

UNIVERSIDAD AUTONOMA DE NUEVO LEON
FACULTAD DE FILOSOFIA Y LETRAS
DIVISION DE ESTUDIOS DE POSGRADO



METODOLOGIA PARTICIPATIVA Y ANALISIS DEL
DISCURSO: UNA EXPERIENCIA EN LA
FORMACION DE DOCENTES UNIVERSITARIOS

T E S I S

QUE PARA OBTENER EL GRADO DE MAESTRIA
EN ENSEÑANZA SUPERIOR

PRESENTA

ALICIA OLIVARES GARCIA

MONTERREY, N. L.

MARZO 2003

TM

Z7125

FEL

2003

.04



1020148606

UNIVERSIDAD AUTONOMA DE NUEVO LEON

FACULTAD DE FILOSOFIA Y LETRAS
DIVISION DE ESTUDIOS DE POSGRADO



METODOLOGIA PARTICIPATIVA Y ANALISIS DEL
DISCURSO: UNA EXPERIENCIA EN LA
FORMACION DE DOCENTES UNIVERSITARIOS

T E S I S

QUE PARA OBTENER EL GRADO DE MAESTRIA
EN ENSEÑANZA SUPERIOR

PRESENTA

ALICIA OLIVARES GARCIA

MONTERREY, N. L.

MARZO 2003



m

976 07

TH
Z7105
FFL
2003
.04



FONDO
TESIS

UNIVERSIDAD AUTÓNOMA DE NUEVO LEÓN
FACULTAD DE FILOSOFÍA Y LETRAS
DIVISIÓN DE ESTUDIOS DE POSGRADO

METODOLOGÍA PARTICIPATIVA Y ANÁLISIS DEL DISCURSO: UNA
EXPERIENCIA EN LA FORMACIÓN DE DOCENTES UNIVERSITARIOS

TESIS

QUE PARA OBTENER EL GRADO DE MAESTRIA EN ENSEÑANZA SUPERIOR

PRESENTA

ALICIA OLIVARES GARCIA

MONTERREY, N. L.

MARZO 2003

DEDICATORIA

A mis papás Felipe y Virginia y a mi hermano Felipe, cuyas ausencias son presencias cotidianas

A Luis Alberto, Claudia y Claudita, mis hijos y nieta; a Soco y Eduardo mis hermanos, que iluminan mi diario acontecer. A mi familia toda por la misma razón

A mis amigos y compañeros de andanzas que me brindan caminos de realización día con día

AGRADECIMIENTOS

A Lidia Rodríguez Alfano, mi maestra en los cursos de Análisis del Discurso I y II, por su asesoría en esta Tesis.

A mis alumnos del curso de Didáctica (agosto 1997-enero 1998), por acceder a la grabación y análisis de nuestro discurso en el aula.

A Mariana Pérez-Duarte Berra por sus aportes en las traducciones del idioma inglés al español.

A Guillermo López Cenicerros por su participación en la transcripción y revisión del borrador de este trabajo.

TABLA DE CONTENIDOS

Introducción.....	1
1. Metodología participativa y formación protagónica.....	8
2. Superestructura y macroestructura del discurso en el aula.....	15
3. Las funciones del discurso en los intercambios comunicativos de la clase...	21
4. Los deícticos personales y el sentido del discurso.....	37
5. Análisis pragmático de los implícitos en el discurso.....	50
5.1 Presupuestos y sobrentendidos.....	50
5.2. Actos de habla	58
6. Análisis conversacional en el aula.....	65
7. Discurso, poder e ideología	95
Conclusiones	100
Anexos	107
A. Transcripción del discurso	108
B. Documento base del curso de Didáctica	123

INTRODUCCIÓN

Buscando conocer desde otra dimensión mi práctica docente, elegí el discurso en el aula para analizarlo. El interés por comprender los procesos de los actores del aula data del tiempo en que cursé la licenciatura en Pedagogía (1973-1976). Entonces tomé conciencia de las implicaciones que conlleva una práctica docente de tipo tradicional, como era la mía. La formación adquirida en la Normal Básica y en la Normal Superior del Estado me había llevado a ser una maestra de primaria primero, y de secundaria después, que reproducía el rol de transmisor en el salón de clase, mientras mis alumnos se adaptaban pasivamente a mi estilo de trabajo. Los primeros cambios serían de forma, mas no de fondo, al incorporar la programación por objetivos como estrategia metodológica. Los maestros del CREFAL¹ apoyaron la creación de la maestría en Formación y Capacitación de Recursos Humanos², y me ofrecieron la oportunidad de reconocer que sólo las metodologías participativas buscan la ruptura de los roles de dependencia-sumisión que se vivencian en el trabajo tradicional. Con esta visión, ingresé como docente al Posgrado de la Facultad de Filosofía y Letras en 1986, logrando sistematizar todas las experiencias ahí ejercidas³. Luego, al cursar las materias de Análisis del Discurso I y II (agosto 1997-enero 1998, febrero-julio 1998), aproveché para indagar algo más sobre mi práctica docente que se venía enriqueciendo con los aportes de la Didáctica.

¹ Centro Regional de Educación Funcional de Adultos para América Latina. Pátzcuaro, Michoacán, México

² Fue creada en 1978 en el Postgrado de Filosofía y Letras de la U.A.N.L.

³ Estas sistematizaciones se presentaron como tesis de grado en 1996.

A partir de la experiencia así obtenida pude integrar la problemática planteada en esta tesis, que tiene dos dimensiones una, en un nivel más ambicioso remite a la necesidad de entender una practica tan compleja como es la docente; en este sentido se admite que para ir desentrañando esa complejidad se requiere abordarla desde todos los enfoques que encontremos disponibles, uno de ellos lo proporciona el Análisis del Discurso. Otra dimensión más específica del problema es la necesidad de ser congruente entre las metodologías de trabajo y la práctica que de ellas se deriva En este otro sentido el problema vuelve a encontrar en el Análisis del Discurso una herramienta válida para su abordaje.

Este estudio tuvo como referente la tesis anterior “Formacion y Autoformación del Docente Universitario Testimonios de una Maestra” (1996), que utilizo un muestreo no probabilístico de cuotas con 40 participantes de los 180 con los que se trabajo durante diez años en el Posgrado de Filosofía y Letras de la UANL. Los resultados obtenidos a traves de cuestionarios dieron cuenta del dominio de practicas tradicionales en la formacion de docentes universitarios, asimismo, las modalidades participativas eran la resultante de esfuerzos personales, no de politicas institucionales No se encontraron estudios donde el analisis del discurso diera cuenta de la formación de docentes con metodologías participativas

Con apoyo en Maingueneau (1976 16) y para fines de este estudio se define el discurso como “el enunciado considerado desde el punto de vista del mecanismo discursivo que lo condiciona”, de aquí que las condiciones de produccion y recepción en las que se da el discurso constituyan parte de su analisis. No se trata de ver sólo qué se dijo, sino quien lo dijo, dónde se dijo, por qué se dijo, y cuándo se dijo.

Las categorías básicas en el presente estudio son: el concepto de “macroestructura del discurso” planteado por Van Dyk, y el de “funcionamiento ideológico” Su definición respectiva es:

- La macroestructura es el contenido global del discurso o de un fragmento de éste, la cual puede expresarse en una frase que sintetice ese contenido

- El funcionamiento ideológico del discurso es planteado en la presente tesis como el conjunto de mecanismos que en el intercambio maestro-alumno se emplean para transmitir o cuestionar una ideología. En este sentido, la educación, como institución al servicio del Estado, tiene como función primordial difundir la postura dominante y asegurar así su permanencia, sin embargo, como veremos en los resultados de esta investigación, la metodología participativa deja espacio al cuestionamiento sobre posturas tradicionales que señalan la pasividad en el papel del estudiante

El estudio del problema contempla una hipótesis general y cuatro específicas que a continuación se enuncian

Hipótesis General:

Dado que la práctica docente está sustentada con propuestas de una metodología participativa, se espera que el discurso en los intercambios comunicativos de los actores del curso de Didáctica ofrezca evidencias de la aplicación de estas propuestas

Hipótesis Específicas:

La macroestructura del discurso deberá corresponderse con la concepción educativa liberadora

Los intercambios discursivos del grupo deberán denotar la presencia de diálogos al cubrir las funciones del lenguaje

Los rangos en la interacción verbal de los E y la M deberán corresponderse con los componentes del diálogo y la participación plena.

El funcionamiento ideológico del discurso deberá dar cuenta de las concepciones y prácticas educativas de los interlocutores

Para la realización de este trabajo se grabaron, durante la segunda sesión, aproximadamente ochenta minutos de los ciento veinte que dura la clase (anexo A) No hubo una elección intencionada de la sesión sino que fue la más inmediata, luego de conocer el requisito en la materia "Análisis del Discurso I" de trabajar con discursos vinculados a la práctica profesional. Era deseable haber considerado la sesión completa, sin embargo, no fue posible porque parte de ella estaba destinada para trabajo en equipos. Esta sesión se ubica en el Primer Momento Metodológico Partir de la Práctica, responde al segundo objetivo encaminado a "crear las condiciones que favorezcan el trabajo intergrupar", y al contenido, participación y comunicación, incluye además un pequeño trozo del discurso vinculado con el tercer objetivo encaminado a "realizar un triple diagnóstico de la práctica de los participantes" y el contenido, concepción de Didáctica (anexo B)

Durante el tiempo de la grabación se encontraban en el aula nueve de los doce estudiantes inscritos⁴. Algunos aspectos relevantes de los interlocutores en el curso de Didáctica se ofrecen en la siguiente tabla.

Tabla 1. Perfil de los integrantes del grupo de Didáctica

Sujetos	Edad	Sexo	Experiencia docente en años	Institución donde labora	Experiencia en trabajo participativo	Profesión
E1	23	F	2	UANL Preparatoria Álvaro Obregón	Ninguna	Lic. en Lingüística
E2	46	F	15	UANL Preparatoria 16	Trabajo interactivo con estudiantes	Lic. en Psicología
E3	25	F	4	UANL Filosofía y Letras	Ninguna	Lic. en Lingüística
E4	51	F	10	UANL Filosofía y Letras	Grupos de trabajo con maestros	Lic. En Traducción
E5	52	M	25	UANL Preparatoria 9	Grupos de trabajo con maestros	Lic. en Derecho
E6	40	M	22	UANL Preparatoria 2	Con alumnos de Normal Superior	Lic. en Pedagogía y en Educación
E7	40	M	11	UANL Preparatoria 7	Ninguna	Ingeniero Agrónomo
E8	43	F	12	SEP (Secundaria Técnica)	Ninguna	Químico Farmaco Biólogo
E9	28	F	7	UANL Filosofía y Letras	Ninguna	Lic. en Lingüística
M	56	F	41	UANL Filosofía y Letras	A partir de 1978	Lic. en Pedagogía Maestría en Formación y Capacitación de Recursos Humanos

4 Uno de los de los participantes legó cuando se concluía la grabacion, otro mas se presentó hasta la siguiente sesión y dos se encontraban en la lista por errores administrativos

Los datos citados en el cuadro anterior dan cuenta de que todos los participantes del curso de Didáctica se dedican a la docencia y se encuentran cursando la Maestría en Enseñanza Superior, como alternativa de formación. Esta maestría se creó en 1975 para responder a las necesidades de profesionalizar la educación de nivel medio superior y superior, buscando: formar expertos que operen como agentes de cambio, capaces de analizar críticamente el funcionamiento de las instituciones en las que se desempeñan y de proponer e implementar soluciones alternativas a los problemas relacionados con el proceso de enseñanza-aprendizaje (División de Estudios de Posgrado). Asimismo se observa, en los aspectos relevantes de los integrantes del grupo, que solo dos E cuentan con alguna experiencia en el trabajo participativo con sus alumnos. El análisis del discurso en el aula hace necesario contextualizarlo en la formación de docentes, particularizando lo concerniente a la metodología participativa.

Al referir lo dicho en la sesión de clase, se designan como E1, E2, E3 . hasta E9, a los participantes alumnos, y como M, a la maestra. Se utiliza ENI para indicar “estudiante no identificado”. En la transcripción se emplean los siguientes signos: puntos suspensivos cuando la persona que habla se queda en un sonido prolongado, puntos suspensivos con paréntesis () cuando se corta la cadena hablada, diagonal / cuando la persona que habla hace una pausa corta y, corchetes [] para registrar palabras o frases de otros participantes que no es el que está en el uso de la palabra. En las citas que se hacen en el cuerpo del trabajo aparecen textos encomillados separados por puntos suspensivos “ “ . “ “ lo cual significa que corresponden a un mismo acto de enunciación.

La lógica de exposición es como sigue: En el primer capítulo se ofrecen aspectos teóricos que permiten diferenciar la formación protagónica de la formación certificada así como las metodologías que de ellas se desprenden. Del segundo al sexto capítulo se aplica el análisis al discurso; primeramente se define la macroestructura del discurso áulico a partir de la propuesta de Van Dijk. Enseguida se identifican las funciones del lenguaje en los intercambios comunicativos de acuerdo a los aportes de Jakobson; se continúa con las propuestas de Benveniste y Rodríguez para indagar sobre el sentido del discurso a través del uso de los deícticos personales; luego, se amplía el análisis mediante los implícitos que dan cuenta del funcionamiento ideológico: los presupuestos y sobrentendidos trabajados por Ducrot, y los actos del habla según la propuesta de Searle. Después se analizan los rangos de la interacción verbal de los E y la M apoyándose en Sinclair y Coulhard, y finalmente se identifican las relaciones de discurso e ideología en base a los aportes de Reboul, Foucault, y Pecheux.

Las conclusiones ofrecen hallazgos de la relación entre el discurso áulico y la metodología participativa haciendo posible conocer la coherencia entre lo que se planea u ofrece para un curso o experiencia formadora y lo que se ejecuta en la práctica, por tanto se tiene la oportunidad de transformar la práctica docente y crear teoría desde la misma. No obstante es de esperarse que la incorporación de otras escuelas de análisis del discurso así como un mayor número de técnicas generen más oportunidades de transformación teórico-práctica.

1. METODOLOGÍA PARTICIPATIVA Y FORMACIÓN PROTAGÓNICA

Toda metodología de trabajo es portadora de una concepción educativa que redundará en la formación de un tipo de hombre, acorde a un proyecto de sociedad. Al respecto, Freire (1974: 74, 83) distingue la concepción bancaria de la educación, de la concepción liberadora. En la primera, educar significa “acto de depositar, de transferir, de transmitir valores y conocimientos”, de ahí que “el educador es quien habla, los educandos quienes escuchan, el educador es quien piensa, los educandos son los objetos pensados” ; es la educación como práctica de la dominación, cuyo marco ideológico pretende la acomodación de los educandos al mundo de la opresión. En oposición a la concepción bancaria, se señala en la misma fuente, la concepción liberadora o problematizadora ve en el diálogo una exigencia existencial, un encuentro en que se solidarizan la reflexión y la acción, lo que implica el pensar crítico porque sin el no hay comunicación y sin esta no hay verdadera educación (101,107). Esta visión educativa aborda la dicotomía educador-educando, de tal manera que ambos se conviertan en educadores y educandos (73).

En otra de sus obras, Freire (1993:75) reconoce los riesgos que se corren de influir en los alumnos, señalando, “lo fundamental es prepararnos para saber correrlos bien. Cualquiera que sea la calidad de la práctica educativa, autoritaria, o democrática, es siempre directiva”. Sin embargo, precisa, la dosis de directividad del educador no debe interferir en la capacidad creadora e indagadora del educando, para evitar caer en la manipulación y el autoritarismo.

Los planteamientos freireanos trajeron aparejado un método dialógico y crítico encaminado a realizar trabajos de “Alfabetización por medio de la concienciación” (Freire, 1973: 109-122) entre los adultos de barrios pobres de Brasil. Por su parte, Núñez (1992: 59) aporta otros elementos para lograr la coherencia desde una concepción educativa liberadora a la que llama Educación Popular, entre el pensar y el hacer, donde el proceso “acción-reflexión-acción” de los grupos del movimiento popular conduzca a una práctica consciente y transformadora, al servicio de una nueva sociedad.

Dentro de la educación formal también se hacen planteamientos similares a los anteriores. Así, Pansza (1990: 27) señala “la educación escolarizada puede ser vivida, como instancia enajenante que nos integre acríticamente a un sistema o como una instancia liberadora”, sin embargo, añade citando a Snyder, “son necesarios largos esfuerzos y una lenta elaboración para llegar a un diálogo auténtico, a una comunicación”. El diálogo expresa Díaz (1998: 14), debe entenderse en el sentido mayeutico, “de saber preguntar, de saber problematizar y como espacio de producción conceptual”.

Por su parte Barabtarlo (1995: 10, 14) señala que la organización y prácticas docentes dominantes en las universidades mexicanas son de corte napoleónico, “donde el sentido del conocimiento y su transmisión proviene de valores legitimados por una cultura hegemónica”, de ahí, precisa, que el acto educativo, este encaminado a consumir ideas no a crearlas y transformarlas.

Desde una revisión crítica de la Didáctica, Pansza (1990:60) refiere el surgimiento a mediados del siglo veinte de una Pedagogía que cuestiona en forma radical tanto a la Escuela Tradicional como a la Tecnología Educativa, y se pronuncia por “la reflexión colectiva de los maestros y los alumnos sobre los problemas que los atañen... revelando lo que permanece oculto pero que condiciona su actuación, su forma de ver el mundo, es decir, su ideología”. Estos planteamientos llevan a la autora a declarar que “el problema básico de la educación no es técnico sino político” y, particularizándolo al trabajo en el aula, señala: “el análisis del poder lleva al docente al cuestionamiento de su propia autoridad”.

A diferencia de la escuela tradicional donde el alumno recibe y el maestro entrega un saber legitimado, estático e inmutable, señala Perez (1990 88), la Didáctica Crítica se plantea la necesidad de recuperar la unidad dialéctica, es decir “ se aprende mientras se enseña y viceversa en un interjuego permanente” Hacer realidad la aspiración educando educador, educador- educando hace indispensable, expresa la autora, convertir el vínculo de dependencia en vínculo de cooperación con metodologías coherentes a este fin, así y solo así se puede aspirar a la formación de un hombre comprometido con la transformación y el cambio social, capaz de construir saberes conectados con la realidad histórico social (26)

En esta nueva relación, explica Morán (1990 205), docente y alumno tienen responsabilidades mayores ya que les exige un trabajo donde estén siempre presentes: la investigación, el análisis, la síntesis, las reflexiones y las discusiones.

Las construcciones teórico-prácticas vinculadas con la formación y práctica docente permiten distinguir dos alternativas, a las que se les identifica como: Certificada y Protagonica, los fines a los que sirven se encaminan a reproducir o transformar las condiciones sociales imperantes, la certificada, generando procesos de alienación, y la protagónica, procesos de liberación (Olivares,1996 50). De aquí que lo metodológico desde una alternativa protagónica y liberadora incorpora aspectos pedagógicos, psicológicos, epistemológicos, éticos, políticos, sociales, y culturales, a diferencia de la formación certificada que ubica el problema de lo metodológico en lo técnico e instrumental (62).

La formación protagónica cuenta con metodologías como la investigación-acción, la investigación participativa, y la metodología dialéctica de la educación popular, entre otras. La investigación-acción como estrategia para la formación del docente, de acuerdo a Barabtarlo (1995 10-12), concibe a este como un intelectual orgánico comprometido con la conformación de un régimen social democrático que debiera redefinir los roles de educadores y educandos. El cumplimiento de tal redefinición, precisa la autora, requiere de horizontalidad y participación plena en las nuevas relaciones, es decir, las experiencias de cada uno de los integrantes de un grupo son igualmente valiosas, y cada uno de ellos operará indistintamente como generador, transmisor y receptor en el proceso de construcción del conocimiento.

Por su parte Pérez (1990 128) plantea que la investigación participativa debe cumplir con dos condiciones en el aula: 1) diluir la diferenciación entre el sujeto y el objeto, pues el maestro y el alumno son sujetos que investigan una realidad de la que forman parte, por tanto son objetos de su propia investigación, 2) propiciar un juego simultáneo y alternativo de reflexión

acción, según lo exija la problemática respectiva. La tarea de estudiantes y docentes, precisa la autora “sigue y seguirá siendo investigar para conocer, para hacer ciencia, para transformarse así mismo y a su realidad” (131). Respecto a la vinculación de la docencia y la investigación, Freire (1993:184) plantea: “no existe verdadera docencia en cuyo proceso no haya investigación como pregunta, como indagación, como curiosidad, creatividad, así como no existe investigación en cuya marcha no se aprenda necesariamente porque se conoce y no se enseñe, porque se aprende”.

La implementación de la metodología de concepción dialéctica, expresa Núñez (1992:74), solo es posible con una pedagogía de plena participación, donde “todos y cada uno de los participantes en el proceso educativo, generen sus análisis, produzcan sus conocimientos, cuestionen su propia concepción y práctica, teoricen sobre ella, etc.” Para lograrlo señala la necesidad de teorizar a partir de la práctica del grupo u organización, mediante un triple diagnóstico que contempla la concepción, el contexto y la práctica misma, y adentrarse a nuevos niveles de explicación y profundización que permitan comprenderla dentro de la complejidad histórica y estructural de la realidad; solo así se podrán proyectar acciones transformadoras de manera consciente e intencionada (59-71). La trascendencia de partir de experiencias existentes la expresa Freire (1993:81) señalando: subestimar la sabiduría que resulta de la experiencia socio-cultural es expresión inequívoca de una ideología elitista, lo cual provoca errores epistemológicos.

La metodología participativa utilizada en el curso de Didáctica de la Maestría en Enseñanza Superior, en el Posgrado de la Facultad de Filosofía y Letras de la Universidad Autónoma de

Nuevo León, se nutre de cuatro vertientes (Olivares,1996:132-133) cuya intención es involucrar a los integrantes del grupo en todo el proceso docente-educativo 1) Diagnóstico de la práctica de los participantes desde la triple dimensión del contexto, la concepción y la práctica misma; 2) Articulación de los contenidos del diagnóstico con los contenidos programáticos; 3) Inclusión de técnicas de presentación, integración, investigación, abstracción y vivenciales, que incluyen debates y reflexiones en equipo y plenarios; y 4) Construcción de la nota o calificación dentro de un proceso evaluativo que involucra lo individual, lo grupal y lo colectivo.

Resumiendo, la visión bancaria de la educación corresponde a una formación certificada en la cual lo metodológico se resuelve mediante relaciones donde el educador habla y piensa mientras los educandos escuchan como objetos pensados, los contenidos se transmiten como saberes estáticos e inmutables, y las ideas se consumen, por tanto, la directividad del docente cae en el autoritarismo y la manipulación, y su práctica garantiza la inserción acrítica de los egresados al servicio de valores legitimados por una cultura hegemónica y opresora. La visión liberadora, a diferencia de la bancaria, responde a una formación protagónica que tiene como objetivo formar hombres comprometidos con la transformación y cambio social capaces de construir saberes conectados con la realidad histórico-social.

Para lograr su objetivo, la formación protagónica se vale de metodologías participativas que replantean los roles de educadores y educandos, con una visión dialéctica donde se diluye la dicotomía entre ambos y propicia un interjuego de acción-reflexión-acción, práctica-teoría-práctica, que transforma el vínculo de dependencia en vínculo de cooperación. Desde esta

visión, la dosis de directividad del educador no debe interferir en la capacidad indagadora y creadora del educando, por lo que la horizontalidad y la participación plena resultan indispensables.

La horizontalidad está presente en la medida en que se consideran igualmente valiosas todas las experiencias de los interlocutores de un proceso de formación, y se concibe a la docencia y la investigación como unidad indisoluble, donde no existen diferencias entre el sujeto y el objeto porque educadores y educandos son sujetos que investigan una realidad de la que forman parte.

La participación plena requiere del diálogo como exigencia existencial donde se solidarizan la reflexión y la acción, lo que implica: saber comunicar, saber preguntar, saber problematizar y construir conceptualmente mediante el pensar crítico, revelando las concepciones que condicionan la actuación de los interlocutores, así, en el proceso de construcción del conocimiento todos los integrantes de un grupo son generadores, transmisores y receptores mediante reflexiones, análisis y debates que generan soluciones a los problemas que les atañen

Las relaciones horizontales, dialógicas, de plena participación, donde se construyen conocimientos para resolver problemas encaminados a la transformación individual y social, denotan como las metodologías participativas encierran aspectos pedagógicos, psicológicos, epistemológicos, éticos, políticos, sociales y culturales, al servicio de una formación protagónica que de cuenta de hombres críticos y creadores para una sociedad democrática y humanista

2. SUPERESTRUCTURA Y MACROESTRUCTURA DEL DISCURSO EN EL AULA

Los términos “superestructura” y “macroestructura” los introduce Van Dijk (1979 43-57) para dar cuenta de la estructura esquemática y el contenido global de un discurso. Al referirse a la superestructura de un discurso, la estructura esquemática debe describir las categorías así como las reglas que determinan el orden de aparición de las mismas. La superestructura de una clase sirve para realizar la planeación y ejecución de las actividades propias de cada sesión, la conforman (Olivares,1996:131), cuatro partes: Registro de los participantes, Revisión de acuerdos y tareas, Desarrollo de actividades propias del momento metodológico en el que se encuentra, Nuevos acuerdos y tareas. Estas categorías se aplican indistintamente, aunque generalmente se sigue el orden en que aparecen citadas

En una clase, la parte del Registro de participantes se cubre en diversas formas se menciona los nombres de presentes y ausentes, se identifican por profesiones, se nombran los integrantes de equipos, etc , solo excepcionalmente se pasa lista como lo instituye la costumbre tradicional En la Revisión de acuerdos y tareas se comunica grupalmente de situaciones como localización de bibliografía, fotocopiado de documentos, elaboración de material, sistematización de información, problemas de asistencia o puntualidad, etc Para el Desarrollo de las actividades propias de cada momento metodológico se tiene como referente el Documento Base del Programa, que particulariza momentos metodológicos y calendarización de actividades (Anexo B) Los Nuevos acuerdos y tareas se construyen con las necesidades que emanan durante las sesiones, bajo los requerimientos del contenido programático Esta

última parte es la única que se revisa al concluir la sesión para hacerle agregados o precisiones. La transcripción del discurso que se analiza, cubre las dos primeras partes de la superestructura del intercambio discursivo en clase y, además, una fracción de la tercera, con el contenido “participación y comunicación” y actividades encaminadas a construir normas para el trabajo participativo. Conformando el contenido de la sesión que se analiza, se encuentra también un “Primer diagnóstico de la práctica” que incluye un pequeño trozo discursivo de éste.

Al exponer su concepción de “macroestructura”, Van Dijk (1979:43) señala que un discurso es coherente si da cuenta de su contenido global. Aunque no se tenga un solo tema o asunto, precisa el autor, el sentido global se deriva, de la secuencia proposicional que subyace en el discurso, pudiéndose tener diversos temas entre paginas, capítulos, párrafos o apartados, por lo que hay que remitirse a las proposiciones para definir el tema del discurso. A la vez, propone que la identificación de la macroestructura de un discurso o fragmento se obtiene mediante la aplicación de tres tipos de macro-reglas

-Supresión, “dada una secuencia de proposiciones, se suprimen todas las que no sean presuposiciones de las proposiciones subsiguientes de la secuencia”

-Generalización, “dada una secuencia de proposiciones, se hace una proposición que contenga un concepto derivado de la secuencia de proposiciones, y la proposición así construida sustituye a la secuencia original”

-Construcción, “dada una secuencia de proposiciones, se hace una proposición que denote el mismo hecho denotado por la totalidad de la secuencia de proposiciones, y se sustituye la secuencia original por la nueva proposición” (48).

El análisis del discurso en el aula ofrece macroproposiciones de tres temas, a partir de microproposiciones de los mismos. Los temas que aparecen son: “trabajo grupal participativo”, “el currículo” y “las tareas”.

Macroproposiciones del tema “trabajo grupal participativo”:

- E1 Es necesario escuchar para dar respuestas más maduras, retroalimentarnos y tomar acuerdos donde todos ganemos.
- E2 La formación que tenemos no nos ayuda a comunicarnos por lo que tenemos problemas en todos los medios donde nos encontramos, de aquí la necesidad de aprender una metodología que nos ayude dejando que los otros se expresen, negociando lo que dé funcionamiento al grupo, tomando notas.
- E3 Sólo algunas materias se prestan a la participación.
- E4 Debemos escuchar sin interrumpir y tomar acuerdos que nos convengan aquí en el grupo y con nuestros alumnos podemos ponerlos a investigar y retroalimentarlos.
- E5 Todos debemos opinar, tomar notas que aclaren dudas y reflexionar respuestas para tomar acuerdos, pero, si somos expositores, aunque tomemos notas y hagamos preguntas no es trabajo participativo.
- E6 Muchas veces los compañeros se cierran y el dialogo se convierte en monólogo, debiendo fundamentar los puntos de vista y unir criterios.
- E7 Es difícil implementar el dialogo en el aula cuando se trabaja exponiendo en forma tradicional aunque el alumno tome notas y haga preguntas
- E8 Se me hace interesante que debamos escuchar (porque no se trata de adivinar sino de interpretar y llegar a algo), y tomar notas (para no olvidar), pero a mí me preocupa mucho el no conocer y dominar las técnicas didácticas
- E9 Hay que saber escuchar, reflexionar lo que se habla, apoyándose en las notas, y negociar

Mediante la aplicación de las macro-reglas, especialmente la de supresión, se obtiene la siguiente Macroproposición de los E con referencia al trabajo grupal participativo

Es necesario adoptar una metodología y dominar técnicas didácticas para que los integrantes de un grupo se escuchen entre sí, tomando notas y aportando puntos de vista fundamentados que les permitan reflexionar, retroalimentarse, normar criterios y tomar acuerdos, pero en la práctica docente tradicional, basada en el monólogo de exposición, se tienen limitaciones para lograrlo

Por su parte, la Macroproposición de la M es como sigue:

Para vivenciar el trabajo grupal participativo necesitamos hacer operar en el grupo las normas que ha construido.

Además, pueden obtenerse macroproposiciones a partir del manejo de los otros dos temas

Así las Macroproposiciones con referencia al tema de “el currículo” son las siguientes:

- E1 Currículo es sinónimo de programa y este incluye al plan de estudios
- E2 Currículo es el plan de estudios y programa y la autora lo ubica en un nivel superior, dentro del sistema social
- E3 Currículo es el diseño de una clase, antes lo confundía con los datos personales, con el trasfondo educacional
- E4 Tengo duda si currículo y curriculum vitae es lo mismo, sé que hay materias curriculares y no curriculares
- E5 Currículo y Curriculum Vitae tienen sentidos afines
- E6 Para comprender el significado de currículo necesitamos leer el documento y ahí encontramos diferentes interpretaciones
- E7 Currículo es el conjunto de materias

La Macroproposición del discurso de todos los E en torno al tema de “el currículo” es.

Se concibe el currículo de diversas maneras, que pueden clarificarse al leer el documento.

La Macroproposición de la M referida al mismo tema es:

Las dudas respecto al significado de la palabra currículo se aclaran al revisar las propuestas teóricas.

El tema “tareas” ofrece las siguientes Macroproposiciones:

E2 Las normas era una de las cuestiones a resolver, para la cual leí y saqué un esquema

E3 Hice resumen de lo que entendí

E4 No hice las normas porque tuve varios problemas

Macroproposición de los E

Se cumplió en general con las tareas, la excepción fue por problemas

Macroproposición de la M

Se necesita checar hasta donde fue posible cumplir las tareas, para conocer los problemas y tomar nuevos acuerdos

Aplicando las macro-reglas de supresión y generalización al juntar diferentes hechos en una proposición generalizada a las tres macroproposiciones de los “E”, se construye la siguiente Macroestructura del discurso: En el trabajo grupal participativo se hace necesario escucharnos

y fundamentar nuestras opiniones, pero tenemos algunos problemas para el cumplimiento de las tareas y requerimos leer los documentos; además vemos muchas limitaciones para aplicarlo en nuestra práctica docente.

En cambio con la aplicación de esas macro-reglas a las tres macroproposiciones de la “M” se construye la Macroestructura siguiente: Para vivenciar el trabajo grupal participativo hay que darle cumplimiento a las normas establecidas, checar acuerdos y tareas y realizar lecturas recomendadas

Ahora bien, la aplicación de las mismas macro-reglas a las macroestructuras de los “E” y de la “M” produce la Macroestructura del discurso de todo el Grupo: **nos preparamos para el trabajo grupal participativo en el curso de Didáctica.**

La obtención de esta macroestructura resume lo dicho explícitamente con la intención de realizar una práctica docente de visión liberadora. Sin embargo, dicha práctica se limita al curso de Didáctica, dado que el contenido global de la macroestructura del discurso de los E denota la presencia dominante de una visión bancaria, al reportar muchas limitaciones para aplicar el trabajo grupal participativo en su práctica docente. Aquí se hace evidente como la dosis de directividad del maestro le permite una elección metodológica, dentro de las alternativas de transmisor o facilitador del proceso docente-educativo, en la cual subyace la formación de un tipo de hombre, acorde a una sociedad democrática o una sociedad autoritaria

3. LAS FUNCIONES DEL DISCURSO EN LOS INTERCAMBIOS COMUNICATIVOS DE LA CLASE

El discurso cumple con diversas funciones y no sólo la de “informar sobre lo que se piensa” como se creyó por siglos. Jakobson (1981:353-360) plantea la presencia de seis funciones básicas en la comunicación verbal: emotiva, conativa, referencial, metalingüística, fática y poética, de acuerdo a los factores indisolublemente implicados como lo son: destinador, destinatario, contexto, código, contacto y mensaje. Estas funciones trabajadas después por Reboul (1986:44-53), lo llevan a señalar que la pregunta ¿para qué se habla? puede ser contestada de seis maneras, de acuerdo al factor de la comunicación con el que se vincula emisor, receptor, referente, código, contacto y mensaje.

La primera de las funciones llamada expresiva o emotiva, plantea Jakobson (1981:353), “apunta a una expresión directa de la actitud del hablante ante aquello de lo que se está hablando”, a través de ella refiere Reboul (1986:45), el emisor expresa sentimientos o emociones y opiniones, que reportan creencias, sorpresa, alegría, temor, ironía o cólera. En la transcripción del discurso en el aula se encuentran presentes las cuatro primeras manifestaciones

La expresión de creencias (función emotiva) se relaciona con el significado de currículo, y fundamentalmente con aspectos del trabajo participativo, lo cual puede apreciarse en los siguientes fragmentos discursivos, que siguen el orden de aparición en el discurso

- E1 “. . . yo desde antes tenía entendido que currículo/currículo se toma en cuenta como sinonimo de programa”
- E8 “si aprendo a escuchar primero este pues voy a/a interpretar lo que él me quiere decir y” .. “no me equivoco tan/tan facilmente que si nada más hablo”
- E2 “yo creo que gran parte de los problemas que se generan a nivel familiar a nivel de trabajo en cualquier medio que nos desempeñamos gran parte del problema es la comunicación”
- E2 “Aquí yo separaría yo no se yo estoy entendiendo negociar en cuanto al propio funcionamiento de nosotros de trabajo tareas este pero yo creo en puntos de vista teóricos sería difícil negociar”
- E7 “Creo que hay muchos inconvenientes o ciertos inconvenientes eso es lo que voy a decir será una forma tradicional de la exposición de una clase
- E6 “Yo pensaría que cada quien debiera debiera fundamentar su punto de vista”
- E5 “yo creo que se refiere a... al empezar un diálogo tendría que haber un orden
- M “yo creo que esos son elementos que nosotros tenemos que trabajar grupalmente”

La manifestación de sorpresa de la función emotiva o expresiva se da con relación al significado de currículo y a los beneficios que se tienen al tomar notas

- E3 “a mí se me empieza a aclarar lo que era un curruculo porque yo lo confundía como dijo la maestra [E4] en un principio con los datos personales con la / el trasfondo educacional que nosotros teníamos”
- E2 “yo también aquí medio que se me movió el tapete porque siempre aquí la autora por ejemplo ubica el currículo en un nivel más superior como lo que está inserto en el sistema social”
- E2 “a mí me llamó mucho la atención eso cuando estamos a veces discutiendo nos enardecemos y creo que eso calma mucho los los ánimos [escuchar y tomar notas] y la parte afectiva de la de los responsables de la comunicación”

Se puede apreciar también la función emotiva en la presencia de expresiones que denotan alegría, por la oportunidad que dan las lecturas de aclarar el significado de currículo, o temor por el incumplimiento de alguna tarea:

- E2 “está muy muy interesante la lectura muy útil “
“me gustó mucho mucho su propuesta son como cinco o diez definiciones que maneja de lo que es el currículo”
- E4 “a mí se me olvidaron las copias en la casa si las saqué pero se me olvidaron / tuve un problema familiar y me vine a la carrera”
“me dediqué a la primera tarea es que me fui a la librería es que tardé en comprarlos / estuve batallando”

Resumiendo, se tiene que seis de los E y la M aportan alguna creencia, la mayoría la vinculan con el trabajo grupal participativo (M, E2, E5, E6, E7, E8) y uno con currículo (E1). Se registran también tres mensajes de sorpresa respecto a “currículo” (E2, E3, E4), y uno de alegría (E2). Sólo E9 no utiliza esta función.

La función conativa o incitativa centra el mensaje en el destinatario “halla su mas pura expresión en el vocativo y el imperativo” (Jakobson,1981.355). El receptor, plantea Reboul (1986 46), manifiesta: orden, consejo, ruego, rechazo, prohibición, etcétera, con el propósito de convencer, influir o persuadir. En el discurso que se analiza están presentes las cuatro primeras manifestaciones, con especial relevancia, la vinculada al consejo:

E2 “creo que así como aprendemos muchas cosas debemos aprender tambien a/a tener una metodologia pues para comunicar aquello que queremos de una manera clara y eficaz”

E2 ”hay que asumir una posición ideológica de acuerdo a los saberes de cada quien a la experiencia ”

E6 “ya cuando lean vayamos leyendo todo integramente ya se nos van aclarando todas las dudas que tenemos”

E2 “debemos aprender a comunicarnos que desgraciadamente no se nos ha dado la formacion para ello”

E1 “no lo interrumpen dejalo que exprese sus sentimientos su sentir su forma de pensar si no estas de acuerdo nada más no estas de acuerdo ahora tu da tu punto de vista ¿para que te va a servir esto? vas a escucharlo vas a reflexionar y a darle una respuesta mas madura”

E5 “al empezar un dialogo tendria que haber un orden el que toma la palabra sin ninguna suspension” ”y si tomas notas de lo que tu consideras importante o que haya que marcar y se puede reflexionar en ese sentido”

E4 “para un trabajo participativo es que todos debemos opinar en relación al tema o al al punto a tratar”

E8 “debemos escuchar no interrumpir al compañero que esté opinando porque es grupal pero tiene que haber un orden”

E5 “tenemos que escuchar a la persona lo que nos quiere decir porque si hablamos los dos este no voy a adivinar lo que quiere y va a hablar tanto tanto que a lo mejor al último ya se me olvidó y ya nada mas lo interrumpo y para eso tomo notas”

E8 “en cambio si uno de ellos hace silencio completo y deja que el otro hable hasta que exprese toda la idea todos sus puntos de vista la otra persona empieza a hablar y si la otra persona quiere interrumpirla entonces le puede decir bueno yo ya te dejé hablar completamente déjame terminar ahora yo de hablar”

E8 “nos equivocamos más cuando hablamos sin escuchar primero las razones”

E9 “hay que saber escuchar sin discutir saber cuáles son sus opiniones, lo importante es saber reflexionar lo que se va a decir no nada más hablar por hablar”

E6 “cada quien debiera fundamentar su punto de vista”

M “vamos a tener apertura para escuchar los puntos de vista de los otros”, “no todos vamos a salir repitiendo lo mismo con respecto a las mismas cosas sino enriqueciendo el punto de vista que traíamos”

E3 “hay otra materia que sí se podría batallar pero se da la comunicacion es el caso que yo doy ingles o alguno de ustedes si se puede

El ruego otra forma en que se cumple la funcion conativa, aparece para aclarar dudas, ofrecer disculpas o pedir favores

E4 “maestra yo tengo ahí una duda ahí donde se dice negociar es que yo ofrezco tu eliges o que”

E8 “ahorita llegue tarde pido disculpas de veras tengo enferma a mi mamá”

M “me voy a permitir tomar algunas grabaciones de la clase de hoy / las necesito con material de apoyo para /para otra materia” ... “les voy a agradecer de antemano e/e que hablemos este / este en un tono de voz que favorezca la / la grabacion”

Por ultimo, la manifestación de rechazo (función conativa) está referida a los compañeros que se cierran al dialogo, a la implementacion del trabajo grupal participativo en el aula, y a las actitudes que limitan la comunicacion

E6 “en muchas de las ocasiones y cuando está uno entablando un dialogo o una discusión muchas veces algunos compañeros se cierran y muchas veces este lo establecido bueno es un monologo”

E7 “hay muchos inconvenientes”... “será una forma tradicional”... “ el maestro es el expositor y el alumno nada más sería un receptor en primera instancia

M “ha habido compañeros que están interrumpiendo metiendo frases metiendo opiniones”

El cumplimiento de la función conativa o incitativa se da fundamentalmente vinculada al trabajo grupal participativo, donde los integrantes del grupo (con excepción de E7) aportan consejos que lo favorezcan así como el ruego de E4 y el rechazo de E6 y E7.

La función referencial, denotativa o cognoscitiva de acuerdo a Jakobson (1981 253), es el hilo conductor de varios mensajes, ofrece el referente u orientación hacia el contexto, se cumple expresa Reboul (1986 45), cuando se habla “para informar, explicar, precisar, en suma para hacer conocer algo”, se caracteriza porque el mensaje puede calificarse de falso o verdadero Las informaciones, explicaciones y precisiones de la transcripción del discurso están referidas al trabajo grupal participativo, el currículo, las tareas y el diagnóstico Relacionado con el trabajo grupal, el discurso ofrece las siguientes referencias

La conveniencia de escuchar

“hay que escuchar... déjalo que exprese sus sentimientos su sentir su forma de pensar” (E1); “tenemos que escuchar primero” “porque si hablamos los dos este no voy a adivinar lo que quiere” (E8), “uno de ellos hace silencio completo y deja que el otro hable hasta que exprese toda la idea” (E5)

El problema de la comunicación

“en cualquier medio en que nos desempeñamos gran parte del problema es la comunicación nosotros que estamos trabajando con alumnos nosotros creemos que nos comunicamos creemos que nos entienden” (E2), “ya no se presenta tanto la barrera maestro-alumno ahora hay más comunicación” (E3); “debemos aprender a

comunicarnos"... "desgraciadamente no se nos ha dado la formación para para ello"
"no se da el proceso de una manera efectiva" (E2).

El problema de negociar.

"en puntos de vista teóricos sería difícil negociar" (E2); "luego que esa persona termine le hablamos y se puede llegar a una negociación" (E9); "no hay negociaciones a / a un lado del grupo de ninguna especie" (M).

La importancia de la fundamentación.

"en base a la fundamentación"... "va a llegar un punto en que se van a unir criterios" (E6); "fundamentar los puntos de vista no quiere decir que en un momento dado"... "todos vamos a pensar lo mismo con respecto a lo que se está tratando sino que vamos a tener apertura para escuchar los puntos de vista de los otros"... "como una forma de ir creando aprendizaje"... "de mayor nivel de comprensión y de mayor significado" (M)

El tomar notas

"el tomar notas es para lo que tu consideres dudas preguntas"... "aparte de que te permite reflexionar las respuestas" (E5); "a lo mejor al último ya se me olvidó"... "y por eso tomo notas" (E8), "se toman las notas"... "luego que esa persona termine le hablamos" (E9)

La reflexion

"vas a reflexionar y a darle una respuesta mas madura y mas e... más pensada" (E1), "lo importante es reflexionar lo que se va a decir no nada mas hablar por hablar" (E9)

El trabajo participativo

"es que todo todos debemos opinar en relacion al tema o al punto a tratar" "a efecto de que todas las ideas sean compartidas por todo mundo" (E5), "tenemos las frases claves / saber escuchar / otra no interrumpir al expositor / otra tomar notas / otra negociar los puntos que se estan tratando y otra fundamentar los puntos de vista teóricos" (M), "metodologicamente también se puede hacer en cualquier materia" (M), "la experiencia tiene como objetivo general... diseñar estrategias didacticas participativas desde el análisis crítico de su propia práctica" (M), "una estrategia didactica participativa tiene que ver con una metodología de trabajo"... "para todo un proyecto o curso" (M)

Las materias

"hay materias que se prestan mas a delante o al comentario" . "en sociales" .. "hay otra materia que se se podria batallar" (E3); "doy computación"... "el cincuenta por ciento de los alumnos"... "no tienen ningún antecedente"... "es un poco difícil este que

los muchachos participen” (E7); “doy biología”... “no me siento yo satisfecha como maestra” . “me falta metodología” (E8); “doy inglés como él pero aparte doy análisis literario”... “se le encarga al alumno investigar y a exponer”... “después el maestro ya retroalimenta” (E4), “el inglés hoy es más interactivo” (E2)

Al aludir al currículo como referente del discurso, E5 y E1 explican:

“lo que se ha recorrido eso es currículo”... conforme la experiencia que se tiene”, “se toma en cuenta como sinónimo de programa” ;

Asimismo, E2 informa acerca de este referente:

“la autora por ejemplo ubica el currículo en un nivel más superior como lo que está inserto en el sistema social” y precisa, “en la experiencia que yo tengo de currículo incluye planes de estudio, programas”.

De esta manera se hace evidente la función referencial connotativa en el discurso de los E

Del mismo modo, la M informa

“la autora va a ofrecer cuál es la concepción que ella tiene” “de lo que se entiende por plan de estudios por currículo y la vinculación que hay de esto con todo el proyecto educativo”, y también precisa “los contenidos quedamos en que se van a ampliar y profundizar” “en el segundo momento metodológico que es a partir de la sexta sesión”

El tema de las tareas es aludido sólo por la M, de modo que su discurso manifiesta de nuevo la función referencial

“vamos a hacer una una / revisión de los acuerdos y tareas y después entramos al al contenido”, “la primera tarea era elaborar normas para el trabajo grupal participativo se les entregó un documento de comunicación efectiva”, “lo que se pide es colores fuertes porque se hace material que se expone y si son colores suaves la verdad es que no los ves no los alcanzas a ver a distancia”. “los vamos a necesitar en un rato más y se van a necesitar varias veces y lo que agiliza” “es el tener suficientes marcadores y pegamentos”, “vamos a pasar al contenido de la primera tarea que es este normas para el trabajo grupal participativo” “iniciamos / dentro de lo que traen” “a aportar como una lluvia de ideas”.

También la referencia al diagnóstico es solo de la M:

“vamos a entrar al diagnóstico y entre todos vamos a ver cómo veníamos pensando qué venimos pensando con respecto a la | a la Didáctica”, “voy a hacer una / una exposición rápida de cómo es esto del primer diagnóstico de la práctica”.

De acuerdo con esta revisión de la función referencial, se puede observar que tanto la M como los E hablan para informar, explicar o precisar, mensajes vinculados con el trabajo grupal, destacándose las aportaciones de la M que registra seis, seguida por E2 con cuatro, E5, E8 y E9 con tres cada uno, mientras E1 y E3 aportaron dos y el resto una (E4, E6 y E7). También se ofrecen referentes del currículo, dos por la M y cuatro por los E, a cargo de E1, E5 y E2. Este último con dos. Por otra parte, los referentes de las tareas (cinco) y el diagnóstico (dos) los proporciona sólo la M

La función metalingüística centra su discurso en el código de acuerdo a Jakobson (1981:357), “cuando el destinador y destinatario quieren confirmar que están usando el mismo código”; por su parte Reboul (1986 48) señala que esta función se manifiesta en las definiciones y denominaciones, donde el mensaje puede ser considerado “correcto” o “incorrecto”. Los conceptos “negociar” y “currículo” fueron los mayormente definidos por los E, para quienes “negociar” significa

“llegar a un acuerdo entre todos” (E1), “los dos vamos a ganar... los dos estamos de acuerdo” (E9), “tomar los acuerdos y hacer todo lo que convenga al grupo” (E4), “ganar ganar.. acuerdo entre (...) algún punto” (E1), “en cuanto al propio funcionamiento de nosotros / entrega de trabajos / tareas” (E2), “llegar a un punto en el que se van a unir criterios” (E6);

En cuanto a “currículo”, se define como

“lo que se ha recorrido uno conforme la experiencia que se tiene” (E5), “diseño de una clase” (E3), “conjunto de materias que se imparten” (E7), “planes de estudio programas” (E2), “sinónimo de programa” (E1).

Otras definiciones aportadas por algún participante, fueron:

“saber escuchar al otro es darme la oportunidad de reflexionar lo que está diciendo en el marco de lo que yo pienso” (M), comunicación “es un arte” (E2), comunicación efectiva “es una técnica de retroalimentación” (E1), forma tradicional “haces una exposición del tema”... “luego al final hay preguntas hay dudas se supone que toman sus notas... y después vienen comentarios de otros expositores” (E5), “técnicas didácticas”... “corrillos”... “lluvia de ideas”... “grupitos” (E8), “las técnicas los procedimientos etcétera eso es lo táctico”... “una estrategia metodológica participativa tiene que ver con una metodología que engloba todo el trabajo” (M).

Todos los participantes aportan definiciones, la mayoría relacionadas con el trabajo grupal: negociar (E1, E2, E3, E5, E6, E9), comunicación efectiva (E1), comunicación (E2), escuchar (M) y lo tradicional (E5). También se aportan cinco definiciones de currículo (E1, E2, E3, E5, E7), dos de técnicas (E8 y M) y una de estrategia (M), los mensajes que definen fueron utilizados mayoritariamente por los E; con excepción de E4

La función fática está orientada hacia el contacto, señala Jakobson (1981:356) porque “hay mensajes que sirven sobre todo para esclarecer, prolongar o interrumpir la comunicación para llamar la atención del interlocutor o confirmar si su atención se mantiene” Reboul (1986:47), señala que el mensaje tiene como finalidad “establecer la comunicación, o mantenerla o cortarla” Al inicio de la sesión hay tres mensajes de la M para establecer la comunicación “¿muchachos como están?”, “¿alguien nos puede decir quiénes andamos por aquí?”, “¿y quiénes están ausentes?”. Luego la M mantiene la comunicación cuando se revisan los acuerdos y tareas con expresiones como las siguientes:

“¿se pudo hacer ese trabajo?”, “¿tuvieron algunas limitaciones?”, “¿todos traen las normas para el trabajo grupal participativo a partir de la lectura que se realizó?”, “¿algo más?”, “¿los demás traen el material?”, “¿hay alguien que no lo traiga?”, “¿y esta primera tarea cuál fue la limitante que tuviste para no hacerla?”, “¿cuál es la situación que guarda la bibliografía básica?”, “¿pudieron localizarla / este/ y... o no?”,

“¿hubo algún problema?”, “¿no hay ninguna pregunta o comentario para esto?”, “¿como les fue en esto?”, “¿algunos comentarios al respecto?”, “¿cuántos pudieron / este / optimizar esto?”, “¿cuántos pudieron traer los marcadores?”.

La M también mantiene la comunicación cuando una participante (E4) pregunta sobre los significados de currículo y *curriculum vitae*, al expresar:

“¿tienen los demás alguna aportación con respecto a la / a lo que está planteando la compañera?”, “¿hay alguna otra cosa de esto?”, “¿hay algo más / alguna duda o comentario de esto?”.

Cuando E4 solicita precisar lo que se va a entender por negociar, la M ofrece interrogantes como:

“¿qué va a significar esa palabra “negociar?”, “¿qué va a pasar si hay puntos de vista opuestos o divergentes con respecto a algún contenido?”.

Asimismo, cuando E7 señala que la aplicación de la técnica “comunicación efectiva” podría tener inconvenientes en el trabajo docente de tipo tradicional, la M plantea, “¿a ver / que opinan de eso?” Para la construcción de las normas del trabajo grupal participativo a través de la técnica “lluvia de ideas”, se mantiene la comunicación con mensajes como

“¡Adelante!”, “¿hay algo más?”, “¿hay algo más aparte de lo que se ha dicho?”, “¿cuales son las frases claves?”, “Aja”, “mjm”, “¿hay alguna otra frase clave?”.

Se registra un corte en la comunicación, cuando la M interrumpe a E8 diciendole, “te hago una pregunta ¿estuviste la clase pasada?”

La función fática se cumple durante el discurso fundamentalmente para mantener el proceso comunicativo a través de preguntas abiertas dirigidas a los E para que precisen, amplíen o profundicen en los contenidos o problemas que surgen. El discurso de la M aporta todos los mensajes, lo cual debe estar relacionado con su rol de coordinador. Si se restringe esta función a los ritos de la cortesía, como lo sugiere Reboul (1986:48), entonces sólo se

registrarían mensajes como: “muchachos ¿cómo están?”, “¡adelante!”, “ajá”, “mjm”, y “¿hay algo mas?”

Por otra parte la ausencia de mensajes para cortar la comunicación se explica en gran medida porque la transcripción no incluye la parte final de la sesión, que suele contener mensajes de despedida, amén de que expresiones como “cállate” o “déjame hablar”, que no tienen cabida en el trabajo participativo.

La sexta función llamada poética se orienta al mensaje como tal, expresa Jakobson (1981 358), precisando que “cualquier tentativa de reducir la esfera de la función poética a la poesía o de confinar la poesía a la función poética sería una tremenda simplificación engañosa” Esta función aparece, expresa Reboul (1986 46) “cuando la manera de decir se impone sobre el contenido”, añadiendo que la finalidad del mensaje es el mensaje mismo, pues en este radica su sentido. Esta forma de hablar se vale de la metáfora y otras figuras en las que usan las palabras con un diferente sentido semántico. Al respecto, Rodríguez y Saucedo (1996 38), apoyándose en Lakoff y Johnson, plantean que los usos de expresiones en sentido figurado guardan una estrecha relación con la idiosincrasia, ideología y costumbres propias del hablante. El discurso en el aula ofrece varios ejemplos:

Con respecto a las tareas, aparece una serie de expresiones que evidencian la función poética del lenguaje

“me vine a la carrera” (E4), “estuve batallando” (E4), “entonces lo brinque” (E4), “estoy checando” (M), “tarea muy operativa” (M). Al aludir al currículo, se mencionó, “aquí medio que se me movió el tapete”, (E2) “se me empieza a aclarar” (E3), “se nos despeja más la idea” (E6), “lo que se ha recorrido” (E5), “en un nivel más superior” (E2), “plan de estudios suelto con un programa suelto” (E2).

Al referirse a la comunicación, se dicen otras expresiones en sentido figurado:

“algunos compañeros se cierran” (E6), “una respuesta más madura” (E1), “el oponente no es capaz” (E5), “hablar por hablar” (E9), “saque todo lo que tenga adentro” (E9), “estar también checando” (E9), “la barrera de maestro-alumno” (E3), “el maestro es más abierto” (E3), “hace silencio completo” (E5), “un verdadero acuerdo” (E5), “esto lo han englobado” (M), “hacer así una supersíntesis” (M), “negociar los puntos que se están tratando” (E9), “primera regla de oro saber escuchar” (M), “trabajar bajo ciertas normas” (E7), “un poco difícil este que los muchachos participen” (E7), “quitando la palabra” (M), “hacerlos operar” (M, con referencia a palabras clave).

Para referir cuestiones didácticas se cumple de nuevo la función poética del lenguaje al hacer alusión a:

“das tu exposición de equis estructura” (E3), “en técnicas didácticas ahí es donde siento que ando perdida” (E8), “entrar por ejemplo en las diferentes prácticas docentes” (E8), “entrar al diagnóstico” (M), “entrada a lo que es el curso” (M), si tu eliges sin estrategia una serie de / de tácticas pues no se sabe ni que vaya a salir” (M).

También se usaron expresiones como, “estar en un lugar fijo” (E2) en relación a contar siempre con la misma aula, o “hablemos este / este en un tono de voz que favorezca la / la grabación” (M)

Es evidente que la función poética fue utilizada por los integrantes del grupo desde sus referentes particulares, fundamentalmente para aludir a situaciones relacionadas con la comunicación, registrándose cinco mensajes de la M, cuatro de E9, tres de E5, dos de E3 y E7 y uno de E1. También se hacen seis alusiones a currículo (tres de E2 y una de E3, E5 y E6), seis a cuestiones didácticas (cuatro de la M, dos de E8 y una de E3), y cinco a las tareas (tres de E4 y dos de M)

Ahora bien, es tan importante el uso poético del lenguaje que profundizamos en su enfoque. Apoyándonos en Rodríguez y Saucedo identificamos otros elementos de análisis con el mismo

material discursivo, esto es, al considerar la clasificación de las metáforas, en: orientacionales, ontológicas y muertas (40-41).

Las metáforas orientacionales organizan un sistema de conceptos en términos de otros, tienen que ver con la orientación espacial, y se localizan en expresiones como:

“plan de estudios suelto con un programa suelto” (E2), “estar en un lugar fijo” (E2), “la barrera de maestro-alumno” (E3), “bajo ciertas normas” (E7), “ando muy perdida” (E8), “estamos apenas en la entrada” (M), “entrar al diagnóstico” (M).

Dentro de las metáforas ontológicas se marcan tres distinciones, siendo la primera de ellas la que contiene mensajes donde las actividades, emociones o ideas son vistas como entidades o sustancias, ejemplos:

“primera regla de oro” (M), “algunos compañeros se cierran” (E8), “una tarea muy operativa” (M), “estar checando a esa persona” (E9), “hace silencio completo” (E5), “quitando la palabra” (M), “hablar por hablar” (E9).

Con las metáforas de receptáculo se delimita la superficie de los objetos, haciendo alusión a la situación dentro-fuera, como en los siguientes casos:

“ubica el currículo en un nivel más superior” (E2), “entrar por ejemplo en las diferentes prácticas docentes” (E8), “que saque todo lo que tenga adentro” (E9), “no se sabe ni que vaya a salir” (M), “me vine a la carrera” (E4), “entonces la brinque” (E4)

La personificación, tercera distinción de las metáforas ontológicas permite la comprensión de cuestiones abstractas al ofrecerlas en términos humanos, como por ejemplo “se me movió el tapete” (E2) al referirse al planteamiento de Margarita Pansza en su libro Pedagogía y Currículo, que ubica a este último dentro del sistema social. Las metáforas muertas, tercer grupo de la clasificación aportada por Rodríguez y Saucedo, son aquellas que “no evocan una imagen y ya están lexicalizadas” (41), se encuentran en expresiones como “estuve batallando” (E4) y “nos enardecemos” (E2)

En los intercambios discursivos se aprecia la presencia de los diferentes tipos de metáforas aludiendo a las temáticas tareas, currículo, trabajo grupal participativo y aspectos metodológicos, desde lo que a cada uno de los E o la M les parece relevante o prioritario.

La revisión de las seis funciones del lenguaje, vinculadas a los factores que intervienen en la comunicación permite aportar respuestas a la interrogante ¿para qué se habla?, en alusión al discurso del aula:

Todos los integrantes del grupo hablan para informar, explicar o precisar (función referencial) sobre aspectos vinculados con el trabajo grupal participativo o para dar consejos (a excepción de E7) sobre el mismo (función conativa o incitativa); también aportan definiciones (E1, E2, E3, E4, E5, E6, E9, M) de algunos de sus elementos (función metalingüística) o creencias (E2, E5, E6, E7, E8, M), función expresiva.

Algunos integrantes del grupo (E1, E2, E5, M) hablan para dar informaciones o explicaciones sobre currículo (función referencial), otros (E4, E8, M), para expresar ruegos (función conativa), o rechazo (E6, E7, M) de diversas situaciones (función expresiva), así como de aspectos didácticos de los cuales se expresan metafóricamente (E3, E8, M) o aportan definiciones (E8, M), con lo cual se cumplen las funciones poética y metalingüística

La función fática es cubierta por la M para mantener la comunicación, lo mismo que la función referencial para informar o explicar cuestiones relacionadas con las tareas o el diagnóstico

Cinco de los E (E1, E2, E3, E5, E7) aportan definiciones de currículo (función metalingüística), tres expresan sorpresa (E2, E3, E4) o alegría (E2) por el mismo (función expresiva) o lo aluden metafóricamente con lo que cumplen la función poética (E3, E5, E6)

De lo anterior se concluye que los E hablan prioritariamente del trabajo grupal participativo para informar (función referencial), definir aspectos vinculados con él (metalingüística), persuadir a los demás sobre la validez de su postura (conativa y retórica), y expresar sentimientos o emociones (emotiva). Secundariamente utilizan enunciados para definir, persuadir o expresar sentimientos con figuras metafóricas en referencia al currículo (función poética) Por su parte la M habla fundamentalmente para mantener la comunicación intergrupal (función fática), luego para informar sobre el trabajo grupal participativo, las tareas y el diagnóstico (referencial), y, secundariamente, para persuadir sobre el trabajo grupal participativo (conativa retórica), o expresarse en sentido figurado de la comunicación y de aspectos didácticos (poética)

El hecho de que, en los intercambios comunicativos en clase, los E utilicen con mayor frecuencia las funciones del lenguaje para informar, explicar, definir, persuadir sobre una postura o expresar sentimientos y emociones, denota la presencia de diálogos donde se van construyendo producciones conceptuales y problematizando en contenidos vinculados a sus prácticas, mientras la M utiliza prioritariamente la función fática para mantener la comunicación intergrupal a través de preguntas abiertas que facilitan los intercambios discursivos, y luego otras funciones mediante las cuales se aporta información y explicaciones

para coadyuvar a la construcción conceptual vinculada con las temáticas de la sesión: trabajo grupal participativo, tareas y diagnóstico de la práctica.

4. LOS DEÍCTICOS PERSONALES Y EL SENTIDO DEL DISCURSO

Los elementos del lenguaje se cargan de sentido, siguiendo a Rodríguez Alfano (1993: 69) “en la situación específica en que se realiza un intercambio comunicativo; esto es, en los elementos indiciales del lenguaje llamados deícticos”. Éstos, precisa la autora, pueden ser espaciales, temporales o personales, pero los dos primeros dependen siempre del último, es decir, de los pronombres personales. Al respecto Benveniste (1966) señala que el sujeto es siempre el punto de referencia en las relaciones espaciales y temporales, llamando “enunciación” al acto individual de poner a funcionar la lengua para su utilización. La enunciación como puesta en acto del discurso, expresa el mismo autor, exige la participación de un “yo”, que es quien la profiere, y la de un “tu” que la recibe.

ninguno de los dos términos es concebible sin el otro... es en una realidad dialéctica, que engloba los dos términos y los define por relación mutua, donde se descubre el fundamento lingüístico de la subjetividad que permite a cada locutor apropiarse de la lengua entera designándose como yo (181, 183)

Al respecto, es importante aclarar que el “tu” puede estar ausente y ser colectivo. En el uso de los pronombres personales corresponde, según Rodríguez Alfano (1993:73), la función expresiva siempre que su referencia remite al sujeto enunciadore, y la función apelativa, cuando remite al interlocutor. Estas funciones son explícitas si se emplean los indicadores correspondientes, es decir, para la función expresiva, pronombres de primera persona, y para la apelativa, pronombres de segunda persona.

Los pronombres en el discurso del aula se revisan apoyándose en la clasificación que aporta Rodríguez Alfano pronombres personales que remiten sólo al sujeto enunciador, pronombres personales que remiten al interlocutor, pronombres personales que remiten tanto al sujeto enunciador como al interlocutor. En los pronombres personales que remiten al sujeto enunciador y cumplen la función expresiva explícita, se registran dos situaciones: el uso de la primera persona del singular (*yo, me, mí*) y sus posesivos (*mi, mío, etc.*), y el uso de la primera persona del plural (*nosotros*), su reflexivo (*nos*) y sus posesivos (*nuestro, nuestra, etc.*) (71-72).

El empleo de pronombres personales de la primera persona del singular puede apreciarse en los siguientes enunciados

- E1 “yo desde antes tenía entendido que currículo”, “yo nadamás por eso preguntaba”, [referido a tareas]
- E2 “yo también aquí medio que se me movió el tapete”, “en la experiencia que yo tengo”, “ideas que me hicieron comprender”, “me gustó mucho su propuesta”, [referido a tareas], “a mí me llamó mucho la atención” “yo creo que gran parte de los problemas”, “yo estoy entendiendo negociar”, “yo creo que hay que asumir una posición ideológica”, “yo lo que hago es anotar”, “entonces yo creo”, [referido a Trabajo Grupal Participativo]
- E3 “yo tengo un tipo resumen”, “ideas principales que yo entendí”, “a mí se me empieza a aclarar lo que era currículo porque yo lo confundía”, [referido a tareas], “yo digo que hay unas materias que se prestan”, “yo doy inglés”, “yo veo que ya no se presenta tanto la barrera maestro-alumno”, [referido TGP].
- E4 “a mí se me olvidaron las copias”, “sí las saqué pero se me olvidaron”, “me vine a la carrera”, “entonces la brinque”, “yo tengo una pregunta sobre currículo”, [referida a tareas], “pienso yo ocupada de esto”, “yo doy inglés”, “aparte doy análisis literario”, “yo tengo ahí una duda”, [referido al TGP]
- E5 “yo creo que se refiere”, [referido a TGP]
- E6 “yo lo que observo”, “yo pensaría que cada quien debiera fundamentar su punto de vista”, [referido al TGP]

- E7 “yo también doy computación”, “yo soy expositivas”, “es lo que voy a decir”, [referido al TGP]
- E8 “se me hizo tarde”, “yo nadamas doy en secundaria”, “yo soy Q C B”, “yo me siento excelente”, “yo lo sé”, “me faltan muchas técnicas didácticas”, “yo hago corrillos”, “no me siento satisfecha”, “me falta pues no sé”, “me falta metodología”, “para mi todo esto es nuevo”, “entendí yo y no me equivoco”, “yo entendí que tenemos que escuchar primero”, [referido al TGP]
- M “me voy a permitir” [referido a la grabación]; “yo estoy preguntando”, “yo estoy checando”, [referido a tareas], “yo no voy a hacer ninguna interpretación”, “yo creo que esos son elementos”, “eso me permitia a mi el contestar”, [referido al TGP].

En el uso del “yo” domina en el discurso del grupo para hacer alusión explícita al trabajo grupal participativo (a excepción de E9), luego a las tareas (E1, E2, E4, M), registrándose una referencia a la grabación del discurso de parte de la M. Solo E8 dice “ me “ o “mi” para aludir explícitamente a su persona con posesivos

El empleo de pronombres de la primera persona del plural esta vinculado al “nosotros exclusivo” que, de acuerdo a Rodríguez Alfano, remite al *yo más otros, pero no tú* (71) En este caso predomina la función expresiva “pues remite sólo al sujeto enunciador cuando éste se cataloga dentro de una comunidad a la que no pertenece su interlocutor” (88) En el discurso del aula, el sujeto enunciador que siempre es un E, algunas veces excluye a la M y otras también a los E La exclusión de la M se da en expresiones como las siguientes

“desgraciadamente no se nos ha dado la formación para para ello creemos que nos comunicamos pero en realidad no se da el proceso de una manera efectiva”, “nosotros que estamos trabajando con alumnos nosotros creemos que nos comunicamos creemos que nos entendieron”, “así como aprendemos muchas cosas debemos aprender también a tener una metodología pues para comunicar aquello que queremos de una manera clara y eficaz”, (E2), “el trasfondo educacional que nosotros teníamos” (E3), “cuando vayamos leyendo todo integralmente ya se van aclarando todas las dudas” (E6), “entrar en las diferentes estrategias didácticas de de o sea dependiendo del trabajo de cada uno de nosotros” (E8)

Otros enunciados donde se emplea el *nosotros* en referencia a “los otros” de modo que no incluye a los integrantes del grupo, son “nosotros usamos indistintamente” (E2 refiriéndose a

los maestros de la preparatoria donde labora), “luego los demás hacemos los comentarios” (E5 con referencia a alumnos y maestros con los que trabaja).

El discurso de los E se remite a ellos en forma explícita, catalogándose dentro de una comunidad a la que no pertenece la M, con situaciones como la siguientes: limitaciones para comunicarse con sus alumnos, confusiones conceptuales de currículo, necesidad de leer los textos recomendados para el curso, e inquietud por entrar de lleno a las estrategias didácticas; en este último caso, no se percibe lo que se está viviendo como parte de ellas. En cuanto al discurso de los E que excluye al resto del grupo, está refiriendo experiencias profesionales en sus centros de trabajo

Los pronombres personales que remiten al interlocutor, segundo grupo de la clasificación aportada por Rodríguez Alfano, se presentan en dos situaciones, el uso del *tú* *usted* y el uso que solo remite al *ustedes* (72) Al respecto, la autora explica que:

dado que en el uso del “tu” hay algún grado de apelación (implícita o explícita, el enunciador siempre lo emplea con fines retórico persuasivos ... lo cual funciona como indicador de formaciones imaginarias que el sujeto hace de sí mismo y del entrevistador (87)

La primera situación se da con el uso del *tú* en función apelativa o incitativa explícita cuando la M le contesta a E8

“tu en realidad, estás hablando de lo que se conoce como tácticas que son las técnicas” “probablemente tú aplicas algunas tácticas sin coherencia con una estrategia” “si tú eliges sin estrategia una serie de | de tácticas pues no se sabe ni que vaya a salir” “cuando vayamos viendo este curso y veamos las diferentes maneras de concebir la didáctica tú vas a ver y te vas a dar cuenta si lo que tú necesitas son esas técnicas”

El discurso de la M está evidentemente dirigido a los E para influirlos, convencerlos o persuadirlos desde su formación imaginaria que impulsa un trabajo docente participativo, de las limitaciones del trabajo tradicional.

El uso del pronombre personal que remite al *ustedes* y cumple la función apelativa o incitativa de manera explícita se da casi exclusivamente en el discurso de la M con excepción de dos enunciados de E6 dirigidos a los E: “Cuando lean” y “algunos compañeros se cierran”. Las expresiones de la M son las siguientes:

“la autora les va a dar elementos”... “les va a ofrecer toda una propuesta teórica”, “esas son las las guías las pistas que han estado dando y esto lo han englobado como que son los elementos fundamentales que tienen que estar presentes en una comunicación”, “aquí plantearon negociar los puntos de vista que se están tratando”, “¿hasta donde es posible llevar esto a las aulas donde están ustedes? Esto sólo ustedes e pueden revisarlo”. “la experiencia tiene como objetivo general lo habíamos planteado en la primera sesión de que ustedes sean capaces de diseñar estrategias didácticas participativas desde el análisis crítico de su propia práctica entonces ya ustedes verán” “el propio grupo está construyendo sus propias normas de / de trabajo” “ustedes van a ver cómo se hace el diagnóstico en cinco sesiones” “ustedes se van a dar cuenta que metodológicamente también se puede hacer en cualquier materia” “ustedes reflexionaron hasta donde este primer momento metodológico tiene posibilidades de ser llevado a una práctica concreta”, “las frases claves que ustedes mismos fueron aportando” “les hice esa observación porque me daba la impresión de que sentían que esto era universal” “ha habido compañeros que interrumpen no ha terminado el compañero y están interrumpiendo metiendo frases metiendo opiniones este y quitando la palabra” “bueno les voy a hacer una / una exposición rápida de cómo es esto del primer diagnóstico de la práctica”

El uso de pronombres personales que remiten al interlocutor de manera explícita aparecen frecuentemente en el discurso de la M tratando de influir, persuadir o convencer sobre: las limitaciones de las prácticas tradicionales, la necesidad de hacer las lecturas, el derecho y capacidad que tienen los grupos de construir sus propias reglas para el trabajo participativo, la

importancia del diagnóstico de la práctica como punto de partida de un curso y la necesidad de escuchar sin interrumpir a los otros. Sólo uno de los E utiliza el deítico *ustedes* para persuadir a sus compañeros de lo indispensable que resulta hacer las lecturas y participar en diálogos y discusiones.

El último grupo de la clasificación de los pronombres personales remite tanto al sujeto enunciator como a su interlocutor, dándose en cuatro casos: el *tú* genérico inclusivo, el *nosotros* inclusivo, el *uno* inclusivo y el *yo* inclusivo. Cuando el *tú* involucra al yo, la función explícita señala Rodríguez Alfano es la apelativa y su función implícita la expresiva (74), de aquí que, precisa la autora “su funcionamiento ideológico pudiera relacionarse con un intento del enunciator por despegarse de su discurso y al mismo tiempo compartir la responsabilidad de lo enunciado con otros sujetos de su posición” (84). El uso de este pronombre que remite a *tu* o *yo* en referencia a los integrantes del grupo de Didáctica, fue empleado en enunciados donde E1, E3, E5 y E9 ofrecen experiencias y reflexiones encaminadas a superar el trabajo docente tradicional.

E1 “si no estás de acuerdo nada más no estás de acuerdo entonces ahora tú da tu punto de vista” “después de que tú hablaste y el otra persona hablo ahora si preguntale ¿que quieres tú de mi?... “cuando me dice quiero esto esto de ti ahora si ¿que quiero yo de ti?”, E3 “lo puedes hacer | tú das tu exposición de equis estructura ahora pregúntales si entendio” “que te explique te diga como entendio y así despues has grupitos”, E5 “el tomar notas es para lo que tú consideres dudas o preguntas o que puedas al momento que te toca tu turno este poner notas de lo que te parezca importante aparte de que te permite reflexionar las respuestas”. “y si tomas notas de lo que tu consideras importante”, “la forma tradicional es la siguiente tú haces la exposicion del tema”, E9 “hay que saber escuchar no discutir saber cuáles son sus opiniones okey ahora tu expresas tus opiniones y ahí se hace el intercambio”.

La presencia del *tu* que involucra el *yo* utilizado por los E denota en lo implícito, el funcionamiento ideológico del discurso desde el cual intentan despegarse de sus prácticas tradicionales, compartiendo esta responsabilidad con el resto de integrantes del grupo.

El uso de *nosotros* inclusivo, remite a *yo, tú y posiblemente otro*, expresa Rodríguez Alfano (72), puntualizando:

por ser un déictico de primera persona que incluye a su interlocutor... enmascara la función conativa... el sujeto enunciador... une su yo a otro(s) no-yo (s) con quien comparte alguna relación, convicciones, actividades, etc.,... siempre cumple su función expresiva aunque en ocasiones otra es la dominante (pp. 88-89).

El *nosotros* inclusivo en el discurso del aula se aprecia de manera limitada en algunos de los E (E1, E5, E6, E8, E9) con un enunciado cada uno, mayor frecuencia en E2 con seis enunciados y de manera dominante en el discurso de la M

E1 “vamos a negociar para llegar a un acuerdo entre todos”

E2 “nos habla también de cómo este trabajar pues en una situación de debate”, “a veces discutiendo nos enardecemos”, “en cualquier medio en que nos desempeñamos gran parte del problema es la comunicación”, “bueno si es entre nosotros pues sabemos escuchar” “negociar en cuanto al propio funcionamiento de nosotros entrega de trabajos tareas”, “no interrumpir mientras alguno de nosotros este exponiendo”

E5 “todos debemos opinar en relación al tema o al punto a tratar”.

E6 “aquí nos marca y nos remarca pudiéramos llamar así las normas”.

E8 “tenemos que escuchar a la persona lo que nos quiere decir”

E9 “porque esa persona nos dice que le disgusta tal punto de nosotros así ya nosotros lo podemos reflexionar”

El uso del *nosotros* inclusivo por los E esta siempre referido al trabajo grupal, compartiendo aspectos a tomar en cuenta para lograr relaciones participativas, tales como: trabajar el debate,

opinar todos, saber escuchar, no interrumpir, reflexionar lo que disgusta a los otros, negociar para llegar a acuerdos, y elaborar las normas. También comparten limitaciones para vivenciar lo participativo, ubicando la comunicación como gran parte del problema en cualquier medio, y el que la discusión a veces los enardece. En cambio la M utiliza el *nosotros* inclusivo en referencia a todos los aspectos tratados como puede observarse en el los siguientes enunciados:

Grabación del discurso

“vamos a ver como nos nos resulta la grabación”.

Participantes presentes

“vamos a trabajar /primeramente recordar los nombres de nosotros”.

Revisión de tareas

“vamos a trabajar en base a los/ acuerdos y tareas de la sesión anterior”, “vamos a hacer una una revisión de los acuerdos y tareas y después entramos a /al contenido de los mismos”, “vamos a ver la segunda tarea”, “los contenidos quedamos en que se van a ampliar y profundizar”, “luego ella nos va a poner su propia postura”, “lo que tenemos nosotros que al ir revisando esto/esta documento”, “nosotros vamos a continuar nada más chequeando los acuerdos y tareas porque ya dijimos que la profundización del mismo contenido la haremos en en el en la etapa de en el segundo momento metodológico”, “si vamos a tener la oportunidad de de revisar esto”, “ver fundamentalmente que es la visión que nosotros hemos tenido o tenemos”, “los vamos a necesitar en un rato más”, “vamos a pasar al contenido de la primera tarea”. “vamos a ver que es lo que traemos y vamos a construir con ello las normas del del grupo”

Construcción de normas para el trabajo grupal participativo

“entonces iniciamos”, “iniciamos a partir del material que ya traen de la lectura e/ reflexionada” “resultado de la/de lo que íbamos a traer iniciamos”, “elaborar normas para el trabajo grupal participativo nos referimos para nosotros /entonces si vamos a hacer así una supersíntesis”, “tendríamos que tener muy claras las frases claves”, “pero si estamos hablando de diferentes posturas” .. “sería /imposible todos vamos a pensar lo mismo” . “vamos a tener apertura para escuchar los puntos de vista de los otros”... “nos vamos a dar la oportunidad de saber escuchar al otro”, “cuando hablamos de

cuestiones teoricas"... "formas de/de concebir lo que estamos hablando"... "no todos vamos a salir repitiendo lo mismo", "sino enriqueciendo el punto de vista que traíamos con lo que hemos podido ampliar en las lecturas y con lo que hemos podido ampliar en el debate", "esos son elementos que nosotros tenemos que trabajar grupalmente", "estamos acostumbrados a dar una explicación al maestro", "siempre está la referencia de todo nuestro quehacer en función del grupo no quiere decir de que si nosotros llegamos tarde llegamos interrumpiendo", "para dar nuestra e / nuestra versión", "lo que pretendíamos lo que buscábamos era las normas de... que iban a operar en /entre nosotros"... saber escuchar es un reto que tenemos y que lo vamos a practicar aquí porque en la medida que podemos hacerlo realidad en esa medida podemos reproducirlo en otros espacios áulicos en donde tengamos roles de / educador o de educando"

Primer diagnóstico de la práctica.

"la experiencia tiene como objetivo general lo habíamos planteado en la primera sesión"... "ahorita estamos apenas en la entrada a lo que es el curso"... "cuando terminemos el primer momento metodológico", "cuando revisemos nos vamos a dar cuenta de donde están las / este tipo de cosas y donde están con nosotros", "es muy comun que tengamos diferentes visiones"... "esas visiones es lo que nosotros creemos que nos falta cuando terminemos cuando vayamos viendo este curso y veamos las diferentes maneras de concebir la Didactica", "nosotros precisamente vamos a entrar al diagnostico y entre todos vamos a ver como venimos pensando qué venimos pensando con respecto a la a la Didactica", "vamos a iniciar con el primer diagnóstico de la practica la vez pasada habíamos dado una serie de elementos"

Se puede apreciar que en las expresiones de los E el *nosotros* inclusivo alude a aspectos del trabajo grupal participativo pero no siempre contempla a la M, mientras esta si tiene como referente a todos los integrantes del grupo, al mencionar: la grabación del discurso, presentación de participantes, tareas, aspectos del trabajo grupal participativo, cuestiones didacticas y metodologicas Los enunciados de la M y de los E cumplen con la funcion expresiva, sin embargo, tienen como dominante la conativa o apelativa para compartir convicciones y actividades dentro de una relacion pedagogica que para la M los incluye a todos y para los E algunas veces sólo a ellos.

El uso del *uno* inclusivo remite al *yo tú*, su referencia es semejante al *tú* inclusivo “pero éste sitúa a los dos interlocutores como posibles participantes en una situación dada, mientras el primero se refiere a ellos como prototipos de la clase de individuos a los que ambos pertenecen” (Rodríguez Alfano:102). En el discurso del aula se utilizaron tres enunciados donde aparece el uno inclusivo: “dejar que uno hable (E1), “lo que ha recorrido uno conforme la experiencia” (E5), “uno se va a dar cuenta desde dónde está la autora haciendo su planteamiento teórico” (M) El uso del *uno* inclusivo por los E y la M opera ideológicamente al compartir con los integrantes del grupo, la responsabilidad de dejar que “los otros” hablen, considerar el *curriculum vitae* como la experiencia acumulada y conocer la práctica de una autora leyendo su obra

Un caso más, donde tanto el enunciador como los interlocutores están presentes en algunos enunciados del discurso, es en el uso del *yo* que hace referencia a cualquiera de los integrantes del grupo. Su funcionamiento, explica Rodríguez Alfano es retórico ideológico y “enmarca la función persuasiva conativa, con el *yo*, dístico por excelencia de la función expresiva” (74-75)

Son ejemplos de este tipo de enunciados los siguientes:

- E1 “porque yo no sé que es lo que quiere la otra persona no sé que está pensando de mí que quiere de mí ya cuando dice quiero esto esto de ti ahora sí ¿qué quiero yo de ti?”
- E3 “ya no hay de que soy el maestro yo lo sé todo lo que yo diga está bien dicho”
- E5 “entonces le puede decir yo ya te dejé hablar completamente déjame terminar ahora yo de hablar”
- E8 “si hablamos los dos este no voy a adivinar lo que quiere”, “a lo mejor al último ya se me olvidó y yo nada más lo interrumpo”.

M “escuchar al otro es darme la oportunidad de reflexionar lo que está diciendo en el marco de lo que yo | de lo que yo pienso | entonces e | e si yo se escuchar es probable que esta fundamentación que dé el otro aunque sea diferente termine yo encontrando las coincidencias o los elementos que aunque yo no los tenía considerados como válidos o como convincentes yo me apropio de esos nuevos elementos”, “si voy a ausentarme y ya se yo le digo al grupo la próxima sesión no voy a este este | si yo tengo equipo pues le digo a mi equipo”.

Todos los enunciados utilizados por la M y los E (E1,E2,E3,E5,E8) enmascaran la función conativa con el uso del *yo*, tratando de persuadir a los interlocutores sobre el trabajo grupal participativo, a partir de situaciones vividas u otras que se pueden vivir.

En resumen los deícticos personales que remiten al sujeto enunciadador, al interlocutor y a ambos, se da entre los integrantes del grupo de Didáctica remitiendo en su discurso al sujeto enunciadador (con excepción de E9), al utilizar el *yo*, con esta estrategia cumplen la función expresiva explícita para aludir al trabajo grupal participativo y a las tareas, mientras que el uso del *nosotros* exclusivo, donde predomina también la función expresiva, es utilizado por cuatro de los E (E2, E3, E6, E8) quienes excluyen a la M para referirse a problemas que reportan como propios la comunicación, lo conceptual, las lecturas y lo metodológico. Dos de los E (E2, E5) excluyen de su discurso a los integrantes del grupo para aludir a maestros y alumnos con quienes laboran

Los pronombres personales que remiten al interlocutor son empleados de manera casi exclusiva por la M, con el uso del *tu* al contestar a las inquietudes planteadas por uno de los E y enviar el mensaje a todos ellos para persuadir sobre las limitaciones del trabajo docente de

tipo tradicional El uso del *ustedes* cumple la función apelativa o conativa dirigiéndose de forma explícita a los E para influir o convencer sobre las inconveniencias de las prácticas tradicionales, la necesidad de leer los textos del curso, y aspectos de lo metodológico participativo.

Los pronombres personales que remiten tanto al sujeto enunciadador como a su interlocutor se aprecia en el uso de *tú* generico inclusivo por E1, E3, E5, E9 donde la función explícita es la apelativa y la función implícita la expresiva, cuyo funcionamiento ideológico denota el querer desprenderse de sus prácticas tradicionales compartiendo esta responsabilidad con los integrantes del grupo, el uso del *nosotros* inclusivo por E1, E2, E5, E6, E8, E9 y de forma dominante por la M cumple explícitamente la función expresiva e implícitamente la función apelativa o conativa, y opera ideológicamente entre los E compartiendo compromisos para trabajar participativamente en el curso de Didáctica, mientras en la M para involucrarlos en todo tipo de actividades de las sesiones aulicas, el uso del *uno* inclusivo que hace referencia a cualquiera de los integrantes del grupo, empleado por E1, E5, y M, cumple la función expresiva explícita y la función apelativa o conativa implícita, funcionamiento ideológico que responsabiliza a todos los integrantes del grupo para que se de la participación y se cubran los vacíos conceptuales, y el uso del *yo* inclusivo en el discurso de E1, E3, E5, E8, y M denota explícitamente la función expresiva enmascarando la conativa para persuadir a los integrantes del grupo sobre la importancia del trabajo grupal participativo

El uso frecuente de los deícticos *nosotros* exclusivo por los E y *ustedes* por la M ofrecen elementos discursivos explícitos que evidencian reflexiones colectivas sobre problemas que les

atañen como las prácticas docentes tradicionales, y la lectura de documentos, asimismo, la reflexión colectiva de los E y la M se aprecia al emplear el *yo* para explicitar aspectos del trabajo grupal participativo. Con el uso de deícticos como *tú* genérico inclusivo, *nosotros* inclusivo”, *uno* inclusivo y el *yo* inclusivo, que cumplen una función del lenguaje y enmascaran otra como dominante, se aprecia el funcionamiento ideológico del discurso desde donde los E comparten la responsabilidad de desprenderse de las prácticas tradicionales y cumplir con las normas del trabajo grupal participativo, persuadiendo, al igual que la M, de la conveniencia del mismo. Esta última es reiterativa a través de los deícticos *ustedes* y *nosotros* inclusivo para involucrar a los E en todas las actividades de la clase.

Los deícticos personales permiten apreciar el sentido del discurso de los E y la M que explicita e implícitamente cuestionan las prácticas tradicionales y se comprometen a vivenciar en el curso de Didáctica una práctica participativa.

5. ANÁLISIS PRAGMÁTICO DE LOS IMPLÍCITOS EN EL DISCURSO

La Pragmática, de acuerdo con Ducrot y Todorov (1998:380), “describe el uso que pueden hacer de las fórmulas (frases) los interlocutores que se proponen actuar unos sobre otros”. Para Ducrot (1982), gran parte del discurso no aparece en forma explícita sino que se deja en el nivel de lo implícito mediante el uso de presupuestos y sobrentendidos; mientras Austin (1962) y Searle (1969) consideran que los actos de habla contienen elementos implícitos a los cuales identifican como ilocutorios y perlocutorios .

5.1 PRESUPUESTOS Y SOBRENTENDIDOS

El presupuesto se presenta como si perteneciera al *nosotros* como si fuera comun a los personajes del dialogo, plantea Ducrot (1982 27) mientras que el sobrentendido, precisa, “resulta de la reflexion del destinatario s bre las circunstancias de enunciación del mensaje” Por su parte Reboul (1986 60) señala que el presupuesto es “un elemento que no esta afirmado por el enunciado, pero que es preciso admitir para que el enunciado tenga sentido”

El discurso en el aula ofrece varios enunciados en las tres partes de la superestructura que contempla, de los cuales se deducen presupuestos y sobrentendidos como los que se asientan enseguida

PRESENTACIÓN DE PARTICIPANTES		
AFIRMACIONES	PRESUPUESTOS	SOBREENTENDIDOS
“vamos a ver como nos nos resulta la grabación” (M)	Tenemos posibilidades de que salga bien / mal	Somos corresponsables de la grabación
“vamos a trabajar / primeramente recordar los nombres de nosotros” (M)	Ya nos conocemos por el nombre	Cada uno de los integrantes del grupo sabe el nombre de los demás.

En esta primera parte de la superestructura del discurso, M da por hecho que los E conocen sus nombres entre si y deja sobreentendido que son corresponsables de la grabación y saben el nombre de cada integrante del grupo.

REVISIÓN DE ACUERDOS Y TAREAS		
AFIRMACIONES	PRESUPUESTOS	SOBREENTENDIDOS
“vamos a trabajar en base a los acuerdos y tareas de la sesion anterior”	Todos conocemos los acuerdos y tareas	Los E cumplieron con los acuerdos y tareas
“vamos a hacer una una revision de los acuerdos y tareas y despues entramos al contenido de los mismos el primero era elaborar normas para el trabajo grupal participativo” (M)	El contenido de los documentos que leyeron se revisa en otro momento Los integrantes del grupo elaboraron normas para el trabajo grupal participativo	Es conveniente seguir un orden en la revision
“solo se planteó como una de las cuestiones que teniamos que ver (E2), “yo tengo un tipo resumen o sea las ideas principales” (E3), “a mí se me olvidaron las copias en las casa” (E4)	Hubo una clase anterior donde se trató el tema	No todos entendimos igual la tareas; No estuvo suficientemente claro lo de la primera tarea Se tienen problemas que impiden el cumplimiento de las tareas

148606

<p>“una tarea muy operativa era este lo de traer marcadores con colores fuertes y pritt si son colores suaves la verdad es que no los ves no los alcanzan a ver a distancia” (M)</p>	<p>Los integrantes del grupo traen marcadores y pritt. Los integrantes del grupo saben que pritt es pegamento. Es mejor usar colores fuertes en la elaboración de materiales.</p>	<p>Algunas tareas son operativas y otras no. La tarea operativa tiene que ver con cuestiones materiales. No debemos usar colores suaves.</p>
<p>“yo traigo mis marcadores nada mas que el pritt se me olvidó” (E1)</p>	<p>Los E deben traer los materiales necesarios.</p>	<p>No siempre se puede cumplir con las tareas. A veces las tareas se olvidan</p>
<p>“el tercer acuerdo o tarea era iniciar la lectura y sistematización del texto Pedagogía y Currículo” (M)</p>	<p>Los integrantes del grupo leyeron por lo menos el primer ensayo.</p>	
<p>“si leemos en la pagina catorce y quince se nos despeja más la idea de /lo que es el currículo” “ya cuando lean cuando vayamos leyendo todo integramente se nos van aclarando todos las dudas que tenemos del currículo” (E6)</p>	<p>Todos los E tienen acceso a los materiales de lectura.</p>	<p>Algunos compañeros no leyeron. Si queremos comprender lo que es el currículo debemos hacer las lecturas asignadas Mientras no leamos no tendremos claridad en el significado de currículo</p>
<p>“el planteamiento que hace la autora al principio les va a dar elementos para para como ella misma lo señala para ver que existen varias maneras de concebir lo que es un currículo” “lo que queremos ahorita es ver si no tuvieron problemas de de alguna índole en cuanto a comprensión del contenido” (M)</p>	<p>La lectura del texto Pedagogía y Currículo permite comprender los significados de currículo Se pueden tener problemas para la comprensión de los textos</p>	<p>Algunos participantes no leyeron ni las primeras páginas por eso tienen tanta confusión Es necesario leer y sistematizar los textos recomendados No se trata de profundizar en el contenido en este momento sino de conocer los problemas que se tienen para la comprensión del mismo</p>
<p>“medio se me movió el tapete porque siempre aquí la autora por ejemplo ubica el currículo en un nivel mas superior como lo que esta inserto en el sistema social” (E2)</p>	<p>Los E podemos sorprendernos con lo dicho por los autores</p>	<p>Los planes y programas no consideran al sistema social. El sistema social es ajeno a la práctica docente que se ejerce</p>
<p>“vamos a pasar al contenido de la primera tarea que es estas normas para el trabajo grupal participativo” (M)</p>	<p>Los integrantes del grupo elaboraron las normas para el trabajo grupal participativo con el apoyo del documento “Comunicación Efectiva”.</p>	<p>Una vez cumplido el paso anterior en la revisión, se facilita la comprensión del subsiguiente</p>

En la segunda parte de la superestructura del discurso " Revisión de Acuerdos y Tareas " sólo la M utiliza los presupuestos, dando por asentado que los integrantes del grupo: conocen los acuerdos y tareas, construyeron las normas para el trabajo grupal participativo, trajeron marcadores y pegamento *pritt*, leyeron el primer ensayo de " Pedagogía y Currículo", y revisaran el contenido de este en sesiones posteriores durante el momento de teorización. Los sobreentendidos están presentes en trozos discursivos de los E y la M para aludir a las tareas, donde la M enuncia implícitamente que todos cumplieron con ellas, identificando como operativas las que se refieren a materiales didácticos, mientras los E refieren que, no todos entendieron las tareas de la misma manera, se tienen problemas para cumplir con ellas y algunas veces se olvidan. Al aludir a la lectura de "Pedagogía y Currículo" tanto los E como la M coinciden en que las confusiones conceptuales respecto al significado del concepto currículo se debe a que no se leyó. Otro trozo discursivo de uno de los E alude a planes, programas y práctica docente para que se sobreentienda que no toman en cuenta el sistema social.

A continuación se ofrece una tabla donde pueden apreciarse los presupuestos y sobreentendidos de la tercera parte de la superestructura del discurso donde se trabaja el primer momento metodológico, con las temáticas, trabajo participativo y diagnóstico.

PRIMER MOMENTO METODOLÓGICO: TRABAJO PARTICIPATIVO Y DIAGNOSTICO		
AFIRMACIONES	PRESUPUESTOS	SOBREENTENDIDOS
<p>“que debemos aprender a comunicarnos que desgraciadamente no nos han dado la formación para ello” “en cualquier medio en que nos desempeñamos gran parte del problema es la comunicación nosotros que estamos trabajando con alumnos creemos que nos comunicamos creemos que nos entienden” “debemos aprender también a / a tener una metodología pues para comunicar aquello que queremos de una manera clara y eficaz” (E2)</p>	<p>No tenemos una formación para la comunicación. La comunicación es un gran problema donde quiera que estamos. Existen metodologías para facilitar la comunicación.</p>	<p>Necesitamos formarnos para la comunicación. Para evitar problemas necesitamos aprender a comunicarnos. Nosotros creemos que nos comunicamos con nuestros alumnos pero no es así. Si no aprendemos una metodología para comunicarnos vamos a seguir teniendo problemas.</p>
<p>“ya no se presenta tanto la barrera maestro-alumno ahora hay más comunicación” (E3)</p>	<p>La comunicación en el aula está sujeta a cambios</p>	<p>La comunicación entre el maestro y el alumno ha mejorado. Los maestros de ahora nos comunicamos mejor que los de antes</p>
<p>“últimamente se nos ha dicho mucho sobre el trabajo de investigación que el alumno investigue que llegue a clase con sus aportaciones” (E4)</p>	<p>Los maestros sabemos investigar</p>	<p>Si el alumno investiga el trabajo docente no es tradicional La investigación favorece el trabajo participativo</p>
<p>“para un trabajo participativo es que todos todos debemos opinar en relación al tema a al punto a tratar”, “se puede llegar a un acuerdo sin necesidad de que se este discutiendo a gritos” la forma tradicional es la siguiente tu haces la exposición del tema, se supone que los muchachos están escuchando y luego al final hay preguntas hay dudas se supone que toman sus notas y después vienen los comentarios” (E5)</p>	<p>El maestro expositor tiene una forma de trabajo tradicional</p>	<p>No debemos quedarnos callados durante la clase Las discusiones a gritos impiden tomar acuerdos Aunque los alumnos tomen notas y hagan preguntas el trabajo es tradicional si el docente se desempeña a base de exposiciones</p>

<p>“cuando estamos entablando un dialogo o una discusion muchas veces algunos compañeros se cierran y muchas veces lo establecido bueno es un monologo” (E6)</p>	<p>No todos estamos dispuestos a participar en un dialogo o discusion.</p>	<p>No se vivenciará el trabajo grupal participativo con monólogos Los compañeros que se cierran al dialogo obstaculizan el trabajo grupal participativo.</p>
<p>“todavia en la prepa la mayoría nunca ha tenido clase computacional nunca no llevan ningun antecedente y es un poco difícil este que los muchachos participen” (E7)</p>	<p>No en todos las materias se puede implementar el trabajo grupal participativo.</p>	<p>Los alumnos necesitan contar con antecedentes de la materia que cursan para ser participativos. La aplicación del trabajo grupal participativo depende del curso que damos.</p>
<p>formas para el trabajo grupal participativo es lo que estábamos viendo pero o sea no vamos a entrar por ejemplo en las diferentes estrategias didacticas de de o sea dependiendo del trabajo de cada uno de nosotros” “como maestra siento que me falta lo que llevan los maestros normalistas siento que me falta pues no se metodología” (E8)</p>	<p>Los maestros normalistas si están preparados para ejercer la docencia.</p>	<p>Deberíamos dedicarle el tiempo a las técnicas didácticas en lugar de estar elaborando normas para el trabajo grupal participativo. Si nos preparan a los docentes universitarios como a los normalistas nos evitamos problemas Los maestros universitarios desconocemos las metodologías para el ejercicio de la docencia</p>
<p>“en el trabajo grupal participativo este siempre esta la referencia de todo nuestro quehacer en funcion al grupo”, “metodologicamente tambien se puede hacer en cualquier materia”, “los grupos construyen sus formas de trabajo”, “una estrategia didactica participativa tiene que ver con una metodología de trabajo que engloba todo”, “ha habido compañeros que interrumpen”, “escuchar es un reto que tenemos y que lo vamos a practicar aqui”(M)</p>	<p>Las metodologías participativas son aplicables a cualquier curso Cada grupo debe construir sus propias normas de trabajo</p>	<p>Independientemente de la materia que imparta cada participante, se pueden utilizar estrategias participativas. Las normas de trabajo construidas por este grupo no pueden aplicarse mecánicamente en otro Una estrategia didáctica participativa no se limita solo a lo técnico Tenemos dificultades para escuchar a los otros Si conseguimos escucharnos en este grupo lo podemos lograr en cualquier otro.</p>
<p>“Vamos a iniciar con el primer Diagnostico de la Practica la vez pasada habiamos dado una serie de elementos de tipo personal” (M)</p>	<p>Es indispensable iniciar un curso con aspectos personales y un diagnostico de la practica</p>	<p>Ya conocemos aspectos personales ahora vamos a conocer de nuestras experiencias y conocimientos</p>

En la tercera de las partes de la superestructura del discurso, los E presuponen que, el no estar formados con metodologías facilitadoras de la comunicación acarrea problemas, asimismo. el trabajo tradicional es propio de maestros expositores donde no se entablan diálogos y discusiones, no todas las materias se prestan para el trabajo participativo, sólo los maestros normalistas están preparados para la docencia, y los maestros universitarios saben investigar. La M presupone que las metodologías participativas son aplicables a cualquier curso, los grupos pueden construir sus propias normas de trabajo y todos los cursos deben iniciarse con actividades de presentación y diagnóstico

Los sobreentendidos de los E dan cuenta de la necesidad de ser formados con metodologías que faciliten la comunicación, además los docentes y estudiantes de hoy se comunican mejor que los de antes, mientras la M señala como necesario el escucharse entre sí. Otros intercambios en el discurso ofrecen sobreentendidos con referencia al trabajo participativo, para el cual los E plantean como indispensable la investigación, el diálogo, los antecedentes con que se llega a un curso y la formación docente, ubicando como obstáculos el docente expositor, los monólogos, las discusiones a gritos y ciertos cursos que no se prestan. Por su parte el discurso de la M ofrece sobreentendidos para señalar que, las estrategias didácticas no se limitan a las técnicas, las normas de trabajo no se aplican mecánicamente, todos los participantes del grupo pueden utilizar metodologías participativas en los cursos que imparten, y es necesario compartir experiencias y conocimientos luego de conocer cuestiones personales

En resumen, los presupuestos y sobreentendidos son utilizados por la M en las tres partes de la superestructura del discurso, mientras los E los usan en la tercera de las partes, y en la segunda solamente los sobreentendidos. A través de estos implícitos todos los integrantes del grupo aluden a las tareas y el trabajo grupal participativo, únicamente la M hace referencia a los nombres, la grabación y el diagnóstico, dando por asentado que: todos se conocen, son corresponsables de la grabación del discurso, y necesitan iniciar sus cursos con actividades de presentación y diagnóstico.

En los trozos discursivos en alusión a tareas y trabajo participativo hay coincidencias y divergencias en los E y la M, así, ésta da por un hecho que se cumplió con las tareas, y los E dejan sobrentender que no siempre se puede dar cumplimiento, por otra parte coinciden en que las confusiones conceptuales en el significado de currículo se deben a que no se leyó el ensayo recomendado

En cuanto a lo grupal participativo, la M da por asentada su aplicabilidad en cualquier experiencia aula, y los E refieren una serie de limitaciones a las que se enfrentan los maestros universitarios, así como posibles soluciones a través de la formación docente, la investigación, y el diálogo

5.2. ACTOS DE HABLA

Hay elementos en las lenguas propios de su cultura, en los cuales se aprecian implícitos que encierran valores establecidos. Entre ellos se tienen los actos de habla.

Maingueneau (1976) y Reboul (1986) distinguen tres niveles en los actos de habla: locutorio, ilocutorio y perlocutorio, al continuar trabajando los aportes de J. L. Austin (1962) y Searle (1969:31-37). De los tres niveles de acuerdo a Maingueneau, el primero se refiere a lo dicho literalmente, lo explícito, mientras lo ilocutorio y lo perlocutorio se ofrecen como implícitos; lo ilocutorio toma en consideración las relaciones entre el hablante y el o los oyentes, a través de actos de habla que representan promesas, amenazas, consejos, órdenes, etc., en cambio lo perlocutorio remite a los efectos producidos en el o los receptores, (pp 45-145). En la producción del discurso en el aula se realizan actos del habla analizables en sus elementos explícitos e implícitos, en cada una de las partes de la superestructura.

PRESENTACION DE PARTICIPANTES	
ACTOS LOCUTIVOS	ACTOS ILOCUTIVOS
“hablemos en un tono que favorezca la grabación” (M)	Sugerencia hay que hablar en voz alta y clara

REVISIÓN DE ACUERDOS Y TAREAS	
ACTOS LOCUTIVOS	ACTOS ILOCUTIVOS
“cuando vayamos leyendo todo íntegramente ya se nos van aclarando todas las dudas que tenemos” (E6)	Consejo: hay que leer el texto de Pedagogía y Currículo. Crítica o juicio al incumplimiento de la tarea que se presupone en algunos compañeros.
“vamos a tener oportunidad de revisar esto” (M)	Promesa: vamos a llegar a comprender el significado de currículo
“si leemos en la página catorce y quince se nos despeja más la idea de lo que es el currículo” (E6)	Advertencia: si no se lee no se van a comprender los contenidos. Insinuación o crítica a los compañeros que refieren confusión y dudas con respecto al significado del concepto currículo.

Es en la tercera parte en la superestructura del discurso donde se utilizan mayor cantidad de actos de habla, sobre todo vinculados con el trabajo grupal participativo

PRIMER MOMENTO METODOLOGICO. TRABAJO PARTICIPATIVO Y DIAGNOSTICO	
ACTOS LOCUTIVOS	ACTOS ILOCUTIVOS
“cuando vayamos leyendo todo íntegramente ya se nos van aclarando todas las dudas que tenemos” (E6)	Consejo hay que leer el texto de Pedagogia y Currículo Critica o juicio al incumplimiento de la tarea que se presupone en algunos compañeros.
“vamos a tener oportunidad de revisar esto” (M)	Promesa vamos a llegar a comprender el significado de currículo
“si leemos en la pagina catorce y quince se nos despeja más la idea de lo que es el currículo” (E6)	Advertencia. si no se lee no se van a comprender los contenidos Insinuacion o critica a los compañeros que refieren confusión y dudas con respecto al significado del concepto currículo

“vamos a entrar al diagnóstico y entre todos vamos a ver cómo venimos pensando qué venimos pensando con respecto a la Didáctica” (M)	Promesa: el trabajo grupal nos va a permitir comprender el significado de Didáctica.
“cuando terminemos el primer momento metodológico ustedes reflexionarán hasta dónde... tienen posibilidades de ser llevado a una práctica concreta” (M)	Promesa. más adelante podrán determinar el nivel de aplicabilidad del trabajo grupal participativo en su práctica docente.
“vamos a negociar para llegar a un acuerdo entre todos (E1)	Sugerencia: necesitamos aprender a negociar para tomar acuerdos. Crítica o juicio del que puede sobrentenderse que no siempre se negocia.
“debemos escuchar no interrumpir al compañero” (E4)	Sugerencia: debemos aprender a escuchar para comunicarnos. Insinuación o crítica a la tendencia a interrumpir que se presupone en los demás.
“nos equivocamos más cuando hablamos sin escuchar” (E5)	Advertencia: si no nos escuchamos vamos a cometer muchos errores. Crítica de la que puede sobrentenderse que a veces no se escucha
“en muchas ocasiones y cuando estamos entablando un dialogo o una discusión muchas veces algunos compañeros se cierran” (E6)	Crítica a los compañeros que no participan en clase.
“todos debemos opinar en relación al tema o punto a tratar” (E5)	Consejo. solo opinando realizaremos un trabajo grupal participativo Insinuación o crítica sobre lo negativo de ciertas actitudes de timidez
“iniciemos con el material que traemos” (M)	Orden o mandato dado cortésmente: tengan a mano las normas para el trabajo grupal participativo que hicieron de tarea
“no todos vamos a salir repitiendo lo mismo” (M)	Insinuación. algunos se limitan a repetir. Sugerencia: enriquezcamos las ideas y los puntos de vista que cada uno traemos
“debemos aprender a comunicarnos que desgraciadamente no se nos ha dado la formación para para ello” (E2)	Insinuación: hemos sido mal formados por eso no somos capaces de comunicarnos Crítica a las políticas de formación docente de la UANL

<p>“gran parte del problema es la comunicación nosotros que estamos trabajando con alumnos nosotros creemos que nos comunicamos creemos que nos entendieron” (E2)</p>	<p>Advertencia. nuestros alumnos no nos entienden porque no sabemos comunicarnos. Insinuación o crítica al trabajo docente que se realiza</p>
<p>“tendríamos que tener muy claras las frases claves para facilitar la comunicación que es lo que permite la el trabajo grupal participativo” (M)</p>	<p>Advertencia. Si no se aplican las normas que se construyeron con las frases clave no vamos a conseguir vivenciar el trabajo grupal participativo.</p>
<p>“las frases claves lo que tenemos que tener es muy presente de hacerlas operar” (M)</p>	<p>Advertencia: que el curso de Didáctica resulte participativo depende de la voluntad de todos no del deseo del maestro.</p>
<p>“si tú eliges sin estrategia una serie de taticas pues no se sabe ni que vaya a salir” (M)</p>	<p>Advertencia: si usan técnicas sin una estrategia didáctica, el trabajo docente puede resultar estéril.</p>
<p>“cuando vayamos viendo este curso y veamos las diferentes maneras de concebir la Didáctica tú vas a ver y te vas a dar cuenta si lo que tú necesitas son esas técnicas” (M)</p>	<p>Promesa: El curso de Didáctica va a permitir aclarar las confusiones conceptuales y metodológicas. Insinuacion o critica a la tendencia de equiparar Didáctica con técnicas que presupone una visión tradicional</p>
<p>“la misma pregunta ya lleva toda una carga de una vision de una concepcion pero es algo que yo no voy a hacer ninguna interpretacion porque nosotros precisamente vamos a entrar al diagnostico y entre todos vamos a ver como venimos pensando que venimos pensando con respecto a la a la Didactica” (M)</p>	<p>Promesa El diagnostico trabajado grupalmente nos va permitir aclarar las diferentes concepciones que de Didactica tienen los integrantes del grupo Insinuacion o critica que presupone que algunos participantes se dedican a la docencia desconociendo la visión con la que desarrollan su trabajo.</p>

Los implícitos en los trozos discursivos de los integrantes del grupo de Didactica ofrecen evidencias de que los E toman en cuenta las relaciones entre ellos excluyendo a la M, para referirse a tareas, trabajo grupal participativo, formación y práctica docente, mientras M se dirige a los E para cuestiones conceptuales y metodológicas vinculadas con el curso

El acto de habla mayormente usado por los E es el de crítica, para aludir a quienes no realizaron la lectura recomendada, no saben negociar, tienden a interrumpir, no escuchan a los otros, se abstienen de opinar, no se comunican con sus alumnos, asimismo, critican las políticas de formación de la UANL. También incluyen dos actos de sugerencia para aprender a tomar acuerdos mediante negociaciones y de comunicarse escuchando a los demás, dos actos de advertencia para evitar errores por no escuchar y limitar el entendimiento de los alumnos por no saber comunicarse, y un acto de insinuación que ubica la incapacidad de comunicarse en la falta de una formación docente adecuada.

Por su parte, la M ofrece primordialmente actos de promesa, encaminados a lograr la comprensión de cuestiones conceptuales y metodológicas de la práctica docente, durante el curso de Didáctica, y en segundo término, actos de crítica para quienes equiparan Didáctica con técnicas, ejercen la docencia sin una visión, y no se enriquecen con las ideas de los otros. Incluye, además, advertencias sobre la responsabilidad de los integrantes del grupo en el trabajo participativo, y la necesidad de utilizar las técnicas dentro una estrategia didáctica, por último, ofrece un acto de sugerencia para enriquecerse con los puntos de vista de los otros, y un acto de orden encaminado a tener a mano el material de las normas para el trabajo grupal participativo.

Los implícitos en los actos de habla permiten apreciar la presencia de reflexiones donde predomina el pensar crítico, los E incluyen su práctica y formación docente tanto con sus alumnos como en el curso de Didáctica, asumiéndose responsables de sus limitaciones e involucrando a las instituciones donde trabajan y estudian, mientras la M centra las reflexiones

en la experiencia áulica, acompañándolas de promesas que permitan comprenderla conceptual y metodológicamente así como de críticas para quienes ejercen la docencia sin una visión didáctica de la misma o se cierran ante otras opiniones .

Resumiendo se tiene que el uso de implícitos permite en el caso de presupuestos y sobrentendidos, apreciar divergencias y coincidencias entre los E y la M con respecto a tópicos que les atañen como las tareas y el trabajo participativo, cuyo cumplimiento y aplicabilidad se percibe con limitaciones por parte de los E, condicionándolo a la formación docente y a prácticas que incorporen el diálogo y la investigación; mientras son coincidentes en la necesidad de realizar lecturas para ir clarificando cuestiones conceptuales. Otros implícitos como los actos de habla contienen el pensar crítico desde el cual, los E cuestionan su formación y prácticas así como las instituciones donde laboran y se forman, mientras la M promete afrontar esas problemáticas a través del curso de Didáctica a la vez que critica a quienes ejercen la docencia sin una formación didáctica, y a quienes impiden la interlocución en las aulas.

Todo lo anterior permite apreciar como se teoriza y construye el conocimiento a partir de la revisión y cuestionamiento de las prácticas y concepciones con las que inician la experiencia del curso donde están presentes las visiones bancaria y liberadora de la educación, en lo teórico y lo práctico, en la reflexión y en la acción.

Por otra parte, los actos de habla que realizan en el discurso que someto al presente estudio seran analizados más adelante desde la perspectiva de Sinclair y Coulthard como una de las estrategias de conversación en el aula.

6. ANÁLISIS CONVERSACIONAL EN EL AULA

El análisis del discurso conversacional de los integrantes del grupo de Didáctica se apoya en los aportes de Sinclair y Coulhard (1975:19-111)), cuya propuesta ofrece una estructura jerarquizada de rangos dados en la interacción verbal del profesor y los alumnos. Dicha propuesta se ocupa de las unidades lingüísticas diferenciando los siguientes rangos: lección, transacción, intercambio, movimiento, y acto.

La mayor unidad del discurso en el salón de clases, señalan los mismos autores, es la lección, compuesta por una o más transacciones, delimitadas por los marcos y el enfoque. Los marcos indican los límites en la lección, el fin de una etapa y el principio de otra, son palabras recurrentes que se encuentran presentes en el discurso de todos los maestros, el enfoque es un tipo especial de marco, antecede a enunciados que informan a los alumnos que es lo que va a seguir (22-23) En el discurso del aula se registran siete transacciones, cuyos marcos y enfoque se refieren a continuación:

Primera transacción Saludar

Marco inicial “Bueno”

Marco final “que bueno”

Enfoque

“**vamos** e/e a trabajar primeramente recordar los nombres de nosotros”

Segunda transcripción. Registro de participantes.

Marco inicial. “¿Alguien nos puede decir quienes andamos por aquí?”

Marco final. “bien”

Enfoque:

“**vamos** a hacer una/una revisión de los acuerdos y tareas y después entramos al contenido de las mismas... el primero era elaborar normas para el trabajo grupal participativo”.

Tercera transacción. Tarea 1 “elaboración de normas para el trabajo grupal”.

Marco inicial. “¿Se puedo hacer ese trabajo?”

Marco final “bueno entonces”

Enfoque.

“**vamos** a ver la segunda tarea localizar bibliografía básica”.

Cuarta transacción Tarea 2 “localizar bibliografía básica”

Marco inicial. “Vamos a ver”

Marco final “bien”

Enfoque

“la tercera acuerdo o tarea, era iniciar la lectura y sistematización del texto Pedagogía y Currículo”

Quinta Transacción Tarea 3 “lectura y sistematización de Pedagogía y Currículo”

Marco inicial. “¿Cómo les fue en esto?”

Marco final. “entonces bueno”

Enfoque

“**bueno** una tarea muy operativa que era este lo de traer marcadores con colores fuertes y pritt”

Sexta transacción Tarea 4 “traer marcadores y pritt”

Marco inicial. “¿Si hubo oportunidad de traer eso?”

Marco final. “bueno”

Enfoque:

“**entonces vamos a/a** pasar al contenido de la primera tarea que es este normas para el trabajo grupal participativo **vamos a** ver que es lo que traemos y **vamos a** construir con ello las normas del /del grupo que van a operar durante la experiencia de un semestre que dura este curso de Didáctica”.

Séptima transacción. “Construcción de normas para el trabajo grupal participativo”

Marco inicial “entonces iniciamos”

Marco final. “entonces bueno”

Enfoque

“**vamos a** iniciar el primer diagnóstico de la práctica la vez pasada habíamos dado una serie de elementos de tipo personal y bueno les voy a hacer una | una exposición rapida de cómo es esto del primer diagnóstico de la practica”

TABLA 2 Marcos en las transacciones del discurso (lección)

Marcos Expresiones Recurrentes	Marco Inicial	Marco Final	Marco enfoque	Total
Vamos a	1	0	7	8
Bueno	1	1	1	3
Bien	0	2	0	2
Que bueno	0	1	0	1
Bueno entonces	0	1	0	1
Entonces bueno	0	2	0	2
Entonces	1	1	0	1
Interrogantes	4	1	0	4
Afirmaciones	0	1	2	2
Total	7	7	10	24

En este concentrado se puede apreciar que las palabras recurrentes que delimitan las transacciones de la lección son mayoritariamente. “vamos a”, “bueno” y “bien” De estas

expresiones sólo la última la refieren Sinclair y Coulhard dentro de los marcos encontrados en su estudio, además de “correcto”, “okey” y “ahora” (22). En el discurso del aula también se observa que cada tipo de marco ofrece características propias. Así donde se cumple la función inicial predominan las interrogantes sin palabras recurrentes, mientras en el final y enfoque de la transacción sí se utilizan, con dominio de “bueno” y “bien” al finalizar las transacciones y “vamos a” en el enfoque. Este último se usa en tres ocasiones en la transacción seis, omitiéndose el uso de palabras recurrentes en el enfoque de transacciones cuarta y quinta.

Por lo anterior se tiene que la M hace un uso limitado de palabras recurrentes al inicio de las transacciones, se vale totalmente de ellas en los marcos finales con expresiones aprobatorias y las utiliza en los enfoques para involucrar a los E en la actividad que sigue.

Las transacciones se dan mediante la combinación de intercambios. Un intercambio típico contempla la iniciación del maestro seguida por una respuesta del alumno y continuada por una retroalimentación a la respuesta dada. También se da el intercambio cuando el alumno al ser retroalimentado ofrece una respuesta inmediata y el maestro escucha (21). En el discurso de los integrantes del grupo se Didáctica se registraron cuarenta y dos intercambios, de los cuales 17 son típicos, es decir con movimientos de comienzo, respuesta y retroalimentación y 25 registran dos tipos de movimientos, de respuestas y de retroalimentación, como puede apreciarse a continuación:

TABLA 3. Intercambios y movimientos en las transacciones del discurso

Transacciones	Intercambios	MOVIMIENTOS		Retroalimentación	
		Comienzo	Respuesta		
1° Saludar	1	M	ENI	M	
2° Presentación	2	M	E1	M	
	3	□	E4, E1, ENI, E1, E4, E1, E4	M	
	4	M	E2, ENI	M	
3° Tarea 1	5	M	E3	M	
	6	M	ENI	M	
	7	□	E4	M	
	8	□	E4	M	
	9	□	E4	M	
	10	M	E4	M	
	11	□	E4	M	
	4° Tarea 2	12	M	ENI	M
		13	M	ENI, E6, ENI	M
	5° Tarea 3	14	M	E2,	M
		15	□	E2, E4	M
16		□	E4	M	
17			E5	M	
18		M	E3	M	
19			E6	M	
20			E6	M	
21			E4, E7	M	
22			E1	M	
23			E2	M	
6° Tarea 4	24	M	E2	M	
	25		E1, E4	M	
	26	M	ENI	M	
	27	M	E5	M	
7 Normas para TGP	28		E5, E4, E2, E6, E1	M	
	29		E5, E8, E5, E8, E7, E1, E7	M	
	30		E2	M	
	31	M	E2,	M	
	32		E4, E2	M	
	33		E9, E4	M	
	34	M	E2, E1, E4, E9	M	
	35	M	E2	M	
	36		E2, E6	M	
	37	M	E2	M	
	38		E7	M	
	39	□	ENI, E5, E3, E5, E4, E2, E3, E7	M	
	40		E8	M	
	41		E8	M	
	42		E8	M	

Los datos anteriores permiten apreciar: que en trece de los veinticinco intercambios en los que la M no da el movimiento de comienzo, escucha a dos o más de los E antes de retroalimentar nuevamente; y que destacan los intercambios 39, 29 y 3 con ocho respuestas el primero y siete cada uno de los dos siguientes, pues en los tres casos el movimiento de respuesta se da luego de retroalimentar con una interrogante: “¿A ver qué / qué opinan de eso?”, “¿hay algo más?”, “¿quiénes están ausentes?”; también son relevantes el intercambio 34 que contiene cuatro respuestas se dan luego de un interrogante, “¿qué se va a entender por negociar?” y el intercambio 28, que ofrece cinco respuestas antecidas por la expresión, ¡Adelante!

A partir de estos datos se puede concluir que la presencia de más de una respuesta de los E después de ser retroalimentados se da más como resultante de una metodología que intenciona la reflexión sobre lo que se está tratando que por la inmediatez de la respuesta de los E.

Se totalizan 54 respuestas sin movimiento de comienzo, las cuales se ubican de la siguiente manera en la superestructura del discurso 7 en el registro de participantes, 16 en la revisión de acuerdos y tareas y 31 en la construcción de normas para el trabajo grupal participativo

En la tabla de datos también se aprecia que la lección contiene siete transacciones, cuarenta y dos intercambios y ciento treinta y seis movimientos, de los cuales diecisiete son de comienzo, setenta y siete de respuesta y cuarenta y dos de retroalimentación.

Dichos rangos del discurso en el aula se resumen de acuerdo a las partes de la superestructura del mismo, en la siguiente tabla.

TABLA 4 Transacciones, Intercambios y movimientos en las partes de la superestructura de discurso.

Superestructura Rangos	Registro de participantes	Revisión de Acuerdos y Tareas	Construcción de Normas para el TGP	Total
Transacciones	2	4	1	7
Intercambios	13	23	16	42
Movimientos	14	62	60	136

Una apreciación más exacta de los movimientos en la superestructura relacionados con los E y la M, se obtiene a través de la tabla siguiente:

TABLA 5 Movimientos de inicio, respuesta y retroalimentación en la superestructura

Superestructura Movimientos	Registro de Partici- pantes	%	Revisión de Acuerdos y Tareas	%	Construcción de Normas para el TGP	%	Total	%
Inicio	2	14.3	10	16.1	5	8.3	17	12.5
Respuesta	9	64.3	29	46.8	39	65.0	77	56.6
Retroalimentación en las partes de la superestructura del discurso	3	21.4	23	37.1	16	26.7	42	30.9
Total	14	100	62	100	60	100	136	100

Los datos de la tabla permiten apreciar que el movimiento de respuesta realizado por los E es el que tiene mayor presencia en las partes de la superestructura del discurso (56.6%), en particular en la Construcción de Normas para el Trabajo Grupal Participativo y la Revisión de

Acuerdos y Tareas (39 y 29 respuestas respectivamente de un total de 77). Por otra parte, el movimiento de inicio a cargo de la M tiene un uso limitado (17 de un total de 136 movimientos) sobre todo en la Construcción de Normas (5 de un total de 17), mientras el movimiento de retroalimentación marca los intercambios en el discurso conversacional en el aula, por lo que es coincidente el número de ambos (cuarenta y dos).

Por otra parte, siguiendo con Sinclair y Coulthard, los actos forman la estructura de un movimiento y constituyen el rango más bajo del discurso (27). Hay tres actos principales que encabezan el inicio de los movimientos: incitativo, directivo e informativo (23). Estos actos se realizan a través de frases interrogativas, imperativas o declarativas. El acto incitativo demanda una respuesta lingüística aunque esta respuesta puede ser no verbal como el levantar la mano (28). En el discurso del grupo de Didáctica se dan inicios de movimiento con actos incitativos como los que a continuación se refiere en las partes de la superestructura donde se ubican

Revision de Acuerdos y Tareas

“Maestra yo tengo ahí una duda” (E4), “Yo tengo una pregunta “E4, “¿Pudieron elaborar este material?” (M), “¿Algo más?” (M) “vamos a ver ¿pudieron localizarla este... o no?” (M)”, “¿hay algo más alguna duda o comentario de esto?” (M).

Construcción de Normas para el trabajo Grupal Participativo

“Maestra entonces vamos a ver normas para el trabajo grupal participativo es lo que estábamos viendo pero o sea no vamos a entrar por ejemplo en las diferentes estrategias didacticas” (E8), “¿Algo más.. aparte de lo que se ha dicho?”, (M), “Bueno ¿qué va a pasar si hay puntos de vista opuestos o divergentes con respecto a algun contenido?” (M).

En los actos incitativos que son tres, los E cumplen la función conativa dirigiendo el mensaje a la M con enunciados que manifiestan ruego, mientras que los seis actos de la M cumplen la función fática buscando precisar, ampliar o profundizar la información dada por los E.

Los actos directivos afirman Sinclair y Coulthard, tienen como función el demandar una respuesta no lingüística como el abrir libros, mirar el pizarrón, escribir o escuchar (28). En el discurso conversacional en el aula se encuentra un solo enunciado emitido por la M que cumple dicha función, cuando expresa:

“me voy a permitir tomar algunas grabaciones de la clase de hoy las necesito como material de apoyo para/ para otra materia este vamos a ver como nos resulta la /la grabacion así es que les voy a agradecer de antemano e/ e que .. hablemos este en un tono de voz que favorezca la / la grabación”.

Este único acto directivo cumple fundamentalmente la función conativa manifestando ruego para persuadir a los E de que colaboren en la grabación

El acto informativo es definido por Sinclair y Coulthard, como aquel que cubre la función de transmitir ideas, hechos u opiniones y para el cual la respuesta adecuada es saber que el otro está escuchando (28). En el discurso del grupo de Didáctica este acto se da mayoritariamente con opiniones aunque también hay movimientos encabezados por hechos e ideas. Las opiniones se registran en enunciados de dos de las partes de la superestructura del discurso.

Revisión de Acuerdos y Tareas:

“Si maestra nada más quisiera hacer un comentario “(E1)”, “Bueno sólo se plantea como una de las cuestiones” (E2), “Hay perdón ya la interrumpi / lo que decía Corina yo también (E2),, “A mí se me empieza a aclarar” (E3), “De hecho las materias” (E4), “Es que la | si maestra la definición viene del latín” (E5), “Referente a la duda de la compañera” (E6), “En el caso de las escuelas yo entiendo” (E7), “Lo que se pide es

colores fuertes porque” (M), “Si lo que pasa es que el planteamiento que hace la autora al principio les va a dar elementos para” (M).

Construcción de Normas para el Trabajo Grupal Participativo:

“Aparte bueno ya se mencionó” (E1), “(...) un de gana gana ganas tú y gano yo” (E1), “Si por ejemplo” (E2), “Bueno si es entre nosotros” (E2), “no interrumpir mientras” (E2), “Tomar los acuerdos” (E2), “Y no no se yo estoy entendiendo” (E2), “Como que el inglés hoy es más” (E2), “Si se puede bueno yo digo” (E3), “Yo creo ya no se presenta tanto” (E3), “Y...que debemos escuchar” (E4), “Eso es a nivel cátedra” (E4), “Si sobre la toma de notas” (E5), “Lo que hay aquí” (E5), “Sí pero es digo es” (E5), “Bueno ya se dijo lo más importante” (E6), “En este caso yo pensaría” (E6), “(...) pero creo que” (E7), “Bueno no no era en ese sentido” (E7), “Bueno yo entendí” (E8), “O sea que nos equivocamos más cuando” (E8), “Es que muchas veces” (E9), “Donde todos estamos de acuerdo” (E9), “Si lo importante es” (E9), “Negociar los puntos de vista” (E9), “Entonces aquí hay un elemento fundamental” (M), “Yo creo que esas” (M), “Bien la pregunta era si habías venido la vez pasada porque” (M).

Los movimientos en cuyo inicio se utilizan hechos en las diferentes partes de la superestructura del discurso, se refieren a continuación:

Registro de Participantes

“Me voy a permitir tomar algunas grabaciones de la clase” (M), “Bien Bien” (ENI), “El Ramiro Alejandro Jesús” (E1), “Ricardo Martínez y Esthela Gonzalez” (E4), “y Ricardo son los que asistieron” (E1), “Si nada mas” (E1)

Revisión de Acuerdos y Tareas.

“yo traigo mis marcadores” (E1), “yo leí inclusive saqué unos esquemas” (E2), “muy bien” (E2), “yo tengo un tipo resumen” (E3), “A mi se me olvidaron” (E4), “no . me brinque la primera tarea” (E4), “No no la leí” (E4), “De éste” (E4), “si se localizó” (E6), “vamos a trabajar en base a los acuerdos de la sesión anterior” (M), “Bueno lo que estoy una la primera tarea” (M), “Haber vamos a ver la segunda tarea” (M), “La tercer acuerdo o tarea era “(M)”, “Yo estoy preguntando por el material que iban a sacar del documento “(M), “Bueno una tarea muy operativa que era “(M) “Es que los vamos a necesitar en un rato más” (M)

Construcción de Normas para el Trabajo Grupal Participativo.

“ahorita / ahorita llegué tarde”. (E8), “Bien estas normas de trabajo grupal estaban referidas a este grupo” (M), “vamos a iniciar con el primer diagnóstico de la práctica” (M), “Si vamos a tener la oportunidad de | de revisar esto” (M).

Las ideas que encabezan algunos de los movimientos en las partes de la superestructura del discurso son las siguientes:

Revisión de Acuerdos y Tareas.

“Si ella hace esas observaciones” (M), “Sobre todo la autora va a ofrecer” (M).

Construcción de Normas para el Trabajo Grupal Participativo.

“Dice que la comunicación es” (E2), “Lo que señala es que la | la primera premisa” (E5), “Frasas clave saber escuchar” (M), “No interrumpir al expositor” (M)

Los actos informativos que cumplen fundamentalmente la función referencial al informar, explicar o precisar, pueden apreciarse en la totalidad del discurso conversacional del grupo de Didáctica en las siguientes dos tablas.

TABLA 6 Actos Informativos en las partes de la Superestructura del Discurso

Partes De la Superestructura	Registro de Participantes.			Revisión de Acuerdos y Tareas			Construcción de Normas para el TGP			TOTAL					
	E	M	Gpo	E	M	Gpo	E	M	Gpo	E	%	M	%	Gpo	%
Opiniones	0	0	0	8	2	10	25	3	28	33	46.5	5	7.1	38	53.5
Hechos	6	1	7	9	7	16	1	3	4	16	22.5	11	15.5	27	38.0
Ideas	0	0	0	0	2	2	2	2	4	2	2.8	4	5.6	6	8.5
Total	6	1	7	17	11	28	28	8	36	51	71.8	20	28.7	71	100

TABLA 7 Actos Informativos de los E y la M

Participantes \ Actos	E1	E2	E3	E4	E5	E6	E7	E8	E9	EN I	M	E	M	Gpo
Opiniones	3	8	3	3	4	3	3	2	4	0	5	33	5	38
Hechos	5	2	1	5	0	1	0	1	0	1	11	16	11	27
Ideas	0	1	0	0	1	0	0	0	0	0	4	2	4	6
Totales	8	11	4	8	5	4	3	3	4	1	20	51	20	71

Las opiniones encabezan mayoritariamente los actos informativos (53.5 por ciento) con más uso por parte de los E (33 actos de un total de 38), particularmente en la Construcción de Normas (25 actos de los 33). La M utiliza más los hechos (15.5 por ciento) que las opiniones (7.1 por ciento), destacándose el uso de los primeros por el grupo en la Revisión de Acuerdos y Tareas (16 de un total de 27). También se observa que los E encabezan más movimientos con actos informativos (71.8 por ciento) que la M (28.2 por ciento), de manera relevante E2 que emplea once de los cincuenta y un actos registrados por los E.

Un concentrado de los tres tipos de actos que encabezan los movimientos de todo el discurso permite apreciar mejor cómo se utilizan éstos, tanto en las partes de la superestructura del discurso como por cada uno de los integrantes del grupo.

TABLA 8. Actos que encabezan los movimientos en las partes de la superestructura del discurso.

Superestructura Actos	Registro de Particip.			Revisión de Acuerdos y Tareas			Construcción de Normas para el TGP			TOTAL					
	E	M	Gpo	E	M	Gpo	E	M	Gpo	E	%	M	%	Gpo	%
Incitativos	0	0	0	2	4	6	1	2	3	3	3.7	6	7.4	9	11.1
Directivos	0	1	1	0	0	0	0	0	0	0	0	1	1.2	1	1.2
Informativos	6	1	7	17	11	28	28	8	36	51	63	20	24.7	71	87.7
Total	6	2	8	19	15	34	29	10	39	54	66.7	27	33.3	81	100

TABLA 9. Actos de los E y la M que encabezan los movimientos del discurso

Actos	INTEGRANTES DEL GRUPO											TOTAL		
	E1	E2	E3	E4	E5	E6	E7	E8	E9	EN 1	M	E	M	Gpo
Incitativos	0	0	0	2	0	0	0	1	0	0	6	3	6	7
Directivos	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	1	0	1	1
Informativos	8	11	4	8	5	4	3	3	4	1	20	51	20	71
Total	8	11	4	10	5	4	3	4	4	1	27	54	27	81

Los datos permiten apreciar que el inicio de los movimientos se da con mayor frecuencia con actos informativos (87.7 por ciento) mientras los actos incitativos cubren el 11.1 por ciento y los actos directivos el 1.2 por ciento; particularmente se dan en la Construcción de Normas y en la Revisión de Acuerdos y Tareas (36 y 28 actos respectivamente de un total de 81). Son los E quienes registran más actos de inicio en los movimientos que la M (66.7 y 33.3 por ciento respectivamente).

Otros actos de los mencionados por Sinclair y Coulhard presentes en los movimientos del discurso estan encaminados a mantener la comunicaci3n y, por tanto, cumplen la funci3n fatica. Entre estos actos destacan los de invitaci3n, re-inviti3n, petici3n y evaluaci3n. Los actos de invitaci3n se cumplen al solicitar mediante una pregunta, una respuesta lingüística (p.40). En el discurso del aula se tienen actos de invitaci3n en las tres partes presentes de la superestructura

Registro de Participantes.

¿Cómo están?” (M), “¿Alguien nos puede decir quiénes andamos por aquí?” (M) ¿“y quienes están ausentes?” (M), “¿Deportista?” (ENI), “Y tú eres Karina Alejandra?” (E4)

Revisi3n de Acuerdos y tareas.

“ ¿Se pudo hacer ese trabajo?” (M), “¿Y cuál es la situaci3n que guarda la bibliografía básica?” (M), “¿Como les fue en esto?” (M), “¿Es la misma palabra es la misma extensi3n de la palabra?” (E4), “¿Tienen los demas alguna aportaci3n con respecto a la a lo que esta planteando la compañera?” (M), “¿Cuántos pudieron operativizar esto?” (M), “¿No importaba que fuera negro maestra?” (E4)

Construcci3n de Normas para el Trabajo Grupal Participativo

“¿Hay algo mas?” (M), “¿Cuales son las frases claves?” (M), “¿Que se va a entender por negociar?” (M), “A ver qué que opinas de eso?” (M), “¿Estuviste la clase pasada?” (M)

Los actos de re-inviti3n se dan cuando el maestro no obtiene respuesta a una invitaci3n u obtiene una respuesta equivocada, volviendo a empezar con la misma pregunta o parafraseandola (p 53) Los actos de re-inviti3n presentes en el discurso conversacional del aula van encaminados a ampliar, profundizar o precisar las respuestas dadas y se les ubica en las siguientes partes de la superestructura del discurso

Revisión de Acuerdos y Tareas.

“Me podrían decir si se pudo hacer o ¿Si tuvieron algunas limitaciones?” (M), “¿Pudieron elaborar este material? ¿Todos traen las normas para el trabajo grupal participativo a partir de la lectura que se realizó?” (M), “¿Los demás traen el material?” (M), “¿Hay alguien que no lo traiga?” (M), “¿Las copias de qué?” (M), “¿Hiciste esa parte?” (M), “¿Hubo algún problema?” (M), “¿Alguna otra cosa de esto?” (M), “¿Cuántos pudieron traer los marcadores?” (M).

Construcción de Normas para el Trabajo Grupal Participativo.

“¿Hay algo más?” (M), “¿Alguna otra frase clave?” (M), “¿Qué vamos a entender por negociar en este grupo?” (M), “¿Qué vamos a entender? ¿Qué va a significar esa palabra negociar?” (M), “¿Hay alguna otra frase clave?” (M)

Los actos de petición expresan el deseo de contribuir al discurso a través de elementos verbales o no verbales como levantar la mano o hacer un llamado al maestro (p 41). Los actos de petición presentes en el discurso del aula excluyen elementos no verbales y se dan solo en la Revisión de Acuerdos y Tareas, registrándose los siguientes

“Yo tengo una pregunta sobre currículo” (E9), “maestra yo tengo ahí una duda” (E4), “si me permite hacer un comentario” (E6).

Algunos actos de evaluación que cumplen con la función fáctica se realizan a través de afirmaciones y preguntas incluyendo palabras y frases como “bien”, “interesante”, comentando la calidad de la respuesta o repitiendo la respuesta dada (43). En el discurso del grupo de Didáctica se registran los siguientes actos evaluativos emitidos por la M, que cumplen la función fáctica.

Registro de Participantes: “Qué bueno”, “bien”.

Revisión de Acuerdos y Tareas: “Ajá”, “bien”, “mjm”, “mjm”, “claro que sí”.

Construcción de Normas para el Trabajo Grupal Participativo: “frases clave saber escuchar”, “tomar notas”.

Los actos que cumplen la función fática en cada una de las partes de la superestructura del discurso se concentran en la siguiente tabla:

TABLA 10. Actos que cumplen la Función Fática en las partes de la Superestructura del Discurso.

Superestructura Actos	Registro de Participantes.			Revisión de Acuerdos y Tareas			Construcción de Normas para el TGP			TOTAL		
	E	M	Gpo	E	M	Gpo	E	M	Gpo	E	M	Gpo
Invitación	2	3	5	2	5	7	0	5	5	4	13	17
Re-invitación	0	0	0	0	9	9	0	5	5	0	14	14
Peticion	0	0	0	3	0	3	0	0	0	3	0	3
Evaluacion	0	2	2	0	5	5	0	2	2	0	9	9
Total	2	5	7	5	19	24	0	12	12	7	36	43

Los datos de la tabla ofrecen evidencias de que la mayoría de los actos que cumplen la función fática (83 7%) son utilizados por la M, destacándose el uso de actos de invitación y re-invitación en la revisión de Acuerdos y Tareas y la Construcción de Normas para el Trabajo Grupal Participativo (13 y 14 actos respectivamente), así mismo los actos evaluativos

aparecen en las tres partes de la superestructura del discurso; mientras que los E utilizan de manera restringida los actos de invitación (E4, ENI), y los actos de petición (E4, E6). De los siete actos que emplean los E con funciones fáticas, cinco pertenecen al discurso de E4. Recapitulando se tiene que la M utiliza la función fática con actos dirigidos a estimular la participación a través de interrogantes abiertas fundamentalmente, así como de algunas afirmaciones mientras los E buscan aclarar dudas (E4) u orientar (E6). Las dudas planteadas por los E son replanteadas al grupo por la M.

En el discurso del aula muchas de las intervenciones cubren las características de un acto de comentario. Este acto tiene la función de ejemplificar, justificar o proveer información adicional (42). Los comentarios que se dan en el discurso del grupo de Didáctica cumplen fundamentalmente las funciones referencial y metalingüística, pudiéndoseles ubicar en dos de las partes de la superestructura, como a continuación se citan

TABLA 11 Actos de Comentario en la Revisión de Acuerdos y Tareas.

FUNCIONES		
Participante	Referencial	Metalingüística
M	Ofrece precisiones sobre primer tarea.	Denomina: normas para el trabajo grupal participativo, comunicación efectiva.
M	Precisa a E4 que la tarea no era fotocopiar el documento.	
M	Precisa a E4 sobre procedimientos a seguir para la primera tarea.	Denomina: Normas para el trabajo grupal participativo.
E5	Precisa la afinidad del significado de currículo vitae y currículo.	Define: Currículo.
E3	Explica el proceso de comprensión del concepto currículo.	Define: Currículo.
M	Precisa que los contenidos del texto Pedagogía y Currículo se ampliaran y profundizaran en el segundo momento metodológico.	Denomina: Segundo momento metodológico.
E6	Ofrece los significados del concepto currículo que contiene el texto Pedagogía y Currículo.	Denomina: Currículo
M	Informa que la autora de Pedagogía y Currículo ofrece todo un planteamiento sobre el currículo.	Denomina: Concepción, plan de estudios, currículo y proyecto educativo
E4	Informa que hay materias curriculares y no curriculares	Denomina Curricular, no curricular.
E7	Informa que las materias que se imparten en su escuela se enseñan de acuerdo al perfil del egresado	Define: Currículo
M	Informa que la propuesta de la autora de Pedagogía y Currículo hace comprensible el significado de currículo y precisa que este se profundizara en el segundo momento metodológico	Denomina. Currículo, postura, concepción, planteamiento teórico, visión del currículo, segundo momento metodológico, teorización
E1	Precisa los elementos que contiene un programa	Define Currículo
M	Informa que la autora de Pedagogía y Currículo plantea su visión y propuesta teórica.	Denomina Visión, propuesta teórica
E2	Explica la diferencia interpretativa de currículo entre su escuela y la autora consultada	Define Currículo
M	Explica que la propuesta teórica permitirá reconocer la visión personal e institucional con la que se viene trabajando.	Denomina Propuesta teórica, visión
M	Explica la importancia de que los marcadores sean de colores fuertes.	
M	Explica la importancia de contar con marcadores y pegamento	Denomina Dinamizar.

El total de actos de comentario en la Revisión de Acuerdos y Tareas es de 17, de los cuales la M cubre diez y los E siete. La función referencial es utilizada por la M en tres ocasiones, en la primera tarea (elaboración de normas para el trabajo grupal participativo) para hacer precisiones sobre la misma, en cinco ocasiones en la tercera tarea para precisar e informar sobre el contenido del texto de Pedagogía y Currículo y en dos más para explicar la importancia del uso de marcadores y pegamento (Tarea 4). Por su parte los E utilizan la misma función sólo en la tercera tarea para informar, explicar o precisar cuestiones relacionadas con el currículo. En cuanto a la función metalingüística los E la utilizan también sólo en la tercera tarea para definir currículo (E1, E2, E3, E5, E7), denominar currículo (E6) y denominar curricular y no curricular (E4), mientras la M la utiliza en tres tareas (1, 3 y 4) sólo con denominaciones, cinco de las cuales registran dos frecuencias (normas para el trabajo grupal participativo, segundo momento metodológico, concepción, visión y currículo), y ocho una frecuencia (postura, plan de estudios, comunicación efectiva, proyecto educativo, planteamiento teórico, propuesta teórica, teorización y dinamizar). E8 y E9 no registran ningún acto de comentario en esta parte de la superestructura del discurso.

La otra de las partes de la superestructura del discurso referida a la Construcción de Normas para el Trabajo Grupal Participativo, registra los siguientes actos de comentario:

TABLA 12. Actos de Comentario en la Construcción de Normas para el Trabajo Grupal Participativo

FUNCIONES		
Participante	Referencial	Metalingüística
M	Explica los procedimientos para trabajar el contenido de la primera tarea con referencia a la construcción de normas para el trabajo grupal participativo.	Denomina: Trabajo grupal participativo, didáctica.
E5	Precisa que en el trabajo participativo las ideas deben ser compartidas por todos.	Denomina: Trabajo participativo.
E4	Precisa sobre la necesidad de un moderador en el trabajo grupal.	Denomina: escuchar, grupal, moderador
E2	Explica el proceso de la comunicación aludiendo a su condición de docente.	Denomina: Comunicación, formación, tomar notas, Define: Comunicación, debate.
E6	Precisa sobre la diferencia de entablar un dialogo y un monólogo.	Denomina: Normas de la comunicación, diálogo, discusión, monologo.
E1	Precisa sobre el proceso de la comunicación efectiva.	Denomina: escuchar, reflexionar, técnica de retroalimentacion, retroalimentar, negociar.
E5	Explica la importancia de tomar notas.	Denomina: Tomar notas, diálogo
E8	Explica la importancia de escuchar y tomar notas.	Denomina Escuchar, tomar notas, debate
E5	Ofrece recomendaciones para llegar a acuerdos al entablar una discusion.	Denomina: Discutir, reflexion, acuerdo
E1	Precisa la necesidad de escuchar	Denomina: Escuchar
E9	Explica el intercambio como proceso donde se escucha y se opina	Denomina. Opiniones (3), escuchar, intercambio
E1	Precisa que el intercambio debe darse sin discusión.	Denomina. Discusion
E9	Explica los procedimientos a seguir para llegar a acuerdos	Denomina: reflexionar, tomar notas, negociacion, acuerdo
E2	Explica que el desconocimiento de una metodología para la comunicación les genera problemas en diversos medios.	Denomina: Comunicacion, metodologia para comunicación.
M	Explica la necesidad de sintetizar todo lo dicho en palabras o frases claves que constituyan normas para el trabajo grupal	Denomina Normas para el trabajo grupal participativo, palabras y frases clave, comunicación, trabajo grupal participativo.
M	Explica que es necesario precisar qué se entenderá por negociar cuando se trate de posturas teoricas.	Denomina: Negociar, currículo, toma de decisiones, posturas.

E2	Precisa que no es posible negociar en cuanto a los conocimientos teóricos, sino asumir una postura ideológica.	Denomina: Negociar, conocimientos teóricos, posición ideológica.
E6	Explica un proceso a seguir para fundamentar los puntos de vista.	Denomina: Fundamentar, punto de vista, fundamentación, congruencia, cuestión ideológica, currículo.
M	Explica cómo el fundamentar puntos de vista lleva a aprendizajes de mayor significado.	Denomina: Fundamentar puntos de vista, fundamentación, reflexionar, aprendizajes de mayor nivel de comprensión y mayor significado. Define: Saber escuchar.
M	Explica sobre la posibilidad de enriquecer los puntos de vista con las lecturas y debate de las ideas.	Denomina: Punto de vista
M	Explica el papel del grupo para ventilar problemas de asistencia y puntualidad precisando que aún la calificación se define grupalmente.	Denomina: Trabajo grupal participativo, primera regla de oro, saber escuchar, interlocutor, negociaciones, construcción de la nota.
E7	Explica los inconvenientes para aplicar la técnica de comunicación efectiva con sus alumnos	Denomina: Comunicación efectiva, participación. Define. Forma tradicional.
E3	Explica los pasos a seguir en diferentes materias para aplicar la técnica de comunicación efectiva	Denomina materias, sociales, español, inglés, lluvia de ideas, comunicación (2), exposición
E5	Explica que el trabajo tradicional se da en la medida en que los docentes son expositores y los estudiantes escuchan, aunque tomen notas y hagan comentarios	Denomina: Forma tradicional, exposición, tomar notas, equipos de trabajo, expositores, comentarios
E4	Explica como a través de la investigación se puede lograr la participación de los estudiantes en diferentes materias	Denomina Trabajo de investigación, inglés, análisis literario, investigar, retroalimentar
E2	Informa que en materias como el inglés se ejerce la interacción de maestro-alumno.	Denomina Inglés, interactivo.
E3	Explica que ha mejorado la comunicación entre maestro-alumno en la medida que el primero es más abierto a las sugerencias y aportaciones.	Denomina Barrera maestro-alumno, comunicación, tradicionalmente
E7	Explica las limitaciones y dificultades que se tienen para que los alumnos participen aunque realizan algunas actividades como tomar notas y hacer comentarios.	Denomina: Normas, computación, antecedente académico, expositivas, trabajo grupal, expositor, puntos de vista

M	Explica que las normas las deben construir los grupos desde su particularidad y que el trabajo grupal se puede vivenciar en cualquier materia por lo cual el objetivo general del curso demanda el diseño de una propuesta de su práctica docente.	Denomina: Normas de trabajo grupal, reflexión (2), estrategias didácticas, reglas o normas de trabajo, experiencias (2) visión (2), metodologías de trabajo grupales participativas, primer momento metodológico (2), frases clave.
E8	Da a conocer su inquietud de que se particularice en la práctica docente de cada integrante del grupo.	Denomina: Trabajo grupal participativo, prácticas docentes.
E8	Explica su experiencia como maestra de biología y sus dificultades para ejercer la docencia por carecer de una metodología	Denomina: Biología , técnicas didácticas (2), corrillos, lluvia de ideas, grupitos, maestros normalistas, metodología, normas.
M	Explica la diferencia entre estrategia y táctica y precisa que durante el curso se verán éstas de acuerdo a varias visiones de la didáctica, plantea el saber escuchar como un reto e informa que iniciaron el primer diagnóstico de la práctica.	Denomina: Estrategia didáctica participativa, metodología de trabajo, tácticas (4), técnica , procedimientos, estrategias (3), propuesta metodologica didáctica, visiones (2), didáctica (3), concepción, diagnóstico, frases clave, saber escuchar, comunicación, primer diagnóstico de la practica (2).

El total de actos de comentario en la Construcción de Normas para el Trabajo Grupal Participativo es de 32, de los cuales la M cubre ocho y los E veinticuatro. La función referencial es utilizada por los E para explicar, precisar o informar sobre aspectos vinculados con la comunicación y el trabajo grupal participativo, mientras la M hace referencia a procedimientos metodológicos, conceptos a definir y el papel del grupo en el trabajo participativo. La función metalingüística se cubre fundamentalmente con denominaciones, algunas de las cuales son utilizadas por los E y la M, otras solo por la M o por los E. Destacan por la frecuencia de su uso las siguientes denominaciones: trabajo grupal, (con siete de M, E5, E7, E8), comunicación (con siete de M, E2, E3), escuchar (con seis de M, E1,

E4, E8, E9), normas para el trabajo grupal (con cinco de : M, E7, E8), negociar (con cuatro de: M, E1, E2, E9) y puntos de vista (con cuatro de: M, E6, E7). Son de uso exclusivo de los E las denominaciones siguientes: tomar notas (con cinco frecuencias de E2, E5, E8, E9), reflexionar (con cuatro de E1, E5, E9), diálogo (con tres de E5, E6), discusión (con dos de E1, E6), retroalimentar (con dos de E1, E4), posición ideológica (con dos de E2, E6), y acuerdo (con dos E5, E9). Sólo la M utiliza las denominaciones siguientes: Didáctica, tácticas, visión (con cuatro frecuencias cada una); frases clave, estrategias (con tres frecuencias cada una); reflexión, experiencia y primer momento metodológico (con dos frecuencias cada una). Solamente se definen cuatro conceptos: Comunicación (E2), debate (E2), forma tradicional (E7) y saber escuchar (M).

Para apreciar los actos de comentario utilizados por los E y la M en las partes de la superestructura del discurso se tiene la tabla siguiente.

TABLA 13 Actos de Comentario de los Integrantes del Grupo en las Partes de la Superestructura del Discurso

PARTICIPANTES											TOTAL		
Partes de la Superestructura	E1	E2	E3	E4	E5	E6	E7	E8	E9	M	E	M	Gpo
Registro de Participantes	0	0	0	0	0	0	0	0	0	10	0	0	0
Revisión de Acuerdos y Tarea	1	1	1	1	1	1	1	0	0	10	7	10	17
Construcción de Normas	3	4	2	2	4	2	2	3	2	8	24	8	32
Total	4	5	3	3	5	3	3	3	2	18	31	18	49

De los 49 actos de comentario, 47 cumplen las funciones referencial y metalingüística, y dos sólo la referencial. Son los E quienes más utilizan estos actos (31 de un total de 49), fundamentalmente en la Construcción de Normas para el Trabajo Grupal (49 por ciento del total de actos), en donde todos los E participan. Los comentarios de la M se centran más en la revisión de acuerdos y tareas que en la construcción de normas (10 y 8 actos respectivamente).

Las funciones referencial y metalingüística también se cumplen en cuatro de los actos de evaluación donde la M retoma aportaciones de los E. Estos actos se dan en la parte de la superestructura destinada a la construcción de normas para el trabajo Grupal Participativo, que a continuación se citan:

El primer acto precisa sobre los elementos presentes en la comunicación, denominándolos a cada uno.

“Escuchar / toma notas / expresar puntos de vista y sentimientos / invitar al otro a no hacerle interrupciones, / reflexionar lo que se va a decir y tomar acuerdos / esas son las guías, las pistas que han estado dando y esto lo han englobado como que son los elementos fundamentales que tienen que estar presentes en una comunicación”

El segundo acto informa y denomina otro elemento de la comunicación

“Entonces aquí hay un elemento fundamental con respecto a lo que se está diciendo que es fundamentar los puntos de vista”

El tercer acto precisa sobre el significado de dos elementos de la comunicación en el grupo

“Entonces negociar la compañera planteaba que había que establecer una diferencia entre lo que se llama negociar cuando se refiere a compromisos tipo tareas cumplimiento de | ciertas acciones este y la cuestión teórica, aquí bueno al compañero hace una aportación en el sentido de que cuando hablamos de cuestiones teóricas los puntos de vista se fundamentan”

El cuarto acto evaluativo precisa y denomina las frases clave

“Entonces tenemos las frases claves | saber escuchar | otra no interrumpir al expositor | otra tomar notas | otra negociar los puntos que se están tratando, y otra fundamentar los puntos de vista teóricos”

Por lo anterior se tiene que los cuatro actos de evaluación que cumplen las funciones referencial y metalingüística son utilizados por la M para comentar respuestas dadas que aportan elementos en la Construcción de Normas para el Trabajo Grupal Participativo.

Un resumen de todos los actos del discurso en cada una de las partes de la superestructura y en cada integrante del grupo de Didáctica, se tiene en las siguientes dos tablas:

TABLA 14. Actos del Grupo de Didáctica en las Partes de la Superestructura del Discurso.

Partes de la Superestructura	Registro de Participantes			Revisión de Acuerdos y Tareas			Construcción de Normas para TGP			TOTAL		
	E	M	Gpo	E	M	Gpo	E	M	Gpo	E	M	Gpo
Actos												
Incitativo	0	0	0	2	4	6	1	2	3	3	6	9
Directivo	0	1	1	0	0	0	0	0	0	0	1	1
Informativo	6	1	7	17	11	28	28	8	36	51	20	71
Invitación	2	3	5	2	5	7	0	5	5	4	13	17
Re-invitación	0	0	0	0	9	9	0	5	5	0	14	14
Petición	0	0	0	3	0	3	0	0	0	3	0	3
Evaluación	0	2	2	0	5	5	0	6	6	0	13	13
Comentario	0	0	0	7	10	17	24	8	32	31	18	49
Total	8	7	15	31	44	75	53	30	83	92	85	177

TABLA 15 Actos de cada uno de los integrantes del Grupo de Didáctica.

Actos	PARTICIPANTES											TOTAL		
	E1	E2	E3	E4	E5	E6	E7	E8	E9	EN I	M	E	M	Gpo
Incitativos	0	0	0	2	0	0	0	1	0	0	6	3	6	9
Directivos	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	1	0	1	1
Informativos	8	11	4	8	5	4	3	3	4	1	20	51	20	71
Invitación	0	0	0	3	0	0	0	0	0	1	13	4	13	17
Re-invitación	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	14	0	14	14
Petición	0	0	0	2	0	1	0	0	0	0	0	3	0	13
Evaluación	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	13	0	13	13
Comentario	4	5	3	3	5	3	3	3	2	0	18	31	18	49
Total	12	16	7	18	10	8	6	7	6	2	85	92	85	177

Del total de 177 actos la mayor frecuencia se da en el uso de actos informativos con 71, seguido de actos de comentario con 49 lo que representa el 67.8 por ciento de actos del discurso; esto significa que la función dominante en los actos del discurso del grupo de Didáctica es la referencial al cumplirse en 124 (71 informativos, 49 comentarios, 4 evaluación), luego la metalinguística presente en 51 actos (47 comentarios, 4 evaluación) Estas funciones las utilizan los E para explicar, precisar, informar, definir o denominar cuestiones vinculadas con el currículo, la comunicación y el trabajo grupal participativo, mientras la M se sirve de ellas en aspectos relacionados con las tareas, procedimientos metodológicos, conceptos a definir y el papel del grupo en el trabajo grupal participativo.

Particularizando, todos los E participan en actos informativos y de comentarios, con 82 actos de un total de 92, mientras la M registra 46 actos de un total de 85 encaminados a estimular la participación intergrupala (6 incitativos, 13 invitación, 14 re-invitación, 13 evaluación) cumpliéndose en 42 de ellos la función fática.

Por lo anterior se tiene que para los E la función de uso dominante es la referencial y para la M es la fática, encontrando: actos que son usados por todos los integrantes del grupo como el informativo y el comentario, actos que utilizan solo algunos integrantes del grupo como el incitativo y el de invitación, actos de uso exclusivo de los E como el de petición y actos de uso exclusivo de la M como los de invitación, re-invitación y evaluación. También se registra un acto directivo en el discurso de la M, que manifiesta ruego

Un resumen de los rangos en las partes de la superestructura del discurso conversacional en el aula se ofrece en seguida

TABLA 16 Rangos en las partes de la Superestructura del Discurso Conversacional del Grupo de Didáctica.

Parte de la Superestructura	Registro de Participantes	Revisión de Acuerdos y Tareas	Construcción de Normas para el TGP	Totales
Rangos				
Transacciones	2	4	1	7
Intermedios	3	23	16	42
Movimientos	14	62	60	136
Actos	15	75	83	177

Los análisis hechos en cada uno de los rangos del discurso conversacional del grupo de Didáctica dan cuenta de lo siguiente:

En las transacciones se ofrecen marcos iniciales con interrogantes en lugar de palabras recurrentes, las cuales están presentes en los marcos finales con expresiones aprobatorias y en los enfoques con expresiones que involucran a los E en la siguiente actividad.

De los 42 intercambios sólo se dan 17 típicos con inicio, respuesta y retroalimentación, lo que significa que en la mayoría de ellos la M escucha a los E después del movimiento de retroalimentación dando paso a la reflexión intergrupala

De los 136 movimientos 77 corresponden al de respuesta, propio de los E, mientras los movimientos de inicio son 17 y los de retroalimentación 42. De aquí que en el movimiento de inicio se den más actos de los E, 54 de un total de 81, dominando los informativos (87%) en el discurso de todo el grupo.

De un total de 177 actos, 124 cubren la función referencial, (71 informativos, 49 de comentario y 4 de evaluación) encaminados a explicar, informar o precisar cuestiones vinculadas con el currículo, la comunicación y el trabajo participativo en el caso de los E, y a las tareas, lo metodológico, conceptos a definir, y el papel del grupo en el trabajo participativo en el discurso de la M, luego se tiene que en 51 actos se cumple la función metalingüística (47

de comentario y 4 de evaluación) al denominar o definir las cuestiones aludidas. Particularizando a los E y la M, los primeros cubren el 89.1 por ciento de su discurso con actos de comentario e informativos (82 de un total de 92), dominando así la función referencial, mientras la M utiliza 46 actos (6 incitativos, 13 de invitación, 14 de reinvitación y 13 de evaluación) de un total de 85, para estimular y propiciar la participación. De ellos, 42 cumplen la función fática encaminada a mantener la comunicación.

Todo lo anterior permite apreciar en el discurso conversacional de los integrantes del curso de Didáctica, la presencia de los componentes de la participación plena, propios de una metodología participativa.

El diálogo se facilita en la medida de que la M cumple con la función fática: preguntando en lugar de usar palabras recurrentes en los marcos iniciales, ofreciendo expresiones aprobatorias en los marcos finales, involucrando a los E en cada actividad, utilizando preguntas abiertas, replanteando las interrogantes que le plantean los E, estimulando la reflexión intergrupal con intercambios no típicos, y generando mayor participación de los E en los actos del movimiento de inicio

El dialogo tambien se aprecia como espacio de construccion conceptual con la presencia dominante de la función referencial y después la metalinguística en el discurso grupal, donde los E teorizan cuestiones de su práctica vinculadas con el trabajo participativo, la comunicacion y el currículo, a la vez que la M aporta elementos que favorezcan el proceso docente-educativo en cuestiones metodológicas y conceptuales, cumplimiento de tareas, y roles en el trabajo participativo.

Las dinámicas del diálogo para la plena participación permiten que tanto los E como la M operen como generadores, trasmisores y receptores en la construcción del conocimiento con análisis y debates donde están presentes las concepciones y prácticas educativas.

7. DISCURSO, PODER E IDEOLOGÍA

El lenguaje, como sistema codificado de signos, representa la manifestación privilegiada de la ideología (Reboul,1986:35); ésta se manifiesta también a través de instituciones o prácticas, sin embargo es con el lenguaje que se legitima la violencia al servicio de un poder, haciéndolo aparecer como derecho, necesidad, o razón de Estado.

Entre la lengua y el habla, plantea el mismo autor, se admite como realidad intermedia al discurso, por tanto se pueden construir discursos ideológicos cuya función es justificar un poder, para lo cual se sirven de las funciones que en el plano de la comunicación cumple el lenguaje. Éstas pueden darse de forma implícita, operando como funcionamiento ideológico mediante “el cruzamiento de cuando menos dos funciones, una de los cuales es aparente” (223).

En el discurso conversacional del grupo de Didáctica se aprecia el funcionamiento ideológico fundamentalmente en el uso de deicticos personales que remiten tanto al sujeto enunciador como a su interlocutor, donde se entrecruzan las funciones expresiva y apelativa, apareciendo una como explícita y otra como implícita.

Como puede evidenciarse en el análisis de los deicticos personales (punto 4), la presencia del “tu generico inclusivo”, “nosotros inclusivo”, “uno inclusivo” y “yo inclusivo” en el discurso de los E, está encaminada a compartir la responsabilidad de desprenderse de las prácticas

tradicionales y cumplir con las normas del Trabajo Grupal Participativo, persuadiendo sobre la importancia de éste lo mismo que la M, que además involucra a los E en todo tipo de actividades de la sesión áulica. De manera intensiva se aprecia el uso del “nosotros inclusivo” por la M en todas las partes de la superestructura del discurso, para compartir convicciones con respecto al trabajo docente de tipo participativo, mientras los E refieren experiencias encaminadas a superar el trabajo docente tradicional y persuaden sobre el trabajo grupal participativo.

Estos datos, se relacionan con el funcionamiento ideológico y cultural en cuanto en toda sociedad existe una serie de procedimientos (Foucault,1970:11) que producen, controlan, seleccionan y redistribuyen el discurso. Esto significa, de acuerdo con Reboul (1986 11), que “sobre nuestro lenguaje pesan coacciones que son de orden social y operan en el nivel de la lengua” . No es que la lengua sea ideológica precisa el autor, “lo es el uso que se hace de ella” (38)

Dentro de las coacciones, expresa Foucault, estan aquellos procedimientos que determinan las condiciones de utilizacion del discurso, de tal suerte que “nadie entrará en el orden del discurso si no satisface ciertas exigencias o si no está de entrada, calificado para ello” (32) Estos procedimientos de sumision del discurso, precisa el autor se dan en todo sistema de enseñanza haciéndose presentes a través de el ritual, las sociedades de discursos y la doctrina (38)

El ritual, define la cualificación y fija las funciones de los sujetos que hablan, las sociedades de discurso producen y conservan los discursos que hacen circular en los espacios cerrados del sistema y la doctrina opera a través del grupo que se encarga de la distribución y adecuación del discurso a sus poderes y saberes (34). La ideología que se manifiesta de acuerdo a Reboul, a través de instituciones, actos, prácticas o símbolos puede ser difusa o sectaria, según la función que cumple: justificar el poder vigente o buscar cambiarlo (23, 24).

La escuela como institución es un claro ejemplo de la coexistencia de ideologías, al experimentarse la educación “simultáneamente como instancia enajenante y posibilidad liberadora” (Pansza, 1990: 25). La práctica tradicional es una fiel representante de la ideología difusa dado el ocultamiento que hace de la realidad, mediante relaciones pedagógicas donde se “otorga la palabra al profesor y se presta oídos sordos a la del alumno” (Pérez, 1990 96)

Entre el profesor y los alumnos, explica Pérez, se establece un vínculo de dependencia: “se educa en la dependencia y la sumisión y estos se practican todos los días... en este proceso el hombre se cosifica” (99). Sin embargo -precisa- las concepciones que sustenta el profesor no son espontáneas, “profesores y alumnos han sido sujetos a largos procesos de socialización en los cuales juegan un papel definitivo las instituciones” (76).

A la visión tradicional se opone la visión crítica que responde a una ideología sectaria en cuanto que busca el cambio, planteándose convertir el vínculo de dependencia en vínculo de cooperación. En la nueva relación pedagógica plantea Pérez desde la Didáctica Crítica, el

objeto del conocimiento “es una construcción social, producto de la reflexión-acción que desde un ángulo de esa realidad cambiante y contradictoria hacen los hombres” (85).

La coexistencia de ideologías en las instituciones educativas se aprecia en el Posgrado de la Facultad de Filosofía y Letras con dominio de prácticas tradicionales en las maestrías abocadas a la formación de docentes, de acuerdo a lo asentado en el Anteproyecto de Reorganización (1991) que refiere: “La enseñanza en general ha tomado un tinte libresco donde la reflexión del alumno se ha limitado al texto sugerido”, así como en los resultados que dan cuenta de que el uso de metodologías participativas emanan de “prácticas emergentes desde iniciativas no institucionales” (Olivares,1996:152). Por lo citado, se puede afirmar que la ideología difusa es la dominante en las maestrías formadoras de docentes de la UANL.

El discurso en el aula se comprende mejor al considerar a Pecheux (1964), quien señala: los sujetos de la comunicación dicen su discurso desde el lugar social en el que se encuentran, influenciados por una ideología que refuerza y legitima al sistema con componentes intradiscursivos de tipo lingüístico y extradiscursivos de tipo contextual, es decir, desde la formación imaginaria de los sujetos.

La formación imaginaria de los E y la M se aprecia fundamentalmente mediante el uso de implícitos y en la macroestructura del discurso donde los E aceptan trabajar la propuesta participativa de la M en el curso de Didáctica pero le ven muchas limitaciones para ejercerla en su práctica. Dichas limitaciones las ubican en la formación y práctica docente propia y de las instituciones donde laboran y se forman.

La presencia de implícitos en el discurso conversacional mediante actos de habla, presupuestos y sobrentendidos permite apreciar las divergencias y coincidencias de los E y la M, ofreciendo cuestionamientos de los E a su formación y práctica asumidos personal e institucionalmente, mientras la M los centra en los docentes que ejercen sin formarse profesionalmente para ello. Esta comparte convicciones con respecto al trabajo docente de modalidad participativa, mientras los E refieren experiencias encaminadas a superar el trabajo docente de tipo tradicional a la vez que aportan elementos críticos por las limitaciones que tienen para ejercer el trabajo participativo.

Así, el funcionamiento ideológico del discurso evidencia que los procesos de socialización vivenciados en las prácticas profesionales, han favorecido la reproducción de vínculos de dependencia propios del trabajo tradicional e ideología difusa, desde los cuales se ejerce el control del poder en las aulas e instituciones educativas. En ellas se define la cualificación y funciones de los sujetos que hablan, los discursos que se hacen circular y la adecuación de poderes y saberes, condicionando los modos de actuación de los docentes en sus prácticas

CONCLUSIONES

El discurso en los intercambios comunicativos de los actores del curso de Didáctica de la Maestría en Enseñanza Superior ofrece evidencias de la aplicación de una metodología participativa que responde a la visión liberadora de la educación, donde están presentes la horizontalidad, el diálogo y la participación plena, como a continuación se detalla:

1. El contenido global de la macroestructura del discurso de los E denota la presencia dominante de una concepción bancaria de la educación, al reportar: “muchas limitaciones para aplicar el trabajo grupal participativo en su práctica”. Esto significa que el acto de educar se concibe como depositar, transferir, o transmitir conocimientos y valores a los educandos, sin embargo, al integrar el contenido global de la macroestructura del discurso de los E con el de la M, se tiene una macroestructura de visión liberadora, refiriendo “nos preparamos para el trabajo grupal participativo en el curso de Didáctica”. Un enunciado como éste implica el afrontar la contradicción entre educador y educando propia de la visión bancaria, donde el educador es el que habla y los educandos quienes escuchan, e intenciona la interacción educador-educando, educando-educador dando paso a la horizontalidad mediante la interlocución entre los participantes. A través de la macroestructura del discurso se aprecia cómo los docentes influyen en la formación de un tipo de hombre y coadyuvan a la conformación de una sociedad democrática o una sociedad autoritaria
2. Los diálogos se aprecian en las funciones del lenguaje donde los E utilizan con mayor frecuencia las funciones referencial y metalingüística para informar, explicar o definir cuestiones vinculadas con la concepción y práctica docente, es decir hacen construcciones

conceptuales de las mismas, mientras la M utiliza el dialogo prioritariamente cumpliendo la funcion factica para mantener la comunicaci3n intergrupar: preguntando, comunicando, problematizando, y despu3s cubre la funci3n referencial informando y explicando sobre cuestiones vinculadas con la metodologia de trabajo. Tambi3n se aprecian los di3logos en los actos del discurso conversacional donde los E utilizan mayoritariamente los de comentario e informativos para precisar o explicar cuestiones conceptuales o metodol3gicas, y la M los actos incitativos, de invitaci3n, de reinvitaci3n y de evaluaci3n para estimular la participaci3n; asimismo a trav3s del uso de los de3ticos personales se aprecian reflexiones colectivas que explicitan las problem3ticas de las pr3cticas docentes tradicionales y aspectos del trabajo participativo.

3. La presencia de impl3citos a trav3s de de3ticos personales, presupuestos, sobreentendidos y actos de habla en el discurso de los integrantes del grupo, permite apreciar el funcionamiento ideol3gico del mismo, donde los E refieren experiencias encaminadas a superar el trabajo docente tradicional y aportan elementos criticos a situaciones que limitan el trabajo participativo, mientras la M comparte convicciones sobre este 3ltimo asi como promesas y advertencias relacionadas con el mismo y con aspectos te3rico-metodologicos de la Did3ctica. Las reflexiones dadas desde la formacion imaginaria de los integrantes del grupo, revelan situaciones que han condicionado su actuacion y favorecido en el caso de los E, la reproducci3n de la ideologia difusa, propia de una formaci3n certificada de visi3n bancaria, al mismo tiempo que denotan la aspiraci3n de acceder a pr3cticas protag3nicas de visi3n liberadora e ideologia sectaria .

4. Las evidencias que ofrecen los elementos discursivos sobre el dominio del trabajo tradicional de ideología difusa, se corresponden con las líneas del perfil de los integrantes del grupo y de la maestría que cursan, en virtud que sólo dos de los E reportan experiencias aisladas de metodologías participativas con sus alumnos, mientras las experiencias de la M acumuladas en varios años se dan por iniciativa personal, no institucional. Esta situación refleja características propias de universidades de corte napoleónico, que promueven valores para legitimar una cultura hegemónica impidiendo a los docentes constituirse en intelectuales orgánicos, comprometidos con la construcción de un régimen social democrático.

5. Los rangos del discurso conversacional en el aula ofrecen evidencias de la interacción verbal entre los integrantes del grupo, poniéndose de manifiesto como la M estimula y propicia la participación en cada uno de ellos: En las transacciones utilizando interrogantes en los marcos iniciales en lugar de palabras recurrentes y acudiendo a ellas en los enfoques para involucrar a los E en la siguiente actividad, en los intercambios al omitir el movimiento de inicio en la mayoría de ellos, dando paso a la reflexión grupal y asumiendo el rol de receptor, en los movimientos al priorizar el de respuesta, propio de los E, sobre los movimientos de inicio y retroalimentación, y en los actos al emplear fundamentalmente aquellos que cumplen la función fática, mediante interrogantes abiertas y afirmaciones que mantienen la comunicación intergrupales en una actitud reflexiva. A través de estas evidencias participativas se puede apreciar que la dosis de directividad de la M redundante en un acto educativo que estimula las capacidades indagadoras, intencionando la creación de ideas, no su consumo.

6. El análisis en tres de las cuatro partes de la superestructura del discurso, ofrece evidencias de horizontalidad y participación plena del trabajo en el aula, al incorporar las experiencias de todos los integrantes del grupo a la reflexión colectiva y asumiendo indistintamente los roles de generador, transmisor o receptor en el proceso de construcción del conocimiento. Esta dinámica hace posible el cuestionamiento de las concepciones y prácticas educativas así como la producción de propuestas para una mejora continua de los docentes en su formación y práctica.

7. La indagación permite apreciar cómo el análisis del discurso es una herramienta valiosa para aproximarse al conocimiento y transformación de la práctica docente.

BIBLIOGRAFÍA

AUSTIN, J. L. (1962). How to do Things with Words University Press. Oxford.

BARABTARLO y ZEDANSKY, Anita. (1995). Investigación Acción: Una Didáctica para la Formación de Profesores. UNAM-CISE. México.

BENVENISTE, Emile. (1996). “De la subjetividad en el Lenguaje”. Problemas de Lingüística General (Trad. Juan Almela). Siglo XXI. México.

DÍAZ BARRIGA, Ángel. (1998). Didáctica y Curriculum: Convergencias en los Programas de Estudio. Editorial Paidós. México.

DIVISIÓN DE ESTUDIOS DE POSGRADO, Facultad de Filosofía y Letras, UANL.
(1991) Anteproyecto de Reorganización Monterrey, N.L. México

DIVISIÓN DE ESTUDIOS DE POSGRADO, Facultad de Filosofía y Letras, UANL.
(1982). Proyecto de Maestría en Enseñanza Superior Monterrey, N.L: México.

DUCROT, Oswald (1970). El Decir y lo Dicho. Editorial Paidós. Barcelona España

FOUCAULT, Michael. (1970). El Orden del Discurso Tusqueto, Barcelona, España

FREIRE, Paulo (1973) La Educación como Practica de la Libertad. (13ª Edicion) Siglo XXI Editores, S A. Mexico.

FREIRE, Paulo. (1974). Pedagogía del Oprimido. (13ª. Edición.). Siglo XXI Editores. S.A. México.

FREIRE, Paulo. (1993). Pedagogía de la Esperanza: Un Reencuentro con la Pedagogía del Oprimido. Siglo XXI Editores. México.

JAKOBSON, Roman. (1981). Ensayos de Lingüística General. Seix Barral. Barcelona, España.

MAINGUENEAU, D. (1976). Introducción a los Métodos de Análisis del Discurso. Hechete, Buenos Aires. Argentina.

NÚÑEZ HURTADO, Carlos. (1992). Educación para Transformar, Transformar para Educar, (9ª. Edición) IMDEC (Instituto Mexicano de Desarrollo Comunitario). Guadalajara, Jalisco. México

OLIVARES GARCÍA, Alicia. (1996). Formación y Autoformación del Docente Universitario Testimonios de una Maestra. (Tesis). Division de Estudios de Posgrado, Facultad de Filosofía y Letras, UANL. Monterrey, N.L. México.

PANSZA GONZÁLEZ, Margarita. et. al. Fundamentación de la Didáctica. (4ª. Edición). Ediciones Gernika. México.

PECHEUX, Michel. (1964) Hacia el Análisis Automático del Discurso. Gredos, Madrid, España

PÉREZ JUÁREZ, Carolina (1990). “Problemática General de la Didáctica” En PANSZA GONZÁLEZ, Margarita et. al Fundamentación de la Didáctica Ediciones Gernika México.

REBOUL, Oliver. (1986). Lenguaje e Ideología. (Traducción Milton Schincs Prosper) Editorial Fondo de la Cultura Económica. México.

RODRÍGUEZ ALFANO, Lidia. (1993). Deixis y Modalización: Funcionamiento Ideológico en el Discurso de Dos Grupos Sociales en Monterrey. (Tesis). División de Estudios Posgrado, Facultad de Filosofía y Letras, Universidad Autónoma de Nuevo León. Monterrey, N. L. México.

RODRÍGUEZ LOREDO, Marisela. y SAUCEDA PÉREZ, Araceli. (1996). “Metáforas Coloquiales en el Habla de Monterrey” En: Rodríguez Flores, Dora Esthela y Lidia Rodríguez Alfano Lenguaje y Sociedad: Metodologías y Análisis Aplicados al Habla de Monterrey Trillas, México

SEARLE, John (1969) Speech Acts an Essay an the Philosophy of Language Cambridge University Press Cambridge

SINCLAIR, J. Mc H and. R M COULHARD (1975). Towards and Analysis of Discourse The English Used by Teachers and Pupils Oxford University, Press, Oxford G.B

VAN DIJK, Teun (1979) Estructura y Funciones del Discurso. Editorial Siglo XXI. México.

ANEXOS

ANEXO A

**TRANSCRIPCIÓN DEL DISCURSO DE LOS
PARTICIPANTES EN EL CURSO DE DIDÁCTICA**

Transcripción de la Segunda Sesión del Curso de Didáctica de la Maestría de Enseñanza Superior en el Postgrado de la Facultad de Filosofía de la UANL. Participantes: Una maestra y nueve alumnos

E1 Korina. E2 Elvia. E3 Ana. E4 Blanca. E5 Rubén. E6 Jesús. E7 Ramiro. E8 Esthela. E9 Antonieta.

M Bueno Muchachos ¿Cómo están?

Es Bien. Bien. Muy bien. (Contestan a la vez)

M Qué bueno / me voy a permitir tomar algunas grabaciones de la clase de hoy las necesito como material de apoyo para /para otra / otra materia este vamos a ver cómo nos nos resulta la /la grabación así es que les voy a agradecer de antemano e /e que... hablemos este en un tono de voz que / favorezca la / la grabación e / e vamos a trabajar/ primeramente recordar los nombres de nosotros ¿Alguien nos puede decir quiénes andamos por aquí?

E1 Él es Ramiro Alejandro / Jesús / Ana Andrea / Antonieta / Rubén... [E4 Blanca Alicia] Blanca ¿y Esthela? ¿no? Esthela era la otra Martha Elia ¿no?

E2 María Elia.

M ¿Y quiénes están ausentes?

E4 Ricardo Martínez y Esthela González

E1 Y Ricardo son los que asistieron la otra clase nada más

ENI ¿Deportista?

E1 Si nada más él Ricardo

E4 ¿Y tú eres Karina Alejandra?

E1 Korina

E4 Korina / Korina

M Bien e / e vamos a trabajar en base a los / acuerdos y tareas de la sesión anterior... después de ver quiénes participantes los participantes presentes y ausentes. vamos a hacer una / una revisión de los acuerdos y tareas y después entramos a / al contenido de los mismos... el primero era elaborar normas para el trabajo grupal participativo este

/ ¿se pudo hacer ese trabajo? (...) ¿Me podrían decir si se pudo hacer? o ¿si tuvieron algunas limitaciones?

E2 Bueno sólo se se planteó como una de las cuestiones que teníamos que ver elaborar las normas de funcionamiento del grupo / localizar la biografía la... bibliografía / iniciar la lectura de Pedagogía y Currículo / traer los marcadores hojas de máquina etcétera pero no platicamos sobre / sobre (...)

E4 No (...)

M Bueno lo que estoy / una la primera tarea era elaborar normas para el trabajo grupal participativo se les entregó un documento de comunicación efectiva y lo que yo estoy preguntando yo estoy checando estas tareas es si pudieron elaborar si traen este material ahorita estoy checando sólo las tareas luego vamos a entrar al contenido de las mismas... ¿pudieron elaborar este material? ¿Todos traen las normas para el trabajo grupal participativo a partir de la lectura que se realizó?

E3 Yo tengo un tipo resumen o sea las ideas principales que yo entendí de ese / de ese de esas copias.

M Ajá ¿algo más? ¿los demás traen el material?

ENI Si (Se escuchan dos diferentes personas decir "sí").

M ¿Hay alguien que no lo traiga?

E4 A mí se me olvidaron las copias en la casa sí las saqué pero se me olvidaron tuve un problema familiar y me vine a la carrera.

M ¿Las copias de que?

E4 De este (muestra el documento de Comunicación Efectiva)

M No no se trata de la copia del documento eso es aparte

E4 Si

M Yo estoy preguntando por el material que iban a sacar del documento... o sea a partir de la lectura del documento iban a elaborar normas para el trabajo grupal participativo del grupo ¿hiciste esa parte?

E4 No... me bribiqué la primera tarea es que me fui a la librería es que tardé en comprarlos estuve batallando

M ¿Y esta primera tarea e / cuál fue la limitante que tuviste para brincarla?

E4 No / no la leí es que la tengo acá (enseña la libreta) comencé por todo así (muestra columna de notas) y la tenía acá al lado derecho entonces la brinqué.

- M Bueno entonces todos con excepción de un participante ¿verdad? haber vamos a ver la segunda tarea localizar bibliografía básica.
- ENI Sí sí (se oyen dos voces diferentes)
- M Vamos a ver ¿pudieron localizarla este y... o no? ¿y cuál es la situación que guarda la bibliografía básica? (...) ¿hubo algún problema?
- ENI No no (se oyen varias voces)
- E6 Sí se localizó
- ENI Sí
- M ¿No hay ninguna pregunta o comentario para esto? (...) bien / la tercera acuerdo o tarea era iniciar lectura y sistematización del texto de Pedagogía y Currículo [E2. Así es] ¿Cómo les fue en esto?
- E2 Muy bien maestra
- M Haber algunos comentarios al respecto
- E2 Yo leí inclusive saqué unos esquemas... está muy muy interesante la lectura muy útil
- E4 Yo tengo una pregunta sobre currículo porque la / la gente cuando va a hacer su solicitud al trabajo le dicen trae tu currículo vitae ¿verdad?
- M Mjm
- E4 Entonces ¿es la misma palabra es la misma extensión de la palabra? porque aquí habla de los a... aprendizaje en la escuela y la experiencia además ¿verdad?
- M ¿Tienen los demás alguna aportación con respecto a la / a lo que está planteando la compañera?
- E5 Es que la / si Maestra la definición viene del latín lo que se ha recorrido eso es currículo por eso es que si si tienen más o menos sentidos afines tanto cuando dio uno su currículo o lo que ha recorrido uno conforme la experiencia que se tiene / lo que se ha recorrido es la definición de la palabra en latín.
- M Mjm ¿hay alguna otra cosa de esto?
- E3 A mí se me empieza a aclarar lo que era un currículo porque yo lo confundía como dijo la M en un principio con los datos personales con la / el trasfondo educacional que nosotros teníamos la historia educacional etcétera y ahora sí ya entiendo que un currículo es lo que digamos el diseño de una clase de cómo se va a lograr de cómo se va a llevar a cabo y puede ser tanto de... la escuela y también de cómo se va a llevar a cabo.

- M ¿Hay algo más alguna duda o comentario de esto? los contenidos quedamos en que se van a ampliar y profundizar y a revisar estos documentos este / en el segundo momento metodológico que es a partir de la sexta sesión pero es importante que si tienen comentarios o dudas en lo general / mm las planteen para ver la posibilidad de orientarlos
- E6 Si me permite hacer un comentario
- M Claro que sí
- E6 Referente a la duda de la compañera si leemos en la página catorce y quince se nos despeja más la idea de / lo que es el currículo incluso aquí habla de cinco rubros / voy a leer nada más los puros rubros el currículo como los contenidos de la enseñanza / el currículo como plan o guía de la actividad escolar / el currículo entendido como experiencia el currículo como sistema / el currículo como disciplina / ya cuando lean vayamos leyendo todo íntegramente ya se nos van aclarando todas las dudas que tenemos del currículo
- M Sobre todo la autora va a ofrecer cuál es la concepción que ella tiene / y a partir de ahí ella va a hacer todo el planteamiento de lo que se entiende por plan de estudios por currículo y la vinculación que hay de éste con todo el proyecto educativo
- E4 De hecho las materias cuando se están impartiendo se dice esta materia es curricular esta materia no es curricular ¿verdad?
- E7 En el caso de la escuela entiendo currícula el conjunto de materias que se imparten en esa escuela este se diseña de acuerdo con el perfil del egresado que se pretende.
- M Si lo que pasa es que el planteamiento que hace la autora [E8 buenas tardes] al principio [ENI buenas tardes] les va a dar elementos para / para como ella misma lo señala para ver que existen varias / maneras de concebir lo que es un currículo luego ella nos va a poner su propia postura su propia concepción y a partir de ahí va a desarrollar toda su propuesta / entonces lo que tenemos nosotros que .. al ir revisando esto / esta documento uno se va a dar cuenta desde dónde está la autora haciendo su planteamiento teórico / desde qué visión del currículo y en realidad lo que queremos ahorita es ver si no tuvieron problemas de /de alguna índole en cuanto a / comprensión del contenido de no ser así nosotros vamos a continuar nada mas checando los acuerdos y tareas porque ya dijimos que la profundización del mismo contenido la haremos en /en [E1 maestra yo] el /en la etapa de. . en el segundo momento metodológico que es teorización
- E1 Sí M nada más quisiera hacer un comentario acerca del currículo yo desde antes tenía entendido que currículo / currículo se toma en cuenta como sinónimo de programa un programa / dentro de ese programa va lo que es plan de estudios metodología técnicas actividades [E2 tiempo] etcétera tiempo duración todo va dentro de ese programa y al programa se le llama también currículo [M mjm] yo nada más por eso preguntaba.

- M Si pos ella hace esas / esas observaciones y plantea su / su visión y a partir de ahí les va a ofrecer toda una e / una propuesta teórica de lo que es esto y / y qué significado tiene... [E2 maestra] bueno sí
- E2 Ay perdón ya la interrumpí lo que decía Korina yo también aquí medio que se me movió el tapete porque siempre / aquí la autora por ejemplo ubica el currículo en un nivel más superior como lo que está inserto en el sistema social y nosotros utilizamos indistintamente al menos en la experiencia que yo tengo de currículo incluye planes de estudio programas todos los nombres que se le dan al currículo pero ella lo aplica en un nivel mucho más superior que eso / lo ve como una serie estructurada de experiencias que tienen que ver con el aprendizaje no nada más un plan de estudios suelto con un programa suelto / o sea me gustó mucho mucho su propuesta [M mjm] son como cinco o diez definiciones que maneja de lo que es el currículo
- M Sí vamos a tener oportunidad de / de revisar esto y sobre todo de ver a la luz de esta propuesta teórica e / ver fundamentalmente qué es la visión que nosotros hemos tenido o tenemos y qué es lo que se maneja en la institución donde trabajamos / cuál es la visión que se tiene cuál es la interpretación que se tiene de esto y qué cómo se dan las cosas este / entonces ¡bueno! va a haber espacio para / para ello / mm y bueno una tarea muy operativa que era este / lo de traer marcadores con colores fuertes y pritt [E2 si] sí si hubo oportunidad de traer eso.
- E2 Sí maestra
- M ¿Cuántos pudieron este operativizar esto?
- E1 Yo traigo mis marcadores nada más que el pritt se me olvidó
- E4 ¿No importaba que fuera negro maestra?
- M No lo que se pide es colores fuertes porque se hace material que se expone [E4 si] y si son colores suaves la verdad es que no los ves [E4 si] no los alcanzan a ver a distancia entonces... ¿cuántos pudieron traer los marcadores?
- ENI Aquí traigo
- M Es que los vamos a necesitar en un rato más [ENI si] y... se van a necesitar varias veces y lo que agiliza el / el la realización de este material que se / que se va planteando es el tener suficientes / marcadores o pegamentos etcétera para / dinamizar el uso de los mismos ¡bueno! entonces vamos a / a pasar al contenido de la primera tarea que es este normas para el trabajo grupal participativo / vamos a ver qué es lo que traemos y vamos a construir con ello las normas del / del grupo que van a / a operar durante la experiencia de un semestre que dura este curso de Didáctica / entonces iniciamos / dentro de lo que traen a aportar como una lluvia de ideas a aportar enriquecer ampliar las propuestas que se hagan... iniciamos a partir del material que ya traen lo que ya extrajeron no / no se trata de estar leyendo ahorita el documento ni de estarle sacando nada porque sale todo de él / yo creo que hay que recordar que les hice la / la

recomendación de que este material se lo llevaban para tener tiempo de reflexionarlo entonces vamos a trabajar con el material ese que traen de la lectura e | reflexionada eso va a hacer el resultado de la / de lo que íbamos a traer iniciamos / con el material que traemos

E5 Lo que señala es que la la primera premisa maestra para un trabajo participativo es que todo todos debemos opinar en relación al tema o al al punto a tratar

M ¡Adelante!

E5 A efecto de / de que todas las ideas sean compartidas por por todo mundo

E4 Y... que debemos escuchar no interrumpir al compañero que esté opinando porque es grupal pero tiene que haber un orden un moderador o | otra persona que esté pienso yo ocupada de esto.

ENI También

E2 Dice que la comunicación es un arte y que debemos de aprender a comunicarnos que desgraciadamente no se nos ha dado la formación para para ello creemos que nos comunicamos pero en realidad no se da el proceso de una manera efectiva / nos habla también de cómo este trabajar pues en una situación de debate [ENI mjm] no entrar en una discusión sino dejar que la otra persona hable sin interrumpirla y que exprese sus ideas y por ahí sugiere que hasta tomar notas cuando la persona esté discutiendo para aminorar su / su (...) (risas) (...) a mí me llamó mucho la atención eso cuando estamos a veces discutiendo nos enardecemos y creo que eso calma mucho los / los [ENI los ánimos] ánimos y la parte afectiva verdad de la de los responsables de la comunicación

E6 Bueno ya se dijo lo más importante [ENI lo más importante] yo lo que observo es cómo dijeron las normas de la comunicación en muchas de las ocasiones y cuando estamos entablando un diálogo o una discusión muchas veces algunos compañeros se cierran y muchas veces este lo establecido bueno ¿es un monólogo o es un diálogo? porque no es lo mismo entonces aquí nos marca y nos remarca pudiéramos llamar así las normas para poder llevar a cabo una buena discusión de los temas

E1 Aparte bueno ya se mencionó que hay que escuchar dejar que uno hable que exprese los sentimientos ahí dice que no no lo interrumpan recalca bastante no lo interrumpan déjalo que exprese sus sentimientos su sentir su forma de pensar si no estás de acuerdo nada más no estás de acuerdo entonces ahora tú da tu punto de vista ¿para qué te va a servir esto? vas a escucharlo vas a reflexionar y a dar una respuesta más madura y más ... e /... más pensada más ...e /... [ENI reflexionada] para reflexionar y eso dice que te sirve mucho porque estás practicando una... técnica de retroalimentación que es el objetivo con el que se / bueno al menos yo lo entendí que es el objetivo al que se quiere llegar aquí que se sepa retroalimentar después de que tú hablaste y el otra persona habló ahora sí pregúntale ¿qué quieres tú de mí? porque yo no sé qué es lo que quiera la otra persona no sé qué está pensando de mí o qué quiere de mí ya cuando me

dice quiero esto esto de ti ahora sí ¿qué quiero yo de ti? quiero hagas esto hagas esto otro etcétera y después ahora sí ya sabemos lo que queremos ahora vamos a negociar para llegar a un acuerdo entre todos

M ¿Hay algo más?

E5 Si sobre la toma de notas yo creo que se refiere a... al empezar un diálogo tendría que haber un orden el que toma la palabra se le debe ceder la palabra sin ninguna suspensión y bueno las recomendaciones eran en el siguiente sentido el tomar nota es para lo que tú consideres dudas preguntas o que puedas al momento que te toca tu turno este poner notas de lo que te parezca importante... aparte de que te permite reflexionar las respuestas porque puede darse el caso de que si la exposición (...) pueden pasarse algunos puntos importantes quedan algunas lagunas por ahí y si tomas notas de lo que tú consideras importante o que haya que marcar y se puede reflexionar en ese sentido

E8 Bueno yo entendí que tenemos que escuchar primero antes de bueno tenemos que escuchar a la persona lo que nos quiere decir porque si hablamos los dos este no voy a adivinar lo que quiere y va a hablar tanto tanto tanto que a lo mejor al último ya se me olvidó y yo nada más lo interrumpo y para eso tomo notas ¿verdad? y si aprendo a escuchar primero este / pues voy a / a interpretar lo que él me quiere decir y pues una especie como de debate entendí yo y... no me equivoco tan tan fácilmente que si nada más hablo o hablamos los dos o por el enojo ¿verdad? no se llega a nada eso fue lo que yo entendí

E5 Lo que hay aquí como dice la la M dice la doctora es que si los dos que están discutiendo se ponen preferentemente a discutir entonces se enardecen los dos y nadie puede llegar a a un punto de reflexión y de acuerdo en cambio si uno de ellos hace silencio completo y deja que el otro hable hasta que exprese toda la idea todos sus puntos de vista la otra persona empieza a hablar y si la otra persona quiere interrumpirla entonces le puede decir bueno yo ya te dejé hablar completamente [ENI ahora el] déjame terminar ahora yo de hablar dice en base a este sistema el oponente no es capaz de repetir sus argumentos más de tres veces con dos veces a veces ya agota su [ENI ajá] punto de vista ¿verdad? y se puede llegar a un acuerdo sin necesidad de pues de que se esté discutiendo a gritos se puede llegar a eso o simplemente escuchar y luego dar su opinión de ese modo se puede llegar a | a un verdadero acuerdo

E8 O sea que nos equivocamos más cuando hablamos sin escuchar primero las razones de (...)

E9 Es que muchas veces tú das tus opiniones pero no tomas en cuenta la otra persona que es lo que está pasando qué es lo que realmente quiere esa persona entonces hay que saber escuchar no discutir saber cuales son sus opiniones okey ahora tú expresas tus opiniones y ahí se hace el intercambio

- E1 Sí pero sin discusión
- E9 Si lo importante es saber reflexionar lo que se va a decir no nada más hablar por hablar es por eso que se le da tiempo a la otra persona de que saque todo lo que tenga adentro se toman las notas para así estar también checando porque esa persona nos dice que le disgusta tal punto de nosotros así ya nosotros lo podemos reflexionar luego que esa persona termine le hablamos y se puede llegar a una negociación en la que los dos vamos a ganar o en que los dos estamos de acuerdo
- M Mjm
- E2 Si por ejemplo yo creo que gran parte de los problemas que se generan pues a nivel familiar a nivel de trabajo en cualquier medio en que nos desempeñamos gran parte del problema es la comunicación nosotros que estamos trabajando con alumnos nosotros creemos que nos comunicamos creemos que nos entendieron entonces yo creo que así como aprendemos muchas cosas debemos aprender también a | a tener una metodología pues para comunicar aquello que queremos de una manera clara y eficaz.
- M ¿Algo más... aparte de lo que se ha dicho?... Escuchar / tomar notas / expresar puntos de vista y sentimientos / invitar al otro a no hacerle interrupciones / reflexionar lo que se va a decir y tomar acuerdos / esas son las las guías las pistas que han estado dando y esto lo han englobado como que son los elementos fundamentales que tienen que estar presentes en una comunicación no sé si tengan alguna otra cosa que sientan que debe de estar presente pero aquí hay algo muy importante esto . la tarea decía elaborar normas para el trabajo grupal participativo nos referíamos para nosotros / [ENI mjm] entonces si vamos a hacer así una supersíntesis en donde quede así como norma después de haber hecho toda esa exposicion de ideas este / tendríamos que tener muy claras las frases claves | las palabras y frases claves para facilitar la comunicacion que es lo que permite la / el trabajo grupal participativo entonces ¿cuales son las frases claves?
- E2 Bueno si es entre nosotros pues sabernos escuchar
- M Frases claves saber escuchar
- E4 Sin interrupción
- E2 No interrumpir mientras alguno de nosotros esté exponiendo o dando alguna idea
- E4 Tomar notas
- M No interrumpir [ENI no interrumpir] [ENI tomar notas] al expositor | saber escuchar es una no interrumpir al expositor | tomar notas [tomar notas] ¿Alguna otra frase clave?
- E9 Negociar los puntos que se están tratando .
- E4 Maestra yo tengo ahí una duda [M Aja] Ahí en el hecho de negociar es yo ofrezco tú

eliges o qué / qué...

M ¿Qué se va a entender por negociar?

E4 ¿Qué se va a entender por negociar?

M ¿Qué vamos a entender por negociar en este grupo?

E2 Tomar los acuerdos este que estemos todos (...) [E1 algo que convenga al grupo]
¿verdad?

E1 (...) un de gana gana / ganas tú y gano yo no vamos a estar en desacuerdo tiene que haber un acuerdo entre (...) algún punto

E4 Donde todos ganan

E9 Donde todos estamos de acuerdo

M Bueno ¿qué va a pasar si hay puntos de vista opuestos o divergentes con respecto a algún contenido? ¿qué vamos a entender? ¿qué va a significar esa palabra negociar? porque aquí plantearon negociar los puntos de vista que se están tratando puede ser para toma de decisiones etcétera pero si estamos hablando de diferentes posturas con respecto a / cómo se entiende puede ser currículo etcetera ¿qué sería eso de negociar?

E2 Bueno maestra nomás que aquí yo separaría

M Ajá

E2 Yo no se yo estoy entendiendo negociar en cuanto al propio funcionamiento de nosotros entrega de trabajos tareas esta pero yo creo en puntos de vista teoricos sería difícil negociar simple y sencillamente si alguien piensa distinto es digno de respeto pero yo creo que hay que asumir una posición ideológica de acuerdo a los saberes de cada quien o a la experiencia [ENI a / la experiencia mas que nada] verdad

E6 En este caso yo pensaría que que cada quien debiera debiera fundamentar su punto de vista y en base a la fundamentación va a llegar el momento en que va a haber un punto de congruencia entre cada uno de ellos si estamos hablando de una cuestión ideológica y de un tema determinado de lo que es currículo va a llegar un punto en el que se van a unir los criterios

M Entonces aquí hay un elemento fundamental con respecto a lo que se está diciendo que es fundamentar los puntos de vista entonces e / e fundamentar los puntos de vista e no quiere decir que en un momento dado eso sería / imposible todos vamos a pensar lo mismo con respecto a lo que se está tratando sino que vamos a tener apertura para escuchar los puntos de vista de los otros / vamos a tener e / e nos vamos a dar la oportunidad de saber escuchar al otro / saber escuchar al otro es darme la oportunidad de reflexionar lo que está diciendo en el marco de lo que yo / de lo que yo pienso /

entonces e / e si yo sé escuchar es probable que esta fundamentación que dé el otro aunque sea diferente termine yo encontrando las coincidencias o los elementos que aunque yo no los tenía considerados como válidos [ENI mjm] o como convincentes yo me apropio de esos nuevos elementos como una forma de ir creando aprendizajes de mayor nivel de mayor nivel de comprensión y mayor significado / entonces negociar la compañera planteaba que había que establecer una diferencia entre lo que se llama negociar cuando se refiere a compromisos tipo tareas cumplimiento de / ciertas acciones este y la cuestión teórica aquí bueno el compañero hace una aportación en el sentido de que cuando hablamos de cuestiones teóricas los puntos de vista se fundamentan y de ahí pueden salir e / e ciertas formas de / de concebir lo que estamos hablando estableciendo semejanzas y diferencias ¿qué quiere decir? vuelvo a insistir en que no todos vamos a salir repitiendo lo mismo con respecto a las mismas cosas sino enriqueciendo el punto de vista que traíamos con lo que hemos podido ampliar en las lecturas y con lo que hemos podido ampliar en el debate de las ideas con los otros / bueno entonces tenemos las frases claves / saber escuchar / otra no interrumpir al expositor / otra tomar notas / otra negociar los puntos que se están tratando y otra fundamentar los puntos de vista teóricos [ENI mjm] ¿hay algo más? ¿hay alguna otra frase clave?

E2 La puntualidad (...) la puntualidad para nuestra clase tener un lugar fijo también café (risas) (...)

M Si yo creo que esos son elementos que nosotros tenemos que trabajar grupalmente e | que bueno que sale esto de la cuestión de la asistencia por ejemplo este / o de la puntualidad normalmente estamos acostumbrados a dar una explicación al maestro / este / lo mas / digamos de una manera lo más marginal con respecto a un grupo en el trabajo grupal participativo este / siempre está la referencia de todo nuestro quehacer en función del grupo no quiere decir que si nosotros llegamos tarde llegamos interrumpiendo al grupo con lo que esta haciendo para dar nuestra e / nuestra versión porque bueno ahí está la primera regla de oro saber escuchar entonces yo entro escucho e / e y en la primera oportunidad que no va a ser una m / m desviación de lo que esta haciendo en la oportunidad que haya dentro de la / de la misma sesión en esa oportunidad se plantea este tuve un problema etcétera / cuando se hacen trabajos por equipo más adelante el equipo es un interlocutor de los integrantes e / e con respecto a alguna limitante o falla e / de algún integrante que no esté presente / cuando se está en cuestiones individuales pues individualmente se asume esto y esto tiene que ver tanto con llegadas con ausencias si voy a ausentarme y ya sé yo le digo al grupo la próxima sesión no voy a estar este / si yo tengo equipo pues le digo a mi equipo y / y en el equipo veo este lo que va a suceder o sea no hay negociaciones a / a un lado del grupo de ninguna especie ni de puntualidad ni de asistencia de ningún tipo / de hecho esta experiencia e / incluye la construcción de la nota o calificación grupalmente

E7 () Pero creo que hay muchos inconvenientes o ciertos inconvenientes eso es lo que voy a decir sería una forma tradicional de la exposición de una clase donde el maestro es el expositor y el alumno nada más sería un receptor en primera instancia verdad claro después tendría él la oportunidad de participar no sé si / bueno creo si se puede

implementar en una aula pero tendría ciertos inconvenientes indicar hasta el final la participación de los alumnos...

M ¿A ver qué / qué opinan de eso?

ENI Si o sea

E5 (...) Normas para el trabajo grupal al aula sí [E2 al aula al trabajo no al quite] si

E3 Sí se puede bueno / yo digo que hay unas materias que se prestan más a debate o a comentarios por ejemplo no sé que en sociales ¿leíste tal historia o tal revolución? cuéntame qué fue lo que entendiste qué sacaste tu lluvia de ideas ¿tú qué entendiste? ¿tú qué entendiste? así hay otra materia que sí se podría batallar pero se da la comunicación es el caso que yo doy inglés o alguno de ustedes si se puede es un poquito más la exposición del maestro porque es un idioma diferente al alumno que no está impuesto a tenerlo todo el día como es el español pero lo puedes hacer / tú das tu exposición de equis estructura ahora pregúntale si entendió ¿entendiste? Sí / bueno hazme un ejemplo pasale ¿quién más entendió? fulanito ¿tú no entendiste? bueno fulanito le va a explicar como entendió él para que te explique te diga cómo entendió y así después haz grupitos entre ellos y que ellos mismos e / se expliquen o se hagan e / no se alguna conversación o la estructura que se esté viendo y ves la comunicación como quiera la ves

E5 Sí pero es digo es una la forma tradicional es la siguiente tu haces la exposición del tema se supone que los muchachos están escuchado [E3 sí] Y luego al final hay preguntas hay dudas se supone que toman sus notas sí y después vienen los comentarios [E3 sí] de otros expositores en este caso pueden ser de equipos de trabajo o personas por equipos o equis que primero el expositor de la clase y luego después los demás hacemos los comentarios como los anteriores y

E4 Eso es a nivel cátedra porque últimamente se nos ha dicho mucho sobre el trabajo de investigación que el alumno investigue que llegue a clase con sus aportaciones en lugar de que el maestro esté exponiendo la mayoría del tiempo [ENI si este] dependiendo de la materia también porque yo doy inglés como él pero aparte doy análisis literario pues se le encarga al alumno investigar y a exponer y luego después el maestro ya [ENI retroalimenta] retroalimenta todo aquello

E2 Como que el inglés hoy es más interactivo o sea más comunicación con el alumno si se presentara alguna duda yo lo que hago es anotar y al final la retomo

E3 Yo veo ya no se presenta tanto la barrera de maestro-alumno ahora hay más comunicación de que tanto el alumno puede aceptar ideas que benefician al grupo tanto como el maestro como es tradicionalmente o sea ya no hay de que soy el maestro yo lo sé todo lo que yo diga está bien dicho y lo que tú dices no / no ya se presta más la comunicación a ambos [ENI así es] el maestro ya es más abierto a aceptar las

sugerencias y aportaciones de los alumnos

- E7 Bueno no no era en ese sentido verdad este / en la factibilidad de trabajar bajo ciertas normas sí es cierto o sea en algunas materias puedes implementar yo también doy computación y / y muchos ahorita todavía el cincuenta por ciento de los alumnos es su primera clase nunca han sabido nada no tienen ningún antecedente académico las clases yo soy expositivos después de explicarles todavía en la prepa la mayoría nunca ha tenido clase computacional nunca no llevan ningún antecedente y es un poco difícil este que los muchachos participen pero o sea no es que se imponga una decisión o un comentario sino que si se les manda al trabajo grupal este / trasladarlos al aula esto si aparece que pueda ser como una especie de expositor del maestro los demás toman sus notas escuchan al expositor toman sus notas e después vienen los puntos de vista de los demás
- M Bien estas normas de trabajo grupal estaban referidas a este grupo / la lectura y la reflexión estaban para este grupo ¿hasta dónde es posible llevar esto a las aulas donde están ustedes? Eso sólo ustedes e / pueden revisarlo y no / no es una revisión que se hace en una sola sesión la verdad es que precisamente en eso está la la revisión de toda la experiencia / la experiencia tiene como objetivo general lo habíamos planteado en la primera sesión de que ustedes sean capaces de diseñar estrategias didácticas participativas desde el análisis crítico de su propia práctica entonces ya ustedes verán ahorita estamos apenas en la entrada a lo que es el curso y estamos haciendo e / e el propio grupo a partir de un / e documento que ayuda a la reflexión el propio grupo esta construyendo sus propias reglas o normas de / de trabajo e aquí en todo caso lo que queda es que se puede iniciar estableciendo normas de trabajo en una experiencia e / e estas tienen que estar en base a toda una visión que se tiene de la experiencia completa e nada más por a / a retomar lo que decía el compañero con respecto a cuando no se tiene ningún conocimiento con... referencia a una materia en este caso de computación sí hay metodologías de trabajo grupales participativas para esto se puede ustedes van a ver cómo se hace el diagnóstico de cinco sesiones en esta experiencia que de alguna manera se inició en la pasada y ustedes se van a dar cuenta que metodológicamente también se puede hacer en cualquier materia / cuando terminemos el primer momento metodológico ustedes reflexionarán hasta dónde este primer momento metodológico tiene posibilidades de ser llevado a una práctica concreta y bueno esto lo van procesando para dejarlo este en su / en su trabajo de / de terminación de curso que en realidad se va construyendo desde el principio / entonces aquí lo que pretendíamos lo que buscábamos era las normas de... que iban a operar en / entre nosotros [ENI mjm] para esta experiencia grupal y bueno pues esas quedaron establecidas en las frases claves que ustedes mismos fueron este aportando y / hace un rato / les hice esa observación porque me daba la impresión de que sentían que esto era universal / no es universal de hecho ustedes lo plantean así y con el mismo documento otros grupos han planteado cosas muy parecidas pero no idénticas / entonces los grupos plantean desde su visión y desde lo que traen y desde lo que conciben que les va a resultar / este mismo documento con otro grupo y otras circunstancias saca un material diferente este no opuesto pero sí diferente los grupos construyen sus formas de / de trabajo

- E8 Maestra entonces vamos a ver normas para el trabajo grupal participativo es lo que estábamos viendo pero o sea no vamos a entrar por ejemplo en las diferentes estrategias didácticas de / de o sea dependiendo del trabajo de cada uno de nosotros porque ejemplo yo que...
- M Te hago una pregunta ¿estuviste la clase pasada?
- E8 Sí
- M Sí
- E8 Ahorita / ahorita llegué tarde pido disculpas deveras tengo enferma mi mamá y / es más no me traje mis libros vengo con la bolsa también de mi mamá de la casa de mi mamá este pero sí vine a la clase pasada [M sí] y ahorita sí llegué pero se me hizo tarde nomás que yo yo quería plantear esto yo nada más doy secundaria de / de hablamos en la clase pasada de expectativas y es superación totalmente yo soy QCB doy Biología en mi materia en Biología yo me siento excelente verdad siento que sé lo que debo de saber para poder explicar a mis alumnos pero me faltan muchas técnicas didácticas siento que / yo lo sé pero siento que a lo mejor los dejo a ellos con dudas o no sé yo hago corrillos hago lluvia de ideas hago grupitos verdad y aún así no me siento yo satisfecha como M siento que me faltó lo que llevan las Ms normalistas siento que me falta pues no sé [ENI metodología] metodología eso es y que me estoy preparando en tecnicas didácticas ahí es donde yo siento que ando muy perdida y ahorita lo de normas pues yo he aprendido bastante todo esto para mí es todo nuevo nuevo
- M Bien la pregunta era si habías venido la vez pasada porque eso me permitía a mí e contestar de diferente manera este porque se tienen algunos antecedentes si se estuvo y no se tienen si este / se estuvo ausente la cuestión es esta una estrategia didáctica participativa tiene que ver con una metodología de trabajo que engloba todo el trabajo tu en realidad estás hablando de lo que se conoce como tácticas que son las técnicas los procedimientos etcétera eso es lo táctico / lo estratégico tiene que ver con el contenido con el objetivo general del curso y entonces probablemente tú aplicas algunas tácticas sin coherencia con una estrategia / o sea una estrategia es una propuesta metodológica este didáctica para todo un proyecto de curso / si tú eliges sin estrategia una serie de / de tácticas pues no se sabe ni qué vaya a salir pueden salirte unas cosas este bien otras no y no podrías explicarte de una manera clara qué fue lo que sucedió en el camino / lo que pasa es que es muy común y cuando revisemos nos vamos a dar cuenta de dónde están las / ese tipo de cosas y dónde están con nosotros es muy común que... tengamos diferentes visiones de lo que es la Didáctica y... en esas visiones es lo que nosotros creemos que nos falta cuando terminemos cuando vayamos viendo... este curso y veamos las diferentes maneras de concebir la Didáctica tú vas a ver y te vas a dar cuenta si lo que tú necesitas son esas técnicas / si no son si son suficientes o si eso sólo es una parte o es todo lo que estás necesitando entonces e / la misma pregunta ya lleva toda una carga de una visión de una concepción pero es algo que yo no voy a hacer ninguna interpretación porque nosotros precisamente vamos a entrar al diagnóstico y entre todos vamos a ver cómo venimos pensando qué venimos

pensando con respecto a la / a la Didáctica etcétera y entonces bueno / vamos a dejar este punto ahí ya están tomadas las / las frases claves lo que tenemos que tener es muy presente de hacerlas operar de hecho ha habido momentos sin que sea muy notorio pero si e|de manera este incipiente o tranquila que ha habido compañeros que interrumpen no ha terminado el compañero y están interrumpiendo metiendo frases metiendo opiniones este y quitando la palabra con mucho cuidado pero sí ha sucedido en este rato y entonces bueno pues eso es todo un reto saber escuchar es un reto que tenemos y que lo vamos a practicar aquí porque en la medida que podemos hacerlo realidad en esa medida podemos reproducirlo en otros espacios áulicos en donde tengamos roles de / educador o de educando este para el caso de la comunicación es lo mismo es la misma necesidad de la escucha e vamos a iniciar con el primer Diagnóstico de la Práctica la vez pasada habíamos dado una serie de elementos de tipo personal y bueno les voy a hacer una / una exposición rápida de cómo es esto del primer diagnóstico de la práctica.

ANEXO B

DOCUMENTO BASE DEL CURSO DE DIDÁCTICA

**UNIVERSIDAD AUTONOMA DE NUEVO LEON
FACULTAD DE FILOSOFIA Y LETRAS
DIVISION DE ESTUDIOS DE POSTGRADO E INVESTIGACION**

**DOCUMENTO BASE DEL CURSO DE DIDACTICA
DE LA MAESTRIA EN ENSEÑANZA SUPERIOR**

COORDINACION: ALICIA OLIVARES GARCIA

**Monterrey, Nuevo León
Agosto de 1997**

PRESENTACION

El presente documento se pone a consideración de los participantes del curso de Didáctica, con el propósito de hacerle las precisiones y adecuaciones necesarias que faciliten el enriquecimiento grupal, durante la experiencia compartida de un semestre escolar. El contenido del documento se ha estructurado en cinco apartados: Marco Referencial, Lineas Programáticas, Calendarización de Actividades, Anexos y Notas Referenciales; para su encuadre se hace necesario trabajar en equipos y plenaria sobre los aspectos que requieren explicación, los que resultan más interesantes y menos interesantes así como los que deben incluirse. La impresión de este material estuvo a cargo de Patricia A. Ruiz Bernal a quien se le agradece el hacer posible la comunicación de este proyecto.

Alicia Olivares García

UNIVERSIDAD AUTONOMA DE NUEVO LEON
FACULTAD DE FILOSOFIA Y LETRAS
DIVISION DE ESTUDIOS DE POSGRADO

MAESTRIA: ENSEÑANZA SUPERIOR
CURSO: DIDACTICA DE LA ENSEÑANZA SUPERIOR
COORDINADOR: ALICIA OLIVARES GARCIA
PERIODO: agosto 1997 - enero 1998

DOCUMENTO BASE

I.- MARCO REFERENCIAL. El curso de Didáctica se ubica dentro del proyecto global de la Maestría en Enseñanza Superior, que establece como su objetivo general: formar expertos que operen como agentes de cambio, capaces de analizar críticamente el funcionamiento de las instituciones en las que se desempeñan, y de proponer e implementar soluciones alternativas a los problemas relacionados con el proceso de enseñanza aprendizaje (1).

El curso se trabaja bajo la modalidad de Taller con el apoyo teórico-metodológico de la Didáctica Crítica y la Educación Popular, producciones pedagógicas latinoamericanas que conciben la práctica docente como práctica social no solo pedagógica y vinculan al acto de educar el acto de concientizar, estableciendo relaciones de cooperación entre educadores-educandos, y contenidos que articulan lo cotidiano con la realidad compleja y diversificada en la que se vive. Para ser coherentes con los propósitos se cuenta con metodologías de trabajo como la Dialéctica de la Educación Popular, (2) cuya estrategia práctica - teoría - práctica, se vivencia en tres momentos interconectados, teniendo como punto de partida un triple diagnóstico de la práctica de los participantes, para adentrarse en un segundo momento a la profundización teórica y posibilitar el diseño e implementación de una nueva práctica, en el tercer momento.

II.- LINEAS PROGRAMATICAS. Están constituidas por un tema generador que articula el contenido global del curso con el contenido de la realidad del grupo, un objetivo general, tres ejes temáticos como ordenadores del tema general con objetivos, contenido y técnicas en cada uno de los tres momentos metodológicos.

Tema Generador: La Didáctica y La Docencia

Objetivo General: Diseñar estrategias didácticas participativas a partir del análisis crítico de su práctica docente.

Ejes Temáticos: Condiciones Sociohistóricas de las Prácticas Docentes
Modelos Didácticos y Práctica Educativa.
Integralidad de la Docencia y la Didáctica.

A. PRIMER MOMENTO METODOLOGICO: Partir de la Práctica

OBJETIVOS	CONTENIDO	TECNICAS
.Crear las condiciones que favorezcan el trabajo intergrupal.	Presentación, integración Participación y Comunicación	Las Lanchas Comunicación Efectiva Amigo Secreto
.Realizar un triple diagnóstico de la práctica de los participantes.	Concepción de Didáctica	Lluvia de ideas con Tarjetas Tarjetógrafos Papelógrafos Plenaria
	Lo Objetivo y lo subjetivo de la práctica docente	Sociodramas Plenaria
	Lo Económico, lo ideológico y lo político del contexto	Digámoslo cantando Papelógrafos Plenaria
.Reconocer aciertos y limitaciones de la práctica, a partir de la confrontación de los tres diagnósticos	Juicios Valorativos de su propia práctica	Debate en Grupos Pequeños Papelógrafos Plenaria
.Realizar el Encuadre del Programa	Propuesta Programática del Curso de Didáctica	Lectura Comentada

B. SEGUNDO MOMENTO METODOLOGICO: Teorización

OBJETIVOS	CONTENIDO	DOCUMENTOS BASE	TECNICAS
Identificar los modelos didácticos con los que ejercen la práctica docente.	Trabajo Curricular. Diseño e implementación.	Pedagogía y Currículo (3)	Caricaturas Papelógrafos, Plenaria
	Las Didácticas Tradicional, Tecnocrática y Crítica. Aspectos históricos, fundamentos teóricos.	Fundamentación de Didáctica (4) Operatividad de la Didáctica (5)	Afiches, Mi Futuro Profesional Papelógrafos, Plenaria
Ubicar la práctica dentro del contexto de la realidad actual	Aspectos económicos, políticos e ideológicos del ámbito institucional, Nacional e Internacional.	Perspectiva N° 2 (6) UANL, Hoy y Mañana (7) Docts. Normativos (8) La Educación y la Cultura ante el TLC (9)	Papelógrafos, Gráfico Arbol Social Plenaria
Diseñar una propuesta didáctica participativa	Proyecto de Investigación	Cuestionario Guía (Anexo N° 1)	Investigación Documental y de campo, Creativos.

C. TERCER MOMENTO METODOLOGICO: Vuelta a la Práctica

OBJETIVOS	CONTENIDO	TECNICAS
Sistematizar la propuesta vinculando Práctica y Teoría	Marco de Referencia Teórico - Contextual Estrategia didáctica participativa.	Trabajo en Equipo
Evaluar la experiencia completa	Autoevaluación y evaluación del trabajo grupal	Matrices (Anexo 2) La Historia de mi Equipo Entrega de Diplomas Plenaria
	Autoevaluación individual y grupal	Matrices (Anexo 3) Portafolio, Desarrollo Profesional Plenaria
	Evaluación del Curso	Matrices (Anexo 4) Carta de Despedida Plenaria

III. CALENDARIZACION DE ACTIVIDADES

F	S	PARTIR DE LA PRACTICA	TEORIZACIONES	VOLVERA LA PRACTICA
AGOSTO				
26	1ª	-Presentación e Integración -Líneas del Trabajo del Curso	Lecturas	
y				
SEPTIEMBRE				
2	2ª	-Primer Diagnóstico	Sistematizaciones	
9	3ª	-Primer Diagnóstico		de los
16	A S U E T O			
23	4ª	-Segundo Diagnostico		
30	5ª	-Tercer Diagnóstico		
OCTUBRE				
7	6ª	-Primera Síntesis Metodológica	Documentos Base (10)	
14	7ª		Pedagogía y Currículo	Investigación
21	8ª		Fundamentación de la Didáctica	de
28	9ª		Operatividad de la Didáctica	la
NOVIEMBRE				
4	10ª		Documentos de Contexto	Práctica (12)
11	11ª		Documentos de Contexto	
18	12ª		Segunda Síntesis Metodológica	
			Presentación de Proyectos (11)	
DICIEMBRE				
2	13ª			Intercambio de Trabajos
16	*14ª			Evaluación Equipos
ENERO 1998				
13	*15ª			Evaluación Individual y del Curso

F = Fecha S = Sesión

* Las sesiones de Evaluación (14ª y 15ª) requieren de 3 horas cada una.

CUESTIONARIO GUIA

ANEXO N° 1

Cada participante deberá investigar en la institución donde labora las siguientes cuestiones:

1. Del Diseño e Implementación del Plan de Estudios.

- a) Marco Legal - Marco Teórico Disciplinario - Marco Pedagógico**
- b) Fuentes primarias y secundarias consideradas en el diseño**
- c) Metodología de trabajo utilizada especificando la participación de Maestros y Alumnos.**
- d) Aspectos que se consideran para las evaluaciones internas y externas.**
- e) Currículo: tradicional, tecnocrático o crítico.**
- f) Prácticas docentes dominantes, decadentes y emergentes en la institución.**

2. Del Contexto Institucional y Social.

- a) Políticas institucionales para la formación y/o actualización de los docentes.**
- b) Aspectos del contexto escolar, local, nacional e internacional a considerar dentro del Marco de Referencia.**

3. Del Diseño de Programas y Práctica Docente del Participante.

- a) Etapas Metodológicas de la Didáctica Crítica que se cubrieron al elaborar sus programas.**
- b) Actividades investigativas y de trabajo grupal, que incluyen en su práctica.**
- c) Actividades e instrumentos evaluativos que incluyen en los procesos de enseñanza - aprendizaje.**
- d) Instrumentación didáctica: tradicional, tecnocrática o crítica.**

ANEXO 3

**UNIVERSIDAD AUTONOMA DE NUEVO LEON
FACULTAD DE FILOSOFIA Y LETRAS
DIVISION DE ESTUDIOS DE POSTGRADO**

MAESTRIA: _____ **CURSO:** _____

PERIODO: _____

ALUMNO: _____ **MAESTRA:** _____ **FECHA:** _____

INSTRUMENTO DE AUTOEVALUACION (15)

Cómo llegué	CONCEPCION DE DIDACTICA	CONTEXTO DE LA REALIDAD	PRACTICA DOCENTE
	INDIVIDUALES	GRUPALES	COLECTIVAS
Cómo me voy			
Actividades en las que participé			
	INTERACCION CON EL EQUIPO Y GRUPO. LIDERAZGO, SOLIDARIDAD Asistencia, Puntualidad	CALIDAD DEL TRABAJO FINAL CONTENIDO, METODOLOGIA, PROPUESTA. CALIDAD DE LOS TRABAJOS DEL PORTAFOLIO	
Aprendizajes Logros			
	JUICIO VALORATIVO A MI DESEMPEÑO Y LOGRO	CALIFICACION O NOTA QUE ME ASIGNO	CALIFICACION FINAL (después de debate en Plenaria)
Evaluación			

ANEXO 4

**UNIVERSIDAD AUTONOMA DE NUEVO LEON
FACULTAD DE FILOSOFIA Y LETRAS
DIVISION DE ESTUDIOS DE POSGRADO**

MAESTRIA: _____ **CURSO:** _____ **PERIODO:** _____
PARTICIPANTE(S): _____
COORDINADOR(A): _____ **FECHA:** _____
Monterrey, N.L.

INSTRUMENTO DE EVALUACION DEL CURSO (16)

ASPECTOS	CRITERIOS	Lo que más me gustó	Lo que menos me gustó	Lo que propongo
Diseño del Programa				
Metodología de trabajo				
Evaluación				
Coordinación				
Otros				

NOTAS REFERENCIALES

- (1) De acuerdo al Plan de Estudios reformado en 1982.
- (2) Para profundizar consúltense a Carlos Nuñez. Educación para Transformar. Transformar para Educar, IMDEC, Guadalajara, Jalisco; 1992.
- (3) Margarita Pansza. Pedagogía y Currículo. Editorial Gernika, México, 1992.
- (4) Margarita Pansza. et. al. Fundamentación de la Didáctica. Editorial Gernika, México, 1992.
- (5) Margarita Pansza. et. al. Operatividad de la Didáctica. Editorial Gernika, México, 1992.
- (6) STUANL. Perspectiva N° 2. Sindicato de Trabajadores de la Universidad Autónoma de Nuevo León, Monterrey, N.L., Julio de 1993.
- (7) Juan Angel Sánchez Palacios y Máximo de León Garza. La UANL, Hoy y Mañana. Asociación Política "Antonio I. Villarreal", Monterrey, N.L., Junio de 1992.
- (8) SEP. Artículo Tercero Constitucional, Ley General de Educación, México, 1994.
SEP. Programa de Desarrollo Educativo 1995-2000. Secretaría de Educación Pública, México, 1996.
- (9) Gilberto Guevara Niebla, Nestor García Canclini (Coordinadores). La Educación y La Cultura ante el Tratado del Libre Comercio. Nueva Imagen, México, 1996.
- (10) Para trabajar el segundo momento Metodológico "Teorización", cada participante debe contar con esquemas y/o fichas de trabajo de los documentos base.

- (11) La Segunda Síntesis Metodológica se da con la presentación de anteproyecto del trabajo final, al plenario.
- (12) La elaboración de la propuesta didáctica en el tercer momento Metodológico hace indispensable el contar con datos que deberán recabarse siguiendo el cuestionario Guía entre la 8ª y 12ª sesión por cada uno de los participantes, con diferentes fuentes e instrumentos de acuerdo a circunstancias particulares. La integralidad del documento final depende del avance en las actividades investigativas, la cual se facilita en la medida que se tiene comprensión de los documentos base.
- (13) Los equipos elaboran un informe para cada trabajo incluyendo el suyo, para llevarlo a plenaria como material de análisis.
- (14) Corina Schmelkes. Manual para la presentación de ante proyectos e informes de investigación (tesis). HARLA, México, 1988.
- (15) Cada participante elabora su informe para someterlo a la consideración del equipo y del Plenario.
- (16) Cada equipo entrega los informes de sus integrantes y una síntesis de los mismos. Todas las evaluaciones quedan en la Memoria del Curso, lo mismo que el programa y las producciones que durante la experiencia se hayan logrado.

