

EL CONVERSATORIO: UNA PRÁCTICA QUE SE CONSTRUYE DESDE LA INTERACCIÓN

Dulce María Santamaría Moyeja

✉ dulsam6@hotmail.com

 <https://orcid.org/0000-0003-3424-2940>

Universidad Pedagógica Experimental Libertador

Instituto Pedagógico de Caracas

Venezuela

Profesora de Literatura y Lengua Castellana, Magíster en Literatura Latinoamericana, Doctora en Pedagogía del Discurso, Postdoctorada en Educación, Ambiente y Sociedad. Ejerció la docencia en básica, en media y diversificada y a nivel universitario en pregrado y postgrado. Fue directora del Instituto Venezolano de Investigaciones Lingüísticas y Literarias "Andrés Bello". Sus últimos años como docente activo los desempeñó al frente de la jefatura del Departamento de Castellano, Literatura y Latín del IPC/UPEL, impartiendo las asignaturas de la Cátedra de Literaturas Europeas. Sus investigaciones giran en torno a la Literatura Latinoamericana y a la Didáctica de Literatura. Ha publicado en diversas revistas nacionales e internacionales. En la actualidad sigue ejerciendo, como profesora contratada, la docencia en el pregrado y postgrado en IPC/UPEL y colaborando como coordinadora de la Línea de Pedagogía de la Literatura adscrita al IVILLAB.

Resumen

El presente artículo se basó en el conversatorio como una de las manifestaciones del discurso cara a cara. Para ello, se consideró el siguiente objetivo: establecer la importancia del par pregunta-respuesta, en las relaciones de poder que se desarrollan en el conversatorio, como práctica formal cara a cara, en el aula de clases. La teoría estuvo sustentada por Martínez (2001), Gallardo (1998), Tuson Valls (1997), Cazden (1991) y Halliday (1982). La metodología que se aplicó fue la cualitativa, el enfoque, fenomenológico y como complemento el análisis crítico del discurso. La metodología se sustenta en Martínez (2009), Taylor y Bodgan (2000) y Foucault (1996), apoyado por Fairclough (1986). Las conclusiones que se vislumbraron se relacionan con el par pregunta-respuesta y apuntaron hacia un conversatorio donde existe la presencia de relaciones de poder docente-estudiante que direccionan en todo el momento el conversatorio hacia la perspectiva de percibir al docente como pedagogo, constructor de crítica reflexiva del docente y estudiante.

Palabras clave: conversatorio, discurso cara a cara, par pregunta-respuesta, relaciones de poder, crítica reflexiva.

Recepción: 23/03/2022 **Evaluación:** 08/04/2022 **Recepción de la versión definitiva:** 13/07/2022



The roundtable conversation: a practice that is built from interaction**Abstract**

This article was based on the study of the roundtable conversation as one of the manifestations of face-to-face discourse. In light of this, the objective of this work is to establish the importance of the question-answer pair in the power relationships that develop in the roundtable conversation as a formal class face-to-face practice. The theoretical framework was supported by Martínez (2001), Gallardo (1998), Tuson Valls (1997), Cazden (1991) and Halliday (1982). This research was qualitative, with a phenomenological orientation, complemented with a critical discourse analysis. The methodology is based on Martínez (2009), Taylor and Bodgan (2000) and Foucault (1996), supported by Fairclough (1986). The conclusions pointed to a roundtable conversation with a strong influence of teacher-student power relationships which direct the roundtable conversation towards the perception of the teacher as a pedagogue, a builder of critical thinking of both the teacher and student.

Keywords: roundtable conversation, face-to-face discourse, question-answer pair, power relations, critical thinking.

La conversation : une pratique qui s'appuie sur l'interaction**RESUME**

Cet article est basé sur la conversation comme l'une des manifestations du discours en face à face. Pour ce faire, l'objectif suivant a été envisagé : établir l'importance du couple question-réponse dans les relations de pouvoir qui se développent dans la conversation en tant que pratique formelle en face à face dans la classe. Cette théorie a été soutenue par Martínez (2001), Gallardo (1998), Tuson Valls (1997), Cazden (1991) et Halliday (1982). La méthodologie appliquée était qualitative, l'approche était phénoménologique et, en complément, l'analyse critique du discours. La méthodologie est basée sur Martínez (2009), Taylor et Bodgan (2000) et Foucault (1996), soutenue par Fairclough (1986). Les conclusions qui ont été entrevues sont liées à la paire question-réponse et pointent vers une conversation où il y a la présence de relations de pouvoir enseignant-étudiant qui orientent toute la conversation vers la perspective de percevoir l'enseignant comme un pédagogue, constructeur de la critique réflexive de l'enseignant et de l'étudiant.

Mots clés : conversation, discours en face à face, paire question-réponse, relations de pouvoir, critique réflexive.



A conversa: uma prática baseada na interação

Resumo

Este artigo foi baseado na conversa como uma das manifestações do discurso face a face. Para isso, foi considerado o seguinte objetivo: estabelecer a importância da dupla pergunta-resposta nas relações de poder que se desenvolvem na conversa como uma prática formal presencial na sala de aula. A teoria foi apoiada por Martínez (2001), Gallardo (1998), Tuson Valls (1997), Cazden (1991) e Halliday (1982). A metodologia aplicada foi qualitativa, a abordagem foi fenomenológica e, como complemento, foi realizada uma análise crítica do discurso. A metodologia é sustentada em Martínez (2009), Taylor e Bodgan (2000) e Foucault (1996), baseado em Fairclough (1986). As conclusões que foram vislumbradas estão relacionadas à dupla pergunta-resposta e apontaram para uma conversa onde há presença de relações de poder professor-aluno orientadas, o tempo todo, para a perspectiva de perceber o professor como um pedagogo, construtor de críticas reflexivas do professor e do aluno.

Palavras-chave: Conversa, Discurso Face a Face, Dupla Pergunta-Resposta, Relações de Poder, Crítica Reflexiva.



Introducción

El artículo que ocupa estas líneas hace referencia al conversatorio como espacio de diálogo e interacción. Sin embargo, el conversatorio concebido de esta manera se contempla como parte de la comunicación, del discurso y del discurso cara a cara. Así como también, del aula de clase. Ahora bien, lo que nos interesa destacar del conversatorio es el par pregunta-respuestas y las relaciones de poder que este genera. Pero, antes de iniciar con el estudio del entramado del par pregunta-respuesta en el conversatorio se quiere destacar que el discurso en cualquiera de sus acepciones, consustanciado con la clase y el conversatorio se han abarcado para efectos del estudio, desde distintas miradas, entre ellas, la de Martínez (2001), quien lo percibe como interacción social, cognición, historia, diálogo y acción. Por su parte, Fernández y Melero (1995), conciben el discurso como identidad y cultura en el ámbito del aula de clase y en el uso de estrategias, como la que nos ocupa en este artículo: el conversatorio.

Gallardo (1998), distingue el discurso como diálogo en acción o simplemente como interacción verbal, Tuson Valls (1997), expresa que el discurso es una práctica social, una forma de acción entre los individuos, pero esa práctica suele contextualizarse y Domínguez (2005) que concibe el discurso como una praxis socio cultural identitaria y todas estas apreciaciones son válidas y necesarias para el discurso escrito, discurso oral, clase, organización de la clase, acto comunicativo, conversación y conversatorio. Sin embargo, estas ideas manejadas por los autores anteriores sobre el discurso y las prácticas mencionadas, un par de líneas arriba, se complementan con algunas investigaciones que resaltan especificidades, tales como las relaciones de poder, el par pregunta respuesta, el docente mediador de recursos, relaciones y discurso... Las investigaciones a considerar son: Un estudio de Camacaro (2003), el cual resultó sustancial para la investigación, porque analizó las relaciones de poder docente-estudiante, generando una serie de conclusiones que planteaban que, al docente al gozar de privilegio institucional y cultural, usaba ese poder y prestigio en el aula para controlar, dejando de lado la importancia que tenía como mediador de procesos de aprendizaje y no como el único capaz de decidir que se hace en dicha praxis. Otro estudio del mismo año 2003 y de fecha 26-7, de Cabrera Cuevas se constituyó en aporte para el investigador, porque abordó otra arista de las relaciones que se tejen entre



docente y estudiante en el aula de clase, a través del discurso cara a cara. Para la investigación concluida, es que la práctica discursiva determinada por Cabrera Cuevas coloca al docente como guía-mediador de saberes, y con una posición comunicativa que puede estimular o no al alumno en el aula. Así mismo, el autor destaca en su investigación que el docente es entendido por sus estudiantes y al ser comprendido por ellos en el desarrollo de la clase, no reflexiona sobre su praxis conversacional. En síntesis, Cabrera Cuevas se enfoca el rol del docente, su estilo comunicativo, el efecto discursivo y la actitud reflexiva que se produce en el desarrollo de la práctica comunicativa.

Un estudio valioso es el de León, (2007). Este fue beneficioso para lo investigado, porque analizo dos elementos importantes, con los cuales el par pregunta-respuesta se desarrollaba y ellos fueron: la interactividad y el diálogo entre docentes y estudiantes en el espacio societal escolar. La conclusión a la que llega León fue que ambos conceptos destacaban, que la pregunta y la respuesta contribuían a darle solidez a la práctica de la interacción verbal cara a cara, como parte del proceso de enseñanza y aprendizaje del sujeto. Moratella (2007) enriquece el estudio al destacar el diálogo y el valor de las preguntas y respuestas como los elementos que motorizan los cambios profundos en los estudiantes.

Por lo tanto, visto lo anterior en los estudios referidos, el conversatorio y la revisión del par pregunta-respuesta como generadoras de una interacción cara a cara, en la que se establecen relaciones de poder entre docentes y estudiantes a través de una discusión que se desarrolla en un entorno discursivo, es uno de los temas que rodea la práctica escolar en el aula y en el que se establecen diversas maneras de hacer productivo, de calidad y eficaz, el evento comunicativo que se desarrolla en ella. Para la consecución de esta investigación se trabajó con los estudiantes de la asignatura del doctorado en Pedagogía del Discurso de la asignatura Discurso Pedagógico Educativo. De allí que los objetivos que se exhiben a continuación resumen lo que se consideró estudiar en la investigación, objetivo general: establecer la importancia del par pregunta-respuesta, en las relaciones de poder que se desarrollan en el conversatorio, como práctica formal cara a cara, en el aula de clases y los objetivos específicos que fueron: (a) describir cómo actúa el par pregunta-respuesta en las relaciones de poder que genera el conversatorio, como práctica formal cara a cara, en el



aula de clase; (b) analizar el par pregunta-respuesta en las relaciones de poder que se generan en el conversatorio, como práctica formal cara a cara, en el aula de clase; (c) valorar el par pregunta – respuesta en las relaciones de poder, que el conversatorio genera como práctica formal cara a cara, en el aula de clases; y (d) establecer un cuerpo coherente de conclusiones sobre el par pregunta-respuesta en las relaciones de poder, que el conversatorio genera como práctica formal cara a cara, en el aula de clases. En líneas generales, concretar en el conversatorio la acción del par pregunta-respuesta como generador de relaciones de poder, nos permitió visualizar que la dinámica de una clase siempre establece dichas relaciones desde el manejo del discurso, ya que este se plega a los requerimientos y necesidades de quien ocupe en ella, el turno al momento de habla, exponer o presentar sus ideas.

Bases Teóricas

Discurso

El término discurso ha sido definido de diversas maneras. Aquí se analizarán tres de estas definiciones. La primera de ellas la ofrecen Calsamiglia y Tuson (2007), cuando se refieren a que “el discurso es un texto escrito, pero también interacción y práctica social verbal y no verbal. Es parte de la vida social del hombre y a su vez un instrumento que la crea” (p.1). Esta definición dada por las autoras establece que el discurso se pone en evidencia desde dos dimensiones: la lingüística y la sociocultural. Atendiendo al punto de vista lingüístico existen diversos enfoques que abordan el discurso por medio de las siguientes disciplinas: análisis de la conversación, la lingüística interaccional y la psicolingüística. Por su parte, el punto de vista sociocultural agrega la antropología lingüística, la etnografía de la comunicación, el interaccionismo simbólico y la etnometodología. Es decir que, para Calsamiglia y Tuson (ob.cit), confluyen desde el campo disciplinar presentado, diversos modos de abordar el discurso.

La segunda definición es la sostenida por Charaudeau y Maingueneau (2005), quienes exponen que el discurso es lingüístico (p.33). Es decir que, forma parte de los valores clásicos del área mencionada: oposiciones, discurso y oración, discurso y lengua, discurso y texto y discurso y enunciado, de allí que, parte de un gran contexto social, comunicativo y lingüístico del cual no puede desvincularse, aun cuando existan diferencias del discurso con



respecto a los elementos referidos. La tercera y última definición es la de Van Dijk (2009), quien sostiene que discurso son saberes estructurados y que los textos que los recogen son realizaciones orales concretas o documentos escritos.

Tanto Calsamiglia y Tuson, como Charaudeau y Maingueneau y Van Dijk, presentan distintas miradas sobre la definición de discurso. Estas visiones concuerdan en que el discurso forma parte de un hecho comunicativo y a su vez lingüístico y complementan esta apreciación con ideas sobre las distintas maneras de abordarlo, sobre su aparición en el contexto social y sobre los saberes que estructura.

Discurso Cara a Cara

El discurso cara a cara tiene una serie de características esenciales a las que alude Domínguez (2005), siguiendo a Chafe (1974) y Halliday (1982). Estas características son la acción de la planificación en los fenómenos derivados de la situación compartida, en la estructuración del complejo lingüístico en cláusulas y en la baja densidad léxica. La primera característica se refiere a las señales que aparecen en el discurso provocadas por el hablante que organiza el texto a medida que lo emite. Es decir que el hablante no posee un tiempo previo de planificación como en la escritura. Por otra parte, Domínguez (ob.cit) acota que entre estas señales se destacan las pausas, alargamientos, autocorrecciones, las repeticiones, las reformulaciones, las presentaciones de información en los enunciados desglosados de tal forma que puedan aparecer una y otra vez. La segunda característica se refiere a los fenómenos derivados de la situación compartida. Esta obedece a la presencia simultánea de los participantes del evento comunicativo, por ello, se consideran los siguientes aspectos inherentes a dicho evento: marcadores, gestos y deícticos, elementos del contexto situacional, elisión de unidades lingüísticas enteras, variaciones de entonación, acentuación con valor enfático y la inserción de textos en otros textos. La tercera característica a la que hace referencia Domínguez (ob.cit) tiene que ver con la estructuración del discurso en cláusulas. La estructuración varía de acuerdo con el contexto y la sintaxis.

Sobre la estructuración de estas cláusulas hay que considerar lo que plantea Halliday (1982), en cuanto a que la lengua no cambia, cambia la gramática. Es decir que, a partir de



ciertos criterios sintáctico-textuales, el autor señalado sostiene que el discurso oral ofrece mayor número de formas verbales, para emitir secuencias de sonidos y procesos. La última característica, también, enunciada por Halliday (ob.cit) es la baja densidad léxica que es un aspecto lingüístico que diferencia oralidad y escritura.

En definitiva, el discurso cara a cara se da en un tiempo y espacio determinado, común a las personas que hablan o interactúan. En otras palabras, los sujetos que practican el discurso cara a cara deben tener prácticas socio-culturales y lingüísticas similares, así como, saberes y conocimientos afines, que desarrollen en un contexto similar al de todos los participantes. Es necesario decir que, Tusón Valls (1997) concibe que en la interacción verbal del discurso cara a cara intervengan todos aquellos dispositivos que potencian las conversaciones espontáneas y formales de los hablantes. Esos dispositivos son estrategias que se usan en la clase y en el aula. Ellos tienen un significado especial en la interacción verbal, porque abordan los actos del habla: el locutivo (lo que se dice), el ilocutivo (lo que se hace al decir) y el perlocutivo (lo que se logra por decir). Tuson Valls (ob.cit).

Sin embargo, luego de expresar lo que es el discurso y el discurso cara a cara la postura que se asume al respecto es la cercana a la Fairclough (1986), quien sostiene que todo discurso es una práctica social, ya que todo significado se construye socialmente. Es decir que, cuando el docente está en aula está construyendo ese significado que se transforma en miradas del mundo, del contexto situado en el que desarrolla su praxis pedagógica. En ese contexto es que el conversatorio evidencia a través del par pregunta-respuesta, las relaciones de poder y, por tanto, para esta investigación es fundamental ver al mismo, como una práctica social donde interviene una red de anclajes lingüísticos que en un marco de interacciones verbales entre el docente y el estudiante se abre a no perder las perspectivas de la discusión siempre enriquecedora desde la reflexión y la crítica.

La Clase y la Interacción Verbal

La clase, como lo manifiesta Cros (2003) es un evento que se organiza en sistema de turnos bajo los cuales intervienen los interlocutores (docentes-estudiantes) del acto comunicacional. Los interlocutores desarrollan la conversación en el espacio aula en bloques: inicial, apertura, central o cuerpo de la interacción y final o cierre. Sin embargo, la



clase se despliega en la interacción verbal más ampliamente, a través de secuencias, intercambios, intervenciones o movimientos y actos. Todos estos aspectos configuran la clase y su interacción verbal.

La conversación en el aula es formal, pero también existen las conversaciones informales o espontáneas, estas últimas se caracterizan por su dialogicidad, porque habla una persona a la vez, porque el orden de los turnos de la palabra no es fijo y porque es variable el número de hablantes. La indeterminación en cuanto a la precisión de los elementos que intervienen es la característica más frecuente de la conversación espontánea. Es una interacción flexible, en la que se dan cambios de tema, de tono, de número de participantes, etc. Tanto las interacciones formales como las informales emplean diversas estrategias para llevar a cabo la praxis dentro aula. Entre ellas se encuentran: la discusión, el debate, la entrevista, el foro, la discusión socializada y el conversatorio.

El Conversatorio

Según Obando, L (2000), el conversatorio se concibió como un tipo de estrategia comunicativa que se da entre sujetos que propician el discurso cara a cara, se emplea para fines concretos y se desarrolla en un espacio societal escolar, el aula de clases. El conversatorio También el conversatorio puede proyectarse como parte de un evento comunicativo generador de un discurso cara a cara y que se da en el aula, esta estrategia refiere una serie de aspectos que lo definen y, como lo dice Cros (2003), desarrolla una interacción entre docentes y estudiantes. Ese interaccionar conlleva un diálogo que está signado por transacciones y negociaciones que enriquecen la práctica del mismo. El conversatorio sigue la estructuración del sistema de turnos. Privilegia a los codificadores, los mensajes, los decodificadores, los canales, los contextos y la retroalimentación. Así mismo, se efectúa de manera espontánea o formal. Si el conversatorio es espontáneo tiende a flexibilizar su dinámica y si, por el contrario, es formal se atiene a normas, reglas y suele organizarse de manera más rigurosa. De allí que, estas últimas caracterizaciones del conversatorio como evento que promueve el discurso cara a cara, lo potencian como uno de las tantas prácticas conversacionales formales que rodean la actividad de aula, desde el diálogo y la experiencia del docente mediador y del estudiante.



En otro orden de ideas, el conversatorio es praxis oral que establece la presentación de un tema de manera crítica-reflexiva, en un tiempo prudencial acordado y generando discusión socializada (Penzias: 1992) en el ámbito del aula. El conversatorio cobra importancia, por la manera como la pregunta apertura, dirige y desarrolla el tema a trabajar durante la aplicación de la estrategia. Esta conduce, en la gran mayoría de los casos, a los estudiantes a efectuar su interacción verbal, con respuestas tímidas y escasas y a veces espontáneas, críticas y reflexivas. Este aspecto interesó a la investigadora, porque se percibió la existencia de relaciones de poder docente-estudiante en esta praxis conversacional.

Es de hacer notar que, el conversatorio, como práctica formal y social, es un tema que capta la atención de quien investigó en el contexto de los eventos comunicativos y del discurso cara a cara en el aula de clase, ya que lo ha desarrollado durante cinco semestres con los estudiantes de diversas asignaturas, entre ellas: Lengua Española, Literatura Infantil y Juvenil, Literatura Española I, Seminario de Poesía, etc., y siempre se obtuvieron beneficios que marcaron en los estudiantes cambios en su discurso oral y en su discurso escritural. Ambos discursos incorporaron la reflexión y la crítica. Así como otros aspectos relacionados con la asertividad, el respeto hacia el hablante, la organización del discurso a usar los turnos de habla..., en atención a la aplicación de la estrategia. Puede decirse en líneas generales que los estudiantes se apropian de los temas y conocimientos que se abordan en el conversatorio y de ellos hablan desde la formalidad propiciando interacciones verbales donde se cuida tanto la forma como el fondo de lo que se dice. La relevancia de estudiar el conversatorio como estrategia de interacción verbal en el aula de clase está centrada en el hecho de que pocas veces es atendida, según Pérez. P, J (ob. cit) y Sambrano, J y Steiner, A (2003). Se le da mayor peso a la actividad escritural. Es por ello que, al trabajar con esta estrategia del conversatorio, como parte de las prácticas formales del evento comunicativo, que configura el discurso cara a cara se le ofrecería en todo caso, al estudiante, una herramienta oral, que le permite compartir sus saberes con otros y socializarlos.

En fin, como se comentó, interesó trabajar en el conversatorio con el par pregunta-respuesta que es parte de la praxis dialógica (Moratella: 1993), que en el aula de clases



establece relaciones éticas y humanas desde las competencias sistémicas y valorativas. Es necesario señalar que el conversatorio estimula la interactividad en el aula, porque emplea elementos significativos a través de su organización. Esta actividad le da al estudiante seguridad, lo motiva, le permite ser asertivo y reflexivo (León: 1998).

Todas estas teorías fueron necesarias, para esta investigación y para que el investigador se familiarizara con el conversatorio, el cual está inmerso en un amplio proceso comunicativo y desde esa plataforma se develaron los saberes y constructos que requiere para su consolidación en el contexto aula y educativo. Algunos de ellos se mencionan a continuación: la discursividad como práctica social e identitaria, la discursividad de la oralidad como interaccionar de sujetos, la clase como el contexto donde se desarrolla este gran evento comunicativo y el conversatorio como estrategia bajo la cual se llevan a cabo los diversos temas en la clase (atendiendo a regularidades, como turnos y pausas).

Vale la pena destacar que, desde esa perspectiva, el conversatorio se centró en el uso del par pregunta-respuesta que dentro la dinámica oral aportó relaciones de poder que se llevaron a cabo entre los sujetos de investigación, en el mayor clima de respeto hacia las intervenciones y turnos en clase y apuntando siempre, a la reflexión y a la crítica.

Metodología

El tipo de investigación fue la cualitativa, que como lo señala Martínez (2009), busca comprender e identificar la naturaleza profunda de las realidades, su estructura dinámica, aquella que da razón plena de su comportamiento y manifestaciones. Taylor y Bodgan (2000) complementan lo dicho por Martínez (ob.cit), cuando argumentan que el método cualitativo exige por parte del investigador, que este asuma una postura crítica frente a los resultados generados. En el estudio realizado se determinó la realidad en torno al conversatorio, el comportamiento de los sujetos que lo llevaban a cabo, como se manifestó el conversatorio, sobre qué tema giró, cómo se presentó el par pregunta-respuesta, si se establecieron relaciones de poder o se crearon otras situaciones, como, por ejemplo, si se estimularon la reflexión y la crítica en un clima de interacción respetuosa y libre. Esto condujo al investigador a tejer sus reflexiones en torno a lo observado y



evidenciado en el conversatorio que sirvió como soporte de esta investigación, al determinar la existencia de relaciones de poder en la discusión.

Enfoque

El enfoque privilegiado en esta investigación fue el fenomenológico, que según Martínez (2009), comprende el estudio de realidades cuya naturaleza y estructura depende de las personas y sujetos que la viven y experimentan, también comprende realidades vivenciadas de otras personas e individuos. En líneas generales se fundamenta en el estudio de las experiencias de vida, respecto a un suceso, desde la perspectiva del sujeto o individuos que la perciben. Este enfoque le permitió al investigador acercarse a la experiencia y vivenciar de otros, con profundidad y sobre todo como copartícipe de ese proceso desde su rol de guía, mediador, orientador y facilitador. Los protocolos de investigación del enfoque fenomenológico empleados fueron: clarificación de presupuestos teóricos, descripción del fenómeno y sus componentes, selección de las técnicas y procedimientos apropiados para recabar la información, procesamiento de la información a través de unidades organizativas, triangulaciones y categorizaciones que dieron paso a los resultados y a las conclusiones. Ahora bien, como complemento se empleó la hermenéutica discursiva de Foucault (1996), complementado por el análisis discursivo de Fairclough (1986), donde el primero determina los núcleos lingüísticos sustanciales de conversatorio: discurso, par pregunta-respuesta y reflexión y crítica, a fin de hacer los hallazgos del anclaje discursivo del conversatorio observado, para así poder establecer lo evidenciado en cuanto a relaciones de poder en las conclusiones y el segundo permite que se corrobore que el conversatorio es una praxis social que construye significados desde ese par pregunta-respuesta en la dinámica de aula.

Participantes y Técnicas e Instrumentos de Recolección de la Información

Para efectos de esta investigación se seleccionó un grupo de participantes de un curso denominado Pedagogía del discurso, dentro del doctorado con el mismo nombre. Este curso estaba integrado por cinco participantes o informantes claves. Se trabajó una sesión de clase de tres horas, en la que sus informantes claves fueron dos, porque los tres restantes no



asistieron. Esta sesión fue grabada y luego transcrita para efectos de procesamiento de la información recabada. Hay que acotar que la clase se desarrolló a través de un conversatorio que generó una discusión socializada o praxis societal desde la intervención oral de los participantes. La clase estaba a cargo de uno de los asistentes-estudiantes del curso. Se utilizó como técnica la observación participante, que consiste en que el investigador participa en la clase en calidad de observador que vivencia el desarrollo de la misma y recoge y organiza todos aquellos insumos que son necesarios para llegar a los hallazgos y conclusiones de la investigación. (Taylor y Bodgan: 2000) y el instrumento utilizado para recoger la experiencia de clase fue la grabadora de voz; asimismo, se realizó la transcripción de la clase grabada en un escrito que pudiese ser objeto de análisis.

Análisis del texto transcrito por fragmentos

Antes de entrar en materia de estudio se presentará el cuadro de la nomenclatura a seguir para efectos del análisis de los fragmentos del texto transcrito de la clase. (Ver transcripción completa en anexos).

1.- Nomenclatura de análisis, siguiendo a Tusón Valls (1997)

Nomenclatura de análisis	Clasificación del sujeto en los fragmentos del texto transcrito	Sujeto al que corresponde la clasificación en el fragmento	Fragmentos objeto de análisis
XX (Identificación para sujeto de estudio, en general)	A	XXA: (docente).	Fragmento 1:
	B	XXB: estudiante.	Introducción.
	C	XXC: estudiante.	Fragmento 2: Desarrollo.
			Fragmento 3: Cierre.

I.- Fragmento 01, del conversatorio

Introducción de la clase:

- XXA: Hoy vamos a trabajar con las lecturas que venimos desarrollando. Te toca a ti, Rafael...



- XXB: Claro, este libro que expongo hoy de Basán, sobre El pedagogo como intelectual, es interesante...
- XXC: Precisamente es interesante por la propuesta que trae. Nosotros tenemos que trabajar con actitud crítica.
- XXA: Claro, porque habla de la enseñanza de la literatura y de la promoción de la lectura..., nos lleva a ver de qué mucho de lo que se hace o ha hecho desde la investigación en educación universitaria, al respecto, ha salido de allí: tesis doctorales, maestrías, ascensos, etc.
- XXC: Por eso, es necesario pasearse por esos entornos.
- XXA: Sí, porque ya te dije, que si no tienes claro el sentido de la investigación, creas un falso estudio del arte. Saber que se ha hecho en relación a un tópico o tema, ir a las fuentes, revistas, artículos, libros..., te da una visión amplia del estado del arte.
- XXB: Completamente.
- XXA: Sí, a mí me interesa que ustedes contrasten visiones de autores de distintas procedencias y después que me digan, yo lo veo así y que luego privilegies el enfoque que vas a trabajar.
- XXC: Es interesante lo que dices, yo leí algo de eso en un artículo de Rama, Carlos y allí tocaba ese punto.
- XXB: Hoy, como ya se dijo me toca a mi presentar. Mi presentación es corta.
- XXA: La clase es toda tuya hoy, porque Nereida no viene. Eso sí, antes que empiece Rafael, vamos a hacer algunas cositas... Me dieron las notas de ustedes.
- XXC: ¡Qué bueno!
- XXA: Leo, Rafael, retiró el semestre, Ana: diez... ¿Ustedes son cinco?
- XXC: Sí.
- XXA: ¿Alaura?, ¿Alejandra?, Yelitza? y ¿Nereida?
- XXC: Alaura, Alejandra Yelitza y Nereida. ¿Cuánto sacó Alejandra Yelitza?
- XXA: Nueve.
- XXB: Así son las cosas...
- XXC: Lo presencial no determina lo académico. Si alguien dice que yo dije eso, digo que es mentira.
- XXB: ¿Qué dijiste?
- XXA: Eso que dijiste es verdad.
- XXC: La gente cree que lo presencial determina lo académico.

Análisis general del fragmento 01: Introducción de la clase

Al analizar el fragmento número 01 que es el inicio de la clase se observa que el primer turno del conversatorio es iniciado por el docente, representado por el sujeto XXA, quien manifiesta el objetivo de la clase (continuidad de las lecturas realizadas en clase) y enuncia a quien le está destinado desarrollar el tópico previsto, al sujeto-estudiante XXB.



Luego, toma el turno el sujeto referido, que recuerda tanto al autor como lectura que desarrollará (Basán y El pedagogo como intelectual). Interesante es la pausa que deja el sujeto-estudiante XXB, ya que con ella el hablante se desconecta del contexto donde se encuentra. Posteriormente, se genera una conversación entre los sujetos docente y estudiantes XXA y XXC donde para el primero es necesario que sus estudiantes contrasten opiniones de diversos autores y para el segundo, es necesario reafirmarlo con su lectura sobre la criticidad, que expresan las páginas del libro del escritor a presentar (Basán) y un autor que como Rama aporta a esta criticidad a discutir en la clase y complementa la entrada a este conversatorio. Ambos se alternan los turnos de palabra para hablar sobre las bondades del texto del autor a trabajar en la clase. También sobre otros aspectos relacionados con la praxis pedagógica. Luego, de esta plática, el sujeto XXA, que es el docente, orienta la conversación con el sujeto-estudiante XXC hacia un aspecto que podría entenderse como un paréntesis en la clase. Este paréntesis del fragmento, se desarrolla en torno a las calificaciones de los asistentes del grupo y sobre las implicaciones de asistir o no a las actividades de aula. Esta última parte de la introducción se desarrolla a través de preguntas directas y sencillas, que parecieran generar respuestas de la misma clase.

Sin embargo, se evidencia una doble intencionalidad o solapamiento que podría ser de cuestionamiento hacia los participantes que no asisten y aprueban, cuando vuelve a intervenir el participante XXB. En el análisis se determinará si las preguntas son totalmente directas como parece o no. A continuación, ver diálogo seleccionado del fragmento introductorio de la clase y en el cuadro las preguntas y respuestas analizadas del mismo.

Diálogo seleccionado del fragmento 01, del conversatorio:

- XXA: La clase es toda tuya hoy, porque Nereida no viene. Eso sí, antes que empiece Rafael, vamos a hacer algunas cositas... Me dieron las notas de ustedes.
- XXC: ¡Qué bueno!
- XXA: Leo, Rafael, retiró el semestre, Ana: diez... ¿Ustedes son cinco?
- XXC: Sí.
- XXA: ¿Alaura?, ¿Alejandra Yelitza? y ¿Nereida?
- XXC: Alaura, Alejandra Yelitza y Nereida. ¿Cuánto sacó Alejandra Yelitza?
- XXA: Nueve.
- XXB: Así son las cosas...



- **XXC:** Lo presencial no determina lo académico. Si alguien dice que yo dije eso, digo que es mentira.
- **XXB:** ¿Qué dijiste?
- **XXA:** Eso que dijiste es verdad.
- **XXC:** La gente cree que lo presencial determina lo académico.

Cuadro de preguntas directas de los sujetos participantes en el diálogo

Preguntas de XXA, SUJETO - DOCENTE	Pregunta de XXB, SUJETO – ESTUDIANTE	Pregunta de XXC, SUJETO – ESTUDIANTE
P.1.- ¿Ustedes son cinco?		
P.2.- ¿Alaura, Alejandra Yelitza y Nereida?	P.4.- ¿Qué dijiste?	P.3.- ¿Cuánto saco Alejandra Yelitza?

Cuadro de respuestas directas de los sujetos participantes

Respuestas recibidas por XXA, SUJETO-DOCENTE , a las preguntas p1 y p2 del cuadro anterior:	Respuesta que recibe XXB, SUJETO-ESTUDIANTE de XXC , también estudiante, a la pregunta p.4:	Respuesta que recibe el sujeto XXC, SUJETO-ESTUDIANTE , del sujeto XXA, docente , a la pregunta p.3:
R1.- A la pregunta de (XXA), ¿Ustedes son cinco?, la respuesta de (XXC): fue (Sí).	R.1.- A la pregunta ¿Qué dijiste? de (XXB), la respuesta de (XXC) fue: lo presencial no determina lo académico. Si alguien dice que yo dije eso, digo que es mentira.	R.1.- A la pregunta ¿Cuánto sacó Alejandra Yelitza? de (XXC), la respuesta de (XXA) fue: Nueve.
R2.- A la pregunta de (XXA), ¿Alaura, Alejandra Yelitza y Nereida?, la respuesta de (XXC) fue: Alaura, Alejandra Yelitza y Nereida... ¿Cuánto sacó Alejandra Yelitza?		

Preguntas y respuestas directas

Cuando se observa el patrón de preguntas y respuestas en los cuadros superiores que dan cuenta del análisis realizado, se observa que existe un discurso entre el sujeto-docente **XXA** y el sujeto- estudiante **XXC**, que está en sintonía con el tema que se refiere a la evaluación de los participantes del curso. Por tanto, en la primera parte del conversatorio las preguntas y respuestas son puntuales (directas) y solo hacen alusión a aspectos



relacionados con la evaluación. Es decir, son claras, directas y sencillas. Pero, en la segunda parte, cuando interviene el sujeto-estudiante XXB, el discurso cambia, a partir del momento en que XXA da la nota de un participante no asistente. En ese instante sucede una pausa y el sujeto XXB, hace una acotación, con una especie de entonación, que el investigador participante, infiere es dubitativa (Así son las cosas...), esa entonación está demarcada por tres puntos suspensivos en el escrito y el efecto de duda que produce, estimula una respuesta, también reflejada en el texto escrito, defensiva o aclaratoria, podría ser el caso, de acuerdo a lo vivenciado por el investigador, por parte del sujeto XXC, quien defiende con su respuesta, la no asistencia de los participantes, ya que se siente que se alude, a los sujetos que no asistieron. En líneas generales, pareciera que la intencionalidad del sujeto-estudiante XXB era la de propiciar el cuestionamiento sobre la praxis de evaluación y no la de establecer como dice Martínez (2001), la eficacia a través de la claridad en la aprehensión del conocimiento. En otras palabras, el fin, quizás, era el de entrar en una diatriba sobre la evaluación y sus pormenores y esos pormenores provienen de acuerdo a Foucault (1996) de nuestras percepciones sobre la praxis social educativa. Finalmente, el sujeto-docente XXA para convocar nuevamente a los sujetos a la clase y para que no se dispersen, cierra la introducción corroborando con una afirmación que al buen estudiante no es necesario tenerlo en clase todo el tiempo.

Es necesario recordar que en toda praxis comunicativa social como la establecida en el conversatorio y las descritas por Fairclough (1986), las necesidades y acciones de quienes participan en él son distintas, por tal razón las preguntas derivan en respuestas que se interconectan y entrecruzan entre sí, cobrando significados múltiples significados interpretables desde diversas dimensiones en el contexto social. Ese tipo de desarrollo en el conversatorio lo enriquece, produciendo una dinámica en la que los saberes compartidos son socializados. También, en el conversatorio se demuestra la pericia del docente no solo al manejar los contenidos, sino al retomarlos en distintos momentos de la praxis discursiva llevada a cabo en el aula. De esta manera se precisa que cada participante de acuerdo a su comprensión de los hechos, relacionados con la asistencia y evaluación de los sujetos, quiere sentar un precedente en tanto, que a nivel doctoral se tiene o no, la libertad de asistir al aula de acuerdo a criterios propios y al nivel de escolarización, pero en este preciso



instante en que la clase pretende irse por otros derroteros, aparece la intervención oportuna y eficaz del docente para retomar la recién iniciada discusión sobre la lectura a trabajar. Las relaciones de poder se manejan en este dialogo del conversatorio- en dos niveles o criterios tener o no la razón de acuerdo a los conocimientos y la defensa argumentativa que se haga de los mismos. Ejemplo: El valor de la evaluación para XXB y XXC y el encausar o direccionar la clase hacia el tema en cuestión: El docente como pedagogo, por parte de XXA.

II.- Fragmento 02, del conversatorio

Desarrollo de la clase:

- (...) Elisión de una parte del fragmento del conversatorio
- XXA: Yo mantengo una lucha aquí, porque a la hora de ustedes presentar una investigación a ustedes se les exige que sea de una determinada forma, que tenga índices, márgenes, resúmenes..., y eso está reñido con la investigación cualitativa. Usted enseña a su perrito a cazar y a buscar el hueso y el perrito como un buen sabueso pasa por delante del avestruz y así tenga hambre no se para, ve a la vaca, a la rata almizclera y así tengan carne no se las come, hasta llegar al hueso que no tiene carne; así enseñamos a nuestros alumnos.
- XXC: Eso es diferente, yo he leído que en una comunidad de antropólogos estos se reúnen a socializar sus conocimientos, estudiar, e investigar y así enseñan a sus pares.
- XXA: Sí, eso es lo que tú dices, pero por ahora acá es distinto. Tenemos un Manual...Nosotros somos muy difíciles de cambiar y aceptar las transformaciones, ¿qué tenemos que hacer?, cambiar un poquito, un poquito más.
- XXB: A propósito de esto, es bien interesante lo que dice Basán entorno a como el pedagogo desde la sociedad y como intelectual trabaja con ideas, propone ideas, presenta ideas, porque su quehacer parte de las mismas ideas. El propone que el pedagogo debe ser más que un dador de clases, un mediador y transformador de sus estudiantes. El pedagogo, me pregunto yo, ¿para qué debe producir ideas?, para construir, transformar, construir un espacio educativo real... El pedagogo, inclusive debe distinguirse hasta de los hipócritas...Además el pedagogo para ser un intelectual, para transformar dentro de la comunidad necesita de un espacio en las universidades, necesita de tiempo, recursos y como todos sabemos nuestros docentes y pedagogos tienen que vivir de un lado a otro, de una especialidad a otra, de un área a otra y fuera de la universidad tienen que trabajar en otros sitios para sobrevivir, así obviamente, no se puede ser un intelectual, investigador. Para que el docente lo sea en la universidad tiene que requerir de tiempo, de espacio, de condiciones...El profesor ya no da clases, sino que corrige... El profesor como

intelectual debe producir e investigar porque si no lo hace su aporte se está perdiendo en la universidad.

- **XXA:** Ojo, vamos a discutir esas ideas ¿por qué ese modelo se enfrenta a una visión tecnocrática de la educación o no?, vamos a discutir ¿por qué ese modelo educativo que propone un pedagogo como intelectual no está ocurriendo en la sociedad venezolana?
- **XXB:** Sí...
- **XXA:** Porque hay que tomar en cuenta que el día de mañana Dulce, Rafael, Anabel..., chica, se me olvida tu nombre completo: ¿Anabelmar?
- **XXC:** Sí, Anabelmar.
- **XXA:** ...se gradúan en el doctorado su posición no hay que verla como privilegiada porque les tocará trabajar en pregrado, postgrado, y tendrán que instrumentar nuevos modelos que transformen la realidad educativa actual. Fijense, el compromiso no es poco. ¿Qué pasa entonces con los doctores de titulación?, que ni siquiera trabajan con cuidado para transformar.
- **XXC:** Esos no son investigadores. No son investigadores. Son doctores sólo para ponerse el traje aquel, pero en la práctica no producen ideas, teorías, artículos. Yo me pregunto como estudiante de doctorado, ¿dónde están las teorías de todos esos doctores que nosotros tenemos? Yo me pregunto ¿dónde están?, ¿dónde están?
- **XXA C:** Ajá, tenemos entonces que entender lo que es teoría, si vamos a entender por teoría lo que generó Chomsky, tendríamos que ver el producto de sus investigaciones. ¿Qué entendemos por teoría?
- **XXC:** Con eso me refiero al producto de una investigación, porque cuando tú haces una investigación a nivel doctoral tienes que hacerte de varias posturas, de diversas teorías, de muchas investigaciones, de muchos autores..., que como pedagogo te llevan a reflexionar y teorizar. Pongo un ejemplo, en la especialidad de Matemática se hacen muchas investigaciones y esas investigaciones deberían reflejarse y conocerse en la especialidad.
- **XXB:** Ya que tocaste al pedagogo. Cuento una anécdota. Yo estaba en cierta ocasión, tomando un curso de paisajismo en la escuela de arquitectura de la U.C.V, con una profesora y en su clase yo participe, como veía que más nadie lo hacía yo volví a participar y la profesora me dijo: "mis clases no son así", yo expongo y al final, los demás participan. Yo le dije que eso no era una actitud pedagógica y no volví más.
- **XXC:** El libro de Basán ¿toca solo lo pedagógico y al pedagogo como intelectual?
- **XXB:** No, aporta características, sin embargo, no hay una línea específica, toca aspectos de cognición, discurso pedagógico y otros.
- **XXA:** Muchas de las cosas que él propone la plasma de manera contextual, referidas a Chile.



Análisis general del fragmento 02

El fragmento aborda lo medular del conversatorio, el análisis de la lectura del crítico Basán, sobre el pedagogo como intelectual. La discusión en el conversatorio es asumida por el sujeto-estudiante XXB, quien inicia hablando sobre la transformación de la enseñanza y específicamente de la enseñanza de la literatura. Luego, hay un cambio de turno y el sujeto-docente XXA apoya lo sostenido por el sujeto XXB. Igual sucede con el sujeto –estudiante XXC, cuando ocupa su turno, apoya lo dicho tanto lo referido por el sujeto –docente XXA, como por el sujeto-estudiante XXB. Ahora bien, el conversatorio se presenta interesante cuando surgen las interrogantes sobre los procesos transformadores, sobre la enseñanza de las áreas disciplinares, en concreto sobre las relacionadas con la lingüística y la literatura, sobre el docente como pedagogo, sobre su rol de investigador, etc. Las respuestas relacionadas con las interrogantes son complejas, porque promueven la discusión y los procesos reflexivos en los sujetos-estudiantes, debido a que, durante el desarrollo del conversatorio, ellos reflexionan sobre los procesos transformadores de enseñanza y a su vez se interrogan, obteniendo otras respuestas que enriquecen la reflexión o simplemente quedan abiertas a la interpretación de otros participantes o de quienes lean la entrevista. Así mismo, las relaciones de poder que se evidencian son para internalizar, fijar, o establecer criterios propios y posturas. En algunos momentos para afianzar lo expuesto por el autor estudiado o para marcar lo pedagógico que no debe perderse de la lectura a lo largo de la clase. A continuación, se observará del fragmento dos, como se presentan las preguntas y respuestas complejas (Solo se toman dos muestras del corpus por la complejidad de las mismas).

Cuadro de preguntas y respuestas complejas

Pregunta	Respuesta	Pregunta	Respuesta
	<p>1.- XXB (SUJETO-ESTUDIANTE): A propósito de esto, es bien interesante lo que dice Basán entorno a como el pedagogo desde la sociedad y como intelectual trabaja con ideas, propone ideas, presenta ideas, porque su quehacer parte de las mismas ideas. El propone que el pedagogo debe ser más que un dador de clases, un mediador y transformador de</p>		



**1.- XXA (SUJETO-
DOCENTE): ¿qué
tenemos que hacer?**

sus estudiantes. El pedagogo, me pregunto yo, ¿para qué debe producir ideas?, para construir, transformar, construir un espacio educativo real... El pedagogo, inclusive debe distinguirse hasta de los hipócritas... Además el pedagogo para ser un intelectual, para transformar dentro de la comunidad necesita de un espacio en las universidades, necesita de tiempo, recursos y como todos sabemos nuestros docentes y pedagogos tienen que vivir de un lado a otro, de una especialidad a otra, de un área a otra y fuera de la universidad tienen que trabajar en otros sitios para sobrevivir, así obviamente, no se puede ser un intelectual, investigador. Para que el docente lo sea en la universidad tiene que requerir de tiempo, de espacio, de condiciones...El profesor ya no da clases, sino que corrige... El profesor como intelectual debe producir e investigar porque si no lo hace su aporte se está perdiendo en la universidad.

**1.- XXA (SUJETO-
DOCENTE): ¿Qué
pasa entonces con los
doctores de
titulación?**

1.- *XXC (SUJETO-ESTUDIANTE): Esos no son investigadores. No son investigadores. Son doctores sólo para ponerse el traje aquél, pero en la práctica no producen ideas, teorías, artículos. Yo me pregunto como estudiante de doctorado, ¿dónde están las teorías de todos esos doctores que nosotros tenemos? Yo me pregunto ¿dónde están?, ¿dónde están?*

Las preguntas y respuestas complejas

Las preguntas empleadas en el turno del sujeto XXA, docente, tanto para el sujeto XXB como para el sujeto XXC, estudiantes ambos, ofrecen respuestas reflexivas y críticas por parte de los sujetos-estudiantes y a su vez las reflexiones realizadas por ellos sobre el pedagogo como docente y como intelectual los conducen a realizarse nuevas preguntas e inclusive a cuestionarse. En el caso de XXB, la pregunta que se hace el mismo, sobre la reflexión del docente como intelectual profundiza la visión del pedagogo insertándolo, casi en un proyecto de educación y estado. Por el contrario, la reflexión de XXC, sobre el pedagogo en el rol de investigador, genera preguntas que permanecen abiertas, a la respuesta que puedan ofrecer otros participantes del conversatorio. Desde la perspectiva de Cros (2003), Tuson Valls (1997) y Fairclough (1986) este tipo de preguntas complejas crean un diálogo de posturas entre los docentes y los estudiantes. Esas posturas desde la discusión del conversatorio y desde la praxis discursiva social valoran los temas trabajados en la interacción comunicativa. Se puede decir que el conversatorio profundiza la construcción de un conocimiento que potencia la opinión, la crítica y la reflexión personal y colectiva de sujeto de aprendizaje. El ejemplo de lo sostenido en las ideas anteriores está dado a través de las respuestas de los participantes del conversatorio, cuando XXB asume que el docente - investigador genera ideas, que a pesar de los múltiples contratiempos que tenga, construirán y transformarán el espacio educativo y cuando el participante XXC



asume que el docente - investigador como pedagogo es el que postula teorías educativas, las contrasta y las lleva a la práctica y no es, el que solo se pone el traje de Doctor. Las relaciones de poder están dadas en cuanto a que el docente fija, canaliza y orienta el conversatorio a la visión de lo pedagógico en el autor estudiado, pero permite y que los participantes del conversatorio presenten sus reflexiones. Siempre el docente actuara mediando para establecer el norte y la esencia de la clase en torno al docente como investigador y pedagogo. Los estudiantes por su parte presentan sus aportes y críticas.

III.- Fragmento 03, del conversatorio

Cierre de la clase:

- **XXB:** Lo fundamental es que arranca del quehacer pedagógico y toca lo pedagógico dentro de la pedagogía como ciencia. Asume el rol del pedagogo diciendo que este posee un cúmulo de saberes y como tal debe hacerse de herramientas que le permitan llevar estos saberes al grupo de sus estudiantes, él va perfilando lo que es el pedagogo...hasta llegar a la pedagogía crítica, inclusive...Verdad...El habla de pedagogo tradicional y del actual. El habla del paradigma y de cómo el pedagogo cambia esos paradigmas y también de cómo maneja ciertas herramientas pedagógicas que le permiten transformar a la educación y a los estudiantes...Muchos docentes no se sienten identificados con la pedagogía... porque no saben lo que significa.
- **XXA:** Los docentes conocen y enseñan la disciplina, no la pedagogía, creo que estamos enseñando la disciplina y no la pedagogía y tenemos que enseñar pedagogía.
- **XXC:** Nos hemos olvidado de la pedagogía como tal. Veo con mucha preocupación que, en las clases de fonética, de lingüística, de semántica, en la universidad, lo que se enseña es la disciplina y en la educación secundaria la enseñanza decae. Se debe profundizar en la pedagogía del conocimiento para que esto no ocurra.
- **XXB:** Se debe profundizar en el saber de la disciplina y el saber pedagógico. El docente debe atender a cómo este saber disciplinar lo debe transferir pedagógicamente a sus estudiantes, como lo dice Díaz Quero, el saber disciplinar transformarlo en saber pedagógico.
- **XXA:** Pero, ¿cómo reflexionar desde la disciplina? Nuestra universidad tiene que formar pedagogos, pero la universidad sigue siendo el guardián del conocimiento, de la manera de enseñar. Entonces el pedagogo tiene que saber un poquito más, porque no deja de ser un especialista. El problema está en que sepa de lingüística aplicada y además de cómo puede enseñarla a sus estudiantes. La disciplina sigue un proceso evolutivo: la gramática, la semántica, la lengua, la crítica literaria..., lo que tiene que saber el docente es que su proceso de interacción con el estudiante es

lo que determina la praxis pedagógica. A un docente disciplinar no le interesa si forma para la libertad o para la opresión, si forma para el orden o desorden, si forma para el bien o para el mal, si forma para la paz o la guerra, para la teoría o la praxis.

- **XXB:** Otro asunto interesante, es que de acuerdo al estado docente, el pedagogo, debe tener según Basán, una cierta autonomía, sin embargo el estado se transforma en un controlador, y el pedagogo que no actúa, que no hace y que no actúa ni se pronuncia, pues es un docente que se queda sin ejercer su rol activo como pedagogo. El estado actual, dice muchas veces trabajar con la pedagogía crítica para transformar a los estudiantes y la educación, pero al final no saben con qué se come eso. La pedagogía crítica necesita del diálogo y del encuentro con el estudiante.
- **XXC:** A los maestros graduados de la Universidad Bolivariana les enseñan con la pedagogía crítica y lo que están es todos confundidos porque no conocen de pedagogía crítica. Lo que yo he visto en los programas es que la pedagogía crítica se mezcla con las ideas de Chávez, Simón Bolívar y otros... y eso crea una confusión muy grande en los maestros.
- **XXA:** Bueno, hablar de pedagogía crítica, ustedes lo saben, es muy difícil, porque se cruza con la ideología y con la política y tiene que ver con la ideología de las cúpulas de poder que no dejan de tener implicaciones políticas. Hablar pues, de pedagogía crítica, es hablar de ideología política. La pedagogía crítica habla de diferencias, de nuevos conocimientos y de choque de ideas. Con esta reforma curricular, espero que nuestras reflexiones nos lleven a no aceptar lo que se nos imponga desde arriba, a rechazar trabajar desde los contenidos y trabajar, sí, desde los espacios de construcción de nuestro propio conocimiento. Incluso, que a nivel de postgrado se incluya pedagogía crítica del discurso, como ya lo tiene el de lingüística, el doctorado de educación y no sé literatura...
- **XXB:** El de acá está en creación, la línea, en Latinoamérica lo tiene Colombia y Barcelona; Larrosa y Colomer, ya hablan de una pedagogía de la literatura... El pedagogo, volviendo al tema, debe tener influencia social y por ende un proyecto de país.
- **XXC:** ¿Es un agente de cambio?
- **XXB:** Sí, un agente de cambio, debe tener un proyecto de país, porque la educación no puede ir desvinculada de lo que es un país. Cuando el pedagogo habla de programas, eso tiene que reflejar un proyecto de país. En Educación, cuando a un pedagogo se le pregunta ¿qué proyecto de país piensa usted?, debe tenerlo.
- **XXA:** Nosotros hemos tenido ministros como Roosen, con visión empresarial, Adam Chávez, ¿qué sabe Adán Chávez de Educación?, Héctor Navarro, ingeniero, el mismo Aristóbulo, con todo y todo haberse graduado de profesor y ¿qué conocen y saben de educación? Los pedagogos deben tener un proyecto de país desde su visión de la educación. Los chilenos que fundaron el Pedagógico tenían un proyecto de país y eran críticos duros de lo que sucedía en él. Nosotros como UPEL, tenemos que tener un proyecto de país.



Análisis General del Fragmento 03

El fragmento 03 de cierre es altamente reflexivo, ya que termina con una discusión bien interesante sobre lo que implica la pedagogía, lo pedagógico y el saber pedagógico y como estos aspectos inciden en el docente de hoy día. La discusión la lidera el sujeto-estudiante *XXB*, quien comenta lo que dice el crítico Basán en su texto sobre el pedagogo como intelectual y la pedagogía, pero lo hace de manera crítica y reflexiva al expresar que el crítico toca la pedagogía crítica, al presentar los tipos de pedagogos de los que habla Basán: el tradicional y el actual. También al referirse a los paradigmas pedagógicos de los que habla el autor estudiado en la clase y al hacer su reflexión en torno a que el docente hoy día no se identifica con la pedagogía porque no sabe lo que significa. Más adelante, intervienen el sujeto-estudiante *XXC* y el sujeto-docente *XXA*, el primero para acotar que el docente se ha olvidado de la pedagogía y lo que hace es limitarse a enseñar la disciplina y el segundo para acotar que el docente debe prepararse más como pedagogo, que debe saber su disciplina y cómo la usa para formar al individuo para la libertad, para la paz, para el bien, o por el contrario para la prisión, para la guerra o para el mal. En líneas generales, el sujeto-docente apunta a que el educador, como investigador y pedagogo debe y necesita tener un proyecto de país. Lo anterior es para lograr en el participante el interés por el ser docente como parte del campo investigativo en lo pedagógico. Lo sustancial de toda esta discusión es que se presentan en esta última parte unas preguntas que propician respuestas reflexivas, ya que activan el pensamiento crítico y el compromiso de los sujetos. Probablemente incide el tema, el texto, el autor e inclusive los intereses de los participantes. A continuación, el cuadro de preguntas para la reflexión.

Cuadro de preguntas y respuestas para la reflexión

Preguntas	Respuestas	Preguntas	Respuestas
<i>XXA: ¿cómo reflexionar desde la disciplina?</i>	<i>1.- XXA: Nuestra universidad tiene que formar pedagogos, pero la universidad sigue siendo el guardián del conocimiento, de la manera de enseñar. Entonces el pedagogo tiene que saber un poquito más, porque no deja de ser un especialista. El problema está en que sepa de lingüística aplicada y no como puede enseñarla a sus estudiantes. La</i>	<i>XXC: ¿Es un agente de cambio?</i>	<i>XXB: Sí, un agente de cambio, debe tener un proyecto de país, porque la educación no puede ir desvinculada de lo que es un país. Cuando el pedagogo habla de programas, eso tiene que reflejar un proyecto de país.</i>



disciplina sigue un proceso evolutivo: la gramática, la semántica, la lengua, la crítica literaria..., lo que tiene que saber el docente es que su proceso de interacción con el estudiante es lo que determina la praxis pedagógica. A un docente disciplinar no le interesa si forma para la libertad o para la opresión, si forma para el orden o desorden, si forma para el bien o para el mal, si forma para la paz o la guerra, para la teoría o la praxis.

2.- *XXB*: Otro asunto interesante, es que de acuerdo al estado docente, el pedagogo, debe tener según Basán, una cierta autonomía, sin embargo el estado se transforma en un controlador, y el pedagogo que no actúa, que no hace y que no actúa ni se pronuncia, pues es un docente que se queda sin ejercer su rol activo como pedagogo. El estado actual, dice muchas veces trabajar con la pedagogía crítica para transformar a los estudiantes y la educación, pero al final no saben con que se come eso. La pedagogía crítica necesita del diálogo y del encuentro con el estudiante.

3.- *XXC*: A los maestros graduados de la Universidad Bolivariana les enseñan con la pedagogía crítica y lo que están es todos confundidos porque no conocen de pedagogía crítica. Lo que yo he visto en los programas es que la pedagogía crítica se mezcla con las ideas de Chávez, Simón Bolívar y otros,... y eso crea una confusión muy grande en los maestros.

XXB: En Educación, cuando a un pedagogo se le pregunta *¿qué proyecto de país piensa usted?*

1.- *XXB*: debe tenerlo.

XXA: *¿qué sabe Adán Chávez de Educación?*

XXA: Nosotros hemos tenido ministros como Roseen, con visión empresarial, Adam Chávez... Héctor Navarro, ingeniero, el mismo Aristóbulo, con todo y todo haberse graduado de profesor.

XXA: *¿qué conocen y saben de educación?*

XXA: Los pedagogos deben tener un proyecto de país desde su visión de la educación. Los chilenos que fundaron el Pedagógico tenían un proyecto de país y eran críticos duros de lo que sucedía en él. Nosotros como UPEL, tenemos que tener un proyecto de país.

Preguntas y respuestas para la Reflexión

Para efectos del análisis se contemplaron solo tres preguntas con sus respectivas respuestas. La primera pregunta que aparece en el fragmento y que se refleja en el cuadro es generada por el sujeto - docente *XXA*, en relación a como reflexiona el docente desde la



disciplina y desde ella se manifiestan tres respuestas críticas que invitan a los participantes a presentar diversas visiones sobre el hecho: la primera respuesta es del mismo sujeto – docente XXA y se refiere a que la universidad debe formar pedagogos, pero también a la evolución de las disciplinas y a que lo pedagógico no depende de ella, sino de la relación con el estudiante y la praxis de aula. Podría decirse que se van enlazando para formar una idea clara sobre el docente y lo pedagógico. La segunda respuesta crítica es del sujeto - estudiante XXB y se refiere a que el docente debe ser autónomo en el aula, según el estado docente presentado por el crítico estudiado y leído en clase. Por otra parte que el docente debe ser activo y debe transformar al estudiante a través de los procesos de aprendizaje. La tercera respuesta crítica es la del sujeto-estudiante XXC. Esta se refiere a cómo la Universidad Bolivariana les enseña a sus estudiantes pedagogía crítica, según el pensamiento de Chávez y Bolívar y lo que hace es confundirlos. Como se podrá ver todas estas intervenciones giraron en torno a cómo el docente enfrenta la pedagogía y cómo desde ella se entiende la realidad docente, al comprender la interacción con sus estudiantes, al establecer un diálogo transformador y al comprender el entramado teórico de la pedagogía.

La siguiente pregunta es la del sujeto-estudiante XXC sobre si el pedagogo es un agente de cambio y a esta pregunta responde el sujeto-estudiante XXB asertivamente y reflexionando además sobre que el pedagogo, antes de serlo, debe tener un proyecto de país. A este diálogo se suma el sujeto-docente XXA partiendo de que se han tenido ministros de educación educadores y gerentes y el mismo responde que a pesar de ello ninguno sabe de pedagogía. Inclusive, acota que la misión chilena que fundó el Pedagógico de Caracas sí tenía un proyecto de país y eran críticos fuertes de lo que pasaba en él. Para el sujeto XXA eso da pie a que la UPEL, universidad formadora de docentes, deba tener un proyecto de país...

El cierre de la clase da cuenta de una espiral de conocimiento como la establecida por Morín (1984). Pero, que se crece con cada aspecto de lo planteado en la teoría, por autores como Charadeaux, Maigneau, Tuson Vall, Dominguez, Hallyday, Cross, Penzias..., en relación al discurso, al discurso cara a cara, a la clase y al mismo conversatorio. En ellos este último se privilegia porque a través de él se manifiesta la comunicación oral en la clase, una comunicación que da cuenta de ideas, informaciones, reflexiones, opiniones y



crítica por parte del docente y los participantes y que se traduce en esa espiral de conocimiento de Morín (ob.cit) sobre el tema del pedagogo como intelectual, que crece en un diálogo que estimula la crítica y la reflexión en el conversatorio y discusión socializada que se produce y que se mostrará en el esquema número uno. En él se muestra la manera como el conversatorio se maneja a través de una discusión participativa y socializada. De otra forma podría describirse como un evento interdiscursivo que forma parte del discurso cara a cara. En ese evento se manejan preguntas que estimulan la criticidad y la reflexión como competencias fundamentales del diálogo. En el caso del conversatorio trabajado se evidenciaron relaciones de poder entre los participantes, esas relaciones de poder más que todo fueron para marcar la pauta del tema sobre el autor estudiado y siempre dentro una postura docente abierta a la retroalimentación por parte de los participantes-estudiantes. Este se efectuó bajo un clima de respeto y responsabilidades compartidas tanto por el docente como por los estudiantes. Podría decirse lo que Penzias (1992) comenta sobre el conversatorio: “es un espacio para discutir” (p.21). Es por ello que, el conversatorio no es otra cosa que un espacio para dialogar, para la discusión, para la construcción de la criticidad y la reflexividad. Es la estructura que dinamiza la praxis de aula, ya que su característica primordial se relaciona con la participación de los individuos en distintos contextos. En líneas generales, el conversatorio mostró tres dimensiones del par pregunta/respuesta: directas, complejas y para la reflexión y estimulación del pensamiento crítico. El docente a su vez, manejó la técnica diestramente y los estudiantes aportaron sus saberes, experiencias y vivencias, en relación con el tema tratado. Las relaciones de poder marcaron la dirección de la discusión.

Reflexión del Conversatorio

La construcción discursiva del conversatorio contempla un eje central en praxis social, que parte del tema a explorar en la clase, por los participantes: docente y estudiantes. En líneas generales, el tema posee un núcleo central el cual deviene de la exploración del texto de Basan titulado: El docente como pedagogo y este texto presenta al docente como investigador, pero también como pedagogo. Ahora bien, a partir de ese concebir al docente como pedagogo, el profesor (XXA) focalizó la atención y discusión de los participantes



sobre el docente y lo que lo hace pedagogo, de acuerdo al texto, autor estudiado y a las consideraciones, opiniones, ideas, reflexiones..., que se fueron gestando en la clase a través del discurso en acción y como praxis social. Todo este desarrollo se llevó a cabo considerando y respetando los turnos en la clase, de cada participante, sin embargo, hay que acotar que aparte del docente orientador y mediador, siempre, la presencia de la participante XXB era la llamada a dirigir la discusión y continuidad de la clase, ya que le correspondía junto con el profesor orientar el conversatorio.

Luego de que los participantes en cuestión identificaran el núcleo temático y se encausara la discusión hacia el ámbito de lo pedagógico del docente investigador, la reflexión en torno al centro de interés condujo a los integrantes del conversatorio, a establecer la premisa número uno: El que enseña no es igual al pedagogo. El primero transmite y posee conocimientos y el segundo, no solo posee el conocimiento y lo transmite, sino que necesariamente debe estar preparado y saber cómo llevarlo al estudiante, como hacer que a este le sea de provecho, reconociendo cuáles son necesidades, miedos, silencios, debilidades, fortalezas y oportunidades. Pero, no solo eso, sino que también lo pueda aplicar en su cotidianidad. Con posterioridad a esta premisa se generaron en el conversatorio, otras dos: el pedagogo, crea ideas, inventa ideas, busca ideas y a pesar de las diversas situaciones que lo arropan en la praxis de aula, construye y transforma su espacio escolar y el docente que es un verdadero pedagogo genera teoría que contrasta con la de otros pedagogos, elabora otras nuevas y las aplica.

Es por ello que, los participantes de este conversatorio lograron considerar en esta discusión, que cuando Basán habla del docente pedagogo, lo hace no de aquel, que solo espera colocarse un traje de Magister o Doctor para lucirlo y nada más, sino de alguien que constantemente se cuestiona, estudia, se prepara, investiga etc. Estas premisas trajeron cuestionamientos, que el investigador pudo inferir en la discusión, como observador acucioso, por ejemplo: porque un docente realmente investiga y es pedagogo..., que se espera de un docente que se prepara en el camino de la docencia y que deberá abordar desde pregrado hasta postgrado..., que debe definir a un docente en su vida pedagógica...

Finalmente, luego de la discusión reflexiva y crítica generada en el conversatorio sobre el núcleo temático referido al docente investigador y pedagogo, éste último se cerró



con tres consideraciones por parte de los participantes en relación al texto de Basán y a la lectura y dinámica discursiva del tema. Esas consideraciones fueron: Hay que hablar del docente investigador y pedagogo, pero también de pedagogía, de lo pedagógico, del hecho pedagógico y todo lo que implique inclusive pedagogía crítica, aun cuando esta cruza lo ideológico con lo político, el docente y pedagogo debe tener una concepción clara de en qué paradigma se insertará para que no ocurra lo que sucede en nuestras escuelas, liceos públicos y universidades, donde se mezcla el pensamiento de Bolívar, Simón Rodríguez y hasta el de Chávez y el docente pedagogo debe poseer un fin último dentro de su profesión, saber hacia dónde va... Tanto el eje nuclear, como las premisas como las consideraciones se manejaron en un esquema comunicativo que determinado por el conversatorio y por el discurso siempre abierto y conciliador respeto los turnos, las opiniones, las críticas y las reflexiones. Las relaciones de poder fueron ejercidas por el docente para siempre encausar el conversatorio hacia el texto a trabajar y el núcleo temático, pero bajo una modalidad siempre estimulante y abierta al diálogo y como se pudo dilucidar, la practica discursiva constantemente produjo construcción de significados, que es lo esencial en Fairclough (1986). Puede decirse que el esquema comunicativo estuvo organizado de la siguiente manera: Inicio clase: Tema: texto/autor, Núcleo temático, Institución del núcleo temático y Encausar y proceder a la discusión, Desarrollo de la clase: Premisa 1,2 y 3 y Cierre de la clase: Consideración 1,2 y 3. Ver cuadro No.1.

Inicio de clase: Tema de Discusión. Participan: XXA (Docente) , XXB/XXC: estudiantes y El docente investigador, como observador	Núcleo temático	Institución del núcleo temático	Encausar la discusión y proceder a realizarla
Basán: El docente como pedagogo	Docente investigador y pedagogo.	Docente/pedagogo.	Siempre hacia la pedagogía docente.
Desarrollo de la clase	Premisa 1: Enseñar no es igual al ser pedagogo.	Premisa 2: El pedagogo crea ideas, inventa ideas y busca ideas novedosas, construyendo y	Premisa 3: El pedagogo genera y crea teoría.



	transformando su espacio escolar.		
Consideraciones	Consideración 1: Hay que hablar del docente investigador y pedagogo, pero también del hecho pedagógico y sus constructos.	Consideración 2: El docente debe tener su concepción paradigmática clara, para que al desarrollar su praxis de aula esta sea clara y prístina y no se preste a confusiones.	Consideración 3: El docente como pedagogo debe tener un fin último saber hacia dónde va en su praxis de aula.

Cuadro No.1: Organización del conversatorio y resultados.

Lo significativo del conversatorio y del cuadro anterior es que como se puede observar por lo expuesto en el análisis del conjunto textual revisado y la reflexión sobre la discusión generada por esta práctica discursiva social y comunicativa, esta desde la dinámica constructiva, transformadora y abierta, empleada por el docente de la asignatura: Pedagogía del Discurso reflejo un inicio, un desarrollo y final que privilegio siempre: la participación de los estudiantes, quienes en todo momento cumplieron con sus roles o bien de llevar el desarrollo del conversatorio o bien de abrir las perspectivas de la discusión hacia todas las aristas del pedagogo y de cómo estas afectan al docente investigador.

Es necesario acotar que, las relaciones de poder fueron ejercidas por parte del docente para encausar la clase cuando esta se desviaba hacia otros contextos o derroteros, como por ejemplo: lo político y el estado y sus visiones de la educación, que aunque relacionados con la pedagogía y sobre todo la crítica, en el momento de la discusión dispersaban del núcleo fundamental que era ver al docente como pedagogo con una serie de características que lo consolidarían de acuerdo al autor estudiado, como un docente activo, creador de ideas, teorías, acucioso, innovador y transformador de su sociedad. Este ejercer una especie de control sobre el camino a seguir de la clase, el docente lo hizo escuchando a sus estudiantes y permitiéndoles con exigencia y mucho respeto exponer sus ideas, aportes, dudas, reflexiones y críticas.

En el conversatorio se manejaron preguntas directas y sencillas para abrir la clase, preguntas para reflexionar y hacer crítica y las mismas reflexiones dejaron otras preguntas para responderse a título personal por los participantes y el docente. El clima de la praxis de



aula fue cordial y como se ve en el cuadro productivo, ya que la lectura y discusión del texto de Basan arrojo aspectos de interés sobre el docente como pedagogo, ya que las premisas lo destacan como un investigador, creador, innovador y transformador de su sociedad y sobre todo de alguien que debe tener claro para que enseña y bajo qué criterios lo hace.

En resumen, el conversatorio se constituyó en un recurso que potenció la discusión sobre la lectura y el autor fijado, desde el par pregunta-respuesta en la praxis de aula y esa potenciación del núcleo temático dio como resultado la visión crítica de los participantes, del docente de la lectura como hacedor de cambios educativos desde el ser, hacer y convivir que se requiere en el aula.

Conclusiones

El par pregunta – respuesta en el conversatorio y a través del análisis de su práctica descubrió preguntas y respuestas directas, preguntas y respuestas reflexivas y preguntas y respuestas críticas del tema de conversación. Las primeras fungieron en parte para organizar el conversatorio y su dinámica, en segundo lugar, para clarificar las reglas que regularían la presentación de la discusión y en tercer lugar para sentar miradas sobre cómo se dispone una clase y como la asumen los participantes, las segundas para reflexionar sobre la lectura a analizar que era la de Basán y otros autores, como Rama, pero también sobre las propias experiencias pedagógicas de los participantes del conversatorio y el docente como pedagogo y las ultimas para fijar posturas personales, en torno al tema en discusión. El par pregunta-respuesta actuó como regulador, encausador y direccionador de la práctica de aula, no permitió que el discurso se dispersara hacia temas no contemplados en la discusión y también estimulo el juicio, la opinión, la reflexión y la crítica espontanea, libre, abierta y sobre todo asumida con conciencia, por los participantes del conversatorio. De allí que, se puede hablar del grado de elaboración de las preguntas - respuestas y así unas fueron para puntualizar y aclarar aspectos, otras complejas para desarrollar procesos sistémicos de pensamiento en los estudiantes y críticas para dialogar con la teoría que se construye sobre un tópico y fijar juicios propios, al respecto.



Las preguntas y las respuestas son el motor del conversatorio. Ellas despiertan los procesos argumentativos en los sujetos participantes. En el caso del conversatorio trabajado, siempre se manejaron estableciendo un equilibrio entre las apreciaciones y juicios tanto del docente, como de los estudiantes. Se respetó y dio valor a las posturas expresadas por cada participante. Las relaciones de poder tanto por parte del docente, como por parte de los estudiantes promovieron los consensos en relación a las posturas, apreciaciones, opiniones sobre el tema del docente, como pedagogo y también sirvieron para que la práctica discursiva no se fuese por otros derroteros que no eran los que se estaban manejando en la discusión.

El par pregunta-respuesta en la praxis de aula es fundamental y en el conversatorio se hace necesaria su utilidad, ya que son las que estructuran la dinámica dialógica presente en la discusión y se abren hacia una serie de posibilidades que van desde la sistematización de un conocimiento, hasta la elaboración de los constructos argumentativos del mismo.

El par pregunta-respuesta funciona construyendo un discurso significativo que resemantiza el concepto del conversatorio, al mostrar sus bondades, en tanto desde la interacción comunicativa guiada por el par pregunta – respuesta estimula en los participantes la constante reflexión y crítica en torno a los temas que se trabajen en él. En el presente caso, el docente investigador como pedagogo.

El conversatorio es un evento comunicativo que se maneja para promover la discusión socializada en el aula de clase, sobre diversos temas y contenidos. Opera a través del par pregunta-respuesta. Emplea recursos como marcadores, conectores, signos de puntuación, estructuras verbales o construcciones sintácticas, etc. Por otra parte, el conversatorio obedece a un discurso estructurado formal sobre lecturas o temas fijados en el aula por el docente o también clasificatorios de diversas situaciones que se presenten en el marco de la clase, que se valen de la oralidad y del acercamiento cara a cara de los interlocutores que desarrollan temas, conocimientos y saberes, y otras experiencias áulicas. Hay que acotar que, el docente es un mediador nato en praxis discursiva establecida por el conversatorio. Él lleva a sus estudiantes a ser verdaderos sujetos conciliadores de la acción reflexiva. Finalmente, el conversatorio se complejiza a medida que se aplica en niveles



superiores como postgrado y doctorado, ya que la exigencia que promueve su estructura dinámica establece mayores requerimientos en los participantes.

La teoría de los turnos del habla organiza y mueve la dinámica del conversatorio y del manejo de la pregunta, ya que exige atención y preparación de los interlocutores para desenvolverse en ambos y los pormenores que se presenten en el debate reflexivo generado en el conversatorio por las clases de preguntas empleadas: directas, de análisis o para profundizar en la crítica y reflexionar sobre el tema.

El docente es un mediador nato en praxis discursiva establecida por el conversatorio. Él lleva a sus estudiantes a ser verdaderos sujetos conciliadores de la acción reflexiva.

El conversatorio se complejiza a medida que se aplica en niveles superiores como postgrado y doctorado, ya que la exigencia que promueve su estructura dinámica establece mayores requerimientos en los participantes.

Referencias

- Cabrera Cuevas (2003). Discurso docente en el aula. Estudios Pedagógicos. Revista Estudios Pedagógicos [online]. No. 29.Pp.7-26,
<https://www.redalyc.org/pdf/1735/173514130001.pdf>.
- Camacaro, Z (2003). El aula de clase: contexto para la elaboración de la imagen. La Revista Venezolana de Educación (Educere) [online]. vol.9, n.30. Pp.311-316,
http://com.ve.scielo.org/scielo.php?script=sci_abstract&pid=S1316-102005000300005&lng=es&nrm=iso.
- Calsamiglia, H y Tuson, A (2007). Las cosas del decir: Manual de análisis del discurso. Barcelona: Ariel.
- Cazden, C (1991). El discurso en el aula: El lenguaje de la enseñanza y del aprendizaje. Madrid. Edic. Paidós.
- Cros, A (2003). Convencer en clase: Argumentación y discurso docente. Barcelona: Ariel.
- Charadeau, P y Maingueneau, D (2005). Diccionario de análisis del discurso. Buenos Aires: Amorrortu.



- Chafe, W (1974). Lenguaje y conciencia. Rev. Lenguaje.Vol 01.No.50. Chicago. University Chicago Press.
- Domínguez, C (2005). Sintaxis de la lengua oral. Boletín de Lingüística.vol.30.no.20. pp.11-17.
http://ve.scielo.org/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0798-97092008000200008.
- Fairclough, N (1989). Language and Power. Londres. Longman.
- Fernández. B, P y Melero. Z, M (1995). La interacción social en contextos educativos. España: Siglo. XXI.
- Gallardo, B (1998). Comentario de textos conversacionales. Madrid: Arco/Libros. S.A.
- Halliday, M (1982). El lenguaje como semiótica social. México: F.C.E.
- León, A (1998). Estructura y administración de la docencia de pregrado: Elementos característicos del trabajo docente. Educere, [online] no.23. Pp.377-386.
<https://www.redalyc.org/pdf/356/35602309.pdf>.
- León, A (2007). ¿Qué es la educación? Interacción verbal en el aula de clases. Educere, [online]. vol.11, no.39. pp.595-604. http://ve.scielo.org/scielo.php?pid=S1316-49102007000400003&script=sci_abstract.
- Obando, Lucila (2000). Interacción verbal y procesos pedagógicos. Revista Enunciación, [online], vol. no. 4-5. pp.119-122.
<https://revistas.udistrital.edu.co/index.php/enunc/article/view/2542>.
- Martínez, M (2009). Ciencia y arte de la metodología cualitativa: Métodos hermenéuticos, métodos fenomenológicos y métodos etnográficos. México: Trillas.
- Martínez, M. (2000). El paradigma emergente: Hacia una teoría de la racionalidad científica. México: Trillas.
- Martínez, M.C. (2001). Análisis del discurso y prácticas pedagógicas: Una propuesta para leer, escribir y aprender mejor. Santafé, Argentina: Homosapiens.
- Moratella, T.D (2007). Paul Ricoeur, una filosofía para la educación. La ética hermenéutica Aplicada a la educación.pp.2-28.
<https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=6598891>.
- Morín, E (1984). Ciencia con conciencia. Barcelona: Anthropos.



Penzias, A (1992). *Comunicación: Un espacio para discutir*. Madrid: Siglo XXI.

Taylor, S.J. y Bogdan, R (2000). *Introducción a los métodos cualitativos de las investigaciones*. Barcelona: Paidós.

Tuson Valls, A (1997). *Análisis de la conversación*. Barcelona: Ariel.

Van Dijk, A. T (2009): *Discurso y poder*. Barcelona: Gedisa.



