

EL PAR ADYACENTE PREGUNTA RESPUESTA COMO RECURSO DE LA ESCUCHA DURANTE LA INTERACCIÓN EN EL AULA

Yaritza Cova Jaime*
yaritzacova@gmail.com
(UPEL-IPMJMSM)

Recibido: 15/11/2013

Aprobado: 10/02/2014

RESUMEN

El propósito de este trabajo fue evaluar si el par adyacente *pregunta respuesta* es un recurso que le permite al docente saber si el estudiante está comprendiendo o no lo escuchado, en clases. Los aspectos teóricos considerados fueron: a) la interacción en el aula; b) el sistema de turnos y, c) el proceso de comprensión de la escucha. Se inscribió dentro del paradigma interpretativo, con un enfoque cualitativo y la modalidad de campo. Los sujetos del estudio fueron 14 estudiantes. La técnica empleada fue la observación directa y los instrumentos las notas de campo y la lista de cotejo. La información fue registrada a través de la videograbación. El análisis de los resultados arrojó lo siguiente: a) los estudiantes llevaron a cabo casi todas las acciones involucradas en las fases que conforman el proceso de comprensión de la escucha; b) las preguntas hechas por la docente fueron formuladas de manera adecuada, en atención a la respuesta esperada; (c) las respuestas de los estudiantes fueron las esperadas por ellos, ya que les permitieron darse cuenta de que estaban comprendiendo. El par adyacente *pregunta respuesta* sí puede ser considerado como un recurso para determinar la comprensión de lo escuchado.

Palabras clave: comprensión de la escucha; fases de la escucha; sistema de turnos; par adyacente pregunta respuesta; Educación Universitaria.

* **Yaritza Cova Jaime.** Profesora de Lengua Materna, mención Lengua Española, con Maestría en Lingüística. Candidata a doctora en Pedagogía del Discurso del IPC-UPEL. **Universidad de adscripción:** Universidad Pedagógica Experimental Libertador, Instituto Pedagógico de Miranda “J.M. Siso Martínez” (UPEL-IPMJMSM), Caracas, Venezuela.

THE ADJACENCY PAIR “QUESTION-ANSWER” AS LISTENING RESOURCE FOR INTERACTION WITHIN THE CLASSROOM

ABSTRACT

The purpose of this investigation is to determine if the adjacency pair “question-answer” is a resource that allows teachers know if students understand what is taught in the classroom. The theoretical aspects that were considered in the investigation were the interaction within the classroom, system of turns, and the process of listening comprehension. Methodologically, this investigation is classified within the interpretative paradigm with a qualitative approach and on-field modality. The study population was composed by 14 students. Direct observation was used as investigation technique and field notes and check lists were used as instruments of investigation. The data gathered was always videotaped. The results of the investigation highlighted that students undertook almost all actions of the stages involved in the listening comprehension process, the questions asked by the teacher were accordingly formulated for the given responses, and the answers given by the students were expected-their answers help them to realize they understood what they learnt. The adjacency pair “question-answer” can be considered as a resource to determine listening comprehension.

Key words: listening comprehension, listening stages, system of turns, adjacency pair “question-answer”, university education.

LA PAIRE ADJACENTE QUESTION-RÉPONSE COMME RESSOURCE DE L'ÉCOUTE PENDANT L'INTERACTION DANS LA SALLE DE CLASSE

RÉSUMÉ

Ce travail a eu pour but d'évaluer si la paire adjacente question réponse constitue une ressource permettant à l'enseignant de savoir si l'étudiant comprend ce qu'il écoute en cours. Les aspects théoriques considérés ont été : a) l'interaction dans la salle de classe, b) le système de tour de rôle et, finalement, c) la compréhension de l'écoute. Il s'est d'ailleurs inscrit dans le paradigme interprétatif, l'approche qualitative et la modalité de

terrain. Les sujets de l'étude ont été 14 étudiants. L'observation directe a été la technique employée et les instruments les notes d'observation et la liste de contrôle. Les informations ont été enregistrées sur vidéo. L'analyse des résultats a abouti aux conclusions suivantes : a) les étudiants ont mené presque toutes les actions impliquées dans les étapes comprises dans le processus de compréhension de l'écoute, b) les questions posées par l'enseignant ont été bien formulées, c) les réponses des étudiants ont été celles auxquelles l'on s'attendait, du fait qu'elles leur ont permis de réaliser qu'ils comprenaient. La paire adjacente question réponse peut donc être considérée comme une ressource pour déterminer la compréhension de l'écoute.

Mots clés : compréhension de l'écoute ; étapes de l'écoute ; système de tour de rôle ; paire adjacente question réponse ; enseignement supérieur.

O PAR ADJACENTE PERGUNTA RESPOSTA COMO RECURSO DA ESCUA DURANTE A INTERAÇÃO NA SALA DE AULA

RESUMO

O propósito deste trabalho foi avaliar se o par adjacente pergunta resposta é um recurso que permite ao docente saber se o estudante está entendendo ou não o que está escutando na sala de aula. Os aspectos teóricos que foram considerados são os seguintes: a) a interação na sala de aula; b) o sistema de turnos e, c) o processo de compreensão da escuta. Nesta análise foi utilizado o paradigma interpretativo, tendo uma perspectiva qualitativa e a modalidade de campo. Os sujeitos do estudo foram 14 estudantes. A técnica utilizada foi a observação direta e os instrumentos as notas de campo e a *check list*. A informação foi gravada através da videogravação. A análise dos resultados mostrou o seguinte: a) os estudantes realizaram praticamente todas as ações que fazem parte das fases constituintes do processo de compreensão da escuta; b) as perguntas da docente foram formuladas adequadamente de acordo com a resposta que era esperada; (c) as respostas dos estudantes foram as esperadas por eles, já que estas lhes permitiram perceber que estavam compreendendo. Portanto, o par adjacente pergunta resposta pode ser considerado um recurso válido para determinar a compreensão do que foi escutado.

Palavras chave: compreensão da escuta; fases da escuta; sistema de turnos; par adjacente pergunta resposta; educação universitária.

La interacción en el aula

Definir que es la interacción es un problema que queda sin respuesta para algunos autores (Bakeman y Gottman, 1989). Sin embargo, se puede caracterizar como un conjunto de acciones, relacionadas entre sí, que ejecutan quienes participan y que están dotadas de sentido, al estar presentes dos o más intencionalidades; es decir, sin intención no hay interacción (Velasco, 2007).

En el contexto educativo la interacción es esencial, porque allí se busca la construcción conjunta de los procesos de enseñanza y de aprendizaje entre los principales actores: (a) el profesor; (b) el estudiante; (c) y los mecanismos que les permitan – al profesor y el estudiante–, en primer lugar, enviar y recibir información y, en segundo lugar, interpretarla y significarla. Por lo que en el aula, es el profesor, maestro o docente quien, generalmente, habla y el estudiante, alumno o participante quien, generalmente, oye (Fragoso, 1999).

Para Coll y Edwards (1996), el habla de profesores y alumnos es esencial para seguir avanzando hacia una mayor comprensión del porqué y cómo aprenden –o no aprenden– los alumnos y de porqué y cómo los docentes contribuyen a promover en mayor o menor medida ese aprendizaje durante la interacción.

El aula es un espacio social de participación, en el que a partir de las relaciones intrapersonales, interpersonales y grupales, se reflexiona sobre la interacción de los actores y sus relaciones (Páez, 1991). Por ello, posee sus propias reglas de organización para establecer la comunicación. Los docentes son los agentes, los modelos y promotores del aprendizaje de dichas reglas. Ellos son los encargados de introducir a los estudiantes en el micromundo social de la escuela, particularmente en el del aula (Rincón, Narváez y Roldán, 2005).

Para Lemke (1997) la clase es un tipo de actividad en la que se realiza un proceso de socialización organizada y de cooperación con una estructura propia; además es imprecisa y complicada porque se va construyendo en la medida que se va desarrollando. De allí que existan acuerdos implícitos entre los principales actores. Estos acuerdos permiten la aplicación de tácticas de control. En el caso del docente, este busca vigilar la dirección de los temas, decidir qué es lo correcto o no y quién debe intervenir. En el caso de los estudiantes, estos indagan para controlar al profesor y a las actividades de clase; una forma de hacerlo es cuando responden preguntas, las cuales pueden ser vociferadas, a

coro, con otras preguntas o simplemente negarse a contestar porque no saben o para evitarse la vergüenza ante la equivocación; por otra parte, también es muy común que ellos hablen entre sí cuando se pregunta o simplemente hablen sin que el profesor lo haya pedido.

La interacción en el aula de clases se da a partir de lo que se conoce como diálogo triádico (*Inicio-Respuesta-Retroalimentación*) que para Cazden (1991) no es más que una secuencia tripartita que se lleva a cabo durante la fase de instrucción, uno de los componentes que, según Mehan (1979), presenta la estructura de las lecciones de materias del currículo general (fase de apertura, fase de instrucción y fase de clausura). En esa fase se observa que: (a) el maestro inicia (“I”); (b) el estudiante responde (“R”) y (c) el maestro evalúa (“E”). También se conoce por las siglas “IRE”. Algo similar concibieron Sinclair y Coulthard (1975) cuando describieron lo que ocurría durante la interacción en el aula: (a) el maestro inicia (“I”); (b) el estudiante responde (“R”) y (c) el maestro da el feedback (“F”). Las siglas con la que reflejaron ese proceso fue “IRF” (*Initiation-Response-Feedback*).

Como se puede observar lo importante de estas propuestas es que en todas están presentes tres turnos. De allí que el primer turno le corresponda al profesor por ser quien hace las preguntas, el segundo turno a los estudiantes quienes deben responder las preguntas formuladas por el profesor y el tercer turno nuevamente al profesor por ser quien va a evaluar la intervención de los estudiantes. Sin embargo, para Cazden (1991) hay ocasiones en las que el primer elemento (“I”) no está presente pero queda sobreentendido. Por otra parte, Mc Tear (citado en Ellis, 1994) señala que en muchos casos se puede agregar a la secuencia otra “R”, pues es el estudiante quien a menudo repite la evaluación o la expresión que dice el profesor al final de la secuencia, pero esto se da mayormente en el caso de lecciones de segunda lengua. En fin, lo que se busca durante la interacción en el aula es comunicar, entender y ser entendido (Cazden, 1991, p. 89).

Ahora bien, es en el contexto académico, como ya se vio antes, en el que la mayoría de las veces el docente utiliza la pregunta no solo como un dispositivo de control sino como un medio que permite “monitorear el proceso educativo” (Sotos, 2012). De allí que para la presente investigación, realizada en un aula de Educación Universitaria, se buscó evaluar el par adyacente

pregunta respuesta, propio del sistema de turnos durante la interacción cara a cara, a fin de determinar si era un recurso que podía favorecer el proceso de comprensión de la escucha.

El sistema de turnos

El sistema de turnos es un proceso que consiste en alternar la intervención de las personas que participan en una situación de comunicación plurigestionada, tal es el caso de la entrevista, el debate, la conversación, la clase, entre otros. Según Gallardo (1998), cada vez que hay cambio de hablante se produce un nuevo turno en una conversación. La organización en turnos de palabra se concibe como un sistema en el que debe existir el respeto por igual entre los que conversan y los que escuchan; por ello se hace necesario prestar atención a toda una serie de fenómenos que constituyen lo que se llama *la mecánica conversacional* y de los que depende el éxito o fracaso de los intercambios conversacionales, que permiten llevar a cabo las actividades cotidianas y darles sentido.

A su vez, la alternancia de turnos (Tusón, 2002) está constituida por dos mecanismos que deben hacerse de forma coordinada: *heteroselección* y *autoselección*. El primero indica que quien está usando la palabra selecciona al hablante siguiente y el segundo que una de las personas presentes toma la palabra ante la ausencia de una heteroselección. Si estos mecanismos funcionan es porque los interlocutores van señalando e interpretando de forma adecuada lo que se denomina *lugares apropiados para la transición* (LAT). Por lo que un LAT puede estar señalado por una pregunta, por una entonación descendente seguida de pausa o por una mirada, por ejemplo.

Por otra parte, Pérez (2008) menciona tres situaciones en las que se incumplen las reglas de funcionamiento del LAT y el cambio de turnos. En la primera, no se permite que ocurra el LAT ya que la persona que está en el uso del turno no deja de hablar, impidiendo que otras intervengan. En la segunda, un oyente no espera que se produzca un LAT, provocando una interrupción en el turno de quien habla. Finalmente, un interlocutor no interpreta de manera adecuada los fenómenos que permiten reconocer un LAT, cuando este se ha producido efectivamente, lo cual origina un silencio o, en el caso contrario, cuando un interlocutor interpreta que se ha producido un LAT y no ha sido así, lo que ocasiona un solapamiento.

Gallardo (1998) plantea dos sistemas de toma de turno: primario y secundario. En el primario, los turnos se concretan en turnos de contenido proposicional que se encargan del desarrollo temático del discurso. Estos son los enunciados o intervenciones. En el sistema secundario, las emisiones están constituidas por marcadores de continuación o reconocedores. Estas emisiones pueden ser de dos tipos: (a) *aportaciones*: son aquellos turnos que remiten a una intervención del interlocutor, y suelen producirse en solapamiento, tal es el caso de: *mm, ya, ajá, sí, c(l)aroo*. Pueden ser continuadores que permiten mantener la distribución de los roles participativos o bien reconocedores, que además dan la razón a quien está hablando; (b) *turnos de paso*: los cuales no ocurren en solapamiento y se usan para no aceptar la posesión de la palabra, sobre todo en secuencias de cierre: *y nada, y eso, pues nada, vale...*

En el sistema de toma de turnos el par adyacente es una de las estructuras básicas de los turnos de palabra. El par adyacente consiste en dos turnos consecutivos que pueden ser emitidos por hablantes diferentes, con la particularidad de que producido el primero, se espera que se presente el segundo (Sacks y Schegloff, 1973). Según Briz (2000), se da cuando existen dos intervenciones sucesivas de distintos hablantes que pueden ser una de inicio y otra de reacción, con el fin de que se lleve a cabo el intercambio o, como lo señala Gallardo (1996), que una vez emitida la primera parte de un par el hablante deberá dejar de hablar y el interlocutor deberá comenzar con una segunda parte del tipo de intercambio que se hubiese iniciado.

Por su parte, Pérez (2008) también plantea que estructuralmente todos los pares adyacentes se producen cumpliendo reglas rigurosas de carácter sintáctico, semántico y pragmático y que por este requerir la participación de dos hablantes, para muchos estudiosos es realmente la unidad dialógica. En el siguiente cuadro se evidencian los pares adyacentes que mayormente se presentan. (Ver Cuadro 1).

Cuadro 1 Par adyacente

Tipos	1ª parte	2da parte
	Preferida	No preferida
Petición	Aceptación	rechazo
Ofrecimiento /invitación	Aceptación	rechazo
Valoración	Acuerdo	desacuerdo
Pregunta	Respuesta esperada	respuesta inesperada o no respuesta
Acusación	Negación	Admisión

Tomado de: Levinson (1983, p. 324).

De los pares adyacentes señalados, el que fue considerado para la presente investigación es el de pregunta respuesta.

La pregunta adquiere categoría de protagonista en el aula, por cuanto ella demanda una respuesta inmediata; sin embargo, muchas veces ésta no provoca respuestas sino que por el contrario las retrae (Wood, 1986).

En la presente investigación se consideró la clasificación de las preguntas según Escudero (s/f), quien las agrupa en cinco grandes tipos: (a) preguntas tipo 1 (pregunta total (sí/no) y parcial (de qué) o inquisitiva; (b) preguntas tipo 2 (interrogativa indirecta con subordinación e interrogativa indirecta con sentido de cuestionamiento); (c) pregunta tipo 3 (acto equivalente de pregunta); (d) pregunta tipo 4 (ecuaciones algebraicas) y (e) pregunta tipo 5 (actividades experimentales solicitadoras).

Finalmente, con el par adyacente *pregunta respuesta* que, en algunos casos, sustituye la dinámica del diálogo por la del interrogatorio en gran parte de las situaciones de interacción en el aula (Sotos, 2012), lo que se buscó fue evaluar si hubo o no comprensión de lo escuchado, a partir de las respuestas emitidas por los estudiantes.

El proceso de comprensión de la escucha

El proceso de comprensión de la escucha es aquel que permite la construcción de los significados por parte del oyente cuando este participa en una situación de comunicación oral (Cova, 2012). Durante ese proceso interactúan una serie de elementos, uno de los cuales corresponde a las fases de la escucha (preescucha, escucha y posescucha), objeto de esta investigación. Las fases de la escucha son los momentos en los que se planifica, se ejecuta y se evalúa cómo fue el proceso de comprensión durante la escucha (*ob. cit.*).

Cuando se escucha, se hace necesario que la persona (receptor u oyente) comience poniendo en práctica las fases, debido a que ellas permiten establecer las relaciones entre otros de los elementos, específicamente, los que pertenecen al nivel cognitivo (memoria y microhabilidades de la escucha: reconocer,

Cuadro 2 Fases de la escucha

Fase	Objetivo/Interrogantes/Accione
Antes de la escucha: es la fase de planificación	Objetivo: Determinar el propósito o los objetivos. Interrogantes a responder: <ul style="list-style-type: none">- ¿Para qué voy a escuchar?- ¿A quién voy a escuchar?- ¿Qué sé de lo que voy a escuchar?- ¿De qué trata el contenido de lo que voy a escuchar?- ¿Cuáles tareas debo hacer mientras voy escuchando?- ¿Qué debo hacer para comprender lo que voy escuchando?
Durante la escucha: es la fase de ejecución	Objetivo: Determinar cómo va el proceso de comprensión de la escucha. Acciones a llevar a cabo: <ul style="list-style-type: none">- Formular hipótesis.

Fase	Objetivo/Interrogantes/Accione
	<ul style="list-style-type: none">- Hacer predicciones sobre lo que se está escuchando.- Formular preguntas sobre lo escuchado.- Pedir aclaraciones en el caso de que sea necesario y se pueda.- Crear imágenes mentales para visualizar descripciones vagas que hayan quedado.- Verificar cuáles de los procesos cognitivos básicos están permitiendo la comprensión de lo escuchado (observación, descripción, comparación, relación, clasificación, análisis y síntesis).- Apoyarse en la gestualidad y en los rasgos suprasegmentales (entonación, pausas, acento).- Tomar apuntes de lo escuchado.

Después de la escucha:
es la fase de evaluación

Objetivo:

Determinar si se logró la comprensión de la escucha.

Acciones a llevar a cabo:

- Hacer resúmenes.
- Formular preguntas.
- Evaluar si se logró la comprensión de lo escuchado.

Fuente: Cova (2012).

seleccionar, interpretar, anticipar, inferir, retener) y las fases funcionarían como un eje integrador para que se logre la comprensión.

En el siguiente cuadro se explica el objetivo, cuáles son las interrogantes a formular cuando se escucha y las principales acciones a realizar en cada una de esas fases:

A pesar de que no existe una formación académica para aprender a escuchar, con la puesta en práctica de estas fases lo que se busca, en primera instancia, es que los estudiantes las internalicen, a fin de poder cumplir con

un mejor rol de escucha. Un espacio en el que se pudiera comenzar con ese entrenamiento pudiera ser en la institución educativa, por cuanto es allí donde ellos pasan gran parte de su tiempo, sobre todo escuchando información en las diferentes situaciones de interacción que se llevan a cabo en el aula de clases. De tal manera que si logran aprenderlas y aprehenderlas, las puedan emplear en las demás situaciones de interacción propias de los otros contextos comunicativos.

Metodología

Se asumió el enfoque cualitativo que según Martínez (1999) supone el:

Estudio de un todo integrado que forma o constituye una unidad de análisis y que algo sea lo que es (...) aunque también se podría estudiar una cualidad específica, siempre que se tengan en cuenta los nexos y relaciones que tiene con el todo, los cuales contribuyen a darle su significación propia. (p.173)

Además, se incorporó lo que los participantes consideraron, sus experiencias, actitudes, creencias, pensamientos y reflexiones (Taylor y Bogdan, 1998).

En cuanto a la modalidad, se fundamentó en una investigación de campo (UPEL, 2013), porque la recolección de los datos se hizo directamente de la realidad donde sucedieron los hechos.

La muestra estuvo constituida por estudiantes del Instituto Pedagógico de Miranda “José Manuel Siso Martínez”, sede La Urbina, específicamente, los que inscribieron el Seminario de Lecturas Dirigidas en el 2012-I, curso del Componente Especializado de la especialidad Lengua Castellana y Literatura, correspondiente al octavo período académico. Su selección fue de acuerdo con el criterio intencional (Martínez, 1999), debido a que: (a) el propósito del curso permitía la construcción de juicios críticos en torno a la lectura de diferentes textos adaptados al nivel universitario; (b) la lectura de los diferentes textos serían discutidas en clase, a partir de la formulación de preguntas por parte de la docente para que los estudiantes respondieran; (c) las respuestas de los estudiantes demostrarían si hubo o no comprensión de lo escuchado, tomando en consideración las fases de la escucha y el par adyacente *pregunta respuesta*.

En ese sentido, se decidió filmar solo dos (2) de las clases, por cuanto en esas fue donde se observó, con mayor regularidad, la alternancia del turno, a partir del par adyacente *pregunta respuesta*, recurso con el que se analizó cómo fue la comprensión de lo escuchado por parte de los sujetos que sirvieron de informantes.

La técnica utilizada para la recolección de los datos fue la observación participante. Por ello se filmaron ambas clases, las cuales luego se transcribieron. Gracias a eso la investigadora pudo, de forma directa, evidenciar la realidad en el propio ambiente.

El instrumento utilizado fue la lista de cotejo. Este permitió que los estudiantes, al finalizar la clase, evaluaran su desempeño en cuanto a la presencia o ausencia de los indicadores que fueron considerados. La primera lista de cotejo sirvió para evaluar cada una de las fases de la escucha (preescucha, escucha y posescucha) y la segunda lista de cotejo para evaluar el par adyacente pregunta respuesta (tipos de preguntas). Ambas listas de cotejo fueron validadas por expertos.

Para la recolección de la información se llevó a cabo el siguiente proceso: (a) selección del escenario y la muestra; (b) recogida de los datos; (c) tratamiento y análisis de los protocolos recogidos (Pérez, 2008). A continuación se describe cada uno:

a) Selección del escenario y la muestra

El corpus que se recogió para la investigación fue seleccionado de dos (2) de las seis (6) clases, debido a que solo en ellas se evidenció que la alternancia de turnos se generaba a partir del par adyacente *pregunta respuesta*, considerado en esta investigación como un recurso para la comprensión de lo escuchado.

La primera clase fue la del 20 de abril, denominada a partir de ahora, para efectos de la presente investigación, Texto 1. Su duración fue de una hora y media. La segunda clase fue del 04 de mayo, denominada a partir de ahora, para efectos de la presente investigación, Texto 2. Su duración fue de una hora y seis minutos.

En cada una de las conversaciones de los dos textos (Texto 1 y Texto 2) participaron la profesora, identificada con la letra **P** y las catorce (14) estudiantes,

identificadas desde la letra **A** hasta la **N** (ver cuadro 3). En todos los casos, el interlocutor identificado con la letra **P** fue siempre la profesora, mientras que los otros interlocutores, representados por los alumnos, se identificaron con las letras desde la **A** hasta la **N**. En definitiva, el corpus analizado en cada texto (Texto 1 y Texto 2) fue producido por la participación de quince (15) informantes: una (1) profesora y catorce (14) estudiantes. La duración promedio de cada conversación oscila entre los dos (2) y cinco (5) minutos.

Cuadro 3

Identificación de los sujetos o informantes de la investigación

Informante o sujeto de la investigación	Convención asignada para la identificación
Profesora	
(JP)	P
Estudiantes	
Estudiante 1 (MarA)	(A)
Estudiante 2 (MerM)	(B)
Estudiante 3 (JohC)	(C)
Estudiante 4 (MonM)	(D)
Estudiante 5 (YesM)	(E)
Estudiante 6 (YenM)	(F)
Estudiante 7 (YesR)	(G)
Estudiante 8 (YurC)	(H)
Estudiante 9 (KetH)	(I)
Estudiante 10 (NorA)	(J)
Estudiante 11 (MelM)	(K)
Estudiante 12 (AleR)	(L)
Estudiante 13 (YlsL)	(M)
Estudiante 14 (LRiv)	(N)

El contexto donde se llevó a cabo la interacción fue el de una clase y en ese marco la profesora escogió una estrategia para abordar el contenido del programa. Esa estrategia permitió la interacción docente alumno, a través del par adyacente *pregunta respuesta*. Cada clase (Texto 1 y Texto 2) fue filmada.

Las interacciones que se generaron en cada texto (Texto 1 y Texto 2) se caracterizaron por ser estructuradas y semiestructuradas, debido a que partían de una lectura previa sobre la que luego, la profesora **P**, iría formulando preguntas para que las estudiantes (**A...N**) comentaran y discutieran sobre su contenido. La profesora comenzaba haciendo mención a los aspectos generales de la lectura y luego iba formulando preguntas en atención al orden de la información que se desarrollaba en la lectura. Sin embargo, en ambas clases fue tratando algunos contenidos de manera anticipada sin considerar el orden establecido.

En el Texto 1 (20 de abril 2012) se hizo mucho énfasis en que el propósito era propiciar el intercambio comunicativo, más que penalizar por no haber leído el material. Sin embargo, señaló lo necesario que era su lectura previa. En general, las preguntas formuladas por **P** eran referidas al contenido de la lectura asignada.

b) Recogida de los datos

La recogida de los datos se comenzó en el mes de abril, por ser el momento en el cual se iniciaba con las discusiones de las lecturas en el Seminario y se finalizó en el mes de julio de ese mismo año. Fueron dos (2) clases las que se filmaron. Las fechas fueron: 20 de abril y 4 de mayo. Para ello la investigadora asistió a las clases como observadora. También se realizaron notas de campo y se aplicaron dos listas de cotejo al final de la clase, pero solo a las participantes que intervinieron luego de la formulación de las preguntas por parte de la profesora.

c) Tratamientos y análisis de los datos (Corpus)

Para el tratamiento y análisis de los datos, se partió del cuerpo teórico considerado en la investigación (interacción verbal en el aula, sistema de turno, par adyacente y proceso de comprensión de la escucha). Posteriormente, se procedió a sistematizar la información a partir de la edición, transcripción, categorización y triangulación (Pérez, 2008).

La edición consistió en transferir de un formato de cassette de filmadora a un formato de DVD, con el fin de que, en primer lugar, se preservara la información primaria; y, en segundo lugar, se facilitara el proceso de transcripción por ser de mejor y más fácil manejo ese formato.

La transcripción permitió registrar el corpus. Para Gallardo (1998) es importante emplear unas convenciones que faciliten la percepción visual de datos y no dificulten la interpretación del texto. Las convenciones utilizadas para la transcripción fueron tomadas de Tusón (1997) (Ver cuadro 4).

Cuadro 4
Lista de convenciones para la transcripción (Tusón, 1997, pp. 100-101)

Convención	Significado
¿?	entonación interrogativa
¡!	entonación exclamativa
=	Tono sostenido o continuo
...-	Corte abrupto en medio de una palabra
	pausa breve
	pausa mediana
<...>	pausa larga, también <pausa> o <09>, indicando el número de segundos que se tarda en hablar
MAYUS	mayor énfasis: la palabra será escrita en mayúscula, con el objetivo de señalar el tono enfático
aaa	alargamiento vocálico
nnn	alargamiento consonántico
==	al principio de un turno, indica que no ha habido pausa después del turno anterior
=...=	solapamiento de dos turnos
→	
[]	fenómenos no léxicos, tanto vocales como no vocales, p. e. [risas] [mirando B]
()	palabra ininteligible o dudosa
	a la izquierda de la línea para señalar algo de interés especial para el análisis

Para realizar la transcripción se siguieron los siguientes pasos (Pérez, 2008):

1. *Exploración inicial*: se procedió a revisar cada una de las grabaciones de las cuatro (4) clases, con dos propósitos; el primero, hacer un diagnóstico general para familiarizarse con el corpus de la muestra, y, segundo, chequear cuáles de ellas cumplían con el propósito del estudio.
2. *Transcripción del corpus*: se fue observando cada conversación en cada uno de los textos seleccionados (Texto 1: 20 de abril y Texto 2: 04 de mayo) y, simultáneamente, se fue utilizando el sistema de transcripción antes mencionado para establecer conexiones que permitieron interpretar la información recabada durante la filmación, a través de la observación, las notas de campo y los resultados de las listas de cotejo. Se fue registrando la intervención de cada una de las participantes. Para ello se identificó cada uno de los sujetos que intervenían. A la profesora se le asignó la letra P y a cada una de las estudiantes se le identificó con una letra desde la A hasta la letra N, tal como se registra en el cuadro No. 3. De igual manera, por cada intervención se le colocaba un número delante de la letra, esto con el fin de facilitar la búsqueda para el análisis. Por ejemplo: participante 21A, participante 12P, participante 23M, y así sucesivamente.
3. *Notas de campo*: se presentó, al inicio de cada transcripción (clase), la información referida a las notas de campo, con el fin de resaltar aquellos aspectos que más llamaron la atención.
4. *Revisión constante*: se fueron realizando los ajustes necesarios durante el proceso de análisis del corpus, en la medida en que se iba revisando detallada y minuciosamente cada una de las clases filmadas.

La categorización fue un proceso que se hizo a partir de las categorías ya preestablecidas por la investigadora, tomando en consideración los objetivos del estudio y la información teórica considerada para la investigación. Se identificaron también subcategorías con sus respectivos ítems.

La triangulación se realizó a partir de la comparación y el contraste entre la información teórica, los resultados obtenidos y la visión de la investigadora.

Análisis de los resultados

El análisis de los resultados se hizo, a partir de la categorización, proceso que permitió la construcción de categorías, subcategorías e indicadores (Ver cuadro 5); todos ellos extraídos de la información que forma parte del marco teórico de la investigación.

Cuadro 5
Categorías, subcategorías e ítems de la investigación

Categoría	Subcategoría	Indicadores
Sistema de turnos	Alternancia de turnos	- Heteroselección - Autoselección
	Par adyacente pregunta respuesta	- Pregunta - Respuesta
Comprensión de la escucha	-Fases de la escucha	- Preescucha: planificación - Escucha: ejecución - Posescucha: evaluación

La forma cómo se organizó este análisis se indica a continuación:

- (a)** Primero, se fueron presentando las categorías con sus respectivas subcategorías y estas a su vez con sus indicadores. El orden considerado fue el siguiente: (1) categoría: sistema de turnos, subcategoría 1: alternancia de turnos, indicador 1: heteroselección, indicador 2: autoselección; subcategoría 2: par adyacente pregunta-respuesta, indicador 1: pregunta, indicador 2: respuesta; (2) categoría: comprensión de la escucha, subcategoría 1: fases de la escucha, indicador 1: preescucha, indicador 2: escucha, indicador 3: posescucha.
- (b)** Segundo, se fue ejemplificando cada categoría con el corpus del Texto 1, correspondiente a la clase del 20 de abril, y/o del Texto 2, correspondiente a la clase del 04 de mayo.

Categoría 1: sistema de turnos

Subcategoría 1: alternancia de turnos

Para el análisis de la categoría alternancia de turnos fueron considerados los mecanismos de alternancia de turnos utilizados durante una conversación: heteroselección y autoselección. El primero indica que quien está usando la palabra selecciona al hablante siguiente. El segundo señala que una de las personas presentes toma la palabra ante la ausencia de una heteroselección.

Indicador 1: heteroselección

Texto 1

Ejemplo: interacción entre P y G:

36. P: Ella hablaba de cómo pruebas estandarizadas internacionales que permitan medir la calidad | por ejemplo | hay problemas | ella dice en la gerencia peligrosa | ¿cuál es la gerencia peligrosa? Alguien que me las mencione | ¿Yurelis? | ¿Te acuerdas de alguna? [señalando a H] | ¿Yesenia? [señalando a E] | ¿No? | ¿Cómo se llama la joven allá atrás? | [señalando a F]

42. P: Así es | de hecho aquí lo tienes como el factor la capacidad de los directivos | lo tienes en la página veintisiete | ¿A ver? | [señalando a G]

3. G: Profe | con respecto a lo que usted está mencionando | ella también habla de la parte socioeconómica | dice que |

Texto 2

Ejemplo: interacción entre P y L:

30. P: No te lo vas a tomar personalmente para ti | exactamente | | La raíz de todo está dentro de ti | en ti en tu mente | exacto | en tus creencias | en<...> =en la seguridad que nosotras tengamos como persona en la seguridad | exactamente | ¿Alguien quiere refutar este argumento o complementarlo o está claro? | Okey | Por acá | [dirigiéndose a L]

5. L: ¿Qué son acuerdos y que significa romper los acuerdos? | Digamos que nosotros | cada ser humano viene de un sistema de creencias | casi

siempre inculcado por nuestros padres | eeh <...> ejemplo | | si yo vivo en un hogar donde mi papá es muy machista y dice que no | que la mujer es para quedarse en su casa atendiendo a su marido y cuidando a los hijos | yo voy a creer y a crecer con ese acuerdo | me lo voy a plantear internamente | Y qué significa romper ese acuerdo | significa liberarse de todas esas creencias heredadas por alguien | que allí que <...> que nos limita | entonces | yo | yo <...> yo puedo obedecer o romper ese acuerdo y crear uno nuevo | según el autor | Eso yo voy a sustituir esa creencia por una que me ayude a crecer | una que responda a mi realidad interior a lo que yo quiero hacer | Eso significa romper los acuerdos | eso nos va a conducir a ser libres | a la libertad |

La profesora selecciona, a través de su discurso, a la estudiante que debe hablar. En el Texto 1 se observa como señala a H, a F y a G y, finalmente es G quien interviene. Asimismo, en el Texto 2 se observa que invita a participar a L, señalándola con el dedo con la vista.

Indicador 2: Autoselección

Texto 1

Ejemplos: interacción entre P y A; interacción entre P y H:

67. P: Fíjense |

2. A: Tomando eso como punto de interés a los alumnos | yo considero que también es importante lo que es el salón de clases | ¿Cómo está estructurado? | ¿Cómo es su tamaño? | Y | ¿cuántos alumnos hay dentro de un salón? | Uno ve mucho que son salones pequeños donde hay más de cuarenta alumnos y todos están amontonados | |

68. P: Hacinados |

3. A: Unos montados encima de otros | entonces | para mí eso es perjudicial en cuanto al aprendizaje de los alumnos, quizás si hay algunos que sí están motivados y sí tengan interés en los temas | pero como están tan juntos uno se distrae y distrae a los demás y eso crea un factor de distracción dentro de lo que es el aula de clases y al docente se le escapa de las manos el manejo del salón |

5. H: Eso es muy cierto |

69. P: La iluminación es una variable dentro del factor de la calidad de los recursos | la iluminación | la ventilación |

Texto 2

Ejemplo: interacción entre P y B:

38. P: Fíjense la gente que está matando otra gente | o sea | entre los seres humanos | la mató porque no sé | porque no le entregó un ce de que le faltaba o sencillamente porque no le dio el dinero que le estaba pidiendo | ¿y el tiro? | En la cara | porque es arriba yo decir YO PUEDO MÁS QUE TÚ y nnn me impongo | entonces | los niveles que estamos de viviendo de violencia son extremos |.

5. B: En un artículo de prensa salió que un muchacho es... | ajá | estudiante de odontología | donde estaba trabajando salió | había un hombre orinando en la calle y le llamó la atención | porque estaba orinando en la calle | el hombre se montó en el auto dio la vuelta y lo mató | le disparó | solo por eso porque estaba orinando en la calle |

En ambas clases, fueron las estudiantes quienes participaron sin esperar la invitación por parte de la docente. En el texto 1 fueron A y H y en el texto 2 solo B.

Subcategoría 2: par adyacente pregunta respuesta

Para evaluar la subcategoría par adyacente pregunta respuesta, se consideraron dos indicadores. El primero estuvo referido al elemento del par denominado pregunta, y el segundo al elemento del par denominado respuesta. Tanto el elemento pregunta como el elemento respuesta fueron evaluados con una lista de cotejo en la que estaban presentes ambos. Solo fue aplicada a las participantes que intervinieron en cada clase. El número de ítem del elemento pregunta estuvo constituido por nueve y el número de ítem del elemento respuesta solo fueron tres. El total de ítems fue de doce.

Indicador 1: Pregunta

Ítem 1: Las preguntas fueron formuladas de manera que las comprendieras.

Texto 1

Ejemplos: interacción entre P y K; interacción entre P y G:

10. P: ¿Tú crees que es un conocimiento banal | que no tiene pertinencia social?

4. K: Por ejemplo | yo vi Música y Artes Escénicas con grandes expectativas de aprender a manejar el cuerpo |

11. P: El cuerpo | ahhh | okey |

5. K: Y el dominio escénico para el ejercicio docente | pues | que es indispensable y cuando fuimos a ver la clase | pues | se derrumbaron mis expectativas | porque lo que hicimos no tenía nada que ver con lo que aspiraba | A lo mejor mis expectativas eran superiores a lo que planteaba el curso |

12. P: Ahhh | okey | desde | desde tu punto de vista | ¿La pertinencia social y personal que deben tener los conocimientos dentro de la UPEL | ¿Hay algunos cursos que no responden? |

6. K: Yo pienso que no |

13. P: Alguien que quiera complementar | ¿Yesika? |

1. G: A mí me parece que sí tenemos una educación de calidad | lo que pasa es que necesitamos como darle un orden a esa educación de calidad | ¿Por qué un orden? Porque aquí | por ejemplo | pasa en nuestro pénsum de estudios | Tenemos materias que requerimos ver en el primer semestre y las vemos al final | Eso | entonces | sería como una base para que nuestra educación sea más de calidad |

Ejemplo: interacción entre P y M:

58. P: A ver | ¿Norvelys? | ¿Yesenia? | vamos a ver Morillo | ¿tú crees? | Bueno | tampoco es impositivo | ¿Ustedes creen que es posible así? |

8. M: Tal vez la imposición de recibir | porque uno tendrá lo que es conveniente que ellos deban recibir en ese momento | pero si ellos mantienen la disposición a recibir | ya sea el conocimiento |

Texto 2

Ejemplo: interacción entre P y B:

27. P: Claro | claro | porque ya eso | ya entrarían allí otros factores biológicos de cansancio que intervienen | que tú <...> pero en el fondo tú quisieras hacer igual como lo hiciste en la mañana | que estabas con la frescura de la lechuga | estabas frescal comenzando |

3. B: Se relacionaría con eso de hacer más de lo que realmente se puede | o sea | hay que hacer el esfuerzo de hacerlo bien | pero hay que saber cuáles son mis limitaciones |

Ejemplo: interacción entre P y K:

33. P: Exactamente | pero en el caso general | o sea | la cultura nos lleva a hacer suposiciones y podemos extrapolar que personalmente también podemos hacer suposiciones | ¿pero es sano? | No | No es sano | personalmente | o sea hacerlas | Yo supongo que ella no me quiso decir esto | yo creo que me quería decir este | ¿es bueno? | No es bueno verdad | exactamente | ¿Alguien quiere refutar o complementar lo que dijo Melina y lo que dijo Aleida? | ¿Están de acuerdo con lo que definió ella como acuerdo? | Como esos esquemas de Vidal esos patrones | esos esquemas que nos han inculcado y con los que nos han domesticado | que es lo que él habla en el libro | la domesticación | ¿no? |

8. K: Hay acuerdos que te han inculcado y que son positivos | por ejemplo ella hablaba [refiriéndose a B] del acuerdo de hacer siempre el máximo esfuerzo | Por lo menos en mi casa ese es el acuerdo tú tienes que hacer lo mejor de la mejor manera | si eres bombero tienes que ser el mejor bombero | no porque sea una competencia con alguien más | sino porque es la manera en que tú te vas a realizar | Mi mamá habla que el éxito es el gran momento | pero que la vida está llena de pequeños éxitos que van sumando | y si tú no te alegras por los pequeñitos | cuando llegue el más grande no lo vas a valorar | el día de la graduación son treinta segundos los que tú desfilas para recibir tu título | sino te alegraste por todos los días en los que trabajaste | esos 30 segundos son nada y se van en un momentico | ¿qué vas a hacer? | vas a ver la graduación una y otra y otra vez para sentirte feliz |

Las diez (10) informantes que participaron respondieron que *sí*. Esto es que las preguntas formuladas por la profesora (P) permitieron su comprensión, al ser contestadas sin problemas. Así se evidenció con K, G y M en los ejemplos del Texto 1 y con K y B en los ejemplos del Texto 2.

Ítem 2: Las preguntas formuladas permitieron que tus respuestas fueran totales de sí o no.

Texto 1

Ejemplo: interacción entre P y H

38. P: Y la autoestima | y la visión, y la, la | |

1. H: Ajá | sí |

Ejemplo: interacción entre P y A

6. P: O del capítulo de Martínez que funciona | ¿Recuerdan? | que se los mandé recientemente | sobre la lectura cuatro y la mitad del otro | Bueno | ¿ya todas entregaron? | ¿Si? | Mariana | Norvelys | ¿Entregaron? |

1. A: Sí |

Texto 2

Ejemplo: interacción entre P e I:

3. P: ¿Tiene que ver con eso tu apreciación? [Dirigiéndose a I]

2. I: ¿Mnnn? Si.

Ejemplo; interacción entre P y K

31. P: ¿Listo? | ¿Era el único planteamiento? |

5. = No | falta este=

Las diez (10) estudiantes que respondieron señalaron que *no*. Para ellas las preguntas formuladas no permitieron que las respuestas fueran simplemente un sí o un no. Sin embargo, se pudo observar que A, H, I y K en una sola ocasión respondieron SÍ. Sin embargo, en cada caso, necesariamente había que responder de esa manera.

Ítem 3: Las preguntas formuladas permitieron que tus respuestas fueran parciales o inquisitivas.

Texto 1

Ejemplo: interacción entre P y K

10. P: ¿Tú crees que es un conocimiento banal | que no tiene pertinencia social? |

4. K: Por ejemplo | yo vi Música y Artes Escénicas con grandes expectativas de aprender a manejar el cuerpo |

11. P: El cuerpo | ahhh | okey |

5. K: Y el dominio escénico para el ejercicio docente | pues | que es indispensable y cuando fuimos a ver la clase | pues | se derrumbaron mis expectativas | porque lo que hicimos no tenía nada que ver con lo que aspiraba | A lo mejor mis expectativas eran superiores a lo que planteaba el curso |

12. P: Ahhh | okey | desde desde tu punto de vista | ¿La pertinencia social y personal que deben tener los conocimientos dentro de la UPEL | ¿Hay algunos cursos que no responden? |

6. K: Yo pienso que no |

Ejemplo: interacción entre P y L

15. P: Ese es apenas un punto | un factor | la pertinencia social | en este caso | ¿Verdad? Pero hay otros factores que ella toca allí en el trabajo [refiriéndose a la autora del material discutido] | que pudiéramos decir si hay o no hay educación de calidad |

1. L: Es tomando en cuenta los diez factores |

16. P: Los diez factores |

2. L: No es nuestra vida diaria ni nuestra observación. Yo quiero decir | eso es para complementar esto | en cuanto al Currículo | ya que ella [refiriéndose a G] tocó el tema | uno de los factores que es el currículo | la adecuación en todos sus niveles | ahí | ahí | hay varios | dentro de ese factor entran varios aspectos y hay algunos que se cumplen pero hay otros que no porque por ejemplo <...>

17. P: Vamos a la página | |

3. L: La distribución del tiempo |

18. P: La página para que todos nos ubiquemos [señalando a L para que indique cuál es la página donde aparece la información que está indicando]

4. L: Esteee | ya les voy a decir la página |

19. P: Treinta |

5. L: Okey | bueno | hay una parte que habla de la distribución del tiempo que es la combinación entre las horas asignadas entre la pertinencia y lo que de verdad se aprovecha y por otro lado | esos factores de distribución del tiempo que no, que me parece que a veces no son pertinentes | Hay materias que se les da mucho tiempo y los contenidos son fáciles | por así decirlo de alguna manera | sencillos | Hay otras que no alcanza el tiempo y no se dan las setecientas horas que creo se deben aprovechar, ya no alcanza, no se puede leer todo lo que se quiere | entonces en ese aspecto tampoco se está cumpliendo, pero por otro lado | esto de que posee los tres aspectos básicos estructurales y de las disciplinas, a mí me parece que sí se da |

B, D, K, L, M y E consideraron que las preguntas fueron formuladas con el propósito de que sus respuestas fueran parciales. En cambio, F, A, G, H e I respondieron que *no*. Lo que respondieron las primeras estudiantes se ilustra con lo que se presenta de K y de L.

Ítem 4: Las preguntas formuladas permitieron que tus respuestas fueran interrogativas indirectas con subordinación.

Texto 1

Ejemplo: interacción entre P y F

1. P: Ese sí es pesado | es teoría | en el área de lingüística pues | el de | ¿cómo se llama? | Mireya | ¿Se recuerdan? | Silva |

1. F: ¿Ese también lo mandó?

Ejemplo: interacción entre P y D

3. P: La escogencia del punto como tal surge de las ramas de la lingüística | de las teorías que explican el lenguaje | la funcionalista | el análisis del discurso | la cognitivista | entonces de allí tú es que vas a desarrollar tu tema |

1. D: Pero | ¿Usted no lo ha asignado? |

Ejemplo: interacción entre P y G

14. P: Ejemplo |

2. G: Un ejemplo sería cuando vi Currículo | ¿En qué semestre? | En el quinto semestre | Deberíamos verlo un poquito antes | también el caso de Estrategias | Estrategias sería un ejemplo adecuado | según a lo que como dice ella [señalando a K] | las expectativas que tenía yo también cuando inicié era | ¿cuál sería nuestra puesta en escena? | ¿Cómo hacer los rotafolios? | Cosas así | pues | porque | inclusive | en la primera clase el docente nos dice eso | pero cuando vamos a la práctica resulta que no fue nada de eso y | y me parecía que tenía que haber sido al inicio | como para nosotros saber que era lo que teníamos que ir haciendo mientras avanzaban los semestres |

Todas consideraron que *no* se formularon ese tipo de pregunta. Sin embargo, se observó que F, D y G en una sola oportunidad respondieron con interrogativas indirectas.

Ítem 5: Las preguntas formuladas permitieron que tus respuestas fueran interrogativas indirectas con sentido de cuestionamiento.

Todas señalaron que *no* se observó este tipo de respuestas. No se encontraron muestras que demostraran lo contrario.

Ítem 6: Las preguntas formuladas permitieron que tus respuestas fueran de acto equivalente de pregunta.

Todas señalaron que *no* se observó este tipo de respuestas. No se encontraron muestras que demostraran lo contrario.

Ítem 7: Las preguntas formuladas permitieron que tus respuestas fueran de ecuaciones algebraicas.

Todas señalaron que *no* se observó este tipo de respuestas. No se encontraron muestras que demostraran lo contrario.

Ítem 8: Las preguntas formuladas permitieron que tus respuestas fueran actividades experimentales solicitadoras.

Todas señalaron que *no* se observó este tipo de respuestas. No se encontraron muestras que demostraran lo contrario.

Ítem 9: Las preguntas formuladas permitieron monitorear el proceso de comprensión de la escucha.

Todas señalaron que a través de las preguntas formuladas *sí* se pudo monitorear el proceso de comprensión de la escucha, tanto de ellas mismas como de sus compañeras F, B, D, A, K, G, L, H, M, E, I.

Indicador 2: Respuesta

Ítem 1: Consideras que la(s) respuesta(s) a la(s) pregunta(s) fue(ron) la(s) esperada(s).

Texto 1

Ejemplo: interacción entre P y K

7. P: Okey | esperamos por ustedes | Fíjense | comenzamos lo que es la discusión para conversar | porque eso es lo que vamos a hacer | no es nada del otro mundo | no es si saben o no saben | por supuesto | todas leyeron y deben tener cierto conocimiento de lo que leyeron o también puede pasar que se les olvide | ¿No? | pero bueno | esta es la primera | esperamos que en las próximas todo va a fluir de la forma más natural | eso es lo ideal nada artificial | porque no funcionan las cosas de esa manera | Yo empiezo preguntándoles de lo que ustedes vieron en el material de Cecilia Bravslasky | no de etapa a etapa | sino desde la primera hoja hasta la última que imprimieron | ¿Ustedes creen que en Venezuela o | específicamente | en la Universidad Pedagógica Experimental Libertador | la UPEL | tenemos una educación de calidad? | En función de los diez criterios de calidad que Bravslasky señala en ese artículo | Bueno | este es el tiempo abierto para que cualquiera de ustedes pueda intervenir |

1. K: Yo creo que en relación con el primer factor no | que es educación de pertinencia funcional o social de lo que nos enseña | no tiene |

8. P: Ajá | explícame | a ver |

2. K: No tiene nada que ver con lo que necesitamos para el ejercicio docente |

9. P: Lo tienes allí |

3. K: De alguna materia |

Ejemplo: interacción entre P y L

9. L: Estoy hablando que el tiempo es un factor que no se da | pero que la | la | los aspectos básicos de las disciplinas a integrar para la formación del docente sí me parece que sí se da |

24. P: Sí se da | independientemente de cuál sea la especialidad |

10. L: Bueno | ¡claro! No he visto el pènsuam de otras especialidades | pero por eso especifique que es en Lengua Castellana y Literatura |

Ejemplo: interacción entre P y B

25. P: Lo digo es porque como nosotras tenemos varios componentes de formación dentro de la que ustedes van a salir como especialistas en Lengua Castellana y Literatura, pero ustedes tienen que pasar por un componente de formación general | pedagógico y de práctica profesional | también tienen que ver algunos otros cursos que den esa formación general, pero muy interesante el planteamiento | ¿Qué quieres decir tú para complementar? | [señalando a B]

4. B: En cuanto a lo que están tocando las compañeras en lo que respecta a pertinencia social y lo que dijo la compañera [refiriéndose a L] | aquí hacen muchas facilitaciones simuladas y cuando uno va al ambiente real esa facilitación es más fácil aquí | pero allá no se cumple con lo que uno hizo aquí en el aula | En cuanto al currículo | dentro de lo que es la UPEL | en cuanto a la formación docente está adaptado | pero en concreción con lo que ven los muchachos en básica no | no tiene nada que ver | Yo digo que la relación con la pertinencia social es un factor que debe estar unido también a la relación del Estado | porque el currículo

que nosotros trabajamos | porque yo personalmente que trabajo en una escuela técnica | el currículo con el que se trabaja es un currículo muy viejo | no está brindando las respuestas que se deben para una educación de calidad | está desfasado en cuanto a las necesidades que tienen los muchachos directamente en el aula y cuando se originó ese currículo | De hecho | el currículo de primero | segundo y tercer año no sale como de básica | sino que los objetivos son los mismos y se comparan séptimo | octavo y noveno | tienen casi los mismos objetivos y las necesidades no son las mismas | entonces | en cuando a la pertinencia social hay un desfase | Yo digo que esto no debe existir para que exista una educación de calidad |

Texto 2

Ejemplo: interacción entre P y L

39. P: Claro yo pienso que a la luz del libro <...> el libro tiene apenas cuatro acuerdos | yo les dije en su momento que quería venderles la ideal bueno | que Eclesiastés | por ejemplo | uno de los libros bíblicos | tiene más de cuatro acuerdos y que bueno hay unos libros que tienen más de cuatro acuerdos | que esa era solo una opción que solo tiene cuatro | pero por ejemplo el Decálogo tiene los diez principales acuerdos de la vida de un ser humano los diez mandamientos<...> y creo que los cuatro acuerdos es un pellizco pues | apenas un ápice | un pedacito de eso de esos tantos acuerdos | que bueno desde el cristianismo creemos que Dios los resumió en diez |

7. L: ¿Mnnn? | la relación digamos | lo del término Nueva Era | para los que creen en astrología | lo que yo tengo entendido es que el sol está en cada signo zodiacal por cierto tiempo y eso causa cierta influencia en las<...> en las creencias | la actitud | etcétera | de cada ser humano de cada signo | ¿verdad? | Se supone que en mil novecientos sesenta y dos el sol salió de Acuario para entrar en piscis o en piscis para entrar en acuario | algo así fue | Lo que quiero decir cómo se relacional es que cada vez que el sol entra en un signo eso marca un cambio en la consciencia del ser humano | supuestamente y empieza anotarse porque para ese signo empieza un tiempo de paz de prosperidad de etcétera etcétera = ¿y para los otros 11 signos?= Ajá | ahí está el detalle | ¿qué

pasa con los otros 11 signos? | Lo dijo Ylse | por eso yo no le veo relación a eso con la nueva eral aquí se habla de nuevas creencias y viejas creencias | él tiene esa filosofía tolteca | ese sistema espiritual de tolteca | pero la nueva era más bien de grupo zodiacal | él no | | Él habla de una vez | que esa sabiduría abarca a todo el ser humano que quiera adoptar esos cuatro acuerdos de la sabiduría tolteca |

Ejemplo: interacción entre P y K

33. P: Exactamente | pero en el caso general | o sea | la cultura nos lleva a hacer suposiciones y podemos extrapolar que personalmente también podemos hacer suposiciones | ¿pero es sano? | No | No es sano | personalmente | o sea hacerlas | Yo supongo que ella no me quiso decir esto | yo creo que me quería decir esto | ¿es bueno? | No es bueno verdad | exactamente | ¿Alguien quiere refutar o complementar lo que dijo Melina y lo que dijo Aleida? | ¿Están de acuerdo con lo que definió ella como acuerdo? | Como esos esquemas de vida | esos patrones | esos esquemas que nos han inculcado y con los que nos han domesticado | que es lo que él habla en el libro | la domesticación | ¿no? |

8. K: Hay acuerdos que te han inculcado y que son positivos | por ejemplo ella hablaba [refiriéndose a B] del acuerdo de hacer siempre el máximo esfuerzo | Por lo menos en mi casa ese es el acuerdo | tú tienes que hacer lo mejor de la mejor manera | si eres bombero tienes que ser el mejor bombero | no porque sea una competencia con alguien más | sino porque es la manera en que tú te vas a realizar | Mi mamá habla que el éxito es el gran momento | pero que la vida está llena de pequeños éxitos que van sumando | y si tú no te alegras por los pequeñitos | | cuando llegue el más grande no lo vas a valorar: el día de la graduación son treinta segundos los que tú desfilas para recibir tu título | sino te alegraste por todos los días en los que trabajaste esos treinta segundos son nada y se van en un momentico | ¿qué vas a hacer? | vas a ver la graduación una y otra y otra vez para sentirte feliz |

Ejemplo: interacción entre P y B:

4. B: Este | no profe | bueno yo no leí en realidad lo de la nueva eral pero si lo llevamos a la nueva era hablando del contexto | no de lo que usted mandó | |

37. P: = ¿no del término de la Nueva Era como tal | sino del contexto actual? =

5. B: Yo creo que sería muy propio aplicarlo | más que todo en los jóvenes o sea en los adolescentes | porque hay mucha violencia | po...- por | si uno busca el fondo del porqué hay tanta violencia | no hay más razón justa | | De repente porque me miró mal | porque me cayó mal | porque se rió mal de mí | se rió de mí | dijo algo de mí | | Entonces muchas veces por esas simples cosas se crea una atmósfera tan pesada que un adolescente puede llegar a matar a otro por un solo me miró mal | y tal vez fue que incurrió en tomarse algo personal | a lo mejor el muchacho lo miró a lo mejor ni lo miró sino que pasó la mirada y entonces se tomó aquello como algo personal y ocurren cosas como esas |

Todas las estudiantes que participaron consideraron que *sí*. La respuesta que dieron a las preguntas que formulara P fueron las esperadas, no solo por ellas sino también por P. Aquí están algunos ejemplos de K, L, B.

Ítem 2: Consideras que la(s) respuesta(s) a la(s) pregunta(s) fue(ron) inesperada(s) o una(s) respuesta(s) inadecuada(s).

Texto 1

Ejemplo: interacción entre P y L; interacción entre P y M:

50. P: Yo quiero escuchar por aquí a Johana y a las demás | [señalando hacia el sitio donde está sentada C]

14. L: De acuerdo con lo que dice Yse |

5. M: Ylse |

15. L: Ylse | nosotras | tal vez | algún día | lleguemos a ser directoras también | entonces | ese punto | ese factor |

51. P: Factor |

16. L: Fue uno de los que más me gustó, es muy interesante | porque dice que los directores descuidan la función cognitiva de la escuela y se abocan más a la formativa | porque esa es mi visión como director |

Yo tengo un funcionamiento global | lo que pasa en tu aula de clases a mí no me afecta directamente | siempre y cuando no sean problemas de disciplina | entonces | me aboco más a la función formativa, que la escuela funcione correctamente en cuanto a normas | etcétera | no me importa | pero si tú tienes veinte o treinta raspados | tienes veinte a mí eso no me conviene como director | entonces | ¿Qué pasa? | Ella aquí dice algo muy cierto | que todo docente | comunidad | estudiantes | etcétera | el director debe construir en un mismo sentido hacia donde queremos que vaya el plantel que todos estamos de acuerdo | todos los involucrados estemos de acuerdo en ese mismo sentido | todos vayamos | unos por un lado | a mí me importa lo formativo | a mi me importa lo cognoscitivo | a mi me importa la conducta | la disciplina | etcétera | allí es donde pasa eso que dices tú | [señalando a M].

6. M: Pero ese personal tampoco es competente para hacer ese tipo de evaluaciones |

52. P: ¿El personal qué? | ¿El personal directivo? |

7. M: El personal directivo o el personal que supervisa | porque a veces tienden a colocar personas como orientador o supervisor dentro de las instituciones | de hecho no hay muchos o los que están no tienen como quien dice | la capacidad o la preparación para hacer ese tipo de evaluaciones | entonces | toman la actitud que está diciendo ella [señalando a L] | que es que se mantienen aislados del proceso que está dentro del aula y obviamente se obtienen estos resultados de que hay muchos aplazados o que no tienen las capacidades para abordar ese problema | ¿como uno orienta si no sabe cuál es ese proceso pedagógico que se tiene que cubrir o todo lo que se tiene que hacer dentro del aula?

53. P: Es decir | hay que empezar por analizarse cada quien | o sea | porque es una tarea, primero personal para después la proyección profesional |

Texto 2

Ejemplo: interacción entre P y L

34. P: Vas a ver mucho más efímera la vida ¿no? | ¡Exactamente! | Fíjense él habla de acuerdos basados en el miedo y de acuerdos basados

en el dolor | entonces | habría que hacer esa distinción | o sea | ¿Cuáles son los que vamos a romper? |

6. L: Pero se supone que los basados en el amor | no | | No los vamos a romper = los basados en el amor no | claro= Son los que nos limitan | los que no nos permiten avanzar hacia esa libertad que nos dan esos acuerdos basados en el amor |

Ejemplo: interacción entre P y M

1. M: yo creo que el libro es genérico | dentro de lo que cabe es genérico porque toma con mucha cautela lo que son las creencias religiosas | porque sabes<...>

9. P: =explica que no se involucra | es decir=

2. M: =No se involucra en una en específico si no que lo toma muy genérico y dice que todas las personas en general | independientemente de sus creencias | de sus formas de vida tienen ciertos patrones como dice ella que son implícitos y que son los que hacen que se maneje de cierta forma | y yo siento que eso aplicable para todo el mundo independientemente si es lector si no es lector | son estee porque comenzamos a hablar de literatura a a hacer una crítica | pero es un libro tipo estándar para que lo lea cualquier persona y pueda asumir esos cuatro acuerdos como formas de mejorar este su vida su desarrollo en la sociedad |

Todas consideraron que *no*. Las respuestas de ellas no fueron inadecuadas ni inesperadas. Para ilustrar se presentan ejemplos de M y L.

Ítem 3: Consideras que la(s) respuesta(s) a la(s) pregunta(s) evidenciaron que sí lograste comprender lo escuchado.

Texto 1

Ejemplos: interacción entre P y D; interacción entre K y B

55. P: Voy a aprender a ser feliz | ¿A ver? |

4. D: Aprender lo necesario | aprender para que el aprendizaje sea significativo | aprender lo que realmente queremos aprender y necesitamos aprender |

56. P: Y necesitamos |

5. D: Y también está la parte de la vocación docente | que inevitablemente no podemos decir todos los que estamos acá que vamos a ser docentes o ya lo somos | estamos por un sueldo | por un salario | por un dinero | porque | entonces | en eso también está la calidad de la educación | entre los países que se están comparando está Suiza que los profesores son muy bien pagados | muy bien remunerados | okey | pero esto no quiere decir que porque en Suiza son muy bien remunerados y en Haití que son los países más pobres no alcanza ni siquiera para cubrir sus necesidades básicas | entonces | quiera decir que los de Suiza son mejores y los de Haití son peores o que los de Venezuela estamos ahí | ahí | todos tenemos calidad | siempre y cuando tengamos vocación para ser docentes y por supuesto | que sí es necesario la calidad | vamos a decirlo | a nivel socioeconómico | pero no es indispensable |

12. K: ¡Ajá! | Y cómo el docente se siente motivado a ingresar a una educación superior | un postgrado | si no tiene con qué comer | difícilmente vamos a lograr una calidad de la educación si los docentes se quedan estancados | se van a quedar estancados si no tienen la facilidad económica para estudiar |

7. B: Yo creo que va más allá del simple dinero | porque podemos tener la entrada de dinero y también fallar | ¿Por qué? | Porque hace falta también la motivación | Por ejemplo | los privados pagan bien | pero a veces el trato que reciben los docentes los merman también | Aquí va el factor número cinco que habla Braslavsky en la página número veinticinco que es el trabajo en equipo dentro de la institución y fuera de ella | Hay docentes que trabajan hasta dos y tres turnos y no me van a decir que un docente que trabaje dos y tres turnos no va a tener un ingreso mayor del que otro tiene | pero sí lo hay |

Texto 2

Ejemplo: interacción entre P y D

10. P

= ¿secreto? =

2. D: =en secreto para ellos | oculto | no era para ellos lo justo | entonces a mi me parecía | entonces | siento vergüenza de mi misma |

me parecía demasiada ignorancia | ¿cómo ellos podían estar sumidos en ennn esa cultura | en todo eso? y yo totalmente transculturizada viviendo en Maracaibo | viviendo otro tipo de vida y cuando yo me | a mí me regalaban una manta guajira | fyo me sentía disfrazada | en lo particular | | AHORA | ahora es cuando yo entiendo la tradición | entiendo la cultura | todo esto que creo que fue lo que vivió el doctor Miguel Ruiz | cuando él tuvo esta experiencia con la muerte | a punto de morir | él empieza entonces a a sacar todos estos conocimientos | que tal vez siendo doctor no les hace falta | pero en su experiencia de vida entonces es importante valorar tal vez esa cultura | esas costumbres | esas creencias | que tal vez no son significativas para todos | pero para una cultura si y entonces que trae él a colación | lo que yo interpreto que él en pocas palabras de esos cuatro acuerdos nos quiere decir de que sin importar la cultura y todo lo demás | depende de nuestro carácter | de nuestra espiritualidad y cómo podemos nosotros transformar nuestra vida desde nosotros mismo | | Cuando el empieza a narrar el libro habla de cómo nosotros veíamos | ¿verdad? | nosotros vemos un libro | que vemos es vino tinto por fuera | aja | es <...> ah | okey | perfecto | pero | ¿cómo sería si nosotros lo apreciamos de una manera diferente? | ver su forma | ver sus características | aplicarlo en el contexto | entonces | a mi bueno realmente me es interesante |

Ejemplo: interacción entre P y K

32. P: Exactamente | pero fíjense que el mundo | vivimos llenos | cargados del uno dice | la vida | tenemos que hacer suposiciones | ¿qué pasaría si tal cosa? | Tenemos que plantearnos | pero en el caso personal | fíjense | puede llevar a traernos problemas | ¿Ah? |

7. K: Lo que usted plantea sería proyectar a futuro | pero hacer una suposición significa hacer un juicio valorativo de lo va a pasar sin que haya ocurrido |

Ejemplo: interacción entre P y B

36. P: Entonces | ¿están de acuerdo con esa posición de cómo se ve el libro? | ¿Cómo lo vieron | cómo un libro de autoayuda | deee de crecimiento personal? | /O | ¿Tienen algo que complementar a la

respuesta de Yesenia y Mercedes? | ¿No? <...> ¡Listo! Bueno | quisiera cerrar un poco | esteee recordando los planteamientos que les hice por correo | se recuerdan | ¿Ustedes creen que las ideas que plantea el doctor Miguel Ruiz tienen que ver con la Nueva Era? | [observando a todas las participantes] <...> Ya es para todos | ¿Okey? | Pero eso sí | me levantan la mano | | Tuvieron que haber leído sobre la Nueva Era | yyy eehh | un poco de qué se trata y cuáles son sus principios o en qué se apoya para decir si están de acuerdo | si forma parte de ese movimiento o no | ¿Mercedes? |

4. B: Este | no profe | bueno yo no leí en realidad lo de la nueva era pero si lo llevamos a la nueva era hablando del contexto | no de lo que usted mandó | |

Todas consideraron que *sí*. La respuesta evidenció que *sí* comprendieron lo escuchado por parte del docente P y sus compañeras. Para demostrarlo se presentan ejemplos de D, K y B.

Categoría 2: comprensión de la escucha

Para evaluar la categoría comprensión de la escucha se consideró la subcategoría fases de la escucha, la cual, a su vez, se dividió en tres (3) indicadores. El primer indicador estuvo referido a la fase de preescucha (planificación); el segundo indicador a la fase de escucha (ejecución) y el tercer indicador a la fase de posescucha (evaluación).

Esta categoría fue evaluada, con sus respectivos indicadores e ítems, en una lista de cotejo que fue aplicada solo a las participantes que intervinieron en cada clase. El número de ítems del primer indicador fue cinco, el segundo ocho y el tercero cuatro. El total de ítems fue de diecisiete.

Subcategoría 1: fases de la escucha

Indicador 1: preescucha (planificación)

En cuanto a la fase de preescucha (planificación) todas las estudiantes marcaron *sí* en los cinco (5) ítems; es decir, señalaron que *sí* determinaron para qué se iba a escuchar; a quién iban a escuchar; también que *sí* sabían sobre lo que iban a escuchar y sobre el contenido y que se preguntaron sobre las tareas que debían realizar al momento de ir escuchando.

Este indicador no fue ejemplificado con muestras del Texto 1 y del Texto 2. La razón que privó fue que en estos ítems se mide, fundamentalmente, aspectos relacionados con los procesos cognitivos propios del proceso de la escucha en su momento de planificación. Sin embargo de igual manera se consideró.

Indicador 2: escucha (ejecución)

En lo que respecta a la fase de escucha (ejecución) todas las informantes que participaron contestaron *no* a los ocho (8) ítems de este indicador. Según ellas, no lograron formular hipótesis ni preguntas, ni hicieron predicciones, tampoco pidieron aclaraciones, entre otras. Sin embargo, en cuanto a la formulación de preguntas se observó que D y F sí hicieron preguntas, aunque no estaban relacionadas directamente con el contenido de la lectura que iban a discutir. Esto ocurrió al inicio de la filmación. Por otra parte, también se tiene a G y D quienes formularon preguntas retóricas.

Texto 1

Ejemplo: interacción entre P y F

1. P: Ese sí es pesado | es teoría | en el área de lingüística pues | el de | ¿cómo se llama? | Mireya | ¿Se recuerdan? | Silva |

1. F: ¿Ese también lo mandó? |

2. P: Ese lo mandé | los dos | si no lo tienen de las dos formas | me avisan | Pero yo se los mandé a todas | ¿Si? | Ese tiene que ver con las lingüística | teorías que explican el lenguaje | creo que se llama | o algo así | Y esa parte sí es fuerte | porque de allí es que van a tomar el tema que van a desarrollar en su ponencia |

Ejemplo: interacción entre P y D

3. P: La escogencia del punto como tal surge de las ramas de la lingüística | de las teorías que explican el lenguaje | la funcionalista | el análisis del discurso | la cognitivista | entonces de allí tú es que vas a desarrollar tu tema |

1. D: Pero | ¿Usted no lo ha asignado? |

4. P: Lo tenemos que organizar | Ustedes pueden escogerlo y yo voy anotando | ¿Profesora el que nos interesa es este? | Es decir | ya deben ir pensando cuál sería el tema | pero en función de las lecturas de ese libro |

Ejemplo: interacción entre P y G

13. P: Alguien que quiera complementar | ¿Yesika? |

1. G: A mí me parece que sí tenemos una educación de calidad | lo que pasa es que necesitamos como darle un orden a esa educación de calidad | ¿Por qué un orden? | Porque aquí | por ejemplo | pasa en nuestro pènsu de estudios | Tenemos materias que requerimos ver en el primer semestre y las vemos al final | Eso | entonces | sería como una base para que nuestra educación sea más de calidad |

14. P: Ejemplo |

2. G: Un ejemplo sería cuando vi Currículo | ¿En qué semestre? | En el quinto semestre | Deberíamos verlo un poquito antes | también el caso de Estrategias | Estrategias sería un ejemplo adecuado | según a lo que como dice ella [señalando a K] | las expectativas que tenía yo también cuando inicié era | ¿Cuál sería nuestra puesta en escena? | ¿Cómo hacer los rotafolios? | Cosas así | pues | porque | inclusive | en la primera clase el docente nos dice eso | pero cuando vamos a la práctica resulta que no fue nada de eso y | y me parecía que tenía que haber sido al inicio | como para nosotros saber que era lo que teníamos que ir haciendo mientras avanzaban los semestres |

Ejemplo D:

3. D: O sea | estamos viendo que cuando hablamos de la calidad de la educación tenemos que | inevitablemente | hacer referencia a patrones | ¿verdad? | Y hay estudios anteriores | entonces | tenemos que integrar tanto la parte de la ética profesional | qué tan docente somos | ¿Verdad? | ¿Cuál es nuestra competencia? | Pero también | conocer cuáles son nuestras debilidades y trabajar también a partir de ello | porque hay habilidades tanto de la parte docente como de nuestra especialidad | como esta la parte del currículo | ¿Okey? | Que como nosotros podemos

implementar eso que está allí, que está impuesto | que está escrito | pero si sabemos muy bien que no está adaptado a nuestras necesidades e intereses actuales que muchos ya han quedado en el pasado | entonces | si nosotros vamos a trabajar con esto | manejar dentro del aula | está la parte también que llama mucho la atención es en cuanto a la cantidad y a la calidad | que es lo que nosotros queremos para una educación de calidad | ¿La cantidad o la calidad? | ¿Quiénes tienen competencias o quiénes no tienen competencias? | Somos pues | quienes para decir quienes tienen y quienes no tienen o debemos incluir de acuerdo al proceso individual de cada quien | en esta misma educación de calidad |

Indicador 3: Posescucha (evaluación)

En lo que respecta a la fase de posescucha (evaluación) las estudiantes respondieron en tres (3) de los cuatro (4) ítems que *no*. Estos fueron: no hicieron resumen de lo escuchado, tampoco formularon preguntas de lo escuchado, ni evaluaron la comprensión de lo escuchado. En cambio, solo en la que corresponde a la aplicación de la información escuchada a otras situaciones respondieron que *sí*. Algunos ejemplos son los siguientes:

Texto 1

Ejemplo B:

5. B: Yo no sé si mezclar esto con mi día a día tenga un buen resultado | pero en relación a lo que ella decía [señalando a D] | Hay gente que tiene mucha capacidad | pero esto está relacionado con la capacidad que tienen los directores para crear una armonía de trabajo |

8. B: Hay un desmejoramiento en cuanto a lo físico | pero no hay un rendimiento académico | Yo no voy a rendir más dedicándome a dos o tres cursos que si lo hago solo con uno, ya que debo salir a tiempo para irme corriendo y llegar al otro colegio | Yo trabajo con muchos docentes que corren de un lugar a otro | todo esto va en detrimento de la calidad educativa de ese lugar | Por ejemplo | en la técnica en la que yo trabajo hay una preocupación porque hay más docentes que estudiantes | El director está preocupado y quiere que se mantengan los estudiantes a costa de lo que sea | independientemente si son buenos | si son malos o si su conducta es regular | el se preocupa por la permanencia de los

estudiantes mas no por la calidad de la educación que están recibiendo esos estudiantes | ni porque su conducta sea irregular o no en el aula lo tiene que mantener allí | o sea, yo creo que eso también debe ser tomado en cuenta para una educación de calidad |

Ejemplo D:

9. D: Se observa en el salón de clases muchas veces | sobre todo en los estratos bajos que casi todos los estudiantes van sin libros o no lo tienen o no lo pueden comprar | entonces | a veces es una dificultad porque | ajá | la página tal | la actividad tal | ¿Quién tiene el libro? | Pocos levantan la mano | ya el docente tiene que buscar una manera | como un plan B | porque no pueden | entonces | dividirlo en dos grupos | o sea | A y B para trabajar con los libros no se puede | el docente debe reinventarse las estrategias e ir preparado para un plan B en esos casos |

Ejemplo E:

2. E: Sí | en cuanto a los materiales, eso se refleja mucho aún en nosotras que estamos estudiando el octavo semestre, de repente cualquier libro | cualquier material | bueno | en esta universidad debo decir que dan muchas oportunidades a los estudiantes | por ejemplo | más que todo en la especialidad de lengua siempre hay una página | busquen en tal página el libro tal | pero, esteee | muchas personas | y me incluyo | es que muchas veces no tenemos el dinero |

5. E: Lo digo porque lo viví en el sexto semestre | Tuve que mudarme y entonces conseguir los libros fue difícil | fue difícil más no imposible |

Ejemplo M:

2. M: Pero a veces el mismo directivo es el que te induce o te dice | ¿No? | Dale los dos puntos para que se termine de graduar o dale los dos puntos para que termine de pasar de año | por ejemplo | yo tuve ahorita una experiencia en el Experimental | esteee | muy extraña | porque le regalaban puntos por todo | hasta por ir a marchar | y eso hace que se desmejore la calidad del docente | porque en el Consejo de Curso se le dio puntos a todo el mundo que asistió y obviamente los profesores que ya tenían sus evaluaciones y donde tenían a personas aplazadas | porque no asistían a clases o porque no cumplieron con los requerimientos del

curso en ese momento | entonces | tuvieron que pasar a los estudiantes por dos puntos que fue por haber asistido a una marcha | es absurdo | ¿No? | Entonces | allí te están obligando a ti como docente a restar tu calidad | esteee <...>

Interpretación de los resultados

La interpretación de los resultados se hizo a partir de la triangulación. Para ello se contrastaron los resultados obtenidos, la teoría y la visión de la investigadora, tomando en consideración las dos grandes categorías del estudio: sistema de turnos y comprensión de la escucha.

Cabe destacar que en este estudio un requisito para contestar, de manera coherente y adecuada, a una pregunta formulada por la profesora era haber realizado la lectura asignada y haberla comprendido.

En cuanto a la categoría sistema de turnos, definida como un proceso que consiste en la alternancia de turno -según Briz (1998), hueco estructural rellenado con emisiones informativas reconocidas por los interlocutores-, durante la interacción se observaron los siguientes resultados:

- (a) Se presentó la alternancia de turnos, a partir de los dos mecanismos que se deben hacer de forma coordinada: heteroselección y autoselección (Tusón, 2002), también en el Texto 1 y Texto 2. El primero indica que quien está usando la palabra selecciona al hablante siguiente. En ambos textos de la investigación se evidenció, con mucha frecuencia, que la profesora solicitaba a través de una mirada, un señalamiento (apuntando con el índice) o con la propia palabra (nombrando a la joven) la participación de las estudiantes. El segundo señala que una de las personas presentes es quien toma la palabra ante la ausencia de una heteroselección. También se observó con bastante regularidad en ambos textos. Como ambos mecanismos se dieron y funcionaron se evidenció que los interlocutores iban señalando e interpretando de manera adecuada lo que se denomina lugares propios para la transición (LAT). Por lo que un LAT puede estar señalado por una pregunta, por una entonación descendente seguida de pausa o por una mirada, entre otras. Todo esto se notó en el estudio. Sin embargo, hubo situaciones en ambas clases en las que el LAT no funcionaba correctamente

(Pérez, 2008). Esto debido a que la profesora, en muchas oportunidades no cedía el turno porque no dejaba de hablar. De hecho las intervenciones más largas fueron las de ella.

- (b) Se evidenció el par adyacente, estructura básica de los turnos de palabras que consiste en dos turnos consecutivos cuando existen dos intervenciones sucesivas de distintos hablantes (Briz, 2000). Para esta investigación se seleccionó el par adyacente pregunta respuesta, uno de los que se utiliza, regularmente, en la interacción en el aula. Al analizar el elemento pregunta, se evidenció que las participantes de la investigación consideraron que las preguntas fueron formuladas de manera que se comprendieran y que, a su vez, permitieron monitorear su proceso de comprensión de la escucha; por otro lado, también señalaron que, la mayoría de las preguntas, no permitieron que sus respuestas fueran totales de sí o no, por el contrario sus respuestas presentaron argumentos consistentes; además, seis de las diez indicaron que las preguntas fueron hechas con el propósito de que sus respuestas fueran parciales, en cambio cuatro señalaron que no. Finalmente, todas marcaron que no en los siguientes ítems: las preguntas formuladas permitieron que tus respuestas fueran interrogativas indirectas con subordinación; las preguntas formuladas permitieron que tus respuestas fueran interrogativas indirectas con sentido de cuestionamiento; las preguntas formuladas permitieron que tus respuestas fueran de acto equivalente de pregunta; las preguntas formuladas permitieron que tus respuestas fueran de ecuaciones algebraicas; las preguntas formuladas permitieron que tus respuestas fueran actividades experimentales solicitadoras. En lo que respecta a la respuesta, las estudiantes consideraron que sí en cuanto a: que la(s) respuesta(s) a la(s) pregunta(s) fue(ron) la(s) esperada(s); que la(s) respuesta(s) a la(s) pregunta(s) evidenciaron que sí se logró comprender lo escuchado. Por último, las participantes señalaron que la(s) respuesta(s) a la(s) pregunta(s) no fue(ron) inesperada(s) o una(s) respuesta(s) inadecuada(s).

En cuanto a la categoría comprensión de la escucha, proceso de construcción de significados por parte del oyente cuando participa en una situación de comunicación oral, es necesario que el escucha ponga en práctica las fases de la escucha (planificación, ejecución y evaluación), debido a que

estas son el eje integrador que tiene como propósito establecer las relaciones entre los demás elementos de la escucha: la memoria a corto y largo plazo, las microhabilidades de la escucha (reconocer, anticipar, inferir, retener, interpretar y seleccionar) y las estrategias para desarrollar las microhabilidades (Cova, 2012). Los resultados obtenidos demostraron que las fases de la escucha, que son los momentos en los que se planifica, ejecuta y evalúa cómo fue el proceso de la escucha, y por tanto, el eje integrador, en líneas generales, fueron aplicadas. Estos fueron los resultados:

- (a) Se llevaron a cabo los procesos cognitivos, propios de la fase de preescucha que tiene como objetivo determinar el propósito, a partir de las siguientes interrogantes: ¿para qué voy a escuchar?, ¿a quién voy a escuchar?, ¿qué sé de lo que voy a escuchar?, ¿cuáles tareas debo hacer mientras voy escuchando? y ¿qué debo hacer para comprender lo que voy escuchando? Al consultar a todas las estudiantes que participaron en el Texto 1 y en el Texto 2 señalaron que sí respondieron dichas preguntas. Lo que evidenció que en una situación de interacción en el aula también hay que prepararse para escuchar.
- (b) No se consideraron las acciones que determinan cómo va el proceso de comprensión, propias de la fase de escucha. Estas son: formular hipótesis y preguntas sobre lo escuchado, hacer predicciones sobre lo que se está escuchando, pedir aclaraciones, crear imágenes mentales para visualizar descripciones vagas que hayan quedado, verificar cuáles de los procesos cognitivos básicos están permitiendo la comprensión de lo escuchado (observación, descripción, comparación, relación, clasificación, análisis y síntesis), apoyarse en la gestualidad y en los rasgos suprasegmentales (entonación, pausas, acento) y tomar apuntes de lo escuchado. Ninguna de las participantes las puso en práctica, así lo hicieron saber a través de la lista de cotejo aplicada al finalizar cada clase. La importancia de estas acciones radica en que son procesos cognitivos que le permitan al que escucha alcanzar la comprensión del mensaje escuchado y se traducen en las microhabilidades planteadas por Cassany, Luna, y Sans (2000): reconocer, seleccionar, interpretar, anticipar, inferir y retener. Sin embargo, a pesar de que no se manifestaron estas acciones por parte de las estudiantes se evidenció que sí hubo participación de la gran mayoría de las asistentes a cada clase, unas con más intervenciones que otras.

- (c) Se logró determinar que la comprensión de la escucha tuvo algunas dificultades, en lo que respecta a la fase de evaluación. Esto fue debido a que las estudiantes manifestaron no haber hecho un resumen de lo escuchado, tampoco se formularon preguntas de lo escuchado, ni evaluaron la comprensión de lo escuchado. Todas estas acciones son necesarias para garantizar la comprensión. En cambio, sí lograron aplicar la información escuchada a otras situaciones. Así se evidenció en muchas de sus intervenciones.

A manera de cierre

- (a) No todas las acciones involucradas, sobre todo, en las fases de escucha y posescucha fueron ejecutadas por las estudiantes.
- (b) Se llevaron a cabo, en su totalidad, los procesos cognitivos, involucrados en la fase de preescucha, la cual tiene como objetivo determinar el propósito de la comprensión de lo escuchado.
- (c) No se consideraron las acciones que determinan cómo va el proceso de comprensión, propias de la fase de escucha, ya que ninguna de las participantes las puso en práctica, a pesar de que estas acciones representan los procesos cognitivos que le permiten al que escucha alcanzar la comprensión del mensaje escuchado. Sin embargo, a pesar de que no se manifestaron estas acciones por parte de las estudiantes se evidenció que sí hubo participación de la gran mayoría de las asistentes a cada clase, unas con más intervenciones que otras.
- (d) Se logró determinar que durante la fase de posescucha se presentaron algunas dificultades. Esto fue debido a que las estudiantes manifestaron no haber hecho un resumen de lo escuchado, tampoco se formularon preguntas de lo escuchado, ni evaluaron la comprensión de lo escuchado. Todas estas acciones son necesarias para garantizar la comprensión. En cambio, sí lograron aplicar la información escuchada a otras situaciones.
- (e) Los mecanismos de la alternancia propios del sistema de turnos estuvieron presentes durante la interacción en el aula de clases: heteroselección y autoselección; sin embargo, el primero fue el que predominó, debido a que, la mayoría de las veces, la profesora era quien seleccionaba al hablante.

- (f) El par adyacente pregunta respuesta es uno de los que más se emplea en la interacción en el aula, y por tanto puede ser utilizado para determinar si se logra la comprensión de la escucha. En lo que respecta a la pregunta, vista como un elemento que permite monitorear el proceso educativo, a partir de las respuestas emitidas por los estudiantes debe ser formulada de manera que se comprenda, dependiendo del tipo de respuesta que se espera: total de sí o no, de argumentos, parcial, interrogativa indirecta con subordinación, de acto equivalente de pregunta, de ecuaciones algebraicas, de actividades experimentales solicitadoras, entre otras. En lo que respecta a la respuesta, quien escucha debe evaluar si su respuesta fue la esperada, si evidenció que comprendió lo escuchado o si fue inesperada o inadecuada.
- (g) Durante la interacción en el aula lo que predominó fue que la profesora formulara las preguntas, los estudiantes las respondieran y luego la profesora las evaluara con sus comentarios; es decir, la secuencia tripartita en la que: (a) el docente inicia; (b) el estudiante responde y (c) el maestro evalúa (Cazden, 1991).

Referencias

- Bakeman, R. y Gottman, J. M. (1989). *Observación de la interacción: Introducción al análisis secuencial*. Madrid: Morata.
- Briz, A. (1998). *El español coloquial en la conversación. Esbozo de pragmatogramática*. Barcelona, España: Ariel.
- Briz, A. (2000). Las unidades de la conversación. *RILCE: Revista de filología hispánica*, [Revista en línea], 16(2) Disponible: <http://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=108089> [Consulta: 2013, Enero 22]
- Cassany, D. Luna, M. y Sanz, G. (2000). *Enseñar lengua. Colección El Lápiz*. Barcelona, España: Graó.
- Cazden, C. (1991). *El discurso en el aula: el lenguaje de la enseñanza y del aprendizaje*. Madrid: Centro de Publicaciones del Ministerio de Educación y Ciencias. Barcelona, España: Paidós.

- Coll, C. y Edwards, D. (1996). *Enseñanza, aprendizaje y discurso en el aula. Aproximaciones al estudio del discurso educacional*. Madrid: Fundación Infancia y Aprendizaje.
- Cova, Y. (2012). La comprensión de la escucha. *Letras* [Revista en línea], 54(87), 98-109 Disponible: http://www.scielo.org.ve/scielo.php?pid=S0459-12832012000200005&script=sci_arttext [Consulta: 2013, Enero 15]
- Ellis, R. (1994). *The study of second language acquisition*. Oxford: Oxford University Press.
- Escudero, I. (s/f). *El preguntar didáctico*. Inédito (material fotocopiado).
- Fragoso, D. (1999). La comunicación en el salón de clases. *Razón y Palabra* [Revista en línea], N°13, Año 4. Disponible: <http://www.razonypalabra.org.mx/anteriores/n13/comsal13.html> [Consulta: 2013, Febrero 22]
- Gallardo, B. (1996). *Análisis conversacional y pragmática del receptor*. [Libro en línea] Disponible: <http://www.uv.es/pauls/TODO.PDF> [Consulta: 2013, Enero 22]
- Gallardo, B. (1998). *Comentario de textos conversacionales: I. De la Teoría al comentario*. Madrid: Alarco Libros.
- Lemke, J. (1997). *Aprender a hablar ciencia*. Barcelona, España: Paidós.
- Levinson, S. (1983). *Pragmatics*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Martínez, M. (1996). Cómo hacer un buen proyecto de tesis con metodología cualitativa. *Heterotropía, II* (2), 63-73.
- Martínez, M. (1999). *Comportamiento humano: nuevos métodos de investigación*. México: Trillas.
- Mehan, H. (1979). *Learning lessons: Social organization in the classroom*. Cambridge, Mass: Harvard University Press.
- Páez, I. (1996). *La enseñanza de la lengua materna: hacia un programa comunicacional integral*. Caracas: Centro de Investigaciones Lingüísticas y Literarias Andrés Bello.
- Pérez, Y. (2008). *Marcadores en conversaciones entre sordos en lengua de señas venezolana*. Tesis Doctoral presentada como requisito parcial para optar al título de Doctora en Lingüística. Mérida, Venezuela: Universidad de Los Andes.

- Rincón, G.; Narváez, E. y Roldán, C. (2005). *Interacción en el aula y lenguaje: ¿cómo enfrentar su investigación?* [Artículo en línea]: <http://scienti.colciencias.gov.co:8084/publindex/docs/articulos/1692-2522/2291509/34.pdf> [Consulta: 2013, Enero 15]
- Schegloff, G. A. y Sacks, H. (1973). Opening up closings. *Semiótica*, 8(4), 289-327.
- Sacks, H.; Schegloff, E. y Jefferson, G. (1974). A simple systematic for the organization of turn-taking in conversation. *Lenguaje*, 50, 696-735.
- Sotos, M. (2001). Las preguntas en el aula. Análisis de la interacción educativa. *Ensayos: Revista de la Facultad de Educación de Albacete* [Revista en línea], 16. Disponible: dialnet.unirioja.es/servlet/fichero_articulo?codigo=2282648. [Consulta: 2013, Enero 15]
- Sinclair, J. y Coulthard, M. (1975). *Toward an analysis of discourse*. London: Oxford University Press.
- Taylor, S.J. y Bodgan, R. (1987). *Introducción a los métodos cualitativos de investigación. La búsqueda de significados*. Madrid: Ediciones Paidós Ibérica, S.A.
- Tusón, A. (1997). *Análisis de la conversación*. Barcelona, España: Ariel.
- Tusón, A. (2002). El análisis de la conversación: entre la estructura y el sentido. *Estudios de Sociolingüística*, 3 (1), 133-153.
- Universidad Pedagógica Experimental Libertador (UPEL) (2013). *Manual de Trabajo de Grado, de Especialización y Maestría y Tesis Doctorales*. Caracas: Autor.
- Velasco, A. (2007). Un sistema para el análisis de la interacción en el aula. *Revista Iberoamericana de Educación*. 42/3. [Revista en línea]. Disponible: <http://www.rieoei.org/1599.htm> [Consulta: 2013, Enero 22]
- Wood, D. (1986). Aspects of teaching and learning. En: M. Richards y P. Light (comps.). *Children of Social Worlds*. Cambridge Polity Press.