseñanza de la universidad con la enseñanza en la secundaria.

Z: ¿De qué manera la experiencia previa en enseñanza te ha servido referente a la enseñanza de la universidad? Hablando metodológicamente, didácticamente.

B: Bueno, me ayudó a comprender las diferentes personalidades de los estudiantes. Cuando ya vine a la universidad, como mis primeras clases fueron Técnicas de Lectura, Redacción y Ortografía, por lo general eran estudiantes que habían salido de quinto año, entonces, yo más o menos conocía las personalidades de los estudiantes de quinto año y de qué manera podía abordarlos. Igualmente me ayudó a estar claro qué es lo que los muchachos necesitan aprender para tener un mejor resultado en su formación, que era algo que pensaba y hacía cuando estaba en la secundaria. Igualmente me ayudó a darle a mis clases una sistematicidad para culminar con un trabajo en el que se combinaran todos los elementos aprendidos durante el curso, como se hacía en secundaria, ¿no? De primero a quinto año.

Z: ¿Cuáles fueron los criterios o procedimientos para tu ingreso a la universidad?

B: Creo que el criterio fue académico, en primer lugar. En segundo lugar, mi interés hacia diferentes temas que algunos de mis maestros de la universidad percibieron. Y, a partir de ahí, me captaron como maestro, ¿no? Ya en cuanto al procedimiento para ingresar, pues me imagino que es idéntico que al de todos los profesores de la universidad. Pasé tres años como profesor horario; luego, un tiempo como profesor de medio tiempo. Hasta que me contrataron tiempo completo.

Z: ¿Pero entraste en el programa de alumno ayudante?

B: Sí, entré en ese programa.

Z: ¿Cómo funcionó ese programa?

B: Bueno, acompañábamos en algunas clases específicas a algunos profesores, ¿no? En mi caso, acompañé a la profesora que me impartía Literatura Española I. Estuve con ella durante un año, asistiendo a su clase como alumno ayudante y, en algunos momentos, también como maestro, ¿no? Me ponía a dar tema. Y, luego, ella me corregía algunos detalles en cuanto a la metodología, en cuanto al control de grupo, en cuanto a la evaluación, etcétera.

Z: ¿De qué manera esta institución ha contribuido en tu formación como profesor universitario?

B: A partir de los profesores que impartían clase en el departamento, ¿no? Es decir, fueron los profesores que me formaron a mí. Entonces, tal vez no el ente abstracto al que llamamos universidad o UNAN, sino los elementos concretos como son sus maestros, ¿no? Que fueron los que me formaron. Entonces, de esa manera, yo creo que la universidad ha contribuido mucho a mi formación docente.

Primera coordinada: Modelos de enseñanza

Z: Bien, vamos a hablar un poco sobre los modelos de enseñanza. Para empezar, ¿qué entendés por un modelo de enseñanza?

B: Bueno, entiendo por modelo de enseñanza los paradigmas que tiene cada maestro a la hora de impartir su clase, ¿no? Es decir, el profesor tiene un objetivo de su asignatura y, a partir de ese objetivo, selecciona un formato, selecciona un ejemplo, un paradigma de cómo quiere transmitir ese conocimiento. Entonces, yo creo que el modelo es el cómo se enseña determinado tema.

Z: ¿En qué se centra el modelo de enseñanza de la UNAN Managua? ¿La universidad te lo ha hecho conocer?

B: En sí, ningún profesor me lo enseñó. Pero, lo que podía percibir en la enseñanza de los maestros, es que era un modelo constructivista

Z: ¿En qué consistía?

B: Era hacer que los estudiantes construyeran su propio conocimiento.

Z: ¿Entonces no lo recibiste directamente de la universidad, sino que, a través de los profesores, vos estás siguiendo el patrón de tus profesores?

V: Estoy siguiendo un modelo.

Z: ¿Con qué modelo de enseñanza te identificás para la enseñanza de la asignatura Técnicas de Lectura, Redacción y Ortografía? ¿Qué modelo considerás vos que es el ideal o el idóneo para esta signatura, específicamente?

B: Bueno, yo siempre he insistido en que la única manera de aprender y leer bien... Perdón, a escribir y leer bien, es la lectura, ¿no? Toda persona que quiere escribir o se vaya a sentar a escribir debe de tener por lo menos una base para poder escribir. Entonces, en ese sentido, yo creo que existen dos modelos importantes para enseñar esta materia. El primero es el constructivista, que los muchachos aprendan haciendo, y el segundo es el humanista, ¿no? Es decir, fomentando en los estudiantes la lectura, para que puedan escribir.

Z: ¿De qué manera creés que la universidad te ha formado en ese modelo de enseñanza? ¿Has recibido talleres, has recibido alguna capacitación donde se te enseñe: “este es el modelo de la universidad y, por tanto, este es el que debés de practicar en el aula”?

B: No. No he recibido ningún taller por parte de la universidad. Más bien, eso lo he aprendido en las clases que he recibido. Las clases que he recibido han sido clases de la universidad. Y yo, a partir de ahí, he identificado cuál es el modelo con el que la UNAN Managua o los maestros de la UNAN Managua trabajan, ¿no? Pero, por ejemplo, en el modelo humanista, sí he recibido las clases de Literatura de mi formación y la maestría que recibí también aquí en la UNAN Managua, que es Filología Hispánica, también han contribuido en mi formación humanista y cómo llevar esa formación al aula de clase.

Segunda coordenada, Estrategias Discursivas (Los actos de habla, los argumentos y los tipos de preguntas)

Z: Se entiende por estrategias discursivas las formas de conversación que los profesores emplean cuando intentan guiar la construcción de conocimiento de sus alumnos. ¿Cuáles de las siguientes estrategias discursivas utilizás para facilitar la adquisición del conocimiento?: El diálogo en el aula, apoyo de un texto como guía, exploración de conocimientos previos u otras.

B: En realidad sí utilizo todas las que mencionás. Mantengo un diálogo permanente con mis estudiantes en clase, me apoyo en un texto, en el texto previo que ellos tienen que leer para llegar a la clase y recibir la clase y también exploro los conocimientos previos porque creo que ningún estudiante es una caja vacía. A la hora de recibir un tema, por muy difícil que sea el tema, ellos saben algo sobre lo que está aprendiendo ese día. Entonces sí utilizo estas tres estrategias discursivas. Podría decir que en algún momento utilizo otras estrategias, como es la pregunta y respuesta. Les sugiero a mis estudiantes que hagan preguntas a partir del tema que les imparto y que la clase se desarrolle a partir de preguntas y respuestas.

Z: ¿Con qué fin utiliza las estrategias seleccionadas?

B: El fin es generar confianza. El diálogo permite que exista una confianza entre el maestro y el estudiante. Y esa confianza le permite al estudiante salir de la oscuridad, de saber si comprendió o no comprendió el tema. Y si no lo comprendió, que pueda tener la confianza para poder preguntar. Entonces lo utilizo para generar confianza. Ahora, me apoyo en el texto

guía para que ellos tampoco lleguen sin un conocimiento previo de lo que se va a hablar ese día. Entonces, eso también les da más confianza a la hora de participar en clase.

Z: Un acto de habla es un enunciado definido a partir de las intenciones del hablante y los efectos que tienen en el destinatario, estos se clasifican en: Acto de habla Aseritivo (afirma constantemente, describe, define), Acto de habla Directivo (invita, orienta, ordena y pregunta), Acto de habla Compromisorios (promete, jura, garantiza), Acto de habla Expresivo (saluda, felicita, agradece, acepta), Acto de habla Declarativo (nombra, llama a los estudiantes por su nombre) ¿Cuál o cuáles de estos actos predominan en tu discurso en la introducción, en el desarrollo y en la conclusión de la clase y por qué?

B: Por ejemplo, en la introducción yo uso el acto de habla compromisorio, porque les prometo a los estudiantes que luego de la clase van a saber algo, les garantizo que, por medio de ese método, van a poder desarrollar lo que estamos trabajando en ese momento. Posteriormente, ya después de la introducción, trato de ser asertivo, afirmo constantemente, describo, defino conceptos. El desarrollo lo podríamos dividir en dos partes: la primera, la conceptual, donde afirmamos, describimos y definimos, en ese momento hablo de lo teórico, hablo de lo conceptual. Estamos hablando del asertivo. Y, posteriormente, en el mismo desarrollo, el acto de habla directivo, que es en el que invito a los muchachos a participar, los oriento si la participación no está correcta; en vez de decirles que está incorrecto, que no es así, trato de orientarlos para que, de esa manera, ellos ordenen sus ideas y hagan, a partir de eso, otras preguntas.

Z: ¿En la conclusión cuál crees que predomina?

B: Quisiera decir el expresivo, pero soy poco, en realidad, de saludar y felicitar a los estudiantes. Pero sí utilizo bastante el declarativo, sobre todo en los grupos pequeños. Nombro a los estudiantes por su nombre y mantengo un contacto directo con ellos. Es decir, no llego a mi clase simplemente a dar un monólogo, sino que estoy estableciendo un diálogo con ellos para que me conozcan y yo conocerlos también.

Z: ¿Considera importante el diálogo en la clase? ¿Por qué?

B: Porque, de esa manera, se genera una confianza. Y yo creo que el éxito del aula, el éxito de toda clase, es que existe una confianza entre el maestro y el estudiante.

Z: ¿Qué tipo de preguntas prevalecen en tu discurso en el aula en la introducción, en el desarrollo y la conclusión? Preguntas de información, preguntas retóricas, preguntas de evaluación, preguntas indirectas, preguntas totales, preguntas parciales, preguntas frases incompletas u otras.

B: Yo utilizo casi todas las preguntas, utilizo preguntas retóricas, no esperando una respuesta de los estudiantes.

Z: ¿Con qué fin?

B: Para que ellos puedan interiorizar lo que de alguna manera estamos hablando, para que esas preguntas ellos las interioricen, ¿no? Es decir, que sepan que para analizar un texto uno no debe tener una posición pasiva, sino activa, y constantemente debe estar interrogándose, no esperando una respuesta del texto, sino buscándola uno mismo. Hago preguntas de evaluación, constantemente estoy evaluando, sobre todo al inicio, en la introducción, evaluo

por medio de las preguntas de evaluación. Igual utilizo las preguntas de frase incompleta, tal vez no en todo momento, pero sí recorro a ellas. Creo que para generar un poco, digamos, dinamicidad en la clase, juego un poco también con las preguntas indirectas. A veces soy irónico, ¿no? Irónico, pero no mordaz, no trato de herir la susceptibilidad de mis estudiantes, sino generar un poco de confianza por medio de la ironía también.

Z: ¿Con qué fin utilizás las preguntas?

B: Para saber si me están poniendo atención, para saber si hay comunicación, para saber si mi modelo está funcionando, para saber si el diálogo está funcionando. Si no, tendría que recurrir a otro modelo para enseñar.

Z: Los argumentos constituyen otras estrategias discursivas utilizadas en nuestra clase ¿Qué argumento empleas más en el aula? Argumento mediante ejemplo, argumento por analogía o comparación, argumento de autoridad o cita de fuentes, argumento deductivo y argumento acerca de las causas (efecto o consecuencia).

B: Utilizo, por ejemplo, el argumento mediante ejemplos, siempre del tema que estoy enseñando recorro a un ejemplo de la experiencia cotidiana del estudiante o de la experiencia que ellos han tenido en su vida académica

Z: ¿Con qué fin utilizás ese argumento?

B: Para relacionar el contenido con la vida, con la experiencia. Para que ellos vean que lo que yo les estoy mostrando tiene una aplicación en la vida diaria y lo puedo observar en la vida diaria. Luego, el argumento por analogía y comparación lo utilizo para que sea mejor comprensible lo que yo les estoy enseñando, ya no tanto hacerlos ver que forma parte de su experiencia cotidiana, sino que sea más comprensible. Si yo miro que el concepto es muy difícil, entonces yo recorro a una analogía, no que sea más fácil, sino que sea más comprensible para ellos. El argumento de autoridad, porque creo que lo que dice un maestro de alguna manera debe de estar fundamentado, debe tener peso y se le debe demostrar a los estudiantes que no se recurre a las falacias, sino que lo que uno está diciendo tiene peso y por eso debe de recurrir a una fuente. Incluso, cuando ellos participan utilizando un argumento de autoridad, yo siempre les estoy preguntando: ¿quién dice eso? ¿De dónde lo sacó? Y yo creo que esos son los tres argumentos que yo utilizo en mis clases.

Z: ¿Qué recurso o estrategia discursiva utilizás para aclarar un comentario erróneo por parte de los estudiantes?

B: Trato de orientar primero a que ordenen sus ideas, porque a veces participan de una manera impulsiva, o a veces presionados porque el maestro le pregunta directamente a él. Entonces, para que no se sienta presionado y para que no sea demasiado impulsivo, trato de orientar su participación, ¿no? Mostrándole ejemplos, que ellos puedan llegar a la respuesta correcta. No quedarme callado yo y dejar que él se equivoque totalmente, sino orientarlo por medio de ejemplos. Esa es una estrategia más utilizada por mí en mis clases: orientar o utilizar sus respuestas para mostrar un ejemplo, ¿no?

Z: Sí te equivocás o cometés un error en algún dato durante la clase y un estudiante te corrige ¿qué estrategia discursiva utilizás para aceptar o rechazar la opinión del estudiante?

B: Recorro a un ejemplo. Es decir, me pongo como ejemplo de un acto comunicativo fallido. Si en mi caso estoy dando, por ejemplo, Técnicas de Lectura, Redacción y Ortografía, si yo me equivoco, les puedo mostrar eso como ejemplo de que es una falacia, de que es un argumento no válido, de que es un error comunicativo. Entonces lo utilizo como una estrategia de enseñar. Mis errores los utilizo como una estrategia de enseñanza.

Z: ¿Cómo reaccionás si un estudiante te dice: “mire, profesor, pero yo creo que eso no es así”?

B: Yo creo que ahí es donde soy más expresivo y felicito al estudiante por haber reconocido ese error.

Z: ¿Cómo valorás la participación de tus estudiantes en la clase de Técnicas de Lectura, Redacción y Ortografía? ¿Las participaciones son asertivas o divagan mucho? ¿Influye el nivel que traen de secundaria?

B: Influye bastante. Aunque a veces en secundaria reciben una información muy básica sobre las técnicas de lectura, redacción y ortografía, yo procuro utilizar todo ese bagaje que ellos traigan, aunque sea muy básico. Entonces, en ese sentido, me interesa todo lo que digan, aunque lo que estén diciendo sea erróneo, porque me sirve para alimentar, retroalimentar la clase.

Z: ¿Las participaciones las considerás asertivas o no?

B: Tienden a divagar, y va a depender también de los grupos, ¿no? Hay grupos que son asertivos y hay grupos que divagan demasiado, hay grupos que no son asertivos o hay grupos que están en el punto medio. Hay grupos que algunos estudiantes son asertivos y otros estudiantes no tanto. Pero, para mí, por ejemplo, toda participación es válida, ya sea errónea o ya sea asertiva. Entonces, ¿Cómo valoro yo las participaciones? Pues las valoro, tal vez no asertivas o asertivas totalmente, pero las valoro importantes.

Z: ¿Vos tomás en cuenta la participación de tus estudiantes en tu discurso?

B: Así es.

Z: Es decir, cuando ellos responden, ¿vos valoras esa información? ¿Y si estás de acuerdo que decís y si no estás de acuerdo qué decís?

B: Si no estoy de acuerdo, lo utilizo como ejemplo. Es decir, todo acto comunicativo por parte de los estudiantes me sirve para retroalimentar mi clase.

Z: Un guion didáctico discursivo se utiliza para indicar las intervenciones del docente con el fin de regular la comunicación en el aula (en la introducción, el desarrollo y la conclusión) ¿Considerás o considerarías en tu planificación un guion de estrategias discursivas para tu clase?

B: Elaboro un guion. No con esas estrategias, no con esas preguntas, sino más bien para regularme en cuanto al tiempo que estoy utilizando. Y dejo que la emoción de la clase me vaya sugiriendo actividades, sugiriendo estrategias. Es decir, no valoro en mi planificación todo esto que vos me estás mencionando a mí, sino que dejo que eso salga en el transcurso de la clase, pero sí preparo mi guion en cuanto a los contenidos, en cuanto a las actividades.

Pero ya en el momento del desarrollo, trato de ser más espontáneo, un poco más natural. Y yo creo que eso los estudiantes lo saben, ¿no?

Z: Pero, pensando en un futuro, ¿lo harías?

B: Creo que no, porque le quitaría espontaneidad a mi clase y es lo que a mí más me interesa, ser espontáneo.

Z: ¿Por qué te interesa ser espontáneo?

B: Porque, creo yo, se disfruta más, la clase es más dinámica. Llevar un guion como este sería como amarrarme a una camisa de fuerza y amarrar a los estudiantes a un propósito que yo ya llevo preconcebido y no me gusta, pues. Lo que me gusta es más la espontaneidad, que las preguntas vayan saliendo en el momento, ¿no?

Entrevista aplicada al docente C

I parte: Información biográfica

Z: ¿Edad?

P: Cuarenta y un años.

Z: ¿Cuántos años de servicio llevás como docente en general?

P: Casi veinte años.

Z: De esos veinte años, ¿todos son en la enseñanza universitaria?

P: En realidad fueron seis años en la educación secundaria y quince años en la educación superior.

Z: ¿Cuántos años de servicio llevás en la UNAN - Managua?

P: Aproximadamente quince años.

Z: ¿Qué tipo de nombramiento tenés en la UNAN - Managua?

P: En la actualidad es tiempo completo indeterminado. Es decir, contratado permanente.

Z: ¿Qué carrera universitaria estudiaste?

P: Lengua y Literatura Hispánicas.

Z: ¿Qué tipo de estudio de postgrado has realizado?

P: Un programa de maestría en formación de profesores de español como lengua extranjera.

Z: ¿Qué experiencia tenés en enseñanza previa a tu trabajo en la universidad? ¿Y cómo esta experiencia previa te ha servido en la enseñanza universitaria?

P: Me ayudó mucho mi experiencia en la educación secundaria. Estuve un año en un colegio privado de secundaria y tres años en el Colegio Bautista de Managua impartiendo la clase de Español de tercero a quinto año. Me ayudó en conocer los programas de educación media, conocer la psicología del adolescente, conocer un poco las inquietudes, además, cómo trabajar con grupos diversos. Porque, claro, tenía grupos de tercero, cuarto y quinto año, y esa experiencia me sirvió mucho en la universidad en el tratamiento de los estudiantes, dominio de grupo.

Z: ¿Cuáles fueron los criterios o procedimientos para tu ingreso como docente a la Universidad?

P: Fui el mejor alumno de la carrera de Literatura en el período noventa y seis – dos mil. Y, en el dos mil, la directora en esa época me dijo que me iban a evaluar mi desempeño en ese quinto año y que iba a iniciar como alumno ayudante. Estuve como alumno ayudante dos años bajo la dirección de la profesora Addis.

Z: ¿En qué asignatura?

P: La asignatura de Semiótica de la Comunicación, Semiótica de la Cultura, en el área de Filología y Comunicación. Estuve como alumno ayudante de ella.

Z: ¿De qué manera considerarás vos que esta Institución ha contribuido en tu proceso inicial como profesor universitario?

P: La Universidad me ha facilitado cursos, capacitaciones, y lo más importante fue que, siendo profesor horario, me fui a estudiar con una beca del gobierno de España y la Universidad me dijo que me iban a guardar mi puesto de trabajo. Entonces, la Universidad en estos años me ha apoyado mucho en congresos, en actividades relacionadas con mi formación profesional.

Primera coordinada: Modelos de enseñanza

Z: ¿Qué entendés vos por un modelo de enseñanza?

P: Modelo de enseñanza es un paradigma. Es una metodología, es un modelo de enseñar, es un conjunto, no solo de teorías, sino de prácticas en el aula de clase. Es una forma de enseñar en el aula de clase, de desempeñarse, de que los estudiantes puedan aprender los contenidos de la mejor manera.

Z: ¿En qué se centra el modelo de enseñanza de la UNAN – Managua?

I: Pienso que el principal objetivo es formar profesionales humanistas, comprometidos con la realidad, un modelo de enseñanza integral, un modelo de enseñanza que toma en cuenta las diferencias, que toma en cuenta el respeto a las ideas, la tolerancia. Un modelo de enseñanza que sea una enseñanza muy útil y que le sirva al muchacho en su campo profesional.

Z: ¿Cuál modelo de enseñanza considerarás vos debe ser aplicado para la enseñanza de las Técnicas de Lectura, Redacción y Ortografía?

P: Yo pienso que el modelo de enseñanza en Técnicas de Redacción y Ortografía debe de ser una enseñanza, primero, en conjunto. Es decir, llevar al muchacho de la mano, la técnica de modelado. El profesor presenta ejemplos, el profesor presenta modelo, los estudiantes realizan. Pero, también, un modelo de enseñanza que les ayude a inferir, a deducir, heurístico, que el estudiante va a leer determinado texto y va a inferir el significado de las palabras. Y, también, un modelo de enseñanza que le ayude a tener un espíritu crítico, que la lectura no la veo solo desde un plano literal, sino que la vea como un conjunto, no solo de información, sino que aporta esta lectura para mi formación, para mis valores, para mis puntos de vista, para mi visión del mundo. Entonces, pienso que no nos podemos quedar solo con un modelo de enseñanza, que tiene que ser una enseñanza en conjunto, elaboración conjunta, un modelo de enseñanza crítico y un modelo de enseñanza heurístico, que permita inferir, que permita deducir.

Z: ¿De qué manera te ha formado la Universidad en su modelo de enseñanza?

P: Bueno, nosotros hemos recibido en estos últimos años algunos enfoques de enseñanza, que es una enseñanza del área de Pedagogía, el Departamento de Pedagogía nos ha formado

en distintos ámbitos, especialmente en lo que es la elaboración de competencias, de formarnos, en que nuestro currículo sea un currículo por competencias y desarrollar en los estudiantes las competencias que se requieren para un estudiante del siglo XXI.

Segunda coordenada, Estrategias Discursivas (Los actos de habla, los argumentos y los tipos de preguntas)

Z: Se entiende por estrategias discursivas las formas de conversación que los profesores emplean cuando intentan guiar la construcción de conocimiento de sus alumnos. ¿Cuáles de las siguientes estrategias discursivas utilizas para facilitar la adquisición del conocimiento?: El diálogo en el aula, apoyo de un texto como guía, exploración de conocimientos previos u otras.

P: Diálogo en el aula es muy significativa, y también lo que es una guía, una lectura. Pero también están otras estrategias que utilizo, lo que es tratar de potenciar en el estudiante las inferencias, las deducciones, tratar de potenciar en el estudiante la identificación de ideas principales y secundarias en un texto. Esto está ligado a lo que es la comprensión lectora. Y, también, otra estrategia es tratar de que el muchacho... presentarle a él distintos modelos de cómo analizar un texto, cómo identificar la idea principal, la idea secundaria, el vocabulario y que él trabaje de forma conjunta con sus compañeros y bajo la dirección del profesor. Y, también, pienso que una estrategia muy significativa es brindarle al estudiante algunas pistas, unas pistas en el texto para que él, precisamente, tenga un concepto crítico de la lectura. Que no vea, precisamente, la lectura solamente desde el plano literal, sino que vea qué aporte le trae la lectura para su vida y para su formación profesional.

Z: Un acto de habla es un enunciado definido a partir de las intenciones del hablante y los efectos que tienen en el destinatario, estos se clasifican en: Acto de habla Asertivo (afirma constantemente, describe, define), Acto de habla Directivo (invita, orienta, ordena y pregunta), Acto de habla Compromisorios (promete, jura, garantiza), Acto de habla Expresivo (saluda, felicita, agradece, acepta), Acto de habla Declarativo (nombra, llama a los estudiantes por su nombre) ¿Cuál o cuáles de estos actos predominan en tu discurso en la introducción de la clase?

P: En primer lugar, el acto de habla asertivo es muy indicado porque primero hay que definir algunos conceptos. Luego el acto de habla directivo, porque es orientar las actividades de la clase, de alguna manera preguntar referente a la clase anterior y algunos puntos vinculados con el nuevo tema, qué conocimientos previos tiene. Pero, también, está después el acto de habla declarativo, cuando formulo preguntas llamo a los estudiantes por sus nombres, los nombro de forma particular.

Z: Eso en la introducción, ¿y en el desarrollo?

P: En el desarrollo el principal es el acto de habla directivo, que es de preguntas. Y también trato de utilizar lo relacionado a lo que es... describe, si hay necesidad de aclarar alguna duda, trato de definir y aclarar dudas.

Z: Entonces asertivo.

P: Asertivo y directivo.

Z: ¿Y en la conclusión cuál predomina?

P: Yo considero que el acto de habla más indicado es el expresivo. Acepta el planteamiento, pero no lo acepta porque el profesor lo dice, sino que lo acepta porque él se ha dado cuenta de esa realidad, se ha dado cuenta, por ejemplo, de que el significado de las palabras es este, el significado del término es este. Hay una aceptación del estudiante y, de alguna manera, una felicitación por su trabajo en el aula de clase.

Z: ¿Consideras importante el diálogo en una clase? ¿Por qué?

P: Sí, es importante, porque el diálogo es un primer acercamiento al estudiante, a los intereses, a las inquietudes de los estudiantes. Pero tiene dos puntos de vista. Primero, intereses e inquietudes de los estudiantes referentes a la clase, y, después, el diálogo usado como estrategia para explorar conocimientos previos. Mediante la formulación de preguntas, yo me doy cuenta qué conocimientos tienen los estudiantes y si los conocimientos son correctos o no y si esos conocimientos sirven de base para el nuevo conocimiento que uno le va a impartir. Entonces, esas dos fases tienen el diálogo.

Z: ¿Qué tipo de preguntas prevalecen en tu discurso en el aula en la introducción, en el desarrollo y la conclusión? Preguntas de información, preguntas retóricas, preguntas de evaluación, preguntas indirectas, preguntas totales, preguntas parciales, preguntas frases incompletas u otras.

P: En la introducción, las preguntas de sí o no. Es decir, las totales. También en la introducción, preguntas de información, de información que ellos van a contestarme. Son preguntas para que yo sepa algunos términos, si ellos dominan un término. Pero, utilizo más preguntas que implican, no sé si hay una clasificación, preguntas donde ellos puedan argumentar más. Evaluativas, preguntas de evaluación. Preguntas de evaluación porque me interesa saber qué grado de conocimiento ellos tienen sobre el tema, cómo van adquiriendo el conocimiento. Y en esa clase, precisamente, lo que me interesa es si ellos están, no solamente conociendo, sino también aplicando las estrategias de comprensión lectora. Entonces, es obvio la naturaleza de las preguntas de evaluación, muy marcadas.

Z: Los argumentos constituyen otras estrategias discursivas utilizadas en nuestra clase ¿Qué argumento empleas más en el aula? Argumento mediante ejemplo, argumento por analogía o comparación, argumento de autoridad o cita de fuentes, argumento deductivo y argumento acerca de las causas (efecto o consecuencia).

P: En la clase yo utilizo mucho los argumentos mediante ejemplos. Es decir, poner realidades; por ejemplo: vean la situación de este país, vea esta realidad o este ejemplo. Pero, también, me inclino mucho por los argumentos acerca de la causa – efecto o consecuencia, porque ahí el alumno puede ver que se estudia determinado fenómeno o se estudia determinado acontecimiento, pero que ese acontecimiento tiene una causa, tiene un inicio, tiene un origen. Y, por último, utilizo los argumentos de autoridad o cita de fuentes con el objetivo de

plantearle a los alumnos que lo que el profesor expresa no es algo que le contaron, sino que se respalda en información científica.

Z: ¿Qué recurso o estrategia discursiva utilizás para aclarar un comentario erróneo por parte de los estudiantes?

P: Lo que no hago es directamente decirle: no, esa respuesta está equivocada. Lo que hago es ver esa respuesta que él me dio, qué aspectos me sirven, qué ideas se pueden tomar en cuenta y decirle que me parece su idea, pero no está bien encausada. Es decir, valorar su respuesta y ver qué ideas se pueden retomar y qué ideas no se pueden retomar y tratar de decirle muy sutilmente que la respuesta es errónea, pero que esto es lo indicado, lo que él expresó iba en la línea, pero era necesario algún ajuste.

Z: ¿Siempre retomás las participaciones de los estudiantes en tu clase?

P: Es importante, yo considero que sí. Primer me sirven las participaciones para la evaluación, porque al final se realiza una evaluación sumativa y se toma en cuenta la participación. Pero, también, me gusta reafirmar las participaciones de los estudiantes para consolidar el conocimiento mismo.

Z: Sí te equivocás o cometés un error en algún dato durante la clase y un estudiante te corrige ¿qué estrategia discursiva utilizás para aceptar o rechazar la opinión del estudiante?

P: Bueno, ya con mis años de experiencia, mi reacción es de agradecimiento hacia ese alumno, decirle que le agradezco muy bien su aclaración, que en realidad reconozco mi error y no trato de justificarme, sino que expreso que no lo había leído, que no me había documentado bien. Y felicito al estudiante por ser muy activo y contribuir con la clase. Ese es mi punto de vista, esa es mi actitud.

Z: ¿Cómo valorás la participación de tus estudiantes en la clase de Técnicas de Lectura, Redacción y Ortografía? ¿Las participaciones son asertivas o divagan mucho? ¿Influye el nivel que traen de secundaria?

P: No tomo en cuenta aquellas respuestas que implican sí o no, sino que tomo en cuenta mucho la explicación que den de esa respuesta y el orden lógico de esa respuesta. Es decir, una participación para mí es válida, pero si la participación tiene argumentos, tiene explicación sobre determinado tema y el estudiante nota que está justificando el porqué de sus ideas.

Z: Un guion didáctico discursivo se utiliza para indicar las intervenciones del docente con el fin de regular la comunicación en el aula (en la introducción, el desarrollo y la conclusión) ¿Considerás o considerarías en tu planificación un guion de estrategias discursivas para tu clase?

P: Son importantes, lo que pasa es que nosotros no tenemos conciencia, nosotros lo hacemos, pero no tenemos claro el concepto científico. Por ejemplo, cuando yo llego a clase, yo saludo, nombro a los estudiantes, formulo preguntas. Yo realizo distintos actos de habla. Es decir, es importante, el profesor en el aula de clase realiza una tipología de actos de habla y esos tienen

como distintos objetivos y van por niveles. Uno, información general; otro, obtener información de sí o no; otro, obtener información más amplia. Yo considero que en el aula de clase y en la planificación, del profesor deben de estar presente estrategias discursivas. Lo que pasa es que no hay conciencia, algunos profesores de forma empírica lo hace y, por eso, ellos no están consciente de que, al llegar al aula de clase y llevar un conjunto de actividades, pues están aplicando un conjunto de actos de habla. Pero sí son importantes porque, desde mi punto de vista, nos ayudan a: uno, dar información general, obtener información de los estudiantes, formular preguntas adecuadas y que los estudiantes reconozcan la importancia de los actos de habla por categoría precisamente. Por ejemplo, responder, contestar, expresar ideas, argumentar, estar de acuerdo con puntos de vista.

Z: ¿Lo harías en un futuro?

P: Sí, lo haría porque es un orden que le ayuda al maestro en el sentido de decir: muy bien, nosotros iniciamos la presentación, recurrimos a estos actos de habla; para formular preguntas de comprobación de conocimientos, estos actos de habla; para evaluación; estos actos de habla. Entonces, es una forma de ordenar el discurso. No es que sea mecánico, sino que es una forma de ordenar el discurso para consolidar el conocimiento de los alumnos.