

# Discurso docente y comprensión académica en el ingreso universitario

Autor:

Iturrioz, Graciela

Tutor:

Silvestre, Adriana

2011

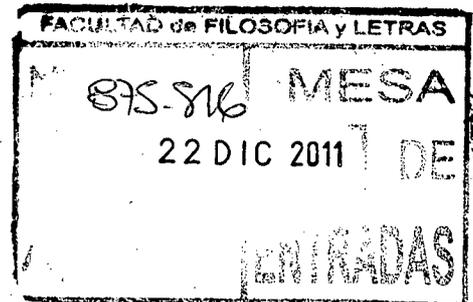
Tesis presentada con el fin de cumplimentar con los requisitos finales para la obtención del título en Doctor de la Universidad de Buenos Aires en Letras

Posgrado

Tesis  
18.2.24

Tesis 18.2.24

**UNIVERSIDAD DE BUENOS AIRES**  
**FACULTAD DE FILOSOFIA Y LETRAS**  
**PROGRAMA DE DOCTORADO**



**TESIS DOCTORAL "DISCURSO DOCENTE Y  
COMPRENSIÓN ACADÉMICA EN EL INGRESO  
UNIVERSITARIO"**

Doctoranda **Graciela Iturrioz**

Directora de tesis: **Dra. Adriana Silvestre**

Consejera de estudios: **Dra. Adriana Silvestre**

Buenos Aires, diciembre de 2011.

**UNIVERSIDAD DE BUENOS AIRES**  
**FACULTAD DE FILOSOFÍA Y LETRAS**  
Dirección de Bibliotecas

*Dedico esta tesis a la memoria de Edith Litwin, por su definitiva huella en mi vida personal y profesional. A Adriana Silvestri, quien me tendió una generosa ayuda en momentos de mucha desolación. A Beatriz Malbos, quien siempre abrió las puertas de su aula para observar sus diálogos con los alumnos ingresantes.*

## **INDICE DE TESIS**

### **Capítulo Introductorio**

1. La tesis que se presenta.....	7
2. La construcción del problema.....	11
3. El diálogo con docentes y alumnos en el ingreso universitario: el trabajo empírico	
3.1. Aspectos fundantes.....	17
4. Las preguntas de investigación.....	27
5. Los objetivos y el trabajo empírico	
5.1. Perspectiva política.....	28
5.2. Objetivos de tesis.....	30
5.3 Diseño de investigación.....	31
5.4. Los planteos novedosos y la proyección de este estudio.....	38
6. La organización de la tesis.....	43

### **Capítulo I. Estado del Arte**

1. Dimensiones conceptuales.....	48
2. Tendencias metodológicas observadas en la investigación.....	74

### **Capítulo II. Conceptualizaciones teóricas del estudio**

1. Pensamiento y lenguaje.....	77
2. El discurso en su constitución disciplinar	
2.1. La vastedad del campo discursivo.....	88

2.2. Enfoque y conceptos acerca del campo discursivo.....	93
3. Enfoques y escuelas	
3.1. La escuela francesa.....	110
3.2. La escuela anglosajona.....	113
4. Hacia la construcción del concepto de discurso.....	114
5. Articulaciones en torno a la comprensión discursiva	
5.1. Comprensión y significado.....	116
5.2. Comprensión y construcción del conocimiento.....	131
5.3. La cognición en la comprensión.....	138
6. Apropiación discursiva	
6.1. Inmersos en la cultura.....	149
6.2. Prácticas en comunidad.....	150
6.3. Aprendices y maestros.....	151
6.4. Apropiación en contexto.....	152
6.5. Géneros discursivos y comprensión.....	153

### **Capítulo III. Notas metodológicas**

1. Definiciones conceptuales	
1.1. La investigación cualitativa.....	156
1.2. La investigación cognitiva.....	159
1.3. La investigación didáctica.....	159
1.4. La investigación discursivo-lingüística.....	161
2. Contextualización del trabajo empírico	
2.1. Puntos de partida.....	163
2.2. Objetivos generales.....	164

2.3. Metodología.....	164
2.4. El problema de la validación.....	170
2.5. Los sujetos de investigación.....	173
2.6. Materiales y procedimientos.....	174

## **Capítulo IV. Exposición y discusión de los resultados**

1. Los discursos en clase	
1.1. Primeros recortes desde las dimensiones de análisis.....	181
1. 2. Lecturas novedosas y delimitación de categorías.....	185
1. 3. Hallazgos en el análisis.....	187
1.4. Primera tabulación: las dimensiones en los segmentos de clase.....	189
1.5. Segunda tabulación: las dimensiones destacadas y su secuenciación.....	302
2. Las explicaciones docentes.....	304
3. Las visiones de los alumnos.....	322
4. Los materiales de estudio de la asignatura.....	336

## **Capítulo V. Conclusiones**

1.Objetivos del capítulo.....	347
2. Análisis de los resultados descriptivos de los registros de clase	
2.1. Trabajo Social.....	348
2.2. Introducción a la Historia.....	350
2.3. Geografía Física Módulo Geomorfología.....	352
2.4. Práctica Profesional.....	353
3. Triangulando herramientas discursivas.....	355

3.1. Construcciones discursivas en una asignatura de la Carrera de Licenciatura en Trabajo Social.....	355
3.2. Construcciones discursivas en una asignatura de la Carrera de Licenciatura en Historia.....	356
3.3. Construcciones discursivas en una asignatura de la Carrera de Licenciatura en Turismo .....	358
3.4. Construcciones discursivas en una asignatura de la Carrera de Profesorado y Licenciatura en Ciencias de la Educación.....	360
4. Resultados específicos.....	262
5. Conclusiones.....	364
6. Otros hallazgos y estudios futuros.....	370
<b>Bibliografía consultada.....</b>	<b>378</b>

## **ANEXO I. REGISTROS DE CLASE Y ENTREVISTAS**

## CAPITULO INTRODUCTORIO

### 1. *La tesis que se presenta*

El gran legado de la obra vygotskiana fue su devoto interés por el estudio de las relaciones entre pensamiento y lenguaje. Desde allí, se ha desarrollado profusamente un campo de investigación que ha derivado en numerosas producciones en distintos campos disciplinares. La constitución humana, desde una perspectiva ontogenética, no acontece sin el lenguaje; esta herramienta resulta decisiva en los procesos de construcción del conocimiento en la vida social, donde se despliega en aras de compartir intergeneracionalmente la cultura. Por ello, lejos de portar mensajes o nombrar objetos o sucesos, el lenguaje es un poderoso instrumento que construye y produce realidades, que permite crear cosas hasta el momento inexistentes, decir algo que nunca antes fue dicho, y configurar cosas nuevas en el mundo.

La brevedad de la brillante obra de este gigantesco pensador no significó su desaparición. Afortunadamente, otros célebres intelectuales de su tiempo histórico dieron continuidad a su gran genialidad. Un ícono de esta inventiva es el reconocido pensador **Jerome Bruner**, quien en su intento de virar el rumbo del cognitivismo contemporáneo hacia un mayor compromiso con los conceptos sociohistóricos particularmente de la obra vygotskiana, estudió, entre otros aspectos, los procesos de adquisición del lenguaje. Línea de investigación en la cual expuso que el principal motor del desarrollo lingüístico es la finalidad comunicativa que nos induce a comunicarnos *para* conseguir algo. Aprender un lenguaje consiste no solo en aprender la gramática de una lengua particular sino también lograr los propósitos del *uso apropiado* de esa gramática como medio óptimo para conseguir otros fines. De ahí que, según esta perspectiva, adquirir el lenguaje supone el acceso a las normas y modos convencionales de una sociedad. En términos de Bruner, implica la convencionalización.

En esta línea de pensamiento, el autor explica el desarrollo de la referencia en el lenguaje, es decir, cómo acontece en el niño la indicación a otra persona acerca de algo que quiere obtener. Nuevamente, el lenguaje no aparece como un fin en sí mismo sino como un medio para la obtención de algún beneficio. De este modo, el problema de cómo se desarrolla la referencia puede ser estudiado observando cómo es posible dirigir la atención de otros hacia ciertos objetos por medios lingüísticos. La orientación de la atención no es un acto de manipulación, sino que se basa en intereses compartidos, que en realidad se incrementan cuando la mirada de quien orienta va acompañada de expresiones lingüísticas. Tratándose de un proceso educacional formal, la comunidad hablante apelará a la indicación para orientar al estudiante hacia formas estándares de referencia o convenciones lingüísticas.

En este marco, el papel del adulto se refiere no tan solo a proporcionar oportunidades de diálogo sino a transmitir a los niños los requerimientos típicos de la comunidad hablante. Estos diálogos no son tan solo lingüísticos. Bruner los inscribe en un dispositivo que denomina "sistema de apoyo para la adquisición del lenguaje", que son marcos rutinarios asociados al lenguaje, esto es, hechos cotidianos que son significados mediante el lenguaje. De modo tal que el ingreso a la comunidad hablante no se produce tan solo mediante lo lingüístico, sino a través de las pautas culturales asociadas al lenguaje.

Sin procurar adelantarnos prematuramente en las definiciones de tesis, observamos, en línea con esta acepción bruneriana, que el lenguaje es un recurso óptimo para el acceso a la cultura académica, que exige comunicarse de acuerdo a ciertas pautas convencionalizadas; de lo cual se desprende que el lenguaje es herramienta potente para el aprendizaje de convenciones académicas. El lenguaje, integrando ciertos formatos, es entonces la puerta de acceso a la comunidad hablante propiamente académica. Así como la madre emplea los formatos para favorecer el ingreso del niño a la sociedad, a sus rutinas y códigos convencionalizados, el enseñante apelará a los formatos típicamente académicos configurados lingüísticamente. Dominar estos formatos

significará el gradual acceso a los códigos propios del contexto académico. Y desde allí, el acceso a la comprensión de sus particulares conceptos y modos de producción. El marco en que se desarrolla son los "formatos"<sup>1</sup> que aluden a particulares interacciones en clase, en los que se apela al diálogo interactivo en pos de resolver conjuntamente una situación problemática que presenta el docente. No cualquier situación sino aquella en las que subyacen convenciones propias de la vida académica en general y de la disciplina en particular.

Interesa destacar inicialmente este aporte, en tanto que serán los conceptos vygotskianos y brunerianos del campo de los estudios sobre lenguaje y pensamiento los que enmarcarán globalmente este estudio. Desde este marco, esta tesis se sitúa en el estudio de estas relaciones en el ámbito educativo, en tanto que, desde la mirada de los procesos de construcción lingüística y psicológica, aspira a trabajar sobre la comprensión de los significados académicos en el estudio universitario, mediante el reconocimiento de algunas herramientas discursivas en sala de clase generadoras de comprensión.

Para pensar el problema de la comunicación lingüística en sala de clase, apelaremos a lo discursivo, que remite a pensar un uso lingüístico en contexto, que hace que el lenguaje tome forma en torno a las prácticas sociales donde se despliega, de sus instituciones y estructuras, y a la vez lo configure. Este modo de entender la producción lingüística es el corazón de esta tesis, en tanto pretende explicar la construcción discursiva en un ámbito peculiar: la comunidad de estudios universitarios, una *comunidad discursiva*. Sitio donde se comparten códigos acerca de las formas de producir, interpretar y comunicar significados en pos de la construcción de conocimiento científico, a partir de prácticas y representaciones que impregnan a sus actores de manera envolvente. Estos códigos incluyen, entre otros recursos, un conjunto de acuerdos referidos a cómo se debe procesar el discurso en pos de apropiarse de los significados de las disciplinas científicas que perviven en la comunidad

---

<sup>1</sup> Que para este autor refieren a los diálogos interactivos entre la madre y el niño.

universitaria, y desde allí, ser parte de ella. Tal como expresa Tony Becher *"...Junto a las características estructurales de la comunidad de cada disciplina (...) están sus elementos más explícitamente culturales: tradiciones, costumbres y prácticas, el conocimiento transmitido, las creencias, los principios morales y las formas de conducta, como sus formas lingüísticas y simbólicas de comunicación y los significados que se comparten. Ser admitido como miembro (...) implica no solo un nivel suficiente de competencia sino una medida adecuada de lealtad y adhesión a sus normas. Analizar cómo un individuo es iniciado en la cultura de una disciplina es importante para la comprensión de esa cultura..."*(2001:44).

En este punto, un recurso esencial es el género discursivo, desplegado junto a otras herramientas que lo configuran.

En el análisis de la construcción de estas comprensiones, importa observar cómo ocurren dichos procesos. Procuramos hacerlo desde dos perspectivas, que posibiliten girar en los planos micro y macro del análisis. Por un lado, merced a experiencias de transacción y negociación de significados, que se dan en espacios intersubjetivos entre docentes y alumnos en pos de asignar valores compartidos a los significados científicos. Tal como explica Tomás Popkewitz: *"La investigación sobre la comunicación en el aula exige la realización de un trabajo de campo mediante el que determinar cómo los individuos razonan acerca de la situación e identificar el lenguaje que permite a éstos participar de un mundo de símbolos colectivos y significados compartidos..."* (1988:72). Por otro lado, por medio de procesos de generación de conciencia como mecanismos legitimadores de la instauración de un nuevo signo lingüístico. En términos del pensamiento vygotskiano, la palabra es un instrumento de la conciencia que acompaña toda creación ideológica. Creaciones que acontecen en los planos individual y social en tanto que los significados que estudiamos se comparten en el seno de una comunidad discursiva, y no para cada individualidad. Por ello, es menester remitir este entramado a un contexto discursivo, concepto que, en tanto no se concibe tan solo como lugar donde algo se aloja, será el factor dinámico que lo ponga en movimiento.

En este marco, es objetivo central de esta tesis analizar los procesos de comprensión académica de los estudiantes ingresantes en contextos discursivos universitarios a partir del reconocimiento de herramientas que se despliegan específicamente en una particular comunidad: la comunidad universitaria. Herramientas que se despliegan en tres planos de la actividad: discurso, cognición y sociedad.

El estudio de campo se ha radicado en el ingreso universitario a carreras humanísticas de la Facultad de Humanidades y Ciencias Sociales de la Universidad Nacional de la Patagonia San Juan Bosco. Para su construcción, ha resultado decisiva la experiencia construída a través de otras tesis de maestría, de proyectos de investigación realizados en el sistema de ciencia y técnica de dicha Universidad y de activas participaciones en seminarios de ingreso a la Facultad desde el año 2002 hasta la fecha, de los que ha resultado un estudio exploratorio que ha sustentado esta tesis. El conjunto de resultados, en términos generales, nos ha mostrado que el primer año de estudios representa algo así como una matriz de aprendizaje. Los alumnos se aproximan por vez primera al pensamiento especializado de las disciplinas científicas donde construyen los cimientos en que se apoyarán a lo largo de su carrera. Observar a los docentes en su preocupación por la apropiación de esta herramienta desde el ingreso, como un hito clave, es el núcleo central de este estudio. El foco puesto en la actividad docente, en sus estrategias discursivas, lo sitúa en el ámbito de la comunicación didáctica en clase.

## ***2. La construcción del problema***

*Pierre Bordieu expresa que "la construcción del objeto no es algo que se lleva a cabo de una vez por todas ni en el marco de un plan elaborado de antemano, sino de un trabajo de larga duración que se realiza gradual y sucesivamente, merced a los datos y actores que resurgen. La construcción de objeto está presente en toda la investigación, en el marco de una red de relaciones donde se detectan sus propiedades. Es menester pensar en términos relacionales. Construir un objeto es abordar un caso empírico [...] combinando los datos pertinentes de modo que*

*funcionen como un programa de investigaciones que planteen preguntas de manera sistemática". (1995:170).*

Tal como expresa el autor citado, la labor de tejer relaciones, de generar preguntas abiertas a nuevos estudios, de interpelar los datos obtenidos, ha suscitado un entrecruzamiento de conceptos que, lejos de cristalizarse, generó nuevas perspectivas de análisis. Así, la construcción del problema de esta tesis es fruto de fuentes diversas que emergen de escenarios globales y particulares que interactúan entre sí, y que es preciso explicitar en tanto que ninguna problemática de investigación se sitúa fuera de las tensiones y preocupaciones que acontecen en los entornos sociales.

En los tiempos actuales, el ingreso universitario es un tema de agenda intensa en las universidades, tanto privadas como públicas. Merced a ello, es casi moneda corriente encontrar en estas instituciones diferentes acciones orientadas a apoyar a los alumnos ingresantes, que se acompañan de revisiones y reflexiones posteriores. Sin embargo, es menor lo que se ha avanzado en el estudio de este objeto mediante la investigación.

Un repaso por artículos periodísticos, ponencias y conclusiones de eventos académicos y ensayos conceptuales ha posibilitado contextualizar el escenario global del problema. Una síntesis apretada del panorama en cuestión indica que el problema del ingreso se ha transformado en un tema de política educativa macro, que hace que se inviertan recursos económicos y humanos en programas institucionales que se desarrollan en las universidades que, en términos generales, pretenden paliar las dificultades que sobrellevan los alumnos. Algunos de los aspectos que resultan de este panorama son los siguientes:

- la compleja relación entre el ingreso irrestricto y la permanencia de los estudiantes en sus estudios, y la universidad masiva y la enseñanza "de calidad";

- la generación de programas de apoyo a los ingresantes, que se centran en diversas dimensiones del problema, tales como la enseñanza de estrategias de aprendizaje o el acompañamiento en las rutinas habituales del estudio universitario mediante el desarrollo de acciones tutoriales;
- la composición social diversa de los estudiantes y las respuestas que la universidad ha generado en términos de la adopción de modalidades no convencionales, flexibles de enseñanza;
- las articulaciones posibles con el nivel medio, que se expresan en acciones diversas previstas en programas interinstitucionales, de tiempo y tareas que se reducen a cortos segmentos;
- las variables motivacionales y su incidencia en el rendimiento académico en alumnos ingresantes.

Del análisis de los estudios de investigación inherentes a la enseñanza de estrategias de estudios en el ingreso universitario y en particular las experiencias de articulación con el nivel medio que se presentarán en un posterior apartado, hemos observado que, en su gran mayoría, se dirigen a trabajar específicamente aspectos textuales del estudio universitario (estrategias de procesamiento de textos) y los géneros textuales académicos.

Una primera reflexión es que el aprendizaje de las disciplinas remite a algo más que el conocimiento de dicha terminología, lo cual aumentaría el trabajo con la cultura de la disciplina a la que pertenece. Porque, según los aportes brunerianos antes expuestos, el lenguaje se adquiere al calor de ciertos formatos sociales donde un adulto transmite normas convencionalizadas mediante el lenguaje, a la vez que ejerce una acción que se ve enmarcada por dichas normas. No alcanza entonces solo con impartir enseñanza lingüística. De manera diferente, es necesario involucrar a los estudiantes en discursos, herramientas y prácticas.

En un plano micro, la construcción del problema emerge de nuestras propias experiencias institucionales, que han arrojado más preguntas que respuestas. Experiencias que, de alguna manera, apuntaron a interpelar una y otra vez el mismo objetivo: el aprendizaje universitario, que hoy se integran en esta tesis. Y que además han permitido un nivel de refinamiento, consecuencia de la reflexión analítica hacia lo propio.

John Dewey (1989) expresa, en sus conceptos acerca del pensamiento reflexivo, que un problema es todo aquello que asombre y desafíe el espíritu hasta el punto de volver incierta la creencia. Ha sido este modo de pensamiento, entendemos, el recurso que ha conducido a buscar evidencias acerca de la actividad lingüística en el aprendizaje universitario, de la peculiar parcela de la realidad en la que se interviene. Pensar la experiencia acumulada una y otra vez, nos permitió desentrañar nuevas aristas, entre las que identificamos la construcción discursiva en manos de los docentes.

Fue necesario bifurcar caminos, en pos de la búsqueda de nuevas explicaciones, desde una actitud de profundo compromiso que posibilitara visualizar la cuota de responsabilidad que toca a la docencia universitaria en este punto. Como expresara Pierre Bordieu: *"Para superar las discusiones académicas y las formas académicas de superarlas, es necesario someter la práctica científica a una reflexión que, a diferencia de la filosofía clásica del conocimiento, se aplique no a la ciencia hecha sino a la ciencia que se está haciendo. Tal tarea, propiamente epistemológica, consiste en descubrir en las condiciones en las cuales se puede discernir lo verdadero de lo falso, en el pasaje desde un conocimiento menos verdadero a un conocimiento más verdadero..."* (1975:20)

Un primer trabajo de tesis de maestría titulado "El ejercicio de la competencia argumentativa en alumnos universitarios en contextos de actividad metacognitiva"<sup>2</sup>, enmarcada teóricamente en el interés por el estudio de las

---

<sup>2</sup> Iturrioz, G. (2004); "El ejercicio de la competencia argumentativa en alumnos universitarios en contextos de actividad metacognitiva". Maestría en Educación Superior. Universidad Nacional de la Patagonia San Juan Bosco. Comodoro Rivadavia.

relaciones entre pensamiento y lenguaje, nos permitió visualizar el aprendizaje de los modos propios del género argumentativo cuando éste se practica con recursos metacognitivos. Un aspecto clave de este género es el reconocimiento estratégico de los rasgos de la audiencia a la que se dirige el texto, y en este ejercicio el pensamiento metacognitivo ocupa un lugar fundante.

Desde este trabajo, la elección se perfiló definitivamente al aprendizaje universitario, ya que estudiar el dominio de la escritura académica supone situarse en esa problemática. Aún siendo un trabajo concluido, no se libró de impregnarse de preguntas inconclusas, la más destacada, orientada a pensar acerca de la importancia de la enseñanza de estrategias de estudio argumentativas ya desde el ingreso, en tanto estas herramientas llevan consigo el ejercicio de un pensamiento metacognitivo, esencial para el estudio universitario.

Así finalizaba este primer trabajo de tesis:

*"Ahora bien, este proceso no es aleatorio ni espontáneo. Como decíamos en otro apartado de este escrito, es menester que existan actores y lugares formales que favorezcan la inserción de los sujetos en situaciones comunicativas de escritura. Reconocemos en esto último el aspecto propositivo más emblemático del presente trabajo" (2004:225).*

En consonancia con esta línea de investigación, se desarrolló la investigación denominada "El aprendizaje estratégico en los alumnos universitarios ingresantes a la Facultad de Humanidades y Ciencias Sociales: la toma de apuntes en el procesamiento de la información"<sup>3</sup>, en escenarios áulicos de la Facultad de Humanidades y Ciencias Sociales de la Universidad Nacional de la Patagonia San Juan Bosco, durante la etapa 2003-2006. Su objetivo fue analizar las características que adquiere la adquisición estratégica de conocimientos en los alumnos universitarios ingresantes a esta Facultad, como

---

<sup>3</sup> Facultad de Humanidades y Ciencias Sociales. Universidad Nacional de la Patagonia San Juan Bosco. Aprobado por R/5 nº 212/03 y 076/03 y Disposición de la Secretaría de Ciencia y Técnica nº 140/03

también el de construir nuevos aportes al aprendizaje universitario, en este caso, con estudiantes ingresantes.

Entre las diferentes interpretaciones construidas en esta investigación, se destacó aquella que indica el carácter sustantivo del lenguaje en el aprendizaje universitario. De hecho, un apunte "estratégico" es aquel que posibilita que el alumno construya significados personales mediante un texto escrito personal, en el que distinga los conceptos centrales en el discurso de sus profesores. Quedó entonces la pregunta acerca de cómo hacer para reconocer esas claves discursivas que, lejos de tratarse de recursos técnicos, integran conceptos y procedimientos propios de la disciplina.

El próximo paso en esta búsqueda personal hacia una mayor delimitación se realizó mediante la producción de una nueva tesis "Problemas de comprensión en el ingreso universitario"<sup>4</sup>, cuyo objetivos fueron los de reconocer y describir factores que inciden en los procesos de aprendizaje en los alumnos universitarios ingresantes, que suscitan problemas en la adquisición de los conocimientos escolares. Un claro reconocimiento a las dificultades que entraña la comprensión académico-discursiva representó el corolario de este trabajo.

Así culminaba esta producción:

*"...Los temas enunciados y otros nuevos que puedan surgir, dan cuenta, en síntesis, de la necesidad de profundizar los estudios referidos a los particulares modos que asume el aprendizaje en el nivel universitario, con los compromisos cognitivos, didácticos y organizacionales que ello conlleva.*

*En fin, el problema estudiado representa notorios desafíos. Para quienes residimos en la universidad, significa un desafío de absoluta envergadura que pone en el tapete nada más y nada menos el grado de apertura de la institución al medio en que se*

---

<sup>4</sup> ITURRIOZ, G. (2007). Tesis "Problemas de comprensión en alumnos que ingresan a la universidad". Maestría en Psicología cognitiva y aprendizaje escolar. FLACSO. Buenos Aires. Director de tesis Dr. Daniel Valdez.

*inserta, y a su flexibilidad para entablar diálogos genuinos con otras instituciones, sobre todo cuando ellos albergan a quienes serán sus futuros estudiantes...”*  
(2007:181).

Otro trabajo de investigación en proceso de construcción<sup>5</sup>, intenta consolidar el interés por los recursos que favorecen el aprendizaje universitario, esta vez preocupado por distinguir el lugar que ocupa la producción escrita para evaluar los aprendizajes universitarios en carreras humanísticas de la misma Facultad. En este repertorio de experiencias, ha ocupado un lugar decisivo nuestra activa intervención durante nueve años consecutivos en el “Seminario del ingresante de la Facultad de Humanidades y Ciencias Sociales”, desde el cual fue posible reconocer las dificultades de los alumnos en el registro de las ideas de una clase, en la comprensión de los conceptos, en la interpretación de los ejemplos y anécdotas impartidas por los docentes.

La participación en el espacio de trabajo con los ingresantes fue el hito central a la hora de definir el núcleo del trabajo. Sin desmerecer la importancia de los aportes recreados de los trabajos mencionados, esta participación ha resultado decisiva, en tanto contribuyó a consolidar el conjunto de preguntas que orientaron esta producción.

### ***3. El diálogo con docentes y alumnos en el ingreso universitario: el trabajo empírico***

#### **3.1. Aspectos fundantes**

La necesidad de formular los objetivos de investigación de un modo preciso, que conduzcan naturalmente a una indagación selectiva y organizada, justificó

---

<sup>5</sup> Proyecto de investigación “Prácticas evaluativas y comprensión discursiva”. Facultad de Humanidades y Ciencias Sociales. Universidad Nacional de la Patagonia San Juan Bosco. Directora de Investigación Mg. Graciela Iturrioz. Res. N° C.S. n° 039/09 y Disposición SCyT n° 014/09.

efectuar una aproximación exploratoria a este trabajo de tesis. Esta instancia previa permitió reconocer ideas y aproximaciones que configuraron los objetivos de la tesis y establecer las dimensiones de análisis en torno a la actuación discursiva de los docentes ante alumnos ingresantes, y algunos problemas para procesar información impartida.

La experiencia desarrollada consistió en el desarrollo de una secuencia de enseñanza de 4 (cuatro) jornadas de 4 (cuatro) hs. de duración cada una durante el Seminario del Ingresante 2010, con una cantidad aproximada de 200 alumnos ingresantes a todas las carreras de la Facultad de Humanidades y Ciencias Sociales de la UNPSJB, en las cuales se abordaron estrategias de estudio universitario: comprensión de textos, toma de apuntes, interpretación de imágenes y escritura de resúmenes. Los estudiantes participantes produjeron textos en base a las consignas proporcionadas, que fueron analizados en relación a los problemas de procesamiento de la información impartida. Para cada jornada se proporcionaron consignas y se solicitó a los estudiantes la entrega de sus producciones.

Los criterios conceptuales en que se apoyó esta secuencia fueron los siguientes:

- conocimiento de algunas estrategias de estudio de uso frecuente en el estudio universitario;
- reconocimiento de errores y dificultades en las pruebas realizadas que, a modo de experiencia metacognitiva, permite observar las exigencias de las tareas de aprendizaje en el estudio universitario;
- la "mostración" del docente, como representante de los modos en que se producen textos en el quehacer universitario.

La secuencia de actividades fue la siguiente:

- *Día 1: estrategias de comprensión de textos*

Objetivos:

- generar una experiencia de comprensión textual, mediante la atribución de significaciones personales a único texto;
- definir la comprensión textual como producción de significados;
- favorecer la observación sistemática de las estrategias de comprensión textual expuestas por un docente de asignatura de la Facultad de Humanidades y Ciencias Sociales.

La actividad propuesta fue la siguiente:

1. Lee atentamente la siguiente frase, indica el problema que observas y transfórmalo en un texto "legible".

*"Si declarare culpable a la viuda de Cattanzaro Raquel Sforza no sería una decisión acertada responsabilizar al mayordomo de la casa en el crimen no estarían implicados los socios del occiso en el negocio si estoy en lo cierto"*

Luego, escribe tu versión de texto.

2. Entrega al docente a cargo de la comisión. Indica, por escrito, los pasos seguidos para esta consigna y las dificultades observadas.
3. Observa atentamente la exposición del texto original y participa del plenario procurando exponer tu propia versión.

- *Día 2: toma de apuntes en una clase expositiva*

Objetivos:

- favorecer la práctica de una estrategia de estudio universitario de frecuente uso;
- reconocer las propias dificultades en la toma de notas;
- favorecer la observación sistemática de las estrategias de comprensión textual expuestas por un docente de asignatura de la Facultad de Humanidades y Ciencias Sociales.

La actividad propuesta fue la siguiente:

1. Escucha atentamente la exposición de un docente
2. Toma apuntes de lo que a tu juicio te parezca valioso.
3. Observa atentamente la presentación del apunte del docente en el pizarrón, y sus respectivas explicaciones.
4. Distingue las dificultades encontradas y corrige tus apuntes de acuerdo a la presentación docente.
5. Escucha atentamente la segunda exposición de un docente.
6. Toma apuntes de lo que a tu juicio te parezca valioso.
7. Realiza la misma secuencia de acciones que la primera exposición.
8. Entrega tu producción escrita.

*- Día 3: producción de un resumen*

Objetivos:

- valorar el resumen como antesala para la producción de un texto académico y como recurso con valor en sí mismo;
- visualizar las propias dificultades en el reconocimiento de ideas centrales en un texto;

- favorecer la observación sistemática de las estrategias de comprensión textual expuestas por un docente de asignatura de la Facultad de Humanidades y Ciencias Sociales.

La actividad propuesta fue la siguiente:

1. A partir de la lectura realizada del texto indicado<sup>6</sup> y en base a tus experiencias anteriores, produce un resumen.
2. Observa atentamente la producción del resumen del texto indicado expuesta por el docente.
3. Recupera tu resumen y marca posibles errores detectados. Realiza nuevamente el resumen.
4. Entrega tu trabajo por escrito.

*- Día 04: producción de un texto escrito a partir de la lectura e interpretación de imágenes*

Objetivos:

- reconocer la lectura e interpretación de imágenes narrativas como una forma propia de construcción del conocimiento en el ámbito de las humanidades y las ciencias sociales;
- ponderar la construcción conceptual a partir del análisis de imágenes;
- favorecer la observación sistemática de las estrategias de comprensión textual expuestas por un docente de asignatura de la Facultad de Humanidades y Ciencias Sociales.

La actividad propuesta fue la siguiente:

---

<sup>6</sup> Texto "La imposibilidad de definir al gato". Módulo Pensamiento científico. 1996. CONICET Editores. Buenos Aires.

1. A partir de la secuencia de imágenes que los docentes presentan, escribe un breve texto, expresando lo que visualizas.
2. Coloca un título a tu escrito.
3. Observa atentamente la producción textual realizada por el docente.
4. Recupera tu producción y reconoce en ella los problemas observados para describir y titular.
5. Entrega tu producción por escrito.

### 3.2. Resultados obtenidos

Se presentan los resultados obtenidos que fueron contruídos a partir de los trabajos de los estudiantes<sup>7</sup>. Siendo que el objeto central de esta tesis es el discurso docente, se priorizó el análisis de los resultados obtenidos en la jornada de clase expositiva y toma de apuntes. Para ello, se emplearon preguntas que procuraron "interpelar" las producciones obtenidas:

#### *1. ¿qué saben respecto de la organización de información en un resumen?*

El texto analizado representa un conjunto de definiciones acerca de la construcción del conocimiento social y humanístico.

En los trabajos de los estudiantes fue posible reconocer resúmenes genuinos, esto es, adecuadas organizaciones de ideas, de manera jerarquizada, con claras demarcaciones de ideas importantes y accesorias, con puntuaciones acordes al tipo de texto.

Estas características se articulan con un tipo de texto adecuadamente organizado en tres grandes ideas que subsumen otras, que actúan como

organizadoras del texto y que conducen adecuadamente hacia la conclusión.  
Podríamos decir entonces que:

- la clara demarcación espacial de los principales enunciados del texto facilitó la producción del resumen;
- en el análisis de sus propias dificultades observaron las que se originaron en la no distinción de las ideas más importantes del texto. La falta de inclusión en el escrito de palabras en negrita u otros signos gráficos complicó aun más;
- aluden al desconocimiento de las diferencias entre una síntesis y un resumen, y algunos de lo que cada uno de ellos, en particular, comporta;
- valoraron su importancia como recurso clave a la hora de estudiar en una carrera humanística, donde los textos bibliográficos ocupan un lugar preponderante;
- reconocieron que la realización de un resumen no es la simple transcripción, que compromete pasos sistemáticos y posibilita el estudio;
- visualizaron la formalidad que entraña este género, en tanto supone la atención de normas y convenciones lingüísticas.
- el reconocimiento de los tres significados facilita el resumen

*2. ¿pueden consignar significados diferentes para un mismo texto, mediante la disposición de signos de puntuación?*

Los pasos realizados fueron lectura, colocación de signos de puntuación, relectura para verificar y transcripción del texto en una hoja, con la finalidad de construir significados coherentes.

Es posible consignar que se dieron experiencias de comprensión textual a pesar de que los alumnos expresaron que la falta de puntuación y de coherencia interna generó problemas de interpretación. En esto, fue importante el encuentro entre saberes previos y los significados que el texto sugería.

Los resultados fueron:

- dificultad en la identificación de un significado para el texto, a partir de la ausencia de una estructura textual subyacente, que no hacía posible distinguir si era una afirmación o una acusación;
- desconocimiento de la finalidad convencional de los diferentes signos de puntuación;
- disparidad entre los significados asignados

### *3. ¿pueden capturar la información mediante los apuntes de clase?*

En el análisis de los apuntes de las exposiciones, se observaron las siguientes dificultades:

- frases incompletas;
- falta de coherencia en la construcción de las oraciones;
- inclusión de datos innecesarios;
- no inclusión en el texto de títulos y subtítulos;
- escasa claridad en las ideas;
- registros literales de la exposición;
- copias completas de la exposición;
- ausencia de nombres de autores y referencias bibliográficas;
- letra ilegible.

En los relatos acerca de las dificultades para la primera exposición, un alumno expresó que tomó apuntes de aquello que la docente enfatizó mediante marcadas reiteraciones de los conceptos que define centrales. Fue posible confirmar este aspecto cuando la docente indicó nombres, explicó estas denominaciones y se observó que los alumnos apuntaban. También se visualizó que cuando la docente escribió en el pizarrón, los alumnos registraron los conceptos masivamente.

En su análisis, un alumno valoró de la docente el uso de claves lingüísticas, con expresiones tales como "...esto es importante", "tomen nota de esto", "copien textual esta definición", "les doy esta cita, el que quiere la copia".

Para el caso de la segunda clase, teniendo en cuenta que se trataba de una clase que incluyó preguntas, diálogos, opiniones, ejemplos, los alumnos expresaron que resultó dificultoso reconocer lo que era válido para anotar.

Algunas conclusiones provisorias pueden ser:

- que el uso de notas en el pizarrón de manera recurrente resultan ser una herramienta muy atractiva para los estudiantes, sobre todo cuando cumplen no solo fines ilustrativos, sino que se convierten en sí mismos en material de aprendizaje, y sobre todo, en contenido para la toma de apuntes;
- que la posibilidad de apuntar más o menos exitosamente depende notoriamente del grado de estructuración de la clase;
- que la toma de apuntes ocupa un lugar importante en los estudios universitarios, en tanto es una práctica constitutiva de los modos de producir el conocimiento en sus respectivas disciplinas;
- que una clase descriptiva podría favorecer un aprendizaje literal, mientras que una clase explicativa podría favorecer un aprendizaje creativo y por consiguiente mientras se anota, se aprende. Esta distinción es fundamental a la hora de pensar los "códigos" del aprendizaje universitario.

### 3.3. Conclusiones de la aproximación exploratoria

De la experiencia realizada, hemos extraído conclusiones que han sido punto de enlace para algunas de las dimensiones de análisis expuestas en el apartado metodológico de esta tesis.

La identificación de una estructura textual facilitó el reconocimiento de ideas centrales en todos los casos en los que se involucró la extracción del mensaje central y la producción de un nuevo texto. Así, para el caso de la clase expositiva, si bien las características de la primera presentación generaron algunas dificultades de organización de la información, la segunda, en su estructura dinámica, también suscitó problemas en la construcción de notas. Por tanto, resulta crucial revisar los grados de estructuración textual en los textos (orales o escritos) que se les proporcionan a los estudiantes.

La comprensión de un texto generando articulaciones entre significaciones personales y conceptuales del portador del mensaje, ha resultado un hecho significativo cuando se promueve esta forma. Esto significa que es menester prestar mucha atención a la inclusión en los textos de alusiones a significaciones personales, a nexos entre conocimientos y experiencias anteriores y nuevas.

La alusión a formas típicas de estudiar en las carreras universitarias humanísticas ha sido ampliamente valorado por los estudiantes. Recortamos estas acepciones del amplio compromiso observado en sus reflexiones respecto de la lectura y posterior conceptualización de imágenes y en la producción de resúmenes como un recurso propio de estos estudios.

Los estudiantes observaron destacado interés cuando los docentes expusieron, para cada consigna, sus propias producciones, y reconocieron sus dificultades de manera directa, sin dilaciones. Asimismo, se comprometieron en cada jornada en la medida en que capturaron la lógica del trabajo, esto es, actividad-

exposición docente-autocorrección. De lo que derivamos la importancia del reconocimiento expreso del docente de los modos y formas de construir conocimientos en el quehacer propio de una comunidad académica. En esta misma línea de análisis, resultaron muy enriquecedores los momentos en que los docentes relataron sus propias trayectorias en sus estudios universitarios, sobre todo para el caso de los docentes que se han graduado en esta misma Universidad.

Finalmente, el trabajo expuesto ha representado un modo diferente de efectuar diagnósticos de problemas en los estudiantes, en tanto que el reconocimiento de problemas de procesamiento de información fue patrimonio exclusivo de los estudiantes a partir de un conjunto de herramientas que impartieron los docentes. No solo con el objetivo de orientar el diagnóstico sino también de anticipar los quehaceres de la "cocina académica".

#### ***4. Las preguntas de investigación***

Las experiencias relatadas han generado nuevos intereses de conocimiento. Básicamente, la nueva pregunta se ha dirigido a pensar el ingreso universitario en términos de los procesos de integración de los estudiantes a la comunidad académica, y las acciones hacia esta experiencia. Así, recuperando el trabajo empírico de las experiencias relatadas, surgen las siguientes preguntas de investigación:

- ¿cuáles son los signos que se comparten dentro de una comunidad discursivo-académica?;
- ¿como la comunidad académico-discursiva se transforma en una comunidad de práctica y cómo se transmite, es decir, cómo esta conciencia se hace interindividual?;
- ¿como se integra al alumno dentro de una comunidad lingüística?;

- ¿cómo "acontece" la "mostración" de un modo de ser docente representativo de las formas de construir los conocimientos en la disciplina?;
- ¿de qué otras maneras, además de las estrategias discursivas, promueven los docentes la comprensión de los conceptos de la disciplina?;
- ¿es posible pensar la emergencia de un pensamiento superior en los estudiantes universitarios a partir de la comprensión académica?;
- ¿cómo se inscribe en el plan de estudios, particularmente en la definición del perfil profesional y en la estructura curricular, la preocupación por favorecer la apropiación de los conceptos de la disciplina?;
- ¿es posible reconocer al interior del plan de estudios una secuencia formativa en este sentido; si fuese así, cuáles son las asignaturas responsables de esta intencionalidad?;

En lo general, se trata de la construcción de significados en un diálogo social. En lo particular, de este proceso en contextos de comunicación didáctica, que procura dilucidar cómo nuestros interlocutores reciben el mensaje que deseamos que reciban.

Como acontece en todo trabajo de tesis, hemos puesto la mirada en las primeras preguntas, en tanto que son ellas las que orientaron genuinamente esta producción.

## ***5. Los objetivos y el trabajo empírico***

### **5.1. Perspectiva política**

Como acontece en todo estudio que procura reconocer "lo deseable" acerca de la enseñanza y el aprendizaje universitario, subyace una perspectiva política. Es menester reconocer sus expresiones, en tanto que enmarcan los procesos analizados. Sin embargo, no se constituirá en objeto directo de este análisis.

Pablo Buchbinder (2005) expresa que en los albores de su historia, la universidad ha visto transcurrir en ella proyectos profesionalizantes, según los cuales su misión era la formación de los perfiles profesionales que se abocarían al desarrollo industrial y económico de un país. Este modelo ha confrontado fuertemente con proyectos de politización centrados en la reivindicación de la formación de la masa obrera de un pueblo, al que, a su vez, se opone un proyecto de universidad científicista, que desarrolla su actividad académica de espaldas a las genuinas necesidades de la sociedad civil. Desde esta impronta sociohistórica, expresa el autor que las expectativas con respecto a la evolución de la educación superior parecen responder a un modelo único de universidad, fruto de la modernidad ilustrada, que presenta a la ciencia y a la tecnología como las herramientas claves para acceder a la apertura y a la globalización. Buchbinder considera que el enfrentamiento entre cierta racionalidad protagónica, reduccionista y unilateral, y el escepticismo radical de quienes acusan a los conceptos de verdad y de eficiencia de la modernidad de ser el origen de las barbaries contemporáneas no puede ser resuelto en ninguno de los dos extremos. Una posición mediadora es la que se esfuerza por comprender cada uno de los extremos en su contexto y en su tradición y por abrir un horizonte hacia otras perspectivas.

Estas concepciones acerca de las misiones y funciones de la institución universitaria adquieren diferentes expresiones. Los modos de ejercer la enseñanza en las aulas es una de ellas: enseñantes de corte tradicionalista, que conciben el conocimiento universitario al servicio de la preservación de cierto cúmulo de saberes y que se expresan generalmente como los férreos defensores de la "academia", a ultranza que deshumanizan ciertamente el saber y lo alejan de los contextos. Para estos docentes que conciben al conocimiento basado en certezas absolutas y nunca provisionales o situado históricamente en un contexto y que sostienen que en la universidad lo importante es el saber, a pesar de ser la producción del conocimiento y la cultura su más destacada bandera. En este marco, el aprendizaje universitario

se ocupa de sustituir las creencias erróneas de los estudiantes, mediante actividades de tipo individual y no en interacciones sociales que permitan negociación de significados. Y docentes comprometidos con proyectos profesionalizantes, quienes consideran que la interacción con el entorno social pasa por responder de manera lineal a las demandas de las instituciones, sobre todo de las empresas. Pero también profesores comprometidos con finalidades humanizadoras, que sin perder de vista el resguardo de la rigurosidad que entraña la enseñanza de la ciencia, encuentran en la institución universitaria un lugar para el ejercicio de actitudes de compromiso social y político, para lo cual resulta esencial la formación en valores y actitudes.

Inscribimos entonces este estudio en esta última perspectiva política, que integra con gran preocupación la necesidad del análisis de las prácticas de enseñanza en su intrínseca responsabilidad por incluir a los estudiantes ingresantes en el quehacer universitario, no desde acciones remediales sino desde genuinas iniciativas de tipo curricular que se sustenten básicamente en la comprensión genuina de las lógicas del quehacer académico de la disciplina que estudian, donde las herramientas discursivas ocupan un lugar destacado.

## 5.2. Objetivos de tesis

En consonancia con las finalidades antes expuestas, se constituyeron los cimientos de la tesis. El problema que se procura abordar es el de la relación entre herramientas discursivas docentes y comprensión académica en el aprendizaje universitario, y la emergencia de un pensamiento superior en los estudiantes a partir de estos procesos<sup>8</sup>

Son sus **objetivos generales**:

---

<sup>8</sup> Se hipotetiza la emergencia de este tipo de pensamiento a partir de las construcciones docentes, pero no se intenta demostrar en esta tesis, enfocada en los discursos de los enseñantes.

- Definir los procesos de comprensión académica de los estudiantes ingresantes a partir de los rasgos que adoptan los contextos discursivos universitarios.
- Reconocer herramientas discursivas en la enseñanza que faciliten la comprensión académica de los estudiantes ingresantes universitarios.
- Establecer relaciones entre procesos de comprensión académica y mejora en el rendimiento intelectual de los estudiantes, en torno a un gradual ejercicio del pensamiento superior.
- Efectuar aportes conceptuales y metodológicos al campo de la investigación cognitiva y didáctica, en el aprendizaje universitario.

### 5.3. Diseño de investigación

**Tema:** el discurso del docente en el ingreso universitario.

**Problema:** estrategias discursivas docentes que facilitan la comprensión académica de los alumnos ingresantes a la universidad, entendida ésta como la gradual apropiación de los códigos propios de la comunidad académica.

**Unidad de análisis:** segmentos de clase universitarias de docentes de asignaturas de primer año de carreras humanísticas que promueven comprensión académica.

#### **Muestra de investigación**

Las carreras fueron seleccionadas en función de una formación más profesionalizante o academicista. Para construir esta categorización previa, se

analizaron los respectivos planes de estudio, que concluyó en la selección de 4 (cuatro) carreras, que fueron Profesorado y Licenciatura en Ciencias de la educación, Profesorado y Licenciatura en Historia, Licenciatura en Turismo y Licenciatura en Trabajo Social.

De cada carrera, se seleccionó una asignatura, que fueron tomadas<sup>9</sup> por constituirse en espacios curriculares que, desde su especificidad disciplinaria, abordan inicialmente las prácticas profesionales académicas de la carrera desde un abordaje metodológico. El resultado fue el que sigue:

- Introducción a la Historia (Profesorado y Licenciatura en Historia);
- Trabajo Social I (Licenciatura en Trabajo Social);
- Práctica Profesional (Profesorado y Licenciatura en Ciencias de la educación);
- Geografía física Módulo Geomorfología (Licenciatura en Turismo)

### **Sujetos de investigación**

- docentes responsables y auxiliares de las asignaturas "Introducción a la Historia" de la carrera de Profesorado y Licenciatura en Historia, "Geografía Física Módulo Geomorfología" de la carrera de Licenciatura en Turismo, "Trabajo social I" de la carrera de Licenciatura en Trabajo social y Práctica Profesional de la carrera de Profesorado y Licenciatura en Ciencias de la educación, de la de la Facultad de Humanidades y Ciencias Sociales de la Universidad Nacional de la Patagonia San Juan Bosco. Las carreras fueron seleccionadas en función de una formación más profesionalizante o academicista. Para la selección de las

---

<sup>9</sup> Para esta elección, se realizó un análisis compartido con el Director de cada carrera.

asignaturas mencionadas, se leyeron exhaustivamente los planes de estudio, en pos de observar su implicancia en el sentido expuesto;

- dos alumnos de dichas asignaturas;
- referentes de cada carrera, que en este caso se vieron representados por los respectivos directores de carreras.

### **Material empírico**

- 32 (treinta y dos) clases desgrabadas: 8 (ocho) por cada Carrera;
- 8 (ocho) entrevistas de docentes desgrabadas: 2 (dos) por cada Carrera; (con excepción de una carrera, en la que se adicionó una tercera);
- 8 (ocho) entrevistas de alumnos desgrabadas;
- 4 (cuatro) entrevistas desgrabadas a directores de Carrera;
- materiales de estudio de las asignaturas (bibliografía, trabajos prácticos, y guías orientadoras).

### **Dimensiones de análisis**

Las dimensiones de análisis que se emplearon para abordar el material empírico partieron de un primer bosquejo derivado de la etapa exploratoria, que orientaron además el trabajo de campo. En la construcción de estas dimensiones, se realizó una primera categorización, que apuntó a reconocer los tres aspectos constitutivos de todo análisis de diálogo social con finalidades educativas: discurso, cognición y sociedad. A posteriori, a partir de esta reconstrucción teórica de las dimensiones como consecuencia de un trabajo recursivo durante el proceso de recolección y en la etapa de análisis del material empírico, se construyeron nuevas categorías de análisis que finalmente fueron reconocidas como "niveles de comprensión académica". Construcción que se configuró como aporte novedoso de este trabajo.

El resultado es el que sigue:

### **ACTOS DE HABLA ORALES**

- *Nivel discursivo: relación entre forma y función en la comunicación*
  1. nivel fónico: la pronunciación destinada a la acentuación de determinados conceptos;
  2. nivel léxico: uso de vocabulario especializado de la disciplina;
  3. organización textual y discursiva: atención a la estructura del texto: presentación (resumen, anticipación, ordenación), progresión informativa (continuidad, cambio, contraste), finalización. Recapitulación, resumen, cierre);
  4. tipos textuales.
- *Nivel sociocultural: el papel del discurso en la construcción de la realidad sociocultural*
  1. géneros discursivos;
  2. lenguaje de la disciplina;
  3. patrones temáticos;
  4. referencia a prácticas profesionales;
  5. desempeños de comprensión;
  6. estructura de participación en clase;
  7. narraciones y metáforas.
- *Nivel cognitivo: estructuración discursiva del pensamiento*
  1. procesos inferenciales que intervienen en la comprensión y producción del lenguaje;
  2. contextos mentales y continuidad;

## **HERRAMIENTAS DISCURSIVAS ESCRITAS**

- *Nivel discursivo: relación entre forma y función en la comunicación*

1. nivel léxico: uso de vocabulario especializado de la disciplina;
2. organización textual y discursiva: atención a la estructura del texto: presentación (resumen, anticipación, ordenación), progresión informativa (continuidad, cambio, contraste), finalización. Recapitulación, resumen, cierre);
3. tipos textuales.

- *Nivel sociocultural: el papel del discurso en la construcción de la realidad sociocultural*

1. géneros discursivos;
2. lenguaje de la disciplina;
3. patrones temáticos;
4. referencia a prácticas profesionales;
5. desempeños de comprensión;
7. narraciones y metáforas.

- *Nivel cognitivo: estructuración discursiva del pensamiento*

1. procesos inferenciales que intervienen en la comprensión y producción del lenguaje;
2. atención a los conocimientos cotidianos

## **Estrategias metodológicas de investigación**

- entrevistas en profundidad a docentes y alumnos de las asignaturas de carreras implicadas y a referentes de carreras;
- observaciones de clase para obtención de registros de habla;

- lectura complementaria de los materiales de estudio de la asignatura (bibliografía, trabajos prácticos, guías orientadoras);
- lectura auxiliar de los planes de estudio de las carreras implicadas;

### **Criterios conceptuales en la organización metodológica**

#### *- Investigación didáctica*

El trabajo empírico realizado se encuadra en la investigación didáctica, que dirige sus esfuerzos a la interpretación de significados construídos conjuntamente entre docente y alumnos en entornos naturales de trabajo. Por esta condición, se parte de un esquema previo de análisis pero se elabora otras categorías, que se elaboran a partir de los datos recogidos en las diferentes etapas y recuperan las particularidades de los sujetos, sus recurrencias y persistencias (Litwin, E. 2008).

De esta manera, la investigación didáctica se compromete con el plano de la práctica real, con el profesor y su razonamiento práctico, con el aula como un auténtico nicho ecológico donde se producen problemas que demandan respuestas provenientes de los conocimientos didácticos.

#### *- Investigación discursiva de los actos de habla*

El trabajo empírico presente se ha enmarcado en el análisis discursivo de los actos de habla en clase, que concibe que en el aula, el lenguaje en *la* herramienta que construye realidades. Y adoptamos la opción metodológica del "análisis conversacional", que se centra en la organización social del lenguaje más que en aspectos estrictamente lingüísticos, sitúa la práctica investigativa en entornos cotidianos, atiende a la importancia de las respuestas alternativas de los sujetos en diálogos interactivos y pondera versiones cotidianas acerca

del conocimiento escolar. Y en este marco, la unidad de análisis (conversacional) son algunos segmentos de clase universitaria.

Esta perspectiva metodológica se encuadre dentro de la Etnometodología del discurso, que privilegia el valor que tiene la formulación de reglas explícitas dentro del intercambio lingüístico, la negociación y el otorgamiento de turnos y el establecimiento de lugares de poder diferenciado entre los participantes. Estas reglas permiten observar cambios de hablante, cambios de turnos, vacíos, superposiciones, interrupciones y solapamientos.

En el análisis de los registros de clase, teniendo en cuenta que adoptamos conceptos lingüísticos y cognitivos para pensar la comprensión, procuramos reconocer no elementos discursivos del orden micro, sino enunciados docentes que fueran asumidos como recurrentes a partir de las dimensiones planteadas.

*- Investigación cualitativa: construcción recursiva dialéctica de las dimensiones y categorías de análisis*

El presente trabajo de tesis se ha enmarcado en una investigación cualitativa que se encuadra en un enfoque interpretativo, en tanto que estudia los intercambios sociales cara a cara en un marco social más amplio, investigando las interacciones cotidianas y sus conexiones con el mundo social, utilizando como contenido el significado subjetivo. De esta manera, los métodos que se incluyen en este enfoque resultan adecuados para conocer acerca de la estructura específica de los hechos más que su carácter general y su distribución global, las perspectivas de significado de los actores específicos en acontecimientos específicos, la vinculación entre ciertas causas y hechos no identificables mediante métodos experimentales. El rasgo constitutivo de un enfoque interpretativo es entonces el análisis objetivo del significado subjetivo. En el presente estudio, se analizaron los rasgos que asumen las construcciones

discursivas en las aulas universitarias de alumnos ingresantes, y los significados que estos rasgos asumen para la comprensión de los conocimientos.

#### 5.4. los planteos novedosos y la proyección del estudio

Los estudios sobre las experiencias de los alumnos ingresantes se han incrementado de manera notoria, tal como antes decíamos. Sin embargo, es escaso lo hallado en cuanto a las herramientas discursivas de los docentes en relación a sus procesos de integración a la comunidad académica. Entendemos que aquí radica el mayor hallazgo de este trabajo, en reconocer con cierta minuciosidad esas construcciones discursivas y en proponer una nueva categorización posible.

Otros hallazgos tan importantes pueden ser los que siguen:

- a. En primer lugar, se ha procurado una nueva categorización de estrategias discursivas tendientes a promover la comprensión académica de significados, en aras de la inclusión de los estudiantes en la comunidad de prácticas universitaria.
- b. En segundo lugar, se construyó la categoría "comprensión académica" sustentada sobre estrategias de comunicación didáctica y sus niveles crecientes de uso en clase. La descripción detallada de esta categoría se sitúa en el apartado de las conclusiones.
- c. En tercer lugar, se ha procurado consolidar la investigación de la comunicación didáctica en sala de clase. En un texto de amplia difusión en el campo de la teorización didáctica, Edith Litwin (1997) sitúa este tópico en un lugar central de la agenda didáctica actual, que por su profunda implicancia en los procesos de comprensión, amerita profundizar y extender. De hecho, una de sus producciones centrales es el reconocimiento de

configuraciones didácticas en clases universitarias, en la que concluye acerca de la necesidad de profundizar estudios de la comunicación didáctica.

- d. En cuarto lugar, se intentó recontextualizar el tratamiento que el problema del ingreso universitario adquiere, que según indica la revisión de estudios efectuada se centra más en el desempeño del estudiante y menos en el quehacer docente. Y en relación a este actor, escasos estudios acerca de su labor discursiva en la aprehensión institucional del ingresante.
- e. En quinto lugar, se ha procurado recuperar y recrear la riqueza de las investigaciones vygotskianas sobre pensamiento y lenguaje que, a nuestro juicio representan una propuesta válida a la hora de pensar el aprendizaje universitario. Sin ánimo de traspolar irreflexivamente sus conclusiones, entendemos que estos aportes continúan expresando un modo posible de observar los procesos de apropiación de estructuras conceptuales complejas que anidan en las disciplinas científicas que se enseñan en los estudios universitarios. También los aportes recreados se expresan en las conclusiones, y se plantean, a continuación, algunas proyecciones. Y en esta misma línea, la producción académica de un gran humanista contemporáneo que, a pesar de su edad avanzada, aún continúa desplegando generosamente en los centros académicos del mundo sus reflexiones acerca del pensamiento y el lenguaje: Jerome Bruner.
- f. En sexto lugar, reivindicar un modo de hacer investigación didáctica, que se apoya fundamentalmente en dos elementos centrales que constituyen un enfoque de tipo cualitativo: el diálogo compartido con los sujetos de investigación que posibilite reconstruir de manera permanente el diseño inicial y a la vez

crear conciencia reflexiva acerca de su actuación, y la constitución dialéctica del plan de investigación que adquiere nuevos matices a medida que los datos permiten vislumbrar nuevas dimensiones de análisis. Las reflexiones de investigadoras como Elzie Rockwell (2009) y María Teresa Sirvent (1999) han resultado emblemáticas en este sentido.

La provisoriedad de las conclusiones de todo estudio de esta naturaleza permite reconocer **proyecciones de estudios futuros.**

### *1. el ejercicio del poder en la comunicación didáctica*

Observar la actuación docente desde la comunicación didáctica compromete no tan solo los aspectos discursivos que median en las transacciones docente-alumno en el aula, sino en contextos globales de relaciones y luchas de poder, que se expresan en tensiones y contradicciones que acontecen en la comunidad académica. Esto es, la aparente rigurosidad y formalidad del discurso académico puede concebirse como un instrumento de ejercicio del poder que da cuenta de las luchas que se gestan en las estructuras institucionales.

Reconocida esta dimensión, se abre casi obligadamente lo que toca al estudiante. Y es que si los docentes universitarios ejercen poder mediante el uso del discurso académico, los alumnos luchan por un acceso libre y democrático a su contenido, que les posibilite igualitarias oportunidades de constituir la comunidad académica. Desde este punto de vista, la comprensión de los significados académicos no supone solamente una garantía de rendimiento académico sino de lucha política por un bien de valor apreciable en la comunidad universitaria. Si bien esta dimensión de análisis no se ha desarrollado de manera exhaustiva, sí ha estado presente en la perspectiva del análisis y en el reconocimiento de las proyecciones de este trabajo.

En este punto, convergen importantes aportes, provenientes, sobre todo, del campo de la Sociología de la Ciencia, centrados en la visualización de la actividad académica universitaria como un campo de luchas por poder y status social. Así lo expresa Pierre Bordieu *"...el campo universitario es como todo campo el lugar de una lucha por determinar las condiciones y los criterios de la pertenencia y de la jerarquía legítimas, es decir, las propiedades pertinentes eficientes, apropiadas para producir, funcionando como capital los beneficios específicos que el campo provee..."*. (2008: 87)

Y en otra cita de igual envergadura, expresa *"... el campo científico como sistema de las relaciones objetivas entre las posiciones adquiridas en las luchas anteriores es el lugar... de una lucha de concurrencia que tiene por apuesta específica el monopolio de la autoridad cinética, inseparablemente unida como capacidad técnica y como poder social, o si se prefiere el monopolio de la competencia científica, entendida en el sentido de capacidad de hablar y de actuar legítimamente en materia de ciencia, que está socialmente reconocida a un agente determinado. Decir que el campo es un lugar de luchas, no es solamente romper con la imagen pacífica de la "comunidad científica" ... ES, también, recordar que el funcionamiento mismo del campo científico produce y supone una forma específica de interés. No aparecen como desinteresadas, sino por referencia a diferentes intereses, producidos y exigidos por otros campos..."* (2000: 58)

## *2. la articulación con el nivel medio en la transferencia de los sistemas de actividad*

Se trataría de pensar el paso de nivel medio a nivel universitario en términos de transferencia entre "sistemas de actividad" (Cole, M.,1996) observando esquemas de interpretación cognitivos que favorezcan la interpretación y la transferencia entre ambos sistemas. Entendemos que este análisis no resultaría fácil, habida cuenta que se trata de un delicado proceso que una multiplicidad de autores y enfoques, particularmente la Psicología cultural, no ha podido resolver.

De este trabajo, se desprenden algunas claves para pensar esta posibilidad, a saber:

- la generación de puentes que favorezcan la continuidad mediante claves lingüísticas;
- la promoción de cambios conceptuales, en los términos de la teorización cognitiva;
- el trabajo con los distintos niveles cognitivos de construcción del significado desde lo individual hasta lo colectivo, merced a la interacción entre el conocimiento cotidiano con el lenguaje académico.

### *3. el estudio longitudinal evolutivo de la comprensión académica*

Desde un enfoque vygotskiano acerca del proceso de formación de conceptos y merced al método instrumental del mismo enfoque, podría observarse la interiorización de los conceptos desde herramientas discursivas.

4. el estudio de los contextos de enseñanza y aprendizaje favorecedoras de la comprensión académica, que en esta tesis han resultado observados en algo a través de materiales curriculares. Sin embargo, desde estos materiales hasta disposiciones espaciales y temporales, modos de relación, entre otros, pueden resultar (o no) recursos de apoyo.
5. la emergencia de un pensamiento superior como consecuencia de un modo de emplear el discurso de parte de los docentes al servicio de la comprensión académica, que en este trabajo es asumido como posible consecuencia, pero no abordado, por razones de extensión.
6. el valor metacognitivo y lingüístico de la pregunta retórica que opera en la organización del discurso docente e insta a los estudiantes a desarrollar inferencias y pensamiento argumentativo.

## **6. La organización de la tesis**

La tesis se sostiene en un conjunto de conceptos que expresan una visión teórica acerca de los procesos de comprensión académica y el lugar de la construcción discursiva. Su explicitación se realizará no solo en el desarrollo conceptual de estas categorías, sino en los diferentes recortes del objeto que se procura estudiar.

Pretende además representar un momento de profundización de un tema de interés personal que, como antes se decía, ha sido estudiado mediante otros estudios y vivenciado mediante experiencias. En este sentido, expresa un punto de llegada que amerita un trabajo de tesis para alcanzar un grado de doctorado. Esta perspectiva apunta a expresar nuestra opinión acerca de lo que implica alcanzar este nivel de los estudios cuaternarios, que es no solamente producir un trabajo de alta calidad académica, sino "madurar" experiencial e intelectualmente un determinado problema mediante diversas trayectorias.

De manera coherente con el encuadre metodológico, se procura que la textualización de la producción desarrollada se apoye en un diálogo dinámico entre los datos y las categorías conceptuales, evitando adoptar la clásica diferenciación entre el marco teórico preestablecido y la lectura analítica del material de campo. Se trata de producir "rupturas" (Bordieu P., 1975) con estilos anteriores, donde el marco teórico prefigura la interpretación y se convierte en el único organizador de las lecturas.

Finalmente, se adopta la primera persona del plural para la escritura, no solo porque son muchos los actores invisibles que se involucran en esta producción, y como tales, corresponde tenerlos presentes aunque sea mediante esta modalidad, sino porque no podría ser de otra manera; escribir de esta manera es -a todas luces- una herramienta discursiva propia del quehacer académico de la comunidad universitaria, objeto central de este trabajo.

El presente trabajo de tesis integrará los siguientes capítulos:

- Capítulo Introductorio
- Cap. 1: Estado del arte
- Cap. 2: Conceptualizaciones teóricas del estudio
- Cap. 3: Notas metodológicas
- Cap. 4: Exposición y discusión de los resultados.
- Cap. 5: Conclusiones.

En el Capítulo Introductorio se contextualiza la producción global, a la luz de experiencias anteriores, intereses de investigación y nuevas preguntas que se abren para esta etapa de producción académica.

En el Capítulo 1 se exponen producciones académicas realizadas, que sean referentes de la problemática de estudio de esta tesis de manera directa e indirecta. Estas producciones integran sobre todo resultados de investigaciones, aunque también se incluirán conclusiones de eventos académicos y algunas opiniones periodísticas actualizadas, por entender que representan expresiones recientes del problema que se aborda. Para su adecuada sistematización, se agruparán en tópicos diferentes, que permiten conocer sobre aspectos de política universitaria, del desempeño docente y los aprendizajes de los alumnos en las aulas, de la incidencia de los conocimientos en el aprendizaje y de la parte que le toca al nivel medio en el problema que estudiamos. Sin duda que esta organización de los conocimientos relevados será artificiosa, en tanto los diferentes estudios encontrados se entrecruzan en el tratamiento de sus respectivos temas, de manera inevitable.

Además de tópicos diferentes, distinguiremos también fuentes particulares: los discursos radicados en los medios periodísticos, opiniones de los docentes en los foros académicos, visiones de expertos en sus escritos y resultados de investigaciones científicas, directamente e indirectamente relacionadas.

La profundidad de esta tarea de búsqueda y sistematización responde no tan solo a la importancia que asume para un trabajo de tesis en cuanto a la definición de objetos y métodos, sino también a la necesidad de reconocer la amplia variedad de aspectos que interjuegan en los procesos de inclusión de los estudiantes universitarios en la institución, hecho que obliga a instalar una agenda de investigación institucional de envergadura.

En el Capítulo 2 se pretende reconocer algunos tópicos conceptuales de la unidad de análisis de la investigación y fundar las opciones metodológicas asumidas.

En el Capítulo 3 se exponen las notas conceptuales y empíricas del trabajo de campo, a la luz de los objetivos generales y específicos de la tesis.

En el Capítulo 4 se presentan los resultados del análisis y discusión de los datos.

Desde lo expuesto anteriormente en el enfoque metodológico, se procurará el análisis de los resultados desde una perspectiva dinámica, procesual, que permita redescubrir nuevas categorías de análisis desde el análisis y la intervención que se genera en el diálogo con los sujetos. Al decir de Elzie Rockwell (1997) *"...los resultados a los que se arribará siempre serán hipotéticos y provisionarios, pues toda realidad es susceptible de diversas lecturas y sucesivas aproximaciones. La información descriptiva ejemplifica las afirmaciones conceptuales y da evidencia de la realidad analizada. Los datos descriptivos no son seleccionados al azar sino que deben responder a las dimensiones conceptuales ya que su función es más ilustrativa que justificatoria (1997: 56)*

*El análisis se inicia en la proximidad de la interacción de campo y con la aparente distancia fuente a los conceptos teóricos, que engloban todo y no dejan distinguir entre un suceso y otro. En este sentido, el proceso analítico no es más que una relectura y reescritura.*

*Siempre es necesario agregar a las notas, a los registros iniciales. En algunos casos la información ya viene etiquetada, en otros hay que desocultarla. De esta manera, se trata de procesar los datos con algún sistema de codificación con miras a manejar posteriormente solo los datos codificados y no los registros originales..."(1997: 56)*

Se trata de dialectizar permanentemente los referentes conceptuales con la información empírica, conformando una lógica de investigación sustentada en la "no disyunción" entre los procesos de acceso/recolección/construcción de la información y los de análisis interpretativo de esa información. Se va conformando así un proceso recursivo en el cual la información es sometida a análisis crítico, a contrastaciones, a triangulaciones. Esto va transformando el conocimiento original y orientando nuevas construcciones/búsquedas de información cada vez de modo más focalizado, profundo y condensado. Es así como en el proceso de análisis, más que resumir/simplificar la información se trata de desmenuzar el material y ampliar, contextualizar, producir descripciones cada vez más integrativas, construir anticipaciones hipotéticas, rastrear indicios.

La noción de análisis no remite, entonces, a una reducción de la información sino, por el contrario, a un proceso de ampliación de la misma desde diferentes procedimientos. El análisis no se disocia de la interpretación, y esta última se entiende en dos sentidos: por un lado, remite a la relación de los conocimientos construídos con los conocimientos acumulados. Por otro, remite a la comprensión de los significados que construyen los sujetos investigados. Al decir de la autora mencionada, el supuesto de generalidad es *"más bien conceptual que empírico, es el problema de formular las relaciones del objeto de estudio de tal manera que sean susceptibles de estudiarse en otros casos."*(1997: 56)

En el Capítulo 5 se exponen las conclusiones, los pretendidos hallazgos, análisis de problemas y aciertos y las proyecciones de estudios futuros. Con un lógico retorno a los conceptos originales.

## CAPITULO I. ESTADO DEL ARTE

Es función de este apartado exponer producciones académicas referentes de la problemática de estudio de esta tesis de manera directa e indirecta. Estas producciones integran sobre todo resultados de investigaciones y conclusiones de eventos académicos por entender que representan expresiones del problema que se aborda.

Para su adecuada sistematización, se han agrupado en tópicos diferentes, referidos, por un lado, a las diferentes dimensiones conceptuales del problema, y por otro, a cuestiones metodológicas. Este agrupamiento responde a un criterio de orden epistémico, a saber, la necesidad de ponderar entrecruzamientos disciplinares para el abordaje de una problemática que así lo amerita. Tal como expresa Elvira Narvaja de Arnoux una prestigiosa investigadora del campo del Análisis del discurso cuando plantea que la problemática discursiva requiere necesariamente de la articulación de lo discursivo con lo social y entre distintas disciplinas lingüísticas entre sí. En sus palabras "*... opera lo que Morin llama el paradigma de la complejidad, generado de lo que prefiere designar como nueva interdisciplinariedad, un paradigma que permita distinguir, separar, oponer relativamente los dominios científicos, pero que los pueda hacer comunicar sin operar las reducciones propias del paradigma de la simplificación...*" (2006:18). Sin duda que esta organización de los conocimientos relevados será artificiosa, en tanto los diferentes estudios encontrados se entrecruzan en el tratamiento de sus respectivos temas, de manera inevitable; sin embargo, impera la necesidad de adoptar algún criterio de reordenamiento.

Como consecuencia de una exhaustiva búsqueda, es posible destacar las siguientes líneas:

## ***1. Dimensiones conceptuales***

### **El carácter intersubjetivo de la comunicación en clase**

Mediante ciertos procedimientos discursivos empleados por el docente, acontecen los diálogos entre subjetividades en las aulas, que permiten visualizar no solamente los aspectos afectivos que se ponen en juego, sino también el discurso en contexto, que explica la existencia de implícitos, presuposiciones, entre otros. Uno de los tópicos para el análisis son las concepciones acerca de los procesos de construcción de conocimiento, y desde allí la comprensión de los estudiantes. Para abordar esta dimensión, se apela al análisis de los actos de habla de los docentes en sus desarrollos en el seno de la clase.

En un estudio de investigación situado en esta línea metodológica, se observaron las clases de doce docentes de asignaturas de carreras de profesorado de la Universidad Nacional del Comahue, organizados en dos agrupamientos; uno de ellos de las asignaturas Matemática, Ciencias biológicas y Educación física, y otro de asignaturas del área pedagógica.

La recolección de datos se efectuó mediante observaciones y desgrabaciones de clase, en las que se reconocieron los actos de habla predominantes y los tipos de conocimiento que se expresaban en cada uno de ellos. Luego se realizó una distribución porcentual entre los actos de habla y los tipos de conocimiento, y su expresión en los dos grupos de asignaturas estudiadas.

Los resultados observados permitieron observar un mayor predominio de actos de habla relacionados con la actividad del alumno en las asignaturas pedagógicas, y con la transmisión de conocimientos para el otro grupo de asignaturas (Baudino V. y otros, 2000).

## **Propuestas discursivas que promueven la comprensión de los conocimientos en el aula, en grupos de sujetos socialmente marginales**

Para algunos grupos sociales marginales, la posesión de una herramienta lingüística representa un lugar de lucha política. A esta concepción subyace una visión contextualista acerca del aprendizaje y el desarrollo cognitivo, que supone la apropiación del capital cultural mediante experiencias de interiorización en compañía de pares y adultos de ese mismo grupo social.

Cuando se estudian estos procesos mediante la investigación, se emplean herramientas etnográficas, desde lo cual la selección de unidades de análisis particulares se realiza luego del análisis de la unidad más general, que es la clase, en lugar de hacerlo desde categorías conceptuales anticipadas.

En este marco, se realizó indagación empírica en clases de Ciencias en un cuarto grado de una escuela pública marginal mexicana, en pos de conocer los procesos de apropiación de habilidades argumentativas fundamentales para estos sujetos sociales. La estrategia discursiva fue la asignación de los turnos de habla, que permitió estudiar la activa participación de los alumnos en el aula. De los resultados obtenidos, se observó, en las clases, que un 45,66% del total de palabras son del docente y un 54,33% de los alumnos, lo cual conduciría a suponer que los alumnos encontrarían grandes posibilidades de participación en clase, lugar desde donde sería posible la apropiación de habilidades argumentativas. Sin embargo, del importante porcentaje de su participación, la mayoría de las expresiones de los alumnos se expresa en respuestas dirigidas a preguntas del docente (Cárdenas M.L., Rivera J., 2006).

Beatriz Gonzalez y Aníbal León (2009) exponen los resultados de su investigación centrada en la observación de los tipos de interacción en clase y los procesos cognitivos implicados.

Para ello, se grabó el discurso interactivo en el aula de clase durante tres sesiones de 30 minutos cada una en una sección de cuarto grado, que luego fueron transcritas y analizadas según el método de interacción verbal de Ned Flanders (1970). Las presunciones iniciales destacan que la distribución de los turnos de habla, junto a señales gestuales y tonos de voz, representan indicaciones que remiten al predominio docente por sobre posibilidad de participación de los alumnos. Para ello, los autores se han basado en aportes de la corriente sociohistórica representada en las voces de Lev Vygotsky, Neil Mercer, Basil Bernestein, entre otros.

Cada evento fue categorizado desde una matriz de datos según la tipificación de Flanders, al que se sumaron dos nuevas categorías a partir del trabajo de campo. El mayor índice de eventos interactivos se encontró en la categoría que aludía a la intervención del alumno respondiendo a las preguntas del docente. Los niños elaboraban respuestas a las instrucciones del docente, que les pedía narrar con sus propias palabras el contenido de una lectura realizada con anterioridad.

Los resultados finales indicaron que, tal como se presuponía en la hipótesis original, es la voz del docente la que predomina, y que son los procesos cognitivos los que se destacan en los diálogos verbales en relación a los intercambios de aspectos emocionales

### **Las representaciones de docentes y alumnos respecto al conocimiento académico que se imparte en la universidad**

Interesa observar cómo las representaciones de los docentes universitarios acerca del conocimiento académico inciden en el rendimiento de sus estudiantes. Asimismo, conocer sobre las representaciones de los docentes de educación media en cuanto al aprendizaje y las distancias que acontecen entre las concepciones de aprendizaje en los docentes de este nivel educativo y los

docentes universitarios. Adquiere valor asimismo conocer acerca de las representaciones de los estudiantes respecto a los docentes universitarios, a las metodologías de enseñanza, a su desempeño (desde el status) como tal. La significación de este tipo de estudios para este trabajo de tesis radica en poder reconocer el peso de esas representaciones acerca del conocimiento académico, en la comprensión de los conocimientos de parte de los alumnos.

En este ámbito la evaluación del quehacer docente resulta ser un aspecto decisivo a la hora de pensar en el mejoramiento de los sistemas educativos; en ella, adquieren alcance las apreciaciones que puedan efectuar los alumnos, sobre todo teniendo en cuenta la relación existente entre el rendimiento académico y la opinión acerca de la calidad académica de sus profesores.

En una investigación situada en esta problemática, se indagó acerca de esta relación, mediante una muestra no probabilística de 260 alumnos de primer año de una facultad de educación pública de Lima. Las conclusiones del estudio corroboraron la hipótesis inicial respecto de la incidencia del desempeño docente en el rendimiento académico de los alumnos, a partir de las representaciones que construyen acerca del enseñante universitario (Torres M., y otros, 2007).

El ingreso de los estudiantes al ámbito universitario a fin de realizar estudios genera toda una serie de inquietudes vinculadas al uso de estrategias de aprendizaje de los conocimientos. Diversos investigadores se han ocupado de esta cuestión, sin dejar de lado los factores institucionales o socioafectivos.

A fin de estudiar el empleo estratégico de diversos recursos intelectuales para el estudio universitario, se observó, en una investigación referida a este problema, a un grupo de estudiantes de la Universidad Nacional del Nordeste al concluir su primer año de estudios, para indagar acerca de su reconocimiento del conjunto de estrategias que resultaran "exitosas" a la hora de pensar el aprendizaje, en pos de analizar las representaciones respecto del "éxito académico". Para ello, se usó un cuestionario semiestructurado con preguntas

de respuesta abierta, algunas categorizadas respecto de la recurrencia de ciertas dificultades típicas en los estudios universitarios, y una parte no estructurada, para permitir el relato de nuevos problemas. Además, se tomaron algunas entrevistas en profundidad.

Los resultados indicaron que, para los estudiantes, el éxito académico depende de la autorregulación, que se expresa en hábitos de lectura, equilibrado manejo y organización del tiempo de estudio, apropiada regulación del esfuerzo, responsabilidad, dedicación y constancia. Asimismo, recuperaron el valor de ciertas estrategias, tales como la toma de apuntes, y expresaron un posicionamiento de rechazo al aprendizaje memorístico. Recursos difíciles de aplicar, si se tiene en cuenta los requerimientos de actividades académicas de distintas materias, el sostenimiento de la atención durante las clases y la concentración necesaria al estudiar y dar lectura de la bibliografía no obligatoria.

Las autoras de este trabajo definen el primer año universitario, en tanto *"...período de transición a un nuevo nivel como un tiempo de extrañamiento y aprendizaje para el estudiante, quien intenta desentrañar y captar las claves de un universo institucional hasta entonces desconocido, a fin de "hacerlo propio" y permanecer en él..."*. Y que, aún cuando puedan existir diversas estrategias adaptativas, el recurso clave es el estudio sostenido (Silvestri Lisel I. 2008).

El desgranamiento y la deserción universitarios son un tema pendiente en la agenda del quehacer universitario. En este punto, el estudio analítico de las representaciones de los alumnos ingresantes a la universidad podría convertirse en un recurso valioso a la hora de desentrañarlo.

A través de una investigación en una universidad pública, se realizó un estudio que pretendió caracterizar los factores que favorecen y/o dificultan la comprensión y organización de los estudios.

En este trabajo, la muestra se integró de aquellos estudiantes ingresantes al sistema universitario estatal en las modalidades presencial y a distancia que

voluntariamente quisieron participar de la indagación. Los instrumentos de recolección de datos fueron grupos focales, encuestas y la realización de un dibujo que los pudiera representar en una situación de estudio. Los ítems fueron la motivación para iniciar los estudios en la universidad, las definiciones de estudiar y aprender, la identificación de los factores que condicionan y facilitan la forma de estudio en las diferentes materias, la forma de estudio actual en relación con otras utilizadas en otros contextos ya transitados, la organización lograda a fin de alcanzar el tipo y ritmo de estudio universitario, el modo en que se establecen el tiempo de estudio, la función que desempeñan el docente y los compañeros en el proceso de estudiar y los consejos que ofrecerían a los ingresantes del próximo año para poder estudiar mejor. Se incluyeron, asimismo, ítems que solicitaron la asociación de tres palabras vinculadas con aprender y con estudiar, y un ordenamiento de seis ítems prefijados, acerca de lo mismo.

En los resultados, se observó que el estudio se concibe en su vinculación con el nivel universitario, que para los alumnos de la carrera de Licenciatura en Física, estudiar "... es *aburrido, ... agotamiento, cansancio, insomnio, hábito, paciencia, perseverancia*; como así también *responsabilidad, esfuerzo y dedicación,..*" También aparecen asociaciones entre la motivación, la apertura y la superación, con disponer de un método, un orden y una organización. Asimismo, los jóvenes perciben la importancia que "... *estudiar es una cosa y aprender es otra...*", que el estudio integra "... a) *dominar lo adquirido, aprender voluntariamente e incorporarlo, volver sobre lo aprendido, leer muchas veces y dedicar mucho tiempo para "...fijar lo aprendido...*", poder retransmitir lo aprendido, internalizar lo que se lee para aplicarlo. b) *dominar de técnicas: estudiar es un medio para aprender, un método, una técnica, un procedimiento para lograr dominar el contenido que se estudia, entre otros significados* (Stasiejko, H. y otros, 2009).

Los autores expresaron interrogantes que cabe resaltar vinculados a las posibilidades de generar estrategias institucionales tendientes a acompañar a

los alumnos en estas dificultades, que serán objetivamente existentes, o que, en tanto representaciones, habrá que desentrañar antes de su objetivación.

La investigación acerca de los problemas de los estudiantes en su experiencia universitaria ha sido ampliamente estudiada. No ha sucedido lo mismo con la educación secundaria, sobre todo en cuanto a las diferencias entre las concepciones de la enseñanza de los profesores universitarios y de los docentes de otros niveles educativos.

En una investigación afín realizada en escuelas estadounidenses, se pretendió estudiar las posibles relaciones que puedan entablarse entre las creencias de docentes de escuela secundaria acerca de la enseñanza y sus implicaciones en las definiciones acerca del aprender, mediante una estrategia de investigación-acción en pos de la observación de cambios cognitivos acerca de las propias representaciones. Para ello, se indagó a través de una muestra de 24 profesores de escuelas secundarias públicas y privadas, mediante entrevistas semiestructuradas. Asimismo, se desarrolló una intervención consistente en analizar los datos referidos a estas concepciones, procurando generar reflexiones acerca de las interpretaciones planteadas en las entrevistas, y las categorías construídas. Se destacaron cuatro categorías para definir la enseñanza: transmitir contenidos o capacidades, impartir información, desarrollar competencias y estrategias de comprensión, y facilitar la comprensión y construcción de significados.

Los resultados obtenidos permitieron reconocer una cierta disonancia entre las concepciones de enseñanza de los docentes y los resultados de aprendizaje de los estudiantes. Mientras para la primera se conciben grandes definiciones, para los segundos se piensa en términos simples. El hecho de que las concepciones de los profesores de la enseñanza y el aprendizaje no siempre sean coherentes es interesante pero no sorprendente. Indica que no se puede suponer que lo que dicen los docentes sobre el aprendizaje es acorde con lo que creen acerca de la enseñanza. (Boulton-Lewis G.M y otros, 2001).

El análisis de las condiciones contextuales concretas en los estudios de los alumnos universitarios, posibilita recuperar el carácter motivacional de algunas tareas académicas. Interesa, entonces, estudiar los componentes motivacionales del aprender, circunscribiéndolos a las tareas intelectuales propias de los estudios universitarios.

Algunos investigadores han investigado las denominadas "tareas académicas de largo alcance", signadas por su alto componente motivacional en función de la autorregulación que supone. En un conocido trabajo, se indagó esta cuestión mediante la aplicación de tareas escritas de alcances amplios a 32 alumnos de las carreras de Licenciatura en Psicopedagogía y Profesorado en Educación Especial, dependientes del Dpto de Ciencias de la Educación -Facultad de Ciencias Humanas, Universidad Nacional de Río Cuarto, en el marco de una asignatura que proponía otorgar la promocionalidad para los alumnos que colaboraran con la prueba. Sistematizados los datos, se efectuaron devoluciones a los estudiantes participantes respecto de sus producciones y se promovió la formulación de dudas y preguntas.

En los resultados, los autores expresan "*...los resultados del estudio realizado presentan una aproximación de nivel descriptivo respecto del desempeño que un grupo de estudiantes universitarios tuvo en relación a una tarea académica que, por sus características, puede ser considerada como de alcances amplios...*" consolidando de este modo, la hipótesis inicial respecto de la motivación intrínseca en la tarea expresada (Paoloni, P., Rinaudo M.C., Donolo D., 1997).<sup>10</sup>

En el estudio de las representaciones acerca de "lo académico" interesa observar las publicaciones en revistas científicas. La perspectiva teórica que aborda esta unidad de análisis es el Análisis Crítico del Discurso (ACD), que define al discurso como práctica social, y desde ese lugar como potente herramienta ideológica de concientización, humanización y conciencia crítica. Merced a una investigación en esta línea, se pudo reconocer esta faz analítica y

---

<sup>10</sup> <http://reme.uji.es/articulos/apaolp2592701104/texto.html>

crítica de una actividad académica destacada en el quehacer científico, como lo son las publicaciones. Se estudiaron 59 artículos de la Revista de Posgrado *Akados* de la Facultad de Humanidades y Educación, de la Universidad Central de Venezuela.

Más allá de los resultados obtenidos, interesa rescatar el trabajo analítico mediante algunas herramientas discursivas, tales como los recursos gramaticales y léxicos, la organización textual de la revista, las referencias a fuentes, las notas, el lugar para lo local y lo extranjero, la política editorial, la distribución física de los espacios para las actividades de posgrado e investigación, entre otras (Bolívar A., 2004).

### **Comprensión y producción textual en los estudios universitarios**

Un proceso cognitivo que se pone en movimiento en la comprensión textual es la inferencia, aunque no de modo homogéneo, es decir que cada estructura textual suscita modos peculiares de inferir. Así, cabe preguntarse si las estructuras expositiva y narrativa comprometen procesos inferenciales comunes y a la vez distintos.

Respecto de los procesos comunes, podría afirmarse que cualquier tipo de texto genera activación del conocimiento previo, mediante asociaciones, explicaciones causales e inferencias predictivas. Acerca de los aspectos distintivos, mientras que los textos narrativos comprometen, mediante procedimientos interpretativos, una conciencia temporal y requieren un mayor número de inferencias en menor tiempo, los textos expositivos demandan un procesamiento más intenso, porque necesitan mayores conexiones con la información anterior. Esto conlleva mayor tiempo de procesamiento por mayor esfuerzo de integración, que se incrementa en tanto que se trata de un tipo de conocimiento abstracto conceptual y lógico-matemático (Escudero I., León J.A., 2007).

Mercedes Zanotto Gonzalez (2007) Universidad Autónoma de Barcelona procuró describir y analizar las estrategias de lectura llevadas a cabo por lectores expertos, quienes leyeron un apartado teórico de una investigación y realizaron comentarios verbales sobre el mismo. Se trabajó con cinco investigadores pertenecientes al área de humanidades para estudiar sus comentarios verbales durante el proceso de lectura de un trabajo teórico, mediante un protocolo de pensamiento en voz alta, entrevistas en profundidad y análisis de sus comentarios escritos. Los resultados obtenidos indicaron que la lectura de un texto orientada a su evaluación requiere mayor involucramiento de procesos estratégicos que garanticen la comprensión del contenido, como así también que el tipo de lectura influye notoriamente en su consecución.

En una investigación, se estudió el desempeño autónomo de los alumnos adolescentes en el abordaje y revisión de problemas de comprensión a través de la pregunta al docente. Para la indagación empírica se empleó un cuestionario de texto expositivo seguido de un conjunto de ejercicios que posibilitaron analizar las habilidades metacognitivas que sustentan la formulación de preguntas.

En las consideraciones iniciales de este trabajo, se expuso el problema de la ausencia de buenas preguntas en las aulas y de la falta de entrenamiento a los estudiantes para que las formulen a sus docentes. El trabajo empírico se realizó con 75 alumnos cursantes de 1º año de educación secundaria de una escuela pública de la Ciudad de Buenos Aires cuyo alumnado es representativo de la clase media estándar. La prueba aplicada consistió en un texto de una carilla, que era seguido por cinco preguntas que evaluaban la comprensión del texto.

Los resultados obtenidos indican habilidades metacomprendivas muy bajas (por considerar que el texto era demasiado fácil) y por lo tanto la cantidad de preguntas realizadas al docente fue casi nula. Lo que evidencia la escasa importancia que la escuela asigna a la formulación de preguntas como un medio potente para la comprensión, razón por la cual no destina tiempo

curricular para el entrenamiento en este recurso intelectual. La importancia de este trabajo radica en la observación de un método propio de las investigaciones del campo, como así también la atención a la centralidad de la actividad metacognitiva para la comprensión textual (Silvestre A., 2006).

En otra investigación, se estudiaron los rasgos que asumen las tareas académicas en salones de clase como elemento mediador entre las expectativas del profesor sobre el aprendizaje de los estudiantes, en particular identificar las consignas de escritura que producen los docentes y sus finalidades epistémicas. Para este análisis, se distinguieron tareas que suponen reproducción de información hasta aquellas que requieren comprensión, grado de estructuración y operaciones lingüístico cognitivo implicadas.

El estudio, que se realizó en la carrera de Licenciatura en Psicopedagogía de la Facultad de Ciencias Humanas de la UNRC, se desarrolló en dos etapas: la primera dedicada a la recolección y análisis de consignas de escritura; en la segunda mediante entrevistas a los profesores para conocer sus representaciones acerca de las tareas de escritura que plantean a los alumnos.

En los resultados expuestos, que se encontraba el análisis al momento de su lectura, se destaca que los tipos de escritos más solicitados son informes y respuestas a preguntas, es decir, que predominan las tareas que requieren reorganización de la información.

La riqueza de estos aportes a los efectos de esta tesis radican en el listado de rasgos que sugieren aplicar para el análisis de las tareas académicas en el estudio universitario.

Los problemas que evidencian los alumnos ingresantes a los estudios universitarios se expresan, ante todo, en la producción escrita. En términos globales, podría afirmarse que, a la hora de anticipar el contenido de un texto o de resumirlo, apelan a la ayuda de marcadores discursivos (Calsamiglia H., Tusón A., 2004).

Una investigación inscripta en este interés estudió el uso de conectores, en tanto marcador discursivo de importancia central en la comprensión. La prueba se realizó con doce trabajos de alumnos ingresantes a la carrera de Comunicación social de la Universidad de Los Andes-Táchira durante la primera semana de clase.

Los resultados indicaron que los estudiantes tienden a utilizar solamente los marcadores textuales locales más empleados en la lengua oral y escasamente los marcadores meta textuales propios de la lengua escrita. Lo cual da cuenta de la tendencia de reducir la comprensión tan solo en lo local y lo verbal (García Romero, M. (2005).

Asimismo, enfrentan problemas a la hora de comprender los lenguajes específico disciplinar y el metalenguaje. Respecto del primero, merced a una investigación realizada en 46 cursos de los primeros ciclos en la Facultad de Ciencias Económicas y en la carrera de Letras de la Universidad de Buenos Aires, se observó que los alumnos de la carrera de Letras encontraban notorias dificultades en la apropiación del lenguaje específico, no siendo así en el caso de los alumnos de la carrera de Ciencias Económicas. En cuanto al segundo, se observaron mayores dificultades. Y aspectos comunes en ambas carreras que se vinculan a la imposibilidad de extraer pistas contextuales en los textos.

De las dificultades observadas, se concluyó en la necesidad de trabajar insistentemente en el primer año de la carrera universitaria con la jerga propia de la comunicación académica, a modo de "impregnación". (Giammatteo M. y otros, 1999)

Toda actividad lingüística requiere representaciones mentales; de acuerdo al tipo de texto de que se trata, se pondrá en movimiento una operación cognitiva u otra, de mayor o menor complejidad. El tipo de texto que suscita mayor dificultad es el argumentativo, por su naturaleza polifónica.

Para estudiar esta problemática, se desarrolló un trabajo de investigación cuyo corpus fueron las producciones de un grupo de 125 estudiantes cursantes del último año del ciclo secundario de cuatro escuelas, dos privadas y dos públicas, a quienes se aplicó un cuestionario de opción múltiple sobre un ensayo literario de fuerte grado de polifonía.

Los resultados posibilitaron observar las grandes dificultades en los estudiantes cuando se enfrentan al carácter polifónico del texto. Por ejemplo, cuando debían reconocer que el enunciador básico hablaba por otros sin referencias gráficas explícitas, cuando lo hacía sintetizando perspectivas trabajadas en el cuerpo del texto o mediante el verbo "decir", surgían los problemas. También se observaron problemas al momento de procesar la información que presentaba diferentes opiniones en torno a un mismo eje, en la apreciación global de la macroestructura, permaneciendo "congelado" en los primeros enunciados y en la identificación de la superestructura textual, que impide ver la existencia de dos posturas en tensión, y las refutaciones. Como propuesta, las autoras recuperaron la importancia de la enseñanza sistemática del tipo textual argumentativo, en cuanto a su carácter central en la comunidad discursiva universitaria. (Arnoux E., Silvestri A., 2002).

Pensar en los estudios universitarios es ocuparse y preocuparse por la formación de una cultura escrita científica en los estudiantes. Mediante una investigación, se procuró estudiar el problema de la cultura escrita en los estudiantes universitarios, a través de una muestra no probabilística de cinco grupos de estudiantes de cuatro universidades distintas, dos públicas (Universidad Nacional y Universidad de Nariño) y dos privadas, (Universidad Externado y Universidad de La Sabana) de Colombia, en Ciencias sociales y Ciencias económicas, y en los niveles grado y posgrado.

Se observó la experiencia de producción de textos escritos mediante dos estrategias didácticas denominadas "matrices conceptuales" y "esquema para el

desarrollo de ejercicios investigativos”, desde el modelo de formación de expertos y la teorización acerca de los “desempeños de comprensión”.

Las conclusiones mostraron la alta efectividad de la intervención, en relación directa con la activa implicación del estudiante en sus tareas de aprendizaje (Briceño Moreno M.A. 2008).

---

El dominio de los diferentes aspectos que integran un texto se ha convertido siempre en un punto clave a la hora de pensar la currícula universitaria. En el marco de estas ideas, se realizó una investigación con estudiantes de primer año de Odontología de la Universidad de Los Andes, Mérida, Venezuela, en el que se configuró un corpus conformado por dos grupos de monografías escritas por el mismo grupo de estudiantes. El estudio se efectuó en dos partes: en la primera, se analizó el Grupo 1, realizado por los estudiantes al inicio del año académico 2001-2003 en la Cátedra Anatomía Dentaria. Para este trabajo, los estudiantes no recibieron instrucción sobre los aspectos textuales de la monografía ni sobre los aspectos formales de la escritura; sólo se les indicó el tema sobre el cual debían escribir y se les recomendó bibliografía. En la segunda parte, se analizó el Grupo 2, realizado en la Unidad Curricular Introducción a la Investigación durante los últimos 6 meses del mismo año académico. Para este trabajo, se diseñó una propuesta didáctica constructivista, basada en la escritura como proceso, donde se destacaban las características lingüísticas discursivas de la monografía y los aspectos formales de la escritura. Este trabajo permitió observar la influencia de una instancia de instrucción sobre la producción textual centrada en el reconocimiento de las estructuras textuales, con fuerte énfasis en los propósitos comunicacionales de la lengua escrita. Como consecuencia de esta práctica, se observó la necesidad de incorporar al currículum universitario la enseñanza de las estructuras textuales, en aras de favorecer la comprensión y la producción de textos escritos, en tanto componentes intrínsecos al estudio en este nivel educativo (Ilich, Marin E., Morales O., 2004).

La construcción de las redes semánticas a partir de los nuevos conocimientos que se incorporan y sus conexiones, es otra temática que interesa en el reconocimiento de la interfaz cognición y lenguaje, merced a la actividad discursiva.

Mediante una metodología de objetivación de las redes semánticas, se estudiaron los problemas que encuentran los estudiantes cuando no disponen de esquemas cognitivos previos. Para ello, se trabajó con un grupo de 42 estudiantes universitarios ingresantes, en torno a nueve conceptos académicos, tres de ellos pertenecientes a un autor anteriormente estudiado, y los seis restantes a dos autores con diferente grado de tratamiento en asignaturas anteriores. A estos sujetos se les solicitó que reconocieran distancias semánticas entre conceptos estudiados expuestos por los pensadores Jean Piaget y Noam Chomsky, y conceptos nuevos del pensador Jerry Fodor. Para realizar la comparación entre autores, se obtuvo un índice de discrepancia entre las estimaciones realizadas por los alumnos y la configuración utilizada como patrón, representada por las respuestas de un grupo de expertos.

En los resultados, se pudo observar que las respuestas medias se muestran alejadas de los patrones de los expertos, lo que demuestra que los alumnos no pudieron ampliar sus redes a partir de los nuevos conceptos debido a la ausencia de conocimientos previos que permitieran nuevas conexiones, o a la vigencia de ideas erróneas previas. En otros estudios similares también se visualizó la imposibilidad de los estudiantes ingresantes de extender sus redes conceptuales en conexiones nuevas frente a la incorporación de conocimientos. Lo que suscita un problema serio, en tanto que los conceptos que los docentes suponen incorporados, puede darse mediante un quehacer esporádico, de tipo memorístico (Comesaña, A., Paula M., 2009).

En el marco de un estudio de investigación desarrollado con 123 alumnos avanzados de la carrera de Licenciatura en Psicología de la Universidad Nacional de Córdoba, se realizó un estudio exploratorio mediante

cuestionarios, talleres de encuentro y entrevistas en profundidad para indagar acerca de la percepción de los actores sobre el funcionamiento institucional y sus problemas. La construcción de las categorías y los ítems se realizó a partir de las dificultades identificadas en entrevistas a estudiantes que consultan en el servicio de asistencia psicoeducativa, de tipo psicológico, pedagógico, institucionales y socio-familiares. Para la interpretación de los resultados, se cruzaron el análisis de los motivos de consulta, los discursos de los alumnos en las entrevistas, en los talleres grupales y las percepciones recogidas a través de los cuestionarios.

Los estudiantes ponderaron con mayor fuerza las dificultades para la argumentación y expresión oral, la organización del estudio, la expresión escrita y la distribución de tiempo dedicado a estudiar y los resultados obtenidos. (Torcomian C., Maldonado H., 2009).

Además de estudiar los problemas de inserción institucional de los alumnos ingresantes a la universidad, también se estudian los modos que los docentes generan espacios de apoyo académico, en términos de pautas de actuación docente. En una investigación afín, se estudiaron estas pautas mediante un cuestionario basado en un sistema categorial construido para esta investigación que describía el desempeño de los docentes en el aula a partir de diferentes pautas de actuación, tomando como base cuatro tipos posibles de "climas" de clases con sus respectivas modalidades de clases y características de acción docente (McLean M., 2003). En el diseño del cuestionario, se integraron estos desempeños típicos mediante cinco categorías de análisis: presentación de los objetivos de la clase, realización de las tareas, desarrollo de los contenidos trabajados, valoraciones realizadas en clase y tipo de relación docente -alumno. Los resultados obtenidos mostraron la importante influencia que tienen las estrategias basadas en la promoción del interés en los estudiantes; aunque, por la parcialidad de los resultados, deben surgir nuevos estudios que mejoren la perspectiva (Bonom, A., Vélez, 2009).

La comprensión textual es uno de los tópicos siempre vigentes en la agenda del ingreso universitario, en tanto los textos son insumos constitutivos de estos estudios. También lo son las denominadas habilidades metacomprendivas, aquellas operaciones cognitivas que permiten reconocer los propios conocimientos y regularlos en función de la resolución de una tarea de lectura o escritura, usando estrategias acordes a la tarea.

Mediante una investigación abocada a indagar esta problemática, se estudió el desempeño de los alumnos ingresantes a una universidad pública, a través de prácticas de lectura de un texto académico típico (representativo del tipo explicativo-argumentativo con el que el alumno se verá enfrentado en el curso de una carrera universitaria) y la resolución de un cuestionario de comprensión.

Los resultados indicaron que los alumnos observan escasa flexibilidad cognitiva en las operaciones de comprensión, de ampliación de estrategias conocidas a una nueva situación, la corrección de sus propias representaciones y la detección de errores al interior del texto. No hay entonces recursos metacognitivos, en tanto que no se reconocen problemas, errores y dificultades y no se emplean los esquemas de conocimientos para nuevas prácticas de lectura. Problema no poco menor, si se tiene en cuenta que en el estudio universitario se requiere la articulación de conocimientos de diversas disciplinas como parte de la rutina formativa.

Tampoco fue posible que los estudiantes detecten rasgos paratextuales en favor de la comprensión; esta operación no es práctica habitual en la escuela media, donde los textos de mayor circulación explicitan enfáticamente todos los marcadores, no requiriendo, en consecuencia, esfuerzo intelectual para hacerlo (Silvestri A., Balmayor E., 2002).

Los espacios en la currícula obligatoria de los estudios universitarios que se destinan a la lectura y escritura del discurso son escasos. A la vez, es más claro cada vez observar la necesidad de alfabetizar a los alumnos en el discurso especializado escrito, como parte de su integración en comunidades discursivas

disciplinarios. El discurso académico se define como un conjunto de textos que se distinguen por articularse en sistemas semióticos complejos, de rasgos lingüísticos propios y léxico especializado. Integra un aspecto comunicacional como soporte y transmisor de conocimiento, con modalidades persuasiva, explicativa o referencial-representativa. También un aspecto contextual, que quiere decir que se usa en contextos académicos, y otro textual, que se expresa mediante un registro altamente elaborado y formal de la lengua.

Mediante una investigación que se encuadró en esta problemática, se apuntó a reconocer cómo los alumnos universitarios aprenden el lenguaje de la disciplina a través de los tipos de textos que mayormente circulan en el ámbito académico, y cómo se emplean también en el ámbito profesional. La construcción del corpus se extendió al discurso académico y al discurso profesional, desde el concepto de alfabetización permanente.

Para la obtención de datos, se procedió a la recolección, construcción y descripción de un corpus de discurso escrito a partir de textos recolectados en los ámbitos académico y profesional, en las carreras de Química Industrial, Ingeniería en construcción, Trabajo Social y Psicología.

Los resultados indicaron, para el caso del ámbito académico, que la mayor circulación de textos de tipo académicos se observó en el ámbito de las carreras humanísticas, no así para el caso de las carreras exactas, donde predominan más los manuales y menos las guías didácticas y artículos de investigación (Parodi, G. 2007).

En un espacio de actualización académica, se expuso acerca de la experiencia de una cátedra universitaria donde se ha construido historia en relación al desempeño de los alumnos ingresantes en torno a las herramientas discursivas empleadas en el espacio institucional de ingreso a la universidad. Los hitos de este relato histórico fueron los siguientes:

- la convicción de que el discurso académico no se construye solo de conceptos o proposiciones, condujo a incluir otros recursos no convencionales (fundamentalmente gráficos) a los materiales de estudio;
- a pesar de los esfuerzos puestos en la producción del material de estudio para los alumnos ingresantes, se tropezaba con una notoria dificultad frente a las prácticas de lectura y escritura propuestas, sobre todo teniendo en cuenta su carácter académico;
- este estado de cosas condujo a incluir actividades destinadas a paliar la situación; al principio con talleres de lectura y escritura no obligatorios, y luego, mediante una cátedra de semiología, de cursado obligatorio. Allí, el énfasis estuvo puesto en la reflexión acerca del lenguaje.

Tal como expresan María Marta García Neognoni (2006) si bien son numerosos y valiosos los trabajos de investigación acerca de los procesos cognitivos de los lectores implicados en la comprensión de un texto, es menor el volumen de aquellos que revisan aspectos discursivos textuales. Y en este marco, son menores los que trabajan aspectos microdiscursivos.

Beatriz Mendez Cendón (2002) efectúa una descripción de estrategias de formación de unidades fraseológicas en un determinado lenguaje especializado con un elevado nivel de abstracción: el artículo científico. Su punto de partida fue la caracterización de los lenguajes especializados, esto es, que cada lenguaje especializado se plasma en diferentes niveles de abstracción y por lo tanto de especialización, tiene un carácter monofuncional, se usa dentro de un marco social específico cuyo objetivo prioritario es la comunicación específica dentro de un grupo y existe un número de restringidos de usuarios que aprenden el lenguaje de forma voluntaria por razones comunicativas.

La hipótesis de esta investigación fue demostrar que las características del lenguaje especializado configuran la estructuración textual. Para el trabajo empírico, se construyó un corpus, compuesto por ocho números publicados en

una revista de la especialidad Radiología. En sus conclusiones, el trabajo propone un formato textual para la presentación de artículos científicos, en base al reconocimiento de modos lingüísticos destacados.

En otra investigación de esta línea, se procuró indagar acerca de las dificultades que generan algunos aspectos microdiscursivos de los textos académicos en los alumnos de nivel superior; de manera peculiar, se estudia el procesamiento cognitivo que se realiza frente a las nominalizaciones, tan presente en este tipo de texto. La hipótesis que orientó este estudio indicaba que estas dificultades que surgen en la comprensión discursiva, sobre todo en los estudiantes que ingresan al nivel superior, se debe a que estas nominalizaciones conllevan procesos de abstracción conceptual que posibilitan interpretar anafóricamente un párrafo, como así también otras estrategias cognitivas que permiten capturar rasgos propios de estos discursos, tales como la polifonía y estructura argumentativa.

Para la investigación se tomó un test a 75 de la asignatura "Pedagogía" de primer año de la carrera docente y de carreras humanísticas de una universidad privada de la ciudad de Buenos Aires. Las preguntas 2, 3 y 4 del test estuvieron dirigidas a indagar si los alumnos ingresantes registraban que ciertas nominalizaciones funcionan anafóricamente como categorizaciones de enunciados anteriores. Esto es, si los lectores que han frecuentado muy escasamente los textos académicos estaban en condiciones de procesar uno de sus rasgos retóricos habituales: la categorización. Se trataba de un procedimiento cohesivo de tipo léxico y anafórico por el cual se reunían enunciados previos y se los condensa bajo cierto rótulo identificatorio como sucede con los términos genéricos tales como teoría, proceso, modelo, entre otros que resumen un largo desarrollo discursivo anterior. En la consigna 5, se pedía que se explicara el último párrafo sin repetir las palabras del fragmento, es decir, se solicitaba una paráfrasis. La inclusión de esta restricción -sin repetir- tuvo como objetivo evitar que los estudiantes realizaran una mera transcripción. Con respecto a la configuración polifónico-argumentativa, a pesar

de la presencia explícita de los argumentos de esta nominalización en el párrafo, sólo tres de los setenta y cinco sujetos encuestados, reconocieron los dos aspectos evaluados. (García Negroni M. M. y otras, 2005).

Las respuestas a estas preguntas confirmaron la hipótesis de que los lectores poco expertos no procesaban la anáfora y, correlativamente, interpretaban la nominalización como la referencia a una entidad nueva en el discurso. La dificultad en la intelección de esta nominalización quizás sea porque se trata de un término de uso académico propio de las Ciencias Sociales y que no pertenece al vocabulario común.

La apropiación de los modos propios del quehacer académico textual ha sido explorada en las revistas científicas, mediante el análisis del discurso. A través de una investigación, se procuró observar el modo en que los escritores investigadores producen los escritos científicos en el marco de los procedimientos establecidos en las revistas del género, esto es, la organización de la información y las relaciones de significado que construye el escritor para dar forma a su producto textual. De este análisis se esperó derivar la competencia escrita especializada en estos actores, en términos de alfabetización técnica en este género discursivo. De manera particular, la investigación apuntó a describir las relaciones léxico-semánticas y desde allí a describir los índices de similitud léxico-semántica obtenidos a partir de las comparaciones entre los apartados retórico-estructurales que se pretendía investigar; para ello se analizaron las palabras clave, el resumen, la introducción y el contenido de los artículos de investigación publicados en revistas científicas indexadas de tres áreas de la ciencia (Ciencias exactas, Ciencias biológicas y Ciencias sociales), utilizando una herramienta computacional de análisis vectorial denominada Análisis Semántico Latente que permite realizar búsquedas para representar cuantitativamente las relaciones semánticas existentes entre una palabra clave y un párrafo (por ejemplo, la similitud existente entre las palabras clave y el resumen), y entre párrafos (por ejemplo, similitud entre resumen y párrafos del artículo científico).

Las conclusiones más significativas giraron en torno a los rasgos que asumen los artículos, donde se destaca que, a pesar de las particularidades epistemológicas propias de las áreas involucradas, los textos no muestran mayores diferencias. Así, *"...aquellos producidos en las ciencias conocidas como "duras", "exactas" o "físicas" cuyo modelo de producción textual tiende a ser más rígido, en comparación con aquellos de las ciencias sociales en que existen grupos que han intentado adaptarse al modelo de las ciencias exactas, con diferentes grados de éxito, mientras que otros se resisten a establecer reglas fijas para sus textos (Moyano, 2000; Mogollón, 2003; Swales, 2004)."* También *"...en lo que concierne a las relaciones semánticas de tipo léxico asociativo que se establecen en el nivel textual global de los artículos no existirían diferencias significativas..."*<sup>11</sup>

Del análisis realizado, se desprendió que, a partir de una cierta competencia escritora, los autores de los artículos científicos macrosemantizarían el contenido semántico global de sus artículos en igual medida, lo cual habla de la generalización de los rasgos, más allá de la particularidad del contenido y de los métodos de producción de los conocimientos en las disciplinas (Venegas Velásquez R., 2005).

Investigadores de la Cátedra Unesco para la lectura y la lectura han expuesto, mediante una investigación, propuestas de intervención pedagógica basadas en el trabajo con el acervo previo de los estudiantes en lo que respecta a sus conocimientos respecto de la organización estructural de los textos en pos de su constitución como esquemas mentales estables de los lectores universitarios.

De este modo, se promueven prácticas de lectura donde la producción discursiva es totalmente autónoma y todas las relaciones referenciales se pueden ubicar al interior del texto, y en el contexto mismo (Martínez Solís, M.C. 2002).

---

<sup>11</sup>Revista signos. Vol. 39 nº 60. Pontificia Universidad Católica de Valparaíso. Chile. Sitio web [www.scielo.cl/scielo](http://www.scielo.cl/scielo). Sin paginado.

Desde la perspectiva del análisis discurso, la producción discursiva ha de ser entendida en sus íntimas vinculaciones con la acción social de una comunidad y el discurso académico definido como el conjunto de todas las producciones lingüísticas elaboradas por los distintos miembros de dichas comunidades discursivas con el fin de generar, transmitir o reproducir conocimiento científico (Padrón M., 1996; Gunnarsson, B., 1997; Tolchinsky L., 2000; Adelstein A., 2000).

En este marco, una de las producciones lingüísticas prototípicas, destinadas a transmitir conocimientos mediante el método científico, es el informe de investigación.

Mediante una investigación enfocada hacia la producción discursiva de los alumnos universitarios de una universidad privada, se observaron los resultados obtenidos como consecuencia de la aplicación de la "movida" (Swales J., 1990), una estrategia pedagógica destinada a exponer los cuatro pasos típicos de un informe de investigación, y en particular el uso de estrategias retóricas, entendidas éstas como un recurso discursivo clave en una comunidad académica universitaria. El corpus estuvo constituido por 30 informes elaborados por alumnos de las carreras de Licenciatura en Letras, Psicología e Ingeniería Civil, durante un semestre.

Los resultados obtenidos indicaron que, con distintos grados de avance, los alumnos dominan parcialmente el género "informe", aunque estas diferencias podrían atribuirse a las instrucciones más o menos explícitas de los requerimientos que realizan los docentes para la elaboración de informes (Repetto, C. 2006).

Las características que asume el discurso académico se relacionan íntimamente con las tareas académicas. Brown et al. (1989) sostiene que las comunidades de práctica están unidas por tareas, herramientas y redes de creencias. Aprender las prácticas de una comunidad de práctica es necesario para entrar en esa comunidad y su cultura. La paradoja de la enseñanza es que, en

general, la escuela pretende enseñar las prácticas de las comunidades pero para los estudiantes la cultura es estar en la escuela y no acceder a la cultura de los científicos.

En esta investigación, se analizaron la naturaleza y la organización de las prácticas discursivas, observando en un caso de aula cómo las creencias del profesor se reflejan en las prácticas discursivas. El caso observado consistió en el desarrollo de 15 sesiones de enseñanza de la literatura, en pos de que los estudiantes pudieran aprender a leer a medida que leían, hablando sobre literatura y a pensar sobre ellos. En el análisis de las obras, el énfasis estaba en los autores y sus posturas de los lectores y no los detalles de la trama. Los alumnos debían asumir el "verdadero trabajo" realizado por los críticos literarios, los miembros de los clubes del libro, y otros que leen y hablan de literatura. Los resultados indican efectos potentes en el aprendizaje, en tanto que el trabajo académico fue la fuente del discurso académico (Edelsky, C., Smith K. 2003).

En otra investigación se indaga acerca de la adquisición de habilidades cognitivas en diferentes dominios de la ciencia, por lo cual se define que la complejidad cognitiva es específica de dominio, que la cantidad de conocimiento favorece una mejor organización y la importancia del conocimiento metacognitivo en tanto estrategia apropiada para regular las modalidades de resolución de problemas, para evaluar y ponderar las mejores decisiones. Y la centralidad de la competencia metacognitiva supone mejor rendimiento en los dominios específicos de conocimiento. Procurando revisar otras variables incidentes en el mejor rendimiento intelectual, se observó la relación de las trayectorias educativas con el desempeño en los estudios formales, en contextos laborales. En base a las investigaciones expuestas, se plantea que la inteligencia es una colección de componentes de habilidades, las habilidades intelectuales son específicas de un dominio, las habilidades pueden ser aprendidas, y que existen variables cognitivas, motivacionales e instruccionales que inciden en la construcción de la competencia experta. Los

sujetos de investigación fueron 124 estudiantes de primer año de la carrera de Psicopedagogía de la Universidad de Valencia (muestra incidental) y los procedimientos aplicados fueron análisis de temas de estudio en la asignatura, aplicación del test del sistema triárquico de inteligencia, pruebas de evaluación de características psicológicas, y pruebas de evaluación de estructuras cognitivas de expertos y novatos. Las conclusiones obtenidas indicaron que tanto la inteligencia como el conocimiento hacen una contribución a la explicación de los conocimientos y habilidades adquiridas, lo que da cuenta del importante papel que juega la organización del conocimiento en el desempeño inteligente. La importancia de dicha investigación para esta tesis es el reconocimiento de la incidencia de la estructura conceptual de la disciplina en el mejor desempeño competente de los estudiantes y su colaboración en la futura pericia (Colbi, R. 2003).

En un estudio realizado para recoger información acerca de lo que los propios formadores dicen de su práctica educativa, se analizaron las respuestas de 15 docentes universitarios a dos cuestiones relacionadas con la comprensión de consignas y de textos en el aprendizaje de contenidos. Se trata, en particular, de indagar las creencias docentes sobre las dificultades de los estudiantes al encarar la lectura de textos en lenguaje científico y de consignas. Para el trabajo empírico se utilizó una encuesta de selección y fundamentaciones abiertas para llevar al docente a desarrollar procedimientos semejantes sobre los que debe opinar acerca de sus alumnos. El propósito de la misma fue recoger información acerca de lo que los docentes priorizan en su práctica. La población encuestada se compuso de 25 docentes doctores y licenciados en Física, Profesores de Matemática y Física, y ayudantes alumnos de la carrera de Licenciatura en Física. Los resultados de este trabajo evidenciaron la priorización por la legibilidad del texto y no por su comprensión. En efecto, un texto se considera de una legibilidad aceptable cuando presenta frases breves, como pueden ser las de los textos científicos, y un lenguaje simple. De manera diferente, lograr la comprensión de texto supone combinar la adecuación del

contenido a la capacidad cognitiva del lector y junto a esto disminuir cuando sea posible los grados de libertad del significado a que pueden dar lugar los términos que componen el texto (Stipcich, M.S., 1999)

## ***2. Tendencias metodológicas observadas en la investigación***

### **Los actos de habla en clase, como expresión de las concepciones de los docentes acerca de la enseñanza, el aprendizaje y el conocimiento universitarios**

En el aula, el lenguaje deja de ser tan solo un vehículo de mensajes para constituirse en una herramienta de construcción de la realidad, en tanto que genera realidades, suscita relaciones sociales de poder; el habla se convierte en un poderoso instrumento que construye realidades, y los actos de habla se convierten en la unidad de análisis de un proyecto investigativo.

En este marco, la opción metodológica que marca tendencia en las investigaciones revisadas es la del **análisis conversacional**, en tanto que se centra en la organización social del lenguaje más que en aspectos estrictamente lingüísticos, además de situar la práctica investigativa en entornos cotidianos, atender a la importancia de las respuestas alternativas de los sujetos en diálogos interactivos y ponderar versiones cotidianas acerca del conocimiento escolar.

### **Conocimiento socialmente situado**

En franca coherencia con lo anterior y como consecuencia de las investigaciones revisadas, se desprende que el estudio de las interacciones discursivas se desarrolla en el salón habitual de clases. Subyace a esta opción la adhesión a una concepción de conocimiento socialmente situado.

Y que, en tanto lo discursivo en la clase no es solo el lenguaje verbal, intervienen, como instrumentos de indagación, otro tipo de mediaciones discursivas que integran la unidad de análisis.

### **Nuevas interfaces en la investigación**

Desde una perspectiva ciertamente lineal de investigación, es común instalar la etapa exploratoria como un momento donde se recogen primeras impresiones acerca de la unidad de análisis, para luego dar lugar a la "verdadera" recolección de datos. De modo contrario, la investigación en el análisis del discurso se sitúa en salas de clase a la vez que realiza un recorrido exploratorio, en una interfaz que no admite momentos separados. En esta práctica, la construcción de categorías no opera de antemano sino que se construye en ese primer recorrido.

Esta perspectiva proviene de conceptos etnográficos acerca de la investigación que evita reducir la construcción metodológica a conceptos prefijados, fuera de los entornos naturales de trabajo. Para el caso de la metodología discursiva de análisis conversacional aplicada al aula, se observa, casi de manera unívoca, un primer trabajo exploratorio de observación, registro y análisis de datos, para pasar a la construcción de categorías. Así, la selección de unidades de análisis particulares se realiza luego del análisis de la unidad más general, que es la clase. En base a esta primera unidad general se realizan recortes y no desde categorías conceptuales anticipadas. De este modo, lo importante se detecta en relación a lo que pasa en el escenario real (Candela A., 1999).

En esta misma línea, se observa, en varias de las investigaciones revisadas, una estrategia investigativa que genera una nueva interfaz, donde se integra la devolución de los resultados a los actores implicados a la vez que se constituye en un nuevo momento de recolección de datos. Sujetos de investigación

(investigadores e investigados) interactúan durante el proceso, compartiendo primeros resultados y a la vez que suscitan nuevas interpretaciones.

## **CAPITULO II. CONCEPTUALIZACIONES TEORICAS DEL ESTUDIO**

Los conceptos que aquí se presentan pretenden sustentar teóricamente las diferentes aproximaciones, hipótesis y conclusiones planteadas a lo largo de este trabajo. Son el resultado -y no la antesala- de una búsqueda de aproximaciones y de respuestas a las diferentes interrogaciones que se desprenden del trabajo empírico, en cualquiera de sus momentos y expresiones. Su construcción, por tanto, resulta del devenir que suscita la labor investigativa emprendida desde un enfoque cualitativo, que conduce al investigador de manera invisible e inevitable, una y otra vez, a buscar un refugio de pensamiento donde recluirse durante un breve tiempo. El diálogo con los actores, las lecturas parciales de los datos, la interpelación analítica de otros estudios ponen al investigador en un estado de cierta perplejidad, que lo lleva a buscar explicaciones y certezas, aunque sean solo provisorias, para retornar al campo nuevamente con cierta sensación de liberación y preparado para reconocer nuevos intersticios del problema. Hasta el momento en que, nuevamente, retorne al refugio.

### ***1. Pensamiento y lenguaje***

Es el pensamiento vygotskiano, en toda su riqueza y complejidad, la referencia que sustenta la construcción teórica de este estudio.

En su impresionante obra aunque tan breve por su corta vida, Lev Vygostki desarrolló, entre las diversas cuestiones abordadas, el problema de las complejas relaciones entre pensamiento y lenguaje. Sin pretender extendernos fuera del recorte necesario para esta tesis, situaremos a continuación algunos elementos conceptuales en que se desarrolló su interés. En este marco, se analizará su perspectiva respecto de esta compleja relación en aras de constituirlo efectivamente en el sustento teórico global del presente trabajo.

El célebre pensador ruso Lev Vygotski nació en Orsha, un pequeño poblado de Bielorrusia el día 05 de noviembre de 1896, sitio en el que permaneció escaso tiempo hasta su traslado a la ciudad de Gomel, donde tradicionalmente se recluían los judíos de la Rusia zarista. Su trayectoria formativa en la educación formal fue sido tan diversa como su propia producción intelectual. Así, en su juventud ingresó a la Facultad de Medicina de Moscú donde solamente permaneció durante un año, para ingresar a la Facultad de Derecho. También realizó estudios en la Universidad Popular donde alentó su originaria pasión por los estudios humanísticos, en particular, por la Literatura y la Filosofía. Su egreso de los estudios universitarios coincidió con la Revolución Socialista de octubre de 1917. Entre los años 1917 y 1924 retornó a Gomel, aquejado por la tuberculosis, donde se casó con Roza Smekhova, y tuvo a sus hijas Guita y Vygostkaya.

Sus intereses intelectuales, en aquel tiempo, se centraron en la actividad artística, en tanto expresión simbólica del acontecer humano. En ese escenario, escribió su conocida obra "Psicología del arte".

En contraste con el cálido entorno gomeliano, Moscú no descansaba en su incesante debate ideológico posrevolucionario. En el marco del creciente ascenso del gobierno marxista, se desató la crisis en el Instituto de Psicología de Moscú, representada por el enfrentamiento entre Sergei Chelpanov, exponente del pensamiento idealista y Lavr Kornilov, de la tendencia materialista. Contienda que marca la salida del primero del Instituto y el ascenso del segundo, quien a la mayor brevedad convoca a un importante conjunto de intelectuales, entre los que se encontraba Lev Vygotski. Esta invitación supuso su retorno a Moscú.

En enero de 1924, Vygotski inauguró un período de grandes inquietudes en el campo psicológico. En el marco del II Congreso de Psiconeurología efectuó su célebre crítica a la Psicología, a la que calificó en estado de crisis, y argumentó acerca de la importancia de construir una síntesis entre procesos elementales y categorías semióticas, a la hora de explicar los procesos psicológicos. Sus

planteos sonaron polémicos, en tanto que aún persistían las nociones reflexológicas en el ámbito académico de la ciencia psicológica. En esta nueva búsqueda, junto a sus colegas y amigos, Alexander Luria y Alekséi Leontiev formaron la "troika", abandonando de manera definitiva sus estudios del arte para dedicarse a los procesos psicológicos. Partiendo de sus extensos estudios sobre la actividad simbólica, y en particular de las expresiones artísticas, se inclinó a estudiar los procesos psicológicos superiores hasta el final de sus días. En el año 1926, a raíz de la intensificación de su enfermedad, fue hospitalizado; no obstante, escribió "El sentido histórico de la crisis de la Psicología", que se publicó recién en el año 1982.

En la década del 30, se inició la etapa de expansión del estalinismo, y desde allí, la ideología nacionalista y el pensamiento marxista en su más pura expresión. En este escenario, Kornilov fue reemplazado en su dirección del Instituto de Psicología de Moscú, en aras de la constitución de una dirección que trabajase en pos de la generación de una auténtica psicología marxista, con la mínima influencia intelectual de los jóvenes que hasta ese momento habían sido los líderes de la revolución socialista.

En 1932, ya severamente aquejado por su enfermedad y notoriamente cuestionado por su franca crítica a la lineal traslación de las categorías materialistas para explicar los procesos psicológicos, Vygostki se trasladó a Jarkov, donde creó el Departamento de Psicología en el Instituto Neurológico; desde allí, planteó duras críticas al stalinismo e insistió en la generación de una Psicología que se basara en categorías intermedias entre la Psicología y el marxismo. En 1936, falleció.

Fue una vida breve, pero intensa en ideas, que no generó de manera solitaria sino con las influencias de célebres pensadores de otros campos del conocimiento, entre los que se pueden reconocer el punto de vista evolucionista de V. Wanger en sus estudios biológicos respecto de la conducta animal, de Vladimir Lenin, respecto de la conciencia en su condición material y reflejo de la

realidad, de Baruch Spinoza, en su perspectiva dialéctica de pensamiento, y de todo el arco marxista y su materialismo mecanicista, mediante Friederich Hegel, Karl Marx y Friederich Engels. Su pensamiento dialéctico puede advertirse en distintos aspectos. Así, cuando se pronunció acerca del método, planteó que los procesos psicológicos se estudian introduciendo herramientas externas que, por propia voluntad del sujeto, se transforman en signos y dan lugar a un nuevo acto instrumental. Asimismo, en su originaria interpretación de la crisis de la ciencia psicológica, que rompiendo con el objetivismo y el idealismo debía dar lugar a un nuevo estado de situación, una "nueva vía", como le gustaba decir. También en su interpretación acerca del desarrollo, en el reconocimiento de las líneas natural y cultural, y finalmente, en sus conceptos acerca de la evolución del lenguaje.

Su producción toda se expresó en numerosas obras, cuya secuencia da cuenta del trayecto que Vygotski recorrió en sus intereses intelectuales. Trayecto en el que podría reconocerse un primer momento, en el que escribió acerca de los mecanismos semiológicos y psicológicos de la creación artística y literaria. Y uno segundo, donde concentró todos sus esfuerzos en la crisis de la Psicología, procurando la creación de una "Tercera psicología" que pudiera conjugar el origen social de la conciencia. Así, en enero de 1924 impartió la conferencia "El método de investigación reflexológica y psicológica" en el II Congreso de Psiconeurología, y en octubre del mismo año "La conciencia como problema de la Psicología de la conducta". En 1926 escribió el trabajo "El sentido histórico de la crisis psicológica" que finalmente se publicó en 1982. Y en 1930, escribió "Historia del desarrollo de las funciones psicológicas superiores" que permaneció inédito hasta 1960. Por supuesto que esta mención no agota la totalidad de sus escritos, pero sí expone los momentos y temas de producción y da cuenta del lazo de unión entre los campos artísticos y psicológico, que nuestro pensador unió para situar a la actividad semiótica como elemento constitutivo de los procesos de creación artística y desarrollo de los procesos psicológicos.

Como puede verse, la crisis de la Psicología resultó ser uno de los temas centrales de su producción intelectual. No resultaba fácil para Vygotski ser parte activa del debate político en que se circunscribió esta crisis, teniendo en cuenta que la diversidad de bandos y sus posiciones extremas, disputaban entre sí por la primacía de sus visiones (Bernard, B.; Bronckart, J., 2008). A su juicio, la Psicología debería generar una ruptura con todo punto de vista elementalista y velar por una Psicología de tipo objetiva, que al estudiar los procesos humanos complejos, pondere el origen social de la conciencia. Se trataba de crear un estadio nuevo en la historia de la Psicología, una síntesis sustantiva de fuerzas en oposición, que no suponga la aplicación lineal de categorías marxistas, sino psicológicas propias, que conjuguen leyes naturales y procesos psicológicos entre la ciencia psicológica y el materialismo dialéctico.

En esa incesante y polémica construcción, expuso la necesidad de buscar una "unidad de análisis" (Vygotsky L., 1997) que sintetizara la dialéctica relación entre los componentes naturales y culturales que intervienen en la conducta humana, que al descomponerla en sus unidades menores, posibilite recuperar las características del conjunto. Desde la influencia del pensamiento marxista que configuró, aunque no de manera lineal, su pensamiento, definió la "actividad instrumental" como el factor esencial que possibilitaba estudiar la génesis y el desarrollo de las funciones psíquicas superiores específicamente humanas.

La actividad instrumental remite a cualquier tipo de actuación humana donde intervienen herramientas y signos que regulan el medio externo, la propia conducta y la de otros. En particular, la herramienta se dirige a expresar la influencia humana en el objeto material y por eso, como decía Vygotski, está externamente orientada. Mientras que los signos representan una clase especial de herramientas internamente orientados porque se transforman en contenido de la conciencia y así modifican dialécticamente la conducta externa. Entre los signos, se encuentran los principales instrumentos del desarrollo cultural, tales como la lengua escrita y oral, el cálculo y el dibujo, los recursos

mnemotécnicos, los símbolos algebraicos, el arte, los mapas y planos, entre otros, que son elaboraciones artificiales y sociales que apuntan al control de la conducta propia o ajena, y que, por tanto, ejercen su influencia en el psiquismo. Al modificarse el proceso conductual, alteran la evolución y estructura de las funciones psicológicas, transformando el nuevo acto instrumental y poniendo a funcionar nuevas funciones en el control y uso del instrumento. Un ejemplo de estos procesos evolutivos es la memoria, a la que Vygotski dedica una especial atención. Estos estudios, en particular, no remiten solamente a la función memoria sino a un tema más amplio que enmarca teóricamente este análisis. Esto es, que a partir de los estudios sobre su funcionamiento de la memoria, ha sido posible describir de forma esquemática las leyes básicas que caracterizan la estructura y desarrollo de las operaciones con signos.

Según esta perspectiva, existen dos tipos de memoria; una de ellas, que se caracteriza por la impresión inmediata de las cosas en la mente de las personas y que surge a partir de la influencia directa de estímulos a la que denomina "memoria natural", y la otra que se expresa en una ampliación de sus posibilidades naturales mediante el uso de diversas señales, que fomentan el progreso hacia modalidades más elaboradas. Cuando una persona ata un nudo a un pañuelo para recordar algo, lo que está haciendo es construir el proceso de memorización a través de un objeto externo para llegar al punto deseado; transforma el hecho de recordar en una actividad externa. Este dato es suficiente para demostrar la característica fundamental de las formas superiores de conducta. En la forma elemental se recuerda casualmente una cosa; en las formas superiores se recuerdan cosas, la propia persona crea, por su propia iniciativa, a través de una combinación artificial de estímulos. Por eso, la esencia de la memoria humana consiste en el hecho de que recordamos activamente con la ayuda de signos.

El mensaje fundamental de este análisis es que el uso de herramientas ensancha de modo ilimitado la serie de actividades dentro de las que operan las

los mediadores humanos, la descripción vygotskiana expresa que son quienes suministran los instrumentos psicológicos (Kozulin, A.; 2000).

¿Dónde radica la potencialidad de los signos?. Para Valentín Voloshinov (1973) cualquier objeto de la naturaleza, de la tecnología o el consumo puede llegar a ser un signo, siempre y cuando adquiera, en el proceso de su uso, un significado que va más allá de su particularidad específica. Un signo no existe simplemente como una parte de la realidad sino que refleja y refracta otra realidad. La conciencia misma puede surgir y llegar a constituir un hecho posible solo en la concreción material de los signos. Tanto es así que la comprensión de un signo es un acto de referencia entre el signo aprehendido y otros signos ya conocidos. En otras palabras, la comprensión es una respuesta a un signo con signos. El caso que hemos estudiado, el discurso académico se expresa mediante signos que, lejos de ser elementos arbitrarios, reflejan y refractan el modo de ser de una comunidad académica.

Los signos adquieren toda su potencialidad en tanto aparecen en territorio interindividual. La conciencia toma forma y vida en la materia de los signos creados por un grupo organizado en el proceso de su intercambio social. Los signos surgen solamente en el proceso de interacción entre una conciencia individual y otra. La conciencia es conciencia solo cuando se ha llenado de contenido ideológico semiótico, y por lo tanto, solo en el proceso de interacción social. Expresa Voloshinov que la conciencia toma forma y vida en la materia de los signos creados por un grupo organizado en el proceso de su intercambio social. Cada signo se crea en un proceso de interacción entre personas socialmente organizadas. Por lo tanto, las formas de los signos están condicionadas ante todo por la organización social de los participantes.

En el esquema vygotskiano, el proceso que condensa esta transformación se denomina "interiorización", que es la reconstrucción de signos externos en internos, con cambios profundos implicados y el desarrollo de una nueva función, con marcados efectos de reorganización de actividades psicológicas en

base a operaciones con signos, y con fuerte implicancia de mediadores humanos, que son quienes significan social y culturalmente los objetos y las experiencias. La internalización de las formas culturales de conducta implica la reconstrucción de la actividad psicológica en base a las operaciones con signos. Por eso, interiorización es aprendizaje, en tanto compromete procesos psicológicos superiores que suponen control consciente y voluntario.

Para el caso que estudiamos, el discurso académico en su condición signíca, resulta ser un potente constructor de la conciencia del alumno de estudios superiores. No solo por su fuerza intrínseca desde su condición semiótica, sino porque se transmite, se practica, se apropia en una comunidad social organizada: las aulas universitarias donde el conocimiento se configura como discurso académico. De hecho, cuando Vygotski definió la actividad instrumental descubrió varias actividades humanas capaces de actuar como generadoras de conciencia. En primer lugar señaló la naturaleza histórica de la experiencia humana. Los seres humanos emplean muchos conocimientos, experiencias e instrumentos psicológicos que se transmiten. El segundo aspecto de la experiencia humana es su deuda con el entorno social y con las experiencias de otras personas. Un individuo solo adquiere conciencia de sí mismo en las interacciones con otros individuos y a través de ellas (Kozulin, A., op cit). Son estos los rasgos que explicarían la apropiación del discurso académico.

En sus destacadas aportaciones acerca del lenguaje, que desarrolló en su obra "Pensamiento y lenguaje" (1936), Vygostki expresó que si bien éste nace como consecuencia de la necesidad de comunicarse, *en su condición de signo se modifica cualitativamente a sí mismo como así también a las funciones que acompaña, en pos de la constitución de funciones de tipo superiores.*

En el campo de los signos, el lenguaje es el referente por excelencia. Vygotsky no habla de lenguaje estrictamente sino de habla, desde una mirada funcional que alude a lo social, a la voluntad de comunicarse. El habla nace como estructura comunicativa y se incorpora a los sistemas de mediación

instrumental, desde un lugar de regulador fundante de la composición semiótica de la conciencia. Esto es, no se incorpora a la conciencia sino que es su resultado. En este sentido, es que se afirma que el interés de este estudioso fue el pensamiento verbal.

En sus planteos críticos acerca de los criterios metodológicos para el estudio del lenguaje, Vygotski consideró que existen dos clases de análisis; uno que se basa en la descomposición de los elementos psíquicos complejos en partes, que da como resultado productos que pierden las propiedades inherentes al conjunto e ignora la naturaleza unitaria e integral del proceso que se estudia; otro, al que nuestro autor adhiere, que consiste en estudiar el sonido lingüístico en su aspecto semántico a través de una unidad de análisis que, a la vez que admita la segmentación para el estudio, integre todas las propiedades fundamentales características del conjunto. Esa unidad es el significado de la palabra, *"...que representa la unidad viva del sonido y del significado y que como una célula viva encierra en la forma más simple las propiedades principales del pensamiento lingüístico en su conjunto..."*. (1997:19). La palabra concierne, en su aspecto interno, al plano del pensamiento, y en su aspecto externo, al plano del lenguaje. El significado de la palabra es un fenómeno a la vez verbal e intelectual, es decir, que encarna las dimensiones comunicativa y cognitiva del lenguaje. Desde su vertiente psicológica, el significado es la propia palabra vista desde su aspecto interno, es una generalización o un concepto, que constituyen el más auténtico y más indudable acto de pensamiento. *"...El lenguaje no expresa el pensamiento puro, sino que se reestructura y se modifica al transformarse en lenguaje. El pensamiento no se expresa en la palabra sino que se realiza en ella..."* (1997:298).

Para Voloshinov la realidad de la palabra es totalmente absorbida por su función de signo. Este poder indicador y representativo de la palabra como fenómeno ideológico, así como la excepcional especificidad de su estructura semiótica, constituirían ya razones suficientes para colocar la palabra en una posición de privilegio en el estudio de las ideologías. Lo que hace que una

palabra sea una palabra es su significado. Significado que se configura por las condiciones reales de un habla determinada, principalmente por su situación social. El habla, como sabemos, se construye entre dos personas socialmente organizadas, la palabra se dirige a un destinatario, estando notoriamente condicionada para quien es emitida. Expresa *"... es el producto de la relación recíproca entre hablante y oyente, emisor y receptor. Cada palabra expresa el "uno" en relación con el "otro". Yo me doy forma verbal desde el punto de vista del otro, y en definitiva, desde el punto de vista de la comunidad a que pertenezco. Una palabra es un puente tendido entre yo y otro. Si un extremo del puente se apoya en mí, entonces el otro se apoya en mi interlocutor. Una palabra es territorio compartido por el emisor y el receptor, por el hablante y su interlocutor..." (1973:108).*

El centro organizador de toda emisión, de toda experiencia, no está dentro sino afuera, en el medio social que circunda el ser individual. Esa habla es en su totalidad un producto de la interacción social, tanto de la inmediata determinada por la totalidad de las condiciones en las cuales opera una comunidad de hablantes. La interacción verbal, entonces, es la realidad fundamental del lenguaje.

El diálogo, en el sentido estricto de la palabra, es naturalmente, solo una de las formas de la interacción verbal. Pero también puede entenderse el diálogo en un sentido más amplio que no solo abarca la comunicación verbal vocalizada, directa y cara a cara entre personas sino también la comunicación verbal de cualquier otro tipo.

Las "palabras" que integran el discurso académico que estudiamos, lo son en tanto que constituyen significados, esto es, portadores de un sustento ideológico de una comunidad que configura un estilo de pensamiento distintivo.

Resta decir que este complejo proceso acontece merced a la mediación social, esto es, por la intervención de actores que "significan" las palabras mostrando su valor convencional en la cultura. Para nuestro estudio, son los docentes quienes, mediante estrategias y prácticas, expresan los presupuestos, las

jergas, los códigos del lenguaje académico en el marco de intereses más globales de una determinada comunidad de pensamiento. Interesa ver los medios a través de los cuales se promueve la interiorización de los signos en pos de su apropiación, y con ello el acceso a un pensamiento superior y la constitución de una comunidad académica discursiva. El género discursivo propio de la comunidad académico universitaria (y todo lo que se construye en torno al mismo) ha de representar la actividad semiótica que, al incorporarse merced a la significación cultural asignada por los docentes, modifica sustantivamente el tipo de lenguaje existente, regulándolo y posibilitando el uso activo de parte del sujeto.

A la manera vygotskiana, hemos pretendido en este trabajo observar la inclusión de instrumentos artificiales (estrategias discursivas docentes) en pos de la comprensión académica. El resultado de este estudio entonces ha sido el reconocimiento de una batería de estrategias discursivas que en su carácter de "actividad instrumental" son promotoras de genuinas comprensiones. Y hacia el futuro<sup>12</sup>, será la posibilidad de hacerlo en el marco de un estudio longitudinal que permita visualizar el largo proceso evolutivo que recorren los estudiantes a lo largo de su formación universitaria.

## ***2. El discurso en su constitución disciplinar***

### **2.1. La vastedad del campo discursivo**

La complejidad, diversidad teórica y metodológica que el término "discurso" ha sustentado desde sus orígenes, amerita efectuar un recorrido analítico por los estudios emprendidos. Entendemos que un primer abordaje debe ser el de explicar el porqué de su intempestivo origen y desarrollo.

Para Neyla Pardo Abril (2007), la voz crítica a la modernidad -a mediados del siglo XX- no tardó en hacerse sentir, siendo éste el acontecimiento que

---

<sup>12</sup> En otros estudios.

favoreció, en términos sociales, políticos y culturales, el advenimiento de un conjunto de condiciones a favor del surgimiento de los estudios discursivos. La crítica a la hegemonía científica, proveniente de diversos sectores de la vida intelectual, dió lugar a concepciones distintas acerca de los conceptos y métodos de la ciencia, y una demanda creciente respecto de su necesaria cercanía a compromisos sociales y una actitud solidaria con creencias culturales que hasta un tiempo atrás eran concebidas como anticientíficas.

A modo de referencia de este planteo, Jerome Bruner (1988) alude a la vigencia de dos modalidades de pensamiento que denomina de "abajo hacia arriba" y de "arriba hacia abajo", paradigmática y narrativa respectivamente, que emplea para explicar no solo cómo se construyen las ideas sino también de qué manera las características del discurso que se usan para transmitir las modelan la mente de aquellos que las reciben. El autor expresa que la modalidad paradigmática trata de cumplir el ideal de un sistema matemático formal, de descripción y de explicación, y que emplea la categorización o conceptualización y las operaciones por las cuales las categorías se establecen, representan, idealizan y relacionan entre sí a fin de constituir un sistema. Por su parte, la aplicación imaginativa de la realidad -expresión que Bruner usa para referirse a la modalidad narrativa- produce en cambio buenos relatos, obras dramáticas interesantes, crónicas históricas creíbles, aunque no necesariamente verdaderas. Se ocupa de las intenciones y acciones humanas y de las vicisitudes y consecuencias que marcan su transcurso, procurando situar los milagros atemporales en los sucesos de la experiencia, en el tiempo y en el espacio. La primera modalidad se apoya en los argumentos, mientras que la segunda en los relatos. Ambas sirven para convencer a otros, pero se valen de recursos completamente diferentes; en una, la verificación se realiza mediante procedimientos que permiten establecer una prueba formal y empírica, en la otra, no se establece la verdad sino la verosimilitud.

Bruner cuestiona que la ciencia trate de construir un mundo que permanezca invariable a pesar de las intenciones y los conflictos humanos; de manera

diferente, el humanista se ocupa principalmente del mundo y los cambios que experimenta de acuerdo con la posición y la actitud del espectador. La ciencia crea un mundo que tiene una existencia ligada a la invariabilidad de las cosas y los acontecimientos, frente a las transformaciones de las condiciones de vida de aquellos que intentan comprender, mientras que las humanidades conciben el mundo en cuanto a que en él se reflejan las necesidades que implica habitarlo. Es un desafío pendiente entonces que la ciencia moderna también incluya la generación de hipótesis que se ajusten a diferentes perspectivas humanas que sean reconocibles como verdaderas, no en el sentido de la verificabilidad científicista sino de la verosimilitud.

Desde el punto de vista epistemológico, el pensamiento de Ludwig Wittgenstein, el giro lingüístico y el giro habermasiano anclado en la teoría crítica de las ciencias sociales y humanas, pueden considerarse como los antecedentes inmediatos de los estudios discursivos contemporáneos. Contexto en el que se consensuó ampliamente respecto del decisivo lugar del lenguaje como motor del pensamiento, expresión de las perspectivas de mundo y de fundamento de las percepciones sobre lo real. Bajo esta perspectiva, la comunicación va a convertirse en un proceso intersubjetivo fundamental y exponente de la actividad racional.

En esta misma línea de análisis, Jürgen Habermas, desde la Escuela de Frankfurt, expresó su crítica a las actitudes autoritarias y totalitarias en el campo de la ciencia, la vida social y la cultura en tanto referentes de verdades absolutas. Al procurar explicar la íntima relación entre conocimiento y poder y despejar a la ciencia de discursos misticistas, reconoció su papel emancipatorio y compromiso político. Desde esta perspectiva, el lenguaje, en su faz comunicacional, es una práctica que permite la comprensión del mundo y la realidad.

A continuación, presentamos una mención y posterior sistematización de las principales líneas teóricas del vasto y diverso ámbito del Análisis del discurso,

que, por un lado, ha permitido, a la fecha, reconocerlo como un campo disciplinar propio, y a los efectos de este trabajo, extraer las categorías que han posibilitado interpretar los datos empíricos.

Pardo Abril (op cit) distingue tres conceptos en los que se nuclean las diversas corrientes que han expresado su integración al campo discursivo: **discurso, cognición y sociedad**, que respectivamente representan respuestas a tres preguntas cruciales: la relación entre forma y función en la comunicación, el papel del discurso en la construcción de la realidad sociocultural y la estructuración discursiva del pensamiento. En una categorización similar, Dominique Maingueneau y Patrick Charadeau (2005) delimitan tres enfoques: cognitivo, análisis comunicacional e investigación interpretativa o hermenéutica.

La **perspectiva cognitiva** aborda el estudio de los procesos mentales que intervienen en la comprensión y producción del lenguaje. En ella, se integran dos corrientes:

- la *corriente sociocognitiva*, que estudia el procesamiento de la información del mundo social desde esquemas de conocimiento y acción, o de coherencia y cohesión. Sus representantes destacados fueron Dan Sperber y Deirdre Wilson (1986, 1994) quienes refirieron el comportamiento lingüístico en términos de procesos inferenciales del pensamiento;
- el *enfoque sociocultural*, que analiza los puentes entre los procesos cognitivos y las significaciones sociales y culturales desde los cuales se interpreta un discurso. Su representante fue Teun van Dijk, que en uno de los momentos de su vasta producción intelectual se concentró en estudiar las estructuras discursivas en su interrelación con las estructuras sociales y cognitivas.

El **análisis comunicacional** relaciona el acto comunicacional con las dimensiones contextuales que lo constituyen. En este enfoque es posible reconocer:

- la *sociolingüística variacionista*, representada por William Labov (1979, 1983, 1996);
- la *sociolingüística funcional*, cuyas ideas fueran enarboladas por Michael Halliday (1973) y Basil Bernstein (1971);
- la *etnografía del habla y la comunicación*, en las voces de John Gumperz y Dell Hymes (1964) y Dell Hymes (1973, 1979) que observan cómo la estructura lingüística y los factores sociales se correlacionan y determinan entre sí, y proponen formular un método para la descripción y análisis del habla cotidiana en situaciones comunicativas auténticas, y en las de H. Sacks, E. Schegloff, G. Jefferson, quienes, desde la etnometodología, expusieron el método de "análisis conversacional" (1970).
- la *investigación interaccional*, con John Gumperz (1982) quien, en un nuevo momento de producción intelectual, efectúa el análisis de las interacciones verbales y los significados simbólicos que se evidencian en las negociaciones y juegos de quienes participan en la situación comunicativa. En esta línea se encuentra el análisis conversacional, enfoque metodológico que observa cómo ocurre el comportamiento sociocomunicativo de los hablantes, haciendo explícitos los rituales, secuencias y turnos de habla.

Y en el enfoque de la **investigación interpretativa o hermenéutica**, el discurso deja ser de analizado solo en su faz cognitiva o lingüística, para reconocer su carácter de recurso al servicio de la creación de formas de conciencia social, que posibilitan, ante todo, luchar contra formas ideológicas de

dominación social que se valen del discurso. En esta línea de pensamiento se encuentra el "Análisis crítico del discurso".

## 2.2. Enfoques y conceptos acerca del campo discursivo

### *Conceptos cognitivos*

En torno al eje "cognición" y a la pregunta de cómo se estructura discursivamente el pensamiento, el **enfoque sociocognitivo** apunta a preguntarse cómo se producen los procesos de interpretación de un enunciado lingüístico, desde componentes pragmáticos y operaciones de pensamiento. Dos procesos se tornan inevitables para pensar lo que acontece con el lenguaje cuando los hablantes se comunican, a saber el sentido y el significado.

El significado remite a lo semántico, es decir, a lo que una idea escrita, oral o gráfica quiere expresar en tanto se presente de manera acorde a una determinada estructura lingüística, y por ello, sin necesidad de remitirse al contexto extralingüístico para su comprensión. De manera diferente, el sentido resulta de las intenciones del hablante, de la interpretación del interlocutor, de los espacios compartidos entre ambos y de los elementos contextuales que integran la escena. Sucede que no siempre las cosas dichas explícitamente son adecuadamente entendidas, o que los interlocutores entienden otra cosa porque interpretan los enunciados desde su propia experiencia, que a veces dista del mensaje expresado. Intervienen entonces elementos contextuales que coadyuvan a cerrar estos círculos abiertos. No ha resultado posible entonces analizar la comunicación tan solo como un proceso de codificación-descodificación, o como el envío de un conjunto de pensamientos o ideas en forma de palabras desde la mente de un emisor para que un destinatario los recupere. El entorno y el contexto han de aportar nuevos elementos para enriquecer el análisis, por lo que ha sido necesario contemplar otras herramientas conceptuales que permitan capturar diversos procesos que

intervienen, como son los conceptos pragmáticos que estudian el modo en que el contexto influye en la interpretación del significado, integrando aquí situación comunicativa, conocimiento compartido por los hablantes, relaciones interpersonales, entre otros. La Pragmática toma en consideración los factores extralingüísticos que condicionan el uso del lenguaje, esto es, todos aquellos factores a los que no se hace referencia en un estudio puramente formal.

Desde una perspectiva pragmática, se destaca de manera importante, el denominado "principio cooperativo", que se expresa en las "máximas de Grice". Ha sido el filósofo Paul Grice (1975) quien, minuciosamente, ha descrito un conjunto de reglas pragmáticas que rigen la conversación en el lenguaje natural, que acontecen en tanto que los hablantes establezcan acuerdos que efectivamente posibiliten la comunicación.

No obstante, con frecuencia estas máximas no se cumplen, en tanto la conversación humana conlleva elementos no dichos, que en la teorización pragmática asumen la denominación de "implicaturas conversacionales", esto es, mecanismos de interpretación que van más allá de lo manifestado en los enunciados.

Las implicaturas, o informaciones implícitas, son los significados adicionales al significado literal o explícito que el receptor de un mensaje infiere. Se obtienen a partir del reconocimiento de la intención del hablante, teniendo en cuenta el significado literal del enunciado, el conocimiento que comparten hablante y oyente, el contexto situacional y la intención del hablante. Por ser implícitas, no significa que sean azarosas. Lejos de ello, el emisor, de manera velada, tiene toda la intención de transmitir ciertas ideas, aunque no se expresen mediante significados literales. Como tal, es no semántica, sino inferida y contextual, deducida conjuntamente del contexto y de las palabras.

A pesar de la riqueza explicativa de estos constructos, recibieron algunas críticas referidas, sobre todo, a un cierto nivel de imprecisión. Las implicaturas dependen notoriamente de lo codificado. La inferencia viene de la elección del

hablante, de una elección lingüística por oposición a la otra. Por eso, para hablar de implicaturas hay que referirse necesariamente al plano lingüístico que permite explicar porqué A y no B. De allí que el análisis de la estructura del léxico sea crucial para hablar de implicaturas. Se trata entonces, de atender a ambos planos de análisis, teniendo puentes entre un análisis semántico, enriquecido con el uso.

En los planteos revisionistas críticos a los conceptos griceanos, fueron Dan Sperber y Deirdre Wilson (1986, edición revisada en 1995) quienes plantearon que la eficacia en una conversación no pasa por la cooperación sino por una lógica búsqueda de economía cognitiva, en tanto los seres humanos procuramos procesar información con un mínimo costo y a la vez, un máximo beneficio. Surge la denominada "teoría de la relevancia", que pretende describir las condiciones que deben darse en toda comunicación para que ésta sea efectiva, poniendo en los componentes lingüísticos y cognitivos que emisor y receptor aportan que hacen que dicha comunicación sea relevante. En esta explicación subyace la creencia de que esta búsqueda de relevancia es inherente a la cognición humana, en tanto ésta, por un principio de economía cognitiva, busca la calidad en el conocimiento. Esto dependerá, según el principio de relevancia, del equilibrio entre el esfuerzo cognitivo del destinatario y los efectos contextuales que se hayan generado para que la hipótesis construída sea la transmitida por el emisor. Dichas hipótesis se forman a partir de cuatro fuentes: mecanismos de percepción, descodificación lingüística, esquemas mentales y deducción.

Según esta línea de pensamiento, en la comunicación intervienen codificaciones y descodificaciones pero también inferencias. Existe una gran distancia entre lo que se dice literalmente y lo que se pretende decir, ya que este proceso está mediado por una serie de mecanismos inferenciales de naturaleza muy compleja y contenidos implícitos. Así concebida, la comunicación resulta en tanto los oyentes reconozcan el significado lingüístico del enunciado e infieran el "significado" que el hablante le atribuye. No existe una correspondencia

biunívoca y constante, por tanto, entre las representaciones semánticas abstractas de las oraciones y las interpretaciones concretas de los enunciados, sino que hay procesos y estrategias que permiten el paso del significado literal a la interpretación pragmática mediante un mecanismo deductivo explícito. Si el proceso comunicativo se realizara según los modelos de descodificación, los pensamientos de los hablantes, codificados en un enunciado, se reproducirían en la mente del oyente mediante un proceso automático de descodificación y el resultado de la comunicación verbal sería la reproducción exacta en la mente del oyente de los pensamientos que el hablante desea comunicar, lo cual está lejos de ser verdad, ya que en cualquier conversación se evidencia un alto porcentaje de información implícita propio de cualquier enunciado contextualizado.

Como afirman estos autores, la actividad inferencial posibilita una interpretación "relevante" del mensaje. Para que se desarrolle, deben acontecer, por un lado, razonamientos y deducciones, y por otro, un contexto mental formado por creencias que residen en la memoria de hablantes y oyentes. Las palabras por sí mismas no hacen referencia a nada. Son los hablantes los que se valen de ellas para hacer referencia a algo o alguien en particular, pero es la inferencia que realiza el receptor del mensaje la que permite interpretar correctamente la referencia. El éxito de cualquier acto de comunicación depende en gran medida de la habilidad del oyente/lector de inferir lo que el hablante quiere decir.

Estos pensadores, en pos de explicar cómo sucede la interpretación del mensaje del hablante de parte del oyente, hablan de implicación contextual, que integra, por un lado, el efecto del contexto sobre la interpretación del enunciado, y por otro, las cosas que hacen que el oyente lo procese en un determinado contexto y no en otro, dándose de esta manera una interpretación "relevante". Esta implicación contextual, a través de mecanismos deductivos inferenciales, es la responsable de establecer relaciones entre la nueva información y la disponible en la memoria, mediante el análisis y la síntesis.

Para Alejandro Raiter (1999) el hablante supone elementos conocidos por el oyente, y con el objeto de no ser redundante, abandona la abundancia de las explicaciones en el oyente y confía en su poder de interpretación, que se convierte en el recurso clave a la hora de otorgar significado a un mensaje que supone no solo interpretar marcas lingüísticas presentes sino además recuperar las ausentes. En este intrincado proceso, interceden procesos de inferencia, que mediante el principio de pertinencia coadyuvan a activar elementos presentes en la memoria.

Según D. Maingueneau y P. Charadeau (op cit) todo intercambio verbal descansa sobre un principio de cooperación: los que participan en él responden a una misma finalidad y por lo tanto están sujetos a las mismas condiciones en el intercambio. Existe un conjunto de reglas que organiza el pasaje del sentido literal al sentido no literal y este pasaje se llama implicatura, que se rigen por las máximas de conversación. Sin embargo, el pensamiento inferencial del interlocutor no depende solo de la intención del hablante ni de la aplicación de reglas o máximas, sino de la formación de una hipótesis en la estructura cognitiva del oyente a partir de unos índices que proporciona el hablante.

Los conceptos expuestos han sido recreados, en la interpretación de los datos empíricos, para observar cómo operan las reglas pragmáticas (reglas de la conversación cooperativa) no precisamente en pos de la comunicación eficaz sino a la hora de facilitar la generación de espacios de conocimiento compartido. Para este caso sería entre el discurso académico de los docentes (hablantes) y el lenguaje cotidiano de los estudiantes (oyentes). De igual modo, han sido empleados para visualizar si el lenguaje de los hablantes docentes posibilita la generación de inferencias en los estudiantes que permitan completar lo no explícito en los discursos docentes, y si éstos últimos reúnen rasgos que hacen que la comunicación con los estudiantes (oyentes) sea relevantes.

Dicho en otras palabras, los aportes extraídos de estos conceptos han permitido reconocer unos primeros rasgos deseables en los mensajes de los docentes hablantes en pos de la actividad inferencial en los estudiantes, que permita la comprensión de los conocimientos.

Dentro de los conceptos cognitivos, reconocemos el **enfoque sociocultural**, que encuentra en Teun van Dijk en una de sus etapas de producción intelectual -1975 y 1983- un claro exponente.

Algunas breves referencias a los trayectos recorridos, (van Dijk, 2000), según su propio análisis:

- una etapa de fines de los años 60, bajo las alas de la gramática transformacional-generativa de Noam Chomsky, en la que intentaba explicar las vinculaciones (semánticas) entre las oraciones y otros aspectos fundamentales del discurso; estas relaciones definen, por un lado, la coherencia, y por otro, las relaciones referenciales, es decir, entre las cosas que las oraciones denotan en un texto. Sin embargo, estaba ausente el análisis de las estructuras del texto, por lo que su primer interés fue prontamente reemplazado por este aspecto;
- un segundo tiempo en los años 80, donde trascendió la microestructura oracional para buscar las relaciones entre la coherencia textual con la coherencia global. El texto de referencia fue, en el año 1977, "Texto y contexto"; en ese tiempo establece relaciones prolíficas con el psicólogo Walter Kintsch con quien finalmente escribe -en 1983- el libro de "Estrategias de la comprensión del discurso" en el que alude a la comprensión estratégica como aquello que los usuarios hacen realmente cuando hablan o entienden un discurso desde la apelación a la memoria y no solamente a las reglas para la coherencia local o a la macroestructura. Fue una época valiosa para la producción de este célebre pensador, que se inició así en el fecundo terreno de las

relaciones entre cognitivismo y lingüística. En ese marco, favorecidos por la introducción en el ámbito cognitivo de la noción de "esquema" de Schank y Abelson, expusieron la noción de "modelo mental". Esto es, lo que la gente recuerda de un texto no es tanto su significado sino más bien el modelo subjetivo que construyen por sí mismos.

Del enfoque descripto, hemos recreado los recursos que aporta este autor a la hora de pensar, por un lado, en la estructura de los textos académicos y las improntas que generan en la comprensión académica, y por otro, el discurso docente y su incidencia en la construcción de modelos mentales en los estudiantes. Debe aclararse así que, dado que el análisis ha apuntado al hablante docente y no al receptor estudiante, el estudio de los modelos mentales no ocupa una extensión demasiado importante. Otro estudio podría profundizar en este aspecto.

### ***El análisis comunicacional***

En relación al análisis comunicacional, siguiendo a P. Charaudeau, y D. Maingueneau (op cit) o a la pregunta acerca de la relación entre forma y función en la comunicación, hemos retomado dos tradiciones: la etnografía del habla y de la comunicación y la investigación interaccional.

A mediados de la década del 60, aunque con antecedentes anteriores particularmente en el pensamiento de Alfred Schutz y del interaccionismo simbólico, la etnografía de la comunicación -de la mano de John Gumperz y Dell Hymes (1964)- inició una nueva perspectiva etnometodológica, de fundamentos antropológicos, que le fijaron un vasto dominio de investigación: el estudio comparativo de los comportamientos comunicativos en diversas sociedades con el objetivo de elevar la comunicación a sistema cultural, que hizo que se apoye

metodológicamente en un procedimiento de campo basado en la observación de las prácticas comunicativas.

Promediando el año 1973 D. Hymes alude a la "comunidad de habla" como escenario donde un conjunto de hablantes se comunican eficazmente por poseer reglas en común, a partir, sobre todo, de un compromiso de los individuos en un sistema de saberes y normas culturales, que se denomina "competencia comunicativa", que explica la adecuación de las conductas comunicativas al contexto. Al considerar el habla como una actividad central de la vida social, el instrumento metodológico es el análisis conversacional, que se concentra en la organización del habla en el intercambio cotidiano, mediante procedimientos como los turnos de habla o de secuencialización. En la misma línea de análisis, John Austin y John Searle expusieron el concepto de "actos de habla".

En 1974, H. Sacks, E. Schegloff, G. Jefferson expusieron algunos rasgos de las conversaciones, tales como el registro de cambios de hablante, la asignación de turnos para la conversación que evita interrupciones y solapamientos, vacíos y superposiciones mediante técnicas específicas, a pesar de no contar con planificación previa. A partir del estudio de estas características, se expresa el concepto de "turno de habla" como unidad de análisis de este enfoque.

Conversar bien es signo de competencia comunicativa, que hace que exista la buena conversación. Además, a conversar bien se aprende desde niños, en tanto que los adultos se encargan de enseñar a reconocer los lugares apropiados para tomar un turno de habla.

Y en 1979, completando el recurso metodológico, D. Hymes propone una grilla de referencia que denominó "modelo speaking" (1979).

En otro marco Raiter y Zullo (2004) recuperan el estudio de la conversación cotidiana como herramienta para el estudio de la producción lingüística. Retomando básicamente a Valentín Voloshinov, estos autores expresan que el

unidad de análisis en intercambios dialógicos en clases universitarias. Al estudiarlo, en sus conceptos y en investigaciones analizadas, hemos observado que permite estudiar la conversación de manera sistemática con gran rigor metodológico, en contextos naturales y con fuerte implicancia del investigador. Y con estos elementos nos identificamos.

### ***La investigación interpretativa o hermenéutica***

Esta tradición responde a la pregunta acerca de cómo el discurso construye la realidad sociocultural; en ella, se ha integrado el Análisis Crítico del Discurso (ACD), y en él particularmente los aportes de Teun van Dijk, de quien ya hemos hablado en párrafos anteriores en referencia a otros momentos anteriores de su producción intelectual en el estudio discursivo. Respecto de este particular enfoque, nos explayaremos de manera distintiva con respecto a los anteriores, en virtud de connotar especiales aspectos que amerita describirlos.

Según Cynthia Meersohn (2005) hacia el año 1980 la visión de van Dijk adoptó una orientación diferente. A raíz de su estadía en países subdesarrollados, particularmente en México, decide que si bien la gramática del texto y las teorías psicológicas son atractivas como áreas de estudio, tienen poco que ver con los problemas del mundo real. Esto lo mueve a trabajar en problemas de índole más política y social, frente a los que el lenguaje tiene mucho que hacer y decir, sobre todo cuando se trata de desentrañarlo en profundidad para descubrir los mecanismos ideológicos de dominación y manipulación, como ocurre, por ejemplo, con los discursos racistas.

Teun van Dijk (2004) bautiza con el nombre de "Estudios del discurso" a una transdisciplina con respectivas subdisciplinas, como el estudio de los actos de habla, la cortesía, los eventos comunicativos, la conversación, la narrativa, la argumentación y muchos otros aspectos del texto y el habla. En este amplio campo ha surgido, en los últimos 25 años, un enfoque llamado "crítico del

discurso", que se inspiró en trabajos de la escuela francesa primero de Michel Foucault, luego de Michel Pecheaux, de Pierre Bordieu, en Francia, de Jurgen Habermas en Alemania y Stuart Hill en Inglaterra, entre otros. Y que encontró un campo fecundo en otros países mediante destacados investigadores tales como Ruth Wodak en Viena, Norman Fairclough en Lancaster Reino Unido, Gunter Kress y Theo Van Leeuwen, estudiantes de M. Halliday en Australia, Luisa Martín Rojo en España, Neyla Pardo en Colombia, Adriana Bolívar en Venezuela y Alejandro Raiter en Argentina. Uno de los puntos centrales de esta orientación, en sus orígenes y tiempos actuales, ha sido el estudio de la ideología que se construye merced al discurso, y que se emplea con fines de dominación política a sectores vulnerables de la sociedad.

A diferencia de otros precursores del ACD, Teun van Dijk ha desplegado consideraciones muy cuidadosas respecto del enfoque y en particular la manera de concretarlo en los análisis de discurso. Su premisa básica es que el ACD se efectúa mediante un análisis de discurso sociocognitivo sobre bases lingüísticas, cognitivas y sociales.

Los niveles de análisis en este planteo son los que siguen:

- el **análisis de los significados locales**: que integra un estudio léxico de las palabras y semántico de las proposiciones, mediante procesos de interpretación; las herramientas analíticas en este caso son el estudio de la coherencia, es decir, la conexión del sentido de las oraciones, y la referencia, esto es, cómo el discurso y sus sentidos se relacionan con los sucesos reales e imaginarios de los cuales se habla, o sea los referentes. Así, el discurso puede ser coherente si las oraciones que lo componen se refieren a hechos casualmente relacionados entre sí y a partir de los referentes. La atención a la referencia es denominada "gestión referencial", que alude a la inclusión de mecanismos en el discurso que permiten que hablantes y oyentes compartan un andamiaje conceptual común. M. Halliday (1967) define a la referencia

como la relación entre la información dada, que el hablante supone como conocida por el oyente, y la información nueva, no conocida. La información será conocida si el oyente puede identificar el referente y desconocida si no puede hacerlo. Y Thomas Givón (1983) analiza la referencia en términos cognitivos, donde es el hablante quien evalúa los recursos para favorecer la accesibilidad. Si estima que la accesibilidad es alta, el hablante usará una forma referencial atenuada para indicar el referente (elipsis o pronominalización), si es menor, el hablante usará una forma más larga, quizá una frase nominal o una con algún modificador, y si es muy baja, introducirá el referente por medio de una frase nominal indefinida u otro dispositivo apropiado. (Russell S. Tomlin, R. y otros, 2000);

- **el análisis de los significados globales:** se trata del reconocimiento de los tópicos y temas que definen la coherencia global o macrocoherencia del discurso. Aluden al tema del que se está hablando, dan cuenta de la unidad global del discurso y se expresan habitualmente en ciertos segmentos del discurso, como los titulares, los resúmenes o las conclusiones. Desempeñan un papel fundamental en la comunicación y en la interacción y son definidos como "macroestructuras semánticas" derivadas de las microestructuras del significado, en tanto representan el asunto de que trata el discurso (van Dijk, 1980). Los temas son el significado global que los usuarios de una lengua establecen mediante la producción y comprensión del discurso. Sucede que no somos capaces de memorizar y manejar todos los detalles del significado de un discurso, y por lo tanto, los organizamos mentalmente mediante significados. La atención a esta dimensión ha sido llamada "gestión temática", que apunta a observar qué hace el hablante para comunicar la centralidad al oyente y cómo sabe el oyente cuándo interpretar un concepto o proposición como central. También "gestión del foco", que da cuenta de los recursos

empleados por el hablante para comunicar la novedad o el foco destacado al oyente, por ejemplo, colocando la información central alterando el orden usual, o en un primero o último lugar de la oración (Russell S. Tomlin, R. y otros, op cit);

- el **análisis de las estructuras globales o superestructuras**, que integran categorías esquemáticas típicas de los géneros textuales o esquemas generales canónicos o convencionales que consisten en unas peculiares categorías de variedades discursivas;
- el **análisis comunicativo**: cuando producimos una emisión en algún contexto, es decir, cuando producimos un acto de habla o un acto ilocutivo: una aserción, una promesa, una amenaza, una felicitación, recorte que remite no a un análisis filosófico sino a un hecho pragmático. Así, el proceso de habla involucra tanto información como acción, es decir, que se utiliza también para hacer cosas. El componente de acción comprende los detalles de la planificación discursiva -global y local- que ayudan al hablante a dirigir las cuestiones pragmáticas y al oyente a restringir la interpretación. Por eso, es que la atención a este aspecto del discurso de parte del hablante se denomina "gestión retórica" (Russell S. Tomlin, R. y otros, op cit). Estos actos de habla se expresan en las conversaciones que desarrollan los oyentes bajo ciertas condiciones (reglas de la conversación) que las administran adecuadamente no solo porque pertenecen a una determinada comunidad de habla, sino porque apelan a procesos y representaciones cognitivas, aspecto que se desarrolla a continuación;
- el **análisis de las cogniciones**: el gran interés de van Dijk ha sido el de encontrar un campo de estudios que destaque una interfaz entre las comprensiones individuales mentalistas (orden cognitivo) y las

interpretaciones sociales (orden sociológico). El concepto que sustenta este enfoque es el de "modelos mentales", que implica que los usuarios de la lengua no construyen simplemente la representación semántica del texto sino además una representación acerca del acontecimiento o de la situación del texto. Es decir, lo que la gente recuerda de un texto no es tanto su significado sino más bien el modelo subjetivo que construye del acontecimiento del texto. Y en esta misma línea de pensamiento, a posteriori, afirmó que, además de modelos acerca de los acontecimientos hablados o escritos, los usuarios de la lengua construyen modelos del acontecimiento comunicativo en el cual participan. Estos "modelos de contexto" o modelos pragmáticos contienen las representaciones subjetivas del hablante, de los otros participantes del discurso, del tiempo y el lugar, de las características sociales, de las relaciones entre los participantes, de los objetivos, los propósitos y los fines. Son subjetivos, pero a la vez constituyen sus opiniones como miembros de grupos sociales. Este concepto es altamente importante para entender cómo los participantes de un discurso pueden interpretar la situación social, generar el contexto en que se está dando e incorporarse al evento mediante la producción y comprensión de la situación comunicativa. Entonces, comprender un texto significa construir un modelo mental subjetivo de los eventos a los que se refiere el discurso, pero además un modelo de contexto, que es el modelo mental del tipo de evento a que se refiere el discurso. Sin modelos de contexto, una teoría del procesamiento del discurso y del uso del lenguaje no puede explicar cómo los hablantes se desempeñan adecuadamente en una situación comunicativa. En este concepto de modelo de contexto, este autor define el contexto, es decir que su definición es cognitiva, esto es, no como las diversas propiedades de la situación local que controla y constriñe el texto y la conversación, sino como una forma que adopta el modelo mental de una situación comunicativa. Explica van Dijk que, por ejemplo, la edad, el género o la

profesión influyen frecuentemente en la conversación y el texto, pero únicamente si están definidos en el modelo contextual del hablante o el escritor, tal como hayan sido definidos en él. Los modelos contextuales nos permiten explicar cuál es el aspecto relevante de la situación social. Así, en un discurso no es necesario expresar todo lo que sabemos o lo que creemos, porque puede ser irrelevante o porque sea redundante. De este modo, los modelos contextuales nos presentan limitaciones que permiten a los usuarios del lenguaje realizar selecciones relevantes de la información desde el punto de vista situacional y construir con ellas significados a expresar en la conversación. En cualquier tipo de investigación de ACD que vincule los textos con alguna situación social es importante comprender que, por muy impactante que sea la situación social o política, podría no llegar a los oyentes porque no ejerce un impacto en el discursivo, si un hablante puede considerar irrelevante la información que resulte pertinente para la construcción del modelo contextual. En otras palabras, una teoría del contexto nos brinda una teoría de la relevancia. En la teoría cognitiva, los modelos mentales son representaciones subjetivas de eventos específicos, que cuando se hacen socialmente compartidas se denominan "representaciones sociales". En ellas, se ubica la ideología. Cuando se controlan y manejan estas representaciones mediante el discurso, hay control, manipulación y dominación, que es a lo que se dedica el discurso. Por eso, la clave está en observar la formación de dichas representaciones, que quedan particularizadas en los modelos mentales. Estas representaciones integran el conocimiento personal, el conocimiento grupal y el conocimiento cultural. El primero está representado en modelos mentales sobre acontecimientos personales específicos, el segundo en los conocimientos compartido por grupos sociales específicos, y el tercero en un andamiaje compartidos por todos los miembros competentes de una cultura y constituye la base común de

las prácticas y los discursos sociales. Integran asimismo las actitudes, que son valoraciones socialmente compartidas y las ideologías;

- el **análisis social del discurso**: en el que se integra el estudio de las ideologías. Entendidas como sistemas de principios que organizan las cogniciones sociales, responsable de controlar, a través de las mentes de los miembros, la reproducción social de un grupo. Las ideologías se localizan entre las estructuras sociales y las estructuras de las mentes de los miembros de una sociedad. Permiten a los actores sociales traducir sus propiedades sociales en conocimientos y creencias que generan los modelos concretos de las experiencias de la vida diaria esto es, las representaciones mentales de sus acciones y discurso.

El ACD no ha estado exento de críticas. Michael Meyer (2003) reclama cierto tratamiento "serio" en su material empírico; Henry Widdowson (1995) critica también la falta de una clara demarcación entre el texto y el discurso, y su fuerte carácter ideológico, lo que lo aleja del trabajo de análisis. Asimismo, marca una contradicción entre los términos crítico y análisis, ya que es una interpretación con sesgos, prejuicios, y que selecciona textos de acuerdo a sus intencionales, cuando en realidad el análisis debiera implicar interpretaciones de textos diversos.

Teun van Dijk responde a estas críticas, afirmando *"...como sucede en cualquier tipo de investigación, existe también un mal saber en el ACD, pero no por su sesgo. El saber sesgado no es intrínsecamente un mal saber. Al contrario, como bien conocen muchos estudiosos, en especial si son mujeres o pertenecen a alguna minoría, la investigación crítica no solo ha de ser buena, sino de la más alta calidad, si quiere ser aceptada. Ningún saber es objeto de tan feroces ataques debido a su supuesta falta de metodología, o al hecho de ser ésta supuestamente deficiente, como saber crítico..."*. Y contempla la posibilidad de que estas críticas sean justamente una expresión de dominación ideológica (2003:144).

Ha sido relevante el conjunto de aportes reconstruidos de la perspectiva expuesta. Así como otras ponen en énfasis en el hablante o enunciador como veremos a continuación, ésta lo hace en el receptor, que construye modelos de contexto de los discursos.

Nos ha interesado recrearlos, a la hora de pensar qué rasgos del discurso académico docente genera modelos de contexto, y cómo ellos operan en dirección a la activa apropiación de los discursos y las prácticas de la comunidad académica, de parte de los estudiantes. Quizá se haya podido reconocer también el sentido contrario, es decir, cómo los discursos académicos generan modelos de contexto en aras de la dominación o la manipulación mental de los estudiantes, en torno a algún proyecto de dominación ideológica. No queda fuera la integración de este enfoque, aunque con mayor intensidad y particularización para otro trabajo de tesis.

Ha sido también muy valiosa la sistematización de niveles de análisis expuesta, que se destaca no solo por atender a la triple dimensión discurso, cognición y sociedad, sino porque además aporta recursos metodológicos acordes a las exigencias que devienen de la lectura e interpretación de los datos empíricos.

### ***3. Enfoques y escuelas***

Además de las tradiciones, Neyla Pardo Abril (op cit) reconoce escuelas de pensamiento acerca de lo discursivo, que nos importó exponer en aras de observar la convergencia multidisciplinar que señala van Dijk y a partir de la oportunidad de extraer herramientas de análisis que no hubiesen estado contempladas en los enfoques antes descriptos.

Son las escuelas francesa y anglosajona.

lenguaje encuentra su valor esencial en tanto signo ideológico formador de conciencia. Por ello, afirma de modo contundente que la conciencia es de naturaleza semiótica y la palabra es un instrumento de la conciencia que acompaña toda creación ideológica, superando la clásica visión de ser el lenguaje tan solo un instrumento de comunicación. Por ello, en palabras de estos autores, lo que interesa no es el análisis de las formas lingüísticas como componentes de un sistema sino de aquellas que efectivamente se utilizan en la interacción cotidiana. La base del análisis debe ser la interacción verbal cotidiana, en sentido amplio: lo que se dice, lo que se escribe, los intercambios entre pequeños o grandes grupos de interlocutores.

Esta posición ha recibido algunas críticas, sobre todo por concentrarse en las interacciones micro de los actores, como si se redujera la inmensidad de los intercambios lingüísticos tan solo a la conversaciones. Esta perspectiva crítica ha sido valorada en este trabajo, no en el sentido de desechar los aportes de la etnografía (de modo contrario, como se visualizará en el análisis de los datos empíricos, se han recreado) sino en términos de pensar que poner el énfasis en el análisis de las conversaciones entre docentes y estudiantes no deja de lado la mirada sobre la estructura. Para observar por ejemplo, en términos de van Dijk en su etapa de analista crítica del discurso, cómo los discursos generan modelos mentales en pos de fines de dominación discursiva, o de Michel Foucault, para elucidar cómo el discurso docente, en tanto "acontecimiento discursivo", expresa coordenadas de poder. Como ya hemos expresado antes con Habermas, el conocimiento científico sustenta, sostiene, construye poder, que podría pensarse desde cómo operan los discursos en las voces de los docentes. Poder a favor del status académico, poder en pos de la corporación de una disciplina, y otros tantos sentidos. Y para ello, sentimos la necesidad imperiosa de trascender la veta del análisis conversacional, a la manera habermasiana o foucaultiana. Pero eso vendrá luego.

De la perspectiva comunicacional expuesta, en particular de la corriente etnográfica y el análisis conversacional, hemos recreado el turno de habla como

### 3.1. La escuela francesa

Son sus célebres representantes Emile Benveniste (1966) con su teoría de la enunciación junto a sus discípulos y seguidores, tales como Catherine Kerbrat-Orecchioni (1986), Patrick Charadeau (2003) Oswald Ducrot (1982,1986), Dominique Maingueneau (1980) y Michel Foucault (1979) con la noción de "acontecimiento discursivo".

Para esta perspectiva, la unidad básica de análisis de los procesos comunicativos es el enunciado, entendido como el producto concreto y tangible de un proceso de enunciación realizado por un enunciador y destinado a un enunciatario. Dado que supone una conceptualización diferente respecto de la oración, un enunciado puede tener o no la forma de una oración. El enunciado es una unidad de comunicación elemental, secuencia verbal dotada de sentido y sintácticamente completa y la oración es un tipo de enunciado que se organiza en torno de un verbo. Desde un punto de vista pragmático, la oración es una estructura organizada en conformidad con la sintaxis, mientras que un enunciado subyuga su estructura sintáctica a una situación determinada. Es por ello que se asocia la significación a la oración y el sentido al enunciado.

En esta escuela de pensamiento, se expresa que los "estudios del discurso" de Teun van Dijk de 1985, analizan el lenguaje en tanto actividad inserta en un contexto que produce unidades transoracionales del tipo utilización del lenguaje para fines sociales y referenciales. De manera diferente, en esta escuela francesa el análisis del discurso no tiene por objeto ni la organización textual en sí misma ni la situación de comunicación, sino que estudia las enunciaciones que enlazan una organización textual y un lugar social determinado. Desde esta perspectiva el análisis del discurso trabaja de manera privilegiada con los géneros del discurso, que figuran entre los intereses privilegiados de la escuela soviética de los años 20 y 30 (Charadeau, P., Maingueneau, D. op cit).

Definir como enunciado a la unidad mínima de la comunicación supone y compromete poner toda la mirada en quien emite el enunciado, cómo lo hace,

a quien se dirige, qué intenciones porta, en lugar de abordarlo como un constructo ideal e hipotético. Muchos son los autores que han priorizado esta mirada; en la tradición soviética, Mijail Bajtín y Valentín Voloshinov, con su conceptualización acerca del espacio dialógico. Para estos pensadores, que como decíamos anteriormente ponen toda su atención en los sujetos, los hablantes no necesariamente han de coincidir con la persona material que habla, sino que representa en ella toda una comunidad de voces que ha hablado así históricamente y lo sigue haciendo. Por eso es que se plantea, para este pensamiento, el carácter heteroglósico del lenguaje sobre una base dialógica. Esta perspectiva supone entonces poner el énfasis en el sujeto que produce los enunciados; respecto de quien los recibe, su mayor desafío como receptor de enunciados es identificar al productor real, ubicándolo en un contexto para explicar porqué dijo lo que dijo. En otras palabras, indaga sobre las condiciones de producción del enunciado.

Parafraseando a Elvira Narvaja de Arnoux (2009), para comprender el sentido de enunciado, es necesario detenerse en la figura que lleva adelante el discurso, en aquel que se erige como responsable del decir y del punto de vista desarrollado. Se trata de un sujeto que está implícito en el enunciado mismo, que está modelado en el propio enunciado y que existe solamente en él.

Así, es la lengua un objeto vivo, que no existe en un formato ideal sino en tanto un hablante la hace suya y la practica, para lo cual no busca palabras en un diccionario sino que las obtiene a partir de los enunciados de otros. Los discursos de otros se insertan en el discurso de uno mismo, lo que expresa la pertenencia a una comunidad. Se trata de una forma solapada de introducir en el propio enunciado la voz de los otros.

En el plano textual, este enfoque se ha expresado a través del estudio de los géneros discursivos. Para H. Calsamiglia Blancafort y A. Tusón Valls A. (op cit) en el momento de hablar, las personas seleccionamos los enunciados en función del género que consideramos apropiado y de acuerdo con los

destinatarios, ya sea que correspondan a receptores concretos físicamente presentes o a un destinatario genérico. Según Bajtin (1979) los estilos lingüísticos son estilos genéricos de determinadas esferas de la actividad y comunicación humana. En cualquier esfera existen y se aplican sus propios géneros, que responden a las condiciones específicas de actividad. Desde este punto de vista, cuando las personas no comprenden un discurso es porque no dominan las formas y prácticas creadas por estas esferas. En otras palabras, Narvaja de Arnoux (op cit) siguiendo a Bajtin alude a la existencia de ciertas regularidades en el uso del lenguaje, formas relativamente estables y regulares de usar el lenguaje que dependen, no del propio sujeto hablante, sino de la esfera social y de la actividad humana que esté realizando el hablante. Esos enunciados relativamente estables producidos por las distintas esferas de la actividad humana son los géneros discursivos.

En relación al tema de interés de este trabajo, la autora expresa *"... la comunidad académica se caracteriza por ser un espacio de puesta en circulación de saberes ya adquiridos y de producción de nuevos conocimientos.... Pero además... forma a los estudiantes para que puedan ser ellos mismos, durante su formación y luego como profesionales, productores de nuevos conocimientos. Por ello se los estimula desde los primeros años en el ejercicio de la búsqueda de información, en la identificación de núcleos problemáticos, en cómo plantear y participar de debates científicos, en la aplicación de métodos y en el análisis y la interpretación de resultados, entre otros. Sea para exponer, para analizar un caso, o para realizar una investigación, el universitario siempre necesita conocer lo que otros han dicho planteado, propuesto sobre un tema sobre el que se dispone a trabajar. En este sentido, decimos que la comunidad entabla diálogos, no solo en el acto de explicar o exponer algo a los otros, sino con los autores que lee..." (2009:24).*

Son numerosos los recursos conceptuales que hemos extraídos de esta escuela estudiosa de la enunciación.

Primero, porque alude al hablante, para nuestro caso, el docente. Y en forma asociada, al oyente, el alumno, quien no recepciona acriticamente los discursos

sino que lo hace inscribiendo al productor de enunciados en un contexto, y desde allí, lo comprende.

Segundo, porque si el alumno puede inscribir todas las prácticas discursivas que experimenta en su condición de estudiante universitario, podrá comprender el discurso docente. Y allí radica la clave, en este trabajo, para pensar y definir la comprensión.

Tercero, porque se habla de espacios dialógicos, que no solo atañen constitutivamente al quehacer docente, sino porque aquí lo dialógico junto a la heteroglosía remite a la pertenencia a una comunidad discursiva y de prácticas, clave para pensar la comprensión.

Cuarto, porque expone la producción y comprensión discursiva en el marco de la aprehensión de géneros de discurso, que enmarcan los textos mediante los que se estudia en una carrera universitaria.

Estos conceptos, de manera enfática, han dotado de identidad conceptual a este trabajo.

### **3.2. La escuela anglosajona**

Respecto de la escuela anglosajona, Neyla Pardo inscribe a Sacks, Schegloff y Jefferson (1968 y 1974), con la metodología de análisis conversacional y los turnos de habla como unidad de análisis de la comunicación, a Michael Halliday (1976) con el concepto de coherencia discursiva desde una visión pragmática, a Sperber y Wilson con las explicaturas e implicaturas, y el principio de relevancia y el Análisis Crítico del discurso, encabezado por Teun van Dijk. Pensadores e ideas ya expuestos en párrafos anteriores.

#### **4. Hacia una construcción del concepto de discurso**

Más que una definición, hemos aproximado un conjunto de notas entrañablemente constitutivas:

- evento comunicativo completo en una situación social (van Dijk, 2004, 2000). Reúne los siguientes rasgos:
  1. texto y conversación naturales: datos reales;
  2. contextos: global y local, social y cultural en el discurso como conversación. La mayor parte de los estudios del discurso se orienta hacia el análisis de la interacción verbal tal como se presenta en las conversaciones informales y en otros diálogos más formales o institucionales, porque se considera que la conversación es la forma primordial del discurso. Por otro lado si bien esta nueva orientación de los estudios del discurso fue una reacción ante el olvido en que quedó relegada la conversación cotidiana, esto no debería llevar a un abandono similar del vasto dominio de los textos escritos;
  3. el discurso como práctica social de los integrantes de un grupo: los usuarios del lenguaje son miembros de grupos instituciones o culturas;
  4. la construcción de categorías: no imponer nociones no categorías propias de los analistas sino también respetar las maneras como los miembros de un grupo interpretan, orientan y categorizan las propiedades del mundo social y su conducta dentro de este mundo;
  5. secuencialidad: la práctica del discurso es lineal y secuencial. En todos los niveles las unidades estructurales deben describirse e interpretarse en relación con las precedentes. Esta relatividad del discurso supone funcionalidad: los elementos que aparecen más tarde pueden cumplir funciones especiales con respecto a los que aparecen primero;

6. constructivismo: además de secuencial, el discurso es constructivo en el sentido de que sus unidades constitutivas pueden utilizarse, comprenderse o analizarse funcionalmente como elementos de unidades superiores y más amplias, proceso que da origen a las estructuras jerárquicas;
7. el estudio discursivo implica distinguir niveles y dimensiones

- lugar privilegiado para el análisis de los intercambios sociales: el texto mas el contexto, mas los roles de los participantes (Raiter, A; 1999);
- práctica social que implica una relación dialéctica entre un evento discursivo particular y la situación, la institución y la estructura social que lo configuran. Una relación dialéctica es una relación en dos direcciones: las situaciones, las instituciones y las estructuras sociales dan forma al evento discursivo, pero también el evento de la forma a ella (Calsamiglia Blancafort H., Tusón Valls A. (2004);
- supone una organización transoracional: moviliza estructuras de distinto orden que la oración. Están sometidos a reglas de organización vigentes en una comunidad determinada, las de los múltiples géneros del discurso;
- está orientado, no solo porque se lo concibe en función de una mira del locutor sino también porque se desarrolla en el tiempo. El discurso se construye en función de un fin, se considera que va hacia alguna parte. Todo esto representa un auténtico guiado de la palabra por parte del locutor;
- es una forma de acción que para John Austin es "acto de habla";
- es interactivo. La manifestación es la conversación donde los dos locutores coordinan sus enunciaciones, enuncian cada uno en función de la actitud del otro y perciben el efecto que tienen sus palabras;

- es contextualizado: no interviene en un contexto como si fuera tan solo un marco, esto es, no se puede asignar verdaderamente sentido a un enunciado fuera de contexto;
- está regido por normas;
- está captado en un interdiscurso (Charaudeau, P., Maingueneau, D. (2005).

### ***5. Articulaciones en torno a la comprensión discursiva***

A modo de complejo entramado, el discurso se expresa en un sinnúmero de artefactos, códigos, repertorios lingüísticos, roles y actores, contextos. Es objeto de este apartado desentrañar parte del entramado en que se integra la comprensión de los significados académicos en el discurso docente universitario.

La complejidad que es inherente a los procesos de comprensión que acontecen en clase, amerita un tratamiento de múltiples aristas. Concebimos a la comprensión como un proceso en el que unos sujetos procuran dilucidar la naturaleza de un objeto o acontecimiento, atribuyéndoles significados acordes al entorno donde se sitúan. Estos sujetos -estudiantes universitarios que ingresan a la institución- procuran dirimirlos, emprendiendo para ello notables esfuerzos intelectuales destinados a abordar sus particulares lógicas, una de ellas, la propiamente discursiva, mediante lo cual el conocimiento se produce, se aprehende y circula.

#### **5.1. Comprensión y significado**

Desde una perspectiva culturalista, concebimos a la comprensión como un proceso de aprehensión y atribución de significados culturales. Según Bruner (1997) la mente se constituye y materializa en la producción e intercambio con

la cultura, merced a procesos de construcción de significados. Construir significados supone esencialmente entender de qué se trata una cosa, un objeto o un acontecimiento, no de cualquier modo sino en un contexto compartido, en tanto los significados tienen su origen y lugar en la cultura en que se crean. Si bien la significación adquiere matices subjetivos, las interpretaciones de lo que una cosa o acontecimiento quiere decir se realizan a partir de las formas canónicas de una cultura.

Este proceso complejo se desarrolla al interior de las instituciones mediante sus respectivas herramientas y sistemas, algunas explícitas y otras implícitas. La interacción es una de las herramientas privilegiadas, en tanto posibilita que los seres humanos, a diferencia de otras especies, se enseñen unos a otros de manera deliberada, en contextos diferentes de aquellos en los que se usará el conocimiento que se enseña. Desde esta perspectiva, comprender es participar activamente de procesos de construcción de los significados culturales en el marco de las instituciones sociales, esto es, poder interpretar qué valores y jerarquías asumen los objetos y acontecimientos para las personas en una determinada sociedad, qué usos sociales tienen, qué experiencias de vida suscitan, qué tipo de intercambios generan. Son las instituciones educativas, sin duda alguna, el ejemplo más cercano de lo que venimos describiendo. Es en ellas donde se desarrollan intencionalmente intercambios e interacciones destinados a promover la comprensión de significados culturales en el sentido aquí aludido.

*¿Cómo acontecen estos procesos en la institución universitaria?* La universidad asume responsabilidades formativas vinculadas a la genuina creación de conocimientos, a partir de sus indelegables compromisos con las necesidades sociales. Para ello, despliega prácticas propiamente científicas -que posibilitan la producción de nuevos conocimientos- que no tan solo desarrolla sino que también transmite a las generaciones de estudiantes que asisten a ella.

Transmitir, enseñar, explicar las particulares lógicas de prácticas científicas no es cosa sencilla. Distintos pensadores han teorizado acerca de esta experiencia, y de los particulares desafíos que supone enseñar ciencia<sup>13</sup>. Se enfrentan no tan solo a los problemas propios de la enseñanza sino también a las exigencias propias de la transmisión de conceptos y prácticas científicas. En los términos que estamos analizando aquí, se enfrentan al complejo desafío de favorecer la comprensión de significados propios del quehacer científico. Como decíamos anteriormente, se valen para este cometido de herramientas explícitas e implícitas, de convenciones, de palabras y también de gestos, de expresiones, de actuaciones implícitas. Esfuerzos destinados a la comprensión de los significados de la ciencia en contextos de enseñanza universitaria, objeto que hoy nos ocupa.

Una herramienta privilegiada en estos procesos de construcción de significados es el lenguaje. Punto en el cual retornamos a Vygotski, quien expresa que la unidad de pensamiento y lenguaje es la palabra, y particularmente su uso funcional, en tanto signo que orienta la resolución de tareas y problemas, lugar desde el cual el sujeto transita hacia la construcción de conceptos, de significados. El tipo de tareas que desarrollen docentes y alumnos, munidos de intercambios lingüísticos funcionales a la resolución, será entonces relevantes a la hora de observar la comprensión de los significados.

Los conceptos científicos que supuestamente constituyen los cuerpos de conocimientos que se transmiten en las aulas universitarias requieren de contextos colaborativos, que acompañen no tan solo en su adquisición sistemática, sino también en los procesos de revisión gradual de los denominados conceptos cotidianos. Importa también destacar este aspecto en la observación de las prácticas universitarias, en aras de favorecer la construcción de significados que se intenta promover en el aprendizaje.

---

<sup>13</sup> Por la importancia que asume este problema, se analizará en profundidad en apartados posteriores.

Recordando conceptos que analicen acerca de la incidencia del lenguaje en la construcción de significados, apelamos a las reflexiones de Bruner, quien en una obra de infinita potencialidad explicativa explica cómo se construyen contenidos mentales a partir del lenguaje. Para ello, se vale de diferentes conceptos psicológicos y lingüísticos, los primeros extraídos de perspectivas sociohistóricas acerca del desarrollo, y los segundos, del campo de la literatura, y en particular, del quehacer narrativo. El interrogante central que procura responder, que aborda en su obra de manera recurrente y para el cual construye diferentes respuestas, es acerca de cuáles son las cualidades de un texto narrativo que posibilitan capturar plenamente la mente del lector. Y de qué manera es posible hacer uso de la narración en el lenguaje de la educación.

El contenido de una narrativa tiene tanto derecho a ser considerada la "realidad" como cualquier teoría científica. Una explicación psicológica de estas características sería, desde luego, más interpretativa que positivista y su cometido consistiría en brindar una interpretación más rica, más abstracta de las teorías humanas en acción.

Desde esta perspectiva, como decíamos anteriormente, importa entonces estudiar los recursos que emplea la narración para dar cuenta de las mentes de las personas, de sus conceptos culturales y reconocer algunas formas de apelar al lenguaje narrativo en las prácticas educativas.

Para caracterizar una narración, Bruner emplea una perspectiva que integra tanto lo psicológico como lo literario; para ello, analiza el acto de habla constituyente de una narración. Según su propia acepción, la narración es un texto cuya intención es iniciar y guiar una búsqueda de significados en un espectro posible.

En otra riquísima selección, el autor relata que el economista Robert Heilbroner observó que cuando fallan los pronósticos basados en las teorías económicas, cuenta historias, y los empresarios y los banqueros orientan sus decisiones por

esas historias, aun cuando exista una teoría viable del tipo científica. Expresa que tal vez las narraciones sean el último recurso de los teóricos de la economía, pero son probablemente la materia virtual de aquellos acontecimientos cuyos comportamientos estudian. De este modo, los científicos apelan al estudio de las teorías populares expresadas en las narraciones para tomar sus decisiones, dando cuenta de su enorme potencialidad conceptual para dar cuenta de las realidades psicológicas de las personas.

El lenguaje narrativo, como cualquier otro tipo, impone una perspectiva mediante la cual se perciben las cosas, una actitud hacia el objeto que se observa. En tanto las prácticas lingüísticas no son tan solo lo que se dice sino cómo se dice, es decir, las características que adopta el discurso. Y aquí radica la mayor potencialidad del lenguaje narrativo, en tanto recurso infinitamente potente para crear en los estudiantes un modo de mirar el mundo mediante la sorpresa, la incertidumbre y la imaginación, lo que no significa desdeñar la ciencia sino humanizarla, en aras de generar la comprensión.

En aras de efectuar una defensa de un modo de ser narrativo para las prácticas científicas, Bruner intercala el siguiente relato:

*"...En la primavera del año 1924, el físico alemán Wernwer Heisenberg salió a dar una caminata con el gran Niels Bohr en Dinamarca, patria de Bohr. Lo que sigue es el relato que hizo Heisenberg de lo que dijo Bohr cuando llegaron al Castillo de Kronberg: ¿no es extraño como cambia este castillo ni bien uno se imagina que Hamlet vivió aquí?. Como científicos, creemos que un castillo está solo hecho de piedras y admiramos la manera en que las dispuso el arquitecto. La piedra, el techo verde con su pátina, las tallas de madera de la iglesia, constituyen todo el castillo. Nada de esto debería cambiar por el hecho de que Hamlet haya vivido aquí, y sin embargo cambia completamente. De pronto las paredes y las murallas hablan un lenguaje diferente, el patio se convierte en todo un mundo, un oscuro rincón nos recuerda la oscuridad del alma humana, empero, todo lo que sabemos de Hamlet es que su nombre aparece en una crónica del siglo XIII. Nadie puede probar que realmente vivió aquí, pero todo el*

*mundo conoce las preguntas que Shakespeare le hizo formular, las profundidades humanas que le hizo revelar y así había que encontrarle también un lugar en la tierra...". (1988:55).*

Apela a este valioso relato para alimentar su visión crítica respecto de cómo una perspectiva científicista -en los términos antes descriptos- despoja los objetos que se describen de todo contenido humanizador. Expresa que pareciera que las ciencias y las humanidades tienen un origen común, pero se separan y se especializan en diferentes objetivos en lo que se refiere a la construcción de universos. La ciencia trata de construir un mundo que permanezca invariable a pesar de las intenciones y los conflictos humanos; de manera diferente, el humanista se ocupa principalmente del mundo y los cambios que experimenta de acuerdo con la posición y la actitud del espectador. La ciencia crea un mundo que tiene una existencia ligada a la invariabilidad de las cosas y los acontecimientos frente a las transformaciones de las condiciones de vida de aquellos que tratan de comprender, mientras que las humanidades conciben el mundo en cuanto a que en él se reflejan las necesidades que implica el hecho de habitarlo. En la jerga de la lingüística, una obra de literatura o de crítica literaria logra la universalidad por su sensibilidad al contexto, mientras que una obra científica en cambio por su independencia del contexto. Las humanidades tienen como temario implícito el arte de generar hipótesis, porque es allí donde circulan perspectivas múltiples y mundos posibles. Es un desafío pendiente entonces que la ciencia moderna también incluya la generación de hipótesis, que se ajusten a diferentes perspectivas humanas que sean reconocibles como verdaderas, no en el sentido de la verificabilidad científicista sino en el de la verosimilitud.

En otra riquísima selección, el autor relata que el economista Robert Heilbroner observó que cuando fallan los pronósticos basados en las teorías económicas, cuenta historias, y los empresarios y los banqueros orientan sus decisiones por esas historias, aun cuando exista una teoría viable del tipo científica. Expresa que tal vez las narraciones sean el último recurso de los teóricos de la

economía, pero son probablemente la materia virtual de aquellos acontecimientos cuyos comportamientos estudian. De este modo, los científicos apelan al estudio de las teorías populares expresadas en las narraciones para tomar sus decisiones, dando cuenta de su enorme potencialidad conceptual para dar cuenta de las realidades psicológicas de las personas.

Bruner alude a la riqueza de las metáforas, definiéndolas como soportes que "*... nos ayudan a subir la montaña abstracta. Una vez llegados arriba, las arrojamos a favor de una teoría lógicamente coherente, formal que pueda enunciarse en términos matemáticos o semimatemáticos. Los modelos que surgen son compartidos, protegidos, cuidadosamente de los ataques y prescriben formas de vida para sus usuarios. Las metáforas que contribuyeron a este logro por lo general son olvidadas o si el ascenso resultó importante, se las incorpora como parte de la ciencia sino de la historia de la ciencia...*" (1988:58).

La riqueza de los aportes de este autor para el presente trabajo es múltiple. Se trata de reconocer las enormes posibilidades que suscita el lenguaje narrativo en la enseñanza de la ciencia, de manera particular, en la transmisión de sus códigos lingüísticos a favor de la comprensión, cuando las tareas de aprendizaje propuestas por los profesores resultan inaccesibles a los estudiantes universitarios. Radican también en la promoción de un determinado modo de pensamiento, signado por la imaginación, la incertidumbre y la probabilidad, no contrapuestos a la necesaria rigurosidad que ha de caracterizar el pensamiento y quehacer científico.

En otra obra, más orientada al estudio del desarrollo lingüístico, Bruner explica resultados obtenidos mediante sucesivas investigaciones referidas a los diálogos entre madres y niños que resultan posibilitadores de acceso al lenguaje, de los cuales extrae el concepto central del texto: el valor del lenguaje como herramienta para otras adquisiciones, o más específicamente, cómo a partir del aprendizaje del lenguaje se adquieren las herramientas de la cultura.

Desde una perspectiva marcadamente pragmática, Bruner explica que el principal motor del desarrollo lingüístico es la finalidad comunicativa, que nos induce a comunicarnos *para* conseguir algo. Aprender un lenguaje consiste entonces, no solo en aprender la gramática de una lengua particular sino en aprender también a lograr los propósitos del *uso apropiado* de esa gramática, como medio óptimo para conseguir otros fines. De ahí que, según esta perspectiva, adquirir el lenguaje supone el acceso a las normas y modos convencionales de una sociedad. En términos de Bruner, implica la convencionalización.

En este marco, el papel del adulto se refiere no tan solo a proporcionar oportunidades de diálogo sino a transmitir a los niños los requerimientos típicos de la comunidad hablante. Estos diálogos no son tan solo lingüísticos. Bruner los inscribe en un dispositivo que denomina "Sistema de apoyo para la adquisición del lenguaje", que son marcos rutinarios asociados al lenguaje, esto es, hechos cotidianos que son significados mediante el lenguaje. De modo tal que el ingreso a la comunidad hablante no se produce tan solo mediante lo lingüístico, sino a través de las pautas y prácticas asociadas al lenguaje como por ejemplo, el juego. Juegos que están constituidos por el lenguaje y que solo pueden existir donde esta herramienta está presente. En ellos, el lenguaje acompaña los hechos y también los anticipa, y proporciona una oportunidad para interactuar y negociar las respectivas reglas.

La práctica de juego entre la madre y el niño favorece la incorporación y adquisición en un "formato"<sup>14</sup>. Para Bruner, un formato es una pauta de interacción estandarizada que en la infancia refiere a las normas que la madre instituye en los diálogos y en las prácticas de juego, pero que en otros momentos hará referencia a las características y requerimientos convencionales o canónicos propios de cada contexto. Ingresar a un determinado contexto implicará entonces dominar los formatos.

---

<sup>14</sup> Como decíamos antes, la apelación a este constructo teórico es para pensar de manera análoga como un adulto muestra prácticas a un estudiante mediante lo rutinario.

En síntesis, para este pensador, la adquisición del lenguaje parece ser un subproducto y un vehículo de transmisión de la cultura. Lo que está en juego no es el lenguaje en sí sino la necesidad de manejarse bien con las exigencias de la cultura, de modo tal de explotar lo que su uso confiere.

En estos planteos, destacamos conceptos propiamente pertinentes para el análisis del problema que nos ocupa. El lenguaje es un recurso óptimo para el acceso a la cultura académica, que exige comunicarse de acuerdo a ciertas pautas convencionalizadas; de lo cual se desprende que el lenguaje es herramienta potente para el aprendizaje de convenciones académicas. Ahora bien, el acceso a ellas se desarrolla merced a la referencia, de la mano de enseñantes que se valen de ciertas indicaciones lingüísticas para favorecer la inserción de los estudiantes en la cultura académica. El lenguaje es entonces la puerta de acceso a la comunidad hablante propiamente académica, a sus discursos propiamente disciplinares, a sus códigos particulares. Cabe observar entonces cómo los enseñantes trabajan este proceso de manera sistemática, haciendo del lenguaje un modo de favorecer el aprendizaje y la comprensión de los alumnos ingresantes. Y, así como la madre emplea los formatos para favorecer el ingreso del niño a la sociedad, a sus rutinas y códigos convencionalizados, el enseñante apelará a los formatos típicamente académicos configurados lingüísticamente. Dominar estos formatos significará el gradual acceso a los códigos propios del contexto académico. Y desde allí, el acceso a la comprensión de sus particulares conceptos y modos de producción.

En otros extractos de su pensamiento, Bruner propone el esfuerzo de favorecer la comprensión de los conocimientos científicos mediante formas narrativas, o como él lo denomina "heurísticos narrativos", de manera contrapuesta a la perspectiva externalista de la ciencia, según la cual el sujeto se pone por fuera de ella. Bruner expresa que el proceso de creación de la ciencia de manera narrativa consiste en hilar hipótesis sobre la naturaleza, comprobarlas, corregir las hipótesis y aclararse las ideas.

En esta línea de análisis, interesa recrear los aportes de J. Lemke (1997) cuando analiza el problema de la enseñanza de la ciencia en salones de clase, y de manera particular, cuando esto acontece mediante intercambios lingüísticos. Para ello parte de una crítica a las características que esta práctica habitualmente adquiere, expresando que la ciencia se enseña de manera "mística". Entre esos mitos se encuentra la errónea oposición entre conocimiento cotidiano y conocimiento científico. Lemke ironiza acerca del carácter de "superhombres" para caracterizar a los hombres de la ciencia, poseedores de un conocimiento perfecto, objetivo, que cataloga los juicios y las opiniones ordinarios como irrelevantes, y que presenta a la ciencia tan solo destinada a legitimar los preceptos de una élite antidemocrática de administradores tecnócratas.

En este contexto, los estilos lingüísticos propiamente científicos no son un tema menor y se contrastan fuertemente con el lenguaje de la experiencia humana y que se transmite al oponer la "objetividad de la ciencia" con la "subjetividad de la experiencia humana". Se crea de este modo, una imagen de la ciencia fuera del mundo de la experiencia humana. Uno de los peligros que entraña esta mitificación es que impide la comunicación de su contenido temático a los alumnos, presentándose como una materia difícil, entre otras cosas, porque los intereses de la ciencia se presentan como preocupaciones propias de los investigadores científicos.

De manera diferente a estas creencias, la ciencia es una actividad propiamente humana que involucra actores humanos y juicios, rivalidades y antagonismos, misterios y sorpresas. Para Lemke, el aprendizaje de la ciencia implica aprender a hablar en su mismo idioma propio, como también saber utilizar este lenguaje conceptual al leer y escribir, al razonar, al resolver problemas y durante la práctica de laboratorio y la vida cotidiana. Compromete a aprender a comunicarse en este mismo idioma y ser un miembro activo de la comunidad de personas que lo utilizan. Hablar científicamente significa observar, describir, comparar, analizar, argumentar, diseñar experimentos, llevar a cabo

procedimientos, escribir, disertar, divulgar, es decir, todas actividades desarrolladas en el ámbito de la ciencia. De manera lejana a lo que habitualmente se piensa acerca de las formas de aprender el idioma de la ciencia, el autor plantea que se adquiere practicándolo con las personas que lo dominan y empleándolo en diversas situaciones donde se emplea.

En el ámbito de la clase escolar, la enseñanza de los conceptos científicos en la clase no es solamente una cuestión de vocabulario o una lista de términos técnicos, sino un conjunto de términos relacionados con una amplia variedad de contenidos propios del idioma científico. Para entender el significado del todo, es necesario conocer algo más que el significado de cada palabra, es decir, las relaciones de significado entre las diferentes palabras. Este patrón de vinculaciones entre los significados de palabras en un campo científico se denomina "patrón temático", que es un patrón de relaciones semánticas que describe el contenido temático, científico de un área de conocimiento en particular. Es una especie de red de interrelaciones entre los conceptos científicos de un campo descriptos semánticamente en los términos en que se utiliza el lenguaje en ese campo. La ciencia está presente dentro del diálogo en la medida en que se emplean esos patrones. Lo que distingue entonces el lenguaje de las ciencias no es exclusivamente su semántica, sino las relaciones específicas de significados científicos y su integración en patrones temáticos. La función de integrar relaciones semánticas en patrones mayores se da en parte a través de la gramática, de estructuras retóricas y de formas idiomáticas, como así también de las acciones en una estructura de actividades.

Desde esta perspectiva, enseñar ciencia es mostrar a los alumnos el uso del lenguaje según los patrones semánticos de la ciencia en forma flexible, hablando ciencia en clase, en los exámenes, al concluir un experimento, al escribir o hablar de asuntos relacionados con la ciencia. Enseñar ciencia es entonces ayudar a dominar su lenguaje.

Importa pues, que los alumnos hablen la ciencia. También observar analíticamente los esfuerzos en pos de la comprensión, cuando los docentes enseñan mediante patrones temáticos, que favorezcan una visión de los conceptos científicos integrados en un sistema de relaciones, tan propio de los entramados conceptuales propios de la actividad científica.

Ahora bien, apropiarse del lenguaje científico no es cosa menor. Estamos ante un tipo de discurso de gran nivel de complejidad, tanto en su organización lógica como en su semántica. Por tanto, su aprendizaje requerirá esfuerzos cognitivos particulares. Adriana Silvestri (2004) en un trabajo en el que intenta reivindicar el valor de la imitación para el aprendizaje de formas discursivas secundarias<sup>15</sup>, sostiene que cuando se trata de este tipo de aprendizaje, la imitación adquiere un valor central en tanto no son conocimientos que puedan adquirirse espontáneamente o por descubrimiento.

La autora expresa que en niveles avanzados del sistema educativo<sup>16</sup> el recuerdo imitativo es un paso normal en el proceso de aprendizaje conceptual y discursivo. Cuando el estudiante enfrenta por primera vez textos expositivos con información novedosa, perteneciente a un dominio de conocimiento en el que no es experto, resulta esperable que el recurso sea el recuerdo, en tanto es escaso el conocimiento previo. Además, se encuentra ante una forma discursiva nueva muy distinta a los géneros anteriores. Por eso, el estudio literal es una forma de apropiarse de los recursos verbales de un género discursivo desconocido. El aprendizaje de formas discursivas secundarias requiere operaciones metaconscientes, para lo cual los procesos reproductivos son un recurso de gran importancia. A medida que estas habilidades se incrementan la imitación no pierde su valor sino que adopta nuevas modalidades en las que aumenta su dificultad. No se trata en este caso de una tarea experta, cuya resolución exitosa implica un profundo conocimiento del lenguaje imitado. La

---

<sup>15</sup> La autora efectúa esta enfática defensa desde el reconocimiento de aportes vygotskianos al respecto.

<sup>16</sup> Para nuestro caso, se trata del aprendizaje universitario.

imitación reproductiva no es entonces un indicador de falta de comprensión, sino que, en los momentos iniciales del aprendizaje discursivo y conceptual señala un nivel de comprensión básica.

En torno a estos aportes, importa observar en el aprendizaje universitario, mucho más teniendo en cuenta que nos referimos a estudiantes ingresantes, la centralidad de las estrategias de transmisión del desempeño experto de parte de los docentes<sup>17</sup>. Será fundamental reconocer si estas estrategias se enseñan sistemáticamente o si se suponen asequibles espontáneamente, y si comportan imitación activa en el sentido aludido por Silvestri, con todos los beneficios cognitivos que ello implica.

Guy Claxton (1991) reflexiona críticamente acerca de los modos en que se desarrolla la enseñanza de la ciencia en contextos escolares. Para este autor, el mayor error pasa por prejuzgar las nociones de los estudiantes a partir de códigos propiamente científicos practicados en comunidades de élite y por desconocer que los problemas de la vida real se resuelven de manera lejana a los modos propiamente científicos. Claxton expresa que la comprensión del mundo científico será posible en tanto ofrezcamos a los estudiantes escenarios reales de ciencia. El proceso mediante el cual se genera, se acumula y se valida el conocimiento científico es mucho menos racional y ordenado de lo que podría hacer pensar el mito popular del "método científico". La ciencia es una creación con éxito y no un descubrimiento irrefutable. Las ideas brotan de fuentes irracionales y son defendidas por científicos que pueden tener fines personales, que podrán validarlas no por el criterio objetivo de la capacidad de réplica sino por los juicios informales y personales de miembros prestigiosos de la subcultura científica. Es, en definitiva, rescatar el "costado humano" de las prácticas científicas

No se trata de enseñar, obviamente, tan solo estos aspectos. Se trata de estudiar la manera en que trabajan los científicos en tanto comunidad y no

---

<sup>17</sup> Como de algún modo apreciábamos en el trabajo empírico del "Seminario del Ingresante FHCS 2010".

según sus motivos individuales. Esto es, en lo que en otros apartados de este documento, hemos presentado como el trabajo con el lenguaje de la ciencia.

La difusión de un importante evento educativo, en un periódico de renombrada trayectoria nacional e internacional<sup>18</sup>, resulta ilustrativo al respecto. Con el título "Un día de clases en las escuelas con los investigadores de la UBA", se comenta acerca de un evento académico donde, con la idea de explicar cómo se hace ciencia en el país y de llevar la universidad a la escuela secundaria, 140 investigadores de esta institución contaron sus proyectos a un importante número de alumnos asistentes.

Acompañados por quienes fueran rector de la UBA y la Secretaria de Educación de la ciudad Roxana Peraza, respectivamente, los investigadores especializados en las más diversas temáticas -la medicina, las ciencias exactas y las ciencias sociales- expusieron los resultados y avances de sus trabajos y respondieron a las preguntas de los estudiantes.

Esta acción pretende diversas finalidades. La inserción social de los conocimientos científicos que la comunidad universitaria produce es una de ellas. Pero también la de acercar la universidad a la escuela media, haciendo conocer rasgos propios de hacer ciencia en el ámbito universitario.

Conceptualizar la comprensión en términos de la construcción de significados representa, ante todo, ponderar las visiones particulares que portan los sujetos, a partir de sus experiencias personales. Es por ello que procuraremos definir algunos términos inherentes al problema de las relaciones entre conocimientos cotidianos y escolares.

Alicia Camilloni (1997) expone conceptos que resultan pertinentes para nuestro análisis, dado que los refiere a los problemas que suscita el encuentro entre el conocimiento cotidiano y el conocimiento científico, para lo cual apela a las reconocidas contribuciones de Gastón Bachelard acerca del papel que juega el

---

<sup>18</sup> Diario Página 12. Miércoles 15 de septiembre de 2004.

obstáculo epistemológico en la construcción del conocimiento científico. Para este pensador, el obstáculo epistemológico es un componente decisivo en los procesos de adquisición de nuevos saberes, tanto si se trata de un sujeto individual como de una sociedad en su historia colectiva. Siempre operan obstáculos epistemológicos. Camilloni rescata las reflexiones bachelardianas de una manera selectiva y los convierte en pivote para exponer sus propias perspectivas. En primer término, destaca la importancia asignada a una actitud inquieta y de movilización permanente para el aprendizaje de la ciencia, que requiere actitudes de interrogación y problematización de los conocimientos vigentes. Expresa la autora que si no hay problema generado, no hay aprendizaje. En segundo término, pondera las cuestiones propositivas respecto de la construcción del conocimiento científico. Bachelard plantea la importancia de una perspectiva crítica en este tipo de conocimiento, que evite la incidencia negativa de los datos sensoriales que "oscurecen el conocimiento porque inducen a pensar que se conocen los objetos tal y como son", y que podrían inducir al alumno a pensar que la ciencia se construye de manera sobre la base de las experiencias simples, de manera lineal y simplemente acumulativa.

Esta actitud de criticidad conduce también a la búsqueda de múltiples razones para la explicación de los hechos, de manera contrapuesta a razonamientos simplistas, apoyados tan solo en experiencias e imágenes o en argumentos utilitaristas y pragmáticos. Camilloni expresa sus reflexiones respecto de las posibilidades que el conocimiento escolar suscita en sus diálogos con el conocimiento cotidiano. La autora concluye en el compromiso que deben asumir los conocimientos escolares en relación a la crítica a la vida cotidiana, mediante procesos de transferencia de un ámbito a otro.

La riqueza de las categorías extractadas radica en clarificar nuestra perspectiva acerca del problema de la comprensión en relación al aprendizaje de conceptos científicos. Coincidimos con Camilloni en la influencia que genera el conocimiento escolar en el cotidiano en términos de generar posibilidades de lectura crítica de la realidad. Este desafío requiere de ciertas actitudes, que

rescatamos de los planteos presentamos. Entendemos que una lectura crítica compromete a los estudiantes a adoptar actitudes como las que antes hemos expuesto. Y asociamos la idea de comprensión a poder emprender este desafío intelectual, tan deseable en un aprendizaje universitario

De lo expuesto, podemos concluir en la integración de nuevos ingredientes al concepto de comprensión y a modos posibles de promoverla, en línea con los aportes de Alicia Camilloni. Entendemos que la comprensión supone la construcción de significados propios de la actividad científica, que ha de realizarse no por medio de la sustitución, sino de la integración jerárquica de unos nuevos. Para ello, se requieren procesos de transferencia, que permitan hacer integraciones pertinentes de un campo de conocimiento anterior a uno nuevo, que a su vez compromete pensamiento metacognitivo. Importa además reconocer en los discursos docentes la inclusión de propuestas didácticas que sean generadoras de conflictos o disonancias en el conocimiento cotidiano.

## **5.2. Comprensión y construcción del conocimiento**

Cada vez más arraigada está entre los educadores la creencia de que los problemas de aprendizaje escolar residen (exclusivamente) en los estudiantes. Interesa analizar las consecuencias de estas concepciones, en relación al tema que nos ocupa.

En un trabajo ejemplar en cuanto a su profunda capacidad analítica, Marcelo Levitas (1998) explica algunas características que poseen los procesos de producción del conocimiento y las formas que asume su transmisión en contextos de enseñanza. Para este autor, la educación refleja de hecho un estado del conocimiento, pero a su vez, constituye un elemento condicionante de las actividades cognitivas del individuo. Generalmente, el ámbito de la educación no es productor de saberes, en la medida en que el conocimiento humano y las propias manifestaciones de la cultura no se dan ni desarrollan en

él sino tan solo como reproducción. Y es que, por lo general, al sujeto del aprendizaje no se le permite operar como un sujeto del conocimiento. Mientras que éste se vincula a su producción, a aquel se lo liga a alguna forma de reproducción. La instrucción ofrece dos disposiciones contradictorias: por un lado, una sobreestimación de la capacidad de incorporar y asimilar teorías que históricamente han sido dificultosamente adoptadas y que requirieron enormes esfuerzos intelectuales, y por el otro, una actitud de subestimación de la capacidad del individuo para adoptar ideas propias y para formular hipótesis por sí mismo. Ambas disposiciones están ligadas a elementos coercitivos y restrictivos que atenúan el rol activo que podría y debería asumir el sujeto de aprendizaje, y se encuentran comprometidas con sutiles mecanismos que llevan a una incorporación de ideas fundadas en una pasiva receptividad. Así, el aprendizaje tiene, con la producción de conocimientos, el mismo status que el consumo, es decir, el de ser una acción pasiva. En las formas que asume la transmisión del conocimiento se acostumbra a desconocer las potencialidades creativas y volitivas del individuo, vinculado al hecho de que en los ámbitos educativos no se suelen permitir búsquedas alternativas o aproximaciones diferentes a los fenómenos del mundo. Por eso, en muchas ocasiones los individuos comprenden mejor aquello de lo que menos información poseen. Es más, la maraña informativa que suele consumirse en la educación puede provocar por sí misma la eliminación de diversos mecanismos legítimos de comprensión. La enseñanza suele restringir funcionalmente muchas formas alternativas que el individuo trae consigo y que le permitirían conocer de manera activa y alcanzar conclusiones válidas, otras verdades o verdades provisorias. De este modo, se impide que el sujeto actúe como sujeto del conocimiento. En estos escenarios, el elemento de autoridad juega un rol decisivo.

La creación del conocimiento y su recepción son dos manifestaciones diferentes de las posibilidades del mismo sujeto. En las diferentes formas de transmisión del conocimiento sucede que el productor precisa del consumidor

pero predomina operativamente sobre éste. Por eso existe una típica y frecuente sobreestimación de las capacidades del sujeto de aprendizaje para asimilar determinadas ideas fundamentales y complejas adquiridas con dificultad a lo largo del pensamiento, que es simultánea a una subestimación de las posibilidades que el mismo sujeto posee y a quien se instruye para que reproduzca secuencias de información ya organizadas, sin que transite por algún proceso de verdadera comprensión. En los términos expuestos, la comprensión se define en términos de reproducción de los mecanismos que originariamente han sido puestos en juego para la elaboración de determinados conceptos, esto es, reproducir los traumáticos procesos intelectuales padecidos por los conocimientos a lo largo de la historia, que han dependido de manera estrecha de las expectativas y del interés en enfocar la atención hacia determinados fenómenos, en tanto que los ámbitos de instrucción constituyen terrenos diferentes de aquellos donde de manera demasiado lejana se han desarrollado los conocimientos.

La educación es el ámbito donde se entablan fabulosas batallas, que van desde la resistencia a abandonar determinadas ideas fundamentales hasta la incorporación de nuevos conceptos, la modificación de nociones importantes y la internalización de una enorme cantidad de información. En lo que hace a un estado dado del conocimiento, la educación siempre llega tarde ya que en su ámbito no se descubre prácticamente nada, más bien se tiende a una reproducción. En los ámbitos de aprendizaje, los individuos raramente reproducen los procesos que se han llevado a cabo con vistas a delimitar los objetos específicos de los saberes. Más raro es todavía que participen de la construcción de una teoría científica. La instrucción, con frecuencia, suele restringir la posibilidad de elaborar conocimientos propios, favoreciendo los objetos definidos.

Levinas refiere a la necesidad de promover la comprensión mediante el trabajo con verdaderas investigaciones, poniendo en juego las ideas previas de los alumnos e incorporando otras nuevas en forma genuina en lugar de

imponerlas. Es en este punto donde deben establecerse las relaciones dinámicas entre un sujeto cambiante -el alumno- y el sujeto "estable" del conocimiento científico. El producto general de la instrucción tiene su origen en el conocimiento especializado e innumerables veces deberá enfrentar la resistencia del pensamiento natural. La imposición del primero no implica la comprensión, a pesar de que muchas veces los individuos ceden en su resistencia y abandonan sus posturas, simulando adoptar otras teorías que los educadores desean que adopten, pero que no siempre comprenden.

Una primera consideración, a modo de tesis es que, debido al diferente carácter que asume el conocimiento en los ámbitos de su creación y desarrollo respecto del que se asume en los ámbitos de enseñanza, muchos contenidos básicos y fundamentales que pretenden incorporarse en estos últimos, son impuestos y tienden a ser recepcionados, sin que se alcance una cabal comprensión. El aprendizaje no implica nada nuevo. La educación se encuentra sumergida en un compromiso que consiste en imponer los contenidos. Solo cuando se manifiesta una conversión consciente, donde la comprensión constituye el elemento distintivo, el individuo logra reproducir un conocimiento del mismo nivel que el original.

Por eso, al hablar de comprensión, Levinas se refiere a la reproducción de los mecanismos que originariamente han sido puestos en juego para la construcción de los conocimientos y en general, para producir un saber. Una condición necesaria para que haya comprensión consiste en adquirir una verdadera disposición para abordar un problema y asumir un interés por resolverlo, aunque llegue a conclusiones erradas e incompletas o a interpretaciones alternativas. Aún sin alcanzar a resolverlo habrá entendido su carácter e intentado una solución. Por el contrario, conocer una solución no necesariamente implicará haberla comprendido; ni siquiera el verdadero carácter del problema que está siendo tratado.

Los conceptos desarrollados resultan valiosos para el problema que analizamos. Desde la perspectiva expuesta, reconocemos la comprensión fundamentalmente desde el lugar activo del sujeto en la construcción de conocimientos. ¿Qué alcances tiene esta expresión para pensar el problema de la comprensión en los estudiantes universitarios?. Comprender supone posicionarse en un lugar de "sujeto de conocimiento", que en los términos revisados, posibilite adentrarse en la lógica de los procesos de construcción de conocimientos. Se trata pues de acceder a los saberes en sus conceptos y procedimientos, pero también en sus personas, tiempos, historias y problemas, lugar desde el cual se construyen verdades con mirada histórica que, lejos de ser incuestionables, puedan ser interpeladas en aras de nuevas configuraciones.

Juan Ignacio Pozo Pozo y Yolanda Postigo (2000) desde una perspectiva conceptual cercana a lo expuesto hasta aquí en cuanto al carácter activo del proceso de producción de conocimientos en los estudiantes, plantean una interesante distinción entre "hacer ciencia" y "aprender ciencia". La primera se caracteriza fundamentalmente por requerir interpretación, que se pone en juego cuando se utilizan modelos para explicar datos, y cuando se traduce la investigación de un código a otro, reelaborándolos en ese nuevo código. Mientras que la segunda implica aprender estrategias de investigación mediante pequeñas investigaciones, sabiendo qué observar, formulando preguntas relevantes. No se trata de enseñar las técnicas de investigación sino de impregnar en los alumnos el espíritu que rige la investigación científica, trabajando con pequeños problemas que tengan los rasgos de una pequeña investigación. Los alumnos no hacen lo que hacen los científicos, pero deben conocer lo que hacen.

En consonancia con los conceptos presentados, varios autores sostienen que la mejor forma de enseñar los contenidos de la ciencia a los estudiantes es insertarlos en la "cocina" de las disciplinas académicas.

Joseph Schwab (1974) en un trabajo clásico vinculado al análisis epistemológico de las disciplinas, considera que las disciplinas poseen una estructura conceptual, que determina qué preguntas se plantean en las investigaciones, qué datos se desean hallar y qué experimentos llevar a cabo. Asimismo, permite otorgar significado desde ciertos conceptos a los datos obtenidos. Por ello, es muy importante identificar estas estructuras y comprender sus fuerzas y limitaciones tales como se reflejan en el conocimiento que producen. También existe una estructura sintáctica, que implica determinar para cada disciplina qué constituye un descubrimiento, qué criterios emplea para medir la cualidad de sus datos, cuán estrictamente puede aplicar sus cánones para precisar sus elementos de prueba, y determinar la vía por la cual la disciplina se mueve desde los datos brutos hasta sus conclusiones.

Los aportes de este pensador han sido empleados para pensar con los referentes de carrera las asignaturas que fueron casos para el trabajo empírico, en función de sus estructuras sintácticas y conceptuales.<sup>19</sup>

Jerome Bruner (op cit) contribuye al respecto, cuando afirma que la mejor introducción a la materia es la materia misma. Desde el comienzo, es importante ofrecer a los alumnos la oportunidad de resolver problemas, de hacer conjeturas, de discutir en la forma en que esas actividades ocurren en el corazón de las disciplinas. El autor expresa que una materia no es tanto lo que hay que aprender como una forma de pensamiento que hay que vivir. Al rescatar la estructura de una materia puede adquirirse más fácilmente los principios generales y ampliamente relacionados con futuros aprendizajes. El desafío es basarse en los métodos utilizados por los especialistas en la materia, ya que es más fácil aprender física y comportarse como un físico que haciendo cualquier otra cosa.

---

<sup>19</sup> Aunque no con un tratamiento tan exhaustivo como hubiésemos deseado por no ser el objeto central de esta tesis.

Howard Gardner (2000) en la misma línea de análisis, considera que los estudiantes confunden las disciplinas con simples materias cuando lo único importante es cumplir ciertos requisitos académicos. Si las disciplinas solo se presentan como conjunto de datos, conceptos o teorías que se deben memorizar, los estudiantes no podrán conocer sus capacidades. Las disciplinas son inherentes a las maneras de pensar que sus profesionales han desarrollado para comprender el mundo de una manera nada intuitiva. De hecho, una vez interiorizadas se convierten en métodos que emplean los expertos para interpretar los fenómenos del mundo. Así, cada disciplina tiene sus propias observaciones e inferencias características. Aún más, cada disciplina ha desarrollado sus propios medios, sus propias maneras de comprender los datos. Se trata por tanto, de facilitar a los estudiantes el acceso al corazón intelectual de cada disciplina.

En el ámbito particular de la escritura académica, P. Creme y M. Lea (2000) explican que la redacción de ensayos u otros tipos de trabajos escritos en los ámbitos universitarios significa, ante todo, reconocer los términos propios, conceptuales y metodológicos de cada disciplina académica, en tanto éstas suponen sus propios métodos para organizar el conocimiento y las formas en que se debe escribir para cada una de ellas, como parte constitutiva. De modo tal que escribir es una herramienta clave en la aprehensión de los términos sustantivos y sintácticos de una disciplina académica. Reconocer los desafíos de la audiencia del ámbito académico universitario, supone observar en primer término que uno de los elementos constitutivos de este mundo es la "jerga" que se maneja, esto es, palabras y términos usados de un modo específico dentro de su propio contexto. Los diferentes usos de las palabras indican distintas formas de pensar el mundo y de representarlo. De ahí que sea tan importante incorporar los nuevos términos y significados y utilizarlos correctamente cuando se escribe. El aprendizaje del estudio en el ámbito académico significa en buena medida encontrar métodos que permitan comprender cómo escribir lo que se sabe para cada campo de estudio y para un

público muy especial. Parte del aprendizaje de un campo de estudio consiste en comprender a escribir para ella.

De manera casi unívoca, los pensadores citados convergen en la centralidad que adquiere el dominio de los modos de hacer, de pensar, de interrogar, entre otros, para la aprehensión de los términos de una disciplina académica. Aprenderla es adentrarse en su modo de construir los conocimientos. Desde este lugar, la comprensión es adentrarse en el corazón de los significados propios de las actividades que se practican en las disciplinas científicas, conociendo sus genuinos modos de ser y de existir. Una vez más, el lenguaje ocupa un lugar central en estos desafíos. En los términos de Creme y Lea, la escritura es herramienta potente a la hora de apropiarse de las lógicas de los a veces ininteligibles significados académicos.

### **5.3. La cognición en la comprensión**

En tanto reconocemos la implicación de la mente en la comprensión, apelamos a algunos conceptos de la teoría cognitiva.

El origen histórico y primeros desarrollos teóricos del cognitivismo como sistema conceptual está signado por la primacía de la información como unidad de análisis y su procesamiento mental. Desde esta perspectiva, se concibe a la mente humana como un sistema de procesamiento que calcula y computa las relaciones entre diferentes unidades de información, de naturaleza matemática, formal, carente de contenido y de anclaje contextual.

Lejos de reducirse a ser un simple procesador de información entrante, un sistema cognitivo es un sistema de memoria que se caracteriza por contener, usar y representar conocimientos (Pozo, 2002). El sistema cognitivo no solo procesa y representa información sino que genera conocimientos. Esto es, puede representarlos en diferentes formatos en su estructura cognitiva y al hacerlo de manera idiosincrática, ya sea a nivel mental o a través de formatos

externos, crea conocimientos. Cómo el sujeto humano crea y recrea conocimientos implicando su sistema cognitivo, es la preocupación mayor de una Psicología Cognitiva que no se reduce tan solo a observar el procesamiento sintáctico y computable de la información, sino que va mucho más allá de eso, en tanto implica el análisis de los efectos del contenido y de la cultura en el sistema cognitivo y en cuanto entiende que la mente no es tan solo un compilado de representaciones internas. Al decir de Pozo, interesa la interfase, esto es, cómo los sistemas externos moldean la mente y cómo la mente, equipamiento cognitivo de serie, condiciona el desarrollo histórico de esos sistemas culturales.

Esta adhesión última no significa de modo alguno descuidar la mente en sus expresiones "internas", a modo de algunos planteos culturalistas que sitúan la mente solo en los artefactos externos. De manera contrapuesta, existe un nivel de análisis que permite reconocer los formatos exteriores a la mente y otro diferente que identifica la mente a través de sus representaciones internas. Uno no se reduce al otro. Ambos existen y se modifican mutuamente. Los productos externos han sido primero mentalizados, y los productos internos se expresan en herramientas palpables. A la Psicología Cognitiva que procura ampliar sus fronteras más allá de los límites del procesamiento de la información, le interesa particularmente observar esa intersección entre lo interno y externo que concebimos como la expresión más cabal de la mente humana.

Procuraremos inscribir nuestras conceptualizaciones en esta perspectiva, en tanto compromete plenamente los diversos aspectos que interjuegan en el estudio de la comprensión en salones de clase, a saber, el lenguaje, el pensamiento, la cultura, los dispositivos institucionales, los sujetos, entre otros.

Desde la disciplina psicológica, partiendo de la premisa de que la inteligencia humana no puede comprenderse despojada de la matriz social, y viceversa, Angel Riviere y María Nuñez (1997) destacan la particularidad del pensamiento

humano a partir de las interacciones que practica con miembros de su misma especie, a través de la "teoría de la mente". Este concepto alude a la posibilidad de los seres humanos de atribuir mente a sí mismos y a los otros, lo que les otorga la capacidad para "leer" sus propias mentes y las ajenas.

Más precisamente, la teoría de la mente es un sistema conceptual específico, que está al servicio de las formas complejas de interacción y comunicación, que atribuye mente a los congéneres y al propio sujeto que los emplea, y que permite definir la vida propia y ajena como vida mental y conceptualizar las acciones humanas significativas como acciones intencionales. Además, facilita realizar inferencias y predicciones sobre las conductas de los congéneres.

Por estos atributos, esta competencia mentalista permite usar estrategias sociales sutiles gracias a que posibilita "ponerse en la piel del otro". De lo cual se desprende que la misma interfiere de manera decisiva en los procesos de diálogo interpersonal, en tanto que promueve la comprensión y anticipación de la conducta de los otros por medio de predicciones mentalistas. Es por ello que la teoría de la mente es un requisito esencial para las interacciones lingüísticas.

Según Riviere y Núñez, la actividad escolar es una de los ejemplos más emblemáticos del ejercicio de esta competencia mentalista. Si imaginamos la actividad cotidiana de un profesor, observamos que la misma consiste esencialmente en comunicarse, esto es, transmitir saberes suponiendo la actividad mental del otro. En este sentido, la construcción de conocimientos en la escuela depende de procesos de "reconstrucción recíproca" de los estados mentales de los individuos que se relacionan en ella. Es más, la comprensión de sistemas conceptuales científicos que el aprendizaje escolar requiere, sería imposible de adquirir sino fuera por esta capacidad mentalista. En estas altísimas posibilidades, es que descansa la posibilidad de aprender.

Advertimos que esta implicancia se inscribe en un problema fundamental, para cuyo análisis algunos autores extraen conceptos cognitivos y lingüísticos, que

es el de la comunicación en clase escolar, los procesos de conocimiento compartido y la construcción guiada del conocimiento.

Siguiendo esta orientación conceptual, Neil Mercer (1997) ha investigado acerca de las enormes potencialidades que tienen las interacciones en sala de clase en pos de la comprensión de los conocimientos. De manera particular, observa la ayuda que proporciona una persona a otra para este cometido, apelando a la conversación. Subyace a esta perspectiva una particular concepción acerca del papel del lenguaje en el pensamiento, que hemos desarrollado con mayor profundidad en otro apartado de este trabajo desde una acepción vygotskiana.

En los conceptos expuestos por Mercer, el lenguaje se convierte en una herramienta decisiva para el desarrollo del pensamiento, en tanto cumple dos funciones básicas: la de representarlo y de comunicarlo. La primera alude al componente psicológico del lenguaje, y la segunda apela a su costado social, que destaca no tan solo su papel decisivo en la traslación física de ideas de una persona a otra, sino como recurso al servicio de una genuina comprensión de conocimientos. Estos beneficios cognitivos no tan solo se producen en las interacciones momentáneas. Lejos de ellos, las potencialidades del lenguaje se extienden a la transmisión de capitales culturales de una generación a otra, tanto mediante lenguaje hablado como escrito.

En este marco, el autor rechaza la idea del conocimiento situado tan solo en la mente del sujeto y sostiene que el conocimiento es una posesión conjunta, en tanto los objetos y productos de la cultura son compartidos. Si el conocimiento es capital socialmente compartido, la manera de aprehenderlo es pensarlo conjuntamente, y la herramienta clave es el lenguaje. A esta perspectiva de análisis, la denomina "construcción guiada del conocimiento". Es éste el encuadre conceptual en el que Mercer expone acerca de la importancia de las conversaciones para la comprensión. Las conversaciones entre docente y alumnos, o entre alumnos entre sí en sala de clase, son un fecundo instrumento al servicio de la comprensión. Plantea que los diálogos que se intercambian en

el aula asumen varias funciones, es decir, que no se dirigen tan solo a indicar consignas de trabajo sino también a valorar los aprendizajes de los alumnos, a controlar su comportamiento, a regular, en general, la actividad de aula. En su análisis, reconoce diferentes tipos de conversación, que describe merced a minuciosas investigaciones desarrolladas en aula, y analiza sus posibilidades y limitaciones.

Nuestro interés por los conceptos expuestos radica en el reconocimiento hacia la conversación como forma de desarrollar la comprensión, o dicho de otro modo, la comprensión aconteciendo en contextos de conversación, cuando ésta apela no tan solo a los diálogos explícitos, sino también a otras herramientas lingüísticas para la transmisión de conocimientos. Interesa entonces observar las aulas universitarias en contextos de conversación, que posibiliten la construcción de los conocimientos, en aras de la comprensión.

Desde otra arista del mismo problema, Daniel Valdez (2004) despliega algunos conceptos acerca de los procesos de construcción de comprensiones compartidas en la práctica escolar. Mediante categorías de análisis propiamente socioculturales, el autor concibe la enseñanza y el aprendizaje en términos de una negociación y renegociación permanente de significados y sentidos entre alumnos y maestros, donde la implicación intersubjetiva, los vínculos afectivos, las habilidades mentalistas y las gramáticas motivacionales constituyen factores esenciales. La negociación de significados y sentidos se hace primordial si el objetivo es construir un espacio de comprensiones compartidas entre profesores y alumnos. Un proceso de negociación entre los significados y los sentidos propios de los alumnos, sus conocimientos previos, sus formas de ver la realidad, su manera de concebir a las otras personas, su particular vida afectiva, los significados y sentidos del adulto que enseña, expresados en parte mediante los contenidos. Esta negociación supone conocer y respetar los significados y sentidos de los otros, reconocer las diferencias y valorarlas como un factor de enriquecimiento del proceso de enseñanza y aprendizaje.

En este marco, la comunicación en clase se convierte en un instrumento de análisis privilegiado en los procesos de apropiación de los contenidos curriculares. Las diversas formas de comunicación, el uso de diferentes formas de lenguaje, el habla de los profesores y de los alumnos son todos instrumentos de mediación semiótica al servicio de la construcción de significados compartidos. Interesa observar las conversaciones entre docentes y alumnos y las particulares notas de la práctica discursiva, como modos de hacer visibles los entretelones del conocimiento compartido, como recurso valioso para visualizar qué cosas acontecen en la dimensión de la *intersubjetividad* de alumnos y docentes.

Enfocar esta dimensión comporta implicar el componente afectivo, que, a juicio del autor, está ciertamente ausente en los estudios de referencia. Parafraseándolo, se trata de observar la vigencia de las denominadas "competencias cálidas" que remiten al reconocimiento de la impronta emocional y actitudinal en el aprendizaje. El autor alude en este sentido a la importancia del estilo afectivo del profesor en el desarrollo cotidiano de la actividad, cómo este aspecto representa el lugar de los componentes más cálidos o emocionales en la compleja organización de significados personales y en la construcción del sí mismo, y cómo ello es parte constitutiva en los procesos de construcción del conocimiento. Expresa además que la afectividad, las emociones, las relaciones intersubjetivas y la construcción compartida de significados entretejen la trama en la que las prácticas educativas se despliegan. El desafío para los distintos actores involucrados en el contexto escolar es el de ponderar la influencia de estos aspectos cálidos de la cognición a la hora de comprender los fenómenos educativos.

Para nuestro estudio de la comprensión en estudiantes universitarios ingresantes, el análisis del componente semiótico en los intercambios entre docentes y alumnos se convierte en una herramienta esencial para observar

estas particulares tramas. No tan solo en su expresión lingüística<sup>20</sup> sino mediante otras formas alternativas de comunicación pedagógica, que genuinamente se preocupen por crear comprensiones compartidas.

Antonia Candela (1999) en el marco de una investigación etnográfica en una escuela de educación básica mexicana, pretende estudiar las relaciones que se establecen entre la construcción del conocimiento científico en el aula, y las características del contexto de interacción discursiva que propician particularmente procesos de tipo compartido. Para ello, observó la estructura del discurso, su contenido académico y la relación de las tareas educativas con esa peculiar forma de interacción social, analizando cómo se construyen los procesos de negociación de los significados de la ciencia tanto a partir de los contenidos académicos como de las acciones por medio de las cuales se realiza esta negociación, tales como argumentar, describir, defender, convencer, imponer, rechazar, apoyar, compartir, etc. La autora expresa que estudiar la ciencia en contexto de aula implica no solo estudiar los temas que se enseñan, sino también incluye la apropiación de los recursos discursivos, de las maneras de hablar, de argumentar, y de legitimar el conocimiento, esto es, los mecanismos discursivos y las acciones discursivas mediante las cuales maestros y alumnos validan sus versiones, argumentan y tratan de persuadir a los demás de su pertinencia. Interesa estudiar entonces cómo establecen los participantes en la interacción discursiva en un salón de clases qué es un hecho científico, desde contextos de construcción compartida, mediante el discurso.

De manera particular, en este proceso ocupa un lugar decisivo la argumentación. Candela explica que en el aula el discurso es retórico cuando se expresan diversas alternativas explicativas sobre los temas trabajados y tanto el maestro como los alumnos tratan de construir como creíbles sus versiones sobre el contenido escolar. En estas situaciones los participantes aportan elementos persuasivos para tratar de convencer al grupo y orientar los

---

<sup>20</sup> En los estudios del campo, lo lingüístico es lo que predomina.

acuerdos colectivos. La relación entre las actividades discursivas de argumentación y la construcción del conocimiento científico permite observar si la actividad solo se orienta hacia la apropiación de las "ideas correctas" o si la elaboración discursiva del conocimiento científico en la escuela también incluye la argumentación significativa de versiones alternativas y la formación de recursos argumentativos como parte de un mismo proceso. En el estudio que Candela expone, procura mostrar cómo contribuyen las intervenciones argumentativas y la creación de un contexto retórico a la construcción de significados sobre el contenido científico.

Las conclusiones del estudio emprendido procuran, no tan solo exponer resultados, sino también discutir críticamente supuestos establecidos en el ámbito de la investigación discursiva en el contexto aúlico. De manera contraria a lo vigente, Candela expresa que no es tan verdadero que los alumnos son objeto de prácticas tácitas y explícitas de control y regulación, que el maestro no siempre se convierte en artífice de propuestas autoritarias y que el uso de la regla y la norma no necesariamente conduce a pautas de control oculto, sino de regulación social y de aprendizaje de las formas propias de emprender actividad científica, y que los estudiantes se asumen como conocedores que defienden sus versiones y buscan explicaciones que sean coherentes con sus creencias, a veces aceptando y a veces resistiendo las explicaciones docentes.

En cuanto a la construcción compartida que favorezca genuinos contextos de actividad científica en el aula, Candela pondera el inmenso valor que adquiere la argumentación como estrategia para producir el encuentro, el debate, la discusión y la defensa fundamentada de versiones propias acerca de los conocimientos, y porque permite no tan solo potentes niveles de actividad intelectual, sino también actitudes críticas y apropiación de la terminología científica.

Para esta autora, los resultados obtenidos evidencian que el discurso científico que utilizan los alumnos, más que reproducido, es readaptado, afinado,

cuestionado en su relación con la experiencia física y con la interacción social. Es por ello que remite más bien a la socialización de las concepciones y los recursos analíticos que la ciencia provee, en escenarios de construcción compartida.

La riqueza de los aportes de Candela es grande para este estudio. Destacamos, por un lado, el reconocimiento del papel activo del estudiante en la construcción del conocimiento científico en el aula, aporte que a nuestro juicio resulta creativo en relación a otros más deterministas en este sentido. Interesa observar en las aulas universitarias la creación de contextos compartidos que posibiliten la apropiación de los discursos propiamente científicos, en particular el uso de formas retóricas que alienten la confrontación de ideas, la construcción de fundamentos sólidos para la exposición de los conceptos y la participación activa en la producción de conocimientos. No es azaroso de modo alguno este interés, en tanto estos rasgos en las prácticas de enseñanza y aprendizaje universitario son propios de un entorno donde pervive la actividad científica.

Finalmente, asociamos la comprensión a la posibilidad de construir significados científicos a partir de la oportunidad de los alumnos de participar en entornos de aprendizaje como los expuestos por Candela, o con algunos de sus rasgos en aras de atender las particularidades de cada contexto en tanto entendemos que son ampliamente favorecedores de genuinas apropiaciones de contenido científico.

David Perkins (1999) expresa su preocupación por el problema de la comprensión en el aprendizaje, y propone tres metas indiscutibles para la educación: la retención, la comprensión y el uso activo del conocimiento. Para referirse a la comprensión, establece una interesante distinción entre conocer y comprender. Mientras el conocimiento es un estado de posesión, la comprensión implica "ir más allá de ese estado de posesión". La comprensión

es un estado de capacitación, en tanto somos capaces de hacer ciertas cosas con ese conocimiento.

El autor describe algunas características de la comprensión. En primer lugar, identificamos la comprensión a través de las actividades creativas en las que los estudiantes "van más allá de la información suministrada". La comprensión consiste en un estado de capacitación para ejercitar tales actividades de comprensión. En segundo lugar, las diferentes actividades de comprensión requieren distintos tipos de pensamiento. Justificar la primera ley de Newton no es exactamente lo mismo que aplicarla, aunque hay semejanzas en la forma de razonamiento. En tercer lugar, la comprensión no es algo que se da o no se da. Es abierta y gradual. Respecto de un tema determinado, uno puede entender poco o mucho, pero no puede entender todo pues siempre aparecen nuevas extrapolaciones que uno no ha explorado y que aún no es capaz de hacer.

La comprensión se expresa mediante la posibilidad de hacer cosas con los conocimientos. Perkins se refiere en este sentido a las actividades de comprensión que concibe como el lado visible de la comprensión, es decir, lo que las personas hacen cuando entienden. Y desarrolla las características de algunas de ellas tales como la explicación, la ejemplificación, la aplicación, la justificación, la comparación y el contraste, la contextualización y la generalización.

La comprensión compromete la habilidad de pensar y de actuar con flexibilidad a partir de lo que uno sabe, que se expresa a través de "desempeños". Así, la comprensión es la capacidad de desempeño flexible, que acontece cuando se aplica lo que se sabe a nuevos problemas, superando la memorización y la rutina, en tanto que requiere verdaderas producciones. Sin embargo, esto no quiere decir que el dominio de algunas habilidades e información mediante el recuerdo sea poco importante. El autor explica además que la comprensión implica niveles, en tanto los temas complejos no son de aprehensión inmediata. Identifica un nivel de contenido, donde se procesan datos y procedimientos de

rutina, uno de resolución de problemas, referido a la solución de los problemas típicos de una asignatura, un nivel epistémico, que alude a la justificación y explicación en una asignatura, y uno de investigación, donde se construyen conocimiento y práctica referentes al modo cómo se discuten los resultados.

Las contribuciones tomadas de la perspectiva expuesta permiten, por un lado, distinguir una acepción de la comprensión específicamente didáctica, es decir, situada en las aulas, y por otro, interpelar las propuestas de enseñanza de los docentes, en torno a la inclusión de tareas de aprendizaje promotoras de comprensión. Posibilita asimismo, reconocer los niveles de comprensión en que se ubican las propuestas de enseñanza, y su cierta congruencia respecto de lo que se espera en el aprendizaje universitario.

Pensar la comprensión académica en estos términos es pensar en el ejercicio del pensamiento superior, esto es, en términos de Lauren Resnick, quien define diversos rasgos de este tipo de pensamiento. En ellos, destacamos, en relación al tema que nos ocupa, el de *"imposición de sentido, es decir, el descubrimiento de estructuras en medio del desorden aparente"* (1999:31).

En el concepto de comprensión que acuñamos, el reconocimiento de "estructuras" es un componente clave, en tanto que representa la posibilidad de identificar rasgos propios del discurso académico y del específicamente disciplinar. Proceso que será posible siempre y cuando medie enseñanza sistemática, teniendo en cuenta que nos encontramos frente a modalidades discursivas complejas. Como expresábamos antes con Adriana Silvestri (op. cit.) cuando el sujeto se enfrenta a formas discursivas secundarias se requiere la puesta en juego de recursos cognitivos diferentes, que la autora denomina operaciones metaconscientes.

## **6. Apropiación discursiva**

### **6.1. Inmersos en la cultura**

Siguiendo diferentes aportes conceptuales de grandes pensadores comprometidos en la versión sociohistórica acerca del desarrollo y el aprendizaje (Cole M.,1999, Lave, 1991, Chaiklin S. y Lave, J., 2001, Rogoff, B., 1993, Wertsch J.,1991, 1999), la posibilidad de aprender pautas culturales en las que las personas están inmersas, depende de la participación en determinadas actividades con crecientes niveles de responsabilidad.

En este marco, el aprendizaje se une a la actividad cotidiana, de manera contrapuesta a las visiones convencionales que se concentran estrictamente en la transmisión del conocimiento existente y obvian el proceso de invención de nuevos conocimientos en la práctica. El concepto de aprendizaje situado remite entonces a la adquisición y reinención de los conocimientos, transcurriendo dentro de los sistemas de actividad que se desenvuelven social, cultural e históricamente, involucrando a diferentes personas que se vinculan de maneras múltiples y heterogéneas. O dicho en otros términos, mediante el profundo involucramiento en prácticas sociales significativas.

Desde la perspectiva de lo que se pretende abordar en esta tesis, el aprendizaje de los modos discursivos propios de una comunidad académica en general y los conceptos y procedimientos específicos de una determinada disciplina es posible en tanto el aprendiente se exponga y disponga en escenarios concretos y reales de práctica efectiva del futuro ejercicio profesional. Esto supone un ejercicio docente comprometido con la búsqueda de recursos para la clase donde deje entrever de manera explícita esos escenarios de la práctica, presente, exponga y desentrañe su propio quehacer, relate obras de grandes pensadores del campo, sitúe su quehacer en en el marco de una comunidad académica en que ampara sus prácticas.

## **6.2. Prácticas en comunidad**

Inscribimos estas acepciones acerca del aprender en el concepto de "comunidad de práctica" Wenger, E. (2001), que define el aprendizaje al interior de una comunidad en términos de procesos de "afiliación". Este complejo proceso, que representa una posición de profundo involucramiento de un sujeto con el quehacer de una determinada comunidad, se define a través de tres grandes dimensiones: el compromiso mutuo, la empresa conjunta y el repertorio compartido. En ellas, ocupa un lugar clave la tercera dimensión en tanto que remite a un repertorio conjunto de recursos compartidos, que incluye artefactos materiales, espacio, tiempo, lenguaje, historias, entre otras, y que constituyen el núcleo central de los procesos de construcción de identidad de las personas que integran la comunidad de práctica.

Para esta autora, el aprendizaje es justamente la posibilidad de que los estudiantes participen en prácticas significativas, de proporcionar acceso a recursos que refuercen su participación, de ampliar sus horizontes para que se puedan situar en trayectorias de aprendizaje con las que se puedan identificar y de hacer que participen en acciones, discusiones y reflexiones que influyen en las comunidades que valoran.

Entendemos que el aprendizaje de un modo de producir conocimientos y prácticas mediante artefactos discursivos ha de promoverse apelando a las prácticas propias de la comunidad académica, inscribiendo los lenguajes propios en dichos escenarios. Esto es, no se trata tan solo de contar "como es" sino de "vivir como es". Desde esta mirada, la inclusión de los estudiantes en experiencias tempranas de práctica profesional, tales como pasantías, trabajos en terreno, entrevistas a referentes claves de la actividad, lectura de grandes obras de los expertos del campo, representan recursos claves a la hora de reconocer desde adentro el repertorio, y compartirlo.

### **6.3. Aprendices y maestros**

Aludir al aprendizaje en comunidad remite a recuperar la concepción de aprendices, para pensar el quehacer del estudiante. Según Bárbara Rogoff (1993), este concepto conlleva un modelo de desarrollo cognitivo del niño centrado en la construcción del apoyo, que supone asignarle un papel activo y que se basa en una actividad sostenida en metas socialmente organizadas, y remite a escenas de pensamiento compartido que amplía el conocimiento del compañero menos hábil. Estas acepciones se relacionan con los conceptos de "intersubjetividad", que refiere a la posibilidad de compartir un centro de atención común y que en el caso que nos ocupa es el desentrañamiento de las prácticas propias de la comunidad académica mediante sus respectivos discursos. Expresa esta autora que la noción de aprendiz supone la orientación de su formación hacia las tareas y actividades socialmente organizadas, hacia la naturaleza socioculturalmente ordenada, de los contextos institucionales, hacia las tecnologías y hacia las metas de las actividades cognitivas, para lo cual se sirven de la búsqueda de apoyo de los adultos en situaciones de interacción. Estas personas con las que interactúan, que son más hábiles y poseen un conocimiento mayor, pueden encontrar con facilidad formas de compartir sus conocimientos que amplíe los recién iniciados, en escenas de participación guiada y apropiación participativa. Para ello, ocupan lugares centrales la importancia de las actividades rutinarias, la comunicación tanto implícita como explícita, para ayudar a los novatos para organizar su propio esfuerzo y la transferencia de la responsabilidad para que ellos mismos sean capaces de controlar sus propias destrezas. La noción de aprendiz, por tanto, integra a los que aprenden activamente en el seno de una comunidad de personas que apoya, desafía y guía a los novatos, que participan activamente en actividades que suponen destrezas culturalmente valoradas. Jean Lave (1988) sugiere que los aprendices aprenden a pensar discutiendo e interactuando con personas que saben hacerlo. En este marco, concebimos al docente como un referente clave del campo, en tanto que dispone de un dominio profundo de los

conocimientos y modos de actuar de un determinado campo o ámbito, quien comparte sus saberes con los principiantes, frente a un problema a resolver. Lo que subyace es la intención "te cuento cómo resolvería yo este problema". Ahora bien, esa observación es selectiva y activa y no debe confundirse como una imitación copista del aprendiente respecto del enseñante. El aprendiz observa y selecciona, y frente a futuros problemas donde deberá actuar solitariamente sin la ayuda del enseñante, empleará una actuación estratégica, no solo porque aplicará la solución más adecuada a ese problema sino también porque impondrá conocimientos personales que resultan de una actuación absolutamente creativa no tomadas de la actuación del enseñante.

#### **6.4. Apropriación en contexto**

Lejos de remitirse tan solo al espacio en el cual se desarrolla una acción, el contexto es una construcción mucho más compleja. Se trata de un concepto de gran potencialidad explicativa, en tanto que se constituye en función de las actividades del sujeto y a la vez, lo constituye, donde cada artefacto cobra un sentido particular a la luz de lo que acontece en su seno.

Esta diversidad conceptual lo sitúa en diversos planos de análisis. El primero de ellos es su carácter mental, esto es, que la posibilidad de compartir intersubjetivamente un enunciado depende mucho de los contextos mentales, es decir, dar cuenta de una misa opción.

Desde el punto de vista específicamente lingüístico, para Coseriu (en Calsamiglia (2004), el contexto alude a los siguientes aspectos: situación: aspectos espacio-temporales, que permiten el uso y la interpretación de los elementos deicticos de persona, lugar y tiempo, región, que es el ámbito sociolingüístico desde los cuales se asigna significado a una palabra, el contexto: idiomático, verbal y extraverbal y el universo de discurso, que es el sistema universal de significaciones al que pertenece un discurso y que determina su validez y su sentido, en cuanto "temas" o "mundos de referencia" del hablar.

Y Gumperz (en Calsamiglia, op. cit.), usa el término contextualización para referir al uso que hacen los hablantes y los oyentes de signos verbales y no verbales para poner en relación lo que se dice en cualquier momento concreto y en cualquier lugar concreto con el conocimiento adquirido. En tanto es algo dinámico son las personas las que lo construyen a través de los "indicios contextualizadores", que son constelaciones de rasgos superficiales de la forma del mensaje a través de las cuales las hablantes y los oyentes interpretan de que tipo de actividad se trata, como debe entenderse el contenido semántico y de qué manera cada oración se relaciona con lo que la precede y con la que sigue. Por ejemplo, un tono de voz, un ritmo, una selección léxica, una construcción sintáctica, un registro, un estilo.

En términos cognitivos, el contexto refiere, en términos de van Dijk, que es la manera en la que la gente entiende o interpreta su ambiente social y en función de lo cual construye modelos mentales (van Dijk, op. cit.).

Para la comprensión del discurso, hemos apelado al concepto de comunidad de práctica., que supone decir que la misma comunidad instaure recursos e pos de dicha construcción. Esta comunidad se integra de significaciones peculiares que le asignan sentido e identidad. Para el caso de la enseñanza universitaria, se trata de pensar en la comunicación en clase, en términos de pensar como se suscita contextos de continuidad en la producción de significados (Mercer N., 2000) mediante valores, propósitos y maneras de categorizar la información en una conversación, reglas básicas de la conversación, señales lingüísticas verbales y no verbales, turnos de habla, técnicas de recapitulación, esto es, recursos lingüísticos que crean continuidad y coherencia. También de observar claves cognitivas que crean continuidad de lenguaje entre el docente y los estudiantes en pos del conocimiento compartido

### **6.5. Géneros discursivos y comprensión**

Junto a Valentín Voloshinov, Mijail Bajtín (en Wersch, J, 1993) inauguró una etapa en la disciplina lingüística donde los estudios discursivos integraron lo

dialógico como tópico central para el análisis, en el sentido de sostener que los enunciados no son de una lengua sino de la comunidad histórica que los ha hablado y continúa haciéndolo. Por ello, el sujeto hablante coincide con quien materialmente emite el mensaje, pero en esa voz se hacen presentes las voces de otros, que Bajtin llama "heteroglosia". La palabra en el lenguaje es parcialmente ajena y se convierte en propia cuando el hablante la "empapa" con su propia intención, su propio acento, cuando se la apropia para adaptarla a lo que quiere expresar. El hablante no va a buscar las palabras al diccionario antes de hablar, sino que va a buscarlas a la boca de los demás.

En la interpretación de Wersch el planteo bajtiniano sostiene que dos o más voces se ponen en contacto con una direccionalidad y recuperan y recrean otras voces. Se trata de una especie de "ventrilocución", esto es, un proceso a través del cual una vez se expresa mediante otra voz.

Así, los usuarios alquilan el significado, en las palabras que toma de la comunidad según los protocolos que ella establece, que Bajtin (2008) denomina "géneros discursivos". Estos géneros corresponden a situaciones típicas de comunicación verbal, a temas típicos y a contactos particulares entre el significado de las palabras y la realidad concreta bajo determinadas circunstancias. Se constituyen como esferas del uso de la lengua, donde se elaboran de manera específica cierto tipo de enunciados que no se definen a sí mismos sino a partir de una coyuntura institucional, social, histórica.

El discurso académico, en tanto género discursivo específico, se define como un conjunto de textos que se definen por articularse en sistemas semióticos complejos, de rasgos lingüísticos propios y léxico especializado. Integra un aspecto comunicacional como soporte y transmisor de conocimiento, con modalidades persuasiva, explicativa o referencial- representativa, un aspecto contextual, que quiere decir que se usa en contextos académicos, y uno textual, que observa un registro altamente elaborado y forma de la lengua. Suelen ser el manual, la guía didáctica, el informe de investigación, el proyecto,

la clase, el artículo de investigación, rasgos lingüísticos prototípicos que se acercan al discurso científico pero con características didácticas.

Para el caso que nos ocupa en esta tesis, según E.N. de Arnoux, en la actividad académica hablamos de género discursivo académico, para pensar en cómo los estudiantes se habitúan a producir, leer o escuchar, escribir un parcial, una monografía, una exposición oral, un ensayo. *"Sea para exponer, para analizar un caso, o para realizar una investigación, el estudiante siempre necesita conocer lo que otros han dicho planteado, propuesto sobre un tema sobre el que se dispone a trabajar. En este sentido, decimos que la comunidad entabla diálogos, no solo en el acto de explicar o de proponer algo a los otros, sino con los autores que lee..."* (2009, *op.cit.*)

Interesa, a los propósitos intelectuales de esta tesis, reconocer las modalidades que los docentes emplean en pos de la comprensión del particular género discursivo académico; en este caso, según su progresiva inmersión en los requerimientos intelectuales propios del género.

Según Celia Rosemberg (2002), el tipo de discurso que acontece en la clase se denomina "conversación instruccional", que refiere a cómo docentes y alumnos construyen sus interacciones de una manera dinámica, donde los estudiantes han de aportar lo suyo a partir de un andamiaje suministrado por el docente. Esta conversación se define por tres aspectos: las interacciones entre docentes y alumnos son bidireccionales, se retoman los conocimientos y las experiencias previas de los alumnos y el docente apoya el desempeño de los estudiantes infiriendo, a partir de sus contribuciones, significados más generales.

Esta conceptualización resulta valiosa para la construcción teórica de esta tesis, en tanto entendemos que el carácter conversacional que asume este enfoque es esencial para pensar la comprensión académica. Porque se trata de instaurar un ambiente de trabajo donde los significados interactúen, los sentidos se entrecrucen, las prácticas sean visualizadas y vivenciadas. Y para esto es necesario conversar, andamiar.

Por su parte, Gustavo Constantino (2006) reconoce, al interior del discurso didáctico, niveles de actuación cognitiva, congruentes con diferentes tipos de diseño o planes didácticos. Refiere al diseño de bajo nivel cognitivo, discursivo, que instaura un discurso unidireccional, temático y secuencial, donde las intervenciones de los alumnos se ajustan a la lógica organizacional docente; un diseño de tipo intermedio, donde la intervención de los alumnos se circunscribe a la necesidad de evidenciar rasgos de comprensión, respondiendo preguntas o realizando ejercicios de aplicación; un tercer nivel de tipo cognitivo/discursivo superior, de discurso genuinamente dialógico y sustentado en la realización de tareas cognitivas simples o complejas, y donde las preguntas de los docentes requieren recapitulaciones.

O. Perez y V. Martinez (2004) definen al discurso educativo como una secuencia coherente de enunciados que se pone al servicio de la formación personal, regulado por un tiempo y un espacio y que es de tipo intencional, es decir, que se orienta a transmitir contenidos. Aunque en su estructura intervienen docente y alumnos interactuando activamente, es el discurso del profesor el que regula la producción cognitiva en el aula, van construyendo una "estructura pentadimensional" mediante la que correlaciona dimensiones del discurso con tipos de enseñante y tipos de aprendientes.

Esta gama de notas que procuran definir el género discursivo académico son las que procuramos reconocer en los registros de habla docentes de los casos observados

## **CAPITULO III. NOTAS METODOLOGICAS**

### ***1. Definiciones conceptuales***

Para la construcción metodológica de la tarea empírica en que se apoya este trabajo de tesis, se integraron algunas definiciones conceptuales provenientes de campos tales como la investigación cualitativa, cognitiva, la investigación didáctica y lingüístico-discursiva, en aras de sustentar las decisiones asumidas.

#### **1.1. La investigación cualitativa**

Según Merlin Wittrock (1989), la investigación cualitativa se enmarca en un enfoque interpretativo, que implica estudiar los intercambios sociales cara a cara en un marco social más amplio, investigando las interacciones cotidianas y sus conexiones con el mundo social y utilizando como contenido el significado subjetivo. De esta manera, los métodos que se incluyen en este enfoque resultan adecuados para conocer acerca de la estructura específica de los hechos y las perspectivas de significado de los actores en acontecimientos peculiares más que su carácter general. Mediante un método cualitativo, se actúa sobre contextos reales, en los que el observador procura acceder a las estructuras de significados propias de esos contextos merced a su participación en los mismos. Esta metodología depende entonces de la observación de los actores en su propio terreno y de la interacción con ellos en su lenguaje.

En este marco, lo local adquiere un énfasis particular, que no quiere decir que no interese lo universal. No se buscan factores universales abstractos sino factores universales concretos a los que se llega estudiando un caso específico en detalles. A pesar de las enormes variaciones, algunos aspectos pueden generalizarse, mientras que otros son específicos. Los factores universales se descubren si se manifiestan en forma concreta y específica, no en abstracción y generalidad. Las propiedades universales deben manifestarse en lo concreto y no en lo abstracto.

En el trabajo que nos ocupa, el análisis de los significados encuentra un lugar preferencial, en tanto que extraemos significados de múltiples maneras, tales como reconocer conceptos subyacentes en los discursos docentes, analizar sus explicaciones respecto de los tópicos centrales que constituyen la disciplina y las formas que encuentran para transmitirlos y generar comprensión, vislumbrar las percepciones de los estudiantes en sus esfuerzos por explicar cómo interactúan con los discursos docentes y cómo resulta ser su proceso de apropiación.

Ahora bien, ¿qué significa "lo cualitativo"? El término "cualitativo" remite a cualidades. Según Elliot Eissner (1998) las cualidades caracterizan a los objetos y acontecimientos del entorno físico y social. Un enfoque cualitativo remite a extraer las cualidades del objeto que interesa analizar y representarlas por medios diversos que la cultura provee. Es por ello que las actividades humanas como el arte, la literatura o el lenguaje, son instrumentos de naturaleza cualitativa que emplean símbolos para referirse a los sucesos que describen.

La representación de lo que se percibe es entonces una nota constitutiva de un enfoque de análisis cualitativo. Ahora bien, esta representación, como toda actividad humana, no es neutra ni aséptica. Se produce desde un conjunto de marcos interpretativos que le asignan significado, y desde estructuras de referencia pasadas que generan experiencias previas. La interpretación es inherente a un enfoque cualitativo, en tanto se extraen cualidades y se representan desde estos marcos de referencia, a partir de los cuales es posible asignar "vida" a los hechos que se observan.

Eissner considera que no existe -en la relación del sujeto con el mundo- "objetividad ontológica", porque nuestras descripciones y valoraciones no son idénticas a la realidad. Tampoco existe "objetividad metodológica", en tanto las posibilidades de representar lo que se percibe se valen necesariamente de diversos sistemas simbólicos que producen determinados recortes. Extraer las cualidades entonces no es solo describir; es apreciar, criticar, interpretar, situar

en un contexto. Es exponer para revelar y develar explícitos e implícitos de un objeto o acontecimiento a través de estos sistemas simbólicos de la cultura.

### **1.2. La investigación cognitiva**

La indagación desarrollada se encuadra en los intereses de la investigación cognitiva, que se interesa por estudiar cómo las personas resuelven problemas en situaciones reales, dando cuenta de cómo se despliegan procesos mentales ante particulares desafíos, atravesados por complejas improntas socioculturales. En el caso que observamos, se trata de estudiar, en los actos de habla orales y en los trabajos escritos que suministran los docentes a los alumnos, el lugar que ocupa la preocupación por la comprensión académica. Algunos de los constructores que han integrado las dimensiones de análogos que exponemos a posteriori, son conceptualizaciones cognitivas porque comprometen el pensamiento (perspectiva cognitiva) y el quehacer de las personas en entornos socioculturales (perspectiva sociocognitiva).

### **1.3. La investigación didáctica**

Edith Litwin (1997) en el campo de la investigación didáctica, explica algunas configuraciones didácticas, que define como la manera particular que despliega el docente para favorecer los procesos de construcción del conocimiento, que se expresa en el tratamiento de los contenidos, su particular recorte, los supuestos que maneja con respecto al aprendizaje, la utilización de prácticas metacognitivas, los vínculos que establece en la clase con las prácticas profesionales, el estilo de negociación de los significados y la particular relación entre el saber y el ignorar.

Para esta construcción teórica, se ha desarrollado un profundo y analítico estudio de investigación que se encuadra en el campo de la investigación

didáctica centrada en la observación de prácticas de enseñanza, y en torno a ellos los significados que construyen los docentes que las protagonizan.

Litwin sitúa la investigación didáctica en entornos naturales, lo que posibilita construir las categorías desde la perspectiva de los actores, que se centran en sus peculiaridades y se consolidan a partir de sus recurrencias y persistencias. En este sentido, Elzie Rockwel (2009) explica, para referirse a los métodos etnográficos: *"...En la etnografía se escuchaba a menudo la recomendación de "despojarse de la teoría" y de buscar un acceso directo a la "realidad social" o a los significados otorgados a esa realidad por los actores... A partir de la experiencia de observar nuevas relaciones al repensar y construir categorías analíticas, fue posible cuestionar la idea de que "las categorías surgen de los datos..." (2009:45).*

La investigación didáctica representa la posibilidad de construir respuestas prácticas a modo de normativas. También, desde una perspectiva política, permite dar respuestas favorecedoras a la mejora de la enseñanza asumiendo compromisos con la práctica real, con el profesor y su razonamiento práctico en el aula, donde se producen problemas que demandan respuestas provenientes de los conocimientos didácticos. Al respecto, Alicia Camilloni (1996) plantea que efectivamente la Didáctica se propone como objetivo propio la investigación pedagógica y la construcción de respuestas a los problemas del aula, ejerciendo así un cierto tipo de intervención social.

Esta tesis genera investigación didáctica, en tanto pretende obtener descripciones y explicaciones acerca de la comprensión académica a través de estrategias discursivas docentes.

#### **1.4. La investigación discursivo-lingüística**

Tal como se expresaba en el Capítulo II, dentro del amplio espectro de la investigación discursivo-lingüística, adoptamos el análisis conversacional como modalidad para la construcción de los datos empíricos.

Según Amparo Tusón Valls (2003), esta metodología se usa para designar una determinada corriente, la etnometodología, que se interesa por el estudio de las interacciones verbales ordinarias, y en un sentido más amplio se usa para denominar la actividad que realiza quien estudia las conversaciones verbales orales.

Lejos de ser simples comunicaciones verbales, las conversaciones exigen una serie de conocimientos y de habilidades que son extremadamente complejos y variados, como por ejemplo, los recursos que posibilitan la interpretación de aquellos que nos permite entender, que pueden o no estar incluidos en el texto o que los capturamos merced al propio repertorio cognitivo. La comunicación es un proceso de interpretación de intenciones que se basa, no tanto en el contenido léxico-semántico de las oraciones emitidas cuanto en el contenido pragmático, es decir, en el sentido que se asocia al uso local contextualizado de determinados enunciados y que se basa en una serie de normas o convenciones que vamos adquiriendo a lo largo de nuestra experiencia como usuarios de la lengua. Normas que incluyen una serie de restricciones respecto a lo que es apropiado y lo que no es apropiado decir en determinados contextos. Ese proceso nos permite llevar a cabo procesos de inferencia conversacional, y a partir de eso elaborar nuestras conversaciones.

Tusón Valls expone distintos marcos teóricos que se han ocupado del análisis de los complejos entramados de la conversación<sup>21</sup>. Básicamente, comparten un supuesto, que es observar cómo los interlocutores realizan esfuerzos cognitivos en la conversación verbal oral en pos de producir y construir sentidos.

---

<sup>21</sup> Hemos expuesto sus principales supuestos conceptuales en el capítulo 2.

Son los siguientes:

- máximas de la conversación (Paul Grice, 1975);
- turnos de palabra (KerbratoOrecchioni y Plantin, 1995; Sacks, Schegloff y Jefferson, 1974);
- actos de habla (Austin, 1972, Searle, 1975);
- teoría de la relevancia y principio de pertinencia (Sperber y Wilson, 1986).

Podríamos expresar que un tópico común en estas perspectivas es la existencia "indicios contextualizadores" (Gumperz, 1982) que representa la posibilidad de integrar recursos y pistas que indican ciertas intenciones comunicativas de carácter implícito que ayudan a la comprensión en la conversación. Asumiendo que este tópico es el que genera puentes entre discurso e interlocución, es el recurso que asumimos para nuestra investigación. Procuraremos entonces recrear, en los actos de habla docentes los indicios contextualizadores que integrarán algunos de los aspectos que analizan estos marcos, que se expresarán en las dimensiones de análisis de manera directa, aunque no asuman esta denominación.

La adopción del análisis conversacional como opción metodológica dentro del campo discursivo para este trabajo, responde a las siguientes razones:

- procuramos trabajar formatos dialógicos micro en sala de clase, en aras de la comprensión académica;
- ponderamos el discurso docente –conversación- a la hora de analizar este proceso;
- intentamos reconocer procesos de construcción de significados particulares en un determinado escenario, en vez de analizar estructuras macro;
- aspiramos a dar cuenta de recursos lingüísticos implícitos que coadyuvan en la comprensión académica.

## **2. Contextualización del trabajo empírico**

### **2.1. Puntos de partida**

Tal como hemos expresado en otro apartado, el presente trabajo se apoya en un conjunto de producciones anteriores centradas en la experiencia de los alumnos ingresantes abordando estudios universitarios<sup>22</sup>. El análisis recursivo de los diferentes resultados obtenidos condujo a la necesidad de especificar aun más el análisis, hasta centrarlo en el reconocimiento de una particular variable: el discurso docente, a la hora de explicar los complejos procesos que experimentan los estudiantes en el ingreso universitario.

Desde este análisis, entendimos que sería posible, por un lado, crear nuevas categorías conceptuales para el estudio de estos problemas, y por otro, generar contribuciones concretas a la hora de pensar la comprensión académica desde el quehacer docente.

Este recorte deviene entonces de la práctica real, en sus naturales entornos, con actores interactuando. Como expresa Pierre Bordieu: *"...Un objeto de investigación... no puede ser definido y construido sino en función de una problemática teórica que permita someter a un sistemático examen todos los aspectos de la realidad puestos en relación por los problemas que le son planteados....."* (1975:54).

*Y también expresa "...pero no hay que olvidar que lo real no tiene nunca la iniciativa puesto que solo puede responder si se lo interroga..."* (1975:55).

Por lo demás, el estudio empírico se ha situado en las aulas de asignaturas de primer año de carreras de la Facultad de Humanidades y Ciencias Sociales de la Universidad Nacional de la Patagonia San Juan Bosco, cuyos docentes y alumnos han posibilitado de manera generosa la integración de investigadores,

---

<sup>22</sup> Nos hemos referido a dos tesis de maestría, dos proyectos de investigación realizados en el marco del sistema de Ciencia y Técnica de la UNPSJB y varias experiencias de seminarios de ingresantes.

entendiendo que de esta experiencia resultarían aportes novedosos en aras de la mejora de sus prácticas.

## **2.2. Objetivos generales**

- Definir los procesos de comprensión académica de los estudiantes ingresantes a partir de los rasgos que adoptan los contextos discursivos universitarios.
- Reconocer herramientas discursivas en la enseñanza que faciliten la comprensión académica de los estudiantes ingresantes universitarios.
- Establecer relaciones entre procesos de comprensión académica y mejora en el rendimiento intelectual de los estudiantes.
- Efectuar aportes conceptuales y metodológicos al campo de la investigación cognitiva y didáctica, en el aprendizaje universitario.

## **Objetivos específicos**

- Contribuir a definir variables que integran la mejora en el rendimiento intelectual de los estudiantes ingresantes, a partir de graduales experiencia de adquisición del discurso académico de las disciplinas que estudian.
- Valorar las conversaciones orales como potente herramienta para la gradual adquisición del discurso académico de las disciplinas en los estudiantes.

- Ponderar las herramientas del análisis discursivo del lenguaje como un tópico clave a la hora de pensar los procesos de comprensión de los estudiantes ingresantes.

## **2.3. Metodología**

### *2.3.1. El diseño de investigación*

Según María Antonia Gallart (1992) en los estudios cualitativos la elaboración de un diseño de investigación a priori es de menor intensidad que en los estudios cuantitativos, dado que el componente cualitativo exige un ir y venir entre los datos y la teoría, y de ésta a aquellos; tanto es así que pueden producirse modificaciones a lo largo de la investigación ya sea en los aspectos conceptuales como en los sujetos de investigación. Lo que importa en este caso es que el interrogante original y la hipótesis de trabajo sean lo suficientemente específicos para que pueden ser elaboradas a lo largo de toda la investigación. Este rasgo ha caracterizado el proceso de diseño del presente trabajo empírico.

Para esta autora, el diseño de un estudio cualitativo propiamente dicho debe presentar claramente los antecedentes del problema al que se quiere responder. Un trabajo de esta naturaleza no es una tábula rasa. El investigador se acerca al problema con un caudal de conocimientos de resultados de investigaciones anteriores y con un acervo conceptual de teorías que lo ayudan a delimitar la temática. Estos elementos le permiten al investigador generar hipótesis de trabajo, que no son una relación entre variables operacionalizadas sino una interrelación entre aspectos más amplios que se pueden redefinir en el propio trabajo cualitativo.

Según Irene Vasilachis de Gialdino (2006) un diseño flexible alude solo a la "estructura subyacente" de los elementos que gobiernan el funcionamiento de un estudio, que sirven de guía pero no constriñen por anticipado.

En esta experiencia, la búsqueda de antecedentes empíricos vinculados al problema de investigación fue decisiva, en tanto colaboró en especificar aún más el interés de investigación. Se efectuaron búsquedas diversas, cuyos relatos fueron leídos y categorizados primero y analizados luego de manera exhaustiva a fin de extraer de ellos orientaciones conceptuales y metodológicas que pudieran aportar a la construcción del diseño propio de investigación. Pero fundamentalmente, esta búsqueda ayudó a precisar aún más el problema de investigación, en tanto posibilitó generar nuevos interrogantes y dilemas a lo ya investigado que contribuyan a la producción de nuevos conocimientos.

Como decíamos antes, el diseño de investigación empleado para la indagación de la problemática planteada, se encuadra en los términos de la investigación discursivo lingüística aplicada a la educación. Más precisamente, el método empleado ha sido el análisis conversacional en la comunicación didáctica. En particular, se procuró describir la producción discursiva docente en aras de la comprensión académica de los alumnos ingresantes en cuatro carreras de la Facultad de Humanidades y Ciencias Sociales de la Universidad Nacional de la Patagonia San Juan Bosco. Para ello, se apela a un conjunto de dimensiones que devienen del análisis de trabajos empíricos anteriores expresados en conceptos lingüísticos y didácticos, que a posteriori se enumerarán y conceptualizarán.

Los sujetos investigados han sido docentes y alumnos de las asignaturas con las que se trabaja, que han prestado sus discursos para el análisis. De manera esencial, se han observado los actos de habla orales y textos escritos, para el caso de los docentes, y las explicaciones de los estudiantes., con diferentes niveles de profundidad cada caso según sean los objetivos de la tesis. Para este análisis han empleado diversos recursos metodológicos que luego se explicarán, variedad que se justifica en la necesidad de favorecer la profundidad en la interpretación y de sustentar la validez de los resultados. Vasilachis alude en esto a la "convergencia metodológica", esto es, la pluralidad de métodos utilizados con el fin de obtener distintos puntos de vista sobre el fenómeno en

estudio y a partir de diversas fuentes de conocimiento. Expresa que un científico que desee maximizar el contenido empírico de los puntos de vista que sustenta y que quiera comprenderlos tan claramente como sea posible, tiene que introducir otros puntos de vista, es decir, tiene que adoptar una metodología pluralista.

Una expresión de esta convergencia metodológica es la triangulación, a través de la cual se combina la aplicación de metodologías cuantitativas y cualitativas, que permite complementar las fortalezas de unas y otras y obtener información diferente y esencial para interpretar la otra.

El criterio de convergencia metodológica resultó fructífero en este caso. Uno de los motivos en que se inspira esta forma metodológica es la complejidad del fenómeno que se estudia, tal como antes se explicaba, que hace necesaria una doble o triple mirada, en términos del uso de diferentes herramientas que perciban aristas diferentes, que contrabalanceen reconociendo elementos diferentes, que profundicen con distintos alcances. Analizar discursos significa apelar a herramientas metodológicas que capturen las dimensiones cognitiva, lingüística y comunicacional que subyace a todo discurso, mucho más teniendo en cuenta que se trata de la enseñanza y el aprendizaje en una institución universitaria.

### *2.3.2. Dimensiones de análisis*

Presentamos las dimensiones de análisis, con una breve conceptualización que permita situarlas en sus alcances teóricos, y que, para su ampliación, remite al exhaustivo desarrollo dado en el Capítulo 2.

## **ACTOS DE HABLA ORALES**

- Nivel discursivo: relación entre forma y función en la comunicación

1. nivel fónico: la pronunciación destinada a la acentuación de determinados conceptos: este aspecto alude al conjunto de elementos no verbales de la oralidad, que integra los gestos, las posturas, la distancia entre las personas que participan de un evento comunicativo. De ellos, se observará la calidad de la voz o las vocalizaciones cuando se trata de enfatizar la importancia de un determinado concepto.
  2. nivel léxico: uso de vocabulario especializado de la disciplina, que comprende el repertorio conceptual, los procedimientos para la resolución de problemas, las alusiones a la investigación como forma de construir conocimientos.
  3. organización textual y discursiva: atención a la estructura del texto: presentación (resumen, anticipación, ordenación), progresión informativa (continuidad, cambio, contraste), finalización. Recapitulación, resumen, cierre);
  4. tipos textuales, especialmente expositivo o narrativo, que predomina en clase.
- Nivel sociocultural: el papel del discurso en la construcción de la realidad sociocultural
1. géneros discursivos: la organización discursivo-formal de la clase en relación al acontecimiento comunicativo y la promoción de la competencia comunicativa;
  2. lenguaje de la disciplina: uso de vocabulario especializado de la disciplina, que comprende el repertorio conceptual, los procedimientos para la resolución de problemas, las alusiones a la investigación como forma de construir conocimientos;
  3. patrones temáticos: conceptos claves de una disciplina, estableciendo relaciones horizontales y jerárquicas con otros conceptos de la misma y de otras, por lo que resultan de gran nivel de inclusión y generalidad;

4. referencia a prácticas profesionales, que asignan identidades en el marco de una comunidad de práctica, que remiten a procesos de apropiación en contexto desde el lugar de aprendices;
  5. desempeños de comprensión, que posibilitar observar la preocupación por transferir los saberes a situaciones prácticas;
  6. estructura de participación en clase: la organización jerárquica de la clase en términos de la mayor o menor posibilidad de participación de los estudiantes y la estructura de la pregunta orientada a la evaluación más que al aprendizaje;
  7. narraciones y metáforas: recursos culturales que permiten diversificar y crear lenguajes cálidos para fomentar la comprensión de contenidos complejos, al estilo de una modalidad narrativa del pensamiento.
- Nivel cognitivo: estructuración discursiva del pensamiento
3. procesos inferenciales que intervienen en la comprensión y producción del lenguaje: que posibilitan reconocer pistas contextualizadoras y recuperar estructuras cognitivas disponibles;
  4. contextos mentales y continuidad: que posibilitan, desde un principio de cooperación, participar activamente en la cooperación y generar estructuras horizontales de diálogo, a partir del reconocimiento y valoración de experiencias y saberes anteriores de aprendizaje dados en la vida cotidiana.

## **HERRAMIENTAS DISCURSIVAS ESCRITAS**

- Nivel discursivo: relación entre forma y función en la comunicación
  - o nivel léxico: uso de vocabulario especializado de la disciplina que comprende el repertorio conceptual, los procedimientos para la resolución de problemas, las alusiones a la investigación como forma de construir conocimientos;

- o organización textual y discursiva: atención a la estructura del texto: presentación (resumen, anticipación, ordenación), progresión informativa (continuidad, cambio, contraste), finalización. Recapitulación, resumen, cierre);
- o tipos textuales.

- **Nivel sociocultural: el papel del discurso en la construcción de la realidad sociocultural<sup>23</sup>**

1. géneros discursivos;
2. lenguaje de la disciplina;
3. patrones temáticos;
4. referencia a prácticas profesionales;
5. desempeños de comprensión;
6. narraciones y metáforas.

- Nivel cognitivo: estructuración discursiva del pensamiento

3. procesos inferenciales que intervienen en la comprensión y producción del lenguaje;

## **2.4. El problema de la validación**

Expresa Elliot Eissner (1998) que una de las fuentes de dificultad persistentes para los métodos cualitativos de investigación concierne justamente a la validez de su trabajo. Hay algunos que creen que la persona, lo literario y lo poético no puede ser una fuente válida de saber; cuando se descalifican estas prácticas se sostiene que no son literalmente verdaderas, pero sin embargo pueden serlo en un sentido metafórico. En Ciencias sociales, donde la metáfora, el razonamiento analógico y los constructos hipotéticos abundan, las verdades literales son escasas. La propia ciencia es un arte. El autor expresa que no se trata en estos

---

<sup>23</sup> Expuesto para anteriores dimensiones

campos de buscar un asidero en la realidad tal y como es realmente. De manera diferente, siempre acontece una versión de la realidad mediada por la mente, es decir, que siempre se trabaja con interpretaciones.

La cuestión gira en torno a lo que se cuenta como evidencia. Quienes proclaman que la única manera real de saber algo es mediante los experimentos, deben necesariamente restringir su concepto de conocimiento a aquellas cosas para las que hay evidencia experimental.

Nos ha preocupado resguardar en este punto la validez del trabajo empírico mediante algunos recaudos metodológicos que lejos de reducirse a técnicas solamente, pretenden constituirse en recursos inherentes a la construcción del dato en investigaciones cualitativas que requieren interpretación. Son algunos de ellas:

*- en el uso de instrumentos:*

- registro y transcripción de la información: la fidelidad de la información recogida en el trabajo de campo fue resguardada mediante la grabación y desgrabación de cada clase y entrevistas;
- registro de expresiones de voz: en particular, se consignaron por escrito las voces enfatizadas con tonos diferentes, en tanto que potencian alguna nota distintiva en el desarrollo;
- la obtención de datos diversos en diferentes tiempos y espacios y de parte de personas y materiales variados;
- control de los entrevistados: se remiten las desgrabaciones a los entrevistados una lectura crítica de los diversos registros, solicitando su control de calidad.

- en cuanto al uso de los hallazgos encontrados:* en el análisis de las conclusiones y los nuevos hallazgos, procuramos evitar generalizaciones

no pertinentes. Hemos advertido que se trata de una descripción analítica de acontecimientos que pueden remitirse a otros grupos de ingresantes pero que sus resultados no deben dejar de lado que los procesos de adquisición del lenguaje académico han sido analizados para el caso de disciplinas humanísticas;

- *en el testeo de datos y conclusiones con los actores implicados:* Edith Litwin (1997) explica que la validación es la manera de reconocer la correspondencia, la relación y el sentido entre el conocimiento construido y la realidad estudiada, apelando al testeo de los datos junto con los actores. Es por ello que realizamos recorridos de ida y vuelta con docentes y alumnos;
- *en la triangulación de instrumentos antes indicada.*

Siguiendo esta perspectiva con la que acordamos, apelamos a una lógica recursiva y dialéctica que entendemos coadyuva a la validación de los datos, consistente en reconocer y generar algunas variaciones en el diseño original a partir de la lectura e interpretación compartida con los actores investigados.

Así, por ejemplo, las primeras entrevistas a los docentes responsables se realizaron con los programas en mano. Y a partir de las primeras observaciones de clase se realizaron nuevas entrevistas, incorporando elementos nuevos a partir del registro realizado. Es decir, aparecen nuevos datos de las observaciones de clases no previstos en la guía original de las entrevistas que requieren nuevas preguntas. Entendemos que validamos conjuntamente la información nueva, testeándola con las preguntas a los actores investigados.

La misma lógica fue empleada para el caso de los análisis de los materiales didácticos (bibliografía, guías de estudio y trabajos prácticos), trabajándolos previamente y luego exponiendo las conclusiones a los actores investigados, quienes reconocieron sus intenciones y búsquedas en estas prescripciones.

Recuperamos nuevamente los aportes de Lee Shuman (en Wittrock M., op.cit.) cuando alude a la necesidad de reconocer el significado que tienen dichas prácticas para quienes las lleven a cabo. En ambos casos, compartimos conceptualizaciones propias de la tesis con los docentes, a quien dimos a conocer primeras interpretaciones, procurando así un criterio de validez conceptual (Samaja J., 1993).

Algunas palabras de María Teresa Sirvent para terminar este apartado: *"...Asimismo, son espacios de convergencia de diferentes fuentes de información que posibilitan la construcción y validación del conocimiento. Pueden ser consideradas como situaciones de **"triangulación metodológica in situ"** en la medida en que estamos combinando diferentes metodologías en el estudio del mismo fenómeno en un espacio de confrontación. La posibilidad de construir el objeto de estudio, de lograr una nueva objetivación colectiva de la realidad, está dada en la articulación de dos modos diferentes de conocer - el conocimiento cotidiano y el conocimiento científico - en ese espacio de **"triangulación in situ"** que se logra en las sesiones de retroalimentación ..."* (2003:13)

## **2.5. Los sujetos de investigación**

Los sujetos participantes de la intervención empírica han sido:

- docentes responsables y auxiliares de las asignaturas "Introducción a la Historia" de la carrera de Profesorado y Licenciatura en Historia, "Geografía Física Módulo Geomorfología" de Licenciatura en Turismo, "Trabajo social I" de la carrera de Licenciatura en Trabajo social y Práctica Profesional de la carrera de Profesorado y Licenciatura Ciencias de la educación de la de la Facultad de Humanidades y Ciencias Sociales de la Universidad Nacional de la Patagonia San Juan Bosco. Las carreras fueron seleccionadas en función de una formación más profesionalizante o académica. Para la selección de las asignaturas mencionadas, se leyeron exhaustivamente los planes de estudio con el asesoramiento de

referentes de carrera quienes apuntaron notas en pos de reconocer aspectos constitutivos que definieran las asignaturas seleccionadas;

- dos alumnos de dichas asignaturas;
- referentes de cada carrera, que en este caso se vieron representados por los respectivos directores de carreras;

Como grupo total, representa un tipo de muestra intencionada, que posibilita seleccionar un grupo reducido dentro de una población que se juzga como típica de la misma. Se entiende que estos sujetos tienen la representatividad necesaria, en tanto reúnen los siguientes rasgos:

- integran una asignatura de primer año de la respectiva carrera;
- integran una asignatura inscripta en el denominado "eje metodológico" de la carrera, y desde ese lugar, comprometida con el inicio de la formación en el lenguaje académico de las asignaturas.

## ***2.6. Materiales y procedimientos***

### ***2.6.1. Lógica metodológica***

En coherencia con los conceptos expresados, se apeló a una secuencia metodológica que básicamente procuró construir las dimensiones de análisis a partir de los datos empíricos y con las voces de los actores, y a la vez, generar activas intervenciones de parte de los docentes en aras también de validar los datos y de suscitar unos primeros espacios de análisis crítico de su propia actividad.

Así, las entrevistas a los docentes fueron realizadas en dos ocasiones, la primera con el programa en mano y de manera previa a la secuencia de observaciones, y la segunda, luego de las primeras observaciones. De este modo, se pretendió dar cuenta de la lógica metodológica asumida.

## *2.6.2. Instrumentos de recolección de datos*

### *- Las entrevistas en profundidad*

Esta modalidad de entrevista se encuadra en las técnicas cualitativas de investigación, en tanto coadyuva al análisis de significados en todo su riqueza, favoreciendo la extracción de información no superficial.

Este tipo de entrevista supone una situación de encuentro de actores que comparten pareceres acerca de un objeto determinado. En ella, se da la participación simultánea de ambos, que los constituye en interlocutores cara a cara y que genera una relación interpersonal que va más allá de un simple repertorio de opiniones preprogramadas. De esta manera, los actores que se comprometen negocian significados acerca del objeto que los convoca en un contexto compartido.

De una entrevista en profundidad resulta un profundo enriquecimiento de ambos actores implicados, en tanto ambos modifican sus pareceres anteriores. ¿Porqué se produce este fenómeno?. Porque el rasgo "profundidad" supone adentrarse en las convicciones internas subjetivas de ambos personajes, que se dan a conocer en los discursos expresados en mensajes coherentes y a veces contradictorios. Por ello, se efectúa entre personas que han compartido algunas vivencias, experiencias y opiniones acerca del objeto en cuestión y que utilizan este instrumento para profundizar ideas, problematizar nuevamente el objeto, construir interrogantes, generar nuevas inquietudes epistemológicas. Es por ello que en algunos momentos de la entrevista, los roles se dispersan; el entrevistado genera incertidumbre en el investigador a través de sus respuestas que lo llevan a éste a producir nuevos planteos. Este tipo de técnica reporta algunas ventajas que resultan decisivas a la hora de la selección de una técnica de investigación en un marco cualitativo. Son las siguientes:

- el estilo especialmente abierto de esta técnica permite la obtención de una gran riqueza informativa en las palabras y enfoques de los entrevistados;

- proporciona al investigador la oportunidad de clarificación y seguimiento de preguntas y previstas, incluso por caminos no previstos, en un marco de interacción mucho más directo, personalizado, flexible y espontáneo que la entrevista estructurada o la encuesta;
- permite generar puntos de vista en la fase inicial de hipótesis y otras orientaciones útiles para adaptar un proyecto a las circunstancias reales de la investigación;
- es altamente eficaz en el acceso a la información difícil de obtener sin la mediación de un entrevistador en el marco de un íntimo intercambio.

Según Patton (en Valles, M. 1997) es posible reconocer cuatro modalidades en esta técnica:

- conversacional informal: caracterizada por el surgimiento y la realización de preguntas en el contexto y en el curso natural de una interacción;
- basada en un guión de temas a tratar, que asigna al entrevistador la libertad de ordenar y formular las preguntas a lo largo del encuentro;
- estandarizada abierta, caracterizada por el empleo de un listado de preguntas ordenadas y redactadas por igual a todos los entrevistados pero de respuesta libre o abierta;
- estandarizada cerrada, caracterizada por el empleo de un listado de preguntas ordenadas y redactadas por igual a todos los entrevistados, pero de respuestas cerradas.

Para el caso de esta investigación, hemos asumido la entrevista en profundidad en el marco del enfoque metodológico que se sustenta. Este instrumento permite "extraer cualidades" del objeto que se indaga a través de canales no directos ni tan transparentes. Trabajar sobre el lenguaje académico de las disciplinas y acerca de la comprensión para el caso de los estudiantes supone ir

a lo profundo, para desmenuzar el objeto, desentrañarlo y descubrir sus facetas ocultas.

En las entrevistas realizadas tanto a docentes como alumnos, la profundidad se expresa en la posibilidad para entrevistador y entrevistados de indagar acerca de otros aspectos no previstos en el diseño, que emergen de las desgrabaciones de clases. Podría afirmarse que la entrevista diseñada se encuadró en el tipo "entrevista basada en un guión de temas a tratar". Si bien existió un cuestionario previo, era posible integrar otros aspectos no previstos que, como decíamos anteriormente, facilitaban el intercambio.

Expresa Rockwell (op. cit.) que en el trabajo de campo -desde la perspectiva del enfoque interpretativo expuesto- la inducción y la deducción están en constante diálogo. Como resultado de esto, el investigador sigue líneas deliberadas de indagación mientras está en el campo, si bien los términos específicos de su indagación pueden cambiar en respuesta al carácter distintivo de los acontecimientos que se desarrollen en el contexto o pueden ser reformulados merced a sus percepciones y a la comprensión que tenga el investigador de los acontecimientos y de su organización durante el período que pase en el campo.

Además, la profundidad estuvo dada en la posibilidad de efectuar comentarios a los docentes que sirvieron, como se decía antes, de recursos para el análisis de las propias prácticas. Es decir, son preguntas que arrojan valoraciones que despliegan procesos de diálogo fecundo en el sentido expuesto.

Los tópicos de la entrevista a los docentes responsables de las asignaturas fueron los siguientes:

#### *Primera entrevista*

1. reconocimiento de los conceptos estructurantes de la disciplina;
2. planteo de modalidades facilitadoras de comprensión en los estudiantes;
3. exposición de criterios de selección de la bibliografía impartida.

## *Segunda entrevista*

1. reconocimiento de rasgos observados en los textos bibliográficos;
2. confirmación de conceptos destacados en clases;
3. percepciones acerca del comportamiento académico de algunos estudiantes.

Los tópicos de la entrevista a los auxiliares fueron los siguientes:

1. análisis de problemas sobresalientes en los estudiantes;
2. distinción de estrategias discursivas desarrolladas con los alumnos, a favor de la comprensión de los contenidos.

Los tópicos de la entrevista a los referentes de carrera fueron los siguientes:

- planteo de los principales conceptos de la disciplina;
- observación acerca de la distribución de estos conceptos en el eje metodológico de la carrera.

Los tópicos de la entrevista a los estudiantes fueron los siguientes:

1. relato de experiencias de integración en el ambiente universitario;
2. percepciones acerca de las estrategias discursivas de los docentes en aras de la comprensión académica;
3. reconocimiento de problemas de rendimiento académico en las asignaturas investigadas.

- *las observaciones de clase para registros de habla docentes*

Esta herramienta metodológica se empleó para obtener información acerca de condiciones áulicas posibilitadoras de comprensión a partir de los discursos docentes, mediante la grabación de las clases y el registro de algunos aspectos

que luego colaboraron en la interpretación. Se grabaron 32 clases, 8 de cada carrera.

El ingreso al aula de manera posterior a la primera entrevista al docente responsable de la asignatura y de manera anterior a las entrevistas a los alumnos. Este orden no fue azaroso, sino que se vinculó a un criterio de recursividad metodológica, según el cual los resultados obtenidos en una determinada instancia de indagación de datos conllevan a revisar los instrumentos posteriores. Según Juan Samaja (1993) el registro de la información realizado por el investigador, sea de entrevistas, observaciones, datos de registro, etc., conviene que sea a la vez detallado y focalizado, de manera que permita hacer una primera descripción del fenómeno en cuestión, y sirva de primer paso al análisis que se realizará posteriormente. Para el caso que nos ocupa, los resultados obtenidos en la entrevista a los docentes de las asignaturas brindó valiosos conceptos que fue menester atender en la observación aúlica.

En otros términos, J. Mc Kernan (1999) también expone algunos conceptos referidos a las implicancias del uso de la técnica de observación. De ellas, extraemos particularmente las referidas a la "observación no participante", por ser la forma empleada en esta investigación. Expresa este autor que en la observación no participante, el investigador es poco visible y no se compromete en los roles y el trabajo del grupo como miembro de él, sino que se mantiene apartado y alejado de la acción. El interés del observador radica en el registro válido del comportamiento utilizando una estrategia poco visible de recogida de datos para no interferir la secuencia natural de los acontecimientos.

Como toda técnica de investigación, la observación tiene ventajas y desventajas. Para las primeras, permite obtener información en el medio natural de los participantes, en lugar de situaciones artificiosas de laboratorio. No obstante, este atributo puede transformarse también en un problema, cuando genera lo que el autor denomina "reactividad", esto es, con la presencia

"in situ" de un observador se puede introducir en el entorno un efecto reactivo que distorsione el comportamiento y produzca resultados poco naturales. De aquella ventaja, se deriva también la posibilidad de obtener información ciertamente predicha y no predicha, en tanto los acontecimientos transcurren naturalmente, y por tanto, no son enteramente "controlables". También permite disponer de tiempos prolongados de trabajo "in situ", que redundan en la obtención de numerosa cantidad de información. Respecto de las desventajas, el autor refiere a la dificultad de cuantificar los datos, en tanto depende mucho de la descripción más que de procedimientos de medición y conteo. Este problema se asocia a la capacidad de generalización, en tanto podría poner en cuestión la validez de los resultados obtenidos.

Las dimensiones de análisis de los actos de habla de los docentes han sido expuestas en página anterior.

- *lectura analítica de los planes de estudio de las carreras implicadas*

Desde la perspectiva expuesta, se analizaron los contenidos mínimos de las asignaturas del plan y resultó la selección de las nombradas, para lo cual, como antes se decía, tuvimos en cuenta los conceptos acerca de las estructura sustantivas y sintácticas de las disciplinas (Schwab J. En Elam, S, 1973). Asimismo, estas herramientas conceptuales fueron adoptadas, asimismo, en el momento de la interpretación de los datos (Capítulo 4) cuando procuramos establecer ciertas correlaciones entre las expresiones docentes en clase y emanadas de entrevistas con otras fuentes, en este caso los planes de estudio.

Debe aclararse aquí que este examen, lejos de pretender ser exhaustivo, pretendió solamente justificar metodológicamente la selección de las asignaturas como también enmarcar curricularmente el análisis. Pero lejos está de dar profundidad al mismo. Si podría constituirse en tema de un futuro trabajo en esta línea.

- *lectura analítica de los materiales de estudio de la asignatura (bibliografía, trabajos prácticos, guías orientadoras y consignas para exámenes parciales).*

Para este análisis, hemos expuesto las dimensiones respectivas en página anterior.

## **CAPITULO IV. EXPOSICIÓN Y DISCUSIÓN DE LOS RESULTADOS**

Para Pierre Bordieu (2008) la principal virtud del trabajo científico de objetivación consiste en expresar las principales propiedades de lo que se analiza mediante la codificación. Para el caso que nos ocupa, el trabajo empírico se configuró mediante diferentes codificaciones dadas de manera progresiva, que posibilitaron, primero, encontrar lo que se buscaba, y luego, detectar hallazgos no previstos.

### ***1. Los discursos en clase***

#### **1.1. Primer recorte desde dimensiones de análisis**

De un vasto trabajo empírico anterior, comentado en apartados anteriores, situado en estudios realizados en el marco de intervenciones con docentes y alumnos ingresantes, hemos construido un conjunto de **dimensiones de análisis** del discurso docente que integran diferentes estrategias discursivas al servicio de la comprensión de los conocimientos. Estas dimensiones, que ya se han definido conceptualmente en el capítulo 3, son las siguientes:

#### ***Actos de habla orales<sup>24</sup>***

- Nivel discursivo: relación entre forma y función en la comunicación

#### **5. nivel fónico**

---

<sup>24</sup> Según Amparo Tusón, los actos de habla incluyen expresiones locutivas, elocutivas y perlocutivas. Sin embargo, esta categorización no será usada aquí, teniendo en cuenta que se adoptan la lógica de los "actos de habla" desde su naturaleza dialógica adecuada para el análisis de los intercambios micro en sala de clase.

6. nivel léxico
  7. organización textual y discursiva
  8. tipos textuales, especialmente expositivo o narrativo que predominan en clase
- Nivel sociocultural: el papel del discurso en la construcción de la realidad sociocultural
8. géneros discursivos
  9. lenguaje de la disciplina
  10. patrones temáticos
  11. uso del lenguaje del pensamiento en clase
  12. referencia a prácticas profesionales
  13. desempeños de comprensión
  14. estructura de participación en clase
  15. narraciones y metáforas
- Nivel cognitivo: estructuración discursiva del pensamiento
5. contextos mentales y continuidad

### *Herramientas discursivas escritas<sup>25</sup>*

- Nivel discursivo: relación entre forma y función en la comunicación
1. nivel léxico
  2. organización textual y discursiva
  3. tipos textuales

---

<sup>25</sup> Tal como se expresa en el capítulo 3, el análisis de los materiales escritos se realizará de manera general, sin particularizar cada dimensión y su respectiva referencia discursiva, teniendo en cuenta la necesidad de focalizar en los discursos orales y de evitar presentaciones en exceso extensas.

- Nivel sociocultural: el papel del discurso en la construcción de la realidad sociocultural
  1. géneros discursivos
  2. lenguaje de la disciplina
  3. patrones temáticos
  4. referencia a prácticas profesionales
  5. desempeños de comprensión
  6. narraciones y metáforas
  
- Nivel cognitivo: estructuración discursiva del pensamiento
  4. procesos inferenciales que intervienen en la comprensión y producción del lenguaje

Con este arsenal de herramientas, recorrimos analíticamente la totalidad de los registros de clase obtenidos, de donde seleccionamos un número de enunciados<sup>26</sup>. Y como era esperar, fue posible obtener una primera tabulación, que de alguna manera, demostró la preocupación de los docentes investigados por integrar herramientas didácticas en aras de la comprensión. Esta tabulación fue complementada con gráficos, por tratarse de una primera exposición de resultados de los datos.

---

<sup>26</sup> Recuperando los conceptos del capítulo 2 respecto de un enunciado: producto concreto y tangible de un proceso de enunciación realizado por un enunciador y destinado a un enunciatario. Dado que supone una conceptualización diferente respecto de la oración, un enunciado puede tener o no la forma de una oración. El enunciado es una unidad de comunicación elemental, secuencia verbal dotada de sentido y sintácticamente completa y la oración es un tipo de enunciado que se organiza en torno de un verbo. Representa entonces un enunciado aquella expresión que integre una finalidad comunicativa didáctica expresa.

## **1.2 Lecturas novedosas y delimitación de categorías**

Sin embargo, como se espera que acontezca en todo trabajo empírico que se precie de cualitativo, hundimos la mirada analítica en esta primera codificación, buscando algo más de lo que se evidenciaba merced a una segunda tabulación. Y hallamos elementos novedosos, que se constituyen, a nuestro juicio, en el componente más destacado de este trabajo de tesis en lo que a hallazgo se refiere. Entendemos que estas nuevas aportaciones han posibilitado construir una nueva categorización de las estrategias discursivas docentes al servicio de la comprensión, que expondremos en sitios posteriores. María Antonia Gallart (1992) explica que un análisis cualitativo supone la creación de conceptos que permitan explicar los hechos observados y la elaboración de tipologías. Los tipos constituyen configuraciones conceptuales producto de una selección, abstracción, combinación y acentuación planeada e intencional de un conjunto de criterios y se obtienen a través de la lectura repetida y detallada de los registros y la clasificación de las características detectadas siguiendo las orientaciones teóricas iniciales.

De manera posterior a esta segunda tabulación de la cual se obtuvo un primer reconocimiento de elementos novedosos, se revisaron los conceptos extraídos de las entrevistas a los docentes de las asignaturas con las que se realizó la indagación. Es menester indicar aquí que, nógamente desde una lógica cualitativa recursiva, estas entrevistas se situaron en momentos diferentes: una al inicio y otra durante el trabajo de campo, y simultáneas a la sistematización de los datos y elaboración de tablas, que obligó a un esfuerzo de reconocimiento diferente en los registros de clase. Este criterio metodológico ha expresado nuevamente la lógica recursiva en la construcción del dato, esto es, atender la posibilidad de revisar y actualizar las dimensiones de análisis del esquema inicial. Los docentes implicados tuvieron entonces una actuación protagónica no solo en la construcción de codificaciones, sino también en las operaciones de validación metodológica y de primeras valoraciones para la práctica de esta investigación. Desde la perspectiva metodológica que

encarnamos, donde la investigación didáctica adquiere valor generando derivaciones para la práctica de la enseñanza, importa validar el análisis de los datos desde la mirada de los actores implicados, esto es, los docentes. En el caso que nos ocupa, la lectura parcial de los datos y la construcción de nuevas codificaciones supusieron su activa intervención de los docentes, al momento de legitimar las nuevas dimensiones configuradas a partir de las observaciones de clase. Esta implicación de actores docentes involucrados abarcó entonces una estrategia de validación, como también un primer espacio para el análisis crítico de su propia práctica; este esfuerzo conjunto no es de poco valor, en tanto que se gesta en un espacio conjunto de análisis, basado en la implicancia profunda de los actores investigados, que valoran los comentarios cuando son escuchados en sus lecturas e interpretaciones.

Los docentes entrevistados facilitaron sus programas, sus materiales de estudio y recomendaron algún texto de cabecera de la asignatura, que se constituyó en otro material empírico, junto a los registros de clase y entrevistas. Acudimos además a dialogar con otros referentes de las carreras implicadas, y con alumnos de las asignaturas.

Y por criterio propio, acudimos también a los planes de estudio, que posibilitara referenciar el lugar que ocupaban las asignaturas con las cuales se trabajó en el relevamiento empírico. Aunque, como decíamos antes, este análisis ha sido solamente una herramienta para triangular los datos centrales.

De este nivel de análisis, ha resultado entonces una **nueva categorización de los recursos lingüístico-didácticos orientados hacia la comprensión de los contenidos de enseñanza expresados en niveles crecientes de complejización**. Como expresa Edith Litwin "... las categorías explicativas se elaboran partiendo de los datos, se centran en las particularidades de los sujetos y se asientan en sus recurrencias y persistencias..." (2008:202). Categorías que devienen entonces de la recolección, codificación y análisis de los datos (Glaser y Strauss, 1997). Se ha dado lugar así a la construcción de nuevas relaciones

conceptuales no previstas originalmente, dada en momentos intermedios en los que la elaboración de escritos sucesivos posibilitó nuevos reconocimientos. Para este análisis, se realizó una nueva codificación de tipo relacional, que ha implicado un avance hacia categorías más teóricas y de mayor nivel de abstracción, y que culmina en la distinción de categorías definidas, que se configuran como construcción teórica y con modalidad de síntesis. Se trata de un trabajo recursivo que lleva la información inicial a nuevos horizontes y desde allí, retoma al punto de partida.

Estas nuevas categorías se han constituido en la expresión novedosa de esta tesis, que será expuesta en el capítulo respectivo.

### **1. 3. Hallazgos en el análisis**

Como decíamos anteriormente, en un enfoque de tipo cuantitativo, se predicen conductas posibles y sus consecuencias a partir del estudio de reacciones estandarizadas, mientras que en un trabajo cualitativo, se trata de reconocer las particulares interpretaciones de significado sobre un objeto o acontecimiento. En esto consistió esencialmente el análisis de los datos obtenidos mediante los instrumentos indicados.

El análisis se inició ya en la proximidad del trabajo de campo, merced a la vigencia de los conceptos, pensando con ellos y no sobre ellos. Se procuró tensionar permanentemente los referentes conceptuales con la información empírica, conformando una lógica de investigación sustentada en la no fragmentación entre los procesos de acceso/recolección/construcción de la información y los de análisis interpretativo de esa información. Se ha conformado así un proceso recursivo en el cual la información ha sido sometida a análisis crítico, contrastaciones y triangulaciones, que ha transformando y orientado el conocimiento original, orientándolo hacia nuevas construcciones y cada vez de modo más focalizadas, profundas y condensadas. Así, en el

proceso de análisis, más que resumir o simplificar la información se ha desmenuzado, ampliado, contextualizado y producido descripciones cada vez más integrativas. Desde esta perspectiva, el análisis no remite a una reducción de la información sino por el contrario, a un proceso de interpretación y de comprensión de los significados que construyen los sujetos investigados, a la construcción de nuevas relaciones conceptuales sean transformadas. Por ello, los resultados obtenidos en la primera codificación han sido hipotéticos y provisorios, pues toda realidad es susceptible de diversas lecturas y sucesivas aproximaciones. Como expresa E. Rockwell *"...el análisis se inicia en la proximidad de la interacción de campo y con la aparente distancia fuente a los modelos o conceptos teóricos, aunque éstos siempre estén presentes..."* (1987: 68).

Se presenta en este capítulo el análisis pormenorizado del trabajo empírico, cuyas conclusiones y hallazgos se plasmarán en el capítulo subsiguiente. El primer paso en la tarea de revisar los datos fue el análisis de los discursos en clase que se efectuó en función de las dimensiones de análisis, que se expresaron en una primera y segunda tabulación, en función de dimensiones que se expresarán para cada una de ellas. A continuación, se analizaron las entrevistas en profundidad, que han permitido compartir con los docentes los datos parciales obtenidos, reflexionar acerca de sus discursos, preguntar acerca de los textos de cabecera, entre otras acciones, como así también los diálogos con los estudiantes y con referentes de carrera. Como consecuencia de los aportes de los docentes, se trabajaron los textos cabecera y los materiales de estudio. Y finalmente, como marco contextual, los planes de estudio de cada carrera.

Para la sistematización de los registros de clase, se apeló a un proceso de primera y segunda tabulación de los registros aplicado a los datos empíricos en su totalidad. En la primera tabulación, se realizó el análisis denso de segmentos de clase de cada carrera según las dimensiones, procurando referenciar expresiones discursivas ejemplificadoras de dichas dimensiones. En una segunda tabulación se presentaron resultados numéricos de algunas

dimensiones en particular que resultaron novedosas de la primera tabulación. Merced a ambas ***hemos reconocido niveles crecientes de complejización en los discursos docentes***, que se expresan en el capítulo siguiente.

De este modo, el material empírico se ha organizado como sigue:

- dos tabulaciones para el análisis de los segmentos de clase discriminados por carrera según las dimensiones previstas y la frecuencia de uso en la secuencia de clases;
- un cuadro para el análisis de las entrevistas docentes discriminadas por carrera según las dimensiones;
- un cuadro para el análisis de las entrevistas a estudiantes discriminadas por carrera según las dimensiones.
- referencias a materiales de estudio de la asignatura.

#### 1.4. Primera tabulación: las dimensiones en los segmentos de clase

Carrera: Licenciatura en Trabajo Social

Cátedra: Trabajo Social I

Total: 234 enunciados

<i><b>Dimensión de análisis</b></i>	<i><b>Segmento de clase</b></i>
lenguaje de la disciplina	Y ahora sí veríamos lo que es necesidades sociales (...). Es un tema complejo.
contextos mentales y continuidad	otra cosa que es muy bueno hacer un punteo de los temas que se dieron de la clase cuando se termina, y hacer un punteo también antes de venir, porque lo relacionamos con temas de la vida cotidiana, porque por ahí trabajos con textos teóricos puede ayudar.
lenguaje de la disciplina	habíamos visto qué era el Trabajo social, que decíamos que el problema social depende de circunstancia sociohistórica y que desnaturaliza.
lenguaje de la disciplina	Y ahora sí veríamos lo que es necesidades sociales, lo vamos empezar a trabajar hoy. Es un tema complejo. Vamos a dejar material. Es un tema nodal en trabajo social porque nosotros trabajamos siempre en el marco de lo que son necesidades básicas

	insatisfechas.
lenguaje de la disciplina	si hoy nosotros vamos a la calle y preguntamos que es una NBI nos van a responder que por lo general está relacionada con una necesidad material. Es correcto, pero nosotros vamos a complejizar en el marco de lo que significa para nosotros ese término relacionándolo con temas sociales como vimos recién, como cuestión social, como construcción histórica que es lo que hemos venido trabajando también.
lenguaje de la disciplina	trabajaba mucho todo lo que es proyecto social, entonces trabajaba el significado de intervención. Para nosotros, trabajar intervención es básico en el contexto.
lenguaje de la disciplina	él dice que el punto en la escala de la intervención, a ver ¿me escuchan bien? porque esto es nodal. En una intervención comunitaria, o con un grupo parroquial o con un grupo barrial, él dice que el punto nunca es grande ni pequeño, es absoluto. La escala de la intervención es la escala absoluta porque el mundo se piensa desde ahí.
nivel fónico	es un tema <b>complejo</b>
referencia a prácticas profesionales	es un tema nodal en trabajo social porque nosotros trabajamos siempre en el marco de lo que son necesidades básicas insatisfechas.
contextos mentales y	si hoy nosotros vamos a la calle y preguntamos que es una NBI nos van a responder que

continuidad	por lo general está relacionada con una necesidad material
nivel fónico	Es correcto, pero nosotros vamos a <b>complejizar</b> en el marco de lo que significa para nosotros ese término
nivel fónico	él dice que el punto en la escala de la <b>intervención</b> , a ver ¿me escuchan bien?
referencia a prácticas profesionales	Para nosotros, trabajar intervención es básico en el contexto. Recordemos que simplemente al sostener una entrevista ya está brindando el contexto de esa intervención.
nivel fónico	a mi <b>me pareció tan interesante esto</b> , porque tiene que ver con el punto, la percepción que cada sujeto tiene de sí es tan central que el mundo para él empieza y se centra ahí, en la necesidad.
referencia a prácticas profesionales	Y vuelvo al principio, aquel que había pedido el salario, que no sabía estaba parado, aun cuando cobrara 150 pesos, estaba incluido, pero para esa persona tenía un valor absoluto porque le permitía sentirse parte de, y en esto los trabajadores sociales tenemos muchísimo por aprender.
referencia a prácticas profesionales	cuando nosotros nos sentimos con una entrevista nos parece que lo que trae como necesidad es a veces una obviedad. Nuestra formación nos permite complementar

	contextualizar cosas tan simples pero que tienen un contenido complejo.
referencia a prácticas profesionales	cuando a mí me toca dar este tema sigo en la búsqueda de material porque es un tema muy difícil
referencia a prácticas profesionales	acá no solo es carencia, sino que la necesidad es lo que genera en nosotros la posibilidad de trabajar para, a partir de esto, generar una acción de intervención
género discursivo	cómo ayudamos a pensar esa carencia para que tenga un contexto.
referencia a prácticas profesionales	acá lo que es importante para un trabajador social no es solo dar cuenta de las carencias sino de qué manera puedo acompañar este proceso para que esta energía se expresa como una necesidad colectiva, empañar el proceso para que sea una necesidad reflexionada, y que permita tener otros instrumentos para generar una transformación a lo que es la situación inicial
género discursivo	si nosotros hacemos un análisis lineal diríamos "acompañemos con alimento, y aparentemente habría respuesta
género discursivo	sin embargo la complejización, la problematización, ubicar esta necesidad en un campo problema

nivel fónico	sin embargo la <b>complejización</b> , la problematización, ubicar esta necesidad en un campo problema
nivel fónico	ubicar esta necesidad en un campo problema es lo que me permite expresar la necesidad sobre la que el sujeto esta pensando. <b>Y eso es bien bien importante.</b>
género discursivo	no perdamos de vista las características del momento que estamos viviendo.
contextos mentales y continuidad	qué significa vivir en precarización laboral, que no consigue trabajo porque tiene 40 o 50, que significa para un joven no poder estudiar.
referencia a prácticas profesionales	emergente de múltiples necesidades, cuales son para que se manifieste ese emergente. Es un tema claramente nuestro,
nivel fónico	<b>es un tema claramente nuestro</b>
patrón temático	cuando hablamos de problema, hablamos de construcción histórica, las necesidades son un producto social que responden a un contexto económico político histórico ético.
patrón temático	aún cuando pareciera un determinante económico hay igual un entrecruzamiento de los otros factores que explican lo que les pasa a las otras familias.
patrón temático	las necesidades sociales no son simples demandas individuales.

referencia a prácticas profesionales	individual, pero para dar respuesta se involucra toda la sociedad y fundamentalmente a quienes tienen la responsabilidad política y acá entra el Trabajo Social de liderar cambios sociales
referencia a prácticas profesionales	acá está el quid de la cuestión de porque el concepto de necesidad es de Trabajo Social y para cambiar esta sociedad se trata de generar políticas sociales y políticas públicas
referencia a prácticas profesionales	nuestra responsabilidad es complejizar el análisis pero también dar respuesta a la necesidad inmediata
contextos mentales y continuidad	esto se da mucho cuando hablamos de lo alimentario, porque yo puedo pretender que vaya a la escuela pero si tiene hambre no.
desempeños de comprensión	en esos artículos, ¿cual es el contexto histórico que permite plantear las necesidades a los protagonistas?.
género discursivo	en general, se nota que hay lectura entre lo que significa leer y significa estudiar, de modo que los conceptos centrales se puedan relacionar con los casos prácticos, con los textos. Es importante la diferencia entre leer y estudiar.
nivel fónico	relean las preguntas, lo que ustedes hayan contestado, hagan un ejercicio reflexivo para ver por donde pasa la dificultad, y escribíanla.

género discursivo	entonces, una de las formas que puede ayudar es releer los apuntes.
lenguaje de la disciplina	decíamos que la concepción de sujeto es central en Trabajo social, tener claro quien es la persona que tenemos enfrente. Cómo consideramos esa persona, si es sujeto, cuál es su posición en el mundo, es fundamental, porque nos ayuda a tener claro cómo trabajar con las personas.
contextos mentales y continuidad	hay programas que se ocupan de que esas personas a las ocho de la noche entren a un albergue, que puedan bañarse, puedan tener un alimento caliente, duerman bien cobijados. Desayunan a la mañana, en la ciudad de Buenos Aires. Acá, hace un tiempo, desde la Municipalidad, sobre todo en invierno, contó con un programa que logramos que una capilla nos preste una casa para facilitar con agua caliente y con camas para dormir.
referencia a prácticas profesionales	los trabajadores sociales recorrimos cada uno de los lugares donde vivía estas personas, que supone mucho trabajo vincular.
contextos mentales y continuidad	es interesante considerarse porque tienen tanto miedo de vincularse, porque hay una historia del vagabundo. Según Castells, los vagabundos eran sometidos a prisión, por lo menos en mi época se los asustaba a los niños con los vagabundos.
contextos mentales y	por ejemplo, el otro día, un muchacho grande, intentamos nosotros generar una red para

continuidad		que de esa manera obtenga el alimento para su familia, programas de empleo, retirar viandas. Nunca logramos que se pudiera apropiarse de esta red.
contextos mentales y continuidad		el otro día se dio un hecho violento en el tres con un hombre que por supuesto estaba todo desprolijo, desaliñado, que aparentemente rompió el vidrio de una casa donde vio que estaban preparando el desayuno. Ni les cuento lo que se armó cuando la mujer los vio. Agarró los niños y salió corriendo, saltaron la tapia con el marido, llegó la policía, y él que hizo, llegó y se sentó. Lo llevaron a la policía. Pregunta: ¿se lo consideró sujeto?.
referencia a prácticas profesionales		pregunto: ¿se lo consideró sujeto?. Y desde esta condición, vamos a trabajar nosotros
patrones temáticos		vamos a ver esto, lo último, que el hombre es un ser de necesidades que lo determinan.
contextos mentales y continuidad		tengamos en cuenta esto, que somos sujetos de necesidades, que esas necesidades se van configurando a partir de la relación que vamos teniendo con el mundo, que esas necesidades son el motor para que podamos seguir generando.
desempeños de comprensión		nosotros, como trabajadores sociales, empezamos a trabajar ( <i>inaudible porque se movilizó hacia la parte trasera del aula</i> ), cómo se va configurando el sujeto en relación a la problemática que plantea.

referencia a prácticas profesionales	la escuela, en realidad, tiende a fortalecer determinadas matrices. Esa matriz no está cerrada, está abierta y se va modificando. En esto también es muy importante nuestro trabajo como trabajadores sociales.
patrón temático	y finalmente, habíamos dicho como poder ahora con el tiempo y el espacio, que es la cotidianidad, como el tiempo y el espacio donde se manifiestan de forma directa, las relaciones que los hombres tienen entre sí con el medio
patrón temático	trabajamos concepción de sujeto, de matrices de aprendizaje, de vida cotidiana, ámbitos de vida cotidiana.
patrón temático	porque ahora vamos a referir al material que vamos a trabajar. Decíamos que la concepción de sujeto es central en Trabajo social, tener claro quien es la persona que tenemos enfrente.
patrón temático	entonces, decíamos que es importante recuperar que pertenece el sujeto a una sociedad, que es histórico y cultural.
patrón temático	en el diario de hoy salió nuevamente el problema de la gente que vive en la terminal, lo que genera en la comunidad, los vagabundos, los abuelos linyeras que comen de los contenedores. Interviene la Defensa Pública. Hay todo un entorno de vida cotidiana de

		ese sujeto.
patrón temático		tengamos en cuenta esto, que somos sujetos de necesidades, que esas necesidades se van configurando a partir de la relación que vamos teniendo con el mundo,
patrón temático		volvemos al ejemplo de la compañera que preguntaba: "¿esa persona es un sujeto?". Sí que esa un sujeto, es un sujeto que emerge
patrón temático		a medida que vamos transitando por las instituciones, el sujeto se va configurando.
pregunta retórica		¿significa que está todo bien, que están todos felices?.
patrón temático		Vamos a ver esto, lo último, que el hombre es un ser de necesidades que lo determinan
desempeños de comprensión	de	si yo tengo mucho miedo, siento que no estoy seguro, la condición de la observación a ser totalmente distinta, y voy a observar todo lo que me tiñe, todo lo que estoy observando. Fíjense en situación donde no había toda esta carga previa de miedo, lo observado ha sido mucho más.
desempeños de comprensión	de	recuerden ustedes el mundo de la pseud concreción. Primero una mirada, cómo nos permitimos impregnarnos de lo inmediato. Lo que Uds. están contando tiene que ver con

		lo inmediato que les ha pasado.
contextos mentales y continuidad	Y	si bien para algunas personas el conocimiento previo condicionó la observación, el formar parte desde el lugar de lo cotidiano cuando digo "vivo ahí, paso todos los días por ahí". Se naturalizan un montón de cosas, que de otra manera la carga puede ser negativa, pero una apertura de la mirada también a aquello que lo incorporamos como de todos los días.
narraciones y metáforas		¿significa que está todo bien, que están todos felices?.
pregunta retórica		¿espero que pase algo más importante?. ¿Qué dicen las paredes?. ¿La gente caminando?. ¿Qué objetivo tengo?.
desempeños comprensión	de	¿espero que pase algo más importante?. ¿Qué dicen las paredes?. ¿La gente caminando?. ¿Qué objetivo tengo?.
pregunta retórica		¿que dinámica se está generando?. ¿Cómo están conformados los grupos?. ¿Qué cosas dicen?. ¿Qué diálogo hay entre ustedes?.
desempeños comprensión	de	Aprenden a mirar qué otras cosas se ven.
contextos mentales y	Y	ustedes saben que más o menos hace 5 años se quemó el Jardín Maternal comunitario.

continuidad	Fue fuerte el hecho, como producto de disputas entre equipos.
desempeños de comprensión	no sé si a otros grupos les pasó eso de cuando iban caminando sintieron que los observaban. Esto es bastante esperable porque están en actitud diferente, no están paseando, están caminando y tomando registro
patrones temáticos	la mirada cargada de prejuicio, otros plantearon que nos limitaron a seguir, ver las peleas, el olor a cloaca. Gente caminando rápido. Fijense que el tema del miedo se expresa en una interpretación acerca de porqué la gente camina rápido, las condiciones del clima. Trabajar y observar sobre lo ya conocido, y también ver que no pasa nada.
lenguaje de pensamiento	la mirada cargada de prejuicio, otros plantearon que nos limitaron a seguir, ver las peleas, el olor a cloaca. Gente caminando rápido. Fijense que el tema del miedo se expresa en una interpretación acerca de porqué la gente camina rápido, las condiciones del clima. Trabajar y observar sobre lo ya conocido, y también ver que no pasa nada.
nivel fónico	y <b>otra cosa que me llamó la atención</b> es que muchos no ubicaron las escuelas, la de km. 5.
referencia a prácticas profesionales	vamos a ver las dificultades en el registro. También puede ser que nadie haya registrado nada. Hay que decirlo ahora, no hay problema. ¿Cómo fueron las condiciones del registro?. La consigna era que cada uno fuera tomando y que luego hubiera un espacio

		de ver entre ustedes.
desempeños de comprensión	de	pero este primer momento es de inmersión.
referencia a prácticas profesionales		pero este primer momento es de inmersión.
referencia a prácticas profesionales		esto del miedo, ¿lo plantearon en algún lugar?.
referencia a prácticas profesionales		la avalancha de información que genera una observación en cuanto a los sentidos, es todo un proceso para ir aprendiendo. Yo no voy a buscar todo, por eso es muy importante que el grupo confronte sus observaciones porque de ahí se pueden sacar sus diferencias y semejanzas.
referencia a prácticas profesionales		el registrar es dar una orden a la observación. Entonces, organizar esto es tomar decisiones. Ahí está la dificultad de la observación, que es organizar la información.
desempeños de comprensión	de	la avalancha de información que genera una observación en cuanto a los sentidos, es todo un proceso para ir aprendiendo. Yo no voy a buscar todo, por eso es muy importante que el grupo confronte sus observaciones porque de ahí se pueden

desempeños de comprensión	de	el registrar es dar una orden a la observación. Entonces, organizar esto es tomar decisiones. Ahí está la dificultad de la observación, que es organizar la información.
referencia a prácticas profesionales	de	ante una avalancha de información y los recortes que uno hace, son desde uno. Es dar cuenta que no todos miramos lo mismo y que nos pasan cosas ante eso. Esto es importante tenerlo en cuenta porque es un instrumento clave en la intervención en Trabajo social.
lenguaje de la disciplina	de	ante una avalancha de información y los recortes que uno hace, son desde uno. Es dar cuenta que no todos miramos lo mismo y que nos pasan cosas ante eso. Esto es importante tenerlo en cuenta porque es un instrumento clave en la intervención en Trabajo social.
lenguaje de la disciplina	de	.por eso, cuando pulimos más y más una observación, la podemos trabajar más y más.
desempeños de comprensión	de	es muy importante que cada actividad que tengan tenga un horario y fecha. Si no tiene horario y fecha, no va el lugar donde realizar la tarea, qué objetivos tiene, porque es el objetivo de la construcción grupal. Por ejemplo, el objetivo de la primera observación era empezar a trabajar con las observaciones de cada uno. Entonces, aunque ustedes no lo sabrán, siempre hay un objetivo explícito.

lenguaje del pensamiento	lo importante es que puedan distinguir lo observado, lo que connota lo que estoy observando
lenguaje de la disciplina	lo importante es que puedan distinguir lo observado, lo que connota lo que estoy observando
desempeños de comprensión	que puedan poner en palabras, qué les genera este comentario. Esto también es un dato, porque hay que darles sentido a nuestras percepciones.
género discursivo	vamos a ver brevemente algo del proceso metodológico. Lo metodológico es lo que ordena nuestra intervención profesional.
lenguaje de la disciplina	vamos a ver brevemente algo del proceso metodológico. Lo metodológico es lo que ordena nuestra intervención profesional.
género discursivo	cuando hablamos de proceso metodológico en nuestra intervención, es a partir de cómo se expresa la cuestión social en un campo problemático.
lenguaje de la disciplina	cuando hablamos de proceso metodológico en nuestra intervención, es a partir de cómo se expresa la cuestión social en un campo problemático.
pregunta retórica	¿qué quiere decir esto?. Esto nos está abriendo escenarios en los que estamos

	planteando nuestras necesidades
lenguaje de la disciplina	este proceso metodológico se da a partir de la relación sujeto-necesidad en un campo problemático. Nos saca de la mirada individual de la intervención y coloca al
pregunta retórica	ahora bien, ¿cómo se construye?, ¿qué aspectos o dimensiones tenemos en cuenta para construir este interés?. Dijimos que tenemos tres momentos:
pregunta retórica	no se detienen nunca, sino que hay una relación dialéctica. Ahora, ¿cómo se construyó la intervención?. tengo tres dimensiones: teórica, teórica instrumental, teórica-política.
lenguaje de la disciplina	no se detienen nunca, sino que hay una relación dialéctica. Ahora, ¿cómo se construyó la intervención?. Tengo tres dimensiones: teórica, teórica instrumental, teórica-política.
referencia a prácticas profesionales	la intervención del trabajador social se construye en esas tres dimensiones, en forma lógica el contexto. Para esto, es todo el aprendizaje que estamos haciendo
género discursivo	entonces, tenemos tres dimensiones: teórica, teórica instrumental, teórica-política.
referencia a prácticas profesionales	la teoría nos permite situarnos, darle un sentido a determinada problemática, de la Sociología, de la Antropología, de la Psicología, de la Psicología social.
genero discursivo	la teoría nos permite situarnos, darle un sentido a determinada problemática, de la

	Sociología, de la Antropología, de la Psicología, de la Psicología social.
género discursivo	desde la Sociología, la Antropología. Todo lo que estamos trabajando es para correrros del sentido común, desde la intervención profesional mediante una implicación compleja.
lenguaje de la disciplina	estos tres aspectos son fundamentales para poder complejizar el análisis de la cuestión social en un campo problemático. La noción de campo problemático la sacamos de Bordieu, que lo define como un espacio donde se expresan los sujetos desde los condicionamientos que tienen
pregunta retórica	incluso va a depender también de decir cuáles son los problemas prevalentes del lugar, cuál es la población, la población es prevalente, ¿es una población joven? Voy a tener que pensar en programas de salud materno infantil,
referencia a prácticas profesionales	Este primer nivel de intervención tiene una característica, que es que dialoga mucho con el trabajador social en el centro de salud.
contextos mentales y continuidad	? Voy a tener que pensar en programas de salud materno infantil, voy a tener que pensar en programas de vacunación, si la población que prevalece es más de adultos mayores voy a tener que pensar en actividades recreativas y otro tipo de temas para trabajar.

referencia a prácticas profesionales	entonces este hospital general tiene trabajo social, tiene un equipo de trabajadores sociales que va a trabajar con los pacientes que lleguen a ese hospital general,
referencia a prácticas profesionales	para redondear, en la relación trabajo social-salud en los tres niveles de atención de la salud hay trabajadores sociales. Van a encontrar trabajadores sociales en salud también, que gestiona o genera programas desde la secretaría de salud.
pregunta retórica	es una pequeña muestra de lo que se hace. ¿Problemas?. De todo tipo, en los equipos interdisciplinarios, de poder, institucionales, de las familias, sociales. Todo el tiempo estamos frente a todo tipo de circunstancias.
referencia a prácticas profesionales	es una pequeña muestra de lo que se hace. ¿Problemas?. De todo tipo, en los equipos interdisciplinarios, de poder, institucionales, de las familias, sociales. Todo el tiempo estamos frente a todo tipo de circunstancias.
pregunta retórica	un hospital de puertas abiertas es cuando la persona que está, si se quiere quedar, se queda, si se quiere ir, se va. ¿Me explico?.
referencia a prácticas profesionales	en esos casos sí se lo va a buscar, pero no va el trabajador social, es más del ámbito psiquiátrico, hay que ver el tema de la medicación...
contextos mentales y	el problema es cuando llega solo porque ahí hay que construir una historia, no te dan

continuidad	ningún tipo de dato, porque no tiene confianza o porque tiene que ver con la propia patología, entonces bueno, ahí tratamos de trabajar tranquilos.
referencia a prácticas profesionales	como experiencia así rápida te diría siempre aparece un teléfono, y alguien aparece que está esperando el llamado. Y este es el rol del trabajador social, trabajar con lo social, con los vínculos.
referencia a prácticas profesionales	alguien muy angustiado, que vino a los consultorios externos del hospital, donde también hay trabajadores sociales, y el trabajador social lo atiende y llama y dice "mirá, me parece que está muy angustiado, está para internación, o por lo menos para la internación y lo mando para la guardia.
pregunta retórica	Y ese es todo un tema, ¿qué hacés?, porque a esa hora es probable que no tengamos lugar, que no tengamos cama, o mucho trabajo. ¿qué hacés?, ¿lo echás?. ¿Lo ven eso?.
lenguaje de la disciplina	en ese sentido mi criterio personal es el mismo del trabajador social. Y después tengo un criterio, que creo que es apropiado y no hay que perderlo, que es nunca dejar de pensar, porque las instituciones empujan a que hagamos todo tipo reflejo, entonces si hay algo que no tenemos que dejar de hacer es pensar, tomarse el tiempo para reflexionar, sobre todo en el campo de las derivaciones,

narraciones y metáforas	si vas a Buenos Aires, uno está en Retiro, donde está la entrada de la terminal de micros, son lugares donde hay que hacer cola para entrar, se pasa la noche, se da una comida bastante precaria, y lo que ocurre ahí a la noche es todo violencia, lo peor que te imagines de una película de terror.
referencia a prácticas profesionales	pero también te genera demanda. No es tan sencillo, no es fácil de determinar, y eso a veces lleva más tiempo y mucha decisión entre nosotros como equipo para ver qué hacemos, si lo aceptamos o no, por ahí algo patina, algo se desliza
referencia a prácticas profesionales	se han creado los ad hoc que son los servicios de atención domiciliaria, y en esos ad hoc también hay trabajadores sociales.
lenguaje de la disciplina	Y si uno escucha la historia de un alcohólico, va a ver que existe una fuerte construcción social, tiene que ver con pautas culturales, con historias de vida, con padecimientos de los que hablábamos antes.
lenguaje de la disciplina	ahora, cada trabajador social la maneja de manera diferente, algunos tenemos tendencia a una forma, otros tenemos tendencia a otra forma, pero en sí la tendencia general es a trabajarla como historia de vida.
referencia a prácticas	ahora, cada trabajador social la maneja de manera diferente, algunos tenemos tendencia a una forma, otros tenemos tendencia a otra forma, pero en sí la tendencia general es a

profesionales	trabajarla como historia de vida.
género discursivo	para mí la mejor forma de escritura es en primera persona, pero es bastante difícil escribir en primera persona con la lógica del hospital. Incluso está bastante rechazada en otras disciplinas que tiene más historia de vida por ejemplo en psicología psicoanalítica.
lenguaje de la disciplina	cuando uno escribe en primera persona, afirma lo que dice, cuando escribe en tercera persona, toma distancia. Pero básicamente hay un formato, pero salvo la del clínico todos tienden a escribir en forma de biografía. Son biografías diferentes, si yo leo la biografía que escribió el psiquiatra, es muy cortita y habla de una sintomatología más o menos ordenada cronológicamente, un poco más literal, cuándo nació, que problemas tuvo, si migró, que efectos tuvo la migración.
género discursivo	en este momento la interdisciplina de emergencia es algo que se da espontáneamente, que es también un buen tema para discutir.
narraciones y metáforas	ahora, antes situaciones complicadas, es como el director técnico de básquet que pide una reunión de diez minutos, es cuando se ve todos parados en el pasillo del hospital discutiendo un caso
lenguaje de la disciplina	sí lo que yo marcaría, en un equipo interdisciplinario es que maneje una misma noción acerca del cuál es el lugar del paciente. Entonces yo decía... si no cada cual maneja una

	idea diferente acerca del paciente, una idea diferente acerca del problema social, entonces ahí se empiezan a generar rispideces
referencia a prácticas profesionales	algunos pacientes son agrupables según el criterio del trabajador social.
referencia a prácticas profesionales	facilita la palabra, por eso digo depende cómo se use, y también vos ahí como trabajador social opinás también.
referencia a prácticas profesionales	Y es interesantísimo porque los pacientes cuentan todo lo que sienten, pero es importante que se hable. esos grupos están formados por psiquiatras y trabajadores sociales.
referencia a prácticas profesionales	los del grupo de DIA son trabajadores sociales, y también hay un terapeuta ocupacional, pero lo iniciativa (...) es de Fernando Lozano que es un trabajador social
referencia a prácticas profesionales	algo que a ustedes les puede interesar es que cuando se reciban, en la Pcia de Buenos Aires, en la ciudad de Buenos Aires, en Mendoza, Córdoba y no me acuerdo en qué otra provincia más hay una cosa que se llama residencia del trabajo social. Se reciben acá, van a la Pcia de Buenos Aires, y si aprueban el examen, entran a trabajar como residentes en trabajo social.

referencia a prácticas profesionales	los del grupo de DIA son trabajadores sociales, y también hay un terapeuta ocupacional, pero lo iniciativa (...) es de Fernando Lozano que es un trabajador social
pregunta retórica	entonces, cuando, en el caso de vacunación, a veces aparece con mucha publicidad. Comodoro Rivadavia tiene una cobertura de 97% en vacunación. ¿Y porque pasa esto?. Porque hay tarea de promoción.
referencia a prácticas profesionales	entonces, los asistentes sociales van a los hospitales para ver qué está pasando, esa información la trae el asistente social.
pregunta retórica	por más que se esté estimulando a cada mamá, a cada papá, ¿quién lo va a cubrir?.
referencia a prácticas profesionales	lo que es importante saber es que está pasando en cada vacunatorio de cada uno de los hospitales, donde el trabajador comunitario porque pidió la información. Nunca la había pedido sino que no estaba. Y entonces el informe pasó por una Dirección y se firmó de rutina. Y cuando llega al Area, esto salta. Y en el Area es la parte social la primera que tiene que estar atenta a eso.
lenguaje de la disciplina	es una estrategia de trabajo comunitario. En el marco de lo que es una planificación, para poder confrontar con los resultados y a partir de ahí hacer una evaluación.
referencia a prácticas	pasa por una visión social. No olviden que el trabajador comunitario hace un trabajo

profesionales	importante, pero la mirada profesional es nuestra
contextos mentales Y continuidad	por ahí te dicen "lo que pasa es que estas chicas de vacunas trabajan dos horas.
lenguaje de la disciplina	entonces, si Uds. tuvieron como área un déficit del 23%, entonces la va a tener que resolver Ud. sola. Por eso existe una planificación estratégica y metas
patrón temático	hay un concepto que nosotros estamos trabajando, si la salud es pública, no significa que sea gratis, porque ese circuito debe sostenerse en algo. Y no siempre tiene el 100% de apoyo del Estado. Lo público se puede definir desde ciertos puntos.
nivel fónico	<b>esto</b> es bien interesante (hace mucho énfasis) para los trabajadores sociales. Bien interesante (hace mucho énfasis) porque el tema es que los cambios de hábito no se hacen de un día para el otro ni por decreto de nadie.
referencia a prácticas profesionales	si la madre no tiene ayuda, hay que acudir al trabajador social. Porque hay que ver qué le pasa a esa mujer con la salud.
referencia a prácticas profesionales	los únicos entonces que podemos elaborar informes somos los trabajadores sociales, que debe ser lo más claro posibles. Y

pregunta retórica	por ejemplo, volviendo al caso del aporte de la obra social al Hospital, ese informe de la persona que fue atendida debe hacerlo un trabajador social. ¿Qué hace si no tiene datos de la persona?.
pregunta retórica	sino tiene trabajo y no pertenece a ninguna obra social, ¿cómo podría saber su condición?.
genero discursivo	para qué sirve la información, el dato y la complejidad que puede asumir en el marco de una política social. Esto tiene que ver con lo que siempre decimos de complejizar la mirada,
pregunta retórica	nosotros trabajamos la gestión asociada de forma permanente. ¿Qué pasa en los casos de personas carenciadas sin cobertura?.
patrón temático	el Estado les concede un seguro de salud pública. Entonces la gente está contenta porque se siente reconocida.
patrón temático	porque es público, y es del Estado. Entonces, decimos siempre cuánta responsabilidad tenemos nosotros, que somos los usuarios.
contextos mentales y continuidad	una familia que siempre vacunó a sus hijos en la escuela, en algún punto, va a estar esperando que vayan a vacunar a sus hijos a sus casas.

pregunta retórica	A ver, ¿qué significan las políticas públicas para Trabajo Social?, ¿te satisface las respuesta de tus compañeras?. Acá hay una cosa importante, que es que a partir de las preguntas que van a hacer, vamos a seguir trabajando. ¿Porqué?. Porque los de Trabajo Social siempre tenemos que tener capacidad para hacer preguntas. ¿A qué me refiero con preguntas?. Bien.
lenguaje de la disciplina	si los problemas son sociales, por lo tanto, las respuestas son sociales, entonces, si el abordar un problema de forma individual, nos estamos equivocando, si lo específico nuestro no impide un problema de fondo.
referencia a prácticas profesionales	el Presupuesto participativo es un buen ámbito para participar de la agenda pública. Nosotros participamos todo el año como carrera de Trabajo social. Ibamos con estudiantes de primero, segundo, tercero y cuarto año. Era interesante porque en realidad nos permitía dar cuenta de cuáles son los puntos que están en la agenda pública,
genero discursivo	Se movilizan para elegir a los estudiantes que van a integrar el Consejo. Esto viene de la mano con lo que planteaba la compañera respecto de qué opciones tengo para participar.
referencia a prácticas	Porque puede haber un Licenciado en Letras que esté trabajando con un Licenciado en

<p>profesionales genero discursivo</p>	<p>Trabajo Social, en una investigación etnográfica sobre un problema. Puede haber un trabajador social que esté trabajando en una comunidad religiosa. Por ejemplo, vino Pablo Seman hace unos días atrás. A los trabajadores sociales se nos abre un gran abanico en seminarios de investigación,</p>
<p>lenguaje de la disciplina</p>	<p>Ahora, muchísimos fenómenos muy fuertes, muy significativos, el que tenga ganas de leer Castells es muy interesante la historia social y política, porque le da cuerpo incluso a procesos que vivimos hoy.</p>
<p>lenguaje de la disciplina</p>	<p>Las condiciones sociales, económicas, políticas. ¿Les queda claro cómo fue cambiando? Tenemos un escenario totalmente diferente, donde la pobreza tiene una impronta más que importante a partir de las nuevas condiciones. Dicen los autores que se vieron las condiciones de explotación infantil más importantes, las muertes de los niños en las mineras de carbón</p>

Carrera: Licenciatura en Turismo

Cátedra: Geografía Física Módulo Geomorfología

Total: 351 enunciados

género discursivo	para aprobar la materia tienen que tener los dos parciales. El tema más importante es que, aunque no son obligatorios los teóricos, tienen que venir. Lo que no queremos es que ni los apuntes teóricos ni los power point reemplacen la lectura bibliográfica
contextos mentales y continuidad	por ejemplo, esto es el glaciar Perito Moreno. Qué se les ocurre? ¿Qué es lo primero que se les viene a la cabeza?.
lenguaje del pensamiento	en general nos centramos en esto, o resaltar el valor estético o las posibilidades de las bellezas. Pero lo que nos interesa no es eso, sino, por ejemplo, la antigüedad, cuantos millones de años tendrá este glaciar, que ya no son preguntas que surgen naturalmente. Entonces, necesito esos porqués.
lenguaje del pensamiento	entonces, vemos cómo se formó, y de qué forma condiciona la vida social. Entonces, pretendemos que, al finalizar el módulo, ustedes puedan describir el paisaje, y además interpretarlo.

pregunta retórica	la Tierra se formó hace 4.600 millones de años. ¿Cuánto es eso?. ¿Alguien tiene idea de cuánto implica 4.600 millones de años?.
pregunta retórica	¿cuánto puede vivir un hombre en la actualidad?. Entre 80 y 90 años. ¿De cuánto somos testigos nosotros de la evolución de un paisaje?.
pregunta retórica	todos estos son paisajes más o menos antiguos, algunos son más jóvenes. ¿Cuál es el desafío?.
pregunta retórica	¿qué es la atmósfera?. Capas gaseosas. ¿La hidrósfera?. Hidro viene de agua. Litósfera viene de litio: roca.
pregunta retórica	¿cómo se manifiesta la atmósfera, la hidrósfera, la litósfera?. La idea es que podamos decir "este elemento tiene que ver con éste, esto con esto". ¿Cuál es el elemento clave?.
patrón temático	muchos destinos turísticos son paisajes modificados por dinámicas naturales. Es un espacio geográfico modificado por el hombre. se habla de espacio geográfico, intervención global sobre el espacio natural.
patrón temático	un sistema es en conjunto de elementos intervinculados, de dónde surge un proceso. Un sistema puede ser cerrado, que impide que se comuniquen con los vecinos, o abierto y

	flexible.
pregunta retórica	por ejemplo, la ciudad genera desechos, que ¿adónde vuelven?. A la costa. Tipo "bajo la alfombra".
pregunta retórica	¿qué otro ejemplo?. El ciclo del agua, donde hay intercambio entre materia y energía. ¿Cuáles son los principales reservorios de energía?. Los océanos, los ríos, lagos, glaciares, hay más. ¿Qué más?. La atmósfera. Aguas subterráneas.
narraciones y metáforas	qué más?. El último cola de perro.
pregunta retórica	el desgaste del sol sobre las rocas que provoca rosas arenosas. ¿Sistema?. Sí, agua, rocas, energía calórica. ¿Hubo modificaciones?. Sí. ¿Es un sistema abierto?.
patrón temático	el desgaste del sol sobre las rocas que provoca rosas arenosas. ¿Sistema?.
narraciones y metáforas	ejemplo de la telaraña. Si yo perturbo un lugar de la telaraña, inmediatamente esta perturbación se proyecta a todas las telarañas, porque cada parte está vinculada. ¿Porqué?. ¿Si yo hice una modificación aquí, se modifica esto acá?. Porque es una parte de un sistema donde está todo interrelacionado.
pregunta retórica	ejemplo de la telaraña. Si yo perturbo un lugar de la telaraña, inmediatamente esta perturbación se proyecta a todas las telarañas, porque cada parte está vinculada.

	<p>¿Porqué?. ¿Si yo hice una modificación aquí, se modifica esto acá?. Porque es una parte de un sistema donde está todo interrelacionado.</p>
pregunta retórica	<p>¿cuáles serían los elementos que se relacionan y cuál es el proceso resultante?. ¿Viento?. ¿Elementos?. ¿Corrientes?. ¿Costas?.</p>
patrón temático	<p>un sistema A genera un sistema B. Por eso, el paisaje evoluciona. Un ecosistema es una unidad geográfica que incluye todos los sistemas que puedan ser identificados</p>
pregunta retórica	<p>son tres ecosistemas. ¿Qué es lo que cambia?. La estructura vertical del ecosistema, la forma en la cual las capas se relacionan. ¿Y la estructura horizontal?.</p>
patrón temático	<p>pero surge la interacción de las cuatro esferas, que lo vamos a llamar sistema geológico geomorfológico. Rocas, procesos. Biosfera, que tiene que ver con cambios climáticos que lo vamos a llamar atmósfera.</p>
pregunta retórica	<p>el proceso es el mismo nada más que hace 100 millones de años el glaciar era mucho más grande que ahora. Bien. ¿Pero con la estructura?. Porque eso es el proceso.</p>
pregunta retórica	<p>¿porqué el sistema solar es un sistema?. Porque de una estructura interrelacionada sale un proceso.</p>

patrón temático	¿se acuerdan de la semana pasada, que vimos varios sistemas?. Si empezamos a razonar, la Tierra es un ecosistema que a la vez está integrado en otro de menor jerarquía que es el sistema solar.
patrón temático	el Planteta Tierra es un sistema dinámico y los paisajes que lo conforman evidencian este mecanismo a partir de la interacción de las geoformas que lo conforman
pregunta retórica	¿Cuáles son los elementos de este sistema litoral? La punta rocosa y las olas, que interactúan. ¿A qué pertenece la punta rocosa?. Al sistema geológico geomorfológico. ¿las olas?. Al sistema hidrológico.
narraciones y metáforas	en determinado momento, esa masa, esa sopa, se empieza a enfriar. Cuando se empieza a enfriar, los materiales más pesados (...) Supongan que tenemos una sopa crema, los materiales más pesados se fueron al centro, los más livianos quedaron cerca de la superficie.
narraciones y metáforas	una vez que esto se consolidó, vamos con un cuchillo gigante para ver cómo quedó esta sopa.
narraciones y metáforas	si yo voy al fondo de un océano y perforo 5 km. Y encuentro siempre el mismo tipo de roca, mientras que si lo hago en la corteza continental tengo que pasar cerca de 10 km.

pregunta retórica	¿cuál es la característica de la corteza?. Está compuesta por materiales fríos y rápidos.
narraciones y metáforas	la corteza es la capa externa de la cebolla
pregunta retórica	de todas estas capas, ¿cuáles son las que a nosotros nos importan?. La relación litósfera con las demás. ¿Cuál es la estructura interna de la Tierra?. ¿Cómo se articulan?. ¿Cómo juega la litósfera con la ozonósfera?,
pregunta retórica	el glaciar, ¿es un agente o es una geoforma?. Para nosotros es un agente,
pregunta retórica	ahora, ¿cómo se forma el hielo de un glaciar?. Básicamente, el glaciar es de hielo.
pregunta retórica	donde tengo glaciares?. ¿Dónde se ha acumulado tanta cantidad de nieve que pudo compactarse y cementarse para formarse glaciares?
pregunta retórica	ahora bien, ¿cuándo ocurrieron las glaciaciones? A lo largo de la historia del planeta, en 5.000.000.000 de años que tiene el planeta, ¿hubo una sola glaciación?.
narraciones y metáforas	para que Uds. tengan idea, acá tenemos nuestro caracol de tiempo geológico y
pregunta retórica	¿cuáles son los que generan cambios, estos avances y retrocesos (...). Generalmente, en las épocas interglaciares desaparecen los glaciares y todo el agua que proviene de los deshielos va a parar al océano

narraciones y metáforas	¿cuáles serían todas las causas que yo les mencioné que permitirían explicar períodos glaciarios de más o menos 200.000.000 de años? ¿Cuáles permiten explicar las glaciaciones más antiguas, por ejemplo, la de 150.000.000 de años? ¿Esta?. No, porque el período de cambio es mucho más corto.
pregunta retórica	cuando viene un período integraciario, qué le pasa al glaciario?. Se derrite. Y entonces qué va a pasar? Un rebote
lenguaje de la disciplina	el cuerpo principal del glaciario recibe el nombre de lengua glaciaria
pregunta retórica	¿porqué es importante el área de vista?. Dijimos que durante todo el año esta área tiene baja precipitación,
pregunta retórica	¿cuál es la importancia de este concepto? De la línea perpetua? Estamos viviendo en un período de enfriamiento, pregunta para razonar.
pregunta retórica	pero ¿cuánto tiempo lo estudiaron?. ¿diez años, veinte años, siete años? ¿o tres años?,
pregunta retórica	pero avanza?. En realidad, no avanza por causas climáticas, pero como está cerca de la Cordillera de los Andes
pregunta retórica	¿cuál de las dos partes va a viajar más rápido?. La de arriba o la de abajo?.

contextos mentales y continuidad		<b>D:</b> con tus palabras, ¿qué quiere decir?.
pregunta retórica		el glaciar, ¿es un agente o es una geoforma?. Para nosotros es un agente,
contextos mentales y continuidad		bien. Andan cerca pero se olvidan de algo muy importante.
pregunta retórica		Ahora, ¿cómo se forma el hielo de un glaciar?. Básicamente, el glaciar es de hielo.
pregunta retórica		¿Dónde tengo glaciares?. ¿Dónde se ha acumulado tanta cantidad de nieve que pudo compactarse y cementarse para formarse glaciares?. Cada punto amarillo de este mapa les marca el lugar donde están los glaciares más importantes del planeta.
pregunta retórica		Pregunto: ¿habrá una dominancia para la distribución planetaria de la latitud?. Eso explicaría el funcionamiento climático para que haya glaciares. ¿Todos los cuadraditos están solamente en zonas frías del planeta?.
pregunta retórica		Ahora bien, ¿cuándo ocurrieron las glaciaciones?. A lo largo de la historia del planeta, en 5.000.000.000 de años que tiene el planeta, ¿hubo una sola glaciación?. Y esos glaciares que observamos hoy, ¿están inamovibles desde hace cinco mil millones de años?. ¿Hubo glaciaciones de 100, de 700 o de 500, o todas las glaciaciones son de 10.000 años?.

	¿Toda la vida hubo glaciación?
pregunta retórica	¿Cuáles son los que generan cambios, estos avances y retrocesos (...). Generalmente, en las épocas interglaciares desaparecen los glaciares y todo el agua que proviene de los deshielos va a parar al océano.
contextos mentales y continuidad	si yo quiero buscar dónde estaba la costa patagónica en el Pleistoceno tengo que caminar 360 km hacia el este y tengo que bajar 180 metros.
pregunta retórica	¿habrá cambios atmosféricos a partir de las erupciones volcánicas? ¿Eso indicaría que hay períodos con glaciaciones y otros sin glaciaciones?.
lenguaje de la disciplina	Asociados a estos glaciares tenemos otras geoformas que son los (...), que son las partes altas que no han podido ser cubiertas por el glaciar, el hielo marino y el hielo (...),
pregunta retórica	". Pero ¿cuánto tiempo lo estudiaron?. ¿diez años, veinte años, siete años? ¿o tres años?,
pregunta retórica	Ahora, ¿porqué hubo glaciaciones e interglaciaciones a lo largo de la historia del planeta. Mucho trabajo sobre eso
pregunta retórica	Entonces, tomando como ejemplo el volcán podemos preguntarnos ¿habrá cambios atmosféricos a partir de las erupciones volcánicas? ¿Eso indicaría que hay períodos con

	glaciaciones y otros sin glaciaciones?.
pregunta retórica	Por lo tanto, muchas veces la expansión de los agentes polares durante las glaciaciones dejan huellas geológicas. ¿porqué?. Porque el glaciar es una serie de depósitos de acumulación.
pregunta retórica	Entonces, ¿era un gran glaciar que cubrió toda esa parte?. Decíamos que los glaciares no se forman sobre los océanos.
pregunta retórica	Ante una pregunta de ¿cuáles serían todas las causas que yo les mencioné que permitirían explicar períodos glaciarios de más o menos 200.000.000 de años? ¿Cuáles permiten explicar las glaciaciones más antiguas, por ejemplo, la de 150.000.000 de años? ¿Esta?. No, porque el período de cambio es mucho más corto.
pregunta retórica	Cuando viene un período interglaciar, qué le pasa al glaciar?. Se derrite. Y entonces qué va a pasar? Un rebote
referencia a prácticas profesionales	Digo porque generalmente ustedes van a encontrar que en el cambio climático se toma como (...) al glaciar, (...) o "nos estamos quedando sin glaciares". Pero ¿cuánto tiempo lo estudiaron?. ¿diez años, veinte años, siete años? ¿o tres años?, que puede servir para indicar un cambio estacional?. Entonces, ojo. No es que esté en contra del cambio

		climático totalmente, pero...
narraciones y metáforas		Vamos a tratar de explicar primero qué es el deslizamiento basal. Si imaginamos en lugar de tener un glaciar, tenemos un jabón federal y tenemos la tabla de lavar de madera. Vamos a ponerla del lado de las rugosidades. Vamos a poner jabón federal en la tabla y empiezo a empujar la tabla, o sea, en plano inclinado. Ahí queda. Hasta que yo venzo la fuerza de resistencia y el jabón federal cae rodando, así, no va a caer deslizándose.
narraciones y metáforas		Digamos, el derrame lávico e inmediatamente el aparato volcánico. Entonces tenemos como una torta estratificada, crema y dulce de leche, dulce de leche y crema.
pregunta retórica		¿Qué otros ríos?. ¿Una cuenca?. ¿La Cuenca de Plata?.
contextos mentales y continuidad	Y	Imaginemos nosotros trozos de roca en el interior de la corteza. Si yo estoy en el interior de la corteza, ¿cuál será la dirección principal de presión que tiene?, en todos los puntos de mi cuerpo debe existir la misma presión.
contextos mentales y continuidad	Y	Para que cambie de volumen el comportamiento plástico de la corteza y una presión confinable. Ambas dos ocurren en la corteza. Y ambas dos van a generar montañas diferentes.
narraciones y metáforas		que si yo le paso un cuchillo lo puedo ir separando en láminas sin necesidad de romperla.

narraciones y metáforas	si yo tengo una roca y la golpeo con un martillo. Acá está puesto un palo de amasar a propósito
patrón temático	compresional. ¿Qué hubiera pasado si yo a esto le aplico el esfuerzo extensional?.
patrón temático	ahora fíjense que queda determinado (...) esta parte de mayor curvatura del pliegue, ¿qué es esto?.
patrón temático	Y el eje por donde saldría?. Hay otros pliegues que están así?, es decir, el eje del pliegue es horizontal, es éste.
patrón temático	entonces, cuáles son los elementos para interpretar un cordón montañoso?.
patrón temático	si a la vez actuaría en esta dirección, cuál va a ser la topografía resultante?.
contextos mentales y continuidad	estos son muy comunes acá en Patagonia. El Cerro Chenque, por ejemplo.
patrón temático	esto, cómo se llama?. Plano de falla. Este, subió o bajó respecto de éste?.
patrón temático	bajó moviéndose por este nuevo plano de falla. Qué generaron estos movimientos relativos?.

patrón temático	acá tenemos bloque más (...). Es techo o piso?
patrón temático	si este es un plano de falla, este bloque ¿está por arriba o por debajo del plano de falla?
patrón temático	Una falla grave es una fosa tectónica que resulta del movimiento relativo del bloque cuando hay sistema de fallas directas. Y para que se produzca tiene que haber compresión o distensión?.
patrón temático	Bien. Y para terminar vamos a hacer una relación de estructuras y montañas. Vamos a pensar en la Cordillera de los Andes, que es un borde tectónico convexo convergente donde chocan placas subducción que genera magma que a su vez genera plutones o volcanes. Entonces, ¿qué tipo de estructura geológica esperan encontrar?
patrón temático	tiene que ver con el tercer principio de la geomorfología que dice que los procesos geomorfológicos dejan su sello distintivo sobre las formas de relieve, donde cada proceso geomorfológico va a desarrollar un conjunto característico de geoforma
narraciones y metáforas	Esto qué quiere decir? Que a cada santo le corresponde... cómo dice el dicho?
contextos mentales y continuidad	
contextos mentales y	
contextos mentales y	Quiere decir que el ambiente edílico, generando los (...) del desierto va a dar un tipo de

continuidad	paisaje que es distinto a este tipo de paisaje de la Caleta Valdez en la Península Valdez
contextos mentales y continuidad	¿Qué entendemos por costa?. Si Uds. van al libro van a encontrar definiciones de costas amplias y variadas. Yo traje una que planteó un geógrafo americano, que trabajaba en la Universidad de Florida, me pareció bastante clara y sencilla para entender cuál es el valor de una definición que en pocas palabras tiene que definirme algo y que la entienda en todo el mundo.
lenguaje de pensamiento	Entender esto como costa, acá, en Africa, en EEUU, en Alaska, en Asia, en cualquier lugar "costa" representa esta zona de transición
patrón temático	Entonces frente a una costa, ¿qué tengo que mirar? Reconocer aquello que tiene atractivo turístico.
lenguaje de pensamiento	
patrón temático	Lo que yo tendría que tratar de ver es saber qué tengo que mirar de un paisaje costero?, qué es lo que yo debería recuperar de ese paisaje costero? Por eso yo digo lo que yo aprendimos, o sea, la geoforma, el agente geomorfológico y el proceso que genera la geoforma, cómo se formó y cómo va a evolucionar.
contextos mentales y continuidad	Otro sector turístico al sur de la desembocadura del río Chubut, la Playa Magaña, que tiene un sector que es zona municipal protegida

contextos mentales y continuidad	De hecho, en el mes de febrero está la fiesta nacional del pulpo, es interesante porque es la antifiesta. La fiesta la hicieron para poder concienciar acerca de lo importante que es conservar el pulpo, pero hicieron una fiesta tradicional como es la fiesta del cordero o la fiesta del salmón, donde eligen la reina, etc, es decir, una fiesta para promocionar el consumo, pero se prohíbe capturar pulpo.
lenguaje de pensamiento	qué tres elementos yo tendría que reconocer a lo que se denomina la geología de la forma?
contextos mentales y continuidad	<b>D:</b> estructura, proceso y tiempo. Agente, proceso y geoforma. Una vez que reconocí la geoforma, lo segundo es cuál es la estructura de la geoforma, cuál es el proceso generador de la geoforma y durante cuánto tiempo ese proceso ha actuado sobre esa geoforma. Bien. Otro lugar turístico: el indio tehuelche y acá está el pre eocentro, zona de cuevas.
patrón temático	¿qué debería mirar acá para venderla como destino turístico?
pregunta retórica	primero, qué son las olas? Las olas son la propagación del movimiento en un cuerpo de agua.
pregunta retórica	entonces, qué es lo que puede generar esta perturbación? Cómo se puede generar una

	ola?
contextos mentales y continuidad	cualquiera de estas fuerzas son las que transmiten energía de la atmósfera, de la litósfera al cuerpo de agua, y esa perturbación es la que genera el movimiento que se empieza a propagar. Se propaga el movimiento por el agua, ahora van a ver porqué. Eso para tener idea de lo que es una ola. Bien. En general, las olas generan lo que se llama el área de generación de olas y lo que hace es,
patrón temático	entonces fíjense, podríamos reconstruir acá la altura y la longitud de onda entre estos senos sucesivos? A ver, qué les parece. Cambia la longitud de la ola?.
narraciones y metáforas	es como si yo fuera una cinta larga y la perturban, la cinta está siempre en el mismo lugar.
narraciones y metáforas	eso hace que si vamos a este esquema, yo soy un surfista y me meto a hacer surf y no tengo nada de experiencia, me meto con mi surf, nado, nado, nado y llego a un lugar y digo "perfecto, acá voy a esperar la gran ola" y lo único que hace la ola es me sube y me baja, me sube y me baja, me sube y me baja.
patrón temático	¿cuál fue la condición que cambió? Fíjense, las olas son más altas y la longitud de onda cada vez más pequeña.

pregunta retórica género discursivo	Cuál será el sector, de todos éstos, el que más me importa a mí para explicar modificaciones en la costa?. Cuál será el que estará generando un proceso que me va a modificar la costa?. Este, el sector de aguas poco profundas
pregunta retórica género discursivo	Si hay, a volumen constante, si hay más agua en los cabos, qué pasará en las bahías? Más o menos agua?.
narraciones y metáforas	Supongan que yo estoy acá y me empiezo a meter al mar. Qué les parece? Voy de una zona menos profunda a una más profunda o es al revés?
contextos mentales y continuidad	<b>D:</b> bien. Dónde se va a frenar antes entonces?.
contextos mentales y continuidad	pero fíjense cómo debería definirse la distracción?. La distracción lo que hace es esto.
pregunta retórica	entonces, a una cosa que tenía refracción o distracción que le cambió?
género discursivo	entonces, esta ola genera una serie de corrientes que son las que efectivamente erosionan

pregunta retórica	Y acá se le acabó la energía porque ya contra la pendiente no puede ir y quien va a traer de ptnuevo el agua hacia el mar? Qué fuerza?
contextos mentales y continuidad	entonces, imaginense que yo soy un granito de arena que estoy en la playa, viene esta corriente de surf que me arrastra hasta donde puede, me sube, y después quien me baja? Me va a arrastrar a favor de la pendiente
contextos mentales y continuidad	<p>Uds fueron a la playa alguna vez?</p> <p><b>A:</b> sí.</p> <p><b>D:</b> estuvieron disfrutando, se bañaron con ganas?</p> <p><b>A:</b> sí.</p> <p><b>D:</b> bueno. Alguna vez les pasó que terminan nadando en el otro balneario? Qué pasó? Quien me arrastró?</p> <p><b>A:</b> el agua.</p>
género discursivo	pero que corriente me arrastró? La corriente deriva litoral. Lo corriente deriva de playa pasa en esas playas donde las señoras casi no se meten. Ahora, les ha pasado que nadan y cuando quieren volver a la costa, no pueden volver? Qué corriente actúa?

<p>género discursivo</p> <p>contextos mentales y continuidad</p>	<p>Quienes son los que las producen? La interacción de la luna con el sol, con los movimientos propios de la Tierra, o sea, la Tierra gira sobre su eje y a su vez gira alrededor del sol. Entonces, Tierra, sol y luna son los que generan estos movimientos de ascenso y descenso del mar. Bien. Estos son dos imágenes del mismo lugar turístico.</p>
<p>lenguaje del pensamiento</p>	<p>Y cómo pueden incidir en los paisajes? Esta es una zona de Santa Cruz que se llama Bahía Laura. Esta diferencia en los niveles de pleamar</p>
<p>pregunta retórica</p> <p>referencia a prácticas profesionales</p>	<p>Decíamos que un magma queda en la profundidad y otro en la corteza, un magma queda en la profundidad y otro en la corteza. ¿Porqué pasa esto?. Esto tiene un interés turístico porque hay un recurso turístico</p>
<p>pregunta retórica</p>	<p>Y entonces, ¿de qué manera se generan los cordones montañosos?. ¿Qué es lo que le pasa (...)? Esa presión genera calor. ¿Qué les puede pasar a las rocas?.</p>
<p>género discursivo</p>	<p>Y si es oceánica, ¿qué tipo de roca es?. Les doy dos opciones: ¿oscura y pesada o liviana y clara?.</p>
<p>pregunta retórica</p> <p>género discursivo</p>	<p>Los agentes los degradan y generar formas que es como esto, parte de un plutón, de una burbuja de magma de las profundidades. ¿Qué voy a encontrar acá mismo?. ¿Mucho que...?.</p>

pregunta retórica género discursivo	En cambio, en este otro lado, no voy a tener cristales. Voy a tener compuestos naturales. ¿Cuál es la condición para determinar lo más importante?. ¿Qué tiene que tener?.
pregunta retórica género discursivo	(....). Esto afecta su capacidad de fluir. Cuanto menos silíceo tiene más denso es el magma. Entonces, ¿qué les parece?. ¿Conqué tiene que ver la capacidad de fluir?. ¿Qué es más liviano?. ¿Basáltico o granítico?. ¿Cuál puede fluir más?.
pregunta retórica	Al saturarse, ¿quién va a tener contacto directo con la superficie?. ¿La burbuja, el gas, qué hay poco afuera?.
pregunta retórica metáforas	Es como si yo abro una botella de coca cola y empleo a abrirla. ¿Qué me va a quedar en la parte de arriba de la botella de coca cola?. ¿Gas?. ¿Y qué es lo que me va quedar abajo?.
pregunta retórica	Ahora, ¿cuál es la condición para que se produzca la llega de magma granítico a la superficie?.
pregunta retórica	Algunos pueden alcanzar la superficie, y con gran violencia. ¿Porqué pueden hacerlo?. La roca del interior de la corteza tiene poco agua
pregunta retórica	por lo tanto, al tender a acercarse a la superficie, ¿qué es lo que va a ir encontrando cada vez más?. Menos presión, más lugar, ¿y eso en qué va a favorecer?. ¿Qué es lo que

	no favorece en el interior de la corteza?.
pregunta retórica	Mientras que en los magmas con mucha agua alcanza la roca. ¿Qué le pasa?. Cuando el agua se congela, se expande.
pregunta retórica	Al saturarse, ¿quién va a tener contacto directo con la superficie?. ¿La burbuja, el gas, qué hay poco afuera?.
pregunta retórica	pero si en realidad se produce una ruptura muy grande en la corteza, ¿qué pasa?. Los gases son los responsables de esto.
pregunta retórica	donde cada proceso geomorfológico va a desarrollar un conjunto característico de geoforma. ¿Esto qué quiere decir?
pregunta retórica	¿Qué entendemos por costa?. Si Uds. van al libro van a encontrar definiciones de costas amplias y variadas.
referencia a prácticas profesionales	Entonces frente a una costa, ¿qué tengo que mirar?. Reconocer aquello que tiene atractivo turístico. Es decir, qué puede tener de atractiva una costa para venderla como recurso turístico.
referencia a prácticas	... nosotros tenemos un trabajo para esto y decimos a ver la gente quiere que se la protejan del turismo, y el gobierno la quiere proteger para el turismo, es un problema

profesionales	bastante importante
pregunta retórica	Si ven este paisaje costero, cómo lo podemos interpretar desde los conceptos que hemos hablado?. Un agente geomorfológico que son las olas
lenguaje de la disciplina	Vamos a mirar otro lugar: la entrada a la boca de la Caleta Valdez, otro lugar turístico, qué tres elementos yo tendría que reconocer a lo que se denomina la geología de la forma?
pregunta retórica	¿qué debería mirar acá para venderla como destino turístico?
pregunta retórica género discursivo	Entonces, qué puede generar olas?. Las fuerzas de atracción entre la Tierra y la Luna.
pregunta retórica género discursivo	Entonces, qué es lo que puede generar esta perturbación? Cómo se puede generar una ola?
narraciones y metáforas	Es como si yo fuera una cinta larga y la perturban
contextos mentales y continuidad	Eso hace que si vamos a este esquema, yo soy un surfista y me meto a hacer surf y no tengo nada de experiencia, me meto con mi surf, nado, nado, nado y luego a un lugar y

		<p> digo "perfecto, acá voy a esperar la gran ola"</p>
pregunta retórica		<p>¿Cuanto avanza para barrenar o para surfear?. Fíjense.</p>
pregunta retórica		<p>sino que hay un desplazamiento concreto de volumen de agua hacia la costa, que cambió?</p>
pregunta retórica		<p>Cuál será el sector, de todos éstos, el que más me importa a mí para explicar modificaciones en la costa?. Cuál será el que estará generando un proceso que me va a modificar la costa?. Este, el sector de aguas poco profundas.</p>
pregunta retórica		<p>Cuál será el resultado lógico en la naturaleza? Que para estabilizarse de nuevo el agua vaya de las bahías a los cabos o de los cabos a las bahías?</p>
pregunta retórica		<p>Supongan que yo estoy acá y me empiezo a meter al mar. Qué les parece? Voy de una zona menos profunda a una más profunda o es al revés? Es decir, si yo me meto en el mar, me voy hundiendo o voy subiendo en altura.</p>
contextos mentales y	contextos mentales y	<p>Imagínense, traje de buzo, se meten al mar, qué pasa? Me dijeron que van con el agua</p>

continuidad	más hacia arriba o...?
pregunta retórica	Por lo tanto, el material que erosiona donde lo va a llevar? Adentro, generando una corriente desde el obstáculo hacia adentro del obstáculo.
pregunta retórica	pero fíjense cómo debería definirse la distracción?. La distracción lo que hace es esto:....
contextos mentales y continuidad	Si esto ocurre en costas que son acantilados... alguien vio estas películas que son así tipo el folklore inglés, tipo Corazón valiente, El señor de los anillos, esas de los acantilados enormes de Gran Bretaña.
pregunta retórica	Entonces, a una cosa que tenía refracción o distracción que le cambió? El proceso geomorfológico.
pregunta retórica	¿Quiénes son los que las producen? La interacción de la luna con el sol, con los movimientos propios de la Tierra.
pregunta retórica	Y cómo pueden incidir en los paisajes? Esta es una zona de Santa Cruz que se llama Bahía Laura

Carrera: Profesorado y Licenciatura en Historia

Cátedra: Introducción a la Historia

Total: 263 enunciados

pregunta retórica	Y tenemos acá a los filósofos. ¿Qué le interesaba al historiador griego?. Fijense, cuando yo hablo de contexto, chicos, ¿a qué me estoy refiriendo?. A dos áreas, que ya las dijeron.
referencia a prácticas profesionales	Yo no puedo pensar la historia sin pensar el resto de la sociedad. Y acá nos preguntamos, ¿qué esta primero?, ¿el huevo o la gallina?. ¿Ustedes qué habrían dicho?.
pregunta retórica	
lenguaje de la disciplina	Y tomemos hombre y sociedad. Yo digo que la historia es un todo relacionado con la sociedad. Tiene que ver con el lugar del tiempo en la historia, que es otro de los aspectos
pregunta retórica	¿DE qué hablamos cuando decimos que el hombre primitivo tiene que combatir a los animales de la selva?. ¿En qué se transforma?.

lenguaje de la disciplina	No socializa con un par, sino sobre la comunidad. Porque la socialización es incorporar lo del otro en un contexto social, entre otras cosas.
pregunta retórica	Entonces, el tiempo tiene un inicio, pero no tiene un fin. Ahora, yo pregunto:¿ podría haber hecho esto en cada tiempo?.
pregunta retórica	Vieron que tiene un tiempo de inicio, de desarrollo y decadencia? Inicio, apogeo, gloria, decadencia.
pregunta retórica	¿Y esto cómo pasó de un momento a otro?. ¿Cómo un remolino?. ¿Cómo un ovillo de lana?. ¿En qué momento se van a tocar?. ¿La historia no se repite?. ¿Porqué no se repite?.
narraciones y metáforas	¿Cómo un remolino?. ¿Cómo un ovillo de lana?.
lenguaje de la disciplina	Es diferente el contexto, entonces en cuento persona distinta haya, la historia cambiará, que se parecerá, que tendrá contextos parecidos, puede ser, porque es un intento de poner la mentalidad de uno sobre otro, pero sin comparar, porque las cosas no se comparan.
narraciones y metáforas	El otro día leía en el diario que decía que en la Provincia de Santiago del Estero se vive como en un estado feudal.

pregunta retórica	¿Qué quiso decir el periodista?. Con eso?. ¿Qué hay patrón, que hay obrero, que se lo trata como un patrón de estancia?. Pero... podemos hablar de feudalismo en el siglo 21?.
patrón temático	estos son los vicios de los historiadores que no son historiadores. Son versiones históricas mal usadas y en esto tenemos que ser cuidadosos al hablar correctamente con los términos que corresponden.
contextos mentales y continuidad	volviendo a lo anterior, hay enfoques que piensan que la historia tiene un principio y un fin, que se puede hacer leyes, que hay un modelo a demostrar. ¿Y porqué decimos que eso, en la Historia, en la Ciencia Social no se puede hacer?. ¿Porqué les parece que no?. Les voy a dar una pequeña ayuda. ¿Cuál es el objeto de estudio de las Ciencias Sociales?.
patrón temático	Entonces, yo no puedo usar el método de las Ciencias Naturales por más que sea paradigma positivista del siglo XIX. En la Historia no se puede hipotetizar, sacar leyes, comparar como se hacía en ese paradigma.
lenguaje de la disciplina	Por ejemplo, cuando el hombre modifica la selva natural, porque no se puede vivir en un lugar pantanoso, es espacio vivido, es espacio modificado, que tiene que ver con el tiempo también.

patrón temático	El espacio y el tiempo son dos variables claves para el historiador. Por eso, las definiciones en Historia tienen que ver con el tiempo y el espacio. <i>Témporo-espacial.</i>
lenguaje de la disciplina	Y eso tiene que ver con las críticas de la Historia oral, porque a veces estamos tan cerca del testimonio contemporáneo que jugamos con la objetividad y la subjetividad. Y el testimonio tiene que ver con lo que la persona deja como escrito u oral.
pregunta retórica	Tiene que ver con la posición del investigador (...) búsqueda de fuentes. ¿Fuentes del Estado?. Entonces, aún hablamos de fuentes oficiales. Y allí viene el proceso de interpretación. ¿Y cómo interpretamos?.
género discursivo	
pregunta retórica	¿La Historia es objetiva o subjetiva?. ¿Porqué depende del contexto?
lenguaje de la disciplina	Entonces, el testimonio para un historiador, para un cientista social es un elemento clave para la investigación.
lenguaje de la disciplina	Hay que tener cuidado con algunas cosas. ¿De dónde viene la fuente?. ¿Es fidedigna la fuente?. Si la fuente es veraz, no quedarse solo con la fuente escrita.
pregunta retórica	
lenguaje de la disciplina	El historiador recoge todo obviamente después va a seleccionar. El historiador tiene un criterio de selección, después va a elegir para su trabajo de investigación. No se olviden
género discursivo	

	que trabajamos con fuentes para interpretar.
género discursivo	Sino tenemos esos pasos, no hay trabajo científico. Cuando uno tiene un trabajo verdaderamente científico, chicos, sigue esos pasos del método científico. Vamos a ver entonces que hay un método. En proceso se llama heurístico hermenéutico,
contextos mentales y continuidad	Mitos de la Historia secundaria, porque yo he padecido profesores que me enseñaban una Historia descripta, aburrida, de datos, de nombres, de batallas, y ahí aparecía como algo inamovible, no dinámico. Esto tiene que ver con el sentido.
contextos mentales y continuidad	La historia de San Martín cruzando la Cordillera de los Andes en un caballo blanco, Sarmiento que nunca faltó a la escuela... Ya no decimos "Sarmiento nunca faltó a la escuela" porque era un hombre de carne y hueso que se podía enfermar.
lenguaje de la disciplina	En Historia no hay una única verdad siempre y cuando esto sea una ventaja. Los Lenguaje de la disciplina historiadores somos críticos por naturaleza.
género discursivo	creo que esto lo compartimos todos los cientistas sociales. Acá, uno más uno no es dos. Quien dice que es dos. Esto lo ha tratado el cientista social.

narraciones y metáforas	por eso, ser historiador es apasionante, ¿no?. Es como tener una mesa de pescado que ya quieras prepararlo. Le ponemos sal, pimienta, aderezo, y cada uno lo cocina en función de lo que quiere
lenguaje de la disciplina	Te convertirías más en comentarista que en un historiador. La función tiene que ver con el sentido que uno le dá a la Historia. Acá ubicamos al historiador y los hechos. Y estos hechos son productos de una comunidad, que busca esta relación pasado-presente.
referencia a prácticas profesionales	iese es el gran dilema del historiador!. Yo diría que no, que no predice, a lo sumo desarrolla conceptos explicativos para interpretar desde el aquí y el ahora, en un contexto témporo-espacial
género discursivo	Y recuerden esto que acabo de decir, porque acá va a venir el gran nudo del siglo XIX con los positivistas. ¿Qué dicen si la Historia no tiene objetivo y no tiene método?. Entonces no es ciencia.
pregunta retórica	¿Qué tipo de fuente llega?. ¿Quién lo escribió?. ¿Qué intencionalidad tenía la carta de María Antonieta?.
pregunta retórica	Si vamos a la Historia Argentina, documentación de la historia de la represión, del último golpe de Estado, del 73 al 82. ¿Porqué ocultaron la información?.

pregunta retórica	Entonces, nosotros, que no creemos en nada, depositarios de la propia sombra, ¿qué debemos hacer con este tipo de documentación que nos llega?. Comparar. ¿Cómo lo hacemos?
lenguaje de la disciplina	Con otra documentación de la época, con un libro, con una fuente fotográfica, y de la comparación tiene que salir si la fuente es real. Porque el hombre le dá su intencionalidad. ¿Se entiende?. Esto el historiador lo tiene que saber. El historiador tiene que saber diferenciar el documento veraz del documento mentiroso,
lenguaje de la disciplina	Imaginate qué puede decir un obrero militante del ERP, un montonero y las Fuerzas Armadas ante el mismo hecho. La Historia no juzga, la Historia no condena, pero sí toma partido. Es bueno decir y hablar desde una ideología marxista o desde una ideología positivista.
lenguaje de la disciplina	Podría interpretar, la Historia puede observarse para interpretar el pasado y viceversa. Sirve para (...) de acuerdo al contexto de interpretación. (...). La oralidad también es (...). Hay algunos historiadores que todavía no lo aceptan, porque dicen que la entrevista es tan subjetiva, porque plantean que cuando se entrevista a una persona hay que tener en cuenta miradas, silencios, se puede preguntar nuevamente.
	¿Cómo se hace si no tengo al lado un documento escrito para contrarrestar?. Porque a

	veces apoyarse solo en la oralidad... puede llevar a cometer errores, mirar los silencios, su cara, ¿se puso nervioso?, ¿y si está mintiendo?, ¿y si lo cuenta de otra manera?
narraciones y metáforas	Yo hice muchos cursos en el Conicet y se plantea ver películas como "La noche de la los lápices", "La noche de los bastones largos", donde hay testimonios. Ahí vale mucho la oralidad y son muy buenos los trabajos que se están haciendo, y sobre todo en la secundaria
contextos mentales y continuidad	Obviamente que el contexto temporal va desde el siglo I DC (incluso un poco antes porque recordemos que ya perseguían a los cristianos) hasta siglo V DC. Para darles un marco temporal.
patrón temático	Otro personaje que se llama Tomás Moro, que es un humanista inglés... no sé si alguna vez han leído la Utopía de Tomás Moro.
contextos mentales y continuidad	Es un clásico que les recomiendo leer, muy lindo, corto. La Utopía, de Tomás Moro. Y justamente, al igual que Platón, plantea una sociedad con igualdad para todos, que el Estado garantice.
género discursivo	Tomamos como referencia a Tomás Moro y a Toribio en la historiografía romana. Es importante buscar sobre las causas y las consecuencias

pregunta retórica	Porqué les parece que plantea como forma de gobierno ideal a la República?. ¿Porqué no la monarquía o el imperio?. Cae de madura la respuesta. ¿Qué pasa en una República?.
contextos mentales y continuidad	Nosotros vivimos en una República.
contextos mentales y continuidad	¿Recuerdan el apogeo y la decadencia de los últimos reinos ptolomeicos?
género discursivo	Fíjense como esta idea de poder, de ida y vuelta, aparece en la mayoría de las civilizaciones,
género discursivo	No vamos a decir ahora porque esto es historia clásica, pero Uds. lo deben tener de cultura general.
patrón temático	Fíjense que podemos pensar que lo que interesa a los romanos es la historia de los grandes hombres, de los grandes personales. Por ejemplo, teníamos a Platón, Sócrates, los hombres del Siglo de Oro de la filosofía. Como a partir de una gran faraona como fue Cleopatra, se da la imagen de una sociedad. Hacer una historia de la sociedad es una historia de bronce. No es la historia que yo pretendo enseñar y que Uds. van a aprender, pero para la época garantiza el porvenir, y es importante destacarlo.

nivel fónico		Uds. van a aprender, pero para la época garantiza el porvenir, <b>Y es importante destacarlo.</b>
patrón temático		La historia se hace carne en nosotros, es como el concepto de temporalidad
desempeños comprensión patrón temático	de	Uno dice "yo soy de la generación tal". Yo estoy marcando la temporalidad y sus diferentes conceptos. Es diferente el contexto de un chico de 10 años que un abuelo de 70. Entonces la temporalidad es cuando el tiempo hace mella, cuando la historia incorpora en sus valores ese concepto, es propio.
patrón temático		Acá está el tiempo romano. En definitiva, surge el concepto de nacionalidad, que es un concepto ideológico. Fíjense que todo tiene que ver con todo.
desempeños comprensión	de	Fíjense que todo tiene que ver con todo.
pregunta retórica		En el foro. ¿Qué era el foro?. Era el lugar donde...
pregunta retórica		Vos aprendés a partir de la pregunta. ¿Qué, para qué y por qué?. El caso del detective,
narraciones y metáforas		Los griegos siempre tuvieron la idea de la pregunta y la repregunta, por eso en la clase anterior hablábamos de la pesquisa, pesquisar como uno va construyendo el

	conocimiento.
género discursivo	La pesquisa es un gran arte de construir conocimientos. Un geógrafo, un antropólogo, un economista seguro le va a encontrar una veta porque son miradas diferentes.
pregunta retórica	Y todo con función estatal. ¿Y qué hace el gobierno?. Controla. ¿Para qué?. Para que se paguen impuestos.
pregunta retórica	¿Cuál es el personaje que cambia la historia?. El nacimiento de Cristo.
pregunta retórica	¿Recuerdan el circo romano?. Anecdótico, pero simbólico, porque remite al origen del cristianismo.
contextos mentales y continuidad	
patrón temático	¿Qué rescatar?. El tiempo cronológico. Luego, contexto, que es el espacio geográfico. Luego, los referentes y las temáticas, autores, historiadores, obras escritas donde lo que interesa es la forma. Eso serían los contextos que deberían trabajar para historiografía.
desempeños de comprensión	
patrón temático	Un hecho histórico tiene otras características. Un hecho histórico es un hecho trascendental, relevante, que se produce en el tiempo, que quiere decir que ha hecho carne, por eso es histórico. Y otra cosa importante es que es compartido por toda una

	generación o grupo.
género discursivo	El contexto determina. ¿Y cuál contexto?. El tiempo y el espacio.
referencia a las prácticas profesionales patrón temático	El historiador también plantea siempre el cómo sucedieron las cosas, se desmenuza, se analiza, se interpreta. La interpretación es importante porque si bien el historiador es puntual, debe empezar a abrir el abanico.
pregunta retórica género discursivo	¿Vamos a un tema patagónico?. Buscando agua, se encuentra petróleo. Para la historia de Comodoro, es fundacional. Ahora yo pregunto, ¿se buscaba agua o es mitológico?.
contextos mentales continuidad	Pregunto, ya que hablamos de los mitos. El gobierno nacional sabía que había petróleo. ¿Y porqué el 13 y no antes?. ¿Qué significaba el contexto de la Primera Guerra Mundial?.
contextos mentales continuidad	¿Porqué el 13 de diciembre y no ese día?.
desempeños de comprensión	dudemos de porqué se buscaba agua.
referencia a las prácticas	Porque el hecho histórico lo analizás según tu interés. Por eso, cuando elijo un hecho histórico para investigar, primero tiene que haber una cuestión de factibilidad para

profesionales	investigar, debe ser posible investigarlo, tengo que ser práctico y operativo. No me voy a ir a investigar el valor histórico de las ruinas de Machu Pichu. Entonces, más allá de lo apasionante, tiene que ser concreto.
narraciones y metáforas	Otro ejemplo. Imaginate que en esta Universidad hay un bioquímico que descubre una vacuna para toda la humanidad. O el bypass del Dr. René Favalloro. Es un hecho común pero si con el paso del tiempo se transforma en un evento para la humanidad se transforma en un hecho histórico. Hasta un hecho de la vida
referencia a las prácticas profesionales género discursivo	Esto fue la historia argentina que la tenemos que analizar en el contexto temporoespacial. Yo siempre digo que el historiador y el geógrafo, cuando analiza una fecha no debe olvidarse nunca de esto
género discursivo patrón temático	Análisis primero la Francesa. Como era el gobierno antes: monarquía absoluta, gobierno centralizado, despotismo ilustrado. Con la Revolución Francesa es un corte y se empieza a hablar de república con la burguesía al poder. No más monarquía. A lo sumo, monarquía parlamentaria. Y la Revolución Industrial también. ¿Como se producía antes?. Una producción artesanal domiciliaria, y con la máquina, el ferrocarril. Generaron una revolución tecnológica de producción en serie, de manufactura, de fordismo.

contextos mentales y continuidad	Habrán visto "Tiempos modernos" de Chaplin.
lenguaje de la disciplina	En el hecho histórico, sus características, la importancia de la investigación histórica. Y también hay que tener cuidado, y con esto terminamos la clase de hoy, cuando uno hace analogías entre hechos históricos. El hecho histórico está construido, pero debe pasar un tiempo. ¿Y el tiempo quien lo da?. La importancia de trascender y compartir. Un hecho histórico que compartimos nosotros tres es significativo para nosotros tres, pero no para todos.
contextos mentales y continuidad	Ejemplo: cuando se habla de revolución tecnológica, yo digo, ¿es una revolución?. Porque mi mamá tenía una Olivetti, ¿pero porqué?. Porque todos mis compañeros tienen cable, red, etc
desempeños de comprensión	profesor, ¿qué es decimónico? <b>D:</b> decimónico habla del posblismo en la acción. Busquemos en el texto y comparemos el significado.
lenguaje de la disciplina	Fíjense que la palabra recreación me supone a mí ponerme en la mente de los que ya han estado, tarea más que difícil, imposible dirían ustedes, porque yo estoy planteando el problema de la objetividad de la historia y de la persona que debe ponerse en la

	cabeza de San Martín, de María Antonieta, de Napoleón Bonaparte
lenguaje de la disciplina	La búsqueda de las fuentes habla por Napoleón, por San Martín. Fíjense que pesquisar significa como que el individuo va con la lupa, cómo hace para buscar la información, el historiador plantea esta situación de pesquisa porque tengo que recrear y construir el hecho del que no hemos sido partícipes.
narraciones y metáforas	Fíjense que acá justamente planteamos el concepto de ciencia, en el marco de un trabajo heurísticamente elaborado. Intelectualmente, fíjense que no estoy hablando de la inmortalidad del cangrejo
lenguaje de la disciplina	Un hombre solo no hace historia, los hombres en plural hacen historia, porque ahí está el efecto de la interacción entre pasado, presente y sociedad. ¿Qué está primero, el huevo o la gallina?. Qué dilema a resolver.
referencia a las prácticas profesionales	tuvo que referirse a un andamiaje teórico, para poner algo que quería transmitir en un cuerpo descriptivo lógico y con conclusiones a las que se arriba. Esto es parte del trabajo del historiador.
patrón temático	Para Amuchástegui es muy importante el valor de las fuentes, sobre todo las escritas. No es muy partidaria de la fuente oral, y tiene motivo para hacerlo. Obviamente, que yo estoy hablando de la década 60, 70, en un tiempo primitivo al que hoy podemos situar

		en la historia. En las fuentes orales tiene una cierta desconfianza porque se pregunta cómo se pueden constatar, cómo comparar, con qué datos.
narraciones y metáforas		Cuando ya hablo de conocimiento vulgar hago referencia a lo que la gente cuenta, a lo que cuenta la tradición. Lo dijo la abuela, no paso por debajo de la escalera.
contextos mentales y continuidad		Cuando ya hablo de conocimiento vulgar hago referencia a lo que la gente cuenta, a lo que cuenta la tradición. Lo dijo la abuela, no paso por debajo de la escalera.
patrón temático		la Historia no tiene ley, la Historia no se repite, la historia no es hechos día a día, eso es cronología de la historia...
nivel fónico		Lenin -ustedes saben ya quien era Lenin- es una figura clave de la sociedad contemporánea. En relación a la <b>definición de clases sociales</b> , fue muy elocuente para lo que estamos hablando...
lenguaje de la disciplina		Las clases son entonces estos grupos que tienen participación en la riqueza, en los medios de producción y en los beneficios que obtienen de eso. Los dueños de la tierra, los dueños de la fábrica y aquel que trabaja en la tierra o en la fábrica, enriqueciendo cada vez más al primero. Esa definición está vigente hoy.
desempeños	de	Ahora, si la ideología es adversa no se cambia la ideología. Y es un caso concreto el que

comprensión		tienen acá en Cuba. Todos los cubanos son marxistas?. Pudo Fidel castro implantar el marxismo?. Creo que no.
contextos mentales y continuidad		
pregunta retórica		
desempeños	de	aún en los tiempos presentes siguen huyendo porque no aceptaban la ideología aunque ese marxismo ya se ha morigerado bastante. No es el que aplicó Fidel, sino fíjense que pasó con la Rusia soviética. Llega un momento en que se produce una eclosión y una ruptura. Es muy difícil hacer un cambio brusco salvo que beneficie a la mayoría. Y en este caso el andar con el nuevo sistema evidenció que no era igualitario para todos.
comprensión		
narraciones y metáforas		Supongan ustedes un musulmán que tiene una monarquía. Y decide de pronto cambiar su religión, cristianizarse. Aunque sea imposible, pongo un ejemplo un tanto absurdo.
narraciones y metáforas		Hay otro ejemplo: si hay un conflicto entre la ideología profesada y un período, la gente en masa tendería a operar en función de los intereses y no de una ideología análoga a la primera ley. O sea, recuerden Uds. aquel viejo proverbio árabe: primero vive, luego filosofía. Primero mis intereses, y después, si puedo hacer cambios de ideología.
género discursivo		Calculen ustedes que tenemos que hacer un estudio muy profundo, lo dice Popper, hay

	que contrastar a través de la investigación para poder determinar si realmente es así. Pero esto en términos muy genéricos.
nivel fónico	Recuerden Ustedes que Topolsky acepta la existencia de regularidades (mucho énfasis), Quería enfatizar la <b>palabra ley</b> en la ciencia histórica pero sí habla de regularidades, es decir, de cierta tendencia a que esto suceda.
género discursivo patrón temático	Vamos a empezar con el tema explicación. ¿Qué es explicación?. Si yo a Ustedes les pido que me expliquen la crisis económica de los últimos años, a ver, explíqueme la crisis.
pregunta retórica contextos mentales Y continuidad	Pero no me harían una descripción? ¿Qué es lo que está pasando, ¿Qué es una crisis?. ¿Porqué?. No me describirías esto?. Yo vivo en la China y quiero saber cómo acontece la crisis en la Argentina. ¿Qué esto de la crisis?. ¿Qué es una crisis en la Argentina?.
género discursivo patrón temático	Estaríamos en una especie de crack. Es un elemento análogo al 29-30. Y se dio como un efecto dominó en todo el mundo. Ahí hay otro elemento para explicar. Somos parte de una unidad mundial y no estamos exentos a sufrir la crisis.
patrón temático pregunta retórica	Nosotros vendemos productos al exterior también, por eso estamos conectados con el mundo. Y se sienten esos efectos. Fíjense en los artículos de primera necesidad, el rubro carne. Nosotros exportamos mucho, y eso genera divisas. ¿Y quien soporta el embate?.

contextos mentales y continuidad		Nosotros, los consumidores.
género discursivo patrón temático		Dice Popper que siempre que cuando una explicación debo tener delimitado lo que voy a explicar. El lo llama "explicandum"
nivel fónico		En este ejemplo anterior, <b>¿cuál sería?</b>
desempeños de comprensión		<b>A:</b> la crisis. <b>D:</b> muy bien. La crisis argentina.
patrón temático		Qué es el "explicandum"? Lo que ustedes digan respecto de porqué, el porqué me lleva a la explicación. Y no olvidar que la pregunta que debo hacerme siempre cuando busco una explicación es el porqué
desempeños de comprensión contextos mentales y continuidad		¿se acuerdan de Bruto y porqué Bruto mató a César?. Y ahí hay que buscar posibilidades que justifiquen el porqué del asesinato. Popper sostiene que la explicación debe ser satisfactoria. Porqué no siendo europeos invadieron Egipto?

patrón temático		Quando hacemos una explicación, debemos buscar no solo lo aparente, no quedarnos en el discurso de los invasores sino escuchar la otra voz, la de los invadidos.
patrón temático		no podemos quedarnos en la corteza sino que hay que mirar en lo profundo. Dice Popper que ahí está la satisfacción
género discursivo		
nivel fónico		Dice Popper <b>que ahí está la satisfacción</b> . Sino, caemos en <b>explicaciones</b> adhoc circulares, que son las que responden los niños respecto del porqué. Ad-hoc (en el pizarrón) que es circular, a propósito, al efecto
contextos	mentales	Y yo les voy a dar un ejemplo bastante pintoresco del Dios Neptuno que da (...). Fíjense lo que dice. Un diálogo entre dos personas y una le dice a la otra porqué hoy está tan encrespado. Y el interlocutor responde: porque Neptuno está furioso. Porqué?. Qué responde el otro?. No ve Ud. Que está encriptado el mar?
continuidad	mentales	Y no les ha pasado a ustedes de ser interrogados en un examen y dar respuestas circulares?. Todos decimos alguna vez, no tanto en la universidad, pero sí en la secundaria.
género discursivo		Una pregunta que le hace una persona a otra: cómo nacieron los primeros sindicatos argentinos?. La respuesta es: debido a la llegada de los anarquistas europeos. Le

		<p>repregunta en que se basaba para afirmar que tiene que ver con la llegada de los anarquistas. En que a su llegada se ha organizado el sindicato. Entonces, esas son explicaciones insatisfactorias, no me satisface nada porque no explica nada.</p>
patrón temático		<p>Recuerden que nuestro trabajo es análogo al del detective. No se puede afirmar que tal persona está imputada en un hecho si no tengo elementos probatorios.</p>
lenguaje de la disciplina		
patrón temático		<p>Dice Popper: una explicación es satisfactoria (aclaren bien que es Popper) cuando responde a leyes universales y contrastables. Y habitualmente cuando hay leyes, es totalmente admisible para las ciencias naturales, pero es inadmisibles para las ciencias sociales.</p>
género discursivo		<p>Dice Popper: una explicación es satisfactoria (aclaren bien que es Popper)</p>
nivel fónico		<p>Contra esas leyes que pueda explicar. <b>Una ley de la guerra.</b> ¿Qué puedo decir? (tono polémico).</p>
contextos mentales	Y	<p>¿Cómo hacemos una ley de la guerra? Y si la hubiera, ¿podremos respetarla? Sabemos que hay algunas pautas para los conflictos pero sabemos que no se cumplen. Por ejemplo, un soldado quiere retirarse. Pero la rendición no es posible, en las guerras es imposible, más que una ley hay una traba ética, que aquel que se rinde ante el enemigo</p>
continuidad		
pregunta retórica		

	sea muerto.
patrón temático	También marca él las diferencias entre ciencias naturales y ciencias sociales. Justo el proceso a esa ley si responde, si está de acuerdo con la explicación, pero se trata de llevarlo a la Historia eso es imposible.
narraciones y metáforas	Es preferible morir antes que entregarse al enemigo. Me acuerdo el caso de (...) que era una colonia céltica de la Península Ibérica, cuando fueron sitiados por los romanos prefirieron inmolarsse antes de entregarse al enemigo. Y las madres quilmeñas (Quilmes de la Provincia de Buenos Aires) el nombre originario es del NOA, de los valles calchaquies, que eran muy amantes de la libertad, y cuando los españoles los cercaron, de tal manera que no podían resistir, las madres aborígenes con sus niños en brazos se tiraban de los precipicios, porque sabían lo que venía después, ser esclavos de la explotación.
referencia a las prácticas profesionales	comparando distintos términos u oraciones dadas en distintas lenguas, él llega a lo más profundo y dice que hay una estructura mental repetitiva. Y contra eso van los historiadores
patrón temático	Saben ustedes que siempre sostuvimos la unicidad de los aspectos humanos, las mentes son individuales, son únicas. Sí se forman ciertos parámetros, asociaciones de similitudes

	entre los grupos que van generando mentalidades. Pero todas maneras es una gran generalización que se hace en la historia partiendo de casos individuales
lenguaje de la disciplina	Braudel habla de los ritmos en la historia, de la corta, mediana y larga duración. En cada uno de los casos pone el énfasis en los hechos históricos, el hombre relevante, impactante
patrón temático género discursivo	el concepto de estructura comienza a esbozarse a fines del siglo 19. Entonces, a partir de 1929 ya toma forma el concepto y es abrazado por los historiadores de la Escuela de los Anales. Un concepto que somos pioneros en su construcción y que, visto desde la óptica histórica, con el tiempo. Después, ya se empezó a hablar de estructura económica de estructuras mentales en una historia de muy larga duración.
referencia a las prácticas profesionales lenguaje de la disciplina	Entonces fíjense que por ahí podemos ir seccionando hechos claves como la aparición de constituciones. Primero, el hecho revolucionario. Si uno ve el contexto revolucionario entre 1919 y 1920 hay que ver los cambios de gobierno que se van suscitando pero podríamos tomarlo como un hecho coyuntural. Después del 20 se podría tomar hasta el 53. Depende del historiador. Si Ustedes van a hacer un trabajo de investigación tienen que elegir un período y explicar porqué seccionaron la historia como lo hicieron.
patrón temático	Pero fíjense Uds como se <b>comprendía la historia</b> a partir de un personaje, y no es así

nivel fónico	(énfasis). Un personaje significativo que ha de impactar a la sociedad es un actor social más.
referencia a las prácticas profesionales	La periodización es particular de cada historiador pero sí debe fundamentar porque toma ese período y no otros, y porque secciona la historia del modo que lo hace
nivel fónico	<b>no</b> muy alejado de la costa, las costaneras (...) han visto ustedes el movimiento de los griegos en la parte insular, y los romanos! (énfasis).
patrón temático	Hay otro concepto que se maneja mucho en los últimos años, un siglo que no está completo todavía que se inicia en 1929, con una gran revolución historiográfica. Además, de los conceptos de estructura y coyuntura, está la noción de modelo.
desempeños de comprensión	Vemos el caso del feudalismo en la edad media. En cuanto al feudalismo, se da un modelo británico, otro francés, otro español. En España no había unificación sino que estaba dividido en diferentes reinos. Y en cada uno de esos reinos el propio régimen feudal había elementos comunes. ¿Cuáles son esos elementos comunes?
patrón temático	El mapa es fundamental. Un docente de humanidades no puede dejar de preparar la materia con el mapa. La ubicación espacial es clave. Son muchas las cosas que salen cuando se asocian espacio y tiempo. Eso es lo que tiene que hacer el historiador,
referencia a las prácticas profesionales	

género discursivo	temporalidad asociada al espacio geográfico
contextos mentales y continuidad pregunta retórica	Cuando el río no deja de crecer hay que buscar otra alternativa para almacenar el agua. ¿Y qué hacían los egipcios?. Por ejemplo, para qué guardar un poco el agua?. Qué hacían? Qué se hace, por ejemplo, hoy mucho en el norte para guardar el agua?, qué tipo de construcción, por ejemplo?.
patrón temático referencia a las prácticas profesionales género discursivo	vamos a ir a la noción de cuantificar. La historia cuantitativa es la que trabaja con cifras, y ayer trabajaba yo lo que es la economía vista desde el presente hacia los tiempos remotos, o sea, el método retrospectivo. Se llama economía retrospectiva. Es propio de la escuela anglosajona. Quienes responden con la metodología histórica son los de la Escuela de los Anales
narraciones y metáforas	él viajaba a Buenos Aires para dar cuenta de cómo iba la administración de las islas, y hay una carta que le escribe a su padre, que era, por ejemplo, una fecha de acontecimiento patriótico, 25 de mayo o 9 de julio y le contaba que nevaba copiosamente en la isla, una carta privada a su padre que nos indica esa información.
patrón temático referencia a las prácticas	¿Cómo se hace con los períodos anteriores? Con documentación? Para el medioevo? Ahí recurre al que le de una mano al arqueólogo. Hay ciertas condiciones que el historiador debe respetar al trabajar. En primer lugar, la validez de los datos obtenidos, que sean

profesionales género discursivo		seguros, que no haya datos adulterados. Ya saben que hay para esto un análisis de forma y de fondo. El segundo punto es continuidad y abundancia. Porque si quiero establecer una serie o construir un gráfico con ascensos, descensos, curvas, necesito abundante información.
pregunta retórica		¿Que voy a buscar yo?. ¿Qué les interesa más?. Precipitaciones, temperaturas, vientos?.
desempeños comprensión patrón temático	de	Entonces, hay hechos que se dan reiteradas veces y en distintas sociedades,
patrón temático referencia a las prácticas profesionales		Bueno, el demógrafo o el historiador de la demografía pueden volcarse también al estudio de las familias, que dá datos muy importantes en cuanto al lugar de lo educativo.
patrón temático referencia a las prácticas profesionales		En el medioevo se trabaja mucho estudiando cementerios. Como los cementerios europeos son de siglos, el tener acceso a esa información. En nuestro caso de Comodoro, por ejemplo, la historia es muy reciente, y también se puede ir a los cementerios. Hay circunstancias en las que el historiador se ve favorecido cuando, por ejemplo, todo el grupo familiar está sepultado en un mausoleo.

narraciones y metáforas		es como una válvula de escape, aumenta la presión del vapor, entonces abrimos la llave para que salga el vapor y salga un poco la presión. Así serían un poco las guerras, las efemérides, las epidemias, según sus cálculos, la humanidad estaba condenada a morir de hambre
contextos mentales y continuidad	Y	
narraciones y metáforas		En el siglo diecinueve cirugías estéticas no van a encontrar, en cambio, en los últimos 10 años se había incrementado. Entonces, ¿cómo vamos a ir contando ese gráfico? A través de los números que van arrojando los archivos de hospitales y sanatorios. Debemos tener en cuenta, para los que se operan en el hospital, quienes tienen obra social, para eso es el hospital público, aunque ahora se paga un pequeño plus porque los hospitales están muy deteriorados.
contextos mentales y continuidad	Y	
patrón temático		Otro tema que también se puede estudiar son las migraciones internas. Comodoro, por ejemplo, es un clásico de migraciones de países vecinos, e interior, de diferente procedencia. Yo soy tucumana, estudié en Córdoba y vine acá. Ustedes estudian con compañeros de Santa Cruz, Río Negro. Como está compuesta la población estudiantil de la Universidad. Esto es un tema también para estudiar demográficamente
patrón temático		¿qué operación hace el historiador, la operación de seleccionar, primero la parte externa del documento, si es auténtico, si no lo es, si tiene dudas acerca de su apocriofidad, hay

referencia a las prácticas profesionales	intrapolaciones, hay extrapolaciones.
referencia a las prácticas profesionales	Es más grande la responsabilidad que el investigador tiene sobre esto de saber la autenticidad de los documentos o si son apócrifos
referencia a las prácticas profesionales	Entonces lo ideal es investigar lo que a uno le resulta placentero, uno elige un camino a seguir, por gusto, no pensando en otros intereses materiales, como decimos siempre que hay que enamorarse de la historia
referencia a las prácticas profesionales	Cuando se hace la gran revolución historiográfica a partir de la Escuela de Annales, entonces todos apuntan al mismo objetivo, el trabajo del historiador es de apertura, y no solamente a las ciencias sociales, sino también por ejemplo a la medicina
patrón temático	Bueno, tarea primera de un historiador es primero es una evaluación de estas fuentes mediante un criterio clasificatorio, taxonómico
referencia a las prácticas profesionales	
pregunta retórica	¿A qué fuente ha recurrido ese investigador sobre ese tema? Qué aspectos de la crisis no ha sido tocado aún?.

pregunta retórica	Pero si trabajo con la clase trabajadora me tengo que preguntar en qué condiciones estaban? Se les pagaban menos? Esto generalmente ocurre
desempeños de comprensión	Esto generalmente ocurre, pasa en todos los países del mundo, el inmigrante está siempre explotado, lo explotan con menos salario, sin obra social, poder despedirlo
contextos mentales y continuidad referencencia a las prácticas profesionales	Yo siempre trabajo este tema con una anécdota personal. Yo era niña en la época del peronismo y había mucha censura. Yo pertenecía a un hogar adverso al peronismo, mi padre era radical, entonces papá compraba los diarios locales, La Gaceta de Tucumán y decía "pero estas son todas mentiras", qué hacía? Compraba La Vanguardia, que era socialista, impreso en un sótano clandestino, que el joven lo entregaba como rollito y lo tiraba desde la bicicleta. Le pregunté a mi padre porque compraba los dos, y me explicó. Fijense, relatos personales que a veces sirven en la investigación.
lenguaje de la disciplina	Decíamos fuentes directas e indirectas. Por ejemplo lo que yo decía de llevar a los niños a un mitín político, de conocer a los políticos.
lenguaje de la disciplina	Y hay una segunda clasificación, las voluntarias y las involuntarias
contextos mentales y continuidad	Allí viene la gran decepción de este hombre. Decidió suicidarse porque la posibilidad de unir el partido,, el quería un solo bloque pero era imposible.

	A: (...) D: ah, la chismografía histórica no la tengo actualizada. Risas.
lenguaje de la disciplina	Entonces estas cartas sin voluntarios de informar las razones de su suicidio, de manera voluntaria, sus amigas, hasta el miedo que los asistía, le pedía perdón al médico por haberle dado tanto trabajo. Es real que tenía tuberculosis.
contextos mentales y continuidad narraciones y metáforas	Yo recuerdo un caso en mi provincia Tucumán una anécdota de mi padre. Dice que una vez un operzalo se le cayó en el viejo tren ferroviario en el pie. Y no lo dolió, entonces se lo estudió y resulta que era leproso, están como anestesiado, es muy impresionante, la enfermedad va carcomiendo la carne y se ven los huesos, además tienen mal olor por eso espantan más. Imagínense esto en la Edad media, estaban apartados en lugares montañosos. Cuando entraban a la ciudad tocaban una campanilla para anunciar a la gente que llegaba entonces la gente se encerraba y les ponía un platto de comida en la puerta. Hoy la discriminación se dá por todo, morocho, andino, del norte, extranjero, siempre se marcan las diferencias.
lenguaje de la disciplina	Otro criterio es el cualitativo, y acá son según tipos de fuentes, pueden ser materiales y culturales.

lenguaje de la disciplina	Y queda el criterio formal cuantitativo, y acá debo referirme a las fuentes que contienen series, que son numéricas, por ejemplo, cantidad de población, pero qué dato necesito, por ejemplo, cantidad de población cada 10 años o cantidad de población durante 50 años sucesivos, o su relación con la producción. Puedo construir gráficos.
contextos mentales y continuidad	Por ejemplo, Carrió que antes era del partido que fundó y antes era radical, entonces negocian los cargos y principios nada, se han perdido los principios, para mí los 10 mandamientos son una ley universal, pero están vulnerados por todos lados.
contextos mentales y continuidad	fíjense que el caso del chico Ferreira que mataron en la manifestación que están tratando de esclarecer.
lenguaje de la disciplina	Entonces, podemos aplicar la cuantificación a la vida política, por ejemplo, la cantidad de afiliados a un partido en época de elecciones. Cuando a uno le dicen affiliate que te van a dar un terreno.  Entonces, yo puedo cuantificar siempre que sea posible hacer una serie, pero si carezco de datos como para hacer una curva, un gráfico de barras o una torta, no puedo trabajar. Por eso, hay una época preestadística y una estadística.

<p>lenguaje de la disciplina nivel fónico</p>	<p>Entonces, la Historia es la ciencia de los hombres en el tiempo. Y acá nos está marcando algo muy importante que es "de los hombres", (remarca esta palabra)</p>
<p>lenguaje de la disciplina nivel fónico</p>	<p>Y el otro factor importante es "en el tiempo" (remarca esta palabra). Y acá tenemos una hermandad muy estrecha entre sociedad e historia</p>
<p>lenguaje de la disciplina contextos mentales y continuidad</p>	<p>Y qué es el tiempo? Fíjense cuanto cuesta encontrar un camino claro para definirlo, justamente porque lo palpamos a través de hechos, a través de huellas, pero es muy complejo definirlo porque es un ente abstracto, no lo podemos captar a través de nuestros sentidos, o sea, no tiene una captación sensorial efectiva. Sabemos que existe y hay pruebas reales de su existencia, pero no su objeto. Se transforman los objetos, se transforman las cosas, nos transformamos nosotros.</p>
<p>pregunta retórica</p>	<p>Así nos vamos transformando nosotros. Pero, ¿las cosas saben de su transformación? No, porque no tienen inteligencia</p>
<p>lenguaje de la disciplina nivel fónico</p>	<p>decía yo que los objetos se transforman y no son conscientes. Entonces ahí hablamos de temporizad para referirnos <b>al tiempo</b> que modifica. El tiempo lo consideramos entonces como un ente ideal, abstracto (escribe en el pizarrón).</p>

<p>lenguaje de la disciplina</p> <p>contextos mentales y continuidad</p>	<p>Alguien dijo que el tiempo es la cuarta dimensión. Todo objeto tiene largo, ancho y altura, pero a esta le falta una cuarta dimensión que es el tiempo. No es lo mismo este banco recién comprado que después de 10 o 15 años de uso, tienen grabados, han perdido los tornillos, algunos hasta han perdido el sostén, ustedes han ingresado a la universidad y han visto que las escaleras algunas tiene granito de cemento, yo creo que hay tres escalones previos, porque uno pasa tantas veces y a veces no repara, pero observen al salir que algunos de los escalones están recubiertos de granito, esa piedra costosísima y los últimos escalones son solo de cemento, un revoque. ¿Qué ocurre?. Que el edificio se está rompiendo, o sea, el terreno está cediendo, entonces se van agregando escalones, no se soluciona el problema. Si? Esto habría que apuntarlo porque esta universidad tiene una facultad muy importante para la sociedad que es la facultad de Ingeniería que yo estimo lo estará viendo. Como la torre de Pisa.</p>
<p>lenguaje de la disciplina</p> <p>contextos mentales y continuidad</p>	<p>lo que era tener un reproductor de disco, era tan caro como comprarse un auto, o el caso del celular que pueden usarlo para llamar, para escuchar música y otras cosas, o sea que tiene una triple función, es una síntesis de funciones.</p>
<p>lenguaje de la disciplina</p> <p>contextos mentales y</p>	<p>¿Sabén lo que es una estructura?</p> <p><b>A:</b> puede ser una estructura ideológica (...).</p>

continuidad	<p><b>B:</b> bien. Una estructura es un armazón. Yo siempre uso el ejemplo de la construcción de un edificio. Habrán visto ustedes que cuando se hace un edificio de varios pisos se hace primero la estructura, dirían los ingenieros, que son las vigas, los pilares, con hierro. Y después se cubren las paredes con ladrillo hueco para las divisorias en los distintos pisos.</p>
pregunta retórica	<p>Entonces, a qué voy? A veces un grupo genera una revolución, genera un cambio, va concientizando a sus seguidores pero a veces genera rechazo, entonces es un fracaso, a veces logra el consenso en la sociedad y entonces genera el cambio. A ver, qué ejemplos de revolución recuerdan?</p>
desempeños de comprensión	<p>Entonces, esto es lo importante que el historiador plantee (...) y la comprensión (remarca esta palabra), porque este es el objetivo de la historia: la comprensión de otras culturas, de otras mentalidades, de otras formas de pensamiento. El cambio social, entonces.</p>
desempeños de comprensión	<p>No se va solucionar del todo porque siempre estuvo, pero nunca con esta magnitud. Lo que yo estoy haciendo es inferir, es deducir, si esto no se para qué va a pasar, sino se para esta vorágine del crimen organizado, qué pasa? Pues habrá una rebelión social. Qué mas se puede generar? Que este delito llegue a lo gubernamental.</p>
género discursivo referencial a las prácticas	<p>Estamos razonando, estamos haciendo una operación reflexiva acerca de lo que es posible que ocurra, ojo, no es que estemos anticipando, sino que la lógica nos está</p>

profesionales		diciendo que puede agravarse si no hay un dique de contención. Al hacer esta deducción yo estoy infiriendo, la historia como inferencial o sea que el historiador hace inferencias de los testimonios, de las pruebas, no puede inventar, entonces ahí el historiador tiene que usar la inducción, la deducción que es algo que vamos a ver en este momento
pregunta retórica		Y cada fuente tiene sus fundamentos. Yo, historiadora, me encuentro con datos
desempeños comprensión	de	contradictorios, ¿qué tengo que hacer?, tengo que buscar una tercera.
pregunta retórica		¿Qué tengo que ver? En el caso del soberano, su contexto, su origen, su desempeño,
desempeños comprensión	de	hechos anteriores
género discursivo		Otro historiador puede tomar otra postura y se impone en el debate o no. Por eso,
referencia a las prácticas profesionales		siempre hay que referenciar al historiador b o al historiador a.
desempeños comprensión	de	Una vez tuve una alumna que me decía "para mí sí hay algunas leyes". Y fundamentaba con sus opiniones. Y yo le decía "bueno, vamos a ver" Y pensaba "es una alumna de primer año, ya la van a convencer" (risas). Y a lo largo de los años, cuando estaba en 5º

género discursivo	año a punto de recibirse la encontré y me dijo "yo no sé porqué pensaba así".
referencia a las prácticas profesionales	Y en Historia no es todo relato, sino que hay que razonar también. O sea, el razonamiento deductivo.
referencia a las prácticas profesionales	Yo puedo aplicarlo a la Historia y a veces se da y a veces no, el hombre es lógico pero a veces es ilógico. Entonces, nos ayuda para la investigación. Como ustedes van a trabajar en la investigación voy preparándolos con los elementos de la parte metodológica, explicando la deducción y la inducción.
desempeños de comprensión	Y entonces sigue "todos los jugadores de fútbol son atletas". En eso estamos de acuerdo. Luego "ningún jugador de fútbol es vegetariano". Fijense que la conclusión es falsa porque la primera premisa tiene una falsedad.
contextos mentales y continuidad narraciones y metáforas	<b>A:</b> es como cuando cometemos un error en la ecuación. <b>D:</b> exactamente!
contextos mentales y continuidad	Bueno. Copy nos habla de cuatro tipo de proposiciones categóricas. Se las comento porque son graciosas, como para relajarnos un poco.

lenguaje de la disciplina	
lenguaje de la disciplina	¿Hay algún otro concepto de la lógica que se los voy a comentar ahora, que es un entinema. ¿Qué es un entinema?
contextos mentales y continuidad	Bueno, otro concepto es el dilema. Por ejemplo, cuando llega el mes de noviembre y deciden si rendir introducción u otra, es un problema tomar la decisión porqué camino voy.
lenguaje de la disciplina	
referencia a las prácticas profesionales	Yo siento pasión por la historia, hay que disfrutar del conocimiento, el conocimiento debe ser placentero. La satisfacción es espiritual es intelectual, no saben que satisfacción da ver que el alumno aprende, la moneda que llevamos es escasa pero lo más importante es lo

Carrera: Profesorado y Licenciatura en Ciencias de la educación

Cátedra: Práctica Profesional

Total: 152 enunciados

nivel fónico		El tercer itinerario que atiende a delimitar los sentidos que guarda el concepto de <b>desarrollo profesional</b> de acuerdo a lo que ya hemos leído en algunos materiales vinculándolo a las trayectorias del momento actual y la trayectoria en relación al porvenir para el que prepara. Y de las culturas profesionales. <i>Ritmo muy pausado en la explicación, acompañado con gesticulaciones que refuerzan el sentido de las palabras.</i> Y de las culturas profesionales porque profundizamos el concepto de socialización profesional.
desempeños de comprensión	de	¿cómo se vincula en este modelo el sujeto con la práctica?.
desempeños de comprensión	de	vamos a tratar de conceptualizar un poquito más. ¿Cómo llamaríamos a este cúmulo de conocimientos de diferente tipo?
lenguaje de la disciplina		este primer modelo precisamente lo que plantea es que en el proceso de formación el alumno va a adquirir un cúmulo de conocimientos que después tiene que llevarlos a la

	práctica.
lenguaje de la disciplina	Si yo pienso que tengo que mandarlos a las prácticas profesionales a último momento para ver como articula los conocimientos, yo estoy situando una lógica particular acerca de este proceso formativo.
desempeños de comprensión	
desempeños de comprensión	Vamos a ver que hay distintas formas de aproximación. Al principio les va a parecer muy abstracto porque no podemos pensar a ese profesional desarrollando la actividad tan fácilmente. Pero paulatinamente nos podremos aproximar a qué involucra cada una de las prácticas profesionales y vamos a desmenuzarlas.
pregunta retórica	un poco cuando nosotros empezamos con los modelos lo que nos permite pensar son formas desde las cuales se organiza la lógica de la formación. ¿Qué quiere decir esto?. Toda propuesta formativa tiene una lógica. Y esa lógica ¿desde donde viene?. Desde la lógica que adquiere la propuesta formativa.
referencia a las prácticas profesionales	ustedes van a tener que adquirir muchos saberes y después ver cómo eso se traduce en un ámbito profesional, en este caso docente, ¿qué es lo que ocurre?. Este proceso, ¿qué plantea?. Primero adquirir una serie de saberes que el estudiante futuro docente va a tener que articular para ver cómo hace. Y cómo resuelve la situación de práctica profesional. Esta es una concepción, una lógica de la formación que tuvo mucha práctica
desempeños de comprensión	

		dentro de los modelos de formación durante muchos años.
narraciones y metáforas		Es como que les enseñamos la psicología del nadador, y después lo llevamos al natatorio y le decimos que empiece a nadar, ¿sí?. Sin ninguna cuestión que medie en este proceso. ¿Se entiende esta lógica?.
lenguaje de la disciplina		Una lógica de un modelo centrado en el proceso requiere fundamentalmente un acompañamiento para que este proceso no quede en algo anecdótico. Importa lo que vimos pero no podemos situar la distancia necesaria como para poder pensar nuestra intervención.
desempeños de comprensión	de	
género discursivo		Es importante hacer tensionar ambas cuestiones, tanto la teoría como la práctica, pero en esta tensión poder situar los niveles de intervención, atendiendo al análisis contextual de esa práctica profesional.
lenguaje de la disciplina		Quando situamos estos niveles precisamente los articulamos desde las lógicas en las que planteamos esta propuesta, por eso digamos que estos niveles van a cobrar presencia precisamente una propuesta de formación entrada en la lógica no solamente contemplativa, sino desde una lógica que admite el proceso reflexivo.
desempeños	de	
		Estos niveles, ¿se acuerdan que habíamos descrito niveles de interrogación, de conceptualización y de comprensión, que nos permitían ver los niveles en cada uno de

<p>comprensión</p> <p>pregunta retórica</p>	<p>estos modelos?. ¿porqué? porque esto da cuenta de que este tipo de proceso puede reconstruir al sujeto en formación. Si yo pienso en el modelo centrado en las adquisiciones, ¿buscaré un sujeto que interroque mucho?.</p>
<p>lenguaje de la disciplina</p>	<p>El concepto de trayectoria que venimos trabajando también tiene que ver con situar la lógica de formación,</p>
<p>pregunta retórica</p>	<p>Y de una simple cuestión, muy centrada en las adquisiciones y nada centrado en el análisis. ¿Entienden?. Bueno</p>
<p>género discursivo</p> <p>referencia a las prácticas profesionales</p>	<p>En esto, nosotros los vamos a situar permanentemente en este modelo centrado en el análisis. Un análisis que no es arbitrario sino que ese análisis que nos involucra a nosotros como sujetos Y que nos permite ir construyendo miradas acerca de lo que nosotros tenemos incorporado, pero también acerca de aquellas cuestiones que es importante que podamos modificar, porque en esto centramos la idea de formación. No es solo repetir o que dicen los autores.</p>
<p>género discursivo</p>	<p>Ustedes me dirán cómo vamos a hacer el cuarto itinerario si no hicimos el 1, 2 y 3. Bueno, esto tiene una explicación.</p>

género discursivo	Es un trabajo de volver a mirar, pero volver a mirar en términos de sistematizar las producciones, que pueda ser comunicable a otros
lenguaje de la disciplina	Da cuenta de la posición del docente cuando le dice que nadie le puede pegar, que él puede decir qué es lo que le pasa, está trabajando el tema de los derechos del sujeto. Tiene un valor educativo porque no es que pensemos en una relación lineal, también puede ser el valor educativo que tiene la actividad profesional de un profesor.
género discursivo	Y aparece muy claro el contexto...
género discursivo	esto tiene que ver con los actuales contextos, en el sentido de que hay muchos adultos que no se preocupan por el desarrollo de ese niño
desempeños de comprensión	Y si tuemos entonces ahora algunas situaciones donde ustedes visualicen cómo se manifiestan, qué tipo de cultura predomina en esa institución.
lenguaje de la disciplina	La colegiabilidad artificial la pueden reconocer en la actuación del director, en la reunión a la que asiste el docente, donde más allá de que se pueda facilitar un espacio de colaboración, realmente es fingido y las ideas que se promueven no son inclusivas.
género discursivo	Porque capaz que la idea de familia se ha modificado. La idea de familia de muchos en los contextos actuales.

lenguaje de la disciplina	Porque no tiene que ver con hacer grandes cambios, pero sí es importante que a través de nuestra práctica podamos responder a valores democráticos, a prácticas escolares inclusivas, podamos promover la tolerancia, el reconocimiento de las diferencias, la alteridad.
referencia a las prácticas profesionales	Pero vos no podés hacerte cargo de la atención del alumno porque excede la función docente. Pero como comprometés: acercás ideas, trabajás con otros en una cultura colaborativa.
referencia a las prácticas profesionales género discursivo	Nuestra tarea es siempre de intervención: hacés lecturas críticas del entorno pero tomar distancia y ver qué hay para priorizar desde los valores que te sustentan desde lo personal
género discursivo	Teniendo en cuenta esa experiencia que fuimos compartiendo y vivenciando creamos necesario poder orientarlos en textos vinculados a las experiencias de aprendizaje que sean vistas para este espacio curricular o en otros, tanto presentes como futuros
género discursivo	Conviene poseer diccionarios temáticos o disciplinarios. Aprenda a rodearse de material académico de rigurosidad.
género discursivo	Realicen una segunda lectura detenida del material. Ahora sí, piense lo que leyó. Lea

	<p>párrafo por párrafo. Y si descubre algunas condiciones particulares, regístre las. Comienza un momento de elaboración intelectual.</p>
género discursivo	<p>Discuta. Es el inicio de conversaciones académicas de creciente rigurosidad. En el caso de tener que trabajar dos o más textos es conveniente realizar el ejercicio para cada material. Esto es importante para las conexiones con otros materiales. Podría ser útil también la búsqueda de información complementaria en otras fuentes. Asegúrese que la fuente es conveniente, existen lugares de poca credibilidad académica.</p>
género discursivo	<p><b>D:</b> claro, es importante que realicen una segunda lectura, porque una lectura rápida, una mirada rápida, pero les está faltando entrar a un mayor nivel de análisis de la bibliografía.</p> <p><b>D:</b> sí, nada es mágico. Ustedes seguramente, apenas arrancan con el texto, ya están marcando ideas principales. En una introducción, nunca aparecen ideas. Aparecen después.</p>
género discursivo	<p>Pero más allá de estas distinciones, lo importante es reconocer que esta técnica es una forma de recoger información necesaria para lo que yo quiero saber. Esto es importante, tengo que recoger la información que yo quiero saber.</p>

género discursivo	Hay que cuidar el lenguaje, sí?. No vamos a evaluar a la persona ni criticar.
género discursivo	Es decir, tratar de acordarme cómo fue la entrevista después va a ser bastante imposible, pero además empieza a trabajar la subjetividad.
género discursivo	el desgarrado y al análisis, o sea que características del campo profesional reconocen en su discurso, qué cuestiones de su experiencia resalto en su práctica, que innovaciones, relaciones con el dimensionamiento que hemos estado haciendo, aportaciones a roles en el sistema educativo
lenguaje de la disciplina	Sería interesante que vean como a partir de esa primer imagen que construyeron después de la experiencia de indagación le pueden agregar nuevas cosas a este campo presunto de lo que pueden contar profesionales del área.
lenguaje de la disciplina	cuando se recibe una demanda de capacitación, alguna necesidad o temática sobre la cual girar la propuesta, pero uno puede tener que construir un diagnóstico de las necesidades de capacitación de un determinado destinatario. Esto es igual en capacitación laboral y capacitación docente. No siempre la demanda tiene que ver con las reales necesidades de capacitación. Y esto es algo a construir por el equipo capacitador en relación a sujetos.
contextos mentales y	se me ocurría algo que sucede en Comodoro sobre los emprendimientos de la

continuidad	Municipalidad con respecto a los productores locales, están desarrollando capacitación para que los productos que estén desarrollando, además de la elaboración de ese producto, envasados, comida, luego ese producto debe ser vendido, instalado en el consumo de la ciudad, y en esto hay planeamiento, gestión de recursos económicos. Entonces nuestro aporte tienen que ver con el planeamiento de la gestión,
referencia a las prácticas profesionales	El título de licenciado en Ciencias de la Educación te habilita también para el asesoramiento. Lo que pasa que yo después hice una especialización en asesoramiento institucional.
lenguaje de la disciplina	Eso desde el análisis institucional, por eso digo es una práctica ahí localizada pero después hay una práctica de intervención que no es a demanda y que es cuando uno desempeña determinados roles.
lenguaje de la disciplina	Éste que yo digo desde el análisis institucional es un asesoramiento que lleva a los sujetos a un doble análisis, por eso por ahí es complejo y es un poquito difícil, porque mientras se produce el asesoramiento para analizar la institución hay algo que la teoría llama "retorno sobre sí mismo"
referencia a las prácticas profesionales	después está el asesoramiento vinculado al rol, si yo tengo que asesorar a un equipo directivo sobre el análisis didáctico de una clase

referencia a las prácticas profesionales	Una base muy importante para abordar el análisis en la investigación, uno no se basa en conjeturas, o en supuestos o en lo que le parece, investiga la realidad para poder modificarla, como que son dos pilares esta cuestión del análisis y la investigación para poder asesorar.
género discursivo	Observar una realidad que por ahí ustedes la ven y la estudian en la teoría porque lo dice Philippe Meirieu o lo dicen algunos pedagogos pero que es así como lo describen pero que es muy difícil todavía la movilidad dentro de las prácticas,
lenguaje de la disciplina	son las problemáticas contemporáneas que afectan a la sociedad , son las mismas, la escuela es una imagen especular de lo que es la sociedad, o sea que lo que afecta la sociedad afectada la escuela, la escuela todavía está en período de tener que asumir que tiene que cambiar ,que la escuela con los mismos horarios con los mismos grupos de alumnos tiene que ir moviéndose, la escuela está muy sólida para algo que es tan líquido como es la modernidad actual, como los tiempos éstos que son tan cambiantes.
narraciones y metáforas	este tema de la no lectura, mmm, la lectura posibilita la simbolización, con la lectura uno viaja a otros mundos, no necesita tomar ni el barco ni el avión, si?.
lenguaje de la disciplina	pero en el mundo de la imagen también debe haber lectura, yo no digo que no se instale esto pero en el mundo de la imagen, también debe haber lectura , no estoy hablando

	tampoco de la lectura del libro porque si bien es apasionante para los de determinada generación tener el libro (...) si se lee de la computadora o del pdf o Word, el tema es que no se lee tampoco eso, se chatea, pero no hay una lectura que permita ampliar el propio universo.
narraciones y metáforas	porque yo le desafío a alguien que busque en el diario y diga:... a un sujeto le robaron en la calle la capacidad, la inteligencia o lo que leyó... , a nadie no le van a robar por qué no es material, eso no se lo va robar nadie
contextos mentales y continuidad	"ay profe para que hay que estudiar si uno sale y entra al petróleo y va a ganar tanto". Que es una construcción tan distinta a la de otras épocas, en otras épocas la familia el tema era: "... tenés que estudiar para ser alguien...", las abuelas esto lo decían siempre, "...tenés que estudiar para ser alguien el día de mañana..." "
referencia a prácticas profesionales	yo pienso, no sé si el término "víctima" pero tanto el niño como el adolescente yo digo que le ha tocado una época muy difícil, no? Yo, cuando dicen "los adolescentes son violentos o los adolescentes cometen así cuestiones de violencia de excesos de adicciones" yo digo, es porque están muy solos y a mí me da, me generan mucha intención de comprenderlos y ayudarlos,
lenguaje de la disciplina	sí, tiene que ver tanto con el contexto social como con el de la escuela. Lo que a mí me

contextos mentales y continuidad	parece, hablando en función de esto que vos planteabas, ya sea para niños o adolescentes que así como narramos antes que los abuelos decían: "...para mañana te va a servir..."!
referencia a prácticas profesionales	en otros períodos estaba más vinculado al desempeño profesional y al desarrollo académico, y ahora está vinculado a eso y a mucho de esto que venimos hablando de las problemáticas contemporáneas, ¿no? entonces tiene un plus de desgaste porque uno se involucra con las situaciones problemáticas, entonces por más que cuando uno se prepara para hacer asesoramiento trata de prepararse también para manejar la implicación...
género discursivo referencia a prácticas profesionales	si bien nunca estás asesorando solo en el ámbito de lo pedagógico porque asesoras a un sujeto que está inserto en un contexto, ahora el contexto tiene tal predominio que el contexto te mueve a generar un asesoramiento en función del contexto.
lenguaje de la disciplina	El pensamiento colectivo es muy potente y las construcciones colectivas dan mucha satisfacción porque es el logro de varias personas comprometidas, lo que hay que hacer ahí es lograr un buen nivel de grupalidad y para ello hay que estudiar bastante sobre grupo y sobre los fenómenos que suceden en el interior de los grupos, hay teóricos que hacen aportes interesantísimos al respecto Freud es uno de ellos

contextos mentales y continuidad	Lewin, fue un juicio que nunca pudo ser docente titular en la Universidad de Berlín, aún siendo una eminencia, pero por ser juicio nunca pudo acceder a un concurso para titularizar entonces en determinado momento se va a EE.UU y en EE.UU le muestran un laboratorio.
referencia a prácticas profesionales género discursivo	todos los niveles del sistema educativo requieren de capacitaciones, hay problemas estructurales muchos de los cuales tienen que ver con cambios de las sociedades contemporáneas. Varían las funciones del sistema educativo, sus problemas, las características subjetivas, las prácticas, etc., lo que lleva a repensar la formación docente de manera permanente.
referencia a prácticas profesionales género discursivo	la investigación permite profundizar el conocimiento en áreas problemáticas de interés, como por ejemplo problemas socioeducativos. Permite una vinculación estrecha con la docencia y la extensión, es decir, con la circulación del conocimiento reflexivo y crítico de la realidad social y educativa.
referencia a prácticas profesionales género discursivo	Y eso son adolescentes que van a la escuela y el docente que está en una aula tiene que saber cómo comportarse en esa heterogeneidad.
referencia a prácticas profesionales género discursivo	Y eso son adolescentes que van a la escuela y el docente que está en una aula tiene que saber cómo comportarse en esa heterogeneidad.

lenguaje de la disciplina	
referencia a prácticas profesionales	por eso necesitamos a alguien que tenga una visión no solamente del asesoramiento curricular sino del análisis y de la problemática, en este caso de la prefectura charlar con toda la gente y ver qué posibles capacitaciones podrían surgir, estamos hablando coordinar un centro, estamos hablando de enseñar capacitaciones, pero no darlas
referencia a prácticas profesionales	Han habido muchas experiencias en donde gente de ciencias de la educación ha participado en capacitaciones laborales, en capacitaciones de recursos humanos orientando, no necesariamente capacitando, nosotros sí podemos capacitar a docentes, nuestro título nos habilita....
referencia a prácticas profesionales	tomá las fotocopias, léela en clases, o éste es el práctico, andá y hacelo", por que de todas maneras nosotros no podemos ver una vez por semana, en cambio estos alumnos no, sólo nos ven una vez al mes dos horas por espacio...
referencia a prácticas profesionales	facilitando las reuniones que el equipo necesitaba, a ver si se podría conseguir algún tipo de financiamiento, discutiendo resultados, facilitando la gestión facilitando encontrar instituciones en donde realizar las indagaciones, entonces uno participa indirectamente en la investigación, en el c

género discursivo	el dimensionamiento que les dimos, porque el asesoramiento, cuando uno dice asesoramiento psicopedagógico lo que no muchas veces se distingue al principio son estas orientaciones, y estas variantes
referencia a prácticas profesionales	nuestra carrera es, si o si, trabajar en equipo

La cuantificación de los registros arrojó los siguientes resultados:

**Carrera: Licenciatura en Trabajo Social**

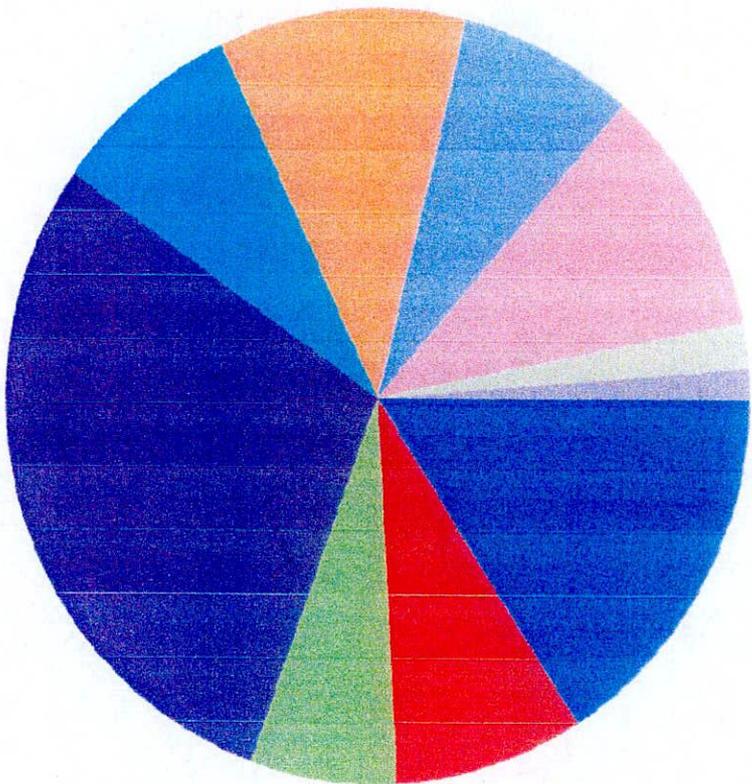
**Cátedra: Trabajo Social I**

Gráfico 1: frecuencia de uso de discursos promotores de comprensión cátedra Trabajo Social I

<b>Dimensiones de análisis</b>	<b>Frecuencia de uso</b>	<b>Total en porcentajes</b>
lenguaje de la disciplina	25	11%
contextos mentales y continuidad	13	6%
nivel fónico	10	4%
referencia a prácticas profesionales	46	20%
género discursivo	13	6%
patrones temáticos	17	7%
desempeños de comprensión	12	5%
pregunta retórica	16	7%
narraciones y metáforas	3	1%
lenguaje de pensamiento	2	1%

Total: 234 enunciados

### Frecuencia de uso



- lenguaje de la disciplina
- contextos mentales y continuidad
- nivel fónico
- referencia a prácticas profesionales
- género discursivo
- patrones temáticos
- desempeños de comprensión
- pregunta retórica
- narraciones y metáforas
- lenguaje de pensamiento

**Carrera: Licenciatura en Turismo**

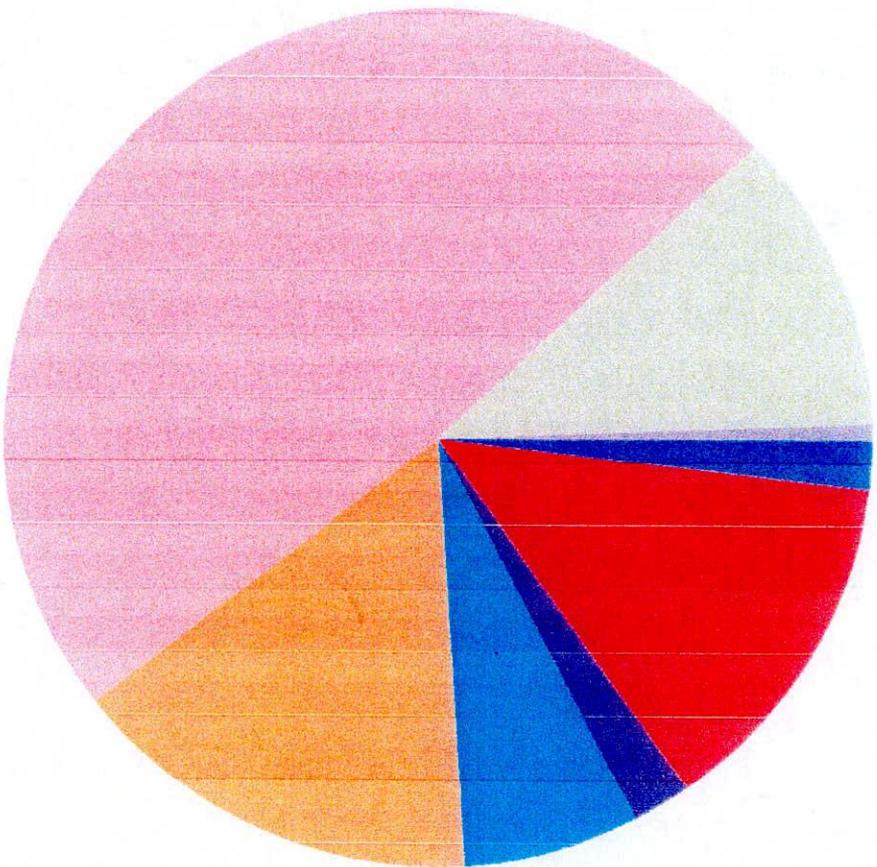
**Cátedra: Geografía Física**

Gráfico 2: frecuencia de uso de discursos promotores de comprensión cátedra Geografía Física

<b>Dimensiones de análisis</b>	<b>Frecuencia de uso</b>	<b>Total en porcentajes</b>
lenguaje de la disciplina	3	1%
contextos mentales y continuidad	21	6%
nivel fónico	0	0%
referencia a prácticas profesionales	4	1%
género discursivo	12	3%
patrones temáticos	25	7%
desempeños de comprensión	0	0%
pregunta retórica	77	22%
narraciones y metáforas	18	5%
lenguaje de pensamiento	1	0%

Total: 351 enunciados

**Frecuencia de uso**



- lenguaje de la disciplina
- contextos mentales y continuidad
- nivel fónico
- referencia a prácticas profesionales
- género discursivo
- patrones temáticos
- desempeños de comprensión
- pregunta retórica
- narraciones y metáforas
- lenguaje de pensamiento

## Carrera: Profesorado y Licenciatura en Historia

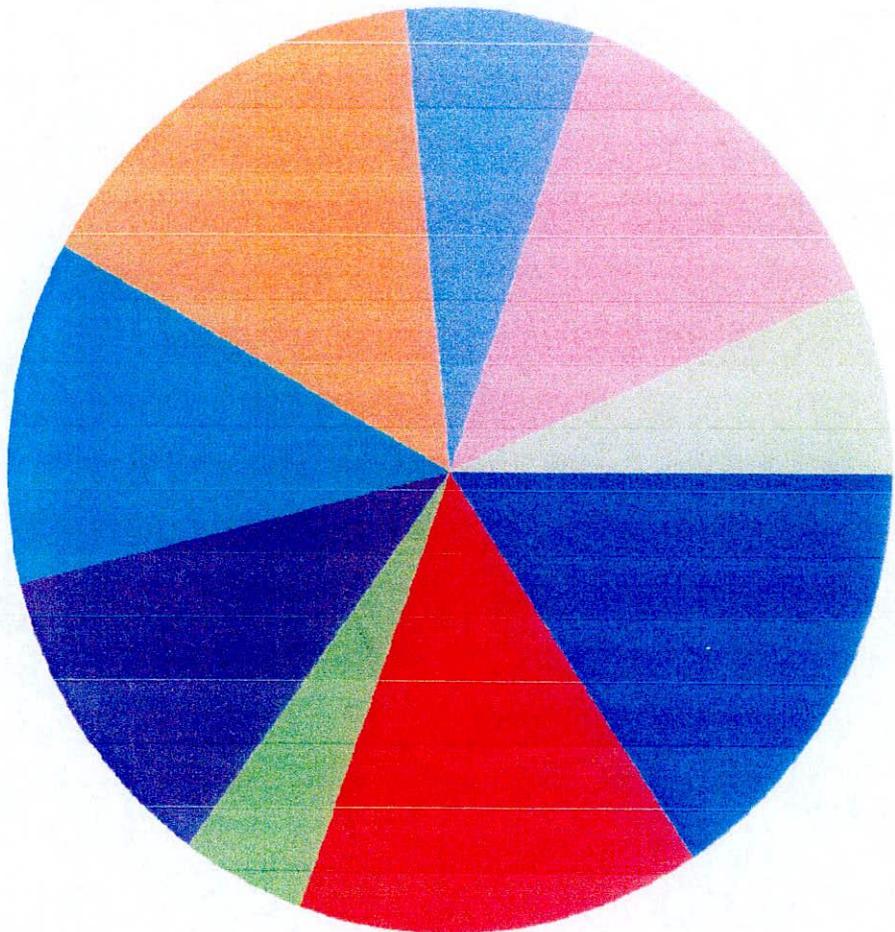
### Cátedra: Introducción a la Historia

Gráfico 3: frecuencia de uso de discursos promotores de comprensión cátedra Introducción a la Historia

<b>Dimensiones de análisis</b>	<b>Frecuencia de uso (cantidad de registros)</b>	<b>Total en porcentajes (263 en total)</b>
lenguaje de la disciplina	38	
contextos mentales y continuidad	36	14%
nivel fónico	11	4%
referencia a prácticas profesionales	27	10%
género discursivo	29	11%
patrones temáticos	37	14%
desempeños de comprensión	17	6%
pregunta retórica	32	12%
narraciones y metáforas	16	6%
lenguaje de pensamiento	0	0%

Total: 263 enunciados

Frecuencia de uso



- lenguaje de la disciplina
- contextos mentales y continuidad
- nivel fónico
- referencia a prácticas profesionales
- género discursivo
- patrones temáticos
- desempeños de comprensión
- pregunta retórica
- narraciones y metáforas
- lenguaje de pensamiento

## Carrera: Profesorado y Licenciatura en Ciencias de la Educación

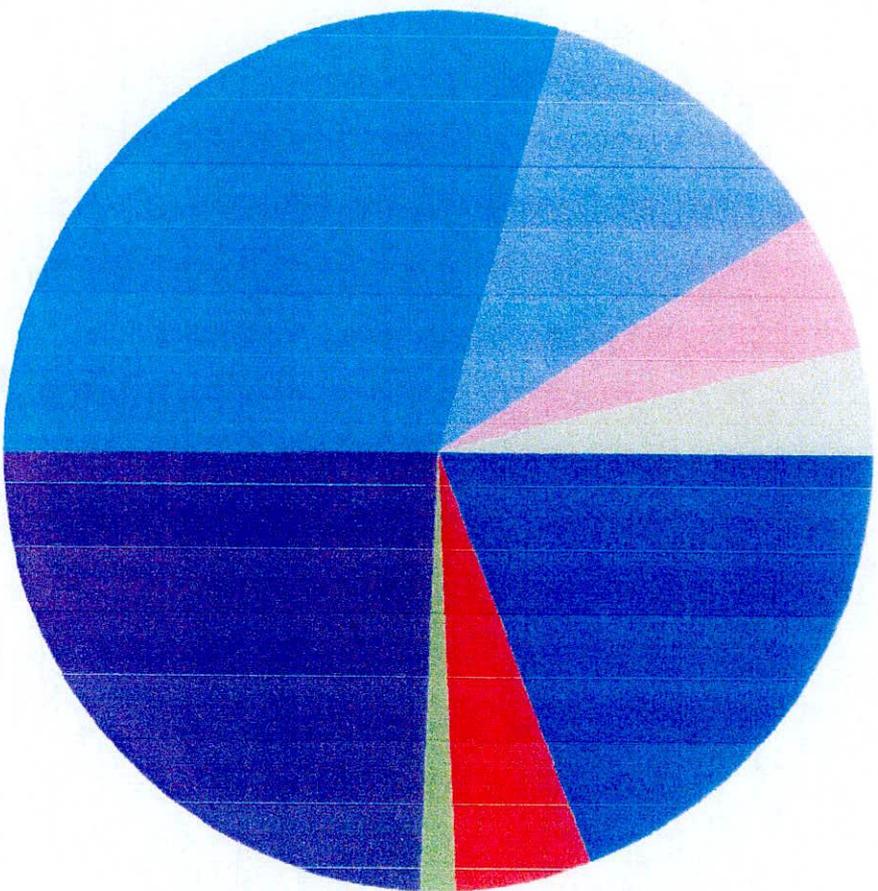
### Cátedra: Práctica Profesional

Gráfico 4: frecuencia de uso de discursos promotores de comprensión cátedra Práctica Profesional

<b>Dimensiones de análisis</b>	<b>Frecuencia de uso (cantidad de registros)</b>	<b>Porcentaje sacado con un total de 152</b>
lenguaje de la disciplina	15	10%
contextos mentales y continuidad	4	3%
nivel fónico	1	1%
referencia a prácticas profesionales	19	13%
género discursivo	23	15%
patrones temáticos	0	0%
desempeños de comprensión	9	6%
pregunta retórica	4	3%
narraciones y metáforas	3	2%
lenguaje de pensamiento	0	0%

Total: 152 enunciados

## Frecuencia de uso



- lenguaje de la disciplina
- contextos mentales y continuidad
- nivel fónico
- referencia a prácticas profesionales
- género discursivo
- patrones temáticos
- desempeños de comprensión
- pregunta retórica
- narraciones y metáforas
- lenguaje de pensamiento

Respecto de la **organización discursiva**, se observan elementos comunes para la totalidad de las clases, que podrían expresarse en las siguientes notas características:

- un predominio de una modalidad expositiva con intenciones explicativas de los conocimientos, que se intercala con espacios de diálogo promovidos por los docentes;
- la pregunta retórica ocupa un lugar de gran envergadura, particularmente en aquellos momentos en que el docente está explicando un contenido en apariencia complejo;
- la presencia de la pregunta retórica dá lugar a la vigencia de una modalidad argumentativa, en tanto pretende instar a la audiencia a construir argumentos a favor de un supuesto posicionamiento:
- el desarrollo de esta modalidad expositiva no significa de modo alguno que los alumnos se aburran; la observación de algunos comportamientos de los estudiantes, si bien no era éste el foco de la mirada, hacía ver que las exposiciones generaban toma de apuntes, atención sostenida, esfuerzos por responder a las preguntas o por formularlas;
- en algunos casos, esta modalidad expositiva no se vió favorecida por el contexto de clase, esto es, deficiencia en los recursos audiovisuales, deterioro de las transparencias, excesivo texto y dispuesto en forma desordenada en las transparencias;
- la modalidad expositiva sí permitió, para los registros de este trabajo, la captación de las acentuaciones del docente por medio de la voz o de gestos ante una afirmación de importancia, como también que el docente se trasladase entre las filas de bancos, incluso hacia la parte trasera de las aulas, lo que posibilitaba un encuentro casi persona a persona con los estudiantes.

Del análisis de la sistematización de los enunciados docentes según las dimensiones previstas, surgen las siguientes notas:

- en 48 oportunidades aparecen afirmaciones que representan a más de una dimensión; esto es, que la complejidad y riqueza de los enunciados docentes conllevan altas dosis de promoción de la comprensión;
- las dimensiones "referencia a prácticas profesionales", "género discursivo" y "patrón temático" son las de mayor frecuencia de uso en las carreras de Profesorado y Licenciatura en Historia, Licenciatura en Trabajo Social y Profesorado y Licenciatura en Ciencias de la Educación; no sucede lo mismo en la carrera de Licenciatura en Turismo, donde la dimensión destacada es "pregunta retórica", según indican los porcentajes expuestos en las tablas. Este componente suscitó la necesaria extrañeza como para retornar sobre ellos y revisar las circunstancias en que aparecen. Y aquí surge la segunda tabulación, que representa la frecuencia de uso de esta dimensión y el tiempo de aparición en la secuencia.

### **1.5. Segunda tabulación: las dimensiones destacadas y su secuenciación**

Así, procuramos desentrañar, sin aspirar a obtener cuantificaciones de mayor exactitud, los momentos de aparición de enunciados docentes **que refieren explícita y marcadamente a las prácticas profesionales**, en las asignaturas de las carreras donde esta dimensión se destacaba<sup>27</sup>

---

<sup>27</sup> Profesorado y Licenciatura en Historia, Licenciatura en Trabajo Social y Profesorado y Licenciatura en Ciencias de la Educación

**Carrera: Licenciatura en Trabajo Social**

**Cátedra: Trabajo Social I**

<b>Número de clase</b>	<b>Frecuencia de uso</b>
Clase 1	1
Clase 2	4
Clase 3	4
Clase 4	8
Clase 5	13
Clase 6	7
Clase 7	7
Clase 8	2

**Carrera: Profesorado y Licenciatura en Historia**

**Cátedra: Introducción a la Historia**

<b>Número de clase</b>	<b>Frecuencia de uso</b>
Clase 1	1
Clase 2	2
Clase 3	2
Clase 4	2
Clase 5	4
Clase 6	5
Clase 7	5
Clase 8	6

**Carrera: Profesorado y Licenciatura en Ciencias de la Educación**

**Cátedra: Práctica Profesional**

<b>Número de clase</b>	<b>Frecuencia de uso</b>
Clase 1	1
Clase 2	2
Clase 5	3
Clase 6	3
Clase 8	4
Clase 9	3
Clase 10	3

## 2. Las explicaciones docentes

Carrera: Licenciatura en Trabajo Social

Cátedra: Trabajo Social I

<b>Dimensión de análisis</b>	<b>Explicación docente</b>
referencia a las prácticas profesionales	son básicas Ellos nunca trabajan solos o en un escritorio, sino con otros, con un sujeto individual o con un ámbito sociocomunitario complejo.
referencia a las prácticas profesionales	Nosotros tenemos un acuerdo entre las metodológicas, y es que ninguna sea promocional para que el estudiante pueda pararse y hablar.
lenguaje del pensamiento referencia a las prácticas profesionales	Nosotros hemos organizado una secuencia para el aprendizaje porque no es que uno le da todo, sino tema por tema. Se trabaja una vez por semana el teórico
lenguaje del pensamiento referencia a las prácticas profesionales	Y después lo que veo es como siguen muy fuertemente arraigadas estos conceptos con que el estudiante ingresa respecto de para qué el Trabajo social. Entonces, esta consigna de para qué es el Trabajo social se trabaja todo el tiempo. Y hay quienes han logrado

		una muy buena definición.
contextos mentales y continuidad	Y	el concepto de necesidades simbólicas lo trabajamos con ejemplos, que tienen que ver con el afecto, la necesidad de sentirse perteneciente a un espacio, de ser reconocido en un espacio.
contextos mentales y continuidad	Y	yo uso mucho el ejemplo de lo que pasó en 2001, cuando trabajábamos con la gente que te decía "yo no estoy en ningún lado", cuando había trabajado y había perdido todo, estar incorporado en un listado de Programa trabajar era encontrar una respuesta.
referencia a las prácticas profesionales lenguaje de la disciplina		las tres primeras clases trabajamos esto y después entramos a una definición de trabajo social, pero que incluye todo esto. Y después completamos desde los conceptos básicos de cuestión social, vida cotidiana, necesidades, crítica de la vida cotidiana, como el espacio concreto desde donde trabajamos con las personas, el concepto de sujeto.
género discursivo referencia a las prácticas profesionales		La parte histórica les resulta tediosa y las prácticas los expone a situaciones de mucha exposición, genera stress especial.
desempeños de comprensión	de	Hemos incorporado esos trabajos prácticos integradores para poder dar respuestas, tienen que hacer una lectura y conceptualizar cada término y relacionarlo con algún

	material disparador, por ejemplo, prostitución.
género discursivo	el texto de Daniel Marquez sobre cómo impactó la cuestión social en Comodoro Rivadavia a partir de la..., vemos "Colgados de la soga", cómo impacta en la clase media toda la cuestión social.
desempeños de comprensión	Y ahora, para trabajar vida cotidiana, problemas sociales, vamos a ver Gerónima, para que vinculen esos conceptos con el espacio más cotidiano, más inmediato.
género discursivo	Y después viene el período de la práctica para trabajar todo esto. Ahí aparece con toda la fuerza el prejuicio.
referencia a las prácticas profesionales	
referencia a las prácticas profesionales	es importante que caminen un barrio en diferentes horarios, para ver la organización cotidiana, a qué hora la gente circula más. Y el otro tema es que puedan organizar su mapita de qué forma estás distribuidas las organizaciones sociales.
contextos mentales y continuidad	
referencia a las prácticas profesionales	Vas con una guía y los animamos a repreguntar, comentarles que son osas que vimos en la materia. Tratamos de desdramatizar la situación. Me ha pasado de ir con un grupo de ellos y veo que el estudiante se implica más, y el entrevistado les dice "no podemos

contextos mentales y continuidad	Y	hacer más", y el estudiante dice "pero si hay un montón tomando mate". Como pueden decir que no tiene recursos". Y ahí intervengo yo, "mirá, estas son situaciones a considerar en otro momento, hay que pensar que la colega plantea la dificultad en el trabajo profesional, lo podemos charlar en otro momento".
referencia a las prácticas profesionales		Le ponemos palabras en relación al malestar institucional, lo vamos haciendo, no nos engancharnos "mirá qué porquería lo que está haciendo", les ponemos palabras desde lo institucional, que hace que los colegas tengan esa respuesta
contextos mentales y continuidad	Y	
contextos mentales y continuidad	Y	Es muy difícil trabajar el lenguaje académico, dado que son chicos que recién han salido de la secundaria, y hay muchas dificultades respecto de la poca capacidad de comprensión de textos, no hay un hábito de lectura.
lenguaje de la disciplina		problema social, especificidad profesional, intervención profesional, cuestión social.
lenguaje de la disciplina		las necesidades no solamente se vinculan a las carencias sino también a las potencialidades, con todo lo que el sujeto tiene como capacidad humana para resolver esas dificultades.
lenguaje de la disciplina		(necesidades). Sí, es un concepto estructurante para la disciplina y para la materia, pero

	también es un concepto con distintas lecturas según sea la concepción
lenguaje de la disciplina	Este año lo trabajamos a principios de año, como la cuarta o quinta semana, y en lo sucesivo decidimos no incluirlo tan tempranamente. Porque, si no tienen muy claro para qué es el Trabajo social...primero trabajamos con las representaciones que tienen a cerca de un trabajador social..., es demasiado complicado incluir un material como éste, porque es interesante para analizar lo que puede ser la vida cotidiana de un trabajador social en un servicio pero hay que poder tomar distancia para poder discriminar qué puede hacer un trabajador social.
referencia a las prácticas profesionales	porque muchas cosas el trabajador social tienen unas formas muy burocratizadas, puede explicar porque hay servicios que tienen único profesional y está tan poco profesionalizado el rol, porque en muchos lugares cualquiera puede cumplir el rol de trabajador social. Porque muchas veces se hace una entrevista y porque a veces la confidencialidad no se respeta, entonces este material tiene que servir para reflexionar esas cosas.
referencia a las prácticas profesionales	Nosotros tratamos de vincular algún material que les permita reflexionar acerca de una cuestión de la vida cotidiana más práctica.
referencia a las prácticas	Y el Trabajo social tiene esta amplitud de poder trabajar, ligado a las políticas públicas, el

profesionales	Trabajo social se va a traducir en políticas sociales en cualquiera de estos campos.
referencia a las prácticas profesionales género discursivo	De hecho, se discute mucho si el alumno puede ir a hacer alguna práctica, generalmente se dice que no hasta tanto no tenga constituido su marco teórico. Mientras que las otras parten de la idea de poder hacer un acompañamiento paralelo entre la posibilidad de ir viendo ciertas cosas, ir construyendo cierta teoría e ir acompañando esas cuestiones.
referencia a las prácticas profesionales	buscar una posibilidad de que todas estas misiones que pueda tener un licenciado en trabajo social se hagan desde una mirada constructiva, participativa, con quienes son los destinatarios posibles de estas políticas públicas y para eso hay que conformar ciertas estrategias que estén dadas de antemano.
referencia a las prácticas profesionales lenguaje de la disciplina	uno de los grandes conceptos es el de intervención. La intervención supone siempre una irrupción abrupta en algo, y si nosotros concebimos a la sociedad desde un ámbito de proceso puede que estemos irrumpiendo en un proceso determinado. Esto tiene que ver con la impronta en el ejercicio profesional de Trabajo social, va a interrumpir o va a acompañar esos procesos y de qué manera lo va a hacer.
referencia a las prácticas	La otra cuestión que me parece central tiene que ver con la investigación en Trabajo social. Porque no es lo mismo la investigación en el trabajo social como un paso imprescindible para llegar a un diagnóstico. Podemos hacer una analogía con lo que hace

profesionales lenguaje de la disciplina	un médico y el trabajador social. Y esa etapa de investigación debe tener cierta instrumentación para lograr un diagnóstico que permita indicar un tratamiento.
--	---

Carrera: Licenciatura en Turismo Módulo Geomorfología

Cátedra: Geografía física

contextos mentales y continuidad	Y Cuando yo empecé a dictar la materia, me puse en el papel del alumno, entonces trato de ver que las clases me motiven a mí y sobre todo la tengo que entender yo, una clase ordenada, una clase clara sobre todo en una materia de 1º año donde hay que enseñarles a estudiar. Me parece que en primer año las cosas deben salir medio estructuradas para lo básico.
contextos mentales y continuidad	Y Yo digo a veces "que desastre mis clases", y eso sucede cuando veo que los alumnos no entienden, yo todo el tiempo me estoy chekando y veo si me están entendiendo cuando yo no estoy entendiéndome a mí mismo. Cuando veo que no entienden paro un poco y retomo un concepto. Cuando estoy explicando miro las caras.
lenguaje de la disciplina	El concepto clave es el paisaje. Yo trabajo así, desde lo sistémico, mis líneas de investigación van en eso, desde las ciencias sociales. Y también las escalas, cuál es mi nivel de análisis sobre el paisaje entonces todo el tiempo vamos volviendo
género discursivo	para mí la universidad debe ser una usina del pensamiento.
desempeños	de en una materia de Geografía de primer año les damos un cuadernillo de técnicas de

comprensión	estudio. Y les decimos que además de los trabajos de la materia tienen que completar todo el cuadernillo.
género discursivo	Entonces, para eso, les doy un listado de bibliografía que está en estos libros, para que vayan a la biblioteca. Yo quiero que desde primer año lean libros, vean como funciona a biblioteca
referencia a las prácticas profesionales lenguaje de la disciplina	la Licenciatura tiene que ver más con planificación, porque sabes administración, una empresa turística desde una planificación estratégica. Hay una cátedra que es política turística.
referencia a las prácticas profesionales lenguaje de la disciplina	Pero el Licenciado en Turismo no trabaja solo, trabaja con otros, con una persona de Gestión Ambiental, Geología, Economía, la mayoría de los trabajos son grupales. De hecho, los equipos de cátedra se constituyen así.
lenguaje de la disciplina	la planificación, la investigación, la parte práctica. El egresado trabaja en un hotel, con los servicios.
lenguaje de la disciplina	servicios es una palabra. Turismo es servicios. Le estás brindando un servicio a alguien. Después, ver cómo se brinda es otro tema. Donde se trabaja, Turismo es servicio.

referencia a las prácticas profesionales lenguaje de la disciplina	tiene que tener estrategia, tiene que saber de lo que habla y no debe quedarse solo con lo que le dicen en la Universidad. Y la creatividad, porque debe salir fuera de lo convencional, por ejemplo, en una agencia de eventos.
--	--

Carrera: Profesorado y Licenciatura en Historia

Cátedra: Introducción a la Historia

género discursivo	digamos que es de la materia pero con una mirada amplia en las ciencias sociales. Es más, partimos en este Curso de la vida universitaria, y desde allí hacer una mirada de los temas que son específicamente de Historia.
género discursivo	Por eso la idea del curso de preingreso, que no es evaluativo sino que genera un acercamiento a la vida universitaria, lo que se van a encontrar cuando empiecen el cursado, ya sea la lectura sistemática, el análisis de textos, técnicas de estudio.
género discursivo	Lo primero es la adquisición de vocabulario histórico específico, la posibilidad de relacionar y generalizar las temáticas vistas, poder llegar a sistematizar.
lenguaje de la disciplina	Uno de ellos es el concepto de ciencia. Otro es el concepto de tiempo, tiempo témporo-espacial porque no olvidemos que esta materia es para Historia y Geografía. Otro concepto es la epistemología. En cuanto a la parte metodológica, se entusiasman mucho porque va la parte del trabajo de investigación.
contextos mentales y	es la introducción a la ciencia que han elegido y sobre la cual hay que romper algunos mitos. Los mitos de la historia están. Entonces romper cuesta. Uso muchos ejemplos de

continuidad	la vida cotidiana, y veo las caras de los chicos y me dá la pauta de que están entendiendo.
contextos mentales y continuidad	¿Porqué decías en clase que no era cierto que Sarmiento no faltaba nunca a clase?. ¿Qué es lo que piensan los chicos?.
referencia a las prácticas profesionales	<b>D:</b> porque hacen comentarios, y dicen cómo les enseñaban los otros profesores. Los otros profesores que no son profesores, era un abogado. Y sienten que lo que les cuentan no es verdadero. Y la gente que estudia Historia es generalmente desconfiada.
referencia a las prácticas profesionales narraciones y metáforas	siempre se pone al historiador como el investigador, como el detector que va a la lupa y mira las pruebas. Si se cometió un delito, cuáles son las pruebas que pueden ayudar a la reconstrucción de un hecho, es reconstruir la historia.
lenguaje de la disciplina	como es posible que el hombre conozca, quienes han sido los primeros que han aportado a formar una teoría del conocimiento. Una teoría del conocimiento es una especie de historia de esta teoría.
lenguaje de la disciplina	la importancia del paisaje, el medio geográfico
género discursivo	el poder exponer es tremendo. Y conceptos nuevos que se van incorporando... "señora,

	<p>pero esto, ¿qué quiere decir?". Yo les explico en el momento, pero les digo "si están leyendo un texto, a la mayor brevedad tienen que ir al diccionario (con énfasis) para sacarse las dudas".</p>
<p>lenguaje de la disciplina</p> <p>género discursivo</p>	<p>¿cuáles serían las palabras claves en la formación de una buen historiador? R: capacidad de crítica, porque necesita saber jugar con la crítica a los contenidos o los textos puede armar sus propios textos. También la habilidad de hacer historia no solo con historiadores, incorporar un lingüista, un antropólogo, hacer historia en función de trabajar con otros, y por otro lado, desacartonar el tema de de investigación como si solo se pudieran estudiar grandes temas mundiales.</p>
<p>género discursivo</p>	<p>nosotros trabajamos mucho con Literatura, cómo se concibe el texto literario como fuente, que se puede leer desde lo semiótico, desde lo estructural, es un texto que dice algo de la sociedad en así, por eso nos permite acercarnos ala sociedad desde otro lugar, ya que no necesariamente debe tratarse de un discurso político. Para lo mismo con la imagen, relieve granado, fotografía de imágenes, para el historiador se trata de saber quien lo puso, quien lo dice, qué dice, y me ubica en relaciones sociales diferentes</p>

## Carrera de Profesorado y Licenciatura en Ciencias de la Educación

### Cátedra Práctica Profesional

lenguaje de la disciplina	si podés describir la red conceptual que subyace a la materia.  <b>D:</b> es pensar o situar dos grandes dimensiones de análisis que es la relación de la práctica profesional, el concepto práctica profesional, en su vinculación con el proceso de formación y en su vinculación con el campo profesional. Y metodológicamente situamos cinco niveles que configuran lo que en la práctica misma el profesional debería hacer, de interiorización, de conceptualización,
lenguaje de la disciplina género discursivo	Una cuestión que se configura, que tiene que ver con lo ideológico, es como empezar a pensar la educación. No podemos en Práctica Profesional explicarles que la educación no es algo que se remite a lo escolar solamente. Esas son aproximaciones sucesivas que hacemos en Pedagogía. Y esto también de poder mirar los contextos y las prácticas. Esto porque ellos tienen que mirar que la educación no es algo que se da en la escuela ideal que a todos nos gustaría tener construída en las prácticas.
lenguaje de la disciplina	Porque el proceso de formación no es solo apropiarse de un concepto y repetirlo que es lo que ellos creen que tienen que hacer, sino vincular este concepto con otro y

<p>género discursivo</p> <p>desempeños de comprensión</p>	<p>de</p>	<p>vincularlos. Y este es el desafío mayor porque nosotros queremos formar docentes críticos y transformativos</p>
<p>género discursivo</p>		<p>A mí no me interesa que repitan mi posición, sino que a partir del análisis de las diferentes opciones que tienen puedan fundamentar la propia. Esto es aplicable a cualquier campo.</p>
<p>género discursivo</p> <p>desempeños de comprensión</p>	<p>de</p>	<p>Si bien a través de las estrategias que veníamos implementando, una cosa es que ellos lean qué quiere decir "representaciones" y otra cosa es la que pueden explicar, y que lo puedan transferir. Pero si no lo pueden explicar tampoco lo pueden fundamentar.</p>
<p>contextos mentales y continuidad</p> <p>género discursivo</p>	<p>y</p>	<p>"mirá, está muy bien", pero en "vez de decirlo así, es correcto decirlo así". Lo toma bien, ¿eh?.</p>
<p>lenguaje de la disciplina</p> <p>referencia a las prácticas profesionales</p>		<p>No solo diferenciar el objeto, sino diferenciar niveles de intervención, diferentes contextos. Porque esto los habilita para poder mirar, porque no se puede mirar cómo se puede configurar su propio procesos de actuación profesional.</p>

lenguaje de la disciplina	Dimensiones de la profesionalidad es algo que vamos a estar transversalizando hasta fin de año, con diferentes perspectivas para su abordaje, con profundizaciones.
desempeños de comprensión	<p>¿porqué se habla de itinerarios?. ¿Cómo los define?.</p> <p><b>D:</b> Este término remite a recorrido de un camino, que para nosotros representa el proceso que nuestros alumnos siguen en su experiencia de formación. Se articula con el concepto de trayectoria, en función de que articula experiencias de escolaridad a lo largo de su condición de sujeto en formación. Estos itinerarios nos permiten reconocer también los puntos clave de ese recorrido, en términos de obstáculos a salvar, avances, retrocesos, progresos.</p>
desempeños de comprensión	<p>Si hiciéramos preguntas conceptuales específicas, caeríamos en una modalidad que no es la que buscamos. No buscamos que saquen respuestas del texto a preguntas puntuales, sino que usen esta pregunta como una orientación general para todo el proceso.</p>
desempeños de comprensión	<p><b>E:</b> Respecto del de Sandra Nicastro, me pareció que costaba mucho seguir el hilo, porque tiene muchos elementos psicoanalíticos, de lectura compleja, de pocos ejemplos, algo entrecortado.</p> <p><b>D:</b> Ese texto, como te decía, lo trabajamos en profundidad en Pedagogía, donde</p>

		aprovechamos para avanzar gradualmente en la construcción conceptual de la experiencia formativa que hacemos en Práctica.
género discursivo		cuando preguntan por una palabra difícil, los mandamos al diccionario, como primera forma, aunque uno sabe que con eso no es suficiente. Hay palabras de uso común que no conocen.
contextos mentales y continuidad		Este año, me llamó la atención las historias de escolaridad que relataron, historias de fracaso escolar en secundaria y en terciaria, chicos que están acá después de haber abandonado una carrera terciaria o de la misma universidad. Observamos un impacto de la crisis del 2001, con padres desocupados, mudados, con cambios al lugar donde viven, sin poder adaptarse. El 80% tiene experiencias de poco éxito en la escolaridad.
género discursivo		En esto, articulamos fuertemente con Pedagogía en lo que hace a los discursos reformistas contemporáneos. Permite la articulación con el campo profesional, por dos componentes, para situar el componente social y ético de la profesión.
contextos mentales y continuidad		Desde el discurso hay grandes cambios desde las formas de expresión que sepan mediar con quien no es cientista. Nosotros los bajamos, el mejor piropro es que no se den cuenta que son de ciencias.

### 3. Las visiones de los alumnos<sup>28</sup>

Carrera: Licenciatura en Trabajo Social

Cátedra: Trabajo Social I

<i>Dimensiones de análisis</i>	<i>de</i>	<i>Visiones de los alumnos</i>
lenguaje de la disciplina		yo creo que he podido identificar a lo largo de la clase algo como unos núcleos temáticos más fuertes que a mí me permitieron organizar los contenidos. Un núcleo fuerte fue en torno al concepto de cuestión social. Para mí, resultó como un organizador...
desempeños de comprensión	de	Pero sí creo que el hecho de retomar este concepto a lo largo del tiempo, de las clases, permite organizar el resto de los contenidos. Eso me parece como algo muy importante.
lenguaje de la disciplina		<b>E:</b> y como concepto de gran nivel de inclusión, ¿a qué otros conceptos incluye? <b>A:</b> Y... "problemas sociales", y toda la relación de la vida cotidiana y el sujeto, "necesidades sociales".

<sup>28</sup> La sistematización de las visiones de los estudiantes no alcanza el nivel de profundidad que para el caso de los discursos docentes, en tanto no es objeto de este trabajo de tesis el aprendizaje. Podría constituirse en un nuevo estudio que se deriva del presente.

lenguaje de la disciplina	<p><b>E:</b> cuando habías de sujeto, ¿cómo definirías el sujeto, la subjetividad?.</p> <p><b>A:</b> bueno, sujeto como construido, la subjetividad, como algo construido, el sujeto como algo no dado, sino situado, histórico, concreto, producido en esta red de relaciones en que se inserta.</p>
lenguaje de la disciplina referencia a las prácticas profesionales	<p>Y me interesó mucho a la vida cotidiana como este espacio donde se cristallizan relaciones de poder, pero la relación entre vida cotidiana y cuestión social me hizo entender cómo el trabajador social interviene en la vida cotidiana trabajando la cuestión social, o sea, ahí como que entiendo cuál es la intervención del trabajador social.</p>
referencia a las prácticas profesionales	<p>queda claro que es muy amplio y que se va construyendo, porque un trabajador social, en cualquier ámbito puede tener prácticas distintas, unas que sean más desde lo administrativo o en un programa específico donde se bajan las características del programa.</p>
referencia a las prácticas profesionales	<p>es como el brazo del Estado que lleva la política pública, social, a todas las personas, o es una persona que puede trabajar desde otro lugar.</p>
referencia a las prácticas profesionales	<p>creo que la construcción del trabajo tiene que ver con como el trabajador social se plantea, si está reproduciendo prácticas o generando movimientos diferentes, cambios, creo que ahí un trabajador social puede plantear estrategias distintas, objetivos distintos.</p>

		Creo que el campo de intervención es muy grande, trabajan en salud, trabajan en educación.
lenguaje de la disciplina		De pronto tenemos una mirada de la metodología más lineal, menos estratégica, más normativa, donde el primer paso es conocer la comunidad, el segundo paso es hacer un diagnóstico, tercero, hacer la planificación, cuarto, evaluar como muy lineal, y lo que yo aprendí en esta materia es un enfoque metodológico diferente, más flexible.
desempeños comprensión	de	sí, se ha trabajado rolplayng que ha servido mucho para el caso de las entrevistas, se ha trabajado mucho el ejemplo, se permite la participación en relación a los ejemplos que cada uno puede traer de los conocimientos prácticos, sus vivencias.
género discursivo		a mí personalmente, cuando hacen esquemas en el pizarrón. Y eso tiene que ver con lo que hicimos al principio de la clase, escribir en el pizarrón, ir haciendo algunas relaciones, que los profesores hagan relaciones con lo que está pasando en tal lugar, con cuestiones actuales.
referencia a las prácticas profesionales		es una característica del Trabajo social situarse en las experiencias, en los ejemplos, etc,, que en el lugar del análisis conceptual?. ¿O son circunstancias esporádicas que

	<p>acontecen?</p> <p><b>A:</b> creo que es propio del Trabajo social.</p>
<p>referencia a las prácticas profesionales</p>	<p>porque el desempeño de la profesión, el estar en permanente contacto con la realidad y cuando tiempo para la reflexión crítica queda. Yo, leyendo un texto, veía que decía que el trabajador social debía tener mucho de sociólogo, y sin embargo, se hace hincapié en otras cosas. Pero deberíamos tener una base social muy grande para poder intervenir, y que la intervención no sea un tapagujeros sino que la intervención sea en pos de la mejora del bien común.</p>
<p>lenguaje de la disciplina</p>	<p>cuestión social surge, desde la historia, de la creciente pobreza, de la pauperización. Después de la Revolución Industrial. Entonces, todos estos problemas que empiezan a surgir y que llamamos cuestión social aluden a la contradicción entre capital y trabajo, a nivel estructura.</p>
<p>referencia a las prácticas profesionales</p> <p>lenguaje de la disciplina</p> <p>género discursivo</p>	<p>sujeto, por esto de que hay una estructura que condiciona, como que está sujeto a una estructura. También porque es social, viven en sociedad. Decían que los profesionales que no podemos pensar en el sujeto sin ser social. Para nosotros, la visión del sujeto desde Trabajo social es intrínsecamente social.</p>



Carrera: Licenciatura en Turismo Módulo Geomorfología

Cátedra: Geografía Física

<i>Dimensiones análisis</i>	<i>de</i>	<i>Visiones de los alumnos</i>
lenguaje de la disciplina		para mí es la formación del relieve, que para Turismo es muy importante porque tiene que ver con el gran atractivo
desempeños comprensión	de	<b>E:</b> ¿y cómo se enseña este concepto?  <b>A:</b> nos explican como la formación de la cordillera de los Andes, que de una capa subacuática se mete debajo de otra capa subacuática, que sería Atlántica que presiona y hace emerger todo lo que sería la Cordillera.
desempeños comprensión	de	es muy claro para hablar, se le entiende muy bien. Los chicos salen bien de la clase. Lo que pasaba con el otro profesor es que los chicos no tienen conocimientos de física, entonces con mala base no se lo puede seguir. Yo en cambio no tengo problemas con eso porque vengo de una técnica
desempeños	de	a las clases las lleva muy bien, aunque es un poco acelerado. Pero bien. Empezar y

comprensión género discursivo		termina el tema hasta el último minuto. No te da chances. Pero es con contenido. Menciona muchos ejemplos, entonces al tener mucho contenido y el manejarse bien con la exposición, va todo bien.
lenguaje de la disciplina		si yo veo un paisaje a través de las estrias, veo la historia.
referencia a las prácticas profesionales		si me voy a desempeñar como guía es muy frecuente que quienes realizan una visita a determinado lugar, me pregunten porque las características del paisaje que hay en Patagonia, entonces uno tienen que estar preparado para responder a las preguntas.
desempeños comprensión	de	el profesor usa mucho ppoint con dibujos para ir explicando los conceptos. La verdad es que fueron muy interesantes las clases, sabemos que tiene un doctorado en costas, así que toda la explicación muy buena, yo pude comprender todo, porque era como muy preciso.
desempeños comprensión	de	el lenguaje es accesible, explica todo, no usa palabras que no entenderíamos.
desempeños	de	<b>E:</b> ¿cómo te parecieron los textos?.

comprensión	A: comprensibles, daban toda la información necesaria para el parcial. Y todo lo que él explicaba en clase estaba en el texto.
referencia a prácticas profesionales	sí, porque cuando se sale al campo tiene que saber sobre la historia de la geomorfología del espacio en Patagonia.

Carrera: Profesorado y Licenciatura en Historia

Cátedra introducción a la Historia

<b><i>Dimensiones de análisis</i></b>	<b><i>Visiones de los alumnos</i></b>
género discursivo	la Historia se caracteriza por destacar a ciertos personajes pero detrás de los grandes personajes siempre hay más cosas, detrás de todo eso hay una sociedad y se olvida siempre, las sociedades son complejas, están formadas por muchos individuos, cada uno es diferente, y en la sociedad también puede haber culturas diferentes y a través de esto se puede ver problemáticas
género discursivo	podemos consultar muchas fuentes. En el período positivista se tomaba una única fuente, que era lo escrito, en cambio otros dicen que todo lo que fue hecho por el hombre nos puede servir como fuente. Esto es importante para nosotros porque abre muchas puertas, por ejemplo, fotografías, videos, música popular también puede ser tomada como fuente, diarios, revistas.
lenguaje de la disciplina	Dice que Historia es la ciencia de los hombres, en la sociedad y en el tiempo. Pero el va definiendo de a poco, no es que te diga "esto es la Historia", de golpe. Primero dice que

		es ciencia del hombre y después aclara que no es del hombre, sino de los hombres, porque los individuos viven en sociedad...
contextos mentales y continuidad	Y	Y la Prof. Parra es lo mejor que encontré en la Universidad, porque a pesar de ser larga la materia, siempre cuenta alguna anécdota. Es un libro abierto. Las cosas que recuerda de chica, las cosas que recuerda de su padre, cómo le contaba las dos cosas, el caso del peronismo, su padre era radical y le mostraba como ver en los diarios la versión peronista.
contextos mentales y continuidad de desempeños de comprensión	Y	<b>E:</b> ¿utilizan ejemplos? <b>A:</b> Elisa sí, Bellido igual para comprender el texto y lo relacionan con la actualidad. Por lo menos a mí me ayuda mucho a entender por lo menos, para el primer parcial
género discursivo		los autores, por ejemplo, Topolsky es muy teórico, es muy científico. <b>E:</b> ¿que quiere decir que es científico?. <b>A:</b> que está más relacionado a las químicas, a las ciencias naturales. Por ahí algunos autores tienen ese método, y a veces lo económico, tuve que leer algunos textos con respecto a los gráficos que se hacen mas complicados de entender.

Carrera: Profesorado y Licenciatura en Ciencias de la Educación

Cátedra Práctica Profesional

<i>Dimensiones de análisis</i>	<i>de</i>	<i>Visiones de los alumnos</i>
desempeños de comprensión	de	Hasta después entendí que es mejor hacer una lectura del texto, escribir lo que me dicen las consignas para después yo poder explicar mejor, porque sino comprendías el texto y no completabas las consignas, es como que quedabas colgada, en cualquier clase. Me costó acostumbrarme a esa modalidad
referencia a profesionales	a prácticas profesionales	Por ejemplo, una de las que me acuerdo era sobre las incumbencias de la carrera y ellas nos dieron ejemplos. Eran como oraciones que nos decían si pertenecían a la práctica docente, es decir, poder vincular eso con las incumbencias.
referencia a profesionales	a prácticas profesionales	Después, nuestra formación como futuros científicos de la educación. Lo que a mí me quedó más, que la profesora siempre lo pone que cuando uno termina de estudiar no se termina sino que sigue estudiando. Y también me quedó muy claro el tema de la omnipotencia, que es cuando uno piensa que va a poder todo, sino que uno tiene que

		especializarse e ir estudiando a lo largo de la carrera, terminar la carrera pero seguir la formación.
desempeños de comprensión	de	Y la práctica es como dije antes, que uno tiene que incorporar todo ese conocimiento, hacerlo de uno y luego, llevarlo a la práctica. Que por ahora tengo algunas herramientas pero todavía me falta para llevarlo al ejercicio, ¿no?. O sea llevarlo al ejercicio pero con sustento teórico.
género discursivo		Hay muchas relaciones. En Pedagogía ver la situación de la educación, por ejemplo, el tema de la diversidad que en las escuelas no lo ven, y que con mi práctica puedo proponer cambios, mi granito de arena.
desempeños de comprensión	de	de buscar nuevas herramientas cuando no encontraban salidas, porque el grupo no fue fácil, y esa capacidad de encontrar las herramientas que a nosotros nos parecían relevantes. Valoro como ellos pudieron encontrar esas formas, porque el inicio es como que no los entendíamos...
referencia a prácticas profesionales		Una es poder reconocer las incumbencias, poder reconocer las prácticas en este primer año, de conocer qué prácticas puede ejercer un profesor y licenciado en ciencias de la educación.
desempeños de		Eso fue muy difícil porque lo veíamos muy abstracto. Después lo de los campos presunto

comprensión referencia a prácticas profesionales		e imaginado. Después hicimos un trabajo que englobaba toda la primera unidad y luego hicimos un trabajo de campo que consistió en entrevistas a profesionales en ciencias de la educación, que fue muy lindo eso que yo veía tan abstracto
desempeños comprensión	de	Su pedagogía de enseñar hacía más fácil entender adonde estaba orientada la guía. Y esa introducción al tema permitía seguir solo, haciendo los itinerarios solo.
desempeños comprensión	de	las guías orientadoras iban a la par del texto, que tenía una introducción teórica, nos orientaba con una síntesis del tema para que cuando hagamos el abordaje de los textos entenderíamos de qué estábamos hablando.
desempeños comprensión	de	¿como definirías la palabra "formación"?
		<b>A:</b> lo que me quedó de las lecturas es que la formación uno la hace uno mismo a través de los mediadores, queda en uno hacerla pero a través de mediadores.
desempeños comprensión	de	como ejercicio, como una acción, todo se relaciona con todo, es un ejercicio una acción que está en continuo proceso. Creo que esas tres palabras dependen de uno, esa práctica depende de las bases que uno tiene, no creo que sea algo universal, yo creo que

	cada uno se forma con las cosas que le van aconteciendo.
desempeños comprensión	de ¿ya te sentís que estas habando como ciencias de la educación? (risas). A: si, mi familia dice "habla raro" (risas).

#### **4. Los materiales de estudio de la asignatura**

Carrera: Licenciatura en Trabajo social

Cátedra: Trabajo social I

##### *1. guías de trabajos prácticos*

La asignatura cuenta con una guía para el trabajo de campo en un ámbito territorial comunitario que integra una descripción de los tres momentos en que se realizará. Si bien las notas son sintéticas, incluye una breve definición conceptual y orientaciones metodológicas concretas. Además, para la realización de este trabajo de campo, expone una guía de observación, que permite obtener información físico-geográfica del ámbito, como así también de problemas, de espacios de participación comunitaria, y de organización social. Asimismo, presenta una guía de entrevista institucional, que posibilita orientar dicha experiencia, donde se observa que se insta a indagar acerca de la participación de los trabajadores sociales.

##### *2. textos bibliográficos de cabecera*

- Castel, Roberto, La lógica de la exclusión<sup>29</sup>

En este texto, además del tratamiento de los conceptos básicos (marginalidad, exclusión) se destacan importantes referencias a los modos de construir los conocimientos en un estudio social científico. Algunas son "*no es posible comprender la marginalidad sino se cuenta con una teoría implícita o explícita de la integración*"; "*me esforzaré más bien en desarmar su singularidad, con el fin de poner de manifiesto los vínculos que unen la producción de la marginalidad con el funcionamiento global de una sociedad*"; "*por mi parte, me he esforzado en reconstruir el perfil sociológico de los vagabundos a partir de un material histórico bastante amplio para el período que va desde el siglo XIV hasta el XVIII*"; "*Cómo se establece la conexión entre el aumento de la asalarización y la temática de la lucha contra las*

---

<sup>29</sup> sin referencias de edición y año en la copia del artículo.

*desigualdades?; la hipótesis es pues que el ocultamiento de la temática de las desigualdades es el efecto del cambio total de este proceso de promoción del salariado que acabamos de describir...."*

También apela a metáforas cuando apunta a enfatizar un posicionamiento " la marginalidad representa también.... el anverso del sistema de las normas dominantes y algo así como una encarnación, pagada a un altísimo precio, de la libertad, en una sociedad donde tiene muy poco espacio".

Además, es portador de una estructura jerárquica de títulos, en tanto que el autor avanza en el análisis especificando cada vez con mayor precisión el conjunto de causas y consecuencias, y de rasgos de la marginalidad social. Esta jerarquía gráficamente demarcada permite sostener un hilo conductor en la lectura.

El lenguaje del autor es sencillo, combina conceptos teóricos con datos históricos, integrando reflexiones personales y escenificando escenas ejemplificadoras de la marginación.

- Apunte de cátedra "Concepto de necesidad, necesidades sociales". Sin autor. Facultad de Humanidades y Ciencias Sociales. Carrera: Lic. en Trabajo Social.

Recupera supuestos nociones diferentes con las que discute, cuando afirma *"para algunos autores, el término necesidades tiene una connotación negativa..."*. Expone los posicionamientos reconocidos en la disciplina respecto del concepto, remarcando el propio de una autora que convalida, en tanto que expone sus ideas en negrita. Integra una pregunta de carácter retórico *"pero, ¿qué significa realmente necesidades humanas básicas?"* que le posibilita recuperar la atención que puede haberse desviado de la exposición anterior y visualizar el foco central de análisis. Apela a conectores que permiten generar conclusiones provisorias que permiten formar un mapa de situación de los conceptos, tales como *"de esta forma"*, *"por tanto"*. Reconoce mediante la enumeración de rasgos del "paradigma de las necesidades humanas" que reivindica, mediante viñetas claramente demarcadas, lo que ayuda a concluir en la centralidad de este

planteo. Describe con absoluta claridad un listado de necesidades básicas e integra algunas herramientas metodológicas para la medición de las necesidades.

Es un texto de lenguaje sencillo, de gran nivel integrador, que seguramente será recreado en distintos momentos del dictado de la asignatura.

#### - *El Plan de estudios de la Carrera*

Se esbozan conceptos claves de la disciplina con gran frecuencia: 1. personas, 2. grupos y comunidades, 3. lo participativo, 4. lo comunitario, 5. la promoción social, con menor referencia a los modos de construir conocimientos en las disciplinas sociales. Aun así, aquellas que aparecen son: "*participar en la investigación y en la planificación, ejecución, evaluación de planes, programas, proyectos y acciones de distintas áreas, que tengan incidencia en la sociocultural, integrando equipos interdisciplinarios*"; "*realizar estudios e investigaciones sobre la realidad sociocultural....* ", "*... las causas de las distintas problemáticas sociales...*".

Carrera: Profesorado y Licenciatura en Historia

Cátedra: Introducción a la Historia

1. *guías de trabajos prácticos*: no se ha accedido a este material de estudio.

2. *textos bibliográficos de cabecera*:

- Topolsky Yeray; Metodología de la Historia<sup>30</sup>

La apelación a los modos de construir los conocimientos sociales de carácter científico es muy frecuente en este texto: "*...cuando un historiador se dispone a estudiar un fragmento elegido del pasado tiene, a su disposición, un conocimiento*

---

<sup>30</sup> Sin otras referencias en el material fotocopiado para los alumnos.

*general específico del proceso histórico y un conocimiento general más detallado de los problemas de la época y la región que investiga...".*

Del mismo modo, procura recuperar, para el lector, posibles conocimientos anteriores, generando así contextos mentales y continuidad: *"...muchas veces nos enfrentamos con un concepto nada claro del hecho histórico...los interesados comprenden las dificultades relacionadas con la explicación del término, pero no se deciden a sustituirlo por ningún otro..."; "...también surgen controversias cuando hay que clasificar los hechos según su importancia..."*

Apela a metáforas cuando expone *"...por lo tanto, un historiador reconstruye el pasado por medio de la construcción de hechos históricos, pero de algún modo, él es el "fabricante" de los hechos históricos..."*

Emplea preguntas retóricas a fin de generar una lógica argumentativa, que lo logra, como también para marcar hitos definitorios en el texto, intención que completa con marcadores discursivos como *"por lo tanto", "llegamos a la conclusión", "finalmente"*, con notoria frecuencia.

Apela a la generalización cuando expone un cuadro donde se explica la lógica para el análisis de un hecho histórico, que lo presenta sucesivamente e incorporando en cada exposición un componente nuevo. Utiliza la primera persona del plural, que compromete activamente al lector. Vincula lo que habitualmente puede pensar el lector y lo que es objetivamente, motivo por el cual utiliza el marcador *"entonces"* con mucha frecuencia, que lo completa con preguntas retóricas que generan inferencias.

- Bloch M. Introducción a la Historia. Breviarios. Fondo de Cultura económica. <sup>31</sup>

Integra expresiones cálidas, como por ejemplo *"...papá, explicame para qué sirve la Historia..."*, *"...no puedo presentarlo (a este ensayo) sino como lo que es: el*

---

<sup>31</sup> En el material reproducido para los estudiantes se presenta la tapa; sin referencia al año de edición.

*memento de un artesano al que siempre le ha gustado reflexionar sobre su tarea cotidiana..." generando contextos mentales y continuidad.*

Apela a referencias acerca de los modos de construir los conocimientos en el quehacer científico, cuando expresa *"rehusar a la humanidad derecho a investigar, a calmar su sed intelectual sin preocuparse para nada del bienestar, equivaldría a mutilarla en forma extraña"*.

Expone diferentes posicionamientos acerca del quehacer de la investigación histórica cuando expresa *"otros investigadores adoptaron, sin embargo, una actitud muy diferente..."*.

Intercala preguntas retóricas que permiten generar una línea argumental organizada, y organiza el texto en subtítulos que permite mantener una jerarquía de importancia de cada aspecto y un ordenamiento cognitivo apropiado para su comprensión.

Podría afirmarse que el texto responde con absoluta claridad a la inquietud inicial, que es para qué sirve la historia, de manera amena aunque con trazos de complejidad conceptual para iniciados en la materia.

#### *- El Plan de estudios de la Carrera*

El plan integra fundamentación, objetivos del proyecto, características de la carrera (grado académico, permanencia, requisitos de ingreso), estructura del plan de estudios (título, perfil profesional del egresado, alcances profesionales, objetivos de la carrera, mapa curricular).

En la fundamentación expresa *"...La UNPSJB se ha planteado como objetivo prioritario el formar recursos humanos paralelamente a las acciones de investigación y extensión, que promuevan el desarrollo de la Región Patagónica..."*. Y en los objetivos de la Carrera enuncia *"...conocer y comprender los procesos históricos fundamentales con especial referencia a la problemática latinoamericana y argentina",* y *"estimular una actitud crítica hacia las diversas corrientes historiográficas..."*.

De ambas expresiones se puede deducir una notoria preocupación por la implicancia del historiador ante objetivos institucionales genuinos de toda universidad, que coincide en mucho con las manifestaciones más destacadas de los textos revisados, esto es, la historia como disciplina social que va mucho más allá de lo que ciertas corrientes de pensamiento se espera imponer. Lejos de ello, aspira a ser una disciplina con fuerte compromiso con el desarrollo de las sociedades mediante el reconocimiento de los hechos del pasado.

Carrera: Licenciatura en Turismo

Cátedra: Geografía Física Módulo Geomorfología

1. *guías de trabajos prácticos*: para el trabajo de campo se contó con la totalidad de los trabajos prácticos, que son tres y se expresan como sigue:

- "*Trabajo práctico n° 1: Interpretación de paisajes*", que integra un cuestionario de refuerzo conceptual mediante la modalidad multiple choice y preguntas de desarrollo conceptual. La presentación es clara, los términos de la producción son prolijos y minuciosos, y permite para los alumnos retener los conceptos sobresalientes de esta temática.

- "*Trabajo práctico n° 2: magma, minerales y rocas*", que expone un folleto de cátedra y análisis de material rocoso. Para esta finalidad, expone diferentes rasgos que posibilitan una detallada observación.

- "*Trabajo práctico n° 3: rocas sedimentarias, fósiles y tiempo resolución*". Se propone a los alumnos una simulación de material geológico que irrumpe sobre otro y el análisis de las consecuencias, empleando expresiones chistosas.

2. *textos bibliográficos de cabecera*: se trata de seis fichas de cátedra escritas por el docente responsable de la asignatura, y una presentación en power point; se ha seleccionado las fichas nº 1 y 2.

- *"Ficha 1: TEMA I: El cambiante relieve terrestre"*

Hace referencia a saberes previos de los alumnos, generando contextos mentales y continuidad, en expresiones como *"...cuando contemplamos un determinado paisaje natural generalmente evaluamos su valor estético o sus posibilidades de brindar servicios ambientales concretos... En cambio, en escasas oportunidades nuestra percepción avanza sobre cuestiones vinculadas con los fenómenos naturales que originaron tal o cual paisaje..."*

Implica la necesaria perspectiva científica que compromete el género discursivo, cuando expone: *"...la ciencia sostiene, años más años menos, que nuestro añejo y bien conocido planeta Tierra se habría formado aproximadamente 4600 millones de años atrás. Desde ya que para nosotros, simples mortales, resulta sumamente embarazoso obtener la real dimensión de semejante rango de tiempo..."*

Realiza una detallada descripción de los principales sistemas componentes del ecosistema Tierra, lo que favorece la retención de conocimientos.

Expone títulos con una jerga sencilla y cálida, que generan contextos mentales y continuidad, tal como *"...La tierra se mueve y cambia..."*.

Completa el desarrollo conceptual con gráficos visiblemente atractivos y clarificadores para la interpretación, en cuanto se apoyan en las relaciones dinámicas en la naturaleza.

*"Ficha 2 Unidad 2: La Tierra: un planeta dinámico (parte A)"*

Es un texto de gran complejidad conceptual y de un nivel especializado de lenguaje. Sin embargo, es posible reconocer algunos rasgos que favorecen la comprensión.

Al inicio de la ficha, mediante un párrafo extenso, expresa *"...en la unidad anterior vimos que el sistema geológico-geomorfológico forma parte del ecosistema*

tierra y que la configuración que presentan los paisajes de la superficie depende de la dinámica de las interacciones entre procesos endógenos y exógenos. Asimismo, vimos..." generando la recuperación de saberes anteriores y mostrando conexiones lógicas.

A fin de facilitar el análisis, se emplea una metáfora: "en una mezcla de agua y aceite, el aceite va a flotar en superficie y el agua va a ir al fondo. De igual modo en la tierra ocurrió algo similar..."

Emplea letra en negrita para destacar los conceptos centrales en la descripción de la estructura de la Tierra, en expresiones como las que siguen: "La tierra es un cuerpo casi esférico de unos 6400 km de radio ecuatorial. La **corteza** es una delgada capa rocosa.... El **manto** se extiende desde la base de la corteza... Por ende, la porción fría y sólida de la Tierra que abarca a la corteza y al manto superior se denomina **litosfera**.. Subyaciendo a la litosfera... se extiende otra capa denominada **astenósfera**"

Desarrolla los temas marcando con claridad mediante viñetas: "De ese modo, ...tres tipos de movimientos:

- a. Las placas ...
- b. Las placas se separan unas de otras en los **márgenes divergentes**
- c. En los **márgenes transformes ó transformantes**<sup>32</sup>

#### - El Plan de estudios de la Carrera

Integra las características de la carrera (grado académico, título, requisitos de ingreso, alcances profesionales, mapa curricular y contenidos mínimos).

Los alcances profesionales refieren a la organización de programas y servicios turísticos, que alude a la dimensión profesionalizante, y a la realización de estudios e investigaciones relacionadas con las actividades turísticas.

Carrera: Profesorado y Licenciatura en Ciencias de la Educación

<sup>32</sup> La totalidad de las letras en negrita, en el caso de estos textos, son obra del autor.

## Cátedra Práctica Profesional

### *1. guías orientadoras*

Esta asignatura cuenta con "guías orientadoras" (cinco en total) que compilan los textos bibliográficos y las actividades, mediante el reconocimiento de itinerarios que, tal como su nombre lo indica, suponen caminos a recorrer de manera progresiva. Sin pretender agotar exhaustivamente el análisis, es posible referenciar algunas expresiones discursivas en torno al objeto de estudio de este trabajo:

- uso de narraciones y metáforas: la denominación "itinerario" para resaltar el recorrido que deberán seguir los estudiantes a lo largo del cursado, una consigna consistente en "elaborar imágenes", presentación de casos ficticios de puesta en ejercicio de las incumbencias profesionales, la exposición de un contrato de trabajo para docentes de principios de siglo (ficticio)
- lenguaje del pensamiento: las consignas que solicitan tareas de "análisis" de parte de los estudiantes.
- referencias permanentes a la práctica profesional del profesor y/o licenciado en Ciencias de la Educación: mediante la presentación de casos ficticios de puesta en ejercicio de las incumbencias profesionales.
- género discursivo: la consigna de emprender la lectura de los textos, recuperar las ideas principales y responder a preguntas centrales.

### *2. textos bibliográficos de cabecera*

- Ferry, G. (1998) *Pedagogía de la formación*. Edit. Paidós. Bs As.

Es un texto donde abundan los ejemplos y predomina el lenguaje sencillo, que resalta palabras claves en letra negrita y establece una interesante comparación con otras áreas, por ejemplo entre la formación con el desarrollo biológico o

cuando se expone la raíz etimológica del término "formación": estar en forma. Para explicar el concepto de representación apela la Psicología, con el concepto de "objeto transicional". Aunque deja algún concepto sin explicar como "dispositivo de alternancia".

- Celman S. (1993); La tensión teoría-práctica en la educación superior. Revista Rueda. Año 1. Buenos Aires.

Emplea un lenguaje muy cálido, lo que permite trabajar el problema de "la tensión teoría-práctica" con suficiente fluidez. Contextualiza el trabajo, realizando aclaraciones pertinentes: "*...este material es para profesionales sin formación docente, no para expertos...*". Permite trabajar un modo de ser en el ejercicio profesional. Integra una clarificadora estructura, ya que primero plantea problemas de la realidad, intercalando problemas y sus propios posicionamientos. Remarca con negrita ideas principales. Expresa que la conclusión no cierra sino abre, que da cuenta del nivel de apertura conceptual.

5. otros recursos de apoyo: cuadros de síntesis que se referencian a lo largo del tratamiento de un tema, que solo mencionamos a fin de evitar extensiones mayores de este texto.

- *El Plan de estudios de la Carrera*

Además de las lógicas referencias a las prácticas profesionales, sobresale un conjunto de referencias a los modos de ser universitario. Algunas son las que siguen "*...el proceso formativo deberá tender a posibilitar: el reconocimiento de las prácticas profesionales específicas de la carrera, el abordaje de niveles de interrogación y conceptualización de la realidad educativa cada vez más complejos, la construcción de niveles de análisis...*"; "*la profundización en el campo científico de la ecuación. Abordar las diferencias conceptuales en relación a las formas de entender, explicar, construir lo pedagógico-didáctico*"; "*subyace a tal intento, problemas de orden histórico, institucional, políticos... que contextualizan...*"; "*la época actual plantea a las*

*instituciones educativas un verdadero desafío, pues debe preparar y prepararse en un mundo de suma complejidad"; "la posible articulación, con sus momentos de incertidumbre y contradicciones, ayudará a significar y contextualizar..."; "superando así un modelo profesionalístico tendiente a afianzar la producción, la socialización del conocimiento y la articulación con el medio"; "resignificar los aprendizajes y construir nuevas maneras..."; "posee la formación necesaria para interpretar la compleja dinámica del contexto sociohistórico..."; (para referirse a los conocimientos del graduado expresa) "los aportes teóricos y conceptuales más significativos de las Ciencias Sociales ...los modelos de investigación de las Ciencias Sociales para la indagación del campo educativo...".*

## **CAPITULO V. CONCLUSIONES**

### ***1. Objetivos del capítulo***

Son objetivos de este capítulo presentar el análisis de los resultados del trabajo empírico, obtenidos a partir del análisis de los constructos discursivos docentes expresados en sus clases frente a los estudiantes, entrevistas en profundidad y reconocimiento de algunos rasgos de los materiales de estudio que seleccionaron o diseñaron. Para la cual empleamos un conjunto de dimensiones de análisis construídas a priori, esto es, en base a trabajos exploratorios previos y al estudio de investigaciones relacionadas, que permitieron analizar 32 clases docentes, en la que se registraron 1000 enunciados. Para la delimitación de estas dimensiones, se apeló a conceptos lingüísticos, cognitivos y didácticos en pos de reconocer en los "actos de habla" en clase la preocupación por la comprensión académica, desde una perspectiva del análisis conversacional etnometodológica. Tal como decíamos en los capítulos 2 y 3, la adopción de este enfoque se sustentó en los objetivos de esta investigación. En palabras que sintetizan esta primera presentación, se procuró emprender un análisis discursivo de la comunicación didáctica preocupada por la comprensión académica de los estudiantes ingresantes a carreras humanísticas y sociales de la Facultad de Humanidades y Ciencias Sociales de la Universidad Nacional de la Patagonia San Juan Bosco. Entendiendo por "comprensión académica" la gradual apropiación de los códigos lingüísticos de la comunidad académica, concepto que se ha convertido, a nuestro juicio, en un hallazgo central de esta tesis.

Procurando que la exposición de los resultados sea lo suficientemente clara, se presentará, en primer lugar, las interpretaciones de los resultados descriptivos de los registros de clase de cada asignatura por carrera. En segundo lugar, se expondrán los entrecruzamientos que pueden producirse entre los discursos

docentes, los materiales de estudio y las visiones de los alumnos en cada Carrera. En tercer lugar, se expondrán las conclusiones a la luz del análisis de resultados obtenidos, para lo cual retomaremos los objetivos de tesis. Por último, se analizarán la "cocina metodológica", que alude a dificultades y aciertos en el trabajo empírico, como así también hallazgos y proyecciones.

## ***2. Análisis de los resultados descriptivos de los registros de clase***

En los puntos que siguen, se retomarán los resultados descriptivos de los registros de clase de cada asignatura por carrera y presentarán respectivas interpretaciones.

### **2.1. Trabajo Social I**

En el análisis de los registros de clase, observamos un primer lugar (46 veces, 33,3%) para la dimensión "referencia a las prácticas profesionales", uno segundo para "lenguaje de la disciplina" (25 veces, 18,11%) y uno tercer para "patrones temáticos" (17 veces, 12,31%).

La referencia a las prácticas profesionales, tal como lo definíamos en el capítulo 2, se apoya, a nuestro juicio, en el concepto "comunidad de prácticas", que remite al conjunto de códigos, recursos materiales, lenguajes, normas, corpus de conocimiento, experiencias, que una determinada comunidad construye y consolida, y cuya apropiación mediante la enseñanza, se convierte en un fuerte patrón para la integración de integrantes nuevos a la comunidad ya constituida. Empleábamos este constructo para explicar que los discursos docentes en el ingreso universitario son recursos potentes al servicio de la comprensión y en consecuencia de la gradual apropiación de los códigos de la comunidad académica universitaria.

Observando la frecuencia de estas referencias, entendemos que en esta asignatura se ofrece un primer acceso a los códigos. Rasgo que luego se completará cuando observemos la preponderancia de guías de trabajo de campo, que ocupan la casi totalidad del corpus de los trabajos prácticos. Percibimos que se trata de una potente fortaleza, que de alguna manera se relaciona fuertemente con los debates frecuentes en el campo curricular cuando se tensionan las tendencias "teoría-práctica", "práctica-teoría". Sin embargo, en las percepciones de los alumnos, se expresa algo del orden de la construcción conceptual, esto es, la necesidad de fortalecer ese espacio que pareciera configurado de manera particular a partir del claro perfil profesionalizante y centrado en la intervención que tiene el trabajador social.

En un segundo lugar, aparece el uso de lenguaje de la disciplina, que, como decíamos en otro lugar, representa el lugar del vocabulario especializado de la disciplina, que comprende el repertorio conceptual, los procedimientos para la resolución de problemas, las alusiones a la investigación como forma de construir conocimientos. El elemento novedoso en este caso no sería tanto su frecuencia, sino que de manera recurrente está asociado a las referencias a prácticas profesionales. Lo que no es poco si pensamos en la efectividad de esta forma de comunicación, donde la conceptualización teórica se sustenta en prácticas, no solo por una cuestión metodológica, sino por la misma identidad profesional que asume el trabajador social.

Y de manera coherente con lo anterior, en tercer lugar aparece el uso de patrones temáticos. Como decíamos antes, estos representan el lugar del establecimiento de relaciones de significado en un determinado campo científico, a manera de entramado conceptual. Entendemos que en Trabajo Social los patrones temáticos podrían ser "cuestión social" y "necesidades" que según lo descrito por los diferentes actores, atraviesa transversalmente el corpus de una disciplina. De las exposiciones docentes, se observa que el establecimiento de relaciones mediante estos patrones temáticos es frecuente, que se evidencia en su permanente preocupación por generar relaciones

fructíferas entre los conceptos. Pero ni patrones temáticos con sentido en sí mismos sino puestos en situación de ejercicio profesional del Trabajo Social.

Son menores los valores obtenidos en aquellas dimensiones que apuntan a reconocer en el discurso docente los recursos "cálidos" (narraciones y metáforas, contextos mentales y continuidad, desempeños de comprensión).

## **2.2. Introducción a la Historia**

En el análisis de los registros de clase, observamos un primer lugar la dimensión "lenguaje de la disciplina" (38 veces, 14%) en segundo, "patrones temáticos" (37 veces, 14%) y en tercero, "contextos mentales y continuidad" (36 veces, 14%). Teniendo en cuenta que representan el mismo porcentaje, recuperamos también las dimensiones que siguen en puntaje, a saber "pregunta retórica" (32 veces, 12%) y "género discursivo" (29 veces, 11%).

Como hemos expresado, el uso del lenguaje de la disciplina representa su vocabulario especializado, que comprende el repertorio conceptual, los procedimientos para la resolución de problemas y las alusiones a la investigación como forma de construir conocimientos. En las clases esta asignatura las referencias a los posicionamientos conceptuales y metodológicos del historiador son numerosos. Tanto es así que en una entrevista al docente de la asignatura, cuando se le pregunta acerca de los conceptos claves de la disciplina, indica expresamente cuáles son y como se organiza en dos grandes bloques, que son el epistemológico y el metodológico.

Estas referencias conceptuales se expresan en una red de relaciones significativamente destacada. Así, por ejemplo, se relacionan tiempo con espacio, hecho histórico con actores sociales, corrientes teóricas historiográficas con grandes paradigmas de las ciencias sociales. Y asimismo estos conceptos con el quehacer metodológico del investigador. Esto es, apelar al uso de "patrones temáticos".

Sin embargo, en la entrevista a los alumnos esto no aparece con tanta claridad como sí acontece para el caso de la Carrera de Trabajo Social, donde como decíamos, la alumna entrevistada confirma en mucho el concepto "necesidades sociales".

La profesora de la asignatura ha abundado, en sus exposiciones de referencia a anécdotas personales de diverso tipo que en más de una ocasión ha generado un clima ameno en la clase. Además, genera puentes entre lo que los alumnos piensan, como consecuencia de los modos del conocimiento cotidiano, y explica cómo lo concibe la ciencia. Así, en numerosas oportunidades aludes a expresiones que recuperan lo que piensan las personas, u otros pensadores, que las discute con argumentos especializados. También, otro docente recrea las ideas históricas que los alumnos traen de la escuela media, que conoce porque se desempeña en ese nivel educativo. Sobre todo los relatos de "historiadores de bronce" como los ha llamado en alguna ocasión. Ese conjunto de recursos dan cuenta de la intención de tender puentes que generen continuidad mental, esto es, que puedan generarse diálogos fructíferos sin que las relaciones jerárquicas de poder docente-alumno o las distancias intelectuales lógicas sean un obstáculo. En los términos de Neil Mercer )op cit" se generan "contextos mentales y continuidad".

También ocupa un lugar muy importante el uso de la pregunta retórica, que como expresaremos en otra apartado posterior de este capítulo, representa un hallazgo de esta tesis, porque ha sido reconocida en numerosas ocasiones que hacen que deba ser nominada como una nueva dimensión.

La pregunta retórica es un recurso de las tipologías argumentativas, que posibilitan el desarrollo de respuestas organizadas según una determinada lógica deductiva; asimismo, facilita para el enunciador la disposición de un hilo conductor en el desarrollo de sus clases que le permite mantener la atención activa de parte de la audiencia.

Para el caso que observamos, el uso de este recurso ha sido muy importante (lo indica el porcentaje) porque ha posibilitado en situaciones de exposiciones docentes muy largas en tiempo, que se generen articulaciones y conexiones, que además se veían facilitadas, como decíamos, por la apelación a patrones temáticos.

Finalmente, el uso de recursos insta a enseñar y aprender el género discursivo también ha ocupado un lugar destacado que coincide con la importancia asignada en el discurso al quehacer del investigador, con todos los presupuestos conceptuales que ello supone. También en la bibliografía, se observa que este aspecto se refuerza. Un aspecto que importa destacar es que no se tuvo acceso a trabajos prácticos<sup>33</sup> escritos, lo que de alguna manera contradice el análisis anterior, en tanto que si verdaderamente se promoviera el uso del género discursivo para aprender las herramientas intelectuales del estudio universitario, existirían trabajos prácticos. Sin embargo, el equipo de cátedra de esta asignatura dicta, en el mes previo al ingreso, un curso intensivo de un mes de duración a los estudiantes ingresantes para el trabajo con estrategias de estudio que según enunciaron se apoyan en conocimientos que luego se imparten en esta asignatura.

### **2.3. Geografía Física Módulo Geomorfología.**

En el análisis de los registros de clase, observamos un primer lugar para la dimensión "pregunta retórica" (77 veces, 22%) uno segundo para "patrones temáticos" (25 veces, 7%) y uno tercero para "contextos mentales y continuidad" (21 veces, 6%).

Es muy marcado el lugar que ocupa la pregunta retórica; no resulta extraño si tenemos en cuenta que esta asignatura integra contenidos de la Geografía Física que suponen conocimientos físicos y matemáticos de gran nivel de complejidad

---

<sup>33</sup> No quiere decir que no estén sino que no se ha accedido.

para los estudiantes. La pregunta retórica se convierte entonces en un recurso didáctico al servicio de una gradual articulación de conceptos desde lo más simple a lo más complejo, que también sirve en algunos casos para favorecer la atención de la audiencia. Este rasgo es propio del discurso argumentativo, campo en el cual se describe como recurso lingüístico para la persuasión. Por tanto, y teniendo en cuenta la preocupación por la comprensión de parte del docente, es casi lógico que emplee este tipo de recursos para estas finalidades, como también para hacer de la clase un diálogo permanente, en tanto en algunas ocasiones una pregunta que nació con intencionalidad retórica se transforma en una pregunta con respuesta de los estudiantes.

El empleo de patrones temáticos es coherente en un esquema de enseñanza donde el docente despliega la asignatura en torno al desarrollo de conceptos globales de gran nivel de generalidad e inclusión, posibilitando así que se mantenga una estructura conceptual en la cual se van articulando relaciones de significado de tipo jerárquica. Del mismo modo, el empleo de recursos al servicio de la creación de contextos mentales y continuidad es lógico en una configuración didáctica muy cuidadosa de la comprensión de los estudiantes. En esto, tal como puede observarse en las respectivas tablas el docente apela a narrativas personales, a historias acontecidas, a imágenes, como también a supuestas concepciones equivocadas acerca de los fenómenos que explica.

Este conjunto de aseveraciones se confirmarán en el análisis de las entrevistas al docente en punto subsiguiente.

#### **2.4. Práctica Profesional**

En el análisis de los registros de clase, observamos un primer lugar para la dimensión "género discursivo" (23 veces, 15%) uno segundo para "referencias a prácticas profesionales (19 veces, 13%) y uno tercero para "lenguaje de la disciplina" (15 veces, 10%).

Hemos observado que en esta asignatura, el lenguaje del pensamiento (analizar, relacionar, transferir, conceptualizar, que son llamados también "verbos mentales") ocupa un lugar destacado. Tanto en así que toda la asignatura se expresa en un material de estudio compuesto por guías orientadoras que integran numerosas y variadas actividades de ese tipo. Si bien el docente asume el lugar que le cabe en la enseñanza, es importante el alto nivel de protagonismos que ocupan los alumnos con sus propios procesos de apropiación de los conocimientos. Esto es comprobable en los registros de clase, donde predomina el diálogo, las actividades individuales o grupales en base a consignas, o los plenarios para compartir los trabajos ya producidos, sin que ello quite la intervención docente en exposiciones. Se convierte lo descripto en un rasgo distintivo con respecto a las otras asignaturas donde efectivamente predomina la exposición, sobre todo en Introducción a la Historia y Geografía Física.

Este énfasis en el lenguaje del pensamiento es un aspecto crucial del dominio de un género discursivo académico, en tanto que es una herramienta básica para el aprendizaje de conocimientos complejos. Por lo demás, otro signo de su preocupación por el uso del género discursivo académico es la explicitación a los estudiantes respecto de un pensamiento típicamente social y humanístico, como lo es por ejemplo, instar a poner los acontecimientos en su contexto como un rasgo de identidad para estas disciplinas.

Acerca de las permanentes referencias a las prácticas profesionales, podría decirse que es su mismo objeto. Por lo tanto, en esta asignatura se va mucho más allá del tratamiento conceptual de unos contenidos cuando de las prácticas profesional se trata. Se expone como eje transversal su dimensionamiento, esto es, vislumbrar la intrínseca complejidad que la caracteriza en tanto práctica compleja.

### ***3. Triangulando herramientas discursivas***

Tal como antes decíamos, en este apartado se expondrán las relaciones entre los registros de clase, las entrevistas docentes y a estudiantes y el análisis de los materiales de estudio, al interior de cada asignatura.

#### **3.1. Construcciones discursivas docentes en una asignatura de la Carrera de Licenciatura en Trabajo Social**

Del análisis de los registros de clase es claro observar que se trata de una asignatura claramente inscrita en el Eje metodológico del Plan de estudios, ya que asume un compromiso formativo sumamente apoyado en la intervención del trabajador social.

Observado este rasgo en los materiales de estudio ha sido posible visualizar una clara continuidad entre ambos recursos (clases y guías de estudio) ya que las guías remiten estrictamente a experiencias de intervención, en este caso de observación.

Tanto es así que a dos clases de la totalidad registradas, asistieron invitados especiales, trabajadores sociales con amplio ejercicio en la gestión de políticas públicas que radicaron su aporte exclusivamente en la experiencia de gestión desde la mirada profesional. Así, a pesar de que un auxiliar docente expresaba acerca de la existencia de cierto espacio de trabajo para el aprendizaje de estrategias de estudio, no se corresponde con el contenido las guías disponibles, mucho más centradas en las prácticas profesionales. Queda pendiente la observación acerca del lugar de la formación conceptual, en cuanto al peso que asume. Esto en función de los planteos de una alumna entrevistada que expresó que era más fuerte la formación para la intervención que propiamente conceptual.

Se corresponde de manera coherente el reconocimiento de los conceptos que ha expresado una alumna entrevistada, particularmente los de "cuestión social" y "necesidades básicas". En el diálogo con la estudiante expresó aportes verdaderamente sólidos respecto de los conceptos. Y en las clases dichos conceptos han sido retomados una y otra vez.

Acerca de la bibliografía, podría decirse que se trata de textos de fácil lectura, nuevamente con fuertes referencias a la formación profesional. Quizá queda pendiente, tal como expresó la docente, construir sus propias fichas de cátedra, que permita entre otras cosas, equilibrar el necesario rigor académico que suponen los estudios universitarios con la accesibilidad y asequibilidad para los estudiantes.

Concluimos este apartado afirmando que en esta cátedra existe un empeño por favorecer la comprensión académica en los términos en que la definimos en otro Capítulo, esto es, que recurre a la referencia a prácticas profesionales a fin de integrar gradualmente a los recién iniciados. A decir de Tony Becher (op. cit) integración a la comunidad académica que permita desde la mirada específica de la disciplina, comprender y apropiarse de los recursos del ámbito. Y en esta misma línea de trabajo, el lenguaje de la disciplina se nutre de referencias a prácticas profesionales y configura patrones temáticos sobre ellas.

### **3.2. Construcciones discursivas docentes en una asignatura de la Carrera de Profesorado y Licenciatura en Historia**

La mirada de la asignatura Introducción a la asignatura es claramente disciplinar, en tanto que despliega de manera destacada el lenguaje de la disciplina, cuyos significados conceptuales se articulan a través de patrones temáticos.

Por esta razón, la organización textual es de tipo expositiva, con fuerte protagonismo del docente en el despliegue de conceptos, con parcial

participación de los estudiantes, aunque intercalando frecuentes y amenos diálogos con los estudiantes. Es por ello que se destaca la dimensión "contextos mentales y continuidad".

En relación a esto último, un rasgo que deseamos enfatizar para este caso es la frecuencia de uso de relatos personales y de vidas personales de otros (próceres de la historia) que generan un clima ameno y que, según explica la docente, sirven para mostrar que es importante desmitificar la historia para poder aprenderla, y hacer accesibles a los grandes hombres de la historia de la humanidad. El empleo de la narrativa, si bien no se destaca entre los tres priorizados, es de uso destacado en este enseñante. Como expresa P. Lee, A. Dickinson y R. Ashby *"...si dejamos de lado la idea de que la historia es una recopilación de información y empezamos a considerar la idea de que depende del testimonio, aparece un nuevo repertorio de estrategias, que incluye la noción de posibles testimonios y sus eventuales sesgos y motivaciones adicionales..."* (2004:224).

En relación a los testimonios de los alumnos, se observa correspondencia con los rasgos de las clases, en cuanto a que los alumnos valoran la claridad en el lenguaje de la docente y la vastedad de su saber; "es un libro abierto", ha expresado uno de ellos.

Acerca de la bibliografía, habiendo examinado dos textos, notamos gran accesibilidad en uno en detrimento de otro, dato que luego corroboramos con un estudiante entrevistado, que manifestó que Topolsky era difícil porque era muy científica. Y en relación al otro texto, nos preguntábamos si, ante un texto de tanta riqueza y vastedad, era lo suficientemente aprovechado, ya que no observamos alusiones a trabajos prácticos en clase. Que puede haber sucedido pero no se capturó.

Importa valorar, a la hora de definir si en esta asignatura se promueve la comprensión académica, el uso de la narrativa por parte de la docente. Tal como expresa Edit Litwin: *"...Dar lugar a esos recuerdos permite que los docentes*

*generen relatos de sus experiencias prácticas e inicien un trabajo interpretativo. Se trate de entablar diálogos genuinos en propuestas en las que las narraciones acuden en nuestra ayuda para entender los problemas de la enseñanza en una dimensión más humana...” (2008:77)*

Es decir, que esta docente emplea la narrativa en los términos que siguen, de Litwin: *“Los docentes expertos son maestros en transformar un currículum de fuerte estructuración lógica en fragmentos de narraciones que puedan dotar de sentido a la disciplina. Interpretan esos textos con sentido pedagógico y logran que los estudiantes aprendan. No se trata de pensar que en la clase contamos cuentos sino de entender que para dotar de sentido nuestras explicaciones acerca de la ciencia y de la cultura necesitamos recuperar frente a los diferentes temas, su fuerte sentido narrativo...” (2008:78).*

Finalmente, si tuviésemos que reconocer con precisión los modos de promover la comprensión académica en esta asignatura es mediante la fuerte y marcada implicación con el lenguaje de la disciplina. Por allí se transcurre en la misma. Apelando a recursos tan potentes como lo es la narrativa. Como expresa Alberto Rosa Rivero cuando expresa que recordar es *“...entretelar la experiencia de la activación consciente de esos trazos del pasado en el flujo de acciones actuales y así, darles significado...” (2004:60).*

### **3.3. Construcciones discursivas docentes en una asignatura de la Carrera de Licenciatura en Turismo**

Como decíamos anteriormente, a partir del importante uso de la pregunta retórica en clase, existe una clara voluntad del docente de hacer del diálogo (mental, real en algunos casos) un recurso destacado, que coadyuva en el desarrollo de una lógica articulada en las exposiciones. Asume un valor importante si se considera que se trata de clases extensas, complejas, de tratamiento de contenidos con los que el alumno se enfrenta por vez primera.

El uso de la pregunta retórica de manera tan frecuente podría vincularse a cierta lógica "silogística" que asume el contenido que se expresa, que refiere al comportamiento de la naturaleza, donde una cosa acontece a partir de otra. De alguna manera, en las clases observadas, emerge esta lógica, nuevamente de un modo muy frecuente y siempre configurado por el término "entonces". No es extraño este rasgo si tenemos en cuenta que los contenidos de esta asignatura, tal como lo explicó el docente, se sustentan sobre conceptos físicos y matemáticos, que los alumnos comprenden poco y que necesitan de un discurso cálido para apropiárselo.

En las visiones de los alumnos entrevistados, el estilo expositivo del docente es altamente valorado y el material de estudio ponderado. Esto no es poco menor si se considera la complejidad intrínseca de los estudiantes para apropiarse de los contenidos. Por otra parte, las guías de estudio junto a los trabajos prácticos son valoradas como verdaderas expresiones de un proceso de enseñanza enfocado en el alumno. El alto nivel de minuciosidad con que están elaboradas las actividades de aprendizaje de los trabajos prácticos, que se despliegan sobre variadas opciones, que contemplan el refuerzo conceptual y que a la vez exponen situaciones problemáticas que insta a pensar creativamente, da cuenta de este rasgo.

Aún a riesgo de excedernos, entendemos que este estilo docente se acerca en mucho a aquello que Ken Bain (2007) expresa cuando describe y analiza lo que hacen los "mejores profesores universitarios", en particular cuando desentraña un conjunto de preguntas que se formulan los profesores cuando planifican sus clases. Entre otras cosas se preguntan acerca de los recursos que en sus clases ayuden a los docentes a aprender, que van desde el tipo de preguntas a realizar, las capacidades cognitivas a desarrollar en los estudiantes, al tipo de información a proporcionar, a la actitud a promover ante las dificultades de aprendizaje, entre otros.

Los alumnos exponen reconocimientos múltiples al docente: lenguaje claro, mención a narrativas personales a modo de práctica profesional, ejemplos, estilo ameno. No reflexionan sobre los conceptos.

Podríamos afirmar que la búsqueda de la comprensión en esta asignatura está dada de manera casi excluyente por el acceso efectivo a términos complejos que resulten asequibles a los alumnos mediante recursos dialógicos potentes tales como la pregunta retórica y desde allí, la generación de contextos mentales y continuidad. Herramientas que adquieren pleno sentido si se entrecruzan con las explicaciones de este docente, cuando afirmaba que su mayor desafío era el encontrar nuevos modos de transmitir conceptos "duros" de manera blanda. Lo que, a nuestro juicio, es valioso como esfuerzo pero requiere, a la hora de pensar en las concepciones docentes no solo buscar caminos, sino revisar núcleos duros en las concepciones acerca del aprender (Martín E.,2009).

Finalmente, que los alumnos no apelen a pensar en los conceptos claves de la asignatura (no los identifican con claridad ante la pregunta del entrevistador) no resulta extraño porque no se trata de su disciplina. Es esperable que así sea; sin embargo, valoran los esfuerzos docentes por hacer que los conocimientos geomorfológicos sean aplicables para entender lo propio. Y allí radica la alta valoración que efectúan.

### **3.4.Construcciones discursivas docentes en una asignatura de la Carrera de Profesorado y Licenciatura en Ciencias de la educación**

Decíamos, en el análisis anterior de este caso, que el recurso de mayor presencia es la apelación permanente al género discursivo, sustentado en fuertes referencias a la práctica profesional y al lenguaje de la disciplina.

En este punto, cabe hacer una acotación particular referida al permanente uso del término "contexto" para referirse, en términos globales, no solo al hecho

educativo sino a cualquier acontecer humano. Es claro que esta actuación es central para el género discursivo de la comunidad académica humanística y social, que remite a pensar en las relaciones sociales, en los sistemas de actividad, en las comunidades, en el espacio y en tiempo, entre otros.

El uso enfático de un término, como lo expuesto, esboza la ponderación de un recurso lingüístico que como categoría propia de una lengua que describe una manera de ser de esa lengua. Se trata de la "tematización", que se realiza con el fin de destacar o topicalizar un término para que tenga jerarquía. Para Raiter, A. Zullo, J. (op. cit.), se trata de creaciones que resultan posibles en tanto son generadoras de conciencia individual y social, como mecanismos legitimadoras de la instauración de un nuevo signo lingüístico. En términos del pensamiento vygotskiano, la palabra es un instrumento de la conciencia que acompaña toda creación ideológica.

Se observa una alta congruencia entre los términos del plan de estudios y los conceptos destacados en las clases, como así también en el programa de la asignatura. Conceptos como contexto, articular, proceso y niveles forman parte de dicho entramado. Otro término que adquiere presencia destacada es "dimensiones" que da cuenta de la intención docente de evidenciar que un hecho humano social nunca puede ser reducido a una única escala. Otro rasgo propio del género discursivo.

Como consecuencia de haber observado que de manera recurrente las referencias a las prácticas profesionales aparecen, en los registros de clase, en momentos avanzados, nos preguntamos si allí no radicaba algo más que recursos hacia la comprensión. La segunda tabulación justamente devino de dicha conjetura. Los resultados obtenidos han permitido indicar que en las primeras clases predominan recursos que generan contextos mentales, y continuidad, desempeños de comprensión y lenguaje de pensamiento, mientras que en las clases más avanzadas aparecen referencias al género discursivo

académico, a las prácticas profesionales de la disciplina, que suponen los recursos anteriores y que a la vez son de una complejidad propia.

Porque si bien la comprensión discursiva tiene que ver con lenguajes cálidos, es más cierto que se da cuando se hace mucha referencia a lo segundo!! Es decir, que se enseña género discursivo mediante la referencia intensa a la disciplina

#### **4. Resultados específicos**

Es éste el lugar del análisis específico de los resultados obtenidos, y para ello es menester retomar los objetivos.

Han sido los siguientes:

. Definir los procesos de comprensión académica de los estudiantes ingresantes a partir de los rasgos que adoptan los contextos discursivos universitarios. Entendemos que la definición ha estado dada, a priori, por el establecimiento de dimensiones cognitivas, lingüísticas y comunicativas, a partir de una exhaustiva revisión bibliográfica y un trabajo empírico anterior expresado en numerosas experiencias. A partir de la recolección de datos y su análisis, hemos vislumbrado la preocupación por la comprensión a través de un sinnúmero de expresiones de docentes, en sus clases y en entrevistas, complementadas con las visiones de los alumnos. Procuramos, en los tramos finales de este trabajo, definir conceptualmente este concepto, en tanto es un hallazgo central, no descubrirlo sino darle entidad mediante herramientas conceptuales.

Sin embargo, restringimos este concepto al despliegue de herramientas discursivas docentes, esto es, no arribaremos a definir qué es comprensión académica desde el aprendizaje, ya que, como hemos dicho en otro tramo, no es el objeto central de este trabajo. Entonces diremos que hay comprensión académica porque están tales herramientas discursivas presentes y no porque hayamos analizado el proceso de aprender. Herramientas que se inscriben en *contextos*, donde los discursos se entrelazan de manera envolvente con los

objetos del entorno, que, al decir de Pilar Lacasa<sup>34</sup>, se inscriben en un grupo social que expresa metas, conocimientos, representaciones. Estos y otros constructor acerca de lo contextual pueden ser ampliados mediante futuras investigaciones.

. Reconocer herramientas discursivas en la enseñanza que faciliten la comprensión académica de los estudiantes ingresantes universitarios: estas herramientas han sido reconocidas de manera específica, como decíamos para el objetivo anterior. Hemos acotado el análisis al registro de habla en clase y su completamiento mediante entrevistas y algunos materiales de estudio. Nuevamente, siendo que visualizamos la importancia de ciertos recursos (organización textual, pregunta retórica, género discursivo, entre otros) podría suscitarse un trabajo posterior que se aboque a estudiar específicamente estos recursos. Y un punto crucial sería los criterios de selección de textos bibliográficos para los estudiantes ingresantes universitarios en este dominio de conocimiento. En pocas palabras, se ha cumplido este objetivo.

. Establecer relaciones entre procesos de comprensión académica y mejora en el rendimiento intelectual de los estudiantes: este análisis no se ha realizado porque, como antes decíamos, no se ha trabajado en el problema del rendimiento intelectual. La exhaustiva concentración en los decires docentes y de estudiantes concentró los esfuerzos de manera absoluta. Por lo demás, referir al rendimiento intelectual podría suponer otra tesis. Este objetivo no se ha cumplimentado en lo referido a la segunda. Sí en la primera.

. Efectuar aportes conceptuales y metodológicos al campo de la investigación cognitiva y didáctica, en el aprendizaje universitario: entendemos que este objetivo se cumple plenamente, en cuanto a los hallazgos planteados y a las proyecciones de futuros estudios.

---

<sup>34</sup> De cuyas contribuciones puede obtenerse una prolija sistematización para el estudio de "lo contextual".

De lo expuesto, afirmamos que hemos dado cumplimiento a los objetivos de esta tesis, en tanto documentamos extensa prueba de registro de clase docente donde se generan recursos discursivos a favor de la comprensión.

El no cumplimiento de algunas búsquedas se orienta, en fin, en la extensa muestra que hemos tomado, que lógicamente ha arrojado tanta información que restringió el abordaje de algunos tópicos. Sin embargo, entendemos este proceso como caminos abiertos y no como objetivos no cumplidos. Si ellos no emergieran de trabajos empíricos, ¿cuál sería su origen?

## ***5. Conclusiones***

En este apartado, el análisis se orientará a revisar la problemática estudiada desde un punto de vista global, esto es, integrando los casos de estudio en sus diferentes aristas y a la vez, como es propio en un sitio de este tenor, interpelando los resultados empíricos desde los conceptos teóricos originales. Y lo haremos desde la categoría "comprensión académica", procurando definirla. Y esbozando algunos "niveles" que la integran. Que a nuestro juicio representa el principal hallazgo de este trabajo, expuesto en un estado inicial y dispuesto a ser dimensionado obviamente desde futuros estudios.

En el recorrido exhaustivo de conceptos asociados, definimos algunas notas constitutivas de la comprensión académica, para lo cual acudieron diferentes ciencias y disciplinas como la Psicología Cognitiva, la Lingüística, la Didáctica, entre otras. El carácter analítico de esta construcción fue debido a la gran cantidad de dimensiones que percibíamos se pondrían en juego a partir de los estudios previos.

Básicamente, concebimos a la comprensión como un proceso de aprehensión y atribución de significados culturales, que representa el desafío de entender de qué se trata una cosa, un objeto o un acontecimiento. Y para que ello suceda

debe ser en un contexto donde esos objetos o prácticas tengan un altísimo valor en sí mismos. Cuando se trata de pensar esto en una familia, por ejemplo, seguramente esta valoración debe darse al calor de las interacciones cotidianas, con altísimo valor funcional, tal como lo ha expresado Bruner cuando aludió al concepto de formato. Sin embargo, cuando se trata de transmitir prácticas científicas como acontece en la vida universitaria, cuando un docente trata de transmitir a un estudiante la esencia de una ciencia mediante la enseñanza y que esto sea comprendido, el desafío es muy alto. Sobre todo si se trata de estudiantes novatos ingresantes y si el propósito del enseñante es incluirlos, a manera de principiante, en la vida íntima de la comunidad académica. En los términos que estamos analizando aquí, se enfrentan al complejo desafío de favorecer la comprensión de significados propios del quehacer científico, para lo cual se vale de herramientas explícitas e implícitas, de convenciones, de palabras y también de gestos, de expresiones, de actuaciones implícitas. A nuestro juicio, la herramienta privilegiada en estos procesos de construcción de significados es el lenguaje.

Siendo conscientes que situamos comprensión académica en el contexto de una comunidad académica, retomamos el concepto de "comunidad de práctica" (Wenger, E., op cit), que define el aprendizaje al interior de una comunidad en términos de procesos de "afiliación". Este complejo proceso, que representa una posición de profundo involucramiento de un sujeto con el quehacer de una determinada comunidad, se define a través de tres grandes dimensiones: el compromiso mutuo, la empresa conjunta y el repertorio compartido. En ellas, ocupa un lugar clave la tercera dimensión en tanto que remite a un repertorio conjunto de recursos compartidos, que incluye artefactos materiales, espacio, tiempo, lenguaje, historias, entre otras, y que constituyen el núcleo central de los procesos de construcción de identidad de las personas que integran la comunidad de práctica. Para esta autora, el aprendizaje es justamente la posibilidad de que los estudiantes participen en prácticas significativas, de proporcionar acceso a recursos que refuercen su participación, de ampliar sus

horizontes para que se puedan situar en trayectorias de aprendizaje con las que se puedan identificar y de hacer que participen en acciones, discusiones y reflexiones que influyen en las comunidades que valoran.

En este repertorio, se encuentra el lenguaje, que desde la perspectiva que analizamos se expresa mediante el discurso académico, que, en tanto género discursivo específico, se define como un conjunto de textos que se articulan en sistemas semióticos complejos, tienen rasgos lingüísticos propios y léxico especializado y que integra un aspecto comunicacional como soporte y transmisor de conocimiento.

Para estudiar cómo acontece aquella afiliación, observamos justamente lo que pasa con el lenguaje. Y para ello recorrimos los aportes inherentes al estudio de los diálogos que acontecen en el aula, fundamentalmente desde los planteos discursivos lingüísticos de Teun van Dijk, Helena Calsamiglia, Amparo Tusón Valls y Alejandro Raiter, Neil Mercer y Antonia Candela. Observamos que cuando se trata del aula el discurso asume varias funciones, es decir, que no se dirige tan solo a indicar consignas de trabajo sino también a valorar los aprendizajes de los alumnos, a controlar su comportamiento, a regular, en general, la actividad de aula. Y en particular, la conversación, que cuando apela no tan solo a los diálogos explícitos sino también a otras herramientas lingüísticas para la transmisión de conocimientos, ha resultado, tal como se ha demostrado, tan potente en sus finalidades discursivas. Nos interesó entonces observar las aulas universitarias en contextos de conversación en aras de la comprensión de conocimientos.

*Por lo expuesto entonces, comprensión académica es el proceso de apropiación de un repertorio compartido en una comunidad académica mediante la participación e inmersos en sus prácticas y a través de la conversación. En este punto, el lenguaje es contenido y forma, porque es herramienta de comunicación y repertorio.*

¿Qué observamos en los casos estudiados?. En primer lugar, las modalidades distintivas en la transmisión del lenguaje de su disciplina. Así, mientras en una predominaba la referencia a las prácticas profesionales, en otra lo hacía la preocupación por el género discursiva y en otra la pregunta retórica. En segundo lugar, la congruencia entre las dinámicas observadas en las clases mediante los registros de habla, las explicaciones docentes, los materiales de estudio y las visiones de los alumnos. En tercer lugar, una notoria conciencia de todos los docentes por la condición de ingresantes a la institución universitaria de sus alumnos, lo que explica que en sus respectivas agendas incluyen la preocupación por las estrategias de estudio. En cuarto lugar, es importante reconocer y ponderar el clima ameno y cálido que el tipo de lenguaje utilizado en clase genera en los estudiantes: basado en diálogos, preguntas retóricas, con referencias a narrativas personales, con gestos cordiales, entre otros. En quinto lugar, y este es el aspecto crucial en nuestro análisis, que es la destacada preeminencia de todos los docentes a los relatos de sus prácticas, en sus condiciones de representantes de sus respectivas comunidades académicas, historiadores, trabajadores sociales y pedagogos. Historias que significan al calor de un modo de ser en la comunidad, de construir el conocimiento, de desempeñarse procedimentalmente, de sostener posicionamientos éticos. Relatos que consolidan en sus materiales escritos, de puño y letra, tal como lo hacen con sus guías orientadoras para el caso de Práctica Profesional y de los trabajos prácticos y fichas de cátedra para el caso de Física, o de las visitas de expertos con destacada experiencia como lo hace Trabajo Social I. Docentes profundamente conscientes de que ahí radica el instrumento más potente para transmitir al recién iniciado el primer repertorio para el ingreso gradual a la comunidad. **Y para nosotros, ahí se inscribe la comprensión académica.** Esto es, para este estudio la comprensión académica es el reconocimiento de la lógica del quehacer en una determina disciplina. Que se corresponde con una enseñanza basada en el relato reflexivo y compartido de las propias prácticas.

Finalmente, lo que se es parte también de esta producción es el reconocimiento de unos "niveles de comprensión académica". ¿De dónde proviene esta conceptualización?. Tal como expresábamos en el capítulo 4, cuando recorríamos los tablas de resultados observábamos una cierta secuencia de aparición de este aspecto particular que es la referencia a las prácticas profesionales. Metodológicamente, estos rasgos fueron observados no a priori como en el caso de las dimensiones sino a raíz del análisis de profundidad de la primera tabulación. Como consecuencia entonces de una segunda tabulación que se genera en esta mirada revisora, vislumbramos que estas referencias aparecían en momentos avanzados de la secuencia, en algunas en la clase 4, en otras en la clase 6, etc., mientras que otros lo hacían en las primeras clases.

Decíamos que los resultados obtenidos en esta tabulación han permitido indicar que en las primeras clases predominaron recursos que generaron contextos mentales, y continuidad, desempeños de comprensión y lenguaje de pensamiento, mientras que en las clases más avanzadas aparecieron referencias al género discursivo académico, a las prácticas profesionales de la disciplina, que suponen los recursos anteriores y que a la vez son de una complejidad propia.

Pareciera entonces que existen primeros momentos de trabajo con el lenguaje específico de la disciplina apelando a recursos que procuran hacerlo accesible y cálido, mientras que en segundos o momentos avanzados vislumbramos graduales referencias a prácticas profesionales. Reconocemos entonces niveles de comprensión académica, desde la frecuencia y modalidad de uso del lenguaje de la disciplina.

A saber:

- **frecuencia de uso:** algunos conceptos básicos y claves de la disciplina se emplean con notoria frecuencia, en su propia especificidad y en su respectiva red de relaciones conceptuales; esto se observa cuando

aumenta la cantidad de referencias a la dimensión "lenguaje de la disciplina". En general, acontece en las primeras clases.

- **extensión de uso:** algunos conceptos básicos y claves de la disciplina se emplean, inscriptos ya no en su propia lógica conceptual sino inscriptos en consignas de trabajo que suponen desempeños de comprensión, lenguaje del pensamiento, que apelan a narrativas y que generan contextos mentales y continuidad, esto es, un concepto referenciado y apoyado en otros recursos. Este concepto está referenciado en varias dimensiones, por eso lo denominamos "extensión de uso";
- **profundización de uso:** los conceptos de la disciplina se aplican creativamente para explicar las prácticas profesionales; y esta modalidad aparece en las clases más avanzadas

Los resultados obtenidos han permitido indicar que en las primeras clases predominan recursos que generan contextos mentales, y continuidad, desempeños de comprensión y lenguaje de pensamiento, mientras que en las clases más avanzadas aparecen referencias al género discursivo académico, a las prácticas profesionales de la disciplina, que suponen los recursos anteriores y que a la vez son de una complejidad propia.

Entendemos que esto sucede porque, si bien la comprensión académica en algunos puntos tiene que ver con la creación de contextos cálidos, el aprendizaje de los códigos se dá efectivamente cuando aparece la referencia a las prácticas al interior de una determinada comunidad académica.

Un desafío futuro de estas conclusiones ha de ser el de exponer, socializar, compartir con los docentes de estudiantes ingresantes las potencialidades de esta lógica, que genera un contexto favorecedor del aprender. Como también pensar estructuraciones curriculares que se apoyen en estos niveles que, como

hemos dicho ya, es tan solo un primer esbozo para seguir pensando. O quizá, saliendo de esta dimensión, repensar los núcleos duros de la organización institucional, buscando una modalidad que efectivamente favorezca esos entornos cálidos. Como expresa Ricardo Baquero en diferentes trabajos *"... la organización de la enseñanza escolar moderna con su formato simultáneo y graduado, por ejemplo, resulta un ámbito ajustado o al menos neutral para la promoción de tales aprendizajes. Parece necesario incorporar la perspectiva histórica y también política sobre los procesos de escolarización masiva, para poder advertir que no se ha tratado nunca precisamente de una práctica neutral..."* (2008:24).

Y pensando en los estudios acerca de los procesos que atraviesan los ingresantes, hemos observado, ya desde nuestros primeros recorridos, que estudios se han hecho muchos. Aún así, el componente novedoso en el presente estudio es que hemos interpelado un componente central de estos procesos, que son los discursos docentes y su concienzuda preocupación por colaborar en ellos. Como han expresado Ricardo Baquero y otros (1996), una arista importante para estudiar los procesos de ingreso a la universidad es visualizar la apropiación gradual y contingente de prácticas sociales específicas que regulan actividades y posiciones subjetivas también específicas. Y añaden *"... esta perspectiva institucional de las actividades como dispositivos institucionales, y por otra, el desarrollo de "competencias" para la participación plena en la vida académica como un proceso de apropiación de sistemas de actividades específicos y contextual o situacionalmente definidos..."* (1996:105)

En el estudio de dichos dispositivos, nuestro recorte novedoso ha sido el discurso docente.

## **6. Otros hallazgos y estudios futuros**

En el análisis de los recursos docentes, hemos vislumbrado el uso de la "pregunta retórica" como recurso organizador del discurso docente y puente generador de conversaciones entre docentes. En aras de dar continuidad a

estudios en este sentido que se circunscriban al aprendizaje universitario<sup>35</sup> podrían pensarse algunas perspectivas posibles para su tratamiento.

Desde la teorización cognitiva, tal como lo hemos expuesto en el capítulo 2, hablábamos del ejercicio de la competencia mentalista en la actividad humana a la hora de comunicarse. En este sentido, la construcción de conocimientos en la escuela depende de procesos de "reconstrucción recíproca" de los estados mentales de los individuos que se relacionan en ella. Es más, la comprensión de sistemas conceptuales científicos que el aprendizaje escolar requiere, sería imposible de adquirir sino fuera por esta capacidad mentalista. En estas altísimas posibilidades, es que descansa la posibilidad de aprender. En este punto, el uso de la pregunta retórica colaboraría en el desarrollo de esta competencia mentalista.

En una perspectiva sociocognitiva, la comprensión requiere procesos de negociación de significados y sentidos que supone un espacio de comprensiones compartidas entre profesores y alumnos. Esta negociación supone conocer y respetar los significados y sentidos de los otros, reconocer las diferencias y valorarlas como un factor de enriquecimiento del proceso de enseñanza y aprendizaje. La pregunta retórica podría ser un recurso que coadyuve en esta comprensión compartida.

Por lo demás, lo retórico remite a la argumentación. Como expresa Antonia Candela (op. cit) en el aula el discurso es retórico cuando se expresan diversas alternativas explicativas sobre los temas trabajados y tanto el maestro como los alumnos tratan de construir como creíbles sus versiones sobre el contenido escolar. En estas situaciones los participantes aportan elementos persuasivos para tratar de convencer al grupo y orientar los acuerdos colectivos. La relación entre las actividades discursivas de argumentación y la construcción del conocimiento científico permite observar si la actividad solo se orienta hacia la apropiación de las "ideas correctas" o si la elaboración discursiva del

---

<sup>35</sup> Algunos estudios para pensar la educación primaria ya se han hecho en la investigación mexicana.

conocimiento científico en la escuela también incluye la argumentación significativa de versiones alternativas y la formación de recursos argumentativos como parte de un mismo proceso.

Otra contribución que podría pensarse es acerca de las prácticas de selección de los textos bibliográficos de una asignatura, que en la cotidianeidad de las urgencias universitarias no resguardamos del todo adecuadamente. No solo por la calidad de la presentación (fotocopias de mala calidad sin información sobre autores, editorial y el año de edición) como así también la accesibilidad y legibilidad efectivas.

Otro aporte podría ser el de pensar las tareas de aprendizaje que los docentes universitarios proponen, y cuáles de ellas suponen ciertas operaciones cognitivas. Hemos comentado acerca de un estudio de investigación en esa dirección en el Capítulo I. Sin embargo, interesaría orientar dicha investigación hacia las tareas de aprendizaje que promueven un pensamiento de tipo superior.

Una contribución significativa ha sido la construcción de aportes para pensar la investigación de la comunicación didáctica en sala de clase. En un texto de amplia difusión en el campo de la teorización didáctica, Edith Litwin (1997) sitúa este tópico en un lugar central de la agenda didáctica actual, que por su profunda implicancia en los procesos de comprensión, amerita profundizar y extender. De hecho, una de sus producciones centrales es el reconocimiento de configuraciones didácticas en clases universitarias, en la que concluye acerca de la necesidad de profundizar estudios de la comunicación didáctica.

La investigación aquí realizada, y esto también es una fortaleza, es una producción multidisciplinaria, porque no se restringe solamente a categorías exclusivamente didácticas, cognitivas o lingüísticas. Lejos de ello, se nutre de estas tres disciplinas, en tanto la naturaleza del objeto a investigar así lo ha demandado. Asimismo, creemos que hemos reivindicado un modo de hacer investigación didáctica, que se apoya fundamentalmente en dos elementos

centrales que constituyen un enfoque de tipo cualitativo: el diálogo compartido con los sujetos de investigación que posibilite reconstruir de manera permanente el diseño inicial y a la vez crear conciencia reflexiva acerca de su actuación, y la constitución dialéctica del plan de investigación que adquiere nuevos matices a medida que los datos permiten vislumbrar nuevas dimensiones de análisis. Las reflexiones de investigadoras como Elzie Rockwell (2009) y María Teresa Sirvent (1999) han resultado emblemáticas en este sentido.

Finalmente, se ha procurado recuperar y recrear la riqueza de las investigaciones vygotskianas sobre pensamiento y lenguaje que, a nuestro juicio representan una propuesta válida a la hora de pensar el aprendizaje universitario. Sin ánimo de traspolar irreflexivamente sus conclusiones, entendemos que estos aportes continúan expresando un modo posible de observar los procesos de apropiación de estructuras conceptuales complejas que anidan en las disciplinas científicas que se enseñan en los estudios universitarios. También los aportes recreados se expresan en las conclusiones, y se plantean, a continuación, algunas proyecciones. Y en esta misma línea, la producción académica de un gran humanista contemporáneo que, a pesar de su edad avanzada, aún continúa desplegando generosamente en los centros académicos del mundo sus reflexiones acerca del pensamiento y el lenguaje: Jerome Bruner.

Pero no todo es acierto. Si eso sucediera, estaríamos ante una falsedad. Nos referiremos entonces a las limitaciones que, a nuestro juicio, se presentan en el desarrollo de esta investigación. Pensamos que esta información es relevante para comprender mejor los resultados obtenidos y descritos en esta investigación, así como para quienes deseen emprender investigaciones similares en el futuro.

Los registros de clase no han sido del todo desgrabables. Solo algunos, pero quizá importantes, se han dañado o no se ha registrado adecuadamente las

voces. Esto es comprensible cuando se trata de realizar trabajo empírico en contextos naturales, sobre todo en aulas donde las variables acústicas ocupan un lugar apreciable. Y estas dificultades se incrementaron cuando los docentes (meritorio gesto, a nuestro juicio) se desplazaban en el aula, a fin de mantener diálogos más cercanos con los alumnos, pero se alejaban del grabador de voces. La investigación en contextos naturales asume estos riesgos, por ejemplo también el de no poder grabar clases porque se ponía en juego un momento de trabajo grupal donde la voz del docente no se escuchaba.

Algunas dimensiones de análisis no fueron del todo exploradas. Creemos que no se trata de un esfuerzo de uso profundo del material empírico, sino de excesiva desagregación de las mismas al inicio del trabajo metodológico. Tampoco es un desacierto metodológico sino la consecuencia de partir de un esquema previo, criterio que no desautorizamos pero que sí sabemos que asume riesgos cuando, a lo largo del proceso este esquema inicial se somete a revisión. Decisiones donde las convicciones metodológicas son más fuertes que los riesgos, y donde éstos no ponen en peligro la validez de los resultados finales.

En el orden de lo conceptual, quizá quede el sinsabor de no haber aprovechado en su totalidad el análisis de algunos materiales, por ejemplo, los planes de estudio, para reconocer, entre otras cosas, conceptos estructurantes de la disciplina. Sin embargo, no solo no era parte de la unidad de análisis de la investigación ("segmentos de clase universitaria") sino que suponía emprender un trabajo de diálogo con especialistas en los campos que componen los planes de estudio que, en términos prácticos, hubiera supuesto otro trayecto nuevo de investigación.

En cuanto al objeto sí estudiando en profundidad, si bien el corpus ha sido amplio y diverso, hemos advertido que hubiera sido más enriquecedor realizar el análisis a la luz de los contextos de apoyo al aprendizaje, que integre desde recursos materiales disponibles en el aula hasta calidad acústica del espacio,

disposición del amoblamiento, rasgos proxémicos de la comunicación, entre otras cosas.

Por lo demás, es bueno decir que la desgrabación artesanal de 32 clases resultó una tarea ardua, lenta y agotadora, y la recopilación de los materiales de estudio de los docentes no fue una búsqueda simple.

En cuanto a las proyecciones, además de lo ya expuesto, recuperamos los planteos de capítulos anteriores.

Así como se busca interactuar en pos de lo compartido, también se ejerce poder mediante la comunicación didáctica, esto es, acontecen relaciones y luchas de poder, que se expresan en tensiones y contradicciones que acontecen en la comunidad académica, donde la aparente rigurosidad y formalidad del discurso académico puede concebirse como un instrumento de ejercicio del poder que da cuenta de las luchas que se gestan en las estructuras institucionales. Así lo expresa Pierre Bourdieu *"...el campo universitario es como todo campo el lugar de una lucha por determinar las condiciones y los criterios de la pertenencia y de la jerarquía legítimas, es decir, las propiedades pertinentes eficientes, apropiadas para producir, funcionando como capital los beneficios específicos que el campo provee..."*. (2008:23).

Podría además estudiarse la articulación con el nivel medio en la transferencia de los "sistemas de actividad", donde se trataría de pensar el paso de nivel medio a nivel universitario en términos de transferencia entre "sistemas de actividad" (Cole, M., 1996) observando esquemas de interpretación cognitivos que favorezcan la interpretación y la transferencia entre ambos sistemas. Entendemos que este análisis no resultaría fácil, habida cuenta que se trata de un delicado proceso que una multiplicidad de autores y enfoques, particularmente la Psicología cultural, no ha podido resolver.

De este trabajo, se desprenden algunas claves para pensar esta posibilidad, a saber:

- la generación de puentes que favorezcan la continuidad mediante claves lingüísticas;
- la promoción de cambios conceptuales, en los términos de la teorización cognitiva;
- el trabajo con los distintos niveles cognitivos de construcción del significado desde lo individual hasta lo colectivo, merced a la interacción entre el conocimiento cotidiano con el lenguaje académico.

Finalmente, podrían emprenderse estudios longitudinales de la comprensión académica, esto es, observar crecientes niveles de comprensión académica en el recorrido del estudiante por una carrera universitaria.

Para terminar, pensar en la conceptualización acerca de lo discursivo. Una disciplina que nos ha prestado tanto, los estudios acerca de lo discursivo, no debe olvidarse. Y una investigación que se precie de cualitativa y recursiva, de diseño flexible, debe retornar a los conceptos teóricos.

En otro capítulo exponíamos acerca de los tres grandes enfoques acerca de lo discursivo, de los que, al finalizar este largo camino, hemos obtenido grandes respuestas. Del enfoque sociocognitivo hemos intentado observar cómo operan las reglas pragmáticas no precisamente en pos de la comunicación eficaz sino a la hora de facilitar la generación de espacios de conocimiento compartido entre el discurso académico de los docentes (hablantes) y el lenguaje cotidiano de los estudiantes (oyentes). No hemos podido, sin embargo, visualizar si el lenguaje de los hablantes docentes posibilitaba la generación de inferencias en los estudiantes que permitiera completar lo no explícito en los discursos docentes. Del enfoque sociocultural hemos recreado los aportes de Teun van Dijk que describe la organización discursiva desde el punto de vista de la estructura, para pensar en la modalidad expositiva que asumían las clases. Y del enfoque comunicacional hemos recreado el acto de habla para pensar los intercambios

dialógicos en clases universitarias. Y de la escuela francesa la inscripción de lo dialógico en una comunidad discursiva, que ha resultado clave para pensar la comprensión.

Vaya un explícito reconocimiento a los estudios del discurso, y en general a las disciplinas lingüísticas. Ellas encarnan el lugar clave para que, quienes estamos interesados en estudiar el pensamiento en contextos de aprendizaje escolar, acudamos solicitando ayuda. Porque estudiar el pensamiento es estudiar el lenguaje, tal como lo dijo el célebre pensador Lev Vygostki.

## BIBLIOGRAFIA CONSULTADA

- Arnoux E., Silvestri A. (2002); *La construcción de representaciones enunciativas: el reconocimiento de voces en la comprensión de textos polifónicos*. Revista Signos Vol. 35 nº 51. p.p. 129-148 . Sitio web <http://www.scielo.cl/scielo.php>.
- Bain K. (2007); *Lo que hacen los mejores profesores universitarios*. Universidad de Valencia. España.
- Baquero R. y otros (1996); *El alumno ingresante a la Universidad. Un abordaje psicoeducativo*. Revista Espacios en Blanco. Serie Indagaciones 3 – 4. Editorial Cuadernos. Universidad Nacional del Centro de la Provincia de Buenos Aires.
- Baquero R y otros (2008); *Construyendo posibilidad. Apropiación y sentido de la experiencia escolar*. Rosario. Homo Sapiens.
- Baquero R. (2004); *Vygotski y el aprendizaje escolar*. Buenos Aires. Aique.
- Baquero R. (2009); *Zona de desarrollo próximo, sujeto y situación: el problema de las unidades de análisis en Psicología educativa*. Actualidades Investigativas en Educación. Revista Electrónica publicada por el Instituto de Investigación en Educación. Universidad de Costa Rica. Volumen 9, Número Especial, pp. 1-25. ISSN 1409-4703. <http://revista.inie.ucr.ac.cr>.
- Balmayor E., Silvestri A. (1999); *"Estrategias metacomprendivas en alumnos universitarios: el caso de la autocorrección"*. En M. C. Martínez (comp.)

Comprensión y producción de textos expositivos y argumentativos. Cátedra UNESCO. Cali: Universidad del Valle.

- Baudino V. y otros (2000); *El análisis del discurso de profesores universitarios en la clase*. Estudios pedagógicos [online]. 2000, n.26 [citado 2009-11-12], pp. 9-23. Sitio web: <http://www.scielo.cl/scielo.php>.
- Becher T. (2001); *Tribus y territorios académicos. La indagación intelectual y las culturas de las disciplinas*. Barcelona. Gedisa.
- Bernard S. y Bronckart J.P. (coord) (2008); *Vygostki hoy*. Madrid. Edit. Popular.
- Bonom A.; *Los profesores promoviendo el interés por aprender en los estudiantes. un estudio en el primer año de la universidad*. Universidad Nacional de Río Cuarto. Ponencia presentada en Ponencia presentada en I Congreso Internacional de Investigación y Práctica Profesional en Psicología. XVI Jornadas de Investigación. Quinto Encuentro de Investigadores en Psicología del MERCOSUR. Facultad de Psicología. Universidad de Buenos Aires. Buenos Aires. 6, 7 y 8 de agosto de 2009.
- Boulton-Lewis G.M. y otros (2001); *Secondary teachers' conceptions of teaching and learning*. Learning and Instruction 11. Pg. 35-51. Centre for Cognitive Processes in Learning. Faculty of Education. Queensland University of Technology.
- Bolívar A. (2004); *Análisis crítico del discurso de los académicos*. Revista Signos Vol. 37 nº 55. p.p. 7-18. Universidad Central de Venezuela. Sitio web [www.scielo.cl/scielo](http://www.scielo.cl/scielo).

- Bordieu P., Chamboredon J., Passeron, J. (1975); El oficio del sociólogo. México. Siglo veintiuno editores.
- Bordieu P. (1999); Intelectuales, política y poder. Buenos Aires. Eudeba.
- Bordieu P. (2008); Homus academicus. Buenos Aires. Siglo veintiuno editores.
- Bordieu P. (2000); Los usos sociales de la ciencia. Buenos Aires. Ediciones Nueva Visión.
- Bordieu P. (1995); Respuestas para una antropología reflexiva. México. Grijalbo.
- Briceño-Moreno M.A. (2008); *El escrito científico en la universidad: propuesta de estrategias pedagógicas*. Revista Educación y educadores Vol. 11 nº 2. p.p. 107-118. Universidad de la Sabana. Colombia. Sitio web: <http://dialnet.unirioja.es>.
- Bruer J. (1995) Escuelas para pensar. Buenos Aires. Paidós.
- Bruner J. (1995); El habla del niño. Barcelona. Paidós.
- Bruner J. (1997); La educación, puerta de la cultura. Madrid. Aprendizaje Visor.

- Bruner J. (1988); Realidad mental y mundos posibles. Barcelona. Gedisa.
- Bubnova T. (2009); Prólogo a la obra de Valentín Voloshinov, El marxismo y la filosofía del lenguaje. Buenos Aires. Ediciones Godoy.
- Buchbinder P. (2005); Historia de la Universidad. Buenos Aires. Eudeba.
- Calsamiglia Blancafort H., Tusón Valls A. (2004); Las cosas del decir. Manual de análisis del discurso. Barcelona. Ariel Lingüística.
- Camilloni A. y otros (1996); Corrientes didácticas contemporáneas. Buenos Aires. Paidós.
- Camilloni (1997); *Los obstáculos epistemológicos en la enseñanza*. En Camilloni, A. (comp); Los obstáculos epistemológicos en la enseñanza. Barcelona. Gedisa.
- Candela A. (1999); *Prácticas discursivas en el aula y calidad educativa*. Revista mexicana de investigación educativa. Vol. 4 nº 8. pp. 273-298. Sitio web redalyc.uaemex.mx
- Cárdenas, M., Rivera, J.F. (2006); *El análisis del discurso en el aula: una herramienta para la reflexión*. Educere, mar. 2006, vol.10, no.32, p.43-48. ISSN 1316-4910.
- Carretero M. Castorina J,A. (2010); La construcción del conocimiento histórico. Enseñanza, narración e identidades. Buenos Aires. Paidós.

- Castorina J. A. (2004); Piaget-Vygostki: contribuciones para pensar el debate. Barcelona. Paidós.
- Castorina J.A., Baquero R. (2005); Dialéctica y psicología del desarrollo: El pensamiento de Piaget y Vigotsky. Buenos Aires. Amorrortu editores.
- Castorina J.A. (2003); Representaciones sociales: problemas teóricos y conocimientos infantiles. Barcelona. Gedisa.
- Cazden C. (1991); El discurso en el aula. El lenguaje de la enseñanza y del aprendizaje. Barcelona. Paidós.
- Claxton G. (1997); Educar mentes curiosas. Barcelona. Visor.
- Cole M. (1999); Psicología cultural. Madrid. Morata.
- Comesaña A. y otros; *Conocimiento previo y distancias semánticas: la construcción de redes de conceptos académicos en estudiantes de psicología*. Universidad Nacional de Mar del Plata. Argentina. Ponencia presentada en Ponencia presentada en I Congreso Internacional de Investigación y Práctica Profesional en Psicología. XVI Jornadas de Investigación. Quinto Encuentro de Investigadores en Psicología del MERCOSUR. Facultad de Psicología. Universidad de Buenos Aires. Buenos Aires. 6, 7 y 8 de agosto de 2009.

- Condor S., Antaki Ch. (2003); *Cognición social del discurso*. En Wodak, Ruth y Meyer Michael. (2003); *Métodos de análisis crítico del discurso*. Barcelona. Gedisa.
- Constantino G. (2006); *Discurso didáctico. Perspectivas de análisis para entornos presenciales y virtuales*. Tucumán. La isla de la luna.
- Creme P., Lea M. (2000); *Escribir en la universidad*. Madrid. Gedisa.
- Chaiklin S., Lave J. (comps.) (2001); *Estudiar las prácticas. Perspectivas sobre actividad, contexto*. Buenos Aires. Amorrortu editores.
- Charaudeau P., Maingueneau D. (2005); *Diccionario de análisis de análisis del discurso*. Buenos Aires. Amorrortu editores.
- Edelsky C., Smith K. (2003); *Un discurso de discurso académico*. Arizona State University. Tempe, AZ. USA.
- Eissner E. (1998); *El ojo ilustrado. Indagación cualitativa y mejora de la práctica educativa*. Barcelona. Paidós.
- Escudero I., León J.A., (2007); *Procesos inferenciales en la comprensión del discurso escrito. Influencia de la estructura del texto en los procesos de comprensión*. Universidad Autónoma de Madrid. España. Revista Signos. V.40 nº 64. Sitio web [www.lenguas.unc.edu.ar](http://www.lenguas.unc.edu.ar).

- Gallart M.A. (1992); *"La integración de métodos y la metodología cualitativa. Una reflexión desde la práctica de la investigación"* en Forni, F, Gallart, M.A. y Vasilachis de Gialdino, I. Métodos cualitativos II. La práctica de la investigación. Buenos Aires. Centro editor de América Latina.
  
- García Negroni, M. (2005); *Ambigüedad, abstracción y polifonía del discurso académico: interpretación de las nominalizaciones*. Revista Signos. Volumen 38 nº 57.
  
- García Negroni M.M. (coord.) (2011); *Los discursos del saber. Prácticas discursivas y enunciación académica*. Buenos Aires. Editoras del Calderón.
  
- García Romero, M. (2005); *Análisis de marcadores discursivos en ensayos escritos por estudiantes universitarios*. Letras. Vol. 47, nº 71, p.33. ISSN 0459-1283. En: [www.scielo.org.ve/scielo](http://www.scielo.org.ve/scielo).
  
- Gardner H. (2000); *La educación de la mente y el conocimiento de las disciplinas*. Buenos Aires. Paidós.
  
- Giammatteo M. y otros (1999); *Proyecto "Competencia léxica y aprendizaje de términos especializados de las disciplinas académicas por estudiantes universitarios (UBACyT FI 011/1998)"*. Resultados parciales de una investigación en marcha. Sitio web [www.unne.edu.ar/institucional](http://www.unne.edu.ar/institucional).
  
- González B. y León A. (2009); *Interacción verbal y socialización cognitiva en el aula de clase*. Revista Acción Pedagógica A nº 18. p p . 3 0 - 4 1

- Grice P. (1975); *Logia and conversation*. En Peter Cole y Jerry Morgan (eds). *Syntax ans Semantics*. Vol. 3, Speech Acts. Nueva Cork. Academia Press.
- Ilich Marin, E. (2004); *Análisis de textos expositivos producidos por estudiantes universitarios desde la perspectiva lingüística discursiva*. Revista Educere. Volumen 8 nº 26.
- Ilich Marin E., Morales O., (2004); *Análisis de textos expositivos producidos por estudiantes universitarios desde la perspectiva lingüística discursiva*. Revista Educere. Vol. 8 nº 26. Universidad de los Andes. Venezuela. Sitio web: <http://dialnet.unirioja.es/servlet/listaarticulos>.
- Informe de Proyecto de Investigación "El aprendizaje estratégico en los alumnos universitarios ingresantes a la Facultad de Humanidades y Ciencias Sociales: la toma de apuntes en el procesamiento de la información". Facultad de Humanidades y Ciencias Sociales. Universidad Nacional de la Patagonia San Juan Bosco. Aprobado por R/5 nº 212/03 y 076/03 y Disposición de la Secretaría de Ciencia y Técnica nº 140/03. Directora in situ del proyecto. Informe final aprobado Resolución R/7 nº nº 165/11. Comodoro Rivadavia, 12 de abril de 2011.
- Iturrioz G. (2007); *Tesis "Problemas de comprensión en alumnos que ingresan a la universidad"*. Maestría en Psicología cognitiva y aprendizaje escolar. FLACSO. Argentina. Director de tesis Dr. Daniel Valdez.

- Iturrioz G., (2006); *Una mirada cognitiva de la práctica psicopedagógica*. Parte I. Revista Aprendizaje Hoy. Págs. 55 a 62. Año XXV n° 62. ISBN n° 219915. ISSN n° 0326-0828. Buenos Aires.
- Kozulin Alex. (2000); Instrumentos psicológicos. La educación desde una perspectiva sociocultural. Barcelona. Paidós.
- Lacasa P. (1993); Aprender en la escuela, aprender en la calle. Madrid. Aprendizaje Visor.
- Lave J. (1991) La cognición en la práctica. Barcelona. Paidós.
- Lee P, Dickinson A. y Ashby E. (2004); Las ideas de los niños sobre la historia. En Carretero M. y Voss J.; Aprender y pensar la historia. Buenos Aires. Amorrortu editores.
- Lemke J. (1997); Aprender a hablar ciencia. Lenguaje, aprendizaje y valores. Barcelona. Paidós.
- Levinas M. (1998); Conflictos del conocimiento y dilemas de la educación. Buenos Aires. Aique.
- Litwin E. (1997); Las configuraciones didácticas. Una nueva agenda para la enseñanza superior. Buenos Aires. Paidós.
- Litwin E. (2008); El oficio de enseñar. Condiciones y contextos. Buenos Aires. Paidós.

- Lombarda G. y otros (2009); *El concepto de representación externa como base teórica para generar estrategias que promuevan la lectura significativa del lenguaje científico*. Revista de Investigación. Universidad Pedagógica Experimental Libertador. Caracas. nº 66 Sitio web: [www.fonacit.gov.ve/.../publicacion\\_122.html](http://www.fonacit.gov.ve/.../publicacion_122.html).
- Martín E. (2009); *Profesorado competente para formar alumnado competente. El reto del cambio docente*. En Pozo J.I. y Perez Echeverría M. del Puy (coords.); *Psicología del aprendizaje universitario: la formación en competencias*. Morata. Madrid.
- Martínez A. (2009); *El entramado de los lenguajes*. Buenos Aires. La Crujía ediciones.
- Martínez Solís, M.C. (2002); *Propuesta de intervención pedagógica para la comprensión y producción de textos académicos*. Recopilación parcial del volumen 1 y 2. Cátedra Unesco Para la Lectura y la Escritura. Universidad del Valle. Colombia.
- Martínez V. y Perez O., (2004); *La calidad del discurso educativo: análisis y regulación a través de un modelo pentadimensional*. Revista Complutense de Educación. Volumen 15. Número 1. 176-184. ISSN: 1130-2496.
- Meersohn C. (2005); *Introducción a Teun van Dijk: análisis de discurso*. Cinta de Moebio, diciembre número 024. Universidad de Chile. Santiago, Chile. Red de revista científicas de América latina y el Caribe. España y Portugal.

- Méndez Cendón B. *Estrategias fraseológicas en el género discursivo de los artículos científicos médicos en lengua inglesa*. Biblioteca virtual Miguel de Cervantes. <http://213.0.4.19/FichaObra.html>.
- Mercer N. (1997); *La construcción guiada del conocimiento. El habla de profesores y alumnos*. Paidós. Barcelona.
- Mercer N. (2000); *Palabras y mentes. Como usamos el lenguaje para pensar juntos*. Paidós. Barcelona.
- Meyer M. (2003); *Entre la teoría, el método y la política: la ubicación de los enfoques relacionados con el ACD*. En Wodak, Ruth y Meyer Michael. (2003); *Métodos de análisis crítico del discurso*. Barcelona. Gedisa.
- Moya Pardo C. (2006); *Relevancia e Inferencia: Procesos cognitivos propios de la comunicación humana*. Universidad Nacional de Colombia. Departamento de Lingüística. *Revista Forma y Función*. Bogotá.
- Narvaja de Arnoux E. (2009); *Pasajes*. Escuela media-enseñanza superior. Buenos Aires. Biblos.
- Narvaja de Arnoux E. (2006); *Análisis del discurso. Modos de abordar materiales de archivo*. Buenos Aires. Arcos.
- Paoloni P. y otros (1997); *Estudio exploratorio acerca de tareas académicas en la universidad. Futuras líneas de investigación en relación*

*con la motivación académica*. Revista REME. ISSN 1138-493X, Vol. 6, Nº. 16, 2004 <http://dialnet.unirioja.es>

- Pardo Abril N. (2007); *Cómo hacer análisis crítico del discurso*. Santiago de Chile. Frasis.
- Parodi G. (2007); *El discurso especializado escrito en el ámbito universitario y profesional. Constitución de un corpus de estudio*. Revista Signos. 2007. Pontificia Universidad Católica de Valparaíso. Chile. Vol.40 nº 63. Sitio web [ww.scielo.cl](http://www.scielo.cl).
- Pereira M.C. (2006); *La lectura y la escritura en el CBC: memoria de la experiencia en la cátedra de Semiología*. Ponencia presentada en el Primer Congreso Nacional "Leer, escribir y hablar hoy". Universidad Nacional del Centro de la Provincia de Buenos Aires. Tandil.
- Perkins D. (1995); *La escuela inteligente*. Gedisa. Barcelona.
- Proyecto "*Prácticas evaluativas y comprensión discursiva*". Facultad de Humanidades y Ciencias Sociales. Universidad Nacional de la Patagonia San Juan Bosco. Aprobado por Res. Nº C.S. nº 039/09 y Disposición SCyT nº 014/09. Directora del Proyecto. Comodoro Rivadavia, 01 de enero 2009.
- Popkewitz T. (1988); *Paradigma e ideología en investigación educativa*. Introducción a la versión española: Miguel Pereyra. Madrid. Mondadori.
- Pozo J. (2002); *Humanamente*. Madrid. Morata.

- Pozo J. y Postigo Antón Y., (2000); Los procedimientos como contenidos escolares. Edebe. Barcelona.
- Raiter A. y Zullo J. (2004); Sujetos de la lengua. Introducción a la lingüística del uso. Barcelona. Gedisa.
- Raiter A. y otros (1999); Discurso y ciencia social. Buenos Aires. Eudeba.
- Repetto C. (2006); *La movida "concluyendo en torno al tema en informes de investigación elaborados por estudiantes universitarios.*  
 Revista Onomázein nº 13 (2006/1) p.p. 35-54. Pontificia Universidad Católica de Chile. Sitio web [www.onomazein.net/13e.html](http://www.onomazein.net/13e.html)
- Renisck L. (1999); La educación y el aprendizaje del pensamiento. Colección Psicología Cognitiva y educación. Buenos Aires. Aique.
- Riviere A., Nuñez M. (1996); La mirada mental. Buenos Aires. Aique.
- Rockwell E. (2009); La experiencia etnográfica. Historia y cultura en los procesos educativos. Buenos Aires. Paidós.
- Rockwell, E. (1987); "*Reflexiones sobre el proceso etnográfico*", Departamento de Investigaciones educativas; CIVESTAV del IPN, México. (Mimeo).

- Rodríguez Moneo M. (2000); *"Estado actual y nuevas direcciones en el estudio del cambio conceptual"*. En Tarbiya.. Revista de Investigación e Innovación Educativa, "Monográfico Cambio Conceptual y Educación", 26, 5-11.
- Rogoff B. (1993) *Aprendices del pensamiento. El desarrollo cognitivo en el contexto social*. Barcelona. Paidós.
- Rosa Rivero A. (2004); *Memoria, historia e identidad. Una reflexión sobre el papel de la enseñanza de la historia en el desarrollo de la ciudadanía*. En Carretero M. y Voss J.; *Aprender y pensar la historia*. Buenos Aires. Amorroutu editores.
- Rosemberg C. (2002); *La conversación en el aula: un contexto para el aprendizaje. Una revisión de las indagaciones sobre el tema*. Revista Lingüística en el aula. Número 5.
- Samaja J. (1993); *Epistemología y metodología: elementos para una teoría de la investigación científica*. Buenos Aires. Eudeba.
- Schwab J. (1973); *Problemas, tópicos y puntos en discusión*. En Elam S. *La educación y la estructura del conocimiento*. Buenos Aires. El Ateneo.
- Silvestri A. (2004); *Reproducción y transformación en la práctica educativa: el caso del aprendizaje discursivo*. En Castorina, J.A., Dubrovsky, S.; *Psicología, cultura y educación. Perspectivas desde la obra de Vygotsky*. Buenos Aires. Noveduc.

- Silvestri A., Balmayor E., (2002); *Estrategias metacomprendivas en alumnos universitarios. El caso de la autocorrección*. Cátedra Unesco Para la Lectura y la Escritura. Universidad del Valle. Colombia.
- Sirvent M.T. (1999); *Cultura popular y participación social. Una investigación en barrio de Mataderos (Buenos Aires)*. Buenos Aires. Miño y Dávila Editores.
- Sperber D y Wilson D.; (1986) *Relevante*. Harvard University Press. Edición en español en Madrid. Visor. 1994.
- Staszejko H. y otros (2009); *Las concepciones de los ingresantes universitarios. acerca del estudio en la Universidad*. I Congreso Internacional de Investigación y Práctica Profesional en Psicología. XVI Jornadas de Investigación. Quinto Encuentro de Investigadores en Psicología del MERCOSUR. Facultad de Psicología. Universidad de Buenos Aires. Buenos Aires. 6, 7 y 8 de agosto de 2009. Pag. 301-306. ISSN 1667-6750.
- Steiner J. y Souberman E. (1991); *Epílogo*. En Vygostki, L. *El desarrollo de los procesos psicológicos superiores*. México. Grijalbo.
- Tesis doctoral "*Estrategias fraseológicas en el género discursivo de los artículos científicos médicos en lengua inglesa*". Beatriz Mendez Cendón. Universidad de Valladolid. <http://cervantesvirtual>.

- Tomlin R. y otros (2000); *Semántica del discurso*. En van Dijk, T. (2000) "El discurso como estructura y proceso". Estudios sobre el discurso. Una introducción multidisciplinaria. Volumen I. Barcelona. Gedisa.
- Torcomian C., Maldonado H; *Algunas causas que intervienen en las dificultades de aprendizaje a nivel superior*. Universidad Nacional de Córdoba. Ponencia presentada en Ponencia presentada en I Congreso Internacional de Investigación y Práctica Profesional en Psicología. XVI Jornadas de Investigación. Quinto Encuentro de Investigadores en Psicología del MERCOSUR. Facultad de Psicología. Universidad de Buenos Aires. Buenos Aires. 6, 7 y 8 de agosto de 2009.
- Torrealba M. (2004); *La interacción docente y el discurso pedagógico de la ironía*. Revista Educere. Vol 8 nº 026. Universidad de Los Andes. Colombia. pp. 355-360. Sitio web <http://dialnet.unirioja.es/servlet>
- Torres M. y otros (2007); *Rendimiento académico de los alumnos de una Facultad de educación pública de Lima y su percepción de la calidad académica de los docentes*. Revista IPSI. Facultad de Psicología. Universidad Nacional Mayor de San Marcos. Vol 10. nº 1. 2007.
- Tusón Valls, A. (2003); *Análisis de la conversación*. Barcelona. Ariel Practicum.
- Valdez D. (2004); Art. "Construir comprensiones compartidas en contextos escolares: el desafío de la diversidad". En Elichiry N. Aprendizajes escolares. Desarrollos en Psicología educacional. Manantial.

- Valles M. (1997); *Técnicas cualitativas de investigación social*. Madrid. Síntesis.
- van Dijk T. (2006); *De la gramática del texto al análisis crítico del discurso. Una breve autobiografía académica*. Universidad Pompeu Fabra. Barcelona.
- van Dijk, T. (2004); *Discurso y dominación*. Universidad Nacional de Colombia. Sede Bogotá. Facultad de Ciencias Humanas. Grandes conferencias en la Facultad de Ciencias Humanas, n° 4.
- van Dijk, T. (2003); *Ideología y discurso*. Barcelona. Ariel Lingüística.
- van Dijk, T. (2003); *La multidisciplinariedad del ACD: un alegato en favor de la diversidad*. En Wodak, Ruth y Meyer Michael. (2003); *Métodos de análisis crítico del discurso*. Barcelona. Gedisa.
- van Dijk T. (2000); *El estudio del discurso*. En *El discurso como estructura y proceso. Estudios sobre el discurso. Una introducción multidisciplinaria. Volumen I*. Barcelona. Gedisa.
- Vasilachis de Gialdino, I. (1992); *Métodos cualitativos I. Los problemas teórico-epistemológicos*. Buenos Aires. Centro Editor de América latina.
- Venegas Velásquez R. (2005); *Tesis doctoral Las relaciones léxico-semánticas en artículos de investigación científica: una aproximación desde el análisis semántico latente*. Revista signos. Vol. 39 n° 60.

Pontificia Universidad Católica de Valparaíso. Chile. Sitio web  
[www.scielo.cl/scielo](http://www.scielo.cl/scielo)

- Vygotski L. (1991); El desarrollo de los procesos psicológicos superiores. México. Grijalbo.
- Vygotski L. (1977); Pensamiento y lenguaje. Buenos Aires. La Pléyade.
- Vygotski L. (1997); Obras escogidas Tomo II Pensamiento y lenguaje. Madrid. Aprendizaje Visor. 1997.
- Voloshinov V. (1976); El signo ideológico y la filosofía del lenguaje. Buenos Aires. Ediciones Nueva Visión.
- Wenger E. (2001); Comunidades de práctica. Aprendizaje, sentido e identidad. Barcelona. Paidós.
- Werstch J. (1993); Voces de la mente. Un enfoque sociocultural para el estudio de la acción mediada. Madrid. Aprendizaje visor.
- Wittrock M. (1989); La investigación en la enseñanza. Tomo I. Buenos Aires. Paidós.