UNIVERSIDAD DE LOS ANDES
FACULTAD DE HUMANIDADES Y EDUCACIÓN
CONSEJO DE ESTUDIOS DE POSTGRADO
NÚCLEO "RAFAEL RANGEL"
DOCTORADO EN EDUCACIÓN
TRUJILLO – EDO. TRUJILLO

www.bdigital.ula.ve

MODELO DE DISCURSO EDUCATIVO ORAL EN EDUCACIÓN UNIVERSITARIA

Autor: Jesús Rafael Briceño Briceño
Tutor: Dr. Alberto Villegas Villegas
Co-tutora: Dra. Eva Pasek de Pinto

Octubre, 2013

Atribución - No Comercial - Compartir Igual 3.0 Venezuela
(CC BY - NC - SA 3.0 VE)

ÍNDICE GENERAL

	N° Pág
Páginas preliminares	
Portada	i
Índice General	ii
Índice de Tablas	viii
Índice de Gráficos	xiii
Índice de Diagramas	xiv
Carta de Aprobación del Tutor	xvi
Carta de Aprobación de la Co-tutora (Capítulo III)	xvii
Resumen y Palabras Clave	xviii
Abstract and key words	xix
Aforismos	xx
Agradecimientos	xxi
Dedicatoria	xxiii
Introducción	**1**
Capítulo I	7
Planteamiento del problema	7
Evolución y definición de términos	7
Urgencia de la investigación	10
Análisis del lenguaje humano	11
Metodologías históricas ligadas al análisis del lenguaje	14
La óptica del Análisis Crítico del Discurso (ACD)	15
La visión de los códigos discursivos	17
Retos de la investigación y retos de la Universidad	21

www.bdigital.ula.ve

Atribución - No Comercial - Compartir Igual 3.0 Venezuela
(CC BY - NC - SA 3.0 VE)

Preguntas y objetivos de la investigación 24
Objetivo General 25
Objetivos Específicos 25
Justificación de la metodología cualitativa para esta investigación 26

Capítulo II **28**
Marco Teórico-Referencial 28
Antecedentes de investigación 28
Antecedentes de investigación teóricos-conceptuales 28
Antecedentes de investigación pragmáticos 34
Fundamentación legal de la Educación Universitaria 55
Sobre la condición postmoderna del problema 59
Brevísima descripción de las cuatro vías en torno al Discurso Educativo Oral en Educación Universitaria 62
Primera vía hacia la comprensión del Discurso Educativo Oral en Educación Universitaria (la interacción social, poder y dominación) 63
Segunda vía hacia la comprensión del Discurso Educativo Oral en Educación Universitaria (la semiótica) 66
- Umberto Eco y la semiótica de los textos 66
- El recorrido teórico de Eco 71
- Semiótica y Educación 76
- El código dentro del Discurso Educativo Oral 78
- Michel Foucault, una nueva epistemología de la Educación 80

Tercera vía hacia la comprensión del Discurso Educativo Oral en Educación Universitaria (la hermenéutica) 84
- La nueva hermenéutica 84
- Arqueología de la hermenéutica (de Grecia a Oriente) 85
- Reimpulso de la hermenéutica (de Oriente hasta el Renacimiento) 87
- El cambio hermenéutico por el Romanticismo (de Schleiermacher a Dilthey) 89
- De la hermenéutica a la fenomenología (Edmund Husserl) 94
- La intuición hermenéutica de Heidegger 97
- La filosofía hermenéutica de Gadamer 106
- La educación según Gadamer 114
- El conocimiento y el interés en Jürgen Habermas 115
- La hermenéutica del sentido en Paul Ricoeur 118

Cuarta vía hacia la comprensión del Discurso Educativo Oral en Educación Universitaria (el pensamiento complejo y la complejidad) 128
- Morin, el incomensurable complejo 128
- Visión del hombre 128
- Visión del conocimiento 129
- Visión del universo 129
- Visión del mundo 130
- Visión de los sistemas 130
- Visión de la acción 131

www.bdigital.ula.ve

Atribución - No Comercial - Compartir Igual 3.0 Venezuela
(CC BY - NC - SA 3.0 VE)

Visión del individuo-sujeto 132
Noción filosófica del sujeto 133
Noción de vida 134
Antropología compleja y bío-antropo-ética 136
Juegos del conocimiento 137
Lenguaje y símbolo en la complejidad 138
Política e ideología 139
Características y principios del Pensamiento Complejo 141
Educación y Pensamiento Complejo 143
Premisas de la investigación 146
Premisa N° 1 146
Premisa N° 2 146
Premisa N° 3 146
Premisa N° 4 147

Capítulo III **150**
Marco metodológico 150
Paradigma de la investigación 150
Tipo de investigación o enfoque 151
Diseño de la investigación cualitativa 152
Primera Etapa, I Fase de Análisis e Interpretación de los resultados. 152
Segunda Etapa: II Fase de Análisis e Interpretación de los resultados. 152
Tercera Etapa: Teorización 152
Primera Etapa 153
Descripción del método tabular-circular de análisis hermenéutico 153
Técnicas para la recolección de la información en la I Fase 155
Instrumento de recolección de la información en la I Fase 155
Segunda Etapa: II Fase de Análisis e Interpretación de los resultados. 155
Teoría Fundamentada 155
Tercera Etapa: Teorización 165

Capítulo IV **166**
Análisis e Interpretación de los Resultados 166
I Fase de Análisis e Interpretación de los resultados (Método tabular-circular de análisis hermenéutico) **167**
Sinopsis del Trabajo de Campo 169

1er Círculo de Análisis 180
Factores lingüísticos presentes en el Discurso Académico Oral transcrito
2do Círculo de Análisis 190
Códigos, *s-códigos*
3er Círculo de Análisis 196

www.bdigital.ula.ve

Atribución - No Comercial - Compartir Igual 3.0 Venezuela
(CC BY - NC - SA 3.0 VE)

Estructuras sistemáticas epistemológicas presentes en el Discurso Académico Oral transcrito
4to Círculo de Análisis 214
Intereses
5to Círculo de Análisis 219
Formación
6to Círculo de Análisis 222
Modelo de Discurso Educativo Oral en la Actualidad
Descripción del Modelo de Discurso Educativo Oral en la Actualidad 224
II Fase de Análisis e Interpretación de los Resultados (Teoría Fundamentada, Strauss y Corbin, 2002) 227
Categorías iniciales desde el Microanálisis de los Datos 227
Hipótesis provisionales 238
Formulación de preguntas 239
Herramientas analíticas 240
Análisis de una palabra, frase u oración 242
Primer plano discursivo 242
Categoría "persona" 242
Categoría "orientar" 251
Segundo plano discursivo 257
Categoría "educar" 257
Categoría "formar" 264
Categoría "investigar" 267
Categoría "aprender" 271
Análisis por comparación 274
Técnica de "la voltereta" 276
Comparación sistemática de dos o más fenómenos 284
Primer plano discursivo 285
Categoría "persona" 285
Categoría "orientar" 286
Segundo plano discursivo 290
Categoría "educar" 290
Categoría "formar" 292
Categoría "investigar" 293
Categoría "aprender" 295
Comparación de las categorías de los planos presentes en los discursos académicos 304
La alerta roja 315
Codificación Abierta 337
Primer plano discursivo 337
Categoría "persona" 337
Categoría "orientar" 349
Segundo plano discursivo 355

www.bdigital.ula.ve

Atribución - No Comercial - Compartir Igual 3.0 Venezuela
(CC BY - NC - SA 3.0 VE)

Categoría "educar" 355
Categoría "formar" 360
Categoría "investigar" 362
Categoría "aprender" 363
Categorización y subcategorización 365
Categorización y subcategorización del primer plano discursivo 367
Categoría "persona" 367
Categoría "orientar" 372
Categorización y subcategorización del segundo plano discursivo 375
Categoría "educar" 375
Categoría "formar" 380
Categoría "investigar" 383
Categoría "aprender" 386
Codificación Axial 397
Formación de los paradigmas en la codificación axial 399
Paradigma de la categoría "persona", primer plano discursivo 399
Paradigma de la categoría "orientar", primer plano discursivo 403
Paradigma de la categoría "educar", segundo plano discursivo 406
Paradigma de la categoría "formar", segundo plano discursivo 410
Paradigma de "investigar", segundo plano discursivo 413
Paradigma de la categoría "aprender", segundo plano discursivo 416
Codificación selectiva 422
Modelo de comportamiento de las categorías o fenómenos del discurso académico oral en sus tres dimensiones 423
Origen de los axiomas 423
Planteamiento axiomático 424
Conceptualización de las categorías analizadas 425
Esquematización de los axiomas discursivos 426
Historia de la investigación 437
Memorando de identificación de la investigación (10/10/2013) 437
Memorando de construcción del argumento de la historia (10/10/2013) 438
Matriz del Modelo de comportamiento de las categorías o fenómenos del discurso académico oral en sus tres dimensiones 442

www.bdigital.ula.ve

Atribución - No Comercial - Compartir Igual 3.0 Venezuela
(CC BY - NC - SA 3.0 VE)

Concepción de la matriz 444

Capítulo V **446**
Del discurso al discurso educativo. Mecánica discursiva y hermenéutica de la Universidad.
Prólogo 446
Cuerpo del discurso 447

Conclusiones y Recomendaciones **458**

Referencias bibliográficas, hemerográficas y electrónicas (consultadas y citadas) **463**

Anexos **483**
Anexo 1 **483**
Soporte Bioético: Carta de Solicitud de Autorización para grabación de las actividades académicas 484

Anexo 2 **485**
Soporte Bioético: Acta de aprobación de los sujetos participantes en el proceso de grabación audiovisual para la construcción del Capítulo IV 486-488

Anexo 3 **489**
Soporte Bioético: Transcripción de las notas de campo y grabaciones audiovisuales 490-491
Soporte Bioético: Protocolo de transcripción 490-491

www.bdigital.ula.ve

Atribución - No Comercial - Compartir Igual 3.0 Venezuela
(CC BY - NC - SA 3.0 VE)

ÍNDICE DE TABLAS

	N° Pág
Tabla N° 1 Semiótica hermética	**67**
Tabla N° 2 Categorías para la operacionalización del Discurso Educativo Oral en Educación Universitaria	**148-149**
Tabla N° 3 Sinopsis General del Trabajo de Campo (N° de Semanas en Trabajo de Campo, N° de Discursos / N° de Archivos, Promedios)	**174**
Tabla N° 4 Sinopsis Específica del Trabajo de Campo (N° de Discursos / Promedio de Duración Específica y General)	**176**
Modelo de Tabla para el Análisis de Factores lingüísticos presentes en el Discurso Académico Oral transcrito	**183**
Tabla N° 5 Factores lingüísticos presentes en el Discurso Académico Oral transcrito	**186**
Tabla N° 6 Porcentajes de los Factores Lingüísticos encontrados en el Discurso Académico Oral transcrito	**187**
Modelo de Tabla de Análisis de Códigos Códigos, *s-códigos*, en el Discurso Académico Oral transcrito	**191**
Tabla N° 7 Códigos, *s-códigos*, en el Discurso Académico Oral transcrito	**194**
Tabla N° 8 Porcentaje de área de los Códigos	**195**

www.bdigital.ula.ve

Atribución - No Comercial - Compartir Igual 3.0 Venezuela
(CC BY - NC - SA 3.0 VE)

Modelo de Tabla de Análisis de Estructuras Sistemáticas Epistemológicas 197
Estructuras sistemáticas epistemológicas presentes en el Discurso Académico Oral transcrito

Tabla N° 9 200
Estructuras sistemáticas epistemológicas presentes en el Discurso Académico Oral transcrito

Tabla N° 10 201
Soporte porcentual del sistema estructural epistemológico del Discurso Académico Oral transcrito

Modelo de Tabla para recopilación de Modos y Casos de las Estructuras Sistemáticas Epistemológicas 202

Tabla N° 11 212
Modos y casos de las estructuras sistemáticas epistemológicas en el Discurso Académico Oral transcrito

Tabla N° 12 214
Estructuras sistemáticas epistemológicas presentes en el Discurso Académico Oral transcrito

Tabla N° 13 216
Áreas de Interés presentes en el Discurso Académico Oral transcrito

Modelo de Tabla para la Sistematización de Interés presentes en el Discurso Académico Oral transcrito 216

Tabla N° 14 219
Sistematización de Interés presentes en el Discurso Académico Oral transcrito

Modelo de Tabla para el establecimiento de las Líneas de Formación presentes en el Discurso Académico Oral transcrito 220

Tabla N° 15 222
Líneas de Formación presentes en el Discurso Académico Oral transcrito

Tabla N° 16 232
Coordenadas de las Categorías Discursivas

www.bdigital.ula.ve

Atribución - No Comercial - Compartir Igual 3.0 Venezuela
(CC BY - NC - SA 3.0 VE)

Tabla N° 17 285
Análisis comparativo de la categoría "persona"

Tabla N° 18 286
Análisis comparativo de la categoría "orientar"

Tabla N° 19 290
Análisis comparativo de las categorías "persona" y "orientar" del primer plano discursivo

Tabla N° 20 292
Análisis comparativo de la categoría "educar"

Tabla N° 21 293
Análisis comparativo de la categoría "formar"

Tabla N° 22 294
Análisis comparativo de la categoría "investigar"

Tabla N° 23 295
Análisis comparativo de la categoría "aprender"

Tabla N° 24 304
Análisis comparativo de la categorías "educar", "formar", "investigar" y "aprender", del segundo plano discursivo

Tabla N° 25 315
Análisis comparativo de las categorías presentes en los planos discursivos académicos

Tabla N° 26 368
Conceptos emanados de la codificación abierta para la categoría "persona" en sus dimensiones discursivas, primer plano discursivo.

Tabla N° 27 369
Categorías y subcategorías de "Persona", primer plano discursivo.

Tabla N° 28 373
Conceptos emanados de la codificación abierta para la categoría "Orientar" en sus dimensiones discursivas, primer plano discursivo.

Tabla N° 29 373
Categorías y subcategorías de "Orientar", primer plano discursivo.

www.bdigital.ula.ve

Atribución - No Comercial - Compartir Igual 3.0 Venezuela
(CC BY - NC - SA 3.0 VE)

Tabla N° 30 377
Conceptos emanados de la codificación abierta para la categoría "Educar" en sus dimensiones discursivas, segundo plano discursivo.

Tabla N° 31 378
Categorías y subcategorías de "Educar", segundo plano discursivo.

Tabla N° 32 380
Conceptos emanados de la codificación abierta para la categoría "Formar" en sus dimensiones discursivas, segundo plano discursivo.

Tabla N° 33 381
Categorías y subcategorías de "Formar", segundo plano discursivo.

Tabla N° 34 384
Conceptos emanados de la codificación abierta para la categoría "Investigar" en sus dimensiones discursivas, segundo plano discursivo.

Tabla N° 35 384
Categorías y subcategorías de "Investigar", segundo plano discursivo.

Tabla N° 36 387
Conceptos emanados de la codificación abierta para la categoría "Aprender" en sus dimensiones discursivas, segundo plano discursivo.

Tabla N° 37 387
Categorías y subcategorías de "Aprender", segundo plano discursivo.

Tabla N° 38 397
Categorías, subcategorías, conceptualizaciones e hipótesis.

Tabla N° 39 403
Paradigma de "persona"

Tabla N° 40 406
Paradigma de "orientar"

Tabla N° 41 410
Paradigma de "educar"

Tabla N° 42 413
Paradigma de "formar"

www.bdigital.ula.ve

Atribución - No Comercial - Compartir Igual 3.0 Venezuela
(CC BY - NC - SA 3.0 VE)

Tabla N° 43 **416**
Paradigma de "investigar"

Tabla N° 44 **417**
Paradigma de "aprender"

www.bdigital.ula.ve

Atribución - No Comercial - Compartir Igual 3.0 Venezuela
(CC BY - NC - SA 3.0 VE)

ÍNDICE DE GRÁFICOS

	N° Pág
Gráfico N° 1 Bucle tetratológico	**130**
Gráfico N° 2 Sinopsis Específica del Trabajo de Campo (N° de Discursos / Promedio de Duración Específica y General)	**175**
Gráfico N° 3 Porcentajes de los Factores Lingüísticos encontrados en el Discurso Académico Oral transcrito	**187**
Gráfico de Área N° 1 Porcentaje de área de los Códigos	**195**
Gráfico N° 4 Sistema estructural epistemológico del Discurso Académico Oral transcrito	**201**
Gráfico N° 5 Estructuras sistemáticas epistemológicas presentes en el Discurso Académico Oral transcrito	**213**
Gráfico N° 6 Áreas de Interés presentes en el Discurso Académico Oral transcrito	**215**
Gráfico N° 7 **Modelo de Discurso Educativo Oral en la actualidad**	**222-223**

www.bdigital.ula.ve

Atribución - No Comercial - Compartir Igual 3.0 Venezuela
(CC BY - NC - SA 3.0 VE)

ÍNDICE DE DIAGRAMAS

	N° Pág
Diagrama N° 1 Superposición de los planos discursivos y de las categorías respectivas	**233**
Diagrama N° 2 Comportamiento frecuencial de los códigos y categorías del primer plano discursivo	**235**
Diagrama N° 3 Comportamiento frecuencial de los códigos y categorías del segundo plano discursivo	**236**
Diagrama N° 4 Comportamiento frecuencial de los códigos y categorías de ambos planos discursivos	**238**
Diagrama N° 5 Síntesis de significación de la categoría "persona"	**251**
Diagrama N° 6 Síntesis de significación de la categoría "orientar"	**257**
Diagrama N° 7 Síntesis de significación de la categoría "educar"	**264**
Diagrama N° 8 Síntesis de significación de la categoría "formar"	**267**
Diagrama N° 9 Síntesis de significación de la categoría "investigar"	**271**
Diagrama N° 10 Síntesis de significación de la categoría "aprender"	**274**
Diagrama N° 11 Comparación de las categorías de los planos discursivos	**275**

www.bdigital.ula.ve

Atribución - No Comercial - Compartir Igual 3.0 Venezuela
(CC BY - NC - SA 3.0 VE)

Diagrama N° 12 **335**
Sesgos, suposiciones y creencias, en los disparadores de la "alerta roja"

Diagrama N° 13 **419**
Modelo de comportamiento de las categorías o fenómenos del discurso académico oral en sus tres dimensiones.

Diagrama N° 14 **427**
Axioma N° 1

Diagrama N° 15 **428**
Axioma N° 2

Diagrama N° 16 **429**
Axioma N° 3

Diagrama N° 17 **430**
Axioma N° 4

Diagrama N° 18 **431**
Axioma N° 5

Diagrama N° 19 **432**
Axioma N° 6

Diagrama N° 20 **433**
Axioma N° 7

Diagrama N° 21 **435**
Axioma N° 8

Diagrama N° 22 **436**
Axioma N° 9

Diagrama N° 23 **437**
Axioma N° 10

Diagrama N° 24 **444**
Matriz condicional/secuencial del Modelo de comportamiento de las categorías o fenómenos del discurso académico oral en sus tres dimensiones

www.bdigital.ula.ve

Atribución - No Comercial - Compartir Igual 3.0 Venezuela
(CC BY - NC - SA 3.0 VE)

MODELO DE DISCURSO EDUCATIVO ORAL EN EDUCACIÓN UNIVERSITARIA

Autor: Jesús Rafael Briceño Briceño
Tutor: Dr. Alberto Villegas Villegas
Co-tutora: Dra. Eva Pasek de Pinto
Universidad de Los Andes
Núcleo "Rafael Rangel"
2013

RESUMEN

El objetivo general del trabajo es configurar un modelo de discurso educativo que comprenda el discurso académico oral en el Núcleo "Rafael Rangel", de la Universidad de Los Andes, Estado Trujillo. La investigación se enmarca en el paradigma hermenéutico, con enfoque cualitativo, lograda en 3 etapas; la primera está sujeta al método tabular-circular diseñado por el investigador, el cual demuestra el *Modelo de Discurso Educativo Actual*; la segunda y tercera están ceñidas a la Teoría Fundamentada, evidenciando -la segunda- el *Modelo de Comportamiento de las Categorías o Fenómenos del Discurso Académico Oral en sus tres dimensiones* y, la tercera, el *Modelo de Discurso Educativo*. Este *Modelo de Discurso Educativo*, presentado en el Capítulo V, explica y predice el comportamiento mecánico del Discurso Educativo y la redimensión de la hermenéutica en la Universidad. La investigación presenta como resultados: a) el *Modelo de Discurso Educativo Actual*, b) el *Modelo de Comportamiento de las Categorías o Fenómenos del Discurso Académico Oral en sus tres dimensiones*, y c) un *Modelo de Discurso Educativo* que supera y amplía los modelos establecidos desde los datos. Por último, se ha considerado importante incorporar toda la transcripción de los discursos junto a otros soportes bioéticos necesarios.

PALABRAS CLAVE: Modelo, Discurso Oral, Educación Universitaria.

www.bdigital.ula.ve

Atribución - No Comercial - Compartir Igual 3.0 Venezuela
(CC BY - NC - SA 3.0 VE)

MODEL EDUCATIONAL ORAL SPEECH
IN HIGHER EDUCATION

Autor: Jesús Rafael Briceño Briceño
Tutor: Dr. Alberto Villegas Villegas
Co-tutora: Dra. Eva Pasek de Pinto
Universidad de Los Andes
Núcleo "Rafael Rangel"
2013

ABSTRACT

The aim of this paper is to set up a model of educational discourse comprising oral academic discourse in the Núcleo "Rafael Rangel", Universidad de Los Andes, Trujillo state, Venezuela. The research is part of the hermeneutic paradigm, qualitative approach, achieved in three stages: the first is subject to tabular - loop method designed by the researcher, which shows the *Current Educational Discourse model*, the second and third are tight to Grounded Theory, demonstrating - the second - a *Model behavior or phenomena Categories Academic Oral Discourse in its three dimensions* and , third , the *Educational Discourse Model*. The *Educational Discourse Model*, presented in Chapter V, explains and predicts the mechanical behavior of Educational Discourse and resizing of hermeneutics at the University. The research presents the following results: a) the Current Educational Discourse model, b) the *Model behavior or phenomena Categories Academic Oral Discourse in its three dimensions*, and c) a model that overcomes Educational Speech and extends established models from data. Finally, it was considered important to include the entire transcript of the speeches with other bioethical necessary supports.

Key Words: Model, Oral Speech, Higher Education.

www.bdigital.ula.ve

Atribución - No Comercial - Compartir Igual 3.0 Venezuela
(CC BY - NC - SA 3.0 VE)

El rayo lo guía todo.
Heráclito

Juego de niños,
los pensamientos de los hombres.
Heráclito

No se trata que haya que descubrir las cosas bajo los discursos,
a lo sumo discursos bajo las cosas.
Umberto Eco

www.bdigital.ula.ve

Todo lo que forma transforma.
Edgar Morin

Las personas son producto de su cultura, el tiempo en viven,
el género, la experiencia y la educación.
Anselm Strauss y Juliet Corbin

Atribución - No Comercial - Compartir Igual 3.0 Venezuela
(CC BY - NC - SA 3.0 VE)

AGRADECIMIENTOS

A Dios, Uno y Trino, fuente de luz y conocimiento en mi vida.

A María Santísima, Inmaculada y Auxiliadora, Maestra de mi juventud.

A San Miguel Arcángel, protector y defensor.

A San Ignacio de Loyola, fortaleza en mi oración.

A San Juan Bosco, Padre Maestro y Amigo.

A mis Padres: María Encarnación y Rafael Ramón, por todo el apoyo en mi trayectoria de vida y estudios.

A mi hermano Gustavo Rafael y su esposa María Alejandra, fuente constante de fortaleza y ánimo.

A mi tutor, Dr. Alberto Villegas, por su paciencia y acompañamiento de padre y amigo.

A mi co-tutora, Dra. Eva Pasek, por sus orientaciones certeras y su guía paciente.

A Katiuska Briceño, por su compañía y estímulo, siempre presente.

A mis familiares y amigos cercanos, por su comprensión y estímulo brindado para continuar mi vida académica y profesional.

A mis profesores y amigos salesianos por su inmensa ayuda en todo momento, así como por su formación diligente para conmigo.

A la Dra. Deyse Ruiz, al Dr. Eduardo Zuleta y al Dr. Luis Fernando Mejías, por su confianza inmensa en el logro de esta meta.

A la Dra. Yuraima Matos y al Dr. José Manuel Briceño Guerrero, jurados de la tesis.

A los profesores del Doctorado en Educación, a la Dra. Omaira García, a la Dra. Elci Villegas, al Dr. José Camilo Perdomo y al Dr. Roy Quintero.

Al Dr. Luis Javier Hernández y al Fondo Editorial "Mario Briceño-Iragorry".

Al Prof. Alí Medina Machado y la Dra. Diana Rengifo, amigos en la historia.

A Ivonne Umbría, Xiomara Linares, Luz Marina Bastidas, María Becerra, Adriana Viloria, Eliane Colmenares y Marisol Franco, siempre atentas para conmigo.

www.bdigital.ula.ve

Atribución - No Comercial - Compartir Igual 3.0 Venezuela
(CC BY - NC - SA 3.0 VE)

Al Centro de Investigaciones Literarias y Lingüísticas "Mario Briceño-Iragorry" de la Universidad de Los Andes, de manera especial al Dr. Juan José Barreto, al Dr. Carlos Rafael Baptista y al Dr. Isidoro Requena.

A quienes se acercaron e hicieron posible las sesiones de las Jornadas sobre Educación y Discurso y el XII Congreso Internacional Presencia y Crítica, "Pluralidad de sentidos: los Discursos de la Educación".

A los editores y miembros de los Comités Editoriales de las Revistas "Cifra Nueva" y "Academia" de la ULA, y de la Revista "Contextos" de la UMCE (Chile).

A los Profesores del CEFAD, Pablo Peña y Marianela García.

Al Dr. Mario Bonucci Rossini, Rector de la ULA.

Al Prof. Manuel Aranguren, Vicerrector Administrativo de la ULA.

A la Dra. Patricia Rosenzweig, Vicerrectora Académica de la ULA.

Al Prof. José María Andérez, Secretario de la ULA.

Al Dr. Eric Brown y su equipo vicerrectoral, así como a los miembros del Consejo de Núcleo.

A la Licenciada Gregoria Segovia, por su esmerada atención y diligencia para conmigo.

A la prensa local y nacional, en especial a Diana Paredes, Marianela Mavares, Indra Romano y María Isabel Sandoval.

A todos aquellos que viven en mi memoria pero que el papel impide nombrar:

Gracias.

www.bdigital.ula.ve

Atribución - No Comercial - Compartir Igual 3.0 Venezuela
(CC BY - NC - SA 3.0 VE)



www.bdigital.ula.ve

Atribución - No Comercial - Compartir Igual 3.0 Venezuela
(CC BY - NC - SA 3.0 VE)

Al Centro de Investigaciones Literarias y Lingüísticas "Mario Briceño-Iragorry" de la Universidad de Los Andes, de manera especial al Dr. Juan José Barreto, al Dr. Carlos Rafael Baptista y al Dr. Isidoro Requena.

A quienes se acercaron e hicieron posible las sesiones de las Jornadas sobre Educación y Discurso y el XII Congreso Internacional Presencia y Crítica, "Pluralidad de sentidos: los Discursos de la Educación".

A los editores y miembros de los Comités Editoriales de las Revistas "Cifra Nueva" y "Academia" de la ULA, y de la Revista "Contextos" de la UMCE (Chile).

A los Profesores del CEFAD, Pablo Peña y Marianela García.

Al Dr. Manuel Aranguren, Vicerrector Administrativo de la ULA.

A la Dra. Patricia Rosenzweig, Vicerrectora Académica de la ULA.

Al Dr. José María Andérez, Secretario de la ULA.

Al Dr. Eric Brown y su equipo vicerrectoral, así como a los miembros del Consejo de Núcleo.

A la Licenciada Gregoria Segovia, por su esmerada atención y diligencia para conmigo.

A la prensa local y nacional, en especial a Diana Parc[illegible] Mora Romano y María Isabel Sandoval.

A todos aquellos que viven en mi m[illegible] no mencionar: Gracias.

www.bdigital.ula.ve

Atribución - No Comercial - Compartir Igual 3.0 Venezuela
(CC BY - NC - SA 3.0 VE)

A mis abuelos: Jesús María y Guillermina,
Braulio y María Lina.
Hombres y mujeres de palabra viva.

www.bdigital.ula.ve

Atribución - No Comercial - Compartir Igual 3.0 Venezuela
(CC BY - NC - SA 3.0 VE)

INTRODUCCIÓN

El presente trabajo de investigación permite la identificación de las características del discurso académico oral a través de un modelo de discurso educativo en Educación Universitaria. El discurso académico oral hecho texto, por ende, es la materia prima que permite la construcción de un modelo de discurso educativo que parte del análisis de los círculos hermenéuticos a través de la búsqueda de categorías tales como: los factores lingüísticos, códigos, estructuras, intereses y horizontes de formación; tales categorías asimilan y describen las características fundamentales del discurso académico oral y posibilitan la construcción de un modelo que lo amplíe y supere.

www.bdigital.ula.ve

De la misma manera, la presente investigación demuestra el *Modelo de comportamiento de las categorías o fenómenos del discurso académico oral en sus tres dimensiones*; este último modelo se logró en la segunda fase de análisis de los datos por medio de la aplicación de la Teoría Fundamentada. Así pues, se tienen dos modelos de análisis de discurso para cada fase del capítulo IV. En el Capítulo V, la investigación presenta un contra-discurso, medio por el cual se superan las aporías discursivas de la oralidad académica y se plantean axiomas para la comprensión del fenómeno discursivo.

En las cuatro (4) últimas décadas del siglo XX y la primera del siglo XXI, los análisis del discurso han sufrido diversas alteraciones en los distintos campos de aplicación, tales como la lingüística, la filosofía del lenguaje, el análisis crítico del discurso, la pedagogía, la didáctica, la semiótica y la hermenéutica; estas aplicaciones de análisis de discurso no han evidenciado *modelos educativos* que permitan una

Atribución - No Comercial - Compartir Igual 3.0 Venezuela
(CC BY - NC - SA 3.0 VE)

comprensión del mismo desde metodologías y métodos de fácil inteligibilidad y aplicación sencilla. El modelo aquí esbozado sugiere una aplicabilidad a cualquier discurso universitario que pretenda estudiarse, sugiriendo espacios no abordados por las disciplinas anteriormente mencionadas y con tablas de codificación y análisis de fácil seguimiento.

Se han propuesto cuatro vías para la comprensión de las teorías que discuten sobre el discurso; la primera vía está circunscrita a la óptica del Análisis Crítico del Discurso (ACD), propuesto por Teun A. van Dijk; la segunda vía es la relacionada a la semiótica de Umberto Eco y la nueva epistemología educativa propuesta por Michel Foucault; la tercera vía está ceñida al campo de la hermenéutica, realizando un recorrido pedagógico desde sus orígenes griegos hasta la teoría del Paul Ricoeur; la cuarta vía está implicada con el análisis de la complejidad y del pensamiento complejo de Edgar Morin. Estas vías han sido incorporadas al trabajo como resultado de mis estudios doctorales y como justificación teórica de las visiones de hombre, educación, ciencia, epistemología, ideología y política, didáctica, teoría y praxis de la educación. Las vías para la comprensión del discurso educativo oral son el resultado de una síntesis personal de las disciplinas concernientes al análisis del discurso.

www.bdigital.ula.ve

Tal como se reflejarán en las siguientes páginas, se abordan los conceptos de discurso, discurso académico, discurso académico oral y discurso educativo, en la concreción de un modelo de discurso educativo oral de la Universidad. En el capítulo IV se describen las fases de análisis, de la siguiente manera: a) la primera fase mediante la aplicación de tablas diseñadas para hacer análisis hermenéutico a nivel macro, demostrando el modelo de discurso educativo actual, y b) la segunda fase mediante la aplicación de la Teoría Fundamentada, evidenciando un modelo de comportamiento de las categorías en los discursos, nivel micro.

El trabajo implicó el esfuerzo de grabación audiovisual de 21 discursos académicos orales durante el semestre A-2012, en el Núcleo "Rafael Rangel" de la Universidad de Los Andes, Trujillo, República Bolivariana de Venezuela; así como su posterior transcripción y análisis exhaustivo durante otro año por parte del autor. Al completar la visión del modelo, se integraron las características y se delinearon las

Atribución - No Comercial - Compartir Igual 3.0 Venezuela
(CC BY - NC - SA 3.0 VE)

especificaciones de construcción del modelo tanto en el Capítulo III como en el Capítulo IV.

El problema puede centrarse en la búsqueda de respuesta y solución a la siguiente pregunta:

> ¿Cuáles son las características del nuevo modelo que comprenda el discurso educativo oral a partir del discurso académico oral en el Núcleo "Rafael Rangel", de la Universidad de Los Andes, en el Estado Trujillo?

Para ello, hemos visto que lo real-concreto del discurso académico oral de los docentes de Educación Universitaria amerita una *aproximación tetrárquica* (códigos-estructuras-intereses-formación) que identifique el motor profundo de las ideas y paradigmas que transmite, asimilándose en la educación como dínamo del proceso enseñanza-aprendizaje. Ello, a razón de que el discurso educativo oral permitiría identificar las relaciones de poder e ideología que porta el docente de Educación Universitaria, superando la barrera conceptual que lo concibe tan sólo como un mero dispositivo informacional (con pretensiones de neutralidad-asepsia) y llevándolo a una especie de relación dialógica para la comunicación formativa plena.

www.bdigital.ula.ve

El modelo no pretende establecer la bondad o maldad del discurso académico oral, así como tampoco pretende evidenciar ningún error por parte de la profesora que fue tomada en cuenta para la grabación; antes bien, pretende comprender la dinámica discursiva de la educación que subyace en la discursividad académica oral. Por ello, se alerta al lector a no querer encontrar fórmulas o estrategias de mejoramiento del discurso; por el contrario, se invita a seguir ampliando y recreando la interpretación del discurso académico oral transcrito por medio de otras disciplinas como la didáctica, la planificación educacional, la evaluación educacional, el diseño curricular y cuantas disciplinas o ciencias apliquen el modelo que estamos presentando como producto científico del Doctorado en Educación.

La caracterización del modelo de discurso educativo oral en el trabajo de campo, logrado a través de TABLAS elaboradas por el investigador, ofrece lo siguiente:

Atribución - No Comercial - Compartir Igual 3.0 Venezuela
(CC BY - NC - SA 3.0 VE)

- Un total de 1741 casos de elementos lingüísticos (ver Capítulo IV, Tabla N° 5), en los que predominaron los relacionados al área de la fonética y la morfosintáctica; esto es, particularmente, relevante debido a que el nivel léxico como el retórico fueron poco utilizados en los discursos académicos orales analizados.
- Se evidenciaron tres tipos de códigos discursivos en el MICRO-NIVEL. Los códigos ALFA-DAOT (ver Capítulo IV, tabla N° 7) estuvieron relacionados con el área de la psicología, orientación y ética de la orientación, significando esto ya una forma de sobreposición discursiva del profesor; los códigos BETA-DAOT (ver Capítulo IV, tabla N° 7) están relacionados con el área de investigación educativa, tecnologías de la información y comunicación, docencia, pedagogía y andragogía, educación y cátedra: Práctica Profesional. Los códigos BETA-DAOT deberían haber estado en mayor porcentaje que los códigos ALFA-DAOT puesto que el área de formación es la educativa y no la psicología. Y, por último, los códigos GAMMA-DAOT (ver Capítulo IV, tabla N° 7) están coincidiendo con el área otras carreras y del desempeño profesional ajeno al área educativa.
- Se encontraron 11 modos de organización epistemológica en el discurso académico oral, MESO-NIVEL, (ver Capítulo IV, Tabla N° 9), estableciendo que son tres (3) los códigos independientes que sobresalen de los modos anteriores, a saber: el **modo qué** (24,69%), el **modo cómo** (31,67%), el **modo alius** (20,45%). El **modo qué** insta a las referencias esenciales y teóricas de la información discutida en el aula de clases; el **modo cómo** alude a instancias procedimentales y técnicas; y, el **modo alius** es recursivo y soporte de todos los modos, recortando o alargando los intereses del discurso.
- Según la Tabla N° 14 del Capítulo IV, se evidenciaron los intereses discursivos, MACRO-NIVEL, (técnico, práctico, emancipatorio), las ciencias presentes (empírica, histórica hermenéutica, crítica); así como la ideología del discurso, que según lo que reflejan los porcentajes de interés, la ideología dominante en las ciencias y practicas refiere principalmente al capitalismo

www.bdigital.ula.ve

Atribución - No Comercial - Compartir Igual 3.0 Venezuela
(CC BY - NC - SA 3.0 VE)

como forma de producción del conocimiento. La epistemología de la complejidad presente en el discurso académico oral es un conocimiento rígido, centrado principalmente en la discusión, dominio y comprobación de las teorías suministradas a través de lecturas y conversatorios.

- En el SUPRA-NIVEL, se analizaron los vínculos de enseñanza-aprendizaje como líneas de formación presentes en el discurso (ver Capítulo IV, Tabla N° 15); los indicadores señalados evidenciaron que el discurso académico oral refleja cierto nivel de establecimiento de objetivos, toma de decisiones, fijación de responsabilidades, modelaje de valores, modelaje de sentimientos y valores que coadyuvan a la tarea educativa. Sin embargo, no son la marca tendiente del discurso en relación a los intereses ya explicitados con anterioridad en la Tabla N° 14.

Indudablemente, esta investigación arrojó en el nivel de análisis cierto modelo de educación universitaria, modelo de hombre, modelo sociedad, modelo de cultura y modelo de ciencia, que están presentes en la dinámica del discurso; sin embargo, y debido a lo extenso del análisis de cualquier otra categoría que no esté considerada como premisa de esta investigación, ameritaría la ampliación del tiempo de estudio y de análisis. Por el momento, se ofrece un modelo sustentado en 4 premisas de búsqueda: códigos, estructuras, intereses y horizonte de formación; incluyendo el análisis de los factores lingüísticos que permiten la depuración del discurso de posibles distractores o distorsionantes de la intensión discursiva.

Durante la segunda fase del análisis de los datos, se evidenció el comportamiento de las categorías o fenómenos dentro de las dimensiones del discurso; igualmente, la existencia del surgimiento de planos discursivos relacionados a las disciplinas que influyen en los códigos. Este análisis es de nivel micro, estableciendo las formas de relación interna de los códigos, así como la construcción de los paradigmas de los mismos; tales paradigmas explican las condiciones que causan, intervienen y determinan a las categorías. En este caso, los planos discursivos están relacionados con la persona, siendo el primero de orden psicológico y el segundo de orden educativo.

www.bdigital.ula.ve

Atribución - No Comercial - Compartir Igual 3.0 Venezuela
(CC BY - NC - SA 3.0 VE)

Las codificaciones establecidas por la Teoría Fundamentada posibilitaron la redacción de principios axiomáticos, los cuales describen y engranan el comportamiento de las categorías de cualquier discurso académico; la redacción de los principios y la esquematización de los axiomas en diagramas permiten una comprensión visual mayor a cualquier párrafo que pudiera ofrecerse.

En el Capítulo V, se presenta un modelo de contra-discurso, el cual por sus características específicas, amplía y supera los discursos analizados. Igualmente, describe la mecánica del movimiento formal del discurso al discurso educativo con la aplicación de la hermenéutica en la Universidad. Por último, se incluyen los soportes bioéticos de la investigación y el protocolo de transcripción del trabajo de campo; igualmente, los discursos académicos orales transcritos para una mejor comprensión del camino hermenéutico recorrido.

www.bdigital.ula.ve

Atribución - No Comercial - Compartir Igual 3.0 Venezuela
(CC BY - NC - SA 3.0 VE)

CAPÍTULO I
PLANTEAMIENTO DEL PROBLEMA

Evolución y definición de términos

El trabajo de investigación reside formalmente en los siguientes postulados: a) integrar un modelo de discurso educativo oral actual desde el discurso académico oral, b) proponer un modelo de discurso educativo que lo amplíe a nivel macro y micro, y c) el contra-discurso y hermenéutica posible para la Universidad; la integración del modelo de discurso educativo oral emerge tanto de las premisas de la investigación como del trabajo de campo realizado. Ante todo, definiremos brevemente los términos que utilizaremos para la investigación, entendiendo que el discurso académico es el que se utiliza en los ámbitos de estudio, como por ejemplo el universitario, y se caracteriza por emplear un estilo formal y distante; el discurso académico es la prerrogativa del profesor y la plataforma epistemológica de entrada desde donde se construye y orienta el conocimiento.

El discurso académico oral está centrado en la oralidad del profesor, concebida esta como una interacción dialógica verbal constante en todas sus intervenciones o encuentros de clase con sus alumnos; tal como lo evidencian los antecedentes pragmáticos de la investigación (ver Capítulo II), el discurso académico ha sido confundido con el discurso educativo. En tal sentido, el discurso académico ha sido objeto de estudio desde la lingüística hasta la didáctica, cercenando la posibilidad de una integración total desde la educación.

www.bdigital.ula.ve

Atribución - No Comercial - Compartir Igual 3.0 Venezuela
(CC BY - NC - SA 3.0 VE)

El discurso académico oral ha sido objeto de investigación desde la década del 70 del siglo XX, en los campos de la lingüística ofreció indagaciones que se pasearon desde los códigos hasta los campos semánticos de los términos discursivos; esto, particularmente, generó búsquedas que condujeron a la creación de una corriente llamada Análisis del Discurso (AD), la cual –aunada a la filosofía- concentró la rigurosidad de interpretación y devino a conformar la vertiente de Teun A. van Dijk conocida como Análisis Crítico del Discurso (ACD).

Tales análisis discursivos hicieron frente a otra banda llamada lingüística proposicional y a la semiótica estructuralista acaecida en la filosofía del lenguaje, conjugada sincrónicamente con la deconstrucción de Jacques Derrida. Se entiende, entonces, que han pasado 40 años desde que el discurso comenzó a gestar indagaciones que –combinadas con los espacios académicos- han establecido ciertos métodos de comprensión profunda del discurso.

El comportamiento micro de los códigos o categorías en las dimensiones discursivas no ha sido señalado por los autores en los diferentes campos de investigación estudiados.

www.bdigital.ula.ve

En estos últimos 40 años de investigaciones en torno al discurso predominan hegemónicamente los modelos de análisis provenientes de la filosofía, la lingüística, la semiótica, la hermenéutica y la teoría literaria; ante ello, nuestra investigación propone un modelo tetrárquico de búsqueda e interpretación de códigos, estructuras, intereses y horizontes de formación del discurso educativo oral. El discurso educativo oral es para nosotros la unidad entre los códigos-estructuras-intereses-formación que están presentes en la oralidad académica del profesor universitario.

Nuestro modelo actual ofrece una lectura integral de los esfuerzos epistemológicos de la oralidad académica y procura el encuentro con el sentido global de la educación; la superación de los modelos establecidos por la lingüística y la filosofía es una pretensión discursiva de esta investigación. Por ende, nuestro modelo de discurso es eminentemente educativo aunque tome, en parte, algunas dinámicas tanto de la lingüística como de la filosofía hermenéutica. Por lo general, se entiende que son los discursos académicos los que tienen la obligación de formar e informar al

Atribución - No Comercial - Compartir Igual 3.0 Venezuela
(CC BY - NC - SA 3.0 VE)

público que los audita; sin embargo, no es así en el contexto de estudio que se ha vislumbrado en el trabajo de campo realizado.

De la misma manera, la investigación ofrece un modelo de comportamiento de las categorías o fenómenos del discurso, relacionados íntimamente a los planos discursivos. Esta demostración del comportamiento categorial influyó notablemente en la construcción del anti-discurso y del contra-discurso del Capítulo V.

Si bien es cierto que el contexto de estudio del problema se ubica en la Educación Universitaria, tanto en lo establecido en la Ley de Universidades vigente como en la Constitución de la República, los discursos académicos orales transcritos develaron mensajes, ideas, opiniones y estados afectivos que aparentemente son empleados para la formación; tal como se evidencia en las transcripciones del discurso, la oralidad académica del profesor es altamente distante en algunos de sus campos en relación al contexto de comprensión de los alumnos que lo presencian. Esto revela una paradoja discursiva puesto que si la intención del discurso educativo es la formación, su realidad evidente (el discurso académico oral) está medianamente apartado de tal objetivo (tal como lo refleja el estudio de campo de la presente investigación).

www.bdigital.ula.ve

Se precisa entonces decir que un discurso académico oral no es educativo, es académico; sin embargo, el discurso académico oral permite construir un discurso educativo a lo largo de su integración en otras características que le permitan conectarse con estructuras epistemológicas profundas. En tal sentido, el discurso académico oral nos permite la refiguración del discurso educativo que subyace a él; los discursos académicos serían educativos si son susceptibles de codificarse, estructurarse, interesarse y mostrar sus líneas de formación. El profesor universitario debe ser capaz de integrar tales características y ensamblar su propio modelo de discurso educativo, con claridad desde sus propios códigos hasta los intereses de formación que requiera para su vocación.

En primer plano, la fuente de información de la investigación es el discurso académico oral del profesor; la grabación del mismo permitió la transcripción íntegra textual de su oralidad. No es pertinente para nosotros fijarnos en otra cosa que no sea

Atribución - No Comercial - Compartir Igual 3.0 Venezuela
(CC BY - NC - SA 3.0 VE)

la transcripción del discurso académico oral. Ese discurso académico oral hecho texto permitió la realización de un segundo plano, el cual recorrerá los factores lingüísticos presentes en el discurso y filtrará los posibles distractores para los círculos de análisis. En un tercer plano, el discurso académico oral hecho texto estuvo sujeto a los cánones de interpretación que se han concretado en los cuadros de significación diseñados para fijar los códigos, las estructuras, los intereses y el horizonte de formación.

Siguiendo el mismo orden de ideas, en un cuarto plano emergió el modelo de discurso educativo oral actual; sólo con la aplicación del barrido lingüístico y la comprensión de los cuadros de significación se podrá comprender el modelo discursivo oral actual. Por otra parte, el modelo que se propone en el Capítulo V de la presente investigación es una respuesta y solución ante el problema descifrado del discurso académico oral hecho texto.

El análisis del discurso académico oral concentró lo siguiente como posibles consecuencias de la ausencia de un modelo de discurso educativo: escasa preocupación por la formación de los participantes, mayor concentración en el contenido curricular, obsesión por el cumplimiento del programa, superposición discursiva del profesor frente al alumno, interés epistemológico subyugado a intereses personales del profesor; ante ello, deberíamos optar por un modelo de discurso educativo oral que comprenda mejor las realidades e intereses del conocimiento para dar cumplimiento a los objetivos trascendentales de la Educación.

Con ello, de no emerger un discurso alternativo, la realidad discursiva se empobrecería y traería otras consecuencias de mayor impacto, las cuales quebrantaría la institucionalidad de la Universidad y de la matriz epistemológica que ella genera.

Urgencia de la investigación

El tema que unifica esta investigación versa sobre la construcción de un modelo que logre *comprender*, suficientemente, la estructura formal presente en el discurso académico oral en Educación Universitaria y que logre *orientar* la configuración del conocimiento por él impulsado. Es por ello que, ambicioso de por

www.bdigital.ula.ve

Atribución - No Comercial - Compartir Igual 3.0 Venezuela
(CC BY - NC - SA 3.0 VE)

sí, el modelo propuesto delinea los horizontes de interpretación del complejo hecho humano llamado lenguaje, circunscribiéndolo a su desarrollo académico dentro de la formación del hombre en la universidad (uno de los espacios más complejos para el pensar y obrar humano).

Es interés fundamental de la investigación argumentar sobre la dinámica del modelo que subyace en el discurso académico oral del profesorado; al lograr esta comprensión estaríamos posibilitando la configuración de una propuesta de modelo que oriente el papel de la interpretación y del conocimiento por nuevos derroteros, por nuevos caminos -tal vez insospechados-. Es allí donde entra el "principio de incertidumbre" aplicado a la investigación, pues al hacer un estudio científico como el que se pretende, estamos haciendo progresar los niveles de conocimiento sobre el lenguaje como realidad intersubjetiva humana. En efecto, al aceptar el "principio de incertidumbre" (denominado y trabajado también por Jacob Bronowsky como "principio de tolerancia") estamos entrando en la dinámica de investigación científica que requiere una tesis doctoral en el campo de la Educación.

www.bdigital.ula.ve

Ante todo, el problema de esta investigación que reside en el discurso académico oral transcrito es de naturaleza y carácter educativo, antropológico, ontológico, lingüístico, sociológico, filosófico, semiótico, hermenéutico y epistemológico. Se parte de la comprensión del ser humano como un *ser-en-su-realidad*, impactado por la sociedad y la cultura a la que pertenece. Esto hace evidente la construcción de un pensamiento y un criterio para significar, simbolizar, comprender e interpretar aquellas experiencias de su vida a través del lenguaje y del discurso. Al enfatizar en el enfoque antropológico que se le confiere al problema, estamos asintiendo con Heidegger que las investigaciones sobre el lenguaje definen de una manera la comprensión del hombre mismo (Cfr. Heidegger, 1927).

Análisis del lenguaje humano

Dentro de un análisis de la historia del lenguaje, el hombre se identifica como una categoría y como "el resultado histórico de su propio trabajo" (Rossi Landi, 1970:12). A esto se le suma la interpretación que gira sobre las palabras y el lenguaje

Atribución - No Comercial - Compartir Igual 3.0 Venezuela
(CC BY - NC - SA 3.0 VE)

como producto de un trabajo plenamente humano (Cfr. Rossi Landi, 1970:12). En este sentido, estamos concretando la definición de hombre como trabajo, que se va realizando en su realidad histórica y social compleja, que propicia el lenguaje como respuesta a la dialéctica en la que se encuentra inmerso y que logra integrarse a través de lo individual, colectivo y comunitario (Cfr. Rossi Landi, 1970:15-17).

Al analizar el lenguaje humano como un producto individual y social, estamos asumiendo algunas situaciones referentes a la comunicación intersubjetiva, el discurso oral y a cómo las palabras pueden ser un medio para construir realidades semánticas y semióticas de múltiples direcciones pero que atienden a macroestructuras de comprensión comunes, tal como lo señaló van Dijk (1980). Esta situación nos impulsa a ir develando los modelos bajo los cuales se produce esta realidad y estipular otros que logren intuir las orientaciones de significado e interpretación posibles; esto se debe a que,

> como repetidor de modelos obligatorios o supra-personales, el obrero lingüístico se halla en la situación de no saber qué hace cuando habla, de no saber por qué cómo habla, y de pertenecer a procesos de producción lingüística que lo condicionan desde el principio, que lo obligan a ver el mundo de una manera determinada... (Rossi Landi, 1970:55)

Así pues, con esta investigación estaremos subrayando la necesidad de descubrir los *modelos que subyacen a la realidad del lenguaje* (de primacía el hablado) y que se enlazan con un estudio filosófico-educativo ya que, "el campo de la investigación de la filosofía, aunque se distinga de la lingüística, se identifica en el lenguaje" (Rossi Landi, 1970:102). Esto hace pensar en la posibilidad de comprender el lenguaje y el habla como un producto derivado del trabajo social humano y que sólo desde la comprensión de la sociedad podemos escrudiñar los misterios del lenguaje; la relación profunda entre la sociedad y el lenguaje se intensifica aún más, pues, estamos contribuyendo a la profundización en el estudio de una realidad que construye constantemente las bases de la convivencia, el habla.

Es sabido, que el habla se conforma de una manera particular en el discurso (oral y textual). En esta investigación nos interesamos por construir el modelo o los modelos de discurso educativo oral presentes en el discurso académico oral en el

www.bdigital.ula.ve

Atribución - No Comercial - Compartir Igual 3.0 Venezuela
(CC BY - NC - SA 3.0 VE)

Núcleo "Rafael Rangel", de la Universidad de Los Andes, en el Estado Trujillo. Esto se debe a que el discurso oral del profesorado universitario amerita ser estudiado y comprendido por su alto índice de impacto en la realidad social, y también por el grado de transmisión de ideología y transmisión de interpretaciones de las realidades comunes en las cuales acaece el discurso oral (cfr. Rossi Landi, 1970:247).

Este problema de investigación, centrado en el discurso educativo oral del profesorado universitario, parte de una realidad intersubjetiva de construcción de significados en todos los aspectos propiamente hablando; puesto que si "un discurso se sirve del lenguaje en la forma concreta de una u otra lengua, o sea de una estructura siempre históricamente determinada, social por definición,..." (Rossi Landi, 1970:247) no podemos dejar pasar esta innegable condición humana para comprender al ser humano en su estructura más interna y común para todos.

El lenguaje nos devela, inclusive a través del discurso educativo oral, la existencia o inexistencia del mundo, de la realidad del hombre (Cfr. Coseriu, 1977:27); puesto que el hombre va construyendo realidades de significación a través de lo que va expresando y comunicando, el discurso y el habla se transforman en esquemas de comprensión e interpretación con modelos propios para su basamento. Este lenguaje como creación es lo que posibilita la interpretación de la realidad del hombre, "todo acto de hablar es, en alguna medida, un acto creador; de ahí la necesidad de acudir a los contextos y a la situación del hablar en la interpretación de cualquier acto lingüístico..." (Coseriu, 1977:21).

Este lenguaje siempre mantiene su condición de intersubjetividad y de construcción común de todas las realidades que se transmiten por medio de él, "el lenguaje está siempre dirigido a otro/.../los significados y los signos no se crean sólo para que sean (como el arte), sino que se crean también para otros..." (Coseriu, 1977:31). En consecuencia, dicho lenguaje intersubjetivo es el fundamento de lo social comunicativo del hombre, "el lenguaje es más bien fundamento y, al mismo tiempo, manifestación primaria de lo social, del ser con otro del hombre..." (Coseriu, 1977:32).

www.bdigital.ula.ve

Atribución - No Comercial - Compartir Igual 3.0 Venezuela
(CC BY - NC - SA 3.0 VE)

Metodologías históricas ligadas al análisis del lenguaje

Benveniste ha logrado esclarecer el abismo entre individuo y sociedad argumentando que es la condición humana la que es capaz de construir los vínculos intersubjetivos que la sociedad requiere. Con esta premisa, Benveniste desaparece la falsa desvinculación entre la sociedad y el hecho humano fundándolos en el uso de la lengua simbólica, ¿por qué el individuo y la sociedad están, juntos y por igual necesidad, fundados en la lengua?, para luego responderse que el lenguaje representa la forma más alta de una facultad que es inherente a la condición humana, la "facultad de simbolizar' (Benveniste, 1978:27). Esta relación individuo y sociedad, lengua y palabra, material e insustancial, identidad y oposición, surgen pues de una forma dialéctica de convivencia y requerimiento, pues "cada uno extrae su valor del hecho de oponerse al otro" (Benveniste, 1978:41).

De igual manera, Benveniste hace una diferenciación más lúcida del discurso al momento de establecer "la lengua como un sistema" y del análisis de las estructuras internas de la misma (Cfr. Benveniste, 1978:95). Dentro de las estructuras surgen las llamadas "instancias del discurso" (Benveniste, 1978:173) que procuran la transmisión subjetiva del yo que se comunica y el otro que recibe e interpreta lo comunicado (Cfr. Benveniste, 1978:26). De esta manera, el discurso entra a ser el "lenguaje puesto en acción y necesariamente entre partes" (Benveniste, 1978:179). Con esto, el lenguaje hecho discurso a nivel intersubjetivo histórico pasa a construir una realidad común: "la realidad a la que remite es la realidad del discurso" (Benveniste, 1978:182).

Este particular interpretación del discurso educativo oral del docente requiere de la hermenéutica como una herramienta para comprender los mecanismos inherentes y fundantes de las relaciones intersubjetivas sociales, ya que "la comprensión no se funda ya sobre la conciencia humana o sobre categorías psicológicas, sino sobre la realidad que sale a nuestro encuentro y sobre categorías ontológicas. No es un encuentro mental, sino ontológico" (Maceiras y Trebolle, 1990:50). Al usar la hermenéutica como un descifrar en la comprensión del discurso, estamos adentrándonos en sus estructuras y sus sistemas característicos, a razón de

www.bdigital.ula.ve

Atribución - No Comercial - Compartir Igual 3.0 Venezuela
(CC BY - NC - SA 3.0 VE)

que "todo se comprende porque todo se asemeja a un texto a descifrar" (Maceiras y Trebolle, 1990:48).

La evolución de la hermenéutica desde Schleiermacher, Dilthey, Heidegger, Gadamer, Habermas y Ricoeur gira en torno al problema de la comprensión y la interpretación dentro de las ciencias humanas (Cfr. Maceiras y Trebolle, 1990:56). Es por ello que se establece la relación hermenéutica en base a lo siguiente: a) al diálogo "yo-tú" (Gadamer), b) una hermenéutica abierta a las posibilidades de interpretación (Ricoeur), y c) el descifrar los símbolos en el sentido de redescubrir lo que ocultan y atisbar lo que sugieren (Freud) (Cfr. Maceiras y Trebolle, 1990:109-127).

A partir del análisis que ha hecho la filosofía lingüística sobre el lenguaje, podemos considerar un giro trascendental efectuado sobre la función del mismo dentro de la filosofía; esta filosofía lingüística reclama el análisis del lenguaje que se usa en el presente para comprender los falsos problemas filosóficos y metafísicos de la tradición. "Entenderé por filosofía lingüística el punto de vista de que los problemas filosóficos pueden ser resueltos (o disueltos) reformando el lenguaje o comprendiendo mejor el que usamos en el presente" (Rorty, 1990:50). La filosofía lingüística, desde el aporte de Rorty, tendrá la necesidad de comprender los significados, reformar el lenguaje que lo amerite, generar modelos para la comprensión de las expresiones y una superación de la epistemología tradicional en pro de una epistemología crítica y de construcción social.

www.bdigital.ula.ve

La óptica del Análisis Crítico del Discurso (ACD)

Comprendemos el discurso como lo ha tratado la corriente de análisis del discurso (Análisis Crítico del Discurso, ACD), al definirlo como interacción y como "un fenómeno práctico, social y cultural" (cfr. van Dijk, 1997); en este sentido, el discurso -si se produce en situaciones sociales- los usuarios del lenguaje al mismo tiempo "construyen y exhiben activamente" sus roles e identidades. Es, por ello, que la tendencia en nuestro estudio señalará "estructuras y jerarquías complejas de interacción y prácticas sociales, incluyendo sus funciones en el contexto, la sociedad y la cultura".

Atribución - No Comercial - Compartir Igual 3.0 Venezuela
(CC BY - NC - SA 3.0 VE)

El discurso es una acción humana "controlada, intencional y con un propósito..." (van Dijk, 1997:21-32), desde donde comprendemos entonces que el análisis de esta acción depende de la perspectiva que se adopte (hablante o receptor); en nuestro estudio se asumirá la perspectiva del hablante (el docente de educación universitaria), al recoger sus discursos orales en textos que permitan un análisis semiótico, hermenéutico, crítico y epistemológico.

Para plantear el estudio sociológico y epistemológico que requiere esta investigación nos apoyaremos en van Dijk, en atención al argumento de que debe descubrirse "el verdadero uso de la lengua" y de la lengua como "actos de habla" (Cfr. van Dijk, 1980:9). Esto postula al discurso como una "unidad observacional, es decir, la unidad que interpretamos al ver o escuchar una emisión" (van Dijk, 1980:20). Al concebir el discurso como una unidad, van Dijk establece criterios para su estudio a un nivel interdisciplinario y epistemológico, pues dentro del mismo se van comprendiendo esquemas o modelos de cognición (Cfr. van Dijk, 1980:20 y 39).

www.bdigital.ula.ve

Al plantear que el discurso posee un "marco" (van Dijk, 1980:41), este autor establece la necesidad de comprenderlo dentro de una situación de comunicación y cognición. Dicha situación va dibujando una serie de "coherencias" que permiten comprender los hechos que lo configuran (Cfr. van Dijk, 1980:42) y organizan las macroestructuras semánticas. Dichas macroestructuras semánticas son "la reconstrucción teórica de nociones como tema o asunto del discurso" (van Dijk, 1980:43).

Las mismas estructuras son una condición indispensable para que el discurso se considere "coherente globalmente" (van Dijk, 1980:45). Tal derivada coherencia se estudia a partir de las proposiciones particulares y generales que conforman el discurso y plantea la serie de temas o asuntos que lo definen o caracterizan (Cfr. van Dijk, 1980:46-47).

El discurso, tal como lo concibe van Dijk, participa -pues- de un contexto que lo configura particular y pertinentemente para lograr una real interacción comunicativa entre los sujetos que participan; el contexto logra producir el significado de las proposiciones pues ellas se comprenden dentro del mismo y

Atribución - No Comercial - Compartir Igual 3.0 Venezuela
(CC BY - NC - SA 3.0 VE)

requieren de tal para su interpretación correcta (Cfr. van Dijk, 1980:59-69). Esto último permite la comprensión y el uso del discurso en la comunicación, el develar los posibles efectos y funciones sociales del discurso y la generación de modelos que logren explicar los sucesos representados (Cfr. van Dijk, 1980:77-143).

Se sugiere, entonces, la diversidad de estructuras discursivas en atención a los contextos de emisión-recepción y construcciones mentales de significación con rasgos sociales; este último rasgo social devela las relaciones de poder intersubjetivas, la función de la ideología del discurso y el discurso como control social (Cfr. van Dijk, 1997:33, 40 y ss.).

La visión de los códigos discursivos

En la investigación es pertinente también aclarar que existen, dentro del discurso, códigos que guardan atención a las disciplinas que lo generan. Es claro, entonces, que cada disciplina posee su lenguaje; mas, al momento de convertirse en discurso, estamos inmersos en la complejidad social, educativa y antropológica que esto representa. Ahora bien, dadas las circunstancias del discurso educativo oral del profesorado, estamos contribuyendo a construir modelos que comprendan y orienten las funciones de los códigos de cada disciplina que se logre abarcar. Es de importancia revelar los códigos disciplinares presentes en las diversas áreas del poder y *del conocimiento y descubrir su rasgo común: su construcción histórica social,* comunitaria, intersubjetiva e interdisciplinaria (Cfr. Cuesta Fernández, 1997:9-10).

Al hacer énfasis en el estudio de los códigos estamos develando el discurso como un dispositivo que se activa a través del lenguaje para revelar al *otro* y su historicidad; un dispositivo que se dinamiza al momento de la emisión y recepción en el aula y que genera múltiples respuestas en el acontecer escolar. Este dispositivo discursivo posee sus reglas de distribución e impacto que son necesarias repensar y reformular para lograr la transformación del lenguaje planteada con anterioridad con la visión de Rorty; entonces, el dispositivo que es al mismo tiempo producción de discurso, requiere ser analizado y actualizado para observar sus modos de realización y sus modos formales de construcción y aplicación (Cfr. Berstein, 1998:67 y 145).

www.bdigital.ula.ve

Atribución - No Comercial - Compartir Igual 3.0 Venezuela
(CC BY - NC - SA 3.0 VE)

Algunas intenciones para el análisis del discurso educativo oral las ofrece Cazden (1991) al referir que las instituciones educativas poseen sistemas de comunicación y deben ser estudiados cuidadosamente para su comprensión (Cfr. Cazden, 1991:12); en particular debe ser estudiado el "lenguaje hablado" porque "es el medio a través del que se realiza gran parte de la enseñanza, también a través del cual los estudiantes muestran al profesor gran parte de lo que han aprendido" (Cazden, 1991:12). Vista esta transmisión y confrontación del conocimiento por medio del discurso asentimos el hecho que el conocimiento manifiesta lo social y que el profesorado es el punto de control equilibrado para el logro de los fines educativos (Cfr. Cazden, 1991:12-13).

Cazden opina que el análisis del lenguaje hablado debe girar en torno a: ".- la comunicación de información proposicional (también llamada función referencial, cognoscitiva o ideacional) .- La creación y mantenimiento de relaciones sociales .- La expresión de la identidad y actitudes del habla" (Cazden, 1991:13). Así se determina que "el estudio del lenguaje en clase es, por tanto, una variedad de la lingüística aplicada; es el estudio de un uso lingüístico inserto en un ámbito social determinado" (Cazden, 1991:13). Esto permite la comprensión del discurso escolar como un hecho social, en primera instancia, y como un hecho educativo, como segunda; por una parte vemos el discurso como una construcción social y, por otra, como un medio para lograr los fines de la educación (Cfr. Cazden, 1991:13-14).

Un aporte significativo para el análisis de la interlocución la ofrece Villegas (2006), al conferir espacios de desenvolvimiento de la locución a la interlocución e interpretar las distintas formas de pronombres posesivos, mostrativos y locativos para la comprensión de lo hablado (Villegas, 2006:57). Ofrece, así mismo, un análisis sobre la constitución de la "categoría persona", confiriéndole una construcción "morfosintáctica y semántica" formada por seis subclases con características propias y específicas, como parte de toda concreción de la "personalización" en la comunicación (Villegas, 2006:60). Este estudio es significativo puesto que resalta el papel del pensamiento local como diferente al pensamiento europeo o de otras partes del mundo.

www.bdigital.ula.ve

Atribución - No Comercial - Compartir Igual 3.0 Venezuela
(CC BY - NC - SA 3.0 VE)

En estudios hechos por Buenfil Burgos (2002), encontramos una particular problemática sobre análisis del discurso escolar que puede girar, sobretodo, en torno a la producción de conceptos (conceptualización) y significación dentro del lenguaje (Cfr. Buenfil Burgos, 2002:222). Esta investigadora señala aspectos *poco estudiados* dentro del análisis del discurso (en el período 1934-1989, en España) y favorecen aún más la presente investigación, por ejemplo:

- Desmontaje de los conceptos centrales y los saberes que se construyeron durante el período acotado.
- Desmontaje de las concepciones de pedagogía y ciencias de la educación en los diferentes períodos acotados.
- Rastreo de las redes conceptuales detectadas que permitan comprender la producción discursiva que ha quedado.
- Análisis de las modalidades en la producción discursiva que dan cuenta de cambios de discurso y las formas en que ocurre.
- Análisis de las lógicas de razonamiento que den cuenta de diferencias de peso, reposicionamientos o rupturas.
- Análisis de los procesos de emergencia, desarrollo, desplazamiento y sedimentación que den cuenta de una resignificación y/o reacomodo en la producción discursiva.
- Utilización de estos ejes conceptuales para concluir si la pedagogía universitaria es sustancialmente diferente de la pedagogía normalista.
- Reconstrucción conceptual para determinar si efectivamente se ha transitado de un discurso "A" a un discurso "B", o bien se ha llegado a un híbrido o a un agotamiento del discurso (Buenfil Burgos, 2002:223).

Más adelante, se va integrando esta serie de problemas indicados por Buenfil Burgos en la cita anterior y se va orientando a un análisis de discurso que logre observar "el nivel de las lógicas internas de construcción de significados y las formaciones conceptuales en que se vehiculizan" (Buenfil Burgos, 2002:238). Este procedimiento arroja frontalmente el problema de la investigación hacia los campos de la epistemología, de la semiótica y de la hermenéutica, en un sentido de actualización de las teorías existentes.

Atendemos a la epistemología, como la teoría fundamental del conocimiento y quién da razón de las dinámicas del pensamiento en su proceso de construcción histórica y determinada; a la semiótica, como anteriormente se ha explicado, como la teoría sobre la construcción de significados dentro del lenguaje sígnico-simbólico y a

www.bdigital.ula.ve

Atribución - No Comercial - Compartir Igual 3.0 Venezuela
(CC BY - NC - SA 3.0 VE)

la hermenéutica como una invitación a la fusión de horizontes y la idea de formación desde el diálogo que construye la alteridad (otredad).

Pensar la educación desde el discurso implica reconocer que en el discurso educativo se encuentran presentes rasgos del discurso médico (diagnóstico), del discurso militar (estrategias) y el industrial (productos, servicios y calidad de la educación); pero, también, están las plataformas desde las cuales el discurso se hace educativo y -sobre todo- un discurso educativo universitario (cfr. Bolívar, 2007:22 y 29): 1) el discurso es una interacción social formadora en tanto es creador de significados que se postulan dentro de la interpretación y, por ende, están sujetos al devenir humano en cuanto a su transformación y apertura cultural; 2) el discurso es cognición porque las personas construyen un mundo interpretativo y de representación de los contextos en los cuales se pronuncia el lenguaje; 3) el discurso es historia debido a la condición espacial-temporal condicionante que sujeta todo el actuar humano a intereses específicos de la sociedad y cultura que los produce; 4) el discurso es diálogo relacional-convivencial y transformante de la realidad interpersonal; 5) el discurso es constitutivo, dialéctico y constituyente de la dinámica oral y textual de la academia.

www.bdigital.ula.ve

Las plataformas discursivas guardan estrecha relación con las siguientes definiciones (cfr. Bolívar, 2007:31-34): a) *contexto*, ubicación espacio-temporal de los enunciados; b) *texto*, si es producto de un texto físico, interacción social o constructo teórico; c) *ideología*, entendida ésta como un sistema de valores y creencias compartidas por un grupo; d) *sujeto*, que histórico y constructor de su mundo ideológico, vivencial y comportamental; e) *interacción*, entre los diferentes elementos que emergen de los textos así como de las relaciones intersubjetivas.

Y sigue Bolívar: f) *género discursivo*, que en el ámbito académico se identifica como clase, seminario, charla, ponencia, artículo de investigación, ensayo, libro, entre otros; g) *gramática de base*, en nuestro proyecto pretenderá explicar la experiencia del mundo, las relaciones interpersonales y la organización de los textos; h) *conocimiento*, atenido a la construcción y manejo del conocimiento en el

Atribución - No Comercial - Compartir Igual 3.0 Venezuela
(CC BY - NC - SA 3.0 VE)

pensamiento complejo y la complejidad; i) *crítica*, abierto a la inter-pluri-transdisciplinariedad de la investigación (cfr. Bolívar, 2007:31-34).

Analizar, codificar, estructurar, relacionar intereses y comprender el horizonte de formación de un discurso educativo universitario tiene que tener en cuenta que el mismo discurso no es sólo una aglutinación de significados oracionales preordenados, sino que también obedece a la dinámica del discurrir mismo, del perenne movimiento de los códigos y de las estructuras plurifórmicas que subyacen tanto a la producción del discurso, así como a la interpretación del mismo. En este estudio nos estamos esforzando por presenciar la producción del discurso educativo, acogerlo en parámetros consistentes y permanentes y evidenciar en gran parte todo lo que el texto oral-escrito nos remite; por ende, el texto con el que se trabaja en esta investigación es estático y dinámico al mismo tiempo, en tanto que la interpretación y asimilación de las estructuras que se develen guardan esa estrecha y poco visible límite.

www.bdigital.ula.ve

Retos de la investigación y de la Universidad

Esta investigación inicia el campo para la formación integral de los actuales-futuros educadores y profesores que se encuentran en las aulas de las universidades, planteando retos curriculares de envergadura debido a la profundidad cultural que posiblemente evidencien los resultados; puesto que la educación está atravesada por discursos, ella misma debe tomar conciencia de la renovación de los saberes, la diversidad y variedad del conocimiento, la profundidad de la comprensión/interpretación y el desarrollo propicio de la apropiación del mundo a partir de la identificación de lo permanente en el discurrir universitario.

La formación entra en esta investigación puesto que no hay mayor conocimiento que el conocimiento de sí mismo, además de la claridad de la responsabilidad de formar a otros sujetos conciudadanos y cohabitantes de la misma cultura que refleja el discurso universitario.

La Universidad, como agente y sujeto de discurso educativo, permanece y pertenece a una comunidad que procura intereses espirituales, al mismo tiempo que

Atribución - No Comercial - Compartir Igual 3.0 Venezuela
(CC BY - NC - SA 3.0 VE)

acoge a profesores y estudiantes; en este sentido, la búsqueda de la verdad y el afianzamiento de los valores trascendentales del hombre, se juega fundamentalmente en el discurso que soporta el profesor universitario (docente). Ellos procurarán estar al servicio de la Nación y cumplen labores de orientación integral de las personas a partir de la investigación y la enseñanza-aprendizaje; este último y sagrado proceso permanecerá bajo la égida del espíritu democrático, justicia social y solidaridad humana dando cabida a todo el pensamiento.

Por ello, la Universidad es una en toda la Nación y posee autonomía para su organización, la académica, la administrativa y la económica-financiera; la Universidad, principalmente, encomienda la formación moral y cívica de los alumnos a los miembros del personal docente y de investigación.

La Universidad de Los Andes, para todo su personal docente y de investigación, ha establecido ciertas categorías reflejadas en el Estatuto del Personal Docente y de Investigación, mejor conocido como EPDI (2002); entre esas categorías se evidencian las siguientes, que muestran el nivel de formación y educación de un educador/profesor/docente/investigador/extensionista perteneciente a la ULA debe poseer: a) estar dedicado a la enseñanza, a la investigación y la extensión; b) formar integralmente a los estudiantes, dándoles orientación moral y cívica, y formarles para la emancipación de la dependencia económica, tecnológica y cultural; c) impulsar una universidad democrática y autónoma, identificándose con la transformación de las estructuras socio-económicas de la Nación.

www.bdigital.ula.ve

Sigue el Estatuto del Personal Docente: d) poseer alta conciencia del destino de la Universidad de Los Andes; e) la libertad de cátedra se concibe bajo un espíritu creador y vocación de servicio; f) formarse una clara conciencia de sus deberes y obligaciones colocando los intereses de la Nación y de la Universidad por encima de los intereses particulares, grupales o partidistas; g) contar con las condiciones morales y cívicas; h) proponer reformas adecuadas a la Institución; i) ser respetuosos y tolerantes de los credos e ideologías.

Ante la claridad de la responsabilidad de la docencia, investigación y extensión que debe vitalizar el profesor universitario en la ULA, debemos declarar

Atribución - No Comercial - Compartir Igual 3.0 Venezuela
(CC BY - NC - SA 3.0 VE)

ciertas denuncias que llegan a la Universidad (cfr. Zuleta, 2006 y Dávila, 2001); a saber:

1) desmedido afán profesionalizante y no por la formación íntegra;

2) poca claridad de la vocación educadora por parte de los profesores que modelan estilos "pedagogizantes" en campos –por esencia- andragógicos;

3) escaso interés por la formación para la vida, tras el telón del cumplimiento cabal del programa de enseñanza-aprendizaje o "instruccionalismo universitario";

4) pérdida del carácter investigativo y formante de la docencia;

5) desapego a la historia, las letras y la filosofía (componentes esenciales de la *Universitas*);

6) el aparato institucional de la universidad está paralizado e interesado en dinámicas sociales y lucha por el poder, a especie de triunvirato (gobierno-iglesia-rectorado);

www.bdigital.ula.ve

7) desenfreno populista en el ingreso a la academia, cuya *paideia* no puede ser soportada por todos quienes ingresan;

8) estilo autocrático del docente, acostumbrado a la enseñanza tradicional sin compromiso de vida auténtico;

9) reflejo de actitudes anti-andragógicas, tales como: exclusivismo afectivo, indiferencia hacia el alumno que no aprende, esfuerzo por incurrir en odio o repulsa hacia los simuladores o embaucadores, esfuerzo por no incurrir en parcialidades, infantilización;

10) obsesión por el contenido;

11) super-ego docente implacable;

12) super-intelectualismo docente.

Ante estas evidencias de una realidad latente en la Universidad de Los Andes se postula también el interés por formar un educador que se abra al horizonte de formación e integralidad que se refleja en el EPDI de la ULA; un educador que oriente y guíe desde el discurso que pronuncia e interactúa en el aula como espacio sagrado para la convivencia ciudadana, en tanto que refleja por entero el mundo civil.

Atribución - No Comercial - Compartir Igual 3.0 Venezuela
(CC BY - NC - SA 3.0 VE)

El educador que atienda a las dimensiones de su discurso participa de una educación preventiva y forma integralmente a quienes hacen vida académica con él/ella; el develar los códigos, estructuras, intereses y horizontes de formación en el discurso del docente de la Universidad de Los Andes creará, necesariamente, un contra-discurso en la Educación Universitaria.

El problema se especifica en las siguientes situaciones:

1. No existe caracterización del discurso educativo oral de la Universidad de Los Andes, Núcleo "Rafael Rangel".
2. No existen modelos educativos que partan desde la experiencia de la academia y de la oralidad del profesorado que orienten a una mejor praxis andragógica.
3. No se evidencian estudios de seguimiento de los códigos verbales y epistemológicos de organización del conocimiento.
4. No se han estipulado las estructuras e intereses cognitivos del discurso académico oral del profesorado, así como tampoco las tendencias en la formación de nuevos profesionales de la educación.
5. No se han establecido modelos de comportamiento de las categorías o fenómenos del discurso académico oral.
6. No existe un modelo unificante de las tendencias propias del discurso académico oral en Educación Universitaria.

www.bdigital.ula.ve

Preguntas y Objetivos de la investigación

Al tener una descripción del problema, señalamos las preguntas que impulsan a la investigación, a saber:

- ¿Cuáles son las características del modelo que comprenda el discurso educativo oral a partir del discurso académico oral en el Núcleo "Rafael Rangel", de la Universidad de Los Andes, en el Estado Trujillo?
- ¿Cuáles son los códigos presentes en el discurso académico oral?
- ¿Cuáles son las estructuras subyacentes en el discurso académico oral?

Atribución - No Comercial - Compartir Igual 3.0 Venezuela
(CC BY - NC - SA 3.0 VE)

- ¿Cuáles son los intereses cognitivos subyacentes en el discurso académico oral?
- ¿Cuál es el horizonte de formación universitaria subyacente en el discurso académico oral?
- ¿Pudieran integrarse los elementos encontrados (códigos-estructuras-intereses-formación) en un modelo alternativo que comprenda el discurso educativo oral?
- ¿Cuál es el comportamiento interno de las categorías o fenómenos del discurso en sus dimensiones?
- ¿Cómo sería un modelo de discurso educativo oral en Educación Universitaria?

Las preguntas de la investigación sugieren los objetivos que se desean alcanzar, a saber:

www.bdigital.ula.ve

Objetivo General

Configurar un modelo de discurso educativo que comprenda el discurso académico oral en el Núcleo "Rafael Rangel", de la Universidad de Los Andes, Estado Trujillo.

Objetivos Específicos

1. Revelar los códigos del lenguaje presentes en el discurso académico oral.
2. Derivar las estructuras subyacentes en el discurso académico oral.
3. Establecer los intereses cognitivos subyacentes en el discurso académico oral.
4. Delimitar el horizonte de formación subyacente en el discurso académico oral.
5. Integrar los elementos encontrados (códigos-estructuras-intereses-formación) en un modelo actual de discurso educativo oral.

Atribución - No Comercial - Compartir Igual 3.0 Venezuela
(CC BY - NC - SA 3.0 VE)

6. Determinar el comportamiento de las categorías discursivas desde los procedimientos y técnicas de la Teoría Fundamentada

7. Construir un modelo de discurso educativo oral en Educación Universitaria.

Justificación de la metodología cualitativa para esta investigación

La investigación cualitativa permite un marco de acción más abierto y profundo que otras metodologías, en atención a aquellos conceptos relevantes que se van estableciendo de acuerdo al desarrollo del estudio; siendo no direccionado en sus inicios, la metodología está fundamentada en la experiencia e intuición del investigador. Igualmente, la metodología de investigación cualitativa permite el entendimiento del fenómeno en todas sus dimensiones (macro, micro, internas y externas, pasadas y presentes) (cfr. Hernández, 2010:364-365).

En cierto sentido, la investigación cualitativa permite que los planteamientos del trabajo de investigación estén enfocados en profundizar en los fenómenos, tal como se ha hecho en esta investigación con los discursos; el ambiente escogido para el desarrollo de este proyecto ha sido el idóneo, puesto que coincide con la carrera de Educación, en sus diferentes menciones, y con una profesional de la docencia abierta a las realidades y retos que exige este modelo de investigación. Por ello, las fases de análisis tabular-circular y la teoría fundamentada posibilitaron la configuración de los modelos que se presentan como resultado de esta investigación.

La investigación cualitativa permitió, además, la búsqueda profunda en el comportamiento interno y micro de las categorías encontradas en los numerosos análisis de los datos; siendo además un tema de investigación poco explorado, tal como lo demuestran los antecedentes del Capítulo II, la metodología permite la comprensión inicial del fenómeno y proponer sólidas bases para investigaciones futuras en torno al discurso académico y el discurso educativo. La naturaleza de las inducciones, en conjunto con las técnicas aplicadas en las fases del Capítulo IV determinaron los modelos que esta investigación presenta.

En la evolución del trabajo, se consideró necesario establecer los enfoques o vías teóricas ya abordadas por otros autores; esto significa que –aunque el trabajo

www.bdigital.ula.ve

Atribución - No Comercial - Compartir Igual 3.0 Venezuela
(CC BY - NC - SA 3.0 VE)

adquirió una metodología cualitativa- en la primera fase de análisis se vio influenciado notablemente por las técnicas de la semiótica y la hermenéutica de los textos.

www.bdigital.ula.ve

Atribución - No Comercial - Compartir Igual 3.0 Venezuela
(CC BY - NC - SA 3.0 VE)

CAPÍTULO II
MARCO TEÓRICO-REFERENCIAL

Antecedentes de investigación

Para la búsqueda de antecedentes de investigación hemos tenido que dividir en partes subvariables de nuestro objeto de estudio (discurso educativo oral) e intentar encontrar rastros o vestigios que sean pertinentes y de aporte para el problema; así pues, la búsqueda se centró en encontrar investigaciones referidas a tópicos individuales cuyo aspecto *unificante* lo brinda nuestro contexto de estudio, la Educación Universitaria. Se han recogido y seleccionado investigaciones en la tónica de "discurso", "educación" y "oral u oralidad"; las que presentamos son muestras del sendero que hemos tenido que recorrer para la comprensión de nuestra variable dentro del marco global de investigaciones avaladas por universidades u organismos de investigación con suficiente respaldo y credibilidad científica.

Los antecedentes se clasifican en dos categorías: *antecedentes teóricos-conceptuales de investigación* (que ofrecen una visión global del contexto de estudio) y los *antecedentes pragmáticos de investigación* (que visualizan investigaciones específicas en torno al problema de estudio).

Antecedentes teóricos-conceptuales de investigación

Ramírez (2002), sostiene que "la expresión oral se ha trabajado poco educativamente por no tener la suficiente conciencia de ser susceptible de mejora a través de procesos pedagógicos. Actualmente se va percibiendo la necesidad de mejorarla por ser el vehículo universal de comunicación y por su gran rentabilidad en

www.bdigital.ula.ve

Atribución - No Comercial - Compartir Igual 3.0 Venezuela
(CC BY - NC - SA 3.0 VE)

todos los ámbitos, tanto personales como privados o públicos, hasta tal punto que la contempla, incluso, el propio Sistema Educativo. Conviene mimar la expresión oral desde perspectivas distintas: cognitivas, formales e, incluso, fónicas para el cuidado de la voz. Y también caer en la cuenta de que no existen recetas milagrosas, sino un trabajo educativo y pragmático constante". Este antecedente motiva a la indagación en el área temática de nuestra investigación.

Domínguez (2006), esboza una posible sintaxis de la lengua oral a partir de estudios sobre la interrogante interesada por el cómo es la sintaxis de la lengua oral; en este sentido, la propuesta del estudio gira entorno a la propuesta de una sintaxis de la lengua oral y si se puede diferenciar de la sintaxis de la escritura. Estableció una planificación previa en mayor o menor grado desde la conversación casual hasta la producción de la obra literaria, logrando mostrar evidencias diferenciadas para cada caso de enunciación; demostró que la oralidad es la realización de la lengua que deja ver las evidencias de la planificación que tiene lugar, es más natural que la escritura y sujeta a una planificación sincrónica con el tiempo y cultura en el que se pronuncia.

www.bdigital.ula.ve

Propuso además las correcciones, arranques en falso, reglas, infracciones, errores y correcciones de la oralidad; postuló una serie de marcadores, operadores y conectores discursivos orales, así como también logró evidenciarla en el habla de la ciudad de Mérida (Venezuela). El antecedente coadyuva a configurar un modelo sustentado en la oralidad del discurso.

Briceño Guerrero (2007), expresa los principios que rigen el pensamiento o cierto lenguaje sobre los principios del pensamiento en América; a saber: 1) el principio cristiano, que configura las estructuras de la tradición (verbal y no verbal); 2) el principio señorial, que reconoce los códigos privados, lo privado, lo local y momentáneo; 3) el principio imperial, basado en las leyes y el protocolo, burocracia y status, poder del estado y del individuo, y 4) el principio racional, la razón y la ciencia, el diálogo platónico, representación lógica del universo (verbal y mental), representación en el lenguaje espontáneo, aplicación de las formas matemáticas para manipular la realidad (modelos teóricos). El antecedente afianza la necesidad de

Atribución - No Comercial - Compartir Igual 3.0 Venezuela
(CC BY - NC - SA 3.0 VE)

buscar estructuras estables dentro de la dinámica discursiva en tanto ésta como expresión concreta del pensamiento latinoamericano.

Martínez-Otero Pérez (2007), asegura que la expresión "discurso educativo" es polisémica, sobre todo porque su análisis procede de diversas disciplinas que se interesan por aspectos diferentes y porque dentro de un mismo campo del saber tampoco hay acuerdo pleno entre los diversos autores. Más allá de esta polisemia, indica con acierto que el estudio del papel del discurso en el proceso educativo implica una reflexión y un posicionamiento teórico sobre cómo se concibe la comunicación educativa y el aprendizaje.

Con pretensión clarificadora, dejamos precisado que el discurso, en sentido restringido, aquí se considera como un conjunto de mensajes orales que permiten manifestar ideas, opiniones y estados afectivos para facilitar el proceso de enseñanza-aprendizaje. La naturaleza del discurso es, sobre todo, verbal, aunque hay una constante conexión con las vertientes no verbal y paraverbal de la comunicación (sentido extenso). El concepto de discurso que manejamos tiene en cuenta esta amplitud y riqueza. Van Dijk (2000), sostiene que el discurso es interacción social.

www.bdigital.ula.ve

Aún cuando, en rigor, el discurso educativo comprende los libros de texto, los mensajes audiovisuales, entre otros, nos centramos fundamentalmente en la vertiente oral del mismo y, en concreto, en la acción hablada protagonizada por el profesor. El lenguaje docente, en cuanto herramienta educativa, puede promover el desarrollo intelectual, emocional, moral y social del educando, según los objetivos que persiga. Su utilización perversa puede conducir a la manipulación del otro, de ahí que su estudio y empleo deban responder a una finalidad pedagógica que se desglosa en la aproximación de voces, el encuentro polifónico y la formación. Proponemos, por ello, la metáfora de la orquesta para expresar lo que ha de suceder con el discurso en el aula. Ya el tropo lo hallamos en Machado (1999: 14), quien por medio de Juan de Mairena, maestro apócrifo, advierte: "No olvidéis que es tan fácil quitarle a un maestro la batuta, como difícil dirigir con ella la quinta sinfonía de Beethoven".

De acuerdo con la metáfora empleada, en el salón de clase hay un director (profesor) del proceso educativo para que los miembros (alumnos) interpreten

Atribución - No Comercial - Compartir Igual 3.0 Venezuela
(CC BY - NC - SA 3.0 VE)

sinfónicamente una obra (lección o tarea) con sus diversos instrumentos (cognitivos, afectivos y psicomotores). Esta composición armónica, oportunamente guiada por el docente y en la que se reconoce la singularidad y la pluralidad de voces, es la que hace crecer a todos los participantes.

En primera aproximación, por tanto, entendemos por discurso educativo una secuencia compleja, coherente, estructurada y flexible de mensajes que se pone al servicio de la formación personal. El discurso cobra sentido si se ve de modo unitario; lo que no impide que, en ciertos momentos, se deban analizar por separado sus distintos componentes. Hemos identificado cinco dimensiones funcionales: instructiva, afectiva, motivadora, social y ética. Por razones teóricas se distinguen cinco dimensiones del discurso; no obstante, éstas han de verse como complementarias e integrantes de un todo. La calidad discursiva depende en gran medida de la armonía existente entre sus dimensiones. Esta pluridimensionalidad del discurso muestra, además, que nos encontramos ante una realidad compleja, heterogénea y rica. Del predominio de una dimensión u otra depende, en gran medida, la caracterización y la calidad del discurso.

www.bdigital.ula.ve

El discurso es una herramienta clave para la comprensión y la mejora de la calidad educativa y, por tanto, su estudio se convierte en objetivo perentorio de la investigación psicopedagógica. La adopción de un enfoque hermenéutico, humanista y transformador nos lleva a considerar el discurso como un fenómeno susceptible de acrecentamiento cualitativo. Un modelo pedagógico original para analizar el discurso del profesor en el aula a partir de cinco dimensiones interdependientes: instructiva, afectiva, motivadora, social y ética. Si se ha hecho esta división ha sido únicamente para facilitar la prospección.

Este método de categorización, hasta donde he podido revisar, constituye una auténtica primicia y sus parámetros muestran igualmente su virtualidad pragmática al aplicarse a la evaluación de enfoques como el de las "organizaciones que aprenden", cuya adecuación pedagógica queda a todas luces en entredicho, sobre todo cuando se compara con el paradigma de la "escuela-educadora" presentado en este artículo. Este antecedente propone un modelo pedagógico del discurso, es un modelo ético del

Atribución - No Comercial - Compartir Igual 3.0 Venezuela
(CC BY - NC - SA 3.0 VE)

discurso del profesor; nuestra investigación posee un alcance mayor en relación a los límites de este modelo ético-pedagógico.

Álvarez-Muro (2008), sugiere que el estudio del texto como representación conduce al reconocimiento de las creencias, actitudes y valores de los hablantes. A partir de éste se evidencia el mundo cultural y las instituciones de la comunidad de habla, así como el mundo espiritual sin el cual el texto no tiene sentido. También se hace presente la posición de los hablantes con respecto a estas representaciones y su ser en la sociedad. Si nos dedicamos estudiar, analizar, o disfrutar los textos del habla cotidiana, lo que hay que recordar es que los textos son, por definición, humanos y la poética es lo universal que ellos encierran. El antecedente propone una línea de investigación en relación a la gramática de la oralidad, así como nuestra investigación alcanzo los tópicos lingüísticos que acaecen en el discurso oral.

Gutiérrez (2009), asevera que el discurso del maestro y particularmente en el discurso académico oral situado en el género epidíctico, además de encarnar una autoridad y generar un contacto intelectual, posee unas formas discursivas que entran en juego cuando el maestro, en su papel de orador, pretende ganar la adhesión de sus estudiantes o auditorio particular. Por lo anterior, es fundamental el conocimiento previo que el orador tenga de su auditorio y viceversa. Reconocer el saber experiencial del maestro ayuda en la determinación de los objetivos de aprendizaje y en la comprensión de su discurso; de igual manera el profesor que atiende a las necesidades y expectativas de sus estudiantes hace que pueda idear, planear, configurar, adecuar, producir y reflexionar sobre la secuencia de su discurso.

Esto demuestra que la teoría de la argumentación, puesta en un contexto discursivo concreto, posibilita el análisis y la comprensión de un entramado de elementos y relaciones que dan sentido al pensamiento y a la actuación del hombre en relación con su razonamiento lógico (logos), el entendimiento del carácter humano (éthos) y la bondad en sus distintas formas y entender las emociones (pathos). La propuesta de diversos autores, sitúa a la teoría de la argumentación como un campo de estudio muy prolífico, puesto al servicio de todos aquellos interesados en recorrer este género discursivo. En este caso, permitió estudiar la estructura argumentativa del

www.bdigital.ula.ve

Atribución - No Comercial - Compartir Igual 3.0 Venezuela
(CC BY - NC - SA 3.0 VE)

discurso y el modo como es manifestado. El antecedente permitió reconocer la categoría discursiva epidíctica e igualmente el modelo de discurso educativo que proponemos está en un nivel mayor al del simple reconocimiento lingüístico y categorial.

Prados (2009), declara que en el discurso docente de Educación Universitaria se percibe una elevada cantidad de recursos prosódicos (entonación, ritmo, énfasis, entre otros), un llamado constante a la atención sobre ciertos significados, presencia de preguntas retóricas, de elicitación y continuidad; así también, la formulación de preguntas es hecha -en su mayoría- por los docentes, la validación de los conocimientos en el aula se fundamenta en el recurso a la autoridad y la influencia del contexto y de los recursos empleados es determinante en la construcción del discurso docente. En éste, se pretende subrayar las condiciones de significación que se crean colectivamente para facilitar el aprendizaje. El antecedente muestra análisis gramatical del discurso docente y facilita líneas de comprensión de la discursividad desde la retórica, motivando a profundizar en este sentido.

www.bdigital.ula.ve

Obediente (2009), sostiene que "el español hablado y escrito en América presenta una serie de características que lo diferencian de la lengua común del centro-norte de España. A este respecto se ha hecho ya un lugar común decir que, en relación con la modalidad castellana o centro norteña peninsular, los rasgos que diferencian al español americano son los siguientes: su esencial y originario *andalucismo*, su notable *homogeneidad*, el estar lleno de *vulgarismos* y *arcaísmos*, además de la notable presencia de *marinerismos* y, por supuesto, de *amerindismos* y *afronegrismos*". El antecedente establece qué tipo de español hablado estamos analizando en nuestra investigación.

Duschaztky (2010), en la Universidad Nacional del Comahue, explicó que el discurso educativo moderno está en declive y pidió encontrar nuevas formas y métodos para acercar el aprendizaje a los estudiantes. Al respecto consideró oportuno comenzar a "desidealizar" el rol de la escuela y priorizar la búsqueda de formas alternativas para poder "perforar la resistencia" del alumno. "Hay que dejar de pensar de porque hay un currículum, un plan, la cosa tiene que funcionar, o porque soy

Atribución - No Comercial - Compartir Igual 3.0 Venezuela
(CC BY - NC - SA 3.0 VE)

docente los pibes me tiene que respetar", subrayó. Al tratar el rol del docente, explicó que su función se ha transformado y hoy los jóvenes buscan interlocutores válidos que no repitan un texto o una rutina organizada. "Hay que terminar con los lugares comunes, siempre lo mismo debilita y el pensamiento se vuelve rígido", acotó.

Señaló que esta perspectiva de aprendizaje cargada de representaciones no llega a los alumnos por estar vaciada de realidad. Al respecto, docentes que se encontraban en la sala en la instancia de debate coincidieron en la caracterización de sentirse estructurados, aburridos y agotados. La especialista en educación diferenció el agotamiento del cansancio y diagnosticó que el agotamiento abre la puerta a poder pensar otras formas de relación con el alumno. En ese sentido, remarcó que como docente "ya estamos a la deriva" y es prioridad volver a repensar la actualidad a través de un trabajo artesanal que incluya un lenguaje sin guión. "Ser maestro no es un titulo, es practicar el ensayo y el error", definió. El antecedente motiva a seguir la línea de investigación que se tiene en torno a las estructuras profundas del discurso oral.

www.bdigital.ula.ve

Antecedentes pragmáticos de investigación

Llisterri, J. y Poch, D. (1994), en su trabajo sobre la *Progresión temática en el discurso académico* establecieron como conclusión que el alumno repite los modelos de conocimiento y de procedimiento que recibe las explicaciones y esquemas del profesor, sus apuntes, cuadros sinópticos de los libros de texto. Aunque quizás considere estos recursos más comunicativos, lo cierto es que cuando el alumno se enfrenta a una redacción del contenido y no a una mera enumeración de éste, no sabe cómo proceder; ya que no ha desarrollado habilidades para esta estrategia, ni ha reflexionado tampoco sobre ellas. Consideramos este tipo de estudio un paso previo para cualquier propósito de sistematizar una didáctica de la enseñanza del discurso escrito.

Creemos que se deben formalizar los factores que crean coherencia para la enseñanza en clase. Esta sistematización es necesaria para poder enseñar un procedimiento y poder evaluarlo. Para cambiar la actitud del alumno ante el escrito

Atribución - No Comercial - Compartir Igual 3.0 Venezuela
(CC BY - NC - SA 3.0 VE)

deben cambiar los criterios de evaluación del profesor, relacionando el desarrollo conceptual con contenido, factor este que afecta a todas las asignaturas. El conocimiento se comunica a través de la herramienta discursiva, y ésta por su parte ayuda a una mejor interiorización del conocimiento. Si el alumno domina este procedimiento en su lengua materna, lo traspasará con más facilidad a idiomas extranjeros, estudiados con fines específicos. El antecedente confirma la necesidad de estructurar epistemológicamente el discurso oral dentro de cualquier área del conocimiento.

Cross (1995) presentó una investigación sobre *el discurso académico como un discurso argumentativo*, estableciendo el argumento de autoridad en la primera clase de un curso académico; por ello, se analizó la primera clase de un curso académico de cinco asignaturas distintas, lo cual permitió establecer un paralelismo entre ese tipo de discurso y el exordio del discurso retórico tal como lo caracteriza la retórica clásica, haciéndolo susceptible de analizarse como discurso argumentativo. El estudio se centró en el argumento de autoridad como estrategia del profesor para ganar la disposición favorable de los estudiantes y para despertar su interés por la asignatura; como conclusión del estudio se tuvo que el discurso académico puede considerarse como un discurso argumentativo puesto que los profesores, además de enseñar saberes o procedimientos, procuran convencer al auditorio del interés de la asignatura que enseñan y de su competencia para impartirla.

El discurso de los enseñantes suele desarrollarse manteniendo un equilibrio entre la distancia, que permite reafirmar su autoridad y su competencia, y la proximidad, que facilita el acuerdo y la buena disposición del auditorio. El antecedente analiza una de las estructuras argumentativas del discurso y abre la posibilidad de cotejarlo desde la lingüística y de la educación al mismo tiempo.

Herrera Rodrigo (1999) en su trabajo *Análisis de los elementos no verbales en el discurso académico oral y de su relevancia en el aprendizaje del español como lengua extranjera*, concluyó que el predominio en el ámbito universitario español de un estilo docente basado en la clase magistral y la consecuente toma de apuntes por parte del alumno hace aconsejable la instrucción específica de los estudiantes

www.bdigital.ula.ve

Atribución - No Comercial - Compartir Igual 3.0 Venezuela
(CC BY - NC - SA 3.0 VE)

extranjeros en la descodificación de los elementos no verbales presentes en el discurso académico.

Lo más importante es la identificación de los mecanismos señaladores del énfasis y la puntualización, que ayudan a distinguir la información relevante, así como otras frecuentes contradicciones entre los mensajes verbales y no verbales emitidos simultáneamente, ya que lo habitual es que sean estos últimos los que expresen el auténtico sentir de la profesora o el profesor y, por lo tanto, del comportamiento y actitud que espera del alumnado. El antecedente confirma la posibilidad de analizar y estructurar el discurso desde la educación, así como valiéndose de los mecanismos de la verbalidad y no verbalidad del discurso.

Bello (1999), analizando el *discurso educativo de los organismos internacionales en pro de la educación* concluye afirmando que asegurar el acceso a la educación y mejorar su calidad sobre la base de la equidad, pertinencia y eficiencia pareciera ser la misión educativa fundamental en la casi totalidad de los documentos analizados tanto a nivel iberoamericano como en algunas instancias internacionales hasta nuestros días. El garantizar niveles aceptables de calidad para todos, así como la satisfacción de las necesidades básicas de aprendizaje, una educación que brinde una sólida base para futuros aprendizajes y las competencias necesarias para la participación activa en la vida social, política, cultural, económica y en el autoaprendizaje, pareciera ser la "placa teutónica" que subyace en el discurso educativo occidental.

Pueden variar el orden de prioridades, la fuerza que se le de a la misma, que el empuje sea horizontal, en una especie de isonomía interna, o vertical, con el predominio de algunas nociones sobre otras, pero siempre están presentes esos referentes. Ellos, se erigen como la base del discurso educativo en general y como posibles indicadores fundamentales de la calidad de la educación, del servicio educativo o del accionar de la escuela y demás instituciones e instancias educativas. El antecedente analiza el discurso desde los textos de organismos internacionales y propone líneas generales para su interpretación.

www.bdigital.ula.ve

Atribución - No Comercial - Compartir Igual 3.0 Venezuela
(CC BY - NC - SA 3.0 VE)

Forgas Berdet (2001), en su trabajo *Estrategias enunciativas en el discurso académico oral*, estableció que el discurso académico es un tipo de discurso oral que presenta unas características muy diferenciadas: emisor único frente a receptor múltiple, discurso unidireccional con posibilidad de alternancia de turnos, contenido planificado pero emisión libre, etc. en el que funcionan distintas estrategias pragmático-discursivas que tratamos de evidenciar en el artículo.

Se partió del punto de vista enunciativo como elemento diferenciador de discursos, y estudió especialmente el papel de la deixis en los discursos docentes (deixis personal y deixis espacio-temporal), así como los fenómenos pragmáticos ligados a la emergencia del Enunciador en su propio Enunciado y los recursos basados en el Enunciatario, especialmente los fenómenos producidos por el feed-back, las atribuciones y las presuposiciones pragmáticas. Otros fenómenos estudiados tienen que ver con el lenguaje valorativo y la subjetividad lingüística (subjetivemas), así como con el funcionamiento de ciertas estrategias de cortesía lingüística, ligadas a la retórica académica, presentes en este tipo de discursos. El antecedente analiza el discurso desde la óptica de la lingüística y de los fenómenos retóricos y de enunciación.

www.bdigital.ula.ve

Bolívar (2004) en su investigación hecha desde el *Análisis crítico del discurso de los académicos,* realizó un análisis de la forma en que se construye discursivamente el conocimiento con el fin de comprender las formas en que el conocimiento es afectado por las relaciones de poder. Además de un genuino interés por conocer los aspectos lingüísticos del problema, existe un interés epistemológico por averiguar sobre las maneras de investigar y de aproximarse al conocimiento en las humanidades, y un interés ideológico por conocer más sobre los grados de dependencia del conocimiento ajeno (internacional) y el reconocimiento al conocimiento propio (nacional).

Para cumplir con este fin se analizan 59 artículos de la revista *Akademos*, publicación de la Facultad de Humanidades y Educación de la Universidad Central de Venezuela, a partir de dos aproximaciones metodológicas: la reflexión crítica como medio para comprender cómo se construyen los textos en la dinámica social y el

Atribución - No Comercial - Compartir Igual 3.0 Venezuela
(CC BY - NC - SA 3.0 VE)

análisis crítico del discurso como medio de construcción de significados en la interacción social y dialógica. A modo de conclusión es posible señalar que la revista *Akademos* denota un diálogo académico joven y dinámico, que se perfila como un espacio que busca una identidad propia y una mejor calidad en cada ocasión, y ésta depende fundamentalmente de los editores "controladores" de la interacción.

El análisis realizado invita a reflexionar acerca de las políticas de investigación, el papel de los editores de revistas y la participación activa de los investigadores en sus respectivas comunidades académicas. Es un antecedente bastante pertinente puesto que aplica el Análisis Crítico del Discurso a nivel de los textos de revistas científicas venezolanas.

Cubo (2005) presenta en su investigación *Comprensión de discursos académico-científicos según diferencias disciplinares: inferencias explicativas clínicas y expresión de la modalidad epistémica*, analizó el proceso inferencial que utiliza la mente en la construcción y apropiación de conocimientos lo que permite acercarse al funcionamiento cognitivo de los lectores de textos académico- científicos en el proceso de construcción de M*odelos Organizadores del conocimiento nuevo* y de los cambios que producen en esos modelos. En estas formas de organización intelectual de tipo operatorio tiene importancia la variable *contenido* o *tipo de fenómeno* estudiado la dificultad en algunos casos aparece en el momento de abstraer los datos adecuados a los que el sujeto debe atribuir significado por su pertinencia, de acuerdo con conocimientos teóricos previos correspondientes a un modelo científico de la disciplina.

Se discutieron y observaron las inferencias que realizan los médicos cuando analizan su propio proceso inferencial con explicaciones en voz alta, durante la realización de ateneos anatomoclínicos, práctica de aprendizaje en las que los médicos intervinientes intentan arribar a un diagnóstico que explique la causa de muerte de un paciente. Es un estudio exploratorio de un caso: el ateneo denominado "Artritis reumatoidea, amiloidosis y sepsis" , cuya transcripción fue publicada en la revista Medicina . El análisis de las verbalizaciones que los médicos realizan durante el ateneo, que funciona como un protocolo a posteriori de la lectura de la historia

www.bdigital.ula.ve

Atribución - No Comercial - Compartir Igual 3.0 Venezuela
(CC BY - NC - SA 3.0 VE)

clínica del paciente, permitió establecer la relación existente entre los diferentes tipos de inferencias explicativas clínicas que realizan los médicos en el ateneo anatomoclínico.

A fin de detectar el momento en que se realiza la inferencia, resultó pertinente analizar las marcas lingüísticas con que los sujetos expresaban los distintos grados de certeza de sus hipótesis. Los resultados muestran que las marcas de modalidad de este informe retrospectivo señalan los pasos intermedios del procedimiento hipotético y se asocian a los distintos momentos del proceso inferencial causal, que presenta un perfil inferencial propio de las disciplinas pertenecientes al área de cognición médica. En este proceso, el sujeto construye y modifica la representación mental de los modelos organizadores de la información que funcionan como estructuras provisorias del Modelo científico del evento, necesario para la comprensión. Este antecedente confirma procesos epistemológicos a partir de análisis de discursos en el campo de la medicina y a nivel de la academia en la aplicación pragmática de la medicina.

www.bdigital.ula.ve

Llamas Saíz (2005) en su investigación sobre el *Discurso oral y discurso escrito: una propuesta para enseñar sus peculiaridades lingüísticas en el aula de ELE*, presta atención a aquellos factores pragmáticos que de manera más clara determinan las peculiaridades lingüísticas y textuales del discurso oral y el discurso escrito con el fin de que el profesor de ELE pueda enseñar en el aula el porqué de dichas peculiaridades. La propuesta no pretende sino presentar los hallazgos de algunos de los autores que se han ocupado del tema de un modo que pueda resultar útil al docente de ELE.

En primer lugar, se describen los parámetros comunicativos que condicionan las características lingüísticas de ambos tipos de discurso; en segundo, se presenta la caracterización lingüística en relación con dichos parámetros comunicativos; por último, se ofrecen algunas propuestas prácticas que puedan favorecer la mejora de la competencia comunicativa de los alumnos. El antecedente corrobora el esfuerzo de análisis de discurso en virtud de encontrar parámetros que permitan una mejor aplicación de herramientas didácticas por parte del docente.

Atribución - No Comercial - Compartir Igual 3.0 Venezuela
(CC BY - NC - SA 3.0 VE)

Vento Lugo (2005), nos señala que "hasta cierto punto, la cultura es producto de un hacer discursivo", donde la constante transmisión de historias que se van haciendo parte de nuestra memoria sirve para justificar nuestros comportamientos sociales, estos comportamientos a su vez van desarrollando un hacer ideológico que se manifiesta en nuestros discursos cotidianos.

Hasta este momento queda demostrado que todo actor social posee una conciencia lingüística que le permite hacer selecciones discursivas dominadas por el entorno con el que interactúa, esta selección es la que lleva a los hablantes a recurrir a estrategias de enmascaramiento, ya que como hemos dicho todos los hablantes poseemos propósitos predeterminados cuando emitimos nuestros discursos y siempre tenemos presente que no todo puede ser dicho de la misma manera. Ante esto todas las lenguas utilizan metáforas para expresar las ideas, lo que ocurre es que no estamos consientes de poseer un saber discursivo de tipo metafórico.

Ya sabemos que este tropo impregna nuestra vida cotidiana y además puede permitirnos un proceso de enmascaramiento ideológico donde actúa como el antifaz desde el cual podemos encubrir nuestras posiciones político-ideológicas frente al colectivo. En el discurso emitido por Hugo Chávez se nota claramente la presencia de metáforas, siguiendo la clasificación de Lakoff y Johnson podemos decir que, aunque no podemos afirmar de manera contundente que la intención del hablante es enmascarar su propuesta ideológica, sí estamos seguros de que el proceso de enmascaramiento es una actuación inconsciente, producto de nuestra memoria a largo plazo y de la competencia lingüística que se da por la experiencia social.

Las recurrencias metafóricas más frecuentes son las del tipo ontológico donde las ideas de *progreso* y *nación nueva* son la dominante, porque son este tipo de enunciados los que le permiten ensalzar su proyecto político y recriminar el de los demás, de esta manera, se busca legitimar su acciones políticas futuras. Asimismo de manera implícita y explícita invita a los interlocutores a formar parte de su proyecto que fundamentado en el nacionalismo y en el rescate de las raíces de la historia olvidadas por dirigentes políticos anteriores. Es evidente que en todo el discurso que hemos analizado aquí la apelación a la moral y a la ética es una constante,

www.bdigital.ula.ve

Atribución - No Comercial - Compartir Igual 3.0 Venezuela
(CC BY - NC - SA 3.0 VE)

produciendo un efecto en el interlocutor, porque el emisor del mensaje conoce muy bien las carencias de su interlocutor y es bajo esas directrices que conduce su discurso.

Este cometido busca lograrlo mediante el empleo de enunciados metafóricos que por una parte muestran aspectos negativos de los regímenes anteriores y de los candidatos que participan con él en la contienda política, además de promover la ideología militar y bolivariana sobre la cual se fundamente su proyecto político. A su vez se presenta de manera implícita que la opción más viable para conducir al país hacia un futuro mejor es apoyar el proyecto que el promueve. En el discurso emitido por Chávez en las entrevistas estudiadas se pone de manifiesto un bolivarianismo que se legitima mediante la idea de *nación nueva* que, contradictoriamente, se fundamenta en una historia pasada. Este antecedente realiza un análisis político del discurso y configura el campo ideológico y semántico en el que se desenvuelve.

Martínez-Otero Pérez (2005), sugirió un modelo de discurso pedagógico en su documento "mejora de la formación del profesorado a través del discurso educativo" proponiendo las siguientes dimensiones para su apreciación y estudio:

www.bdigital.ula.ve

1) Dimensión instructiva

Esta dimensión brota del conocimiento y dominio del profesor sobre su asignatura. Tiene que ver con la formación técnico-científica en la materia que se imparte. Se encamina principalmente a la transmisión de contenidos. Cabe distinguir las siguientes propiedades:

-Distribución expositiva.

-Abundancia de conceptos.

-Oraciones complejas.

-Terminología técnica y científica, según las distintas materias o asignaturas.

-Lenguaje claro y riguroso.

-Predominio de la objetividad.

-Inclusión de datos.

-Repetición de ideas clave.

-Sencillez sintáctica.

Atribución - No Comercial - Compartir Igual 3.0 Venezuela
(CC BY - NC - SA 3.0 VE)

-Sobresale la función representativa del lenguaje.

2) Dimensión afectiva

Hoy esta dimensión del discurso se cultiva poco y se reserva por completo al primer tramo de la educación. Algunos indicadores del discurso afectivo son:

-Diálogo con los alumnos.

-Lenguaje personal favorecedor de la intersubjetividad.

-Carece de homogeneidad.

-Subjetividad, expresión de estados de ánimo y palabras de afecto y estímulo.

-Incluye vocablos y giros coloquiales.

-Valoraciones positivas sobre los alumnos.

-Importancia de la comunicación no verbal: contacto visual con el alumno, murmullos y gestos de aprobación, sonrisa, proximidad física, etc.

-Predomina la función expresiva.

3) Dimensión motivacional

www.bdigital.ula.ve

En el ámbito escolar la motivación adquiere gran relevancia por ser uno de los factores que influyen en el aprendizaje eficaz. Algunos indicadores motivacionales del discurso son:

-Presentación de contenidos nuevos.

-Utilización de un discurso jerarquizado y coherente.

-Poner ejemplos.

-Modulación del habla: cambios de tono y ritmo.

-El discurso es versátil y dinámico, ajustado al contexto.

-Se generan situaciones heterogéneas: exposiciones, conversaciones, etc.

-Lenguaje evocador, sugerente.

-Es un lenguaje animado con imágenes y tropos. Estructura artística.

-Importancia de las pausas y los silencios.

-Armonía entre elementos verbales y extraverbales.

-Predomina la función fática (se orienta a mantener la comunicación con el educando por medio de un discurso atrayente).

4) Dimensión social

Atribución - No Comercial - Compartir Igual 3.0 Venezuela
(CC BY - NC - SA 3.0 VE)

El discurso en el aula ha de ser esencialmente humanizador, lo que equivale a decir que debe favorecer el desarrollo personal y la vida en comunidad. Hemos identificado los siguientes indicadores:

-Se busca la interacción en el aula a través de coloquios, debates, etc.

-Se pretende la adhesión de los educandos por medio de argumentaciones.

-Lenguaje con importante carga ideológica.

-Se encamina a la reflexión crítica sobre la realidad.

-Abundancia de términos abstractos, v. gr., justicia, solidaridad, tolerancia, etc.

-Predominio de léxico "político".

-Expresión de opiniones y de marcadores "culturales": informaciones, símbolos, valores, etc., que se comparten.

-Discurso subjetivo orientado a persuadir.

-Son frecuentes las exhortaciones.

-Destaca la función conativa, encaminada a actuar sobre el comportamiento de los educandos.

www.bdigital.ula.ve

5) Dimensión ética

La dimensión ética del discurso nace de la esencia misma del hecho educativo. Algunas características del discurso ético son:

-Lenguaje doctrinal que busca la aplicación práctica.

-Presencia considerable de términos abstractos.

-Organización axiológica de la realidad.

-Búsqueda de la objetividad y de la universalidad.

-Se concede importancia al diálogo en el aula.

-El discurso favorece las interacciones justas en el aula.

-Contenidos morales.

-Desarrollo del razonamiento moral.

-Práctica de acciones morales en el centro y en el aula.

-Función preceptiva del lenguaje.

Atribución - No Comercial - Compartir Igual 3.0 Venezuela
(CC BY - NC - SA 3.0 VE)

A medida que el discurso docente reúna más dimensiones será más educativo. Por el contrario, cuantas menos dimensiones abarque menos formativo será.

Según este modelo, la formación del profesorado pasa por robustecer el discurso docente con arreglo al modelo pentadimensional expuesto y se enmarca en una concepción humanista de la educación. El docente que propugnamos es un genuino "profesor-educador" que transmite informaciones rigurosas, afianza aptitudes, al tiempo que fomenta la adquisición de actitudes y valores positivos que se traduzcan en conductas congruentes. A partir de un ambiente de trabajo presidido por la cordialidad, la confianza, el respeto, la vitalidad, la alegría y las relaciones personales, explica, enseña, motiva y orienta a sus alumnos, es decir, educa. Este antecedente es un modelo de discurso pentadimensional centrado en la pedagogía; nuestra investigación radica en proponer un modelo de discurso educativo en el campo de la Educación Universitaria.

Murzi (2006), en una investigación realizada en la Universidad de Los Andes sostiene "a manera de conclusión, al tener las voces de los profesores sobre su forma de trabajo, la opinión de los estudiantes y la revisión hecha a los programas, se puede concluir que, el Área de Inglés de la Universidad de Los Andes, Núcleo Táchira no escapa a la cultura profesional de trabajo individual, generalmente predominante en las *instituciones universitarias". Se caracteriza por el aislamiento del profesor en el* ejercicio de la enseñanza, predomina el celularismo, es decir cada profesor actúa en solitario dentro de su aula, reflexiona y organiza su trabajo de manera independiente, no existen grupos de trabajo en los que objetivos claramente definidos aglutinen la acción del profesorado.

Este individualismo pareciera ser un obstáculo para iniciar una verdadera labor de crecimiento en la acción, pero la actividad educativa es una actividad cargada de valores, comprometida con su entorno y la sociedad en general. No da igual hacer las cosas de una manera que de otra. Siempre hay repercusiones derivadas de un enfoque, de un proceder, de una relación. En la actualidad, los profesores suelen organizarse y justificarse de acuerdo a una ética de responsabilidad, que apela a las obligaciones profesionales y la eficacia instructiva.

www.bdigital.ula.ve

Atribución - No Comercial - Compartir Igual 3.0 Venezuela
(CC BY - NC - SA 3.0 VE)

Bajo estas dos premisas, aunque la cultura profesional dominante en el Área de Inglés sea la cultura del trabajo individual se consideran la vocación y la responsabilidad del profesorado del Área motivadores del deseo de cambio y mejora, lo cual implica una gran fortaleza al momento de introducir el cambio hacia la mejora, con lo cual ya las bases están echadas; se tiene un diagnóstico de la situación de trabajo colaborativo o cultura profesional del grupo para seguir adelante, presentar un programa de trabajo colaborativo que los incentive para trabajar juntos por la propia mejora, la mejora del grupo y de la institución. Este antecedente señala las características peyorativas del discurso en inadecuada aplicación dentro del aula y de la institución universitaria.

López Ferrero (2006) en su investigación *Funciones retóricas en la comunicación académica: formas léxicas de modalidad y evidencia*, estableció que el análisis de las funciones retóricas propias de cada género discursivo es un ámbito todavía por explorar. Aunque existen ya diversas clasificaciones de los tipos de relaciones funcionales que operan en la comunicación académica, falta todavía establecer la frecuencia de uso de estas funciones y sus formas prototípicas en cada situación de comunicación. El trabajo se centra en dos clases textuales, el manual universitario y el examen, y analiza dos tipos de función característicos: la modalidad epistémica y la evidencialidad. La metodología aplicada permite combinar el análisis automático de rasgos lingüísticos con el estudio retórico de las categorías consideradas.

Se contrastaron los mecanismos lingüísticos privilegiados en el discurso experto con los recursos más empleados en los escritos de los aprendices de ciencias. En cuanto a las formas léxicas de modalidad epistémica y de evidencialidad, se observaron que en los dos géneros analizados se emplean fundamentalmente verbos, en detrimento del uso de sustantivos, adjetivos o adverbios modales o evidenciales. En cuanto a la modalidad epistémica, observamos pocas diferencia entre el discurso experto y el discurso académico producido por estudiantes: en el discurso experto es más frecuente la manifestación de los límites del conocimiento expuesto (uso de "no saber"); por su parte, el discurso de los estudiantes muestra su influencia del contexto

www.bdigital.ula.ve

Atribución - No Comercial - Compartir Igual 3.0 Venezuela
(CC BY - NC - SA 3.0 VE)

de clase en que se comparten saberes (de ahí el frecuente uso de la primera persona plural).

Pero es en la expresión de la evidencialidad donde se manifiestan mayores diferencias: frente a la variedad de formas de inducción / deducción en el discurso experto, en los escritos de los aprendices se abusa de formas a veces poco precisas para indicar la fuente del conocimiento; también en los verbos que indican comunicación o presentadores de la información se matizan poco los valores. Estos usos inciden en la forma como se percibe la comunicación del saber en los discursos, pues constituyen un indicio de cómo han sido adquiridos. De ahí la relevancia en su manejo. El antecedente refleja la indagación en torno a comparación de discursos académicos y la posibilidad de estructuración para su reorientación.

Pastene (2006) en su investigación *Discurso oral y recusos pragmalingüísticos: una propuesta de evaluación*, consideró que tradicionalmente, la enseñanza de la lengua materna se centraba en el estudio y análisis de los textos escritos, principalmente, literarios y se relegaba a un segundo plano la comunicación oral. Sin embargo, la situación ha variado y gracias a los nuevos enfoques lingüísticos, discursivos y didácticos se ha retomado y realzado el aprendizaje del discurso oral como una de las competencias comunicativas claves para el desarrollo de los individuos.

www.bdigital.ula.ve

En este sentido, y sobre la base de una reflexión crítica en cuanto al tratamiento actual de la evaluación de la lengua oral en el aula, es que percibimos que, al respecto, no se consideran los recursos pragmalingüísticos (como los actos de habla y el principio de cooperación), mecanismos claves para la eficacia comunicativa, aunque estos contenidos se explicitan en los programas de estudio. De este modo, se proponen criterios e indicadores para orientar la evaluación de la oralidad en un contexto educativo más significativo.

El discurso se configura principalmente por vía escrita y oral. Sin embargo, es esta última modalidad que tradicionalmente en la educación escolar no se ha trabajado pedagógicamente con mayor atención. El discurso oral es una de las competencias comunicativas más significativas por su eminente carácter de

Atribución - No Comercial - Compartir Igual 3.0 Venezuela
(CC BY - NC - SA 3.0 VE)

construcción social y, diríamos, la más usual, que requiere ser enseñada, sobre todo, si nos referimos a la práctica oral formal necesaria para el cumplimiento de determinados objetivos comunicativos institucionalizados. De este modo, se presenta una propuesta para evaluar el discurso oral sobre la base de los recursos pragmalingüísticos donde el propósito es que el docente y los alumnos perciban que el acto comunicativo debe propender hacia la eficacia, sin olvidar que la utilización de los demás recursos, en armónica conjunción, también juega un rol trascendental. El antecedente analizó el campo de la oralidad y de la escritura del discurso, realizando una interpretación pragmalingüística.

Arrieta B., Meza R., y Baptista J., (2007), en su trabajo *Neologismos en el discurso académico de la variedad dialectal andina venezolana*, analizan los neologismos utilizados en el discurso académico de la variedad dialectal andina en función de los recursos y procedimientos adoptados para la creación e incorporación de nuevas palabras al sistema lexical de este género discursivo. Para el alcance del objetivo propuesto, el estudio se basa en las vertientes derivadas de la neología lexical y los procesos neológicos utilizados comúnmente en el discurso científico para la generación de estas unidades lexicales.

www.bdigital.ula.ve

La metodología utilizada para conformar el corpus analizado consistió en la extracción de neologismos de cinco revistas científicas arbitradas, contentivas de discursos académicos publicados por docentes de la región andina venezolana, los cuales fueron sometidos a análisis. Entre las conclusiones más relevantes derivadas del estudio se destaca un alto grado de formalidad en la creación de nuevas unidades léxicas. En su gran mayoría, se atiende al criterio de restricciones morfofonémicas del castellano para la formación de palabras. Esto se pudo constatar al comparar el número de términos científicos incorporados (25), los calcos (6) y las adaptaciones (3). El antecedente arroja criterios de comprensión del discurso desde la morfología y la fonética, así como el estudio de neologismos.

Estrada (2007), en su trabajo *"¡Pero si yo estudié...!" Discurso académico y fracaso estudiantil en el examen final oral*, describe la articulación entre escritura y oralidad en exámenes universitarios. El objetivo fue identificar las principales

Atribución - No Comercial - Compartir Igual 3.0 Venezuela
(CC BY - NC - SA 3.0 VE)

dificultades discursivas y estratégicas con las que se encuentran los estudiantes universitarios en el momento de enfrentar el examen final oral. Los datos empíricos demuestran que, en algunos casos, los mismos alumnos que no lograron exponer sus conocimientos en forma adecuada en un examen oral han superado exitosamente otras instancias parciales de carácter escrito sobre los mismos contenidos.

Probablemente, el factor más importante de esta paradoja se deba a la identificación de la capacidad comunicativa oral en el ámbito académico con el de la vida cotidiana, y a la idea de que la oralidad es una capacidad en ejercicio permanente que, por lo tanto, no necesita ser practicada. El llamado "analfabetismo académico", entonces, no se circunscribe solamente a las dificultades lectoras y de escritura de numerosos alumnos que ingresan a la universidad, sino a la falta de competencias específicas para la preparación de los géneros orales. El antecedente analiza el discurso desde la oralidad y la textualidad de la academia, así como estrategias didácticas empleadas por los profesores universitarios.

www.bdigital.ula.ve

Vásquez (2007), en su investigación *Un análisis didáctico del discurso académico español como contribución a la movilidad estudiantil europea*, establece algunas de las características más relevantes de dos géneros académicos de gran vigencia en el mundo universitario hispanohablante: la monografía y la clase magistral. Conocerlas es condición indispensable para el desarrollo de materiales destinados a la preparación previa de estudiantes de intercambio. Sin embargo debemos aclarar que se trata de un análisis de carácter general.

A través de las actividades programadas, pretende dar un visión aplicable a todos los contextos de aprendizaje teniendo en cuenta que el estudiantado siempre es estudiante de una carrera en particular y a pesar de las "excentricidades" de su propia "etnia académica" adquirirá a través de las herramientas que le proporcionamos estrategias, competencias y autonomía para cumplir con eficacia las tareas que se le presenten. Esto contribuirá a satisfacer las expectativas académicas y al mismo tiempo, a comprender mejor otros mundos y el suyo propio. El antecedente analiza el discurso desde la oralidad y la textualidad, comparando igualmente el discurso con la planificación y organización de las actividades de aula.

Atribución - No Comercial - Compartir Igual 3.0 Venezuela
(CC BY - NC - SA 3.0 VE)

Briceño, S., Reyes, M., y Aranguren, M. (2007), sostienen que dentro de las percepciones que los profesores de la Carrera Educación tienen acerca de investigación y la Formación Permanente del Profesorado es que la investigación tiene una relación directa con la formación permanente del profesorado, es decir que a mayor investigación la formación permanente se incrementa y fortalece el proceso de enseñanza aprendizaje, ya que la misma nutre la docencia.

Así mismo es importante generar redes interinstitucionales que garanticen la mejora de la formación del profesorado tomando como base la investigación, afianzando la Formación Pedagógica e incorporando las TIC, a través del correo electrónico, del contacto personal, grupal e individual, logrando así el intercambio de innovaciones didácticas y el desarrollo de la disciplina. El antecedente relaciona la investigación con la discursividad en el aula, así como el dominio de la disciplina específica del profesor en la que ejerce su desempeño.

Beke (2008) en su trabajo de investigación *El discurso académico: la atribución del conocimiento en la investigación educativa*, considera que la atribución del conocimiento a otros mediante el uso de citas y referencias es un rasgo que distingue el género del artículo de investigación de otros géneros académicos. Con el propósito de averiguar de qué manera los investigadores de la educación utilizan las citas y referencias para reportar lo que han dicho o hecho otros autores, se llevó a cabo esta investigación sobre la base de veintiocho artículos de investigación y veintiocho foros pedagógicos publicados entre los años 2000 y 2005 en la *Revista de Pedagogía*.

Para ello, a partir de las categorías de análisis establecidas —la cita no integrada y la cita integrada — y sus diferentes realizaciones sintáctico-semánticas, se procesaron los textos con la ayuda de los programas lingüísticos Wordsmith Tools y Word Pilot. Los resultados indican que los escritores de ambos géneros muestran comportamientos similares en cuanto al uso de las citas y referencias en sus escritos. Se concluye que las tendencias encontradas son características de la disciplina más que del género discursivo.

www.bdigital.ula.ve

Atribución - No Comercial - Compartir Igual 3.0 Venezuela
(CC BY - NC - SA 3.0 VE)

Los resultados indican que, contrariamente a lo que se esperaba, no hay diferencias significativas entre los escritores de artículos de investigación y de foros pedagógicos, en cuanto a la manera cómo los educadores presentan las voces de los otros mediante las citas y referencias, por lo que las tendencias observadas en los datos son atribuibles a la disciplina y a decisiones de la comunidad discursiva de la *Revista de Pedagogía*. De manera particular, no debe sorprender que los resultados muestren comportamientos similares de los escritores de artículos de investigación y de foros pedagógicos en cuanto al promedio de citas por artículo y por género y a la distribución de las citas no integradas e integradas y sus diferentes manifestaciones. Estos resultados obligan a redimensionar el supuesto inicial según el cual el foro pedagógico fue considerado como otro género.

Si a ello se le agrega el estilo personal e individual de los escritores, que se manifiesta estadísticamente en la dispersión y heterogeneidad de los datos, la diferencia entre el artículo de investigación y el foro pedagógico se diluye. El antecedente relaciona el análisis del discurso con las formas de organización epistemológicas más tendiente hacia la pedagogía en el aula.

www.bdigital.ula.ve

Delgado, F. – Santana, N. y Graterol, A. (2008), en su investigación *Género y ciudadanía en el discurso escolar formal*, desde la perspectiva hermenéutica, intentan penetrar la madeja compleja de lo formal–institucional, en la búsqueda del significado del discurso escolar y, desde otras lecturas, interpretar las claves para conjugar nuevos postulados que justifiquen una ciudadanía y una concepción de género autónoma y activa, acorde a los nuevos escenarios históricos, sociales y culturales del presente siglo, al margen de cualquier pretensión de homogenización. Concluyen en la necesidad urgente de revitalizar el compromiso educativo, de asumir el desafío de motorizar los procesos de cambios sociales, históricos y culturales en sus distintos contextos.

Por cuanto, la ciudadanía y el género, vistos desde otra perspectiva, constituyen una realidad heterogénea que se construyen y nutren dentro de los procesos culturales que dan forma a la praxis humana en lo histórico y social. Siendo, en el marco de lo histórico-cultural-social donde se comprenden los diferentes

Atribución - No Comercial - Compartir Igual 3.0 Venezuela
(CC BY - NC - SA 3.0 VE)

orígenes e interpretaciones de la ciudadanía y el género como categorías complejas y diversas. El antecedente analiza el discurso desde categorías precisas de búsqueda dentro del discurso escolar, proponiendo postulados teóricos desde la hermenéutica aplicada en la investigación.

Pradilla, L. – Soto, M. (2009) en su investigación *El discurso académico oral y los propósitos de formación docente en la Licenciatura en Lengua Castellana de la Universidad del Tolima,* indagaron sobre el discurso académico oral del maestro, en lo relacionado con el desarrollo argumentativo y su incidencia en el logro de los propósitos de formación del programa. La metodología cualitativa caracterizó y analizó dicho discurso. En dos rejillas se registraron elementos propios de la argumentación. Desde lo cuantitativo, se apoyó en la estadística básica.

La población observada correspondió a un grupo de docentes del programa, cuyo discurso tendió a ser expositivo con sólo dos aspectos propios de la argumentación, según el modelo desarrollado. En conclusión, se apreció que el discurso oral del docente es académico por cumplir con los mínimos requeridos para tal calificativo. Finalmente, se planteó un plan de mejoramiento que cualifique esta práctica discursiva en la universidad. El antecedente caracteriza el discurso oral como académico por cumplir con los requerimientos de tal fin.

www.bdigital.ula.ve

Tuñón, M. – Pérez, M. (2009), en su indagación sobre *Características del discurso en el aula de clase como mediación para el desarrollo de pensamiento crítico*, analizan las características del discurso en el aula, del profesor y las alumnas, en los procesos evaluativos, que pueden estar relacionadas con la evidencia de pensamiento crítico. Analizaron el discurso desde la perspectiva de la gramática sistémico-funcional, centrándose en la forma como el lenguaje evidencia un pensamiento producto de procesos mentales superiores y ayuda a que las alumnas ejecuten estos procesos valiéndose de las actividades evaluativas.

Los resultados muestran que el lenguaje usado no evidencia la ejecución de habilidades mentales superiores y que los procesos evaluativos no están siendo usados como una herramienta que ayude a lograr la ejecución de este tipo de habilidades en el aula de clase. El antecedente procura el análisis del discurso desde

Atribución - No Comercial - Compartir Igual 3.0 Venezuela
(CC BY - NC - SA 3.0 VE)

la crítica y la formación de un desarrollo del pensamiento crítico en las actividades mentales superiores.

Brown, A. – Shimabukuro, S. (2010), en su trabajo *La inclusión de voces en el discurso académico oral por parte de estudiantes estadounidenses*, describen un significativo aumento de la cantidad de estudiantes universitarios extranjeros que van a la Argentina, no sólo para aprender la lengua española, sino también con el objetivo de cursar materias en nuestras universidades durante uno o dos cuatrimestres. Dichos alumnos suelen solicitar la certificación de ambos tipos de cursos para presentarla ante sus universidades y poder obtener, de este modo, créditos en sus universidades de origen.

El discurso académico tanto oral como escrito, cuyo manejo es una destreza imprescindible en este contexto, ha comenzado a ser objeto de estudio, enseñanza y evaluación en español como lengua segunda y extranjera. Analizan las principales características del texto académico oral en español, en particular en lo que respecta a la inclusión de voces en el discurso para poder correlacionarlas con las producciones de alumnos estadounidenses que cursan en universidades argentinas y toman además clases de español.

www.bdigital.ula.ve

Estos alumnos son conscientes de la necesidad de citar, aún no controlan los recursos discursivos para hacerlo con mayor precisión. Consideran que, por un lado, es necesario familiarizar a los estudiantes con la inclusión de otras voces en su discurso académico, mostrándoles los diferentes recursos disponibles en la lengua y explicitándolos. Por otro lado es necesaria la investigación sobre el tema de inclusión de voces en la oralidad académica para el área en particular de ELSE y la producción de materiales teóricos y didácticos sobre el discurso académico oral, en general, y desde la perspectiva del alumno como enunciador, en particular. El antecedente analiza el discurso académico y una necesidad real de estudiantes de lengua extranjera que residen en país latinoamericano para aprender el español.

Camacaro (2010) en su trabajo *Características lingüísticas del discurso docente e interacción en el aula*, devela el vínculo existente entre las características lingüísticas y sociales del discurso docente y la problemática interaccional en la

Atribución - No Comercial - Compartir Igual 3.0 Venezuela
(CC BY - NC - SA 3.0 VE)

relación alumno-docente en la Escuela Técnica Industrial "José González", en Barquisimeto, estado Lara. El marco teórico del estudio está sustentado en los principios, referidos al análisis del discurso, propuestos por Sinclair y Coulthard; el análisis crítico del discurso de Wodak y Meyer; y, van Dijk.

La metodología empleada se inscribe en un modelo cualitativo. El estudio muestra que el discurso docente se caracteriza por una comunicación carente de solidaridad, el uso discrecional de las estrategias de aproximación y de distanciamiento, una marcada distancia y la concentración del espacio interlocutivo. El antecedente analiza el discurso desde lo cualitativo y compara producción de sentidos y modelos de comunicación encontrados en el campo.

Hall, B. – López, M. (2010), en su trabajo de investigación *Discurso académico: manuales universitarios y prácticas pedagógicas*, pretenden elaborar propuestas de intervención pedagógica en el proceso de alfabetización académica. En esta oportunidad, a la luz de los aportes del Análisis del Discurso (línea francesa brasileña), analizamos los modos de decir presentes en manuales universitarios. En especial, nos ocupamos de las formulaciones que intentan crear efectos de neutralidad (personalización/despersonalización).

www.bdigital.ula.ve

Demostrar que estas formulaciones presentes en esos textos son fuentes de ambigüedad y complejidad para los destinatarios que deben leerlos. Por este motivo, proponen prácticas de lectura no contenidistas que tengan en cuenta estos modos de decir con los cuales los textos construyen sentido. El antecedente analiza el discurso desde la óptica del decir y la despersonalización del contenido, así como el sentido que construyen los manuales universitarios.

Villaba (2011) en su tesis doctoral intitulada *El discurso expositivo del profesor en contexto escolar en L1 y L2*, analiza el discurso expositivo del profesor en el contexto escolar; es decir, la forma en la que se organizan y trasmiten las explicaciones curriculares, tanto en primera como en segunda lengua. Se trata de una investigación enmarcada en el ámbito de los estudios sobre inmigración y que responde a un doble objetivo. Por una parte, pretende aportar un conocimiento más detallado del discurso del profesor; y por otra, entender la dificultad que puede

Atribución - No Comercial - Compartir Igual 3.0 Venezuela
(CC BY - NC - SA 3.0 VE)

plantear cuando se dirige a escolares que poseen una lengua materna (LM) diferente a la de la escuela.

El discurso del aula ha sido estudiado con profusión atendiendo a su dimensión interactiva, centrándose en el intercambio de turnos de habla que se produce entre profesores y estudiantes. Aquí, sin embargo, el interés reside en el discurso (en sí) que produce el profesor y en los componentes lingüísticos y cognitivos que lo caracterizan. Se intenta averiguar si se trata de un modelo discursivo específico e identificable que subyace a las variaciones individuales de los diferentes profesores.

Los resultados de esta investigación no son concluyentes por las limitaciones propias del estudio; sin embargo, plantean la necesidad de seguir describiendo nuevas parcelas del discurso del profesor. Del mismo modo, deben abrir una profunda reflexión acerca de los modelos propuestos para el proceso de escolarización de estudiantes inmigrantes. Las exigencias y los condicionantes lingüísticos que se plantean en el contexto escolar exigen de una actuación didáctica específica y rigurosa de enseñanza y apoyo en la segunda lengua.

www.bdigital.ula.ve

Transmitir contenidos curriculares en una L2 y comprenderlos oralmente son procesos complejos que no dependen únicamente de la voluntad de los profesores o de las capacidades individuales de los estudiantes. Facilitar y reconocer la tarea de ambos resulta imprescindible para poder garantizar plenamente la igualdad de oportunidades en la educación básica. El antecedente analiza el discurso desde la óptica del profesor universitario desde la lingüística y la enseñanza-aprendizaje; igualmente, aplica procedimientos desde el Análisis del Discurso (AD) propuesto por van Dijk.

Caldiz (2012) en su trabajo de investigación *Prosodia, polifonía y marcadores de discurso. Un análisis de discurso académico oral.* Señala que los marcadores de discurso permiten establecer relaciones semántico-argumentativas entre diferentes bloques informativos. Con todo, es sabido que es posible construir enlaces textuales aún sin la presencia explícita de estas partículas. El análisis de un corpus de discurso académico oral perteneciente a conferencias, clases de grado y posgrado revela que los

Atribución - No Comercial - Compartir Igual 3.0 Venezuela
(CC BY - NC - SA 3.0 VE)

locutores frecuentemente recurren al uso de figuras entonativas para demarcar unidades informativas y orientar a los interlocutores respecto de la organización y la dinámica de su discurso.

El estudio está desde una perspectiva semántico-pragmática con el sustento de los principios teóricos de la Teoría de la Argumentación en la Lengua y la Teoría de la Polifonía Enunciativa. Los parámetros fonético-fonológicos utilizados son los propuestos por el modelo de estudio de la entonación del discurso de Brasil. En un primer momento, se analizó la prosodia de *bien* y *bueno* como operadores estructuradores de información. Posteriormente, demostraron que, a través de la elevación de la altura tonal, el locutor pone en escena puntos de vistas pertenecientes a enunciadores que se materializan solo a través de esta huella entonativa y señalan la demarcación y progresión de la dinámica discursiva sin la presencia explícita de marcadores.

El estudio analizó el comportamiento entonativo de dos partículas discursivas en su función demarcadora de discurso. El corpus de discurso académico reveló regularidades en ese sentido que, según advertimos, serían propias de ese género discursivo. La observación minuciosa del corpus reveló que estos marcadores suelen estar seguidos de un salto considerable de la altura tonal, y es a partir de ese escalón más elevado donde la prosodia marca el cambio de dirección del discurso, ya sea para estructurarlo o re-direccionarlo.

En ausencia de un marcador explícito, la altura tonal sobre la sílaba de arranque sola, o sobre la sílaba de arranque y la sílaba con acento nuclear, asume la función de marcador discursivo. Estos resultados permiten seguir demostrando que la prosodia está íntimamente ligada a la polifonía enunciativa, de modo que la puesta en escena de enunciadores se materializa en el discurso oral no solo a través de las palabras o las frases sino también de la entonación. El antecedente permanece en la línea de investigación de un fenómeno educativo desde el campo de la lingüística.

Fundamentación legal de la Educación Universitaria

En la República Bolivariana de Venezuela, el marco legal que sustenta la Educación Universitaria hace referencia a la Constitución de la República (1999), Ley de Universidades (1967) y Ley Orgánica de Educación (2009), esta última

www.bdigital.ula.ve

Atribución - No Comercial - Compartir Igual 3.0 Venezuela
(CC BY - NC - SA 3.0 VE)

establece una Ley Especial que está en estudio por parte de la Asamblea Nacional; en ellas se establecen los valores, principios, funciones de la Educación Universitaria, fundamentando el espíritu de todos los proyectos educativos que se gestionen desde este subsistema de educación en función de los planes y el progreso de la Nación. Hemos querido evidenciar los principales artículos, en ambos documentos, que posibiliten una comprensión de la Educación Universitaria en atención a nuestra investigación; al comentarlos, estaremos ofreciendo una estructuración de lo que es pertinente a nuestro estudio y una contextualización del deber ser de nuestro planteamiento teórico.

En el artículo 102 de la Constitución Nacional, la educación se concibe como un derecho humano y un deber social fundamental; en tanto que procura la formación integral del ser humano, la sociedad funge como referencia educativa y debe cumplir su rol mediante múltiples figuras durante la vida del ciudadano. Es indeclinable, por tanto, para el Estado la función de educar en atención a todas las corrientes del pensamiento, desarrollar el potencial creativo de cada ser humano y lograr un pleno ejercicio de su personalidad en la convivencia social; de esta manera, el Estado, la familia y la sociedad procuran una educación sólida para el ciudadano según el espíritu de la Constitución y las Leyes. En este mismo sentido, el artículo 104 sugiere que la educación estará a cargo de personas de reconocida moralidad y de comprobada idoneidad académica.

www.bdigital.ula.ve

La autonomía universitaria, presente en el artículo 109 de la Constitución, está concebida para que estas instituciones se dediquen a la búsqueda del conocimiento a través de la investigación científica, humanística y tecnológica para beneficio espiritual y material de la nación; el considerar las investigaciones desde la ciencia, el hombre y la tecnología robustece las áreas del conocimiento y las complementa en una integración sólida a partir del proyecto de país que se desea.

La autonomía universitaria está pensada para planificar, organizar, elaborar y actualizar los programas de investigación, docencia y extensión; estos programas de investigación, docencia y extensión hacen referencia a una visión de ser humano que integre lo científico, lo humano y lo tecnológico en función a una sociedad más libre.

Atribución - No Comercial - Compartir Igual 3.0 Venezuela
(CC BY - NC - SA 3.0 VE)

Por ende, la autonomía universitaria procuraría forjar una visión de hombre que se adecúe a las exigencias que le plantea la sociedad, la cual -a su vez- va formando también al hombre que necesite; pensar la educación sin autonomía universitaria sería un riesgo catastrófico para nuestra sociedad venezolana y -por eso- las universidades deben reivindicar su papel educador y formador de nuevas generaciones de ciudadanos.

La vigente Ley de Universidades (1967), establece en su Art. 1 que "la Universidad es una comunidad de intereses espirituales que reúne a profesores y estudiantes en la tarea de buscar la verdad y afianzar los valores trascendentales del hombre"; de igual manera, en el Art. 3 "las Universidades deben realizar una función rectora en la educación, la cultura y la ciencia. Para cumplir esta misión, sus actividades se dirigirán a crear, asimilar y difundir el saber mediante la investigación y la enseñanza; a completar la formación integral iniciada en los ciclos anteriores; y a formar los equipos profesionales y técnicos que necesita la Nación para su desarrollo y progreso".

www.bdigital.ula.ve

En el Art. 4, se declara que "la enseñanza universitaria se inspirará en un definido espíritu de democracia, de justicia social y de solidaridad humana, y estará abierta a todas las corrientes del pensamiento universal, las cuales se expondrán y analizarán de manera rigurosamente científica"; según el Art. 83, "la enseñanza y la investigación, así como la orientación moral y cívica que la Universidad debe impartir a sus estudiantes, están encomendadas a los miembros del personal docente y de investigación". Lo anterior implica que para ser miembro del personal docente y de investigación se requiere, según el Art. 85 "a) poseer condiciones morales y cívicas que lo hagan apto para tal función; b) haberse distinguido en sus estudios universitarios o en su especialidad /.../; c) llenar los demás requisitos establecidos en la presente Ley y los reglamentos".

La Ley Orgánica de Educación (2009) concibe la Educación Universitaria en la perspectiva de la formación integral y permanente de ciudadanos críticos, reflexivos, sensibles y comprometidos social y éticamente con el desarrollo del país (Art. 32); la Educación Universitaria tendría entonces como función la creación,

Atribución - No Comercial - Compartir Igual 3.0 Venezuela
(CC BY - NC - SA 3.0 VE)

difusión, socialización, producción apropiación y conservación del conocimiento en la sociedad y la creación intelectual y cultural en todas sus formas.

Este subsistema de educación tiene como finalidad el formar profesionales e investigadores de la más alta calidad y auspiciar su actualización y mejoramiento, generando una gama de posibilidades de formación permanente y de educación para la vida que el ciudadano debe cultivar; el propósito de la Educación Universitaria es el de establecer sólidos fundamentos que, en lo humanístico, científico y tecnológico sean soporte para el progreso autónomo, independiente y soberano del país en todas las áreas. Así, entre Constitución Nacional y Ley Orgánica de Educación, no existe deslinde alguno en lo que a Educación Universitaria se refiere.

En su artículo 33, la Ley Orgánica de Educación postula los principios rectores de la Educación Universitaria; dichos principios y valores manifiestos en la Ley se asimilan como ejes de acción para impulsar toda la educación perteneciente a este subsistema. Los principios rectores de la Educación Universitaria son: 1) la Constitución Nacional, 2) el carácter público de la educación, 3) la calidad, 4) la innovación, 5) el pensamiento crítico y reflexivo, 6) la inclusión, 7) la pertinencia, 8) la formación integral y formación durante toda la vida.

www.bdigital.ula.ve

Sigue la LOE, 9) la autonomía, 10) la articulación y cooperación internacional, 11) la democracia, 12) la libertad, 13) la solidaridad, 14) la universalidad, 15) la eficiencia, 16) la justicia social, 17) el respeto a los derechos humanos, 18) la bioética, y 19) la participación e igualdad de condiciones y oportunidades. Las funciones de la Educación Universitaria son: a) apertura a todas las condiciones del pensamiento y b) desarrollar valores académicos y sociales que se reflejen en sus contribuciones a la sociedad.

En el Artículo 34 se hace referencia a la autonomía universitaria y en el artículo 35 se indica la construcción de la Ley Especial de Educación Universitaria por parte de la Asamblea Nacional (anteproyecto y proyecto de ley).

Atribución - No Comercial - Compartir Igual 3.0 Venezuela
(CC BY - NC - SA 3.0 VE)

Sobre la condición postmoderna del problema

Es pertinente considerar el problema del discurso educativo oral dentro de ciertas condiciones que le confiere la postmodernidad, en tanto que esta configura una de las categorías actuales de la interpretación de todo lo social y atiende significativamente el problema de la interpretación y la construcción de sentido de los signos y de los símbolos. De cierta manera, la postmodernidad es una terraza de observación que permite elucidar ciertos rasgos de la sociedad, de la cultura y de las posibilidades y límites de los hechos del ser humano, comprendido como diálogo y como apertura al mundo que le circunda.

La postmodernidad, entonces, asimila el discurso educativo oral y lo sitúa en diálogo, construcción, reconstrucción, destrucción, apropiamiento de múltiples realidades que acaecen en la cultura, la sociedad y la interacción con la alteridad y consigo mismo; en este sentido, la educación y la postmodernidad deben ser estudiadas desde su permanente construcción y acontecimiento de apropiación de cultura.

www.bdigital.ula.ve

El buscar nuevos mecanismos y aspectos de verdad en la postmodernidad sostiene dos tesis fundamentales de fondo, ya prefiguradas por Nietzsche y Heidegger; la primera, el eterno retorno y, la segunda, el rebasamiento de la metafísica en conexión a las reflexiones sobre el mundo industrial tardío. La postmodernidad se ha encargado de hacer una *kulturkritik*, no sólo desde principios del siglo XX sino también como una reconstrucción filosófica del mundo concebido como postmoderno; esta reconstrucción filosófica no oscila en la superación del pensamiento, mas si en la re-orientación, reivindicación, del problema de la tradición.

La modernidad es un "fenómeno dominado por la idea de la historia del pensamiento, entendida como una progresiva iluminación que se desarrolla sobre la base de un proceso cada vez más pleno de apropiación y reapropiación de los fundamentos" (Vattimo, 1985:10); el problema de los orígenes o fundamentos se comprende, en la modernidad, como una recuperación, renacimiento y retorno a lo históricamente olvidado.

Atribución - No Comercial - Compartir Igual 3.0 Venezuela
(CC BY - NC - SA 3.0 VE)

El espíritu de superación de la modernidad subyace en que lo nuevo se identifica con lo valioso en virtud de la mediación de la recuperación y la apropiación misma del fundamento u origen, construyendo el pensamiento occidental a partir del pensamiento sobre el fundamento único; la modernidad, pues, construye su lógica del desarrollo a partir de la superación crítica en busca de nuevos fundamentos. Esto implica la asimilación teórica de una práctica que busca sigilosamente erguirse sobre nuevas condiciones que la reconfiguren y logren comprender los constantes cambios en el pensamiento; la modernidad, de por sí, nunca supera una ontología fundamentalista y construye necesariamente una epistemología histórica y mono-céntrica.

La modernidad, centrada en la razón dominante, construye todos los supuestos del pensamiento y comprende todo lo humano desde una perspectiva histórica que puede sumergirse en la alienación y dominio del poder constituido; la ideología es el destino de todo el pensamiento de la modernidad en tanto que busca silenciar todas las voces que le son opositoras, todas las voces que se rebelan contra el estado de los sistemas.

www.bdigital.ula.ve

La postmodernidad pone en duda las estructuras estables del ser, hablando del ser en cuanto tal como evento, sobre el punto en el que estamos nosotros y el ser mismo; la ontología que construye la postmodernidad es una ontología de la interpretación (hermenéutica) de nuestra condición o situación; el ser no está fuera del evento, sino que radica como historización suya y nuestra. Con ello, la postmodernidad disuelve lo nuevo puesto que no hay historia en cuanto progreso o superación; el fin de la historia concebida como ascenso, progreso y superación, es pertinente a la postmodernidad que pretende ofrecer espacios de interpretación (hermenéutica) y construcción de sentido (semiótica) que partan desde la ontología que dialoga.

La historia ya no es un proceso unitario sino la instauración de condiciones afectivas en la experiencia concreta; en otras palabras, *la historia es relato del hombre*; esto permite el triunfo del eterno retorno sobre la historia moderna y condiciona los términos de no-historicidad o post-historicidad.

Atribución - No Comercial - Compartir Igual 3.0 Venezuela
(CC BY - NC - SA 3.0 VE)

La sociedad comprendida como *posthistorie* asegura las posibilidades de lo humano, en donde las experiencias de la verdad parten de una hermenéutica del diálogo, de la comprensión de la experiencia humana profunda y del sentido y crítica del discurso; de hecho, la sociedad postmoderna se concibe como una sociedad de los medios de comunicación (cfr. Vattimo, 1994). La sociedad de medios, o *mass media* como la concibe también Eco, critica la visión unitaria de la historia, de las imágenes del pasado en relación a puntos victoriosos con cierta proyección del ideal implícito del hombre; en tanto que la crisis de la concepción de la historia lleva consigo la crisis de la idea de progreso, la noción de modernidad fenece ante el eterno retorno y el boom de múltiples centros que se intercalan sus rangos de poder.

Así, la sociedad postmoderna se concibe a partir de: a) el papel de los medios de comunicación, b) los medios de comunicación hacen de la sociedad algo más complejo y caótico (no ilustrado) y, c) en el caos residen las esperanzas de la emancipación. Las tres concepciones de la sociedad postmoderna sostienen la caída de la ilustración de la razón, hacen olvidar una sociedad transparente y condicionan a la aceptación de una sociedad que se sumerge en la complejidad y la crisis de ciertas condiciones caóticas; la realidad en la sociedad postmoderna es el resultado de los múltiples cruces de las "imágenes, interpretaciones, reconstrucciones que distribuyen los medios de comunicación en competencia mutua y sin coordinación alguna" (cfr. Vattimo, 1994).

Las esperanzas o ideales de emancipación residen en la oscilación de los principios complejos y caóticos, así como también en la pluralidad y en la evolución del principio de la realidad; la relación realidad y verdad se comprende, en la sociedad postmoderna desde las múltiples realidades y múltiples verdades (pluriversidad). No hay única verdad, lo cual implica la afección de la estabilidad de todos los sistemas de valores y los compenetra desde la contingencia de los mismos.

La idea de sociedad postmoderna -en base a los *mass media*, la complejidad, el caos y la emancipación- requieren de una visión de ser humano que le permita integrar los componentes en su máxima expresión; este ser humano pudiera ser pensado como "el superhombre de la comunicación intensificada" en tanto que

www.bdigital.ula.ve

Atribución - No Comercial - Compartir Igual 3.0 Venezuela
(CC BY - NC - SA 3.0 VE)

responde a las condiciones de la postmodernidad que emergen en el contexto actual de la educación: lo no estable, lo no fijo, lo permanente (que tiene que ver más con el acontecimiento, el consenso, el diálogo), la interpretación del mundo, la oportunidad de ser más humanos.

Esta condición del superhombre de la postmodernidad va de la mano con el problema de estudio en tanto a que el hombre que requiere la educación es un superhombre educado, formado, que pregunte sobre sí mismo y como otro; la oportunidad (*chance*) de emancipación reside en el superhombre prefigurado por Nietzsche y que la educación (formación) en torno a la complejidad requiere. En este punto, la postmodernidad es una condición espiritual, estado del alma o del espíritu que subyace a todo esfuerzo de formación o educación; Umberto Eco diría que el ser postmoderno es *una condición espiritual*, una actitud ante la vida.

Brevísima descripción de las cuatro vías en torno al discurso educativo oral en Educación Universitaria

www.bdigital.ula.ve

Reconocida la diferencia entre la lengua y el discurso (entendida, la primera, como una abstracción con léxico y reglas gramaticales como elementos de partida, y frases como producto final; y, el segundo, como una manifestación concreta de la lengua, producida necesariamente en un contexto particular, en el cual intervienen no solamente los elementos lingüísticos, sino también las circunstancias de su producción) (cfr. Todorov, 1982); sabiendo, además, que las teorías son puntos de partida y que el conocimiento es posible gracias a vías (caminos) y no a soluciones que pretenden ser definitivas, hemos propuesto abordar nuestra problemática desde cuatro vías o caminos. Con ello, asumimos una propuesta de enfoque medieval, específicamente de la filosofía de Tomás de Aquino, quien intervino sobre problemas del hombre a través de vías para la comprensión del misterio.

En primer lugar, los aportes de van Dijk sobre el discurso y su condición de interacción social ligadas a esferas de poder y dominación.; en segundo lugar, la semiótica nos posibilita la develación de los códigos y la teoría sobre la estructuración epistemológica de ciertos códigos del lenguaje; en tercer lugar, la

Atribución - No Comercial - Compartir Igual 3.0 Venezuela
(CC BY - NC - SA 3.0 VE)

hermenéutica nos traza los diferentes aspectos antropológicos que posibilitan el relato, la interpretación, el diálogo y la apertura a nuestra condición de sí mismo como otro, en donde no hay diferencia entre las experiencias subjetivas puesto que constituyen nuestro principio de alteridad, además de señalar el conocimiento y el interés ligados a ciertas ideologías; por último, la vía del pensamiento complejo y la complejidad nos describe los diversos horizontes bajo el cual se circunscribe el problema.

Primera vía hacia la comprensión del discurso educativo oral en Educación Universitaria (la interacción social, poder y dominación)

Teun A. van Dijk concibe el discurso como "un fenómeno práctico, social y cultural" y establece que la producción del discurso en situaciones sociales (en nuestro caso la Educación Universitaria) corresponde a los usuarios del lenguaje quienes "al mismo tiempo construyen y exhiben activamente sus roles e identidades" (Cfr. van Dijk, 1997:21-22); los estudios del discurso, por ende, deben girar en torno a la comprensión de lo social dentro de la producción misma del acto discursivo. Para la comprensión del discurso es necesario atender a las formas, significados y procesos mentales del que habla, así como de las estructuras y jerarquías complejas de interacción y prácticas sociales; las anteriores condiciones del discurso responden a un contexto, a una sociedad y a una cultura, tejidas desde la complejidad del acontecimiento y desde la interacción subjetiva (cfr. van Dijk, 1997:26).

De la misma manera, el discurso es una forma de acción, una actividad humana "controlada, intencional y con un propósito" (van Dijk, 1997:28) y, para analizar el discurso educativo oral en Educación Universitaria adoptaremos el enfoque del hablante dentro del aula de clases (en nuestro caso, el docente o profesor); en el caso de los hablantes, hay que prestar atención a la "conciencia, la intencionalidad y los propósitos" (van Dijk, 1997:29), además de considerar al contexto como el descriptor del discurso a nivel social.

El discurso del hablante puede sufrir afecciones desde el cómo se dice y el cómo es interpretado, sabiendo que las estructuras del discurso varían en función de

www.bdigital.ula.ve

Atribución - No Comercial - Compartir Igual 3.0 Venezuela
(CC BY - NC - SA 3.0 VE)

las estructuras del contexto y ser -al mismo tiempo- explicadas por el; "los contextos son construcciones mentales (con una base social) o modelos en la memoria" (van Dijk, 1997:38). Según nuestro autor, se recomienda el análisis del poder social para la comprensión del discurso en relación a grupos sociales o instituciones (cfr. van Dijk, 1997:40); comprender, así también, las funciones de la ideología y del control social presentes en los discursos.

El análisis del discurso (AD) o Análisis Crítico del Discurso (ACD) -como se abreviará en adelante- pretende entrar al ámbito de lo concreto, partir de situaciones concretas; en ese ámbito de lo concreto hay tres áreas entre el discurso y la sociedad, a saber: 1) las estructuras sociales son condiciones para el uso del lenguaje, es decir para la producción, la construcción y la comprensión del discurso; 2) el discurso construye, constituye, cambia, define y contribuye a las estructuras sociales; y, 3) existe una interfaz indexical en el sentido de que las estructuras del discurso hablan, denotan o representan partes de la sociedad (Cfr. van Dijk, 2001).

www.bdigital.ula.ve

No todo se construye desde el discurso, pero el mismo tiene un papel fundamental para la comprensión de lo social; este análisis del discurso puede comprender también las relaciones de poder y responder al abuso de poder entre grupos sociales; interesa saber cómo se reproduce la dominación social con el discurso, ampliando las dimensiones o niveles de comprensión del mismo -no reduciéndolos-. Puesto que los reduccionismos en la historia nos han mostrado que tienden a fracasar, se convoca un estudio multidisciplinar e interdisciplinar entre las dimensiones diferentes de los fenómenos físicos, químicos, biológicos, cognitivos, sociales y culturales.

Se entiende y comprende entonces que se necesita un análisis detallado y explícito de las estructuras mentales de las representaciones sociales que emergen en el discurso; las representaciones sociales son representaciones compartidas por miembros de grupos y culturas, no pudiendo describir y explicar tales contenidos y estructuras solo en términos puramente cognitivos, sino también en relación a sus funciones sociales, condiciones y modos de reproducción dentro de esos grupos. Esto conduce a relacionar al discurso, a la cognición y a la sociedad, incluyendo a la

Atribución - No Comercial - Compartir Igual 3.0 Venezuela
(CC BY - NC - SA 3.0 VE)

historia, la economía, la neurobiología, entre otros; puesto que el lenguaje y el discurso son fundamento y constitución de lo humano, conviene pensar una teoría multidisciplinaria del discurso como la que estamos presentando aquí como vías hacia su comprensión.

Es posible y necesario comprender las estructuras y estrategias cognitivas, lingüísticas, semióticas, interactivas, grupales, institucionales, históricas y culturales que acaecen en el discurso; no pretendemos establecer un nexo objetivo con el discurso, sino representarlo y exponerlo tal como se muestra en los eventos comprendiéndolo desde sus códigos, estructuras e intereses epistemológicos complejos.

El discurso como estructura verbal, como sentido, como interacción, como representación o como acto comunicativo no es observable, es una *abstracción teórica o construcción mental* (cfr. van Dijk, 2001); en este sentido, el discurso no es más o menos concreto o material que la cognición, la sociedad, la cultura o la historia, es una construcción fenoménica con sentido y función desde su manifestación física. En cuanto a construcción teórica, el discurso asume un modelo de influencia del contexto en donde las situaciones y estructuras sociales rigen sobre las actitudes-ideologías-conocimiento de los grupos; estos mismos, por su parte, generan modelos de evento, modelos de contexto y representaciones discursivas.

Por último, encontramos el acto de discurso mismo (cfr. van Dijk, 2006:103). El poder, dentro del contexto, viene a ser representado por el sujeto que habla y logra penetrar profundamente en las estructuras cognitivas del auditorio; el dominio se mantendrá según la super-vivencia de los códigos que logre desarrollar y de la consistencia de las estructuras que configure dentro de la interacción, sea temporal o de relato escrito.

www.bdigital.ula.ve

Atribución - No Comercial - Compartir Igual 3.0 Venezuela
(CC BY - NC - SA 3.0 VE)

Segunda vía hacia la comprensión del discurso educativo oral en Educación Universitaria (la semiótica)

Umberto Eco y la semiótica de los textos

Tenemos razones suficientes para considerar a Umberto Eco no tanto como un semiótico sino como un hermeneuta, a partir de una de sus obras (1997) vemos reflejada la acción de conceptos propiamente hermenéuticos en funciones semióticas pragmáticas; la vía de la semiótica hermética que él propone en una de sus famosas *Conferencias Tanner*, no es más que la historia de la hermenéutica planteada desde otros hilos sueltos de la historia. Partiendo del dios griego Hermes, Eco ciñe toda la labor semiótica como la de revelar la infinita serie de mensajes ocultos, juegos de palabras y conceptos como la tradición y la interpretación que le atañen específicamente a la hermenéutica.

A partir de esta obra, que analiza peculiarmente los conceptos de interpretación y sobreinterpretación, Eco realiza un salto oculto de los campos semióticos a los campos hermenéuticos; no sólo maneja el concepto de círculo hermenéutico sino que también asume el lenguaje y la tradición como productos de la cultura y de la interacción social de quienes participan en la labor interpretativa y deconstructiva de los códigos.

Para comprender este planteamiento de Eco como un huésped de la hermenéutica, queremos reflejar un análisis sobre esa obra propuesta por la Universidad de Cambridge, la cual recoge una serie de pensadores semióticos en torno a su discurso –secretamente- hermenéutico; Eco inicia su conferencia (intitulada: "Interpretación e Historia") planteando el problema de los derechos de los intérpretes y los derechos de la obra (Cfr. Eco, 1997:33) y llega a aseverar que "un texto es sólo un picnic en el que el autor lleva las palabras y, los lectores, el sentido" (Eco, 1997:34); en el caso que pudiéramos identificar al autor como igual a las palabras y al lector como igual a sentido (autor = palabras y lector = sentido) estaríamos ocasionando un terrible problema lógico.

Puesto que la lógica formal no concibe a un tercer excluso o tercero excluido, la relación autor y lector como no idénticos rompe la relación semiótica entre signo y

www.bdigital.ula.ve

Atribución - No Comercial - Compartir Igual 3.0 Venezuela
(CC BY - NC - SA 3.0 VE)

significado; el signo se hace significado no tanto porque se asemeje sino porque le pertenece en profundidad, ya que no se puede definir de otra forma sino con esas palabras exactas, sin las cuales significaría otra cosa.

El papel de la interpretación, *ergo*, está mucho más allá del signo y del significado; recaería entonces en "el modo en el que son interpretadas" (Eco, 1997:34). Eco refuerza la teoría de Schleiermacher al aseverar que se debe "encontrar la intención original del autor" (Eco, 1997:35) a partir de la tríada dialéctica siguiente:

Intentio auctoris	**Intentio operis**	**Intentio lectoris**
Intención del autor →	Intención de la obra → ←	Intención del lector ←

Tabla N° 1
Semiótica Hermética
Fuente: Umberto Eco, 1997

www.bdigital.ula.ve

A esta tríada dialéctica, Eco la concibe como una semiótica hermética, partiendo de la historia griega en donde se contempla el conocimiento auténtico como el conocimiento de las causas; dicho conocimiento griego, los latinos y medievales la situaron en los modos de conocer frente al infinito (que carece de modo de ser). Es semiótica hermética pues parte de Hermes, el dios griego antagónico (mensajero y ladrón, joven y viejo); en este dios, el principio de los contrarios resplandece propiamente y brinda luces para la comprensión de la semiótica como búsqueda del signo antagónico. Este modelo semiótico hermético es más bien un postulado científico que produce el síndrome del secreto, la verdad como secreto (Eco, 1997:49).

¿Qué nos deja esta semiótica hermética? Comprender el papel del texto de la siguiente manera: a) un texto es un universo abierto de infinitas conexiones; b) el lenguaje sólo habla de la coincidencia de los opuestos; c) no se puede encontrar un significado trascendental; d) todo texto supera la univocidad por concepción del mundo "unívoco-equívoco"; e) el hombre se transforma en superhombre cuando se

Atribución - No Comercial - Compartir Igual 3.0 Venezuela
(CC BY - NC - SA 3.0 VE)

coloca la intención del lector por encima del autor; f) el significado está oculto y hay que sospechar de él; g) el lector real comprende que el secreto de un texto es vacío. A pesar de la hipótesis de la semiótica hermética, Eco sigue sin atender a la historia de la hermenéutica; deja de un lado que las referencias abiertas de la interpretación son intransitables y que el limitarla del todo dejaría en ridículo algunas opciones de interpretación que pudieran muy bien ser fuentes de nuevos descubrimientos.

Sin embargo, en defensa de Eco, él mismo nos da la clave de su salto a la hermenéutica; hacia el final de la conferencia, el papel de la interpretación queda en el mundo del texto puesto que "si hay algo que interpretar, la interpretación tiene que hablar de algo que debe encontrarse en algún sitio y que de algún modo debe respetarse" (Eco, 1997:55). Esto es posible luego que hace la explicación del texto de Wilkins que, necesariamente debemos citar para la comprensión del salto hermenéutico de Eco,

> Hay una graciosa historia a este propósito, relativa a un esclavo indio; el cual habiendo sido enviado por su amo con una cesta de higos y una carta se comió durante el camino una gran parte de su carga, entregando el resto a la persona a la que lo habían mandado; quien al leer la carta, y no encontrar la cantidad de higos acorde con lo que en ella se decía, acusó al esclavo de comérselos, diciéndole lo que la carta alegaba contra él. Pero el Indio (a pesar de esta prueba) rechazó confiadamente el hecho, maldiciendo el papel, por ser un testigo falso y mentiroso.
> Después de esto, tras ser enviado de nuevo con la misma carga, y una carta que expresaba el número preciso de higos que tenían que ser entregados, volvió según su práctica anterior a devorar una gran parte de ellos por el camino; pero antes de ocuparse de ninguno (para impedir todas las acusaciones posteriores), cogió la carta y la escondió debajo de una gran piedra, confiando en que si no podía verlo comiendo los higos, nunca podría informar de él; pero al ser entonces acusado con mayor fuerza que antes, confiesa su falta, admirando la divinidad del papel, y para el futuro promete la mayor fidelidad en cada encargo (Wilkins, 1707:3-4).

En la segunda conferencia (intitulada: "La Sobreinterpretación de los Textos"), Eco declara a la semiósis hermética como un criterio interpretativo (Eco, 1997:56); este esfuerzo por establecer dicho criterio lo sustenta a partir de la noción de semejanza (ya trabajada por Foucault en una de sus obras) y los criterios de semejanza del *Ars Memoriae* del siglo XVI. Todo este criterio depende,

www.bdigital.ula.ve
Atribución - No Comercial - Compartir Igual 3.0 Venezuela
(CC BY - NC - SA 3.0 VE)

indudablemente, de la noción de imagen, concepto y verdad; todos ellos definen el signo como progresión interminable (Eco, 1997:58) y el papel del intérprete se dibuja desde el derecho y el deber de sospechar los significados del signo (Eco, 1997:58).

La sobreinterpretación entra en juego en esta relación de progresión interminable, puesto que ella misma se hace interminable; la sobreinterpretación es la deriva sin límites de la interpretación, y requiere de la semejanza para poder proceder puesto que "desde cierto punto de vista, cualquier cosa tiene analogía, contigüidad y semejanza con todo lo demás" (Eco, 1997:58).

Desde la noción de semejanza, el papel del lector será de sospecha ante todos los signos que se le presenten y signifiquen cierta senda a seguir para la interpretación que está realizando; por ello requiere de métodos obsesivos para poder mantener esta pretensión de verdad y encontrar una ruta en medio del océano de interpretaciones y sobreinterpretaciones "para leer el mundo y los textos sospechosamente, es necesario haber elaborado un método obsesivo" (Eco, 1997:60). Nuestro autor rebasa este criterio de la sobreinterpretación y apuesta por al menos un método para encontrar cuáles son las malas interpretaciones (Cfr. Eco, 1997:63), donde hace alusión al falsacionismo de Popper); esta apuesta interpretativa nos señala significativamente los límites que ofrece el contexto a la interpretación, a partir del vínculo dialéctico entre la intención de la obra y la intención del lector.

www.bdigital.ula.ve

Es en este método obsesivo de hacer conjeturas a partir de la intención del texto que Eco nos señala como semiósis hermética y declara que el texto "es un dispositivo concebido con el fin de producir su lector modelo" (Eco, 1997:76).

El lector modelo sólo se produce desde una acción que aparentemente es semiótica pero que, en el fondo, es sólidamente hermenéutica; la obra produce un lector modelo sólo si el contexto se lo permite, así como si su formación se lo permite. Un lector modelo proviene necesariamente de un lector empírico, el cual sólo se transforma si aplica nociones hermenéuticas y no semióticas; allí, el círculo hermenéutico es definido por Eco como el proyecto de la interpretación "que construye en el curso del esfuerzo circular de validarse a sí misma sobre la base de lo que construye como resultado" (Eco, 1997:77) y sigue "no me avergüenzo de admitir

Atribución - No Comercial - Compartir Igual 3.0 Venezuela
(CC BY - NC - SA 3.0 VE)

que con esto estoy definiendo el viejo y aún válido 'círculo hermenéutico' " (Eco, 1997:77). *Ergo*, tenemos un Eco hermeneuta que requiere de técnicas semióticas.

El problema de considerar un texto como un todo coherente ya había sido tratado por la Patrística (específicamente en Agustín de Hipona), donde una interpretación podía ser aceptada o rechazada sólo desde el texto mismo; sólo la coherencia textual interna sobre los impulsos del lector es válida, un tema ampliamente abordado por la historia de la hermenéutica. "Tenemos que respetar el texto, no el autor como persona de carne y hueso" (Eco, 1997:78), lo cual forma parte de otro argumento para considerar ese salto de eco a la región hermenéutica. En síntesis, el mundo del lector desaparece para fundirse con el mundo del texto.

Como especie de último nivel, Eco postula la relación entre el autor (*intentio auctoris*) y el texto (*intentio operis*) en su tercera conferencia (intitulada: "Entre el autor y el texto"); ya siendo una relación dialéctica vinculante, tal como se definió en la primera conferencia, ella misma la sitúa en el horizonte de comprensión hermenéutica y no semiótica. De fondo aparecen los grandes conceptos de Gadamer, tales como: lenguaje, formación, tradición, lengua, experiencia; la interpretación ya no es en función y uso del autor sino del texto que emerge como realidad única, como topos seguro para aferrar y amarrar toda la tarea interpretativa.

www.bdigital.ula.ve

Dicha tarea interpretativa pertenece, por su puesto, a una tradición, cultura, formación, que la lee e interpreta en relación a la experiencia que describe; esa comunidad hermenéutica, no semiótica, es la que posibilita la supervivencia del texto, de los códigos de ese texto, y la inserta en la tradición y formación de esa cultura específica.

La comunidad hermenéutica que recibe el texto se define como "una compleja estrategia de interacciones que también implica a los lectores, así como a su competencia en la lengua en cuanto patrimonio social" (Eco, 1997:80); esta comunidad hermenéutica obedece a convenciones, pero también obedece a la tradición interpretativa que sugiere los sentidos adecuados para la comprensión de la obra. En este sentido, "cuando un texto se produce no para un único destinatario, sino para una comunidad de lectores, el autor sabe que será interpretado no según sus

Atribución - No Comercial - Compartir Igual 3.0 Venezuela
(CC BY - NC - SA 3.0 VE)

intenciones" (Eco, 1997:80); las intenciones del autor desaparecen porque serán privilegiadas las intenciones de la tradición y de la cultura que las lee, como arropando las pretensiones locales e introduciéndolas al horizonte que viste a la hermenéutica. Es decir, se hace sociedad.

Al considerar el patrimonio social, el autor se refiere "no sólo a una lengua determinada en tanto conjunto de reglas gramaticales, sino también a toda la enciclopedia que las interacciones de esa lengua han creado, a saber, las convenciones culturales que esa lengua ha producido y la historia misma de las interpretaciones previas de muchos textos, incluyendo el texto que el lector está leyendo" (Eco, 1997:80-81); para los que hemos trabajado los textos de Gadamer y Ricoeur no hacen falta más aseveraciones para postular a Eco como un hermeneuta. En este sentido, estamos argumentando que Eco requiere de la noción de historia, tradición, cultura y formación para poder aferrar el esfuerzo hermenéutico en relación al texto; ya no es sólo el sujeto que interpreta sino toda su tradición hecha formación en sí mismo. El sentido de los textos ya no es pragmático y semiótico sino que será cultural y lingüístico, puesto que "el texto está ahí y produce sus propios efectos" (Eco, 1997:82).

www.bdigital.ula.ve

El recorrido teórico de Eco

Las técnicas de la semiótica sólo ofrecen reconocer códigos y estructuras en el texto, lo demás será tarea de la hermenéutica. "Entre la misteriosa historia de una producción textual y la incontrolable deriva de sus lecturas futuras, el texto qua texto sigue representando una confortable presencia, el lugar al que podemos aferrarnos" (Eco, 1997:103). Hemos abordado el salto de Eco a la hermenéutica, lo cual permite reconsiderar sus trabajos anteriores a la luz de este nuevo enfoque; con esto, podemos decir, que las teorías sobre los códigos y las estructuras que ellos generan impregnan una región epistemológica que conviene precisar para nuestro estudio.

En su recorrido teórico, Eco ha planteado algunas señales que nos permiten ir comprendiendo su teoría sobre los códigos y las estructuras que estos generan en las batallas epistemológicas complejas; comenzando con las lecturas de parodias (Eco,

Atribución - No Comercial - Compartir Igual 3.0 Venezuela
(CC BY - NC - SA 3.0 VE)

1973:6), el autor ya planteaba la necesidad de construir modelos que logren asimilar la realidad de una manera compleja. El plantear "islas de significados" y "universo de significados" (Eco, 1963:11) plantea la función sígnica siempre en relación a un número parcial de signos, significados y significantes, dentro de los cuales la labor interpretativa emerge como una "poética de la imagen" y un "plurisentido irónico inmediato" (Eco, 1963:19); los signos y la poética están en pos de los "elementos arquetípicos" (Eco, 1963:20) que subyacen a toda comunicación, a todo esfuerzo por dar razón de algo.

La comunicación tiene que elucidar este planteamiento que resuena en los límites y lo ilimitado de la comunicación, "para una pregunta puede haber más de una respuesta" (Eco, 1963:69).

El signo va acompañado de realidades simbólicas que permanecen en el fondo de las imágenes que son percibidas en los procesos de comunicación, esos elementos arquetípicos tocados con anterioridad se convierten en "símbolos arquetípicos" (Eco, 1963:111) inmanentes en el universo del discurso; estos símbolos arquetípicos entran en la dialéctica de los modelos teóricos, puesto que existen "modelos teóricos a priori" (que imposibilitan la comprensión) y los "modelos culturales" (que explican y unen lo social) (cfr. Eco, 1963:114). A partir de símbolos arquetípicos y modelos culturales prevalecientes sobre los modelos *a priori*, podemos señalar las estructuras profundas sobre el bien y el mal, o sobre cualquier fenómeno que pueda reconocerse como código y como símbolo; las concepciones sobre el bien y el mal, así como el problema de la verdad de las imágenes y de los íconos pertenecen "al umbral inferior de la semiótica" (Eco, 1973:8).

Es pertinente señalar también que, para conceptualizar el problema del bien y del mal, así como de la verdad, hace falta primero elucidar el concepto de religión y de Dios que tenemos, sin los cuales no podemos hablar de lo anterior.

El análisis sobre el bien y el mal, o sobre las estructuras arquetípicas propiamente hablando, se configura sobre una especie de lenguaje sobre el ser que la semiótica ha hecho propio; este lenguaje sobre el ser ha evolucionado desde una semiósis ilimitada hasta la comprensión de las particularidades semióticas. En cierto

www.bdigital.ula.ve

Atribución - No Comercial - Compartir Igual 3.0 Venezuela
(CC BY - NC - SA 3.0 VE)

sentido, la semiósis sufría de la no atención expresa sobre el transcurso de los procesos culturales (entre ellos el discurso), y se partía de la ausencia de un sujeto que acogiera o usara los productos colectivos y observables; por ello, las teorías sobre el problema del significado, el texto, la intertextualidad y la narrativa permanecían al margen de los límites de la interpretación.

El realismo contractual, que arrojaba el realismo interno y externo en referencia a los procesos culturales como semiósis de la cultura, revela un *continuum* que permanece y transmite las posibilidades y límites de la interpretación; las ideas, códigos, arquetipos que permanecen en la cultura, son producto de una semiósis cultural que requiere una constante evaluación o ponderación (Eco, 1973:10-11).

El ser se define como "algo de lo que se pueda hablar" (Eco, 1973:20), y la semiótica debe ocuparse de ese algo puesto que usa signos referenciales para poder decir "algo sobre algo"; la pregunta semiótica radica entonces en la comprensión de los motivos que impulsan a hablar sobre algo, entrando como análisis de los objetos dinámicos a partir de los objetos inmediatos (cfr. Eco, 1973:22). Puesto que en la cultura existen los objetos dinámicos, eso es lo que impulsa a la semiótica a encontrar "la indicatividad o atencionalidad primaria" (Eco, 1973:22); el fijar la mirada sobre lo que dice "de algo", consiste en fijarse en los signos, códigos y estructuras potenciales que acaecen en el decir del algo.

Es un ejercicio de reflexión, tal como lo señaló Ricoeur, del algo-sobre-sí-mismo y que nutre a la cultura sobre los sentidos de su discurso; la reflexividad del ser-sobre-sí-mismo implica "reconocer e interpretar los signos (semata) a través de los cuales el ser suscita nuestro discurso" (Eco, 1973:31). En cierta manera, siempre reflexionamos sobre las esencias hechas nombres dentro de nuestro universo epistemológico.

El hablar sobre el ser-sobre-sí-mismo implica la comprensión de la esencia del ser, de la epifanía del ser por medio del lenguaje y de la contingencialidad histórica de su discurso; el estar siempre ahí, hablando sobre algo que es sí-mismo, exige una tarea de la interpretación sobre las realidades semióticas del ser. Las diferentes interpretaciones que produce el ser no es más que la comprensión de la esencia del

www.bdigital.ula.ve

Atribución - No Comercial - Compartir Igual 3.0 Venezuela
(CC BY - NC - SA 3.0 VE)

lenguaje, del lenguaje sobre el ser y el lenguaje sobre el hombre; la verdad es "una hueste en movimiento de metáforas, metonimias, antropomorfismos elaborados poéticamente, que luego se inmovilizan en saber" (Eco, 1973:55).

El cambio en la verdad radica no en los cambios estructurales (que le pertenecen a los códigos), sino en las revoluciones poéticas sobre la verdad (cfr. Eco, 1973:56); el ser pone límites al discurso en cuanto que siempre está dirigido a su ocaso y re-invención, en donde la tarea hermenéutica (semiótica) consiste en la revelación de esa condición. El expresar algo obliga al ser-sobre-sí-mismo encontrar la manera de recortarlo y organizarlo de diferentes formas según la cultura; comprendemos, entonces, que "el lenguaje no construye el ser *ex novo*: lo interroga, encontrando siempre y de alguna manera algo ya dado (aunque estar ya dado no significa ser ya finito y completo)" (Eco, 1973:64).

Las realidades antropológicas del ser-sobre-sí-mismo le piden a las cosas que sean algo, imponiendo un límite a los objetos representados en el discurso; esto invita a salir alegremente al encuentro de lo que es en el discurso, "interrogarlo, experimentar sus resistencias, captar sus aperturas, sus alusiones nunca demasiado explícitas. El resto es conjetura" (Eco, 1973:67); la reflexión y observación del objeto del discurso procede por tanteos, experimentación y construcción de pruebas que hablen mejor al intelecto sobre ese algo. Las representaciones mentales que logra la semiósis así realizada permite identificar sólo procesos de construcción, reconocimiento, identificación y definición por semejanza; las observaciones revelan la dialéctica del ser que dice algo, entrando en la complexión del saber y del conocer, reflejando a la verdad "sólo dentro del contexto de un sistema de contenido" (Eco, 1973:297).

El significado está ceñido a procesos de negociación entre quienes participan de la comunicación, el sentido pertenece a los textos que quedan de esa relación comunicativa; la referencia implica significados, los textos portan a la comprensión del sentido. La referencia se resuelve en el encontrar las intenciones de quienes hablan, mientras que se comprenda lo siguiente: a) referirse es una acción que los hablantes llevan a cabo sobre la base de una negociación; b) el acto referencial, en

www.bdigital.ula.ve

Atribución - No Comercial - Compartir Igual 3.0 Venezuela
(CC BY - NC - SA 3.0 VE)

principio, no tiene que ver con el significado de los términos ni con la existencia del referente; c) las designaciones referenciales no son rígidas, son puntos de partida para la comprensión; y, d) los puntos de designación son puntos de partida para la referencia inicial y no final (cfr. Eco, 1973:323-343).

Esto se debe a que "no se parte de hipótesis teóricas para evidenciar ejemplos concretos, sino que más bien se parte de 'acontecimientos' para hacerlos hablar, sin que esté obligado a llegar a conclusiones en términos definitivos" (Eco, 1986:7).

Frente a los "acontecimientos" se debe mantener una actitud de sospecha que brinda al tono semántico esa búsqueda por los significados, la semiótica le ofrece la identificación de los códigos y a la interpretación la búsqueda del sentido (cfr. Eco, 1986:9); la presencia de la contradicción es evidente, lo cual permite ir descifrando la trama dentro de los acontecimientos, "no se trata de que haya que descubrir las cosas bajo los discursos, a lo sumo discursos bajo las cosas" (Eco, 1986:10). Esto requiere estar atento a los conceptos de realidad y de ficción, presentes en los acontecimientos espaciales-temporales-contingentes del discurso; las relaciones entre mundo real, realidad y mundos posibles han quedado resquebrajadas, planteándose problemas sobre las distinciones lógicas y la autenticidad.

www.bdigital.ula.ve

Por ello, "la pregonada autenticidad no es histórica, sino visual. Todo parece verdadero y por consiguiente todo es verdadero; en cualquier caso, es verdadero el hecho de que parezca verdadero, y damos por verdadero al objeto que se asemeja" (Eco, 1986:31).

La sospecha frente a todo es una actitud tanto semiótica como hermenéutica, allí radica el esfuerzo semiótico-hermenéutico de interpretación y combinación de los códigos a nivel epistemológico; "la sospecha de que todo sea verdad va acompañada constantemente por la sospecha de que todo sea falso" (Eco, 1986:119). La comprensión de lo real por parte del hombre implica la clarificación del concepto de su realidad construida y del sistema de valores al cual pertenece culturalmente, ya que "no es verdad que todo sea bueno, que todo sea posible, que todo sea cierto, puesto que son las operaciones humanas las que constituyen los valores y el sentido de las cosas" (Eco, 1986:122); hace falta, también incorporar la condición "ucrónica", que

Atribución - No Comercial - Compartir Igual 3.0 Venezuela
(CC BY - NC - SA 3.0 VE)

significa imaginar la historia de un modo diferente para poder construir los relatos de lo real y de la realidad.

Hace falta, entonces, "elaborar reglas para poder hablar en común, reglas de discurso mental que sean también las del discurso expresado" (Eco, 1986:168); estas reglas deben incorporar la contradicción y la espontaneidad como constitutivos al universo de discurso que se pueda recrear.

Sobre la cantidad de información que circula en el contexto del discurso, los medios de comunicación intentan plantear una "guerrilla semiológica" (Eco, 1986:181), ya que en cierta forma los contenidos expresos del mensaje no dependen del autor, sino de las determinaciones técnicas y sociológicas del medio; en ello queda demostrado que los medios de comunicación de masas "son portadores de ideología: son en sí mismos una ideología" (Eco, 1986:182), puesto que lo que cuenta es el bombardeo gradual de la información en la que los diversos contenidos se nivelan y pierden sus diferencias.

www.bdigital.ula.ve

La atención semiótica sobre los medios de comunicación estará centrado en identificar los códigos, puesto que "el significado del mensaje cambia según el código elegido para interpretarlo" (Eco, 1986:186); el medio figura entonces como transmisor de ideologías a las que el destinatario "recurre en forma de códigos que nacen de la situación social en la que vive, de la educación recibida, de las disposiciones psicológicas del momento" (Eco, 1986:188).

Semiótica y Educación

El papel de la educación desde la teoría semiótica-hermenéutica se reivindica entonces, ya que "la escuela (y la sociedad sin limitarse a los jóvenes) debe aprender a proporcionar nuevas instrucciones sobre cómo reaccionar ante los medios de masas" (Eco, 1986:196); la semiótica propone tres principios lógicos para el procesamiento de la información, a saber: 1) para toda afirmación hecha en un lugar puede encontrarse otra contraria formulada con anterioridad en otro lugar; 2) para toda afirmación hecha en una época determinada existe un fragmento de los presocráticos que la anticipa; 3) toda afirmación de consenso con una tesis, si es

Atribución - No Comercial - Compartir Igual 3.0 Venezuela
(CC BY - NC - SA 3.0 VE)

expresada por varias personas, hace que las opiniones de estas personas puedan definirse como afines o conformes (cfr. Eco, 1986:225).

Los símbolos que permanecen de fondo, producen los arquetipos que maneja la información, según los cuales los códigos se relacionaran entre sí conformando estructuras; los símbolos asociados al habla pueden generar relaciones de poder, mas no deben convertirse en orden imperativo o sistema de reglas puesto que -al hacerlo- se convierten en ideologías, por ejemplo, "el fascismo no es impedir decir, es obligar a decir" (Eco, 1986:338).

La semiótica responde al proceso de la interpretación de la información y de todo cuanto produce el ser humano en sus diferentes contextos de interacción social, evidenciando siempre que las acciones semiósicas requieren de cooperación entre sujetos, signos, objetos e interpretantes (cfr. Eco, 2000:17); la interpretación, sea fundada bajo la deducción, la inducción o la abducción, es un mecanismo semiósico que no sólo explica la relación con los mensajes elaborados intencionalmente por otros seres humanos sino cualquier forma de interacción del hombre con el mundo circundante (cfr. Eco, 2000:17).

www.bdigital.ula.ve

La interpretación plantea un problema a nivel filosófico y radica en considerar "las condiciones de interacción" (Eco, 2000:18) entre quienes participan en la comunicación; los límites de la interpretación coinciden con los derechos del texto, planteando una espada de doble filo entre el sentido más apropiado y los sentidos erróneos; esa tensión semiótica del texto comprende la relación entre los límites y las posibilidades finitas de las interpretaciones, ocasionando un debate sobre el sentido y su pluralidad, sobre la naturaleza y libertad del intérprete y sobre la palabra que integra o símbolo (cfr. Eco, 2000:19,35).

La interpretación semántica o semiósica es "el resultado del proceso por el cual el destinatario, ante la manifestación lineal del texto, la llena de significado" (Eco, 2000:36) y la interpretación semiótica es "aquella por la que se intenta explicar por qué razones estructurales al texto pueden producir esas interpretaciones semánticas" (Eco, 2000:36); se entiende y justifica de nuevo la "lectura sospechosa del mundo" en tanto que se estudia "la estructura abstracta de los sistemas de

Atribución - No Comercial - Compartir Igual 3.0 Venezuela
(CC BY - NC - SA 3.0 VE)

significación /.../ como los procesos en cuyo transcurso los usuarios aplican de forma práctica las reglas de estos sistemas con la finalidad de comunicar, es decir, designar mundos posibles o de criticar y modificar la estructura de los sistemas mismos" (Eco, 2000:287).

La interpretación de un signo (como signo comprendemos muchas cosas) significa prever "idealmente" todos los contextos posibles en que puede introducirse; el contexto es el ambiente en el que una expresión se da junto a otras expresiones pertenecientes al mismo sistema de signos; por último, una circunstancia es la situación externa en la que puede darse una expresión junto a su contexto (cfr. Eco, 296-297).

El Código dentro del Discurso Educativo Oral

Para abordar el discurso educativo oral hemos tenido que pensar el código como: 1) *sistema sintáctico*, que comprende una serie de señales (cualesquiera que se presenten en el universo de observación) que pueden y deben ser asociadas a nivel epistemológico; 2) *sistema semántico*, desde las combinaciones de serie de señales se agrupan los posibles contenidos de significación dentro de la comunicación; y, 3) *regla comportamental*, la cual es independiente del sistema y depende del destinatario de la comunicación según la interpretación o función que le asigne (cfr. Eco, 1977:63-64).

www.bdigital.ula.ve

Este primer micro-nivel del discurso, guarda relación estrecha con los sistemas de significación (que son los criterios bajo los cuales algo se reconoce como código o *s-código*), con los sistemas de comunicación (que son los posibles canales bajos los cuales se reconocen los códigos o *s-códigos*) y con los cuadros de significación (desde donde se da una lectura total a los s-códigos encontrados); la intersignificación del código se refiere al nivel de transferencia de la información que porta cada código o *s-código*.

Los s-códigos (Eco, 1977:65) implican procesos de subsistencia y relación con los demás (posibles y finitos) sistemas de códigos referenciales, según se organicen en *estructuras*; las estructuras responden a posibilidades de combinación, relación,

Atribución - No Comercial - Compartir Igual 3.0 Venezuela
(CC BY - NC - SA 3.0 VE)

según la significación y la comunicación dentro del discurso. El micro-nivel anteriormente descrito (códigos), configura a los *s-códigos* según las relaciones epistemológicas y organización del discurso en cuanto tal, además de señalar la estructura interna del mismo y de su interés comunicativo; tenemos, entonces, que hay un *movimiento de construcción de las estructuras epistemológicas a partir de los relatos de los s-códigos*.

Los valores particulares que se juegan dentro de la información de cada *s-código* se posicionan y diferencian, revelando su condición de *s-código* cuando se encuentra en otros sistemas o niveles del discurso a partir del cual se les relacionó (cfr. Eco, 1977:66-67). Las relaciones con las estructuras epistemológicas complejas, además de indicar las relaciones entre los diferentes intereses del conocimiento que emerjan en el universo discursivo, estrechan los nexos existentes a nivel teórico entre la teoría de la complejidad, la hermenéutica y la semiótica; cabe destacar que esto conforma el peso de nuestra propuesta de vías en torno al discurso educativo oral en Educación Universitaria.

www.bdigital.ula.ve

A nivel semiótico, el modelo de lectura de los *s-códigos* corresponde al Modelo Q (elaborado por Ross M. Quillian) (cfr. Eco, 1977:192-193), en donde es importante precisar los sememas y los diferentes nudos que representan las marcas semánticas; las unidades semánticas establecidas para analizar otros sememas son, sincrónicamente, un semema por analizar (cfr. Eco, 1977:193), lo cual implica llegar hasta un cierto límite para la comprensión de las interconexiones entre los *s-códigos*. La representación de estas relaciones conduce a una especie de elaboración de planos o árboles de relación, que sugieren ciertos sentidos a los s-códigos, a las estructuras que conforma y a los posibles intereses del conocimiento a los cuales pertenece; el Modelo Quillian es una "masa de nudos interconexos conectados entre sí por diferentes tipos de vínculos asociativos", en donde para cada significado de lexema existe un nudo relativo (llamado *types*).

La conexión de lexemas desde los *types* implica una relación entre los significados parciales dentro del sentido del universo discursivo, además de identificar la configuración del significado de cada lexema desde los vínculos que lo

Atribución - No Comercial - Compartir Igual 3.0 Venezuela
(CC BY - NC - SA 3.0 VE)

construyeron; esto, por su parte, genera una semiósis ilimitada que conviene -como hemos dicho- cortar hasta donde alcanza el nivel de complejidad epistemológica. Este modelo puede recibir, también, una posición bidimensional (inclusive tridimensional) para su mayor explicitación/comprensión.

Michel Foucault, una nueva epistemología de la educación

En el camino que nos devela el enfoque semiótico encontramos, como cierre/apertura, la propuesta de Foucault, puesto que él mismo invoca sobre sus obras una especie de semiótica y epistemología que se hacen pertinentes para nuestra investigación; su posición frente al conocimiento, el discurso, los modos de conocer, la historia, el superhombre y la contraciencia necesarios para el desarrollo de nuevas epistemologías en las ciencias humanas, hacen de este autor un punto de referencia que no podemos desatender.

La yuxtaposición como esfuerzo del conocimiento y la imposibilidad misma de pensar algunas cosas marcan el inicio de sus incansables métodos arqueológicos en torno al saber y a los modos de conocimiento propios de cada época, para señalarnos el conocimiento y la ciencia que debemos construir; en cierto sentido, el atlas de lo imposible y las heterotopías son exigencias semióticas para el análisis de cualquier discurso en la actualidad (cfr. Foucault, 1966:2-3).

La construcción del lugar común, superando la atopía afásica implica la organización de modos de conocer que reflejen la yuxtaposición entre las palabras, las utopías y el nombrar, en pos de la obtención del orden en las cosas del mundo; el orden de las cosas es el espacio interior de las mismas, situando espacios vacíos y reflejando los códigos fundamentales de la cultura, fijados por los órdenes empíricos del hombre. Así pues, el pensamiento es el viaje a través de la experiencia del desorden y la aproximación posible-necesaria a las teorías, leyes, filosofías y principios; el vacío de este viaje hacia el conocimiento, con su respectivo retorno, pretende elucidar los oscuros y confusos modos de ser que componen lo real del hombre.

www.bdigital.ula.ve

Atribución - No Comercial - Compartir Igual 3.0 Venezuela
(CC BY - NC - SA 3.0 VE)

La comprensión de los códigos ordenadores en el conocimiento es el principio de la comprensión de la cultura misma que el hombre produce, sabiendo que el orden se ha constituido en base a un saber, con *a-prioris* históricos y a elementos de positividad de los acontecimientos; el conocimiento no camina hacia una objetividad, camina al encuentro de sus condiciones de posibilidad (cfr. Foucault, 1966:6-7).

Foucault percibe la historia no como progreso sino como arqueología del saber, lo cual comporta rasgos de la postmodernidad anteriormente descrita; esto posibilita entender el conocimiento no como progreso ni como avance hacia su objetividad, mas bien como experiencia y condiciones de posibilidad fuera de esquemas previos y que tal vez están más allá de los modos de ser conocidos. La arqueología del saber girará en torno a la construcción de un espacio general, los modos de ser del saber, los sistemas de simultaneidad, las mutaciones necesarias, la positividad y la yuxtaposición de las cosas; el hombre mismo se revela como una creación novedosa de la cultura moderna e ilustrada de finales del siglo XVIII, revelando el piso epistemológico sobre el que se construyó (suelo silencioso, ingenuamente inmóvil, quebradizo, inestable, con fallas).

www.bdigital.ula.ve

El proceso de semejanza, como principio arqueológico del saber, para conocer las cosas y su positividad se describe como *convenientia* (las cosas están cerca entre sí y el mundo es una conveniencia universal de las cosas), *aemulatio* (el mundo es espejo y reflejo de algo, furtivo y lejano, según círculos concéntricos), *analogía* (a partir de cierto punto se crean infinitas relaciones o parentescos), *simpatía-antipatía* (la transformación de las cosas similares a partir de la mezcla entre ellas).

El estudio de las signaturas del mundo es posible gracias a los procesos de semejanza o yuxtaposición que acaecen en las cosas mismas, llevando un registro cuidadoso de las similitudes dentro del orden del mundo; la signatura y lo que designa son de la misma naturaleza, revelando órdenes constitutivos distintos y un plan de interpretación (en cuanto a hacer que hablen los signos) yuxtapuesto a un plan semiológico (ubicación, definición, conocimiento y legislación sobre los signos). La naturaleza es un juego de signos y semejanzas que el conocimiento pretende ordenar, puesto que el mundo está abierto a ser codificado e interpretado; el conocimiento será

Atribución - No Comercial - Compartir Igual 3.0 Venezuela
(CC BY - NC - SA 3.0 VE)

interpretación en la medida que cruce la afinidad intemporal de los signos y supere las marcas de diferenciación de los símbolos desde el nombre y el verbo.

El lenguaje no es arbitrario, es la forma en cómo está escrito el mundo y la forma bajo la cual accedemos a él; el saber es propiamente interpretar y no demostrar, en la tarea infinita de conocer por similitud y diferencia las cosas del mundo. El lenguaje crece sin punto de partida, sin término y sin promesa, sugiriendo cierta banalidad y profundidad al mismo tiempo; para la comprensión del lenguaje es necesaria la revisión de procesos epistemológicos tales como el representar, el hablar, el clasificar y el cambiar.

El límite del saber será la transparencia perfecta de las representaciones a los signos que las ordenan, creando una especie de red única de necesidades desde la enumeración, inferencia y categorización de las cosas del mundo; es una representación duplicada pues consiste en comprender el representar a partir de la representación misma, ya que entre el signo y el contenido no hay intermediario. La labor apofántica del lenguaje implica una relación entre igualdad-atribución-juicio, mientras que la labor semiológica establece relaciones entre identidad-diferencia-articulación-clases sobre el conocimiento del ser; el sistema general del pensamiento será un red (condiciones de posibilidad), positividad (el acontecimiento) y opinión (concepciones sobre el ser desde el lenguaje del signo-símbolo).

Representar es escuchar el orden con el que el lenguaje representa al pensamiento y cómo éste se representa a sí mismo, revelando al pensamiento en sí mismo; el lenguaje es el reflejo de las cosas en el signo, lo cual exige una labor semiótica-hermenéutica-compleja.

El hablar sobre el ser proviene de lo que arroje la representación misma, puesto que se convierte en discurso dentro del pensamiento mismo; la discursividad esencial de la representación es posibilidad abierta que el discurso trata de situar, completar y fijar. El lenguaje se hace comentario, mas su función indiscutible para su contribución a la ciencia es hacerse crítica; esto revela que es imposible construir ciencia sin análisis del lenguaje de y sobre las cosas, los términos generales hacen equívoco lo que en la representación es unívoco, el orden gramatical afecta el orden

www.bdigital.ula.ve

Atribución - No Comercial - Compartir Igual 3.0 Venezuela
(CC BY - NC - SA 3.0 VE)

del discurso y el lenguaje precede todo método para su realización auténtica. Entre el lenguaje y el método, entonces, aparece una recursividad infinita que las ciencias deben elucidar según la circunstancialidad histórica del momento en que es analizado y comprendido.

Esto representa la aparición de la *ideología* como un fundamento oculto del lenguaje, pues es esta la que hace renacer los hilos espontáneos del conocimiento. El lenguaje, el signo y la representación confieren un conocimiento total del mundo expresado en sus partes; el conocimiento y el lenguaje se entrecruzan estrictamente, como origen y función de la representación, del saber y del actuar.

Clasificar asimila la introducción de definiciones como método, evolución y vida, desde el ser de las cosas (que es el lenguaje) y la historia como relato; las estructuras parten desde la clasificación de las cosas del mundo, al ser nombradas, caracterizadas y designadas por un nombre. El método es una deducción o sustracción de las relaciones naturalmente expresas por el lenguaje, haciendo necesario el clasificar para poder conocer; la clasificación puede ser vista como exceso de la naturalización de las cosas y como reflexión lingüística sobre las cosas en el mundo. Por ello, naturaleza y lenguaje desde el método sólo conduce al positivismo más acérrimo; conviene erigir el conocimiento del mundo desde la descripción y el ordenamiento de la experiencia, ya que las cosas y las palabras se entrecruzan con todo rigor.

El cambiar como parte del proceso epistemológico refiere a la concepción del valor y la medida, en cuanto que el pensamiento siempre confiere valor a las cosas y suele ponderar las relaciones que tienen entre sí; ya que la naturaleza no produce valores, el cambio dentro del pensamiento tiene como función específica la ponderación de los niveles epistemológicos complejos. Desde la naturaleza emergen los bienes, pero esto mismo es ya una ponderación epistémica-histórica; lo útil está en conexión a lo valioso, a lo amonedable (siguiendo la expresión de Foucault, 1966). Para el conocimiento, el cambiar implica relaciones de ponderación y estructuración según lo útil que representan ciertas vinculaciones epistemológicas; cambiar a partir de categorías es una exigencia para la semiotización y hermenéutica del lenguaje.

www.bdigital.ula.ve

Atribución - No Comercial - Compartir Igual 3.0 Venezuela
(CC BY - NC - SA 3.0 VE)

Puesto que los discursos se componen de signos, tenemos que revelar y describir el movimiento del discurso a partir de categorías epistemológicas como las anteriormente descritas por Foucault; no es sólo estudio de signos, enunciados, significaciones en estructuras, es la comprensión del discurso a partir de supuestos del hablante y de los procesos sociales a los que pertenece. Toda educación pertenece a discursos, lo necesario es comprenderlos. En otro libro, Foucault dirá que "el texto siempre trae consigo algunos signos que remiten al autor" (Foucault, 1999:113).

Tercera vía hacia la comprensión del discurso educativo oral en Educación Universitaria (la hermenéutica)

La nueva hermenéutica

Gianni Vattimo ha considerado a la hermenéutica como la nueva *koiné* de las ciencias humanas, evidenciando la lucha permanentemente abierta que sostiene el positivismo en contra de todo lo que no entra por su anillo metodológico-metódico-cartesiano; los esfuerzos por establecer una diferenciación entre las ciencias naturales y las ciencias del espíritu, aparte de ser una concepción romántica de lo real, han permanecido en las diatribas epistemológicas contemporáneas, radicalizadas por algunos y comprendidas desde la complejidad por otros. Tenemos, entonces, que la hermenéutica no es una metodología, así como tampoco es un método; los esfuerzos por plantear a la hermenéutica como el nuevo lenguaje de las ciencias del hombre son una consideración filosófica sobre las condiciones profundas de las condiciones antropológicas, históricas, comunitarias y epistemológicas.

El problema de la verdad, de los puntos o miradas sobre la representación de los objetos, del diálogo, de la formación, de la alteridad y del sí mismo, aparece sobre la palestra de las sociedades impregnadas de tecnocracia y de progreso neoliberal; la apuesta por una antropología filosófica profunda, entonces, es una demanda de todo nuestro ser.

www.bdigital.ula.ve

Atribución - No Comercial - Compartir Igual 3.0 Venezuela
(CC BY - NC - SA 3.0 VE)

Arqueología de la hermenéutica (de Grecia a Oriente)

Una posible arqueología de la hermenéutica la encontramos en Dilthey (2000), quien refiere los orígenes de la hermenéutica a las fuentes griegas. En su visión del mundo, los griegos ya sea con fines didácticos o para lograr comprender su propia cosmología, la hermenéutica requería de una aplicación detallada a las necesidades de instrucción; citando a Dilthey, "se desarrolló en Grecia por necesidades didácticas" (Dilthey, 2000:39), estableciendo una forma de comprensión de la *paideia* griega como orientación del individuo en pro de un conocimiento certero.

La interpretación técnica de los poetas (*hermeneia*), pasando por la interpretación de Homero y aplicada en cualquier lugar donde se hablara griego, llegó a tener contacto con las escuelas de pensamiento (los sofistas y las escuelas de Oratoria), en donde tenía una orientación por la composición de los textos escritos (cfr. Dilthey, 2000:39). Es evidente, entonces, que la teoría sobre la interpretación siempre hará referencia al texto escrito, sin exclusión de la tradición oral que ha construido -en parte- al texto.

www.bdigital.ula.ve

El Estagirita (Aristóteles) comprendió el papel de la interpretación, ligándola a condiciones retóricas y poéticas, estableciendo un nexo con las formas correctas de escribir y expresar; sus obras versan sobre el establecimiento de reglas, cánones, medidas para la producción artística y, con ello, se pudo concebir un ideal de métrica para toda la producción poética del hombre griego. El arte y la medida, posterior a Aristóteles, serán criterios de referencia para todas las culturas formadas bajo la égida de la Élade; en profundidad, muy bien puede pensarse el esfuerzo de Aristóteles por universalizar las experiencias humanas particulares haciéndolas medidas referenciales.

Posterior a Aristóteles, la escuela de filología de Alejandría creó cánones para desechar todos los textos apócrifos de los autores según un "catálogo por materias de todas las existencias" (Dilthey, 2000:41); según los cánones alejandrinos, los textos eran medidos, atribuidos e interpretados analógicamente, con gran peso en la coherencia interior de los textos.

Atribución - No Comercial - Compartir Igual 3.0 Venezuela
(CC BY - NC - SA 3.0 VE)

La escuela de Pérgamo pretendió la introducción de una conciencia subjetiva en la correcta interpretación de los textos desde una "orientación hermenéutica de alcance histórico-universal" (Dilthey, 2000:43); nacía la alegoría como el establecimiento a partir de metáforas consecutivas, un sentido recto y otro figurado -ambos completos- a fin de dar a entender una cosa expresando otra diferente. La interpretación canónica, en la experiencia griega, se fue convirtiendo en interpretación alegórica; los fines didácticos originarios de la interpretación se tradujeron en fines teológicos con la llegada de los textos religiosos, la relevancia cultural de la significación y la reconstrucción de profecías, mensajes y códigos poli-significantes inmersos en los textos de las grandes religiones del mundo antiguo.

La introducción de los textos religiosos, sobre todo los provenientes de la cultura hebrea, impregnaron el ámbito poético-didáctico-literario con nociones trascendentales sustentadas en experiencias de fe provenientes de la oralidad y de su tránsito por el desierto; el problema de la interpretación de la Palabra de Dios (*Dei Verbum*) radica en la comprensión profunda de mensajes ocultos en la eterna lucha de encontrar la verdad que domina al error.

www.bdigital.ula.ve

La cultura hebrea, principal exponente de esta vertiente de la interpretación en el mundo antiguo, se esforzaba considerablemente por interpretar las profecías, las vidas de los profetas, reyes y gente común quienes -tocados por Dios- portaban la esperanza al pueblo errante y sediento; el problema de Jesús de Nazareth no pasó desapercibido para la tradición hermenéutica. La vida del Cristo ("ungido") se convirtió en base para la interpretación, traducción en texto de su paso histórico, y la comprensión de sus discursos (en su totalidad orales); la cultura hebraica tuvo que lidiar con este singular personaje divino, pues él mismo se hizo acreedor y merecedor de las profecías veterotestamentarias y se autoproclamó como el nuevo pilar de interpretación de la ley mosaica.

Jesús de Nazareth requirió ser interpretado, ser convertido en texto, para que su tradición no fuera borrada y así poder ser transmitida por la catequesis eclesiástica; es por ello que la interpretación alegórica, último eslabón de la experiencia griega,

Atribución - No Comercial - Compartir Igual 3.0 Venezuela
(CC BY - NC - SA 3.0 VE)

sirvió de principio para las grandes luchas teológicas y de interpretación de los próximos siglos.

Reimpulso de la hermenéutica (De Oriente hasta el Renacimiento)

La problemática de la naciente Iglesia del Cristo tuvo que afrontar los siguientes retos: a) lo que dijo Jesús de Nazareth; b) lo que dijeron y escribieron sobre Jesús de Nazareth; c) la ortodoxia interpretativa sobre el Antiguo Testamento; d) la ortodoxia interpretativa sobre el Nuevo Testamento; e) el discurso de Pablo de Tarso; f) el discurso escatológico de Juan, el evangelista, y otros apóstoles menores. La contienda era abierta y en contra de todo lo que no se ceñía al canon religioso cristiano, en el afán de fundamentar el discurso religioso bajo una única mirada; frente a la comunidad judía, la iglesia necesitaba la interpretación alegórica sobre el *lógos* (cfr. Dilthey, 2000:45) y frente a los gnósticos, cuidarse de la aplicación excesiva del método alegórico (cfr. Dilthey, 2000:47). Así pues, la Iglesia Católica pasó a ser el filtro de la interpretación religiosa sobre los textos.

www.bdigital.ula.ve

Con la Iglesia Católica emergía un canon exigente, inquisidor, normativista y tradicionalista; dicho canon se nutrió de la Patrística, la cual abarcó los primeros ocho siglos después de Cristo, tuvo como principal razón establecer toda la doctrina cristiana a partir de la Biblia y de los textos de los Concilios Eclesiásticos; a estas alturas, la Iglesia había logrado convertirse en religión única del Imperio Romano y había sido influida notablemente por las filosofías de Platón y de los Neoplatónicos. En esta contienda ideológica, la patrística logró postularse como la filosofía interpretativa de los textos, estableciendo nuevos cánones para la interpretación a la luz de las doctrinas filosóficas griegas, bautizadas por los primeros Padres de la Iglesia (Ambrosio, Agustín, Gregorio, Jerónimo, Atanasio, Basilio, Juan Crisóstomo, Gregorio Nacianceno, Orígenes, Tertuliano).

La patrística tomó, fundamentalmente, los recursos interpretativos provenientes de la crítica histórica-gramática (cfr. Dilthey, 2000:47) y del sentido pneumático de los textos (cfr. Dilthey, 2000:47). El predominio de la experiencia religiosa durante estos siglos fue significativo para la fe de los cristianos, quienes ya

Atribución - No Comercial - Compartir Igual 3.0 Venezuela
(CC BY - NC - SA 3.0 VE)

había logrado altas esferas de poder, ciencia y literatura durante toda la conocida Edad Media.

El Renacimiento reorientó la experiencia hermenéutica hacia un estadio superior (cfr. Dilthey, 2000:51), implicando una revisión profunda del concepto de hombre y mundo -en el retorno a las fuentes griegas y latinas-; este movimiento social dividió el esfuerzo hermenéutico en dos: a) la corriente filológica clásica (Scioppus, Clericus, Valesius) y b) la corriente bíblica (Flacius, Lutero y Calvino). Empero, "la constitución definitiva de la hermenéutica se la debemos a la interpretación bíblica" (Dilthey, 2000:51), puesto que la corriente de los textos religiosos imperaba la necesidad de hacer de cada experiencia particular algo perteneciente a toda la cristiandad y, con ello, hacerse universal.

Esta intuición de uno de los principios de la hermenéutica, por parte de Flacius, constituyó uno de los puntos centrales en el debate del siglo XVI; en tanto que Flacius recurría a la interpretación de la Biblia, superando el oscurantismo del Catolicismo y del Anabaptismo, también daba respuestas a la superación del derecho de la tradición en estipular las interpretaciones de los textos sagrados. En su lucha con las determinaciones del Concilio de Trento, Flacius se propuso lograr una comprensión e interpretación de validez universal.

Flacius alegaba que los textos podrían ser interpretados siempre y cuando se entrelazaran con la tradición viva, en donde la experiencia religiosa era válida para hacer conectar el pensamiento con el asunto mismo; este principio de conexión al texto, por parte del intérprete, estaba auxiliado por la interpretación gramatical. Así pues, Flacius organiza uno de los principios psicológicos en donde el texto tiene que ser interpretado "a partir de la intención y composición de toda la obra" (Dilthey, 2000:53).

Aplicando la Retórica, Flacius logra el estudio de "la conexión interna de un producto literario, su composición y los elementos que poseen en él una fuerza efectiva" (Dilthey, 2000:53). Es allí, donde surge el principio de interpretación de las partes con el todo de la obra, y el todo de la obra no puede aislarse de las partes. Fue

www.bdigital.ula.ve
Atribución - No Comercial - Compartir Igual 3.0 Venezuela
(CC BY - NC - SA 3.0 VE)

un gran avance y uno de los principales fue la determinación de que "todo está hecho de acuerdo con reglas, cuando según reglas se lo comprende" (Dilthey, 2000:55).

Ante la labor de Flacius, los esfuerzos de Baumgarten y de sus contemporáneos giraron en la aplicación de "una intuición histórica de lenguaje, historia, naturaleza y derecho" (Dilthey, 2000:55); Semler, por su parte, aplicó el criterio de interpretación de cada texto desde lo local, forjando una especie de "interpretación por el uso lingüístico y por las circunstancias históricas" (Dilthey, 2000:55). De esta manera, la interpretación se libró de los caprichos del dogmatismo y apareció "la escuela histórico-gramática" (Dilthey, 2000:55), introduciendo que "el tejido de pensamiento de cada escrito de una época se resuelve en los mismos hilos: el círculo de representaciones, condicionado local y temporalmente" (Dilthey, 2000:55).

La experiencia del Renacimiento fue sucumbiendo con la experiencia romántica, en tanto que fue otro movimiento que re-direccionó el esfuerzo hermenéutico y lo introdujo al diálogo filológico con el filosófico. Schleiermacher aparecerá entonces como el representante del Romanticismo Alemán (ya diseminado en las áreas de la literatura, la música y las artes representativas) que ofrecerá a la hermenéutica una efectividad vigorosa (cfr. Dilthey, 2000:57); así pues, desde finales del siglo XVIII hasta mediados del siglo XIX, las orientaciones de la hermenéutica aparecerán signadas por el romanticismo germano.

www.bdigital.ula.ve

El cambio hermenéutico por el Romanticismo (De Schleiermacher a Dilthey)

No en vano el Romanticismo Alemán, influenció en la obra hermenéutica. Sus pretensiones por lograr la imaginación y la subjetividad, la libertad de pensamiento y expresión, en conjunto con la idealización de la naturaleza ofrecieron el escenario suficiente para que la hermenéutica se revitalizara y escapara de las telarañas jurídicas y religiosas. Rousseau y Goethe (así como también: Herder, Schiller, von Humboldt, Schlegel, Hölderlin) son los primeros en advertir el movimiento romántico y forjaron el así llamado "espíritu romántico"; desde el espíritu libre del hombre, se

Atribución - No Comercial - Compartir Igual 3.0 Venezuela
(CC BY - NC - SA 3.0 VE)

contemplan los temas trascendentales del Romanticismo: la anarquía, la naturaleza, la pasión por lo exótico y el elemento sobrenatural.

Así pues, Schleiermacher bebió de este espíritu y lo asimiló de tal manera que infundió en la hermenéutica características propias de su época; con una vasta formación teológica y con estudios sobre Aristóteles, traducciones de Platón, y Kant, Schleiermacher divisó la superación de las reglas hermenéuticas tradicionales hasta su época y, en conjunto con la filología, construyó su mayor aporte a la hermenéutica romántica.

Schleiermacher intuyó "el proceso creativo en el que surge una obra literaria /.../ el conocimiento del otro proceso, el que a partir de signos escritos, comprende el todo de una obra y, a partir de ese todo, la intención y la índole espiritual de su autor" (Dilthey, 2000:61). Aunque esta captación de tales procesos igualmente lo ofrecía la Retórica, el individuo es reconocido desde una perspectiva psicológica y se manifiesta plenamente en su producción literaria; es por ello que "el comprender y la interpretación están así siempre activos y despiertos en la vida misma" (Dilthey, 2000:63) y están profundamente conectadas al espíritu del autor del texto.

www.bdigital.ula.ve

A partir de la obra de Schleiermacher y de Schlegel, obra y autor son concebidos como obras de arte; así, para Schleiermacher y Schlegel, Platón y sus obras son vistos como arte. La intuición de Schleiermacher consistió en percibir a cada autor dentro de su contexto y de su obra; al comprender las obras de cada autor interrelacionadas y como recuerdo de lo anterior y como preparación del futuro, se logra la comprensión efectiva y real.

Schleiermacher estableció que la interpretación de las obras escritas "no es más que la formación técnica del proceso del comprender, el cual se extiende a la totalidad de la vida, y se refiere a todo género de discurso y de escrito. El análisis del comprender es, pues, el fundamento para el establecimiento de las reglas de la interpretación" (Dilthey, 2000:69). Dicho análisis del comprender se complementa con el análisis de la producción de las obras escritas; y, sin esta complementariedad, no puede fundarse ningún recurso ni límite para la interpretación (cfr. Dilthey, 2000:71).

Atribución - No Comercial - Compartir Igual 3.0 Venezuela
(CC BY - NC - SA 3.0 VE)

Desde entonces, la interpretación queda sujeta al comprender, el cual "permanece siempre relativo, y nunca puede ser consumado"; lo inefable del individuo es, al mismo tiempo, el génesis y el límite de toda interpretación. Para Schleiermacher, la interpretación ofrece dos grandes vertientes: la gramatical y la psicológica. En donde la gramatical "va en el texto de enlace en enlace hasta llegar a la trabazón suprema en la totalidad de la obra" (Dilthey, 2000:73); y la psicológica, que estudia "la transposición en el proceso creativo interno, y avanza hasta llegar a la forma interior y exterior de la obra /.../ hasta captar la unidad de la obra en la índole espiritual y en el desarrollo de su autor" (Dilthey, 2000:73).

Al comprender las vertientes de la interpretación, Schleiermacher construye las reglas de la "técnica interpretativa", determina una teoría universal de la producción literaria y procura "el fin último del proceder hermenéutico /.../ comprender al autor mejor de lo que él se ha comprendido a sí mismo" (Dilthey, 2000:73). El centro de la hermenéutica, avisado por Schleiermacher, brindará los espacios para el surgimiento de una hermenéutica científica, con pretensiones de validez universal e inmersa en la dinámica inconsciente del sujeto y su condicionamiento histórico. Con Schleiermacher, la hermenéutica deja de ser aplicada a la teología, a la jurídica y a la poesía, en la premisa de que todo texto puede ser interpretado y comprendido; desde Schleiermacher, no solamente hay reglas, también hay límites para la interpretación.

En la obra de Dilthey se percibe un particular esfuerzo por lograr el análisis del comprender, y del comprender íntimamente relacionado con la construcción de las ciencias del espíritu; desde el comprender es posible la aceptación del otro como realidad en sí, en tanto que buscamos comprender puesto que nos estamos interrogando constantemente sobre el sentido de las cosas. En Dilthey, el comprender parte del obrar humano como presunción de comprensión de otras personas (cfr. Dilthey, 2000:21); en tanto que buscamos a partir de interrogaciones, nuestra búsqueda es antropológica en plenitud.

El obrar humano, para Dilthey, ya es una forma de comprensión y lo justifica como objeto de análisis para las ciencias del espíritu pues busca pasar de la

www.bdigital.ula.ve

Atribución - No Comercial - Compartir Igual 3.0 Venezuela
(CC BY - NC - SA 3.0 VE)

experiencia individual a experiencias que comporten características de significación universal; en sus palabras, "...si es posible elevar la comprensión de lo singular a la validez universal. De este modo, en el pórtico de las ciencias del espíritu nos encontramos ya con un problema que es propio de ellas, a diferencia de todo conocimiento de la naturaleza" (Dilthey, 2000:21-22).

El comprender, para las ciencias del espíritu, será el "proceso por el cual conocemos a partir de signos dados sensiblemente desde fuera" (2000:25); Dilthey no sólo reconoce el valor de la *interpretatio naturae* sino que lo establece como proceso, como experiencia humana universal y válida. Este comprender requiere de la interpretación, una interpretación con caracteres comunes. Según Dilthey, el comprender "...precisa de interpretación /.../ y el comprender en tanto que está determinado por los medios y condiciones comunes de este modo de conocimiento, tiene que tener caracteres comunes en todas partes" (Dilthey, 2000:27).

Es por ello, también, importante la influencia del interés dentro del proceso del comprender ya que "si el interés es limitado, también lo será la comprensión" (Dilthey, 2000:31); el interés y la comprensión influyen en la interpretación, pues a "este comprender técnico de manifestaciones de la vida fijadas de modo duradero lo denominamos exégesis o interpretación" (Dilthey, 2000:31).

Dilthey radica la interpretación en la experiencia del lenguaje, pues "sólo en el lenguaje encuentra lo interior humano una expresión que sea completa, exhaustiva y objetivamente comprensible. /.../ su centro en la exégesis o interpretación de los vestigios de existencia humana contenidos en la escritura" (Dilthey, 2000:31). Lenguaje y escritura serán, para Dilthey, los principales problemas hermenéuticos; descubrir los rasgos del hombre a través de la escritura será un objetivo netamente diltheyano. El análisis del comprender (al lenguaje escrito) es el fundamento para el establecimiento de las reglas de la interpretación (cfr. Dilthey, 2000:70); un comprender que ostenta posibilidades de interpretación universal pues parte de la experiencia más íntima de relación, el lenguaje.

Para Dilthey, el proceso de comprensión permanecerá siempre relativo y nunca podrá ser consumado; relativo será, en tanto que logre estar en conexión con el

www.bdigital.ula.ve

Atribución - No Comercial - Compartir Igual 3.0 Venezuela
(CC BY - NC - SA 3.0 VE)

sujeto y el contexto en donde se produce, e inacabado, pues los textos y los discursos siempre ofrecen puntos de partida para su permanente interpretación. Es por ello que el comprender y la interpretación configuran el proceder hermenéutico, (el centro hermenéutico) el cual es "comprender el autor mejor de lo que él se ha comprendido a si mismo" (Dilthey, 2000:73).

Esta brevísima revisión diacrónica del proyecto hermenéutico tiene líneas que nos llaman poderosamente la atención: las concepciones de *eidos* y de *historia*. El *eidos* estructurará las concepciones sobre la visión, la idea y el conocimiento; por su parte, la *historia* como estudio de las narraciones y registro de sucesos dignos de memoria o recuerdo, así como también la significatividad de sucesos en la vida del sujeto, de la sociedad, de la cultura y del mundo. *Eidos*, vocablo griego al cual se le atribuyen tres (3) significados principales: ver, idea y conocer. En particular, los griegos que reflexionaban sobre los principios de las cosas -llamados presocráticos- partían de la visión u observación del mundo para construir y enfocar su pensamiento sobre lo real; al ver, observar, medir lo real, construían realidades las cuales pasaban a constituir -esencialmente- al mundo.

www.bdigital.ula.ve

La idea, que remite directamente a las formas o apariencia de lo concreto, es concebida para expresar que todo lo real posee una *forma pura* en un mundo externo al del hombre; Platón, en *La República*, señala que las ideas son inmutables, puras, existentes en sí mismas y conforman, coexisten, en la esfera del *topos uranos* y en la mente divina (*demiurgo*).

Dichas esencias puras pueden ser conocidas, de tal forma que los *eidos* son susceptibles de conocimiento a través de la razón, la cual las contempla, las ve, las observa tal cual son; *eidos*, como conocer, es un llamado al conocimiento puro, a la contemplación de las sustancias, esencias, formas puras. La historia, hasta los momentos, se ha contemplado bajo dos grandes visiones: la griega y la cristiana. La historia, en su concepción griega, no tiene ni principio ni fin; la historia participa de la eternidad del mundo, lo cual implica la idea del *eterno retorno* de lo mismo y que todo sucumbe con la *muerte*.

Atribución - No Comercial - Compartir Igual 3.0 Venezuela
(CC BY - NC - SA 3.0 VE)

Por su parte, la concepción cristiana de historia comporta la idea de progreso y de ascenso; al proclamar la segunda venida gloriosa del salvador, Cristo, la historia asumió un enfoque teleológico y se introduce el ascenso gradual del mundo hasta la configuración en su redentor. De esta manera, la historia cristiana implica la opción por un fin (*telos*) y por una gradación (*gradus*) de las cosas a imagen de su divinidad. Aunque Hegel proclama que la historia tiene su fin en el Estado Moderno, la construcción de la historia por parte de los sujetos que conviven en el estado es la aplicación de la idea de *gradación*, la cual es -netamente- cristiana.

La hermenéutica, que estudia al *eidos* y a la *historia* a partir del concepto de *existencia*, establece que es esa misma existencia histórica del hombre el centro de su estudio; así, la idea de hombre se condiciona, se contextualiza, se complementa con su actuar en la historia. Históricamente condicionado, históricamente formado, el hombre pasa a constituirse en el centro del estudio hermenéutico, de manera particular, a través del lenguaje; tenemos, entonces, que idea y lenguaje, historia y lenguaje, formación y lenguaje, tradición y lenguaje conforman el epicentro de la evolución de la hermenéutica.

www.bdigital.ula.ve

Abandonando la idea cristiana de la historia como progreso, Hans-Georg Gadamer insistirá en que "lo que existe es la renovación constante de la tradición" (cfr. Rodríguez, 2010), establecerá la necesidad de una comprensión profunda y universalmente válida del hombre desde el lenguaje y discriminará el consenso para abrir paso a la *aceptación* total de la *diferencia*. Sin embargo, para llegar a la apreciación de Gadamer, debemos ponderar los estudios de Edmund Husserl y de Martín Heidegger; el primero, padre e iniciador de la fenomenología, el segundo, su más grande colega y crítico que arrastró a la fenomenología por derroteros propios del existencialismo durante el siglo XX.

De la hermenéutica a la fenomenología (Edmund Husserl)

Al contemplar los trabajos de estos filósofos, podemos establecer sus aportes y considerar que, con ellos, la hermenéutica se convierte (evoluciona) en el fundamento, en el piso y comprensión del lenguaje de las ciencias humanas -aquellas

Atribución - No Comercial - Compartir Igual 3.0 Venezuela
(CC BY - NC - SA 3.0 VE)

que Dilthey menciona como Ciencias del Espíritu-. Así, Husserl y Heidegger son el puente evolutivo para que la hermenéutica ofreciera sus bases al estudio del lenguaje y a la interpretación como *búsqueda de sentido* de la existencia del hombre en el mundo. Husserl era el hombre indicado para repensar la filosofía desde las llamadas "ciencias duras".

Cursando sus estudios superiores en las áreas de física, matemáticas, astronomía y filosofía, portaba consigo las herramientas necesarias y los métodos propios de las ciencias naturales para brindarle a la filosofía *un método* que, separado de las ciencias formales, se considerara científico en su proceder originario; doctorándose en Filosofía con una tesis sobre cálculo de variaciones, siguió su proceder académico siendo discípulo de matemáticos de la época y aproximándose a Franz Brentano, psicólogo de trayectoria reconocida, del cual tomó la idea de "intencionalidad".

En su única síntesis entre las ciencias exactas y las así llamadas del espíritu, Husserl proyectó sus investigaciones filosóficas tratando de establecer las bases psicológicas de las matemáticas; así escribe, para 1891, su obra "Filosofía de la Aritmética" que ostentaba establecer la validez de las matemáticas independientemente del pensamiento del sujeto que las produjere y creyere en ellas. Para 1900, en "Investigaciones Lógicas" reorienta radicalmente su filosofía hacia el logro del pensamiento puro; en dicho proyecto, llevaba ya la idea de establecer la conciencia trascendental y la subjetividad pura.

La búsqueda de la esencia de las cosas, la observación según las leyes de los objetos y su variación en la imaginación, la dirección de la conciencia a realidades concretas y la fundamentación de estructurales ideales invariables -llamándolas significados-, susceptibles de ser reducidas a estructurales elementales concretas, fueron su eje de estudio durante esos años.

En su estancia en Gotinga, desde 1901 hasta 1916, consolidó su propuesta de fenomenología. Con su obra de 1913, "Ideas relativas a una fenomenología pura y una filosofía fenomenológica", estratificó su método; la *epojé* como suspensión de los juicios y preconcepciones -incluyéndose los valores- permitía acceder, según su frase

www.bdigital.ula.ve

Atribución - No Comercial - Compartir Igual 3.0 Venezuela
(CC BY - NC - SA 3.0 VE)

famosa, "a las cosas mismas". La reducción eidética, centrada en el *eidos*, se enfocaba al estudio sólo de los contenidos de la experiencia, libre de las modificaciones subjetivas; así, *epojé* y reducción eidética facilitaban el viaje de la conciencia a la contemplación de las cosas puras (las cuales son de propiedades exclusivamente lógicas y matemáticas).

El logro de la intuición de las esencias de las estructuras propugnó un idealismo y una filosofía del ego, en su afán por determinar que la filosofía no debe dedicarse a inventar teorías, sino a 'describir las cosas en sí mismas'; luego de su jubilación de Friburgo (universidad en la que compartió con Heidegger), en 1928, se dedicó a repensar su filosofía y para 1931, en sus "Meditaciones Cartesianas" -frente a las numerosas críticas de solipsismo- apostaba por una conciencia individual conexa a las sociedades y ámbitos del devenir histórico.

Husserl aborda uno de los problemas epistemológicos fundamentales del siglo XX con su método fenomenológico. La *epojé* es el primer paso de la conciencia para acceder a las cosas mismas, la reducción eidética enfocaba el ver sólo los contenidos de la experiencia libres de la subjetividad; el tercer paso consistía en la fundamentación del pensamiento puro (con notas evidentes de lógica y matemática), y -por último- la intencionalidad obligaba a la conciencia a una puesta de atención en *ir a las cosas mismas*, dirigiéndose a algo diferente de ella misma. Esa intencionalidad se configuraba en círculos concéntricos, proyectos de *despeje de lo visto* fenomenológicamente. Estableciendo, así, algunos de los principios de la hermenéutica: 1) las cosas están más allá del sujeto y del objeto, y 2) las cosas están allí y hay que observarlas.

Padre y sepulturero de la fenomenología, Husserl logró una escisión monumental entre Ciencia Formal-Natural y Filosofía pues, al conferirle un método riguroso a esta última, consiguió ir más allá de la visión sesgada de las ciencias naturalistas; defendiendo el estudio autónomo del espíritu en sí y por sí, la apuesta por el concepto de *Lebenswelt* adquiere sentido solamente en el plano del espíritu. Recordando que la naturaleza, para Husserl no es ajena ni contraria al espíritu; más

www.bdigital.ula.ve

Atribución - No Comercial - Compartir Igual 3.0 Venezuela
(CC BY - NC - SA 3.0 VE)

bien, la naturaleza se funda en el espíritu -el cual existe en sí y por sí, pudiendo tratarse científicamente puesto que es racional-.

Al encontrar el espíritu su racionalidad, la fenomenología trascendental procura un saber radical y la superación de la crisis contemporánea. Husserl logró restablecer la tarea de la filosofía y constituirla como tarea científica, pues consistía en ir más allá de la ciencia y su método para producir verdades universales; con ello, Husserl liberó a la filosofía de las frivolidades de la especulación y la centró en el estudio de las formas puras, formas matemáticas, formas lógicas, formas analizables.

Entre *doxa* y *gnosis* (opinión y conocimiento), en Husserl era necesario superar la *doxa* a partir de la intencionalidad de las conciencia y lograr la observación de lo real con un método originariamente radical y esencial; de este modo, la fenomenología construía su primer fundamento (la evidencia inmediata) y su segundo fundamento (la intuición). De allí que la ideación sea un resultado, un proceso de purificación de la conciencia, elevación y superación del *eidos*. Posteriormente, Gadamer criticaría la idea de método y de lenguaje de la fenomenología; pero antes de ello, Heidegger estaba elaborando el proyecto filosófico más trascendental del siglo XX, *Ser y Tiempo* (1927). Con el proyecto de Heidegger, se evidenciaría que, tal como asevera Félix Duque, de la UNED-España, "la filosofía no es para resolver problemas, es para *ver* problemas donde otros no lo *ven*".

www.bdigital.ula.ve

La intuición hermenéutica de Heidegger

Martin Heidegger cursó estudios superiores de teología y filosofía, contando entre sus profesores a Heinrich Rickert y Edmund Husserl, obteniendo su doctorado en 1914; dos años después, entra a Friburgo como docente y posteriormente se traslada a Marburgo, en donde permanecerá hasta 1928. Para la época, fue coaccionado por las influencias nacionalsocialistas de Alemania (nazis); nombrado Rector de Friburgo para 1933, tuvo que dimitir de su rectoría por evitar la propaganda antisemita en la universidad. Sus clases estuvieron bajo censura hasta 1944 y, al finalizar la II Guerra Mundial en 1945, tuvo que enfrentarse con interrogatorios por supuesta afinidad al nazismo, motivo por el cual fue suspendida su actividad docente

Atribución - No Comercial - Compartir Igual 3.0 Venezuela
(CC BY - NC - SA 3.0 VE)

desde 1945 hasta 1951; desde 1951, prosiguió con sus clases hasta su jubilación en 1958. Retirándose a su famosa cabaña, mantuvo vida sobria hasta su muerte en 1976.

Influenciado por la filosofía griega, de manera particular los presocráticos, la filosofía de Kierkegaard y la de Friedrich Nietzsche pasarán a ser parte de su constante revisión filosófica de occidente; la concepción del ser, establecida en la Grecia clásica, bajo el influjo de la sociedad tecnológica contemporánea había caído en actitudes elementales y manipuladoras, ofreciendo una privación de sentido a la vida humana.

El nihilismo de la existencia será abordada por Heidegger para lograr la comprensión de la existencia desde la radicalidad del estudio profundo del ser, es por ello que, *Ser y Tiempo*, es una respuesta a su época en donde la filosofía había llegado a una especie de ocaso y a un renacimiento de la misma; el sentimiento de la postguerra había llevado a un rechazo de las actividades burguesas alemanas y habían caído en una especie de movimiento hippie durante la década de 1920, razón por la cual la ciencia y la filosofía habían retornado "a las cosas mismas" desde una perspectiva científica. Husserl había postulado los círculos concéntricos para estudiar los fenómenos que se aparecen a la conciencia y había determinado el constante emprendimiento de proyectos para comprender la estructura de las cosas.

www.bdigital.ula.ve

De este modo, el ocaso de la filosofía, prefigurado por Nietzsche, encontraba su renacimiento con la fenomenología husserliana; sin embargo, tal como avistó Heidegger, la fenomenología sería renovada por el retorno al ser, el ser como pastor del hombre.

Por ello, Heidegger emprendió su obra *Ser y Tiempo*, para reconstruir la labor metafísica olvidada y abocarse al estudio del "más vacío y universal de los conceptos" (Heidegger, 1927:11), el ser. Con ello, Heidegger centraría su filosofía en dar respuestas al sentido de la existencia humana, la estructura de la pregunta que interroga por el ser, la mundanidad del ser-ahí, la autenticidad de la existencia como "cura" y una revitalización de la antropología (en tanto que "el ente cuyo análisis es nuestro problema somos en cada caso nosotros mismos" (Heidegger, 1927:53) y de la

Atribución - No Comercial - Compartir Igual 3.0 Venezuela
(CC BY - NC - SA 3.0 VE)

hermenéutica -pues "la comprensión del ser es ella misma una determinación del ser del ser-ahí" (Heidegger, 1927:22)-.

Heidegger, al igual que su maestro y colega Husserl, tuvo que enfrentarse con la superación de la historia de la filosofía y la producción de verdades eternas por parte de la ciencia natural; el debate entre los profesores de filosofía y los filósofos, comenzado por Husserl, condujo a la superación de la *doxa* con el método fenomenológico y superar la visión naturalista de sujeto y objeto, fusionándola en la integración del sujeto-objeto para la filosofía.

A través de la observación del fenómeno, el emprender los círculos concéntricos era una forma de conferirle rigor científico a la observación filosófica; el "ir a las cosas mismas", según la fenomenología, implicaba la conciencia subjetiva pero, también, la validación de que cada observación subjetiva era una experiencia común para cada filósofo pues partían del fenómeno como ente externo a la conciencia. El "maestro de Alemania", tal como lo cataloga Safranski (1997), tuvo que encargarse pues de la noción de sujeto y de su implicación fenomenológica; en tanto que la noción de *hypokeimenon* hace más justicia a la noción de esencia, el sujeto se comprenderá como algo oculto y su esencia permanecerá siempre como algo velado.

www.bdigital.ula.ve

Así lo establece en *Ser y Tiempo*, "el concepto de ser es más bien el más oscuro" (Heidegger, 1927:13) y, porque es oscuro, *la pregunta* emerge como primera necesidad fenomenológica "la indefinibilidad del ser no dispensa de reiterar la pregunta que interroga por su sentido, sino que intima justamente a ello" (Heidegger, 1927:13).

Sujeto, ser, más específicamente *ser-ahí* como el mismo autor lo señala, se convierte en sujeto-objeto de la fenomenología; por ello, requiere siempre de la búsqueda de sentido de su esencia, de su ser-en-el-mundo y de la autenticidad de esa vivencia para superar la angustia, el temor (Angst) ante la muerte. En tanto que "nada es lo que es, todo parece así", la fenomenología de Heidegger pretenderá la descripción del fenómeno "se" (Sein) y "ser-ahí" (Dasein); describir es mostrar el "es" de cada fenómeno, no interpretar ni explicar. Es por ello que la idea de "círculo

Atribución - No Comercial - Compartir Igual 3.0 Venezuela
(CC BY - NC - SA 3.0 VE)

hermenéutico" tenderá a la comprensión (exclusivamente) de la estructura fundamental de las cosas.

El fundamento, en Heidegger, constituirá un aspecto esencial en su empresa fenomenológica; el fundamento (*Abgrund*) de las cosas y de los entes es una manifestación del *hipokeimenon* que permanece velado u oculto. La crítica de Heidegger a las ciencias, entre ellas la ontología, es el olvido del fundamento y las formas de relación entre sus conceptos esenciales, "el verdadero movimiento de las ciencias es el de revisión de los conceptos fundamentales /.../ El nivel de una ciencia se determina por su capacidad para experimentar una crisis de sus conceptos fundamentales" (Heidegger, 1927:19).

Pero, ¿a qué llama Heidegger conceptos fundamentales? El mismo responde que "son aquellas determinaciones en las cuales se alcanza del dominio de cosas que sirven de bases a todos los objetos temáticos de una ciencia" (Heidegger, 1927:20). Así, la ontología "resulta en el fondo ciega y una desviación de su mira más peculiar, si antes no se ha aclarado suficientemente el sentido del ser, por no haber concebido el aclararlo como su problema fundamental" (Heidegger, 1927:21). La tarea de las ciencias gira radicalmente con Heidegger, pues, en las primeras páginas de *Ser y Tiempo*; al definir a la ciencia como "un conjunto de proposiciones verdaderas conectadas por relaciones de fundamentación" (Heidegger, 1927:21) el distanciamiento con Husserl se hace evidente.

Puesto que para Husserl la tarea científica de la filosofía consistía en producir verdades eternas, en Heidegger las ciencias se conducen según su mirada peculiar y según la esencia del sujeto-objeto de estudio; así lo expresa en el apartado sobre la preeminencia óntica de la pregunta que interroga por el ser, de *Ser y Tiempo*, 'las ciencias tienen, en cuanto modos de conducirse el hombre, la forma de ser de este ente. Este ente lo designamos con el término "ser-ahí" (Heidegger, 1927:21).

Al establecer al *ser-ahí* como modo de conducirse de la ciencias, la separación con Husserl se hace tácita; puesto que la eternidad de las verdades era una necesidad en Husserl, para Heidegger las verdades que produce la filosofía son históricas, condicionadas y conducidas por la existencia. La historicidad del ser, sujeto-objeto

www.bdigital.ula.ve

Atribución - No Comercial - Compartir Igual 3.0 Venezuela
(CC BY - NC - SA 3.0 VE)

para la filosofía, es un modo de comprensión de la existencia del ser-ahí; así lo establece en unas breves líneas, "el ser mismo relativamente al cual puede conducirse y se conduce siempre de alguna manera el ser-ahí, lo llamamos existencia" (Heidegger, 1927:22).

De allí sus concepciones de "existenciario", "existenciariedad", "existencial" (Heidegger, 1927:22) como descripciones fundamentales del ser y que posibilitan la analítica existenciaria del ser-ahí; la ontología fundamental, tal como él mismo la catalogó, es "la ciencia de la que pueden surgir todas las demás" (Heidegger, 1927:23).

La radicalidad de la separación de Heidegger frente a Husserl se debe a la concepción de hombre que ostenta en *Ser y Tiempo*, pues el ser-ahí tiene "múltiple preeminencia sobre todos los demás entes" (Heidegger, 1927:23); del ser-ahí se desprenden tres concepciones fundamentales: 1) la existencia declara la onticidad del ser-ahí; 2) el ser-ahí es plenamente ontológico, y 3) la pregunta que interroga por el ser es *radical*, pues parte de lo óntico y de la ontologicidad del ser-ahí. Dicha concepción del hombre se ve afectada por el tiempo o la temporeidad del ser, en tanto que el tiempo confiere sentido a la exégesis del ser; "poner de manifiesto la temporeidad del ser" (Heidegger, 1927:29) implica la comprensión del hombre, del ser-ahí, como ser plenamente configurado como temporal, como histórico.

El ser-ahí, configurado y con sentido desde el tiempo, establece su historicidad; la historicidad quiere decir "la estructura del ser, del gestarse del ser-ahí en cuanto tal, sobre la base de lo cual /.../ es posible una historia mundial y pertenecer históricamente a la historia mundial" (Heidegger, 1927:30).

Es allí donde entra el tema de la destrucción de la historia de la ontología o de la metafísica tradicional, pues Heidegger busca deconstruir, destruir y reorientar las concepciones falsas sobre el ente; la destrucción de la historia no quiere "sepultar el pasado en la nada", tiene una "mirada positiva" (Heidegger, 1927:33). La destrucción de la metafísica tradicional (en cuanto asimilación positiva de las concepciones que pueden reorientarse) es otra de las razones por las cuales Heidegger se separa de Husserl y opera un cambio radical en la concepción de la filosofía.

www.bdigital.ula.ve

Atribución - No Comercial - Compartir Igual 3.0 Venezuela
(CC BY - NC - SA 3.0 VE)

Así como los griegos, específicamente Aristóteles, consideró la idea de tiempo en relación a la de movimiento y a la presencia de "antes-durante-después", Heidegger examina la idea de tiempo y reviste a la definición de ser con la presencia del "durante"; traduciéndolo aún más, el tiempo del ser-ahí es el "durante", es el "en". Puesto que el ser-ahí está "definido esencialmente por la facultad de hablar" (Heidegger, 1927:36), el ser-ahí está siempre *en* definición, *en* constante búsqueda desde la palabra que se *manifiesta* (lógos apofánticos).

Espacio, Tiempo y Existencia quedan unidos bajo la constante presencia de la palabra que define, que manifiesta; así lo dice, "*ser en* es, según esto, la expresión existenciaria formal del ser del ser-ahí, que tiene la esencial estructura del "ser-en-el-mundo" (Heidegger, 1927:67). Esta estructura fundamental, de esencia y temporalidad en el mundo, es un modo de ser. Partiendo de Tomás de Aquino, Heidegger afirma que el *modo de ser* de los entes radica en su esencia y en su estructura; así pues, ser-ahí y ser-en-el-mundo son la cura ante la angustia y el temor de la muerte, la cura ante una existencia perdida en las manipulaciones tecnológicas, la cura ante la asfixia de estar arrojado en el mundo *sin sentido*.

www.bdigital.ula.ve

El ser, estructurado fundamentalmente como esencia y tiempo, está habilitado pues para conocer, ya que "el conocimiento es una forma de ser del ser-en-el-mundo" (Heidegger, 1927:74); un conocimiento que está siempre en relación *hacia*, que *mira hacia* y se *dirige hacia* (cfr. Heidegger, 1927:74), y a esto se le llama *intencionalidad*. Recordando, por demás, que *ser-ahí* y *mundo* no están separados, sino que conforman una integración, así como sujeto-objeto.

En Heidegger se perciben cuatro definiciones de "mundo": 1) el mundo como concepto óntico o la totalidad de los entes que pueden ser "ante los ojos" dentro del mundo; 2) mundo como región de entes; 3) mundo como facticidad, como factum, como los hechos; y, 4) mundo como mundanidad del ser-ahí que se puede modificar (cfr. Heidegger, 1927:77-78). Para nuestro análisis, Heidegger repercutirá principalmente sobre el mundo como *facticidad*, como *factum*, como *hecho*. Desde la *facticidad* del ser-ahí, de su marcada mundanidad y de su mundo circundante, Heidegger establecerá la transformación hermenéutica de la fenomenología.

Atribución - No Comercial - Compartir Igual 3.0 Venezuela
(CC BY - NC - SA 3.0 VE)

El que Heidegger haya establecido que los acontecimientos *afectan* directamente la existencia del ser-ahí, es uno de los puntos principales de la transformación hermenéutica de la fenomenología; asimilada ésta por Heidegger para su estudio trascendental, *Ser y Tiempo*, sirvió de puente para que el "maestro de Alemania" configurara al ser-ahí como estructura fundamental del mundo, como significado.

Este proyecto filosófico de Heidegger fue una crítica a la metodología de las ciencias formales y aunque con ciertas pretensiones de escapar al método husserliano, tuvo que enfrentarse de otro modo, nuevamente, con el método frente a la facticidad. La fenomenología, que le ofrecía la intencionalidad frente al objeto de estudio, quedó envuelta ante la redirección del concepto de hombre, de mundo y de ciencia que Heidegger ofrecía en *Ser y Tiempo*. La fenomenología se convirtió, con Heidegger, en un "estilo y modo de la comprensión filosófica de la autointerpretación de la facticidad" (Rodríguez, 1997:15) y en una "ciencia originaria de la vida fáctica en sí y para sí" (Rodríguez, 1997:15); por ello, Heidegger centra al método fenomenológico en el estudio del *factum* del *mundo circundante* del sujeto que interpreta, transformando así un esfuerzo fenomenológico en un esfuerzo propiamente hermenéutico.

www.bdigital.ula.ve

El cambio heideggeriano de las formas puras husserlianas por el ser-ahí convierten a la hermenéutica en la ciencia implícita dentro de *Ser y Tiempo*; el origen, la raíz, de este cambio de la fenomenología a la hermenéutica se fundamenta en el estudio de las cosas-sentido.

Así, la filosofía es ciencia originaria, pues -con Heidegger- retornó al estudio, comprensión e interpretación del ser radical de "las cosas mismas". La polémica entre Husserl y Heidegger en cuanto a sus concepciones de ciencia radica en lo siguiente: mientras que Husserl apostaba porque la filosofía, con su método fenomenológico, produjera verdades eternas, lógicas-matemáticas, Heidegger apostaba por la independencia radical de la filosofía frente a las ciencias objetivas.

Dicha polémica generó el rigor metodológico y metódico frente "a las cosas mismas" y posibilitó a Heidegger centrarse en el *ser y modo de ser* de las cosas

Atribución - No Comercial - Compartir Igual 3.0 Venezuela
(CC BY - NC - SA 3.0 VE)

mismas; así, el ser de las *cosas mismas*, con estructura fundamentalmente de esencia y tiempo, tendría preeminencia ontológica, histórica y radical, que la apartara del solipsismo de la conciencia a la cual la había sometido el método fenomenológico.

Aunque Husserl había estipulado a la filosofía como ciencia de las raíces, en cuanto que es radical en su modo de proceder (cfr. Rodríguez, 1997:20), Heidegger atenderá a la filosofía como una preocupación por el retorno del ser de las cosas y de una destrucción positiva de la historia de la metafísica tradicional, obligándola a repensar su enfoque de estudio y planteando un objetivo específico: el ser del hombre y su mundo circundante; en tanto que la filosofía no propone ninguna *weltanschauung* (visión del mundo), la filosofía tendrá como principal ocupación "comprensión del lugar estructural del ser, su origen y necesidad de estructura" (Rodríguez, 1997:20) a partir de ámbitos originales que ofrece la coexistencia de infinitas visiones del mundo.

Ante la nueva tarea de la filosofía, hay tres especificaciones que realiza Heidegger: 1) la filosofía es ciencia; 2) es científica por su originariedad; y, 3) es originaria en cuanto es pre-teórica (el mundo constituido desde el lenguaje) (cfr. Rodríguez, 1997:22).

www.bdigital.ula.ve

Siendo la filosofía una ciencia originaria del ser del ser-ahí, tendrá la tarea de construir el mundo, que es pre-teórico, y convertirlo en teoría comprensible desde el lenguaje, desde la palabra que revela. El análisis del mundo circundante del ser-ahí, de la mundanidad misma del ser-ahí, establece que los significados que se van construyendo es de carácter primario; este es el punto en donde desaparece la visión sujeto-objeto y se manifiesta el lenguaje como esencia del mundo. Al considerar el lenguaje como esencia del ser-ahí, la tarea de la filosofía consistirá en ir construyendo y comprendiendo las estructuras fundamentales, las cuales confieren sentido sólo desde la temporeidad del ser-ahí. Tiempo y sentido configuran la existenciaridad del ser-ahí.

Las cosas-sentido, como posteriormente se ha interpretado, serán -para Heidegger- uno de los aspectos fundamentales de la transformación hermenéutica de la fenomenología. Los entes ya no sólo se manifiestan ante la conciencia sino que

Atribución - No Comercial - Compartir Igual 3.0 Venezuela
(CC BY - NC - SA 3.0 VE)

poseen estructuras dadas por el tiempo y el sentido, de reconstrucción constante; así, el sujeto psíquico y el sujeto histórico se funden en uno mismo -en una especie de existencialidad integradora-, pues construyen históricamente las sensaciones del mundo circundante (*Umwelt*).

La filosofía, como ciencia originaria (*Urwissenchaft*), pretende un análisis centrado de la vivencia del mundo circundante (*Umwelterlebnis*); con ello, Heidegger propugna determinar que las sensaciones son *constructum* y no simplemente *datum*. Esta idea de vivencia (*Erleben*) es una crítica al objetivismo de las ciencias formales, que impulsan la separación del sujeto y del objeto; ante ello, Heidegger lanza su concepto de *apropiamiento* de la vivencia, a través de lo vivido y a partir de lo cual el acontecimiento (mi acontecimiento) revela la esencia de la vivencia. En otras palabras, el mundo circundante pasa por un *apropiamiento* del yo para acontecer y revelar las esencias propias; yo configuro una sola cosa con las cosas mismas (cfr. Rodríguez, 1997:27).

www.bdigital.ula.ve

De allí, la clave única para la hermenéutica: "lo vivido son primordialmente las cosas mismas y éstas son ante todo *sentidos*; significados que inmediatamente comprendo, con los que estoy constantemente operando" (Rodríguez, 1997:27). Ahora bien, el tiempo y las sensaciones son el resultado de "construcciones teóricas", de conceptos apropiados por el ser-ahí y que se van construyendo históricamente; la construcción histórica de los conceptos es única, pues lo que distingue al yo es "tener una historia" (Rodríguez, 1997:28).

Las posiciones del yo frente a la vivencia desaparecen (cfr. Rodríguez, 1997:29) ante lo que Heidegger llama "el ritmo de la vivencia", en donde vivimos y nos apropiamos en un eterno acaecimiento, lo cual es el estado propio de la vivencia inmediata. He aquí el salto de la posición teórica, que todo lo cuestiona, y la visión de Heidegger que ofrece un vivir el mundo circundante y abandonar la inautenticidad; es decir, superar las visiones teorizantes, dejar de *des-vivir*, para apropiarnos plenamente del mundo del ser-ahí (Cfr. Rodríguez, 1997:30-32).

La empresa hermenéutica de Heidegger comienza con la "idea de repetición frente a reflexión" (Rodríguez, 1997:84), en donde la actitud teórica-reflexiva elimina

Atribución - No Comercial - Compartir Igual 3.0 Venezuela
(CC BY - NC - SA 3.0 VE)

las posibilidades de que la vida se manifieste originariamente; esta actitud reflexiva, que Heidegger critica, elimina las posibilidades de que la vida se interprete a sí misma, como decía Dilthey. "Heidegger, por el contrario, parte de la base de que la vida fáctica tiene un modo prerreflexivo de revelarse a sí misma" (Rodríguez, 1997:85).

Desde allí se entiende que "la actitud filosófica -fenomenológica- no puede ser una *Blickwendung*, un giro de la mirada, sino una prolongación de ese movimiento de autocomprensión que se encuentra en la vida fáctica. Este es el primer sentido de la palabra *hermenéutica*, con la que Heidegger designará su propia empresa filosófica: autointerpretación de la facticidad, el darse a conocer la vida fáctica a sí misma" (Rodríguez, 1997:85-86). Dicha transformación hermenéutica de la fenomenología, tendría que pasar por la clarificación y aceptación del concepto de evidencia (sentimos, luego captamos); dicha crítica al concepto de evidencia husserliana permitió el desarrollo del concepto de *apropiamiento* y de *vivencia del mundo circundante*.

www.bdigital.ula.ve

Por otra parte, la intuición hermenéutica recoge la 'donación de la cosa misma', que amerita precisión del sentido, la inteligibilidad y comprobación de lo visto (cfr. Rodríguez, 1997:99-100). Así, la intuición y la intencionalidad son las huellas más visibles de la fenomenología en el primer Heidegger, queda por estudiar qué tipo de hermenéutica surgió de ese suelo fenomenológico (cfr. Rodríguez, 1997:100).

La filosofía hermenéutica de Gadamer

El piso fenomenológico de Husserl, transformado por la intuición hermenéutica de Heidegger, pronto se vio seriamente criticado por el discípulo más notable del "maestro de Alemania"; Gadamer no sólo radicalizará la experiencia hermenéutica, hará "urbana" la provincia de Heidegger y tenderá un puente entre el distanciamiento lingüístico heideggeriano y la hermenéutica filosófica. Así, Gadamer reconstruirá las diversas concepciones de la hermenéutica heideggeriana del *Dasein* y la transformará en una experiencia universal desde sus fundamentos ilimitados: el

Atribución - No Comercial - Compartir Igual 3.0 Venezuela
(CC BY - NC - SA 3.0 VE)

lenguaje especular, la verdad, el diálogo, la alteridad, la historia, la tradición y la formación; desde *Verdad y Método I*, clave de entrada al pensamiento del discípulo de Heidegger, se reestructurará una nueva historia de la hermenéutica en franca oposición y crítica abierta al metodologismo, metodismo y positivismo como único criterio de verdad en la experiencia humana.

En el prólogo al libro de Grondin (1991), Gadamer asevera que la universalidad de la hermenéutica requiere una "determinada diferenciación"; la diferenciación, entonces, será el giro radical de las concepciones de verdad y de lenguaje. Para Gadamer, el lenguaje es uno de los fundamentos ilimitados de la experiencia humana desde el cual se comprende todo diálogo, todo comprender/aplicar, todo interpretar; por ello, "el monopolio de las ciencias modernas queda restringido" y, con ello, la hermenéutica establece horizontes para la comprensión del hombre desde el lenguaje.

El lenguaje no es un nuevo *logocentrismo*, más bien, el lenguaje forma desde la tradición; una tradición que acaece en la historicidad misma dentro de la historia y ofrece contextos radicales para la interpretación. Con el lenguaje y la verdad como fundamentos ilimitados de comprensión e interpretación, la tautología epistemológica de la modernidad (sujeto-objeto) queda corta frente a la experiencia de verdad que ofrece el arte; el criterio cientifizoide de verdad como *adequatio* debe ser abierto y permanecer en la experiencia formadora del diálogo.

En tanto que Gadamer cree en que "hay buenas intenciones para comunicarnos", la verdad científica convive o amplía su horizonte con la verdad del arte, siendo ambas formas válidas para comunicar la *experiencia de verdad*; la radical creencia en el otro, supera el subjetivismo y la autoconciencia, apertura el "intercambio lingüístico y vivencial con el otro". Así, en palabras de Gadamer, "el entender no es un método, sino una forma de convivencia entre aquellos que se entienden". Ciertamente, la hermenéutica no se opone a la ciencia; por el contrario, la hermenéutica supera los determinismos positivistas y procura la tesis de la convivencia.

www.bdigital.ula.ve

Atribución - No Comercial - Compartir Igual 3.0 Venezuela
(CC BY - NC - SA 3.0 VE)

La hermenéutica de la convivencia por la cual apuesta Gadamer "no pretende la objetivación, sino el escucharse mutuamente, y también, por ejemplo el escuchar a alguien que sabe narrar"; así, el diálogo apertura un intercambio formativo en pleno desde el lenguaje. Puesto que "el entender constituye la estructura fundamental de la existencia humana", la experiencia hermenéutica se hace universal y constituyente; con esto, Gadamer sitúa dicha experiencia en el centro de la filosofía que desarrollará posteriormente.

Grondin, en una entrevista a Gadamer, le preguntó "en qué consistía el aspecto universal de la hermenéutica"; Gadamer dijo: "En el *verbum interius*. La universalidad se encuentra en el lenguaje interior, en el hecho de que no se pueda decir todo. No se puede expresar todo lo que hay en el alma /.../ Es algo que adopto de Agustín. De su *De Trinitate*. Esta experiencia es universal: el *actus signatus* nunca se recubre con el *actus exercitus*" (Cfr. Grondin, 1991:15).

Ahora bien, ¿qué representa para nosotros el *verbum interius*? Representa que "sólo se puede comprender algo hablado si se reconstruye y verifica el hablar interior que está al acecho detrás de lo dicho. /.../ El aferrarse al enunciado y a su disponibilidad esconde la lucha por el habla y ésta constituye el *verbum interius*, la palabra hermenéutica. /.../ No hay que entender un mundo trasero privado o psicológico, /.../ se trata de aquello que aspira a exteriorizarse en el lenguaje expresado" (Grondin, 1991:16). Con ello se afirma que no existe "un mundo prelingüístico, sino sólo un mundo orientado hacia el lenguaje que intenta dar la palabra a lo que se quiere expresar sin conseguirlo del todo. Esta dimensión hermenéutica del lenguaje es la única que tiene carácter universal" (Grondin, 1991:16).

Verbum interius, la palabra hermenéutica queda en una dinámica profunda de elucidación y de oscurecimiento; esta interpretación de Agustín de Hipona nos lleva a superar el psicologismo y el objetivismo para dar paso al reconocimiento de la tradición y del papel de la formación. En tanto que "el saber no es el reflejo de las cosas tal como son independientemente de nosotros, sino siempre la esquematización

www.bdigital.ula.ve

Atribución - No Comercial - Compartir Igual 3.0 Venezuela
(CC BY - NC - SA 3.0 VE)

y la elaboración motivada de los fenómenos" (Grondin, 1991:35), Gadamer reivindica el papel del lenguaje en una *epistemología de la convivencia y del diálogo*.

El *verbum interius* hermenéutico es libre de las ilusiones de la conciencia y sigue buscando "una orientación"; así, el *verbum interius* "se dirige con una confianza crítica hacia las posibilidades de descifrar el sentido de las pretensiones de verdad" (Grondin, 1991:38) buscando lo que está "detrás de cualquier sentido expresado" (Grondin, 1991:38). El *verbum interius* es universal y escapa a las pretensiones de conocimiento indemostrable.

Negando, entonces, que la hermenéutica es un método, seguidamente la negaremos como una metodología. El diálogo que reconoce la *palabra hermenéutica*, el *verbum interius*, supera la tendencia por particularizar o universalizar (propia del positivismo acérrimo) y amerita la revisión del planteamiento del historismo. La verdad, que es *palabra interior*, también se encuentra más allá del metodologismo; así, verdad y lenguaje pertenecen a categorías constitutivas de la experiencia humana -la cual es hermenéutica- e invitan a deslastrar la concepción de historia como progreso, como ascenso (las cuales pertenecen a la cristiandad y a la modernidad).

www.bdigital.ula.ve

Esa lucha radical con la definición moderna de historia es punto clave para la hermenéutica de Gadamer, la cual heredó de su maestro Heidegger. "Esta hermenéutica del diálogo cuya realización consiste en la dialéctica de pregunta y respuesta, es la característica universal de nuestra experiencia lingüística del mundo" (Grondin, 1991:170).

En su esfuerzo por establecer la crítica al metodologismo, "...la demostración del carácter universal y específicamente hermenéutico de nuestra experiencia del mundo es el objeto de la *hermenéutica de la finitud* elaborada por Gadamer" (Grondin, 1991:167); la crítica al metodologismo, que se vislumbra en *Verdad y Método*, proviene más originariamente del *entender*. En Gadamer, el *entender* es relación y más precisamente *diálogo*; haciendo una paráfrasis de Hölderlin y de la antropología de Heidegger, Gadamer describe "el diálogo que nosotros somos" para profundizar la definición de *entender*.

Atribución - No Comercial - Compartir Igual 3.0 Venezuela
(CC BY - NC - SA 3.0 VE)

Contra la lógica proposicional, el entender hermenéutico recuerda que "una proposición nunca puede separarse de su contexto motivacional, es decir, del diálogo en el que está integrada y desde el cual adquiere todo su sentido" (Grondin, 1991:171). Entender es "participación en un sentido, en una tradición y, finalmente, en un diálogo. En este diálogo no hay proposiciones, sino preguntas y respuestas que a su vez provocan nuevas preguntas" (Grondin, 1991:172).

Entender, palabra, diálogo y alteridad procuran un enlace a una existencia "interrogativa y cuestionable por sí misma" (Grondin, 1991:173); estas categorías hermenéuticas intentan rodear a la *palabra interior*, creando círculos hermenéuticos que intentan orientar el sentido detrás de lo expresado, al acecho de lo inexpresable. Esta inexpresión del lenguaje real pretende alcanzar al otro en el diálogo, configurando una esencia del lenguaje como inexpresión expresada e inacabada; sería un deseo de entender y de hablar, resaltando nuestra finitud y ponderando la construcción de una filosofía hermenéutica (Cfr. Grondin, 1991:177). Esta palabra interior refleja una finitud inquieta, y -al mismo tiempo- una trascendencia en el diálogo.

www.bdigital.ula.ve

El *verbum interius*, potencia del diálogo, describe "la propia vitalidad y densidad del lenguaje" y nos hace "cargo de la experiencia de que nuestro hablar depende de las palabras previas para poder expresar un sentido que no puede agotarse en los signos disponibles" (Grondin, 1991:196); así, el logocentrismo tiene "su lugar verdadero en el diálogo, y sobre todo en el diálogo consigo mismo del alma" (Grondin, 1991:196). Desde el *verbum interius*, el lenguaje reconoce que está imposibilitado para satisfacer la aspiración sígnica simple y fortalece la capacidad para soportar "la *differance* entre la palabra y lo que se quiere decir" (Grondin, 1991:195).

Gadamer, desde su experiencia docente, fue ideando una tesis original que radicalizara aún más los caminos de su maestro Heidegger y que -al mismo tiempo- sirviera para determinar a la experiencia hermenéutica como científica; así nace *Verdad y Método*, de la cual tomaremos -particularmente- *la Introducción* para comentar la interpretación que hace Gadamer de la evolución de la hermenéutica

Atribución - No Comercial - Compartir Igual 3.0 Venezuela
(CC BY - NC - SA 3.0 VE)

hasta llegar a fundamentarla en el lenguaje y el diálogo. En este sentido, el carácter científico de las ciencias del espíritu "se pueden comprender mejor desde la tradición del concepto de formación (*Bildung*) que desde la idea de ciencia moderna" (Grondin, 1991:160); en las ciencias del espíritu, Gadamer se pregunta si los métodos que garanticen una validez general son realmente adecuadas para la hermenéutica.

Partiendo del descubrimiento heideggeriano de la "estructura ontológica de la circularidad hermenéutica" en tanto que todo comprender siempre está determinado por motivaciones o prejuicios, Gadamer asevera que estos prejuicios serían las "condiciones trascendentales del entender" en donde la historicidad no es una limitación, sino *"un principio del entender"*. Así, "los prejuicios del individuo son la realidad histórica de su ser en una medida mucho mayor que sus juicios" (Cfr. Grondin, 1991:166) y el entender quiere decir "aplicar un sentido a nuestra situación y a nuestra interrogación" (Grondin, 1991:168); más allá de Heidegger, Gadamer interpreta el problema de la conciencia de la historia como un problema de transmisión de la formación.

www.bdigital.ula.ve

La *Introducción* de *Verdad y Método I* pudiera ser una *brevísima historia de la hermenéutica*; por ello, ofrecemos una especie de secuencia narrativa del texto tratando de comprender las ideas del trabajo trascendental de Gadamer. A saber:

1. Comprender e interpretar textos no sólo es tarea científica, forma parte de la experiencia humana del mundo.
2. La tradición se comprende adquiriendo nuevas perspectivas y conociendo verdades.
3. El fenómeno de la comprensión posee validez propia dentro de la ciencia y se resiste a ser un método científico.
4. Rastrear la experiencia de verdad e indagar en su legitimación.
5. Frente a la tradición, la comprensión es una experiencia superior.
6. El significado filosófico del arte frente a todo razonamiento.
7. La conciencia científica debe reconocer sus límites.

Atribución - No Comercial - Compartir Igual 3.0 Venezuela
(CC BY - NC - SA 3.0 VE)

8. La crítica de la conciencia estética, defender la experiencia de verdad que se comunica en la obra de arte y la conciencia estética que no se deja limitar frente al concepto de verdad de la ciencia.
9. El conocimiento y la verdad desde la experiencia hermenéutica.
10. La hermenéutica desde la experiencia del arte y la tradición histórica, justificada y formada desde la filosofía; no es una metodología de las ciencias del espíritu y se encuentra mucho más allá de la autoconciencia fenomenológica pues está vinculada con toda la experiencia del mundo.
11. La hermenéutica no es preceptiva del comprender.
12. Separación de la hermenéutica filológica y la teología tradicional.
13. La interpretación de Heidegger en cuanto al acontecer, el cual es operante en todo comprender. La débil conciencia histórica moderna, la no prescripción a la ciencia o la práctica de la vida en cuanto que hay que corregir la falsa idea de ambas.
14. Apertura al auténtico universo hermenéutico, de tradición histórica, de vida natural, de experimentación del uno con el otro.
15. Comprender e interpretar no desde los principios sino desde el acontecer que viene desde antiguo.
16. El contenido original de los conceptos (paso de la fenomenología a la hermenéutica).
17. La ciencia, desvinculada de los conceptos de tradición.
18. Nos determina el lenguaje en el que vivimos.
19. La nueva conciencia crítica para generar todo filosofar responsable.
20. Los hábitos de lenguaje y pensamiento que cristalizan al individuo y la comunicación con el entorno ante el foro de la tradición histórica a la que todos pertenecemos comunitariamente.
21. La meticulosidad de la descripción fenomenológica (Husserl).
22. Amplitud del horizonte histórico de todo filosofar (Dilthey).
23. Interpenetración de ambos impulsos por Heidegger.

www.bdigital.ula.ve

Atribución - No Comercial - Compartir Igual 3.0 Venezuela
(CC BY - NC - SA 3.0 VE)

Trazando unos rasgos generales de este apartado de la obra de Gadamer, comprendemos el esfuerzo superior de establecer una especie de más allá de la tradición de la idea de ciencia moderna, del metodologismo, del metodismo y de cómo la experiencia que realiza la conciencia estética como una comprensión humana del mundo nos define mejor y auténticamente desde el diálogo. La universalidad de la hermenéutica, como lo llama propiamente Gadamer, coincide con un universo sin barreras al cual estamos abiertos; allí acontece y se apropia el *verbum interius* y se forma el diálogo desde la fusión de horizontes.

> No es sólo que la tradición histórica y el orden de la vida natural formen la unidad del mundo en que vivimos como hombres; el modo como nos experimentamos unos a otros y como experimentamos las tradiciones históricas y las condiciones naturales de nuestra existencia y de nuestro mundo forma un auténtico universo hermenéutico con respecto al cual nosotros no estamos encerrados entre barreras insuperables sino abiertos a él (Gadamer, 1960:26).

www.bdigital.ula.ve

Al respecto del diálogo, la formación y la educación, Gadamer ha fijado su posición y ha sostenido que "sólo se puede aprender a través de la conversación" (2000:10); la exposición de sus ideas en torno a la categoría de educación se han condensado en base a la idea de formación, de convivencia y de diálogo. Centrado en exponer la formación como camino personal, Gadamer resalta el papel del habla, de la lectura y la escritura; tomándolo como camino personal, la "educación es educarse, la formación es formarse" (Gadamer, 2000:11).

El papel de los educadores, padres y representantes entra en la significación profunda del proceso de comunicación y, sobre todo, del "aprender a hablar" (Gadamer, 2000:12); el aprender a hablar constituye un primer paso en la apropiación del mundo inmediato, en el mundo tenebroso del lenguaje que le rodea configurando una especie de condición para observación del mundo. En tanto que "nos educamos a nosotros mismos" (Gadamer, 2000:15), la figura del educador es una modesta contribución a todo el proceso de construcción personal del mundo.

Apropiándonos del mundo desde el lenguaje, adentrándonos en la casa segura del ser, la educación es comunicación y dar cuenta de algo; la formación oscila entre la formación general (escuela) y la formación especializada (universidad). "De lo que

Atribución - No Comercial - Compartir Igual 3.0 Venezuela
(CC BY - NC - SA 3.0 VE)

se trata es de que el hombre acceda él mismo a su morada" (Gadamer, 2000:21), para ello hace el recorrido de escolarización y entrada a la educación de mayor nivel; sin embargo, los procesos de formación del hombre siempre son (o deben ser) autónomos, logrando un predominio de la autonomía sobre la heteronomía.

La educación es precisamente ese paso de "lo heterónomo a lo autónomo", logrado a través de la conversación, la lectura, la escritura y el pensamiento reflexivo y circular sobre lo que estemos teniendo como centro de nuestra formación; "la educación es un proceso natural que, a mi parecer, cada cual acepta siempre cordialmente procurando entenderse con los demás" (Gadamer, 2000:36).

La Educación según Gadamer

La educación, o el educar-se, "debe consistir ante todo en potenciar sus fuerzas allí donde uno percibe sus puntos débiles y en no dejarlos en manos de la escuela" (Gadamer, 2000:40); la educación puede considerarse como un proceso de convivencia, "la palabra clave con la cual la naturaleza nos ha elevado por encima del mundo animal, justamente por medio del lenguaje como capacidad de comunicación" (Gadamer, 2000:42). Educar, educar-se, radica en la convivencia con los otros a través del lenguaje, ampliando los nuevos círculos que implica el adentrarse en la apropiación del mundo en el que nos desenvolvemos; estar cerca y hacer familiar lo extraño tomando "todo lo que es bueno y fácil de traducir" (Gadamer, 2000:46), logrando un proceso de auto-formación que trasciende a las barreras de la escolarización, las sociedades centradas en la tecnocracia y a los medios de masas.

A partir de la apropiación, de la educación de sí mismo, nos señala "¿Quién ha aprendido realmente si no ha aprendido de sus propios errores? /.../ si lo que uno quiere es educarse y formarse, es de fuerzas humanas de lo que se trata, y en que sólo si lo conseguimos sobreviviremos indemnes a la tecnología y al ser de la máquina" (Gadamer, 2000:48).

www.bdigital.ula.ve

Atribución - No Comercial - Compartir Igual 3.0 Venezuela
(CC BY - NC - SA 3.0 VE)

El conocimiento y el interés en Jürgen Habermas

La hermenéutica, a propósito de la sociedad industrializada, ha logrado una reflexión seria a partir de Jürgen Habermas y su reflexión crítica sobre el conocimiento y los intereses que soportan los conflictos epistemológicos actuales; el intento de Habermas, que para nosotros se comprende dentro de esta segunda vía hermenéutica, ha sido el teorizar la sociedad, capitalista o no, superindustrializada. Los intereses epistemológicos que subyacen al conocimiento incluyen una aspiración de transformación y elevación de la sociedad a un nuevo grado de humanización.

La crítica de Habermas apunta, también a que es el hombre en sociedad el que es capaz de transformar su propia vida y que esa transformación humana es alcanzable a través de la superación de las relaciones económicas alienantes o inhumanas; a este punto, la sociedad industrializada ofrece una visión de ciencia que ha superado la teoría del conocimiento y que la ha convertido en teoría de la ciencia. Si se puede entender, la industrialización de la sociedad ha devenido, entonces, en un nuevo concepto de ciencia.

www.bdigital.ula.ve

La teoría y la praxis en Habermas es posible ya que sólo teorizando sobre las necesidades reales del hombre y la sociedad podemos hacer consciente lo que se necesita para su transformación gradual; la teoría que emerja del análisis histórico determinado pudiera orientar mucho mejor al hombre que hace consciente las relaciones entre el conocimiento y los intereses que lo fundamentan. El desarrollo cultural del hombre no es una nueva ontologización de la historia, antes bien es un proceso de auto-reflexión sobre las condiciones humanas; es una especie de auto-desenmascaramiento crítico de los poderes opresores ligados a conocimientos científicos post-industriales, sin abandonar la pretensión de construir una sociedad verdaderamente racional.

Ya la Escuela de Frankfurt había criticado el papel de la técnica y la ideología opresora pertenecientes a sociedades obsoletas y retrógradas con sustento en el capital y el trabajo alienante; inclusive, la economía entró en el juego de la dialéctica opresora al pretender ser neutra y generar ciencia impoluta, sin intereses ideológicos manifiestos.

Atribución - No Comercial - Compartir Igual 3.0 Venezuela
(CC BY - NC - SA 3.0 VE)

Las intenciones de Habermas, reflejadas en su teoría sobre la práctica tecnicista y el interés capitalista, radican en buscar unas nuevas concepciones de técnica y política, es decir, de la acción e interacción como acciones comunicativas; de allí derivan las concepciones sobre la ciencia y sobre el interés, destacando la crítica a las sociedades tradicionales y sociedades burguesas. Las sociedades, así discriminadas por Habermas, centraban su crítica en elucidar el papel de la ciencia, la religión y la política; a partir de la pérdida de fuerza de cuestiones metafísicas y morales que expliquen el trabajo del hombre, Habermas propondrá el retorno de los valores de verdad, libertad y justicia en sociedades post-industriales, investigando sobre la ideología y su papel trascendental en la explicación del hombre histórico y la sociedad a la que pertenece.

Al esclarecer las ideologías que subyacen a los discursos de las sociedades estamos revelando los papeles de la ciencia, la religión, la filosofía y la política en cuanto a propuestas teóricas; el papel de las ciencias, abarrotadas del positivismo tradicional de sociedades capitalistas, quedará al descubierto y deberá ser emancipado por una sociedad más humana y justa.

www.bdigital.ula.ve

En el capitalismo sólo existe un método, el de las ciencias naturales que ha convertido la teoría del conocimiento en teoría de la ciencia; en síntesis, el positivismo sustituye al sujeto cognoscente por el método de investigación. Por ello, es necesario encontrar los intereses del conocimiento que subyacen a las sociedades en la intención de lograr una emancipación de las redes que impiden la realización plena del hombre; los intereses corresponden a las orientaciones básicas enraizadas en las condiciones fundamentales de la posible reproducción y auto-constitución del género humano (para Habermas, el trabajo y la interacción).

Así, el conocimiento humano no puede ser explicado independientemente de su reflexión sobre el proceso histórico que lo produce; el objeto del conocimiento humano es la naturaleza en cuanto susceptible de ser manipulada técnicamente por el hombre (constituyendo las ciencias con interés técnico). Las ciencias hermenéuticas centran su reflexión sobre la mediación de las relaciones de los hombres entre sí, logrando la comprensión del entendimiento recíproco; el conocimiento radica en la

Atribución - No Comercial - Compartir Igual 3.0 Venezuela
(CC BY - NC - SA 3.0 VE)

reflexión sobre las normas humanas en prosecución de la orientación básica del hombre en relación con los demás individuos o sobre el conocimiento intersubjetivo.

Los intereses anteriormente descritos son inseparables de los conceptos de conocimiento y acción, sus relaciones entre teoría (teorización) y práctica (uso/función ideológica) condensadas en el lenguaje que los describe; al describir los intereses del conocimiento, Habermas señala que el interés emancipatorio supera a los anteriores en cuanto a condición epistemológica. Este tipo de interés del conocimiento refleja la auto-constitución histórica del hombre que procura superar los intereses técnicos (hombre/naturaleza) y hermenéuticos (hombre/hombre) para plantearse frente a sí mismo como liberación (auto-liberación); es allí donde radica la coincidencia teórica de Habermas con toda la historia de la hermenéutica anteriormente tratada.

Para nosotros, tal como lo ha citado Gadamer y más adelante lo hará Ricoeur, los procesos históricos del hombre recaen efectivamente sobre su condición de auto-inter-construcción social determinada por las concepciones de lenguaje e ideología, epistemología y ciencia, filosofía y metafísica.

www.bdigital.ula.ve

Habermas posibilita la reflexión sobre las condiciones socio-políticas-culturales a partir del lenguaje, en cuanto a que es esencialmente subjetivo, dialógico, en la presunción de un entendimiento posible presente en toda conversación; la reconstrucción de la historia, en Habermas, es el planteamiento del diálogo roto entre las instituciones y normas temporalmente dominantes y que han centrado su respectiva ideología aferrándose a sus propias convicciones y no al diálogo que debía mantenerse.

Es por ello que Habermas centra su atención a los intereses del conocimiento en relación a las ideologías presentes en los discursos de la ciencia, la racionalidad y la filosofía; el tratar de crear una sociedad y una moral universal sigue siendo la propuesta de Habermas, que poco puede concebirse dentro del mundo actual. La religión no desaparece del todo, vendría a convertirse en un modo de esperanza que el hombre racional y dialogante debe actualizar.

Atribución - No Comercial - Compartir Igual 3.0 Venezuela
(CC BY - NC - SA 3.0 VE)

La hermenéutica del sentido en Paul Ricoeur

Al cierre parcial de la vía hermenéutica nos encontramos con la propuesta de Paul Ricoeur, el cual traza un aporte crucial desde su perspectiva filosófica y literaria para nuestra investigación. Con Ricoeur brindamos una visión vanguardista de la hermenéutica y, sobre todo, de la necesidad que tenemos en ofrecer una teoría de la interpretación de los textos más pertinente para con nuestro objetivo trazado. Es claro que, para llegar a la propuesta de Ricoeur, hemos tenido que recrear toda la historia de la hermenéutica tal como la hemos presentado en el intento de hacer una aproximación oportuna sobre la teoría de la interpretación; así pues, intentaremos señalar los aspectos de la teoría de Ricoeur como una guía para el abordaje hermenéutico de nuestro problema.

Ya habiendo señalado que, tanto Husserl como Heidegger, habían planteado una hermenéutica centrada en su evolución de la fenomenología, Ricoeur nos indica que "toda comprensión óntica u ontológica se expresa, ante todo y desde siempre, en el lenguaje" (Ricoeur, 1969:16); esta disputa sobre la interpretación y sobre los modos de interpretar han sido ya tratados por la hermenéutica bíblica, así como también por Nietzsche y Freud, en donde es necesario tener una noción clara de símbolo.

Para Ricoeur, el símbolo es "toda estructura de significación donde un sentido directo, primario y literal designa por añadidura otro sentido indirecto, secundario y figurado, que sólo puede ser aprehendido a través del primero" (Ricoeur, 1969:17); no sólo el autor se centra en la esbozada interpretación bíblica del sentido oculto de los símbolos (también lo hace Heidegger), sino que avanza hacia el plano de estructuras epistemológicas desde la semántica del lenguaje. De la noción de símbolo entendemos pues que la interpretación es "el trabajo del pensamiento que consiste en descifrar el sentido oculto del sentido aparente, en desplegar los niveles de significación implicados en la significación literal" (Ricoeur, 1969:17); es claro, en Ricoeur retornamos a la comprensión hermenéutica de los mensajes ocultos en los textos y, de por sí, en el lenguaje.

www.bdigital.ula.ve

Atribución - No Comercial - Compartir Igual 3.0 Venezuela
(CC BY - NC - SA 3.0 VE)

Las expresiones simbólicas deben pasar por una enumeración tan amplia y completa como sea posible, utilizando la inducción para proponer estructuras pertenecientes a las mismas expresiones del símbolo; puesto que sabemos que es el hombre que habla el que potencia todo simbolismo, es en el lenguaje donde "el cosmos, el deseo y el imaginario" (Ricoeur, 1969:18) acceden a la expresión. El mundo, el psicoanálisis y la literatura serán los campos para la comprensión del símbolo, que siempre accede a nuestra comprensión desde la palabra; cada ciencia aportará una serie de criterios para comprender el símbolo en cuanto tal.

En parte, la función de la criteriología es "mostrar que la forma de la interpretación es correlativa a la estructura teórica del sistema hermenéutico considerado" (Ricoeur, 1969:19); sin olvidar que, la tendencia de las diversas disciplinas y sus métodos han complicado la unidad del lenguaje y han señalado que "la unidad del hablar humano constituye un problema" (Ricoeur, 1969:20).

Al superar las objeciones exegéticas, históricas y psicoanalíticas, la interpretación recae en la apropiación y contemporaneización de los textos que se pretenden comprender, haciendo suyo las intenciones mismas del texto y del autor; lo que la hermenéutica filosófica propone es una especie de "ensanchamiento de la propia comprensión de sí mismo a través de la comprensión del otro" (Ricoeur, 1969:21). Esto posibilita una reorientación constante de la hermenéutica, definiéndola como una "comprensión de sí por el desvío de la comprensión del otro" (Ricoeur, 1969:21); la comprensión de sí implica una concepción del yo que sólo se comprende a partir de la reflexión, la cual es una apropiación de las expresiones de la vida objetivada.

La hermenéutica escapa a las reflexiones lógicas puesto que plantea una lógica trascendental (y no objetiva), la cual señala condiciones de posibilidad o condiciones de apropiación de nuestro ser; es por ello que se relativiza la función de la lógica argumentativa y se propone un análisis sobre las condiciones reflexivas del ser, en tanto que estas promueven el límite y el excedente de los sentidos implícitos en el lenguaje (cfr. Ricoeur, 1969:23).

www.bdigital.ula.ve

Atribución - No Comercial - Compartir Igual 3.0 Venezuela
(CC BY - NC - SA 3.0 VE)

El problema de la tradición emerge en Ricoeur ligado a la semántica de la expresión y a su carga temporal, en donde la alternativa hermenéutica radica en apuntar que toda estructura semántica está ligada a un nivel de historicidad o temporalidad; para encontrar la relación entre el tiempo y la narración es relevante encontrar el papel de los códigos en cuanto a codificación de la información y a la hermenéutica en cuanto interpretación del relato, que retoma para sí el sentido y se enriquece con lo que ha encontrado.

En cierto sentido, Ricoeur afirma que no hay círculo hermenéutico sino amplitud y enriquecimiento del sentido (cfr. Ricoeur, 1969:37); en parte, porque la lectura de todo texto es siempre progresiva, o hacia delante, y en parte porque el logos interior se va enriqueciendo y haciendo complejo la comprensión histórica de su mundo. La interpretación realiza la comprensión de un sentido transmitido en tanto que es "1) la continuación consciente (2) de un fondo simbólico sobredeterminado (3) por un intérprete que se coloca en el mismo campo semántico donde se ubica lo que él comprende, ingresando de esta manera en el círculo hermenéutico" (Ricoeur, 1969:55).

www.bdigital.ula.ve

Al comprender que la hermenéutica, entonces, tiene como referencia a los textos, para el hermeneuta "es el texto el que tiene un sentido múltiple" (Ricoeur, 1969:63); comprendido que, esta tradición medieval del sentido múltiple, refiera a cuatro situaciones: los acontecimientos, los personajes, las instituciones y las realidades. El sentido múltiple de los textos adquiere sentido a partir de la concepción del ser, pues el ser es dicho de múltiples maneras, habla de muchas formas; a nivel de léxico, el ser se hace polisémico, o con muchas significaciones, presentando doble cara: que está limitado y abierto al mismo tiempo.

La importancia de hablar de límites y excedente de sentido está vista desde la situación de que todo discurso produce efectos de sentido, en donde se procura encontrar lo manifiesto dentro y fuera del discurso; reconstruir gradualmente las relaciones entre códigos, símbolos y estructuras que se han hecho progresivamente complejas. En cierto sentido, todo discurso se construye desde una isotopía, en donde

Atribución - No Comercial - Compartir Igual 3.0 Venezuela
(CC BY - NC - SA 3.0 VE)

los múltiples sentidos convergen y se dispersan simultáneamente y permanecen unidos sólo desde la comprensión del interpretante.

El símbolo participa en el discurso según lo constituya y lo que quiera decir (cfr. Ricoeur, 1969:74); según lo que constituye, el símbolo sigue siendo expresivo y es esa expresividad del lenguaje la que supera los misterios del lenguaje. En el fondo, el lenguaje guarda su misterio puesto que nos dice algo sobre el ser, sobre lo que acaece y sobre lo que se apropia; el universo cerrado de los signos ya no nos habla sobre los símbolos. En este meollo de significaciones y ocultamientos, el discurso se vislumbra a partir de lo siguiente:

a) "el discurso tiene como modo de presencia un acto /.../ hablar es un acontecimiento actual, un acto transitorio, evanescente" (Ricoeur, 1969:82);

b) "el discurso consiste en una serie de elecciones por las cuales ciertas significaciones son elegidas, y otras, excluidas" (Ricoeur, 1969:82);

c) "estas elecciones producen combinaciones nuevas: emitir oraciones inéditas, comprender tales frases, es lo esencial en el acto de hablar y de comprender el habla" (Ricoeur, 1969:82);

d) "es en la instancia del discurso donde el lenguaje tiene una referencia /.../ una se refiere a la estructura del signo en el sistema; la otra a su función en la oración" (Ricoeur, 1969:82-83);

e) "último rasgo de la instancia del discurso: el acontecimiento, la elección, la innovación, la referencia, indican también una manera propia de designar el sujeto del discurso. Alguien habla a alguien; lo esencial del acto de comunicación radica en eso. /.../ la subjetividad del acto de habla es, desde un principio, la intersubjetividad de una alocución" (Ricoeur, 1969:83).

Comprendido así el discurso, se sabe entonces que "el lenguaje tiene una referencia y un sujeto, un mundo y una audiencia, en el mismo nivel y en la misma instancia discursiva" (Ricoeur, 1969:83); por ello se puede concluir que "alocución y referencia van unidas, junto con acto, acontecimiento, elección, innovación" (Ricoeur, 1969:83). Cuando se pretendía construir un análisis estructural rígido, Ricoeur nos sorprende afirmando que, inclusive pasando por el círculo hermenéutico,

www.bdigital.ula.ve

Atribución - No Comercial - Compartir Igual 3.0 Venezuela
(CC BY - NC - SA 3.0 VE)

> en el momento de ida y vuelta entre el análisis y la síntesis, la vuelta no es equivalente a la ida; en el camino de regreso, al remontarnos desde los elementos hacia el texto o el poema entero, surge en el cruce de la oración y de la palabra una problemática nueva que tiende a eliminar el análisis estructural; esta problemática, propia del plano del discurso, es la del decir. El surgimiento del decir en nuestro hablar es el misterio del lenguaje; el decir es aquello que denomino la abertura, o mejor, la apertura del lenguaje (Ricoeur, 1969:91).

El discurso revela que posee estructuras y niveles diferentes según su especificidad, al mismo tiempo que se puede concebir como totalidad; por ejemplo, para algunas corrientes de análisis tales como la semántica, les interesa más la comprensión de la oración y no de las palabras, tal como pudiera interesarle a la semiótica. La semiótica apunta por la estructuración del lenguaje en partes constitutivas, mientras que la semántica vela por el concepto de significado (sentido) y los procedimientos integrales del lenguaje (cfr. Ricoeur, 1976:21-22); la distinción entre semiótica y semántica es crucial para abordar el problema del discurso, sin embargo, lo hemos planteado como la tercera vía para la comprensión de nuestro problema de estudio.

www.bdigital.ula.ve

Concebido desde un punto más allá de Saussure, el discurso 'es el acontecimiento del lenguaje' (Ricoeur, 1976:23), revelando la carencia de su estructura epistemológica a partir de la temporalidad de su decir mismo; en otras palabras, el discurso permanece débil mientras no se categoriza como texto escrito. Sólo el texto escrito, aún proviniendo del discurso oral, es el que posibilita su análisis en códigos y estructuras.

El discurso también posee su predicación, o está poblado de predicados que hablan sobre algo; esta relación entre el decir y los predicamentos fortalece las estructuras del discurso y lo convierte más bien en una unidad sintética y no proposicional puesto que funde y confunde lo que se llama identificación y la predicación en una misma cosa (cfr. Ricoeur, 1976:25); es una dialéctica discursiva la que se revela, mostrando la doble vertiente discursiva: acontecimiento y sentido.

De allí se desprende que "si todo discurso se actualiza como acontecimiento, todo discurso es comprendido como sentido" (Ricoeur, 1976:26); el sentido o

Atribución - No Comercial - Compartir Igual 3.0 Venezuela
(CC BY - NC - SA 3.0 VE)

significado revela el contenido de las proposiciones que lo componen, comprendiendo el sentido de la unión entre el nombre y el verbo mientras dure (temporalidad) la relación. El sentido es "aquello a lo que el interlocutor se refiere /.../ y es tanto noético como noemático" (Ricoeur, 1976:26); el acontecer es "que alguien habla", brindando estructuras gramaticales propias pero que no condicionan el sentido de lo expreso en el discurso.

Los códigos designan las funciones metalingüísticas, mientras que el contacto y el contexto son portadores de las funciones referenciales (cfr. Ricoeur, 1976:29), ellos emergen en el discurso y constituyen otras funciones epistemológicas; aunque reconocemos que casi "todas nuestras palabras son polisémicas" el código trasciende esta condición y se va haciendo permanente, mientras que el contexto (debido a su carácter temporal) se va perdiendo en conjunto con la referencia de lo expreso.

Es de esperarse, entonces, que los códigos aseguran las funciones comunicativas y lo que rodea el discurso se comprende como referencialidad y temporalidad; por ello "querer decir es lo que el hablante hace. /.../ Lo intencionado por el hablante –en el triple sentido de la autorreferencia de la oración, la dimensión ilocutiva del acto de habla y la intención de obtener reconocimiento por parte del oyente- es el lado subjetivo del sentido" (Ricoeur, 1976:33). Así comprendemos, por esta parte, que "el discurso nos remite a su hablante, al mismo tiempo que se refiere al mundo /.../ el discurso en acción y en uso remite hacia atrás y hacia delante, a un hablante y a un mundo. Tal es el criterio final del lenguaje como discurso" (Ricoeur, 1976:36).

La tarea hermenéutica que nos desprende la realidad del discurso está centrada en el análisis del paso del habla a la escritura, puesto que "no es posible ninguna teoría de la interpretación que no llegue a enfrentar el problema de la escritura" (Ricoeur, 1976:38); ya que el lenguaje oral sufre "alteraciones, transformaciones o deformaciones que afectan la interacción de los hechos y funciones", es necesario una escritura-traducción del mismo de manera tal que se altere y transforme lo menos posible.

www.bdigital.ula.ve

Atribución - No Comercial - Compartir Igual 3.0 Venezuela
(CC BY - NC - SA 3.0 VE)

Sin embargo, estas objeciones al paso del habla a la escritura son trabajadas desde la esencia misma del discurso puesto que "el discurso no puede dejar de ser acerca de algo" (Ricoeur, 1976:49); lo que se entiende en el discurso no es otra persona sino "una nueva forma de ser en el mundo" (Ricoeur, 1976:50), en tanto que la escritura, una vez liberadas del emisor y de su audiencia, revela su destino como proyección de un mundo ya expresado en sus letras.

El paso del habla a la escritura revela su aspecto iconográfico, puesto que "la inscripción del discurso es la transcripción del mundo, y la transcripción no es duplicación, sino metamorfosis" (Ricoeur, 1976:54); aparecen entonces los ideogramas, "que representan una inscripción directa de los sentidos del pensamiento y que puede leerse de forma diferente" (Ricoeur, 1976:55), estableciendo relaciones abstractas a nivel epistemológico que permiten la fusión y ampliación de sus sentidos. Para la comprensión que logra la lectura del texto, distanciado ya de su autor, sólo es posible concebirla bajo la apropiación "que es hacer propio lo que era extraño" (Ricoeur, 1976:55) que posibilita la eterna dinámica entre el acercamiento y la distancia frente al texto; al reconocer que frente a todo texto nos estamos apropiando mientras nos acercamos/distanciamos, estamos realizando una labor propiamente hermenéutica.

www.bdigital.ula.ve

Pasadas por el crisol de la aproximación/distanciamiento hermenéutico, las estructuras internas del texto como "discurso del escritor y el proceso de interpretación como discurso del lector" (Ricoeur, 1976:83) logran su epifanía gloriosa; la dialéctica entre la explicación y la comprensión se disuelve frente al texto, puesto que "el significado del texto no está detrás del texto, sino enfrente de él; no es algo oculto, sino algo develado. Lo que tiene que ser entendido no es la situación inicial del discurso, sino lo que apunta hacia un mundo posible, gracias a la referencia no aparente del texto" (Ricoeur, 1976:100).

Así pues, la comprensión tiene que ver con el autor y su situación, entender un texto "es seguir sus movimientos desde el significado a la referencia: de lo que dice a aquello de lo que habla" (Ricoeur, 1976:100); en este proceso de aproximación/distanciamiento se justifica el análisis estructural para revelar lo

Atribución - No Comercial - Compartir Igual 3.0 Venezuela
(CC BY - NC - SA 3.0 VE)

objetivo/subjetivo del texto, intentando obtener la intención subjetiva que subyace al texto, asumiendo que el sentido del texto es imperativo, novedoso y una nueva configuración del pensamiento.

Entre el mundo del texto y el mundo del lector emergen ciertos movimientos ya que el acontecimiento del discurso, en el texto, se convierte en "haber-sido"; el "haber sido" de una observación u acontecimiento ya no es observable, sino "memorable" (Ricoeur, 1985:864), arguyendo a la representación como lo único viable para hacer vivificante el acontecimiento convertido en "haber-sido". Ya no es sólo una función de refiguración del acontecimiento (discurso), es recrear el pasado del discurso a través de la imaginación, transformando la "realidad" del discurso en "vivificancia" de la lectura; la lectura del discurso implica la apropiación-comprensión-aplicación del mundo que refleja nuestra imaginación del texto.

La configuración aplicada en el discurso es refigurada por la lectura del lector, por ese otro que vislumbra la oscuridad de las estructuras inmanentes al texto; lo que en un momento fue el mundo del autor, el lector lo configura en su mundo por medio de la re-figuración (cfr. Ricoeur, 1985:867). En otras palabras, "sin lector que lo acompañe, no hay configurador que actúe en el texto; y sin lector que se lo apropie, no hay mundo desplegado delante del texto" (Ricoeur, 1985:875); así pues, "una obra, al actuar sobre un lector, lo modifica" (Ricoeur, 1985:880).

Es necesario aceptar que la fusión de horizontes presente en Ricoeur, ya presente en la hermenéutica de Gadamer, se comprende entonces como fusión del mundo del autor con el mundo del lector; es en esta fusión de horizontes donde los procesos de aplicación, apropiamiento, explicación-comprensión, quedan superados y la lógica de la pregunta y la respuesta se ve nutrida o redinamizada desde la inteligibilidad de las intenciones teleológicas del texto.

El texto, que presenta los rasgos íntimamente mezclados de historia y ficción, es asumido por la re-figuración del lector; la necesaria atención de la hermenéutica sobre el tiempo y la narración arrojan las siguientes aporías: 1) el problema de la identidad narrativa como aporía de la temporalidad; y, 2) totalidad y totalización como aporía de la temporalidad. Las reflexiones sobre Agustín en cuanto a la noción

www.bdigital.ula.ve
Atribución - No Comercial - Compartir Igual 3.0 Venezuela
(CC BY - NC - SA 3.0 VE)

de tiempo (presente del pasado, presente del presente y presente del futuro) y la trama de Aristóteles se encuentran inmanentes a estas líneas anteriormente descritas.

El texto es el parámetro que marca, articula y clarifica la experiencia temporal a través de la narratividad, delimitándola, ordenándola y explicándola; por ello, la hipótesis esencial de Ricoeur es "la cualidad común de la experiencia humana, marcada, articulada y clarificada por el acto de relatar en todas su formas, es su carácter temporal. Todo lo que relatamos ocurre en el tiempo, lleva tiempo, se desarrolla temporalmente y, a su vez, todo lo que se desarrolla en el tiempo puede ser relatado" (Ricoeur, 1986:16).

Ante ello, la vida parte de la intriga, la historia y la ficción en el relato, en donde la imaginación es un ente regulador y re-figurativo de la experiencia relatada o hecha texto; la vida es vivida y tiene que ser relatada para su comprensión en la cultura donde se produce. La metáfora y el relato se recrean constantemente desde el texto mismo, puesto que el lenguaje acaece en el texto con movimientos centrípetos y centrífugos sobre la experiencia humana; la hermenéutica no sólo traduce los textos, traduce la vida misma de quien relata y configura. La unión entre texto, autor y lector reflejan una supremacía de la subjetividad que debe ser constantemente interpretada a la luz de los contextos.

www.bdigital.ula.ve

El mundo del texto señala ciertos estudios que deben ser afrontados por la hermenéutica para su comprensión plena, en tanto que arrojan luces sobre las condiciones humanas que posibilitan y orientan el discurso mismo; estos estudios están centrados en lo siguiente: 1) la persona, su referencia identificante y su aproximación semántica; 2) la enunciación y el sujeto hablante, el sujeto y las filosofías del lenguaje entorno al sujeto; 3) la acción y semántica de la acción y del acontecimiento; 4) la acción y el agente; 5) la identidad personal y la identidad narrativa; 6) el sí y la identidad narrativa; 7) el sí y la intencionalidad ética; 8) el sí y la norma moral; 9) el sí y la convicción; y, 10) el problema de la *ipseidad* y la ontologicidad (cfr. Ricoeur, 1990).

Las intenciones filosóficas de Ricoeur pueden ser leídas bajo las siguientes concepciones, a saber: a) la primacía de la mediación reflexiva sobre la posición

Atribución - No Comercial - Compartir Igual 3.0 Venezuela
(CC BY - NC - SA 3.0 VE)

inmediata del sujeto (cfr. Ricoeur, 1990:XI); b) disociar dos significaciones importantes de la identidad (*idem* e *ipse*), redescubriendo el sentido de la frase "sí mismo como otro" (Ricoeur, 1990:XIII); y, c) la *identidad-ipse* pone en juego una dialéctica complementaria de la ipseidad y la mismidad, esto es la dialéctica del sí y del otro distinto de sí, en donde alteridad es un íntimo complemento del sí y no puede pensarse nada como otro que no sea pensado de sí: sí mismo en cuanto otro (Ricoeur, 1990:XIV).

Esta situación complementaria entre *ipse* e *idem* regula todo el criterio político de Ricoeur, en tanto que la política se entiende "como el conjunto de actividades individuales y colectivas relacionadas con el ejercicio del poder, tanto si se trata de conquistarlo como de ejercerlo y defenderlo" (Ricoeur, 1995:129); la política es una categoría que atraviesa al sí mismo y hace que interactúe con su alteridad íntima (el otro) desde lo político, que "designa la estructura misma del poder que es propio del Estado y la relación de los ciudadanos con todas las instituciones coordinadas por ese poder del Estado".

www.bdigital.ula.ve

La ética que se desprende, a partir de esta hermenéutica subjetiva, es "la relación fundamental que la persona mantiene con el deseo de la vida buena" (Ricoeur, 1995:129); por su parte, la moral es "la aparición en escena de la obligación, con su doble carácter de propósito universal y de violencia ejercida contra el deseo de infringir la obligación" (Ricoeur, 1995:130). La política, estrechamente ligada a la moral, y lo político, estrechamente ligado a la ética, construyen unas instituciones justas y promisorias para el sujeto que se convierte en ciudadano.

A partir de la política y lo político, Ricoeur describe lo que significa "hacerse capaz" en cuanto a: saber hablar, saber escribir y saber llevar la vida a relato (cfr. Ricoeur, 1995:130); el hacerse capaz es una circunstancialidad que define al hombre en cuanto tal y en cuanto a su alteridad. Hacerse capaz es el principio de una teoría radicalmente antropológica que necesita ser profundizada por la educación y por los sistemas de escolarización en la actualidad.

Con estas últimas reflexiones hermenéuticas se cierra parcialmente la tercera vía hacia la comprensión del discurso educativo oral en Educación Universitaria.

Atribución - No Comercial - Compartir Igual 3.0 Venezuela
(CC BY - NC - SA 3.0 VE)

Cuarta vía hacia la comprensión del discurso educativo oral en Educación Universitaria (el pensamiento complejo y la complejidad)

Morin, el inconmensurable complejo

Los esfuerzos de Edgar Morin en torno a la construcción del pensamiento complejo, en articulación a la complejidad, son incomensurables; la comprensión por él lograda en cuanto a lo que se refiere a pensamiento complejo y complejidad son dignos de reconocerse. En esta cuarta vía queremos enfatizar todos aquellos aspectos que puedan contribuir a la comprensión de nuestro problema de estudio, el discurso educativo oral en Educación Universitaria; este problema se inserta en el pensamiento complejo y en la complejidad debido a que estos últimos han tocado todos los fundamentos posibles de la educación, la antropología, la ciencia y la sociedad.

Así tenemos que todo el esfuerzo formal de Morin en relación a la complejidad y al pensamiento complejo se centra en un ideal de hombre y de educación con vistas a la hominización profunda en el siglo XXI, teniendo múltiples vías para aproximarnos al objeto que estamos estudiando.

www.bdigital.ula.ve

Visión del hombre

En el pensamiento complejo, el hombre es un concepto trinitario basado en la relación "individuo-especie-sociedad" (Morin, 1977:22) donde no hay subordinación ni reducción de un término al otro; esto conduce a la integración de la visión observador-observado (Morin, 1977:23) que configura la visión antropo-social presente en toda ciencia, asintiendo que las mismas ciencias sociales son ciencias físicas. Esta concepción del hombre hace entrever que es un bucle constituido entre física-biología-antroposociología la que el conocimiento requiere para ser estudiado con profundidad, haciendo referencia a tres situaciones: el campo del saber que se requiere para la comprensión de este bucle es el saber enciclopédico imposible, la búsqueda del origen del conocimiento (ordenar, aislar y separar para conocer y la unión de lo aislado y lo separado, el carácter circular infernal de la relación física-antroposociología (cfr. Morin, 1977:24-25).

Atribución - No Comercial - Compartir Igual 3.0 Venezuela
(CC BY - NC - SA 3.0 VE)

En estas relaciones trinitarias se evidencia un fenómeno particular: el retorno epistemológico del sujeto; con ello queremos decir que es el hombre quien tiene la facultad de codificar, estructurar e ideologizar su conocimiento.

Visión del conocimiento

El conocimiento implica un método, mas en el pensamiento complejo lo que se encuentra son vías o caminos para comprender múltiples realidades que parten de la interacción con lo real que cada sujeto produce; los círculos viciosos que pudieran encontrarse en la epistemología de la complejidad son transformados en círculos virtuosos por la reflexión y la observación de lo complejo.

El círculo-espiral del conocimiento que se refleja en los postulados epistemológicos de la complejidad requiere de una observación constante de los procesos internos de la producción del conocimiento; así pues, al observar el conocimiento en sí mismo estamos teniendo una mirada sobre el hombre íntegro que lo produce. El conocimiento, en estas condiciones complejas posee una estructura de cadena inscrita en el dinamismo de los contrarios complementarios.

www.bdigital.ula.ve

Visión del universo

El universo físico es comprendido como el lugar mismo de la creación y de la organización, lo cual implica una organización biológica y una organización antropo-social (cfr. Morin, 1977:43-44); los ciclos de naturaleza y sociedad son indisolubles, reinsertando el papel del sujeto en las categorías de la naturaleza, pues él mismo es parte de esa naturaleza, con mayor conciencia de sí que los otros organismos. Las leyes que determinan el universo de lo físico y de lo conocible parten de la relación orden-desorden, de la comprensión del espacio-tiempo como unidad indisoluble y de la flexibilidad regulatoria de todos los sistemas posibles; la fundamentación del ciclo "orden-desorden-interacciones-organización" forman parte de la dialéctica lúdica del universo en su relación evolutiva desorden-orden-desorden (cfr. Morin, 1977:73).

Es inconcebible el orden y la organización sin el desorden y la interacción en cualquier sistema posible, ese bucle tetratológico debe permanecer en toda

Atribución - No Comercial - Compartir Igual 3.0 Venezuela
(CC BY - NC - SA 3.0 VE)

configuración humana; el orden y el desorden permanecen en diálogo imposible, pero constituyente, del universo.

Visión del mundo

El mundo organizado es un archipiélago de sistemas en el océano del desorden (cfr. Morin, 1977:121), en donde la noción de sistemas hace referencia a las relaciones entre los elementos y las estructuras son posibles gracias a la organización física parcialmente visible del objeto estudiado; el sistema es una "unidad global organizada de interrelaciones entre elementos, acciones o individuos" (Morin, 1977:124). Morin establece que ciertos sistemas, si permanecen estables se convierten en organizaciones, el bucle tetratológico que logra compendiar el universo conocible sería el siguiente (Morin, 1977:104):

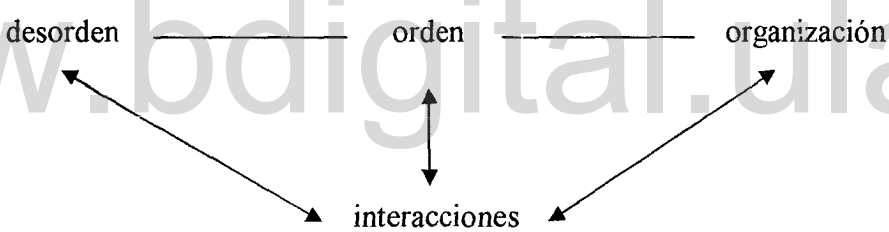


Gráfico N° 1
Bucle tetratológico
Fuente: Edgar Morin, 1977

Visión de los sistemas

El problema del todo en cuanto a que es más y menos que la suma de las partes, viene a relación en tanto que es un principio sistémico; los sistemas son "un todo que toma forma al mismo tiempo que sus elementos se transforman" (Morin, 1977:139). Así pues, la unión entre la formación y la transformación conduce a pensar que "todo lo que forma transforma" (Morin, 1977:139) en tanto que se

www.bdigital.ula.ve

Atribución - No Comercial - Compartir Igual 3.0 Venezuela
(CC BY - NC - SA 3.0 VE)

convierte en parte activa y dialéctica de las organizaciones posibles, en donde "transformación y formación constituyen un circuito recursivo ininterrumpido" (Morin, 1977:139).

Las organizaciones son aptas para transformar la diversidad en unidad, sin anular la diversidad y también para crear la diversidad en y por la unidad (cfr. Morin, 1977:140); a esto se le llama principio de antagonismo sistémico, en donde la "unidad compleja del sistema a la vez crea y reprime el antagonismo" (Morin, 1977:144). Desde allí se entiende que las reglas de composición de los sistemas son transformadoras, haciendo el compendio de todo lo que se ha descrito sobre el orden, desorden, interacción y organización.

Los sistemas pueden ser asimilados sólo por el movimiento "sujeto/objeto", en donde todos los postulados teóricos son posibles gracias a la observación del objeto por parte del sujeto; la posición en torno a lo "real" e "ideal", siempre dependen del sujeto que observa y en la clara aceptación que no hay objeto totalmente independiente del sujeto. Tenemos, entonces, que la noción de sistema "conduce al sujeto no sólo a verificar la observación, sino a integrar en ella la auto-observación" (Morin, 1977:169).

www.bdigital.ula.ve

Radica entonces un peculiar esfuerzo epistemológico por conocer lo observado, conocer el sujeto que observa y conocer el conocimiento mismo (cfr. Morin, 1977:171); esto se configura dentro de un sistema denominado "unitas multiplex" (Morin, 1977:173) en donde lo une se configura con lo múltiple y se hace una identidad compleja y relativa. El sistema es la complejidad de base (Morin, 1977:178) que requiere de diversidad en la unidad, autonomía de los individuos y poli-sistemas ricos y emergentes. La teoría del sistema, así entendido, se hace necesaria donde menos se hace evidente.

Visión de la acción

El concepto de acción implica movimiento, aplicación y efecto, nutriéndose de interacciones, transacciones, retroacciones y reacciones, y subyace a todo el universo; las acciones/transformaciones/producciones son determinadas por la

Atribución - No Comercial - Compartir Igual 3.0 Venezuela
(CC BY - NC - SA 3.0 VE)

competencia (que es una aptitud de la organización) y la praxis es el conjunto de transformaciones, producciones, realizaciones a partir de competencias. Desde estos conceptos se comprende mejor la dinámica de producción de sí, que requiere autonomía, existencia, individualidad y su ser ontológico (cfr. Morin, 1977:276); el ser complejo atenderá a estos requerimientos que el sistema y la organización le demandarán para su formación e incorporación a una determinada cultura, sociedad y valor.

En cierto sentido, la causalidad de las acciones en la complejidad no es lineal, es circular e interrelacional; las causas y los efectos han perdido su sustancialidad y se han hecho relativos, considerando la posibilidad de crear y recrear lo improbable (cfr. Morin, 1977:308). Esto estará fundamentado a partir de la llamada física de la información, del estudio del complejo sistema informacional de los códigos y de la interpretación correcta de la información para la vida.

www.bdigital.ula.ve

Visión del individuo-sujeto

En la complejidad es necesario elucidar la noción de individuo-sujeto, puesto que en él radica la aplicación del principio de incertidumbre biológica: el Todo-Nada. La concepción de individuo es "ambigua e incierta" (Morin, 1980:323) es, al mismo tiempo, "producto y productor, generado y generador de la auto-(geno-feno)-eco-re-organización". Nos aparece a la vez como emergencia y como principio/paradigma. Es uno, singular, único y al mismo tiempo sincrético, intercambiado/intercambiador entre genos y fenos, autos y oikos" (Morin, 1980:323); así pues, la noción de individuo-sujeto asume la complejidad conceptual de individuo, su principio de vida, y se inserta con categorías filosóficas que lo hacen aún más complejo para nuestro estudio.

Mientras el individuo se hunde en las raíces físicas (biológicas, químicas, matemáticas, entre otros) el sujeto busca sus raíces en la metafísica y la filosofía; el individuo-sujeto para la complejidad ofrece y requiere de una plataforma de observación que le permita su construcción teórica, única vía de revelación del mismo. Es todo y nada, para todo sistema y organización.

Atribución - No Comercial - Compartir Igual 3.0 Venezuela
(CC BY - NC - SA 3.0 VE)

El individuo-sujeto requiere de "una visión poliscópica y rotativa" (Morin, 1980:325) que depende del ángulo de toma de visión y del momento en que es estudiado, y pasa a tener "consistencia, se hace central, llena todo el campo, como se esfuma, se retuerce, se ectoplasmiza, se desvanece, volviendo a no ser nada" (Morin, 1980:325); la introducción de la noción/paradigma de individuo-sujeto en la complejidad nos fundamenta el concepto de realidad, pero también devela que esa realidad ostenta connotaciones frágiles en tanto que la realidad ha sido tratado como muy poco realista. Entendemos, entonces, que todo individuo-sujeto construye su propia realidad a partir de lo real y para su propio conocimiento; igualmente, para la complejidad debe pensarse que se "trata de un todo que no es todo, un nada que no es nada, que oscilan entre la nada del todo y el todo de la nada" (Morin, 1980:325).

Noción filosófica del sujeto

La fusión del concepto natural de individuo con la noción filosófica de sujeto ha permitido a la complejidad esforzarse por encontrar sentido a la ciencia y a la filosofía en pro de un proyecto que trasciende todo encuadre subjetivo y objetivo, unificar las visiones pragmáticas de la ciencia y las abstracciones filosóficas en atención al estudio profundo de todo lo naturalmente complejo; en la complejidad se estudian igualmente el *Dasein* heideggeriano, el cogito cartesiano, el *Lebenswelt* husserliano, la interrogación crísica de Berkeley, la interrogación crítica de Kant, con las grandes interrogantes de las ciencias naturales.

La noción filosófica que aborda la complejidad se maneja en función de replantear las grandes interrogantes y encontrar nuevos sentidos al individuo-sujeto, quien navega en mares biológicos y metafísicos por igual (cfr. Morin, 1980:329); el intento de la complejidad consiste, precisamente, en biologizar el concepto de sujeto, deslastrarlo de sus pretensiones metafísicas y hacerlo próximo al estudio combinado de la biología, la antropología, la filosofía y la ciencia. El retorno del sujeto, en íntima unión a la noción de individuo, enfrenta todos los retos biológicos y metafísicos posibles, sin dejar de ver que es centro de la complejidad, así como también ha dejado de serlo (cfr. Morin, 1980:330-331).

www.bdigital.ula.ve

Atribución - No Comercial - Compartir Igual 3.0 Venezuela
(CC BY - NC - SA 3.0 VE)

En los potenciales escenarios de la complejidad del individuo-sujeto aflora el papel del cuerpo y del espíritu, de lo físico y lo espiritual, profundamente compenetrados; el misterio de la complejidad se permea entonces de profundidad y no de agnosticismo. El misterio del individuo-sujeto es precisamente misterio en cuanto a su profundidad y no en relación a su desconocimiento o su negación de conocimiento; la conciencia del individuo-sujeto está llena entonces de inciertos, vacilaciones, fragilidades que requieren de auto-reflexión, de interacción y de comportamientos integradores.

Se requiere pues de un mejor conocimiento de las condiciones del conocimiento, del reconocimiento de que "toda información es una traducción, toda representación es a la vez traducción y construcción y que todo conocimiento exo-referente experimenta la determinación auto-referente y ego-céntrica" (Morin, 1980:344). Implícitamente, en los juegos exo y auto referenciales del conocimiento entra el juego de la verdad del todo y de las partes; para ello, se ha determinado que "las partes son la verdad del todo tanto cuanto el todo es la verdad de las partes" (Morin, 1980:349).

www.bdigital.ula.ve

Noción de vida

En la complejidad la noción de vida es versátil, "se presenta con caracteres tan diversos que ninguna definición llega a abarcarlos y articularlos juntos. Cuando se quiere captar su unidad, hace surgir nociones que deberían excluirse entre sí. /.../ Toda definición de la vida que privilegie un único término la rigidifica y mutila" (Morin, 1980:405-406); los razonamientos que puedan hacerse sobre lo que se entienda por vida entran en la dinámica de la polarización o totalización. La noción de vida es multidimensional, incluyendo a todos los seres posibles y reivindicando la noción de individuo-sujeto en la categoría vida; la vida es individuo y también biosfera, es versátil, ambigua y contradictoria inclusive.

La definición de vida es pertinente para nuestra investigación puesto que tratamos de entrar en la vida de los relatos y en los relatos de la vida que subyacen a todo discurso educativo oral en Educación Universitaria.

Atribución - No Comercial - Compartir Igual 3.0 Venezuela
(CC BY - NC - SA 3.0 VE)

El gran complejo que ocasiona el análisis de la vida, de los sistemas y de las organizaciones en la complejidad puede ser comprendida a partir de cuatro visiones: 1) la vida se caracteriza por su extrema unidad y su extrema desunidad, 2) la relación todo-partes ha resultado ser de una complejidad extrema, revelando una *unitas multiplex*, 3) la unidad de la realidad viviente produce realidades heterogéneas de las que es el producto, y 4) la complejidad de la *unitas multiplex* concierne al tiempo viviente (cfr. Morin, 1980:418-421); estas cuatro visiones sugieren asimilar el error en las organizaciones, tales como el individuo-sujeto, invitando a la tolerancia del error, su resistencia al error, detección y corrección del error, aprendizaje a partir del error, inducir al error y hacer buen uso de ciertos errores (cfr. Morin, 1980:427).

Queda de parte del individuo-sujeto "hacer virtud del error, ya que el error se convierte en el estimulante de una reorganización original o de un descubrimiento creador" (Morin, 1980:427).

Las nociones de individuo-sujeto, de organización y de vida fomentan el desarrollo de una inteligibilidad compleja, tanto para el conocimiento como para la vida misma en la complejidad; la complejidad es multidimensional y no podemos dejar de atender que ocurren relaciones que se insertan en la ciencia y el conocimiento a partir de: "continuo/discontinuo, dinamismo/estabilidad, invarianza/variación, irreversibilidad/repetición, autonomía/dependencia, pertenencia/exclusión, identidad/alteridad, egoísmo/altruismo, anarquía/jerarquía/heterarquía, centrismo/policentrismo, acentrismo" (Morin, 1980:431).

Las relaciones anteriores, juegos de palabras y forzamientos de la semántica del lenguaje hacen ver que la complejidad no escapa a las reflexiones sobre la potencia y acto del conocimiento; estas relaciones descritas por Morin pueden muy bien asentarse en la descripción de una epistemología de la complejidad que procura el estudio del conocimiento en sí mismo.

www.bdigital.ula.ve

Atribución - No Comercial - Compartir Igual 3.0 Venezuela
(CC BY - NC - SA 3.0 VE)

Antropología compleja y bío-antropo-ética

Esta epistemología de la complejidad, esbozada en las relaciones trazadas por Morin, delinea no una antropo-biología sino una antropología compleja (cfr. Morin, 1980:481); asumir una postura que nos trace en ligar conceptos complejos de las ciencias naturales con los de las ciencias sociales, sin menosprecios. Las definiciones que arroje la complejidad sobre el hombre indican la visión de un ser "totalmente "biológico y totalmente cultural" (Morin, 1980:482), totalmente cultural cuanto que es totalmente natural" (Morin, 1980:483), y develar al ser humano que es "humano porque es plena y totalmente viviente siendo plena y totalmente cultural" (Morin, 1980:483).

Se tiene que abandonar la idea de un hombre dueño y poseedor de la naturaleza, profundizar en las acciones del *homo complex*, hominizar al humanismo; el hombre debe ser convertido en "conciencia de la biosfera, el pastor de los constituyentes nucleoproteinados" (Morin, 1980:496), adentrándose en una bio-ética. En ella, el respeto a la vida humana y el replanteamiento de la antropo-bio-política es un imperativo categórico para todo planteamiento desde la complejidad y desde la postmodernidad.

La bio-antropo-ética defiende el valor de la vida y los valores de la vida, en comunión con una ciencia de la vida y una política de la vida; las ciencias no pueden desligarse de las éticas, las éticas no pueden ser desligadas del conocimiento, el conocimiento no puede ser desligado de las ciencias y de las políticas ya que los problemas científicos son los mismos problemas del hombre.

El asumir una visión de hombre que se concibe como individuo, sujeto, especie, sociedad y humanidad implica concebir un universo complejo e impregnado de ciencia, política, ética e ideología; el llamado a la fraternidad, a la lucha por los valores trascendentales, a la nueva política planetaria, entra en la complejidad (complex) de lo particular y de lo universal. Si bien es cierto que la complejidad no radicaliza las opciones de vida, las opciones políticas y éticas si deben intensificarse en pro de la vida humana, y del planeta que nos acoge y en el cual somos peregrinos.

www.bdigital.ula.ve

Atribución - No Comercial - Compartir Igual 3.0 Venezuela
(CC BY - NC - SA 3.0 VE)

Abordar el problema del conocimiento en la complejidad requiere de ciertas aproximaciones, rodeos, espirales, vías, que conducen a la comprensión de la situación y al olvido de soluciones definitivas; en ello coinciden la postmodernidad y la complejidad en cuanto a que no se perciben soluciones finales ante los problemas del hombre, antes bien, los reorientan e indican caminos novedosos-inesperados ante los abismos del positivismo y lo ilimitado del humanismo.

Repensar la complejidad implica reflexionar sobre los abismos, las preguntas, lo multidimensional, lo inseparable y la crisis de estar sin fundamentos estables para la epistemología; es por ello que emerge una epistemología de la complejidad que señala las múltiples dimensiones del hombre, el papel del individuo-sujeto, la filosofía y la ciencia como bastiones de lucha en el siglo XXI, el método como camino y peregrinaje, y, por último, lo inacabado de nuestra condición humana-ética-política-técnica-ideológica.

www.bdigital.ula.ve

Juegos del conocimiento

La complejidad señala ciertos juegos del conocimiento que, para el pensamiento complejo, se pudieran configurar como condiciones epistemológicas; el papel de las analogías y de su estricta relación con las proporciones, su rol en la construcción de formas y configuraciones epistemológicas, su papel organizacional-funcional para el conocimiento y su papel lúdico en pro de la espontaneidad y la metáfora. Lo analógico y lo lógico implica el procesamiento de la información, la forma en que se configura en el "espíritu/cerebro humano" (Morin, 1986:153), el papel de la memoria y la imagen en relación al procesamiento de la información; en este sentido, lo analógico y lo lógico comparten estructuras epistemológicas complejas que escapan tanto a ser reducidas como a ser maximizadas en espíritus absolutos.

La comprensión y la explicación entran en un juego dialógico en donde la comprensión (concreto, analógico, captación global, predominio de la conjunción, proyección/identificación, sujeto y subjetividad) y la explicación (abstracto, lógico,

Atribución - No Comercial - Compartir Igual 3.0 Venezuela
(CC BY - NC - SA 3.0 VE)

captación analítica, disyunción, demostración, objeto y desubjetivación) construyen estrictamente el pensamiento complejo (cfr. Morin, 1986:164-165).

Lenguaje y símbolo en la complejidad

El pensamiento complejo requiere de asumir el lenguaje humano como analógico (metafórico) y potencialmente comprensivo y proposicional, alcanzando condiciones de explicación; aunque la hermenéutica considera la realización del lenguaje como diálogo (cfr. Gadamer), el pensamiento complejo a nivel epistemológico es dialéctico, lúdico y oscuro tal cual abismo.

El reflexionar sobre el papel de los símbolos dentro del pensamiento complejo se hace una exigencia académica de dedicación exclusiva para comprender el problema del hombre y el conocimiento; el símbolo "comporta identidad con lo que simboliza" (Morin, 1986:171), evidencia la "presencia concreta de lo simbolizado" (Morin, 1986:172), encierra "una constelación de significaciones y de representaciones aparentemente ajenas" (Morin, 1986:172), su ubicación "no depende ni de las reglas formales de la lógica, ni de las categorías del pensamiento empírico/racional" (Morin, 1986:172), escapa ontológicamente a la concretización, y "tiene un carácter y una función comunitarias" (Morin, 1986:172) develando la estructura social a la que pertenece.

www.bdigital.ula.ve

El símbolo, en la complejidad, está unido al mito y a la magia, ocasionando un esquema formal de pensamiento "simbólico/mitológico/mágico" (Morin, 1986:181); sabemos que, en unión con el símbolo, el mito es inseparable del lenguaje y del discurso (cfr. Morin, 1986:173). El discurso comporta símbolos, los produce y se nutre de ellos, al igual que los oculta, expresa sentidos múltiples que requieren de comprensión; en el fondo, el mito y la magia se rigen por las funciones descritas para el símbolo dentro de todos los discursos del pensamiento complejo.

El develar las funciones del símbolo/mito/magia implica comprender el pensamiento complejo desde la dialógica que elucida los siguientes procesos: "distinción/relación, diferenciación/unificación, individualización/generalización, concreto/abstracto, vago/precisión, incertidumbre/certidumbre, inducción/deducción,

Atribución - No Comercial - Compartir Igual 3.0 Venezuela
(CC BY - NC - SA 3.0 VE)

analógico/lógico, comprensión/explicación, participación/separación, inconsciente/consciente, imaginación/verificación, empírico/racional, simbólico/mitológico" (Morin, 1986:200). Entendiendo, también, que el torbellino del pensamiento complejo no está exento de locura.

El pensamiento complejo acude a una noción de hombre que contempla el *homo sapiens-demens*, el cual "produce a la vez el error y la corrección del error, la ceguera y la elucidación, el delirio y la imaginación creadora, la razón y la sinrazón" (Morin, 1986:248); este pensamiento complejo, en plena atención a la complejidad, no ostenta un fundamento sino raíces múltiples para el conocimiento humano, "este poli-enraizamiento antropológico (cerebral/espiritual/cultural/social)" (Morin, 1986:249) necesita un "poli-enraizamiento físico/biológico/zoológico" (Morin, 1986:249).

La epistemología de la complejidad a la cual hemos hecho referencia, se construye en pro de múltiples direcciones y pretende llegar a un nivel de seriedad científica y filosófica que reoriente y contribuya al pensamiento del siglo XXI; queda como reto de la epistemología compleja la investigación sobre la autonomía del conocimiento en relación a las condiciones sociales y culturales, la conciencia de esas condiciones y su influencia en el conocimiento actual y, también, saber si las condiciones actuales del pensamiento posibilitan una antropología del conocimiento y una sociología del conocimiento (cfr. Morin, 1986:254).

www.bdigital.ula.ve

Política e ideología

La complejidad invita al pensamiento complejo a considerar su posición vinculante a la política y la ideología, en cuanto se busca una constitución o fundamento de una política del hombre; en cuanto a política se refiere, el pensamiento complejo asume una noción de itinerancia, que consiste fundamentalmente en el recorrido integrador de los actos en atención al porvenir del hombre, unificando pasado, presente y futuro, y teniendo como dinamismo el proceso de revolución y religión como experiencias profundas del hombre (cfr. Morin, 2002:61-62).

Atribución - No Comercial - Compartir Igual 3.0 Venezuela
(CC BY - NC - SA 3.0 VE)

Con la itinerancia política se disuelven las ideas de mesianismo y solución, con la dialéctica y la "andadura" en función de metas; el discurso de la nueva política del hombre se centrará en el "desarrollo del ser humano" (Morin, 2002:64) y en la constante crítica a las ideas de desarrollo, progreso y civilización; la itinerancia política y la dialéctica del desarrollo reclaman al hombre de hoy "un incremento de la participación colectiva, comunitaria y biológica" (Morin, 2002:69), en tanto que se reafirman las individualidades en pro de la construcción colectiva de lo social, del bien común.

Las reflexiones políticas que implica asumir el pensamiento complejo han devenido es señalar los niveles de actuación política del hombre, así como de revelar las lógicas discursivas presentes y direccionadas desde el Este, el Oeste, el Este-Oeste y el Tercer Mundo (cfr. Morin, 2002:81); la política planetaria, en perfecta armonía con la política del hombre, asume las políticas particulares en políticas globalizadoras. Si bien, la política del hombre gira en torno al desarrollo del ser humano, la política planetaria gira en torno a sociedades multi-determinadas, poli-direccionadas (socialismo, capitalismo, dictaduras, neoliberalismo, entre otros); la idea de construcción de una política del hombre, poli-enraizada en la educación y en la idea de cultura, devela una lógica discursiva de permanente crisis puesto que las ideas de desarrollo todavía se mantienen en relación a la ciencia, la religión y la ideología.

Las críticas al socialismo y al capitalismo se conciben no como punto de comparación, sino como punto de partida para una política que debe aceptar el caos planetario y tratar de equilibrarlo en propuestas ecológicas y sustentables según la política del pensamiento complejo y de las múltiples-infinitas ideas sobre el hombre.

Retomando el hilo reflexivo sobre la epistemología de la complejidad, parece conveniente señalar entonces aquellas nociones que acaecen en la complejidad y que, para ser formalizadas, pasan por el pensamiento complejo iluminando lo real del mundo; teniendo en cuenta, también, que existe "un fondo antropológico que no podemos erradicar" (Morin, 1998:64) y que nuestro logos se integra a partir de cuerpo/mente/espíritu que nos señala, abiertamente, un camino de auto-conciencia,

www.bdigital.ula.ve

Atribución - No Comercial - Compartir Igual 3.0 Venezuela
(CC BY - NC - SA 3.0 VE)

auto-ética, reflexión, meditación, poesía y amor por la comprensión de sí mismo y de los otros.

La epistemología de la complejidad nos señala características y principios del pensamiento complejo que pretenden ser las guías de la producción del conocimiento para el siglo XXI, además de señalar la educación del futuro y las bases para la construcción de la comprensión del problema del hombre.

Características y principios del Pensamiento Complejo

Las características del pensamiento complejo son las siguientes: 1) "El estatuto semántico y epistemológico del término complejidad no se ha concretado aún" (escapa a una precisión conceptual única, rígida, y se muestra abierta a las posibilidades limitadas del contexto en el que se maneje el término); 2) "La complejidad concierne no sólo a la ciencia sino también a la sociedad, a la ética y a la política. /.../ Como modo de pensar, el pensamiento complejo se crea y se recrea en el mismo caminar", (el método ya no es una herramienta rígida, se construye en la medida que se observa el sujeto-objeto de estudio); 3) "El pensamiento complejo sabe que la certidumbre generalizada es un mito y que es más potente un pensamiento que reconoce la vaguedad y la imprecisión que un pensamiento que la excluye irreflexivamente" (lo particular encuentra sentido sólo desde lo universal y viceversa); 4) "Un pensamiento complejo nunca es un pensamiento completo. /.../ aspira a un conocimiento multidimensional y poiético".

Morin continua: 5) En el pensamiento complejo "no podemos partir más que del seno de la ignorancia, la incertidumbre y la confusión". En la lucha contra el dogmatismo y el absolutismo, el imperativo es la "ciencia con conciencia"; y 6) "El pensamiento complejo no desprecia lo simple, critica la simplificación".

El pensamiento complejo se dinamiza en función a los siguientes principios (cfr. Morin, 1999:98-102) que incluyen las tres etapas de la complejidad (relaciones de las partes con el todo y viceversa) y las tres causalidades (lineal, circular retroactiva y recursiva):

www.bdigital.ula.ve

Atribución - No Comercial - Compartir Igual 3.0 Venezuela
(CC BY - NC - SA 3.0 VE)

1.- Principio sistémico u organizacional: "Relacionar el conocimiento de las partes con el conocimiento del todo y viceversa.

1.1.- El todo es más que la suma de las partes.

1.2.- El todo es menos que la suma de las partes".

2.- Principio hologramático: "Cada parte contiene prácticamente la totalidad de la información del objeto representado, en toda organización compleja no sólo la parte está en el todo, sino también el todo está en la parte".

3.- Principio de retroactividad: "No sólo la causa actúa sobre el efecto sino que el efecto re-actúa informacionalmente sobre la causa permitiendo la autonomía organizacional del sistema". Existen las "retroacciones negativas" y las "retroacciones positivas".

4.- Principio de recursividad: "Un proceso recursivo es aquel cuyos productos son necesarios para la propia producción del proceso. Es una dinámica auto-productiva y auto-organizacional".

www.bdigital.ula.ve

5.- Principio de autonomía/dependencia: "Toda organización necesita para mantener su autonomía de la apertura al ecosistema del que se nutre y al que transforma (Proceso auto-eco-organizacional)".

6.- Principio dialógico: "La asociación compleja (complementaria/ concurrente/antagonista) de instancias necesarias para la existencia, el funcionamiento y el desarrollo de un fenómeno organizado".

7.- Principio de la reintroducción del cognoscente en todo conocimiento: "Hay que re-introducir el papel del sujeto observador/computador/estratega en el conocimiento".

El mirar la complejidad y repensar el pensamiento complejo influye en el modo que se concibe la educación, la cultura de las humanidades debe aportar a la formación a partir del estudio del lenguaje, del centrarse en el poder que comporta y no tanto en las funciones (cfr. Morin, 1999:45); el análisis del lenguaje de la complejidad, del pensamiento complejo, implica tener una visión clara de lo que debe ser la universidad para los venideros años. Tenemos entonces que "la universidad conserva, memoriza, integra, ritualiza una herencia cultural de saberes, ideas, valores;

Atribución - No Comercial - Compartir Igual 3.0 Venezuela
(CC BY - NC - SA 3.0 VE)

la regenera al volver a examinar, al actualizarla, al transmitirla; genera saber, ideas y valores que entonces, van a entrar dentro de la herencia.

De esta manera, es conservadora, regeneradora, generadora" (Morin, 1999:85). Descubrir o develar lo que ocurre en el lenguaje y discurso de la universidad implica "salvaguarda y preservación, pues no puede preparar un futuro si no se resguarda un pasado" (Morin, 1999:85) superando lo rígido, fijo, dogmático; encontrar las lógicas discursivas presentes en la universidad es una manera de formar la cultura venidera.

La universidad, en el pensamiento complejo, debe "adaptarse a la modernidad científica e integrarla, responder a las necesidades fundamentales de formación, proporcionar profesores para las nuevas profesiones /.../ proporcionar una enseñanza meta-profesional, meta-técnica, es decir, una cultura" (Morin, 1999:86); de esta manera, la universidad hace la cultura y la cultura refleja lo que la universidad está produciendo y construyendo desde la investigación (abierta y plural).

www.bdigital.ula.ve

Asumir el diálogo entre cultura y sociedad, entre universidad y sociedad, refleja el tipo de cambio que se quiere en los espacios universitarios; asimilar que no es sólo el diálogo entre las ciencias y las disciplinas, también es "una reforma que concierne nuestra aptitud para organizar el conocimiento, es decir, para pensar" (Morin, 1999:88). Esto implica una reforma curricular, institucional, que agrupe los intereses sociales actuales así como los que ha ofrecido la tradición académica; integrarlos de manera "inter-pluri-trans-disciplinaria" para que asuma el pensamiento complejo como reto y destino.

Educación y Pensamiento Complejo

La misión de la educación, dentro del pensamiento complejo, implica "reformar el pensamiento y regenerar la enseñanza" (Morin, 2006:122), adentrarse en la fuerza del eros "que es al mismo tiempo deseo, placer y amor, deseo y placer de transmitir, amor por el conocimiento y amor por los alumnos. El eros permite dominar el gozo ligado al poder, en beneficio del gozo ligado al don" (Morin, 1999:122); para cumplir esta misión la educación requiere de ejes estratégicos, los

Atribución - No Comercial - Compartir Igual 3.0 Venezuela
(CC BY - NC - SA 3.0 VE)

cuales están unidos a las características y principios del pensamiento complejo, a saber:

1) "eje estratégico directriz conservador/revolucionante" (Morin, 2006:125), unificar la acción de la conservación del pensamiento y revolucionar según la vida se vaya recreando según el principio de acción paradójica;

2) "eje estratégico directriz para progresar resistiendo" (Morin, 2006:126), resistencia de la ciudadanía contra la barbarie;

3) "eje estratégico directriz que permita problematizar y repensar el desarrollo y criticar la idea subdesarrollada de subdesarrollo" (Morin, 2006:127), el verdadero desarrollo es el desarrollo humano, multidimensional y con claro sentido del respeto a la cultura;

4) "eje estratégico directriz que permite el regreso (reinvención) del futuro y la reinvención (regreso) del pasado" (Morin, 2006:132), asumir la dialéctica espacial/temporal de formación integral en el presente;

5) "eje estratégico directriz para la complejización de la política y para una política de la complejidad del devenir planetario de la humanidad" (Morin, 2006:134), el pensamiento antropo-político, la antropo-ética estaría dirigida al pensar global/actuar local y al pensar local/actuar global, la ideología develará lo que la educación política construya;

6) "eje estratégico directriz para civilizar la civilización" (Morin, 2006:136), resistir a la barbarie en la prosecución de la hominización de la *civis*.

La educación construirá saberes si persigue la reivindicación de los siete saberes que no pueden dejar de faltar como faroles guías en el mar de incertidumbres del conocimiento bi-milenario, esos fundamentos (raíces) de la educación serían:

a) el error y la ilusión, "hacer conocer lo que es" (Morin, 2000, 18), el conocimiento del conocimiento como necesidad primera y el estudio de las características cerebrales, mentales y culturales del conocimiento humano;

www.bdigital.ula.ve

Atribución - No Comercial - Compartir Igual 3.0 Venezuela
(CC BY - NC - SA 3.0 VE)

b) un conocimiento pertinente, "enseñar los métodos que permitan aprehender las relaciones mutuas y las influencias recíprocas entre las partes y el todo en un mundo complejo" (Morin, 2000:18);
c) enseñar la condición humana, "aprender lo que significa ser humano (físico, biológico, psíquico, cultural, social, histórico) /.../ como objeto esencial de cualquier educación" (Morin, 2000:19);
d) enseñar la identidad terrenal, "señalar la complejidad de la crisis planetaria que enmarca el siglo XX mostrando que todos los humanos /.../ viven en una misma comunidad de destino" (Morin, 2000:20);
e) enfrentar las incertidumbres, "comprender la enseñanza de las incertidumbres que han aparecido en las ciencias físicas /.../ afrontar los riesgos, lo inesperado, lo incierto y modificar su desarrollo en virtud de las informaciones adquiridas" (Morin, 2000:20);
f) enseñar la comprensión, "medio y fin de la comunicación humana" (Morin, 2000:20);
g) ética del genero humano, "conducir a una antropo-ética considerando el carácter ternario de la condición humana cual es el de ser a la vez individuo sociedad especie" (Morin, 2000:22).

www.bdigital.ula.ve

Las definiciones anteriores nos sitúan en una espiral primera en relación al conocimiento, al conocimiento de la complejidad y a la complejidad del conocimiento; el sujeto/objeto ha cambiado y ha pasado a formar parte de la información y de la organización, comprendiendo que no se formulan torres de Babel sino que se están estudiando los principios productores del conocimiento o método (cfr. Morin, 1977:433). La complejidad y el individuo-sujeto han asumido un caminar en espiral que oculta métodos y que no se han comprendido del todo, buscando superar el pensamiento simplificante y encontrar los senderos de la vida misma (cfr. Morin, 1977:435-436).

Atribución - No Comercial - Compartir Igual 3.0 Venezuela
(CC BY - NC - SA 3.0 VE)

Premisas de la investigación

Como resultado del recorrido teórico establecido en las cuatro vías anteriores, se precisan las premisas de nuestra investigación como motor de búsqueda e interpretación de los textos de los discursos académicos orales transcritos; a saber:

Premisa N° 1:

El discurso educativo oral es una interacción social comprendida, en un micro nivel, por los códigos a través de los cuales construye el conocimiento; el código es un sistema sintáctico, semántico y una regla comportamental de asociación de los códigos a otros sistemas referenciales. Esos mismos códigos se convierten en s-códigos, si subsisten independientemente del propósito significativo o comunicativo de asociación entre ellos, según cuadros de significación.

www.bdigital.ula.ve

Premisa N° 2:

El discurso educativo oral es una interacción social comprendida, en un meso nivel, por las estructuras que conforma para determinar las formas bajo las cuales organiza el conocimiento; estas estructuras aparecen cuando los s-códigos emergen independientemente en otros fenómenos de significación y comunicación. Los sistemas son cuadros en el que los valores guardan relación a la posición y diferencia de los códigos, revelándose definitivamente cuando se encuentran en otros fenómenos según el sistema con el que se les relacionó.

Premisa N° 3:

El discurso educativo oral es una interacción social comprendida, en un macro nivel, por los intereses a los cuales se encuentra asociado; estos se describen como interés técnico, interés práctico e interés emancipatorio. Dichos intereses crean saberes específicos para cada ciencia que genera: ciencia empírica-analítica, ciencia histórica-

Atribución - No Comercial - Compartir Igual 3.0 Venezuela
(CC BY - NC - SA 3.0 VE)

hermenéutica, ciencia crítica; las ciencias poseen ideologías subyacentes las cuales dan cierto cierre parcial a las configuraciones de los modos epistemológicos de los s-códigos en organizaciones epistémicas complejas.

Premisa N° 4:

El discurso educativo oral es una interacción social formadora evidente en los vínculos emergentes en las relaciones de enseñanza-aprendizaje universitarias; por ello, el discurso del docente universitario procura establecer objetivos, tomar decisiones y fijar responsabilidades. En este discurso, el docente hace un modelaje de valores y sentimientos, respetando la libertad del alumno en contrastarles o no, dialogando y abriendo horizontes de convivencia académica y ciudadana.

www.bdigital.ula.ve

Las premisas configuran un cuadro de operacionalización de las categorías de análisis de la investigación, teniendo lo siguiente:

Atribución - No Comercial - Compartir Igual 3.0 Venezuela
(CC BY - NC - SA 3.0 VE)

PREMISAS	CATEGORÍAS	SUBCATEGORÍAS	INDICADORES
N° 1. El discurso educativo oral es una interacción social comprendida, en un micro nivel, por los códigos a través de los cuales construye el conocimiento; el código es un sistema sintáctico, semántico y una regla comportamental de asociación de los códigos a otros sistemas referenciales. Esos mismos códigos se convierten en s-códigos, si subsisten independientemente del propósito significativo o comunicativo de asociación entre ellos, según cuadros de significación.	*Códigos*	Micro nivel discursivo. Sistema sintáctico. Sistema Semántico. Regla Comportamental.	S-códigos. Sistemas referenciales. Propósito significativo. Propósito comunicativo. Intersignificación del código. Cuadros de significación.
N° 2. El discurso educativo oral es una interacción social comprendida, en un meso nivel, por las estructuras que conforma para determinar las formas bajo las cuales organiza el conocimiento; estas estructuras aparecen cuando los s-códigos emergen independientemente en otros fenómenos de significación y comunicación. Los sistemas son cuadros en el que los valores guardan relación a la posición y diferencia de los códigos, revelándose definitivamente cuando se encuentran en otros fenómenos según el sistema con el que se les relacionó.	*Estructuras*	Meso nivel discursivo. Formas de organización del conocimiento. S-código independiente. Sistema.	Cuadros de significación. Posición de los códigos. Diferencia de los códigos. Comparación de los códigos.
N° 3. El discurso educativo oral es una interacción social comprendida, en un macro nivel, por los intereses a los cuales se encuentra asociado; estos se describen como interés técnico, interés práctico e interés emancipatorio. Dichos intereses crean saberes específicos para cada ciencia que genera: ciencia empírica-analítica, ciencia histórica-hermenéutica, ciencia crítica; las ciencias poseen ideologías subyacentes las cuales dan cierto cierre parcial a las configuraciones de los modos epistemológicos de los s-códigos en organizaciones epistémicas compleja	*Intereses*	Macro nivel discursivo. Interés técnico. Interés práctico. Interés emancipatorio. Ciencia empírica-analítica. Ciencia histórica-hermenéutica. Ciencia crítica. Ideología. Epistemología de la complejidad.	S-códigos. Estructuras. Configuraciones epistemológicas de los s-códigos. Conocimiento complejo.

www.bdigital.ula.ve

Atribución - No Comercial - Compartir Igual 3.0 Venezuela
(CC BY - NC - SA 3.0 VE)

N° 4. El discurso educativo oral es una interacción social formadora evidente en los vínculos emergentes en las relaciones de enseñanza-aprendizaje universitarias; por ello, el discurso del docente universitario procura establecer objetivos, tomar decisiones y fijar responsabilidades. En este discurso, el docente hace un modelaje de valores y sentimientos, respetando la libertad del alumno en contrastarles o no, dialogando y abriendo horizontes de convivencia académica y ciudadana.	*Formación*	Vínculos en las relaciones de enseñanza-aprendizaje.	Establecimiento de objetivos. Toma de decisiones. Fijación de responsabilidades. Modelaje de valores. Modelaje de sentimientos. Respeto. Libertad. Diálogo. Convivencia. Ciudadanía.

Tabla N° 2
CATEGORÍAS PARA LA OPERACIONALIZACIÓN DEL DISCURSO EDUCATIVO ORAL
Fuente: Jesús Rafael Briceño Briceño, 2011.

www.bdigital.ula.ve

Atribución - No Comercial - Compartir Igual 3.0 Venezuela
(CC BY - NC - SA 3.0 VE)

CAPÍTULO III
MARCO METODOLÓGICO

Paradigma de la investigación

El paradigma de esta investigación es el hermenéutico, entendido como una reflexión circular y exhaustiva de los datos encontrados en el trabajo de campo; este paradigma permite mayor atención al problema de estudio así como la descripción detallada de las categorías encontradas, con el propósito central de generar teoría. En este paradigma se hace evidente que la realidad es algo contradictoria, ilógica e incoherente; el paradigma hermenéutico permite limar esas contradicciones, determinar la lógica subyacente a los fenómenos y lograr coherencia durante el análisis de los datos.

www.bdigital.ula.ve

La hermenéutica justifica los criterios de análisis a partir del llamado "círculo hermenéutico" (ver Capítulo II, vía hermenéutica). El círculo hermenéutico posibilita el eterno retorno a los datos en sí mismos, recordando la tradición fenomenológica iniciada por Husserl en ir a las "cosas mismas"; así pues, la hermenéutica crea las condiciones necesarias para que la interpretación de los textos sea a profundidad y logre generar las categorías que se mantienen a lo largo de los análisis realizados a través de las técnicas y procedimientos establecidos para tal, de acuerdo a las fases que contenga el proyecto.

Los cánones generales de la hermenéutica, establecidos por Radnitzki (1970) y citados por Martínez (2009), se aplicaron en la investigación; estos son:

a) "utilizar el procedimiento dialéctico que va del significado global a las partes y viceversa, es decir el llamado *círculo hermenéutico"* (cfr. Martínez, 2009:135-136).

Atribución - No Comercial - Compartir Igual 3.0 Venezuela
(CC BY - NC - SA 3.0 VE)

b) "..., al hacer una interpretación, qué es lo que la hace máximamente *buena* (en el sentido del concepto de "buena *Gestalt*" /.../ o qué es lo que la hace "razonable" (cfr. Martínez, 2009:136).

c) "autonomía del objeto: el texto debe comprenderse desde adentro, es decir, tratar de entender lo que el texto dice acerca de las cosas de que habla, entendiendo el texto en sí y a los términos en el sentido en que son usados dentro del texto. El mismo procedimiento se utilizaría al interpretar la acción humana" (cfr. Martínez, 2009:136).

d) "importancia de la tradición: de las normas, de las costumbres, de los estilos que son anteriores al texto en sí y que dan significado a ciertos términos primitivos" (cfr. Martínez, 2009:136).

e) "empatía con el autor del texto (acción), en el sentido de ponerse imaginariamente en su situación para comprenderlo desde su marco interno de referencia" (cfr. Martínez, 2009:136).

f) "contrastar la interpretación provisional de las partes con el significado global del texto (o de la conducta de la persona) como un todo" (cfr. Martínez, 2009:136).

g) "toda interpretación implica innovación y creatividad. /.../; de este modo, al comprender un texto o acción humana debemos llegar a comprenderla, en cierto modo, mejor que su autor" (cfr. Martínez, 2009:136).

Estos cánones configuran la esencia del paradigma de esta investigación, asimilando fases para análisis especializados.

Tipo de investigación o enfoque

El enfoque de la investigación es cualitativo, entendido este como el que está diseñado para "comprender y profundizar los fenómenos, explorándolos desde la perspectiva de los participantes en un ambiente natural y en relación con el contexto" (Hernández, 2010:364); se ha seleccionado puesto que se "busca comprender la perspectiva de los participantes (individuos o grupos pequeños de personas a las que

www.bdigital.ula.ve

Atribución - No Comercial - Compartir Igual 3.0 Venezuela
(CC BY - NC - SA 3.0 VE)

se investigará) acerca de los fenómenos que los rodean, profundizar en sus experiencias, perspectivas, opiniones y significados" (Hernández, 2010:364).

El enfoque cualitativo es inductivo, determinando que lo principal por conocer y delimitar es el campo donde se desenvuelve la investigación, además de hacerlo de una manera abierta; este enfoque es expansivo, en la medida que paulatinamente se va enfocando en conceptos relevantes de acuerdo con la evolución del estudio. La necesaria fundamentación en la experiencia y la intuición, permite que la investigación cualitativa se construya desde cero; esto asegura el entendimiento del fenómeno es todas sus dimensiones, tanto internas como externas, tanto pasadas como presentes.

En este sentido, la investigación cualitativa se define como una investigación "cuyos resultados no provienen de instrumentos cuantitativos ni son analizados mediante tratamiento estadístico" (Rojas, 2010:11); con esto, la investigación cualitativa supone "una manera de concebir la realidad, unos métodos para abordar su estudio, así como técnicas e instrumentos acordes con esos métodos y procedimientos de análisis y validación congruentes con los fundamentos teóricos que la sustentan" (Rojas, 2010:11).

www.bdigital.ula.ve

Desde una perspectiva epistemológica, la investigación cualitativa se orienta hacia la construcción de conocimiento acerca de la realidad social y cultural a partir de la descripción e interpretación de las perspectivas (cfr. Rojas, 2010:57); este enfoque implica asumir un carácter dialógico en las creencias, las mentalidades, mitos, prejuicios y sentimientos, aceptándolos como válidos para el conocimiento de la realidad. Esta investigación es un esfuerzo de comprensión, entendido como "la captación a través de la interpretación y el diálogo del sentido de lo que el otro o los otros quieren decir con sus acciones con sus palabras o sus silencios, con sus acciones o inmovilidades" (Rojas, 2010:58).

Diseño de la investigación cualitativa

La presente investigación está configurada en dos etapas, a saber:

Atribución - No Comercial - Compartir Igual 3.0 Venezuela
(CC BY - NC - SA 3.0 VE)

A) **Primera Etapa:** En esta etapa se hizo el abordaje del informante, la grabación audiovisual de los discursos académicos orales y su debida transcripción en texto fijo; por razones técnicas, cada discurso está distribuido en archivos seriados para su mejor ubicación tanto en el texto como en lo audiovisual. A esta etapa corresponde la I Fase de Análisis e Interpretación de los resultados, evidenciando el ***Modelo de Discurso Educativo Oral Actual, desde el Método tabular-circular de análisis hermenéutico.***

B) **Segunda Etapa:** comprendida como la II Fase de Análisis e Interpretación de los resultados, o aplicación de la Teoría Fundamentada (Strauss y Corbin, 2002), evidenciando el ***Modelo de comportamiento de las categorías o fenómenos del discurso académico oral en sus tres dimensiones.***

C) Tercera Etapa: Teorización. En esta etapa se desarrolla el Capítulo V de la investigación, intitulado ***"Del discurso al discurso educativo. Mecánica discursiva y hermenéutica de la Universidad"***.

www.bdigital.ula.ve

A) Primera Etapa: I Fase de Análisis e Interpretación de los resultados.

En esta fase se configuraron tablas para la interpretación y análisis del texto de los discursos académicos orales, aclarando que se trabajó con la totalidad de los discursos; esta totalidad de los discursos precisó un total de 3913 líneas para su respectivo análisis. Como se ha mencionado anteriormente, esta fase radica en la aplicación del modelo tabular-circular para el análisis de los discursos académicos. Esta fase se desarrolló a partir de círculos hermenéuticos.

El 1er círculo corresponde al **Modelo de Tabla para el Análisis de Factores lingüísticos presentes en el Discurso Académico Oral transcrito** (ver Capítulo IV), está estructurado para despistar falsos códigos o repeticiones fallidas que pudieran interpretarse como códigos; este análisis comprende la búsqueda de términos en los niveles: fonético, morfosintáctico, léxico y retórico.

Atribución - No Comercial - Compartir Igual 3.0 Venezuela
(CC BY - NC - SA 3.0 VE)

El 2do círculo se relaciona con el **Modelo de Tabla de Análisis de Códigos** (ver Capítulo IV), permitió analizar los códigos desde su repetición; vistos los códigos como un sistema sintáctico, semántico y una regla comportamental, además de buscar sus propósitos comunicativos y su intersignificación.

El 3er círculo está vinculado al **Modelo de Tabla de Análisis de Estructuras Sistemáticas Epistemológicas** (ver Capítulo IV) permitió el estudio de los modos de conocimiento y su organización dentro del discurso académico oral.

El 4to círculo atañe al **Modelo de Tabla para la Sistematización de Interés presentes en el Discurso Académico Oral transcrito** (ver Capítulo IV) posibilitó la comprensión de los intereses técnicos, prácticos y emancipatorios; igualmente, la identificación de la ciencia empírica, la ciencia histórica-hermenéutica y la ciencia crítica que genera cada interés establecido. Así mismo, permite la identificación de la ideología a la cual pertenece el discurso, así como la identificación de la epistemología compleja que genera.

www.bdigital.ula.ve

El 5to círculo se refiere al **Modelo de Tabla para el establecimiento de las Líneas de Formación presentes en el Discurso Académico Oral transcrito** (ver Capítulo IV), procurando la búsqueda de establecimiento de objetivos, toma de decisiones, fijación de responsabilidades; así como la determinación del modelaje de sentimientos y la presencia de valores como respeto, libertad, diálogo, convivencia y ciudadanía. Esta tabla comprende el estudio de los vínculos en las relaciones de enseñanza-aprendizaje.

El 6to círculo visualiza el **Modelo de Discurso Educativo Oral en la Actualidad** (ver Capítulo IV), en este modelo se integran gráficamente los resultados de los análisis de las tablas propuestas para cada uno de los elementos que integran el Discurso Educativo Oral.

Estos círculos hermenéuticos y sus modelos de tabla, así como su aplicación en el análisis de los textos, fueron diseñados por el autor de la presente investigación.

Atribución - No Comercial - Compartir Igual 3.0 Venezuela
(CC BY - NC - SA 3.0 VE)

Técnicas para la recolección de la información en la I Fase

Se consideró la grabación audiovisual de cada discurso o clase. Esta técnica permitió la recopilación de la mayor cantidad de información posible en cuanto al discurso académico de la profesora que accedió a la grabación de las sesiones de clase con sus alumnos; preferentemente, el encuadre del video permanece siempre fijo en las palabras y comportamientos de la profesora.

Instrumento de recolección de la información en la I Fase

Para ello se usó el registro descriptivo del trabajo de campo y se diseñaron tablas de significación antes del análisis, tal como describen los círculos hermenéuticos anteriormente mencionados.

B) Segunda Etapa: II Fase de Análisis e Interpretación de los resultados. Teoría Fundamentada

www.bdigital.ula.ve

La segunda etapa consiste en la aplicación de las técnicas y procedimientos establecidas en el Teoría Fundamentada (Strauss y Corbin, 2002), diseñada en una II Fase de Análisis e Interpretación de los resultados. La Teoría Fundamentada es uno de los métodos interpretativos que comparten la filosofía común de la fenomenología (ver tercera vía, capítulo II, para mayor precisión); esta teoría es utilizada para describir el mundo de la persona o personas en estudio (cfr. Morse, 2003:247), en donde el producto final determina el método que se emplea.

La Teoría Fundamentada se define como un "proceso sistemático de investigación en el cual la recolección, el análisis de los datos y la teoría surgida de ellos están íntimamente relacionados. La teoría fluye inductivamente de un proceso de comparación constante de la información recabada. El investigador no se plantea hipótesis a priori, éstas emergen de la realidad" (Rojas, 2010:145). La importancia de esta metodología es que proporciona un "sentido de visión, de adónde quiere ir el analista con la investigación. Las técnicas y procedimientos (el método), por otra parte, proporcionan lo medios para llevar esta visión a la realidad" (Strauss y Corbin, 2002:9).

Atribución - No Comercial - Compartir Igual 3.0 Venezuela
(CC BY - NC - SA 3.0 VE)

El producto en la Teoría Fundamentada es "una teoría derivada de los datos recopilados de manera sistemática y analizados por medio de un proceso de investigación" (Strauss y Corbin, 2002:13); por ello, la Teoría Fundamentada procura "1. Construir teoría más que comprobarla. 2. Ofrecer a los investigadores herramientas útiles para manejar grandes cantidades de datos brutos. 3. Ayudar a los analistas a considerar significados alternativos de los fenómenos. 4. Ser sistemático y creativo al mismo tiempo. 5. Identificar, desarrollar y relacionar los conceptos, elementos constitutivos básicos de la teoría" (Strauss y Corbin, 2002:15).

Proceso fundamental en la Teoría Fundamentada es la descripción, que es "el uso de palabras para expresar imágenes mentales de un acontecimiento, un aspecto del panorama, una escena, una experiencia, emoción o sensación" (Strauss y Corbin, 2002:17); el ordenamiento conceptual se refiere a la "organización de los datos, de acuerdo con un conjunto selectivo y especificado de propiedades y dimensiones" (Strauss y Corbin, 2002:17). La finalidad es, entonces, lograr un teoría; definida esta como "un conjunto de conceptos bien desarrollados, vinculados por medio de oraciones de relación, las cuales juntas constituyen un marco conceptual integrado que puede usarse para explicar o predecir fenómenos" (Strauss y Corbin, 2002:17).

www.bdigital.ula.ve

En la aplicación de la Teoría Fundamentada, se determinó una tabla de Coordenadas de las Categorías Discursivas (Tabla N° 16). Esta tabla relata, en forma exacta, la posición y número de línea de ubicación de las categorías a lo largo de las dimensiones del discurso académico oral. Así como el comportamiento frecuencial de las categorías en cada uno de los planos discursivos establecidos, el planteamiento de las hipótesis provisionales (Strauss y Corbin, 2002:75) y la formulación de preguntas (Strauss y Corbin, 2002:80). Todo esto se logró mediante el análisis por medio del examen microscópico de los datos, siendo este un "detallado análisis, línea por línea, necesario al comienzo de un estudio para generar categorías iniciales (con sus propiedades y dimensiones) y para sugerir las relaciones entre ellas" (Strauss y Corbin, 2002:63).

Seguidamente, y tal como señala Strauss y Corbin (2002:95), las herramientas analíticas son mecanismos y técnicas usados por los analistas para facilitar el proceso

Atribución - No Comercial - Compartir Igual 3.0 Venezuela
(CC BY - NC - SA 3.0 VE)

de codificación; de esta manera, se aleja el pensamiento del investigador de los límites de la literatura técnica y de la experiencia personal, así como se evitan las maneras estereotipadas de pensar sobre los fenómenos y estimula el pensamiento creativo. Al centrarse en lo que hay en los datos, sin dar las cosas por supuestas, se permite aclarar o desenmascarar suposiciones hechas.

Otra de las herramientas analíticas sugeridas por Strauss y Corbin es el construir las categorías desde el "análisis de una palabra, frase u oración" (2002:101), con el fin de plantear preguntas sobre posibles significados sean supuestos o buscados; así como encontrar suposiciones acerca de lo que se dice y observa, mientras que se demuestra que existen otros posibles significados e interpretaciones. Esto evita las preconcepciones propias sobre el texto y aligera el proceso de codificación, ya que este análisis radica fundamentalmente en centrarse en las palabras mismas y hacerlas significativas o interesantes desde el análisis mismo; el estudio así sugerido posibilita, además, concentrarse en los significados y realizar comparaciones valiosas para el resultado final. En el trabajo, se realizó el análisis por planos discursivos detectados.

www.bdigital.ula.ve

La aplicación de la Teoría Fundamentada en esta segunda fase del análisis de los resultados de investigación exige "análisis adicionales por medio de comparaciones" (Strauss y Corbin, 2002:103); esto se desarrolla con el fin de realizar una comparación de los incidentes de los objetos entre sí, para precisar similitudes y diferencias entre sus propiedades a fin de clasificarlas. Por medio de la técnica de la "voltereta" (Strauss y Corbin, 2002:103) consiste en voltear un concepto de adentro para afuera o se lo voltea de arriba para abajo, obteniendo una perspectiva diferente del acontecimiento, objeto o acción-interacción; la técnica de la comparación sistemática radica en comparar un incidente de los datos con uno extraído de la experiencia o tomado de la literatura (Strauss y Corbin, 2002:104-105).

Otra de las técnicas es la "alerta roja" (Strauss y Corbin, 2002:106), que procura la búsqueda de la introducción en el análisis de las propias suposiciones, sesgos o creencias; esencialmente, no se debe presuponer ninguna situación o expresión. Así pues, es importante cuestionarlo todo, sobre todo en aquellas

Atribución - No Comercial - Compartir Igual 3.0 Venezuela
(CC BY - NC - SA 3.0 VE)

situaciones en la que se actúa como habitante del lenguaje o aceptando el punto de vista; igualmente, es importante considerar las condiciones en las que se presentan las reglas de cada una de las categorías (cfr. Strauss y Corbin, 2002:106-108).

La técnica de la comparación sistemática procura la comparación de un incidente de los datos con uno extraído de la experiencia, esencialmente, para sensibilizar al investigador en cuanto a algunas propiedades o dimensiones de los datos que se pudo haber pasado por alto a causa de que no sabía qué estaba buscando (cfr. Strauss y Corbin, 2002:104-105); se intenta buscar indicios de estas propiedades y dimensiones en los datos, con cualquier variación que emerja sobre la forma en que va variando el concepto a lo largo del continuo dimensional. Los criterios usados para el desarrollo de las comparaciones de las categorías fueron: ámbito de pertenencia, intensidad en la significación, vínculos temáticos y fines; debido a que los discursos presentaron dos planos discursivos, se hizo la comparación entre las categorías de los planos.

www.bdigital.ula.ve

Otra de las técnicas recomendadas para el análisis e interpretación de los resultados en esta segunda fase, tal como lo recomienda Strauss y Corbin (2002; 106-109), es la denominada "alerta roja"; para ello, el analista trae a consideración sus sesgos, creencias y suposiciones, en tanto que él mismo es parte y producto de la cultura, género, experiencia y educación que comparte con los demás. En esta parte, es importante reconocer que se están introduciendo en el análisis tales suposiciones, sesgos o creencias; por ello, en esta técnica se recomienda no presuponer ninguna situación o expresión.

Cuestionando todo, de manera especial en las ocasiones en las que se actúa como "nativo" (Strauss y Corbin, 2002:108); considerando, inclusive, los términos "nunca", siempre", "jamás", "muchas veces", "es así y no de otra forma". Esto permite construir una teoría densa, fundamentada y creativa; así como reconocer las influencias sobre el pensamiento del analista, además de la búsqueda por romperlas o superarlas; con ello, se busca establecer el grado de objetividad necesaria para la mirada sobre los datos y su respectivo análisis.

Atribución - No Comercial - Compartir Igual 3.0 Venezuela
(CC BY - NC - SA 3.0 VE)

Siguiendo la metodología planteada por Strauss y Corbin (2002), el siguiente paso en esta segunda fase de análisis e interpretación de los datos corresponde a la codificación abierta; esta se define como "el proceso analítico por medio del cual se identifican los conceptos y se descubren los datos en sus propiedades y dimensiones" (Strauss y Corbin; 2002:110-133). En la codificación abierta se procura el estudio de los fenómenos, concebidos estos como las "ideas centrales en los datos, representados como conceptos" (Strauss y Corbin; 2002:110); igualmente, la codificación está centrada en determinar los conceptos (basamentos fundamentales de la teoría) a partir de las categorías (conceptos que representan fenómenos) en sus propiedades y dimensiones.

Como se tienen planos discursivos establecidos y precisados a lo largo del texto de los discursos académicos, se planteó que cada categoría establecida en los análisis línea por línea sea discriminada para este tipo de codificación.

Según Strauss y Corbin (2002:110-133), es muy importante la conceptualización o generación de conceptos, puesto que "la ciencia no podría existir sin conceptos" (Strauss y Corbin, 2002:111); centrada la atención en los conceptos se analizarán y compararán, haciendo preguntas sobre ellos, conduciendo esto a una especificidad sistemática de cada uno de ellos. Al tener la especificidad sistemática, se pueden establecer *hipótesis o proposiciones,* sugiriendo "cómo los fenómenos están relacionados unos con otros (Strauss y Corbin, 2002:111); esto permite la explicación del texto que se ha trabajado, puesto que para "descubrir, nombrar y desarrollar los conceptos" se debe "exponer los pensamientos, ideas, significados, ideas y significados contenidos en él" (Strauss y Corbin, 2002:111).

La categorización consiste pues en permitir que "los acontecimientos, sucesos, objetos y acciones o interacciones que se consideran conceptualmente similares en su naturaleza o relacionados con el significado se agrupen bajo conceptos más abstractos, denominados categorías" (Strauss y Corbin, 2002:111-112); de la categorización se pueden establecer las hipótesis posibles que expliquen, por medio de oraciones, "la naturaleza de las relaciones entre las diversas categorías y sus subcategorías" (Strauss y Corbin, 2002:112).

www.bdigital.ula.ve

Atribución - No Comercial - Compartir Igual 3.0 Venezuela
(CC BY - NC - SA 3.0 VE)

Siendo la conceptualización "el primer paso para el desarrollo de teoría" (Strauss y Corbin, 2002:112), se precisa el concepto como "un fenómeno al que se le ha puesto una etiqueta" (Strauss y Corbin, 2002:112); esto significa que se trata de "una representación abstracta de un acontecimiento, objeto, o acción/interacción que un investigador identifica como significativo en los datos" (Strauss y Corbin, 2002:112). Para conceptualizar se utiliza la técnica de rotular, en donde "el nombre o etiqueta debe ser sugerido por el contexto en el que se ubica el acontecimiento" (Strauss y Corbin, 2002:116); siendo el contexto "el trasfondo de condiciones o la situación en la que el acontecimiento está inmerso" (Strauss y Corbin, 2002:116). De esta manera, conceptualizar es rotular y contextualizar las situaciones dentro del texto, permitiendo la terminología que será agrupada por las categorías.

La actividad de agrupar los conceptos en categorías es importante, puesto que "permite al analista reducir el número de unidades con las que trabaja" (Strauss y Corbin, 2002:124); además, el uso de categorías implica reconocer que ellas "tienen poder analítico porque poseen el potencial de explicar y predecir" (Strauss y Corbin, 2002:124). Las categorías son conceptos derivados de los datos, que representan fenómenos; los conceptos son agrupados en términos explicativos más abstractos tales como las categorías, y pueden ser mejor diferenciadas cuando poseen subcategorías que permitan explicar "los cuándo, dónde, por qué, y cómo que posiblemente existan en una categoría" (Strauss y Corbin, 2002:125).

Al realizar la construcción de las categorías y subcategorías, se logra la formulación de los patrones y las variaciones. Los patrones "se forman cuando grupos de propiedades se alinean a lo largo de varias dimensiones" (Strauss y Corbin, 2002:129). La formación de las categorías amerita la comprensión de las subcategorías, las cuales "hacen más específica una categoría al denotar información tal como cuándo, dónde, por qué y cómo es probable que ocurra un fenómeno" (Strauss y Corbin, 2002:130). Igualmente, las subcategorías tienen propiedades y dimensiones.

Según Strauss y Corbin, la codificación axial es el "proceso de relacionar categorías a sus subcategorías" (2002:134); en este caso, la codificación ocurre

www.bdigital.ula.ve

Atribución - No Comercial - Compartir Igual 3.0 Venezuela
(CC BY - NC - SA 3.0 VE)

alrededor del eje de una categoría y enlaza la categoría en cuanto a sus propiedades y dimensiones. Tiene como propósito "el proceso de reagrupar los datos que se fracturaron mediante la codificación abierta, relacionando las categorías a las subcategorías para lograr explicaciones más precisas y completas sobre los fenómenos; puesto que los fenómenos tienen la capacidad de explicar lo que sucede (Cfr. Strauss y Corbin, 2002:136), estableciendo relaciones conceptuales sobre los mismos a partir de las subcategorías.

Las tareas básicas de la codificación axial son:

1. "Acomodar las propiedades de una categoría y sus dimensiones" (Strauss y Corbin, 2002:137).
2. "Identificar la variedad de condiciones, acciones/interacciones y consecuencias de un fenómeno" (Strauss y Corbin, 2002:137).
3. "Relacionar una categoría con sus subcategorías por medio de oraciones que denotan las relaciones de unas con otras" (Strauss y Corbin, 2002:137).
4. "Buscar claves en los datos que denoten cómo se pueden relacionar las categorías principales entre sí" (Strauss y Corbin, 2002:137).

www.bdigital.ula.ve

Se mantienen dos niveles de análisis: a) las palabras usadas por los entrevistados y b) las concepciones del investigador sobre aquellas (Cfr. Strauss y Corbin, 2002:137); esto genera la formación del paradigma que procura la relación entre la estructura y el proceso (Cfr. Strauss y Corbin, 2002:139). Mientras que las estructuras generan las condiciones o escenarios en los cuales emergen los fenómenos, el proceso delimita la acción/interacción de los sujetos en respuesta a los fenómenos; así pues, "la estructura y el proceso están ligados de manera inextricable" (Cfr. Strauss y Corbin, 2002:139). Con ello, se logra captar la dinámica y la naturaleza evolutiva de los fenómenos.

El paradigma es definido como "un esquema organizativo" que se adopta sobre los datos, recogiéndolos y ordenándolos de manera sistemática, integrando la estructura con el proceso (Cfr. Strauss y Corbin, 2002:140). En el paradigma se representan las condiciones, las acciones/interacciones y las consecuencias implícitas en los fenómenos (Cfr. Strauss y Corbin, 2002:140); el fenómeno corresponde a los

Atribución - No Comercial - Compartir Igual 3.0 Venezuela
(CC BY - NC - SA 3.0 VE)

patrones repetidos de acontecimientos, sucesos, acciones/interacciones que representen lo que las personas dicen o hacen" teniendo así que una categoría es un fenómeno (Cfr. Strauss y Corbin, 2002:140). Así pues, cada patrón posee su propio conjunto de condiciones.

Las condiciones son "conjuntos de acontecimientos o sucesos que crean las situaciones" (Cfr. Strauss y Corbin, 2002:142), asuntos y problemas propios de un fenómeno dado, y explican por qué y cómo las personas responden de cierta manera (Strauss y Corbin, 2002:142); las *condiciones* pueden ser *causales* (conjuntos de acontecimientos que influyen sobre los fenómenos), *intervinientes* (alteran el impacto de las condiciones causales sobre los fenómenos), *contextuales* (conjunto de condiciones específicas que se entrecruzan en las dimensiones para crear el conjunto de circunstancias a las cuales se responde) (Cfr. Strauss y Corbin, 2002:143-144).

A las *acciones/interacciones* corresponden las tácticas estratégicas o rutinarias para dominar las situaciones, siendo actos deliberados o ejecutados a propósito para resolver un problema. Las *consecuencias* se generan en toda acción/interacción (Cfr. Strauss y Corbin, 2002:146-147). Para el análisis de las categorías se sugieren las hipótesis como expresiones que explican lo que está sucediendo, así como el uso de marcos conceptuales mínimos y diagramas (Cfr. Strauss y Corbin, 2002:148-155).

www.bdigital.ula.ve

La aplicación de la codificación axial estableció el ***Modelo de comportamiento de las categorías o fenómenos del discurso académico oral en sus tres dimensiones***; este modelo emerge de la síntesis de la codificación axial.

Para Strauss y Corbin, la codificación selectiva obedece al "proceso de integrar y refinar la teoría" (2002:157); esto se llega en el momento que se declara que ha habido una saturación teórica, definida esta como "el punto en la construcción de la categoría en la cual ya no emergen propiedades, dimensiones, o relaciones nuevas durante el análisis" (Strauss y Corbin, 2002:157). Así pues, la codificación selectiva procura en un primer momento "descubrir la categoría central /.../ que representa el tema central de la investigación" (Strauss y Corbin, 2002:160).

La categoría central, aunque evoluciona en la teoría, es también una abstracción; esta abstracción consiste en "todos los productos del análisis,

Atribución - No Comercial - Compartir Igual 3.0 Venezuela
(CC BY - NC - SA 3.0 VE)

condensados en unas cuantas palabras que parecen explicar de qué trata la investigación" (Strauss y Corbin, 2002:160). La frase que se logra es la explicación del analista ante la situación, siendo en el mejor de los casos una frase explicativa verdadera.

La categoría central tiene criterios para su selección, en donde cumpla que:

1. "Tiene que ser central; o sea, que todas las otras categorías principales se puedan relacionar con ella" (Strauss y Corbin, 2002:161).
2. "Debe aparecer con frecuencia en los datos. Ello significa que en todos, o en casi todos los casos haya indicadores que apunten a tal concepto" (Strauss y Corbin, 2002:161).
3. "La explicación que se desarrolla a partir de relacionar las categorías es lógica y consistente, y los datos no son forzados" (Strauss y Corbin, 2002:161).
4. "El nombre o la frase usados para describir la categoría central deben ser lo bastante abstractos para que puedan usarse para hacer investigación en otras áreas sustantivas, que lleven al desarrollo de una teoría más general" (Strauss y Corbin, 2002:161).
5. "A medida que el concepto se refina analíticamente por medio de su integración a otros conceptos, la teoría crece en profundidad y poder explicativo" (Strauss y Corbin, 2002:161).
6. "El concepto puede explicar las variaciones, así como el asunto central que apuntan los datos; o sea, cuando las varían las condiciones, la explicación se mantiene, aunque la manera como se expresa un fenómeno puede variar algo. También debería uno poder explicar los casos contradictorios o alternativos en términos de la idea central" (Strauss y Corbin, 2002:161).

Seguidamente, se escribe el argumento de la historia (Strauss y Corbin, 2002:162). Posterior a ello, pueden surgir diagramas. Los diagramas "son representaciones muy abstractas de los datos. No es necesario que incluyan todos los conceptos que hayan emergido durante el proceso de investigación, sino centrarse en aquellos que llegan a la posición de categorías principales. Los diagramas deben fluir con aparente lógica y sin demasiadas explicaciones" (Strauss y Corbin, 2002:168).

www.bdigital.ula.ve

Atribución - No Comercial - Compartir Igual 3.0 Venezuela
(CC BY - NC - SA 3.0 VE)

Llegados a este punto, se propone en este caso la formación de una teoría sustantiva, definida por Hernández como "las teorías sustantivas son de naturaleza local (se relacionan con un contexto y una situación particular). Sus explicaciones se circunscriben a un ámbito determinado, pero poseen riqueza interpretativa y aportan nuevas visiones de un fenómeno" (2010:493). En este sentido, "si se sigue el procedimiento adecuado, cualquier individuo puede elaborar una teoría sustantiva mediante el procedimiento de una teoría fundamentada" (Hernández, 2010:493).

Finalmente, se establece la matriz condicional/consecuencial; los propósitos de la matriz condicional/consecuencial se pueden resumir en los siguientes puntos:

1. "Ayudarle al analista a localizar el área o alcance (micro o macro) del proyecto de investigación que se está realizando, sin perder de vista dónde se ubica tal área en relación con las que están más arriba o más abajo que ella" (Strauss y Corbin, 2002:208).
2. "Extender la escala de las condiciones y consecuencias consideradas por el analista, es decir, considerar más que las meras condiciones micro" (Strauss y Corbin, 2002:208).
3. "Ayudar al analista a identificar y escoger cuáles combinaciones de factores condicionales/consecuenciales de los datos pueden ser significativas para una situación determinada" (Strauss y Corbin, 2002:208).
4. "Rastrear en la, muy a menudo, complicada red de conexiones existente entre factores contextuales (condiciones/consecuencias o estructura y las acciones/interacciones (procesos)" (Strauss y Corbin, 2002:208).
5. "Desarrollar hipótesis explicativas sobre estas relaciones que puedan verificarse o ser modificadas por medio de una recolección y análisis de datos adicionales" (Strauss y Corbin, 2002:208).
6. "Hacer más verosímil que las hipótesis explicativas incorporen variaciones" (Strauss y Corbin, 2002:208).
7. "Permitir al investigador organizar los materiales y presentar un recuento explicativo más completo y convincente de los fenómenos investigados" (Strauss y Corbin, 2002:208).

www.bdigital.ula.ve

Atribución - No Comercial - Compartir Igual 3.0 Venezuela
(CC BY - NC - SA 3.0 VE)

8. "Proporcionar dirección al muestreo teórico" (Strauss y Corbin, 2002:208). La matriz "se considera sólo una guía conceptual. Las personas pueden llenarla, aumentarla, modificarla para que encaje con sus estudios y datos" (Strauss y Corbin, 2002:210).

C) Tercera Etapa: teorización:

Se comprende teorización como "el proceso de concebir, diseñar y validar teorías; por lo cual se pueden identificar tres fases entrelazadas:

(1) *Concepción* (o identificación) y definición precisa del problema u objeto a teorizar.

(2) *Construcción*, o diseño de la teoría; es decir, conformación del sistema de axiomas (o proposiciones básicas tomadas como evidentes), postulados (si es necesario) y tesis (hipótesis o teoremas) correspondientes.

(3) *Comprobación*, mediante la práctica u observación de la realidad, de las tesis o hipótesis derivadas de la teoría" (Morles, 2007:150).

www.bdigital.ula.ve

Para Strauss y Corbin, la "teoría denota un conjunto de categorías bien construidas, por ejemplo, temas y conceptos, interrelacionados de manera sistemática por medio de oraciones que indican relaciones, para formar un marco teórico que explica algún fenómeno social, psicológico, educativo" (2002:25). Una vez que los conceptos se relacionan por medio de ciertas oraciones para formar un marco teórico explicativo, los hallazgos de una investigación pasan de ser un ordenamiento conceptual a convertirse en teoría (cfr. Strauss y Corbin, 2002:25); la teoría es importante, puesto que las teorías se usan para explicar o predecir mediante la relación de dos o más conceptos.

Como dicen Strauss y Corbin, "el punto es que las teorías se construyen, varían en su naturaleza y no son iguales. Independientemente de cómo se construyan, cada una es única" (2002:27).

El producto de esta fase es el Capítulo V, intitulado: "Del discurso al discurso educativo. Mecánica discursiva y hermenéutica de la Universidad".

De esta manera, se concluye el Capítulo III y se procede a la presentación del Capítulo IV.

Atribución - No Comercial - Compartir Igual 3.0 Venezuela
(CC BY - NC - SA 3.0 VE)

CAPÍTULO IV
ANÁLISIS E INTERPRETACIÓN DE LOS RESULTADOS

www.bdigital.ula.ve

Atribución - No Comercial - Compartir Igual 3.0 Venezuela
(CC BY - NC - SA 3.0 VE)

I FASE DE ANÁLISIS E INTERPRETACIÓN DE LOS RESULTADOS (MÉTODO TABULAR-CIRCULAR DE ANÁLISIS HERMENÉUTICO)

El análisis e interpretación de los resultados del trabajo de campo se realizó con atención a las siguientes situaciones:

1) durante las 2 primeras semanas del mes de enero de 2012 se hizo la selección del perfil de docente a grabar, optando por ser una docente del Departamento de Ciencias Pedagógicas de la Universidad de Los Andes, Núcleo "Rafael Rangel", graduada en Educación por la Universidad de Los Andes, Núcleo "Rafael Rangel" (ULA-NURR) y también graduada en Psicología por la Universidad del Zulia (LUZ), de 29 años de edad, con estudios de postgrado a nivel de Maestría en la Universidad del Zulia (LUZ), la cual aceptó el procedimiento de observación de sus clases y encuentros con los alumnos en la Cátedra Práctica Profesional IV;
2) la docente no tuvo ausencias durante ninguna de las sesiones planificadas para el semestre A-2012, es decir, abarcó la totalidad del semestre A-2012 y aún solicitó al grupo encontrarse por 2 semanas adicionales al plan de clases para cumplir con un trabajo de investigación que está realizando para graduarse en su Maestría;
3) durante las sesiones de clase fueron escasas las ocasiones en que desarrolló una clase teórica en cuanto tal, el 75% de los encuentros los desarrolló bajo la modalidad de TALLER, en donde los alumnos llevaron la responsabilidad de explicar el componente teórico-práctico de la materia;
4) las sesiones en donde la profesora asumió un rol discursivo central generalmente fueron para compensar la falta de dominio teórico-práctico de los alumnos;

www.bdigital.ula.ve

Atribución - No Comercial - Compartir Igual 3.0 Venezuela
(CC BY - NC - SA 3.0 VE)

5) en el primer encuentro del semestre no se hizo la grabación audiovisual por no poseer cámara, aún así se hizo la observación *in situ* y se tomaron apuntes;
6) algunas semanas de clases fueron interrumpidas por feriados nacionales y celebraciones especiales de la Universidad, contándose aún así como discurso para el análisis e interpretación;
7) en el último encuentro de clases, la profesora sugirió que no se hiciera ni grabación audiovisual ni observación directa por parte del investigador.

Luego de la transcripción de las grabaciones audiovisuales y de las notas de campo se procedió al análisis lingüístico, semiótico, hermenéutico y discursivo de la totalidad de la transcripción.

El 1er Círculo de Análisis es el correspondiente a lo lingüístico, en donde se determinaron los factores o elementos lingüísticos presentes en el discurso académico oral transcrito a partir de la tabla diseñada.

El 2do Círculo de Análisis corresponde a los códigos o *s-códigos* presentes en el discurso académico oral transcrito a partir de la tabla diseñada.

El 3er Círculo de Análisis establece las estructuras epistemológicas presentes en el discurso académico oral transcrito a partir de la tabla diseñada.

El 4to Círculo de Análisis induce los intereses presentes en el discurso académico oral transcrito a partir de la tabla diseñada.

El 5to Círculo de Análisis define el horizonte de formación del discurso académico oral transcrito a partir de la tabla diseñada.

El 6to Círculo de Análisis corresponde al Modelo de Discurso Educativo Oral en la actualidad.

Acotación: Cada círculo de análisis establece las condiciones precisas para la interpretación de los textos.

Las unidades de contexto emergen en cada Círculo de Análisis mencionado anteriormente generando así los contextos de interpretación de los factores, signos, símbolos, códigos, estructuras, intereses y horizontes presentes en el discurso

www.bdigital.ula.ve

Atribución - No Comercial - Compartir Igual 3.0 Venezuela
(CC BY - NC - SA 3.0 VE)

académico oral. El contexto principal es el universo del discurso académico oral transcrito y, por ende, cada círculo contextualiza el nivel de interpretación de los factores o elementos señalados en cada tabla y gráfico. El discurso académico oral es la materia prima para la transcripción de la oralidad, la cual al ser hecha texto fijo permite la aplicación del modelo de discurso educativo oral establecido en las premisas de la investigación.

Las unidades de registro fueron los factores lingüísticos, signos, símbolos, códigos, estructuras, intereses y horizontes presentes en el discurso académico oral, así como frases u oraciones que indujeran a establecer conexiones o estructuras epistemológicas. Las marcas se establecieron en virtud de lo que solicita cada tabla y gráfico.

Las categorías aplicadas para el análisis se establecieron como círculos de análisis e interpretación del texto, a saber: lingüística, código, estructuras, intereses, horizontes de formación. Las categorías se transformaron en cuadros de significación que recogen tanto el análisis como la interpretación de los textos.

www.bdigital.ula.ve

Los cuadros corresponden al establecimiento de categorías y derivan del cuadro de variables de la investigación. Igualmente, se consideró relevante incluir gráficos y tablas que detallaran aún más el proceso de recolección de la información, su transcripción y análisis complejo.

En cada Círculo de Análisis se ofrece la respectiva interpretación de los factores encontrados a partir de la aplicación de los cánones o reglas de la hermenéutica como técnica (ver Capítulo III) y de la semiótica como ciencia de signos (ver Capítulo II), así como las vías para la comprensión del discurso educativo oral (ver Capítulo II).

Sinopsis del Trabajo de Campo

El trabajo de campo de la investigación cumplió con el siguiente protocolo de transcripción diseñado por el autor:

1. Se indicó el número del Trabajo de Campo. Ejemplo:

TRABAJO DE CAMPO N° 1

Atribución - No Comercial - Compartir Igual 3.0 Venezuela
(CC BY - NC - SA 3.0 VE)

2. Se indicó el Número-Código del Discurso (el número-código del discurso corresponde a la fecha de grabación, los dos primeros dígitos corresponden al día, los dos segundos dígitos al mes, los cuatro dígitos siguientes al año, seguido de la abreviación del semestre (sem) y período lectivo de la Universidad de Los Andes que, en este caso, es A-2012). Ejemplo:

   DISCURSO N° *19012012-Sem-A2012*

3. Se indicaron las Observaciones de la fecha del Trabajo de Campo. Ejemplo:

   No se hizo la grabación audiovisual. Sólo se tomaron…

4. Se indicó el esquema de la clase correspondiente al día. Ejemplo:

   Esquema de la clase:

   - Primera clase del semestre A-2012.
   - Se acordó el plan de clases y evaluación.

5. Se indicó el nombre del archivo audiovisual con la transcripción del discurso entre comillas "…". En tanto que es una sola persona la que habla no se hizo la correspondiente señalización de diálogo; las aclaratorias u observaciones interdiscursivas hechas por el investigador aparecen entre *slash* /…/, tal como se evidencia en las siguientes transcripciones. Ejemplo:

   Archivo SDV_0065:

   "…o nos vamos a encontrar… /observaciones del investigador/…".

6. Todas las transcripciones fueron hechas por el autor del trabajo de investigación, durante el período comprendido entre el 19 de enero de 2012 y el 06 de junio de 2012. En total, fueron 21 semanas de grabación y transcripción cuyo resultado fueron dieciséis horas con siete minutos y nueve segundos (16:07:09) que conforman el archivo digital de la investigación.

El trabajo de campo acumuló un total de 84 archivos de grabaciones audiovisuales debidamente cronometrados en la siguiente tabla:

www.bdigital.ula.ve

Atribución - No Comercial - Compartir Igual 3.0 Venezuela
(CC BY - NC - SA 3.0 VE)

N° Semanas en Trabajo de Campo	N° Discurso / N° Archivo	Duración del Archivo (hora:minutos :segundos)	Promedio del Discurso (hora:minutos :segundos)	Totales (hora:minutos :segundos)
1	**Discurso N° 19012012-sem-A2012**			
	Sin archivo/ Sólo apuntes	00:00:00	00:00:00	00:00:00
2	**Discurso N° 26012012-sem-A2012**			
	Archivo SDV_0065	00:01:59		
	Archivo SDV_0066	01:01:28		
	Archivo SDV_0067	00:00:14		
	Archivo SDV_0068	00:00:46		
	Archivo SDV_0069	00:00:29	01:04:56	01:04:56
3	**Discurso N° 02022012-sem-A2012**			
	Archivo SDV_0073	00:02:56		
	Archivo SDV_0074	00:01:39		
	Archivo SDV_0075	01:21:33		
	Archivo SDV_0076	01:01:32		
	Archivo SDV_0077	00:03:47	2:31:27	2:31:27
4	**Discurso N° 09022012-sem-A2012**			
	Archivo SDV_0080	00:04:11		
	Archivo SDV_0081	00:00:14		
	Archivo SDV_0082	00:08:07		
	Archivo SDV_0083	00:02:44		
	Archivo SDV_0084	00:04:35		
	Archivo SDV_0085	00:00:37		
	Archivo SDV_0086	00:03:21		
	Archivo SDV_0087	00:04:51		
	Archivo SDV_0088	00:00:04		
	Archivo SDV_0089	00:17:48		
	Archivo SDV_0090	00:01:13		
	Archivo SDV_0091	00:03:45		
	Archivo SDV_0092	00:12:33		
	Archivo SDV_0093	00:01:44		
	Archivo SDV_0094	00:00:06		
	Archivo SDV_0095	00:00:51		
	Archivo SDV_0096	00:10:21		
	Archivo SDV_0097	00:03:26		
	Archivo SDV_0098	00:04:28		

www.bdigital.ula.ve

Atribución - No Comercial - Compartir Igual 3.0 Venezuela
(CC BY - NC - SA 3.0 VE)

	Archivo SDV_0099	00:43:40	2:08:39	2:08:39
5	**Discurso N° 16022012-sem-A2012**			
	Archivo SDV_0104	00:19:53		
	Archivo SDV_0105	00:19:56		
	Archivo SDV_0106	00:19:04		
	Archivo SDV_0107	00:03:34		
	Archivo SDV_0108	00:11:02	1:13:29	1:13:29
6	**Discurso N° 23022012-sem-A2012**			
	Archivo SDV_0122	00:10:29		
	Archivo SDV_0123	00:15:00		
	Archivo SDV_0124	00:14:27		
	Archivo SDV_0125	00:00:00		
	Archivo SDV_0126	00:15:27		
	Archivo SDV_0127	00:11:14		
	Archivo SDV_0128	00:15:19		
	Archivo SDV_0129	00:12:27	1:34:23	1:34:23
7	**Discurso N° 01032012-sem-A2012**			
	Archivo SDV_0131	00:00:39		
	Archivo SDV_0132	00:02:22		
	Archivo SDV_0133	00:00:00		
	Archivo SDV_0134	00:14:16		
	Archivo SDV_0135	00:11:40	0:28:57	0:28:57
8	**Discurso N° 08032012-sem-A2012**			
	Clases suspendidas	00:00:00	00:00:00	00:00:00
9	**Discurso N° 15032012-sem-A2012**			
	Archivo SDV_0136	00:05:48		
	Archivo SDV_0137	00:01:09		
	Archivo SDV_0138	00:13:43	0:20:40	0:20:40
10	**Discurso N° 22032012-sem-A2012**			
	Archivo SDV_0141	00:22:07		
	Archivo SDV_0142	00:00:00		
	Archivo SDV_0143	00:11:54		
	Archivo SDV_0144	00:16:51		
	Archivo SDV_0145	00:05:20		
	Archivo SDV_0146	00:18:41	1:14:53	1:14:53
11	**Discurso N° 29032012-sem-A2012**			
	226 Aniversario de la ULA	00:00:00	0:00:00	0:00:00
12	**Discurso N° 05042012-sem-A2012**			

www.bdigital.ula.ve

Atribución - No Comercial - Compartir Igual 3.0 Venezuela
(CC BY - NC - SA 3.0 VE)

	Festivo Jueves Santo	00:00:00	0:00:00	0:00:00
13	**Discurso N° 12042012-sem-A2012**			
	Archivo SDV_0147	01:22:00	1:22:00	1:22:00
14	**Discurso N° 19042012-sem-A2012**			
	Feriado Nacional	00:00:00	0:00:00	0:00:00
15	**Discurso N° 26042012-sem-A2012**			
	Archivo SDV_0155	00:08:30		
	Archivo SDV_0156	00:01:15		
	Archivo SDV_0157	00:04:29		
	Archivo SDV_0158	00:03:42		
	Archivo SDV_0159	00:03:14		
	Archivo SDV_0160	00:04:04		
	Archivo SDV_0161	00:00:33		
	Archivo SDV_0162	00:10:04	0:35:51	0:35:51
16	**Discurso N° 03052012-sem-A2012**			
	Archivo SDV_0163	00:10:44		
	Archivo SDV_0164	00:00:00		
	Archivo SDV_0165	00:07:45		
	Archivo SDV_0166	00:06:00		
	Archivo SDV_0167	00:05:05	0:29:34	0:29:34
17	**Discurso N° 10052012-sem-A2012**			
	Archivo SDV_0170	00:05:39	0:05:39	0:05:39
18	**Discurso N° 17052012-sem-A2012**			
	Archivo SDV_0172	00:03:15		
	Archivo SDV_0173	00:00:11		
	Archivo SDV_0174	00:00:54		
	Archivo SDV_0175	00:02:01		
	Archivo SDV_0176	00:00:28		
	Archivo SDV_0177	00:04:43		
	Archivo SDV_0178	00:44:04	0:55:36	0:55:36
19	**Discurso N° 24052012-sem-A2012**			
	Archivo SDV_0181	00:02:09		
	Archivo SDV_0182	00:55:27	0:57:36	0:57:36
20	**Discurso N° 31052012-sem-A2012**			
	Archivo SDV_0183	00:08:02		
	Archivo SDV_0184	00:00:00		
	Archivo SDV_0185	00:55:27	1:03:29	1:03:29

www.bdigital.ula.ve

Atribución - No Comercial - Compartir Igual 3.0 Venezuela
(CC BY - NC - SA 3.0 VE)

21	**Discurso N° 07062012-sem-A2012**			
	Sin archivo/ Sólo apuntes	00:00:00	0:00:00	0:00:00
	TOTALES (hora:minutos:segundos)	16:07:09	16:07:09	16:07:09

Tabla N° 3
Sinopsis General del Trabajo de Campo
(N° de Semanas en Trabajo de Campo, N° de Discursos / N° de Archivos, Promedios)
Fuente: Archivo o Videoteca de Discursos Orales Transcritos (2012).
Diseño: Briceño Briceño, Jesús Rafael (2012).

Hecha la sinopsis general del trabajo de campo de la investigación se pudo determinar los datos que sirvieron para establecer la especificidad cronométrica de cada discurso académico oral transcrito y establecer los promedios de duración durante todo el período de observaciones, tal como se muestra en el siguiente gráfico con su respectiva tabla:

www.bdigital.ula.ve

Atribución - No Comercial - Compartir Igual 3.0 Venezuela
(CC BY - NC - SA 3.0 VE)



Gráfico N° 2
Sinopsis Específica del Trabajo de Campo
(N° de Discursos / Promedio de Duración Específica y General)
Fuente: Tabla N° 4
Sinopsis Específica del Trabajo de Campo
(N° de Discursos / Promedio de Duración Específica y General)
Diseño: Briceño Briceño, Jesús Rafael (2012).

www.bdigital.ula.ve
Atribución - No Comercial - Compartir Igual 3.0 Venezuela
(CC BY - NC - SA 3.0 VE)

Identificación del Discurso	(hora:minutos:segundos)
Discurso N° 19012012-sem-A2012	00:00:00
Discurso N° 26012012-sem-A2012	01:04:56
Discurso N° 02022012-sem-A2012	02:31:27
Discurso N° 09022012-sem-A2012	02:08:39
Discurso N° 16022012-sem-A2012	01:13:29
Discurso N° 23022012-sem-A2012	01:34:23
Discurso N° 01032012-sem-A2012	00:28:57
Discurso N° 08032012-sem-A2012	00:00:00
Discurso N° 15032012-sem-A2012	00:20:40
Discurso N° 22032012-sem-A2012	01:14:53
Discurso N° 29032012-sem-A2012	00:00:00
Discurso N° 05042012-sem-A2012	00:00:00
Discurso N° 12042012-sem-A2012	01:22:00
Discurso N° 19042012-sem-A2012	00:00:00
Discurso N° 26042012-sem-A2012	00:35:51
Discurso N° 03052012-sem-A2012	00:29:34
Discurso N° 10052012-sem-A2012	00:05:39
Discurso N° 17052012-sem-A2012	00:55:36
Discurso N° 24052012-sem-A2012	00:57:36
Discurso N° 31052012-sem-A2012	01:03:29
Discurso N° 07062012-sem-A2012	00:00:00
Total General de Horas de Grabación/Transcripción (hora:minutos:segundos)	**16:07:09**

Tabla N° 4
Sinopsis Específica del Trabajo de Campo
(N° de Discursos / Promedio de Duración Específica y General)
Fuente: Tabla N° 3
Sinopsis General del Trabajo de Campo
(N° de Semanas en Trabajo de Campo, N° de Discursos / N° de Archivos, Promedios)
Diseño: Briceño Briceño, Jesús Rafael (2012).

En este caso, se permite la interpretación del gráfico y tabla anterior evidenciando lo siguiente:

www.bdigital.ula.ve

Atribución - No Comercial - Compartir Igual 3.0 Venezuela
(CC BY - NC - SA 3.0 VE)

- La profesora tuvo más intervención oral en las situaciones que compensaban deficiencias teórico-prácticas en el dominio de la información y del contenido por parte de los alumnos; es decir, al momento posterior que los alumnos tenían su intervención la profesora no acompañaba andragógicamente la instrucción sino que ocasionaba una sobreposición de su discurso en relación al de los alumnos. No sólo indicaba las deficiencias de dominio sino que igualmente quedaba en divagaciones epistemológicas que no le permitían a los alumnos alcanzar las competencias necesarias en atención a los límites teóricos discutidos o debatidos en las intervenciones.
- El porcentaje de oralidad es mayor en los discursos que se refieren a instrucciones operativas para que el grupo cumpliera a cabalidad sus instrucciones, convirtiéndose en discursos académicos orales que privilegian el don de mando del profesor (autoritarismo docente) y arrebatando la posibilidad a los participantes de equipararse a nivel de conocimientos con la profesora. Esto refleja una clara tendencia al autoritarismo docente y la falta de estrategias andragógicas que propicien la profundidad en el manejo de los contenidos por parte de los alumnos.
- La oralidad es alta en aquellos discursos que se conformaban en evaluación o seguimiento general del alumnado, ocasionando poco seguimiento a las individualidades epistemológicas y la escasa constatación personalizada en relación al afianzamiento de la información hasta convertirse en estructura gnoseológica. En otras palabras, sus intervenciones orales giraron más en torno al exceso de presentación de información y no a la consecución de objetivos concretos por parte de los alumnos.
- Las estructuras epistemológicas encontradas propiciaron poca profundidad en el dominio del contenido por parte de los alumnos y una altísima comprensión por parte de la profesora, estableciendo un nivel discursivo poco acorde a la audiencia y una muestra de un docente superintelectualizado, tal como se ha llamado en otras investigaciones en ámbito universitario; contribuye a esto el poco interés manifiesto en los alumnos hacia las lecturas asignadas por la

www.bdigital.ula.ve

Atribución - No Comercial - Compartir Igual 3.0 Venezuela
(CC BY - NC - SA 3.0 VE)

profesora, lo cual contribuyó a la construcción de diferentes niveles discursivos. Se considera, entonces, que la poca motivación del alumnado ante sus obligaciones y el afán interesado de la profesora por un exceso informativo condujeran al predominio autoritario e instruccional del discurso académico oral.

- Las semanas en las cuales no se tuvo encuentro académico por ser feriado nacional u otro tipo de celebración influyeron en la planificación docente y su planificación del discurso, tal como se puede notar en el gráfico anterior; en las primeras sesiones, el discurso académico oral estuvo más libre y sujeto a las participaciones o interacciones docentes con los participantes. En la medida que el semestre fue avanzando, los discursos académicos orales se hicieron más estrictos y menos espontáneos en tanto que una de las constantes fue la casi inflexión de la planificación curricular por parte de la profesora; esto impactó en el nivel de organización de los estudiantes, incrementando el estrés ante el nivel de información suministrado y el poco interés por la lectura. La espontaneidad del discurso fue decayendo en la progresión de las semanas y el nivel instruccional disminuyó casi hasta el punto de llegar a dar un repaso general y no profundizar en los contenidos.
- El exceso de literatura en conjunción con la insistencia de estructuras epistemológicas que no conducían a la profundidad cognitiva ocasionó una falla en el interés científico del alumnado, evidenciado en la falta de compromiso por las actividades durante la realización de los talleres; a esto se le suma la presión discursiva académica que giraba en torno a contenidos que un gran porcentaje del alumnado no dominaba. Aunque la profesora recurría a instancias retóricas y de insinuación de amenazas evaluativas, el nivel discursivo estuvo siempre en tendencia a la coacción informacional; en otras palabras, importaba sólo el dominio de la información.
- Las curvas o desniveles en el gráfico anterior reflejan la querencia de la profesora por establecer las condiciones de relación e interacción a nivel del conocimiento y a nivel ético, mostrando una constante discursiva por querer

www.bdigital.ula.ve

Atribución - No Comercial - Compartir Igual 3.0 Venezuela
(CC BY - NC - SA 3.0 VE)

forzar la formación profesoral y profesional de los participantes; sin embargo, las reiteraciones lingüísticas y las estructuras epistemológicas encontradas menoscabaron la tendencia. Sumándosele a esto el exceso de participación y de inquisición por parte de los alumnos que atenuaron la solidez del discurso académico y lo convirtieron en algunos casos en simple ejemplificación y discusión de casos sin constatar.

- Las intervenciones orales de las últimas semanas giraron más en relación a contenidos temáticos extracurriculares e intereses heurísticos por parte de la profesora que estaban fuera del rango de la cátedra, forzando el discurso académico oral a mantener una falsa estructura de interés por el conocimiento pertinente a la materia; las discusiones en los talleres no evidenciaron un reforzamiento del conocimiento alcanzado y tampoco recrearon situaciones discursivas que invitaran a la discusión permanente de los textos leídos por algunos de los participantes, mientras que otros permanecían influenciados por distractores educativos provenientes de su contexto familiar o relacional-social.
- Aún cuando a mitad del Semestre A-2012 ya se había discutido suficiente información y se había tenido la suficiente práctica por parte de los expositores en los talleres, ocurrió una re-planificación y ajuste por parte de la profesora que coaccionó el interés discursivo y lo condujo casi a la pérdida del interés y del horizonte de formación. Igualmente, y con la tenencia de la re-planificación curricular, el discurso académico oral de la profesora incrementó su tensión e iniciativa por lograr objetivos que estaban fuera del interés del grupo en abordarlos y consolidarlos. Esto permite identificar 3 niveles de interés discursivo: a) las primeras semanas el interés discursivo permaneció en el comentario libre y espontáneo de las lecturas y de la sobre-información ofrecida para los temas; b) las semanas intermedias confirmaron el cumplimiento del programa y los talleres sobresaturados de actividades aumentaron la pérdida de interés por el contenido y dominio de las técnicas; c)

www.bdigital.ula.ve

Atribución - No Comercial - Compartir Igual 3.0 Venezuela
(CC BY - NC - SA 3.0 VE)

las semanas finales y posteriores a la re-planificación condujeron al forzamiento discursivo en la consecución de objetivos extra-cátedra.

1er Círculo de Análisis
Factores lingüísticos presentes en el Discurso Académico Oral transcrito

Un punto crucial para identificar los elementos significativos del Discurso Académico Oral transcrito es la precisión de factores lingüísticos, esto coadyuva a la eliminación de los posibles distractores en la futuras lecturas sobre el texto; por ello, la tabla que se presenta a continuación recoge de manera sucinta todas las posibles interpretaciones al infinito y cierra un primer plano de enfoque o aproximación al discurso. A continuación, la tabla diseñada para este círculo de análisis:

Niveles	Definición / Ejemplos	Presencia de factores lingüísticos en los discursos académicos orales transcritos analizados
Fonético	**Abundancia de ruidos:** Ah, eh, oh, uh.	
	Aliteración: pero ¿qué se yo qué es eso…? ¿Quién es el que quiere queso?	
	Abundancia de eufemismos	
	Marcadores interaccionales: muletillas, Verba ómnibus, comodines de apoyo.	
	Superlativos léxicos: Chévere, magnífico, fino, buenísimo…	
	Repeticiones enfáticas: café, café., bueno, bueno, ya comenzamos…	
	Prefijos de moda: requeté…, super… mega… (requetebueno)	
	Metaplasmos: **Paragogé** (cambure, siéntensen) **Aféresis** (cequia, pifanio) **Prótesis** (abájese, aplanchar) **Cambios vocálicos** (siguro) **Diptongaciones analógicas** (juegamos, amoblar)	

www.bdigital.ula.ve
Atribución - No Comercial - Compartir Igual 3.0 Venezuela
(CC BY - NC - SA 3.0 VE)

	Vulgarismos (andó, vido, camíanos).	
Morfosintáctico	**Interjecciones:** Epa!, Juepa!, Wuau!	
	Abundancia de exclamaciones: ¡Lo vieron!, ¡Qué les dije!, ¡Si lo supieran!	
	Artículo más nombre propio: La Milagros..., El Peter...	
	Sintaxis subjetiva: los zapatos esos, ¿cómo tú te llamas? Yo lo que quería era comer helado... Hipérbaton.	
	Interrogaciones retóricas: ¿Verdad?, ¿Qué me vas a decir tú a mí?...	
	Anacolutos: Ruptura de la estructura: esa chama aunque no lo creas ..., bueno que te digo que...	
	Captatio Benevolentiae: ¿Cómo seguimos?, ¿Cómo estamos?, Epa, jefe! Epa, maestro!, ¡échese una arrimaíta!...	
	Ausencia del futuro: Yo voy a comer... Yo voy al cine	
	Presencias del gerundio: Pasaré buscándote...	
	Oraciones sincopadas: ¡A la mesa!, !Vamos!	
	Reiteraciones afectivas: Es que yo te...te...	
	Vocativos (estereotipados): Chamo!, ¡China!, ¡Muchachos!...	
	Marcadores interaccionales: Oiga, entonces... vea, mire...	
	Consecutivas enfáticas: Lo que quería era que..., comía, oiga, que daba gusto...	

www.bdigital.ula.ve

Atribución - No Comercial - Compartir Igual 3.0 Venezuela
(CC BY - NC - SA 3.0 VE)

Léxico	**Cambios semánticos:** Pata'e gallo, pata'e cabra..	
	Refranes, eufemismos: de tal palo, tal astilla…	
	Hipérbole: Me muero por verte… estoy que me bebo…	
	Léxicos de moda: Guácala, calidad!, ¡Madre…!, ¡Fino!, Rolo'e…	
	Lenguaje escatológico: Desemantización: Joda, vete al coño…	
	Ultracorrecciones: Bilbado, Frido, Vacido…	
Retórico	**Reiteraciones pleonásticas:** Salir pa'fuera…, bajar pa'bajo…	
	Redundancia: Verdad verdadera…, el día de hoy viernes 11 de los corrientes…	
	Elipse: Efecto de intensidad: Yo que se lo digo, hacía un frío… que pa' que le cuento.	
	Paradojas: Cuando se sabe hacer las cosas se hace… Cuando no se sabe hacer la cosa se hace, se enseña, se aprende… Mire cállese y métase esa lengua en el bolsillo.	
	Silepsis: Acuerdo de sentido y no a las reglas gramaticales: Sa'pinta!	
	Gradaciones: Vaya, si vaya, corra…	
	Hipérbole: Estoy que me como un caballo…	
	Litote: Decir poco para sugerir mucho: No, ique no tiene plata, mírenlo! Ique no tenía hambre…	
	Antífrasis (Ironía): Él no tiene hambre…pobrecito!	
	Eufemismos: Atenuantes (se nos ha ido el viejo). **Intensificadores** (Bueno, ahora si comienza lo bueno…).	

www.bdigital.ula.ve

Atribución - No Comercial - Compartir Igual 3.0 Venezuela
(CC BY - NC - SA 3.0 VE)

	Preterición: Él no es pichirre, pero sí un poco agarra'o…	
Total de factores lingüísticos encontrados en el discurso académico oral transcrito a nivel fonético		Frecuencia de factores (Porcentaje)
Total de factores lingüísticos encontrados en el discurso académico oral a nivel morfosintáctico		Frecuencia de factores (Porcentaje)
Total de factores lingüísticos encontrados en el discurso académico oral transcrito a nivel léxico		Frecuencia de factores (Porcentaje)
Total de factores lingüísticos encontrados en el discurso académico oral transcrito a nivel retórico		Frecuencia de factores (Porcentaje)
Total general de factores lingüísticos encontrados en el discurso académico oral transcrito		Total Frecuencia de factores (Porcentaje)

Modelo de Tabla para el Análisis de Factores lingüísticos presentes en el Discurso Académico Oral transcrito

Fuentes: Ascombre, J.C. – Ducrot, O., (1994) y Todorov, T. – Ducrot, O., (1991).

Diseño: Briceño Briceño, Jesús Rafael (2012).

www.bdigital.ula.ve

Seguidamente, la tabla con los resultados obtenidos:

Niveles	Definición / Ejemplos	Presencia de factores lingüísticos en los discursos académicos orales transcritos analizados
Fonético	**Abundancia de ruidos:** Ah, eh, oh, uh.	Ah=46, eh=129, ehh/emm=113, este/estee=81, uff=3
	Aliteración: pero ¿qué se yo qué es eso…? ¿Quién es el que quiere queso?	No encontrados.
	Abundancia de eufemismos	No encontrados.
	Marcadores interaccionales: muletillas, Verba ómnibus, comodines de apoyo.	Ajá=194, la idea es=16, ¿qué pasa?=22
	Superlativos léxicos: Chévere, magnifico, fino, buenísimo…	Chévere=4
	Repeticiones enfáticas: café, café., bueno, bueno, ya comenzamos…	Bueno=76
	Prefijos de moda: requeté…, super… mega… (requetebueno)	No encontrados.
	Metaplasmos: Paragogé (cambure, siéntensen) **Aféresis** (cequia, pifanio)	No encontrados.

Atribución - No Comercial - Compartir Igual 3.0 Venezuela
(CC BY - NC - SA 3.0 VE)

	Prótesis (abájese, aplanchar) **Cambios vocálicos** (siguro) **Diptongaciones analógicas** (juegamos, amoblar) **Vulgarismos** (andó, vido, camíanos).	
Morfosintáctico	**Interjecciones:** Epa!, Juepa!, Wuau!	Epa=6
	Abundancia de exclamaciones: ¡Lo vieron!, ¡Qué les dije!, ¡Si lo supieran!	No encontrados.
	Artículo más nombre propio: La Milagros..., El Peter...	No encontrados.
	Sintaxis subjetiva: los zapatos esos, ¿cómo tú te llamas? Yo lo que quería era comer helado... Hipérbaton.	No encontrados.
	Interrogaciones retóricas: ¿Verdad?, ¿Qué me vas a decir tú a mí?...	¿verdad?=56, ¿no?=28, ¿ve?=55, no sé realmente lo que está pasando con ustedes=1
	Anacolutos: Ruptura de la estructura: esa chama aunque no lo creas ..., bueno que te digo que...	No encontrados.
	Captatio Benevolentiae: ¿Cómo seguimos?, ¿Cómo estamos?, Epa, jefe! Epa, maestro!, ¡échese una arrimaíta!...	¿cómo vamos?=13, ¿estamos listos?=09, ¿está listo el grupo?=5
	Ausencia del futuro: Yo voy a comer... Yo voy al cine	No encontrados.
	Presencias del gerundio: Pasaré buscándote...	No encontrados.
	Oraciones sincopadas: ¡A la mesa!, !Vamos!	No encontrados.
	Reiteraciones afectivas: Es que yo te...te...	No encontrados.
	Vocativos (estereotipados): Chamo!, ¡China!, ¡Muchachos!...	Miren, muchachos=15
	Marcadores interaccionales: Oiga, entonces... vea, mire...	Okay/ok=212, entonces=378, vamos a=203, vamos con=23, vamos por=12, vamos entonces=23
	Consecutivas enfáticas: Lo que quería era que..., comía, oiga, que daba gusto...	No encontrados.

www.bdigital.ula.ve

Atribución - No Comercial - Compartir Igual 3.0 Venezuela
(CC BY - NC - SA 3.0 VE)

Léxico	**Cambios semánticos:** Pata'e gallo, pata'e cabra..	No encontrados.
	Refranes, eufemismos: de tal palo, tal astilla…	No encontrados.
	Hipérbole: Me muero por verte… estoy que me bebo…	No encontrados.
	Léxicos de moda: Guácala, calidad!, ¡Madre…!, ¡Fino!, Rolo'e…	Bértale=2, cónchale=5
	Lenguaje escatológico: Desemantización: Joda, vete al coño…	Qué ladilla=1, ladilla=2
	Ultracorrecciones: Bilbado, Frido, Vacido…	No encontrados.
Retórico	**Reiteraciones pleonásticas:** Salir pa'fuera…, bajar pa'bajo…	Rapidito, rapidito=1
	Redundancia: Verdad verdadera…, el día de hoy viernes 11 de los corrientes…	No encontrados.
	Elipse: Efecto de intensidad: Yo que se lo digo, hacía un frío… que pa' que le cuento.	No encontrados.
	Paradojas: Cuando se sabe hacer las cosas se hace… Cuando no se sabe hacer la cosa se hace, se enseña, se aprende… Mire cállese y métase esa lengua en el bolsillo.	No encontrados.
	Silepsis: Acuerdo de sentido y no a las reglas gramaticales: Sa'pinta!	No encontrados.
	Gradaciones: Vaya, si vaya, corra…	No encontrados.
	Hipérbole: Estoy que me como un caballo…	No encontrados.
	Litote: Decir poco para sugerir mucho: No, ique no tiene plata, mírenlo! Ique no tenía hambre…	No encontrados.
	Antífrasis (Ironía): Él no tiene hambre…pobrecito!	Así es bonito que le pregunten a uno=1, esto que estoy diciendo para que no se duerman=1, sí nos amamos, felices los cuatro=1, qué alumnos tan bellos=1, como si fuera Superman=1, llegó Jesucristo a=1, ay no profe, yo no voy a hacer la actividad=1, yo no voy a hacer la actividad porque no vino equis=1, pero si usted ve que ya pasó la hora usted no entra, se va, se come unos pastelitos=1, bla,bla,bla=1, todo fluye, jujuju=1, no hay excusas

www.bdigital.ula.ve

Atribución - No Comercial - Compartir Igual 3.0 Venezuela
(CC BY - NC - SA 3.0 VE)

		de que el frío, las vacaciones=1, no sé si la pereza los está matando=1, si ustedes no aprovechan, lamentable=1, qué cruel es la vida=1, sí, sobre todo es=1
	Eufemismos: Atenuantes (se nos ha ido el viejo). **Intensificadores** (Bueno, ahora si comienza lo bueno...).	No encontrados.
	Preterición: Él no es pichirre, pero sí un poco agarra'o...	No encontrados.
Total de factores lingüísticos encontrados en el discurso académico oral transcrito a nivel fonético		684 (39,29%)
Total de factores lingüísticos encontrados en el discurso académico oral a nivel morfosintáctico		1029 (59,10%)
Total de factores lingüísticos encontrados en el discurso académico oral transcrito a nivel léxico		10 (0,57%)
Total de factores lingüísticos encontrados en el discurso académico oral transcrito a nivel retórico		18 (1,03%)
Total general de factores lingüísticos encontrados en el discurso académico oral transcrito		1741 (100,00%)

Tabla N° 5
Factores lingüísticos presentes en el Discurso Académico Oral transcrito
Fuentes: Ascombre, J.C. – Ducrot, O., (1994), Todorov, T. – Ducrot, O., (1991), Discursos Académicos Orales transcritos, 2012.
Diseño: Briceño Briceño, Jesús Rafael (2012).

A continuación, se muestra el gráfico con su respectiva tabla:

www.bdigital.ula.ve

Atribución - No Comercial - Compartir Igual 3.0 Venezuela
(CC BY - NC - SA 3.0 VE)

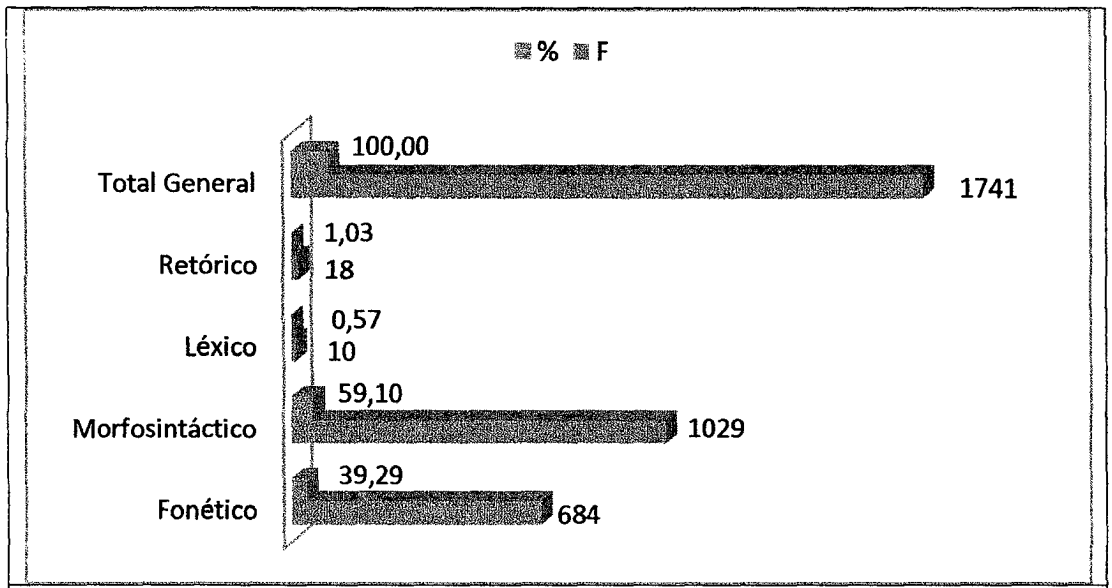


Gráfico N° 3

Porcentajes de los Factores Lingüísticos encontrados en el Discurso Académico Oral transcrito

Fuente: Tabla N° 6

Porcentajes de los Factores Lingüísticos encontrados en el Discurso Académico Oral transcrito

Diseño: Briceño Briceño, Jesús Rafael (2012).

www.bdigital.ula.ve

Niveles	F	%
Total de factores lingüísticos encontrados en el discurso académico oral transcrito a nivel fonético	684	39,29
Total de factores lingüísticos encontrados en el discurso académico oral transcrito a nivel morfosintáctico	1029	59,10
Total de factores lingüísticos encontrados en el discurso académico oral transcrito a nivel léxico	10	0,57
Total de factores lingüísticos encontrados en el discurso académico oral transcrito a nivel retórico	18	1,03
Total general de factores lingüísticos encontrados en el discurso académico oral transcrito	**1741**	**100,00**

Leyenda
F= FRECUENCIA
%= PORCENTAJE DE LA FRECUENCIA

Tabla N° 6

Porcentajes de los Factores Lingüísticos encontrados en el Discurso Académico Oral transcrito

Fuente: Tabla N° 5

Factores lingüísticos presentes en el Discurso Académico Oral transcrito

Diseño: Briceño Briceño, Jesús Rafael (2012).

Atribución - No Comercial - Compartir Igual 3.0 Venezuela
(CC BY - NC - SA 3.0 VE)

Desde el gráfico y la tabla anterior podemos establecer las siguientes consideraciones sobre los factores lingüísticos presentes en el discurso académico oral transcrito:

1. A nivel fonético es significativa la carga de porcentaje en relación a los ruidos (Ah=46, eh=129, ehh/emm=113, este/estee=81, uff=3), marcadores interaccionales (Ajá=194, la idea es=16, ¿qué pasa?=22), superlativos léxicos (Chévere=4) y repeticiones enfáticas (Bueno=76), encontrados a lo largo del discurso académico oral transcrito que reflejan una necesidad mecánica recursiva de uso; la necesidad recursiva de uso significa que tales factores lingüísticos son utilizados como soporte para crear espacios inter-discursivos que le permitieron a la docente organizar y re-organizar ciertos planteamientos dentro del desarrollo de sus clases. De manera especial, los ruidos que utilizó le permitían el tiempo suficiente para conectar sus oraciones y poder crear ciertas respuestas oportunas al momento de sus intervenciones orales; los marcadores de interacción, que en este caso son reiterativos y puntos de llamadas de atención, tienden a originar espacios de confirmación del interés discursivo. Las reiteraciones enfáticas simplemente están presentes como especie de conectivo discursivo, creando la sensación de calma ante el exceso de información descrito en el análisis anterior. De manera especial, los marcadores interaccionales sugieren la necesidad de conexión con el grupo de alumnos a nivel teórico; sin embargo, tal como se evidencia en el promedio discursivo, no se encontraban en el mismo plano de interacción ni confrontación teórica sobre el material de clase asignado para las lecturas o talleres.
2. Es necesario prestar atención al nivel porcentual morfosintáxico de factores lingüísticos presentes en el discurso académico oral ya que nos puede ayudar a una mejor comprensión de la realidad discursiva, en general. Las interjecciones (Epa=6), interrogaciones retóricas (¿verdad?=56, ¿no?=28, ¿ve?=55, no sé realmente lo que está pasando con ustedes=1), las formas de *Captatio Benevolentiae* (¿cómo vamos?=13, ¿estamos listos?=09, ¿está listo

www.bdigital.ula.ve
Atribución - No Comercial - Compartir Igual 3.0 Venezuela
(CC BY - NC - SA 3.0 VE)

el grupo?=5) y marcadores interaccionales (Okay/ok=212, entonces=378, vamos a=203, vamos con=23, vamos por=12, vamos entonces=23) reflejan aún más la mecánica del discurso académico; en este caso, las interjecciones manifiestas se aplicaron para llamar la atención al grupo en momentos que el contenido teórico se hizo más pesado para el dominio grupal. Las interrogaciones retóricas se utilizaron casi como muletillas y como reprimenda al grupo, intentando dar continuidad al planteamiento teórico siempre esgrimido en supremacía sobre el discurso de los alumnos y no como convencimiento para ganarlos a interesarse por la teoría discutida en el aula; las *Captatio Benevolentiae* indican continuidad con el discurso del grupo y en pocas se evidenció el uso para el discurso propio. En este caso, los marcadores interaccionales son los más altos de todos los factores posibles por encontrar; su uso indica continuidad de alguna acción concreta por el grupo de alumnos y en ciertos casos formas de enlace entre algunas formas de sentido del discurso de la profesora. Los vocativos estereotipados (Miren, muchachos=15), funcionan solamente como conectivo discursivo o punto de orden para continuar con las actividades en el aula.

3. A nivel de léxico son escasos los factores lingüísticos, tendiendo más bien a ser léxico de moda (Bértale=2, cónchale=5) y lenguaje escatológico (Qué ladilla=1, ladilla=2); en el caso del léxico de moda, se emplearon como formas de queja por distracciones del grupo durante las actividades docentes y en pocos casos como conectivo discursivo. En el lenguaje escatológico encontrado, se empleó como forma de antífrasis (ironía) y en ningún caso se aplicó sobre el grupo de alumnos o sobre la docente en sí misma; parece ser, en este caso concreto, como una forma de interjección personal para el acto de habla.
4. Los elementos retóricos, sobre todo la antífrasis (Así es bonito que le pregunten a uno=1, esto que estoy diciendo para que no se duerman=1, sí nos amamos, felices los cuatro=1, qué alumnos tan bellos=1, como si fuera Superman=1, llegó Jesucristo a=1, ay no profe, yo no voy a hacer la

www.bdigital.ula.ve

Atribución - No Comercial - Compartir Igual 3.0 Venezuela
(CC BY - NC - SA 3.0 VE)

actividad=1, yo no voy a hacer la actividad porque no vino equis=1, pero si usted ve que ya pasó la hora usted no entra, se va, se come unos pastelitos=1, bla,bla,bla=1, todo fluye, jujuju=1, no hay excusas de que el frío, las vacaciones=1, no sé si la pereza los está matando=1, si ustedes no aprovechan, lamentable=1, qué cruel es la vida=1, sí, sobre todo es=1), reflejan aspectos interesantes; en tal sentido, las formas de ironía empleadas nunca fueron de agresión y el grupo las recibió con agrado. Esta forma peculiar de antífrasis genera llamados de atención o puntos de orden sobre el grupo distraído, haciendo que retornen a la discusión teórica, principal punto de interés del discurso académico oral transcrito; en pocas situaciones las antífrasis giraron instrucciones didácticas o de organización del grupo. Las reiteraciones pleonásticas (Rapidito, rapidito=1), aún siendo poco frecuentes, simplemente indicaban seguir adelante con las actividades en el aula.

www.bdigital.ula.ve

2do Círculo de Análisis
Códigos, *s-códigos*

Para el estudio de los códigos y s-códigos presentes en el discurso académico oral transcrito se ha diseñado la siguiente tabla, que recogerá todo el análisis e interpretación de lo mencionado; a saber:

Atribución - No Comercial - Compartir Igual 3.0 Venezuela
(CC BY - NC - SA 3.0 VE)

Categorías	Nivel y subcategorías	Indicadores / Observación
CÓDIGOS	**Micro-nivel**	
	Sistema sintáctico	*S-códigos*
	Sistema semántico	*Propósito significativo*
		Propósito comunicativo
	Regla comportamental	*Intersignificación de códigos*
Modelo de Tabla de Análisis de Códigos Códigos, s-códigos, en el Discurso Académico Oral transcrito **Diseño:** Briceño Briceño, Jesús Rafael (2012).		

Así pues, se procede al análisis e interpretación de los códigos en la siguiente tabla:

Categorías	Nivel y subcategorías	Indicadores / Observación
		Código Alfa-DAOT (Alfa-Discurso Académico Oral Transcrito): todos los términos, oraciones, frases, interrogantes, en relación al área de psicología, orientación y ética de la orientación. En el discurso académico oral transcrito, éstos fueron los de mayor porcentaje (50,41%); sus marcas están presentes a lo largo de todos los discursos analizados. Se designan así por ser los primeros evidentes en una serie de lecturas sobre el texto, además de ser los más reiterativos e intencionales en el discurso analizado. **Código Beta-DAOT (Beta-Discurso Académico Oral Transcrito)**: todos los términos, oraciones, frases, interrogantes, en relación al área de investigación educativa, tecnologías de la información y comunicación, docencia, pedagogía y andragogía, educación y cátedra: Práctica Profesional. Estos códigos muestran un predominio del 47,6% a lo largo de todo el discurso académico oral transcrito. **Código Gamma-DAOT (Gamma-Discurso Académico Oral Transcrito):** todos los términos,

www.bdigital.ula.ve

Atribución - No Comercial - Compartir Igual 3.0 Venezuela
(CC BY - NC - SA 3.0 VE)

		oraciones, frases, interrogantes, en relación al área de otras carreras y del desempeño profesional. Estos códigos reflejaron una presencia casi insignificante (1,99%) en el discurso analizado, pero tiene un particular propósito comunicativo, tal como se explicará a continuación.
CÓDIGOS	**Micro-nivel**	
	Sistema sintáctico	*S-códigos*
		Código Alfa-DAOT (Alfa-Discurso Académico Oral Transcrito): estos códigos se evidencian a través de los términos simples (ejemplos: psicología, orientación,...) y oraciones compuestas (ejemplos: juegos psicológicos, análisis transaccional,...). **Código Beta-DAOT (Beta-Discurso Académico Oral Transcrito)**: estos códigos se evidencian a través de los términos simples (ejemplos: pedagogía, andragogía,...) y oraciones compuestas (ejemplos: la pedagogía como ciencia de la educación, como docentes tenemos que estar convencidos,...). **Código Gamma-DAOT (Gamma-Discurso Académico Oral Transcrito):** estos códigos se evidencian a través de los términos simples (ejemplos: administración, ingeniería forestal,...) y oraciones compuestas (ejemplos: ¿por qué hoy estamos aquí estudiando esta carrera?, ¿por qué no es ingeniería forestal?,...).
	Sistema semántico	*Propósito significativo*
		Código Alfa-DAOT (Alfa-Discurso Académico Oral Transcrito): en su totalidad, estos códigos mantienen una significación relacionada a una especialidad fuera de la educación (psicología, orientación y ética de la orientación). Son códigos que expresan el interés epistemológico del discurso y hacia el cual debe tender el discurso. **Código Beta-DAOT (Beta-Discurso Académico Oral Transcrito)**: guardan relación directa con el campo de la educación y procuran dominar la

www.bdigital.ula.ve
Atribución - No Comercial - Compartir Igual 3.0 Venezuela
(CC BY - NC - SA 3.0 VE)

		esfera del discurso pero no logran imponerse. Estos códigos refieren instrucciones directas en el aula, así como controversias teóricas –sobre todo en los términos de pedagogía y andragogía-. **Código Gamma-DAOT (Gamma-Discurso Académico Oral Transcrito):** procuran centrar la atención en áreas no comunes a la educación y poseen alto grado de retórica en su composición.
		Propósito comunicativo
		Código Alfa-DAOT (Alfa-Discurso Académico Oral Transcrito): transmitir la esencia de las áreas a las que refiere, sobre todo orientación y psicología. La preocupación principal fue demostrar que ambas áreas sirven de herramienta útil a la educación aunque no quedó suficientemente claro cómo se emplean dentro de la educación. **Código Beta-DAOT (Beta-Discurso Académico Oral Transcrito)**: transmitir los procedimientos adecuados en el área de la educación, la docencia y el dilema entre pedagogía y andragogía. Mantiene el interés procedimental sobre todo en las áreas relacionadas a la Investigación Educativa y las Tecnologías de la Información y Comunicación aplicadas a la Educación. **Código Gamma-DAOT (Gamma-Discurso Académico Oral Transcrito):** plantear formas de discernimiento ante las opciones vocacionales que posee el alumnado. Establecen la diferencia entre la educación, la orientación, la psicología, como opciones laborales y como actitudes didácticas como futuros educadores.
	Regla comportamental	*Intersignificación de códigos*
		Código Alfa-DAOT (Alfa-Discurso Académico Oral Transcrito): modelar los procedimientos de las áreas que domina el discurso analizado, que en este caso corresponden a la psicología, la orientación y la ética de la orientación. Señala

www.bdigital.ula.ve

Atribución - No Comercial - Compartir Igual 3.0 Venezuela
(CC BY - NC - SA 3.0 VE)

		actitudes propias de cada disciplina. **Código Beta-DAOT (Beta-Discurso Académico Oral Transcrito)**: plantean el ideal del educador, del docente, del pedagogo y del andragogo. **Código Gamma-DAOT (Gamma-Discurso Académico Oral Transcrito):** señalan los aspectos a considerar al momento de la opción vocacional y el camino a seguir hasta conseguir el ideal propuesto por los códigos Beta-DAOT.

Tabla N° 7
Códigos, s-códigos, en el Discurso Académico Oral transcrito
Fuente: Discursos Académicos orales transcritos, 2012.
Diseño: Briceño Briceño, Jesús Rafael (2012).

Como se ha reflejado y definido en la tabla anterior, los códigos señalados marcan áreas dentro del discurso; por ello, se evidencia a continuación el gráfico y la tabla correspondientes al porcentaje de las áreas:

www.bdigital.ula.ve

Atribución - No Comercial - Compartir Igual 3.0 Venezuela
(CC BY - NC - SA 3.0 VE)

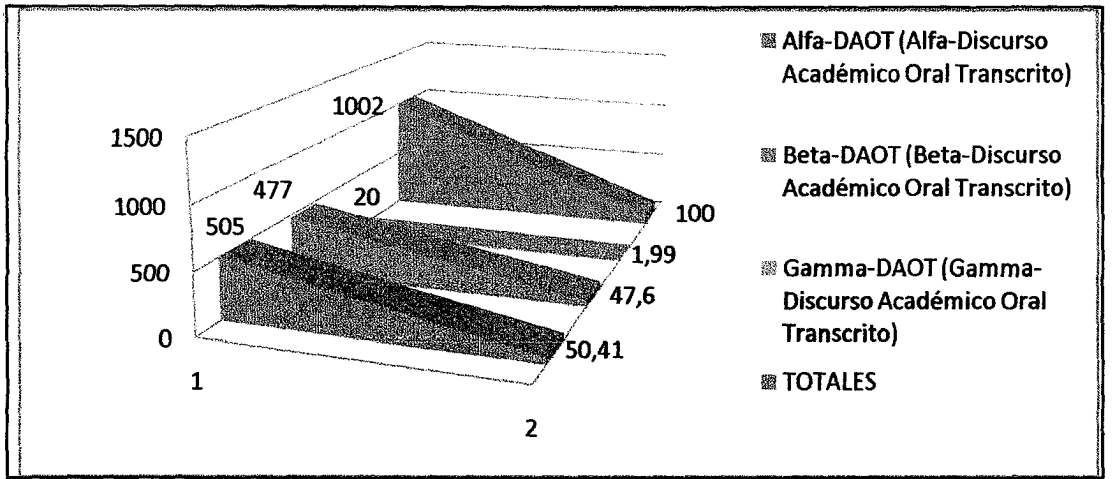


Gráfico de Área N° 1
Porcentaje de área de los Códigos
Fuente: Tabla N° 8
Porcentaje de área de los Códigos
Diseño: Briceño Briceño, Jesús Rafael (2012).

Códigos	F	%
Alfa-DAOT (Alfa-Discurso Académico Oral Transcrito)	505	50,41
Beta-DAOT (Beta-Discurso Académico Oral Transcrito)	477	47,6
Gamma-DAOT (Gamma-Discurso Académico Oral Transcrito)	20	1,99
TOTALES	1002	100,00

Tabla N° 8
Porcentaje de área de los Códigos
Fuente: Discursos Académicos Orales transcritos, 2012.
Diseño: Briceño Briceño, Jesús Rafael (2012).

www.bdigital.ula.ve

En relación al gráfico y tabla correspondientes al porcentaje de área se comprende lo siguiente:

a) Deja qué desear la presencia significativa de los códigos Alfa-DAOT (Alfa-Discurso Académico Oral Transcrito), sobre todo porque son códigos que giran en torno a intereses que están fuera del rango del alcance de la formación de futuros educadores. La insistencia en el dominio teórico de herramientas que provienen del área de la psicología, de la orientación y de la ética de la orientación, genera un desenfoque del horizonte de formación (por ejemplo: "...cuando hablamos de

Atribución - No Comercial - Compartir Igual 3.0 Venezuela
(CC BY - NC - SA 3.0 VE)

psicología...", "...cuando revisamos la ética de la orientación...", entre otros; en tal caso, debería dominar los códigos Beta-DAOT (Beta-Discurso Académico Oral Transcrito) puesto que coincide más con la carrera que cursa el grupo de alumnos.

b) La insistencia del dominio teórico-práctica en conjunto con el hiperexceso de información y literatura, condujeron a la superposición de los códigos (Alfa-Discurso Académico Oral Transcrito) sobre los códigos (Beta-Discurso Académico Oral Transcrito). Los códigos BETA-DAOT son por ejemplo: "...al hablar de educación...", "...como educadores debemos pensar que...", "...como profesionales de la educación...", entre otros. En el plano de la formación de educadores por parte de la Universidad, esta materia o cátedra es particularmente significativa y debería profundizar en crear situaciones educativas, docentes, pedagógicas, andragógicas, didácticas que impulsen las capacidades, habilidades, aptitudes y actitudes para el ejercicio de la vocación educadora.

c) Los códigos Gamma-DAOT (Gamma-Discurso Académico Oral Transcrito) se evidenciaron como muy escasos en comparación a los anteriores, generando situaciones de confrontación y sugerencia de reflexión ante las opciones vocacionales y de profesión (por ejemplo: ingeniería, política, administración, entre otros; en este sentido, los códigos Gamma-DAOT (Gamma-Discurso Académico Oral Transcrito) sirvieron de soporte para la búsqueda de discernimiento por parte de los participantes en las sesiones de clase.

www.bdigital.ula.ve

3er Círculo de Análisis
Estructuras sistemáticas epistemológicas presentes en el Discurso Académico Oral transcrito

En este caso, se reconoce como ***Estructura Sistemática Epistemológica*** a toda interrogante o cuestión (ejemplo: **¿qué?, ¿cómo?,** entre otros) presente en el discurso, a excepción de los anteriormente señalados en los factores lingüísticos del primer círculo; estas formas de estructura sugieren las configuraciones del

Atribución - No Comercial - Compartir Igual 3.0 Venezuela
(CC BY - NC - SA 3.0 VE)

pensamiento, el modo en el que fue conducido y la posterior consecución de objetivos por parte de la docente. Tales estructuras son sistemáticas porque explican modos de relación presentes en el conocimiento generado durante el discurso académico oral y reflejan formas de inducción para el establecimiento de la episteme y, por ende, de la forma de hacer ciencia dentro del aula de clases. Para el estudio de las estructuras epistemológicas presentes en el discurso académico oral transcrito se ha diseñado la siguiente tabla, que recogerá todo el análisis e interpretación de lo mencionado; a saber:

Categorías	**Niveles y subcategorías**	**Indicadores / Observación**
ESTRUCTURAS	**Meso-nivel**	
	Organización del conocimiento	*Cuadros de significación*
	S-código independiente	*Posición-diferencia-comparación de los s-códigos*
	Sistema	*Posición-diferencia-comparación de los s-códigos*
Modelo de Tabla de Análisis de Estructuras Sistemáticas Epistemológicas Estructuras sistemáticas epistemológicas presentes en el Discurso Académico Oral transcrito **Diseño:** Briceño Briceño, Jesús Rafael (2012).		

Así pues, se procede al análisis e interpretación de los códigos en la siguiente tabla:

Categorías	**Niveles y subcategorías**	**Indicadores / Observación**
		Se encontraron las siguientes interrogantes y se catalogaron como *estructuras sistemáticas epistemológicas*, esto revela la frecuencia de la recursividad a la pregunta como forma de confirmación del dominio teórico-practico de la información por parte de los alumnos; se tuvo que crear un modo **alius**, el cual recoge otras formas diferentes de interrogar que son propias a estos discursos analizados. El modo **alius**, como se refleja, posee altísima frecuencia.

www.bdigital.ula.ve

Atribución - No Comercial - Compartir Igual 3.0 Venezuela
(CC BY - NC - SA 3.0 VE)

		Modo	**F**	%
		¿Qué?	99	24,69
		¿Con qué?	4	1,00
		¿Cómo?	127	31,67
		¿Cuándo?	2	0,50
		¿Dónde?	12	2,99
		¿Por qué?	29	7,23
		¿Para qué?	1	0,25
		¿Quién?	10	2,49
		¿Cuánto?	2	0,50
		¿Cuál?	33	8,23
		Alius	82	20,45
		Total general de casos	**401**	**100,00**
ESTRUCTURAS	**Meso-nivel**			
	Organización del conocimiento	*Cuadros de significación*		
		a) El **modo qué** hizo referencia a cuatro situaciones particulares (definiciones teóricas y prácticas, referencias, comparaciones, reflexiones personales y grupales). Las formas fueron más prolongadas o complejas en la medida que avanzaba el discurso hacia finales de semestre y la planificación de la docente había coincidido con tema de otra investigación periférica al contexto de la clase. En ocasiones, el **modo qué** sugería instrucciones didácticas y pedagógicas para ser utilizadas a futuro por parte de los integrantes. Igualmente, en el **modo qué** coinciden los códigos encontrados y áreas temáticas que dominaron en el discurso académico oral. b) El **modo con qué** se dirigió más a la forma material de apoyo del trabajo teórico y referenció al trabajo grupal, evidenciando una relación material-identidad; lo material o recursivo de empleo didáctico y la identidad personal y colectiva del trabajo docente. c) El **modo cómo** se mantuvo en el orden de lo *operacional teórico* (cómo funciona la teoría discutida en clases), lo *operacional pragmático* (cómo funcionaría la teoría en la realidad) y lo *operacional procedimental* (cómo se procede entre la teoría y la práctica). Al igual que el **modo qué**, generó reflexión personal y grupal.		

www.bdigital.ula.ve

Atribución - No Comercial - Compartir Igual 3.0 Venezuela
(CC BY - NC - SA 3.0 VE)

		d) El **modo cúando** sugirió el esfuerzo de la memoria y la reflexión personal frente a la lectura de la información a ser discutida en clase. e) El **modo dónde** enfocó el discurso hacia el área de discernimiento vocacional, el dominio teórico de la información y el procedimiento de técnicas empleadas en las áreas más relevantes del discurso, sobre todo las relacionadas con los códigos Alfa-DAOT y los Beta-DAOT. f) El **modo por qué** sondeó el discurso hacia lo reflexivo, lo motivacional y lo operacional, en el sentido que instó al espacio para la reflexión personal, hurgó en las motivaciones de los estudiantes y aplicó el razonamiento sobre las causas de las acciones y teorías discutidas en el aula de clases. g) El **modo para qué** solamente se aplicó una vez, instando a la reflexión sobre la necesidad de la discusión y aplicación de la teoría pedagógica. De poca frecuencia en el discurso. h) El **modo quién** recurrió al plano logístico-operacional de la dinámica de clases, abriendo el espacio para la organización de los grupos en la realización de los talleres y los espacios para las intervenciones orales de los participantes. i) El **modo cuánto** contribuyó a la diferencia de elementos dentro del discurso. De poca frecuencia en el discurso. j) El **modo cuál** ocasionó la reflexión entorno a las definiciones teóricas y su respectiva interdiferenciación, así como el establecimiento de reflexiones personales en relación a las metas personales y grupales a corto, mediano y largo plazo. Revelaron también la frecuencia de los ejes temáticos de interés sugeridos por los códigos Alfa-DAOT y Beta-DAOT. k) El **modo alius** es recursivo y es soporte a todos los modos estructurales epistemológicos, en sí constituye un banco diferente de construcción y prolongación del discurso.
	S-código independiente	*Posición-diferencia-comparación de los s-códigos* Son tres (3) los códigos independientes que sobresalen de los modos anteriores, a saber:

www.bdigital.ula.ve

Atribución - No Comercial - Compartir Igual 3.0 Venezuela
(CC BY - NC - SA 3.0 VE)

		1. El **modo qué** (24,69%). 2. El **modo cómo** (31,67%). 3. El **modo alius** (20,45%). El ***modo qué*** *insta a las referencias esenciales* y teóricas de la información discutida en el aula de clases. El **modo cómo** alude a instancias procedimentales y técnicas. El **modo alius** es recursivo y soporte de todos los modos, recortando o alargando los intereses del discurso.
	Sistema	*Posición-diferencia-comparación de los s-códigos*
		Se puede inducir que el sistema generado por los códigos y estructuras señalados en los círculos anteriores, conforman un sistema tríadico que postula la conformación e integración de lo teórico y lo procedimental, fusionado con el soporte recursivo de los modos, tal como se visualiza en el gráfico siguiente.
Tabla N° 9 Estructuras sistemáticas epistemológicas presentes en el Discurso Académico Oral transcrito **Fuente:** Discursos Académicos Orales transcritos, 2012. **Diseño:** Briceño Briceño, Jesús Rafael (2012).		

www.bdigital.ula.ve

Se presenta, a continuación, el gráfico y tabla del Sistema estructural epistemológico del Discurso Académico Oral transcrito:

Atribución - No Comercial - Compartir Igual 3.0 Venezuela
(CC BY - NC - SA 3.0 VE)

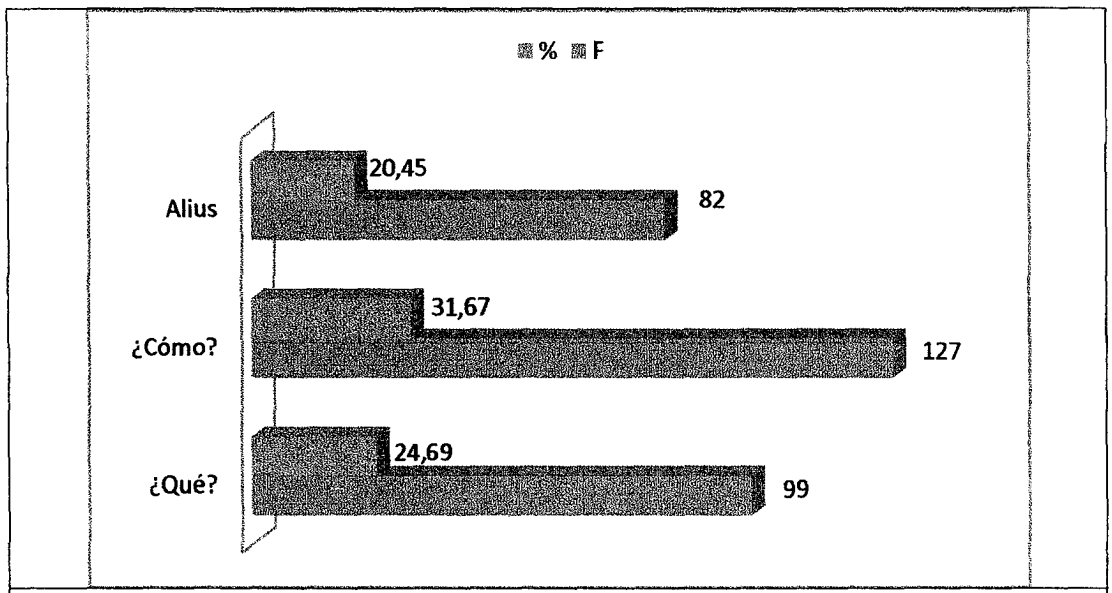


Gráfico N° 4
Sistema estructural epistemológico del Discurso Académico Oral transcrito
Fuente: **Tabla N° 10**
Soporte porcentual del sistema estructural epistemológico
del Discurso Académico Oral transcrito
Diseño: Briceño Briceño, Jesús Rafael (2012).

www.bdigital.ula.ve

Modo	F	%
¿Qué?	99	24,69
¿Cómo?	127	31,67
Alius	82	20,45

Tabla N° 10
Soporte porcentual del sistema estructural epistemológico
del Discurso Académico Oral transcrito
Fuente: Tabla N° 9
Estructuras sistemáticas epistemológicas presentes en el Discurso Académico Oral transcrito
Diseño: Briceño Briceño, Jesús Rafael (2012).

Se evidenciaron las siguientes estructuras sistemáticas epistemológicas a partir de modos y casos expresos en el siguiente modelo de tabla:

Atribución - No Comercial - Compartir Igual 3.0 Venezuela
(CC BY - NC - SA 3.0 VE)

Modos	Casos en el Discurso Académico Oral transcrito
¿Qué?	
¿Con qué?	
¿Cómo?	
¿Cuándo?	
¿Dónde?	
¿Por qué?	
¿Para qué?	
¿Quién?	
¿Cuánto?	
¿Cuál?	
Alius	

Modelo de Tabla para recopilación de Modos y Casos de las Estructuras Sistemáticas Epistemológicas

Modos y casos de las estructuras sistemáticas epistemológicas en el Discurso Académico Oral transcrito

Diseño: Briceño Briceño, Jesús Rafael (2012).

www.bdigital.ula.ve

Seguidamente, la aplicación del modelo de tabla Modelo de Tabla para recopilación de Modos y Casos de las Estructuras Sistemáticas Epistemológicas:

Modos	Casos en el Discurso Académico Oral
¿Qué?	¿Qué queremos lograr? ¿Qué leyeron sobre eso? ¿Qué otra cosa recuerdan de lo que leyeron? ¿Qué agregan ustedes? ¿Qué les llamó la atención? ¿Qué dicen respecto a eso? ¿Qué hacía? ¿Qué hago yo para ser más humano? ¿Qué hago yo en el diario en el diario, en el cotidiano? ¿Qué recibo y qué doy a los demás? ¿Qué es la educación? ¿Qué falta? ¿Qué área? ¿Qué pasa con el niño? ¿Qué otras cosas plantea el autor? ¿Qué leyeron de lo que él habla sobre la orientación? ¿Qué sucede? ¿Qué elementos tienen en común? ¿Qué otro evento puede ser inesperado?

Atribución - No Comercial - Compartir Igual 3.0 Venezuela
(CC BY - NC - SA 3.0 VE)

	¿Qué es lo que pasa en las maestrías o posgrados? ¿Qué es lo que se va a estudiar? ¿Qué es lo que me propone la dinámica del grupo? ¿Qué temas podríamos investigar? ¿Qué podría investigar? ¿Qué está haciendo él para adquirir esos objetos? ¿Qué está haciendo él? ¿Qué leyeron sobre eso? ¿Qué la denomina orientación psicopedagógica? ¿Qué leyeron sobre las necesidades de la orientación? ¿Qué más leyeron de Rafael Bisquerra? ¿Qué tipo de alumno deseo formar? ¿Qué hacer en este momento? ¿Qué es orientación? ¿Qué dicen sobre la orientación como profesión? ¿Qué leyeron sobre las áreas? ¿Qué otro contexto? ¿Qué estrategias o técnicas estoy yo utilizando para llevar yo la información? ¿Qué actividades realizo yo de formación? ¿Qué es un líder? ¿Qué características tiene este líder permisivo? ¿Qué es inteligencia emocional? ¿Qué será eso de inteligencia emocional? ¿Qué será la asertividad? ¿Qué es lo que queremos lograr como grupo? ¿Qué actividad voy a hacer para que el grupo sea productivo? ¿Qué es lo que se va a realizar? ¿Qué puede mejorar? ¿Qué requiere el grupo? ¿Qué es la orientación? ¿Qué reflexión les da? ¿Qué es lo que a mi no me deja avanzar? ¿Qué sentimos? ¿Qué estoy haciendo para lograr ése futuro? ¿Qué narración? ¿Qué experiencia? ¿Qué es el género para ustedes? ¿Qué es el género? ¿Qué será eso del género? ¿Qué es lo aceptado? ¿Qué conceptos? ¿Qué conceptos entran aquí en la orientación sexual? ¿Qué es lo que se quiere? ¿Qué es recomendable cuando nosotros trabajamos con talleres?

www.bdigital.ula.ve

Atribución - No Comercial - Compartir Igual 3.0 Venezuela
(CC BY - NC - SA 3.0 VE)

	¿Qué sé que faltó? ¿Qué es lo que podemos mejorar? ¿Qué es lo que está pasando con ustedes? ¿Qué es percibir? ¿Qué es la percepción? ¿Qué le diría la persona que falleció? ¿Qué me impide a mí involucrarme con este taller? ¿Qué me impide a mí involucrarme con la actividad que están realizando los compañeros, por ejemplo? ¿Qué les pareció el vídeo? ¿Qué les llamó la atención? ¿Qué es lo aceptado para una mujer venezolana? ¿Qué elementos observan ustedes en la película? ¿Qué elementos observaron? ¿Qué otros elementos pueden señalar ustedes con el tema del género? ¿Qué podemos decir de los personajes femeninos en la película? ¿Qué otro comentario con respecto a los personajes masculinos? ¿Qué escena? ¿Qué frase, imagen, de la película les llamó más la atención? ¿Qué final o qué alternativa le darían ustedes a la película? ¿Qué final alternativo le darían ustedes a la película? ¿Qué reflexión podemos sacar de la película? ¿Qué no hace uno por un hermano? ¿Qué no hace uno por un hermano, por la familia? ¿Qué han observado ustedes en ellos? ¿Qué opinan ustedes de los personajes femeninos que aparecen en la película? ¿Qué opinión tienen? ¿Qué opinión tienen de esa relación que se da allí? ¿Qué opinan ustedes? ¿Qué reflexión les deja a ustedes esta película? ¿Qué reflexión podemos sacar de la película HERMANO? ¿Qué otro final le darían ustedes a la película entonces? ¿Qué otros elementos? ¿Qué más se observa? ¿Qué creen ustedes?
¿Con qué?	¿Con qué se está trabajando? ¿Con qué se identifican? ¿Con qué cuentan ustedes? ¿Con el apoyo de quién?

www.bdigital.ula.ve

Atribución - No Comercial - Compartir Igual 3.0 Venezuela
(CC BY - NC - SA 3.0 VE)

¿Cómo?	¿Cómo vamos a hacer entonces? ¿Cómo definen ustedes la educación? ¿Cómo la ven? ¿Cómo es nuestra sociedad? ¿Cómo se relacionan con el niño? ¿Cómo es su estructura? ¿Cómo es su pensamiento? ¿Cómo está la educación hoy en día? ¿Cómo voy a hacer con ellos? ¿Cómo se da? ¿Cómo veo yo a mis alumnos? ¿Cómo ves tú la educación? ¿Cómo pensamos nosotros los venezolanos? ¿Cómo nos vemos como venezolanos? ¿Cómo es nuestra cultura? ¿Cómo son los padres? ¿Cómo está nuestro país? ¿Cómo ven familias que tengan la madre y los hijos nada más? ¿Cómo me identifico yo? ¿Cómo es la personalidad del alumno? ¿Cómo es la personalidad del docente? ¿Cómo yo desde un modelo clínico? ¿Cómo trabajo yo? ¿Cómo trabajo yo en el modelo clínico? ¿Cómo es la comunicación entre los alumnos? ¿Cómo es el entorno familiar en el niño? ¿Cómo son los procesos de motivación, de liderazgo, de frustración, de rendimiento académico? ¿Cómo ganar un clima de confianza? ¿Cómo se trabajan las dimensiones? ¿Cómo él le da el enfoque a los alumnos? ¿Cómo ven la homosexualidad? ¿Cómo trabajarías tú con un niño que ha crecido en Caracas? ¿Cómo defino yo al hombre desde mi posición de educador? ¿Cómo defino yo al ser humano? ¿Cómo defino yo al hombre desde la orientación? ¿Cómo trabajar con diferentes aspectos que nos ayudan a prevenir situaciones conflictivas? ¿Cómo puedo educar a la población? ¿Cómo puedo yo educar a la población sobre diferentes temáticas? ¿Cómo hemos trabajado cosas que se pueden prevenir? ¿Cómo actuar? ¿Cómo hacer cosas de la manera adecuada? ¿Cómo es el tratamiento? ¿Cómo educar a sus hijos?

www.bdigital.ula.ve

Atribución - No Comercial - Compartir Igual 3.0 Venezuela
(CC BY - NC - SA 3.0 VE)

	¿Cómo las realizan? ¿Cómo conocer un proceso personal? ¿Cómo debe ser? ¿Cómo la postura personal influye en que la persona se sienta a gusto? ¿Cómo hablas tú con un adolescente? ¿Cómo voy a decirle? ¿Cómo están trabajando los grupos? ¿Cómo trabajar con grupos? ¿Cómo trabajas tú? ¿Cómo define allí la orientación? ¿Cómo yo voy a ejercer mi rol de orientador? ¿Cómo están las áreas del alumno? ¿Cómo se ven ustedes como profesores? ¿Cómo soy yo? ¿Cómo me pongo yo en los zapatos de los demás? ¿Cómo es eso? ¿Cómo hago yo para ser asertiva con ese alumno? ¿Cómo haces tú con los alumnos que te faltan el respeto? ¿Cómo hacer ante esas situaciones? ¿Cómo nosotros podemos marcar la diferencia? ¿Cómo les pareció? ¿Cómo se desenvolvieron? ¿Cómo voy a trabajar yo? ¿Cómo voy a actuar yo? ¿Cómo es el grupo? ¿Cómo es el tamaño del grupo? ¿Cómo tienen que hacer la carta descriptiva? ¿Cómo venimos vestidos? ¿Cómo se va a evaluar la actividad? ¿Cómo voy yo a evaluar esa actividad? ¿Cómo me apoya ella? ¿Cómo es el manual? ¿Cómo voy a hacer la actividad? ¿Cómo yo voy a hacer la actividad? ¿Cómo hago yo para saber si el grupo comprende? ¿Cómo hago yo para transmitir la parte teórica? ¿Cómo hago yo para transmitir los fundamentos teóricos de la psicología? ¿Cómo hago yo para explicar al grupo? ¿Cómo en el grupo se van dando los procesos psicológicos? ¿Cómo cierran las actividades? ¿Cómo lo está haciendo? ¿Cómo podemos evaluar el clima psicológico del grupo? ¿Cómo está dominando la persona los planteamientos teóricos?

www.bdigital.ula.ve

Atribución - No Comercial - Compartir Igual 3.0 Venezuela
(CC BY - NC - SA 3.0 VE)

	¿Cómo puedo unificar los diferentes tipos de actividad? ¿Cómo la realizaron? ¿Cómo voy yo a realizar esa actividad? ¿Cómo vamos a llevar esa actividad? ¿Cómo estamos configurados a nivel de las neuronas? ¿Cómo se siente la persona? ¿Cómo hacer un psicodrama? ¿Cómo me siento yo verdaderamente? ¿Cómo nosotros posponemos la felicidad? ¿Cómo me doy cuenta de lo que está en el exterior, de lo que me rodea? ¿Cómo percibo yo mi realidad? ¿Cómo percibo? ¿Cómo manejo la información que está a mi alrededor y cómo yo le doy sentido? ¿Cómo interpreto? ¿Cómo interpreto yo las sensaciones o la información que yo manejo a nivel interno, a nivel fisiológico y a nivel psicológico? ¿Cómo me siento? ¿Cómo se sienten ustedes? ¿Cómo se sienten ustedes a nivel psicológico hoy? ¿Cómo estoy yo hoy? ¿Cómo me siento hoy? ¿Cómo lo que le ha pasado a la persona ha influido en lo que es hoy en día? ¿Cómo se puede trabajar con el constructivismo en la parte de los roles? ¿Cómo expresar sus sentimientos? ¿Cómo a partir de las reflexiones en los grupos se puede dar un proceso de psicoterapia? ¿Cómo se siente ustedes en sus diferentes áreas de desarrollo? ¿Cómo se sienten ustedes a nivel personal? ¿Cómo ha sido su desempeño? ¿Cómo se pueden construir las narraciones? ¿Cómo estamos constituidos? ¿Cómo son nuestros órganos sexuales? ¿Cómo defino yo a la mujer? ¿Cómo es, por ejemplo, cómo es ehhh, el papel de la mujer venezolana? ¿Cómo debería actuar el hombre venezolano? ¿Cómo me percibe el grupo en el que estoy? ¿Cómo perciben ustedes, ehhh, si nos ponemos a ver los diferentes roles de género en la película? ¿Cómo los observan ustedes? ¿Cómo vamos a trabajar?

www.bdigital.ula.ve

Atribución - No Comercial - Compartir Igual 3.0 Venezuela
(CC BY - NC - SA 3.0 VE)

	¿Cómo terminarías tú la película? ¿Cómo observan ustedes esa relación?
¿Cuándo?	¿Desde cuándo no han ido ustedes a la biblioteca pública a consultar un libro allí? ¿Desde cuándo ustedes no van a la biblioteca del Núcleo?
¿Dónde?	¿Dónde están las manos? ¿Dónde están? ¿Dónde creció? ¿Dónde voy a ejercer la orientación? ¿Dónde voy a ejercer la psicología? ¿Dónde voy yo a ejercer la educación? ¿Hacia dónde vas? ¿Hacia dónde quieres influir? ¿Dónde se ven trabajando ustedes? ¿De dónde salió la técnica? ¿Dónde está el padre ahí? ¿Dónde está el padre?
¿Por qué?	¿Por qué estamos aquí? ¿Por qué es esto? ¿Por qué el niño va a la escuela? ¿Por qué lo promueve la madre? ¿Por qué este tema? ¿Por qué si es tan importante no hay más psicólogos? ¿Por qué él está adquiriendo esos objetos? ¿Por qué él nos da esos nombres? ¿Por qué él no dice allí orientación educativa nada más? ¿Por qué no aprovechamos ese recurso tecnológico? ¿Por qué no lo aprovechamos para la docencia? ¿Por qué no abrir una página relacionada con la educación? ¿Por qué un docente tiene que aplicar la inteligencia emocional? ¿Por qué tiendo a ser impulsivo? ¿Por qué yo tiendo a ser irritable? ¿Por qué yo tiendo a ser deprimida? ¿Por qué yo tiendo a ser sumisa? ¿Por qué yo divido al grupo si no voy a trabajar casi con los grupos? ¿Por qué no soy feliz hoy? ¿Por qué yo tengo dificultades para integrarme al grupo? ¿Por qué se me dificulta? ¿Por qué se me dificulta a mi interactuar con los demás? ¿Por qué se me dificulta a mi hacer esta dinámica?

www.bdigital.ula.ve

Atribución - No Comercial - Compartir Igual 3.0 Venezuela
(CC BY - NC - SA 3.0 VE)

	¿Por qué llego tarde a clases? ¿Por qué falto a las clases? ¿Por qué esos temas? ¿Por qué este tema? ¿Por qué el cine venezolano? ¿Por qué será diferente? ¿Por qué será?
¿Para qué?	¿Para qué?
¿Quién?	¿Quiénes son del equipo uno? ¿Quién más está en el grupo? ¿Quiénes son los de la dinámica? ¿Quién soy yo? ¿Quiénes vieron orientación con otra persona? ¿Quién tiene el material? ¿Con quién está? ¿Quién desea hacerlo? ¿Quién más?
¿Cuánto?	¿Cuántos hijos tienes? ¿Cuántos momentos?
¿Cuál?	¿Cuál es la diferencia? ¿Cuál es la meta grupal? ¿Cuál es la cuota que yo estoy aportando a que esta meta se logre? ¿Cuáles son los fenómenos que se dan? ¿Cuál es mi función como docente? ¿Cuáles otras? ¿Cuáles son los principios que menciona? ¿Cuáles son mis ideales? ¿Cuál es mi perfil del alumno que yo quiero formar? ¿Cuáles son los otros principios? ¿Cuál es su rol? ¿Cuál es su función allí? ¿Cuáles son los modelos? ¿Cuál es la posición que ustedes tienen como entrevistadores? ¿Cuáles son las áreas? ¿Cuáles son las estrategias? ¿Cuáles son las áreas que se desarrollan en el proceso de enseñanza-aprendizaje? ¿Cuáles son las páginas que ustedes visitan? ¿Cuáles son las problemáticas que se dan en educación? ¿Cuáles son las funciones de un docente?

www.bdigital.ula.ve

Atribución - No Comercial - Compartir Igual 3.0 Venezuela
(CC BY - NC - SA 3.0 VE)

	¿Cuáles son los objetivos o metas que el grupo quiere lograr? ¿Cuál es la parte teórica que yo quiero que el grupo conozca? ¿Cuáles técnicas? ¿Cuáles funciones tenemos? ¿Cuál es la figura en este momento? ¿Cuál es el grado de responsabilidad que yo tengo en los actos, en mis acciones, actitudes, pensamientos? ¿Cuál es el estado de ánimo que está predominando en mí? ¿Cuáles son los métodos de investigación? ¿Cuáles han sido sus fortalezas, debilidades, oportunidades y amenazas? ¿Cuáles fueron nuestras vivencias significativas? ¿Cuáles son las emociones? ¿Cuáles son los pensamientos que dominan en nosotros?
Alius	¿Se sienten ustedes bien? ¿Se está cumpliendo? ¿Estamos trabajando? ¿Yo estoy proponiendo? ¿Estoy participando en las clases como es? ¿Estoy dando el 100% en clases? ¿Han escuchado eso? ¿Alguno del equipo número uno? ¿Es numeroso? ¿Es pequeño? ¿Alguna otra persona está en el grupo cinco? ¿Hay alguna otra cosa qué agregar? ¿Recuerdan? ¿Estamos escuchando? ¿Recuerdan psicología evolutiva? ¿Están de acuerdo o no con lo que ellos plantean? ¿Sobre qué conversas? ¿De qué conversamos? ¿Nos encaminamos? ¿De qué autor es? ¿Han leído este autor? ¿Van a hacer algo más? ¿Falta algún integrante de Ustedes? ¿Es funcional? ¿En qué contexto estoy? ¿Están las personas que leyeron sobre Alejandro Moreno? ¿Leyeron algo al respecto? ¿Están cumpliendo? ¿Estoy dando el 100% como profesional?

www.bdigital.ula.ve

Atribución - No Comercial - Compartir Igual 3.0 Venezuela
(CC BY - NC - SA 3.0 VE)

	¿Falta algún otro del grupo? ¿Hay críticas hacia el texto? ¿Ahorita no se da? ¿Con qué me identifico como adolescente? ¿En qué edad se pueden presentar las diferentes crisis? ¿Leyeron esa parte? ¿Leyeron sobre eso? ¿En qué área deseo profundizar en su formación? ¿A qué se refiere? ¿Alguien más con el modelo? ¿Ustedes han realizado entrevistas? ¿A qué se refiere? ¿Ustedes se sienten bien como profesores? ¿Ustedes se ven trabajando en una institución? ¿En qué invierten su tiempo en internet? ¿Han escuchado este tipo de situación? ¿Habrán escuchado lo que es inteligencia emocional? ¿En qué tengo más facilidad para trabajar como líder? ¿Hacia dónde estamos dirigiéndonos? ¿El grupo me va a entender? ¿Está de acuerdo el grupo para hacer una actividad? ¿Me van siguiendo? ¿Preguntas sobre esto? ¿En qué momento lo voy a aplicar? ¿En qué consiste? ¿Me van siguiendo? ¿Me involucré en esta actividad? ¿Habían trabajado con ese tema? ¿Trajeron los diarios? ¿No quedaron dudas en los talleres que vimos? ¿Estoy motivado a trabajar? ¿Estoy motivado a hacer las actividades? ¿Estoy motivado a compartir con los demás? ¿Están satisfechos con lo que están haciendo muchachos? ¿Está relacionada la cuestión de género desde los socio-cultural? ¿El sexo es igual al género? ¿Han escuchado ese término? ¿Quieren hacer algún comentario? ¿Algún otro comentario con respecto a los personajes femeninos de la película? ¿Vas a hacer otro comentario? ¿De qué otra forma? ¿Existe alguna identificación de parte de ustedes con la película? ¿Es igual que como se relacionan Sol y Daniel? ¿Les parece que estuvo acorde la película?

www.bdigital.ula.ve

Atribución - No Comercial - Compartir Igual 3.0 Venezuela
(CC BY - NC - SA 3.0 VE)

	¿Eso pasa muy seguido en la sociedad? ¿Algún comentario con respecto a lo que hemos comentado hasta ahorita? ¿Hay alguna identificación de ustedes en la parte personal con la película? ¿Algún mensaje? ¿Ibas a decir algo? ¿Observan ustedes, en las 2 películas, alguna semejanza? ¿Elementos comunes?

Tabla N° 11

Modos y casos de las estructuras sistemáticas epistemológicas en el Discurso Académico Oral transcrito

Fuente: Discursos Académicos Orales transcritos, 2012.

Diseño: Briceño Briceño, Jesús Rafael (2012).

A continuación, el gráfico y la tabla correspondiente a las Estructuras sistemáticas epistemológicas presentes en el Discurso Académico Oral transcrito:

www.bdigital.ula.ve

Atribución - No Comercial - Compartir Igual 3.0 Venezuela
(CC BY - NC - SA 3.0 VE)

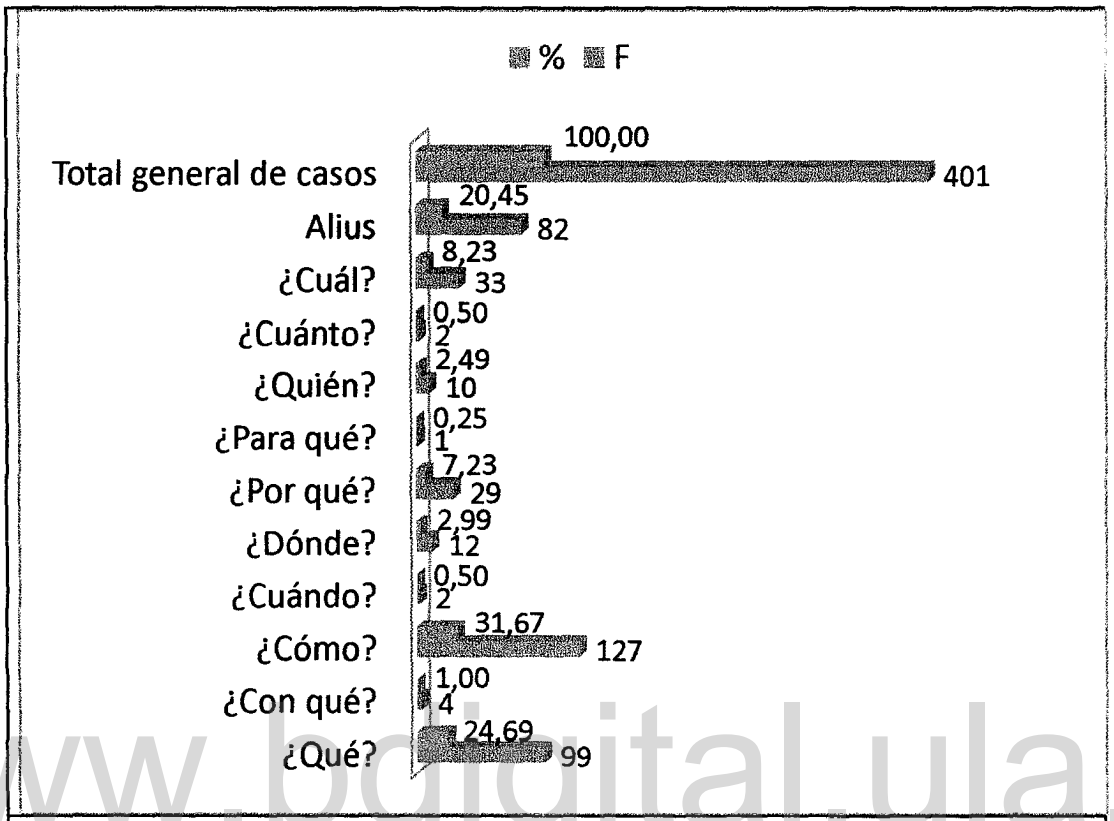


Gráfico N° 5

Estructuras sistemáticas epistemológicas presentes en el Discurso Académico Oral transcrito

Fuente: Tabla N° 12

Estructuras sistemáticas epistemológicas presentes en el Discurso Académico Oral transcrito

Diseño: Briceño Briceño, Jesús Rafael (2012).

www.bdigital.ula.ve

Modo	F	%
¿Qué?	99	24,69
¿Con qué?	4	1,00
¿Cómo?	127	31,67
¿Cuándo?	2	0,50
¿Dónde?	12	2,99
¿Por qué?	29	7,23
¿Para qué?	1	0,25
¿Quién?	10	2,49
¿Cuánto?	2	0,50
¿Cuál?	33	8,23

Atribución - No Comercial - Compartir Igual 3.0 Venezuela
(CC BY - NC - SA 3.0 VE)

Alius	82	20,45
Total general de casos	**401**	**100,00**

Leyenda
F= FRECUENCIA
%= PORCENTAJE DE LA FRECUENCIA

Tabla N° 12
Estructuras sistemáticas epistemológicas presentes en el Discurso Académico Oral transcrito
Fuente: Discursos Académicos Orales transcritos, 2012.
Diseño: Briceño Briceño, Jesús Rafael (2012).

4^to^ Círculo de Análisis
Intereses

Los intereses del discurso corresponden, en este caso, a áreas específicas relacionadas con disciplinas científicas; el interés discursivo es pertinente para la interpretación de los resultados puesto que revelan los horizontes de formación (analizados en el 5^to^ círculo siguiente). Los intereses discursivos reflejan igualmente las intenciones que los códigos y las estructuras no pueden revelar, en tanto que son paradigmas subyacentes no necesariamente conscientes por el sujeto que habla. Para la interpretación de los intereses se diseñó el gráfico y la tabla correspondiente al análisis e interpretación de las áreas de interés presentes en el discurso académico oral transcrito, tal como se puede observar en lo siguiente:

www.bdigital.ula.ve

Atribución - No Comercial - Compartir Igual 3.0 Venezuela
(CC BY - NC - SA 3.0 VE)

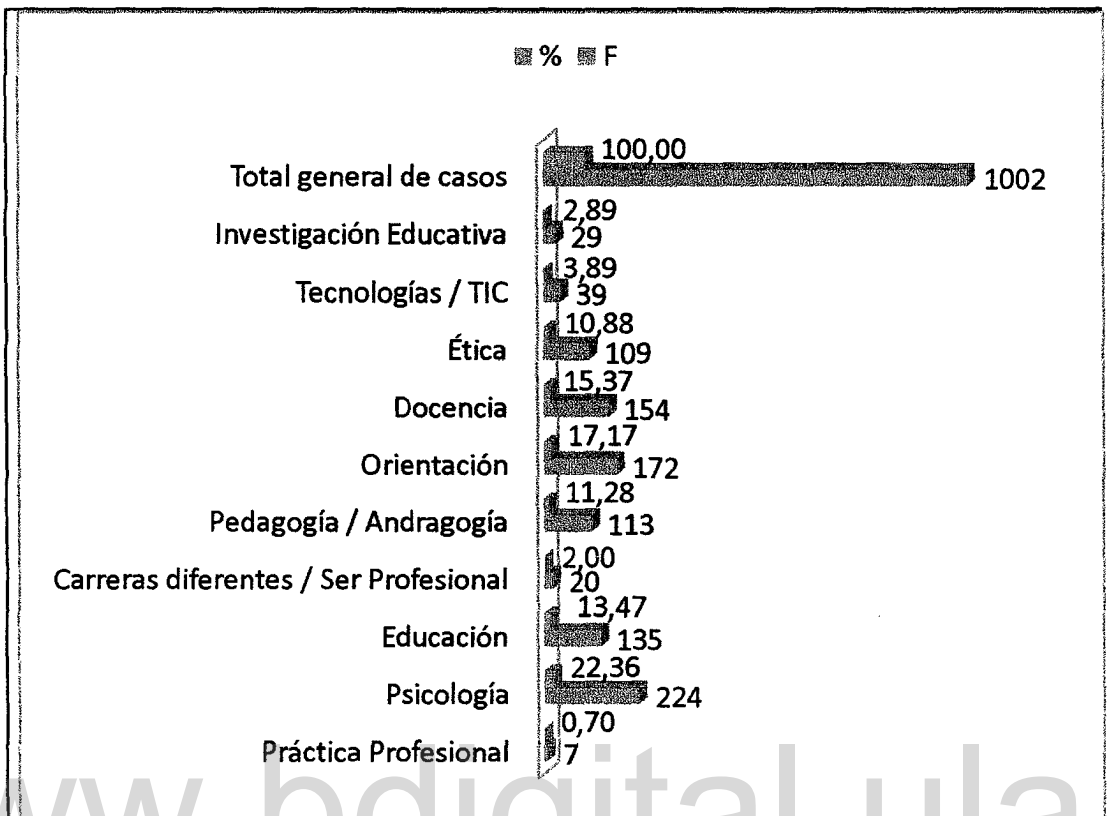


Gráfico N° 6
Áreas de Interés presentes en el Discurso Académico Oral transcrito
Fuente: Tabla N° 13
Áreas de Interés presentes en el Discurso Académico Oral transcrito
Diseño: Briceño Briceño, Jesús Rafael (2012).

www.bdigital.ula.ve

Áreas de Interés	F	%
Práctica Profesional	7	0,70
Psicología	224	22,36
Educación	135	13,47
Carreras diferentes / Ser Profesional	20	2,00
Pedagogía / Andragogía	113	11,28
Orientación	172	17,17
Docencia	154	15,37
Ética	109	10,88
Tecnologías / TIC	39	3,89
Investigación Educativa	29	2,89
Total general de casos	**1002**	**100,00**

Atribución - No Comercial - Compartir Igual 3.0 Venezuela
(CC BY - NC - SA 3.0 VE)

Leyenda **F= FRECUENCIA** **%= PORCENTAJE DE LA FRECUENCIA**
Tabla N° 13 Áreas de Interés presentes en el Discurso Académico Oral transcrito **Fuente:** Discursos Académicos Orales transcritos, 2012. **Diseño:** Briceño Briceño, Jesús Rafael (2012).

A continuación, se presenta el Modelo de Tabla para el procesamiento del análisis e interpretación de intereses discursivos:

Categorías	**Niveles y subcategorías**	**Indicadores / Observación**
	Macro-nivel	
INTERESES	*Interés técnico*	*S-códigos*
	Interés práctico	*S-códigos*
	Interés emancipatorio	*S-códigos*
	Ciencia empírica	*Estructuras*
	Ciencia histórica-hermenéutica	*Estructuras*
	Ciencia crítica	*Estructuras*
	Ideología	*Configuración epistemológica*
	Epistemología compleja	*Conocimiento complejo*
Modelo de Tabla para la Sistematización de Interés presentes en el Discurso Académico Oral transcrito **Diseño:** Briceño Briceño, Jesús Rafael (2012).		

Aplicación del Modelo de Tabla para la Sistematización de Intereses:

www.bdigital.ula.ve

Atribución - No Comercial - Compartir Igual 3.0 Venezuela
(CC BY - NC - SA 3.0 VE)

Categorías	Niveles y subcategorías	Indicadores / Observación
		Ver gráfico y tabla de las áreas de interés.
	Macro-nivel	
INTERESES	*Interés técnico*	*S-códigos*
		El área de interés técnico establece la relación con las áreas concernientes a la Práctica Profesional, la diferenciación de las Carreras, la Orientación Profesional y las Tecnologías de la Información aplicadas; este tipo de interés procura la confirmación del orden establecido en relación a los modos de producción del Capital. Reflejan necesariamente la tendencia a un modo de configuración económico y social asociado al capitalismo como razón epistémica dominante. La formación de estos códigos en el discurso académico oral obedece a los planteamientos relativos a la tecnología, en particular una tecnología que no es propia al ámbito geográfico latinoamericano; estos códigos del interés técnico asimilan el discurso capitalista y lo transfieren a modos concretos en el aula de clase. Su porcentaje en total no supera el 6% del total de las áreas, pero es referente para la unificación del discurso.
	Interés práctico	*S-códigos*
		Estos intereses están vinculados a las áreas de pedagogía, andragogía, orientación y ética de la orientación; tales intereses tienden a fortalecer los modos procedimentales de tales áreas y acrecientan más su producción en la práctica concreta de la educación por parte de los participantes. En particular, predomina el interés por la aplicación de la pedagogía más que por la andragogía en el aula de clases; esto es significativo puesto que la formación universitaria radica en el acompañamiento de adultos. De igual manera, el eje centrado en el dominio teórico de la información suministrada en las clases hizo alto hincapié en los campos de la orientación y, particularmente, la ética de la orientación en Venezuela. De allí la crítica sobre estos códigos e intereses prácticos puesto que el área de producción de discurso debería estar orientada a la formación de educadores y

www.bdigital.ula.ve

Atribución - No Comercial - Compartir Igual 3.0 Venezuela
(CC BY - NC - SA 3.0 VE)

		profesionales de la docencia.
	Interés emancipatorio	*S-códigos*
		El interés emancipatorio agrupa las áreas relativas a la psicología, la educación, la docencia y la investigación educativa; esta última fue muy escasa y de poco aprovechamiento, quedándose más que todo en la presentación y discusión de metodologías vacías de contenido y aplicación en los campos de la educación. El dominio de la información estuvo enfocado en definiciones, teorías y métodos propios de la psicología y, en menor porcentaje, radicado en los métodos de la educación; esto significa que el discurso analizado tiende a la confirmación de ciencias o disciplinas que son auxiliares a la educación.
	Ciencia empírica	*Estructuras*
		La ciencia empírica encontrada es la ética de la orientación, aunque no fue la de ámbito dominante. Otra ciencia empírica fue la docencia, aunque atrapada en técnicas pedagogizantes dentro de esferas andragógicas.
	Ciencia histórica-hermenéutica	*Estructuras*
		La psicología y la orientación aplicadas a y en la educación y la docencia.
	Ciencia crítica	*Estructuras*
		La educación y la docencia.
	Ideología	*Configuración epistemológica*
		Según reflejan los porcentajes de interés, la ideología dominante en las ciencias y practicas anteriormente descritas refiere principalmente al capitalismo como forma de producción del conocimiento.
	Epistemología compleja	*Conocimiento complejo*
		Conocimiento rígido, centrado principalmente en la discusión, dominio y comprobación de las teorías suministradas a través de lecturas y conversatorios. No se discutió la educación como ciencia, así como también predominó la pedagogía sobre la

www.bdigital.ula.ve

Atribución - No Comercial - Compartir Igual 3.0 Venezuela
(CC BY - NC - SA 3.0 VE)

		andragogía en los modos de relación tanto del conocimiento como en la realidad del aula; el conocimiento fue vicario y domesticado o subordinado a la autoridad del docente como controlador de la totalidad de las situaciones del aula de clases y del grupo. Las tendencias por abarcar solamente dinámicas propias de la orientación o de la psicología empobrecieron los horizontes de discursos con posibilidades de adoptar una postura educativa concreta. En la medida de lo posible, el conocimiento fue gradualmente controlado y la participación de los alumnos estuvo centrada en el dominio y aplicación de situaciones concretas en aula, sin posibilidad de contrastar teoría o dar un punto de vista diferente al de la opinión de la docente. En cierto sentido, el conocimiento fue simplificado a la técnica procedimental.

Tabla N° 14
Sistematización de Interés presentes en el Discurso Académico Oral transcrito
Fuente: Discursos Académicos Orales transcritos, 2012.
Diseño: Briceño Briceño, Jesús Rafael (2012).

www.bdigital.ula.ve

5to Círculo de Análisis
Formación

A continuación, se presenta el Modelo de Tabla para el procesamiento del análisis e interpretación de las líneas de formación presentes en el discurso académico:

Atribución - No Comercial - Compartir Igual 3.0 Venezuela
(CC BY - NC - SA 3.0 VE)

Categorías	Niveles y subcategorías	Indicadores / Observación
	Supra-Nivel	
FORMACIÓN	*Vínculos en las relaciones de enseñanza-aprendizaje*	*Establecimiento de objetivos*
		Toma de decisiones
		Fijación de responsabilidades
		Modelaje de valores
		Modelaje de sentimientos
		Respeto
		Libertad
		Diálogo
		Convivencia
		Ciudadanía

Modelo de Tabla para el establecimiento de las Líneas de Formación presentes en el Discurso Académico Oral transcrito
Diseño: Briceño Briceño, Jesús Rafael (2012).

Aplicación del Modelo de Tabla para la sistematización de las líneas de formación:

www.bdigital.ula.ve

Atribución - No Comercial - Compartir Igual 3.0 Venezuela
(CC BY - NC - SA 3.0 VE)

Categorías	Niveles y subcategorías	Indicadores / Observación
		Ver gráfico y tabla de las áreas de interés.
	Supra-Nivel	
FORMACIÓN	*Vínculos en las relaciones de enseñanza-aprendizaje*	*Establecimiento de objetivos*
		La profesora establece objetivos tanto grupales como personales, pero no hace seguimiento de los mismos; igualmente, los llamados a reflexión no se les hizo prosecución y quedaban como situaciones reflexivas momentáneas o pasajeras.
		Toma de decisiones
		La profesora toma decisiones oportunas a nivel personal y grupal, mide el tiempo de cada actividad persistentemente y planifica con suficiente antelación los encuentros académicos; sin embargo, los alumnos no poseen el mismo nivel de responsabilidad e identificación con la cátedra. Esto se demostró en varias llamadas de atención al grupo para que respondiera por las actividades y responsabilidades asignadas.
		Fijación de responsabilidades
		La profesora fija responsabilidades académicas, docentes y éticas por parte de ella y del alumnado.
		Modelaje de valores
		La profesora modela valores notables como la equidad, la justicia, el respeto y la capacidad de escucha, tolerancia y reflexión.
		Modelaje de sentimientos
		La profesora posee un alto control de sí y de su cuerpo, mantiene ecuanimidad y trata amablemente a sus alumnos.
		Respeto
		Genera en su discurso el compromiso por la convivencia y el respeto de sí mismo y de los demás.
		Libertad
		Ofrece espacios para la libertad acompañados de

www.bdigital.ula.ve

Atribución - No Comercial - Compartir Igual 3.0 Venezuela
(CC BY - NC - SA 3.0 VE)

		responsabilidades académicas evidentes.
		Diálogo
		La profesora dialoga con los alumnos la mayor parte del tiempo, aunque prevalece académicamente la tendencia a imponer su punto de vista y sus intereses propios.
		Convivencia
		Se percibe en su discurso un llamado constante a la convivencia desde el diálogo académico y el acompañamiento del grupo.
		Ciudadanía
		Aunque no es tan significativa la estructura en relación a la ciudadanía, intenta promover la formación del alumnado desde la profesionalización de cada uno; esto, es símbolo de una ideología evidentemente capitalista y que trata de imponer sus modos de producción epistemológicos simplistas.

Tabla N° 15
Líneas de Formación presentes en el Discurso Académico Oral transcrito
Fuente: Discursos Académicos Orales transcritos, 2012.
Diseño: Briceño Briceño, Jesús Rafael (2012).

www.bdigital.ula.ve

6to Círculo de Análisis
Modelo de Discurso Educativo Oral en la Actualidad

A continuación, se presenta el modelo de Discurso Educativo Oral que se evidencia en la actualidad; como se advirtió en el Capítulo I, el Discurso Académico Oral es la materia prima para el análisis que se ha hecho en el presente Capítulo IV, mostrando el movimiento formal desde el **Discurso** al **Anti-Discurso**. El Capítulo V significará el movimiento definitivo del **Anti-Discurso** al **Contra-Discurso**, recordando que todo discurso educativo oral es esencialmente un **Contra-Discurso**.

Gráfico N° 7
Modelo de Discurso Educativo Oral en la actualidad
Fuente: Círculos de Análisis del Capítulo IV de la Investigación
Diseño: Briceño Briceño, Jesús Rafael (2012).

Atribución - No Comercial - Compartir Igual 3.0 Venezuela
(CC BY - NC - SA 3.0 VE)

www.bdigital.ve
Reconocimiento-No Comercial-Compartir Igual 3.0 Venezuela
(CC BY - NC - SA 3.0 VE)

Descripción del Modelo de Discurso Educativo Oral en la Actualidad

El modelo de Discurso Educativo Oral en la Actualidad parte de la siguiente lectura:

A. La base fundamental de toda la interpretación del discurso reside en la transcripción textual del discurso académico oral, a esto se le llama primera instancia del discurso. El discurso académico oral transcrito es, entonces, susceptible de ser analizado desde los círculos de análisis propuestos en la primera parte del Capítulo IV.

B. Luego de la transcripción del discurso académico oral, es necesario aplicar el círculo de análisis de los factores lingüísticos. Con este círculo de análisis de los factores lingüísticos comienza a conformarse el anti-discurso, puesto que ya ha pasado el momento de la vivacidad del discurso a un plano textual fijo; este plano textual fijo configura la posibilidad de establecer las marcas discursivas que se han configurado en el círculo de análisis de los factores lingüísticos en 4 niveles: fonético, morfosintáctico, léxico, retórico. Esto permite hacer un barrido literal de los posibles distractores y elementos que pudieran desviar la interpretación en los círculos siguientes. El análisis de los factores lingüísticos es la segunda instancia del discurso.

C. Aplicado el círculo de análisis de los factores lingüísticos, se procura entonces la búsqueda de los códigos discursivos desde los propósitos (micro-nivel); el micronivel discursivo radica en la figuración de los códigos desde su propósito significativo, su propósito comunicativo y su intersignificación. La repitencia de las unidades de análisis (ejemplo: términos, signos, letras, palabras, frases, oraciones, alusiones, entre otros), ya es un indicio suficiente para que sea calificado de código dentro del discurso académico oral transcrito. La serie de códigos es tan amplia como la serie de letras en el abecedario griego, latino o español; esto significa que los códigos son seriados desde cualquiera de los alfabetos, en la posibilidad abierta de encontrar como mínimo dos códigos que interaccionan en el discurso hecho texto.

www.bdigital.ula.ve

Atribución - No Comercial - Compartir Igual 3.0 Venezuela
(CC BY - NC - SA 3.0 VE)

D. Desde la configuración de los códigos, se aplica otro círculo de análisis que refigura las estructuras epistemológicas complejas presentes en el discurso (meso-nivel); es decir, configura a los códigos desde sus relaciones y orienta los niveles epistemológicos en los cuales se enmarca el discurso académico oral transcrito. Para el estudio de la organización del conocimiento o epistemología, se realizan cuadros de significación y para la comparación de los códigos hasta el nivel de sistema se posicionan, diferencian y comparan entre sí a lo largo del discurso escrito. Al igual que en el caso de los códigos, las estructuras predominan por repitencia de las mismas y se superponen entre sí.

E. Para el desarrollo de indicadores en torno a los intereses del discurso (macro-nivel) se hace necesario la precisión de los códigos, al tenerlos se realiza la comparación de las intenciones hacia los intereses: técnico, práctico, emancipatorio; como cada interés tiene un código que lo respalda, es posible hablar sobre estructuras de ciencia empírica, ciencia histórica-hermenéutica, ciencia crítica; las estructuras que forman tales intereses permiten la visualización de la ideología del discurso así como su configuración epistemológica. La ideología del discurso en comparación a sus intereses discursivos permiten señalar el nivel epistemológico dentro del pensamiento complejo en el cual se circunscribe.

F. El estudio del horizonte formativo presente se realiza en el supra-nivel del modelo, a través de la precisión del establecimiento de objetivos, toma de decisiones, fijación de responsabilidades, modelaje de valores, fomento del respeto, clima de libertad, equilibrio del diálogo, estímulo de la convivencia y forjamiento de la ciudadanía. Este nivel sirve para catalogar el discurso a nivel educativo, en el sentido que si no aprecian tales indicadores no es posible entonces evidenciar un discurso educativo; el supra-nivel analiza los vínculos de enseñanza-aprendizaje a partir de tales características discursivas.

www.bdigital.ula.ve

Atribución - No Comercial - Compartir Igual 3.0 Venezuela
(CC BY - NC - SA 3.0 VE)

G. En síntesis, la aplicación o producción del Modelo de Discurso Educativo Oral en Educación Universitaria reúne los siguientes pasos para una mejor comprensión por parte de los futuros lectores del presente trabajo:

a. Para el estudio del **discurso académico oral:**

i. Grabación audiovisual del discurso académico oral.

ii. Transcripción íntegra de la oralidad del discurso académico, con sus respectivas notas aclaratorias o notas de campo.

b. Para la conformación y estudio del **discurso académico transcrito**:

i. Aplicación de la tabla para el círculo de análisis de los factores lingüísticos (fonético, morfosintáctico, léxico, retórico).

ii. Aplicación de la tabla para el círculo de análisis de los **códigos** (micro-nivel).

iii. Aplicación de la tabla para el círculo de análisis de las **estructuras** epistemológicas (meso-nivel).

iv. Aplicación de la tabla para el círculo de análisis de los **intereses** discursivos (macro-nivel).

v. Aplicación de la tabla para el círculo de análisis del horizonte de **formación** (supra-nivel).

vi. Integración de las características en un **modelo de discurso educativo oral** a partir de los círculos de análisis anteriores.

c. **Acotación:** las lecturas del discurso académico oral transcrito a partir de los círculos de análisis pueden afectar el posible modelo emergente que cada investigador haga, en tanto que no existe una única y definitiva interpretación del discurso.

www.bdigital.ula.ve

Atribución - No Comercial - Compartir Igual 3.0 Venezuela
(CC BY - NC - SA 3.0 VE)

II FASE DE ANÁLISIS E INTERPRETACIÓN DE LOS RESULTADOS (TEORÍA FUNDAMENTADA, Strauss y Corbin, 2002)

Categorías iniciales desde el Microanálisis de los Datos (Strauss y Corbin, 2002:63-79)

Como se han demostrado categorías de análisis en la primera fase del Capítulo IV, se ha tomado en cuenta las mismas y han prevalecido categorías que el analista ya tiene prefiguradas, tal como sugiere Rojas de Escalona "estas categorías analíticas pueden surgir de los sujetos *in vivo* pero también pueden surgir de la elaboración conceptual y teórica realizada por el investigador" (2010:145). Esto es, particularmente, significativo puesto que el analista ha considerado importante establecer el comportamiento de las categorías que han sido evidentes y claras en la primera fase del análisis e interpretación de los resultados; este trabajo permitió ampliar el horizonte de análisis y profundizar en aspectos que no habían sido explicados por el modelo de discurso actual, proveniente de los análisis tabulares de la primera fase.

www.bdigital.ula.ve

La labor con los discursos académicos orales transcritos ameritó, en primer lugar, enumerar la totalidad de las líneas de cada discurso; cada línea discursiva tiene, por ende, una línea específica numerada, facilitando el trabajo de lectura e interpretación del comportamiento de las categorías a lo largo de los 21 discursos trabajados. En segundo lugar, la lectura detenida y microscópica, tal como sugiere Strauss y Corbin (2002:63-79), permitió el establecimiento de categorías discursivas en el plano de la orientación y la educación; mantienen hegemónicamente su presencia las categorías relacionadas a la orientación y la psicología, mientras que las del campo educativo y de investigación han sido relegadas a un segundo plano discursivo.

Otro aspecto del trabajo fue considerar la totalidad de los discursos transcritos y la asignación de la numeración lineal respectiva a cada discurso, facilitando así la labor de ubicación específica de los códigos o categorías; se estableció entonces una

Atribución - No Comercial - Compartir Igual 3.0 Venezuela
(CC BY - NC - SA 3.0 VE)

división hipotética de los discursos en tres tiempos: discursos iniciales del semestre, discursos intermedios del semestre, discursos finales del semestre. Cada división abarcó siete (7) discursos orales transcritos y posibilitó la interpretación de la duración de los discursos, así como su concentración teórica de esfuerzo de producción del mismo.

Estas categorías iniciales detectadas bien pueden ser identificadas como códigos, en tanto que se han aplicado los principios fundamentales de la semiótica que catalogan al código como una estructura repetitiva, constante, sustancial, de relación semántica, sintáctica y comportamental (Ver Capítulo II, Segunda vía: La semiótica); por ello, las categorías han sido marcadas en la siguiente tabla puesta que se ha trabajado con discursos fijos. La ventaja de trabajar con estos discursos es que se puede plantear una ubicación de coordenada NÚMERODELÍNEA-CÓDIGO, en donde el número de la línea refiere puntualmente al código que se le está brindando la interpretación; este sistema de NÚMERODELÍNEA-CÓDIGO, arrojó la siguiente tabla:

www.bdigital.ula.ve

Atribución - No Comercial - Compartir Igual 3.0 Venezuela
(CC BY - NC - SA 3.0 VE)

Categorías	Discursos iniciales del semestre (Líneas asignadas)							Discursos intermedios del semestre (Líneas asignadas)							Discursos finales del semestre (Líneas asignadas)						
	D1	D2 (1-228)	D3 (229-721)	D4 (722-1428)	D5 (1429-1804)	D6 (1805-2082)	D7 (2083-2280)	D8	D9 (2281-2398)	D10 (2399-2614)	D11	D12	D13 (2615-2712)	D14	D15 (2713-2954)	D16 (2955-3124)	D17 (3125-3179)	D18 (3180-3643)	D19 (3644-3784)	D20 (3785-3913)	D21
Orientar		207, 214	289, 293, 324, 406, 407, 408, 409, 445, 682, 687, 689, 691, 698	724, 725, 729, 735, 736, 738, 745, 753, 777, 784, 792, 793, 796, 799, 810, 817, 823, 825, 834, 843, 854, 857, 902, 905, 910, 912, 914, 916, 918, 919, 923, 935, 944, 973, 983, 985, 1004, 1007, 1023, 1132, 1133, 1137, 1158, 1167, 1172, 1253, 1274, 1277, 1278, 1279, 1280, 1281, 1282, 1285, 1286, 1316,	1431, 1778, 1780					2428, 2429, 2433, 2440, 2446, 2473						3061, 3084,	3149				

www.bdigital.ula.ve

Atribución - No Comercial - Compartir Igual 3.0 Venezuela
(CC BY - NC - SA 3.0 VE)

				1322, 1328, 1330, 1339, 1346, 1348, 1352, 1356, 1358, 1359, 1374																	
Educar		102, 189, 190, 191, 195, 203, 206	260, 266, 275, 276, 280, 281, 282, 283, 285, 287, 373, 393, 395, 398, 401, 445, 446, 450, 451, 455, 480, 588	945, 973, 974, 993, 997, 998, 1010, 1029, 1033, 1038, 1041, 1042, 1046, 1053, 1056, 1113, 1205, 1239, 1255, 1290, 1340, 1384, 1387, 1395, 1401, 1413	1442, 1452, 1462, 1790, 1793, 1797					2504							3147		3192, 3206, 3230, 3231, 3570, 3571		
Formar		3	244, 305, 454, 463, 535, 588,	796, 809, 1013, 1017, 1019, 1020, 1021, 1403, 1426														3383, 3570			

www.bdigital.ula.ve

Atribución - No Comercial - Compartir Igual 3.0 Venezuela
(CC BY - NC - SA 3.0 VE)

Investigar		29		793b, 794b, 799, 806, 822, 852, 855, 856, 1351		2059, 2070											3127, 3130, 3132, 3133, 3134, 3135, 3136, 3138, 3142, 3146		3578, 3593, 3771		
Aprender		32, 39, 41, 49, 130, 133, 143	277, 506, 580, 675	1245, 1292					2323						2899	3072, 3112					
Persona		21, 23, 118	285, 287, 296, 315, 367, 374, 422, 427, 463, 464, 479, 481, 501, 602, 614, 676	726, 748, 750, 755, 771, 779, 780, 781, 785, 804, 841, 858, 915, 920, 949, 1007, 1079, 1101, 1116, 1121, 1129, 1136, 1155, 1156, 1160, 1162, 1177, 1205, 1207, 1209, 1247, 1256, 1261,	1504, 1546, 1549, 1551, 1570, 1573, 1594, 1726, 1735, 1737, 1739, 1745, 1783, 1801	1827, 1844, 1920, 1960, 2057	2096, 2112, 2133, 2241			2421, 2439, 2481, 2596			2647, 2648, 2650		2759, 2765, 2788, 2805, 2879, 2893	3001, 3011, 3031, 3036, 3047, 3049, 3061, 3062, 3063, 3064, 3078, 3088, 3098, 3106, 3107, 3108, 3116, 3118, 3123		3219, 3221, 3226, 3234, 3237, 3247, 3313, 3317, 3323, 3344, 3448, 3489, 3492, 3498, 3499, 3512, 3529, 3535, 3544	3668, 3689, 3696, 3704, 3768	3787, 3804, 3836, 3837, 3839, 3898	

www.bdigital.ula.ve

Atribución - No Comercial - Compartir Igual 3.0 Venezuela
(CC BY - NC - SA 3.0 VE)

				1271, 1272, 1302, 1336, 1342, 1363, 1367, 1384, 1385, 1387																	

Tabla N° 16
Coordenadas de las Categorías Discursivas
Fuente: Anexo N° 3 Trabajo de campo con líneas numeradas
Diseño: Briceño Briceño, Jesús Rafael (2013)

www.bdigital.ula.ve

Atribución - No Comercial - Compartir Igual 3.0 Venezuela
(CC BY - NC - SA 3.0 VE)

El análisis línea por línea permitió establecer 2 planos discursivos, en tanto que se han diferenciado por disciplinas específicas: psicología y educación. Como se ha referido anteriormente, los planos discursivos de comportamiento de las categorías se comprenden de la siguiente manera: el primer plano pertenece a la hegemonía de las categorías relacionadas al ámbito de la orientación, la psicología, la psicopedagogía, la psiquiatría, y al código persona; el segundo plano pertenece al ámbito de la educación, formación, investigación y aprendizaje.

En comprensión desde los números y repitencia de las categorías, el primer plano es superior al segundo, en tanto que los intereses discursivos mantienen determinado énfasis en resaltar los campos teóricos del primer plano; aunque las categorías del segundo plano son igualmente significativas, no logran ser las dominantes. Esto es, en el mundo de la educación universitaria y el mundo de la formación de educadores un problema latente a lo largo de los discursos analizados.

www.bdigital.ula.ve

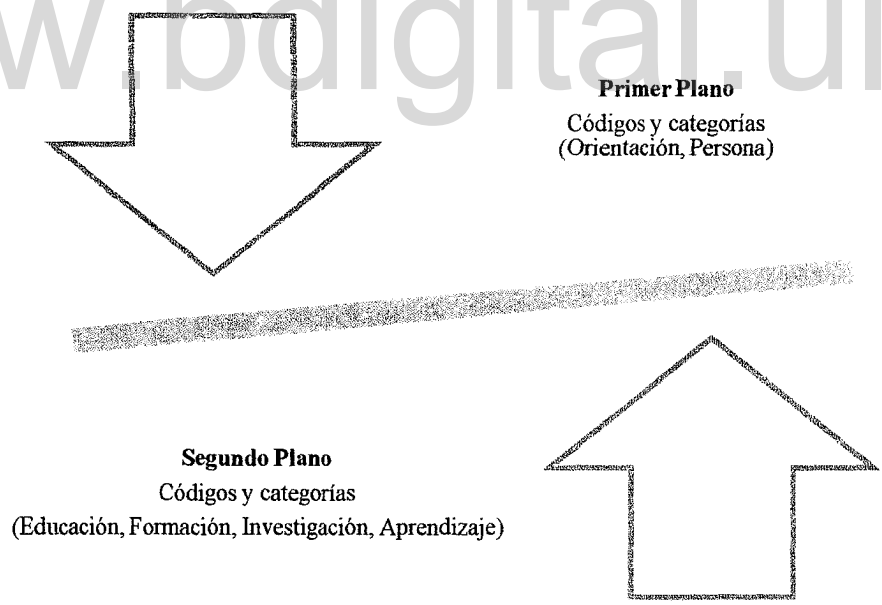


Diagrama N° 1
Superposición de los planos discursivos y de las categorías respectivas
Fuente: Tabla N° 16
Coordenadas de las Categorías Discursivas
Diseño: Briceño Briceño, Jesús Rafael (2013)

Atribución - No Comercial - Compartir Igual 3.0 Venezuela
(CC BY - NC - SA 3.0 VE)

La relación de los tiempos discursivos y las categorías es polarizada, en el sentido que cada categoría asumió naturalmente una distribución con tendencia marcada a la irregularidad dentro de los discursos, con excepción de la categoría "persona", que está presente en todos los discursos cotejados; el tiempo y distribución de las categorías nos permite comprender no sólo los intereses discursivos sino también la marcada acentuación o énfasis teórico por explicitar la teoría que sugiere cada categoría. Para desarrollar la interpretación de cada categoría, acudiremos a la distribución de las mismas de acuerdo a los planos sugeridos con anterioridad en el Diagrama N° 1.

En el primer plano, la categoría más elaborada y trabajada es la "persona"; manteniendo una posición de presencia hegemónica en todos los discursos analizados. Esta categoría no sólo desplaza a las otras sino que mantiene un perfil de dominio sobre las otras categorías, como si mantuviera una relación directa con los intereses discursivos. La categoría "orientar" fue ampliamente trabajada, sin embargo, y a razón de la extensión de la totalidad de los discursos, desciende finalmente; este descenso del comportamiento de esta categoría va sugiriendo un estilo particular de desenvolvimiento teórico: las categorías ajenas a los intereses discursivos difícilmente se mantienen o son referenciados.

Aún así, el primer plano discursivo es excesivamente rico, posee amplias significaciones y constantes en el uso pragmático de los términos "orientar", "orientación" y "persona"; como es sabido, la pragmática de los términos es a conveniencia del sujeto que produce el discurso pero, en este caso, estas categorías fueron empleadas para convencer y determinar un estrecho vínculo con los intereses finales del discurso. Tal como se demostró en la primera fase del análisis e interpretación de los resultados, estas categorías no pertenecen propiamente al mundo de la formación de educadores, pertenece al mundo de formación de psicólogos y orientadores; por ello, y en este sentido, las categorías hegemónicas del primer plano discursivo reafirman los hallazgos de la primera parte del análisis de los datos e información de los discursos.

www.bdigital.ula.ve
Atribución - No Comercial - Compartir Igual 3.0 Venezuela
(CC BY - NC - SA 3.0 VE)

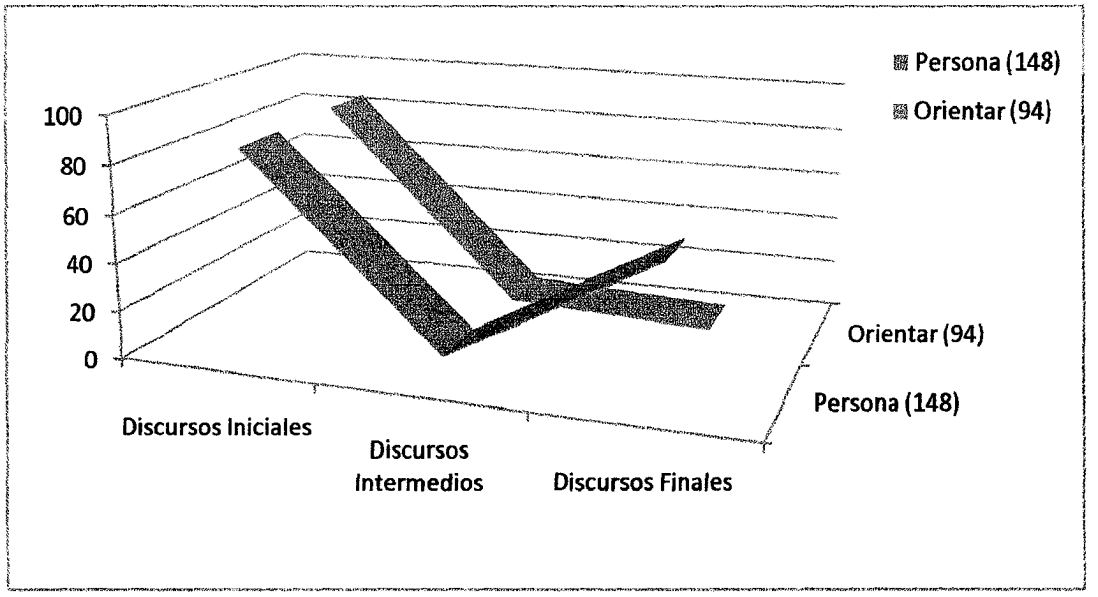


Diagrama N° 2
Comportamiento frecuencial de los códigos y categorías
del primer plano discursivo
Fuente: Tabla N° 16
Coordenadas de las Categorías Discursivas
Diseño: Briceño Briceño, Jesús Rafael (2013)

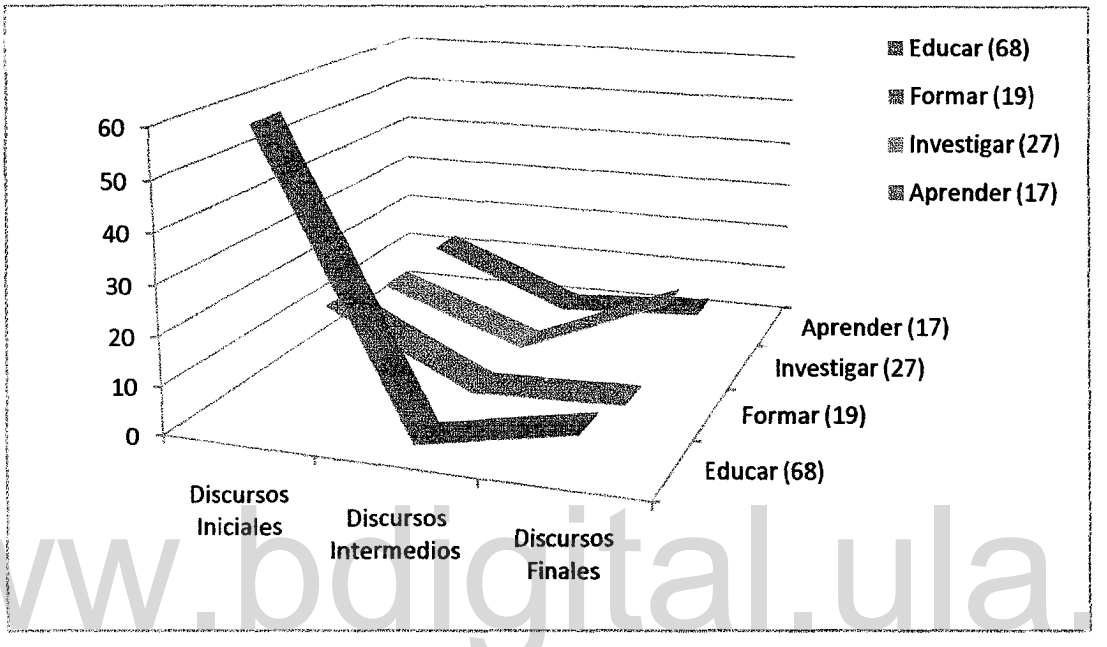
www.bdigital.ula.ve

En el caso del segundo plano discursivo se presenta la siguiente situación, puesto que este plano pertenece al ámbito de la educación; aunque se ha encontrado mayor variedad en las categorías, estas mismas son de poca frecuencia y pragmática escasa. Las categorías "educar", "formar", "investigar" y "aprender", resaltan en el hilo discursivo y hacen aparición en su justa medida de acuerdo a los intereses discursivos sostenidos en el primer plano; estas cuatro categorías forman una interrelación con los códigos y categorías del primer plano, tanto en repitencia como en significación y evidencian mayor profundidad en la pragmática.

En el segundo plano discursivo las categorías y códigos son referenciales o auxiliares al primer plano discursivo y, así como los elementos que conforman el primer plano de los discursos, van descendiendo en intensidad de uso y significado; este comportamiento de las categorías sugiere un movimiento ondulatorio de la pragmática de las categorías, puesto que ascienden y descienden en la extensión discursiva así como en la significación de los mismos. Aunque este comportamiento

Atribución - No Comercial - Compartir Igual 3.0 Venezuela
(CC BY - NC - SA 3.0 VE)

es el resultado de la frecuencia de cada categoría, fruto esta del análisis línea por línea, las categorías en este caso se comportan de manera similar al primer plano discursivo.



www.bdigital.ula.ve

Diagrama N° 3
Comportamiento frecuencial de los códigos y categorías
del segundo plano discursivo
Fuente: Tabla N° 16
Coordenadas de las Categorías Discursivas
Diseño: Briceño Briceño, Jesús Rafael (2013)

Al comparar ambos planos discursivos se puede apreciar todo el movimiento ondulatorio de los códigos y categorías, simulando una ola en el agua; esta particular ola en movimiento tiene su punto más alto en los discursos iniciales, desciende abruptamente en los discursos intermedios y fenece en los discursos finales del semestre. Esto, en razón de varias ausencias de discurso por motivos ajenos al sujeto estudiado, también obedece a una especie de momento de distensión discursiva; esta distensión discursiva se origina por las estrategias aplicadas durante el desarrollo académico del discurso y en función de los intereses del mismo. La intensidad de discurso evidente en los inicios del semestre se debe a una carga de subjetividad

Atribución - No Comercial - Compartir Igual 3.0 Venezuela
(CC BY - NC - SA 3.0 VE)

motivacional de quien los produjo, ocasionando un exceso en la repitencia y sobreabundancia de información académica.

Este diagrama de comparación del comportamiento frecuencial de las categorías sugiere un enlace de las categorías dominantes con los intereses discursivos, así como de estos intereses vinculados a la pragmática de los términos; la frecuencia comportamental de las categorías es importante para este trabajo puesto que evidencia que el discurso académico está divorciado del discurso educativo. El discurso académico analizado solamente reproduce una forma de pensar, una manera didácticamente pobre, un currículum trillado y poco interesante para con los intereses de los destinatarios; esto se refleja, particularmente, en los discursos finales y en la forma de abordaje de las clases.

No en vano, las dos (2) primeras categorías del diagrama N° 4 reflejan una vinculación directa con el ámbito que las produce (la psicología); las cuatro (4) restantes, emulan el comportamiento de las dos primeras, pero su intensidad es significativamente menor, puesto que pertenecen al plano discursivo de la educación. Este segundo plano del discurso es hegemónicamente desplazado por el primero, significando un debilitamiento del propósito educativo que debe ostentar el discurso académico; empero, este desplazamiento origina algo realmente interesante, el entrecruce del comportamiento de las categorías, es decir, la reciprocidad en las frecuencia configura el plano discursivo al que pertenece. Este se explica mediante el primer plano, las dos categorías más frecuentadas aluden al mismo ámbito de producción de las mismas.

En el segundo plano discursivo, las categorías son menos frecuentadas y menos elaboradas teóricamente; las frecuencias de las categorías del segundo plano discursivo, aunque menos frecuentadas, se encuentran más entrelazadas y se llaman entre sí; por ejemplo, cuando se percibe la palabra "educar", le sigue rápidamente la palabra "formar" y la palabra "investigar". Esta interrelación categorial sucede en ambos planos discursivos y, aunque parezca contradictorio, es más rico en el segundo plano, que es al mismo tiempo el plano con menor frecuencia categorial. Tal como se percibe en el diagrama, "formar" y "aprender" casi no son utilizados, pero están

www.bdigital.ula.ve

Atribución - No Comercial - Compartir Igual 3.0 Venezuela
(CC BY - NC - SA 3.0 VE)

vinculados a la categoría "investigar"; esta categoría es muy relevante puesto que dentro del componente discursivo académico universitario todavía se mantiene cierto interés por la investigación.

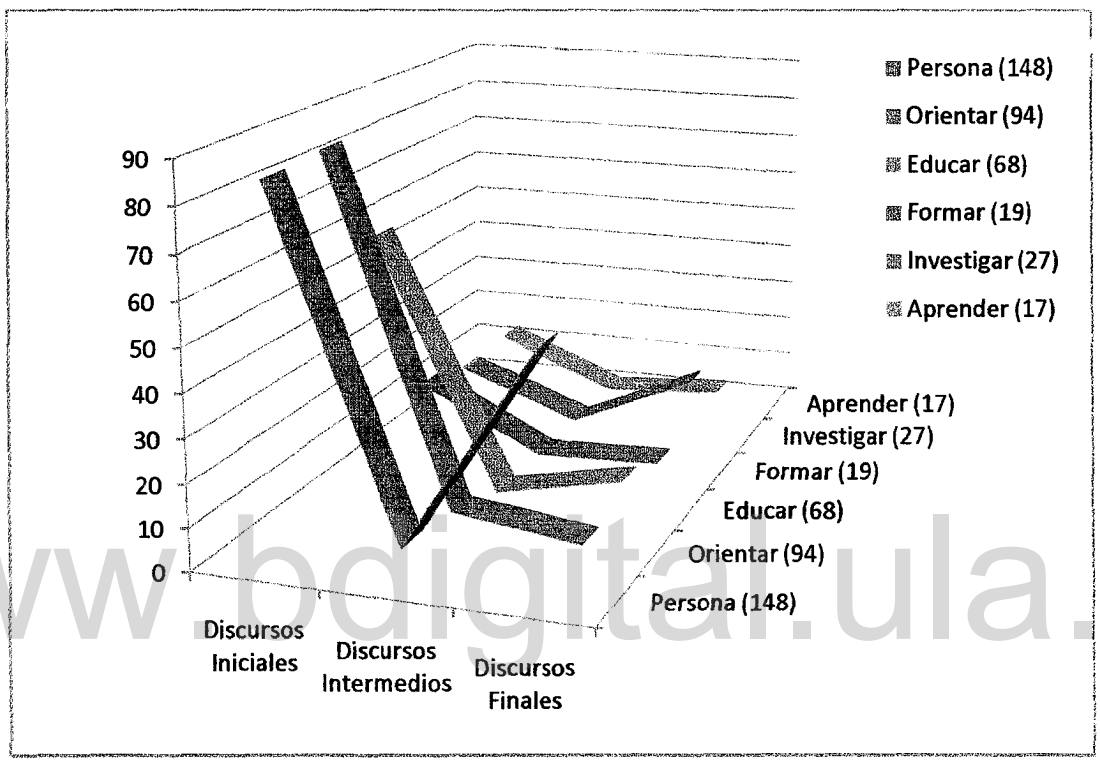


Diagrama N° 4
Comportamiento frecuencial de los códigos y categorías
de ambos planos discursivos
Fuente: Tabla N° 16
Coordenadas de las Categorías Discursivas
Diseño: Briceño Briceño, Jesús Rafael (2013)

www.bdigital.ula.ve

Hipótesis provisionales

Así pues, establecidas las comparaciones del comportamiento frecuencial de las categorías de ambos planos discursivos, debemos sugerir las hipótesis que emanan del mismo; estas hipótesis provisionales señalada por Strauss y Corbin (2002:75) implican la ya realizada comparación teórica y fortalecen el trabajo de análisis posterior que sugiere la metodología de esta segunda fase del análisis de los datos. Estas hipótesis provisionales emergen pues del análisis microscópico de los datos, en

Atribución - No Comercial - Compartir Igual 3.0 Venezuela
(CC BY - NC - SA 3.0 VE)

conjunto con los diagramas de comportamiento frecuencial de las categorías y códigos iniciales del trabajo; así tenemos que se establecieron las hipótesis provisionales, quedando de la siguiente manera:

HPN° (Hipótesis Provisional Número)

HP1. Los intereses finales de los discursos académicos son más divergentes cuando son ejercidos por profesionales ajenos al área de la Educación.

HP2. El número de planos discursivos dependerá de la gama temática de los discursos académicos.

HP3. Los códigos asumirán un comportamiento ondulatorio en la medida que se perciba su frecuencia o no en los discursos académicos.

HP4. La interacción de las categorías tiende a desaparecer en la medida que son desatendidos los objetivos del discurso académico.

www.bdigital.ula.ve

Formulación de preguntas

Conocidas las hipótesis provisionales del análisis, se formulan las preguntas que sostendrán el mismo; tal como lo establece Strauss y Corbin (2002:84-85):

1. Preguntas sensibilizadoras:
   1.1. ¿Cuáles son las palabras constantes en el discurso académico oral?
   1.2. ¿Sugieren las palabras constantes alguna secuencia o intención discursiva?
   1.3. ¿Cuál es la palabra más trabajada en el desarrollo del discurso?
2. Preguntas teóricas:
   2.1. ¿Cómo es el comportamiento de los códigos discursivos?
   2.2. ¿Sugieren estos códigos discursivos orientaciones epistemológicas concretas?
   2.3. ¿El comportamiento de los códigos discursivos pertenecen al ámbito educativo universitario?
3. Preguntas prácticas y estructurales:
   3.1. ¿Cómo es la relación entre los códigos y las intenciones discursivas?

Atribución - No Comercial - Compartir Igual 3.0 Venezuela
(CC BY - NC - SA 3.0 VE)

3.2. ¿Cuál es el sistema vinculante entre los códigos y la epistemología del discurso?

4. Preguntas guía:

4.1. ¿Cuál es el significado de los códigos discursivos para la epistemología educativa?

4.2. ¿Cómo se distingue la estructura discursiva desde las intenciones generales del texto?

Herramientas analíticas

Tal como señala Strauss y Corbin (2002:95), las herramientas analíticas son mecanismos y técnicas usados por los analistas para facilitar el proceso de codificación; de esta manera, se aleja el pensamiento del investigador de los límites de la literatura técnica y de la experiencia personal, así como se evitan las maneras estereotipadas de pensar sobre los fenómenos y estimula el pensamiento creativo. Al centrarse en lo que hay en los datos, sin dar las cosas por supuestas, se permite aclarar o desenmascarar suposiciones hechas. En este caso, se procederá a la aplicación de las herramientas analíticas en cada categoría que ha sido constante en el discurso académico.

www.bdigital.ula.ve

Como se ha dicho con anterioridad, en el primer plano discursivo se conocen 2 categorías: "orientar" y "persona"; en el caso del segundo plano discursivo, las categorías establecidas fueron: "educar", "formar", "investigar", "aprender". Sobre estas categorías se realiza entonces la aplicación de la primera de las herramientas analíticas sugeridas por la metodología, el uso de las preguntas (cfr. Strauss y Corbin, 2002:98-101).

¿Cómo ha surgido la categoría "orientar" como figura dominante en el primer plano discursivo?, ¿qué se define como "orientar" en el discurso académico?, ¿por qué "orientar" fue más utilizado en los discursos iniciales del semestre?, ¿hacia dónde conduce "orientar" en relación a los intereses discursivos?; ¿cuándo logra ser definido el "orientar" en los discursos académicos?, ¿qué es el "orientar" y "qué es la orientación en el discurso académico?

Atribución - No Comercial - Compartir Igual 3.0 Venezuela
(CC BY - NC - SA 3.0 VE)

¿Qué es la "persona" en el extenso de los discursos académicos?, ¿por qué la "persona" es la categoría hegemónica en los discursos?, ¿cuál es su relación con la categoría "orientar"; ¿cómo se comporta la "persona" en el final del discurso académico?, ¿qué otra alternativa de significado tiene "persona"?, ¿cuándo la "persona" pertenece al campo de la orientación y cuándo pertenece a la educación?, ¿dónde se concentra el uso pragmático de la "persona" en el contexto de los discursos académicos?

¿Por qué "educar" es usado con tan poca frecuencia en el discurso académico?, ¿qué implicaciones objetivas tiene el "educar" dentro del discurso académico?, ¿cuándo aparece el "educar" en relación al discurso académico?; ¿cómo se relaciona "educar" con "persona"?, ¿quién es el responsable de "educar" y quién es el educado en el discurso académico?, ¿cuál es el objeto de "educar"?, ¿para qué "educar" dentro del discurso académico?

¿Qué es "formar" en el discurso académico?, ¿cómo se relaciona "formar" con "educar"?, ¿cuál es el propósito final del "formar"?; ¿dónde es más utilizado el "formar"?, ¿cuándo "formar" superior al "educar"?, ¿para qué se distingue el "formar", el "educar" y el "orientar", dentro del discurso académico?

¿Qué se entiende por "investigar"?, ¿cuándo emerge "investigar" en el discurso académico?, ¿dónde se concentra "investigar" en cuanto uso pragmático"; ¿cuál es su relación con el "formar" y el "educar"?, ¿para qué "investigar" fue empleado en el discurso académico?, ¿por qué "investigar" fue referenciado en tan pocas ocasiones dentro del discurso académico?, ¿quién es el responsable de "investigar"?

¿Cuándo fue usado el "aprender" en el discurso académico?, ¿quién enseña a "aprender"?, ¿es el aprender una figura retórica dentro del discurso académico?; ¿qué es "aprender" en el discurso académico?, ¿por qué "aprender" guarda relación con el "investigar"?, ¿es el "aprender" sinónimo de "conocer" en el contextos de los discursos académicos?

www.bdigital.ula.ve

Atribución - No Comercial - Compartir Igual 3.0 Venezuela
(CC BY - NC - SA 3.0 VE)

Análisis de una palabra, frase u oración

Otra de las herramientas analíticas sugeridas por Strauss y Corbin es el construir las categorías desde el "análisis de una palabra, frase u oración" (2002:101), con el fin de plantear preguntas sobre posibles significados sean supuestos o buscados; así como encontrar suposiciones acerca de lo que se dice y observa, mientras que se demuestra que existen otros posibles significados e interpretaciones. Esto evita las preconcepciones propias sobre el texto y aligera el proceso de codificación, ya que este análisis radica fundamentalmente en centrarse en las palabras mismas y hacerlas significativas o interesantes desde el análisis mismo; el estudio así sugerido posibilita, además, concentrarse en los significados y realizar comparaciones valiosas para el resultado final.

A continuación, se realizó el análisis establecido por Strauss y Corbin (2002:101) de acuerdo a los planos discursivos mencionados; se procedió a extraer la cita de los discursos del trabajo de campo y su respectivo trabajo hermenéutico. Como el trabajo de campo tiene las citas con su NÚMERODELÍNEA-CÓDIGO, el trabajo de interpretación está ceñido al contexto y sugiere los significados de acuerdo a la pragmática convenida por el productor del discurso.

www.bdigital.ula.ve

Primer plano discursivo

Categoría "persona"

21	que nos hable un poco sobre la reflexión, luego algunas de las personas que
23	intervenciones/. Okay. /silencio/. Otra persona que quiera agregar algo.
118	iniciando... ajá, ¿alguna otra persona está en el grupo cinco? Vamos

Como se observa con anterioridad, las tres líneas reflejan la presencia de la categoría; en las situaciones, se hace alusión a la "persona", como participante del grupo. Esta concepción de la categoría se mantendrá a lo largo del uso pragmático del término, ya sea en singular o plural el mismo; este uso de "persona" como participante de un grupo se intensifica en los discursos en la medida que la profesora

Atribución - No Comercial - Compartir Igual 3.0 Venezuela
(CC BY - NC - SA 3.0 VE)

trabajó con teorías educativas que procuraban una unión entre los participantes y disminuye respectivamente en la medida que el discurso se hizo más exclusivo de la profesora. Si bien es cierto que ser de un grupo reivindica la función de ser "persona", por lo menos en este uso la "persona" es llamada a participar activamente en las discusiones de aula.

285	a, si soy educador, yo tengo que ayudar a las personas a que ellas saquen sus
287	personas valiosas... esta visión de la educación, si ustedes se dan cuenta, va
296	las personas tu punto de vista, no tienes que imponerle, ni desde la
315	saben nada las personas... ahí tenemos que reflexionar,... vamos a escuchar,
367	mostramos igualmente lo que recibimos, okay, ¿otra persona?
374	con la pedagogía, ¿qué pueden agregar? /intervenciones varias/ otra persona
422	acercarnos poco a poco a las actividades, vamos a escuchar a otras personas
427	vamos entonces al siguiente grupo, las personas que leyeron sobre Manuel
463	formación, el cambio ¿cómo se da?, cuando la persona se prepara, cuando la
464	persona se capacita, si tú llegas al salón de clases y no investigas ya por ahí
479	simples personas que te van a dar remuneración, como alguien que nos va a
481	tenemos que llegar, ¿otro comentario?, ¿falta alguna persona del grupo?,
501	la persona no tuvo apoyo, pero hay un porcentaje que sí lo tiene y piensa de
602	nos configura a que esto se de, hay personas de otros niveles económicos
614	acercar, igual nuestro punto de vista personal, quizás nosotros como seres
676	ese convivir que se basa en la aceptación de los derechos de la otra persona

En este contexto se nota la unión de la categoría "persona" como agente participante en el grupo con la concepción de "persona" como alteridad, dado que "la persona", en este caso, es vista como aquella que debe ser ayudada, auxiliada, en su recorrido educativo; igualmente, se mezcla con la visión de la "persona" como la que se prepara para una intervención en público o una intervención dentro del grupo. Igualmente, en las líneas se infiere, que la "persona" es sinónimo de "profesor" o "educador", que se prepara o capacita para abordar el grupo de clases al cual está encargado de conducir; por otro lado, "persona" aquí también significa desde el punto

www.bdigital.ula.ve
Atribución - No Comercial - Compartir Igual 3.0 Venezuela
(CC BY - NC - SA 3.0 VE)

de vista psicológico como la que debe ser acompañada. Se percibe, también, como la que pertenece a diferentes estratos económicos, como sujeto de derechos y que debe ser aceptada totalmente.

726	conjunto de personas que, no sé, otra persona del grupo, /intervenciones
748	trabajamos también con personas de otras edades, trabajamos con niños más
750	personas que estén en proceso de jubilación, un adulto que esté en proceso
755	el desarrollo, esto quiere decir que son crisis o conflictos que la persona
771	en edades de personas que tengan menos edad, bueno, es algo inesperado, la
779	también a ser sanas, o sea, con las personas que hacen contacto con la
780	realidad, con personas que tienen la conciencia y el juicio relativamente
781	normal, recordemos que algunas personas somatizan dentro de la
841	trabajar con temas o técnicas que sean hasta constructivistas con personas
858	interpersonales, cómo es la comunicación entre los alumnos, cómo es el
915	es indistinto, /intervenciones/, ajá, okay, otra persona, /intervenciones/, ajá
920	como estás diciendo, las creencias que tienen las personas cuando llegan a la
949	caraqueño, o una persona que haya crecido en Maracaibo, a como es un niño
1007	Consuelo, bueno, hay varios, ¿quiénes vieron orientación con otra persona?,
1079	que se levantaron como diez personas nada más, entonces yo recuerdo que
1101	trabajar con esa persona y la persona va cediendo, por más él va cediendo,
1116	punto que la persona no quiera trabajar, pero si tú no logras avanzar
1121	de psicoterapia la persona no quiera asistir, es totalmente normal, pero si tú
1129	"... ajá, vamos tratar de que intervengan las personas que no han
1136	una persona que no haya participado por favor...".
1155	conocer un proceso personal, por ejemplo, yo quiero conocer algún aspecto
1156	socioeconómico de la persona, ahí yo no voy a establecer un encuadre, allí
1160	Rogers, que es la aceptación incondicional de la persona, la empatía, el
1162	lugar de esa persona y pueda entenderla, yo no puedo llegar a esa persona y
1177	no establezco el clima de confianza, no le doy libertad a la persona para que

www.bdigital.ula.ve

Atribución - No Comercial - Compartir Igual 3.0 Venezuela
(CC BY - NC - SA 3.0 VE)

1205	educador, cómo influye la entrevista en lo que va a decir la persona también,
1207	influye mucho también, el tono de voz, hay personas que tienen el tono de
1209	confianza con esta persona, cómo voy a decirle, pero es el tono de voz que
1247	que complica la situación de que todas esas personas hablan con el
1256	clase, entonces cómo trabajas tú, si tú lo que vas a estar con estas personas
1261	persona, ¿ve?, ya allí cambia también lo que es el proceso porque como yo
1271	persona ofrezca información al proceso, ¿otro aspecto de allí?, ajá,
1272	/intervenciones varias/, otra, /intervenciones varias/, okay, otra persona,
1302	áreas, el área personal, psicológica, se van a dar alteraciones afectivas
1336	hacíamos era diseñar un perfil para la persona que estaba en esas medidas de
1342	diferentes niveles relacionados con el crecimiento personal, valores, con las
1363	enfermedades mentales, en esos casos sí, pero cuando son personas que
1367	ese tipo de alteraciones se puede sugerir algo ya, ¿ve?, que la persona tenga
1384	diálogo socrático, que la persona se de cuenta del problema, no podemos
1385	hacer juicios valorativos de la persona, no podemos decirle, pero usted está
1387	decir a la persona, es realmente amplio lo que el orientador debe hacer, pero

www.bdigital.ula.ve

De las líneas anteriores se desprenden más coincidencias de la "persona" y su relación con el grupo, la "persona" como parte activa del grupo de aprendizaje; esto está vinculado a la concepción de ver a la "persona" dentro de una sociedad y entender que pueden surgir conflictos; estos conflictos son abordados en el discurso académico desde la orientación y la psicología, mas no desde la educación. La educación aquí vista está desde una disciplina auxiliar a la orientación o la psicología, asumiendo el enfoque de la conciencia, la creencia y el proceso de la "persona" desde un procedimiento y proceso psicológico; en este caso, la psicología y la orientación opacan las funciones propias de la educación y convergen en que la persona debe ser tratada desde herramientas psicológicas o psicopedagógicas. Por último, queda la "persona" como diálogo y como capaz de juicios valorativos.

Atribución - No Comercial - Compartir Igual 3.0 Venezuela
(CC BY - NC - SA 3.0 VE)

1504	también porque este tipo de personas tenga temor, y este tipo de líder, el
1546	inteligencia emocional se da en dos ámbitos que es la parte interpersonal, es
1549	ser sumisa, y la interpersonal que es cuando yo comprendo a los demás, aquí
1551	las relaciones interpersonales, esta qué es la empatía, ajá, siempre dicen lo
1570	queda calladito, no, la persona asertiva llama la atención y le dice en los
1573	la persona, esteee, a mi me pasó en una clase que una alumna se, ehhh, eso
1594	persona que lea, /intervenciones varias y lectura de las diapositivas/, y esto
1726	con 100 personas, 100 alumnos o con 20 alumnos, ajá con 15 o 85, adaptar
1735	va a generar en el grupo cambios, ese en el sentido de que la persona va a
1737	una alteración en cómo se encontraba la persona, ¿ve?, /intervenciones
1739	y de la persona que dirige, hay personas que están escribiendo, doy tiempo
1745	taller, entonces en ocho grupos de cinco a seis personas aproximadamente
1783	si alguno se va, entonces a esas personas les hago las preguntas se van y
1801	para llegar, una vez que lleguemos a los talleres, la persona que llegue a las

www.bdigital.ula.ve

Sigue manteniéndose el enfoque de la "persona" desde la orientación, impulsando la necesidad de verla alcanzar el liderazgo en las interrelaciones y el dominio efectivo de la asertividad; cuenta, en este sentido, la revisión de la experiencia propia de quien produce el discurso y escrudiña el sentido de ver a la persona en permanente crisis o conflicto. Por ello, la orientación y la psicología le asisten más que la educación; y, además, el uso pragmático que se le ha dado en esta líneas a la "persona" ha sido de simple receptor y participante en las discusiones grupales frente al discurso académico.

1827	pero puede ser que algún grupo invite a una persona especialista en el tema
1844	cada grupo hay 5 o 6 personas, entonces entre esas 6 personas se distribuyen
1920	la actividad que va descrita aquí en el manual, una persona que me ayude a
1960	en que deben ser participativas para todo el grupo porque si no hay personas
2057	con dominio de contenido, cómo está dominando la persona los

Atribución - No Comercial - Compartir Igual 3.0 Venezuela
(CC BY - NC - SA 3.0 VE)

2096	de las personas que van a cumplir con un rol, ¿okay?, los voy a nombrar
2112	Jonathan, ajá, una persona que sea de otro grupo o de las personas que no
2133	de los demás, si yo comprendo las emociones de las personas, si yo aplico la
2241	hay alguna persona que las quiere compartir, es menos intimidante a que te
2421	díganme los nombres, de personas que no hayan participado, ajá, rápido
2439	de la persona, ehh, lo bueno de este enfoque es que se le da a la persona, al
2481	estamos trabajando con situaciones que son conflictivas para la persona que
2596	dan, son personas que tienen un poco más elevado de lo necesario, tu tono
2647	decirles a las personas encargadas del grupo y esa persona era el portavoz, si
2648	esa persona no cumplió ya eso, lamentablemente, se escapa de mis manos
2650	hacer en el taller, ¿por qué no me llamaron?, entonces si esa persona no
2759	más que todo, para las demás personas y para el grupo en general, silencio
2765	a nombrar a las personas que tienen los roles para que todos visualicemos, a
2805	hijo, hay personas que piensan todo el tiempo en el pasado, no disfruto
2879	trabajar con la persona, incluso se puede cambiar la persona o se pueden
2893	involucrarnos en los procesos psicológicos de la persona porque no

www.bdigital.ula.ve

En este conjunto de líneas se interpreta que la "persona" debe consultar o confrontar su conocimiento personal con un el conocimiento especializado, en el sentido que todo conocimiento de la "persona" debe ser trabajado por un especialista en el área; no sólo la relación con el grupo y "persona" sigue siendo evidente, sino que también implica de la persona el dominio del contenido en las intervenciones de aula. Igualmente, se percibe la relación de la "persona" con sus emociones, así como sus procesos biológicos y psicológicos; punto importante de esta lectura analítica es que permite fijar la relación de la "persona" con la memoria y el rol que posee dentro de cada grupo humano.

3001	de 40 personas, entonces como ustedes quieran me avisan, pero yo no voy a
3011	personas que quieran compartir lo pueden hacer, ¿qué les pareció el video?,

Atribución - No Comercial - Compartir Igual 3.0 Venezuela
(CC BY - NC - SA 3.0 VE)

3031	si nos ponemos a ver, ¿no?, pero ¿qué pasa?, hay muchas personas que a
3036	por más que estas personas pues eeehhh, esté bien a nivel físico, pues no va
3047	persona que quizás por no atrevernos a decir las cosas a esta persona ehhh la
3049	hayan fallecido, quizás para cerrar el proceso, con estas personas, o personas
3061	por ejemplo, la persona, el orientador y la persona cliente, ajá, entonces,
3062	¿qué pasa?, que se le pide a la persona que busquen sus fotografías y
3063	algunas otras, otro material que tenga la persona, que sea significativo para
3064	ella, para la persona, y que seleccione cuáles colocaría ella en una especie de
3078	diferentes emociones, diferentes sucesos de la persona, ¿ve?, eso, a nivel
3088	¿no?, ¿cómo lo que le ha pasado a la persona ha influido en lo que es hoy en
3106	narrativa da también resultados que son positivos porque la persona, hay
3107	personas que muchas veces no saben o no encuentran la manera de cómo
3108	expresar sus sentimientos, y en este espacio de brindarle a la persona la
3116	pasado y aquí algunas personas lo podrán hacer, pueden narrar diferentes
3118	sucesos que han vivido con otras personas también, que han sido
3123	vamos a coevaluar al grupo, 2 personas, rapidito, para empezar con el

www.bdigital.ula.ve

Hacia los discursos académicos finales, la "persona" mantiene su rol e identidad para con el grupo, en el cual debe asumir una postura analítica y comprender o dominar las teorías discutidas en el salón de clases; de igual manera, la "persona" guarda particular interés con el aspecto físico y el proceso de acompañamiento que le brinda la orientación y la psicología. Estos enfoques de orientación permiten profundizar en la expresión de emociones y sentimientos, así como incrementar el nivel de narración y relato; la "persona" adquiere entonces un sentido más profundo, en tanto que la orientación le permite alcanzar una visión integral de sí misma.

3219	"..., las personas que son equipo fijo son las personas que vienen a
3221	que la persona que va a consultar, eehe, o el sistema fijo, o el que tiene la

Atribución - No Comercial - Compartir Igual 3.0 Venezuela
(CC BY - NC - SA 3.0 VE)

3226	apoyando a las personas que vienen a solicitar la ayuda que pueden ser
3234	entrevistador, esta persona se encarga de llevar la entrevista de una manera
3237	las personas, y luego que se construyan las narraciones, lo que pasa es que
3247	utiliza en base a las experiencias vividas sean personales o de personas
3313	concepto que está relacionado con la identificación de la persona a nivel de,
3317	del género es en base a la definición de sexo, entonces muchas personas
3323	características que nosotros tenemos como personas, ehhh, pero a nivel
3344	que, que se puede dar, hay personas que presentan características de la parte
3448	masculinas y actúo de una manera, identidades de género, otra persona que
3489	vida de cómo estas personas han ehhh, pues, tenido, tienen las vivencias,
3492	géneros o ninguno, porque puede ser que una persona diga, no, pues yo soy
3498	personas lo resuelven pronto, otras no, y por eso es que hay casos donde la
3499	persona pues anteriormente tenían familia y ahora quieren asumir la vida en
3512	características que sean masculinas y esto ocasiona conflictos, una persona
3529	con las personas del otro sexo y es lo que a mi me causa, por ejemplo,
3535	manifiesten atracción sexual o erótica hacia personas de su mismo sexo, por
3544	casos en los cuales hay personas que son femeninas pero su tendencia u

www.bdigital.ula.ve

La categoría "persona" mantiene su vinculación con la estructura del equipo fijo y el sistema fijo dentro del aula de clases, así como el cumplimiento de sus roles dentro de las actividades académicas; es importante el nexo que existe entre "persona" y narración, entre "persona" y experiencia propia, entre "persona" e identidad. Estas relaciones conceptuales permiten que la "persona" adquiera sus características propias, se inserte regularmente en un grupo y sea capaz de resolver problemas que se le planteen a su respectivo nivel; igualmente aparece vinculada categorialmente a la familia, al sexo y al género que los define sustancialmente.

3668	mí, en primera persona, a mi me parece tal cosa, yo opino esto, escuchar en
3689	película?, /intervenciones de los alumnos/, otra persona que de su

Atribución - No Comercial - Compartir Igual 3.0 Venezuela
(CC BY - NC - SA 3.0 VE)

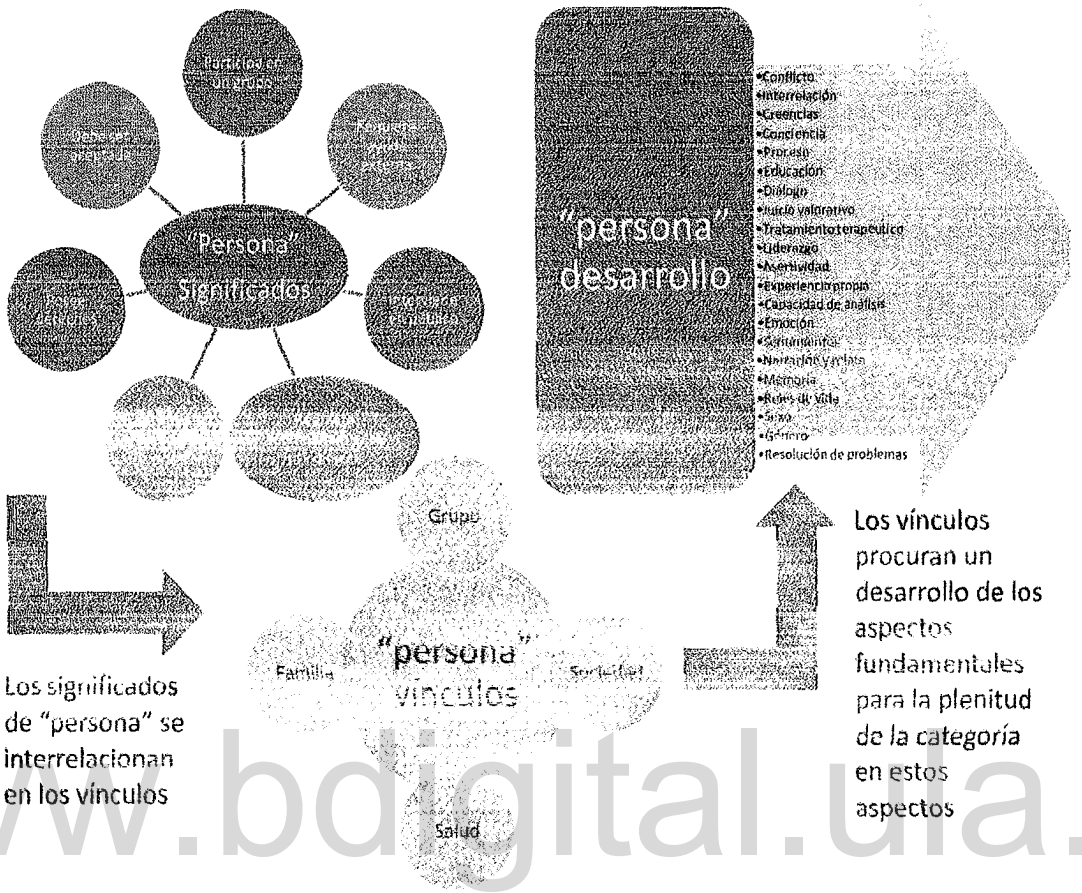
3696	persona, ajá, por allá, por aquí tenemos a, vamos a escuchar a Claudia,
3704	persona, vamos con las intervenciones en general, tenemos, tenemos, el
3768	alguna otra persona que quiera realizar comentarios, /intervenciones de los
3804	las narraciones que hace la otra persona, por eso yo decido trabajar con esta
3836	pueda grabar, ¿sí?, ajá, otra persona, /intervención de los alumnos/, okay,
3837	muy bien, otra persona, por acá habían levantado la mano, ajá, /intervención
3839	okay, otra persona, /intervención de los alumnos/, okay, otra persona
3898	he llamado la atención, /intervención de los alumnos/, okay, otra persona,

Ya para el final de los discursos académicos, aparece la "persona" como categoría gramatical, así como se mantiene su aparición como parte de un grupo y presta importancia el nivel de intervención en el aula de clases; la "persona" sigue manifestándose como diálogo y narración, haciendo uso exclusivo de herramientas psicológicas para ello. En cuanto a categoría gramatical, la "persona" posee 3 distinciones en español y es valioso su uso en primera persona, ya que las mayorías de las técnicas empleadas en este primer plano discursivo hicieron hincapié en tratar de incrementar el relato personal desde la óptica del yo y de la identidad misma del narrador; por otro lado, se afirma el uso de la "persona" en sentido referencial a un grupo, a un grupo que reflexiona sobre sí mismo y que comparte la experiencia del trabajo en equipo.

Como se observa en el Diagrama N° 5, se ha hecho una síntesis de la significación de la categoría "persona" desde el análisis que arroja la herramienta aplicada en esta parte del estudio; esta síntesis es importante porque permite asimilar el comportamiento de la significación de la categoría estudiada y revela los vínculos que forja el significado de la categoría, así como establece los campos en los cuales se desarrolla la categoría a lo largo del plano discursivo. Como se ha mencionado anteriormente, esta categoría es la más compleja y la más desarrollada en los discursos académicos trabajados; con esta síntesis se cierra el análisis de esta categoría para seguir con las restantes.

www.bdigital.ula.ve

Atribución - No Comercial - Compartir Igual 3.0 Venezuela
(CC BY - NC - SA 3.0 VE)



www.bdigital.uia.ve

Diagrama N° 5
Síntesis de significación de la categoría "persona"
Fuente: *Análisis de la categoría "persona"*
en el primer plano discursivo
Diseño: Briceño Briceño, Jesús Rafael (2013)

Categoría "orientar"

207	del libro relacionado con la orientación... eso los vamos a discutir hoy, para
214	la reforma del código de ética del orientador... ¿Nos encaminamos?
289	Recuerdan hoy, lo de, la definición de orientación, que es orientar y
293	estoy orientando y chévere, no... quizás opinar es lo más recomendable, ajá
324	desde la psicología y desde la orientación que nosotros como seres humanos
406	cosas que también escribió sobre la orientación, claro lo que él escribe ahí
407	de la orientación ha ido cambiando porque hoy otro enfoque diferente sobre

Atribución - No Comercial - Compartir Igual 3.0 Venezuela
(CC BY - NC - SA 3.0 VE)

408	lo que es el orientador, pero él se acercó a esa área también, ¿por qué?,
409	porque él le preocupaba la parte de la orientación, le preocupaba la parte de
445	ser docentes orientadores o docentes superdotados, pero mira, ahí yo, o sea,
682	del código de ética del orientador, ellos ya ahora han hecho una
687	del código de ética del orientador/...".
689	ética del orientador/, vamos a conversar la semana que viene esto que ellas
691	orientador, ¿verdad?, eso ya lo tienen, ¿sí?, levanten la mano los que lo
698	leen, entonces vamos discutiendo sobre orientación, pero de estos dos

Es quizás en esta parte del discurso académico donde se muestra la hegemonía del primer plano discursivo, en donde el ser humano es declarado y visto desde la psicología y la orientación, tal como se percibe en la línea 324; así pues, el enfoque de la educación y del docente es, entonces, un docente orientador (como se ve en la línea 445). En estas líneas se ve la unidad de la orientación con la ética, específicamente un código de ética para el orientador y sus procedimientos para abordar la orientación; sin embargo, y tal como se mantiene a lo largo de los discursos académicos, la orientación mantiene una esfera hiper-especializada y no ofrece acercamientos al plano educativo.

www.bdigital.ula.ve

724	que leyó sobre orientación, ajá, vamos bien, pero me falta especificar algo
725	que no está claro allí, lo que es la orientación sobre Rafael Bisquerra, un
729	*que él habla sobre la orientación, ehhh, sobre lo que él dice sobre la*
735	existido una visión de que la orientación, ehhh, se da solamente en los
736	espacios educativos, también se da la visión de que la orientación se da sólo
738	porque la orientación, actualmente, se enfoca en trabajar en, durante toda la
745	tenemos que observar que la orientación abarca todas estas etapas de
753	trabajamos en orientación tenemos que recordar las diferentes etapas que se
777	son inesperadas, entonces, se trabaja también con orientación, se trabaja
784	*que si trabajamos con orientación trabajamos con diferentes edades, con*

Atribución - No Comercial - Compartir Igual 3.0 Venezuela
(CC BY - NC - SA 3.0 VE)

792	orientación, entonces, este, tiene varios matices, y hay un factor que no
793	ayuda mucho a la orientación, y es que, la orientación es una disciplina
796	hablan de que orientación es una cosa, entonces encuentra autores que se
799	estudiarla, porque allí no va a estar definido todo lo que es orientación,...".
810	en este caso es de la orientación,... la pregunta que tú te haces pues nos la
817	"... nos han inculcado que la orientación es ajá, aplíqueme un prueba, este,
823	damos cuenta que la orientación se nutre también de otras corrientes, de
825	por ejemplo en la orientación que tú puedes trabajar con diferentes autores
834	queda a decisión del orientador, esa amplitud que le da la orientación, pero
843	ehhh, eso es una riqueza que nos da la orientación, igual a nivel grupal, si yo
854	orientación, infinitos, la conducta dice ella, ajá, otros temas, qué temas
857	desde orientación, ¿qué podría investigar?, ahora es que hay, las relaciones
902	término que es la orientación psicopedagógica, ¿qué leyeron sobre eso?...".
905	orientación psicopedagógica, qué la denomina orientación psicopedagógica,
910	intervención y lo que es la orientación psicopedagógica, ¿leyeron esa parte?,
912	aparte de la *intervención, él trabaja más con este término orientación*
914	final dice que será orientación o intervención psicopedagógica, pero el uso
916	vamos entonces sobre el mismo material, orientación, qué más, sobre la
918	orientación, ¿qué leyeron sobre las necesidades de la orientación? ...".
919	"... en [illegible] de la orientación es de la psicología, tú tienes que respetar,
923	está pasando dentro de, tú no puedes tener allí un vacío si eres orientador,
935	orientación en [illegible] por ejemplo, ehh, es de una manera, ehh, en la que tienen
944	*orientación, dónde voy a ejercer la psicología, dónde voy a ejercer yo la*
973	en la orientación [illegible] de la orientación debemos ser flexibles, porque muchos
983	que tú estás [illegible] orientación y escribiéndole un mensaje o estás
985	clase de orientación [illegible] que está hablando más de lo que debería, la odio, ya
1004	vale, [illegible] principios que rigen la orientación,
1007	Consuelo, bueno, hay varios, ¿quiénes vieron orientación con otra persona?,
1023	utilizado también para trabajar en procesos dentro de la orientación, la idea

www.bdigital.ula.ve

Atribución - No Comercial - Compartir Igual 3.0 Venezuela
(CC BY - NC - SA 3.0 VE)

1132	hablamos sobre los principios, la orientación psicopedagógica, vamos a los
1133	modelos de orientación, cuáles son los modelos de Rafael Bisquerra, ya los
1137	"... las corrientes psicológicas que nutren a la orientación, estos modelo
1158	es una entrevista en el área de la orientación, entonces se trabaja de otra
1167	pero para ustedes estar acordes con lo que es la orientación ustedes tienen
1172	que la persona se sienta a gusto, se sienta entendida, o si yo llego y empiezo
1253	lo que es el área de la orientación, la psicología, la psiquiatría, con la mente,
1274	sobre la definición sobre la orientación, ¿cómo definen allí la orientación?,
1277	sobre la definición sobre la orientación, ¿cómo definen allí la orientación?,
1278	entre todos, ¿qué es orientación?, /intervenciones varias/, habla de la
1279	orientación como disciplina, habla de la orientación como profesión, ¿qué
1280	dicen sobre la orientación como profesión?, /intervenciones varias/, eso es
1281	más relacionado con la orientación como profesión en el campo de acción
1282	del orientador, es formalmente cómo voy a ejercer yo mi rol de orientador,
1285	esas son las áreas que nutren a la orientación, vamos más adelante que es
1286	*donde están las áreas y contextos de la orientación, ¿qué leyeron sobre eso?,*
1316	contextos de la orientación, ¿cuáles son los contextos del área de la
1322	orientación también, tenemos por ejemplo el área de la violencia con la
1328	orientación, /intervenciones varias/, ese trabajo también lo realiza el
1330	orientador, pero en otros países, más que todo lo cumple es el psicólogo
1339	la deben cumplir los orientadores, porque tú puedes trabajar tranquilamente
1346	la orientación, qué otro contexto, /intervenciones varias/, hay otro aspecto
1348	*orientador, /intervenciones varias/, estos roles que han mencionado ya lo*
1352	funciones, también hemos hablado de las funciones, del orientador, ¿cuáles
1356	sobre el campo de acción del orientador, /intervenciones varias/, en algunos
1358	que tenga un trastorno de personalidad, ya allí no actúa el orientador sino un
1359	especialista, el orientador remite a un orientado a este profesional, igual si
1374	trastornos, pero eso ya es la parte de lo que hay ahí, el orientador los puede

www.bdigital.ula.ve

Atribución - No Comercial - Compartir Igual 3.0 Venezuela
(CC BY - NC - SA 3.0 VE)

A pesar de las numerosas citas sobre el "orientar" y la "orientación", no se demuestra una definición clara de lo que es; en este sentido, el esfuerzo del discurso se concentró en revisar el material bibliográfico que existe sobre la "orientación" o sobre el "orientar" y no se ha llegado a un concepto claro del mismo. En estas líneas anteriores, se percibe más bien la función del "orientar" y de la "orientación" en relación a los autores o catedráticos que han generado teoría sobre la misma; mezcla de alguna manera lo que es "orientar" con los espacios educativos pero de manera somera.

La categoría "orientar" como manifiesto de la "orientación" se ha detectado vinculada a los procesos personales y, a lo largo del discurso, está más referenciada como disciplina y profesión especializada; está más centrada a estudiar la conducta desde la psicología y no desde la educación, así como todo el aparataje teórico y de investigación está más sustentado en la psicopedagogía que en otra ciencia de la educación. La intervención de la persona para ejercer el "orientar" sigue siendo vista desde la psicología y desde el modelo clínico de orientación, con énfasis en el estudio de los principios de la orientación psicopedagógica para ejercerla; por ello se comprende tanta presencia en el discurso de términos que giran en torno a la orientación, la sexualidad, los roles del orientador, la figura del psicólogo y el manejo de la violencia y de trastornos de la personalidad.

www.bdigital.ula.ve

1778	persona, ajá, pero qué es la orientación, entonces la persona que me esté
1780	decir es que la orientación es buena para todo, okay, entonces, por favor,
2428	para realizar los procesos de orientación, ¿qué pasa?, que en los inicios, si
2429	ustedes recuerdan, la orientación se estaba dando de una manera más guiada,
2433	trabajar con el cliente en la persona, en su trabajo como orientador, puede
2440	cliente, recordemos que en orientación se toma el enfoque cliente es porque
2446	podemos decir, esteee, con el orientado entonces y utilizar el término, esto
2473	muy difícil porque es otra cosa de la orientación muy específica, entonces
3061	por ejemplo, la persona, el orientador y la persona cliente, ajá, entonces,

Atribución - No Comercial - Compartir Igual 3.0 Venezuela
(CC BY - NC - SA 3.0 VE)

3084	orientación muchas posibilidades para trabajar de una manera que no es tan
3149	trillado, es muy repetitivo, pero qué es lo que pasa, que en la orientación,

Hacia el intermedio y el final de los discursos académicos la "orientación" o el "orientar" pasó a ser un concepto casi sin uso, en el sentido que las referencias fueron menores en la medida que el discurso académico decrecía; sin embargo, se mantiene el vínculo la categoría "persona" y el acompañamiento del orientado. De la misma manera, la orientación o el "orientar" debe ser hecho de una manera clínica y la guiatura debe prevalecer entre el orientador y el orientado; esto significa el lograr un "orientar" de manera hiperespecializada y asumir dinámicas y procesos de trabajo que escapan al área de la educación.

El siguiente diagrama, en efecto el N° 6, sintetiza el comportamiento de la categoría a lo largo de los discursos académicos analizados; en este sentido, "orientar" no posee un significado inmediato sino que debe ser visto en los vínculos que ha establecido en los discursos. Esto revela que las disciplinas y las especialidades que le configuran dominan su significado, atendiendo que su uso es auxiliar a la categoría "persona" (ya explicada anteriormente en el plano discursivo); "orientar" se ofrece entonces como una categoría satelital, que gira alrededor de "persona" y que está vinculada fuertemente al ámbito de la orientación psicopedagógica y de la concreción del modelo clínico durante el proceso de la guiatura.

Esta categoría "orientar" tiene como función lograr la atención en torno a procesos psicopedagógicos y clínicos provenientes de la psicología, así como el obtener una influencia en el discurso sobre la audiencia; "orientar" es comprender las funciones y figuras del orientador y del psicólogo, apartándose de la intención de esclarecer o fortalecer la visión del docente y del educador. En estas líneas no se percibe un esfuerzo por asociar la figura del educador a la figura del orientador, antes bien, la última figura prevalece y opaca a la función educativa del educador; esto, en un discurso académico que debe procurar la tensión educativa, puede ser concebido como una aporía o dificultad.

www.bdigital.ula.ve

Atribución - No Comercial - Compartir Igual 3.0 Venezuela
(CC BY - NC - SA 3.0 VE)

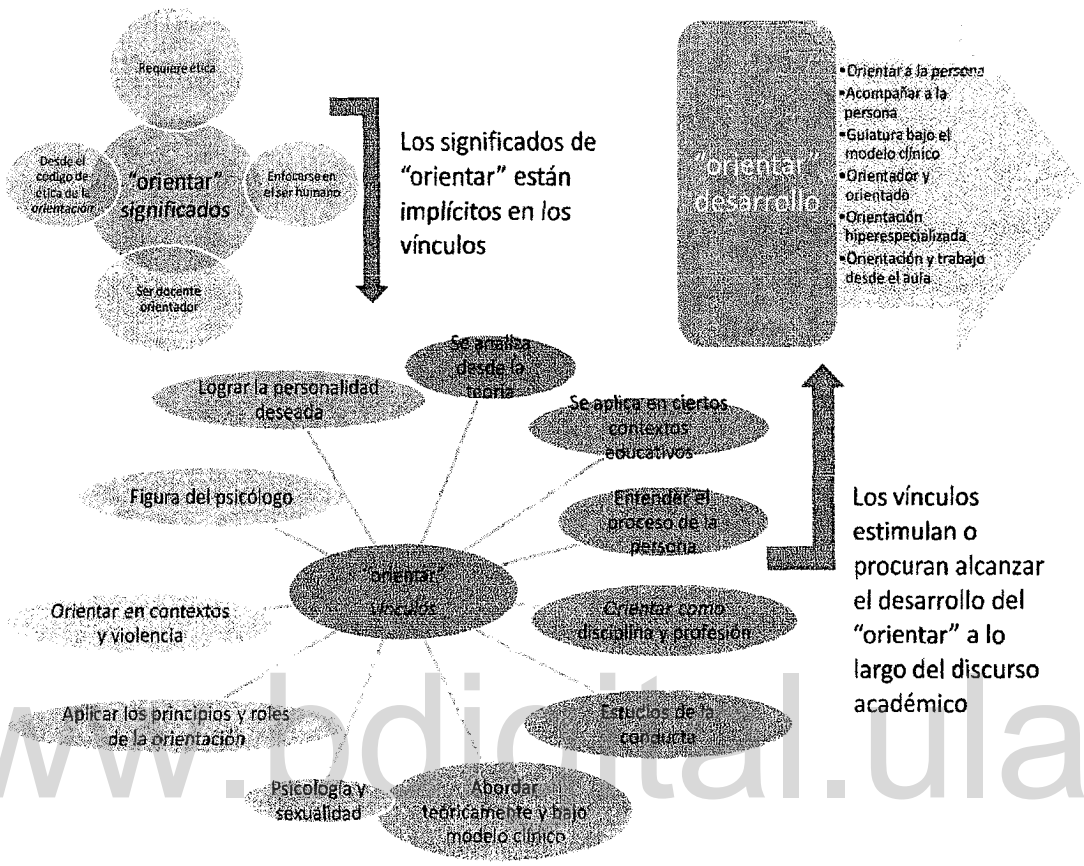


Diagrama N° 6
Síntesis de significación de la categoría "orientar"
Fuente: Análisis de la categoría "persona"
en el *primer plano discursivo*
Diseño: Briceño Briceño, Jesús Rafael (2013)

Segundo plano discursivo

Categoría "educar"

102	sobre la educación y tal y yo lo quiero compartir, ¿okay? Entonces, el grupo
189	cosas tan básicas para la educación, yo veía que a veces no nos deteníamos a
190	conversar sobre lo que es la educación, ¿qué es la educación?, ¿cómo
191	definen ustedes la educación?, ¿cómo la ven?, ¿por qué hoy estamos aquí,
195	¿por qué esto? Educación... Entonces, el aprendizaje humano...
203	autores para acercarnos a lo que tiene que ver con educación, entre esos

www.bdigital.ula.ve

Atribución - No Comercial - Compartir Igual 3.0 Venezuela
(CC BY - NC - SA 3.0 VE)

206 | Principios generales de la educación, y Rafael Bisquerra, con los fragmentos

Etimológicamente, "educar" proviene del latín *dux, ducis*, que significa *sacar de*, así como también significa *capitán* o el que conduce un barco; en los discursos académicos del inicio del semestre se encuentra una preocupación por lo que es la definición propia de la educación. Esta preocupación se traduce a la búsqueda del manejo de contenido por parte de la audiencia y en estimular la lectura sobre el origen de la educación, así como conocer sus principios; es en estos mismos discursos al inicio del semestre que coincide un exceso de información en torno a todas las categorías estudiadas, en el sentido que la profesora ofreció material fotocopiado sin aprovecharlo del todo.

Si bien es cierto que se debe poseer un dominio o conocimiento general sobre las definiciones de educación, así como conocer sus principios generales, esencialmente la educación está en relación directa con el aprendizaje humano; este interés discursivo por la definición y precisión conceptual de la educación emerge en los inicios de los discursos, aunque no logra del todo una precisión concreta. Esto se debe a que las categorías que dominan los intereses en los discursos pertenecen al primer plano discursivo y la categoría "educar" se sitúa en el segundo plano, obedeciendo a principios de repitencia y configuración semántica; "educar" tal como es, no es la preocupación del discurso académico y sólo se ofrece o presenta como información general o dominio de información.

www.bdigital.ula.ve

260	Prieto Figueroa/ también define la educación de manera etimológica, el
266	respecto a lo que es la pedagogía como ciencia de la educación... ehhh hay
275	la educación, de dónde proviene ¿verdad?, ahí tenemos que tener claro que
276	nosotros, más que todo, vemos la educación de una manera que es
280	nosotros nos vamos a las definiciones de educación etimológicamente, y si
281	nos vamos a una visión más amplia de lo que es la educación como proceso
282	no formal, no formal, es decir que, la educación se da en el hogar, la

Atribución - No Comercial - Compartir Igual 3.0 Venezuela
(CC BY - NC - SA 3.0 VE)

283	educación se da en la familia, la educación se da en la comunidad, entonces
285	a, si soy educador, yo tengo que ayudar a las personas a que ellas saquen sus
287	personas valiosas... esta visión de la educación, si ustedes se dan cuenta, va
373	están hablando, otro comentario relacionado con el tema de la educación,
393	del diálogo en la educación, él propone también allí, que es la parte que a mí
395	acción y la reflexión en la educación, necesitamos reflexionar sobre los
398	contexto estoy?, ¿cómo está la educación hoy en día?, pero también
401	luchado por la educación en el país, eso es lo que me gusta de este autor que
445	ser docentes orientadores o docentes superdotados, pero mira, ahí yo, o sea,
446	la intención no es esa, de que ustedes sean unos docentes superdotados,
450	la educación se necesita el cambio, no pretendemos ser perfectos, no,
451	docentes perfectos, en mi caso no, pero sí tener otra mentalidad, otra manera
455	que tenemos como educador, como docente, porque no puede ser que
480	pagar y ya, páguenme, o sea, ¿cómo ves tú la educación?, allí es donde
588	recibió la formación, y recibió los valores, y recibió la educación en una

www.bdigital.ula.ve

La "educación" o "educar" está ligado, en esta parte del discurso académico, a la fuente de información desde la cual se define; las relaciones de "educar" emergen, ya sea desde la pedagogía o la psicología, y más efectivamente desde la orientación clínica. La "educación" o el "educar" es visto como un proceso similar y paralelo a la orientación o el orientar, igualmente incluye la educación no formal (la que se imparte en la familia, el hogar y la comunidad); de la misma manera, "educar" está concebido en este discurso como "ayudar a la gente". Esta visión salvífica de la educación o del "educar" proviene de una visión cristiana de la educación o del hecho educativo que, en vez de fortalecer el proceso teórico de discusión en el aula, hace adoptar una ideología religiosa.

Aparece entre líneas la óptica de la educación como diálogo e invitación constante a la reflexión, una reflexión que parece profunda pero que no admite discusiones al interno; esto se explica debido a la gran cantidad de información por debatir y las pocas fructíferas discusiones que se presenciaron en esta parte de los

Atribución - No Comercial - Compartir Igual 3.0 Venezuela
(CC BY - NC - SA 3.0 VE)

discursos académicos. Se nota el interés por comprender la educación o el "educar" dentro de sus respectivos contextos, así como asimilarla como parte de una lucha social y transformación; esto es relevante, puesto que es la única categoría que ostenta un vínculo con el cambio o la transformación de la persona desde su integralidad.

En este apartado o extracto, la educación está relacionada a la docencia; particularmente una docencia que se preocupa por la formación de sí misma y de generar procesos de transformación en los destinatarios; sin embargo, esta visión sólo es una discusión teórica debido a que el discurso académico mismo no generó esta convocatoria a cambio, ni transformó actitudes en los participantes de la clase. Aún así, la discusión giró en torno, también, respecto a la formación del educador, la visión de la educación y de la formación en valores; la formación en valores, aunque muy poco seguida en las líneas discursivas, procuró discusiones éticas sobre la docencia.

www.bdigital.ula.ve

945	educación, tú no puedes, es igual cuando trabajas con una población que sea
973	en la orientación, en la educación debemos ser flexibles, porque muchos
974	educadores llegan al salón de clase, o llegaban, entonces le vemos un
993	relacionada con educación, por qué no, ah no, pero entonces yo abro la
997	una página relacionada con educación, relacionada con otro tema, no
998	solamente educación, sino con cultura, con, ehhh, las creencias del
1010	al hombre desde mi posición de educador?, ¿cómo defino ya al ser
1029	situaciones conflictivas, a eso es que se refiere, ehhh, desde la educación se
1033	puedo educar a la población sobre diferentes temáticas, entonces podemos
1038	veces que la educación sexual, no, madre ladilla, nos han hablado tanto de
1042	conflictos, de los problemas que se dan es por falta de educación, por falta
1046	evitar si nosotros estamos educados, yo ahí si coincido con que la ignorancia
1053	trabajar con la psicoeducación, con la parte psicopedagógica, allí es donde
1056	entonces, hay un desconocimiento de cómo educarlos, entonces genera

Atribución - No Comercial - Compartir Igual 3.0 Venezuela
(CC BY - NC - SA 3.0 VE)

1113	profesional, ¿ves?, para que tú cambies tu rol de educador, que si tú vas al
1205	educador, cómo influye la entrevista en lo que va a decir la persona también,
1239	educativas, que es la búsqueda de un especialista, se invita a la institución,
1255	educativa, una transformación en la educación, en la escuela, en el salón de
1290	ámbito educativo, /intervenciones varias/, okay, como él dice cuáles son las
1340	con la psicoeducación, /intervenciones varias/, ajá, sí, sí, entonces se puede
1384	diálogo socrático, que la persona se de cuenta del problema, no podemos
1387	decir a la persona, es realmente amplio lo que el orientador debe hacer, pero
1395	con mi profesión, tanto educadora como psicóloga, me siento realizada, no
1401	que buscar, como educadores, háganse esa pregunta, ¿ustedes se sienten
1413	cuando estudiaba en la Villa, cuando estudiaba aquí educación, yo aquí era

Algo resalta de entre las líneas que se debe aclarar, el contexto de la formación de educadores es para el ámbito escolar y no para la educación no formal (hogar, familia, comunidad) como se ha discutido anteriormente; el educador debe formarse prevalentemente para el ámbito educativo y, por extensión, su trabajo llega al hogar, a la familia y a la comunidad. No es prioridad del educador trabajar directamente con el ámbito de la educación no formal, puesto que es competencia del Estado, tal como lo establece la Constitución de la República; aunque, en algunas circunstancias, le corresponda asumir tal trato con el ámbito no formal de la educación.

Se lee la intención de formar al educador para que su trabajo construya cultura, que utilice un proceso flexible y asuma un papel crítico ante el uso y teoría de las Nuevas Tecnologías de la Información y Comunicación (NTIC); así como permanece evidente la preocupación por las interrogantes que giran en torno a la filosofía de la educación, la antropología y la metafísica filosófica. Igualmente, se observa el interés por definir una clara visión del rol del educador para el siglo XXI y la educación para un adecuado manejo de los conflictos.

La educación sexual y la psicopedagogía giran como ámbitos de interés para los discursos académicos analizados, así como lo relacionado a la educación desde la

www.bdigital.ula.ve

Atribución - No Comercial - Compartir Igual 3.0 Venezuela
(CC BY - NC - SA 3.0 VE)

orientación; "educar" desde la orientación implica salirse del ámbito formal de la educación para asumir otro plano discursivo en cuanto a disciplina. El "educar" ciertamente está vinculado a las instituciones escolares o universitarias, en donde debe lograrse el diálogo socrático como ayuda al esfuerzo de la orientación; aquí se puede ver, claramente, que la educación es asumir un discurso propio de la orientación; esto, sin lugar a dudas, genera problemas epistemológicos serios puesto que la educación posee un marco teórico-referencial propio. Estos discursos académicos analizados ven la figura del educador como un orientador, un docente que maneja estrategias de la orientación para conducir procesos educativos.

1442	problemáticas que se dan en educación, en nuestra educación, nos
1452	estar claros en el papel que vamos a ejercer en las instituciones educativas
1462	*porque tenemos que rescatar el orden y tenemos que rescatar la educación*
1790	educativo, la apariencia personal es sumamente importante, entonces, este
1793	educativo, tenemos que los varones, saber cómo venimos vestidos, la gorra
1797	adaptando a que nosotros vamos a ir a trabajar en una institución educativa
2504	área porque es educación, este, el grupo de aquí necesitamos que planteen y
3147	educación y en mi propia vida personal primero, okay, con respecto al
3192	carrera, pero la mayoría de los que van son de educación en su mayoría,
3206	*los cine-foro y activarnos para el congreso de los discursos de la educación*
3230	educadores, el equipo reflexivo en este sentido es muy flexible y también
3231	puede ser personas que se hayan formado en el área de la psicoterapia
3570	formando como educadores, la idea es que de estos temas se hable en la
3571	educación, ¿no?, aquí se tocan muchos temas relacionados con la

Hacia el intermedio y final de los discursos académicos del semestre se percibe que el "educar" se contextualiza en escenarios violentos o problemáticos, específicamente el saber "educar"; juega un papel muy importante para quien produce el discurso asumir un rol de educador-orientador, así como la insistencia en la claridad de la identidad del educador y su desenvolvimiento en las instituciones

www.bdigital.ula.ve

Atribución - No Comercial - Compartir Igual 3.0 Venezuela
(CC BY - NC - SA 3.0 VE)

educativas. Aparece de nuevo la figura del "educar" como algo que debe ser rescatado, algo que está en peligro y que debe ser defendido; la defensa del "educar" se hace mediante la construcción y clarificación de la imagen coherente del educador y de la efectividad de su trabajo en las instituciones educativas.

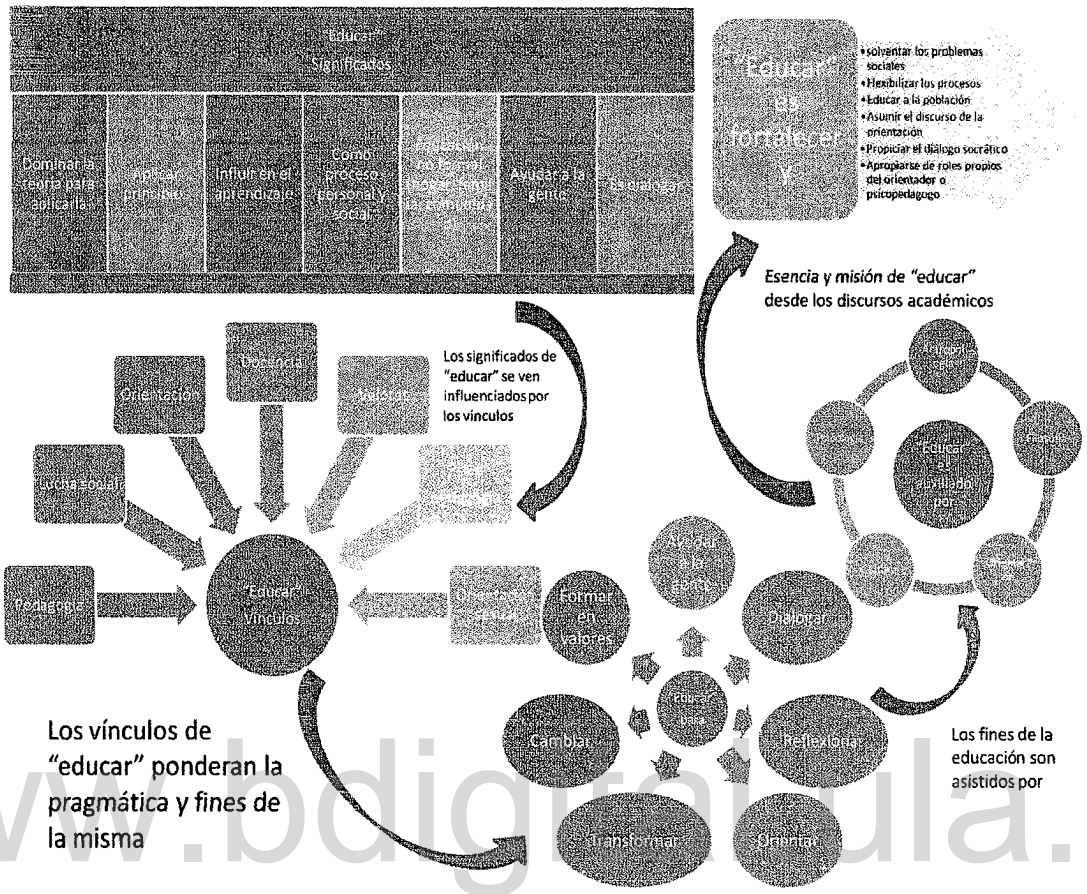
Al final de los discursos académicos, se insiste en lograr una compenetración entre el esfuerzo de "educar" y la vida personal; "educar" a través de la comprensión de la técnica del equipo reflexivo y optimizar el nivel de reflexión y de lenguaje de los educandos. La relación entre formación y educación, la unión entre las categorías "educar" y "formar" logra percibirse adecuadamente; formarse y educarse es el reflejo del proceso de la educación, aunque en estas líneas la categoría "educar" no ha sido tan clara desde su propia definición en los discursos académicos.

Tal como se visualiza en el Diagrama N° 7, aunque se perciben diversos significados de "educar" no son lo suficientemente consistentes, así como tampoco lo fueron a lo largo de los 3 momentos discursivos; no son consistentes en el sentido y comparación con las categorías del primer plano discursivo, así como tuvo que recurrirse a especificar los vínculos para lograr cierta comprensión del término en los discursos. Los vínculos ejemplifican mejor lo que la categoría pretende demostrar en el fondo, puesto que estos vínculos influyen notablemente en la concepción que tiene la profesora sobre la educación; la educación o el "educar" no se reconoce sino bajo la hegemonía discursiva del primer plano. Esto trae como consecuencia un "educar" amparado en concepciones que le son ajenas al hecho mismo de "educar".

Los vínculos, que influyen directamente tanto en la concepción del "educar" como en el desarrollo de los discursos, reflejan a su vez otros significados del "educar"; pero estos significados son secundarios y sometidos por los vínculos influyentes sobre la categoría, además de presentar una tendencia a ver el "educar" como el único agente categorial capaz de gestionar un cambio efectivo. Los significados secundarios del "educar" son asistidos igualmente por ciencias ajenas a la educación, así como la psicopedagogía, la antropología, entre otros; al final, el diagrama demuestra que esta categoría está encubierta, puesto que para "educar" se deben asumir posturas propias de la orientación y la psicología.

www.bdigital.ula.ve

Atribución - No Comercial - Compartir Igual 3.0 Venezuela
(CC BY - NC - SA 3.0 VE)



www.bdigital.ula.ve

Diagrama N° 7
Síntesis de significación de la categoría "educar"
Fuente: Análisis de la categoría "persona"
en el primer plano discursivo
Diseño: Briceño Briceño, Jesús Rafael (2013)

Categoría "formar"

3	nivel de formación de los representantes... pero la-el promedio aquí es...
244	formación también, claro de todas maneras esas personas necesitan una
305	formación de sus padres o cuidadores, entonces llega, este, el niño viene con
454	entonces, pero sí hay que tener un cambio de mentalidad, en la formación
463	formación, el cambio ¿cómo se da?, cuando la persona se prepara, cuando la
535	en cambio a la hija sí, a nosotras, las mujeres venezolanas nos van formando

Atribución - No Comercial - Compartir Igual 3.0 Venezuela
(CC BY - NC - SA 3.0 VE)

588	recibió la formación, y recibió los valores, y recibió la educación en una
796	hablan de que orientación es una cosa, entonces encuentra autores que se
809	estás ejerciendo, entonces allí se forma es para investigar en el área, ¿ves?,
1013	perfil del alumno que yo quiero formar?, ¿hacia qué área lo voy a enfocar?,
1017	profesional, si yo sé que yo quiero trabajar es con la formación humanística,
1019	formar, voy a trabajar hacia ese enfoque, hacia eso se refiere, háganse esa
1020	pregunta, ustedes como docentes, ¿qué tipo de alumno desean formar?, ¿en
1021	qué área desean profundizar más en su formación?, el otro principio ¿cuál
1043	de conocimiento sobre el tema, si usted no sabe cómo actuar, ¿cómo va a
1426	calidad, /intervenciones varias/, ¿qué actividades realizo yo de formación?,
3383	dando un proceso de formación en la persona, recordemos desde pequeño,
3570	formando como educadores, la idea es que de estos temas se hable en la

La categoría "formar" se comprende dentro del contexto familiar, es decir, el contexto de la educación no formal; esto requiere asumir que, en los discursos académicos analizados, la persona es formada por un ámbito que no es propiamente el académico o el universitario. La sociedad y la familia forman a la persona y, el docente, parece asesorar problemas u "orientar" como auxilio a la grave problemática de la educación no formal; igualmente, en los discursos académicos se percibe una intención o sugerencia muy somera por el cambio en la formación de la mentalidad del educador. Sin embargo, esta intención se diluye puesto que no está claro hacia dónde debe estar orientado el cambio de mentalidad, ni está claro qué debe cambiarse.

Para la categoría "formar" un vínculo emergente es la preparación profesional, así como el ámbito de la educación no formal; la formación en valores que ofrezca, tanto la educación formal como la no formal, es de relevancia para comprender el perfil del alumno que se desea formar. Investigar y "formar" van de la mano, puesto que la formación humanística debe poseer enfoques que garanticen un buen ejercicio de la docencia y de la investigación en la educación; por ello, se hace el llamado -dentro de los discursos académicos- a preocuparse por las actividades de formación

www.bdigital.ula.ve

Atribución - No Comercial - Compartir Igual 3.0 Venezuela
(CC BY - NC - SA 3.0 VE)

personal, así como vigilar el proceso de formación de la persona. Por último, un interés venido a menos fue también el "formar" y la educación, vinculada a "formar como educadores"; esto, aunque es una preocupación teórica no asimiló un interés práctico o pragmático dentro de los discursos académicos.

En el Diagrama N° 8, tal como sigue, se denota la poca significación de la categoría "formar" y la coincidencia con las anteriores en el significado "ayudar al alumno" y "atender a la familia"; en su contexto, es una visión salvífica del docente que debe auxiliar al necesitado sin considerarlo su igual. El cambio de mentalidad en la formación docente es un anexo o aparataje que carece de sentido en su orientación, puesto que no es posible el cambio de la mentalidad sin declarar el destino del cambio; así pues, la categoría "formar", de poca significación en los discursos académicos, está vinculada a contextos que están fuera del alcance de la educación universitaria.

La educación no formal aparece de nuevo influenciando a la categoría "formar", al mismo tiempo que la familia; esto se maneja como supuesto del discurso, ya que la docente supone que es la familia y la comunidad quien debe formar al alumno. En este sentido, la formación profesional del docente escapa a la realidad de la educación; la educación del docente debe contextualizarse en el aula, dejando a la educación no formal asumir sus ritmos propios. La investigación y la persona aparecen como recursos discursivos, en tanto que la investigación debe orientar la praxis en el aula y debe estar ceñida al enfoque o visión que se tenga de la persona.

Las consecuencias y requerimientos de la categoría "formar" giran en torno a la formación en valores, la formación según el perfil del docente y del alumno, así como la orientación por un enfoque humanístico; la autoformación de la persona, la visión que se tenga de "ser educador" y la investigación ameritan una profundización el "formar", "formarse" e investigar al mismo tiempo que se forma. Formar en valores, así como "formar" según perfiles exige o requiere tener claridad en cuáles son los valores que se deben promover y cuáles son los perfiles por lograr; lamentablemente, dentro de los discursos académicos analizados, no se tuvo claridad

www.bdigital.ula.ve

Atribución - No Comercial - Compartir Igual 3.0 Venezuela
(CC BY - NC - SA 3.0 VE)

en los perfiles, ni en los valores que los alumnos participantes de los discursos debían haber asimilado.

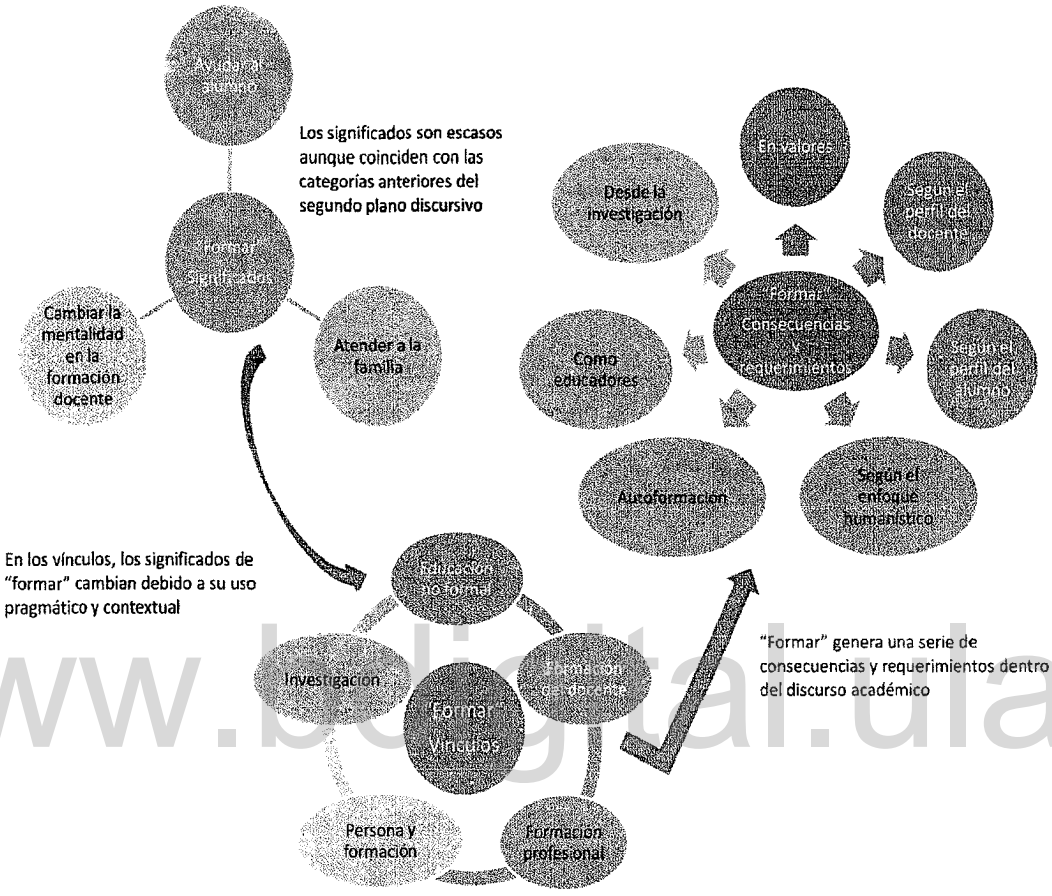


Diagrama N° 8
Síntesis de significación de la categoría "formar"
Fuente: Análisis de la categoría "persona"
en el primer plano discursivo
Diseño: Briceño Briceño, Jesús Rafael (2013)

Categoría "investigar"

29	se nota, ¿verdad? Porque todos investigaron casi, todos leyeron bastante,
793b	Universidad del Zulia, hay un centro de investigación que se llama centro de
794b	investigaciones psiquiátricas, psicológicas y sexuales, también hay otras
806	a lo que es una investigación, porque cuando tú haces una maestría el perfil

www.bdigital.ula.ve

Atribución - No Comercial - Compartir Igual 3.0 Venezuela
(CC BY - NC - SA 3.0 VE)

826	visión que limita mucho el campo de investigación también porque nos
852	por ejemplo, en investigación ahora es que hay temas que investigar
855	podríamos investigar, posiciónense como investigador, ajá, yo soy
856	investigador, yo estoy haciendo mi trabajo de grado, y quiero investigar
1351	investigador, el asesor, el promotor, el..., todos estos roles, vamos a las
2059	personas vengan preparadas y otras no, recomendaciones: investiguen y
3127	con respecto a, bueno, la idea de, de, de etnografía, de investigación
3130	ejemplo la investigación cualitativa es mostrarles a ustedes que existen otras
3132	métodos de investigación que hay, cuáles son los métodos, y más o menos
3133	ya ustedes están encaminándose para hacer sus trabajos de investigación,
3134	¿no?, entonces, la invitación es a investigar y consultar información sobre la
3135	investigación cualitativa, es una, es una, es un tipo de investigación que
3136	ofrece muchas posibilidades para los investigadores porque permite estudiar
3138	estudian con la investigación cuantitativa, entonces aquí se busca estudiar
3142	también, los procesos subjetivos, en la investigación, hay otros métodos,
3146	la idea es cómo yo puedo aplicar estos métodos de investigación en la
3578	quiere entonces?, con esta investigación, nosotros, bueno, lo que se quiere es
3593	lo que a mi me interesa como investigadora y a ustedes les va a servir
3771	relacionado con la investigación, ¿les parece que estuvo acorde la película?,

La distribución de la categoría "investigar" en los discursos académicos está polarizada entre los discursos iniciales y los discursos finales, con muy poca frecuencia de uso y significación muy vaga; por esto, se puede decir que su referencia está ligada más al interés discursivo de la profesora que una demostración teórica y práctica de su uso y utilidad en la educación o en la formación de educadores. Igualmente, su frecuencia coincide con las clases magistrales en donde el exceso de contenido a discutir fue evidente; como prueba de ello, las referencias en los discursos intermedios son casi nulas y con un cierto desentono de la coherencia del discurso.

www.bdigital.ula.ve

Atribución - No Comercial - Compartir Igual 3.0 Venezuela
(CC BY - NC - SA 3.0 VE)

Esta categoría "investigar" del segundo plano discursivo, está vista como simplemente la realización de consulta bibliográfica, digital, hemerográfica, y de material en reproducción (fotocopias de libros o guías de estudio); solamente interesa, para los discursos académicos, si se ha realizado este tipo de consulta puesto que la finalidad era discutir el abundante temario y el no menos copioso volumen de fotocopias que fueron discutidos muy superficialmente en clases del semestre. La Universidad está vista como generadora de investigaciones, pero en el sentido de trabajos de grado y de los diferentes niveles de investigación según los grados académicos que la requieran (postgrado, maestría, doctorado).

El término "investigar" está asociado al ámbito de la psiquiatría, de la psicología y de la orientación, con un uso casi nulo en referencias a las investigaciones educativas; las limitaciones en el "investigar" provienen de la recurrencia numerosa a la investigación cuantitativa, y procura referirse al estudio de la investigación cualitativa como la apropiada para el contexto del ámbito mencionado. Como el ámbito de la educación fue mencionado en grado menor, el "investigar" posee una fuerte carga semántica en relación al mundo de la psicología o estudios de la conducta humana.

www.bdigital.ula.ve

La profesora promueve la investigación y la preocupación en los alumnos según el perfil de investigadores, con la salvedad de que es investigación en ámbitos psicológicos o de la orientación; ve la investigación como un rol del docente que es orientador y domina técnicas psicológicas para abordar a los alumnos o a los grupos de estudio, en refuerzo del perfil del docente investigador-orientador. Por ello su particular preocupación en los trabajos de grado y su referencia a las temáticas de la orientación y psicología, dejando a un lado los temas educativos; de hecho, la referencia a centros de investigaciones prefieren ser de psicología, orientación y sexualidad.

De preferencia en el "investigar" tiene a los métodos cualitativos y, como secundarios, a los cuantitativos; marcando una fuerte preocupación por sugerir métodos de las ciencias humanas y de la orientación, que fortalezcan el estudio de las conductas de los individuos, así como de sus representaciones y perfiles. Los trabajos

Atribución - No Comercial - Compartir Igual 3.0 Venezuela
(CC BY - NC - SA 3.0 VE)

de grado de los participantes fueron recomendados en esta área y no la educativa, en el sentido de verse como investigadores-orientadores; las estrategias didácticas procuraron fortalecer métodos y temas del área psicopedagógica. Esta última tendencia con un alto sentido de investigación en los procesos subjetivos, refrendando un salto hacia lo psicológico y no lo educativo.

Tal como se refleja en el Diagrama N° 9, "investigar" carece de un uso educativo concreto y está notablemente influenciado por disciplinas auxiliares de la educación; sus significados giran más bien a la realización de tareas o actividades escolares superfluas o de simple alimentación de los debates de aula, sin trascendencia para el uso concreto a futuro por parte de los alumnos. La precisión en los métodos apunta más bien a ser utilizados como herramientas didácticas que faciliten el conocimiento de los alumnos como manera de orientación, siendo de preferencia los métodos cualitativos; estos métodos, aplicados al campo ajeno a la educación, coinciden con el interés discursivo académico al final del semestre.

www.bdigital.ula.ve

Se recomienda que este tipo de concepción de investigación sea utilizada en su contexto disciplinario y no en el de la educación, en tanto que el educar no debe exigir ser casi especialista en técnicas o procedimientos psicológicos o de orientación; "investigar" en educación antes bien es centrarse en el proceso de formación y aprendizaje que debe tener la persona, además de incentivarla a crecer por sí misma. La investigación educativa debe ser auténtica y sin tanta dependencia de otras disciplinas que la alejan de un encuentro profundo desde el diálogo, con intereses propios y aplicabilidad en el aula de clases; el trabajo de grado, que es una investigación formal, debe hacerse desde la libertad de la educación y procurar evitar tacharlo como una consulta y como un simple manejo informacional sobre problemas varios.

Atribución - No Comercial - Compartir Igual 3.0 Venezuela
(CC BY - NC - SA 3.0 VE)

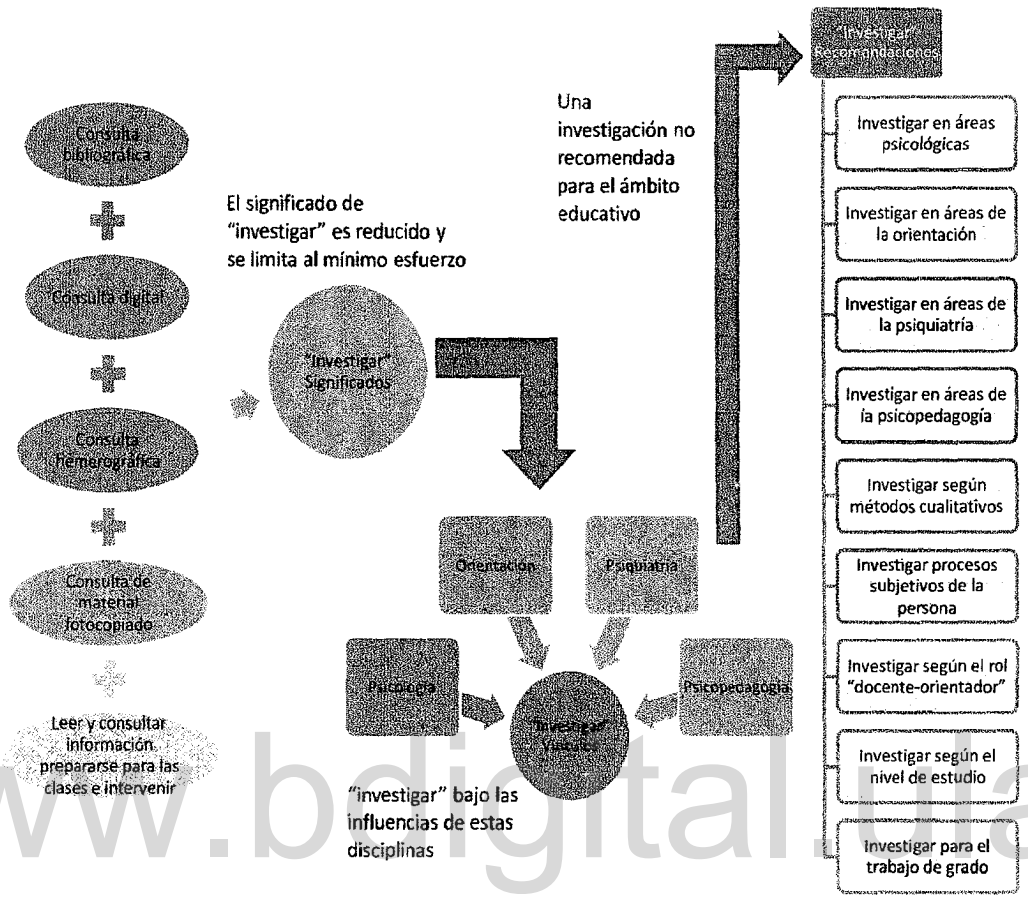


Diagrama N° 9
Síntesis de significación de la categoría "investigar"
Fuente: Análisis de la categoría "persona"
en el primer plano discursivo
Diseño: Briceño Briceño, Jesús Rafael (2013)

Categoría "aprender"

32	dinámica de conocimiento y la realizan/. Bueno, rápidamente, muchachos
39	conozca, que este grupo o que ustedes como grupo logren la cohesión, que
41	y que aprendan bastante... yo también este propongo como meta grupal que
130	ehhh resalta que esa capacidad se da en nosotros, en los seres humanos, no
133	que el aprender, el aprender se da en interacción, en interacción subjetiva
143	aprendizaje es más rápido, tenemos el ejemplo a diferentes animales que

www.bdigital.ula.ve

Atribución - No Comercial - Compartir Igual 3.0 Venezuela
(CC BY - NC - SA 3.0 VE)

277	equivocada, que es errónea, la vemos como imponer conocimiento, como yo
506	tenemos que ir a la reflexión, al autoconocimiento, al autoreflejo, con la
580	conocimiento, este tema a mi me encanta, /intervención del grupo sobre
675	convivencia, del aprendizaje que adquirimos, es por medio del convivir, y
1245	la panacea, o lo mejor del conocimiento en esa área, no, es un profesional
1292	enseñanza-aprendizaje, /intervenciones varias/, okay, el área recreativa
2323	que es la parte del conocer, el sistema nervioso, ¿verdad', cómo estamos
2899	docentes, el docente tiene que aprender a ser considerado, a ser confidencial,
3072	esta técnica también se aplica como una técnica de aprendizaje, para un
3112	proceso de psicoterapia así como se puede dar un proceso de aprendizaje,

La categoría "aprender" está vinculada de inmediato con el conocer, en tanto que todo aprendizaje gerencia eficientemente el conocimiento; "aprender" implica el dominio de estrategias que conduzcan al grupo a un fin a través de metas, las cuales son conocidas y aceptadas en consenso. "Aprender" requiere, entonces, de conocer las metas grupales para conducir todos los esfuerzos de aula hacia tales fines; igualmente, "aprender" se presenta como una capacidad del sujeto, relacionado al proceso evolutivo y al proceso biológico de la persona.

Esta categoría tan relevante para el segundo plano discursivo revela una vinculación profunda con el conocimiento y la ideología, condiciones necesarias para que el aprendizaje y el "aprender" se consoliden en la educación; "aprender" amerita ser conducido por un profesional, que comprenda los procesos mentales del sujeto y que incentive el esfuerzo por el aprendizaje integral en el sujeto. Por ello, el docente es figura clave para los procesos de enseñanza-aprendizaje en el ámbito educativo; aunque en los discursos académicos prevalece la figura del docente como conductor del aprendizaje, es el educador quien debe hacerlo.

Así pues, las técnicas de enseñanza-aprendizaje se trasformarán en estrategias didácticas que conduzcan al dominio del conocimiento y su uso pragmático correcto; "aprender" gira en torno a los procesos de psicoterapia y proceso de aprendizaje, así como en los discursos se percibe que no es el educador quien figura como el

www.bdigital.ula.ve

Atribución - No Comercial - Compartir Igual 3.0 Venezuela
(CC BY - NC - SA 3.0 VE)

conductor de tales procesos sino el orientador o docente-orientador. Esto restringe las competencias del educador y favorece el surgimiento de una figura dentro del aula que descuida los objetivos centrales de la educación, en tanto que –tal como se muestra en la línea discursiva- simplemente establece las metas grupales y se olvida de ello; conocimiento y aprendizaje, técnicas y recursos didácticos, deben ser llevados por el educador, dejando las estrategias de la psicología y orientación para los expertos en tales campos.

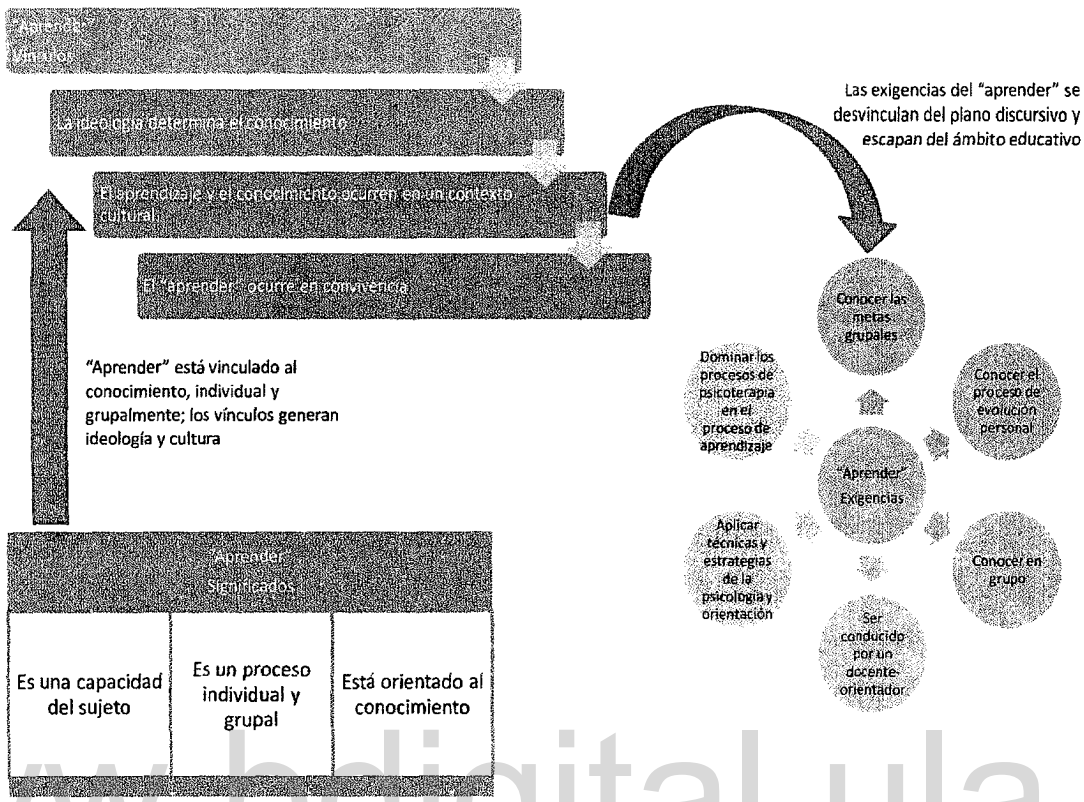
Contradictoriamente, "aprender" no está asociado, dentro de los discursos académicos, a la categoría "investigar"; esta última, que le ha precedido, no está asociada al conocimiento ni al aprendizaje.

Tal como se refleja en el Diagrama N° 10, el "aprender" es una capacidad vinculada y orientada al conocimiento; el conocimiento, de por sí, es un producto de la cultura, resultado de la ideología, y un hecho propiamente humano; esta coincidencia vinculante entre aprendizaje, conocimiento e ideología, no escapa tampoco a ser producto del discurso académico, puesto que esta misma estructura se ha demostrado en la primera fase de análisis de los resultados de la investigación. Las exigencias del "aprender" vistas a lo largo de los discursos académicos durante los distintos momentos de su producción, conducen a pensar que esta categoría se ha salido de su plano discursivo para entrar al primer plano; "aprender" no puede estar exclusivamente como capacidad de un docente-orientador, antes bien debe ser conducido por un educador.

En este caso, es el docente-orientador quien cumple todos los requisitos para enseñar a aprender; es el docente-orientador quien vigila, supervisa y controla las estrategias de aprendizaje. Esto fue lo ocurrido en los discursos académicos, pero escapa al ideal trazado en la primera fase del análisis de los resultados; "aprender" no es exclusividad de la orientación o de la psicología, es un proceso humano que debe ser estipulado y valorado por el educador. Así pues, las competencias del educador y del orientador estarán ubicadas correctamente; la orientación y la psicología no están posibilitadas para formar como lo hace la educación o un educador cabal.

www.bdigital.ula.ve

Atribución - No Comercial - Compartir Igual 3.0 Venezuela
(CC BY - NC - SA 3.0 VE)



www.bdigital.ula.ve

Diagrama N° 10
Síntesis de significación de la categoría "aprender"
Fuente: Análisis de la categoría "persona"
en el primer plano discursivo
Diseño: Briceño Briceño, Jesús Rafael (2013)

Análisis por comparación

La aplicación de la Teoría Fundamentada en esta segunda fase del análisis de los resultados de investigación exige "análisis adicionales por medio de comparaciones" (Strauss y Corbin, 2002:103); esto se desarrolla con el fin de realizar una comparación de los incidentes de los objetos entre sí, para precisar similitudes y diferencias entre sus propiedades a fin de clasificarlas. Por medio de la técnica de la "voltereta" (Strauss y Corbin, 2002:103) consiste en voltear un concepto de adentro para afuera o se lo voltea de arriba para abajo, obteniendo una perspectiva diferente del acontecimiento, objeto o acción-interacción; la técnica de la comparación

Atribución - No Comercial - Compartir Igual 3.0 Venezuela
(CC BY - NC - SA 3.0 VE)

sistemática radica en comparar un incidente de los datos con uno extraído de la experiencia o tomado de la literatura (Strauss y Corbin, 2002:104-105).

Otra de las técnicas es la "alerta roja" (Strauss y Corbin, 2002:106), que procura la búsqueda de la introducción en el análisis de las propias suposiciones, sesgos o creencias; esencialmente, no se debe presuponer ninguna situación o expresión. *Así pues, es importante cuestionarlo todo, sobre todo en aquellas* situaciones en la que se actúa como habitante del lenguaje o aceptando el punto de vista; igualmente, es importante considerar las condiciones en las que se presentan las reglas de cada una de las categorías (cfr. Strauss y Corbin, 2002:106-108).

Primer plano discursivo



Segundo plano discursivo

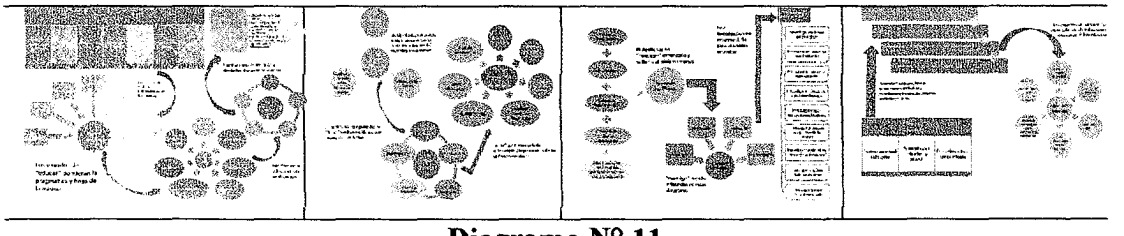


Diagrama N° 11
Comparación de las categorías de los planos discursivos
Fuente: Diagramas 5, 6, 7, 8, 9 y 10
del análisis de la categorías en los planos discursivos
Diseño: Briceño Briceño, Jesús Rafael (2013)

Una primera comparación que emerge de los datos y del análisis de los mismos es la que está relacionada a los planos discursivos, tal como se refleja en el anterior Diagrama N° 11; un plano es la coincidencia de varias categorías, vinculadas por un tema o ámbito que las produce. Tenemos, entonces, que un plano discursivo es

www.bdigital.ula.ve

Atribución - No Comercial - Compartir Igual 3.0 Venezuela
(CC BY - NC - SA 3.0 VE)

la asociación de las categorías al ámbito y refleja su modo de comportamiento; el plano discursivo acaece en el discurso académico y acumula categorías, vinculándolas entre sí por sus significaciones y consecuencias visibles desde el análisis línea por línea ya realizado.

En el primer plano discursivo, que coincide con ser el plano dominante o hegemónico, aparecen las categorías "persona" y "orientar"; el ámbito que origina este plano discursivo es la orientación, la psicología, la psiquiatría y la psicopedagogía; en el segundo plano discursivo, que es el plano satélite, se presentan las categorías "educar", "formar", "investigar" y "aprender". Ambos planos convocan categorías sobre sí y formulan vinculaciones y consecuencias de las mismas, siendo el primer plano de menor presencia de categorías pero -al mismo tiempo- el más nutrido de significaciones; el segundo plano discursivo; en el segundo plano hay mayor variedad de categorías y menor significación, en tanto que las frecuencias fueron muy irregulares a lo largo de las dimensiones del discurso académico analizado.

www.bdigital.ula.ve

Técnica de "la voltereta" (cfr. Strauss y Corbin, 2002:103-104)

La categoría "persona" debe desarrollar una serie de planteamientos que están al final de su significación, en el sentido que "persona" tiene que ver con resolución de problemas; sin embargo, la resolución de problemas no es competencia del ámbito educativo, sino del contexto de la orientación. En este sentido, "persona" gira más bien a individuo que convive en un espacio educativo; "persona", tal como es concebido en el discurso académico, no es susceptible de ser canalizada hacia una adecuada resolución de problemas. En tal caso, resolver problemas estaría enfocado a problemas de índole incorporado al proceso de enseñanza-aprendizaje; esto se debe a que en el aula de clases no se propicia el espacio-tiempo para abordar el concepto de resolución de problemas.

Igualmente, "persona" y sus capacidades relacionadas a sexualidad, vida, género, sexo y sentimientos; el manejo de la sexualidad no es comúnmente abordado por el docente en el aula de clases, puesto que el número de participantes le imposibilita en su totalidad la atención particular a estos temas. La vida, en cuanto

Atribución - No Comercial - Compartir Igual 3.0 Venezuela
(CC BY - NC - SA 3.0 VE)

asunción de un género y sentimientos escapan a ser canalizados en el aula de clases; para ello, se debe trabajar en equipo con especialistas que dominen las técnicas adecuadas para el tratamiento de tales procesos personales. La preocupación de los discursos académicos en torno a estos temas obedece a una condición extracurricular generado en el semestre, ya sea por los intereses discursivos descritos en la primera fase del análisis, tanto como los propósitos de la docente en investigaciones ajenas al currículo por desarrollar; en educación, estos temas deben estar ceñidos al proceso de aprendizaje para la vida y conciencia planetaria.

Para la categoría "persona" es fundamental la interrelación, el diálogo y el juicio valorativo; proponiendo liderazgo y asertividad para solventar conflictos, estimulando la conciencia a través de la experiencia propia. En este primer plano discursivo, que radica fuera del ámbito de la educación, es conveniente hacer la aclaratoria que el docente sí debe favorecer estas condiciones o capacidades del sujeto; pero escapa al contexto de la educación lograr una interrelación y diálogo, así como estimular el juicio valorativo en los participantes. El liderazgo y la asertividad son metas trascendentales para el contexto de la formación de docentes, y no todos pueden desarrollar un nivel óptimo en este sentido; la preocupación por estimular estas condiciones proviene del contexto de la orientación y especialización en áreas psicopedagógicas.

La "persona", en condiciones favorables y óptimas de aprendizaje, estimula la vinculación al grupo, la familia y la sociedad; así como una adecuada preocupación por su salud personal, salud mental y salud afectiva. Empero, el proceso de enseñanza-aprendizaje, no es capaz de sostener un vínculo constante con cada uno de estos elementos; esto se debe a que mientras el currículo se preocupa por mantener intereses cognitivos, las vinculaciones con los aspectos anteriormente relacionados se mantienen durante toda la vida. Por ejemplo, el nexo con la familia es para toda la vida, mientras que con el grupo de aprendizaje es circunstancial y contingente; así mismo se aplica para la vinculación con la sociedad, que es para toda la vida, mientras que la relación de la sociedad con el aprendizaje es temática y requiere de procesos más inmediatos.

www.bdigital.ula.ve

Atribución - No Comercial - Compartir Igual 3.0 Venezuela
(CC BY - NC - SA 3.0 VE)

Los significados de "persona" implican reconocer que participa en un grupo, que debe ser aceptada en su integralidad, requiere ayuda externa, posee derechos, tiene una posición económico y amerita acompañamiento psicológico; sin embargo, el participar de un grupo le desconecta de la concentración en su propio proceso de aprendizaje. Aceptar la integralidad total de las personas choca, paradójicamente, con su propio proceso que está permanentemente en construcción; y considerar a la "persona" como alguien que necesita ayuda y orientación psicológica ya es tacharla y victimizarla. Aunque la "persona" tenga un nivel económico y sea sujeto de derechos, estas dos significaciones escapan al contexto educativo; esto se entiende en tanto que la "persona", va desarrollando autonomía económica y legal en la medida que avanza en su crecimiento bio-psico-social.

Para la categoría "orientar" se postula el desarrollo de la orientación de la persona, acompañarla y ofrecerle un escenario de guiatura bajo el modelo clínico, donde el orientador y el orientado –es decir, con ayuda hiperespecializada- logren el trabajo desde el aula; esto sucede así, en el discurso académico, puesto que este primer plano discursivo es fruto de la visión de la educación psicologista y auxiliada por la orientación psicopedagógica. Las competencias que debe lograr la educación están vistas desde la orientación, lo cual limita las funciones propias de la educación puesto que -para conseguir las metas propuestas en el discurso académico- se debe ser psicólogo u orientador; este psicologismo educativo afecta la noción real de la orientación educativa, la cual debe estar centrada en la conducción de procesos de enseñanza-aprendizaje.

"Orientar" está vinculado al logro de la personalidad, entendiendo el proceso de la persona en ciertos contextos educativos; igualmente, "orientar" requiere de la figura del psicólogo, aplicar los principios y roles de la orientación, "orientar" como una disciplina y profesión. Esto, visto desde la teoría de la orientación y psicología, es correcto; sin embargo, lo que acaece en el discurso académico es una pedagogización de la Universidad. La pedagogización universitaria es el considerar a los jóvenes y adultos participantes unos niños, que requieren presencia materna o paterna para el logro de los objetivos, asimilando la figura del docente a ser un eterno acompañante

www.bdigital.ula.ve

Atribución - No Comercial - Compartir Igual 3.0 Venezuela
(CC BY - NC - SA 3.0 VE)

en el aprendizaje; esta visión de la docencia como orientación no es la más idónea, puesto que forza las relaciones de aprendizaje a ser entendidas desde el paradigma de la supervisión y evaluación eterna.

La perspectiva de la categoría "orientar" implica reconocerla desde la teoría del docente como orientador, centrada en el ser humano, apostar por la ética y el código de ética de la orientación para abordar la docencia; tal como hemos señalado con anterioridad, esto perjudica la visión de la educación en profundidad y hace asumir a la educación como una eterna pedagogía. La educación requiere de conceptos y principios propios que le fortalezcan el contacto con el sujeto en lo que debe ser la esencia de la universidad, la formación de una conciencia libre y democrática; mientras se mantenga esta visión pedagogizante y limitante de la educación como orientación, estamos trabajando fuera del eje central de la misma.

En el segundo plano discursivo, destaca la categoría "educar"; según el análisis línea por línea, "educar" es fortalecer la resolución de problemas sociales, con flexibilidad en los procesos. Igualmente, es "educar" a la población", asumiendo el discurso de la orientación, propiciando el diálogo socrático y cumpliendo roles propios del orientador o del psicopedagogo; esto último refleja que el contexto en el que se produce la categoría no corresponde a la educación, corresponde a disciplinas foráneas que pretenden adueñarse de un discurso educativo. Así pues, los fines de a educación coinciden, en los discursos académicos, con los fines de la orientación psicoeducativa; esto retiñe los significados de "educar" y lo asemejan a la categoría "orientar", ya anteriormente explicada.

Esto, igualmente, se ve reflejado en las ciencias y disciplinas que –dentro de los discursos académicos- auxilian a la educación; la psicología, antropología, filosofía y la orientación, son auxiliares al ámbito educativo como si la educación –por sí misma- no fuera capaz de sostenerse o de cumplir con sus principios y razón de ser. Si bien es cierto que estas disciplinas mencionadas son un auxilio, en el caso de los discursos analizados suplantan los significados de "educar"; esto ocurre cuando por "educar" se entiende que se deben recurrir a técnicas y procedimientos psicoeducativos u orientadores para solventar problemas del aula.

www.bdigital.ula.ve

Atribución - No Comercial - Compartir Igual 3.0 Venezuela
(CC BY - NC - SA 3.0 VE)

En este último sentido, "educar" tiene como finalidad ayudar a la gente, formar en valores, lograr cambios, transformar al sujeto, orientar el proceso individual y grupal, reflexionar en abstracto y fomentar el diálogo; las finalidades de la educación se ven fuertemente influenciadas por horizontes que escapan a los procesos de la educación en el aula, la formación en valores y el proceso de transformación individual son objetivos de larga percepción y trascienden a los procesos de aula. Orientar los procesos individuales y grupales, aunque sean de aplicación diaria en el aula, escapan a ser medibles puesto que influye el número elevado de participantes en los grupos que asisten a la educación en cualquiera de sus niveles.

Los vínculos que influyen en el "educar", tales como la lucha social, los valores y la orientación sexual, pretenden canalizar el discurso académico hacia la formación del docente futuro y convertir en un psicopedagogo, un orientador-docente o un especialista en técnicas grupales para la solución de problemas. Repiten en escena de los discursos las disciplinas que auxilian a la educación, tales como la pedagogía, la orientación, la psicopedagogía; estas disciplinas desconcentran los propósitos del discurso académico y centran el esfuerzo educativo en imponer las técnicas adecuadas para el dominio grupal. Estos vínculos, tales como la lucha social y la formación en valores no poseen rango de medición en el discurso; se debe pues a que la lucha social proviene de una discusión teórica formal de la educación y no influyó en otros aspectos de los discursos analizados. De igual manera se presentó el rasgo de la formación en valores, que no tuvo mayor repercusión intencional en los discursos.

Con esta perspectiva de análisis, los significados del "educar" radican en el simple dominio de la teoría por parte del participante o alumno, aplicar los principios educativos, influir en el aprendizaje, ayudar a la gente y dialogar; la educación es vista como un proceso personal y social, en el contexto representativo de la educación no formal (hogar, familia, comunidad). Esta característica de ayudar a la gente, como una visión salvífica del educador y de la educación, coincide con los principios de la orientación y no con los principios rectores de la educación establecidos como ley de

www.bdigital.ula.ve

Atribución - No Comercial - Compartir Igual 3.0 Venezuela
(CC BY - NC - SA 3.0 VE)

la República; el diálogo, en abstracto, no es punto de formación para el individuo, en el sentido que por mucha reflexión que se tenga sobre el diálogo no por ello significa que se conviertan en personas dialogantes. Igualmente, la educación no formal escapa al ámbito de la formación o educación universitaria.

La categoría "formar" tiene como objetivos, dentro del discurso académico, formar en valores, formar según el perfil del docente y del alumno, formar según el enfoque humanístico; igualmente, incluir las actividades de autoformación y desde la investigación. Esta percepción del "formar" sigue siendo influenciada por las disciplinas ajenas a la educación, en tanto que si bien es cierto que la formación en valores es un principio de la educación, los procesos de aula poseen otros elementos que hacen más contingente la acción educativa; la formación del docente según el perfil es de particular atención, puesto que el horizonte de formación de los discursos académicos –tal como se evidenció en la primera fase del análisis e interpretación de los resultados- escapa al ámbito educativo. Es decir, los códigos implícitos en los discursos académicos no pertenecen al contexto educativo; el verse como educadores, que es una constante, no es más que un recurso o herramienta retórica de convicción a la audiencia.

www.bdigital.ula.ve

Sigue privando de la misma manera, para esta categoría "formar", el contexto de la educación no formal; este contexto de la educación no formal, que es el hogar, la familia y la comunidad, escapan al esfuerzo de la educación en el aula. Escapa en ese mismo sentido, al esfuerzo curricular que tuvo que haberse logrado para los participantes del discurso académico; esto significa que la formación docente tuvo que haber girado en torno a los principios andragógicos necesarios y no en base a principios de la orientación o de la psicología. Estas disciplinas deforman la finalidad de la formación profesional del docente como educador y como investigador, en tanto que no es igual investigar y educar desde la orientación que desde la docencia; las actividades de formación personal deben coadyuvar al desarrollo de la mentalidad educadora y no sólo orientadora, en tanto que el currículo en el que se desarrollaron los discursos tienen como finalidad formar a educadores.

Atribución - No Comercial - Compartir Igual 3.0 Venezuela
(CC BY - NC - SA 3.0 VE)

Por su parte, la categoría "formar" posee significados muy escasos; ayudar al alumno, atender a la familia y cambiar la mentalidad en la formación docente tienen propósitos muy diferentes. En primer lugar, ayudar al alumno es adecuado pero genera controversias en cuanto a la forma y el cómo se debe administrar esa ayuda; ayuda es una visión salvífica, en donde el docente salva al alumno del error. En segundo lugar, atender a la familiar corresponde al ámbito de la educación no formal, como hemos reiterado con anterioridad; y, en tercer lugar, cambiar la mentalidad en la formación del docente no corresponde a los docentes o educadores, puesto que es obligación del Estado por ley.

De la categoría "investigar" se extraen algunas recomendaciones que provienen de la concepción de la investigación educativa influenciada por las disciplinas como la orientación y la psicología; siendo estas ajenas al ámbito de la educación; por ejemplo, investigar en áreas asociadas a la psicología, la orientación, la psiquiatría y la psicopedagogía escapan a la facultades y capacidades del educador. Igualmente, el sesgo por la recomendación de las investigaciones cualitativas como superiores a las cuantitativas para el campo de las ciencias humanas no es el adecuado; en este mismo sentido, investigar en los procesos subjetivos de la persona no es competencia del educador o del docente. Así como, tampoco, se puede gerenciar la investigación como un orientador-docente estando en un contexto educativo.

La investigación en el aula debe tener la profundidad que haya adquirido el docente en su formación profesional y según el título adquirido para desarrollar la investigación, en tanto que esta posee niveles de análisis según el grado de formación personal; investigar para el trabajo de grado no es simplemente consultar, es plantear un problema identificable universalmente que pueda ser contrastado por la comunidad científica en la cual se investiga. Es persistente la referencia a la investigación como una simple consulta bibliográfica o digital, que perjudica profundamente la visión de la investigación en contextos educativos.

Tal como se ha hecho patente en las demás categorías analizadas anteriormente, "investigar" se ve notablemente influenciada por la orientación, la

www.bdigital.ula.ve

Atribución - No Comercial - Compartir Igual 3.0 Venezuela
(CC BY - NC - SA 3.0 VE)

psicología, la psiquiatría y la psicopedagogía; esto se debe a que la persona que produce el discurso académico está relacionada directamente con estas disciplinas, así como también está realizando investigaciones de IV nivel de estudios académicos. Esto genera una digresión en los discursos académicos puesto que la investigación debió ser enfocada hacia la investigación en la educación o contextos escolares verificables, accesibles a toda la audiencia de los discursos; la investigación educativa no posee parangón con la investigación en psicología u orientación, menos con psicopedagogía o psiquiatría.

De allí se desprende que los significados de "investigar" sean simplistas, en tanto que es visto como una mera consulta bibliográfica, simple revisión digital de documentos en la web, consulta hemerográfica y de material fotocopiado sobre el tema; esto empobrece la visión de la investigación educativa y no genera compromisos con los objetivos de la investigación, punto central para "investigar" en un contexto educativo. El "investigar" como una simple lectura de preparación para intervenir en las clases va en contra de la esencia misma de investigación, además de ofrecer a la investigación un sentido sancionatorio para quienes no hayan hecho las consultas anteriormente descritas; evaluar una investigación de este tipo contradice las funciones del educador, puesto que una investigación no es una consulta o lectura simple del material fotocopiado.

En el último orden del discurso académico, en su segundo plano discursivo, la categoría "aprender" precisa cierto grado de comprensión; esta categoría exige finalmente conocer las metas grupales, conocer el proceso de evolución personal, conocer en grupo, ser conducido por un docente-orientador, aplicar técnicas y estrategias de la psicología y orientación, así como dominar los procesos de psicoterapia en el proceso de aprendizaje. En este orden de ideas, coincide esta categoría con una notable influencia de la orientación y la psicología; la exigencia del dominio del aprendizaje a través de las técnicas psicopedagógicas y de orientación, escapan al esfuerzo curricular de la formación de educadores y docentes. Así como el conocimiento de los procesos individuales en el aula, teniendo una matrícula elevada en la mayoría de los casos.

www.bdigital.ula.ve

Atribución - No Comercial - Compartir Igual 3.0 Venezuela
(CC BY - NC - SA 3.0 VE)

Los vínculos del "aprender" son aún más sugerentes, en tanto que reflejan que es la ideología quien determina el conocimiento; igualmente, estos vínculos declaran que el aprendizaje y el conocimiento ocurren en un contexto cultural. Estos dos aspectos mencionados, coinciden con el modelo evidenciado en la primera fase de análisis e interpretación de los resultados de investigación; la declaración de la ideología como agente productor del aprendizaje hace que se declare su pertenencia, en tanto que en Venezuela acaecen dos ideologías en conflicto: el capitalismo y el socialismo. Como el discurso académico al que pertenece esta categoría ya ha sido demostrado como "capitalista", esta categoría "aprender" está vinculada a esa ideología y su modo de producción y reproducción. En un aspecto particular, en esta segunda fase de análisis ha sido recurrente el llamado al aprendizaje en convivencia.

Como final de esta categoría "aprender" se puede declarar que sus significados, al igual que en las otras categorías del segundo plano discursivo, son muy reducidos; el "aprender" como una capacidad del sujeto, como un proceso individual y grupal, son referentes constantes en las dimensiones del discurso académico. En este sentido, el "aprender" está orientado al conocimiento o al conocer; el conocimiento es visto como algo abstracto que debe ser alcanzado en el proceso de aprendizaje. Así, el conocimiento determina el aprendizaje por alcanzar y las maneras de su producción dependen de estrategias psicológicas o de la orientación educativa.

www.bdigital.ula.ve

Comparación sistemática de dos o más fenómenos (cfr. Strauss y Corbin, 2002:104-106).

La técnica de la comparación sistemática procura la comparación de un incidente de los datos con uno extraído de la experiencia, esencialmente, para sensibilizar al investigador en cuanto a algunas propiedades o dimensiones de los datos que se pudo haber pasado por alto a causa de que no sabía qué estaba buscando (cfr. Strauss y Corbin, 2002:104-105); se intenta buscar indicios de estas propiedades y dimensiones en los datos, con cualquier variación que emerja sobre la forma en que

Atribución - No Comercial - Compartir Igual 3.0 Venezuela
(CC BY - NC - SA 3.0 VE)

va variando el concepto a lo largo del continuo dimensional. Así pues, se analizarán las categorías que emergieron en los planos discursivos ya descritos con anterioridad.

Primer plano discursivo

Categoría "persona"

Fenómeno o Categoría	**Dimensiones**		
PERSONA **Propiedades**	**Inicio del Semestre**	**Intermedio del Semestre**	**Final del Semestre**
Ámbito de pertenencia	Primer plano discursivo (orientación, psicología, psicopedagogía, psiquiatría).	Primer plano discursivo (orientación, psicología, psicopedagogía, psiquiatría).	Primer plano discursivo (orientación, psicología, psicopedagogía, psiquiatría).
Intensidad en la significación	Durante estos discursos, la significación es abundante; se ve la persona como necesitada de ayuda externa y de formarse para intervenir en público.	La significación es baja, refiriéndose solamente al plano de las intervenciones en aula.	Significación media-alta, con insistencia en el reconocimiento de la persona, poseedora de derechos, participante de un grupo; posee igualmente una posición económica y necesitada de acompañamiento psicológico.
Vínculos temáticos	En esta primera dimensión, el vínculo gira hacia la participación grupal; así como la participación en la sociedad	La persona está vinculada al grupo, necesariamente para participar en el aula.	Las relaciones giran en torno a la familia, a la sociedad y al grupo; con particular énfasis en la salud psíquica de la persona.
Fines	En este período, los fines de la categoría se relacionan al conflicto, la interrelación, las creencias, el proceso, la educación; así como el diálogo, el juicio valorativo y el tratamiento terapéutico de la persona.	Los fines no aparecen en los discursos.	Se muestran los fines con interés por el desarrollo del liderazgo, la asertividad y la experiencia propia; así como incrementar la capacidad de análisis, el control de la emoción y los sentimientos. Igualmente, el estudio de la narración y el relato, la memoria, los roles de vida, el sexo y el género, tanto como la resolución de problemas.

Tabla N° 17
Análisis comparativo de la categoría "persona"
Fuente: Tabla N° 16
Coordenadas de las Categorías Discursivas
Diseño: Briceño Briceño, Jesús Rafael (2013)

www.bdigital.ula.ve

Atribución - No Comercial - Compartir Igual 3.0 Venezuela
(CC BY - NC - SA 3.0 VE)

Categoría "orientar"

Fenómeno o Categoría	**Dimensiones**		
ORIENTAR **Propiedades**	**Inicio del Semestre**	**Intermedio del Semestre**	**Final del Semestre**
Ámbito de pertenencia	Primer plano discursivo (orientación, psicología, psicopedagogía, psiquiatría).	Primer plano discursivo (orientación, psicología, psicopedagogía, psiquiatría).	Primer plano discursivo (orientación, psicología, psicopedagogía, psiquiatría).
Intensidad en la significación	La intensidad en la significación es altísima, de allí se corresponde a la precisión del término en relación al enfoque de la orientación o del "orientar" en el ser humano. Igualmente, se apela a la ética del orientador junto a su respectivo código; el código de ética es el de mayor punto de discusión y significación. "Orientar" significa hacerlo desde la docencia como orientación.	La significación es muy escasa, principalmente refiere a la orientación o al "orientar" bajo el modelo clínico. El "orientar" en educación implica asumir conductas propias de la orientación y psicología; inclusive, "orientar" aplicando manuales de orientación psiquiátrica.	La significación es casi nula, repite el modelo de orientador-orientado para aplicarse en la educación.
Vínculos temáticos	Todo lo relacionado a "orientar" está visto desde la teoría abstracta; solamente aplicable en ciertos contextos educativos. Se vincula al proceso de comprensión de la persona y "orientar" es visto como una disciplina y profesión, desconectada de la docencia; de preferencia están los estudios de la conducta y abordarlos desde un punto de vista clínico.	Vinculada a la psicología y la sexualidad, aplicando los principios y roles de la orientación; así mismo, "orientar" en contextos violentos	Procura el dominio de la figura del psicólogo u orientador, así como promover el estudio de la personalidad que se desea formar.
Fines	Se postula una orientación de la persona, así como acompañarla desde la orientación y no desde la educación.	La guiatura dentro de la educación se hace bajo el modelo clínico, en donde el orientador y el orientado caminan bajo una especie de orientación hiperespecializada	La orientación requiere trabajo de aula, para lograr el acompañamiento y la conducción de la persona bajo esquemas psicopedagógicos.

Tabla N° 18
Análisis comparativo de la categoría "orientar"
Fuente: Tabla N° 16
Coordenadas de las Categorías Discursivas
Diseño: Briceño Briceño, Jesús Rafael (2013)

www.bdigital.ula.ve

Atribución - No Comercial - Compartir Igual 3.0 Venezuela
(CC BY - NC - SA 3.0 VE)

Ahora, se lleva a cabo la comparación de las categorías pertenecientes el mismo plano discursivo.

Fenómenos o Categorías	Propiedades	Dimensiones		
		Inicio del Semestre	**Intermedio del Semestre**	**Final del Semestre**
Persona	*Ámbito de pertenencia*	Primer plano discursivo (orientación, psicología, psicopedagogía, psiquiatría).	Primer plano discursivo (orientación, psicología, psicopedagogía, psiquiatría).	Primer plano discursivo (orientación, psicología, psicopedagogía, psiquiatría).
Orientar	*Ámbito de pertenencia*	Primer plano discursivo (orientación, psicología, psicopedagogía, psiquiatría).	Primer plano discursivo (orientación, psicología, psicopedagogía, psiquiatría).	Primer plano discursivo (orientación, psicología, psicopedagogía, psiquiatría).
Análisis		Estas categorías muestran una particular tendencia a las disciplinas especificadas para cada una, en tanto que durante el inicio del semestre se concentró el esfuerzo del discurso por discutir temáticas relacionadas tales disciplinas; la abundancia de las categorías en este sentido se justifica	A mediados de semestre, los discursos académicos establecieron una profunda baja en la intensidad de repeticiones de los códigos; sin embargo, estas categorías se mantienen en este plano discursivo en cuanto a formas de significación.	Hacia el final del semestre, los discursos académicos repuntan en intensidad de repeticiones; estas categorías comparadas se mantuvieron siempre dentro del plano discursivo que las sustenta.
Persona	*Intensidad en la significación*	Durante estos discursos, la significación es abundante; se ve la persona como necesitada de ayuda externa y de formarse para intervenir en público.	La significación es baja, refiriéndose solamente al plano de las intervenciones en aula.	Significación media-alta, con insistencia en el reconocimiento de la persona, poseedora de derechos, participante de un grupo; posee igualmente una posición económica y necesitada de acompañamiento psicológico.
Orientar	*Intensidad en la significación*	La intensidad en la significación es altísima, de allí se corresponde a la precisión del término en relación al enfoque de la orientación o del	La significación es muy escasa, principalmente refiere a la orientación o al "orientar" bajo el modelo clínico. El	La significación es casi nula, repite el modelo de orientador-orientado para aplicarse en la educación.

www.bdigital.ula.ve

Atribución - No Comercial - Compartir Igual 3.0 Venezuela
(CC BY - NC - SA 3.0 VE)

		"orientar" en el ser humano. Igualmente, se apela a la ética del orientador junto a su respectivo código; el código de ética es el de mayor punto de discusión y significación. "Orientar" significa hacerlo desde la docencia como orientación.	"orientar" en educación implica asumir conductas propias de la orientación y psicología; inclusive, "orientar" aplicando manuales de orientación psiquiátrica.	
Análisis		Coinciden ambas categorías que, durante esta dimensión del discurso, son abundantes las significaciones; mientras que se debe ayudar a la persona para que logre trabajar su personalidad, este trabajo de orientación debe hacerse bajo la compañía de un especialista en el área. Este asesor u orientador debe tener claros los principios y códigos de la orientación.	El nivel de significados es muy baja, esto se debe a que los discursos académicos fueron muy breves y relacionaron poco las categorías; aún así, los discursos giran alrededor de las intervenciones de aula y algunas que otras interrelaciones de las categorías que aquí se comparan.	Hacia finales del discurso, la significación gira más hacia la persona y la orientación es dejada en otro plano; aquí interesa destacar que esta categoría "persona" busca más afianzarse puesto que las disciplinas a las que pertenece esta categoría son muchas y los discursos se fundamentan en la construcción de categorías desde esta disciplina
Persona	*Vínculos temáticos*	En esta primera dimensión, el vínculo gira hacia la participación grupal; así como la participación en la sociedad	La persona está vinculada al grupo, necesariamente para participar en el aula.	Las relaciones giran en torno a la familia, a la sociedad y al grupo; con particular énfasis en la salud psíquica de la persona.
Orientar	*Vínculos temáticos*	Todo lo relacionado a "orientar" está visto desde la teoría abstracta; solamente aplicable en ciertos contextos educativos. Se vincula al proceso de comprensión de la persona y "orientar" es visto como una disciplina y profesión, desconectada de la docencia; de	Vinculada a la psicología y la sexualidad, aplicando los principios y roles de la orientación; así mismo, "orientar" en contextos violentos	Procura el dominio de la figura del psicólogo u orientador, así como promover el estudio de la personalidad que se desea formar.

www.bdigital.ula.ve

Atribución - No Comercial - Compartir Igual 3.0 Venezuela
(CC BY - NC - SA 3.0 VE)

		preferencia están los estudios de la conducta y abordarlos desde un punto de vista clínico.		
Análisis		Los vínculos temáticos son establecidos para la educación y la orientación, privilegiando el uso de herramientas psicoeducativas en contextos educativos; la participación en la sociedad está supervisada por la orientación como disciplina y la persona debe ser canalizada con técnicas y herramientas propias de la psicología. La conducta de la persona debe ser trabajada en la educación por la orientación y psicología.	La necesidad de implementar las estrategias, técnicas y herramientas de la orientación y la psicología, forzaron al discurso a la concreción de estrategias grupales para el desarrollo de los temas; aunado a la numerosa información teórica por discutir, las estrategias privilegiaron unidireccionalidad en el discurso académico por parte del docente.	Los temas de esta etapa final de los discursos académicos condicionaron su orientación hacia el debate de la educación no formal, además de privilegiar el debate sobre sexo, sexualidad y género; domina la figura del psicólogo sobre el educador y se previene al alumnado que para poder asesorar bien desde la educación se amerita ser especialista en psicología u orientación.
Persona	*Fines*	En este período, los fines de la categoría se relacionan al conflicto, la interrelación, las creencias, el proceso, la educación; así como el diálogo, el juicio valorativo y el tratamiento terapéutico de la persona.	Los fines no aparecen en los discursos.	Se muestran los fines con interés por el desarrollo del liderazgo, la asertividad y la experiencia propia; así como incrementar la capacidad de análisis, el control de la emoción y los sentimientos. Igualmente, el estudio de la narración y el relato, la memoria, los roles de vida, el sexo y el género, tanto como la resolución de problemas.
Orientar	*Fines*	Se postula una orientación de la persona, así como acompañarla desde la orientación y no desde la educación.	La guiatura dentro de la educación se hace bajo el modelo clínico, en donde el orientador y el orientado caminan	La orientación requiere trabajo de aula, para lograr el acompañamiento y la conducción de la persona bajo

www.bdigital.ula.ve

Atribución - No Comercial - Compartir Igual 3.0 Venezuela
(CC BY - NC - SA 3.0 VE)

			bajo una especie de orientación hiperespecializada	esquemas psicopedagógicos.
Análisis		La interrelación de estas categorías es compleja, debido a que los procesos de la persona son vistos desde la orientación y el orientar mismo es una ayuda al proceso de enseñanza-aprendizaje; el fomento del diálogo en la persona, así como sus juicios valorativos, conducen al dominio del tratamiento psicoterapéutico.	Orientar a la persona implica la asunción de un modelo clínico, así pues, la persona desaparece bajo esta orientación; prevalece el dominio de las teorías para abordar a la persona quien, finalmente, desaparece en los discursos durante este período.	La categoría persona fue la más referenciada y trabajada en todos los discursos académicos, siendo esto evidente en todas las dimensiones de los mismos; este desarrollo e interés por la persona viene asociado a orientar bajo el enfoque clínico y atender el proceso educativo bajo esquemas psicologizantes. La docencia es un mero acompañamiento de la persona en todos los discursos académicos.

Tabla N° 19
Análisis comparativo de las categorías "persona" y "orientar"
del primer plano discursivo
Fuente: Tablas N° 17 y 18
Diseño: Briceño Briceño, Jesús Rafael (2013)

www.bdigital.ula.ve

Segundo plano discursivo

Categoría "educar"

Fenómeno o Categoría	**Dimensiones**		
EDUCAR **Propiedades**	**Inicio del Semestre**	**Intermedio del Semestre**	**Final del Semestre**
Ámbito de pertenencia	Primer plano discursivo (orientación, psicología, psicopedagogía, psiquiatría). En esta sección de los discursos académicos, influenció más el plano discursivo primero; sin embargo, es una especie de discurso híbrido que finalmente se acopla en su totalidad en el segundo plano. Aunque es de mayor frecuencia en estos	Segundo plano discursivo (educación, docencia, investigación, pedagogía).	Segundo plano discursivo (educación, docencia, investigación, pedagogía).

Atribución - No Comercial - Compartir Igual 3.0 Venezuela
(CC BY - NC - SA 3.0 VE)

	discursos, el resto de ellos confirman la adhesión al segundo plano del discurso.		
Intensidad en la significación	La frecuencia de significados de esta categoría en esta primera dimensión fue elevada, dado el interés por el debate teórico desde el material fotocopiado. Insistencia particular en dominio teórico para su aplicación, aplicación de los principios de la orientación para la educación, influencia del aprendizaje desde la psicología; el "educar" es un proceso personal y social, con referencia fundamental hacia la educación no formal (hogar, familia, comunidad). "educar" es ayudar a la gente y es dialogar.	"Educar" es permanecer vinculado a un grupo, en donde se discuten los materiales teóricos. La intensidad es muy baja, casi nula.	La intensidad es regular hacia baja, con referencia fundamental hacia el "educar" como atención a un grupo, con técnicas psicológicas y preocupación por la formación del docente futuro.
Vínculos temáticos	Las disciplinas como la orientación, la psicopedagogía, la pedagogía intervienen en la producción de los discursos; sin embargo, ellas no aparecen solas sino en relación con la categoría "educar". Esto se debe a que la educación o el "educar" es visto como un proceso de lucha social, de acompañamiento desde los principios de la orientación y la formación en valores; estos valores procuran la construcción de una docencia que se identifica con la orientación y la psicología como disciplinas para el trabajo de aula.	El "educar" está vinculado a la docencia, específicamente al acompañamiento del grupo antes que los procesos grupales; por ello, las discusiones teóricas nunca abordaron particularidades sino, antes bien, modelos teóricos para el trabajo con los grupos.	Los vínculos giran hacia la psicoterapia y la orientación como estrategia para el "educar", fortaleciendo la influencia de las disciplinas ajenas a la educación sobre las formas de ejercer la docencia.
Fines	En estos discursos, el "educar" se orienta hacia la resolución de problemas, la flexibilidad en los procesos personales y grupales, así como asumir el discurso de la orientación. Los roles son propios de la orientación	"Educar" es trabajar con procesos grupales. vinculando la información teórica con las discusiones en aula;	Los fines del "educar" aparecen relacionados al área de la psicopedagogía, estimulando la asunción de roles propios del orientador para ejercer la docencia.

www.bdigital.ula.ve

Atribución - No Comercial - Compartir Igual 3.0 Venezuela
(CC BY - NC - SA 3.0 VE)

	que influyen en el trabajo de aula con los grupos.		

Tabla N° 20
Análisis comparativo de la categoría "educar"
Fuente: Tabla N° 16
Coordenadas de las Categorías Discursivas
Diseño: Briceño Briceño, Jesús Rafael (2013)

Categoría "formar"

Fenómeno o Categoría	**Dimensiones**		
FORMAR **Propiedades**	**Inicio del Semestre**	**Intermedio del Semestre**	**Final del Semestre**
Ámbito de pertenencia	Segundo plano discursivo (educación, docencia, investigación, pedagogía).	Sin registro.	Segundo plano discursivo (educación, docencia, investigación, pedagogía).
Intensidad en la significación	La intensidad es evidente media-alta, en donde la formación del alumno o de la persona es vista como una ayuda directa al proceso personal que lleva; esto implica el trabajo de formación desde la educación no formal (hogar, familia, comunidad) para una atención integral del alumno. Esto está significado desde la orientación y privilegia el acompañamiento psicoeducativo antes que el formativo. De alguna u otra manera, cambiar la formación docente significa asumir discursos propios de la orientación y de la psicología.	Sin registro.	Es regular hacia baja, en prioridad con la asociación a la formación de la persona; la formación del educador juega un papel central en tanto que se intenta la auténtica formación profesional para el abordaje futuro del trabajo profesional.
Vínculos temáticos	Los vínculos giran en relación a la educación no formal, tal como se estableció en la intensidad de la significación; igualmente, surge la preocupación por la formación del docente, aunque permeada de elementos psicológicos y de orientación. La formación profesional gira en torno al proceso principal de la	Sin registro.	Preocupación de la formación de la persona, en atención a su proceso integral; la formación del educador, fortalecida por el manejo de estrategias y técnicas de la orientación, facilitan una comprensión global de la persona.

www.bdigital.ula.ve

Atribución - No Comercial - Compartir Igual 3.0 Venezuela
(CC BY - NC - SA 3.0 VE)

	persona y su particular proceso de formación individual; el individualismo aquí es significativo, puesto que no hay relaciones grupales en esta categoría analizada. Por último, la investigación es necesaria siempre y cuando se vea como una investigación desde la psicología u otra ciencia afín.		
Fines	Emerge el fin de la formación desde los valores, atendiendo el perfil del docente y del alumno que se desea alcanzar; igualmente, debe formarse bajo un enfoque humanístico e incluir actividades de autoformación.	Sin registro.	El "formar" implica reconocer a la persona y centrar el proceso de investigación en el mejoramiento de la docencia como orientación. El verse como educador, facilita a la formación desplegar un perfil de interés heurístico.

Tabla N° 21
Análisis comparativo de la categoría "formar"
Fuente: Tabla N° 16
Coordenadas de las Categorías Discursivas
Diseño: Briceño Briceño, Jesús Rafael (2013)

www.bdigital.ula.ve

Categoría "investigar"

Fenómeno o Categoría	**Dimensiones**		
INVESTIGAR **Propiedades**	**Inicio del Semestre**	**Intermedio del Semestre**	**Final del Semestre**
Ámbito de pertenencia	Segundo plano discursivo (educación, docencia, investigación, pedagogía).	Sin registro.	Segundo plano discursivo (educación, docencia, investigación, pedagogía).
Intensidad en la significación	La investigación o "investigar" es recurrentemente señalada en esta dimensión de los discursos académicos, identificándose principalmente como la consulta bibliográfica elemental; igualmente, "investigar" está concebido como una consulta a materiales digitalizados, materiales hemerográficos y	Sin registro.	La intensidad es significativa y media, en donde se direccionan los sentidos hacia la investigación cualitativa y su utilidad para la educación; se favorece la investigación de los procesos subjetivos en la educación, sobre todo con referentes psicológicos. El interés de la investigación

Atribución - No Comercial - Compartir Igual 3.0 Venezuela
(CC BY - NC - SA 3.0 VE)

	material teórico fotocopiado. "Investigar" es leer y consultar información con la finalidad de prepararse las intervenciones individuales del aula.		prevalece sobre los discursos académicos, forzándolos a la búsqueda de intereses propios de la profesora.
Vínculos temáticos	En esta dimensión del discurso, "investigar" en educación se verá notablemente influenciado por la psicología, la orientación, la psiquiatría y la psicopedagogía; procurará motivar el interés por "investigar" desde los procedimientos propios de la psicología para obtener resultados efectivos en los procesos de enseñanza-aprendizaje.	Sin registro.	La aplicación de métodos cualitativos para la investigación educativa es necesaria, además del enfoque que tiene la investigación o el "investigar" desde la orientación y la psicología para la educación; la comprensión de los métodos es fundamental para realizar las investigaciones en educación desde el aparato crítico de la orientación y la psicología.
Fines	En este nivel dimensional, los fines de "investigar" están asociados a una serie de recomendaciones de la misma; "investigar" no sólo en áreas de la educación, sino también de la psicología, de la orientación, la psiquiatría y la psicopedagogía. Investigar según los métodos cualitativos y siguiendo líneas de investigación, al igual que "investigar" para realizar el trabajo de grado (pregrado) o según el nivel en el que se está.	Sin registro.	Se debe privilegiar la investigación cualitativa, así como la investigación desde el perfil del docente como orientador, como psicólogo del grupo que tiene bajo su responsabilidad; las investigaciones personales están sujetas al nivel de estudios que se está cursando. Además, se promueve el estudio de los procesos personales de la persona; "investigar" es indagar sobre el comportamiento de los sujetos dentro de sus grupos de relación, ya sea en la educación formal y no formal.

Tabla N° 22
Análisis comparativo de la categoría "investigar"
Fuente: Tabla N° 16
Coordenadas de las Categorías Discursivas
Diseño: Briceño Briceño, Jesús Rafael (2013)

www.bdigital.ula.ve

Atribución - No Comercial - Compartir Igual 3.0 Venezuela
(CC BY - NC - SA 3.0 VE)

Categoría "aprender"

Fenómeno o Categoría	Dimensiones		
APRENDER	**Inicio del Semestre**	**Intermedio del Semestre**	**Final del Semestre**
Propiedades			
Ámbito de pertenencia	Segundo plano discursivo (educación, docencia, investigación, pedagogía).	Segundo plano discursivo (educación, docencia, investigación, pedagogía).	Segundo plano discursivo (educación, docencia, investigación, pedagogía).
Intensidad en la significación	La intensidad es medianamente baja, en donde el "aprender" es una capacidad del sujeto, un proceso tanto individual como grupal, y una orientación permanente hacia el conocimiento.	La significación permanece muy baja, además de hacer referencia al aprendizaje como un dominio teórico simple; el contenido no se discute mayormente sino que es empleado	La figura que moldea el aprendizaje es el docente como orientador o psicólogo, estimulando técnicas para facilitar el proceso de enseñanza-aprendizaje. Los procesos psicoterapéuticos son los más estimulados, dentro de los discursos académicos de esta dimensión.
Vínculos temáticos	La ideología determina el conocimiento y el aprendizaje, los vínculos que establece el "aprender" están relacionados a la cultura y a la educación; el aprendizaje en convivencia estimula la socialización de la ideología y de la cultura, así como sus modos de reproducción y mantenimiento hegemónico.	La vinculación establecida fue hacia el conocimiento en general.	La psicología y la orientación en cuanto a facilitadoras de herramientas para el aprendizaje siguen estando presentes, sus vínculos se hacen patentes en tanto que "aprender" se logra a través de recursos psicológicos u orientadores del conocimiento.
Fines	Exige el "aprender" y el aprendizaje conocer las metas grupales del aula, así como conocer el proceso de evolución de la persona y de sus recursos para el aprendizaje; conocer y "aprender" en grupo implica que el aprendizaje sea conducido por un docente-orientador o docente-psicólogo.	"Aprender" demanda dominar el conocimiento a nivel general, sobre cualquier tema que se plantee.	Durante esta dimensión de los discursos académicos, "aprender" y hacer "aprender" implica el dominio de técnicas y estrategias propias de la orientación y la psicología; igualmente, dominar los procesos de psicoterapia para la supervisión del aprendizaje.

Tabla N° 23
Análisis comparativo de la categoría "aprender"
Fuente: Tabla N° 16
Coordenadas de las Categorías Discursivas
Diseño: Briceño Briceño, Jesús Rafael (2013)

www.bdigital.ula.ve

Atribución - No Comercial - Compartir Igual 3.0 Venezuela
(CC BY - NC - SA 3.0 VE)

Realizados los análisis de las categorías discursivas del segundo plano, se efectúa la comparación general de las mismas en la siguiente tabla; a saber:

Fenómenos o Categorías	**Propiedades**	**Dimensiones**		
		Inicio del Semestre	**Intermedio del Semestre**	**Final del Semestre**
EDUCAR	*Ámbito de pertenencia*	Primer plano discursivo (orientación, psicología, psicopedagogía, psiquiatría). En esta sección de los discursos académicos, influenció más el plano discursivo primero; sin embargo, es una especie de discurso híbrido que finalmente se acopla en su totalidad en el segundo plano. Aunque es de mayor frecuencia en estos discursos, el resto de ellos confirman la adhesión al segundo plano del discurso.	Segundo plano discursivo (educación, docencia, investigación, pedagogía).	Segundo plano discursivo (educación, docencia, investigación, pedagogía).
FORMAR	*Ámbito de pertenencia*	Segundo plano discursivo (educación, docencia, investigación, pedagogía).	Sin registro.	Segundo plano discursivo (educación, docencia, investigación, pedagogía).
INVESTIGAR	*Ámbito de pertenencia*	Segundo plano discursivo (educación, docencia, investigación, pedagogía).	Sin registro.	Segundo plano discursivo (educación, docencia, investigación, pedagogía).
APRENDER	*Ámbito de pertenencia*	Segundo plano discursivo (educación, docencia, investigación, pedagogía).	Segundo plano discursivo (educación, docencia, investigación, pedagogía).	Segundo plano discursivo (educación, docencia, investigación, pedagogía).
Análisis		En la primera dimensión de los discursos académicos	En esta dimensión las categorías "formar" e	Hacia final de los discursos académicos, todas

www.bdigital.ula.ve

Atribución - No Comercial - Compartir Igual 3.0 Venezuela
(CC BY - NC - SA 3.0 VE)

		orales, la categoría "educar" se convierte en una categoría híbrida; esto obedece a que las disciplinas que la hacen emerger pertenecen al primer plano discursivo, influyendo en su configuración y significación de comportamiento dentro de los discursos.	"investigar" carecen de mención y, por ello, no poseen registro; esto hace fijar la atención en las categorías "educar" y "aprender", las cuales generan vínculos interactivos para la comprensión de las mismas dentro del discurso académico.	las categorías poseen total pertinencia con el plano discursivo que las produce. Esto fortalece el plano mismo y posibilita la comparación entre el primer y segundo plano.
EDUCAR	*Intensidad en la significación*	La frecuencia de significados de esta categoría en esta primera dimensión fue elevada, dado el interés por el debate teórico desde el material fotocopiado. Insistencia particular en dominio teórico para su aplicación, aplicación de los principios de la orientación para la educación, influencia del aprendizaje desde la psicología; el "educar" es un proceso personal y social, con referencia fundamental hacia la educación no formal (hogar, familia, comunidad). "educar" es ayudar a la gente y es dialogar.	"Educar" es permanecer vinculado a un grupo, en donde se discuten los materiales teóricos. La intensidad es muy baja, casi nula.	La intensidad es regular hacia baja, con referencia fundamental hacia el "educar" como atención a un grupo, con técnicas psicológicas y preocupación por la formación del docente futuro.
FORMAR	*Intensidad en la significación*	La intensidad es evidente media-alta, en donde la formación del alumno o de la persona es vista como una ayuda directa al proceso personal que lleva; esto implica el trabajo de formación desde la educación no formal (hogar, familia, comunidad) para una atención integral del	Sin registro.	Es regular hacia baja, en prioridad con la asociación a la formación de la persona; la formación del educador juega un papel central en tanto que se intenta la auténtica formación profesional para el abordaje futuro del

www.bdigital.ula.ve

Atribución - No Comercial - Compartir Igual 3.0 Venezuela
(CC BY - NC - SA 3.0 VE)

		alumno. Esto está significado desde la orientación y privilegia el acompañamiento psicoeducativo antes que el formativo. De alguna u otra manera, cambiar la formación docente significa asumir discursos propios de la orientación y de la psicología.		trabajo profesional.
INVESTIGAR	*Intensidad en la significación*	La investigación o "investigar" es recurrentemente señalada en esta dimensión de los discursos académicos, identificándose principalmente como la consulta bibliográfica elemental; igualmente, "investigar" está concebido como una consulta a materiales digitalizados, materiales hemerográficos y material teórico fotocopiado. "Investigar" es leer y consultar información con la finalidad de prepararse las intervenciones individuales del aula.	Sin registro.	La intensidad es significativa y media, en donde se direccionan los sentidos hacia la investigación cualitativa y su utilidad para la educación; se favorece la investigación de los procesos subjetivos en la educación, sobre todo con referentes psicológicos. El interés de la investigación prevalece sobre los discursos académicos, forzándolos a la búsqueda de intereses propios de la profesora.
APRENDER	*Intensidad en la significación*	La intensidad es medianamente baja, en donde el "aprender" es una capacidad del sujeto, un proceso tanto individual como grupal, y una orientación permanente hacia el conocimiento.	La significación permanece muy baja, además de hacer referencia al aprendizaje como un dominio teórico simple; el contenido no se discute mayormente sino que es empleado	La figura que moldea el aprendizaje es el docente como orientador o psicólogo, estimulando técnicas para facilitar el proceso de enseñanza-aprendizaje. Los procesos psicoterapéuticos son los más

www.bdigital.ula.ve

Atribución - No Comercial - Compartir Igual 3.0 Venezuela
(CC BY - NC - SA 3.0 VE)

				estimulados, dentro de los discursos académicos de esta dimensión.
Análisis		Los significados de las categorías posibilitan la integración de las mismas en relación a la psicología y la orientación, en tanto que "educar", "formar", "investigar" y "aprender" son considerados como prioridades de la educación y orientación. Los procesos de enseñanza y aprendizaje están orientados desde la psicología y la orientación.	"Educar" y "formar", que son las categorías que mantienen bajo registro en esta dimensión, son vistas como implicaciones en procesos grupales; preferentemente, aquellos procesos grupales en donde se oferte la discusión teórica de los aspectos formales de la educación como orientación de la persona y de la aplicación de estrategias psicológicas para el acompañamiento de los sujetos que participan.	Los procesos cognitivos de la educación deben ser llevados por un docente-orientador, capaz de vincular los procesos personales con los procesos grupales; apenas esto es discusión teórica, puesto que en los discursos se evidenció que el control de los procesos grupales y personales debe ser llevado por un orientador o psicólogo. Si bien es cierto que esta materia a la que pertenecen los discursos es debate sobre el aporte de la orientación a la educación, se concluye que se deben asumir posturas de la orientación y de la psicología en vez de posturas educativas.
EDUCAR	*Vínculos temáticos*	Las disciplinas como la orientación, la psicopedagogía, la pedagogía intervienen en la producción de los discursos; sin embargo, ellas no aparecen solas sino en relación con la categoría "educar". Esto se debe a que la educación o el "educar" es visto como un proceso de lucha social, de	El "educar" está vinculado a la docencia, específicamente al acompañamiento del grupo antes que los procesos grupales; por ello, las discusiones teóricas nunca abordaron particularidades sino, antes bien, modelos teóricos para el trabajo con los grupos.	Los vínculos giran hacia la psicoterapia y la orientación como estrategia para el "educar", fortaleciendo la influencia de las disciplinas ajenas a la educación sobre las formas de ejercer la docencia.

www.bdigital.ula.ve

Atribución - No Comercial - Compartir Igual 3.0 Venezuela
(CC BY - NC - SA 3.0 VE)

		acompañamiento desde los principios de la orientación y la formación en valores; estos valores procuran la construcción de una docencia que se identifica con la orientación y la psicología como disciplinas para el trabajo de aula.		
FORMAR	*Vínculos temáticos*	Los vínculos giran en relación a la educación no formal, tal como se estableció en la intensidad de la significación; igualmente, surge la preocupación por la formación del docente, aunque permeada de elementos psicológicos y de orientación. La formación profesional gira en torno al proceso principal de la persona y su particular proceso de formación individual; el individualismo aquí es significativo, puesto que no hay relaciones grupales en esta categoría analizada. Por último, la investigación es necesaria siempre y cuando se vea como una investigación desde la psicología u otra ciencia afín.	Sin registro.	Preocupación de la formación de la persona, en atención a su proceso integral; la formación del educador, fortalecida por el manejo de estrategias y técnicas de la orientación, facilitan una comprensión global de la persona.
INVESTIGAR	*Vínculos temáticos*	En esta dimensión del discurso, "investigar" en educación se verá notablemente influenciado por la psicología, la orientación, la psiquiatría y la psicopedagogía;	Sin registro.	La aplicación de métodos cualitativos para la investigación educativa es necesaria, además del enfoque que tiene la investigación o el

www.bdigital.ula.ve

Atribución - No Comercial - Compartir Igual 3.0 Venezuela
(CC BY - NC - SA 3.0 VE)

		procurará motivar el interés por "investigar" desde los procedimientos propios de la psicología para obtener resultados efectivos en los procesos de enseñanza-aprendizaje.		"investigar" desde la orientación y la psicología para la educación; la comprensión de los métodos es fundamental para realizar las investigaciones en educación desde el aparato crítico de la orientación y la psicología.
APRENDER	*Vínculos temáticos*	La ideología determina el conocimiento y el aprendizaje, los vínculos que establece el "aprender" están relacionados a la cultura y a la educación; el aprendizaje en convivencia estimula la socialización de la ideología y de la cultura, así como sus modos de reproducción y mantenimiento hegemónico.	La vinculación establecida fue hacia el conocimiento en general.	La psicología y la orientación en cuanto a facilitadoras de herramientas para el aprendizaje siguen estando presentes, sus vínculos se hacen patentes en tanto que "aprender" se logra a través de recursos psicológicos u orientadores del conocimiento.
Análisis		Los vínculos temáticos refieren a la psicología, la orientación, psicología, psicopedagogía, siendo escasas las referencias a la educación y docencia; esto obedece a que la educación es vista como un proceso complejo de orientación y acompañamiento de la persona desde la psicología. La ideología produce conocimiento y situaciones de aprendizaje, pero ésta es condicionada por la	"Aprender" es conocer en general, y el "educar" está vinculado a los procesos de acompañamiento de grupos y procesos personales; lo fundamental del "educar" está vinculado al dominio teórico de las herramientas psicológicas y de orientación para ser aplicadas por el docente-orientador.	"Educar" y "aprender" es viable si procede bajo herramientas psicológicas, así como la investigación en educación es viable si estudian procesos de orientación o subjetivos, susceptibles de análisis psicológico. La investigación cualitativa es la favorecida en este aspecto, así como los procesos grupales de conocimiento, enseñanza-aprendizaje. La

www.bdigital.ula.ve

Atribución - No Comercial - Compartir Igual 3.0 Venezuela
(CC BY - NC - SA 3.0 VE)

		significación de las categorías; igualmente, se reclama atención a los procesos personales pero no desde la óptica de la educación, sino más bien de la orientación.		orientación y comprensión global de la persona debe ser la principal preocupación de la docencia entendida como orientación.
EDUCAR	*Fines*	En estos discursos, el "educar" se orienta hacia la resolución de problemas, la flexibilidad en los procesos personales y grupales, así como asumir el discurso de la orientación. Los roles son propios de la orientación que influyen en el trabajo de aula con los grupos.	"Educar" es trabajar con procesos grupales, vinculando la información teórica con las discusiones en aula;	Los fines del "educar" aparecen relacionados al área de la psicopedagogía, estimulando la asunción de roles propios del orientador para ejercer la docencia.
FORMAR	*Fines*	Emerge el fin de la formación desde los valores, atendiendo el perfil del docente y del alumno que se desea alcanzar; igualmente, debe formarse bajo un enfoque humanístico e incluir actividades de autoformación.	Sin registro.	El "formar" implica reconocer a la persona y centrar el proceso de investigación en el mejoramiento de la docencia como orientación. El verse como educador, facilita a la formación desplegar un perfil de interés heurístico.
INVESTIGAR	*Fines*	En este nivel dimensional, los fines de "investigar" están asociados a una serie de recomendaciones de la misma; "investigar" no sólo en áreas de la educación, sino también de la psicología, de la orientación, la psiquiatría y la psicopedagogía. Investigar según los métodos cualitativos y	Sin registro.	Se debe privilegiar la investigación cualitativa, así como la investigación desde el perfil del docente como orientador, como psicólogo del grupo que tiene bajo su responsabilidad; las investigaciones personales están sujetas al nivel de estudios que se está cursando. Además,

www.bdigital.ula.ve

Atribución - No Comercial - Compartir Igual 3.0 Venezuela
(CC BY - NC - SA 3.0 VE)

		siguiendo líneas de investigación, al igual que "investigar" para realizar el trabajo de grado (pregrado) o según el nivel en el que se está.		se promueve el estudio de los procesos personales de la persona; "investigar" es indagar sobre el comportamiento de los sujetos dentro de sus grupos de relación, ya sea en la educación formal y no formal.
APRENDER	*Fines*	Exige el "aprender" y el aprendizaje conocer las metas grupales del aula, así como conocer el proceso de evolución de la persona y de sus recursos para el aprendizaje; conocer y "aprender" en grupo implica que el aprendizaje sea conducido por un docente-orientador o docente-psicólogo.	"Aprender" demanda dominar el conocimiento a nivel general, sobre cualquier tema que se plantee.	Durante esta dimensión de los discursos académicos, "aprender" y hacer "aprender" implica el dominio de técnicas y estrategias propias de la orientación y la psicología; igualmente, dominar los procesos de psicoterapia para la supervisión del aprendizaje.
Análisis		Los fines tienen relación en esta dimensión de los discursos académicos, esto obedece a que el interés de los mismos está centrado en la atención y ayuda a la persona; "educar", "formar", guardan relación en cuanto a los principios psicológicos y de orientación que requieren para la adecuada formación de la persona. La investigación y el aprendizaje tienen como finalidad indagar en los procesos personales y conocer en profundidad a los	La insistencia de las categorías "educar" y "aprender" se concentra en dominar teóricamente el conocimiento, para generar una posible aplicación futura; "aprender" figura como el dominio de un conocimiento general, así como "educar" persiste en el proceso grupal y su dominio de información.	El "aprender" se logra desde la construcción y aplicación de herramientas psicopedagógicas que, dentro del campo educativo, sólo los especialistas pueden hacer; así como el "investigar" está visto desde un punto donde el docente es un orientador o psicólogo, generando investigaciones en áreas que escapan al ámbito de la educación, así como sus temáticas.

www.bdigital.ula.ve

Atribución - No Comercial - Compartir Igual 3.0 Venezuela
(CC BY - NC - SA 3.0 VE)

	sujetos que son estudiados. El aprendizaje se da en grupo y es asistido por un docente que asume el papel de orientador o psicólogo.		La formación o el "formar" es reconocer a la persona en cuanto sujeto susceptible de ser estudiado y transformado mediantes técnicas y herramientas psicopedagógicas; el docente-investigador-orientador es una de las conclusiones de estas vinculaciones teóricas.

Tabla N° 24
Análisis comparativo de la categorías "educar", "formar", "investigar" y "aprender" del segundo plano discursivo
Fuente: Tablas N° 20, 21, 22, 23 y 24
Diseño: Briceño, Jesús Rafael (2013)

Comparación de las categorías de los planos presentes en los discursos académicos

www.bdigital.ula.ve

Esta comparación es posible mediante la unión de las tablas comparativas de cada categoría, unificando cada criterio y asociándolo a los planos respectivos; el poder observar cada una de las categorías con sus criterios comparativos permite un análisis final, el cual permite la visión del proceso desde la inducción hasta la deducción. En este caso, los dos planos discursivos suman 6 categorías (dos para el primero y cuatro para el segundo); como se ha dicho anteriormente, el primer plano domina sobre el segundo, pero conviene la precisión de cada análisis tal como se presenta en la siguiente tabla para brindar una exactitud hermenéutica.

Así pues, la tabla siguiente es el resultado de un análisis total de las categorías o fenómenos encontrados y establecidos por el investigador; la comparación de los fenómenos permite cerrar una de las técnicas recomendadas por la aplicación de la Teoría Fundamentada en el presente estudio. Evidentemente, esta tabla es muy amplia pero, al mismo tiempo, exacta; esto se hizo con el fin de no desaprovechar el análisis línea por línea que arroja cada categoría, así como para reflejar un análisis más estricto y directo de las proposiciones y condiciones que lo posibilitaron.

Atribución - No Comercial - Compartir Igual 3.0 Venezuela
(CC BY - NC - SA 3.0 VE)

Fenómenos o Categorías	**Propiedades**	**Dimensiones**		
		Inicio del Semestre	**Intermedio del Semestre**	**Final del Semestre**
PERSONA	*Ámbito de pertenencia*	Primer plano discursivo (orientación, psicología, psicopedagogía, psiquiatría).	Primer plano discursivo (orientación, psicología, psicopedagogía, psiquiatría).	Primer plano discursivo (orientación, psicología, psicopedagogía, psiquiatría).
ORIENTAR	*Ámbito de pertenencia*	Primer plano discursivo (orientación, psicología, psicopedagogía, psiquiatría).	Primer plano discursivo (orientación, psicología, psicopedagogía, psiquiatría).	Primer plano discursivo (orientación, psicología, psicopedagogía, psiquiatría).
EDUCAR	*Ámbito de pertenencia*	Primer plano discursivo (orientación, psicología, psicopedagogía, psiquiatría). En esta sección de los discursos académicos, influenció más el plano discursivo primero; sin embargo, es una especie de discurso híbrido que finalmente se acopla en su totalidad en el segundo plano. Aunque es de mayor frecuencia en estos discursos, el resto de ellos confirman la adhesión al segundo plano del discurso.	Segundo plano discursivo (educación, docencia, investigación, pedagogía).	Segundo plano discursivo (educación, docencia, investigación, pedagogía).
FORMAR	*Ámbito de pertenencia*	Segundo plano discursivo (educación, docencia, investigación, pedagogía).	Sin registro.	Segundo plano discursivo (educación, docencia, investigación, pedagogía).
INVESTIGAR	*Ámbito de pertenencia*	Segundo plano discursivo (educación, docencia, investigación, pedagogía).	Sin registro.	Segundo plano discursivo (educación, docencia, investigación, pedagogía).
APRENDER	*Ámbito de pertenencia*	Segundo plano discursivo (educación,	Segundo plano discursivo	Segundo plano discursivo

www.bdigital.ula.ve

Atribución - No Comercial - Compartir Igual 3.0 Venezuela
(CC BY - NC - SA 3.0 VE)

		docencia, investigación, pedagogía).	(educación, docencia, investigación, pedagogía).	(educación, docencia, investigación, pedagogía).
Análisis		Esta primera dimensión de los discursos es sumamente influyente sobre toda la producción de las categorías, en tanto que es la que posee más contenido e información; de igual manera, es la que posee más discusión teórica en cuanto producción discursiva. En esta dimensión coincide que la categoría "educar" manifiesta abiertas tendencias a pertenecer al primer plano discursivo, por sus significaciones y modos de comportamiento de la misma; sin embargo, puede tratarse de una categoría híbrida al menos en esta dimensión ya que, en las otras dos dimensiones, la categoría se configura como perteneciente al segundo plano.	Esta dimensión reporta 2 categorías que no poseen registro, ocasionado esto por la ausencia de referencia específica a las mismas en los discursos académicos; ambos planos poseen registros de las categorías, pero es en esta dimensión donde todas registran una menor frecuencia de ocasiones o instancias discursivas. Las instancias discursivas acompañan el ámbito de pertenencia de las categorías, así como posibilitan que estas categorías se consoliden a lo largo de los discursos académicos.	En esta dimensión, las categorías manifiestan una evidente disminución en la frecuencia de registro de ellas; esto se debe a que es en este período de tiempo que el discurso cambia de sentido y se enfoca hacia temas que están fuera del currículo. Estos discursos permanecieron alejados de los intereses del grupo, obedeciendo sólo al interés de la profesora. Esto se refleja en las concepciones de las categorías, así como los vínculos y fines que establecen las mismas.
PERSONA	*Intensidad en la significación*	Durante estos discursos, la significación es abundante; se ve la persona como necesitada de ayuda externa y de formarse para intervenir en público.	La significación es baja, refiriéndose solamente al plano de las intervenciones en aula.	Significación media-alta, con insistencia en el reconocimiento de la persona, poseedora de derechos, participante de un grupo; posee igualmente una posición económica y necesitada de acompañamiento psicológico.
ORIENTAR	*Intensidad*	La intensidad en la	La significación es	La significación es

www.bdigital.ula.ve

Atribución - No Comercial - Compartir Igual 3.0 Venezuela
(CC BY - NC - SA 3.0 VE)

	en la significación	significación es altísima, de allí se corresponde a la precisión del término en relación al enfoque de la orientación o del "orientar" en el ser humano. Igualmente, se apela a la ética del orientador junto a su respectivo código; el código de ética es el de mayor punto de discusión y significación. "Orientar" significa hacerlo desde la docencia como orientación.	muy escasa, principalmente refiere a la orientación o al "orientar" bajo el modelo clínico. El "orientar" en educación implica asumir conductas propias de la orientación y psicología; inclusive, "orientar" aplicando manuales de orientación psiquiátrica.	casi nula, repite el modelo de orientador-orientado para aplicarse en la educación.
EDUCAR	*Intensidad en la significación*	La frecuencia de significados de esta categoría en esta primera dimensión fue elevada, dado el interés por el debate teórico desde el material fotocopiado. Insistencia particular en dominio teórico para su aplicación, aplicación de los principios de la orientación para la educación, influencia del aprendizaje desde la psicología; el "educar" es un proceso personal y social, con referencia fundamental hacia la educación no formal (hogar, familia, comunidad). "educar" es ayudar a la gente y es dialogar.	"Educar" es permanecer vinculado a un grupo, en donde se discuten los materiales teóricos. La intensidad es muy baja, casi nula.	La intensidad es regular hacia baja, con referencia fundamental hacia el "educar" como atención a un grupo, con técnicas psicológicas y preocupación por la formación del docente futuro.
FORMAR	*Intensidad en la significación*	La intensidad es evidente media-alta, en donde la formación del alumno o de la persona es vista como una ayuda directa al proceso personal que lleva; esto implica el	Sin registro.	Es regular hacia baja, en prioridad con la asociación a la formación de la persona; la formación del educador juega un papel central en

www.bibliotecadigital.ula.ve

Atribución - No Comercial - Compartir Igual 3.0 Venezuela
(CC BY - NC - SA 3.0 VE)

		trabajo de formación desde la educación no formal (hogar, familia, comunidad) para una atención integral del alumno. Esto está significado desde la orientación y privilegia el acompañamiento psicoeducativo antes que el formativo. De alguna u otra manera, cambiar la formación docente significa asumir discursos propios de la orientación y de la psicología.		tanto que se intenta la auténtica formación profesional para el abordaje futuro del trabajo profesional.
INVESTIGAR	*Intensidad en la significación*	La investigación o "investigar" es recurrentemente señalada en esta dimensión de los discursos académicos, identificándose principalmente como la consulta bibliográfica elemental; igualmente, "investigar" está concebido como una consulta a materiales digitalizados, materiales hemerográficos y material teórico fotocopiado. "Investigar" es leer y consultar información con la finalidad de prepararse las intervenciones individuales del aula.	Sin registro.	La intensidad es significativa y media, en donde se direccionan los sentidos hacia la investigación cualitativa y su utilidad para la educación; se favorece la investigación de los procesos subjetivos en la educación, sobre todo con referentes psicológicos. El interés de la investigación prevalece sobre los discursos académicos, forzándolos a la búsqueda de intereses propios de la profesora.
APRENDER	*Intensidad en la significación*	La intensidad es medianamente baja, en donde el "aprender" es una capacidad del sujeto, un proceso tanto individual como grupal, y una orientación permanente hacia el	La significación permanece muy baja, además de hacer referencia al aprendizaje como un dominio teórico simple; el contenido no se discute mayormente sino	La figura que moldea el aprendizaje es el docente como orientador o psicólogo, estimulando técnicas para facilitar el proceso

www.bdigital.ula.ve

Atribución - No Comercial - Compartir Igual 3.0 Venezuela
(CC BY - NC - SA 3.0 VE)

		conocimiento.	que es empleado	de enseñanza-aprendizaje. Los procesos psicoterapéuticos son los más estimulados, dentro de los discursos académicos de esta dimensión.
Análisis		El nivel de significación de las categorías es muy elevado, en tanto que es la dimensión en donde se ofreció una gama temática muy amplia para la discusión formal de las teorías; estas teorías principalmente provienen del mundo de la orientación, psicología, psicopedagogía, psiquiatría. Estas disciplinas influyen notablemente en la conformación de los discursos y orientan el comportamiento de las categorías, así como vincula las categorías del segundo plano discursivo; puede considerarse que las categorías del segundo plano discursivo se rigen por la aparición de las dos primeras categorías aquí presentadas.	El nivel de significación es medio, en tanto que dos de las categorías no manifestaron mayor registro en la significación; esto se debe a que la producción discursiva fue disminuyendo, así como las relaciones establecidas en las categorías fueron menores. En este período, los discursos fueron muy parcos, además de tener unidireccionalidad expresa por parte de la profesora; aunado a esto, algunos días fueron feriados universitarios y nacionales. El estilo de trabajo en equipo reflexivo, así como la tendencia a la hegemonía discursiva de la profesora, dificultaron la producción y frecuencia de las categorías.	En algunas de las categorías la significación y su intensidad parecen manifestar una alza en su tendencia, especificando sobre todo las del primer plano discursivo; es necesario tener presente que las categorías del primer plano discursivo rigen todo el discurso, potenciando un movimiento de atracción hacia éste. Las categorías del segundo plano son muy reducidas en su significación, lo cual condujo a fijar posturas discursivas que no pertenecen originalmente a la educación o docencia.
PERSONA	*Vínculos temáticos*	En esta primera dimensión, el vínculo gira hacia la participación grupal; así como la participación en la sociedad	La persona está vinculada al grupo, necesariamente para participar en el aula.	Las relaciones giran en torno a la familia, a la sociedad y al grupo; con particular énfasis en la salud psíquica de la persona.

www.bdigital.ula.ve

Atribución - No Comercial - Compartir Igual 3.0 Venezuela
(CC BY - NC - SA 3.0 VE)

ORIENTAR	*Vínculos temáticos*	Todo lo relacionado a "orientar" está visto desde la teoría abstracta; solamente aplicable en ciertos contextos educativos. Se vincula al proceso de comprensión de la persona y "orientar" es visto como una disciplina y profesión, desconectada de la docencia; de preferencia están los estudios de la conducta y abordarlos desde un punto de vista clínico.	Vinculada a la psicología y la sexualidad, aplicando los principios y roles de la orientación; así mismo, "orientar" en contextos violentos	Procura el dominio de la figura del psicólogo u orientador, así como promover el estudio de la personalidad que se desea formar.
EDUCAR	*Vínculos temáticos*	Las disciplinas como la orientación, la psicopedagogía, la pedagogía intervienen en la producción de los discursos; sin embargo, ellas no aparecen solas sino en relación con la categoría "educar". Esto se debe a que la educación o el "educar" es visto como un proceso de lucha social, de acompañamiento desde los principios de la orientación y la formación en valores; estos valores procuran la construcción de una docencia que se identifica con la orientación y la psicología como disciplinas para el trabajo de aula.	El "educar" está vinculado a la docencia, específicamente al acompañamiento del grupo antes que los procesos grupales; por ello, las discusiones teóricas nunca abordaron particularidades sino, antes bien, modelos teóricos para el trabajo con los grupos.	Los vínculos giran hacia la psicoterapia y la orientación como estrategia para el "educar", fortaleciendo la influencia de las disciplinas ajenas a la educación sobre las formas de ejercer la docencia.
FORMAR	*Vínculos temáticos*	Los vínculos giran en relación a la educación no formal, tal como se estableció en la intensidad de la significación; igualmente, surge la preocupación por la	Sin registro.	Preocupación de la formación de la persona, en atención a su proceso integral; la formación del educador, fortalecida por el

www.bdigital.ula.ve

Atribución - No Comercial - Compartir Igual 3.0 Venezuela
(CC BY - NC - SA 3.0 VE)

		formación del docente, aunque permeada de elementos psicológicos y de orientación. La formación profesional gira en torno al proceso principal de la persona y su particular proceso de formación individual; el individualismo aquí es significativo, puesto que no hay relaciones grupales en esta categoría analizada. Por último, la investigación es necesaria siempre y cuando se vea como una investigación desde la psicología u otra ciencia afín.		manejo de estrategias y técnicas de la orientación, facilitan una comprensión global de la persona.
INVESTIGAR	*Vínculos temáticos*	En esta dimensión del discurso, "investigar" en educación se verá notablemente influenciado por la psicología, la orientación, la psiquiatría y la psicopedagogía; procurará motivar el interés por "investigar" desde los procedimientos propios de la psicología para obtener resultados efectivos en los procesos de enseñanza-aprendizaje.	Sin registro.	La aplicación de métodos cualitativos para la investigación educativa es necesaria, además del enfoque que tiene la investigación o el "investigar" desde la orientación y la psicología para la educación; la comprensión de los métodos es fundamental para realizar las investigaciones en educación desde el aparato crítico de la orientación y la psicología.
APRENDER	*Vínculos temáticos*	La ideología determina el conocimiento y el aprendizaje, los vínculos que establece el "aprender" están relacionados a la	La vinculación establecida fue hacia el conocimiento en general.	La psicología y la orientación en cuanto a facilitadoras de herramientas para el aprendizaje siguen estando presentes,

www.bdigital.ula.ve

Atribución - No Comercial - Compartir Igual 3.0 Venezuela
(CC BY - NC - SA 3.0 VE)

		cultura y a la educación; el aprendizaje en convivencia estimula la socialización de la ideología y de la cultura, así como sus modos de reproducción y mantenimiento hegemónico.		sus vínculos se hacen patentes en tanto que "aprender" se logra a través de recursos psicológicos u orientadores del conocimiento.
Análisis		En la primera dimensión de los discursos académicos, los vínculos están influenciados por la orientación y la psicología; estas disciplinas construyeron los discursos, estimulando una vinculación con la educación y la docencia solo como subordinadas. El subordinamiento discursivo por parte de las categorías del primer plano se mantiene a lo largo de los mismos, favoreciendo significaciones y vínculos entre las categorías sólo si se acepta a la educación como orientación y psicología aplicada.	Los vínculos temáticos en esta dimensión intermedia es regularmente baja, ocasionado por la ausencia de registro en dos categorías y las reducidas vinculaciones discursivas entre las categorías; igualmente, el primer plano sigue dominando las formas de interrelación de los discursos académicos aunado a algunas ausencias discursivas de la profesora y la poca explicación de los términos relacionados a la educación en cuanto tal.	Al final de los discursos, los vínculos temáticos sobregiran en relación a las categorías con las cuales ha tenido relación; esto se explica en el sentido que los intereses discursivos se extralimitan e incorporan nuevas categorías que no han mantenido una tradición coherente con el hilo discursivo. La investigación y las otras categorías del discurso en el segundo plano son vistas como un anexo a la orientación y a la psicología, las cuales dominan el discurso hasta su última dimensión.
PERSONA	*Fines*	En este período, los fines de la categoría se relacionan al conflicto, la interrelación, las creencias, el proceso, la educación; así como el diálogo, el juicio valorativo y el tratamiento terapéutico de la persona.	Los fines no aparecen en los discursos.	Se muestran los fines con interés por el desarrollo del liderazgo, la asertividad y la experiencia propia; así como incrementar la capacidad de análisis, el control de la emoción y los sentimientos.

www.bdigital.ula.ve

Atribución - No Comercial - Compartir Igual 3.0 Venezuela
(CC BY - NC - SA 3.0 VE)

				Igualmente, el estudio de la narración y el relato, la memoria, los roles de vida, el sexo y el género, tanto como la resolución de problemas.
ORIENTAR	*Fines*	Se postula una orientación de la persona, así como acompañarla desde la orientación y no desde la educación.	La guiatura dentro de la educación se hace bajo el modelo clínico, en donde el orientador y el orientado caminan bajo una especie de orientación hiperespecializada.	La orientación requiere trabajo de aula, para lograr el acompañamiento y la conducción de la persona bajo esquemas psicopedagógicos.
EDUCAR	*Fines*	En estos discursos, el "educar" se orienta hacia la resolución de problemas, la flexibilidad en los procesos personales y grupales, así como asumir el discurso de la orientación. Los roles son propios de la orientación que influyen en el trabajo de aula con los grupos.	"Educar" es trabajar con procesos grupales, vinculando la información teórica con las discusiones en aula;	Los fines del "educar" aparecen relacionados al área de la psicopedagogía, estimulando la asunción de roles propios del orientador para ejercer la docencia.
FORMAR	*Fines*	Emerge el fin de la formación desde los valores, atendiendo el perfil del docente y del alumno que se desea alcanzar; igualmente, debe formarse bajo un enfoque humanístico e incluir actividades de autoformación.	Sin registro.	El "formar" implica reconocer a la persona y centrar el proceso de investigación en el mejoramiento de la docencia como orientación. El verse como educador, facilita a la formación desplegar un perfil de interés heurístico.
INVESTIGAR	*Fines*	En este nivel dimensional, los fines de "investigar" están asociados a una serie de recomendaciones de la misma; "investigar" no sólo	Sin registro.	Se debe privilegiar la investigación cualitativa, así como la investigación desde el perfil del docente como orientador,

www.bdigital.ula.ve

Atribución - No Comercial - Compartir Igual 3.0 Venezuela
(CC BY - NC - SA 3.0 VE)

		en áreas de la educación, sino también de la psicología, de la orientación, la psiquiatría y la psicopedagogía. Investigar según los métodos cualitativos y siguiendo líneas de investigación, al igual que "investigar" para realizar el trabajo de grado (pregrado) o según el nivel en el que se está.		como psicólogo del grupo que tiene bajo su responsabilidad; las investigaciones personales están sujetas al nivel de estudios que se está cursando. Además, se promueve el estudio de los procesos personales de la persona; "investigar" es indagar sobre el comportamiento de los sujetos dentro de sus grupos de relación, ya sea en la educación formal y no formal.
APRENDER	*Fines*	Exige el "aprender" y el aprendizaje conocer las metas grupales del aula, así como conocer el proceso de evolución de la persona y de sus recursos para el aprendizaje; conocer y "aprender" en grupo implica que el aprendizaje sea conducido por un docente-orientador o docente-psicólogo.	"Aprender" demanda dominar el conocimiento a nivel general, sobre cualquier tema que se plantee.	Durante esta dimensión de los discursos académicos, "aprender" y hacer "aprender" implica el dominio de técnicas y estrategias propias de la orientación y la psicología; igualmente, dominar los procesos de psicoterapia para la supervisión del aprendizaje.
Análisis		Los fines de las categorías son amplios en esta dimensión de los discursos académicos, ocasionado esto por la numerosa y copiosa teoría discutida en las sesiones de clase; igualmente, los fines de cada categoría permanecen intervinculados en ambos planos discursivos, motivado	Así como se ha analizado en los anteriores criterios, los fines de esta segunda dimensión discursiva aparecen muy bajos. Los fines de las categorías hegemónicas, "persona" y "orientar", permean los fines del segundo plano discursivo; así pues, "educar",	Hacia el final de las dimensiones de los discursos académicos, se percibe un alza en la frecuencia de los fines; evidentes, ahora sí, sólo desde la óptica de la psicología y la orientación. Los fines de "educar" y "aprender", coinciden con los fines de la

www.bdigital.ula.ve

Atribución - No Comercial - Compartir Igual 3.0 Venezuela
(CC BY - NC - SA 3.0 VE)

	a que la categoría central en los discursos académicos es la persona. La persona es vista como el centro del proceso psicoterapéutico y de trabajo grupal en las sesiones de aula; además, la persona es la susceptible de deberes y derechos, así como es la meta fundamental de toda la ayuda educativa, psicológica y de orientación. Se recuerda que la educación es una ayuda a la gente, a la persona en sí misma, mediante estrategias psicopedagógicas, orientadoras y psicológicas.	"investigar", "formar" y "aprender" son vistos como fines de la orientación, la psicología y la psiquiatría misma. Educar es un apéndice al esfuerzo de la orientación. El trabajo en equipo es para fomentar el desarrollo de técnicas de la orientación y de la psicología; aunque sea en contextos escolares, esto evidencia que el principal interés discursivo no corresponde con la educación y la docencia.	investigación en orientación y psicología. La investigación cualitativa en educación es una manera de hacer viables las estrategias psicopedagógicas, psicológicas y de la orientación; esto vicia el proceso mismo de la investigación en educación y enfoca la docencia a repetir modelos de investigación que se escapan a los fines mismos de la educación actual.

Tabla N° 25
Análisis comparativo de las categorías presentes en los planos discursivos académicos
Fuente: Tablas N° 19 y 24
Diseño: Briceño Briceño, Jesús Rafael (2013)

www.bdigital.ula.ve

La alerta roja

Otra de las técnicas recomendadas para el análisis e interpretación de los resultados en esta segunda fase, tal como lo recomienda Strauss y Corbin (2002; 106-109), es la denominada "alerta roja"; para ello, el analista trae a consideración sus sesgos, creencias y suposiciones, en tanto que él mismo es parte y producto de la cultura, género, experiencia y educación que comparte con los demás. En esta parte, es importante reconocer que se están introduciendo en el análisis tales suposiciones, sesgos o creencias; por ello, en esta técnica se recomienda no presuponer ninguna situación o expresión.

Cuestionando todo, de manera especial en las ocasiones en las que se actúa como "nativo" (Strauss y Corbin, 2002:108); considerando, inclusive, los términos "nunca", siempre", "jamás", "muchas veces", "es así y no de otra forma". Esto permite construir una teoría densa, fundamentada y creativa; así como reconocer las

Atribución - No Comercial - Compartir Igual 3.0 Venezuela
(CC BY - NC - SA 3.0 VE)

influencias sobre el pensamiento del analista, además de la búsqueda por romperlas o superarlas; con ello, se busca establecer el grado de objetividad necesaria para la mirada sobre los datos y su respectivo análisis.

A continuación, se presentan los textos que han sido considerados "disparadores" de la "alerta roja"; estos provienen del análisis línea por línea, recomendado por Strauss y Corbin (2002:62-79). Este análisis se ha realizado posterior a las técnicas anteriormente descritas, tales como "la voltereta" y la "comparación entre dos o más fenómenos"; así pues, tenemos:

7 | muchas veces los docentes no quieren que estén en el salón de clase, ehh
8 | ponen *peros* los profesores, es un proceso queee hay que hacer aparte, okay,

Análisis

Aparece la cantidad imprecisa bajo la palabra "muchas", siendo esto una ocasión de ejemplo dentro del discurso académico; en este sentido, el uso pragmático directo del término "muchas" es indeterminado. Si bien sirve como ejemplo, la palabra "muchas" parece ser una generalización de una situación que puede ser aleccionadora dentro del discurso académico; igualmente, el que los profesores coloquen "peros" es una generalización ante situaciones conflictivas que se presentan en el aula o en las instituciones académicas. La generalización de situaciones y su introducción como ejemplo o recurso aleccionador, es una característica especial de este tipo de discursos académicos.

56 | eh, mayormente como somos de estudiantes luego seremos como
57 | profesionales, ¿han escuchado eso? Yo pienso que va de la mano, claro,

Análisis

Así como en el caso anterior, el uso del término "mayormente" coincide con una generalización imprecisa; aseverando desde la experiencia, pudiera decirse que la formación adquirida en el período de estudios influye directamente en la forma de comportamiento laboral. Si bien es cierto que existe un principio de la psicología que asevera "nada predice mejor la conducta futura que la conducta presente", pareciera

www.bdigital.ula.ve

Atribución - No Comercial - Compartir Igual 3.0 Venezuela
(CC BY - NC - SA 3.0 VE)

asemejarse este aforismo de la psicología al campo de la educación; ocurre, igualmente, la afirmación de la generalización, tal como se demuestra con la expresión "yo pienso que va de la mano". Igualmente, esta expresión "yo pienso", ha sido recurrente en las dimensiones del discurso académico.

136 | aprender, necesitamos de otras personas para poder ser auténticos seres
137 | humanos, entonces muchas veces estamos como que en nosotros nada más
138 | enfocados, yo soy el más importante, yo soy el que... y a veces se les olvida

Análisis

La expresión "muchas veces" se torna de nuevo, aquí, en expresión de imprecisión y generalización a la vez; existe como una necesidad implícita en los discursos académicos de ejemplificación de las teorías o experiencias acumuladas. Esto puede considerarse, del mismo modo, como la urgencia por afirmarse y validar las proposiciones futuras; las proposiciones futuras conforman el discurso académico fundamentadas en ejemplificaciones. En este caso, la relación entre ejemplificación y discurso se fundamenta en la recurrencia a situaciones generalizadas y, por ello, comúnmente conocidas; las intenciones discursivas, por ende, son persuasivas en la medida que busca traer la atención sobre aspectos conocidos pero no procesados intuitivamente por las personas que conforma la audiencia en el aula.

159 | impresionante si nosotros nos ponemos a observar que muchas veces nosotros
160 | como seres humanos tenemos conductas más propias de los animales, en sí
161 | más instintivas, por ejemplo, si ustedes se ponen a observar las diferentes, en
162 | el día a día, en la cotidianidad, hay diferentes muestras de esto, por ejemplo,
163 | las guerras, por ejemplo, los asesinatos, los homicidios, entonces, muchas
164 | madres asesinan al hijo, entonces vemos conductas que no son de los
165 | humanos, no son tan humanas si nos ponemos a ver, se nos olvida

Análisis

Se considera, desde el punto de vista analítico, el caso "muchas veces" como un recurso a la necesidad de ejemplificación imprecisa y generalización

www.bdigital.ula.ve

Atribución - No Comercial - Compartir Igual 3.0 Venezuela
(CC BY - NC - SA 3.0 VE)

aleccionadora; esto ocurre en el momento que el discurso amerita ser interactivo y cambia la dirección del sentido, en tanto que lo que se está transmitiendo no es solamente lo que domina el sujeto que habla sino también la audiencia. En este caso, el recurso al ejemplo insiste en la realización de una introspección ante actitudes y conductas del sujeto o de la persona; estas actitudes, en comparación con el mundo animal son humanas del todo, en tanto que el mundo natural no tiene intenciones o sentido alguno racional. Si bien en cierto que el mundo natural es violento para el sujeto, no existe en la naturaleza intenciones guiadas que orienten la conducta de los animales.

306 un abanico de información, claro, esta información muchas veces no es la
307 adecuada, ése es el problema, ahí es donde está el detalle, es donde está el
308 problema, entonces llega el niño a la escolarización y muchas veces lo que
309 trae es malos hábitos, conceptos equivocados con respecto a lo que es las
310 normas también, quizás puede tener algunas dificultades emocionales o con
311 relación a lo que ha sido la dinámica familiar y todo eso él lo lleva a la
312 escuela, pero él antes y desde que nacemos tenemos esa capacidad y no se nos
313 puede olvidar, entonces esto llama la atención porque muchas veces, este,
314 muchos profesores llegan y como que... no se... parten de que no saben nada
315 las personas... ahí tenemos que reflexionar,... vamos a escuchar,

Análisis

En este uso pragmático de la expresión "muchas veces" significa una comparación entre lo adecuado e inadecuado de la información en exceso o en gama, sobre todo la información excesiva en torno a los conflictos que se dan en la niñez y el período de ingreso a la educación formal; allí comienza un debate interesante porque en ese uso del "muchas veces", le siguen ciertas aseveraciones despectivas en torno a la situación de ingreso de los niños a la educación formal o escolaridad. Así como en las ocasiones anteriores, el "muchas veces" ejemplifica imprecisamente y busca aleccionar a la audiencia; por ello aparece la situación de los profesores que

www.bdigital.ula.ve

Atribución - No Comercial - Compartir Igual 3.0 Venezuela
(CC BY - NC - SA 3.0 VE)

emplazan el discurso de los alumnos por declararlo insuficiente (omnisapiencia docente).

336 | la familia y que trabajes en conjunto con ellos, pasa que muchas veces que la
337 | familia no colabora, entonces tú tienes que trabajar en conjunto con el

Análisis

En este caso, la pragmática de la expresión "muchas veces", conduce a la descripción de una realidad social y educativa; esto ocurre en la medida que se busca aleccionar y ejemplificar las teorías que se están discutiendo en el aula. El trabajo de aula, visto desde los enfoques discursivos analizados en las categorías trabajadas en esta segunda fase, es un trabajo de docencia y orientación; la docencia con psicologismo es una característica presente y vigente en todas las dimensiones de los discursos académicos analizados. La familia es importante en un ámbito de educación no formal, pero en el ámbito de la educación formal la familia es un aspecto más bien secundario; la educación formal debe estar centrada en los procesos de enseñanza-aprendizaje de los participantes. En el caso que no pueda abordarse esto último, se debe referir la situación a la familia, tal como establece la Ley.

www.bdigital.ula.ve

351 | se nos olvide eso, tú estás es colaborando con el proceso de él, estás
352 | facilitando el proceso, que muchas veces yo observo, veo a las docentes y
353 | digo Dios mío, pareciera más bien como si fuera más bien la niñera, más bien
354 | como, no se, o los policías de los niños, ayyy se portó mal... no

Análisis

La aparición de la expresión "muchas veces" remite en esta ocasión a un proceso de observación consecutiva de la profesora sobre realidades educativas de la primera etapa de escolarización; la docencia, entendida como una supervisión continua o vigilancia estricta, no está bien enfocada y debe ser combatida. Estas observaciones, en conjunción con la expresión "muchas veces", impulsa de nuevo una forma de ejemplificación y aleccionamiento para la audiencia; así como es reflejo

Atribución - No Comercial - Compartir Igual 3.0 Venezuela
(CC BY - NC - SA 3.0 VE)

de la necesidad de colocar ejemplos comunes sobre teorías educativas complejas y que no son de fácil acceso para los estudiantes.

431 | grupo sobre el libro de Manuel Barroso/ ajá, pero qué otras cosas va
432 | planteando el autor, porque él no dice así no más que el venezolano es
433 | conformista y muéranse todos (risas) y soy el venezolano y me odio a mí
434 | mismo y funnn, se fueron todos, ajá, ¿entonces?, /intervenciones del grupo

Análisis

La expresión "muéranse todos" es, ante todo, una expresión vulgar que es ridiculizada para ser empleada en el contexto del discurso académico; de plano aparece la discusión de una teoría de la orientación que intenta ser aplicada en el ámbito educativo, tal como las teorías propuestas por Manuel Barroso. La expresión "muéranse todos", en este contexto, generó risas en la audiencia; sin embargo, en otras ocasiones es de insulto o desprecio para con la audiencia. En cierta forma, la expresión posee una carga de violencia puesto que le sigue la expresión "me odio a mí mismo" que, aunque conscientemente no es verdadera en el plano discursivo, genera una sensación de incomodidad.

www.bdigital.ula.ve

523 | "/intervención del grupo sobre Alejandro Moreno/ ya va, para aclarar ahí, en
524 | ese sentido cuando tú dices que el varón va a ser siempre hijo hay que aclarar
525 | que la madre no lo ve como hombre es en el sentido de pareja, es

Análisis

Aquí aparece un caso interesante, la expresión "siempre" empieza a desplazar a la expresión "muchas veces"; tal como se ve en las líneas señaladas, el "siempre" no es usado directamente por quien genera el discurso sino como una referencia indirecta de la teoría comentada por uno de los participantes del aula. Es un uso de expresión totalizante que se sale de las dimensiones de los discursos analizados, es una expresión definitiva: se es o no se es; en este sentido, la discusión que viene de la psicología y de las historias de vida generan una discusión dentro del ámbito educativo sobre la educación no formal (hogar, familia, comunidad).

Atribución - No Comercial - Compartir Igual 3.0 Venezuela
(CC BY - NC - SA 3.0 VE)

542 | la visión del padre no es igual, el hombre siempre tiene su familia, sólo madre
543 | y hermanos, la tiene desde siempre, a ver, en la familia popular, ¿cómo son
544 | los padres? /intervención del grupo sobre Alejandro Moreno/ ajá,

Análisis

Tal como se dijo en el caso anterior, el uso de "siempre" es definitivo para las proposiciones que le acompañan; por ello, la situación que le sigue en las proposiciones es de existencialidad u onticidad en el plano filosófico. Definir a la persona y su condición usando el "siempre" implica un reconocimiento sobre esa condición en la onticidad y su invariabilidad en las condiciones que sean; "siempre", en otras palabras, es usado para definir a la persona y a sus condiciones de vida. Es de reflexionar que la palabra se usa en el contexto de la familia popular, como si de por sí ese esquema planteado por Alejandro Moreno fuese invariable en la realidad social de Venezuela.

www.bdigital.ula.ve

567 | familia, hoy en día estamos viendo infinitas formas de establecimiento de las
568 | familias, infinitas formas, vemos a parejas que conviven de diversas maneras,
569 | pero vemos a parejas que tienen hijos pero no conviven también, que cada
570 | quien vive en su casitaaa, chévere, somos una familia, nos vamos los fines de
571 | semana, paseamos, este, compartimos, pero el papi, el papá, está en la casa, la
572 | mamá está en la casa, con el hijo, y como si fueran novios todavía, eso se está
573 | dando mucho, ¿me explico?, actualmente, ¿por qué?,

Análisis

Seguido del uso de "siempre" como expresión totalizante de definición o delimitación, aparece el uso de "infinito"; en este caso, "infinitas" hace referencia a las formas posibles de pensar la unión en la familia. Para ello, no es posible esta vinculación de las formas "infinitas" de convivencia de las parejas; esto se debe a que los que conforman esta unión poseen números finitos y sus conformaciones son limitadas. Antes bien, el uso de "infinitas" pareciera ser un recurso a la exageración o hipérbole discursiva para afianzar la influencia en la audiencia; esto da un refuerzo a

Atribución - No Comercial - Compartir Igual 3.0 Venezuela
(CC BY - NC - SA 3.0 VE)

la ejemplificación y exageración de circunstancias para abordar temas que no son de la educación propiamente hablando dentro del contexto de aula.

622 | porque a nosotros nos han transmitido que la familia tiene que ser la mamá, el
623 | papá y el hijo, obligatoriamente, y Manuel Barroso lo dice, la

Análisis

La expresión "nos han transmitido" refiere, necesariamente, a la tradición; el papel trascendental de la tradición es ampliamente reconocido desde la hermenéutica, así como desde la educación. Es fundamental el rol que desempeñan los padres y la familia, que es un contexto de educación no formal, para la formación integral del ser humano; si bien es cierto que la tradición ocurre en la sociedad y es la que permite una mayor conexión a través del lenguaje, en este caso la tradición alude a estándares de producción de formas de convivencia en la familia. La familia tradicional es la que cuenta con el padre, la madre y la prole; en esto se reconoce un sesgo de quien produce, en este caso, el discurso académico.

www.bdigital.ula.ve

735 | existido una visión de que la orientación, ehhh, se da solamente en los
736 | espacios educativos, también se da la visión de que la orientación se da sólo
737 | en espacios escolares, este es un paradigma antiguo y esto ha cambiado,
738 | porque la orientación, actualmente, se enfoca en trabajar en, durante toda la
739 | vida, es decir, durante todo el ciclo vital, ustedes recuerdan las etapas de

Análisis

En esta situación aparece un término totalizante, "todo"; así pues, la educación ha ejercido una influencia notable puesto que todo en la sociedad tiene que ver con la educación misma. De esta manera, haciendo una comparación paralela, la orientación en el discurso académico se presenta como un apoyo incomensurable a la educación; esta ayuda se traduce en los discursos y se ve de manera eficiente puesto que se hace la aseveración "durante toda la vida" y durante "todo el ciclo vital". La educación, de por sí, es más amplia que la orientación; sin embargo, en los discursos académicos

Atribución - No Comercial - Compartir Igual 3.0 Venezuela
(CC BY - NC - SA 3.0 VE)

trabajados persiste un enfoque donde la orientación es el tema central y la educación es un satélite de la misma en relación a la persona y su formación.

817 | "... nos han inculcado que la orientación es ajá, aplíqueme un prueba, este, yo
818 | voy a saber qué es lo que voy a estudiar, esa es la visión que hay, y tú le
819 | preguntas a la mayoría de la población, ah sí, venga para que le aplique la
820 | prueba vocacional porque usted no sabe qué es lo que va a estudiar, vaya

Análisis

En consonancia con el análisis del apartado anterior, se recurre a una renovación del enfoque con el que se ha trabajado la orientación; la orientación es una disciplina auxiliar de la psicología, la educación permanece como ese gran ámbito en donde acaecen las ciencias que estudian la aplicación y mejoría del proceso de enseñanza-aprendizaje. La población, en su mayoría, entiende que la orientación es una disciplina auxiliar al proceso de enseñanza-aprendizaje; por ello, la educación debe tener un carácter más rígido y debe apuntar al perfeccionamiento de la didáctica y de la docencia responsable. La orientación, así como la psicología, deben retornar y hacerse de su propio espacio; este espacio es el acompañamiento extraescolar y extrapedagógico.

868 | "..., bueno, también porque muchos docentes no se ocupan de trabajar con los
869 | grupos, trabajar primero, la parte emocional, el enganche diría yo, cómo,

Análisis

El caso del término "muchos" sigue siendo impreciso y generalizante, en tanto que su referencia aparece en el discurso para ofrecer un ejemplo o una explicación dentro del discurso académico; el trabajo con los grupos no es la prioridad de la educación, mas bien es la atención a través de la didáctica y las estrategias educativas para fomentar e impulsar el fortalecimiento del proceso de enseñanza-aprendizaje. El recurso motivacional al enganche se traduce más bien como una tendencia a la pedagogización y el psicologismo en los procesos educativos; si bien es cierto que

www.bdigital.ula.ve

Atribución - No Comercial - Compartir Igual 3.0 Venezuela
(CC BY - NC - SA 3.0 VE)

"muchos" docentes no atienden los procesos de grupos, lo esencial de la docencia es la atención individual de tales procesos cognitivos.

965 | te sientes como aislado, estás como lejos, entonces es impresionante como en
966 | muchas conversaciones, por ejemplo cuando los grupos salen, todo el mundo
967 | está escribiendo mensajes, todo el mundo está en su mundo, o sea, si salimos,
968 | es un compartir, no es para conversar, para hablar aquí y allá, o sea

Análisis

Aquí aparece una combinación particularmente significativa entre el término "muchas" y el término "todo", desde la alusión a las situaciones de clases o de contextos educativos; el esfuerzo por la generalización de las conductas ocasiona una totalización de las mismas, evidente en las frases "todo el mundo". Esto significa literalmente un recurso hiperbólico del discurso académico, que busca ejemplificar y aleccionar a la audiencia; la referencia a "muchas conversaciones" no es más que la introducción por la preocupación por un diálogo más directo, más personal y que no esté atrapado en las redes de las Nuevas Tecnologías de las Información y Comunicación.

www.bdigital.ula.ve

1036 | mucho se pudiera evitar si la gente estuviera educada en el campo de lo
1037 | sexual, se pudieran evitar muchas cosas, enfermedades, pero esto, decimos a
1038 | veces que la educación sexual, no, madre ladilla, nos han hablado tanto de

Análisis

El término "mucho" suele acompañar situaciones imprecisas, así como evidenciar otras generalizaciones presentes en el discurso académico tal como "la gente"; "muchos" no sólo es imprecisión, es además como un soporte del discurso para la ejemplificación y el aleccionamiento desde la experiencia de quien produce el discurso. Tal como se refleja en las líneas anteriores, "a veces" sigue siendo un acompañante en el discurso, posterior a ello la expresión "madre ladilla"; aunque este aspecto se ha estudiado en la primera fase del análisis de los datos, la expresión vulgar "madre ladilla" más bien refiere aquí a una situación común deleznable. El

Atribución - No Comercial - Compartir Igual 3.0 Venezuela
(CC BY - NC - SA 3.0 VE)

aburrimiento por la educación y la formación se ve reflejado en esta expresión vulgarista, poco recomendable para los discursos académicos.

1120 | baja la presión, la ansiedad, ¿ve?, es más, se espera que en muchos procesos
1121 | de psicoterapia la persona no quiera asistir, es totalmente normal, pero si tú

Análisis

En esta situación, "muchos" sigue siendo ejemplificador y aleccionador; además de ser referencial de procesos que son ajenos a la realidad educativa. El énfasis del discurso académico por sobrevalorar la psicología y la orientación requiere de ejemplos constantes sobre los procesos psicoterapéuticos, influenciando en la educación y en la visión de la misma docencia; la educación y la docencia, en los discursos, es vista como el asumir roles de psicólogo y orientador. En el caso que la persona no desee asistir a las sesiones de psicoterapia ya escapa al ámbito de la educación formal o escolaridad, puesto que el acompañamiento de procesos psicológicos no le compete al educador; por ello, la orientación y la psicología deben permanecer en su respectivo ámbito.

www.bdigital.ula.ve

1211 | "... esto pasa cuando hay cumplimiento del programa, muchas veces ustedes
1212 | llegan a las instituciones y no van a decir, no, nosotros estamos en esta fase
1213 | del programa, eso se da de acuerdo al ritmo de cómo estén trabajando los

Análisis

En esta situación, el término "muchas" acompaña una situación educativa; la generalización implica una ejemplificación que intenta aleccionar sobre el desarrollo de los programas o currículo y el proceso de conexión con las instituciones, aseverando que lo desarrollado en el programa no debe necesariamente coincidir con los ritmos de las instituciones. En cierto sentido, la realidad del currículo está apartada de la realidad de la educación, puesto que son contenidos trazados con anterioridad, mientras que la realidad educativa es dialéctica y discurrente; asociar los contenidos programáticos con la realidad educativa en sí es tarea de la formación personal, en tanto proceso propio de la persona que se forma.

Atribución - No Comercial - Compartir Igual 3.0 Venezuela
(CC BY - NC - SA 3.0 VE)

1309 | que el niño tiene necesidades, tiene familia, tiene problemas, se nos olvidan
1310 | muchas cosas, aquí tenemos que ser observadores del alumno, cómo está las

Análisis

La vinculación de la educación no formal (hogar, familia, comunidad) y la formal (escolaridad) están presentes, evidenciando la situación problemática por la que atraviesa la educación no formal; este conjunto de problemas que agobia a la educación no formal influyen en el sujeto de la educación formal, trayendo como consecuencia una realidad educativa mucho más compleja. La realidad de la educación no formal no puede ser resuelta por la escuela, en su totalidad; esto se debe a que los objetivos de la escuela corresponden al currículo, mientras que la educación no formal no posee objetivos directos. Así pues, la integración de la educación sólo es posible cuando se resuelven los problemas directos que el alumno presenta en el contexto académico.

www.bdigital.ula.ve

1475 | ellos, por favor, /intervenciones varias y lectura de las diapositivas/, hay tipos
1476 | autoritarios tipo Chávez dijeron, /intervenciones varias y lectura de las

Análisis

La referencia a la educación no formal (hogar, familia, comunidad) trae como consecuencia la vinculación del discurso con el análisis de la política social del Gobierno, en tanto que la crítica al Presidente Hugo Chávez es una crítica directa al Gobierno Nacional; la realidad política influye en la educación no formal, así como en la educación formal. El análisis del tipo de autoridad, desde el ejemplo, se hace apenas como una referencia social; en el discurso no se profundizó si el ejemplo sobre Hugo Chávez fue correcto, así como tampoco se dio una orientación política que argumentara sobre tales aspectos. La política de la educación no formal así como la educación formal está estipulada en la Constitución Nacional, y desde allí deben hacerse las referencias y aclaratorias cuando se presentan estos tipos de ejemplos que distraen el discurso académico.

Atribución - No Comercial - Compartir Igual 3.0 Venezuela
(CC BY - NC - SA 3.0 VE)

2084 | tenemos que estar organizados, miren, se supone que cuando lleguemos al
2085 | salón, bueno, cuando yo llegue al salón, ya debe estar organizado el salón
2086 | porque perdemos tiempo, entonces damos 5 minutos que los veo parados, 5

Análisis

Aparece la suposición del aula ideal, en la frase "cuando lleguemos al salón"; esta frase presupone que el aula o salón de clases debe estar en perfectas condiciones para empezar las actividades, asumiendo que los alumnos deben participar en ello y el profesor no. Esta suposición es evidente en el discurso puesto que este tipo de actividades de organización del aula resta, supuestamente, tiempo a las actividades docentes; sin embargo, las actividades docentes muy bien pudieran empezar con la organización del aula por parte de todos los que están presentes, incluyendo el profesor. Esto eliminaría barreras artificiales o distanciamientos jerárquicos entre los participantes, asumiendo que la limpieza y el orden en el aula es tarea de todos.

www.bdigital.ula.ve

2399 | "..., ¿personas que no hayan ejercido algún rol?,... ¿todos ya?, ¿a ustedes les
2400 | toca taller hoy?, ¿por aquí?, cronometrista, ¿qué será eso?, /se distribuyen y

Análisis

En las dimensiones discursivas, la consideración sobre el tiempo es constante; por ello, la profesora empleó una estrategia de cumplimiento de roles en donde cada alumno participaba en las actividades de aula. Uno de los roles de cuidado fue el "cronometrista", quien vigila el discurrir de las actividades con el tiempo real; este rol era muy cuidado en las sesiones de aula, puesto que el grupo era numeroso y estaba repleto de actividades para cada sesión. Así pues, el rol de "cronometrista" figuraba como soporte académico en contra de la pérdida de tiempo; así como se ve en las siguientes líneas, había un marcado afán en aprovechar cada sesión saturándola de actividades con el fin de "no perder tiempo".

2619 | oro, cónchale se me olvidó que yo sabía que esto iba a pasar, se me olvidó
2620 | traer películas para no perder el tiempo, bueno, me dedico a corregir diarios

Atribución - No Comercial - Compartir Igual 3.0 Venezuela
(CC BY - NC - SA 3.0 VE)

Análisis

La visión de "no perder tiempo" coincide con la saturación de actividades académicas por cada sesión de trabajo, a través de la asignación de roles por parte de la profesora a los alumnos; esto ayudaba al procesamiento acelerado de información, ocasionando una variedad temática de hasta tres contenidos diferentes por día de clases establecido. Esto, a su vez, ocasionó la saturación o exceso de información teórica hasta el punto de girar los goznes del discurso y crear sensación de cansancio en las sesiones; aunado a la saturación de actividades, información y roles, los participantes se agotaron de los discursos académicos y de la secuencia programática. El "tiempo vale oro" como expresión de poder de la profesora, produjo un cansancio por el exceso de información y actividades de aula, por lo menos en esta dimensión del discurso académico.

2635 semana, hoy es jueves, o sea, quiere decir que esta semana tampoco se
2636 cumplió, o sea, ¿cómo les explico yo?, ya eso queda fuera de mi alcance
2637 como profesora, hagan silencio por favor, miren muchachos, se supone
2638 muchachos que yo asigno las diferentes actividades que vamos a realizar,
2639 cada grupo resuelve cómo hace para cada clase, yo no puedo involucrarme a
2640 nivel de cada grupo, yo entiendo que hubo la Semana Santa, pero la Semana
2641 Santa no puede ser excusa, en fin, a lo que quiero llevar es que si ustedes no
2642 se han puesto de acuerdo, no se han puesto de acuerdo, ya como Profesora ése
2643 no es mi problema, quedaré en darles la oportunidad a Ustedes para que
2644 hagan el taller al final, ¿verdad?, son evaluados sobre 15 puntos se los voy a
2645 evaluar, porque si no se pudieron organizar lamentablemente no es mi culpa,
2646 yo antes de irme les dejé, les expliqué, fui lo suficientemente clara de decirles
2647 a las personas encargadas del grupo y esa persona era el portavoz, si esa
2648 persona no cumplió ya eso, lamentablemente, se escapa de mis manos,

Análisis

La expresión "ya eso queda fuera de mi alcance como profesora", por lo menos en esta dimensión del discurso, se comprende; en el sentido que ella ofreció

www.bdigital.ula.ve

Atribución - No Comercial - Compartir Igual 3.0 Venezuela
(CC BY - NC - SA 3.0 VE)

todas las pautas para la organización de las actividades y los alumnos asumieron un compromiso con todos los asistentes en cumplirlas. Sin embargo, la expresión "ya eso queda fuera de mi alcance como profesora" pudiera significar un desentenderse de la situación en la que están comprometidos los alumnos y dejarlos a la deriva; esto es evidentemente antididáctico, puesto que no se buscó el origen del problema o de la situación, solamente se enfrentó en esta dimensión discursiva.

Le sigue, así mismo, la expresión "yo no puedo involucrarme a nivel de cada grupo"; este desprendimiento de la situación objetiva del grupo generó un discurso conflictivo para con los participantes, en el sentido que la profesora se apartó de la responsabilidad de todo seguimiento grupal. Tal como se ve reflejado en la expresión "ya como Profesora ése no es mi problema, quedaré en darles la oportunidad", la evaluación es poder y control en el discurso académico; en realidad, el poder de evaluarse y el rol de control nunca fue ejercido por los alumnos o participantes. Aunque si bien es cierto que la evaluación es la prerrogativa del docente, el alumnado tiene el deber y el derecho de ejercer sobre sí mismos la evaluación de su respectivo proceso académico.

www.bdigital.ula.ve

La moral y la culpa aparecen en este tramo del discurso, en donde la responsabilidad de organizar las actividades es en última instancia del profesor; la expresión "porque si no se pudieron organizar lamentablemente no es mi culpa" es falsa, puesto que también era su responsabilidad como responsable total del discurso y de las instancias del discurso. La expresión "lamentablemente, se escapa de mis manos" refleja el grado de introspección sobre el actuar docente; si era una responsabilidad compartida la organización de las actividades académicas, la profesora no puede deslastrarse de tales y ejercer un rol de inquisición o castigo para con quienes no asumieron sus deberes.

2659 organizan como ustedes quieran, no es mi problema si la semana que viene
2660 ehhh, esteee, después deee, o sea si el 26 no se aparecen estos grupos, ya se
2661 escapa de mis manos, yo continuo con la planificación que tengo, hoy voy a
2662 aprovechar para corregir los diarios, las personas que no lo trajeron ya ese

Atribución - No Comercial - Compartir Igual 3.0 Venezuela
(CC BY - NC - SA 3.0 VE)

2663 tampoco es mi problema, se quedarán si nota porque bastante que les he dicho
2664 que traigan los diarios para todas las clases, ¿o no es así?, ya eso no es mi
2665 problema, ajá, /intervención de un alumno/, no, quedamos con el
2666 compromiso que yo les enviaba la información a un integrante del grupo, eso
2667 lo acordamos en clase y en clase todo el mundo estuvo de acuerdo, no se hizo
2668 durante la clase porque no hubo mucho tiempo, voy a, para no perder más
2669 tiempo, voy a dar los temas de los talleres, ya ustedes los tienen cada

Análisis

En estas líneas continúa la separación del rol del docente para asumir un rol de evaluación y persecución de los objetivos propios, en la frase "no es mi problema"; el distanciamiento del grupo para afirmar la autoridad académica del profesor es un factor determinante para el alcance de los objetivos personales, insistiendo en que hubo una planificación previamente consensuada y adjudicada. La frase "ya se escapa de mis manos" es ejemplo de esta situación en la cual entran en juego los valores teóricos y los pragmáticos discursivos; por lo tanto, la frase "ese tampoco es mi problema", que sigue a la de las manos, es coherente con el desfase del discurso ético del profesor. En síntesis, ella pudo haber orientado mejor esa situación y no haberse desprendido de una responsabilidad compartida.

En este mismo orden de ideas, la frase "se quedarán sin notas" es una amenaza directa al participante; despojada de la corresponsabilidad en la actividad emerge el yugo de la evaluación, la cual permanece por encima de las personas y de toda relación. El énfasis en los acuerdos suspende el diálogo y se refiere a la parte de requerimiento de los compromisos asumidos en la planificación, de allí que continúa con su actividad académica sin hacer caso de la falta cometida; siendo esto importante, la evaluación es el centro de su interés discursivo. Por ello, estas líneas explican el significado de la suposición o creencia sobre la frase "ya no es mi problema".

2672 tema uno, ¿ve?, yo voy a escribirlo mejor en el pizarrón, todo fluye, jujú,
2673 aquí, poco a poco, no, lo que sí les quiero decir es que están muy flojos,

www.bdigital.ula.ve

Atribución - No Comercial - Compartir Igual 3.0 Venezuela
(CC BY - NC - SA 3.0 VE)

2674 demasiado flojos para mi gusto, está este grupo pero decaído totalmente, no
2675 hay excusas de que el frío, las vacaciones, no, no me parece, pónganse las
2676 pilas porque yo igualito sigo con la programación, igualito evalúo, igualito
2677 continuo porque yo no me puedo parar por ustedes muchachos, o ustedes no
2678 quieren trabajar o sí quieren, no sé, no sé qué es lo que quieren, si me quieren
2679 decir qué es lo que quieren pues díganmelo, díganme y yo trataré de
2680 entenderlos, no sé si la pereza los está matando, no sé, algo les está pasando,
2681 entonces, si me quieren decir me dicen y podemos comenzar pero, estee, el
2682 grupo está muy decaído, miren aquí falta mucha gente, entonces, lo que yo
2683 creo que queda es que vamos a tomar asistencia obligatoria será, entonces,

Análisis

La expresión "todo fluye" es idéntica a la de Heráclito, sin embargo el significado es más casuístico. Esta expresión, empleada en esos términos y contextos, significa que "no le va a parar mucho a la situación y va a seguir adelante como si nada hubiese pasado"; la necesidad de superar el trauma de no haberse cumplido con los compromisos adquiridos en la planificación inicial del semestre, obliga a hacer un alto en el discurso y cambiar de estrategia. De inmediato sale la referencia al contexto personal, en la frase "sí les quiero decir es que están muy flojos, demasiado flojos para mi gusto, está este grupo pero decaído totalmente"; con esta frase se pone punto final a la persecución y se enrumba el discurso académico a reelaborarse, construyéndose desde la experiencia errónea o fallida de la responsabilidad compartida y abandonada.

Si bien es cierto que la evaluación ya había sido superada, estas frases ameritan una advertencia que permanece a lo largo de las demás dimensiones del discurso "pónganse las pilas porque yo igualito sigo con la programación, igualito evalúo, igualito continuo porque yo no me puedo parar por ustedes muchachos"; esto denota una mayor preocupación por el cumplimiento del programa que la realidad misma de las personas que participan, insistiendo en medidas tales como las que se perciben: "díganme y yo trataré de entenderlos", "no sé qué es lo que quieren, si me

www.bdigital.ula.ve

Atribución - No Comercial - Compartir Igual 3.0 Venezuela
(CC BY - NC - SA 3.0 VE)

quieren decir qué es lo que quieren pues díganmelo", "vamos a tomar asistencia obligatoria".

2735 | Cualitativa, que es lo que van a trabajar, ajá el grupo de ustedes, okay, la
2736 | semana pasada yo estaba trabajando, igualito la vida continuó, me hubiese
2737 | gustado que los que tenían hoy el taller me hubiesen llamado, me hubiesen

Análisis

En la dimensión final de los discursos académicos, se percibe coincidencia con el análisis anterior en la frase "igualito la vida continuó"; esta expresión obedece al ritmo de estudios y su continuación no quebrantada por ninguna situación ni académica ni personal, en el sentido de su estricto cumplimiento. La insistencia en el cumplimiento del programa parece contradictoria, puesto que en esta dimensión del discurso el tiempo establecido para la finalización del semestre ya había pasado; esta contradicción en el discurso, así como la necesidad de ser informada constantemente sobre el quehacer de los grupos, revela una suposición en el discurso: el programa está por encima de cualquier situación.

www.bdigital.ula.ve

2785 | "..., que el tiempo, ¿estamos ubicados?, en lo que es el futuro, pensamos todo
2786 | el tiempo qué es lo que vamos a realizar y muchas veces no vivimos nuestro
2787 | momento presente como debe ser, porque como estamos

Análisis

Aparece de nuevo la frase "muchas veces", que revela imprecisión, necesidad de aleccionamiento y ejemplificación; así como ella aparece, igualmente aparece la expresión "todo". Esta última que es un universal para cualquier término, convoca a una reflexión personal particular; el llamado en esta dimensión del discurso está enfocado a hacer una introspección más que al aprendizaje en el aula. La imposición de las técnicas de la psicoterapia, así como la atención excesiva por los procesos subjetivos y psicológicos, descuida el papel fundamental de la enseñanza universitaria: formar profesionales en el ámbito estricto del programa que está desarrollando; es decir, las técnicas dominantes debieron haber sido las relacionadas a

Atribución - No Comercial - Compartir Igual 3.0 Venezuela
(CC BY - NC - SA 3.0 VE)

la educación, docencia e investigación, antes que las psicológicas, de orientación o psiquiátricas.

2805 | hijo, hay personas que piensan todo el tiempo en el pasado, no disfruto
2806 | porque estoy recordando todo el tiempo que se me murió un familiar, hace 5
2807 | años por ejemplo, se me murió mi hermano entonces no puedo compartir,

Análisis

En esta dimensión del discurso hay coincidencia o reincidencia en las frases "muchas veces" y "todo"; tal como hemos señalado con anterioridad, estas expresiones tienen fines de aleccionamiento, ejemplificación e imprecisión general de las aseveraciones que se están formulando. Esto se comprende puesto que el sentido del discurso académico, así como está planteado, no consiste en tener una aprobación de la audiencia; antes bien, lo que procura es imponer su punto de vista y lograr una transformación sustancial de las conductas de las personas presentes.

www.bdigital.ula.ve

2987 | jajajajaja, yo no voy a correr mi programación, más bien yo corrí un día de mi
2988 | programación por la irresponsabilidad de ustedes, no la corro más, el jueves
2989 | terminamos los talleres, y continuamos con la programación, no los puedo
2990 | esperar más, miren muchachos, no los puedo esperar más, porque me

Análisis

Se evidencia nuevamente la necesidad del cumplimiento del programa, aun cuando ya el semestre se había sobregirado de tiempo en su lapso de cumplimiento; sigue referenciándose el ámbito de la corresponsabilidad y el deslastre de la misma por parte de la profesora, con insistencia en las estrategias psicológicas y de orientación más que en las académicas o docentes. El hilo del discurso se desprende de los participantes a través de la expresión "no los puedo esperar más", la cual es crucial para hacer un estudio retrospectivo de los mismos discursos académicos; en realidad, en la dimensión final de los discursos mismos, aparece la pretensión o interés egoísta del discurso aquí planteado.

Atribución - No Comercial - Compartir Igual 3.0 Venezuela
(CC BY - NC - SA 3.0 VE)

3031 | si nos ponemos a ver, ¿no?, pero ¿qué pasa?, hay muchas personas que a nivel
3032 | mundial quizás han tenido discapacidades a nivel físico, pero yo digo
3042 | cosas y decimos yo no puedo todo el tiempo, no yo no puedo hacer, yo no
3043 | puedo hacer lo otro, ponemos muchos pero para realizar las cosas, ése era el
3317 | del género es en base a la definición de sexo, entonces muchas personas
3318 | confunden lo que es el sexo con el género, y son cosas diferentes, ya se van

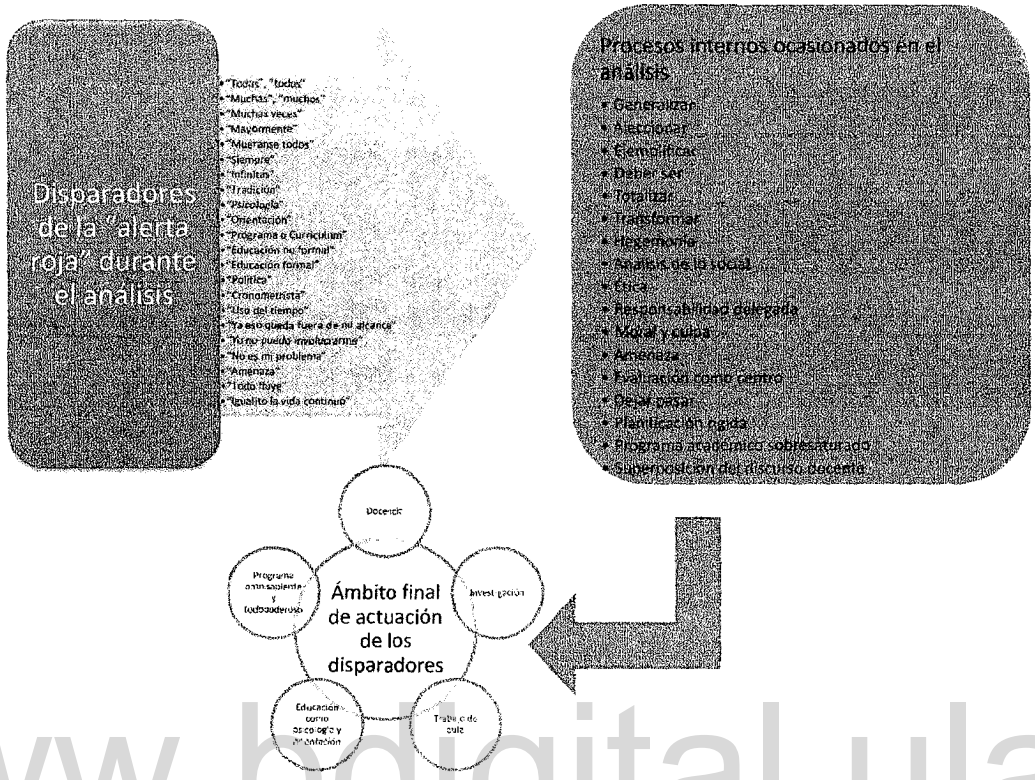
Análisis

Ya, en la última dimensión de los discursos académicos, aparecen de nuevo los términos "muchos" y "todos"; esto es, singularmente, interesante, puesto que son los mismos términos de la primera dimensión discursiva. Si es cierto que buscan generalizar, ejemplificar, aleccionar y plantear imprecisión en su comprensión; igualmente, procuran ubicarse en el discurso como una especie de conectivos lógicos que conducen a un reforzamiento del interés discursivo que sostiene la profesora. Este último interés discursivo, que es la visión de la psicología sobre la educación, coincide con el análisis realizado en la primera fase de este capítulo IV.

Este análisis y declaración de sesgos, suposiciones y creencias dentro de la investigación ha sido relevante, puesto que ha puesto en escenas frases y situaciones que no habían podido ser considerados por "la voltereta" o la "comparación de fenómenos"; tal como se ha demostrado en los análisis individuales para cada caso, la tendencia a los sesgos y las suposiciones han enriquecido este trabajo, arrojando el siguiente diagrama que sintetiza esta herramienta analítica sugerida por la Teoría Fundamentada.

www.bdigital.ula.ve

Atribución - No Comercial - Compartir Igual 3.0 Venezuela
(CC BY - NC - SA 3.0 VE)



www.bdigital.ula.ve

Diagrama N° 12
Sesgos, suposiciones y creencias, en los disparadores de la "alerta roja"
Fuente: Análisis lineales de la "alerta roja"
Diseño: Briceño Briceño, Jesús Rafael (2013)

Los disparadores de la alerta roja son particularmente interesantes en este Diagrama N° 12, en tanto que evidencian la variedad temática de las categorías así como de las dimensiones de los discursos académicos; los que refieren a cantidad o universalidad de la experiencia ("todo", "muchos", "infinitos", "mayormente") persisten en la generalización, el aleccionamiento y la ejemplificación. Los casos como "muéranse todos" y la "tradición" refieren, el primero un caso de vulgarización del discurso académico mientras que el segundo hace inciso en recuperar la formación desde la tradición; la "psicología", la "orientación" en relación al "currículum" mantienen el propósito de hacer ver la educación desde estas disciplinas, tal como ha pasado con los planos discursivos encontrados.

Atribución - No Comercial - Compartir Igual 3.0 Venezuela
(CC BY - NC - SA 3.0 VE)

El aprovechamiento del tiempo, el rol preocupado por el tiempo y el cuidado por el cumplimiento del programa procuran ser disparadores de la alerta roja; esto se debe a que el programa asume un rol central hacia el final de los discursos académicos, así como la insistencia en cumplir con todas las sesiones o encuentros aún cuando lo reglamentario ya había transcurrido. El desembarazarse de las responsabilidades de aula y de la supervisión de la actuación del grupo revelan un plano de imposición y autoritarismo, por parte de la docente; el desenfado en las expresiones "ya no es mi problema" implica un distanciamiento del discurso académico y una profundización del plano de la evaluación y del programa sobre las condiciones reales del aula, así como demostrar menor interés por la figura de la persona que participa.

Los procesos que generan los disparadores de la "alerta roja" son de evidente carácter epistemológico, puesto que procuran estimular procesos individuales en relación al dominio del contenido del programa desarrollado en los discursos académicos; el aleccionamiento, la generalización de experiencias, el análisis de lo social, la ética y la responsabilidad, procuran movilizar el intelecto de los participantes hacia la conciencia de los mismos. Se observa, igualmente, la amenaza y la evaluación como centro, el programa sobresaturado de información y la superposición del discurso de la docente sobre el discurso del alumno.

El ámbito final de actuación de los disparadores tiene que ver con la docencia en el aula, la investigación y el trabajo académico en las sesiones de grupo; de igual manera, la educación es vista como una extensión de la orientación y de la psicología. Esta visión de la educación como estrategia de la orientación y de la psicología no es coherente con la visión de la educación como ciencia, en tanto que la educación como ciencia está más allá de las simples estrategias del aula, tal como se evidenció en la primera fase del análisis; finalmente, este análisis de los discursos perfila al programa o currículum como superior a los participantes y como objetivo central de toda acción del aula y del docente.

www.bdigital.ula.ve

Atribución - No Comercial - Compartir Igual 3.0 Venezuela
(CC BY - NC - SA 3.0 VE)

Codificación Abierta

Siguiendo la metodología planteada por Strauss y Corbin (2002), el siguiente paso en esta segunda fase de análisis e interpretación de los datos corresponde a la codificación abierta; esta se define como "el proceso analítico por medio del cual se identifican los conceptos y se descubren los datos en sus propiedades y dimensiones" (Strauss y Corbin; 2002:110-133). En la codificación abierta se procura el estudio de los fenómenos, concebidos estos como las "ideas centrales en los datos, representados como conceptos" (Strauss y Corbin; 2002:110); igualmente, la codificación está centrada en determinar los conceptos (basamentos fundamentales de la teoría) a partir de las categorías (conceptos que representan fenómenos) en sus propiedades y dimensiones.

Como se tienen planos discursivos establecidos y precisados a lo largo del texto de los discursos académicos, se plantea que cada categoría establecida en los análisis línea por línea sea discriminada para este tipo de codificación. Así pues, se traen a colación directa las categorías con sus líneas específicas, acompañadas en letra cursiva cada análisis desde los memorandos; estos memorando son cruciales para la categorización definitiva del texto, así como la producción de la teoría que va emergiendo.

www.bdigital.ula.ve

Se advierte que para hacer la diferenciación entre las líneas del discurso y los análisis de los memorandos, estos últimos se reflejaron en letra *cursiva* (así como las etiquetas del análisis y codificación permanecen en ***cursiva*** y ***negrita***); tal como se muestra en lo siguiente.

Primer plano discursivo

Categoría "persona"

Discursos iniciales del semestre

21	que nos hable un poco sobre la reflexión, luego algunas de las personas que
23	intervenciones/. Okay. /silencio/. Otra persona que quiera agregar algo.
118	iniciando... ajá, ¿alguna otra persona está en el grupo cinco? Vamos

Atribución - No Comercial - Compartir Igual 3.0 Venezuela
(CC BY - NC - SA 3.0 VE)

	Memorando 01-Categoría "persona"-16/09/2013 *Siendo la categoría "persona" la más recurrente y de mayor frecuencia, en esta oportunidad se concibe como* ***participante en un grupo****; esta visión de la persona como participante en un grupo refleja el nivel de interacción que desea la docente en el aula, así como el dominio personal del contenido solicitado para cada sesión de trabajo. Igualmente, el sujeto como persona* ***participante en un grupo****, pertenece a grupos de trabajo.*
285	a, si soy educador, yo tengo que ayudar a las personas a que ellas saquen sus
	Memorando 02-Categoría "persona"-16/09/2013 *Aquí se aprecia la* ***visión salvífica de la educación****, en tanto que es concebida como un instrumento para ayudar a la gente a salir de estados no deseados. No se percibe en las líneas anteriores o siguientes la descripción de los estados de los cuales deben ser rescatados, así como cuál tipo de ayuda debe facilitarse. La* ***visión salvífica de la educación*** *corresponde con una visión teleológica de la persona, en donde ella debe esperar un salvador y un mejor futuro; implica, además, aceptar sin más la condición en la que se encuentra la propia persona. En otras palabras,* ***las personas deben ser ayudadas*** *por otra persona, que no se encuentra en el mismo nivel de existencia.*
287	personas valiosas… esta visión de la educación, si ustedes se dan cuenta, va
296	las personas tu punto de vista, no tienes que imponerle, ni desde la
315	saben nada las personas… ahí tenemos que reflexionar,… vamos a escuchar,
367	mostramos igualmente lo que recibimos, okay, ¿otra persona?
374	con la pedagogía, ¿qué pueden agregar? /intervenciones varias/ otra persona
422	acercarnos poco a poco a las actividades, vamos a escuchar a otras personas
427	vamos entonces al siguiente grupo, las personas que leyeron sobre Manuel
	Memorando 03-Categoría "persona"-16/09/2013 *En esta sección hay coincidencia en la significación de "persona", donde es vista como* ***un participante en un grupo****; la invitación a la reflexión personal y grupal es constante, indagando en la búsqueda de las definiciones o*

www.bdigital.ula.ve

Atribución - No Comercial - Compartir Igual 3.0 Venezuela
(CC BY - NC - SA 3.0 VE)

	conceptos desde el material teórico que se ha entregado en las fotocopias. El diálogo está planteado a través de la intervención en el aula, refiriéndose sólo al material de trabajo.
463	formación, el cambio ¿cómo se da?, cuando la persona se prepara, cuando la
464	persona se capacita, si tú llegas al salón de clases y no investigas ya por ahí
	Memorando 04-Categoría "persona"-16/09/2013 *Se lee aquí la preocupación por la **formación de la persona**, en tanto que debe estar capacitada para su rol de estudiante y docente; el formarse como alumno ya es una prefiguración del formarse como docente o profesional, haciendo hincapié en la lectura previa antes de cada encuentro académico.*
479	simples personas que te van a dar remuneración, como alguien que nos va a
	Memorando 05-Categoría "persona"-16/09/2013 *Aquí la referencia a persona coincide con la **visión del docente**, en tanto que el docente como persona no es simplemente alguien que reciba estrictamente una remuneración y hasta allí; antes bien, la figura del docente trasciende el pago de nómina o cancelación de los sueldos u obligaciones de ley.*
481	tenemos que llegar, ¿otro comentario?, ¿falta alguna persona del grupo?,
	Memorando 05-Categoría "persona"-16/09/2013 *La persona como **participante en un grupo** se está convirtiendo en una referencia central para la comprensión de la misma, puesto que no sólo se ha referido con anterioridad sino que posee varias construcciones sintácticas para identificarse dentro de los análisis; en diversas ocasiones dentro de los discursos, la persona necesariamente tiene que intervenir desde y como grupo.*
501	la persona no tuvo apoyo, pero hay un porcentaje que sí lo tiene y piensa de
	Memorando 06-Categoría "persona"-16/09/2013 *Se refleja a la persona en **constante necesidad de apoyo**, coincidiendo con la **visión salvífica de la educación**, descrita anteriormente en este apartado; en este sentido, el apoyo a la persona sigue siendo indefinido, asociado más bien*

www.bdigital.ula.ve

Atribución - No Comercial - Compartir Igual 3.0 Venezuela
(CC BY - NC - SA 3.0 VE)

	al apoyo económico o afectivo. De ser el apoyo económico, se traspasa los límites de la educación, de ser el apoyo afectivo pudiera brindársele hasta cierto nivel; el compromiso de la educación, entendida esta como orientación o psicología, es hacer rendir todos los niveles del alumno desde afuera, mientras que el compromiso de la educación visto como ciencia es hacer que el alumno mismo emerja de sus situaciones.
602	nos configura a que esto se de, hay personas de otros niveles económicos
614	acercar, igual nuestro punto de vista personal, quizás nosotros como seres
676	ese convivir que se basa en la aceptación de los derechos de la otra persona
	Memorando 07-Categoría "persona"-16/09/2013 *Se entiende que el **nivel económico** de las personas es importante, puesto que es tratado en varias dimensiones del discurso académico. El **respeto por el punto de vista personal** en el grupo es relevante, así como la **aceptación de los derechos** de la otra persona.*
726	conjunto de personas que, no sé, otra persona del grupo, /intervenciones
748	trabajamos también con personas de otras edades, trabajamos con niños más
750	personas que estén en proceso de jubilación, un adulto que esté en proceso
755	el desarrollo, esto quiere decir que son crisis o conflictos que la persona
771	en edades de personas que tengan menos edad, bueno, es algo inesperado, la
779	también a ser sanas, o sea, con las personas que hacen contacto con la
780	realidad, con personas que tienen la conciencia y el juicio relativamente
781	normal, recordemos que algunas personas somatizan dentro de la
	Memorando 08-Categoría "persona"-16/09/2013 *Reincide la visión de la persona como **participante en un grupo**, así como la formación para el trabajo con personas de diferentes edades; el trabajo al que se refiere es el acompañamiento educativo como orientación o psicología. La persona es vista como un **cliente** que debe ser atendido y asesorado en sus procesos personales, muchos de los cuales no tienen que ver con procesos de enseñanza-aprendizaje; la **persona como cliente**, es*

www.bdigital.ula.ve

Atribución - No Comercial - Compartir Igual 3.0 Venezuela
(CC BY - NC - SA 3.0 VE)

	producto de la visión de la educación como extensión de la orientación y de la psicología o psicopedagogía.
841	trabajar con temas o técnicas que sean hasta constructivistas con personas
	Memorando 09-Categoría "persona"-16/09/2013 *Esta línea refuerza la visión de la* ***persona como cliente****, en tanto que siempre se habla de técnicas y estrategias de la orientación y psicología para ser aplicadas en contextos educativos; esto si bien no afecta el desempeño regular de las actividades académicas, desconcentra la atención en procesos personales que un docente no debe ni puede abarcar del todo.*
858	interpersonales, cómo es la comunicación entre los alumnos, cómo es el
915	es indistinto, /intervenciones/, ajá, okay, otra persona, /intervenciones/, ajá
	Memorando 10-Categoría "persona"-16/09/2013 *Aunque se ha dicho anteriormente que la persona es* ***participante en un grupo****, aquí aparece la noción de* ***interpersonalidad****; se puede concebir como el grado de interacción que tienen las personas entre sí, además de hacer notar que siempre se está trabajando en equipo dentro del aula.*
920	como estás diciendo, las creencias que tienen las personas cuando llegan a la
949	caraqueño, o una persona que haya crecido en Maracaibo, a como es un niño
1007	Consuelo, bueno, hay varios, ¿quiénes vieron orientación con otra persona?,
1079	que se levantaron como diez personas nada más, entonces yo recuerdo que
	Memorando 11-Categoría "persona"-16/09/2013 *Las* ***creencias de las personas*** *son relevantes para la educación, tanto más si son vistas desde la orientación y la psicología; las estrategias y herramientas aplicadas en los discursos son de la orientación y la psicología, y las creencias forman parte de la búsqueda de tales. Las personas como* ***participantes en un grupo*** *siguen siendo referencia, además de tomar en cuenta su* ***formación en el lugar de nacimiento****; así como la* ***formación y los docentes que han influido en ella****.*
1101	trabajar con esa persona y la persona va cediendo, por más él va cediendo,

www.bdigital.ula.ve

Atribución - No Comercial - Compartir Igual 3.0 Venezuela
(CC BY - NC - SA 3.0 VE)

1116	punto que la persona no quiera trabajar, pero si tú no logras avanzar
1121	de psicoterapia la persona no quiera asistir, es totalmente normal, pero si tú
1129	"... ajá, vamos tratar de que intervengan las personas que no han
1136	una persona que no haya participado por favor...".
1155	conocer un proceso personal, por ejemplo, yo quiero conocer algún aspecto
1156	socioeconómico de la persona, ahí yo no voy a establecer un encuadre, allí
1160	Rogers, que es la aceptación incondicional de la persona, la empatía, el
1162	lugar de esa persona y pueda entenderla, yo no puedo llegar a esa persona y
1177	no establezco el clima de confianza, no le doy libertad a la persona para que
	Memorando 12-Categoría "persona"-16/09/2013 *Específicamente, en estas líneas se concibe a la* ***persona como cliente****, así como necesitada de ayuda terapéutica a nivel psicológico y de orientación; la educación para estos discursos radica en acompañar a los participantes aplicando técnicas y herramientas psicológicas y de orientación. Conocer el* ***proceso personal*** *es otra de las preocupaciones en esta dimensión del discurso, así como su comprensión total y creación del clima de confianza que postulan las teorías psicológicas discutidas en los materiales de clase.*
1205	educador, cómo influye la entrevista en lo que va a decir la persona también,
1207	influye mucho también, el tono de voz, hay personas que tienen el tono de
1209	confianza con esta persona, cómo voy a decirle, pero es el tono de voz que
1247	que complica la situación de que todas esas personas hablan con el
1256	clase, entonces cómo trabajas tú, si tú lo que vas a estar con estas personas
1261	persona, ¿ve?, ya allí cambia también lo que es el proceso porque como yo
1271	persona ofrezca información al proceso, ¿otro aspecto de allí?, ajá,
1272	/intervenciones varias/, otra, /intervenciones varias/, okay, otra persona,
1302	áreas, el área personal, psicológica, se van a dar alteraciones afectivas
	Memorando 13-Categoría "persona"-16/09/2013 *La* ***técnica de la entrevista*** *para conocer los* ***procesos personales*** *de la persona fue ampliamente trabajada, además de dar largas explicaciones y*

www.bdigital.ula.ve

Atribución - No Comercial - Compartir Igual 3.0 Venezuela
(CC BY - NC - SA 3.0 VE)

	fundamentaciones teóricas al respecto; lo que importa en esta parte es conocer en profundidad a la persona, estimulando el trabajo en equipo y haciendo particulares llamado de atención sobre la reflexión de sí mismo. Al parecer, todo gira en relación al proceso personal y su comprensión, además de estimular en los alumnos las lecturas sobre ello para que sean aplicadas a futuro en la carrera docente.
1336	hacíamos era diseñar un perfil para la persona que estaba en esas medidas de
1342	diferentes niveles relacionados con el crecimiento personal, valores, con las
1363	enfermedades mentales, en esos casos sí, pero cuando son personas que
1367	ese tipo de alteraciones se puede sugerir algo ya, ¿ve?, que la persona tenga
	Memorando 14-Categoría "persona"-17/09/2013 *Las actividades docentes están impulsadas para asemejarse a las* ***actividades psicológicas en el aula****, en el esfuerzo permanente por hacer ver la acción educativa como una acción o intervención psicológica; así como se ve que los ejemplos giran en relación a los procesos de* ***educación en valores*** *y el riesgo de atención a enfermedades mentales o procesos psicológicos de cuidado. Aunque en los discursos académicos se haya aclarado el punto de la atención a estudiantes con problemas por parte de especialistas, la figura del docente que subyace es la del* ***docente-orientador*** *y* ***docente-psicólogo****.*
1384	diálogo socrático, que la persona se de cuenta del problema, no podemos
1385	hacer juicios valorativos de la persona, no podemos decirle, pero usted está
1387	decir a la persona, es realmente amplio lo que el orientador debe hacer, pero
1504	también porque este tipo de personas tenga temor, y este tipo de líder, el
	Memorando 15-Categoría "persona"-17/09/2013 *Es relevante la aparición del* ***diálogo socrático*** *como estrategia en el aula aunque, como se ha dicho con anterioridad, siga permaneciendo en el eje de las estrategias psicopedagógicas para ser implementadas por los estudiantes; además,* ***el juicio valorativo de las personas*** *hacia los demás está canalizado en el sentido que no debe hacerse así no más. Ante ello, se recomienda la*

www.bdigital.ula.ve

Atribución - No Comercial - Compartir Igual 3.0 Venezuela
(CC BY - NC - SA 3.0 VE)

	asertividad en el diálogo *y profundidad en la relación entablada con el alumno que se desea acompañar desde la educación como psicología y orientación.*
1546	inteligencia emocional se da en dos ámbitos que es la parte interpersonal, es
1549	ser sumisa, y la interpersonal que es cuando yo comprendo a los demás, aquí
1551	las relaciones interpersonales, esta qué es la empatía, ajá, siempre dicen lo
1570	queda calladito, no, la persona asertiva llama la atención y le dice en los
1573	la persona, esteee, a mi me pasó en una clase que una alumna se, ehhh, eso
1594	persona que lea, /intervenciones varias y lectura de las diapositivas/, y esto
1726	con 100 personas, 100 alumnos o con 20 alumnos, ajá con 15 o 85, adaptar
1735	va a generar en el grupo cambios, ese en el sentido de que la persona va a
1737	una alteración en cómo se encontraba la persona, ¿ve?, /intervenciones
1739	y de la persona que dirige, hay personas que están escribiendo, doy tiempo
	Memorando 16-Categoría "persona"-17/09/2013 *Los recursos o* ***referencias teóricas a la psicología*** *-en esta dimensión del discurso académico- es hegemónica, en tanto que la discusión e implementación de la teoría sobre la inteligencia emocional acaece casi superficialmente; la* ***interpersonalidad****, ya tratada anteriormente, aparece de nuevo en el discurso para ejemplificar. La persona como* ***participante en un grupo*** *sigue siendo constante, puesto que la mayor parte del discurso se ofreció mientras los estudiantes formaban equipo reflexivo en el aula.*
1745	taller, entonces en ocho grupos de cinco a seis personas aproximadamente
1783	si alguno se va, entonces a esas personas les hago las preguntas se van y
1801	para llegar, una vez que lleguemos a los talleres, la persona que llegue a las
1827	pero puede ser que algún grupo invite a una persona especialista en el tema
1844	cada grupo hay 5 o 6 personas, entonces entre esas 6 personas se distribuyen
1920	la actividad que va descrita aquí en el manual, una persona que me ayude a
1960	en que deben ser participativas para todo el grupo porque si no hay personas
2057	con dominio de contenido, cómo está dominando la persona los

www.bdigital.ula.ve

Atribución - No Comercial - Compartir Igual 3.0 Venezuela
(CC BY - NC - SA 3.0 VE)

2096	de las personas que van a cumplir con un rol, ¿okay?, los voy a nombrar
2112	Jonathan, ajá, una persona que sea de otro grupo o de las personas que no
2133	de los demás, si yo comprendo las emociones de las personas, si yo aplico la
2241	hay alguna persona que las quiere compartir, es menos intimidante a que te

Memorando 17-Categoría "persona"-17/09/2013

En esta primera dimensión de los discursos académicos referentes a la categoría persona, sigue concibiéndose ésta como ***participante en un grupo****; grupo este de reflexión, interacción y diálogo en el aula. La* ***ayuda especializada*** *que ameritan los* ***procesos personales*** *es sugerida, en el caso que los expositores del grupo sientan que deben hacerlo por no dominar el contenido suficientemente; el* ***dominio de contenido teórico****, así como las consultas a la teoría en discusión, es permanente.* ***Asumir roles*** *y* ***dominar las técnicas de la psicología*** *son necesarias, más que el dominio del aula como docente.*

www.bdigital.ula.ve

Discursos intermedios del semestre

2421	díganme los nombres, de personas que no hayan participado, ajá, rápido
2439	de la persona, ehh, lo bueno de este enfoque es que se le da a la persona, al
2481	estamos trabajando con situaciones que son conflictivas para la persona que
2596	dan, son personas que tienen un poco más elevado de lo necesario, tu tono
2647	decirles a las personas encargadas del grupo y esa persona era el portavoz, si
2648	esa persona no cumplió ya eso, lamentablemente, se escapa de mis manos
2650	hacer en el taller, ¿por qué no me llamaron?, entonces si esa persona no

Memorando 18-Categoría "persona"-17/09/2013

En esta dimensión intermedia de los discursos académicos se mantiene la persona como ***participante en un grupo****, además de la continua discusión teórica de las técnicas y herramientas pedagógicas y de orientación en el aula; esta cantidad sobresaturada de información teórica ocasionó descontrol e irregularidades en el cumplimiento del programa, puesto que algunos de los estudiantes comprometidos en la realización del taller no*

Atribución - No Comercial - Compartir Igual 3.0 Venezuela
(CC BY - NC - SA 3.0 VE)

	lograron ponerse de acuerdo. Esta situación de ***incumplimiento del programa por parte de los alumnos*** *provocó un* ***discurso intimidante y amenazante*** *por parte de la docente, quien se liberó de responsabilidades mutuas y asumió el discurso de la evaluación castrante y punitivo. La actitud impuesta por el* ***discurso intimidante y amenazante*** *es consecuencia de una fractura en el discurso académico y la vuelta a un modelo de docencia que difiere del que se venía desarrollando.*
Discursos finales del semestre	
2759	más que todo, para las demás personas y para el grupo en general, silencio
2765	a nombrar a las personas que tienen los roles para que todos visualicemos, a
2805	hijo, hay personas que piensan todo el tiempo en el pasado, no disfruto
2879	trabajar con la persona, incluso se puede cambiar la persona o se pueden
2893	involucrarnos en los procesos psicológicos de la persona porque no
3001	de 40 personas, entonces como ustedes quieran me avisan, pero yo no voy a
3011	personas que quieran compartir lo pueden hacer, ¿qué les pareció el video?,
3031	si nos ponemos a ver, ¿no?, pero ¿qué pasa?, hay muchas personas que a
3036	por más que estas personas pues eeehhh, esté bien a nivel físico, pues no va
3047	persona que quizás por no atrevernos a decir las cosas a esta persona ehhh la
3049	hayan fallecido, quizás para cerrar el proceso, con estas personas, o personas
	Memorando 19-Categoría "persona"-17/09/2013 *La persona es vista como* ***participante en un grupo****, específicamente en el equipo reflexivo; además, la consideración sobre el* ***uso del tiempo y su concepción*** *personal guarda estricta relación con los* ***procesos personales*** *que debe asumir la* ***educación como psicología y orientación****. Lo importante es que a través de técnicas y estrategias de la psicología, aplicadas en un contexto educativo como el aula, se llegue a los* ***procesos personales****; el* ***diálogo en grupo*** *y el compartir situaciones o* ***experiencias de vida de los alumnos*** *conduce a la distensión en los* ***procesos personales*** *y de aprendizaje.*

www.bdigital.ula.ve

Atribución - No Comercial - Compartir Igual 3.0 Venezuela
(CC BY - NC - SA 3.0 VE)

3061	por ejemplo, la persona, el orientador y la persona cliente, ajá, entonces,
3062	¿qué pasa?, que se le pide a la persona que busquen sus fotografías y
3063	algunas otras, otro material que tenga la persona, que sea significativo para
3064	ella, para la persona, y que seleccione cuáles colocaría ella en una especie de
3078	diferentes emociones, diferentes sucesos de la persona, ¿ve?, eso, a nivel
3088	¿no?, ¿cómo lo que le ha pasado a la persona ha influido en lo que es hoy en
3106	narrativa da también resultados que son positivos porque la persona, hay
3107	personas que muchas veces no saben o no encuentran la manera de cómo
3108	expresar sus sentimientos, y en este espacio de brindarle a la persona la
3116	pasado y aquí algunas personas lo podrán hacer, pueden narrar diferentes
3118	sucesos que han vivido con otras personas también, que han sido
3123	vamos a coevaluar al grupo, 2 personas, rapidito, para empezar con el
3219	"..., las personas que son equipo fijo son las personas que vienen a
3221	que la persona que va a consultar, eehe, o el sistema fijo, o el que tiene la
	Memorando 20-Categoría "persona"-17/09/2013 *En estas líneas se refuerza la figura del* ***docente como orientador*** *y el* ***alumno como cliente****, en tanto que todas las estrategias y técnicas descritas en los discursos académicos promueven la realización de este perfil del docente y del alumno; igualmente, es de importancia el* ***manejo de las emociones del alumno****, así como su nivel de* ***narratividad de experiencias propias****. Figura en estas líneas, como punto importante, la* ***evaluación de los procesos personales*** *y su* ***coevaluación****.*
3226	apoyando a las personas que vienen a solicitar la ayuda que pueden ser
3234	entrevistador, esta persona se encarga de llevar la entrevista de una manera
3237	las personas, y luego que se construyan las narraciones, lo que pasa es que
3247	utiliza en base a las experiencias vividas sean personales o de personas
3313	concepto que está relacionado con la identificación de la persona a nivel de,
3317	del género es en base a la definición de sexo, entonces muchas personas
3323	características que nosotros tenemos como personas, ehhh, pero a nivel

www.bdigital.ula.ve

Atribución - No Comercial - Compartir Igual 3.0 Venezuela
(CC BY - NC - SA 3.0 VE)

3344	que, que se puede dar, hay personas que presentan características de la parte
3448	masculinas y actúo de una manera, identidades de género, otra persona que
3489	vida de cómo estas personas han ehhh, pues, tenido, tienen las vivencias,
3492	géneros o ninguno, porque puede ser que una persona diga, no, pues yo soy
3498	personas lo resuelven pronto, otras no, y por eso es que hay casos donde la
3499	persona pues anteriormente tenían familia y ahora quieren asumir la vida en
	Memorando 21-Categoría "persona"-17/09/2013 *Aparece la **entrevista como técnica psicológica** aplicada a la educación, para favorecer los procesos de aula; así como la narración de las **experiencias personales** para la narratividad de la **historia de vida**, además de las vivencias que tienen en la **formación de la sexualidad** en el plano de la **familia**. Este plano de la familia ya pertenece al ámbito de la educación no formal (hogar, familia, comunidad) y, por ende, está fuera de la educación formal para la cual debe preparar la Cátedra en la que ocurren los discursos y la Universidad.*
3512	características que sean masculinas y esto ocasiona conflictos, una persona
3529	con las personas del otro sexo y es lo que a mi me causa, por ejemplo,
3535	manifiesten atracción sexual o erótica hacia personas de su mismo sexo, por
3544	casos en los cuales hay personas que son femeninas pero su tendencia u
3668	mí, en primera persona, a mi me parece tal cosa, yo opino esto, escuchar en
3689	película?, /intervenciones de los alumnos/, otra persona que de su
3696	persona, ajá, por allá, por aquí tenemos a, vamos a escuchar a Claudia,
3704	persona, vamos con las intervenciones en general, tenemos, tenemos, el
3768	alguna otra persona que quiera realizar comentarios, /intervenciones de los
3804	las narraciones que hace la otra persona, por eso yo decido trabajar con esta
3836	pueda grabar, ¿sí?, ajá, otra persona, /intervención de los alumnos/, okay,
3837	muy bien, otra persona, por acá habían levantado la mano, ajá, /intervención
3839	okay, otra persona, /intervención de los alumnos/, okay, otra persona
3898	he llamado la atención, /intervención de los alumnos/, okay, otra persona,

www.bdigital.ula.ve

Atribución - No Comercial - Compartir Igual 3.0 Venezuela
(CC BY - NC - SA 3.0 VE)

Memorando 22-Categoría "persona"-17/09/2013

En esta última dimensión de los discursos académicos la preocupación permanece en relación a la persona y ***su formación de la sexualidad*** *e* ***identidad de género****, así como la persona* ***participante en un grupo****; la* ***historia de vida*** *y el* ***cine-foro*** *de películas venezolanas en torno a la sexualidad, sexo y género, permitieron la participación activa de los alumnos. La categoría persona, tal como se ha visto, guarda relación con todos estos aspectos mencionados.*

Categoría "orientar"

Discursos iniciales del semestre

207	del libro relacionado con la orientación... eso los vamos a discutir hoy, para
214	la reforma del código de ética del orientador… ¿Nos encaminamos?
289	Recuerdan hoy, lo de, la definición de orientación, que es orientar y
293	estoy orientando y chévere, no… quizás opinar es lo más recomendable, ajá
324	desde la psicología y desde la orientación que nosotros como seres humanos
406	cosas que también escribió sobre la orientación, claro lo que él escribe ahí
407	de la orientación ha ido cambiando porque hay otro enfoque diferente sobre
408	lo que es el orientador, pero él se acercó a esa área también, ¿por qué?,
409	porque él le preocupaba la parte de la orientación, le preocupaba la parte de
445	ser docentes orientadores o docentes superdotados, pero mira, ahí yo, o sea,
682	del código de ética del orientador, ellos ya ahora han hecho una
687	del código de ética del orientador/…".
689	ética del orientador/, vamos a conversar la semana que viene esto que ellas
691	orientador, ¿verdad?, eso ya lo tienen, ¿sí?, levanten la mano los que lo
698	leen, entonces vamos discutiendo sobre orientación, pero de estos dos
	Memorando 01-Categoría "orientar"-17/09/2013
	Lo coincidente en esta dimensión de los discursos es el requerimiento por una ***definición de orientación****, así como ver la educación como una extensión de*

www.bdigital.ula.ve

Atribución - No Comercial - Compartir Igual 3.0 Venezuela
(CC BY - NC - SA 3.0 VE)

	la psicología y de la orientación misma; la educación es un ámbito de la psicología y de la orientación puesto lo que se está buscando formar es ***docentes orientadores****, siendo uno de los temas más discutidos el* ***código de ética del orientador****. Este* ***código de ética del orientador*** *radicó fundamentalmente en su discusión teórica, sin profundización en su definición y casi a nivel de información general; la* ***orientación*** *y el* ***código de ética del orientador*** *no fueron lo suficientemente fundamentados para una discusión profunda, necesaria para la formación de educadores.*
724	que leyó sobre orientación, ajá, vamos bien, pero me falta especificar algo
725	que no está claro allí, lo que es la orientación sobre Rafael Bisquerra, un
729	que él habla sobre la orientación, ehhh, sobre lo que él dice sobre la
735	existido una visión de que la orientación, ehhh, se da solamente en los
736	espacios educativos, también se da la visión de que la orientación se da sólo
738	porque la orientación, actualmente, se enfoca en trabajar en, durante toda la
745	tenemos que observar que la orientación abarca todas estas etapas de
753	trabajamos en orientación tenemos que recordar las diferentes etapas que se
777	son inesperadas, entonces, se trabaja también con orientación, se trabaja
784	que si trabajamos con orientación trabajamos con diferentes edades, con
792	orientación, entonces, este, tiene varios matices, y hay un factor que no
793	ayuda mucho a la orientación, y es que, la orientación es una disciplina
796	hablan de que orientación es una cosa, entonces encuentra autores que se
799	estudiarla, porque allí no va a estar definido todo lo que es orientación,...".
810	en este caso es de la orientación,... la pregunta que tú te haces pues nos la
	Memorando 02-Categoría "orientar"-17/09/2013 *Persiste en el discurso la necesidad de seguir definiendo la* ***orientación****, sobre todo desde una perspectiva teórica o documental; esta discusión teórica, superficial y a manera de información, amplía la perspectiva de que la orientación debe estar en los escenarios educativos. Pero, la manera en la que se encuentra presente en la educación es de imposición de sus roles*

www.bdigital.ula.ve

Atribución - No Comercial - Compartir Igual 3.0 Venezuela
(CC BY - NC - SA 3.0 VE)

	*discursivos; entendiéndose esto como el **docente-orientador**, el **docente-psicólogo** que está preocupado por los **procesos personales** de los alumnos. La **orientación** es vista, en estos discursos, como un equivalente a la educación; esto significa que el proceso de la **orientación** no es sólo escolar sino que abarca –al igual que la educación- todos los ámbitos de la vida de la **persona**. Además de definirse como una disciplina, la orientación posee una gama de matices que- desde la perspectiva teórica- debe dominar el **docente-orientador**.*
817	"… nos han inculcado que la orientación es ajá, aplíqueme un prueba, este,
823	damos cuenta que la orientación se nutre también de otras corrientes, de
825	por ejemplo en la orientación que tú puedes trabajar con diferentes autores
834	queda a decisión del orientador, esa amplitud que le da la orientación, pero
843	ehhh, eso es una riqueza que nos da la orientación, igual a nivel grupal, si yo
854	orientación, infinitos, la conducta dice ella, ajá, otros temas, qué temas
	Memorando 03-Categoría "orientar"-17/09/2013 *El perfil de la educación va desapareciendo y se asume más bien el perfil de la **orientación**, puesto que se profundiza en el énfasis de las definiciones y tratamientos teóricos de la orientación en la educación; así pues, los roles de la educación son suplantados por **roles de la orientación** que debe dominar el **docente-orientador**. De hecho, las decisiones queda exclusivamente en manos del **docente-orientador**; además de la amplia variedad de **técnicas y herramientas que ofrece la orientación en el contexto educativo**, lo importante es que el **docente-orientador** logre aplicarlas y desarrollar su trabajo.*
857	desde orientación, ¿qué podría investigar?, ahora es que hay, las relaciones
902	término que es la orientación psicopedagógica, ¿qué leyeron sobre eso?...".
905	orientación psicopedagógica, qué la denomina orientación psicopedagógica,
910	intervención y lo que es la orientación psicopedagógica, ¿leyeron esa parte?,
912	aparte de la intervención, él trabaja más con este término orientación

www.bdigital.ula.ve

Atribución - No Comercial - Compartir Igual 3.0 Venezuela
(CC BY - NC - SA 3.0 VE)

914	final dice que será orientación o intervención psicopedagógica, pero el uso
916	vamos entonces sobre el mismo material, orientación, qué más, sobre la
918	orientación, ¿qué leyeron sobre las necesidades de la orientación? ...".
919	"... en este caso de la orientación o de la psicología, tú tienes que respetar,
923	está pasando alrededor, tú no puedes tener allí un vacío si eres orientador,
	Memorando 03-Categoría "orientar"-17/09/2013 *El desplazamiento de los* ***roles de la educación*** *sigue ocurriendo, suplantados por* ***los roles de la orientación****; de hecho, el* ***vínculo entre orientación e investigación*** *es más fuerte, puesto que todas las herramientas discutidas y trabajadas en el aula conducen a la formación de un* ***docente-orientador****. Aparece, igualmente, la* ***intervención psicopedagógica****; esta brinda mayor prestigio al asesoramiento psicológico que al educativo, en tanto que está centrada en los* ***procesos personales*** *del individuo.*
935	orientación sexual por ejemplo, ehh, es de una manera, ehh, en la que tienen
944	orientación, dónde voy yo a ejercer la psicología, dónde voy a ejercer yo la
973	en la orientación, en la educación debemos ser flexibles, porque muchos
983	que tú estés aquí en clase de orientación y escribiéndole un mensaje o estás
985	clase de orientación, la tipa está hablando más de lo que debería, la odio, ya
1004	vale, ese material es muy sencillo, principios que rigen la orientación,
1007	Consuelo, bueno, hay varios, ¿quiénes vieron orientación con otra persona?,
1023	utilizado también para trabajar en procesos dentro de la orientación, la idea
	Memorando 04-Categoría "orientar"-17/09/2013 *La* ***orientación*** *y la* ***psicología*** *se fortalecen como categorías dominantes dentro de los discursos académicos, sobre todo con el enfoque que el docente debe ser* ***docente-orientador*** *o* ***docente-psicólogo****; la* ***flexibilidad en los procesos*** *de la educación es una exigencia de las técnicas y herramientas que se apliquen en el aula, puesto que provienen del mundo de la* ***orientación*** *y la* ***psicología****. La discusión de sobre los* ***principios de la orientación*** *fue mucho más amplia que la de los* ***principios de la educación****, que pertenece al*

www.bdigital.ula.ve
Atribución - No Comercial - Compartir Igual 3.0 Venezuela
(CC BY - NC - SA 3.0 VE)

	segundo plano de los discursos; esto obedece a que la persona está concebida por un enfoque de asesoría permanente en sus ***procesos personales*** *bajo el modelo de la* ***orientación y psicopedagogía.***
1132	hablamos sobre los principios, la orientación psicopedagógica, vamos a los
1133	modelos de orientación, cuáles son los modelos de Rafael Bisquerra, ya los
1137	"... las corrientes psicológicas que nutren a la orientación, estos modelo
1158	es una entrevista en el área de la orientación, entonces se trabaja de otra
1167	pero para ustedes estar acordes con lo que es la orientación ustedes tienen
1172	que la persona se sienta a gusto, se sienta entendida, o si yo llego y empiezo
1253	lo que es el área de la orientación, la psicología, la psiquiatría, con la mente,
1274	sobre la definición sobre la orientación, ¿cómo definen allí la orientación?,
1277	sobre la definición sobre la orientación, ¿cómo definen allí la orientación?,
1278	entre todos, ¿qué es orientación?, /intervenciones varias/, habla de la
1279	orientación como disciplina, habla de la orientación como profesión, ¿qué
1280	dicen sobre la orientación como profesión?, /intervenciones varias/, eso es
1281	más relacionado con la orientación como profesión en el campo de acción
1282	del orientador, es formalmente cómo voy a ejercer yo mi rol de orientador,
1285	esas son las áreas que nutren a la orientación, vamos más adelante que es
1286	donde están las áreas y contextos de la orientación, ¿qué leyeron sobre eso?,
	Memorando 05-Categoría "orientar"-17/09/2013 *En esta dimensión del discurso académico la* ***orientación*** *se convierte en* ***orientación psicopedagógica****, entregada a manos de un especialista en el área para su cabal cumplimiento; la* ***orientación psicopedagógica*** *es una* ***profesión*** *y su campo de acción es, en preferencia, el educativo. Si bien es cierto que la* ***orientación*** *es una disciplina, la* ***orientación psicopedagógica*** *queda más bien como una especialidad en el mundo de la* ***educación****, reservada sólo a aquellos que conocen los campos de la* ***psicología*** *y la* ***pedagogía****; el* ***docente-orientador*** *se transforma también, en este sentido, en* ***docente-psicólogo****.*

www.bdigital.ula.ve

Atribución - No Comercial - Compartir Igual 3.0 Venezuela
(CC BY - NC - SA 3.0 VE)

1316	contextos de la orientación, ¿cuáles son los contextos del área de la
1322	orientación también, tenemos por ejemplo el área de la violencia con la
1328	orientación, /intervenciones varias/, ese trabajo también lo realiza el
1330	orientador, pero en otros países, más que todo lo cumple es el psicólogo
1339	la deben cumplir los orientadores, porque tú puedes trabajar tranquilamente
1346	la orientación, qué otro contexto, /intervenciones varias/, hay otro aspecto
1348	orientador, /intervenciones varias/, estos roles que han mencionado ya lo
1352	funciones, también hemos hablado de las funciones, del orientador, ¿cuáles
1356	rebasa el campo de acción del orientador, /intervenciones varias/, en algunos
1358	que tenga un trastorno de personalidad, ya allí no actúa el orientador sino un
1359	especialista, el orientador remite a un orientado a este profesional, igual si
1374	trastornos, pero eso ya es la parte de lo que hay ahí, el orientador los puede
1778	persona, ajá, pero qué es la orientación, entonces la persona que me esté
1780	decir es que la orientación es buena para todo, okay, entonces, por favor,

Memorando 06-Categoría "orientar"-17/09/2013

El manejo de las situaciones de aula desde la ***educación*** *como* ***orientación*** *impulsan el dominio de técnicas para el tratamiento de la* ***violencia,*** *fortalecido por la implementación de las técnicas y herramientas provenientes del mundo de la psicología y psicopedagogía; las* ***funciones del orientador*** *se transforman, entonces, en* ***funciones del docente-orientador.*** *Además de ser un docente-orientador, debe asimilar en su haber roles propios de especialista en técnicas psicológicas y psicopedagógicas; siendo* ***docente-orientador,*** *las situaciones de aula favorecerán el trabajo de los* ***procesos personales.***

Discursos intermedios del semestre

2428	para realizar los procesos de orientación, ¿qué pasa?, que en los inicios, si
2429	ustedes recuerdan, la orientación se estaba dando de una manera más guiada,
2433	trabajar con el cliente en la persona, en su trabajo como orientador, puede
2440	cliente, recordemos que en orientación se toma el enfoque cliente es porque

www.bdigital.ula.ve

Atribución - No Comercial - Compartir Igual 3.0 Venezuela
(CC BY - NC - SA 3.0 VE)

2446	podemos decir, esteee, con el orientado entonces y utilizar el término, esto
2473	muy difícil porque es otra cosa de la orientación muy específica, entonces

Memorando 07-Categoría "orientar"-17/09/2013

*Figura en esta dimensión de los discursos académicos el enfoque de la **orientación** bajo el **modelo clínico**, en donde la **persona** es **cliente** y el **docente** es **asesor**; la **guiatura** es esencial para comprender los **procesos personales** de los alumnos, así como el asumir roles propios de la **orientación**. El **docente-orientador** es, entonces, el perfil que subyace en este primer plano discursivo; el trabajo de aula debe hacerse bajo las herramientas y técnicas de la **orientación**, desconcentrando epistemológicamente al docente y basándole en situaciones que escapan a sus esfuerzos académicos.*

Discursos finales del semestre

3061	por ejemplo, la persona, el orientador y la persona cliente, ajá, entonces,
3084	orientación muchas posibilidades para trabajar de una manera que no es tan
3149	trillado, es muy repetitivo, pero qué es lo que pasa, que en la orientación,

Memorando 07-Categoría "orientar"-17/09/2013

*Al final de los discursos académicos sigue imperando el enfoque del **docente-orientador** y **docente-psicólogo**, alentando el trabajo excesivo con las técnicas, herramientas y procedimientos, del **modelo clínico** de asesoría y guiatura de los alumnos. Con ello, el primer plano discursivo se convierte en hegemonía de los roles de la **orientación** y la **psicología**.*

Segundo plano discursivo

Categoría "educar"

Discursos iniciales del semestre

102	sobre la educación y tal y yo lo quiero compartir, ¿okay? Entonces, el grupo
189	cosas tan básicas para la educación, yo veía que a veces no nos deteníamos a
190	conversar sobre lo que es la educación, ¿qué es la educación?, ¿cómo

www.bdigital.ula.ve

Atribución - No Comercial - Compartir Igual 3.0 Venezuela
(CC BY - NC - SA 3.0 VE)

191	definen ustedes la educación?, ¿cómo la ven?, ¿por qué hoy estamos aquí,
195	¿por qué esto? Educación... Entonces, el aprendizaje humano...
203	autores para acercarnos a lo que tiene que ver con educación, entre esos
206	Principios generales de la educación, y Rafael Bisquerra, con los fragmentos
260	Prieto Figueroa/ también define la educación de manera etimológica, el
266	respecto a lo que es la pedagogía como ciencia de la educación... ehhh hay
275	la educación, de dónde proviene ¿verdad?, ahí tenemos que tener claro que
276	nosotros, más que todo, vemos la educación de una manera que es
280	nosotros nos vamos a las definiciones de educación etimológicamente, y si
281	nos vamos a una visión más amplia de lo que es la educación como proceso
282	no formal, no formal, es decir que, la educación se da en el hogar, la
283	educación se da en la familia, la educación se da en la comunidad, entonces
	Memorando 01-Categoría "educar"-18/09/2013 *La definición de **educación** es muy general, relacionándola de inmediato con el **aprendizaje humano**; la discusión sobre los **principios generales de la educación** es teórica y de consulta, así como su relación con la **pedagogía** como una de las ciencias de la educación. Se concibe la **educación como proceso**, vinculado éste a la **educación no formal** (hogar, familia, comunidad) y la **educación formal** (escolaridad); se mantiene una preocupación notable por el control de la **educación no formal**, lo cual escapa a la formación que ofrece la Universidad a los futuros profesionales de la docencia o educación.*
285	a, si soy educador, yo tengo que ayudar a las personas a que ellas saquen sus
287	personas valiosas... esta visión de la educación, si ustedes se dan cuenta, va
373	están hablando, otro comentario relacionado con el tema de la educación,
393	del diálogo en la educación, él propone también allí, que es la parte que a mí
395	acción y la reflexión en la educación, necesitamos reflexionar sobre los
398	contexto estoy?, ¿cómo está la educación hoy en día?, pero también
401	luchado por la educación en el país, eso es lo que me gusta de este autor que

www.bdigital.ula.ve

Atribución - No Comercial - Compartir Igual 3.0 Venezuela
(CC BY - NC - SA 3.0 VE)

	Memorando 02-Categoría "educar"-18/09/2013 *Aparece en estas líneas la **visión salvífica de la educación**, en donde el educador debe **ayudar a las personas**; esta visión cristiana e idealista de la educación posibilita que categorías como **persona** y **orientar**, sean vistas desde la **orientación** y la **psicología**. **Educar** será **orientar** y comprender los **procesos personales** desde la **psicología**, haciendo una ayuda efectiva para la realidad del aula; el **diálogo en la educación** es una técnica de la orientación, para profundizar en el desarrollo del **trabajo en equipo**. La acción desde la **reflexión de la realidad actual de la educación** es necesaria, sobretodo para comprender el contexto en el que ocurre la **educación**; esta reflexión, posibilita la lucha social que toda **educación** debe emprender.*
445	ser docentes orientadores o docentes superdotados, pero mira, ahí yo, o sea,
446	la intención no es esa, de que ustedes sean unos docentes superdotados,
450	la educación se necesita el cambio, no pretendemos ser perfectos, no,
451	docentes perfectos, en mi caso no, pero sí tener otra mentalidad, otra manera
455	que tenemos como educador, como docente, porque no puede ser que
480	pagar y ya, páguenme, o sea, ¿cómo ves tú la educación?, allí es donde
588	recibió la formación, y recibió los valores, y recibió la educación en una
945	educación, tú no puedes, es igual cuando trabajas con una población que sea
973	en la orientación, en la educación debemos ser flexibles, porque muchos
974	educadores llegan al salón de clase, o llegaban, entonces le vemos un
993	relacionada con educación, por qué no, ah no, pero entonces yo abro la
997	una página relacionada con educación, relacionada con otro tema, no
998	solamente educación, sino con cultura, con, ehhh, las creencias del
	Memorando 03-Categoría "educar"-18/09/2013 *Se manifiesta el vínculo entre la **educación** y la **orientación** a través de la figura **docente-orientador**, ya trabajada ampliamente en la categoría **orientar**; por otra parte, se hace ver la necesidad de lograr cambios en la **educación**, aunque no se expresó el cómo lograrlos. El cambio de mentalidad*

www.bdigital.ula.ve

Atribución - No Comercial - Compartir Igual 3.0 Venezuela
(CC BY - NC - SA 3.0 VE)

	*de la simple **docencia** asalariada a la **educación como ciencia**, el educador como **científico de la educación**; es importante, por ello, la implicación de la educación no formal en la escolaridad. Igualmente, se ve la petición de incorporar las **Nuevas Tecnologías de la Información y Comunicación** en temas relacionados a la **educación** y la **cultura**, así como las **creencias de las personas sobre la educación** misma.*
1010	al hombre desde mi posición de educador?, ¿cómo defino ya al ser
1029	situaciones conflictivas, a eso es que se refiere, ehhh, desde la educación se
1033	puedo educar a la población sobre diferentes temáticas, entonces podemos
1038	veces que la educación sexual, no, madre ladilla, nos han hablado tanto de
1042	conflictos, de los problemas que se dan es por falta de educación, por falta
1046	evitar si nosotros estamos educados, yo ahí si coincido con que la ignorancia
1053	trabajar con la psicoeducación, con la parte psicopedagógica, allí es donde
1056	entonces, hay un desconocimiento de cómo educarlos, entonces genera
1113	profesional, ¿ves?, para que tú cambies tu rol de educador, que si tú vas al
	Memorando 04-Categoría "educar"-18/09/2013 *Desde la **educación** se hace la reflexión sobre el **perfil del hombre** que se desea educar u obtener en la educación, así como el manejo de las **situaciones conflictivas** si la **educación** es vista como **orientación**; **educar** a la población pertenece a un ámbito no formal de la **educación**, así como la **educación sexual**. La problemática de la **educación** puede ser resuelta si hay incremento en la **formación** de las personas, así como el que sean trabajadas desde la **psicoterapia**, la **psicoeducación** y la **psicopedagogía**; el rol de **educador** es el **docente-orientador**.*
1205	educador, cómo influye la entrevista en lo que va a decir la persona también,
1239	educativas, que es la búsqueda de un especialista, se invita a la institución,
1255	educativa, una transformación en la educación, en la escuela, en el salón de
1290	ámbito educativo, /intervenciones varias/, okay, como él dice cuáles son las
1340	con la psicoeducación, /intervenciones varias/, ajá, sí, sí, entonces se puede

www.bdigital.ula.ve

Atribución - No Comercial - Compartir Igual 3.0 Venezuela
(CC BY - NC - SA 3.0 VE)

1384	diálogo socrático, que la persona se de cuenta del problema, no podemos
1387	decir a la persona, es realmente amplio lo que el orientador debe hacer, pero
1395	con mi profesión, tanto educadora como psicóloga, me siento realizada, no
1401	que buscar, como educadores, háganse esa pregunta, ¿ustedes se sienten
1413	cuando estudiaba en la Villa, cuando estudiaba aquí educación, yo aquí era
1442	problemáticas que se dan en educación, en nuestra educación, nos
1452	estar claros en el papel que vamos a ejercer en las instituciones educativas
1462	porque tenemos que rescatar el orden y tenemos que rescatar la educación
1790	educativo, la apariencia personal es sumamente importante, entonces, este
1793	educativo, tenemos que los varones, saber cómo venimos vestidos, la gorra
1797	adaptando a que nosotros vamos a ir a trabajar en una institución educativa

Memorando 05-Categoría "educar"-18/09/2013

En esta dimensión de los discursos académicos, la ***educación*** *permanece influenciada por la* ***orientación*** *y la* ***psicología****; de hecho, las técnicas y procedimientos que se explican en el aula son de la* ***orientación*** *y de la* ***psicología****. Esto permite ver que la educación es una aplicación técnica y práctica de la* ***orientación****, así como de la* ***psicología****; la* ***figura del especialista*** *y de la* ***psicopedagogía*** *es crucial para comprender la visión de la educación en esta parte de los discursos. El* ***diálogo socrático*** *es convocado como una estrategia para el* ***trabajo en equipo reflexivo****, no para la construcción de la verdad; allí, la figura del* ***docente-orientador*** *es la que se impone. La* ***visión salvífica de la educación*** *aparece de nuevo para rescatar el orden y la limpieza de las* ***instituciones****, rescatar la apariencia personal; es una* ***educación*** *que pretende transformar el futuro sin cambiar las actitudes y aptitudes presentes.*

Discursos intermedios del semestre

2504	área porque es educación, este, el grupo de aquí necesitamos que planteen y

Discursos finales del semestre

3147	educación y en mi propia vida personal primero, okay, con respecto al

www.bdigital.ula.ve

Atribución - No Comercial - Compartir Igual 3.0 Venezuela
(CC BY - NC - SA 3.0 VE)

3192	carrera, pero la mayoría de los que van son de educación en su mayoría,
3206	los cine-foro y activarnos para el congreso de los discursos de la educación
3230	educadores, el equipo reflexivo en este sentido es muy flexible y también
3231	puede ser personas que se hayan formado en el área de la psicoterapia
3570	formando como educadores, la idea es que de estos temas se hable en la
3571	educación, ¿no?, aquí se tocan muchos temas relacionados con la
	Memorando 06-Categoría "educar"-18/09/2013 *La alusión a la categoría **educar** en los discursos intermedios es casi nula, aunque se percibe que **educar** es **trabajar en equipo** en las sesiones de aula; de la misma manera, la educación guarda relación estrecha con los **procesos personales** del alumno y estos con los del equipo en el que se trabaja. El **trabajo en equipo** sigue orientaciones fuertemente influenciadas por la **psicoterapia**, lo cual posibilita una lectura del **educar como acompañamiento psicológico y orientativo**; el trabajo de **formación como educadores** radica en aprender las **técnicas de la psicoterapia y orientación**, así como dominar una amplia variedad de temas para evitar la monotonía discursiva cuando se trabaje en las **instituciones**.*

Categoría "formar"

Discursos iniciales del semestre

3	nivel de formación de los representantes… pero la-el promedio aquí es…
244	formación también, claro de todas maneras esas personas necesitan una
305	formación de sus padres o cuidadores, entonces llega, este, el niño viene con
454	entonces, pero sí hay que tener un cambio de mentalidad, en la formación
463	formación, el cambio ¿cómo se da?, cuando la persona se prepara, cuando la
535	en cambio a la hija sí, a nosotras, las mujeres venezolanas nos van formando
588	recibió la formación, y recibió los valores, y recibió la educación en una
796	hablan de que orientación es una cosa, entonces encuentra autores que se
	Memorando 01-Categoría "formar"-18/09/2013 *La **formación** comienza en el nivel de **educación no formal** (hogar, familia,*

www.bdigital.ula.ve

Atribución - No Comercial - Compartir Igual 3.0 Venezuela
(CC BY - NC - SA 3.0 VE)

	comunidad), influyendo significativamente en los ***procesos personales*** *y de* ***equipo en el aula****; la* ***formación de los padres*** *para con el alumno, así como la* ***formación del docente*** *para con los alumnos, es evidentemente significativa. La realidad educativa del alumno no comienza en la* ***escolaridad*** *sino en la* ***educación no-formal****, por ello es necesario el* ***cambio de mentalidad*** *en la* ***formación de docentes y educadores****; la* ***formación en valores*** *igualmente pertenece a la* ***educación no formal*** *antes que la* ***educación formal****, puesto que es más amplia en la vida.* ***Orientar*** *es* ***formar****,* ***formar*** *es seguir* ***estrategias de la orientación****.*
809	estás ejerciendo, entonces allí se forma es para investigar en el área, ¿ves?,
1013	perfil del alumno que yo quiero formar?, ¿hacia qué área lo voy a enfocar?,
1017	profesional, si yo sé que yo quiero trabajar es con la formación humanística,
1019	formar, voy a trabajar hacia ese enfoque, hacia eso se refiere, háganse esa
1020	pregunta, ustedes como docentes, ¿qué tipo de alumno desean formar?, ¿en
1021	qué área desean profundizar más en su formación?, el otro principio ¿cuál
1043	de conocimiento sobre el tema, si usted no sabe cómo actuar, ¿cómo va a
1426	calidad, /intervenciones varias/, ¿qué actividades realizo yo de formación?,
	Memorando 02-Categoría "formar"-18/09/2013 *Es necesaria la* ***investigación*** *en la* ***formación****, así como la necesidad de la claridad en el* ***perfil del alumno*** *y el* ***perfil del educador****; la tendencia hacia la* ***formación humanística*** *en la* ***educación*** *es evidente, así como la* ***capacitación docente*** *para el futuro trabajo en las* ***instituciones****. La* ***autoformación,*** *las actividades que ello implique, es clave para el* ***docente*** *que se visualiza como* ***orientador*** *y le guste trabajar en grupos.*

Discursos finales del semestre

3383	dando un proceso de formación en la persona, recordemos desde pequeño,
3570	formando como educadores, la idea es que de estos temas se hable en la
	Memorando 03-Categoría "formar"-18/09/2013 *Durante los discursos académicos intermedios esta categoría no tuvo*

www.bdigital.ula.ve

Atribución - No Comercial - Compartir Igual 3.0 Venezuela
(CC BY - NC - SA 3.0 VE)

*formulación alguna, aunque se ve el requerimiento de la **formación personal**; el **educador** debe **formarse**, así como para el presente como para el futuro.*

Categoría "investigar"

Discursos iniciales del semestre

29	se nota, ¿verdad? Porque todos investigaron casi, todos leyeron bastante,
793b	Universidad del Zulia, hay un centro de investigación que se llama centro de
794b	investigaciones psiquiátricas, psicológicas y sexuales, también hay otras
806	a lo que es una investigación, porque cuando tú haces una maestría el perfil
826	visión que limita mucho el campo de investigación también porque nos
852	por ejemplo, en investigación ahora es que hay temas que investigar
855	podríamos investigar, posiciónense como investigador, ajá, yo soy
856	investigador, yo estoy haciendo mi trabajo de grado, y quiero investigar
1351	investigador, el asesor, el promotor, el..., todos estos roles, vamos a las
2059	personas vengan preparadas y otras no, recomendaciones: investiguen y

Memorando 01-Categoría "investigar"-18/09/2013

*La concepción de **investigar**, en esta dimensión de los discursos, es **consultar** o haber leído el material teórico facilitado por la profesora; por otro lado, refiere a **investigar** en la **Universidad**, en sus distintos niveles de estudios. Igualmente, investigar tiene como preferencia los ámbitos de **orientación**, **psicología**, **psiquiatría** y **psicopedagogía**; de hecho, el **perfil de investigador** es en esas áreas y no en la **educación**. Por último, hace un llamado a la **investigación** para aprobar el **trabajo de grado**, reglamentario para **pregrado**; pero esta **investigación** sólo se queda en el plano de la consulta meramente informativa.*

Discursos finales del semestre

3127	con respecto a, bueno, la idea de, de, de etnografía, de investigación
3130	ejemplo la investigación cualitativa es mostrarles a ustedes que existen otras
3132	métodos de investigación que hay, cuáles son los métodos, y más o menos

www.bdigital.ula.ve

Atribución - No Comercial - Compartir Igual 3.0 Venezuela
(CC BY - NC - SA 3.0 VE)

3133	ya ustedes están encaminándose para hacer sus trabajos de investigación,
3134	¿no?, entonces, la invitación es a investigar y consultar información sobre la
3135	investigación cualitativa, es una, es una, es un tipo de investigación que
3136	ofrece muchas posibilidades para los investigadores porque permite estudiar
3138	estudian con la investigación cuantitativa, entonces aquí se busca estudiar
3142	también, los procesos subjetivos, en la investigación, hay otros métodos,
3146	la idea es cómo yo puedo aplicar estos métodos de investigación en la
3578	quiere entonces?, con esta investigación, nosotros, bueno, lo que se quiere es
3593	lo que a mi me interesa como investigadora y a ustedes les va a servir
3771	relacionado con la investigación, ¿les parece que estuvo acorde la película?,
	Memorando 02-Categoría "investigar"-18/09/2013 *El **modelo de investigación** que se impone en los discursos finales, porque en los intermedios no se hizo mención alguna, es el **cualitativo**; ponderando y favoreciendo la **etnografía** y la **investigación-acción**. El **trabajo de grado** que se recomienda es el que tiene que ver con **actividades cualitativas**, y el **modelo de investigador** que origina el discurso es el **cualitativo**; de hecho, los **procesos personales** de aula deben ser abordados de esta manera, apuntando que los **intereses de la investigación** deben estar centrados en la **persona.***

Categoría "aprender"

Discursos iniciales del semestre

32	dinámica de conocimiento y la realizan/. Bueno, rápidamente, muchachos
39	conozca, que este grupo o que ustedes como grupo logren la cohesión, que
41	y que aprendan bastante... yo también este propongo como meta grupal que
130	ehhh resalta que esa capacidad se da en nosotros, en los seres humanos, no
133	que el aprender, el aprender se da en interacción, en interacción subjetiva
143	aprendizaje es más rápido, tenemos el ejemplo a diferentes animales que
277	equivocada, que es errónea, la vemos como imponer conocimiento, como yo

www.bdigital.ula.ve

Atribución - No Comercial - Compartir Igual 3.0 Venezuela
(CC BY - NC - SA 3.0 VE)

506	tenemos que ir a la reflexión, al autoconocimiento, al autoreflejo, con la
580	conocimiento, este tema a mi me encanta, /intervención del grupo sobre
675	convivencia, del aprendizaje que adquirimos, es por medio del convivir, y
1245	la panacea, o lo mejor del conocimiento en esa área, no, es un profesional
1292	enseñanza-aprendizaje, /intervenciones varias/, okay, el área recreativa

Memorando 01-Categoría "aprender"-18/09/2013

*El **aprender** está ligado, íntimamente, al **conocimiento**; por lo menos, en estos discursos académicos analizados. La necesidad de **conocer** los **procesos personales** y los **procesos grupales** conducen a la construcción de **metas grupales**, aunque estas mismas sean impuestas por la **docente**; de hecho, y tras el desarrollo de los discursos, no se hizo mención alguna posteriormente a estas primeras sesiones. El **aprender** es visto como un **interacción subjetiva** y es fortalecido por la **reflexión**, el **autoconocimiento** y la **introspección**; así pues, el **conocimiento** y el **aprender** se da en **convivencia**, mejor aún en las **relaciones de enseñanza-aprendizaje**.*

www.bdigital.ula.ve

Discursos intermedios del semestre

2323	que es la parte del conocer, el sistema nervioso, ¿verdad?, cómo estamos

Discursos finales del semestre

2899	docentes, el docente tiene que aprender a ser considerado, a ser confidencial,
3072	esta técnica también se aplica como una técnica de aprendizaje, para un
3112	proceso de psicoterapia así como se puede dar un proceso de aprendizaje,

Memorando 02-Categoría "aprender"-18/09/2013

*Al igual que las anteriores categorías del segundo plano discursivo, el **aprender** no posee mayor mención en los discursos intermedios; aún así, el **aprender** está relacionado –evidentemente- con las **descripciones del sistema nervioso**. Por otro lado, el **aprender** genera la **figura del docente-orientador**, en tanto que postula su **deber ser** y su respectiva asimilación durante la **formación profesional**; las **técnicas de aprendizaje** referenciadas son las de la **orientación**, la **psicología** y la **psicopedagogía**. El interés por los **procesos***

Atribución - No Comercial - Compartir Igual 3.0 Venezuela
(CC BY - NC - SA 3.0 VE)

> ***de aprendizaje** fluye en relación al **aprendizaje orientado y psicologizado** en el aula.*

Categorización y subcategorización

Según Strauss y Corbin (2002:110-133), es muy importante la conceptualización o generación de conceptos, puesto que "la ciencia no podría existir sin conceptos" (Strauss y Corbin, 2002:111); centrada la atención en los conceptos se analizarán y compararán, haciendo preguntas sobre ellos, conduciendo esto a una especificidad sistemática de cada uno de ellos. Al tener la especificidad sistemática, se pueden establecer *hipótesis o proposiciones*, sugiriendo "cómo los fenómenos están relacionados unos con otros (Strauss y Corbin, 2002:111); esto permite la explicación del texto que se ha trabajado, puesto que para "descubrir, nombrar y desarrollar los conceptos" se debe "exponer los pensamientos, ideas, significados, ideas y significados contenidos en él" (Strauss y Corbin, 2002:111).

www.bdigital.ula.ve

La categorización consiste pues en permitir que "los acontecimientos, sucesos, objetos y acciones o interacciones que se consideran conceptualmente similares en su naturaleza o relacionados con el significado se agrupen bajo conceptos más abstractos, denominados categorías" (Strauss y Corbin, 2002:111-112); de la categorización se pueden establecer las hipótesis posibles que expliquen, por medio de oraciones, "la naturaleza de las relaciones entre las diversas categorías y sus subcategorías" (Strauss y Corbin, 2002:112).

Siendo la conceptualización "el primer paso para el desarrollo de teoría" (Strauss y Corbin, 2002:112), se precisa el concepto como "un fenómeno al que se le ha puesto una etiqueta" (Strauss y Corbin, 2002:112); esto significa que se trata de "una representación abstracta de un acontecimiento, objeto, o acción/interacción que un investigador identifica como significativo en los datos" (Strauss y Corbin, 2002:112). Para conceptualizar se utiliza la técnica de rotular, en donde "el nombre o etiqueta debe ser sugerido por el contexto en el que se ubica el acontecimiento" (Strauss y Corbin, 2002:116); siendo el contexto "el trasfondo de condiciones o la situación en la que el acontecimiento está inmerso" (Strauss y Corbin, 2002:116). De

Atribución - No Comercial - Compartir Igual 3.0 Venezuela
(CC BY - NC - SA 3.0 VE)

esta manera, conceptualizar es rotular y contextualizar las situaciones dentro del texto, permitiendo la terminología que será agrupada por las categorías.

La actividad de agrupar los conceptos en categorías es importante, puesto que "permite al analista reducir el número de unidades con las que trabaja" (Strauss y Corbin, 2002:124); además, el uso de categorías implica reconocer que ellas "tienen poder analítico porque poseen el potencial de explicar y predecir" (Strauss y Corbin, 2002:124). Las categorías son conceptos derivados de los datos, que representan fenómenos; los conceptos son agrupados en términos explicativos más abstractos tales como las categorías, y pueden ser mejor diferenciadas cuando poseen subcategorías que permitan explicar "los cuándo, dónde, por qué, y cómo que posiblemente existan en una categoría" (Strauss y Corbin, 2002:125).

Al realizar la construcción de las categorías y subcategorías, se logra la formulación de los patrones y las variaciones. Los patrones "se forman cuando grupos de propiedades se alinean a lo largo de varias dimensiones" (Strauss y Corbin, 2002:129). La formación de las categorías amerita la comprensión de las subcategorías, las cuales "hacen más específica una categoría al denotar información tal como cuándo, dónde, por qué y cómo es probable que ocurra un fenómeno" (Strauss y Corbin, 2002:130). Igualmente, las subcategorías tienen propiedades y dimensiones.

En el caso de nuestro trabajo de campo, se han trabajado dos planos discursivos con sus respectivas categorías y subcategorías; lo que a continuación se presenta es el resultado de la categorización y subcategorización que emerge del análisis línea por línea, así como del análisis de párrafos que agrupen un sentido común al término propuesto. Como hemos declarado con anterioridad, las categorías y subcategorías poseen dimensiones invariables dentro de los discursos académicos analizados; estas dimensiones (discursos iniciales, discursos intermedios, discursos finales) permiten la identificación de cuándo han aparecido las subcategorías y la comprensión de su contexto específico de interpretación. Las tablas que se presentan seguidamente posibilitan la formulación de conceptos e hipótesis para el trabajo teórico que se está realizando.

www.bdigital.ula.ve

Atribución - No Comercial - Compartir Igual 3.0 Venezuela
(CC BY - NC - SA 3.0 VE)

Categorización y subcategorización del primer plano discursivo

Categoría "persona"

Discursos iniciales del semestre	Discursos intermedios del semestre	Discursos finales del semestre
Persona como participante en un grupo. Visión salvífica de la educación. Las personas deben ser ayudadas. Formación de la persona. Visión del docente. Constante necesidad de apoyo. Nivel económico. Respeto por el punto de vista personal. Aceptación de los derechos de la persona. Persona como cliente. Interpersonalidad. Creencias de las personas. Formación en el lugar de nacimiento. Formación y los docentes que han influido en ella. Proceso personal. La técnica de la entrevista. Actividades psicológicas en el aula. Educación en valores. Docente-orientador. Docente-psicólogo. Diálogo socrático. Juicio valorativo de las personas. Asertividad en el diálogo. Referencias teóricas a la psicología. Ayuda especializada. Dominio de contenido teórico. Asumir roles.	Incumplimiento del programa por parte de los alumnos. Discurso intimidante y amenazante.	Persona como participante en un grupo. Uso del tiempo y su concepción. Procesos personales. Educación como psicología y orientación. Diálogo en grupo. Experiencia de vida de los alumnos. Docente como orientador. Alumno como cliente. Manejo de las emociones del alumno. Narratividad de experiencias propias. Evaluación de los procesos personales y su coevaluación. Entrevista como técnica psicológica. Experiencias personales. Formación de la sexualidad. Familia. Identidad de género. Historia de vida. Cine-foro.

www.bdigital.ula.ve

Atribución - No Comercial - Compartir Igual 3.0 Venezuela
(CC BY - NC - SA 3.0 VE)

Dominar las técnicas de la psicología.		

Tabla N° 26
Conceptos emanados de la codificación abierta para la categoría "persona" en sus dimensiones discursivas, primer plano discursivo.
Fuente: Codificación Abierta del Primer Plano Discursivo, Categoría "Persona"
Diseño: Briceño Briceño, Jesús Rafael (2013)

La categoría "persona" es la más trabajada a lo largo de los discursos académicos analizados, significando esto que posee una amplia gama de subcategorías que la determinan y especifican con precisión; a continuación, se presenta la subcategorización, la conceptualización de los términos y las hipótesis respectivas.

Categorías	Subcategorías
Persona	La persona como participante en un grupo. Las personas deben ser ayudadas. Constante necesidad de apoyo a las personas. Respeto por el punto de vista personal. Aceptación de los derechos de las personas. La persona como cliente. Interpersonalidad. Creencias de las personas. Proceso personal. Juicio valorativo de las personas.
Educar	Visión salvífica de la educación. Visión del docente. Educación en valores. Docente-orientador. Docente-psicólogo. Diálogo socrático. Dominar las técnicas de la Psicología. Educación como psicología y orientación. Formación de la sexualidad. Formación en el lugar de nacimiento. Formación y los docentes que han influido en ella.
Variantes discursivas	Incumplimiento del programa por parte de los alumnos. Discurso intimidante y amenazante por parte de la profesora. Uso del tiempo y su concepción. Experiencia de vida de los alumnos. Narratividad de las experiencias propias.

www.bdigital.ula.ve

Atribución - No Comercial - Compartir Igual 3.0 Venezuela
(CC BY - NC - SA 3.0 VE)

	Evaluación de los procesos personales y su coevaluación. Manejo de las emociones de los alumnos. Familia. Identidad de género. Historia de vida. Cine-foro.
Técnicas y procedimientos	Técnica de la entrevista. Actividades psicológicas en el aula. Asertividad en el diálogo. Referencias teóricas a la psicología. Ayuda especializada. Dominio del contenido teórico. Asumir roles. Diálogo en grupo. La entrevista como técnica psicológica.
Disciplinas	Orientación. Psicología. Psicopedagogía. Psiquiatría.

Tabla N° 27
Categorías y subcategorías de "Persona", primer plano discursivo.
Fuente: Tabla N° 26
Conceptos emanados de la codificación abierta para la categoría "persona" en sus dimensiones discursivas, primer plano discursivo.
Diseño: Briceño Briceño, Jesús Rafael (2013).

www.bdigital.ula.ve

La conceptualización de "persona" dentro del contexto "persona", en los discursos académicos analizados, es la siguiente:

> *La persona pertenece a un grupo y participa activamente en él, así como debe ser ayudada por el docente y sus compañeros de actividades; sus puntos de vista deben ser respetados y ser aceptados íntegramente sus derechos así como sus creencias. Sus procesos propios y sus juicios valorativos son relevantes para la interpersonalidad, puesto que generan los modos de relación en el aula en reciprocidad; en algunas situaciones, el docente puede ver a la persona como cliente que requiere acompañamiento y asesoría particular.*

Las hipótesis que se desprenden de esta conceptualización son las siguientes, significando H: hipótesis, P: persona:

Atribución - No Comercial - Compartir Igual 3.0 Venezuela
(CC BY - NC - SA 3.0 VE)

H.P. 1. La persona logra su interacción siempre y cuando participe en un grupo, siendo valorados sus procesos personales y estimados por el docente a través del acompañamiento particular.
H.P.2. La persona como cliente reclama un espacio para su tratamiento que se ubica fuera del ámbito del aula para profundizar en la asesoría individual que ofrezca el docente.

La categoría "educar" dentro del contexto "persona" es la siguiente:

La educación es tarea salvífica para las personas, en tanto que éstas deben ser ayudadas constantemente; el docente tiene doble propósito: ser orientador y psicólogo en el aula. Por ello, debe dominar suficientemente las técnicas de la psicología, puesto que educar es asumir roles de la psicología y la orientación. Procura educar en valores mediante el diálogo socrático, estableciendo una formación que atienda igualmente la sexualidad, el lugar de nacimiento de la persona y la formación que han logrado plasmar con anterioridad en el sujeto sus profesores.

Las hipótesis establecidas para "educar" en el contexto "persona" son las siguientes, siendo H: hipótesis, y E: educar:

H.E.1. Educar posee un sentido más profundo si es ejercido por un profesional de la psicología u orientación.
H.E.2. Si el educador domina las técnicas de la psicología y la orientación su labor será más fructífera en relación a la formación en valores y sexualidad.

La categoría "variantes discursivas" es única en todos los discursos académicos analizados, pretendiendo aclarar algunas digresiones en los discursos mismos; su conceptualización dentro del contexto de la categoría "persona" es la siguiente:

La variante discursiva es una digresión en el discurso académico, ocasionada en este estudio por el incumplimiento de las actividades del programa por parte de los alumnos; así como la respuesta de la docente, cuando transformó su discurso y lo acentuó hacia la intimidación y la amenaza. El uso del tiempo en el aula, así como su concepción y aplicación, es relevante para los discursos emitidos; así mismo, es importante la experiencia de vida de los alumnos y su narratividad. La evaluación de los procesos personales y el manejo de las emociones son de particular significación, además de la

www.bdigital.ula.ve
Atribución - No Comercial - Compartir Igual 3.0 Venezuela
(CC BY - NC - SA 3.0 VE)

preocupación por la noción de familia, familia popular, la historia de vida y las reflexiones desde el cine-foro.

Las hipótesis para "variantes discursivas" en el contexto de "persona" son las siguientes, siendo H: hipótesis y VD: variantes discursivas; a saber:

H.VD.1. Cuando exista incumplimiento del programa el discurso debe tornarse en amenaza e intimidación por parte del profesor.
H.VD.2. El tiempo debe ser controlado en plenitud para el éxito de los objetivos propuestos en el grupo.
H.VD.3. La evaluación de los procesos personales, así como la reflexión de conceptos que escapan al interés del programa, deben ser conducidos en grupo por el profesor.

Las "técnicas y procedimientos" en el contexto "persona" tienen la siguiente conceptualización:

Las técnicas y procedimientos vinculados a la persona privilegian a la entrevista y a diversas actividades psicológicas en el aula, así como da preferencia a las referencias teóricas de la psicología más que de la educación; la ayuda especializada, el dominio del contenido teórico y el asumir roles propios de la psicología estimulan la docencia pero se alejan de la educación en cuanto tal. La entrevista como técnica psicológica procura fomentar una posición de asertividad en el diálogo tanto personal como grupal.

www.bdigital.ula.ve

Las hipótesis logradas para "técnicas y procedimientos" dentro del contexto "persona" son las siguientes, donde es H: hipótesis, TYP: técnicas y procedimientos:

H.TYP.1. La educación es mejorada sustancialmente si son aplicadas técnicas y procedimientos provenientes de la orientación, la psicología y la psiquiatría.
H.TYP.2. A mayor dominio teórico por parte del profesor la claridad en el mensaje y los procedimientos está garantizado.
H.TYP.3. La docencia está garantizada como exitosa si se aplican las técnicas psicológicas de acompañamiento en el aula, tanto individual como grupalmente.

Las "disciplinas" vinculadas a la "persona" tienen la siguiente definición:

La educación está fortalecida con el dominio teórico y procedimental de disciplinas íntimamente vinculadas a ella misma, en tanto que orientar y brindar acompañamiento psicológico,

Atribución - No Comercial - Compartir Igual 3.0 Venezuela
(CC BY - NC - SA 3.0 VE)

psicopedagógico y psiquiátrico, estimulan los procesos de enseñanza-aprendizaje.

Se presentan a continuación las hipótesis para las "disciplinas" vinculadas a la "persona" son las siguientes, en donde H: hipótesis, y D: disciplinas; a saber:

H.D.1. La persona será mejor acompañada y atendida si las referencias teóricas provienen de la orientación, la psicología, la psicopedagogía y la psiquiatría.
H.D.2. El acompañamiento psicológico estimula aún más los procesos de enseñanza-aprendizaje en la persona.

Categoría "orientar"

Discursos iniciales del semestre	Discursos intermedios del semestre	Discursos finales del semestre
Definición de orientación. Docente-orientador. Código de ética del orientador. Orientación. Docente-psicólogo. Procesos personales. Persona. Roles de la orientación. Herramientas que ofrece la orientación en el contexto educativo. Roles de la educación. Vínculo entre orientación e investigación. Intervención psicopedagógica. Psicología. Flexibilidad en los procesos. Principios de la orientación. Principios de la educación. Orientación psicopedagógica. Profesión. Educación como	Orientación. Modelo clínico. Persona. Cliente. Docente-asesor. Guiatura. Procesos personales. Orientación. Docente-orientador.	Docente-orientador. Docente-psicólogo. Modelo clínico. Orientación. Psicología.

www.bdigital.ula.ve

Atribución - No Comercial - Compartir Igual 3.0 Venezuela
(CC BY - NC - SA 3.0 VE)

orientación.		

Tabla N° 28
Conceptos emanados de la codificación abierta para la categoría "Orientar" en sus dimensiones discursivas, primer plano discursivo.
Fuente: Codificación Abierta del Primer Plano Discursivo, Categoría "Orientar"
Diseño: Briceño Briceño, Jesús Rafael (2013).

En el primer plano discursivo, la categoría "orientar" es muy relevante; esto significa, además, que está íntimamente vinculada con la categoría "persona", anteriormente descrita y categorizada. Como se observa en la tabla que a continuación se presenta, las categorías y subcategorías que implica la decodificación de "orientar" en el primer plano discursivo de los discursos académicos orales analizados.

Categorías	Subcategorías
Orientar	Definición de orientación. Código de ética del orientador. Roles de la orientación. Vínculo entre orientación e investigación. Intervención psicopedagógica. Principios de la orientación. Orientación psicopedagógica. Profesión. Modelo clínico. Cliente.
Proceso	Procesos personales. Persona. Persona como cliente.
Educación	Docente-orientador. Docente-psicólogo. Roles de la educación. Flexibilidad en los procesos. Principios de la educación. Educación como orientación. Docente-asesor. Guiatura.
Disciplinas	Orientación. Psicología. Psicopedagogía.

Tabla N° 29
Categorías y subcategorías de "Orientar", primer plano discursivo.
Fuente: Tabla N° 28
Conceptos emanados de la codificación abierta para la categoría "Orientar"

www.bdigital.ula.ve

Atribución - No Comercial - Compartir Igual 3.0 Venezuela
(CC BY - NC - SA 3.0 VE)

en sus dimensiones discursivas, primer plano discursivo.
Diseño: Briceño Briceño, Jesús Rafael (2013).

La conceptualización de "orientar" dentro de la categoría "orientar" es la siguiente:

> *Orientar significa asumir el cumplimiento de los roles de la orientación como disciplina, en atención al código de ética del orientador; esta orientación genera un modelo de investigación psicológica en la educación e intenta aplicar constantemente la intervención psicopedagógica en los participantes. La orientación se ejerce como una profesión que, bajo el modelo clínico, atiende al alumno como un cliente que debe ser ayudado.*

Las hipótesis que se desprenden de este concepto son las siguientes, en donde H: hipótesis y O: orientar; a saber:

> *H.O.1. La orientación en educación es una necesidad didáctica si y sólo si el cliente es el alumno participante.*
> *H.O.2. El código de ética reemplaza las leyes de la educación puesto que la profesión que se ejerce es la orientación y no la educación.*
> *H.O.3. La investigación que se genera es la investigación psicológica bajo el modelo clínico si logra el cambio de las conductas en el cliente/alumno.*

El "proceso" dentro de la categoría persona está definido de la siguiente manera, a saber:

> *El proceso está enfocado principalmente en la observación de los procesos personales del sujeto, en donde este último es un cliente que debe ser atendido y estimulado satisfactoriamente para el avance o progreso en sus conductas.*

Las hipótesis que se establecen para el "proceso" en la categoría "persona" son las siguientes, en donde H: hipótesis, PR: proceso; a saber:

> *H.PR.1. Hay proceso si y sólo si coinciden con los procesos personales en observación.*
> *H.PR.2. La observación de los procesos personales coincide con la observación de procesos cognitivos si la persona es tratada como cliente.*

www.bdigital.ula.ve

Atribución - No Comercial - Compartir Igual 3.0 Venezuela
(CC BY - NC - SA 3.0 VE)

La "educación" en la categoría "orientar" cumple con la siguiente definición, a saber:

> *La educación es atendida por un docente-orientador o docente-psicólogo, en donde los roles de la educación son suplantados por los roles de la orientación; los principios de la educación son sustituidos por la orientación como profesión y disciplina dentro de la educación, quedando el docente como un asesor y guía de procesos personales psicologizados.*

Las hipótesis para "educación" dentro de la categoría "orientar" son las siguientes, en donde H: hipótesis, y ED: educación; a saber:

> *H.ED.1. La educación la ejerce plenamente un docente-orientador o docente psicólogo.*
> *H.ED.2. La orientación como profesión y disciplina sustituye a la educación en cuanto a principios y praxis en el aula.*

Las disciplinas asociadas a "orientar" dentro del "orientar" son las siguientes:

> *En cuanto disciplinas, orientar está fundamentado en los procesos que genera la orientación como disciplina, la psicología como disciplina que estudia la mente del cliente y la psicopedagogía como disciplina que interviene generando cambios.*

www.bdigital.ula.ve

Las hipótesis que se desprenden de la conceptualización del "orientar" en el "orientar" son las siguientes, en donde H: hipótesis, y DIS: disciplina; a saber:

> *H.DIS.1. La orientación fortalece ampliamente el trabajo educativo.*
> *H.DIS.2. La psicología es necesaria para comprender profundamente los procesos psicológicos vinculados al conocimiento.*
> *H.DIS.3. La psicopedagogía es necesaria en toda praxis educativa.*

Categorización y subcategorización del segundo plano discursivo

Categoría "educar"

La categoría "educar" es una de las más trabajadas en este plano discursivo, y las demás le secundan en menor grado hasta la última que se presenta en estas páginas; como se ve, el "educar" está influenciado notablemente por la orientación y la psicología, convirtiendo la categoría en un híbrido disciplinar dentro de los discursos académicos trabajados. Es un híbrido disciplinar, puesto que los roles y

Atribución - No Comercial - Compartir Igual 3.0 Venezuela
(CC BY - NC - SA 3.0 VE)

principios de la educación no son tales sino que los que en realidad son aplicados pertenecen a la orientación y la psicología; así pues, se tiene una educación psicologizada y enfocada desde la orientación.

Discursos iniciales del semestre	Discursos intermedios del semestre	Discursos finales del semestre
Educación. Aprendizaje humano. Principios generales de la educación. Pedagogía. Educación como proceso. Educación no formal (hogar, familia, comunidad). Educación formal (escolaridad). Visión salvífica de la educación. Ayudar personas. Persona. Orientación. Psicología. Procesos personales. Diálogo en la educación. Trabajo en equipo. Reflexión de la actualidad de la educación. Docente-orientador. Educación como ciencia. Educador como científico de la educación. Nuevas Tecnologías de la Información y Comunicación. Cultura. Creencia de las personas sobre la educación. Perfil del hombre. Situaciones conflictivas. Educación sexual. Formación.		Educar. Trabajar en equipo. Procesos personales. Psicoterapia. Educar como acompañamiento psicológico y orientativo. Formación como educadores. Técnicas de la psicoterapia y orientación. Instituciones.

www.bdigital.ula.ve

Atribución - No Comercial - Compartir Igual 3.0 Venezuela
(CC BY - NC - SA 3.0 VE)

Psicoterapia. Psicoeducación. Psicopedagogía. Rol del educador. Docente-orientador. Figura del especialista. Diálogo socrático. Trabajo en equipo reflexivo. Instituciones.		

Tabla N° 30
Conceptos emanados de la codificación abierta para la categoría "Educar" en sus dimensiones discursivas, segundo plano discursivo.
Fuente: Codificación Abierta del Primer Plano Discursivo, Categoría "Educar"
Diseño: Briceño Briceño, Jesús Rafael (2013).

Así pues, "educar" manifiesta las siguientes subcategorías en la siguiente tabla:

Categorías	Subcategorías
Educar	Educación. Principios generales de la Educación. Educación no-formal (hogar, familia, comunidad). Educación formal (escolaridad). Docente-orientador. Educación como ciencia. Educador como científico. Cultura. Creencias de las personas sobre educación. Perfil del hombre. Educación sexual. Formación. Rol del educador. Docente-orientador. Diálogo socrático. Instituciones.
Proceso	Procesos personales. Aprendizaje humano. Educación como proceso.
Disciplinas	Pedagogía. Orientación. Nuevas Tecnologías de la Información y Comunicación. Psicoeducación. Psicopedagogía.

www.bdigital.ula.ve

Atribución - No Comercial - Compartir Igual 3.0 Venezuela
(CC BY - NC - SA 3.0 VE)

	Figura del especialista.
Actividades	Reflexión de la actualidad en educación. Ayudar personas. Visión salvífica de la educación. Diálogo en la educación. Trabajo en equipo. Comunicación. Situaciones conflictivas. Trabajo en equipo reflexivo.

Tabla N° 31
Categorías y subcategorías de "Educar", segundo plano discursivo.
Fuente: Tabla N° 30
Conceptos emanados de la codificación abierta para la categoría "Educar" en sus dimensiones discursivas, segundo plano discursivo.
Diseño: Briceño Briceño, Jesús Rafael (2013).

El "educar" dentro del "educar" se define de la siguiente manera:

Educar corresponde a tener en cuenta los principios generales de la educación, diferenciando el contexto de la educación no-formal (hogar, familia, comunidad) y la educación formal (escolaridad); para ello, se requiere más de un docente-orientador, que asuma a la educación como una ciencia creadora de cultura. Teniendo en cuenta un perfil del hombre que proviene de la orientación y la psicología, la formación implica una atención a la educación sexual desde el rol de docente-orientador; estimulando el diálogo socrático y profundizando el trabajo de la orientación en las instituciones educativas.

El "educar" posee las siguientes hipótesis, en donde H: hipótesis, y EDU: educar; a saber:

H.EDU.1. La educación es plena si la ejerce un docente-orientador o docente-psicólogo.
H.EDU.2. La educación y el educar es efectiva si incorpora a su praxis la orientación y la psicología.
H.EDU.3. La educación es formadora si atiende los procesos personales desde la psicología y disciplinas afines.

La conceptualización de "proceso" en el "educar" es la siguiente:

Educar atiende a los procesos personales vinculados estrechamente al proceso de aprendizaje humano, en donde la educación misma es un proceso para comprender los distintos niveles del aprendizaje y su canalización a la cultura.

www.bdigital.ula.ve
Atribución - No Comercial - Compartir Igual 3.0 Venezuela
(CC BY - NC - SA 3.0 VE)

Las hipótesis que se desprenden de "proceso" en el "educar" son las siguientes, en donde H: hipótesis, y PRO: proceso; a saber:

H.PRO.1. Toda educación vincula los procesos personales con el aprendizaje humano.
H.PRO.2. Los procesos personales son mejor controlados desde la psicología y la orientación.
H.PRO.3. Los procesos personales y el aprendizaje giran efectivamente en torno a la cultura.

Las "disciplinas" en el "educar" impactan profundamente en la conceptualización del mismo, a saber:

Educar es aplicar estrategias provenientes de la pedagogía, la orientación, las Nuevas tecnologías de la información y la comunicación, y la psicopedagogía; igualmente, en educación es preferible tener la figura del especialista antes que la del educador.

Las hipótesis que se desprenden de las disciplinas implicadas en la educación son las siguientes, en donde H: hipótesis, y DISC: disciplinas; a saber:

www.bdigital.ula.ve

H.DISC.1. La educación es más efectiva si se trabaja como orientación.
H.DISC.2. La educación es contundente si intervienen la psicología y la psicopedagogía.
H.DISC.3. La educación es inmediata si se aplican las nuevas tecnologías de la información y la comunicación.
H.DISC.4. La educación es precisa si el especialista suplanta la labor del educador.

Las "actividades" en el "educar" son las siguientes:

Las actividades concernientes a la educación procuran una reflexión sobre el estado actual de la misma, ayudando a las personas a través de la educación; el diálogo y el trabajo en equipo estimulan la comunicación, para superar situaciones conflictivas y profundizar en la estrategia del equipo reflexivo.

Tenemos las siguientes hipótesis de las "actividades" en el "educar", en donde H: hipótesis, y ACT: actividades; a saber:

H.ACT.1. La educación ostenta actividades de la orientación si implica el trabajo en equipo reflexivo.

Atribución - No Comercial - Compartir Igual 3.0 Venezuela
(CC BY - NC - SA 3.0 VE)

H.ACT.2. La educación salva a las personas si las ayuda mediante el diálogo, la comunicación y la superación de situaciones conflictivas.
H.ACT.3. La educación aplica estrategias de la orientación si solamente se sigue el juego del equipo reflexivo.

Categoría "formar"

Discursos iniciales del semestre	Discursos intermedios del semestre	Discursos finales del semestre
Formación. Educación no formal (hogar, familia, comunidad). Procesos personales. Equipo en el aula. Formación de los padres. Formación del docente. Escolaridad. Cambio de mentalidad. Formación de docentes y educadores. Formación en valores. Orientar. Formar. Estrategias de la orientación. Investigación. Perfil del alumno. Perfil del educador. Formación humanística. Educación. Instituciones. Autoformación. Docente. Orientador.		Formación personal. El educador debe formarse para el futuro.

Tabla N° 32
Conceptos emanados de la codificación abierta para la categoría "Formar" en sus dimensiones discursivas, segundo plano discursivo.
Fuente: Codificación Abierta del Primer Plano Discursivo. Categoría "Formar"
Diseño: Briceño Briceño, Jesús Rafael (2013).

La categoría "formar" no posee indicios de aparición en el período intermedio de los discursos académicos del semestre.

www.bdigital.ula.ve
Atribución - No Comercial - Compartir Igual 3.0 Venezuela
(CC BY - NC - SA 3.0 VE)

Categorías	Subcategorías
Formar	Formar. Formación. Formación de los padres. Formación del docente. Cambio de mentalidad. Formación de docentes y educadores. Formación en valores. Perfil del alumno. Perfil del educador. Formación personal. Formación humanística. Autoformación. Orientador.
Técnicas empleadas	Equipo en el aula. Estrategias de la orientación.
Proceso	Procesos personales.
Educación	Educación no-formal (hogar, familia, comunidad). Educación formal (escolaridad). Investigación. Docente. Perfil del alumno. Perfil del educador. El educador debe formarse para el futuro.
Disciplinas	Orientación.

Tabla N° 33
Categorías y subcategorías de "Formar", segundo plano discursivo.
Fuente: Tabla N° 32
Conceptos emanados de la codificación abierta para la categoría "Formar" en sus dimensiones discursivas, segundo plano discursivo.
Diseño: Briceño Briceño, Jesús Rafael (2013).

www.bdigital.ula.ve

La conceptualización de "formar" en el segundo plano discursivo es la siguiente:

> *Formar implica la atención a la autoformación, a la formación de los padres, de los docentes y educadores; igualmente, implica un cambio en la mentalidad de quienes forman a los educadores. La formación en valores está en orden al perfil del alumno y al perfil del docente, siempre en el cuidado de la formación personal y la formación en orientación.*

Atribución - No Comercial - Compartir Igual 3.0 Venezuela
(CC BY - NC - SA 3.0 VE)

Las hipótesis que se desprenden para "formar" en el "formar" son las siguientes, en donde H: hipótesis, y FOR: formar; a saber:

H.FOR.1. Ocurre la formación si hay actividades de autoformación.
H.FOR.2. Existe la formación si hay actividades de formación para los padres, docentes y comunidad.
H.FOR.3. El cambio de mentalidad se genera si se asumen roles de la orientación.
H.FOR.4. Si se atiende el perfil del alumno y del educador se asegura un cambio de mentalidad hacia la educación como orientación.

Las "técnicas empleadas" en el "formar" se conceptualizan de la siguiente manera:

La formación del alumno se garantiza mediante la creación de equipos de trabajo en el aula y la implementación de estrategias propias de la orientación.

De esto, se desprenden las siguientes hipótesis en donde H: hipótesis, y TECEMP: técnicas empleadas; a saber:

H.TECEMP.1. el equipo en el aula garantiza el aprendizaje total e integral.
H.TECEMP.2. Las estrategias de orientación son suficientes para la comprensión del contenido y el logro de los objetivos.

El "proceso" en el "formar" solamente guarda relación con los mencionados procesos personales, tales como aparecen en las anteriores categorías descritas.

Proceso es observar los procesos personales implícitos en el aula.

La hipótesis que se desprende de ello es la siguiente, en donde H: hipótesis, y PROC: procesos personales; a saber:

H.PROC.1. Hay aprendizaje si se logra el control de los procesos personales del alumno.
H.PROC.2. El aprendizaje es mayor en la medida que hay claridad en los procedimientos epistemológicos vinculados a los procesos de enseñanza-aprendizaje.

La "educación" o el "educar" en el "formar" se conceptualiza de la siguiente manera:

www.bdigital.ula.ve

Atribución - No Comercial - Compartir Igual 3.0 Venezuela
(CC BY - NC - SA 3.0 VE)

La educación reconoce dos ámbitos: el no-formal (hogar, familia, comunidad) y el formal (escolaridad), generando modelos de investigación diferentes para estos casos; allí, el docente tendrá atención al perfil del alumno y al perfil del educador, formándose para el futuro como un docente-orientador.

Las hipótesis que se desprenden de esta conceptualización son las siguientes, en donde H: hipótesis, y EDUC: educación; a saber:

H.EDUC.1. Los modelos de investigación en ambos ámbitos son diferentes según el perfil del docente-orientador.
H.EDUC.2. El perfil del alumno se ve influenciado por el perfil de la práctica docente.

La conceptualización de "disciplina" en el "formar", guarda relación con la orientación; tenemos:

La disciplina vinculada a la formación es la orientación.

La hipótesis que se desprende de ello es la siguiente, en donde H: hipótesis, y DISCIP: disciplina; a saber:

H.DISCIP.1. La formación en educación es sólida si se aplica como disciplina de aula la orientación.

Categoría "investigar"

Al igual que las demás categorías en este segundo plano, "investigar" no posee registro durante los discursos intermedios del semestre.

Discursos iniciales del semestre	Discursos intermedios del semestre	Discursos finales del semestre
Investigar. Consultar. Universidad. Orientación. Psicología. Psicopedagogía. Psiquiatría. Perfil del investigador. Educación. Trabajo de grado.		Modelo de investigación. Investigación Cualitativa. Etnografía. Investigación-acción. Trabajo de grado. Actividades cualitativas. Modelo de investigador. Procesos personales. Intereses de la investigación.

www.bdigital.ula.ve

Atribución - No Comercial - Compartir Igual 3.0 Venezuela
(CC BY - NC - SA 3.0 VE)

		Persona.

Tabla N° 34
Conceptos emanados de la codificación abierta para la categoría "Investigar" en sus dimensiones discursivas, segundo plano discursivo.
Fuente: Codificación Abierta del Primer Plano Discursivo, Categoría "Investigar"
Diseño: Briceño Briceño, Jesús Rafael (2013).

Las subcategorías asociadas a "investigar" son las siguientes:

Categorías	Subcategorías
Investigar	Investigar. Consultar. Perfil del investigador. Modelo de investigación. Investigación cualitativa. Intereses de la investigación. Investigación-Acción. Etnografía.
Disciplinas intervinientes	Psicología. Psicopedagogía. Psiquiatría.
Actividades	Trabajo de grado. Actividades cualitativas.
Proceso	Procesos personales. Persona.
Ciencia Aplicada	Educación.

Tabla N° 35
Categorías y subcategorías de "Investigar", segundo plano discursivo.
Fuente: Tabla N° 34
Conceptos emanados de la codificación abierta para la categoría "Investigar" en sus dimensiones discursivas, segundo plano discursivo.
Diseño: Briceño Briceño, Jesús Rafael (2013).

La conceptualización de "investigar" es la que sigue, dentro de "investigar"; a saber:

> *Investigar es profundizar en un problema y no sólo consultar información. Según el perfil del investigador se genera un modelo de investigación, de preferencia la investigación cualitativa; la investigación-acción y la etnografía son métodos viables para la investigación en la educación como orientación.*

Las hipótesis que se desprenden de este concepto son las siguientes, en donde H: hipótesis, e I: investigar; a saber:

www.bdigital.ula.ve

Atribución - No Comercial - Compartir Igual 3.0 Venezuela
(CC BY - NC - SA 3.0 VE)

H.I.1. La investigación en educación es sólida si se sigue un modelo cualitativo.
H.I.2. La investigación en educación será según el perfil del investigador.
H.I.3. La investigación-acción y la etnografía son métodos de la educación como orientación si generan cambios de conducta.

Las "disciplinas intervinientes" se definen de la siguiente manera:

La psicología, la psicopedagogía y la psiquiatría influyen significativamente en la concepción de la investigación dentro de la educación, puesto que son disciplinas que generan una revisión inmediata del cliente que está siendo atendido por el modelo de educador del discurso.

Las hipótesis que esta conceptualización desprende son las siguientes, en donde H: hipótesis, y DI: disciplinas intervinientes; a saber:

H.DI.1. La investigación en educación es más profunda si se siguen los principios de la orientación y la psicología, así como de la psiquiatría.
H.DI.2. La investigación en educación es más efectiva siguiendo modelos cualitativos.

www.bdigital.ula.ve

Las "actividades" relacionadas con "investigar" se conceptualizan de la siguiente manera:

Investigar tiene como fin inmediato la realización del trabajo de grado mediante actividades cualitativas, investigar no es consultar, es generar un problema.

Las hipótesis que de ella emanan son las siguientes, en donde H: hipótesis, y ACTI: actividades; a saber:

H.ACTI.1. La investigación es para generar solamente el trabajo de grado.
H.ACTI.2. La investigación solamente se logra si ocurren las actividades cualitativas.

El "proceso" en "investigar" se conceptualiza así:

El proceso en relación a la investigación es la atención a la persona y sus procesos personales que fomentan la investigación.

Atribución - No Comercial - Compartir Igual 3.0 Venezuela
(CC BY - NC - SA 3.0 VE)

Las hipótesis resultantes son las siguientes, en donde H: hipótesis, y PROCE: procesos personales; a saber:

H.PROCE.1. El proceso personal cuida estimular la investigación.
H.PROCE.2. La investigación se ve alimentada si ocurre una motivación profunda en la persona y su necesidad de finalizar el trabajo de grado.

La conceptualización de "ciencia aplicada" en "investigar" es la siguiente:

La educación es el campo donde se aplican las estrategias de orientación y psicología como nueva manera de profesionalización.

Las hipótesis que de allí se desprenden son las siguientes, en donde H: hipótesis, y CA: ciencia aplicada; tenemos:

H.CA.1. La educación es orientación y psicología de los procesos personales que son investigados.
H.CA.2. La investigación en educación es cumplir con el requisito de trabajo de grado.

www.bdigital.ula.ve

Categoría "aprender"

Esta última categoría del segundo plano discursivo de los discursos académicos orales tiene, solamente, una recurrencia durante los discursos intermedios del semestre.

Discursos iniciales del semestre	Discursos intermedios del semestre	Discursos finales del semestre
Aprender. Conocimiento. Conocer. Procesos personales. Procesos grupales. Docente. Interacción subjetiva. Reflexión. Autoconocimiento. Introspección. Convivencia. Relaciones de enseñanza-aprendizaje.	Conocer.	Aprender. Descripciones del Sistema Nervioso. Figura del Docente-orientador. Deber ser. Formación profesional. Técnicas de aprendizaje. Orientación. Psicología. Psicopedagogía. Procesos de aprendizaje. Aprendizaje orientado y

Atribución - No Comercial - Compartir Igual 3.0 Venezuela
(CC BY - NC - SA 3.0 VE)

		psicologizado.

Tabla N° 36
Conceptos emanados de la codificación abierta para la categoría "Aprender" en sus dimensiones discursivas, segundo plano discursivo.
Fuente: Codificación Abierta del Primer Plano Discursivo, Categoría "Aprender"
Diseño: Briceño Briceño, Jesús Rafael (2013).

A continuación, se presentan las categorías y subcategorías de "aprender":

Categorías	Subcategorías
Aprender	Conocer. Reflexión. Autoconocimiento. Aprendizaje orientado y psicologizado.
Proceso	Procesos personales. Procesos grupales. Procesos de aprendizaje. Convivencia.
Disciplinas intervinientes	Orientación. Psicología. Psicopedagogía.
Docente	Interacción subjetiva. Relaciones de enseñanza-aprendizaje. Descripciones del sistema nervioso. Docente-orientador. Ética (deber ser). Formación profesional. Técnicas de aprendizaje.

Tabla N° 37
Categorías y subcategorías de "Aprender", segundo plano discursivo.
Fuente: Tabla N° 36
Conceptos emanados de la codificación abierta para la categoría "Aprender" en sus dimensiones discursivas, segundo plano discursivo.
Diseño: Briceño Briceño, Jesús Rafael (2013).

La conceptualización de "aprender" en el "aprender" es la siguiente:

El aprender es un proceso personal que implica el conocer, la reflexión y el autoconocimiento, siendo –en este caso- un aprendizaje orientado y psicologizado; esto se debe a la presencia constante y referencial de la orientación y la psicología sobre procesos cognitivos a través del discurso académico.

Las hipótesis que se desprenden del "aprender" en el "aprender" son las siguientes, siendo H: hipótesis, y APR: aprender; así pues:

www.bdigital.ula.ve

Atribución - No Comercial - Compartir Igual 3.0 Venezuela
(CC BY - NC - SA 3.0 VE)

H.APR.1. El aprender sólo será transformado mediante estrategias pertenecientes a la orientación y la psicología.
H.APR.2. El aprender como proceso personal será consolidado si ocurre el autoconocimiento y la reflexión.

El "proceso" dentro del "aprender" está conceptualizado de la siguiente manera:

El proceso se refiere a procesos personales, procesos grupales, procesos de aprendizaje, logrados mediante el equipo reflexivo como estrategia de la orientación y en convivencia con el grupo mismo.

Las hipótesis que se desprenden de esta conceptualización son las siguientes, en donde H: hipótesis, y PROCES: proceso; a saber:

H.PROCES.1. El proceso de aprendizaje será completo si es atendido mediante estrategias de orientación y psicología.
H.PROCES.2. El proceso personal será más consolidado si es realizado en grupo o equipo reflexivo.

www.bdigital.ula.ve

A continuación, se presenta el cierre de la codificación abierta en la siguiente tabla; esta tabla contiene sintéticamente las categorías, subcategorías, conceptualizaciones e hipótesis, obtenidas durante el proceso de codificación abierta.

Primer plano discursivo			
Categorías	**Subcategorías**	**Conceptualizaciones**	**Hipótesis**
Persona	Persona	*La persona pertenece a un grupo y participa activamente en él, así como debe ser ayudada por el docente y sus compañeros de actividades; sus puntos de vista deben ser respetados y ser aceptados íntegramente sus derechos así como sus creencias. Sus procesos propios y sus juicios valorativos son*	*H.P. 1. La persona logra su interacción siempre y cuando participe en un grupo, siendo valorados sus procesos personales y estimados por el docente a través del acompañamiento particular.* *H.P.2. La persona como cliente reclama un espacio para su tratamiento que se ubica fuera del ámbito del aula*

Atribución - No Comercial - Compartir Igual 3.0 Venezuela
(CC BY - NC - SA 3.0 VE)

		relevantes para la interpersonalidad, puesto que generan los modos de relación en el aula en reciprocidad; en algunas situaciones, el docente puede ver a la persona como cliente que requiere acompañamiento y asesoría particular.	*para profundizar en la asesoría individual que ofrezca el docente.*
	Educar	*La educación es tarea salvífica para las personas, en tanto que éstas deben ser ayudadas constantemente; el docente tiene doble propósito: ser orientador y psicólogo en el aula. Por ello, debe dominar suficientemente las técnicas de la psicología, puesto que educar es asumir roles de la psicología y la orientación. Procura educar en valores mediante el diálogo socrático, estableciendo una formación que atienda igualmente la sexualidad, el lugar de nacimiento de la persona y la formación que han logrado plasmar con anterioridad en el sujeto sus profesores.*	*H.E.1. Educar posee un sentido más profundo si es ejercido por un profesional de la psicología u orientación.* *H.E.2. Si el educador domina las técnicas de la psicología y la orientación su labor será más fructífera en relación a la formación en valores y sexualidad.*
	Variantes discursivas	*La variante discursiva es una digresión en el discurso académico, ocasionada en este estudio por el incumplimiento de las actividades del programa por parte de los alumnos;*	*H.VD.1. Cuando exista incumplimiento del programa el discurso debe tornarse en amenaza e intimidación por parte del profesor.* *H.VD.2. El tiempo debe ser controlado en*

www.bdigital.ula.ve

Atribución - No Comercial - Compartir Igual 3.0 Venezuela
(CC BY - NC - SA 3.0 VE)

		así como la respuesta de la docente, cuando transformó su discurso y lo acentuó hacia la intimidación y la amenaza. El uso del tiempo en el aula, así como su concepción y aplicación, es relevante para los discursos emitidos; así mismo, es importante la experiencia de vida de los alumnos y su narratividad. La evaluación de los procesos personales y el manejo de las emociones son de particular significación, además de la preocupación por la noción de familia, familia popular, la historia de vida y las reflexiones desde el cine-foro.	*plenitud para el éxito de los objetivos propuestos en el grupo.* *H.VD.3. La evaluación de los procesos personales, así como la reflexión de conceptos que escapan al interés del programa, deben ser conducidos en grupo por el profesor.*
	Técnicas y procedimientos	*Las técnicas y procedimientos vinculados a la persona privilegian a la entrevista y a diversas actividades psicológicas en el aula, así como da preferencia a las referencias teóricas de la psicología más que de la educación; la ayuda especializada, el dominio del contenido teórico y el asumir roles propios de la psicología estimulan la docencia pero se alejan de la educación en cuanto tal. La entrevista como técnica psicológica procura fomentar una posición de asertividad*	*H.TYP.1. La educación es mejorada sustancialmente si son aplicadas técnicas y procedimientos provenientes de la orientación, la psicología y la psiquiatría.* *H.TYP.2. A mayor dominio teórico por parte del profesor la claridad en el mensaje y los procedimientos está garantizado.* *H.TYP.3. La docencia está garantizada como exitosa si se aplican las técnicas psicológicas de acompañamiento en el aula, tanto individual como grupalmente.*

www.bdigital.ula.ve

Atribución - No Comercial - Compartir Igual 3.0 Venezuela
(CC BY - NC - SA 3.0 VE)

		en el diálogo tanto personal como grupal.	
	Disciplinas	*La educación está fortalecida con el dominio teórico y procedimental de disciplinas íntimamente vinculadas a ella misma, en tanto que orientar y brindar acompañamiento psicológico, psicopedagógico y psiquiátrico, estimulan los procesos de enseñanza-aprendizaje.*	*H.D.1. La persona será mejor acompañada y atendida si las referencias teóricas provienen de la orientación, la psicología, la psicopedagogía y la psiquiatría.* *H.D.2. El acompañamiento psicológico estimula aún más los procesos de enseñanza-aprendizaje en la persona.*
Orientar	Orientar	*Orientar significa asumir el cumplimiento de los roles de la orientación como disciplina, en atención al código de ética del orientador; esta orientación genera un modelo de investigación psicológica en la educación e intenta aplicar constantemente la intervención psicopedagógica en los participantes. La orientación se ejerce como una profesión que, bajo el modelo clínico, atiende al alumno como un cliente que debe ser ayudado.*	*H.O.1. La orientación en educación es una necesidad didáctica si y sólo si el cliente es el alumno participante.* *H.O.2. El código de ética reemplaza las leyes de la educación puesto que la profesión que se ejerce es la orientación y no la educación.* *H.O.3. La investigación que se genera es la investigación psicológica bajo el modelo clínico si logra el cambio de las conductas en el cliente/alumno.*
	Proceso	*El proceso está enfocado principalmente en la observación de los procesos personales del sujeto, en donde este último es un cliente que*	*H.PR.1. Hay proceso si y sólo si coinciden con los procesos personales en observación.* *H.PR.2. La observación de los procesos*

www.bdigital.ula.ve

Atribución - No Comercial - Compartir Igual 3.0 Venezuela
(CC BY - NC - SA 3.0 VE)

		debe ser atendido y estimulado satisfactoriamente para el avance o progreso en sus conductas.	*personales coincide con la observación de procesos cognitivos si la persona es tratada como cliente.*
	Educar	*La educación es atendida por un docente-orientador o docente-psicólogo, en donde los roles de la educación son suplantados por los roles de la orientación; los principios de la educación son sustituidos por la orientación como profesión y disciplina dentro de la educación, quedando el docente como un asesor y guía de procesos personales psicologizados.*	*H.ED.1. La educación la ejerce plenamente un docente-orientador o docente psicólogo.* *H.ED.2. La orientación como profesión y disciplina sustituye a la educación en cuanto a principios y praxis en el aula.*
	Disciplinas	*En cuanto disciplinas, orientar está fundamentado en los procesos que genera la orientación como disciplina, la psicología como disciplina que estudia la mente del cliente y la psicopedagogía como disciplina que interviene generando cambios.*	*H.DIS.1. La orientación fortalece ampliamente el trabajo educativo.* *H.DIS.2. La psicología es necesaria para comprender profundamente los procesos psicológicos vinculados al conocimiento.* *H.DIS.3. La psicopedagogía es necesaria en toda praxis educativa.*
Segundo plano discursivo			
Categorías	**Subcategorías**	**Conceptualizaciones**	**Hipótesis**
Educar	Educar	*Educar corresponde a tener en cuenta los principios generales de la educación, diferenciando el contexto de la educación no-formal*	*H.EDU.1. La educación es plena si la ejerce un docente-orientador o docente-psicólogo.* *H.EDU.2. La educación y el educar es efectiva si*

www.bdigital.ula.ve

Atribución - No Comercial - Compartir Igual 3.0 Venezuela
(CC BY - NC - SA 3.0 VE)

		(hogar, familia, comunidad) y la educación formal (escolaridad); para ello, se requiere más de un docente-orientador, que asuma a la educación como una ciencia creadora de cultura. Teniendo en cuenta un perfil del hombre que proviene de la orientación y la psicología, la formación implica una atención a la educación sexual desde el rol de docente-orientador; estimulando el diálogo socrático y profundizando el trabajo de la orientación en las instituciones educativas.	*incorpora a su praxis la orientación y la psicología.* *H.EDU.3. La educación es formadora si atiende los procesos personales desde la psicología y disciplinas afines.*
	Proceso	*Educar atiende a los procesos personales vinculados estrechamente al proceso de aprendizaje humano, en donde la educación misma es un proceso para comprender los distintos niveles del aprendizaje y su canalización a la cultura.*	*H.PRO.1. Toda educación vincula los procesos personales con el aprendizaje humano.* *H.PRO.2. Los procesos personales son mejor controlados desde la psicología y la orientación.* *H.PRO.3. Los procesos personales y el aprendizaje giran efectivamente en torno a la cultura.*
	Disciplinas	*Educar es aplicar estrategias provenientes de la pedagogía, la orientación, las Nuevas tecnologías de la información y la comunicación, y la psicopedagogía;*	*H.DISC.1. La educación es más efectiva si se trabaja como orientación.* *H.DISC.2. La educación es contundente si intervienen la psicología y la psicopedagogía.* *H.DISC.3. La educación*

www.bdigital.ula.ve

Atribución - No Comercial - Compartir Igual 3.0 Venezuela
(CC BY - NC - SA 3.0 VE)

		igualmente, en educación es preferible tener la figura del especialista antes que la del educador.	*es inmediata si se aplican las nuevas tecnologías de la información y la comunicación.* *H.DISC.4. La educación es precisa si el especialista suplanta la labor del educador.*
	Actividades	*Las actividades concernientes a la educación procuran una reflexión sobre el estado actual de la misma, ayudando a las personas a través de la educación; el diálogo y el trabajo en equipo estimulan la comunicación, para superar situaciones conflictivas y profundizar en la estrategia del equipo reflexivo.*	*H.ACT.1. La educación ostenta actividades de la orientación si implica el trabajo en equipo reflexivo.* *H.ACT.2. La educación salva a las personas si las ayuda mediante el diálogo, la comunicación y la superación de situaciones conflictivas.* *H.ACT.3. La educación aplica estrategias de la orientación si solamente se sigue el juego del equipo reflexivo.*
Formar	Formar	*Formar implica la atención a la autoformación, a la formación de los padres, de los docentes y educadores; igualmente, implica un cambio en la mentalidad de quienes forman a los educadores. La formación en valores está en orden al perfil del alumno y al perfil del docente, siempre en el cuidado de la formación personal y la formación en orientación.*	*H.FOR.1. Ocurre la formación si hay actividades de autoformación.* *H.FOR.2. Existe la formación si hay actividades de formación para los padres, docentes y comunidad.* *H.FOR.3. El cambio de mentalidad se genera si se asumen roles de la orientación.* *H.FOR.4. Si se atiende el perfil del alumno y del educador se asegura un cambio de mentalidad hacia la educación como orientación.*
	Técnicas	*La formación del alumno*	*H.TECEMP.1. el equipo*

www.bdigital.ula.ve

Atribución - No Comercial - Compartir Igual 3.0 Venezuela
(CC BY - NC - SA 3.0 VE)

	empleadas	*se garantiza mediante la creación de equipos de trabajo en el aula y la implementación de estrategias propias de la orientación.*	*en el aula garantiza el aprendizaje total e integral.* *H.TECEMP.2. Las estrategias de orientación son suficientes para la comprensión del contenido y el logro de los objetivos.*
	Proceso	*Proceso es observar los procesos personales implícitos en el aula.*	*H.PROC.1. Hay aprendizaje si se logra el control de los procesos personales del alumno.* *H.PROC.2. El aprendizaje es mayor en la medida que hay claridad en los procedimientos epistemológicos vinculados a los procesos de enseñanza-aprendizaje.*
	Educar	*La educación reconoce dos ámbitos: el no-formal (hogar, familia, comunidad) y el formal (escolaridad), generando modelos de investigación diferentes para estos casos; allí, el docente tendrá atención al perfil del alumno y al perfil del educador, formándose para el futuro como un docente-orientador.*	*H.EDUC.1. Los modelos de investigación en ambos ámbitos son diferentes según el perfil del docente-orientador.* *H.EDUC.2. El perfil del alumno se ve influenciado por el perfil de la práctica docente.*
	Disciplina	*La disciplina vinculada a la formación es la orientación.*	*H.DISCIP.1. La formación en educación es sólida si se aplica como disciplina de aula la orientación.*
Investigar	Investigar	*Investigar es profundizar en un problema y no sólo consultar información.*	*H.I.1. La investigación en educación es sólida si se sigue un modelo*

www.bdigital.ula.ve

Atribución - No Comercial - Compartir Igual 3.0 Venezuela
(CC BY - NC - SA 3.0 VE)

		Según el perfil del investigador se genera un modelo de investigación, de preferencia la investigación cualitativa; la investigación-acción y la etnografía son métodos viables para la investigación en la educación como orientación.	*cualitativo.* *H.I.2. La investigación en educación será según el perfil del investigador.* *H.I.3. La investigación-acción y la etnografía son métodos de la educación como orientación si generan cambios de conducta.*
	Disciplinas intervinientes	*La psicología, la psicopedagogía y la psiquiatría influyen significativamente en la concepción de la investigación dentro de la educación, puesto que son disciplinas que generan una revisión inmediata del cliente que está siendo atendido por el modelo de educador del discurso.*	*H.DI.1. La investigación en educación es más profunda si se siguen los principios de la orientación y la psicología, así como de la psiquiatría.* *H.DI.2. La investigación en educación es más efectiva siguiendo modelos cualitativos.*
	Actividades	*Investigar tiene como fin inmediato la realización del trabajo de grado mediante actividades cualitativas, investigar no es consultar, es generar un problema.*	*H.ACTI.1. La investigación es para generar solamente el trabajo de grado.* *H.ACTI.2. La investigación solamente se logra si ocurren las actividades cualitativas.*
	Proceso	*El proceso en relación a la investigación es la atención a la persona y sus procesos personales que fomentan la investigación.*	*H.PROCE.1. El proceso personal cuida estimular la investigación.* *H.PROCE.2. La investigación se ve alimentada si ocurre una motivación profunda en la persona y su necesidad de finalizar el trabajo de grado.*
	Ciencia aplicada	*La educación es el campo donde se aplican las estrategias de orientación*	*H.CA.1. La educación es orientación y psicología de los procesos*

www.bdigital.ula.ve

Atribución - No Comercial - Compartir Igual 3.0 Venezuela
(CC BY - NC - SA 3.0 VE)

		y psicología como nueva manera de profesionalización.	*personales que son investigados.* *H.CA.2. La investigación en educación es cumplir con el requisito de trabajo de grado.*
Aprender	Aprender	*El aprender es un proceso personal que implica el conocer, la reflexión y el autoconocimiento, siendo –en este caso- un aprendizaje orientado y psicologizado; esto se debe a la presencia constante y referencial de la orientación y la psicología sobre procesos cognitivos a través del discurso académico.*	*H.APR.1. El aprender sólo será transformado mediante estrategias pertenecientes a la orientación y la psicología.* *H.APR.2. El aprender como proceso personal será consolidado si ocurre el autoconocimiento y la reflexión.*
	Proceso	*El proceso se refiere a procesos personales, procesos grupales, procesos de aprendizaje, logrados mediante el equipo reflexivo como estrategia de la orientación y en convivencia con el grupo mismo.*	*H.PROCES.1. El proceso de aprendizaje será completo si es atendido mediante estrategias de orientación y psicología.* *H.PROCES.2. El proceso personal será más consolidado si es realizado en grupo o equipo reflexivo.*

Tabla N° 38
Categorías, subcategorías, conceptualizaciones e hipótesis.
Fuente:
Categorías y subcategorías de los planos discursivos durante la codificación abierta.
Diseño: Briceño Briceño, Jesús Rafael (2013).

www.bdigital.ula.ve

Codificación Axial

Según Strauss y Corbin, la codificación axial es el "proceso de relacionar categorías a sus subcategorías" (2002:134); en este caso, la codificación ocurre alrededor del eje de una categoría y enlaza la categoría en cuanto a sus propiedades y dimensiones. Tiene como propósito "el proceso de reagrupar los datos que se fracturaron mediante la codificación abierta, relacionando las categorías a las subcategorías para lograr explicaciones más precisas y completas sobre los

Atribución - No Comercial - Compartir Igual 3.0 Venezuela
(CC BY - NC - SA 3.0 VE)

fenómenos; puesto que los fenómenos tienen la capacidad de explicar lo que sucede (Cfr. Strauss y Corbin, 2002:136), estableciendo relaciones conceptuales sobre los mismos a partir de las subcategorías.

Las tareas básicas de la codificación axial son:

5. "Acomodar las propiedades de una categoría y sus dimensiones" (Strauss y Corbin, 2002:137).
6. "Identificar la variedad de condiciones, acciones/interacciones y consecuencias de un fenómeno" (Strauss y Corbin, 2002:137).
7. "Relacionar una categoría con sus subcategorías por medio de oraciones que denotan las relaciones de unas con otras" (Strauss y Corbin, 2002:137).
8. "Buscar claves en los datos que denoten cómo se pueden relacionar las categorías principales entre sí" (Strauss y Corbin, 2002:137).

Se mantienen dos niveles de análisis: a) las palabras usadas por los entrevistados y b) las concepciones del investigador sobre aquellas (Cfr. Strauss y Corbin, 2002:137); esto genera la formación del paradigma que procura la relación entre la estructura y el proceso (Cfr. Strauss y Corbin, 2002:139). Mientras que las estructuras generan las condiciones o escenarios en los cuales emergen los fenómenos, el proceso delimita la acción/interacción de los sujetos en respuesta a los fenómenos; así pues, "la estructura y el proceso están ligados de manera inextricable" (Cfr. Strauss y Corbin, 2002:139). Con ello, se logra captar la dinámica y la naturaleza evolutiva de los fenómenos.

El paradigma es definido como "un esquema organizativo" que se adopta sobre los datos, recogiéndolos y ordenándolos de manera sistemática, integrando la estructura con el proceso (Cfr. Strauss y Corbin, 2002:140). En el paradigma se representan las condiciones, las acciones/interacciones y las consecuencias implícitas en los fenómenos (Cfr. Strauss y Corbin, 2002:140); el fenómeno corresponde a los patrones repetidos de acontecimientos, sucesos, acciones/interacciones que representen lo que las personas dicen o hacen" teniendo así que una categoría es un fenómeno (Cfr. Strauss y Corbin, 2002:140). Así pues, cada patrón posee su propio conjunto de condiciones.

www.bdigital.ula.ve

Atribución - No Comercial - Compartir Igual 3.0 Venezuela
(CC BY - NC - SA 3.0 VE)

Las condiciones son "conjuntos de acontecimientos o sucesos que crean las situaciones" (Cfr. Strauss y Corbin, 2002:142), asuntos y problemas propios de un fenómeno dado, y explican por qué y cómo las personas responden de cierta manera (Strauss y Corbin, 2002:142); las *condiciones* pueden ser *causales* (conjuntos de acontecimientos que influyen sobre los fenómenos), *intervinientes* (alteran el impacto de las condiciones causales sobre los fenómenos), *contextuales* (conjunto de condiciones específicas que se entrecruzan en las dimensiones para crear el conjunto de circunstancias a las cuales se responde) (Cfr. Strauss y Corbin, 2002:143-144).

A las *acciones/interacciones* corresponden las tácticas estratégicas o rutinarias para dominar las situaciones, siendo actos deliberados o ejecutados a propósito para resolver un problema. Las *consecuencias* se generan en toda acción/interacción (Cfr. Strauss y Corbin, 2002:146-147). Para el análisis de las categorías se sugieren las hipótesis como expresiones que explican lo que está sucediendo, así como el uso de marcos conceptuales mínimos y diagramas (Cfr. Strauss y Corbin, 2002:148-155).

www.bdigital.ula.ve

Formación de los paradigmas en la codificación axial

Paradigma de la categoría "persona", primer plano discursivo

Primer plano discursivo			
Categorías o Fenómenos	**Subcategorías**	**Conceptualizaciones**	**Hipótesis**
Persona	Persona	*La persona pertenece a un grupo y participa activamente en él, así como debe ser ayudada por el docente y sus compañeros de actividades; sus puntos de vista deben ser respetados y ser aceptados íntegramente sus derechos así como sus creencias. Sus procesos propios y sus juicios valorativos son relevantes para la*	*H.P. 1. La persona logra su interacción siempre y cuando participe en un grupo, siendo valorados sus procesos personales y estimados por el docente a través del acompañamiento particular.* *H.P.2. La persona como cliente reclama un espacio para su tratamiento que se ubica fuera del ámbito del aula para profundizar en la*

Atribución - No Comercial - Compartir Igual 3.0 Venezuela
(CC BY - NC - SA 3.0 VE)

		interpersonalidad, puesto que generan los modos de relación en el aula en reciprocidad; en algunas situaciones, el docente puede ver a la persona como cliente que requiere acompañamiento y asesoría particular.	*asesoría individual que ofrezca el docente.*
	Educar	*La educación es tarea salvífica para las personas, en tanto que éstas deben ser ayudadas constantemente; el docente tiene doble propósito: ser orientador y psicólogo en el aula. Por ello, debe dominar suficientemente las técnicas de la psicología, puesto que educar es asumir roles de la psicología y la orientación. Procura educar en valores mediante el diálogo socrático, estableciendo una formación que atienda igualmente la sexualidad, el lugar de nacimiento de la persona y la formación que han logrado plasmar con anterioridad en el sujeto sus profesores.*	*H.E.1. Educar posee un sentido más profundo si es ejercido por un profesional de la psicología u orientación.* *H.E.2. Si el educador domina las técnicas de la psicología y la orientación su labor será más fructífera en relación a la formación en valores y sexualidad.*
	Variantes discursivas	*La variante discursiva es una digresión en el discurso académico, ocasionada en este estudio por el incumplimiento de las actividades del programa por parte de los alumnos; así como la respuesta de*	*H.VD.1. Cuando exista incumplimiento del programa el discurso debe tornarse en amenaza e intimidación por parte del profesor.* *H.VD.2. El tiempo debe ser controlado en plenitud para el éxito de*

www.bdigital.ula.ve

Atribución - No Comercial - Compartir Igual 3.0 Venezuela
(CC BY - NC - SA 3.0 VE)

		la docente, cuando transformó su discurso y lo acentuó hacia la intimidación y la amenaza. El uso del tiempo en el aula, así como su concepción y aplicación, es relevante para los discursos emitidos; así mismo, es importante la experiencia de vida de los alumnos y su narratividad. La evaluación de los procesos personales y el manejo de las emociones son de particular significación, además de la preocupación por la noción de familia, familia popular, la historia de vida y las reflexiones desde el cine-foro.	*los objetivos propuestos en el grupo.* *H.VD.3. La evaluación de los procesos personales, así como la reflexión de conceptos que escapan al interés del programa, deben ser conducidos en grupo por el profesor.*
	Técnicas y procedimientos	*Las técnicas y procedimientos vinculados a la persona privilegian a la entrevista y a diversas actividades psicológicas en el aula, así como da preferencia a las referencias teóricas de la psicología más que de la educación; la ayuda especializada, el dominio del contenido teórico y el asumir roles propios de la psicología estimulan la docencia pero se alejan de la educación en cuanto tal. La entrevista como técnica psicológica procura fomentar una posición de asertividad en el diálogo tanto*	*H.TYP.1. La educación es mejorada sustancialmente si son aplicadas técnicas y procedimientos provenientes de la orientación, la psicología y la psiquiatría.* *H.TYP.2. A mayor dominio teórico por parte del profesor la claridad en el mensaje y los procedimientos está garantizado.* *H.TYP.3. La docencia está garantizada como exitosa si se aplican las técnicas psicológicas de acompañamiento en el aula, tanto individual como grupalmente.*

www.bdigital.ula.ve

Atribución - No Comercial - Compartir Igual 3.0 Venezuela
(CC BY - NC - SA 3.0 VE)

		personal como grupal.	
	Disciplinas	*La educación está fortalecida con el dominio teórico y procedimental de disciplinas íntimamente vinculadas a ella misma, en tanto que orientar y brindar acompañamiento psicológico, psicopedagógico y psiquiátrico, estimulan los procesos de enseñanza-aprendizaje.*	*H.D.1. La persona será mejor acompañada y atendida si las referencias teóricas provienen de la orientación, la psicología, la psicopedagogía y la psiquiatría.* *H.D.2. El acompañamiento psicológico estimula aún más los procesos de enseñanza-aprendizaje en la persona.*

Condiciones causales	La categoría "persona" se evidencia en las tres dimensiones de los discursos académicos (inicio, intermedio, final), es ampliamente trabajada y posee gran consistencia en cuanto código. La explicación de las técnicas y procedimientos propios de la orientación hacen que la categoría "persona" aparezca repetidas veces a lo largo de las dimensiones discursivas, estimulando la reflexión en torno a la "persona"; las disciplinas involucradas con esta categoría, como lo es la orientación, la psicología y la psiquiatría, determinan la configuración del discurso académico y procuran que en este primer plano discursivo la atención esté fuera del contexto educativo.
Condiciones intervinientes	La categoría "persona" aparece cuando está influenciado el discurso por la disciplina orientación y la disciplina psicología, siendo estas condicionantes extremas para su comprensión. Las variantes discursivas como el uso del tiempo, el incumplimiento del programa modifican la categoría "persona", puesto que alteran la intención real del discurso académico; en este sentido, el fijarse en aspectos como la narratividad de la experiencia de vida y en otras técnicas o métodos como la historia de vida, el cine-foro y demás, distraen la intención general del discurso académico.
Condiciones contextuales	El contexto de mayor frecuencia es el que corresponde a los discursos iniciales del semestre y a los discursos finales del semestre, en estas dimensiones del discurso la

www.bdigital.ula.ve

Atribución - No Comercial - Compartir Igual 3.0 Venezuela
(CC BY - NC - SA 3.0 VE)

	discusión teórica fue muy densa. La categoría "persona" aparece en el marco de las discusiones teóricas sobre las técnicas y procedimientos relacionados con la orientación para ser utilizados en la educación o en el aula; esta discusión teórica de elementos no educativos concentra el esfuerzo del discurso para explanar el término "persona" ceñido a intereses de otras disciplinas.
Acciones/interacciones	Cada vez que en el discurso se representa la palabra "persona" existe una interacción o intención diferente. Tal como se cotejó en la tabla de frecuencia de las categorías al inicio de la II fase del análisis del trabajo de campo.
Consecuencias	La aparición del fenómeno "persona" es muy significativo, puesto que se ha convertido en el eje repetitivo del discurso académico; igualmente, las acciones e interacciones que se han constatado a lo largo de los discursos permiten simular que "persona" es la preocupación principal del sujeto que emite el discurso.

Tabla N° 39
Paradigma de "persona"
Fuente: Tabla N° 38
Categorías, subcategorías, conceptualizaciones e hipótesis.
Diseño: Briceño Briceño, Jesús Rafael (2013).

www.bdigital.ula.ve

Paradigma de la categoría "orientar", primer plano discursivo

Primer plano discursivo			
Categorías o Fenómenos	**Subcategorías**	**Conceptualizaciones**	**Hipótesis**
Orientar	Orientar	*Orientar significa asumir el cumplimiento de los roles de la orientación como disciplina, en atención al código de ética del orientador; esta orientación genera un modelo de investigación psicológica en la educación e intenta aplicar constantemente la intervención psicopedagógica en los participantes. La orientación se ejerce como una profesión que,*	*H.O.1. La orientación en educación es una necesidad didáctica si y sólo si el cliente es el alumno participante.* *H.O.2. El código de ética reemplaza las leyes de la educación puesto que la profesión que se ejerce es la orientación y no la educación.* *H.O.3. La investigación que se genera es la investigación psicológica bajo el modelo clínico si logra el cambio de las*

Atribución - No Comercial - Compartir Igual 3.0 Venezuela
(CC BY - NC - SA 3.0 VE)

		bajo el modelo clínico, atiende al alumno como un cliente que debe ser ayudado.	*conductas en el cliente/alumno.*
	Proceso	*El proceso está enfocado principalmente en la observación de los procesos personales del sujeto, en donde este último es un cliente que debe ser atendido y estimulado satisfactoriamente para el avance o progreso en sus conductas.*	*H.PR.1. Hay proceso si y sólo si coinciden con los procesos personales en observación.* *H.PR.2. La observación de los procesos personales coincide con la observación de procesos cognitivos si la persona es tratada como cliente.*
	Educar	*La educación es atendida por un docente-orientador o docente-psicólogo, en donde los roles de la educación son suplantados por los roles de la orientación; los principios de la educación son sustituidos por la orientación como profesión y disciplina dentro de la educación, quedando el docente como un asesor y guía de procesos personales psicologizados.*	*H.ED.1. La educación la ejerce plenamente un docente-orientador o docente psicólogo.* *H.ED.2. La orientación como profesión y disciplina sustituye a la educación en cuanto a principios y praxis en el aula.*
	Disciplinas	*En cuanto disciplinas, orientar está fundamentado en los procesos que genera la orientación como disciplina, la psicología como disciplina que estudia la mente del cliente y la psicopedagogía como disciplina que interviene generando cambios.*	*H.DIS.1. La orientación fortalece ampliamente el trabajo educativo.* *H.DIS.2. La psicología es necesaria para comprender profundamente los procesos psicológicos vinculados al conocimiento.* *H.DIS.3. La psicopedagogía es necesaria en toda praxis*

www.bdigital.ula.ve

Atribución - No Comercial - Compartir Igual 3.0 Venezuela
(CC BY - NC - SA 3.0 VE)

			educativa.
Condiciones causales	La aparición de la categoría "orientar" obedece a la discusión sobre los principios de la orientación y el código de ética del orientador, ubicada en la primera dimensión de los discursos académicos analizados; estas discusiones formales generaron largo trecho en los discursos, así como la conceptualización de la categoría "orientar" como sinónimo de "educar"; el "orientar" o la "orientación" tiene que ver con la aplicación de técnicas y procedimientos propios de la orientación en el mundo de la educación, así como la discusión del perfil del orientador sobre el educador. La orientación y la psicopedagogía están en l a cabeza de esta categoría o fenómeno, puesto que ellas generan el término y lo canalizan a lo largo de los discursos académicos analizados.		
Condiciones intervinientes	Intervienen en este fenómeno la subcategoría "proceso", definido este como la observación de los procesos personales y centrado en el sujeto como cliente; este cliente debe ser atendido en pleno, así como ser modificado en su actitud. La subcategoría "educar" interviene en la categoría "orientar", puesto que el perfil de quien orienta y educa es el docente como orientador y como psicólogo; en este sentido, el docente es un asesor y un guía para las actitudes y aptitudes que deben desarrollar los clientes o alumnos. Orientar significa pues asumir los roles de la orientación y aplicarlos en la educación, con ello se convierte en un discurso híbrido; la educación es vista como orientación y psicología de los procesos de enseñanza-aprendizaje. De por sí, se habla más bien de intervención psicopedagógica que de enseñanza-aprendizaje por parte del docente.		
Condiciones contextuales	El contexto que genera la discusión sobre la orientación o el orientar es la implicación de las disciplinas como la psicología, la psicopedagogía y la orientación misma dentro del discurso académico; esto revela que para el discurso académico fue de más relevancia la explicación de los términos de estas disciplinas que los de la educación misma. En cierto sentido, esto está fuera de foco, puesto que lo principal debió haber sido la discusión de elementos propios de la educación y no de la orientación. La psicopedagogía supera en creces a la educación, desde esta perspectiva; así, el grupo que asistió		

www.bdigital.ula.ve

Atribución - No Comercial - Compartir Igual 3.0 Venezuela
(CC BY - NC - SA 3.0 VE)

	y presenció estos discursos manejaron los códigos propios del contexto de la orientación, la psicología y la psicopedagogía.
Acciones/interacciones	Cuando aparece la palabra "orientar" u orientación, debe entenderse que se está refiriendo a una acción de una disciplina que es ajena a la educación. De por sí, la orientación domina este plano del discurso y las demás dimensiones se ven afectadas por ello; el orientar como subcategoría a la misma orientación, procura la comprensión de una disciplina para la cual los interlocutores no se están formando. El código de ética del orientador fue ampliamente discutido, mientras que las leyes sobre la educación y el educador no fueron discutidas en lo absoluto.
Consecuencias	La discusión sobre esta subcategoría originó la comprensión de la educación como el asumir roles propios de la orientación, así como la aplicación de la educación bajo un modelo de intervención psicopedagógica constante en el aula; se entiende, igualmente, a la educación bajo un modelo de orientación que procura que el alumno sea visto como un cliente, que es el modelo de orientación clínica. La educación es vista como una profesión donde se cumplen roles propios de la orientación y el código imperante es la ética del orientador. La atención del docente está centrada en el alumno como cliente, como persona que debe ser ayudada constantemente por los procesos que puedan generar las técnicas de la orientación, la psicología y la psicopedagogía.

Tabla N° 40
Paradigma de "orientar"
Fuente: Tabla N° 38
Categorías, subcategorías, conceptualizaciones e hipótesis.
Diseño: Briceño Briceño, Jesús Rafael (2013).

Paradigma de la categoría "educar", segundo plano discursivo

Segundo plano discursivo			
Categorías o Fenómenos	**Subcategorías**	**Conceptualizaciones**	**Hipótesis**
Educar	Educar	*Educar corresponde a tener en cuenta los principios generales de la educación, diferenciando el contexto de la*	*H.EDU.1. La educación es plena si la ejerce un docente-orientador o docente-psicólogo.* *H.EDU.2. La educación y*

www.bdigital.ula.ve
Atribución - No Comercial - Compartir Igual 3.0 Venezuela
(CC BY - NC - SA 3.0 VE)

		educación no-formal (hogar, familia, comunidad) y la educación formal (escolaridad); para ello, se requiere más de un docente-orientador, que asuma a la educación como una ciencia creadora de cultura. Teniendo en cuenta un perfil del hombre que proviene de la orientación y la psicología, la formación implica una atención a la educación sexual desde el rol de docente-orientador; estimulando el diálogo socrático y profundizando el trabajo de la orientación en las instituciones educativas.	*el educar es efectiva si incorpora a su praxis la orientación y la psicología.* *H.EDU.3. La educación es formadora si atiende los procesos personales desde la psicología y disciplinas afines.*
	Proceso	*Educar atiende a los procesos personales vinculados estrechamente al proceso de aprendizaje humano, en donde la educación misma es un proceso para comprender los distintos niveles del aprendizaje y su canalización a la cultura.*	*H.PRO.1. Toda educación vincula los procesos personales con el aprendizaje humano.* *H.PRO.2. Los procesos personales son mejor controlados desde la psicología y la orientación.* *H.PRO.3. Los procesos personales y el aprendizaje giran efectivamente en torno a la cultura.*
	Disciplinas	*Educar es aplicar estrategias provenientes de la pedagogía, la orientación, las Nuevas tecnologías de la información y la comunicación, y la*	*H.DISC.1. La educación es más efectiva si se trabaja como orientación.* *H.DISC.2. La educación es contundente si intervienen la psicología y la psicopedagogía.*

www.bdigital.ula.ve

Atribución - No Comercial - Compartir Igual 3.0 Venezuela
(CC BY - NC - SA 3.0 VE)

		psicopedagogía; igualmente, en educación es preferible tener la figura del especialista antes que la del educador.	*H.DISC.3. La educación es inmediata si se aplican las nuevas tecnologías de la información y la comunicación.* *H.DISC.4. La educación es precisa si el especialista suplanta la labor del educador.*
	Actividades	*Las actividades concernientes a la educación procuran una reflexión sobre el estado actual de la misma, ayudando a las personas a través de la educación; el diálogo y el trabajo en equipo estimulan la comunicación, para superar situaciones conflictivas y profundizar en la estrategia del equipo reflexivo.*	*H.ACT.1. La educación ostenta actividades de la orientación si implica el trabajo en equipo reflexivo.* *H.ACT.2. La educación salva a las personas si las ayuda mediante el diálogo, la comunicación y la superación de situaciones conflictivas.* *H.ACT.3. La educación aplica estrategias de la orientación si solamente se sigue el juego del equipo reflexivo.*
Condiciones causales		La aparición de la subcategoría "educar" dentro del "educar", corresponde a la primera dimensión temporal de los discursos académicos analizados; fue en estas discusiones teóricas iniciales cuando se produjo, al relacionarla con la categoría "orientar". Desde un principio se asume que educar es orientar, que educar es asumir los principios de la orientación, procurando aplicarla cabalmente en el contexto diferenciado (educación no-formal y formal); con ello, lo que requiere la educación formal o escolaridad es la figura o perfil de un docente que es orientador más que educador, de un docente que es más psicólogo que educador. El docente-orientador suplanta al docente ideal o docente-educador, en el sentido que los debates teóricos favorecieron al docente-orientador y no al docente-educador; la educación sexual y el diálogo socrático son estrategias de la orientación para propiciar el trabajo con el equipo reflexivo. Igualmente, el educar en las instituciones significa hacer o asumir el rol de orientador o docente-	

www.bdigital.ula.ve

Atribución - No Comercial - Compartir Igual 3.0 Venezuela
(CC BY - NC - SA 3.0 VE)

	orientador.
Condiciones intervinientes	La subcategoría "proceso" en el "educar" refiere, principalmente, a los procesos personales y a procesos cognitivos relacionados con el aprendizaje humano; estos procesos intervienen en el "educar" y moldean las relaciones del docente-orientador con el alumno-orientado, con el docente-profesional con el docente-cliente. Las actividades que promueve el "educar" tales como la reflexión, el diálogo, el trabajo en equipo, estrategias para superar situaciones conflictivas, están vinculadas más al mundo de la orientación que al de la educación; todas estas actividades procuran una estrategia final hacia la orientación y no la educación.
Condiciones contextuales	Las disciplinas que generan esta subcategoría "educar" son la orientación, la psicología, la psicopedagogía y las Nuevas Tecnologías de la Información y Comunicación; estas disciplinas ampliamente discutidas en el desarrollo teórico del programa, condujeron a la superposición de los términos, en donde orientación fue suplantando a la educación; al final, tal como se dirá en las consecuencias, educar es una forma de orientar y atender procesos psicológicos.
Acciones/interacciones	Cuando aparece la palabra "educar" se estimula a que signifique "orientar", esto representa que la educación es vista como una prolongación de las actividades propias de la orientación y de la psicología. Educar está relacionado a procesos personales que figuran bien manejados no por la educación sino por la orientación y la psicología, así como la psicopedagogía; la cultura, en este sentido, está siendo enfocada como un producto de la orientación de los procesos personales a través de la educación formal o escolaridad.
Consecuencias	El término "educar" es un término simulado, en tanto que no es realmente "educar" sino el asumir conductas propias de la orientación y la psicología; al mismo tiempo, educar está superpuesto en relación a la figura del especialista, quien según los discursos es el que debe atender los casos dentro del aula. La educación cambia sus principios por los de la orientación, asume estrategias propias de la psicología, procura avanzar en el campo de la psicopedagogía; esto significa que los diferentes niveles del aprendizaje son mejor acompañados si el docente tiene un perfil de docente-orientador o docente-psicólogo. Siendo el docente u orientador y psicólogo, los procesos

www.bdigital.ula.ve

Atribución - No Comercial - Compartir Igual 3.0 Venezuela
(CC BY - NC - SA 3.0 VE)

	personales giran más hacia la comprensión de la interiorización que hacia la comprensión de los vínculos entre profesor y alumno, así como los vínculos de enseñanza-aprendizaje.

Tabla N° 41
Paradigma de "educar"
Fuente: Tabla N° 38
Categorías, subcategorías, conceptualizaciones e hipótesis.
Diseño: Briceño Briceño, Jesús Rafael (2013).

Paradigma de la categoría "formar", segundo plano discursivo

Segundo plano discursivo			
Categorías o Fenómenos	**Subcategorías**	**Conceptualizaciones**	**Hipótesis**
Formar	Formar	*Formar implica la atención a la autoformación, a la formación de los padres, de los docentes y educadores; igualmente, implica un cambio en la mentalidad de quienes forman a los educadores. La formación en valores está en orden al perfil del alumno y al perfil del docente, siempre en el cuidado de la formación personal y la formación en orientación.*	*H.FOR.1. Ocurre la formación si hay actividades de autoformación.* *H.FOR.2. Existe la formación si hay actividades de formación para los padres, docentes y comunidad.* *H.FOR.3. El cambio de mentalidad se genera si se asumen roles de la orientación.* *H.FOR.4. Si se atiende el perfil del alumno y del educador se asegura un cambio de mentalidad hacia la educación como orientación.*
	Técnicas empleadas	*La formación del alumno se garantiza mediante la creación de equipos de trabajo en el aula y la implementación de estrategias propias de la orientación.*	*H.TECEMP.1. el equipo en el aula garantiza el aprendizaje total e integral.* *H.TECEMP.2. Las estrategias de orientación son suficientes para la comprensión del contenido y el logro de los objetivos.*

www.bdigital.ula.ve

Atribución - No Comercial - Compartir Igual 3.0 Venezuela
(CC BY - NC - SA 3.0 VE)

	Proceso	*Proceso es observar los procesos personales implícitos en el aula.*	*H.PROC.1. Hay aprendizaje si se logra el control de los procesos personales del alumno.* *H.PROC.2. El aprendizaje es mayor en la medida que hay claridad en los procedimientos epistemológicos vinculados a los procesos de enseñanza-aprendizaje.*
	Educar	*La educación reconoce dos ámbitos: el no-formal (hogar, familia, comunidad) y el formal (escolaridad), generando modelos de investigación diferentes para estos casos; allí, el docente tendrá atención al perfil del alumno y al perfil del educador, formándose para el futuro como un docente-orientador.*	*H.EDUC.1. Los modelos de investigación en ambos ámbitos son diferentes según el perfil del docente-orientador.* *H.EDUC.2. El perfil del alumno se ve influenciado por el perfil de la práctica docente.*
	Disciplina	*La disciplina vinculada a la formación es la orientación.*	*H.DISCIP.1. La formación en educación es sólida si se aplica como disciplina de aula la orientación.*
Condiciones causales		La subcategoría "formar" está vinculada a la educación o "educar", en donde el discurso académico considera que formar tiene que ver con orientación y psicología; siendo que aparece en el segundo plano discursivo, "formar" es generado por procesos personales como la autoformación y la formación en la universidad. De esta manera, la formación en valores tiene que ver con el perfil tanto del alumno como del profesor y la formación en valores estará adecuada a los procesos de orientación más que los de la educación. El cambio de mentalidad en la formación se asegura siempre y cuando la formación esté orientada hacia la formación del docente-orientador o docente-	

www.bdigital.ula.ve

Atribución - No Comercial - Compartir Igual 3.0 Venezuela
(CC BY - NC - SA 3.0 VE)

	psicólogo. Aunque aparece en el segundo plano discursivo, esta subcategoría es muy importante para la categoría persona, ya explicada anteriormente en cuanto paradigma.
Condiciones intervinientes	Interviene en esta subcategoría la disciplina orientación, en tanto que está construida conceptualmente desde ésta; la formación es orientación de los procesos personales del sujeto, así como la formación de todas las actividades en el aula tienen que ver con orientación. La orientación impregna a las actividades formativas, generando modelos de investigación que tienen que ver con el perfil del futuro docente-orientador. La orientación interviene en la práctica docente, pero también interviene en la formación de los futuros profesionales de la docencia; esto se visualiza en el sentido que la orientación procura transformar y lograr cambios de mentalidad en la formación de educadores.
Condiciones contextuales	El contexto que genera la subcategoría formar es el que pertenece a la orientación y la psicología implícitas en los procesos de enseñanza-aprendizaje, procurando lograr cambios de mentalidad en la formación de los futuros docentes-orientadores. La educación es formación y la formación es orientación de los procesos respectivos al aula, logrando una cadena de superposiciones discursivas en ambos planos; el formar es tener conciencia del perfil del docente-orientador o docente-psicólogo, quien está más capacitado para abordar el trabajo en el aula. La formación de los alumnos está garantizada si se aplican estrategias de la orientación, tales como el trabajo en equipo, el equipo reflexivo y otras estrategias propias de la psicología.
Acciones/interacciones	La formación o el formar interactúa con la educación, pero más aún con la psicología y la orientación; estas últimas modelan la forma de concebir el acto de formar, asimilándole en su propio campo disciplinar y convirtiéndolo en una tarea ajena a la educación. El formar se comprende mejor desde la orientación, y la orientación le nutre de técnicas propias de la psicología; el cambio de mentalidad en la formación de los docentes y de los alumnos, está garantizado porque los principios de la educación son vistos o manejados como principios de la orientación. El educador será un docente-orientador y será un docente-psicólogo en el mejor de los casos.
Consecuencias	Una consecuencia palpable es el cambio de la educación

www.bdigital.ula.ve

Atribución - No Comercial - Compartir Igual 3.0 Venezuela
(CC BY - NC - SA 3.0 VE)

	por la orientación, así como el formar tiene que ver con los ámbitos de la educación no-formal y formal; la formación en valores de acuerdo a perfiles garantizan una educación psicologizada y con amplia influencia de la orientación para su proceder en el aula. La aplicación de técnicas y estrategias propias de la orientación para la formación ya es una forma de trastocar los intereses de la educación misma; el cambio de la formación por la influencia directa de la orientación altera los objetivos mismos de toda educación. En adelante, la formación estará influenciada por la psicología, y ésta procura el estudio e investigación de los procesos personales de acuerdo al perfil profesional-cliente, docente-orientador y alumno-orientado.

Tabla N° 42
Paradigma de "formar"
Fuente: Tabla N° 38
Categorías, subcategorías, conceptualizaciones e hipótesis.
Diseño: Briceño Briceño, Jesús Rafael (2013).

Paradigma de "investigar", segundo plano discursivo

Segundo plano discursivo			
Categorías o Fenómenos	**Subcategorías**	**Conceptualizaciones**	**Hipótesis**
Investigar	**Investigar**	Investigar	*Investigar es profundizar en un problema y no sólo consultar información. Según el perfil del investigador se genera un modelo de investigación, de preferencia la investigación cualitativa; la investigación-acción y la etnografía son métodos viables para la investigación en la educación como orientación.*
		Disciplinas intervinientes	*La psicología, la psicopedagogía y la psiquiatría influyen significativamente en la concepción de la investigación dentro de la*

www.bdigital.ula.ve

Atribución - No Comercial - Compartir Igual 3.0 Venezuela
(CC BY - NC - SA 3.0 VE)

			educación, puesto que son disciplinas que generan una revisión inmediata del cliente que está siendo atendido por el modelo de educador del discurso.
		Actividades	*Investigar tiene como fin inmediato la realización del trabajo de grado mediante actividades cualitativas, investigar no es consultar, es generar un problema.*
		Proceso	*El proceso en relación a la investigación es la atención a la persona y sus procesos personales que fomentan la investigación.*
		Ciencia aplicada	*La educación es el campo donde se aplican las estrategias de orientación y psicología como nueva manera de profesionalización.*
Condiciones causales			Esta subcategoría aparece en la última dimensión de los discursos académicos analizados, en donde el contenido fuerte es la discusión sobre los modelos de investigación en psicología y orientación; el modelo de investigación de referencia y preferencia es el modelo de investigación cualitativa, aplicada en los métodos etnográficos y de investigación-acción en la educación. En tanto que educar es orientar y asumir posturas de las teorías psicológicas, la investigación como subcategoría significa investigar en educación bajo el enfoque psicológico o el que la orientación demande; siendo esta orientación fuertemente sostenida bajo un modelo clínico, la investigación girará igualmente bajo una perspectiva clínica en la educación.
Condiciones intervinientes			Las disciplinas que intervienen y modifican el comportamiento de esta subcategoría corresponden a la psicología, la psiquiatría, la orientación y la psicopedagogía; a ellas se les debe que la investigación en educación tenga un sentido de comprobación de los enfoques psicológicos antes que los enfoques educativos. Las metodologías tales como la etnografía y la

www.bdigital.ula.ve

Atribución - No Comercial - Compartir Igual 3.0 Venezuela
(CC BY - NC - SA 3.0 VE)

	investigación-acción no persiguen un objetivo educativo, sino psicológico; de esta manera, la investigación interviene en la categoría educación sólo para comprobar hipótesis psicológicas o psicopedagógicas. El modelo de investigación que interviene en las demás categorías es psicológico.
Condiciones contextuales	La investigación aparece como subcategoría en tanto que es un requisito para cumplir con el trabajo de grado exigido para los estudiantes de pregrado. La profesora hace las aclaratorias en la última dimensión de los discursos académicos y presenta una investigación propia, además de exigirles que participen como colaboradores en ella; las técnicas del cine-foro y el equipo reflexivo son el resultado de esta solicitud para poder cubrir ella su investigación de maestría, así como los alumnos participan del trabajo de campo para poder ser evaluados. Es una condición *quid pro quo* en evaluación e investigación. Los procesos observados en la investigación giran en torno a la persona en cuanto cliente, igualmente las actividades que se realizan tienen que ver con el aspecto cualitativo del proceso investigativo.
Acciones/interacciones	La investigación genera unas interacciones interesantes, puesto que los participantes no están acostumbrados a investigar sino a consultar la información que se les pidió que buscaran o leyeran para tener ideas generales al respecto. La investigación preferencial es la que se ubica en el contexto psicológico y de la orientación, dejando sin explicación la investigación en el contexto educativo; además, siendo la educación la ciencia aplicada, la investigación solamente toca aspectos de profundidad personal o grupal, a través de técnicas psicopedagógicas o psiquiátricas, así como también de la psicología u orientación.
Consecuencias	La inversión de la significación de la investigación, en el sentido que en vez de investigar en educación se investiga en psicología es previsible; puesto que quien emite el discurso es una profesional de la psicología, las técnicas, procedimientos y métodos para investigar provienen de su formación académica. Aunque la intención por resolver un aparato crítico como la investigación en la universidad es evidente, los ejemplos colocados alteraron la comprensión de la dimensión en la que se debe investigar; además, investigar no solamente es consultar sino

www.bdigital.ula.ve

Atribución - No Comercial - Compartir Igual 3.0 Venezuela
(CC BY - NC - SA 3.0 VE)

	procurar resolver un problema planteado. Esta discusión sobre la investigación conllevó a 3 semanas más de clases, con las sesiones de cine-foro incluidas como estrategia para solventar las deficiencias discursivas sobre la investigación; igualmente, la investigación giró sobre aspectos que escapan al mundo de la educación y las películas proyectadas giraban sobre la realidad tangencialmente en relación a la educación.

Tabla N° 43
Paradigma de "investigar"
Fuente: Tabla N° 38
Categorías, subcategorías, conceptualizaciones e hipótesis.
Diseño: Briceño Briceño, Jesús Rafael (2013).

Paradigma de la categoría "aprender", segundo plano discursivo

Segundo plano discursivo			
Categorías o Fenómenos	**Subcategorías**	**Conceptualizaciones**	**Hipótesis**
Aprender	Aprender	*El aprender es un proceso personal que implica el conocer, la reflexión y el autoconocimiento, siendo –en este caso- un aprendizaje orientado y psicologizado; esto se debe a la presencia constante y referencial de la orientación y la psicología sobre procesos cognitivos a través del discurso académico.*	*H.APR.1. El aprender sólo será transformado mediante estrategias pertenecientes a la orientación y la psicología.* *H.APR.2. El aprender como proceso personal será consolidado si ocurre el autoconocimiento y la reflexión.*
	Proceso	*El proceso se refiere a procesos personales, procesos grupales, procesos de aprendizaje, logrados mediante el equipo reflexivo como estrategia de la orientación y en convivencia con el grupo mismo.*	*H.PROCES.1. El proceso de aprendizaje será completo si es atendido mediante estrategias de orientación y psicología.* *H.PROCES.2. El proceso personal será más consolidado si es realizado en grupo o equipo reflexivo.*
Condiciones causales		La reflexión sobre el aprender está presente en el segundo	

www.bdigital.ula.ve

Atribución - No Comercial - Compartir Igual 3.0 Venezuela
(CC BY - NC - SA 3.0 VE)

	plano discursivo y en relación a la categoría persona, siendo este aprender un proceso que implica el conocer, el autoconocimiento y la canalización del aprendizaje a través de la orientación y la psicología. La referencia a esta categoría o fenómeno es muy escasa, aunque significativa; esto se debe a que la materia tiene que ver con los procesos de enseñanza-aprendizaje, además de generar un perfil para aprender y enseñar a aprender.
Condiciones intervinientes	Los procesos intervienen en el aprender, y se conocen como procesos personales, procesos grupales y procesos de aprendizaje; para ello, el equipo reflexivo ayudó lo suficiente, puesto que generó en el grupo el nivel de interacción necesaria para la comprensión del término.
Condiciones contextuales	El término aprender está vinculado con la educación, pero tanto aún más con la psicología y la orientación; esto se debe a que estas últimas disciplinas condicionan el aprendizaje y la manera de enfocarlo por parte del docente, que es también orientador y psicólogo. El aprendizaje fue poco tratado, pero igualmente significativo puesto que las técnicas empleadas conducían en parte al conocimiento y aprendizaje personal y grupal.
Acciones/interacciones	Los procesos de enseñanza-aprendizaje procuran el estímulo de la convivencia y el diálogo, tanto a nivel personal como a nivel grupal; de la misma manera, el aprender está presente en las distintas dimensiones de los discursos académicos, procurando generar un perfil de aprendiz y quien enseña.
Consecuencias	El aprendizaje que se presenta es un aprendizaje notablemente influenciado por técnicas, procedimientos y estrategias vinculados a la psicología y la orientación; esto, en el plano educativo, distorsiona el enfoque de los procesos de enseñanza-aprendizaje. En este sentido, el aprendizaje aquí discutido guarda más relación con los procesos psicológicos de la persona que con los procesos grupales de convivencia para generar un aprendizaje construido desde la dinámica del grupo.

Tabla N° 44
Paradigma de "aprender"
Fuente: Tabla N° 38
Categorías, subcategorías, conceptualizaciones e hipótesis.
Diseño: Briceño Briceño, Jesús Rafael (2013).

www.bdigital.ula.ve

Atribución - No Comercial - Compartir Igual 3.0 Venezuela
(CC BY - NC - SA 3.0 VE)

A continuación, como cierre parcial de la codificación axial, se presenta el modelo de comportamiento de los códigos, categorías o fenómenos en las dimensiones temporales de los discursos académicos orales analizados; a saber:

www.bdigital.ula.ve

Atribución - No Comercial - Compartir Igual 3.0 Venezuela
(CC BY - NC - SA 3.0 VE)

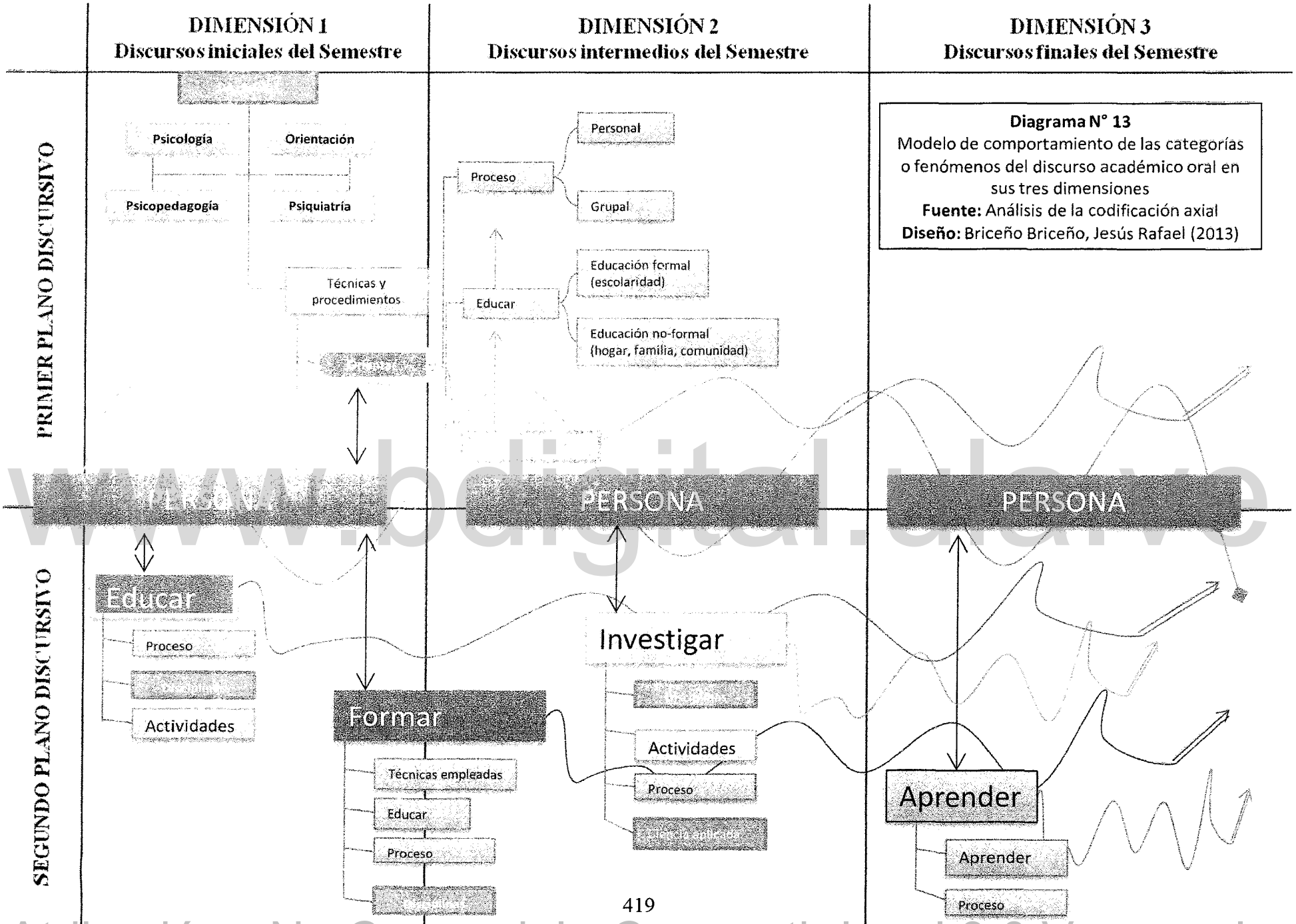


Diagrama N° 13
Modelo de comportamiento de las categorías o fenómenos del discurso académico oral en sus tres dimensiones
Fuente: Análisis de la codificación axial
Diseño: Briceño Briceño, Jesús Rafael (2013)

www.bdigital.ula.ve

Atribución - No Comercial - Compartir Igual 3.0 Venezuela
(CC BY - NC - SA 3.0 VE)

El ***Modelo de comportamiento de las categorías o fenómenos del discurso académico oral en sus tres dimensiones***, emerge de la síntesis de la codificación axial; por ello, es necesaria una explicación global del modelo que permita predecir el comportamiento de otras categorías futuras y su relación con la categoría principal.

1. Los discursos académicos orales manifestaron solamente tres dimensiones, tal como se estableció en los inicios de esta segunda fase de análisis; cada dimensión ostenta siete (7) discursos, para un total de veintiún (21) discursos académicos analizados. Igualmente, estos discursos generaron un total de tres mil novecientas trece (3.913) líneas para la codificación línea por línea, así como para las posteriores codificaciones.
2. Se evidenciaron dos (2) planos discursivos, quedando como trasfondo de los discursos al igual que sus dimensiones; la función de estos planos en el modelo radica en asociar las categorías o fenómenos de manera más pertinente a una disciplina del conocimiento en general. En este caso, las disciplinas que influyen sobre las categorías o fenómenos son: la psicología, la orientación, la psicopedagogía y la psiquiatría; estas mismas, suficientemente encontradas a lo largo de las dimensiones discursivas, influyen en ambos planos del discurso. El primer plano está asociado a las categorías "persona" y "orientar"; el segundo plano, está vinculado a las categorías: "educar", "formar", "investigar" y "aprender".
3. La categoría "persona", en este caso, es el vínculo entre ambos planos discursivos y –por ello- aparece como eje del modelo de comportamiento; todas las categorías y subcategorías nutren esta dimensión que sirve como eje de engranaje para el comportamiento categorial.
4. Las disciplinas forman una tetralogía, en donde las principales son la psicología y la orientación; a este respecto, no hay –desde la codificación axial- ninguna categoría que no esté impregnada de sus influencias teóricas y prácticas. Siendo de menor uso la psicopedagogía y la psiquiatría, igualmente influyen en el comportamiento de las categorías o fenómenos, sobre todo las relacionadas a "aprender" e "investigar".

www.bdigital.ula.ve

Atribución - No Comercial - Compartir Igual 3.0 Venezuela
(CC BY - NC - SA 3.0 VE)

5. Las disciplinas generan "técnicas y procedimientos" que influyen en las subcategorías tales como "proceso" y "educar". En este sentido "proceso" se refiere al ámbito personal y grupal, y el educar se refiere al contexto de la educación formal y educación no-formal; dependiendo de las técnicas y procedimientos utilizados en los discursos, se logró una discriminación a lo largo de los discursos académicos, de cuándo utilizar técnicas para cada contexto y para cada proceso. Así pues, las disciplinas y las técnicas y procedimientos influyen radical y sustancialmente en la categoría persona, que es la categoría central.
6. La categoría central ha sido seleccionada de acuerdo a los criterios de código establecidos por la semiótica, así como su repetitividad a lo largo de los discursos académicos analizados; en la medida que los análisis y técnicas de la Teoría Fundamentada fueron surtiendo efecto, se consideró que la palabra "persona" poseía todas las condiciones necesarias para ser la categoría central o el eje en la cual giran todos los demás fenómenos o categorías. Igualmente, esta categoría aparece por sí sola en cada una de las dimensiones, vinculando otras subcategorías, tal como se evidencia en el modelo establecido.
7. Las categorías "persona" y "orientar" determinan el modo de comprensión de las relaciones de las demás categorías y subcategorías, siendo estas del primer plano discursivo.
8. Las categorías del segundo plano discursivo asocian a los términos que tienen que ver con la educación en el sentido estricto de la palabra, con ello se tiene a: "educar", "formar", "investigar" y "aprender". Estas últimas muestran subcategorías que son comunes a las categorías del primer plano, vinculadas por el eje "persona"; las categorías tales como "educar" y "formar" son suficientemente trabajadas en los discursos, pero las categorías "investigar" y "aprender" son casi superficialmente tangenciales o secundarias.
9. Todas las categorías en relación al eje y en relación a la duración de las mismas en las dimensiones discursivas poseen un movimiento ondulatorio, el

www.bdigital.ula.ve

Atribución - No Comercial - Compartir Igual 3.0 Venezuela
(CC BY - NC - SA 3.0 VE)

cual va desapareciendo en estricto vínculo a la finalización del discurso académico.

10. Con el modelo se evidencia el grado de *saturación teórica* de los análisis para cada categoría o fenómeno.

Codificación selectiva

Según Strauss y Corbin, la codificación selectiva obedece al "proceso de integrar y refinar la teoría" (2002:157); esto se llega en el momento que se declara que ha habido una saturación teórica, definida esta como "el punto en la construcción de la categoria en la cual ya no emergen propiedades, dimensiones, o relaciones nuevas durante el análisis" (Strauss y Corbin, 2002:157). Así pues, la codificación selectiva procura en un primer momento "descubrir la categoría central /.../ que representa el tema central de la investigación" (Strauss y Corbin, 2002:160).

La categoría central, aunque evoluciona en la teoría, es también una abstracción; esta abstracción consiste en "todos los productos del análisis, condensados en unas cuantas palabras que parecen explicar de qué trata la investigación" (Strauss y Corbin, 2002:160). La frase que se logra es la explicación del analista ante la situación, siendo en el mejor de los casos una frase explicativa verdadera.

La categoría central tiene criterios para su selección, en donde cumpla que:

1. "Tiene que ser central; o sea, que todas las otras categorías principales se puedan relacionar con ella" (Strauss y Corbin, 2002:161).
2. "Debe aparecer con frecuencia en los datos. Ello significa que en todos, o en casi todos los casos haya indicadores que apunten a tal concepto" (Strauss y Corbin, 2002:161).
3. "La explicación que se desarrolla a partir de relacionar las categorías es lógica y consistente, y los datos no son forzados" (Strauss y Corbin, 2002:161).
4. "El nombre o la frase usados para describir la categoría central deben ser lo bastante abstractos para que puedan usarse para hacer investigación en otras

www.bdigital.ula.ve

Atribución - No Comercial - Compartir Igual 3.0 Venezuela
(CC BY - NC - SA 3.0 VE)

áreas sustantivas, que lleven al desarrollo de una teoría más general" (Strauss y Corbin, 2002:161).

5. "A medida que el concepto se refina analíticamente por medio de su integración a otros conceptos, la teoría crece en profundidad y poder explicativo" (Strauss y Corbin, 2002:161).
6. "El concepto puede explicar las variaciones, así como el asunto central que apuntan los datos; o sea, cuando las varían las condiciones, la explicación se mantiene, aunque la manera como se expresa un fenómeno puede variar algo. También debería uno poder explicar los casos contradictorios o alternativos en términos de la idea central" (Strauss y Corbin, 2002:161).

Seguidamente, se escribe el argumento de la historia (Strauss y Corbin, 2002:162). Posterior a ello, pueden surgir diagramas. Los diagramas "son representaciones muy abstractas de los datos. No es necesario que incluyan todos los conceptos que hayan emergido durante el proceso de investigación, sino centrarse en aquellos que llegan a la posición de categorías principales. Los diagramas deben fluir con aparente lógica y sin demasiadas explicaciones" (Strauss y Corbin, 2002:168).

www.bdigital.ula.ve

Llegados a este punto, se propone en este caso la formación de una teoría sustantiva, definida por Hernández como "las teorías sustantivas son de naturaleza local (se relacionan con un contexto y una situación particular). Sus explicaciones se circunscriben a un ámbito determinado, pero poseen riqueza interpretativa y aportan nuevas visiones de un fenómeno" (2010:493). En este sentido, "si se sigue el procedimiento adecuado, cualquier individuo puede elaborar una teoría sustantiva mediante el procedimiento de una teoría fundamentada" (Hernández, 2010:493).

Modelo de comportamiento de las categorías o fenómenos del discurso académico oral en sus tres dimensiones

Axiomas del Modelo de comportamiento categorial o fenoménico:

Origen de los axiomas: estos axiomas son el resultado de la contrastación de las hipótesis provisionales del microanálisis de los datos con el modelo emergente planteado en la codificación axial.

Atribución - No Comercial - Compartir Igual 3.0 Venezuela
(CC BY - NC - SA 3.0 VE)

Planteamiento axiomático:

1. Todo discurso académico oral posee intereses divergentes tanto en cuanto más cuando son ejercidos por profesionales ajenos al área de la docencia o educación.
2. Todo discurso académico oral ostenta planos discursivos. Estos planos discursivos dependen de la variedad temática que ofrezca el discurso, así como depende de los propósitos del sujeto que lo emite.
3. En todo discurso académico, los códigos serán considerados como tales si cumplen con las siguientes características: a) si está descartado como un factor lingüístico; b) si persiste repetitivamente en las dimensiones de duración del discurso; c) si está vinculado al tema central; d) si su frecuencia guarda relación con su sistema semántico; e) si guarda relación con su sistema sintáctico; f) si es una regla comportamental.
4. Siendo los discursos académicos un lapso generalmente amplio en el tiempo anual, los códigos asumirán siempre un comportamiento ondulatorio en la medida que su frecuencia marque una huella profunda en la constitución de los discursos; dicha huella, pertenecerá a su nivel de frecuencia o repetición en los discursos.
5. Las dimensiones de los discursos académicos dependen de su prolongación en el tiempo, así como de las sesiones de clase o encuentros académicos.
6. Dentro de los discursos académicos orales, los códigos forman vínculos con los demás códigos; de esta manera, se generan redes categoriales que poseen temática definida e influyen en el horizonte discursivo.
7. Las redes categoriales pueden poseer subcategorías, pudiendo estar éstas en diferentes categorías sin perder su contexto o significación.
8. La conceptualización de las categorías es determinante para la comprensión interna de los discursos académicos, logrando así su estructura teórica-formal.
9. En todo discurso académico oral se deben determinar las disciplinas que intervienen en la formación del discurso.

www.bdigital.ula.ve

Atribución - No Comercial - Compartir Igual 3.0 Venezuela
(CC BY - NC - SA 3.0 VE)

10. Hacia el final de los discursos académicos orales, las categorías tienden a desaparecer en cuanto a frecuencia o repetitividad.

Conceptualización de las categorías analizadas

Concepto de código 1, "persona":

> La persona pertenece a un grupo y participa activamente en él, así como debe ser ayudada por el docente y sus compañeros de actividades; sus puntos de vista deben ser respetados y ser aceptados íntegramente sus derechos así como sus creencias. Sus procesos propios y sus juicios valorativos son relevantes para la interpersonalidad, puesto que generan los modos de relación en el aula en reciprocidad; en algunas situaciones, el docente puede ver a la persona como cliente que requiere acompañamiento y asesoría particular.

www.bdigital.ula.ve

Concepto de código 2, "orientar":

> Orientar significa asumir el cumplimiento de los roles de la orientación como disciplina, en atención al código de ética del orientador; esta orientación genera un modelo de investigación psicológica en la educación e intenta aplicar constantemente la intervención psicopedagógica en los participantes. La orientación se ejerce como una profesión que, bajo el modelo clínico, atiende al alumno como un cliente que debe ser ayudado.

Concepto de código 3, "educar":

> Educar corresponde a tener en cuenta los principios generales de la educación, diferenciando el contexto de la educación no-formal (hogar, familia, comunidad) y la educación formal (escolaridad); para ello, se requiere más de un docente-orientador, que asuma a la educación como una ciencia creadora de cultura. Teniendo en cuenta un perfil del hombre que proviene de la orientación y la psicología, la formación implica una atención a la educación sexual desde el rol de

Atribución - No Comercial - Compartir Igual 3.0 Venezuela
(CC BY - NC - SA 3.0 VE)

docente-orientador; estimulando el diálogo socrático y profundizando el trabajo de la orientación en las instituciones educativas.

Concepto de código 4, "formar":

> Formar implica la atención a la autoformación, a la formación de los padres, de los docentes y educadores; igualmente, implica un cambio en la mentalidad de quienes forman a los educadores. La formación en valores está en orden al perfil del alumno y al perfil del docente, siempre en el cuidado de la formación personal y la formación en orientación.

Concepto de código 5, "investigar":

> Investigar es profundizar en un problema y no sólo consultar información. Según el perfil del investigador se genera un modelo de investigación, de preferencia la investigación cualitativa; la investigación-acción y la etnografía son métodos viables para la investigación en la educación como orientación.

www.bdigital.ula.ve

Concepto de código 6, "aprender":

> El aprender es un proceso personal que implica el conocer, la reflexión y el autoconocimiento, siendo –en este caso- un aprendizaje orientado y psicologizado; esto se debe a la presencia constante y referencial de la orientación y la psicologia sobre procesos cognitivos a través del discurso académico.

En este caso, en tanto que es primera vez que se presenta el modelo, se evidencia la conceptualización de las categorías.

Esquematización de los axiomas discursivos

La esquematización de las categorías permite una mayor ventaja visual para el logro de la comprensión total de la teoría sustantiva que se está proponiendo.

Atribución - No Comercial - Compartir Igual 3.0 Venezuela
(CC BY - NC - SA 3.0 VE)

1. Todo discurso académico oral posee intereses divergentes tanto en cuanto más cuando son ejercidos por profesionales ajenos al área de la docencia o educación.

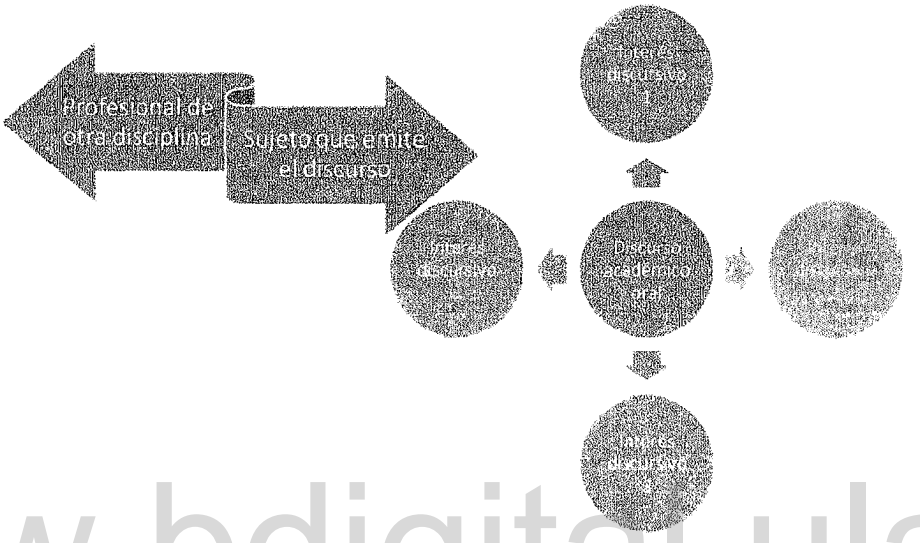


Diagrama N° 14
Axioma N° 1
Fuente: planteamiento axiomático, codificación selectiva.
Diseño: Briceño Briceño, Jesús Rafael (2013).

www.bdigital.ula.ve

Atribución - No Comercial - Compartir Igual 3.0 Venezuela
(CC BY - NC - SA 3.0 VE)

2. Todo discurso académico oral ostenta planos discursivos. Estos planos discursivos dependen de la variedad temática que ofrezca el discurso, así como depende de los propósitos del sujeto que lo emite.

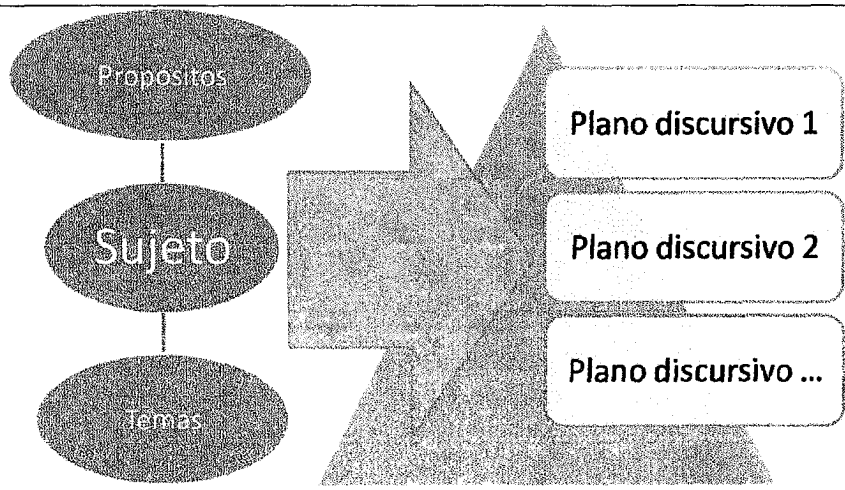


Diagrama N° 15
Axioma N° 2
Fuente: planteamiento axiomático, codificación selectiva.
Diseño: Briceño Briceño, Jesús Rafael (2013).

www.bdigital.ula.ve

Atribución - No Comercial - Compartir Igual 3.0 Venezuela
(CC BY - NC - SA 3.0 VE)

3. En todo discurso académico, los códigos serán considerados como tales si cumplen con las siguientes características: a) si está descartado como un factor lingüístico; b) si persiste repetitivamente en las dimensiones de duración del discurso; c) si está vinculado al tema central; d) si su frecuencia guarda relación con su sistema semántico; e) si guarda relación con su sistema sintáctico; f) si es una regla comportamental.

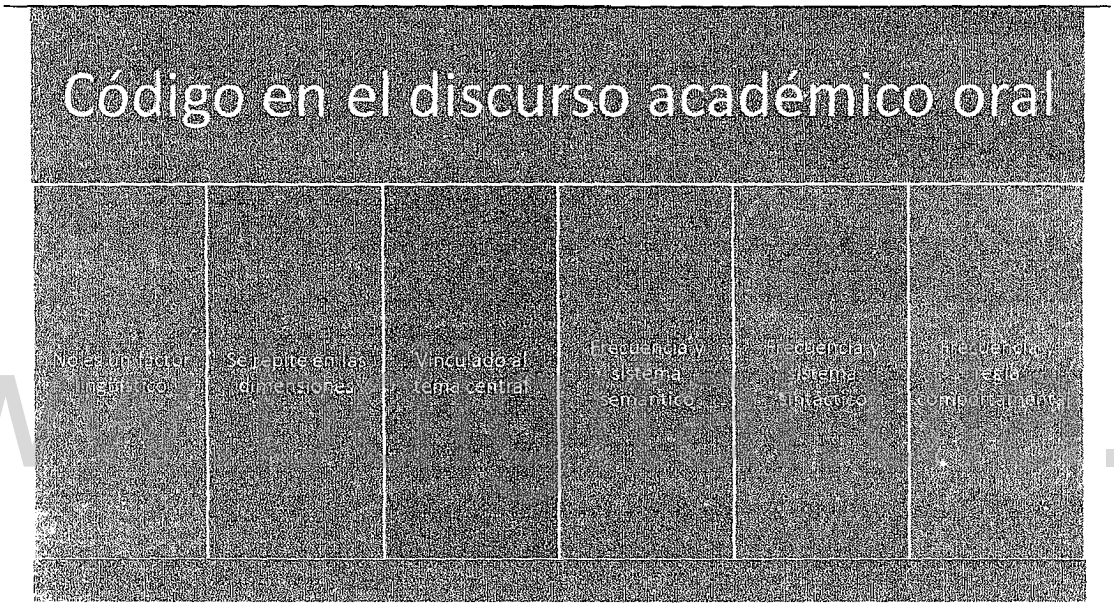


Diagrama N° 16
Axioma N° 3
Fuente: planteamiento axiomático, codificación selectiva.
Diseño: Briceño Briceño, Jesús Rafael (2013).

www.ve

Atribución - No Comercial - Compartir Igual 3.0 Venezuela
(CC BY - NC - SA 3.0 VE)

4. Siendo los discursos académicos un lapso generalmente amplio en el tiempo anual, los códigos asumirán siempre un comportamiento ondulatorio en la medida que su frecuencia marque una huella profunda en la constitución de los discursos; dicha huella, pertenecerá a su nivel de frecuencia o repetición en los discursos.

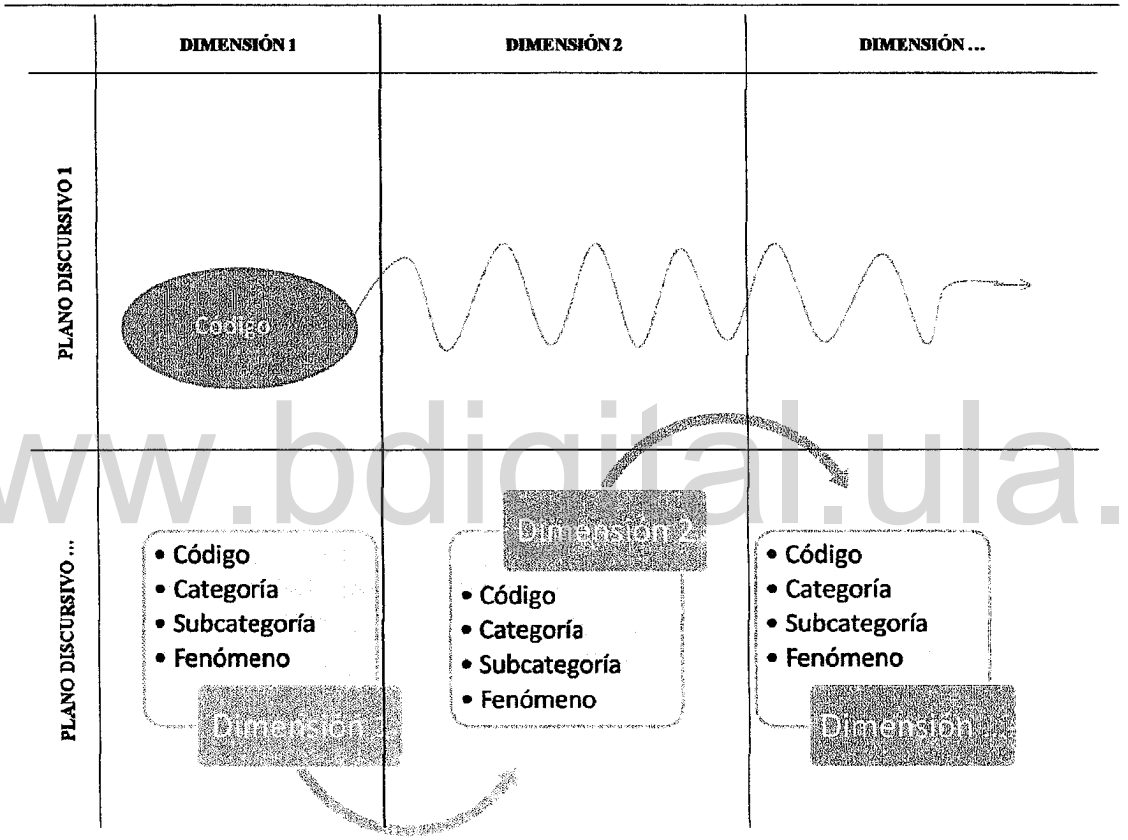


Diagrama N° 17
Axioma N° 4
Fuente: planteamiento axiomático, codificación selectiva.
Diseño: Briceño Briceño, Jesús Rafael (2013).

www.bdigital.ula.ve

Atribución - No Comercial - Compartir Igual 3.0 Venezuela
(CC BY - NC - SA 3.0 VE)

5. Las dimensiones de los discursos académicos dependen de su prolongación en el tiempo, así como de las sesiones de clase o encuentros académicos.

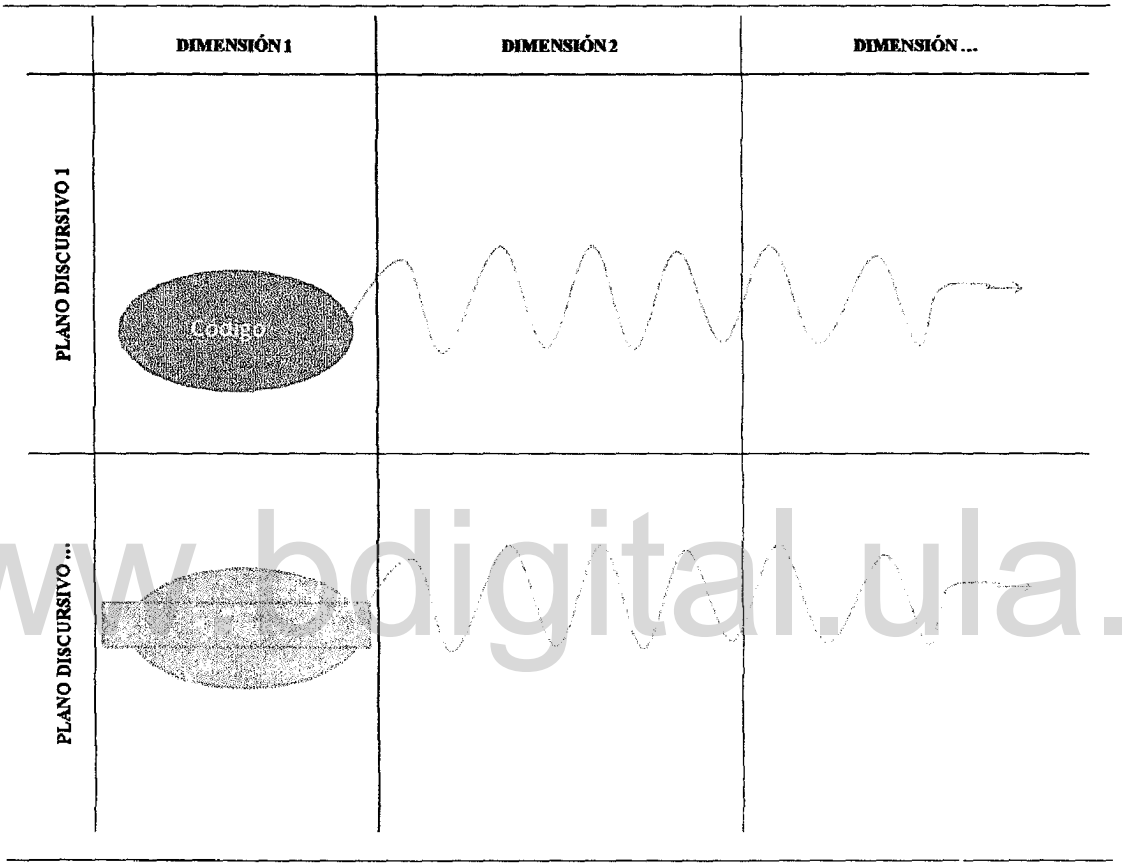


Diagrama N° 18
Axioma N° 5
Fuente: planteamiento axiomático, codificación selectiva.
Diseño: Briceño Briceño, Jesús Rafael (2013).

www.bdigital.ula.ve

Atribución - No Comercial - Compartir Igual 3.0 Venezuela
(CC BY - NC - SA 3.0 VE)

6. Dentro de los discursos académicos orales, los códigos forman vínculos con los demás códigos; de esta manera, se generan redes categoriales que poseen temática definida e influyen en el horizonte discursivo.

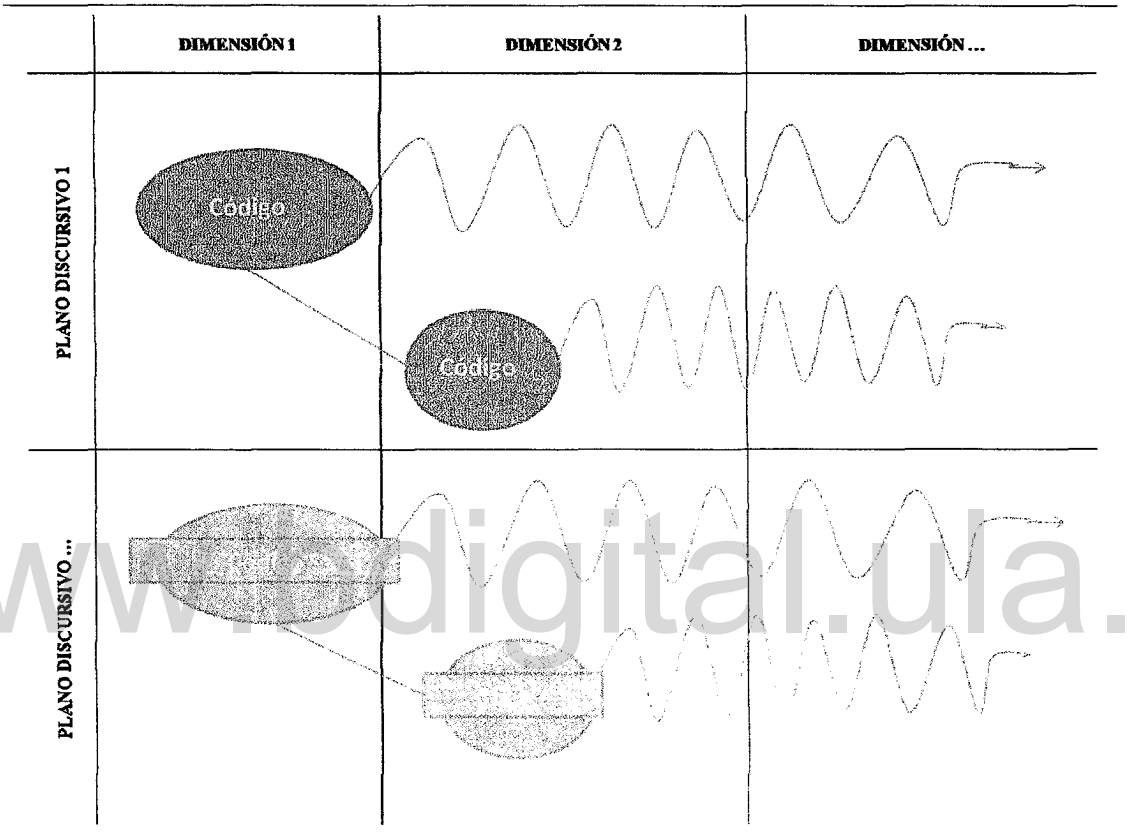


Diagrama N° 19
Axioma N° 6
Fuente: planteamiento axiomático, codificación selectiva.
Diseño: Briceño Briceño, Jesús Rafael (2013).

www.bdigital.ula.ve

Atribución - No Comercial - Compartir Igual 3.0 Venezuela
(CC BY - NC - SA 3.0 VE)

7. Las redes categoriales pueden poseer subcategorías, pudiendo estar éstas en diferentes categorías sin perder su contexto o significación.

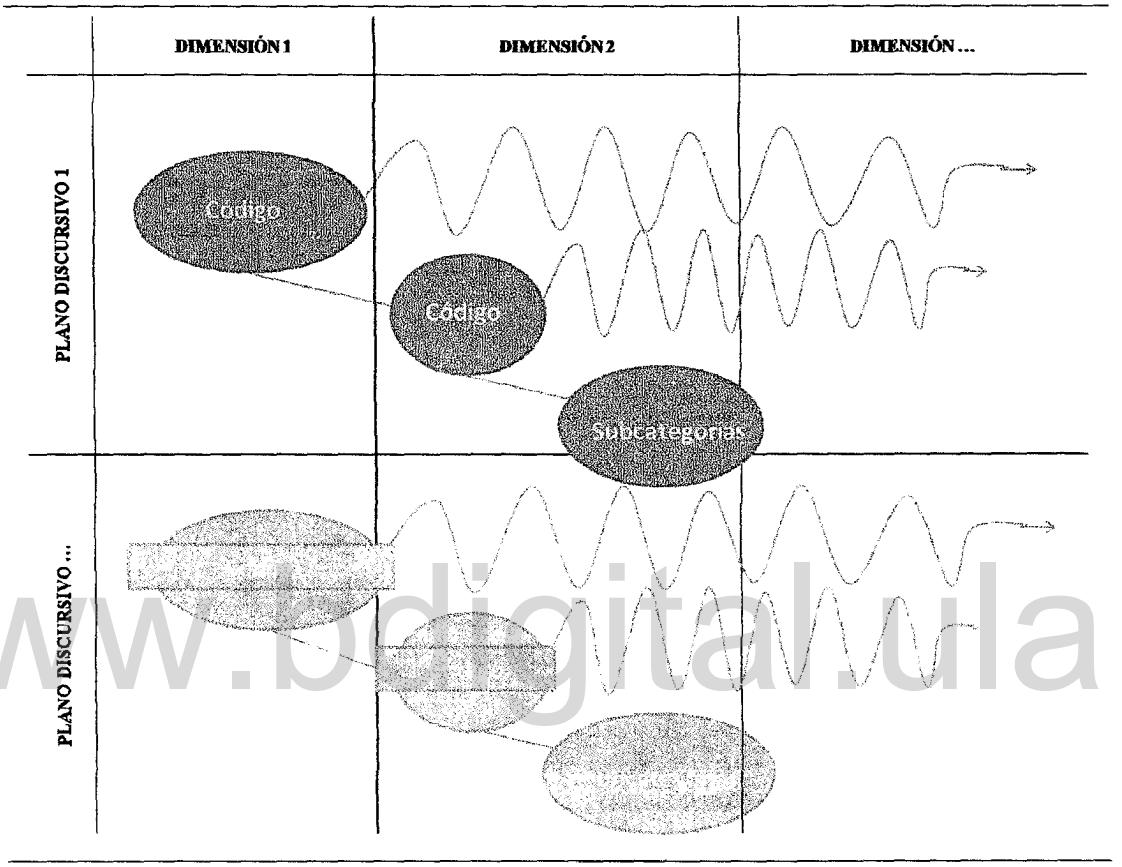


Diagrama N° 20
Axioma N° 7
Fuente: planteamiento axiomático, codificación selectiva.
Diseño: Briceño Briceño, Jesús Rafael (2013).

www.bdigital.ula.ve

Atribución - No Comercial - Compartir Igual 3.0 Venezuela
(CC BY - NC - SA 3.0 VE)

8. La conceptualización de las categorías es determinante para la comprensión interna de los discursos académicos, logrando así su estructura teórica-formal.

Segundo plano discursivo			
Categorías o Fenómenos	**Subcategorías**	**Conceptualizaciones**	**Hipótesis**
Aprender	Aprender	*El aprender es un proceso personal que implica el conocer, la reflexión y el autoconocimiento, siendo –en este caso- un aprendizaje orientado y psicologizado; esto se debe a la presencia constante y referencial de la orientación y la psicología sobre procesos cognitivos a través del discurso académico.*	*H.APR.1. El aprender sólo será transformado mediante estrategias pertenecientes a la orientación y la psicología.* *H.APR.2. El aprender como proceso personal será consolidado si ocurre el autoconocimiento y la reflexión.*
	Proceso	*El proceso se refiere a procesos personales, procesos grupales, procesos de aprendizaje, logrados mediante el equipo reflexivo como estrategia de la orientación y en convivencia con el grupo mismo.*	*H.PROCES.1. El proceso de aprendizaje será completo si es atendido mediante estrategias de orientación y psicología.* *H.PROCES.2. El proceso personal será más consolidado si es realizado en grupo o equipo reflexivo.*
Condiciones causales		La reflexión sobre el aprender está presente en el segundo plano discursivo y en relación a la categoría persona, siendo este aprender un proceso que implica el conocer, el autoconocimiento y la canalización del aprendizaje a través de la orientación y la psicología. La referencia a esta categoría o fenómeno es muy escasa, aunque significativa; esto se debe a que la materia tiene que ver con los procesos de enseñanza-aprendizaje, además de generar un perfil para aprender y enseñar a	

www.bdigital.ula.ve

Atribución - No Comercial - Compartir Igual 3.0 Venezuela
(CC BY - NC - SA 3.0 VE)

	aprender.
Condiciones intervinientes	Los procesos intervienen en el aprender, y se conocen como procesos personales, procesos grupales y procesos de aprendizaje; para ello, el equipo reflexivo ayudó lo suficiente, puesto que generó en el grupo el nivel de interacción necesaria para la comprensión del término.
Condiciones contextuales	El término aprender está vinculado con la educación, pero tanto aún más con la psicología y la orientación; esto se debe a que estas últimas disciplinas condicionan el aprendizaje y la manera de enfocarlo por parte del docente, que es también orientador y psicólogo. El aprendizaje fue poco tratado, pero igualmente significativo puesto que las técnicas empleadas conducían en parte al conocimiento y aprendizaje personal y grupal.
Acciones/interacciones	Los procesos de enseñanza-aprendizaje procuran el estímulo de la convivencia y el diálogo, tanto a nivel personal como a nivel grupal; de la misma manera, el aprender está presente en las distintas dimensiones de los discursos académicos, procurando generar un perfil de aprendiz y quien enseña.
Consecuencias	El aprendizaje que se presenta es un aprendizaje notablemente influenciado por técnicas, procedimientos y estrategias vinculados a la psicología y la orientación; esto, en el plano educativo, distorsiona el enfoque de los procesos de enseñanza-aprendizaje. En este sentido, el aprendizaje aquí discutido guarda más relación con los procesos psicológicos de la persona que con los procesos grupales de convivencia para generar un aprendizaje construido desde la dinámica del grupo.

Diagrama N° 21
Axioma N° 8
Fuente: planteamiento axiomático, codificación selectiva.
Diseño: Briceño Briceño, Jesús Rafael (2013).

www.bdigital.ula.ve

Atribución - No Comercial - Compartir Igual 3.0 Venezuela
(CC BY - NC - SA 3.0 VE)

9. En todo discurso académico oral se deben determinar las disciplinas que intervienen en la formación del discurso.

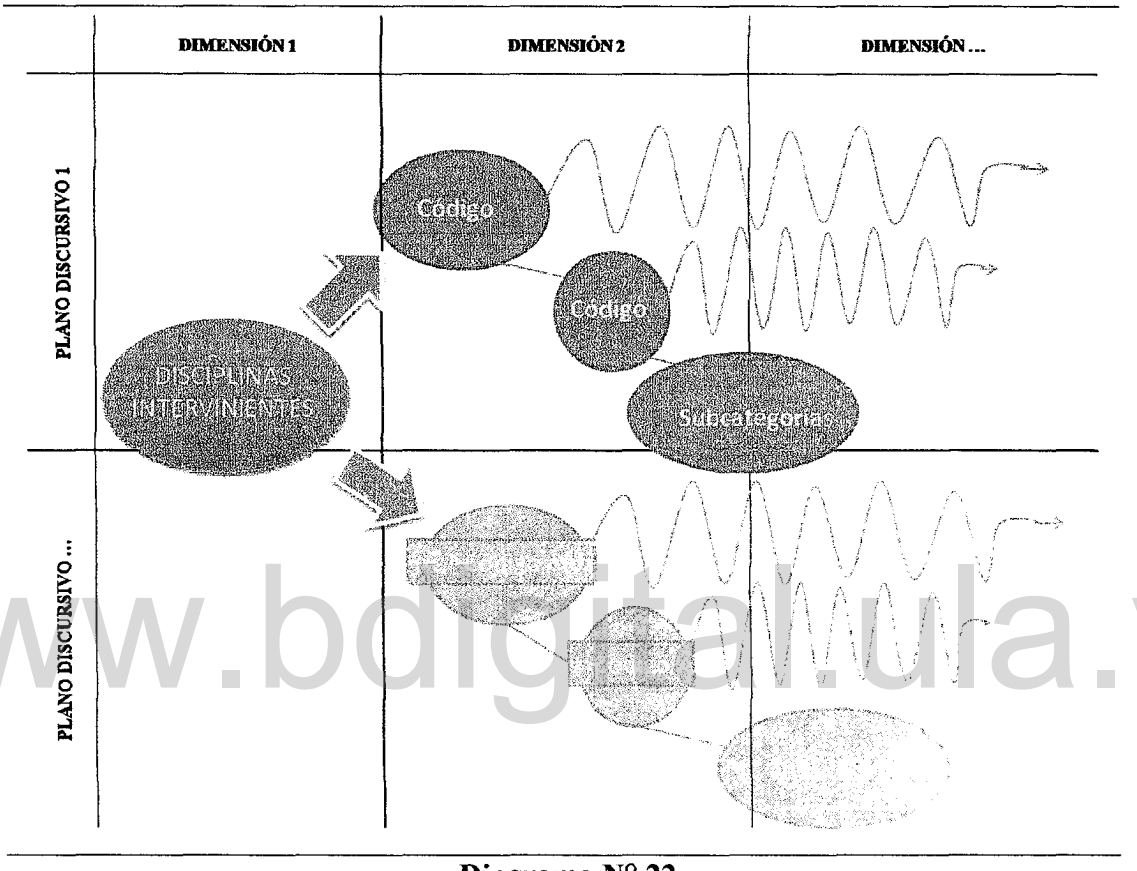


Diagrama N° 22
Axioma N° 9
Fuente: planteamiento axiomático, codificación selectiva.
Diseño: Briceño Briceño, Jesús Rafael (2013).

www.bdigital.ula.ve

Atribución - No Comercial - Compartir Igual 3.0 Venezuela
(CC BY - NC - SA 3.0 VE)

10. Hacia el final de los discursos académicos orales, las categorías tienden a desaparecer en cuanto a frecuencia o repetitividad.

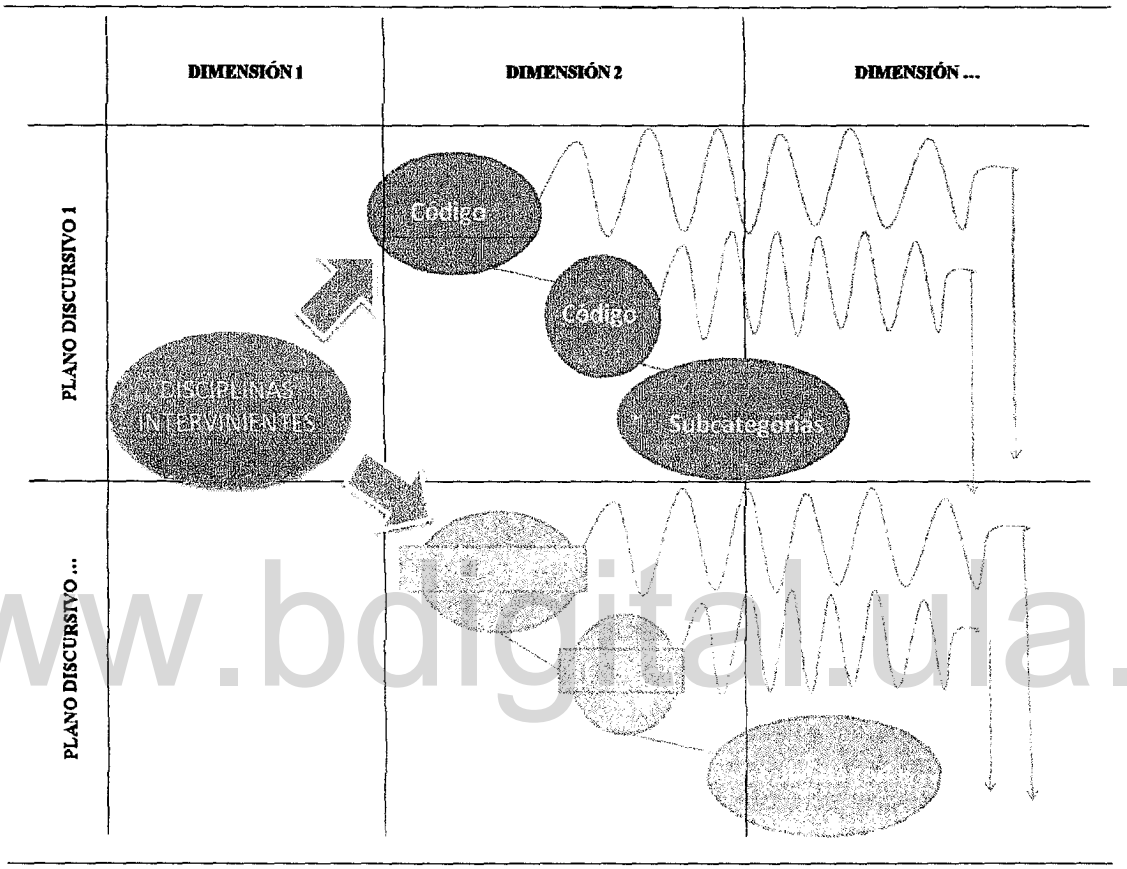


Diagrama N° 23
Axioma N° 10
Fuente: planteamiento axiomático, codificación selectiva.
Diseño: Briceño Briceño, Jesús Rafael (2013).

Historia de la investigación

Memorando de identificación de la investigación (10/10/2013)

Este trabajo sobre el discurso académico y el discurso educativo emerge de la grabación, organización y transcripción fidedigna de los discursos académicos acaecidos en la Universidad de Los Andes, durante el período A-2012; el impacto del discurso académico de la Profesora, quien autorizó la realización del trabajo de campo con su grupo y sus clases, alcanzó a más de 35 estudiantes de la Carrera de

www.bdigital.ula.ve

Atribución - No Comercial - Compartir Igual 3.0 Venezuela
(CC BY - NC - SA 3.0 VE)

Educación, en sus distintas menciones. En este sentido, se realizó el trabajo de campo en la zona ideal para la formación de estudiantes que preparan su carrera en el mundo de la Educación; en total, fueron 21 semanas de grabación, las cuales generaron 21 discursos diferentes y trabajados en su totalidad para esta investigación cualitativa.

Interesaba descubrir el paso formal del discurso académico al discurso educativo, cuáles serían sus elementos característicos y cómo se comportan los códigos dentro del discurso mismo; es por ello que, literalmente, sólo nos ha interesado la alocución del docente en el aula de clases, sin interacciones con los alumnos. Esto se debe a que fijar otro campo discursivo acarrearía graves problemas hermenéuticos y semióticos, en tanto que los productores de sentido de los discursos serían radicalmente diferentes y generacionalmente distantes. La intención y la tensión por el estudio de los discursos académicos han permitido configurar un modelo de discurso educativo actual, así como un modelo de comportamiento de las categorías en las dimensiones temporales del mismo.

www.bdigital.ula.ve

Memorando de construcción del argumento de la historia (10/10/2013)

En un principio, alrededor del año 2003-2004, finalizando mis estudios de Educación, mención Filosofía, en la Universidad Católica "Andrés Bello", me interesaba generar un modelo teórico y filosófico que ofreciera perspectivas para la comprensión profunda de la educación desde el aula de clases; me sirvieron mis estudios sobre Filosofía del Lenguaje y Síntesis Filosófica, las cuales me postularon a Umberto Eco y Paul Ricoeur como posibles autores para realizar esta tarea. Estos autores, consagrados en el mundo de la semiótica y la hermenéutica, me permitieron un

Atribución - No Comercial - Compartir Igual 3.0 Venezuela
(CC BY - NC - SA 3.0 VE)

abanico literario de envergadura para la construcción de posibles marcos teóricos para el problema.

Finalizados mis estudios de licenciatura, me dediqué a ejercer mi profesión; sin mayores ambiciones teóricas que las de ir leyendo y escrudiñando los libros, muchos de los cuales me eran de difícil acceso, logré hacer apuntes valiosos en relación al modelo teórico que me imaginaba tenían los discursos. Regresé de Caracas a Trujillo, empezando de inmediato mi Especialización en Planificación Educacional; en ese período logré la construcción de un Perfil Profesional del Docente como Planificador, asimilando literatura y re-imaginando el campo en el cual fundamentar mis estudios superiores.

Continué ejerciendo mi profesión hasta que, después de casi diez años en el mundo de la educación media, decidí suspender tal ejercicio y procurar el ingreso a la docencia universitaria; cosa, esta última, que había sido siempre mi preocupación interna por lograrlo. Así pasó un período de tiempo hasta que ingresé en el mundo de la educación universitaria, asumiendo puestos de relevancia en la UNEFA –sobretodo- y la UPEL como docente de aula, durante varios años; luego de este desempeño, logré ingresar al Doctorado en Educación, con apoyo y confianza de la Dra. Deyse Ruiz y el Dr. Eduardo Zuleta, quienes tuvieron fe y convicción en el Anteproyecto que presenté al momento de ingreso al Doctorado, intitulado: Modelo Teórico de Discurso Educativo.

Ya cursando seminarios en el Doctorado, la labor fue fortalecer el componente teórico relacionado a la Educación, así como profundizar los estudios en Filosofía del Lenguaje y Filosofía Hermenéutica; otros seminarios brindaron aportes al campo de la Educación, así como brindaron ideas para la obtención de antecedentes de investigación. Igualmente, logré la realización de

www.bdigital.ula.ve

Atribución - No Comercial - Compartir Igual 3.0 Venezuela
(CC BY - NC - SA 3.0 VE)

Jornadas en la Universidad, las cuales tenían por tema "Educación y Discurso", así como la presentación de artículos en diferentes revistas nacionales e internacionales. En la realización de los Seminarios de Avance de Proyecto, la presentación del Examen de Candidatura y el Seminario de Avance de Tesis, pude ir perfilando el tema central y avanzar en la propuesta de un modelo de discurso educativo a partir de análisis del discurso académico.

Lograr concentrar tanta información en torno al discurso académico no fue tarea sencilla, en tanto que la mayoría de los antecedentes giraron en torno a disciplinas que abarcan desde la pedagogía hasta la sociolingüística, atravesando la educación y la filosofía del lenguaje; concentrados los antecedentes, el problema apareció más evidente. Logrando organizar vías en torno al problema, propuse en el marco teórico la determinación de vías para la comprensión del mismo: 1) el análisis del discurso, 2) la semiótica, 3) la hermenéutica, y 4) el pensamiento complejo y la complejidad. Estas vías, que emulan el pensamiento de Tomás de Aquino en la Summa Theologiae, posibilitaron la integración de las posturas teóricas en torno al problema de investigación y fijaron una historia especializada y vanguardista de cada disciplina.

Las cuatro vías mencionadas permitieron la construcción un método nuevo para el análisis de los discursos, el cual incluyera el análisis de los factores lingüísticos para descartar falsos códigos en el texto; así pues, se lograron cinco modelos de tablas para el análisis del texto, los cuales permitieron la construcción del discurso educativo actual que incluyera: factores lingüísticos, códigos, estructuras epistemológicas, intereses discursivos y el horizonte de formación. El resultado del análisis del texto de los discursos académicos a partir de las tablas configuró el modelo de discurso educativo actual

www.bdigital.ula.ve

Atribución - No Comercial - Compartir Igual 3.0 Venezuela
(CC BY - NC - SA 3.0 VE)

en educación universitaria. La aplicación de las tablas ha sido considerada la primera fase de la investigación.

Para ampliar y fortalecer el trabajo de análisis específico del texto, se aplicó una segunda fase del trabajo de campo mediante la implementación de la Teoría Fundamentada. Esta metodología permitió la construcción de categorías y elementos que configuraron un modelo de comportamiento de los códigos dentro del discurso académico; la delimitación del estudio sobre el comportamiento de las categorías en el discurso académico inició con la enumeración total de las líneas del discurso, la división en dimensiones temporales y las posibles categorías a seguir.

Esto permitió la construcción de un mapa de coordenadas de las categorías, a partir de las repeticiones sucesivas en las líneas discursivas; igualmente, esto condujo a la identificación de los planos discursivos, en el primero dominan los códigos de la psicología y la orientación, así como en el segundo están en menor alcance los códigos de la educación. Establecido el rango de frecuencia de los códigos, se postularon las hipótesis provisionales y preguntas motivacionales de la fase; posterior a ello, se aplicaron las técnicas sugeridas por la Teoría Fundamentada.

El análisis de palabras, frases y oraciones a través de las dimensiones discursivas (discursos iniciales, discursos intermedios, discursos finales) posibilitó la configuración de los diagramas de significación para cada categoría; este análisis línea por línea demostró un micronivel de comportamiento de cada código figurado, fijando luego la comparación entre los diagramas y su comportamiento. Seguido de la comparación de los planos discursivos, la técnica de la voltereta elucidó y purificó los conceptos de cada categoría; igualmente, la comparación sistemática de dos o más fenómenos por medio de tablas

www.bdigital.ula.ve

Atribución - No Comercial - Compartir Igual 3.0 Venezuela
(CC BY - NC - SA 3.0 VE)

comparativas se hizo bajo los siguientes criterios: ámbito de pertenencia, intensidad en la significación, vínculos temáticos y fines. Por último, la alerta roja estableció los sesgos, suposiciones y creencias en los disparadores de la misma.

Aplicadas estas técnicas a los discursos académicos, la codificación abierta definió las categorías y los planos; desde la constitución de las categorías y subcategorías, hasta su modo de relación e interrelación, los conceptos e hipótesis para cada fenómeno fueron emergiendo. La codificación axial postuló los paradigmas de cada fenómeno o categoría, definiendo sus hipótesis, las condiciones causales, las condiciones intervinientes, las condiciones contextuales, las acciones/interacciones y las consecuencias. Estas codificaciones arrojaron, en sí, el Modelo de comportamiento de las categorías o fenómenos del discurso académico oral en sus tres dimensiones.

La codificación selectiva explica amplia y gráficamente el modelo mismo, desde sus planteamientos axiomáticos, las conceptualizaciones y la esquematización de los axiomas.

Con este proceso del trabajo de campo, establecido en dos fases, fue posible la configuración del modelo de discurso educativo actual y el modelo de comportamiento de las categorías o fenómenos del discurso académico oral en sus tres dimensiones.

www.bdigital.ula.ve

Matriz del Modelo de comportamiento de las categorías o fenómenos del discurso académico oral en sus tres dimensiones

Los propósitos de la matriz condicional/consecuencial se pueden resumir en los siguientes puntos:

1. "Ayudarle al analista a localizar el área o alcance (micro o macro) del proyecto de investigación que se está realizando, sin perder de vista dónde se

Atribución - No Comercial - Compartir Igual 3.0 Venezuela
(CC BY - NC - SA 3.0 VE)

ubica tal área en relación con las que están más arriba o más abajo que ella" (Strauss y Corbin, 2002:208).

2. "Extender la escala de las condiciones y consecuencias consideradas por el analista, es decir, considerar más que las meras condiciones micro" (Strauss y Corbin, 2002:208).
3. "Ayudar al analista a identificar y escoger cuáles combinaciones de factores condicionales/consecuenciales de los datos pueden ser significativas para una situación determinada" (Strauss y Corbin, 2002:208).
4. "Rastrear en la, muy a menudo, complicada red de conexiones existente entre factores contextuales (condiciones/consecuencias o estructura y las acciones/interacciones (procesos)" (Strauss y Corbin, 2002:208).
5. "Desarrollar hipótesis explicativas sobre estas relaciones que puedan verificarse o ser modificadas por medio de una recolección y análisis de datos adicionales" (Strauss y Corbin, 2002:208).
6. "Hacer más verosímil que las hipótesis explicativas incorporen variaciones" (Strauss y Corbin, 2002:208).
7. "Permitir al investigador organizar los materiales y presentar un recuento explicativo más completo y convincente de los fenómenos investigados" (Strauss y Corbin, 2002:208).
8. "Proporcionar dirección al muestreo teórico" (Strauss y Corbin, 2002:208).

La matriz "se considera sólo una guía conceptual. Las personas pueden llenarla, aumentarla, modificarla para que encaje con sus estudios y datos" (Strauss y Corbin, 2002:210). A continuación, se presenta la matriz condicional/consecuencial de nuestro objeto de estudio:

www.bdigital.ula.ve

Atribución - No Comercial - Compartir Igual 3.0 Venezuela
(CC BY - NC - SA 3.0 VE)

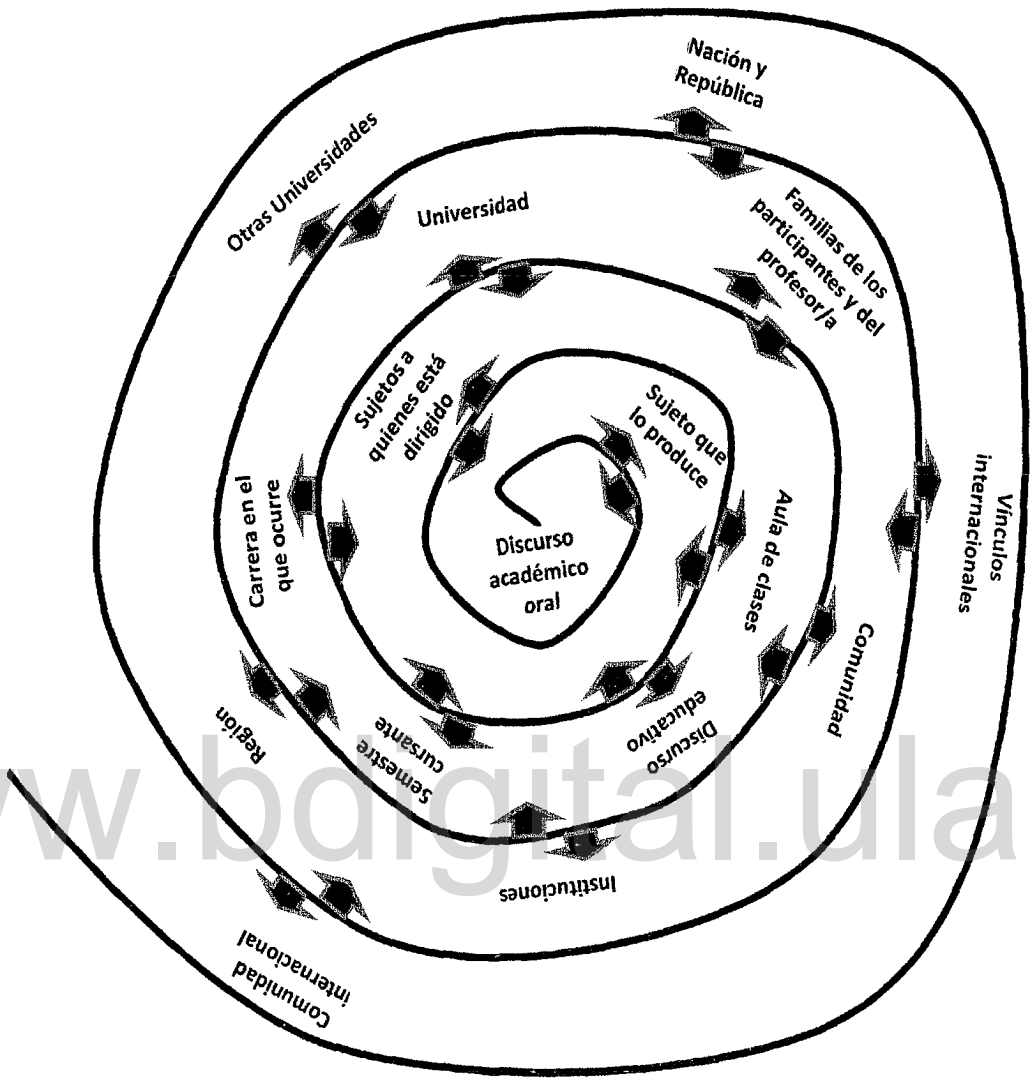


Diagrama N° 24
Matriz condicional/secuencial del
Modelo de comportamiento de las categorías o fenómenos
del discurso académico oral en sus tres dimensiones
Fuente: Codificación selectiva
Diseño: Briceño Briceño, Jesús Rafael (2013).

www.bdigital.ula.ve

Concepción de la matriz

Como se hace evidente, el epicentro de despliegue de la matriz es el discurso académico oral, concebido este como la materia prima para los análisis logrados en este estudio; le sigue de inmediato el sujeto que lo produce, en tanto que es el primer causante e interviniente en el despliegue del mismo. El sujeto que lo produce está vinculado íntimamente a aquellos quienes está dirigido su discurso, en tanto que no

Atribución - No Comercial - Compartir Igual 3.0 Venezuela
(CC BY - NC - SA 3.0 VE)

existe discurso académico oral sin interlocutor o audiencia; esa misma audiencia convive y dialoga en el aula de clases, en la cual ocurre la comprensión del discurso educativo con sus categorías y redes fenoménicas.

El discurso educativo, vinculado al discurso académico oral, influye en el semestre en curso así como en la carrera que ocurra; de esta manera, discurso y carrera son indisolubles y deben mantenerse alineados en función del currículum. En tanto que el manejo del currículum lo realiza la Universidad a través del profesor que emite el discurso, causa impacto en las familias de los participantes; el impacto del currículum en el discurso y en las familias se observa mediante la formación personal del alumno. De allí se despliega la acción del discurso a instancias comunitarias, institucionales, regionales, interuniversitarias, nacionales e internacionales.

www.bdigital.ula.ve

Atribución - No Comercial - Compartir Igual 3.0 Venezuela
(CC BY - NC - SA 3.0 VE)

CAPÍTULO V

DEL DISCURSO AL DISCURSO EDUCATIVO. MECÁNICA DISCURSIVA Y HERMENÉUTICA DE LA UNIVERSIDAD

Prólogo

Una investigación sobre discursos debe terminar con un discurso y, de acuerdo a la lógica planteada, un contra-discurso; el siguiente, ha sido estructurado emulando el *Tractatus Logico-Philosophicus (Logisch-philosophische Abhandlung, 1918)* de Wittgenstein y, al igual que el *Tractatus*, no posee incisos ni subtítulos. Esto se debe a que la lógica de las proposiciones conduce al lector ideal a ir haciendo sus propias conjeturas, así como llevar el ritmo de sus propios procesos de inducción, deducción y abducción. Con ello, las inferencias logradas, las abducciones obtenidas y las deducciones establecidas, no serán producto del autor sino del lector real.

Brevemente, podemos decir que el siguiente discurso realiza el viaje formal del discurso al discurso educativo; ampliamente descrito en cada una de las proposiciones y párrafos, se elucida la mecánica teórica del movimiento del discurso, al anti-discurso, así como su respectivo contra-discurso. Por último, aclara el sentido de la realización de la hermenéutica en la Universidad a través del rescate de la esencia (*ousía*), el conocimiento o ciencia (*episteme*) y la visión del hombre (*anthropos*) en cada instancia del discurso.

Una ventaja que se presenta con este modelo de discurso es la configuración de las proposiciones, permitiendo estas -al lector- imaginarse su lectura como si estuviera hablando el profesor mismo "en vivo".

www.bdigital.ula.ve

Atribución - No Comercial - Compartir Igual 3.0 Venezuela
(CC BY - NC - SA 3.0 VE)

Cuerpo del discurso

En homenaje a Ludwig Wittgenstein

1	El discurso es una continuidad permanente en las dimensiones espaciales-temporales.
1.011	Esta continuidad permanente requiere de un sujeto que lo produzca en su sentido pleno.
1.012	Siendo una relación intersubjetiva, dialógica y verbal por naturaleza, el discurso nutre todos los espacios posibles en la educación.
1.013	Si cubre todos los espacios posibles, ilustra -entonces- las formas de relación y las determina bajo formas de poder y dominación.
1.014	Siendo una continuidad permanente, el discurso de por sí es inaprehensible.
1.015	En tanto que es inaprehensible, requiere asumir formas lógicas abstractas para su estudio y determinación de comportamiento aplicable a la realidad.
1.016	Las formas lógicas abstractas que asume el estudio del discurso, así como sus explicaciones y predicciones, conforman lo que no es el discurso mismo.
1.1	A lo que no es el discurso mismo, pero lo explica y comprende, se le denomina anti-discurso.
1.1.01	El movimiento formal entre discurso y anti-discurso se realiza cuando el sujeto cobra conciencia del diálogo, de su objeto y de sus fines o propósitos.
1.1.02	Cobrar conciencia por parte del sujeto significa adoptar formas lógicas y denominarlas.
1.1.03	El objeto del discurso reposa en las conexiones lógicas entre las formas que ha adoptado y denominado el sujeto.
1.1.04	Los fines del discurso solamente pueden construirse dentro del anti-discurso.

www.bdigital.ula.ve

Atribución - No Comercial - Compartir Igual 3.0 Venezuela
(CC BY - NC - SA 3.0 VE)

1.1.05	El discurso se convierte en aprehensible sólo cuando se ha estudiado desde el anti-discurso.
1.2	El discurso académico ocurre preferentemente en el mundo de la docencia universitaria.
1.2.01	Puesto que la Universidad es docencia, investigación y extensión, el discurso académico posee triple configuración.
1.2.02	De la triple configuración del discurso académico, el discurso vinculado al mundo de la docencia ha sido estudiado poco.
1.2.03	Los discursos que produce la docencia se denominan discursos académicos orales.
1.2.04	Estos discursos académicos sustantivamente son orales antes que escritos, puesto que la docencia actúa en mayor grado hablando antes que escribiendo.
1.2.05	La vinculación de la *Academia* con la oralidad conforma una unidad de estudio relevante y antecesora, puesto que también existen otras formas de reproducción de la *Academia*: escrita, audiovisual, visual, artística, plástica, musical, teatral, entre otras.
1.2.06	En tanto que es discurso académico o de la *Academia*, la esencia del mismo es formar e informar al público que audita y presencia el transcurrir de la oralidad.
1.3	El discurso académico oral es una unidad de estudio dentro del mundo de la educación universitaria.
1.3.01	Siendo una unidad de estudio observable y medible, la oralidad académica pertenece al profesor que lo produce y le distingue con sus características particulares.
1.3.02	El discurso académico oral procura un acercamiento entre el profesor y los alumnos, cuyo fin es entrar en la dinámica del conocimiento que se discute.
1.3.03	Todo discurso académico oral posee un contexto determinado que lo condiciona, justifica y realiza en plenitud.
1.3.04	El discurso académico oral transmite mensajes, ideas, opiniones y estados

www.bdigital.ula.ve

Atribución - No Comercial - Compartir Igual 3.0 Venezuela
(CC BY - NC - SA 3.0 VE)

	afectivos, objeto de los cuales tiene que ver con la información, formación y discusión del tema o contenido que se imparte.
1.4	El discurso ocurre en cualquier circunstancia de la persona.
1.4.01	El discurso académico ocurre en la Universidad.
1.4.02	El discurso académico oral ocurre en el salón o aula de clases de la Universidad, cuando el profesor entra a hacer efectivo sus intereses académicos y finaliza su sesión luego de desarrollar su discurso.
1.4.03	El discurso académico oral aspira a ser un discurso educativo.
2	El discurso de la Educación es un anti-discurso.
2.1.01	Siendo un discurso, o un permanente discurrir, sólo es susceptible de estudio cuando se transforma en *texto*.
2.1.02	Por *texto* o *tejido* se entiende cualquier elemento que estabilice, detenga, suspenda y divida, una realidad dinámica o en movimiento.
2.1.03	Asumiendo esta transformación, parte del discurso se transforma en anti-discurso.
2.1.04	Siendo anti-discurso puede incluir el análisis en múltiples niveles.
2.2	El discurso es de la Educación, es discurso educativo, cuando contempla el análisis integrado de los factores lingüísticos, los códigos, las estructuras epistemológicas, los intereses y el horizonte de formación que lo enmarca.
2.2.01	El estudio de los factores lingüísticos en el texto del discurso académico oral permite descartar falsos códigos, puesto que el análisis que se aplica para los mismos incluye los niveles: fonético, morfosintáctico, léxico y retórico.
2.2.02	El modelo de comportamiento del código en el texto del discurso académico oral obedece a los siguientes axiomas postulados.
2.2.03	Axioma 1. Todo discurso académico oral posee intereses divergentes tanto en cuanto más cuando son ejercidos por profesionales ajenos al área de la docencia o educación.
2.2.04	Axioma 2. Todo discurso académico oral ostenta planos discursivos. Estos planos discursivos dependen de la variedad temática que ofrezca el

www.bdigital.ula.ve

Atribución - No Comercial - Compartir Igual 3.0 Venezuela
(CC BY - NC - SA 3.0 VE)

discurso, así como depende de los propósitos del sujeto que lo emite.

2.2.05 Axioma 3. En todo discurso académico, los códigos serán considerados *como tales si cumplen con las siguientes características:* a) si está descartado como un factor lingüístico; b) si persiste repetitivamente en las dimensiones de duración del discurso; c) si está vinculado al tema central; d) si su frecuencia guarda relación con su sistema semántico; e) si guarda relación con su sistema sintáctico; f) si es una regla comportamental.

2.2.06 Axioma 4. Siendo los discursos académicos un lapso generalmente amplio en el tiempo anual, los códigos asumirán siempre un comportamiento ondulatorio en la medida que su frecuencia marque una huella profunda en la constitución de los discursos; dicha huella, pertenecerá a su nivel de frecuencia o repetición en los discursos.

2.2.07 Axioma 5. Las dimensiones de los discursos académicos dependen de su prolongación en el tiempo, así como de las sesiones de clase o encuentros académicos.

www.bdigital.ula.ve

2.2.08 Axioma 6. Dentro de los discursos académicos orales, los códigos forman vínculos con los demás códigos; de esta manera, se generan redes categoriales que poseen temática definida e influyen en el horizonte discursivo.

2.2.09 Axioma 7. Las redes categoriales pueden poseer subcategorías, pudiendo estar éstas en diferentes categorías sin perder su contexto o significación.

2.2.10 Axioma 8. La conceptualización de las categorías es determinante para la comprensión interna de los discursos académicos, logrando así su estructura teórica-formal.

2.2.11 Axioma 9. En todo discurso académico oral se deben determinar las disciplinas que intervienen en la formación del discurso.

2.2.12 Axioma 10. Hacia el final de los discursos académicos orales, las categorías tienden a desaparecer en cuanto a frecuencia o repetitividad.

2.3 Las estructuras que se conforman en el estudio del texto del discurso académico oral son epistemológicas, estableciendo las formas de

Atribución - No Comercial - Compartir Igual 3.0 Venezuela
(CC BY - NC - SA 3.0 VE)

	organización del conocimiento (modos) y los sistemas que lo explican.
2.3.01	Estas estructuras epistemológicas determinan los intereses del conocimiento que se ha debatido en el texto del discurso académico oral.
2.3.02	Puesto que son estructuras epistemológicas, vinculadas naturalmente a los códigos detectados, determinan la posición, comparación y diferenciación, de los códigos mismos.
2.4	Los intereses del texto del discurso académico oral son: técnicos, prácticos y emancipatorios.
2.4.01	Cada interés genera un modelo de ciencia en: ciencia empírica, ciencia histórica-hermenéutica, ciencia crítica.
2.4.02	Los intereses del texto del discurso académico oral revelan la ideología a la que pertenece el discurso mismo, puesto que la ideología integra los códigos, las estructuras y sus modos de realización efectiva en el texto.
2.4.03	La ideología del texto del discurso académico oral no se mueve de manera independiente, está relacionada a la epistemología compleja.
2.4.04	La epistemología compleja es la forma en cómo el pensamiento complejo interpreta un fenómeno del mundo de la docencia y lo transforma en epistemología educativa.
2.4.05	La epistemología educativa es la interpretación del pensamiento complejo en acción dentro del discurso académico, teniendo como fin la producción de un conocimiento complejo, acorde a la visión del hombre que lo produce e interpreta.
2.5	En la vinculación de factores lingüísticos, los códigos, las estructuras epistemológicas y los intereses e ideología, se logra una visión circular del texto del discurso académico oral.
2.5.01	El discurso académico oral y su texto pertenecen a la educación cuando se busca su horizonte de formación.
2.5.02	El horizonte de formación del discurso educativo está integrado por el establecimiento de objetivos, toma de decisiones, fijación de responsabilidades, modelaje de valores, modelaje de sentimientos, respeto,

www.bdigital.ula.ve

Atribución - No Comercial - Compartir Igual 3.0 Venezuela
(CC BY - NC - SA 3.0 VE)

	libertad, diálogo, convivencia y ciudadanía por parte del profesor que emite el discurso.
2.5.03	La demostración de estos vínculos en las relaciones de enseñanza-aprendizaje determina si el texto del discurso académico oral pertenece al mundo de la educación.
2.6	El discurso académico oral, en cuanto texto objeto de estos análisis, es un anti-discurso.
2.7	Todos los análisis de discursos vinculados a la docencia y la educación son anti-discursos.
2.7.01	Siendo anti-discursos, los discursos de la educación giran en otra dinámica en relación al discurso mismo. Es decir, muestran lo que no es el discurso.
3	La mecánica del movimiento del discurso en sí al discurso educativo es transicional.
3.1	Del discurso, que es un discurrir permanente e inaprehensible se va al anti-discurso.
3.1.01	El anti-discurso capta parcialidades del discurso y lo traduce en texto fijo. Al ser texto fijo, lejos de la movilidad natural del discurso, el anti-discurso construye marcas o sendas a seguir: códigos.
3.1.02	Del anti-discurso, constituido esencialmente en análisis múltiples sobre realidades fijas, emerge el contra-discurso.
3.1.03	El contra-discurso parte de la noción de superar y mejorar aquellas situaciones que en el anti-discurso se revelaron como insuficientes o aspectos por cuidar.
3.1.04	En este estudio, se ha privilegiado la captación de los discursos, su transformación en anti-discursos y la superación de los mismos mediante un contra-discurso.
3.1.05	De por sí, y siguiendo esta mecánica formal de movimiento, la educación es la que puede producir un contra-discurso que supere lo detectado en el anti-discurso.
3.1.1	Metafóricamente, el discurso es lo real, constante y dinámico; el anti-

www.bdigital.ula.ve

Atribución - No Comercial - Compartir Igual 3.0 Venezuela
(CC BY - NC - SA 3.0 VE)

discurso sería la realidad o la interpretación parcial de la totalidad. El contra-discurso es la sobreinterpretación o cambio de sentido en ciertos esquemas de la realidad analizada.

4 Esta concepción tríadica entre discurso, anti-discurso y contra-discurso, genera unas aporías determinadas de la siguiente manera:

4.1.01 Aporía 1. Siendo un suceso del mundo de la docencia, el discurso académico oral se evidencia distante en relación a sus destinatarios. Es decir, su nivel de impacto es escaso puesto que los intereses del discurso académico no coinciden muchas veces con los de la audiencia.

4.1.02 Aporía 2. El horizonte de formación del discurso académico oral suele perderse en la medida que las dimensiones del discurso se alargan en el tiempo. Esto dificulta la posibilidad de seguimiento de los objetivos establecidos en las primeras sesiones de clase.

4.1.03 Aporía 3. Las estructuras epistemológicas suelen ser de difícil lectura, puesto que los argumentos del discurso académico oral muchas veces no están lo suficientemente claros.

www.bdigital.ula.ve

4.1.04 Aporía 4. En la medida que aparece más disciplinas intervinientes sobre los códigos se generan más planos discursivos. Esto dificulta la homogeneidad de las significaciones de los códigos, así como interviene en las relaciones de las redes y sus patrones de comportamiento dentro de las dimensiones discursivas.

4.1.05 Aporía 5. El modelo de discurso educativo actual pudiera estar alejado de la realidad en tanto que es una estructura abstracta fija, mientras que el discurso sigue moviéndose y alternando los planos.

4.1.06 Aporía 6. El discurso académico oral pudiera estar más interesado en el cumplimiento del programa de docencia que desarrolla que en la formación integral de los participantes.

4.1.07 Aporía 7. Si el discurso académico oral se hace hegemónico si el nivel de interacción con los participantes es bajo, así como pudiera desplazar otras interpretaciones posibles de los participantes sobre el tema del discurso.

Atribución - No Comercial - Compartir Igual 3.0 Venezuela
(CC BY - NC - SA 3.0 VE)

4.1.08	Aporía 8. Los intereses discursivos del profesor suelen desplazar los interese epistemológicos de los participantes.
4.2	El modelo de discurso educativo oral actual es un anti-discurso a nivel macro.
4.2.01	Siendo una categoría de lectura macro, las relaciones internas muchas veces son puestas en situación de suposición o sesgo.
4.2.02	El modelo de comportamiento de las categorías o fenómenos del discurso académico oral en sus tres dimensiones es un anti-discurso a nivel micro.
4.2.03	En tanto que evidencia las relaciones a nivel micro, el modelo está regido por axiomas que predicen o explican el comportamiento de las categorías.
4.2.04	Estos modelos de discurso presentados, demuestran que las interpretaciones foráneas a la educación son en parte falsas, puesto que el discurso médico (diagnóstico), el discurso militar (estrategias) y el industrial (productos, servicios y calidad de la educación) no siempre se comportan de la misma manera en el discurso; antes bien, algunos de ellos son obviados o poco tomados en cuenta.
5	La Universidad es agente y sujeto macro de discursos, en tanto que aglutina un sinfin de ellos y los intenta cohesionar a través de sus planes, programas y proyectos; así como los orienta a través de la autonomía universitaria y los enlaza en la construcción de una mejor sociedad, la Universidad debe vigilar por todos y cada uno de ellos.
5.1.01	Sin embargo, quien produce los discursos no es la Universidad misma, sino el profesorado mediante la docencia, la investigación y la extensión.
5.1.02	La Universidad debe ser revisada desde su esencia (*ousía*), desde el conocimiento (*episteme*) y desde su visión de hombre (*anthropos*).
5.1.03	Por ello, se construye un contra-discurso cuando la Universidad se ve renovada y revisada desde estos tres conceptos.
5.1.1	La Universidad es una forma de ser, estar y seguir siendo.
5.1.1.01	La unión entre la teoría y la práctica en la Universidad la realiza cada sujeto.

www.bdigital.ula.ve

Atribución - No Comercial - Compartir Igual 3.0 Venezuela
(CC BY - NC - SA 3.0 VE)

5.1.1.02	La posible hermenéutica que se erija sobre la Universidad no se realiza sobre aquella famosa "comunidad de intereses espirituales que busca la verdad", *sino sobre cada sujeto que la constituye.*
5.1.2	La Universidad no es ninguna de las estructuras que la organiza, la Universidad es el sujeto que construye discursos en ella y los sabe mantener es sus dimensiones espaciales-temporales.
5.1.2.01	El sujeto que acaece en la Universidad posee discursos susceptibles de análisis e interpretación (anti-discursos), puesto que todo discurso que ocurre en la Universidad es dialógico y simbólico.
5.1.2.02	La unión estructural de discursos, ligados a grupos que ostentan escenarios de poder e ideología, es una anomalía en el mundo de producción de discursos.
5.1.2.03	Esta anomalía discursiva que se presenta en la Universidad puede ser superada, mediante contra-discursos de sujetos que resalten el valor de la Universidad como la constructora de imaginarios culturales; estos imaginarios culturales de la Universidad están ligados a modelos de ciencia y tecnología, capaces de brindar respuestas oportunas a las realidades históricas y sociales.
5.2	La esencia y tesoro de la Universidad es su discurso académico oral, en transición perenne al discurso educativo. A través de la esencia de la Universidad, que son los sujetos y sus discursos, la realización de cada uno de ellos está garantizada en el horizonte y límite del lenguaje mismo, el pensamiento y la acción.
5.2.01	En el discurso y anti-discurso de cada sujeto encontramos el valor real no tangible de la Universidad, puesto que los anti-discursos revelan las estructuras profundas, deseos y anhelos, el ego, el alter-ego y metalenguaje de cada participante.
5.2.02	En la medida que cada discurso es transformado en anti-discursos, el sujeto universitario logra una realización intersubjetiva y desarrolla sus capacidades de convivencia.

www.bdigital.ula.ve

Atribución - No Comercial - Compartir Igual 3.0 Venezuela
(CC BY - NC - SA 3.0 VE)

5.2.03	Estos discursos y anti-discursos que revelan la política del hombre que participa en ellos, al mismo tiempo alertan para que la Universidad evite su desarrollo a través de "politiquerías baratas" y se ponga a tono con una política seria, de altura.
5.2.04	Cada sujeto posee en su discurso rasgos éticos y morales que le coadyuvan a la construcción de su realidad o anti-discurso. En este sentido, el anti-discurso procura la realización de la identidad misma del hombre que se reconoce en sus acciones y palabras; por ello, la Universidad construye esencialmente sus propios modelos de discursos para la construcción de la ciudadanía.
5.2.05	Cada discurso universitario es un discurso político. De allí que las concepciones de ética y moral que establezcan los anti-discursos deben funcionar en pro del rescate de los modelos de convivencia social y universitaria; por ello, cada discurso tiene un modelo de hombre que subyace en ellos, y éstos modelos deben ser estudiados para que la Universidad realice su papel de conductora de los intereses civiles.
5.2.06	El análisis del discurso del profesorado es más pertinente aún, entonces; puesto que es el profesor quien está destinado a generar la interacción entre los múltiples discursos que acaecen en la Universidad.
5.2.1	La palabra que forma y acompaña, desde los discursos académicos, le pertenece al profesor.
5.2.1.01	El discurso académico permanece siempre en la Universidad, faltan los anti-discursos que lo expliquen así como los contra-discursos que lo superen.
5.2.2	Puesto que la Universidad forma cultura y episteme en la medida que se reproducen los discursos académicos, es posible hablar de una hermenéutica de la Universidad.
6	La hermenéutica de la Universidad, lograda a través de los anti-discursos y contra-discursos, procurará la relación entre los lenguajes científicos, poéticos y tecnológicos.

www.bdigital.ula.ve

Atribución - No Comercial - Compartir Igual 3.0 Venezuela
(CC BY - NC - SA 3.0 VE)

6.1.01	Igualmente, la hermenéutica que se aplique sobre la Universidad demostrará los signos y símbolos, así como la visión del mundo presente en cada discurso.
6.1.02	Si bien es cierto que los discursos académicos poseen dimensiones temporales, no dejan de ser discursos históricos que habitan transitoriamente en el macro-discurso de la Universidad.
6.2	En tanto que el sujeto discursivo de la Universidad construye cultura, igualmente genera la histeria del código. Esto ha sido demostrado en el modelo de comportamiento de las categorías, puesto que cada código genera una matriz (histeria). Las matrices de cada código son importantes para la construcción de los anti-discursos, puesto que cada histeria revelará las relaciones epistemológicas y la orientación ideológica del discurso mismo.
6.3	La hermenéutica del sujeto universitario pretende hacer un puente discursivo entre el ser y el ente académico, manifestar la tensión proyectiva entre el ser y la nada.
6.3.01	La educación universitaria radica, entonces, en comprender los discursos y marcar un objetivo en tensión dialógica y dialéctica hasta el contra-discurso.
7	Es allí, en la tensión entre el ser y la nada, donde surge la tensión educativa.

www.bdigital.ula.ve

Atribución - No Comercial - Compartir Igual 3.0 Venezuela
(CC BY - NC - SA 3.0 VE)

CONCLUSIONES Y RECOMENDACIONES

La investigación trae consigo tres modelos: 1) el modelo de discurso educativo actual, 2) el modelo de comportamiento de las categorías o fenómenos del discurso académico oral en sus tres dimensiones, y 3) del discurso al discurso educativo, mecánica discursiva y hermenéutica de la Universidad. En específico, estos modelos no habían sido logrados en ninguna de las disciplinas estudiadas, desde la literatura hasta la socio-semiótica; por ello, la investigación que aquí se cierra supera todos esos modelos de análisis y plantea una nueva manera de estudiar la educación y sus discursos.

www.bdigital.ula.ve

La pregunta generadora de la investigación, que giraba en torno a las posibles características del discurso educativo fue resuelta. En este sentido, la pregunta fue evolucionando su respuesta en la medida que la investigación precisaba sus métodos y técnicas para el análisis; dicho análisis dio respuesta en diferentes niveles: a) la I Fase de análisis de los resultados aplicó un método tabular-circular configurado por el autor de esta tesis, b) la Teoría Fundamentada configuró el modelo de comportamiento de las categorías discursivas, c) el contra-discurso es producto de la mecánica formal del movimiento analítico.

En la primera parte de la investigación, la redefinición de los términos fue fundamental, puesto que se concentró el mejor esfuerzo para alinear los conceptos de discurso, discurso académico, discurso académico oral, discurso educativo, anti-discurso y contra-discurso; esta terminología es central puesto que orienta la nueva epistemología en la Universidad desde los contra-discursos, necesarios para hacer evolucionar los contenidos y procesos del conocimiento. Con la implicación de estas

Atribución - No Comercial - Compartir Igual 3.0 Venezuela
(CC BY - NC - SA 3.0 VE)

nuevas conceptualizaciones de los términos cambia el sentido de su dirección, hacia un lógica del conocimiento más efectiva y real.

El asumir el paradigma hermenéutico y realizar la investigación bajo el enfoque cualitativo contribuyó en demasía a los aportes ofrecidos en el presente texto, puesto que el enfoque amplió el nivel de análisis a dos fases con resultados efectivos; si bien la primera fase consideró la realización de una análisis del discurso a nivel macro, la segunda fase comprendió y estructuró el análisis del discurso a un nivel micro. Tanto la descripción del modelo de discurso educativo actual como la descripción del modelo de comportamiento de las categorías o fenómenos y el modelo de contra-discurso, es fruto de la aplicación de los principios hermenéuticos declarados en el Capítulo III.

Los antecedentes teóricos de la investigación configuraron buena parte para el descarte de la senda teórica que debía recorrer la investigación, puesto que ellos determinaron el nivel amplio de discusión de los conceptos que debían ser abordados en el análisis; igualmente, los antecedentes pragmáticos evidenciaron una larga cadena de investigaciones en torno al discurso, sobre todos los que giran en el mundo de la educación media y la universitaria. El soporte o fundamento legal de la Educación Universitaria permitió el esclarecimiento del objetivo que debe alcanzar el contra-discurso, sobre todo el contra-discurso que debe imperar en la Universidad de Los Andes.

Las vías para la comprensión del discurso establecieron la posibilidad de agrupar y explicar ampliamente cada uno de los términos implicados en la investigación, sobre todo desde cada disciplina que los fundamenta; por ello, el Análisis Crítico del Discurso se constituyo en primera vía. La segunda vía, o la semiótica, definió el código y todos los procesos semiósicos para su comprensión; la tercera vía, la hermenéutica, realizó el recorrido teórico de la interpretación desde sus orígenes griegos hasta la del siglo XXI. En última consideración, la cuarta vía compaginó las definiciones relativas al mundo de la Educación y el papel de la Universidad misma en relación a los discursos.

www.bdigital.ula.ve

Atribución - No Comercial - Compartir Igual 3.0 Venezuela
(CC BY - NC - SA 3.0 VE)

Como se mencionó anteriormente, el análisis de los datos del Capítulo IV realizó la siguiente ruta: a) la primera fase, comprendida mediante el método tabular-circular de análisis, trabajó con 16 horas, 07 minutos, 09 segundos de grabación audiovisual concerniente a los discursos académicos y ofreció un modelo de discurso educativo actual desde la integración de las categorías de análisis; b) la segunda fase, comprendida mediante la aplicación de la Teoría Fundamentada, generó un modelo de comportamiento de las categorías o fenómenos del discurso académico oral en sus tres dimensiones.

El modelo de discurso educativo actual es producto del análisis macro del discurso. Se observa en este modelo cómo la educación utiliza códigos principales que, por naturaleza, le son ajenos en cuanto a sus modos de producción; la invasión del psicologismo y la pedagogización de los espacios donde debe reinar la andragogía está evidenciada en él. Los modos de organización del conocimiento están condicionados por la psicología, la psiquiatría, la orientación y la psicopedagogía; esto genera una multitud de preguntas que desconcentran el esfuerzo educativo del discurso y lo convierten en una asesoría orientativa del aprendizaje.

www.bdigital.ula.ve

Los s-códigos, detectados en el discurso académico actual, se concentran en ser preguntas que orientan el conocimiento hacia modos que no son adecuados para la educación misma; este tipo de estructuras epistemológicas, orientadas hacia disciplinas o ciencias que no son la educación, afectan considerablemente la forma de organización del conocimiento. El endecaedro modal, figurado en el diagrama del discurso académico actual, decodifica la actuación de las intenciones y preguntas hechas por la profesora a lo largo de las dimensiones discursivas, consignando más de 450 preguntas o estructuras de orientación del conocimiento.

Los intereses del discurso académico lo determinaron como un conocimiento rígido, de ideología capitalista y de ciencias que son ajenas al mundo de la educación; igualmente, tales intereses discursivos producen una profesionalización extrema de los participantes, sin posibilidad de profundizar en los temas tras la obsesión del cumplimiento del programa y la superposición de los intereses del profesorado sobre los intereses reales de los alumnos. En ningún momento de las dimensiones del

Atribución - No Comercial - Compartir Igual 3.0 Venezuela
(CC BY - NC - SA 3.0 VE)

discurso se tomaron en cuenta las necesidades reales de conocimiento o interés por el conocimiento; además de no hacer diagnóstico de necesidades al inicio de los encuentros académicos del semestre.

Aún así, el modelo de discurso es educativo, puesto que evidencia dentro de las líneas que lo conforman los valores estipulados por la educación; así como el interés por la formación en la ciudadanía, la convivencia y el diálogo, el modelaje de sentimientos y la toma de decisiones en relación a los objetivos propuestos. En este análisis macrodiscursivo, se estableció que las metas grupales propuestas por la profesora al inicio del semestre para ser logradas por el grupo en general no tuvieron prosecución educativa.

El modelo de comportamiento de las categorías, producto de la Teoría Fundamentada, es aún más específico. En primer lugar, develó un plano de coordenadas para la ubicación de cada categoría detectada por las múltiples técnicas de análisis implicadas; en segundo lugar, demostró que los discursos poseen planos discursivos en relación a las disciplinas que influyen en su conformación; en tercer lugar, estableció el comportamiento frecuencial de cada categoría dentro de su plano respectivo; en cuarto lugar, las preguntas generadoras y las hipótesis provisionales se cumplieron al cierre de los análisis.

En quinto lugar, siguiendo con los aportes del modelo que describe el comportamiento de las categorías, el análisis de cada palabra, frase u oración, incrementaron la comprensión de la dinámica de cada categoría; en sexto lugar, cada categoría posee un diagrama de significación respectivamente; en séptimo lugar, el análisis por comparación ofreció una panorámica del comportamiento de cada categoría asociada a sus planos discursivos. Las técnicas sucesivas como la voltereta, la comparación sistemática y la alerta roja saturaron las categorías de análisis.

La codificación abierta, mediante la categorización y subcategorización, describe con precisión cada una de las relaciones e interrelaciones entre las categorías; la codificación axial reveló las condiciones causales, intervinientes y contextuales de cada categoría, así como sus acciones/interacciones y consecuencias.

www.bdigital.ula.ve

Atribución - No Comercial - Compartir Igual 3.0 Venezuela
(CC BY - NC - SA 3.0 VE)

En la codificación axial se privilegió la construcción de los paradigmas de cada categoría.

Desde la codificación selectiva se construyó el modelo de comportamiento, estableciendo el origen de los axiomas, los principios axiomáticos, la conceptualización de las categorías y la esquematización de los axiomas. Este es un modelo que explica y predice al mismo tiempo el comportamiento categorial; igualmente, se precisó la historia de la investigación y el desarrollo de las categorías. Por último, la matriz condicional/secuencial del modelo determinó las implicaciones y origen del comportamiento del discurso académico en relación a los diferentes niveles de impacto del mismo.

El Capítulo V es un capítulo *sui generis*, en el se relata un discurso que se configura como contra-discurso. El discurso educativo es necesariamente un contra-discurso, puesto que supera los análisis del anti-discurso y las parcialidades captadas del discurso académico; la posibilidad de estructurar un contra-discurso obedece a la mecánica misma de la teoría. El contra-discurso puede ser establecido, y debe hacerlo, por la Universidad; ella es la manera de comprensión de todos los factores que condicionan al sujeto para la producción de sus discursos; en adelante, la labor hermenéutica recaerá en el sujeto que produce los discursos, así como en las condiciones que se generan los anti y contra discursos.

www.bdigital.ula.ve

Atribución - No Comercial - Compartir Igual 3.0 Venezuela
(CC BY - NC - SA 3.0 VE)

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS, HEMEROGRÁFICAS Y ELECTRÓNICAS (CONSULTADAS Y CITADAS)

Aguilar, M. (2005). Diálogo y alteridad. Trazos de la hermenéutica de Gadamer. Facultad de Filosofía y Letras. Universidad Nacional Autónoma de México. México-México.

Aguilar, M. (2006). Entresurcos de verdad y método. Facultad de Filosofía y Letras. Universidad Nacional Autónoma de México. México-México.

Álvarez-Muro, A. (2008). Poética del habla cotidiana. Consejo de Publicaciones Universidad de Los Andes. Mérida-Venezuela.

Aquino, T., *Summa theologiae*. Tomo I. Editores Moya y Plaza. Madrid-España. (Edición de 1880).

Arrieta B., Meza R., y Baptista J., (2007). Neologismos en el discurso académico de la variedad dialectal andina venezolana. En Revista *Laurus*, Volumen 13, N° 24, mayo-agosto 2007, p.p. 241-258. Disponible en: http://redalyc.uaemex.mx/src/inicio/ArtPdfRed.jsp?iCve=76111485012

Aristóteles. (1987). Poética. Monte Ávila Editores. Caracas-Venezuela.

Ascombre, J.C. – Ducrot, O. (1994). La argumentación en la lengua. Editorial Gredos. Madrid-España.

Ball, S. (1990). Foucault y la educación. Disciplinas y saber. Ediciones Morata. Madrid-España.

Beke, R. (2008). El discurso académico: la atribución del conocimiento en la investigación educativa. En Revista *Núcleo,* N° 25, p.p. 13-35.

www.bdigital.ula.ve

Atribución - No Comercial - Compartir Igual 3.0 Venezuela
(CC BY - NC - SA 3.0 VE)

Bello, M (1999). La calidad de la educación en el discurso educativo internacional. En Acción Pedagógica, volumen 8, n° 2, 46-53. Universidad de Los Andes-Táchira, Venezuela.

Benveniste, E. (1978). Problemas de lingüística general. Siglo veintiuno editores. Séptima edición en español. México-México.

Beristain, H. (1985). Diccionario de retórica y poética. Editorial Porrúa. México. (Octava edición, 1998).

Bernstein, B. (1993). La estructura del discurso pedagógico. Clases, códigos y control. Ediciones Morata. Madrid-España.

Bigott, L. (1992). Investigación alternativa y educación popular en América Latina. Tropykos. Caracas-Venezuela.

Bolívar, A. (2004). Análisis crítico del discurso de los académicos. En Revista Signos, N° 55, Valparaíso-Chile. *versión On-line* ISSN 0718-0934.

Bolívar, A. (2007). Análisis del discurso. ¿Por qué y para qué? Editorial CEC. Coedición del Vicerrectorado Académico de la UCV. Caracas-Venezuela.

Briceño Guerrero, J.M. (1962). ¿Qué es la filosofía? Editorial La Castalia. Biblioteca José Manuel Briceño Guerrero. Mérida-Venezuela. (Segunda edición, 2007).

Briceño Guerrero. J.M. (1970). El origen del lenguaje. Monte Ávila Editores. Caracas-Venezuela. (Segunda edición, 2002). Fundación Cultural Barinas. Barinas-Venezuela.

Briceño Guerrero, J.M. (1979). Europa y América en el pensar mantuano. Monte Ávila Editores. Caracas-Venezuela.

Briceño Guerrero, J.M. (1980). Discurso Salvaje. Editorial La Castalia. Biblioteca José Manuel Briceño Guerrero. Mérida-Venezuela.

Briceño Guerrero, J.M. (1983). La identificación americana con la Europa segunda. Consejo de Publicaciones. Universidad de Los Andes. Talleres Gráficos. Mérida-Venezuela.

www.bdigital.ula.ve

Atribución - No Comercial - Compartir Igual 3.0 Venezuela
(CC BY - NC - SA 3.0 VE)

Briceño Guerrero, J.M. (2003). América Latina en el mundo. Ediciones del Vicerrectorado Académico ULA. Mérida-Venezuela.

Briceño Guerrero, J.M. (2007). El laberinto de los tres minotauros. Editorial La Castalia. Biblioteca José Manuel Briceño Guerrero. Mérida-Venezuela.

Briceño Guerrero, J.M. (2009). La mirada terrible. Editorial La Castalia. Biblioteca José Manuel Briceño Guerrero. Mérida-Venezuela.

Briceño Guerrero, J.M. (2011). Recuerdo y respeto por el héroe nacional. Universidad Nacional Experimental del Yaracuy. Edición al cuidado de Centro Editorial La Castalia. Mérida-Venezuela.

Briceño Guerrero, J.M. (2011). Operación Noé. Editorial La Castalia. Biblioteca José Manuel Briceño Guerrero. Mérida-Venezuela.

Briceño Guerrero, J.M. (2011). El garrote y la máscara. Editorial La Castalia. Biblioteca José Manuel Briceño Guerrero. Mérida-Venezuela.

Briceño Guerrero, J.M. (2012). 3x1=4, retratos. Editorial La Castalia. Biblioteca José Manuel Briceño Guerrero. Mérida-Venezuela.

Briceño Guerrero, J.M. (2013). Dios es mi laberinto. Editorial La Castalia. Biblioteca José Manuel Briceño Guerrero. Mérida-Venezuela.

Briceño-Iragorry, M. (1952). Mensaje sin destino y otros ensayos. Biblioteca Ayacucho N° 126. Caracas-Venezuela.

Briceño, J. R. – Zuleta, E. (2010). "Cuestión Primera: La Educación como Ciencia". Anuario del Doctorado en Educación 2010, Cuarta Edición, pp. 103-134. Depósito Legal: PP200708ME124 – ISSN: 1856-8912. Consejo de Estudios de Postgrado, Universidad de Los Andes, Mérida-Venezuela. Artículo disponible en http://erevistas.saber.ula.ve/anuariodoctoradoeducacion

www.bdigital.ula.ve

Atribución - No Comercial - Compartir Igual 3.0 Venezuela
(CC BY - NC - SA 3.0 VE)

Briceño, J. R. (2010). "Ontología, Antropología, Epistemología, Método y Complejidad. Revisión necesaria de dichos conceptos desde el Pensamiento Complejo". En Revista Ágora Trujillo, N° 25, Enero-Junio 2010, pp. 117- 135. Depósito Legal: PP199802ME291 – ISSN: 1316-7790 Indizada en REVENCIT: RVA 021 - LATINDEX: 14376 - FONACIT: 2005000006. Universidad de Los Andes, Núcleo "Rafael Rangel", Trujillo-Venezuela. Artículo disponible en www.saber.ula.ve/agora

Briceño, J. R. (2010). "La ideología como última religión". En Revista Cifra Nueva N° 22, Julio-Diciembre 2010, pp. 107-117. Depósito Legal: PP92-0047 – ISSN: 0798-1570. Indizada en REVENCIT: RVC009 - LATINDEX: 20191. Universidad de Los Andes, Núcleo "Rafael Rangel", Trujillo-Venezuela. Artículo disponible en www.saber.ula.ve/cifranueva

Briceño, J. R. (2011). "Breve paseo tetracientífico (Semiótica, Hermenéutica, Literatura y Educación)". En Revista CONTEXTOS, N° 26, Diciembre, pp. 31-44. Universidad Metropolitana de Ciencias de la Educación, Facultad de Historia, Geografía y Letras, Santiago de Chile - Chile. Dirección electrónica: http://www.pedagogias.cl/2011/revista-contextos-en-linea.html

Briceño, J. R. et al. (2012). "Diálogo entre amigos" (Entrevista al Doctor Isidoro Requena Torres). En Revista Cifra Nueva N° 26, Julio-Diciembre 2012, pp. 23-34. Depósito Legal: PP92-0047 – ISSN: 0798-1570. Indizada en REVENCIT: RVC009 - LATINDEX: 20191. Universidad de Los Andes, Núcleo "Rafael Rangel", Trujillo-Venezuela. Artículo disponible en www.saber.ula.ve/cifranueva

Briceño, J. R. (2013). "Postmodernidad, Hermenéutica y Educación". Capítulo de Libro. Libro: "Pluralidad de sentidos: los discursos de la Educación". Universidad de Los Andes. Centro de Investigaciones Literarias y Lingüísticas "Mario Briceño-Iragorry" (CILL). Maestría en Literatura Latinoamericana. Museo de Arte Popular "Salvador Valero". Ediciones del Vicerrectorado Administrativo. (En proceso de publicación).

www.bdigital.ula.ve

Atribución - No Comercial - Compartir Igual 3.0 Venezuela
(CC BY - NC - SA 3.0 VE)

Briceño, J. R. (2013). "Del discurso académico al discurso educativo". En Revista CONTEXTOS, N° 29, Enero-julio, 2013. (Aprobado para su publicación para el primer semestre de 2013). Universidad Metropolitana de Ciencias de la Educación, Facultad de Historia, Geografía y Letras, Santiago de Chile - Chile.

Briceño, J. R. (2013). "Sobre Educación y Pensamiento Complejo: Nociones y Visiones esenciales". Revista ACADEMIA. (Aprobado para su publicación en el segundo semestre de 2013). Universidad de Los Andes, Núcleo "Rafael Rangel", Trujillo-Venezuela.

Briceño, S., Reyes, M. y Aranguren, M. (2007). Percepciones sobre investigación y formación permanente del profesorado de la carrera de educación. En Academia, Volumen VI (12), julio-diciembre, 13-23. Universidad de Los Andes. Venezuela.

www.bdigital.ula.ve

Bronowsky, J. (1963). La tradición intelectual de occidente. De Leonardo a Hegel. Editorial Norte y Sur. Madrid-España.

Bronowsky, J. (1973). El ascenso del hombre. Fondo Educativo Interamericano. Bogotá-Colombia.

Bronowsky, J. (1979). Los orígenes del conocimiento y la imaginación. Editorial Gedisa. Barcelona-España.

Brown, A. – Shimabukuro, S. (2010). La inclusión de voces en el discurso académico oral por parte de estudiantes estadounidenses. En Programa ELE-USAL. Universidad de El Salvador.

Buenfil Burgos, R. N. (2002). Configuraciones discursivas en el campo educativo. Editorial Plaza y Valdés. México-México.

Camacaro, Z. (2010). Características lingüísticas del discurso docente e interacción en el aula. En Revista EDUCERE, Año 14, N° 48, Enero-Junio 2010, p.p. 109-115.

Atribución - No Comercial - Compartir Igual 3.0 Venezuela
(CC BY - NC - SA 3.0 VE)

Caldiz, A. (2012). Prosodia, polifonía y marcadores de discurso. Un análisis de discurso académico oral. En Actas del *II Coloquio Internacional Marcadores del discurso en lenguas románicas: un enfoque contrastivo.* Buenos Aires, 2012. Editorial de la Facultad de Filosofía y Letras, UBA.

Cazden, C. (1991). El discurso en el aula. El lenguaje de la enseñanza y del aprendizaje. Editorial Paidós. Barcelona-España.

Chandler, D. (1998). Semiótica para principiantes. Escuela de Comunicación Social de la Universidad Politécnica Salesiana. Quito-Ecuador.

Constitución de la República Bolivariana de Venezuela. (1999).

Coseriu, E. (1977). El hombre y su lenguaje, estudios de teoría y metodología lingüística. Editorial Gredos. Madrid-España.

Cross, A. (1995). El discurso académico como un discurso argumentativo. El argumento de autoridad en la primera clase de un curso académico. En la *Revista Comunicación, Lenguaje y Comunicación*, N° 25, p.p. 95-106.

Cubo, L. (2005). Estrategias inferenciales en la comprensión de discursos académico- científicos. *Actas del X Congreso de la Sociedad Argentina de Lingüística* (CD).

Cuesta Fernández, R. (1997). Sociogénesis de una disciplina escolar: la historia. Editorial Pomares-Corredor. Barcelona-España.

Dávila, J. (2001). Pensando en la Universidad. Editorial Panapo. Caracas-Venezuela.

De Hipona, A. (1986). Confesiones. Ediciones Ceta. Iquitos-Perú.

Delgado, F. (2002). La educación contemporánea entre la racionalidad técnico instrumental y la emancipación: un intento de aproximación a la obra de Jürgen Habermas. En Acción Pedagógica, volumen 11, n° 2, julio-diciembre, 4-12. Universidad de Los Andes, Táchira-Venezuela.

www.bdigital.ula.ve

Atribución - No Comercial - Compartir Igual 3.0 Venezuela
(CC BY - NC - SA 3.0 VE)

Delgado, F. (2006). Paradigmas y retos de la investigación educativa. Una aproximación crítica. Consejo de Publicaciones Universidad de Los Andes. Mérida-Venezuela.

Delgado, F. (2008). Investigación Educativa. Manual Básico. *(Documento digital en PDF)*. Trujillo-Venezuela.

Delgado, F. – Santana, N. y Graterol, A. (2008). Género y ciudadanía en el discurso escolar formal. En Revista Venezolana de Estudios de la Mujer. Caracas. Julio-Diciembre. 2008. Volumen 13, N° 31.

Dierckxsens, W. (2006). El ocaso del capitalismo y la utopía reencontrada. Editorial El perro y la rana. Caracas-Venezuela.

Dilthey, Wilhelm (2000). Dos escritos sobre hermenéutica: el surgimiento de la hermenéutica y los esbozos para una crítica de la razón histórica. Editorial Istmo. Madrid-España.

Domínguez, C. (2006). Sintaxis de la lengua oral. Consejo de Desarrollo Científico, Humanístico y Tecnológico de la Universidad de Los Andes. Mérida-Venezuela.

Duschaztky, S. (2010). Alocución en jornadas educativas de la Universidad Nacional del Comahue, Buenos Aires - Argentina. Disponible en www.noticiasonline.com

Echeverría, J. (1999). Introducción a la metodología de la ciencia. La filosofía de la ciencia en el siglo XX. Ediciones Cátedra. Madrid-España.

Eco, U. (1963). Diario mínimo. Editorial Nexos. Barcelona-España.

Eco, U. (1965). Apocalípticos e integrados. Editorial Lumen. Barcelona-España.

Eco, U. (1968). La estructura ausente. Editorial Lumen. Barcelona-España. (Edición, 2005).

Eco, U. (1973). Kant y el ornitorrinco. Editorial Lumen. Barcelona-España.

www.bdigital.ula.ve

Atribución - No Comercial - Compartir Igual 3.0 Venezuela
(CC BY - NC - SA 3.0 VE)

Eco, U. (1977). Tratado de semiótica general. Editorial Lumen. Barcelona-España.

Eco, U. (1980). El nombre de la rosa. Editorial Lumen. Barcelona-España.

Eco, U. (1986). La estrategia de la ilusión (Semiologia quotidiana). Editorial Lumen. Barcelona- España.

Eco, U. (1990). Semiótica y filosofía del lenguaje. Editorial Lumen. Barcelona-España.

Eco, U. (1997). Interpretación y sobreinterpretación. *Cambridge University Press*. España.

Eco, U. (2000). Los límites de la interpretación. 3a edición. Lumen. Barcelona-España.

Esquivel, N. (1995). Racionalidad de la ciencia y de la ética en torno al pensamiento de Jürgen Habermas. UNAM. México.

Estrada, A. (2007). "¡Pero si yo estudié...!" Discurso académico y fracaso estudiantil en el examen final oral. En Revista Lectura y Vida, Año 2008, Volumen 29, N° 1, p.p. 46-55.

Ferraris, M. (1998). La hermenéutica. Editorial Aguilar. México-México.

Ferraris, M. (2000). Historia de la hermenéutica. Editorial Akal. Madrid-España.

Ferrater Mora, J. (1999). Diccionario de Filosofía. Editorial Ariel. Barcelona-España. Tercera reimpresión, 2004.

Foucault, M. (1966). Las palabras y las cosas. Una arqueología de las ciencias humanas. Siglo Veintiuno editores. (Trigésima edición en español, 2001).

Foucault, M. (1970). La arqueología del saber. Siglo veintiuno editores. Madrid-España. (Decimoctava edición, 1997).

Foucault, M. (1976). Vigilar y castigar. Nacimiento de la prisión. Siglo veintiuno editores. México-México.

www.bdigital.ula.ve

Atribución - No Comercial - Compartir Igual 3.0 Venezuela
(CC BY - NC - SA 3.0 VE)

Foucault, M. (1999). Literatura y conocimiento. Consejo de Estudios de Postgrado de la Universidad de Los Andes. Mérida-Venezuela.

Forgas Berdet, E. (2001). Estrategias enunciativas en el discurso académico oral. En *El discurso académico oral. Guía didáctica para la comprensión auditiva y visual de clases magistrales*, Madrid. Editorial Edinumen.

Gadamer, H.G. (1977). Verdad y método I. Editorial Sígueme. Salamanca. (6ª edición, 1996).

Gadamer, H.G. (1986). Verdad y método II. Editorial Sígueme. Salamanca. (6ª edición, 2004).

Gadamer, H.G. (1990). Poema y diálogo. Editorial Gedisa. Barcelona-España.

Gadamer, H.G. (1996). Estética y hermenéutica. Editorial Tecnos. Madrid-España.

Gadamer, H.G. (2000). La educación es educarse. Editorial Paidós-Asterisco. Barcelona-España.

Gevaert, J. (1997). El problema del hombre. Introducción a la antropología filosófica. Ediciones Sígueme. Salamanca-España.

Gómez Ramos, A. (2000). Entre las líneas. Gadamer y la pertinencia de traducir. Gráficas Rógar. Madrid-España.

González M., S. (1997). Pensamiento complejo. En torno a Edgar Morin, América Latina y los procesos educativos. Editorial Magisterio. Santa Fe de Bogotá-Colombia.

González, M. y Rueda, J. (1998). La investigación interdisciplinaria. Urdimbres y tramas. Editorial Magisterio. Santa Fe de Bogotá-Colombia.

Gordillo, M. V. (1991). Orientación y educación. Ediciones Universidad San Sebastián. Concepción. Chile.

Grondin, J. (1991). Introducción a la hermenéutica filosófica. Editorial Herder. Barcelona-España.

Grondin, J. (2003). Introducción a Gadamer. Editorial Herder. Barcelona-España.

www.bdigital.ula.ve

Atribución - No Comercial - Compartir Igual 3.0 Venezuela
(CC BY - NC - SA 3.0 VE)

Gutiérrez, Y. (2009). El discurso académico oral en el marco de la nueva retórica. En Revista Iberoamericana de Educación, nº 50/6, (ISSN: 1681-5653). Escuela Normal Superior Distrital María Montessori. Bogotá, Colombia. Organización de Estados Iberoamericanos para la Educación, la Ciencia y la Cultura.

Habermas, J. (1982). Sobre Nietzsche y otros ensayos. Editorial Tecnos. Madrid-España.

Habermas, J. (1985). Conciencia moral y acción comunicativa. Ediciones Península. Barcelona-España.

Habermas, J. (1986). Ciencia y tecnología como ideología. Editorial Tecnos. Madrid-España.

Habermas, J. (1987). Teoría y praxis. Editorial Tecnos. Madrid-España.

Habermas, J. (1987). Teoría de la acción comunicativa I. Editorial Taurus. Buenos Aires-Argentina.

Habermas, J. (1987). Teoría de la acción comunicativa: complementos y estudios previos. Cátedra. Madrid.

Habermas, J. (1988). La lógica de las ciencias sociales. Editorial Tecnos. Madrid-España.

Habermas, J. (1989). Teoría de la acción comunicativa II. Editorial Taurus. Buenos Aires-Argentina.

Habermas, J. (1989). El discurso filosófico de la modernidad. Editorial Taurus. Madrid-España.

Habermas, J. (1990). Conocimiento e interés. Editorial Taurus. Madrid-España.

Habermas, J. (1991). La necesidad de revisión de la izquierda. Editorial Tecnos. Madrid-España.

Habermas, J. (1996). Textos y contextos. Editorial Ariel. Barcelona-España.

www.bdigital.ula.ve

Atribución - No Comercial - Compartir Igual 3.0 Venezuela
(CC BY - NC - SA 3.0 VE)

Hall, B. – López, M. (2010). Discurso académico: manuales universitarios y prácticas pedagógicas. En *Revista* Literatura y Lingüística, N° 23, p.p. 167-192.

Heidegger, M. (1927). Ser y Tiempo. Fondo de Cultura Económica. Argentina. (Tercera reimpresión argentina, 1991).

Heidegger, M. (1936). Hölderlin y la esencia de la poesía. Universidad de Los Andes. Talleres Gráficos Universitarios. Mérida-Venezuela. Traducción y comentarios: Juan David García Bacca (1968).

Hernández, R. (2006). Metodología de la investigación. McGraw-Hill. México-México.

Hernández, R. (2010). Metodología de la investigación. Quinta edición. McGraw-Hill. México-México.

Herrera Rodrigo, M. (1999). Análisis de los elementos no verbales en el discurso académico oral y de su relevancia en el aprendizaje del español como lengua extranjera. En *Actas del X Congreso Internacional de ASELE*, Nuevas Perspectivas en la Enseñanza del Español como Lengua Extranjera. Cádiz, 1999.

Hurtado, J. (1998). Metodología de la investigación holística. 2ª edición. SYPAL. Caracas-Venezuela.

Hurtado, J. (1999). Reflexiones en torno a la investigación y a la holística. Memorias de las primeras jornadas internacionales de investigación holística. SYPAL. Caracas-Venezuela.

Hurtado, J. (2005). Cómo formular objetivos de investigación. Un acercamiento desde la investigación holística. SYPAL. Caracas-Venezuela.

Kosik, K. (1967). Dialéctica de lo concreto. Grijalbo. México.

Ley de Universidades. (1967).

Ley Orgánica de Educación. (2009).

www.bdigital.ula.ve

Atribución - No Comercial - Compartir Igual 3.0 Venezuela
(CC BY - NC - SA 3.0 VE)

Llamas Saíz, C. (2005). Discurso oral y discurso escrito: una propuesta para enseñar sus peculiaridades lingüísticas en el aula de ELE. En *Actas del XVI Congreso Internacional de ASELE.*

Llisterri, J. y Poch, D. (eds.) (1994). *Actas del XII Congreso Nacional de la Asociación Española de Lingüística Aplicada AESLA. Nuevos Horizontes de la Lingüística Aplicada.* Barcelona: Universitat Autònoma de Barcelona, pp. 33-40.

López Ferrero, C. (2006). Funciones retóricas en la comunicación académica: formas léxicas de modalidad y evidencia. En prensa, número monográfico de *Signo y Seña* sobre "Comunicación académico-científica". Buenos Aires: Instituto de Lingüística de la Universidad de Buenos Aires.

Lotman, I. (2000). Semiótica de las artes y de la cultura. Ediciones Cátedra. Madrid-España.

Maceiras, M. y Trebolle, J. (1990). La hermenéutica contemporánea. Editorial Cincel. Santa Fe de Bogotá-Colombia.

Mangieri, R. (2006). Tres miradas, tres sujetos. Eco, Lotman, Greimas y otros ensayos semióticos. Editorial Biblioteca Nueva. Madrid-España.

Mangieri, R. (2007). Abadías, mapas, péndulos, islas. La semiótica del espacio en las novelas de Umberto Eco. Centro Editorial Litorama. Publicaciones del Vicerrectorado de la Universidad de Los Andes. Mérida-Venezuela.

Martínez, M. (2009). Comportamiento humano: nuevos métodos de investigación. Editorial Trillas. México-México.

Martínez-Otero Pérez, V. (2005). Mejora de la formación del profesorado a través del discurso educativo. REIFOP, 8 (6). (Enlace web: http://www.aufop.com/aufop/home)

Martínez-Otero Pérez, V. (2007). Modelo pedagógico del discurso educativo y su proyección en la calidad docente, discente e institucional. En Revista Iberoamericana de Educación nº 43/2. (ISSN: 1681-5653). Facultad

www.bdigital.ula.ve

Atribución - No Comercial - Compartir Igual 3.0 Venezuela
(CC BY - NC - SA 3.0 VE)

de Educación, Universidad Complutense de Madrid. España.

Mendizabal, R. (1942). Diccionario griego-español ilustrado. Editorial Razón y Fe. Madrid-España.

Moreno, A. (1998). Discurso y método dialéctico en las ciencias sociales. FUNDAUPEL-IBP. Barquisimeto-Venezuela.

Morin, E. (1977). El método I. La naturaleza de la naturaleza. Ediciones Cátedra. Madrid-España. (Edición en español, 1999).

Morin, E. (1980). El método II. La vida de la vida. Ediciones Cátedra. Madrid-España. (Edición en español, 1999).

Morin, E. (1984). Ciencia con consciencia. Edición digital en PDF por la Multiversidad Mundo Real Edgar Morin. Disponible en el sitio: http://www.edgarmorin.org

Morin, E. (1986). El método III. El conocimiento del conocimiento. Ediciones Cátedra. Madrid-España. (Edición en español, 1999).

Morin, E. (1990). Introducción al pensamiento complejo. Editorial Gedisa. Barcelona-España. (9ª reimpresión, 2007).

Morin, E. (2010). El método IV. Edición digital en PDF por la Multiversidad Mundo Real Edgar Morin. Disponible en el sitio: http://www.edgarmorin.org

Morin, E. (2010). El método V. Edición digital en PDF por la Multiversidad Mundo Real Edgar Morin. Disponible en el sitio: http://www.edgarmorin.org

Morin, E. (2010). El método VI. Edición digital en PDF por la Multiversidad Mundo Real Edgar Morin. Disponible en el sitio: http://www.edgarmorin.org

Morin, E. (1998). Amor, poesía, sabiduría. Editorial Magisterio. Santa Fe de Bogotá-Colombia. (2ª edición).

Morin, E. (1999). La cabeza bien puesta. Repensar la reforma. Reformar el pensamiento. Nueva visión. Buenos Aires-Argentina.

www.bdigital.ula.ve

Atribución - No Comercial - Compartir Igual 3.0 Venezuela
(CC BY - NC - SA 3.0 VE)

Morin, E. (2000). Los siete saberes necesarios a la educación del futuro. FACES-Universidad Central de Venezuela. Caracas-Venezuela.

Morin, E. (2002). Introducción a una política del hombre. Gedisa Editorial. Barcelona-España.

Morin, E. (2006). Educar en la era planetaria. Gedisa Editorial. Barcelona-España.

Morles, V. (2007). Ciencia vs. Técnica y sus modos de producción. Fundación Editorial El Perro y La Rana. Caracas-Venezuela.

Morse, J. (2003). Asuntos críticos en los métodos de investigación cualitativa. Editorial Universidad de Antioquia. Facultad de Enfermería de la Universidad de Antioquia. Antioquia-Colombia.

Mucchielli, A. (1996). Diccionario de métodos cualitativos en ciencias humanas y sociales. Editorial Síntesis. Madrid-España.

Murzi, M. (2006). Cultura profesional de un grupo de docentes de educación superior. En Acción Pedagógica, n° 15, enero-diciembre, 84-93. Universidad de Los Andes. Táchira-Venezuela.

Nietzsche, F. (1883-1891). Así hablaba Zaratustra. Editorial Edesa.

Nietzsche, F. (1886). Más allá del bien y del mal. Editores mexicanos unidos. (Sexta edición, 1983).

Nietzsche. F. (1985). La gaya scienza. Monte Ávila Editores. Caracas-Venezuela.

Nietzsche, F. (1973). El nacimiento de la tragedia. Alianza Editorial. Barcelona-España.

Nietzsche, F. (1973). El ocaso de los dioses o cómo se filosofa con el martillo. Alianza Editorial. Barcelona-España.

Nietzsche, F. (2009). El anticristo & Ecce Homo. Editorial Brontes. Barcelona-España.

www.bdigital.ula.ve

Atribución - No Comercial - Compartir Igual 3.0 Venezuela
(CC BY - NC - SA 3.0 VE)

Obediente, E. (2009). Biografía de una lengua. Nacimiento, desarrollo y expansión del español. Consejo de Publicaciones Universidad de Los Andes. Mérida-Venezuela.

Padrón Guillén, J. (1996). Análisis del discurso e investigación social. Temas para seminario. Publicaciones del Decanato de la Universidad Nacional Experimental Simón Rodríguez. Caracas-Venezuela.

Pastene, F. (2006). Discurso oral y recursos pragmalingüísticos: una propuesta de evaluación. En Horizontes Educacionales, N° 11, Universidad del Bío Bío, Chillán, Chile. Disponible en: http://redalyc.uaemex.mx/src/inicio/ArtPdfRed.jsp?iCve=97917575006

Perdomo, J. C. et. Al. (2010). Discursos de ciudadanía y violencia escolar. Escenario: cinco instituciones de la ciudad de Trujillo. Universidad de Los Andes. Ediciones del Rectorado. Centro para la Formación y Actualización Docente. Fondo Editorial "Mario Briceño-Iragorry". Trujillo-Venezuela.

Perdomo, J. C. (2013). Seminario Doctoral "Friederich Nietzsche y cómo educar sin castigar. Universidad de Los Andes, Núcleo 'Rafael Rangel, Trujillo-Venezuela. (Apuntes de clase).

Platón. (1963). Diálogos Socráticos (Apología, Critón, Eutifrón, Fedón, Fedro, Banquete, Menón). W.M. Jackson, Inc. México-México.

Platón. (2001). Diálogos. Longseller. Buenos Aires-Argentina.

Prados, M. (2009). Discurso educativo y enseñanza universitaria. Análisis de la interacción discursiva entre profesores y alumnos desde la perspectiva constructivista. Tesis doctoral defendida en la Universidad de Sevilla, Departamento de Psicología Evolutiva y de la Educación. Sevilla-España.

Pradilla, L. – Soto, M. (2009). El discurso académico oral y los propósitos de formación docente en la Licenciatura en Lengua Castellana de la Universidad del Tolima. En Revista Perspectivas Educativas Volumen 1, N° 2 (2009).

www.bdigital.ula.ve

Atribución - No Comercial - Compartir Igual 3.0 Venezuela
(CC BY - NC - SA 3.0 VE)

Prieto Figueroa, L.B. (2006). El magisterio americano de Bolívar. Fundación Biblioteca Ayacucho. Colección Claves de América, N° 31. Caracas-Venezuela.

Radnitzky, G. (1970). Contemporary School of Metascience. Akademiförlaget, Göteburg. Suecia.

Ramírez, J. (2002). La expresión oral. En Contextos Educativos, n° 5, 57-72. La Rioja-España.

Requena, I. (1992). Trujillo en sus novelas. Colección Biblioteca Trujillana de Cultura. B.L. Producciones. Trujillo-Venezuela.

Requena, I. (1992). La memoria desmitificadora. La novela venezolana durante el Perezjimenismo. Consejo de Desarrollo Científico, Humanístico y Tecnológico. Consejo de Publicaciones. Universidad de Los Andes. Mérida-Venezuela.

Requena, I. (1993). La voz antigua de la tierra. Fundación La Casa de Bello. Caracas-Venezuela.

Ricoeur, P. (1969). El conflicto de las interpretaciones. Ensayos de hermenéutica. Fondo de Cultura Económica. Argentina.

Ricoeur, P. (1976). Teoría de la interpretación. Discurso y excedente de sentido. Siglo Veintiuno Editores. México-México.

Ricoeur, P. (1985). Tiempo y narración III. Siglo Veintiuno Editores. México-México.

Ricoeur, P. (1986). Del texto a la acción. Ensayos de hermenéutica II. Fondo de Cultura Económica. Argentina.

Ricoeur, P. (1990). Sí mismo como otro. Siglo Veintiuno Editores. México-México.

Ricoeur, P. (1995). La persona: desarrollo moral y político. En *Revista de Occidente*, n° 167, 129-142.

Ricoeur, P. (2004). Ricoeur. Editions de l'Herné. Paris-France.

www.bdigital.ula.ve

Atribución - No Comercial - Compartir Igual 3.0 Venezuela
(CC BY - NC - SA 3.0 VE)

Rodríguez, A. (2005). Poética de la interpretación. Consejo de Publicaciones Universidad de Los Andes. Mérida-Venezuela.

Rodríguez, A. (2010). Seminario doctoral 'Introducción a la hermenéutica', Universidad de Los Andes, Núcleo 'Rafael Rangel, Trujillo-Venezuela. (Apuntes de clase).

Rodríguez, R. (1997). La transformación hermenéutica de la fenomenología. Una interpretación de la obra temprana de Heidegger. Editorial Tecnos. Madrid-España.

Rojas de Escalona, B. (2010). Investigación cualitativa. Fundamentos y praxis. Fondo Editorial UPEL. Caracas-Venezuela.

Rojas Soriano, R. (2001). Vínculo docencia-investigación para una formación integral, (2ª ed.). Plaza y Valdés. México.

Rojas Soriano, R. (2001). Guía para realizar investigaciones sociales (27ª ed.). Plaza y Valdés. México.

Rojas Soriano, R. (2001). Formación de investigadores educativos (10ª ed.). Plaza y Valdés. México.

www.bdigital.ula.ve

Rorty, R. (1990). El giro lingüístico, dificultades metafilosóficas de la filosofía lingüística. Paidós. Barcelona-España.

Rossi Landi, F. (1970). El lenguaje como trabajo y como mercado. Monte Ávila Editores. Caracas-Venezuela.

Ruiz, D. (2003). El lenguaje en clases de matemática. (Análisis de diálogos). Consejo de Publicaciones de la Universidad de Los Andes. Mérida-Venezuela.

Safranski, R. (1997). Martin Heidegger. Un maestro de Alemania. Biografía. Tiempo de Memoria. Tusquets Editorial. Primera edición en Tiempo de Memoria, 2000.

Savater, F. (1995). Las preguntas de la vida. Editorial Ariel. Barcelona-España.

Schaff, A. (1992). Introducción a la semántica. Fondo de Cultura Económica, México-México.

Strauss, A. – Corbin, J. (2002). Bases de la investigación cualitativa. Técnicas y procedimientos para desarrollar la teoría

Atribución - No Comercial - Compartir Igual 3.0 Venezuela
(CC BY - NC - SA 3.0 VE)

fundamentada. Editorial Universidad de Antioquia. Antioquia-Colombia.

Sebeok, T. (1979). Sherlock Holmes y Charles Sanders Pierce. El método de la investigación. Editorial Paidós. Barcelona-España. (2ª edición, 1994).

Sierra Bravo, R. (1994). Técnicas de investigación social. Teoría y ejercicios. Editorial Paraninfo. Madrid-España.

Stubbs, M. (1984). Lenguaje y escuela. Análisis sociolingüístico de la enseñanza. Editorial Cincel. Bogotá-Colombia.

Todorov, T. (1982). Simbolismo e interpretación. Editorial Monte Ávila Latinoamericana. Caracas-Venezuela.

Todorov, T. (1996). Los géneros del discurso. Editorial Monte Ávila Latinoamericana. Caracas-Venezuela.

Todorov, T. – Ducrot, O. (1991). Diccionario enciclopédico de las ciencias del lenguaje. Siglo Veintiuno Editores. México-México.

Tuñón, M. – Pérez, M. (2009). Características del discurso en el aula de clase como mediación para el desarrollo de pensamiento crítico. En Revista Zona Próxima. N° 11, diciembre 2009. Instituto de Estudios en Educación. Universidad del Norte. Colombia.

Universidad de Los Andes. (2002). Estatuto del Personal Docente y de Investigación (EPDI). Talleres Gráficos Universitarios de la Universidad de Los Andes. Mérida-Venezuela.

Ureña, E. (1977). Teoría crítica de la sociedad de Habermas. La crisis de la sociedad industrializada. Editorial Tecnos. Madrid. España.

Valdés, M. (2000). Con Paul Ricoeur: indagaciones hermenéuticas. Editorial Monte Ávila Latinoamericana. Caracas-Venezuela.

van Dijk, T. A. (1980). Estructuras y funciones del discurso, una introducción interdisciplinaria a la lingüística del texto y a los estudios del discurso. Gredos. Madrid- España.

www.bdigital.ula.ve

Atribución - No Comercial - Compartir Igual 3.0 Venezuela
(CC BY - NC - SA 3.0 VE)

van Dijk, T. A. (1997). El discurso como interacción social, estudios del discurso: introducción multidisciplinaria. Volumen N° 2. Gedisa. Barcelona-España.

van Dijk, T. A. (2006). Discourse, context and cognition. En *Discourse Studies*, SAGE Publications, London.

van Dijk, T. A. (2008). Discourse and context. A socio-cognitive approach. Cambridge University Press. (*Libro en formato digital PDF*).

van Dijk, T. A. (2008). Discourse and Power. Palgrave Macmillan. (*Libro en formato digital PDF*).

van Dijk, T. A. y Athenea Digital. (2001). El análisis crítico del discurso y el pensamiento social. Atenea Digital, 1, 18-24. Disponible en: http://blues.uab.es/athenea/num1/vandijk.pdf

Vásquez, G. (2007) Un análisis didáctico del discurso académico español como contribución a la movilidad estudiantil europea. Universidad Libre de Berlín. Centro Virtual Cervantes.

Vattimo, G. (1985). El fin de la modernidad. Editorial Gedisa. Barcelona-España.

Vattimo, G. (1994). En torno a la postmodernidad. Editorial Anthropos. Santa Fe de Bogotá-Colombia.

Vento Lugo, R. (2005). El enmascaramiento ideológico en el discurso oral. Metáfora e ideologías en dos entrevistas televisadas. Memoria de grado para optar al título de: Licenciada en Letras Mención Lengua y Literatura Hispanoamericana y Venezolana. Universidad de Los Andes. Escuela de Letras. Departamento de Lingüística. Mérida-Venezuela.

Villaba, F. (2011). El discurso expositivo del profesor en contexto escolar en L1 y L2. Tesis doctoral. Universidad Complutense de Madrid. Facultad de Educación. Madrid-España.

www.bdigital.ula.ve

Atribución - No Comercial - Compartir Igual 3.0 Venezuela
(CC BY - NC - SA 3.0 VE)

Villegas, A. (2006). Arquitectura de la persona. Pronombre, persona y deixis. Universidad de Los Andes. Mérida-Venezuela.

Wittgenstein, L. (1921). *Tractatus Logico-Philosophicus. Logisch Philosophische-Abhandlung*. Editorial Alianza. Madrid. (Segunda reimpresión en Editorial Alianza, 1989).

Wittgenstein, L. (1968). Los cuadernos azul y marrón. Editorial Tecnos. Madrid-España.

Whorf, B. L. (1971). Lenguaje, pensamiento y realidad. Barral. México.

Wilkins, J. (1707). Mercury; Or, the secret and swift messenger. London.

Zuleta, E. (1988). Teoría socialista de la educación en las notas y apuntes de Antonio Gramsci. Consejo de Publicaciones Universidad de Los Andes. Mérida-Venezuela. (1era reimpresión de la primera edición, 2006).

Zuleta, E. (2006). Una docencia enjuiciada: la docencia superior (bases andragógicas). Consejo de Publicaciones Universidad de Los Andes. Mérida-Venezuela.

Zuleta, E. (2007). El humanismo en el discurso educativo de Prieto Figueroa. Fondo Editorial IPASME. Caracas-Venezuela.

www.bdigital.ula.ve

Atribución - No Comercial - Compartir Igual 3.0 Venezuela
(CC BY - NC - SA 3.0 VE)

ANEXO 1

SOPORTE BIOÉTICO:
CARTA DE SOLICITUD DE AUTORIZACIÓN PARA GRABACIÓN
DE LAS ACTIVIDADES ACADÉMICAS

www.bdigital.ula.ve

Atribución - No Comercial - Compartir Igual 3.0 Venezuela
(CC BY - NC - SA 3.0 VE)

UNIVERSIDAD DE LOS ANDES

UNIVERSIDAD DE LOS ANDES
NÚCLEO "RAFAEL RANGEL"
DOCTORADO EN EDUCACIÓN
TRUJILLO – EDO. TRUJILLO

Trujillo, 26 de enero de 2012

Nombre de la Profesora

Universidad de Los Andes
Núcleo 'Rafael Rangel'

Distinguida Profesora:

Tengo el honor de dirigirme a Usted, muy respetuosamente, para solicitarle su autorización para presenciar, grabar, registrar y analizar sus discursos de clases durante el semestre A-2012. Esto como requisito para la construcción del Capítulo IV de mi proyecto de Tesis Doctoral en el Doctorado en Educación (ULA-NURR) al cual pertenezco en calidad de DOCTORANDO.

El día convenido para la observación de las clases sería el jueves, en el horario comprendido de 8:00 a.m. a 12:00 p.m., en atención a la programación semestral de la Universidad y la planificación de sus clases en conjunto con sus alumnos participantes.

Agradecido altamente por su apoyo,

Jesús Rafael Briceño Briceño
C.I. V.- 15.294.927
jesusrafael1982@gmail.com / 0414-3010307 / 0271-9890792

Firma de la Profesora

www.bdigital.ula.ve

Atribución - No Comercial - Compartir Igual 3.0 Venezuela
(CC BY - NC - SA 3.0 VE)

ANEXO 2

SOPORTE BIOÉTICO:
ACTA DE APROBACIÓN DE LOS SUJETOS PARTICIPANTES EN EL PROCESO DE GRABACIÓN AUDIOVISUAL PARA LA CONSTRUCCIÓN DEL CAPÍTULO IV

www.bdigital.ula.ve

Atribución - No Comercial - Compartir Igual 3.0 Venezuela
(CC BY - NC - SA 3.0 VE)

Universidad de Los Andes
Núcleo "Rafael Rangel"
Doctorado en Educación ULA-NURR

Trabajo de Campo de la Tesis Doctoral (Capítulo IV)
Doctorando Jesús Rafael Briceño Briceño

A quien pueda interesar

Quienes suscriben, estudiantes de las distintas menciones de la Carrera de Educación del NURR-ULA, inscritos en la Cátedra: , dirigida por la Prof. I durante el semestre A-2012, autorizamos al Prof. Jesús Rafael Briceño Briceño para trabajar con las grabaciones audiovisuales y todo el material referente que de allí se desprenda con el fin de establecer resultados exclusivamente de uso académico y científico.
Y yo, Prof. , autorizo de igual manera el trabajo de grabación audiovisual descrito con anterioridad y para los fines mencionados.

Nombres y Apellidos	Cédula de Identidad
José Jesús de Meza Rivas	17.207.263
Alexandra M. Conde C.	20.134.364
Daria S. Medina C.	20.400.422
Volleler Yanglibeth	20429002
William Sánchez	15.925.990
Yaneth Valecillos	18.350.948
Harleses Gil	20.151.704
Nohely A. Valera S	20429.638
Paola Rocío González Toro	18.458.776
María Mary Villarreal R	19103800
Jesús A. Briceño L.	19270002
Hayerlin del C. Castellanos Terán	18378.491
Elsy J. Arvaje G.	16.651.437

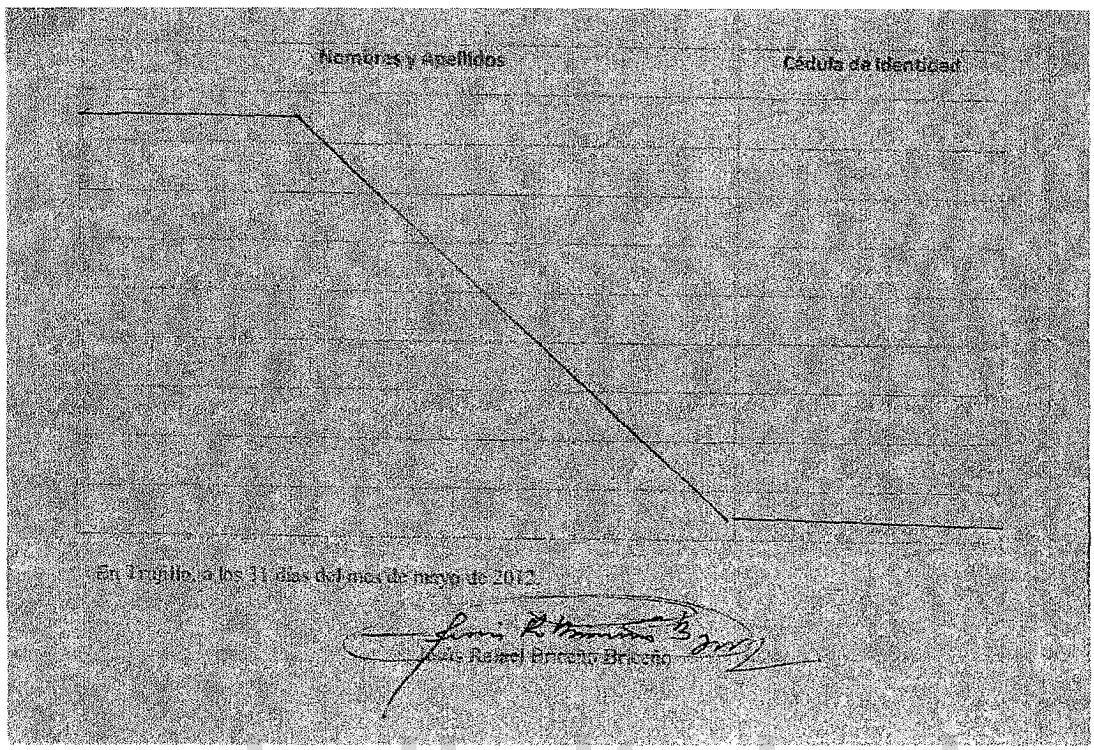
www.bdigital.ula.ve

Atribución - No Comercial - Compartir Igual 3.0 Venezuela
(CC BY - NC - SA 3.0 VE)

Nombres y Apellidos	Cédula de Identidad
Carlos Eduardo Delgado Zambrano	16.327.758
Juan José Ojeda Segovia	19609590
Yolengi C Reina Molina	9.271538
Jhonalon Cáceres Aparicio	19518144
María Lorena González Valderrama	20.014.360
Rhismary Reyes Davila	20.133.248
Claudia García	19.101.527
Irena Gil Pellamo	17.347.610
Mendoza Jose Gregorio	19644194
[illegible]	[illegible]
Yarmaine Duarte	19609845
Alicon Daniel Andrade	18.734.025
Milagros Yanary Angel Fontecha	19.101.680
Daniel Gonzalez	17.510.274
Fabian Maduro	20.040083
Virginia del C Bicano E.	19 103 019
[illegible]	21.033.320
Raul Delgado Pedroza	15.550.017

www.bdigital.ula.ve

Atribución - No Comercial - Compartir Igual 3.0 Venezuela
(CC BY - NC - SA 3.0 VE)



www.bdigital.ula.ve

Atribución - No Comercial - Compartir Igual 3.0 Venezuela
(CC BY - NC - SA 3.0 VE)

ANEXO 3

SOPORTE BIOÉTICO:
TRANSCRIPCIÓN DE LAS NOTAS DE CAMPO Y
GRABACIONES AUDIOVISUALES

www.bdigital.ula.ve

Atribución - No Comercial - Compartir Igual 3.0 Venezuela
(CC BY - NC - SA 3.0 VE)

TRANSCRIPCIÓN DE LAS NOTAS DE CAMPO Y GRABACIONES AUDIOVISUALES

DISCURSOS ACADÉMICOS ORALES TRANSCRITOS

Soporte Bioético: Protocolo de transcripción

1. Se indicó el número del Trabajo de Campo. Ejemplo:

   TRABAJO DE CAMPO N° 1

2. Se indicó el Número-Código del Discurso (el número-código del discurso corresponde a la fecha de grabación, los dos primeros dígitos corresponden al día, los dos segundos dígitos al mes, los cuatro dígitos siguientes al año, seguido de la abreviación del semestre (sem) y período lectivo de la Universidad de Los Andes que, en este caso, es A-2012). Ejemplo:

   DISCURSO N° 19012012-Sem-A2012

www.bdigital.ula.ve

3. Se indicaron las Observaciones de la fecha del Trabajo de Campo. Ejemplo:

   No se hizo la grabación audiovisual. Sólo se tomaron…

4. Se indicó el esquema de la clase correspondiente al día. Ejemplo:

   Esquema de la clase:

   - Primera clase del semestre A-2012.
   - Se acordó el plan de clases y evaluación.

5. Se indicó el nombre del archivo audiovisual con la transcripción del discurso entre comillas "…". En tanto que es una sola persona la que habla no se hizo la correspondiente señalización de diálogo; las aclaratorias u observaciones interdiscursivas hechas por el investigador aparecen entre slash /…/, tal como se evidencia en las siguientes transcripciones. Ejemplo:

   Archivo SDV_0065:

   "…o nos vamos a encontrar… /observaciones del investigador/…".

6. Todas las transcripciones fueron hechas por el autor del trabajo de investigación (Jesús Rafael Briceño Briceño, 2012), durante el período

Atribución - No Comercial - Compartir Igual 3.0 Venezuela
(CC BY - NC - SA 3.0 VE)

comprendido entre el 19 de enero de 2012 y el 06 de junio de 2012. En total, fueron 21 semanas de grabación y transcripción cuyo resultado fueron dieciséis horas con siete minutos y nueve segundos (16:07:09) que conforman el archivo digital de la investigación.

7. Para efectuar la aplicación de la Teoría Fundamentada se han enumerado las líneas de los discursos transcritos, como se ve en el siguiente ejemplo tomado de las transcripciones:

Archivo SDV_0068:

221 "...esto que estoy diciendo, que los compañeros están diciendo, para que no
222 se duerman, despierten, es cómo está nuestra sociedad actualmente, cuáles
223 son los fenómenos que se dan en nuestra sociedad actual, principalmente, él
224 las relata allí, comenzando el libro, el fenómeno de la globalización...
225 continuemos...".

www.bdigital.ula.ve

Atribución - No Comercial - Compartir Igual 3.0 Venezuela
(CC BY - NC - SA 3.0 VE)

TRABAJO DE CAMPO N° 1

DISCURSO N° 19012012-Sem-A2012

No se hizo la grabación audiovisual. Sólo se tomaron apuntes generales del esquema de la clase.

Esquema de la clase:

- Primera clase del semestre A-2012.
- Se acordó el plan de clases y evaluación.
- El grupo está conformado por alumnos de diferentes semestres y edades.
- Asignatura: Práctica profesional IV.
- Profesora: P.
- Se acordó con el grupo y la profesora realizar las observaciones los días jueves, en el horario comprendido entre las 08:00 a.m. y las 12:00 p.m.
- El plan de evaluación consiste en una serie de lecturas, debates y talleres grupales; la realización de un cine-foro, la hoja de reporte o diario de clase, exámenes orales.
- Las lecturas asignadas giran en torno a la Orientación Educativa y a la Educación en general, a saber:
    - Propuestas para la reforma del código de ética del orientador
    - Guía o fragmento del libro de Rafael Bisquerra
    - Fernando Savater: El valor de educar
    - Antonio Pérez Esclarín: Educar en el tercer milenio
    - Luis Beltrán Prieto Figueroa: Principios generales de la educación
    - Humberto Maturana: la democracia es una obra de arte
    - Manuel Barroso: Autoestima del Venezolano: Democracia o Marginalidad
    - Alejandro Moreno Olmedo: La familia popular venezolana
    - Alejandro Moreno Olmedo: Disparo en la cara
- Seguidamente, se organizaron los grupos de trabajo.

www.bdigital.ula.ve

Atribución - No Comercial - Compartir Igual 3.0 Venezuela
(CC BY - NC - SA 3.0 VE)

- Al finalizar la distribución de las lecturas para cada grupo se hizo la presentación personal.
- Cierre de clase por parte de la profesora.

TRABAJO DE CAMPO N° 2

DISCURSO N° 26012012-Sem-A2012

Se acudió a la observación sobrepasando el obstáculo de la huelga en las inmediaciones del eje vial, sector "Coco Frío", llegando tarde tanto los alumnos como los profesores. Debido a que no existen instalaciones eléctricas acondicionadas o en funcionamiento, se hizo la grabación audiovisual hasta el alcance de la batería de la cámara.

Esquema de la clase

- Distribución de las lecturas
- Reflexión grupal a partir de la lectura del mensaje breve "Sobre la sonrisa"
- Compartir en torno al mensaje breve
- Dinámica de integración y conocimiento
- Cierre de dinámica
- Inicio del debate sobre los autores: Fernando Savater, Antonio Pérez Esclarín, Rafael Bisquerra.
- Lectura del mensaje de cierre.
- Despedida y acuerdos para la próxima clase

Archivo SDV_0065:

"...o nos vamos a encontrar en las instituciones, quizás, bueno puede ser que nos encontremos eehh, diferentes tipos ¿no?, socioeconómicos y de nivel de formación de los representantes... pero la-el promedio aquí es... es... estamos como que en lo mismo, en lo mismo estrato, en la misma clase... pero vamos a, a , a tratar la cuestión si nos vamos a colegios públicos este... tenemos que buscar con tiempo los permisos... eeehh

www.bdigital.ula.ve

Atribución - No Comercial - Compartir Igual 3.0 Venezuela
(CC BY - NC - SA 3.0 VE)

muchas veces los docentes no quieren que estén en el salón de clase, ehh ponen *peros* los profesores, es un proceso queee hay que hacer aparte, okay, entonces pero me parece buena la idea, podemos buscar una institución que sea pública a ver qué tal, ¿cuál es la diferencia?, Vamos entonces a dar inicio, ahh, a nuestra clase... ehh vamos a comenzar con la reflexión que nos trajo el grupo para luego ir entrando en el debate con los diferentes autores, hacemos laaa, laaa, escuchamos la reflexiónnn, compartimos ideas, luego hacemos la dinámica yyy comenzamos a trabajar por grupo. /silencio-intervenciones/ okay, mientras que vamos haciendo la reflexión, la dinámica, luego estee podemos pasar al segundo autor damos tiempo de que lleguen si es que viven en Valera, ¿okay? Bueno, entonces damos entonces damos más tiempito...".

Archivo SDV_0066:

"...tienen el material, vamos entonces a escuchar la reflexión. /lectura del texto por parte de los alumnos/. Escuchamos al grupo que trajo la reflexión, que nos hable un poco sobre la reflexión, luego algunas de las personas que quieran compartir algo sobre lo que leyeron lo pueden hacer. /silencio-intervenciones/. Okay. /silencio/. Otra persona que quiera agregar algo. /intervenciones/. Okay. /hace gestos y habla en voz baja al grupo cercano/. Buenos días. Este, muchachos pónganse de pie /camina hacia el centro del salón/ jueguen con las sonrisas okay... cuando uno sonríe es porque está... se siente bien... entonces esteee, la pregunta de hoy es: ¿se sienten ustedes bien? ¿están bien? /respuestas afirmativas/ dispuestos a la clase, a trabajar, se nota, ¿verdad? Porque todos investigaron casi, todos leyeron bastante, esto sí que salga ahí /referencia a la grabación/ okay, esteee... la compañera nos va a explicar cómo es la dinámica, cómo es la actividad. /explican la dinámica de conocimiento y la realizan/. Bueno, rápidamente, muchachos como grupo vamos a pensar, como grupo de práctica profesional IV, ¿qué queremos lograr? Vamos a establecer una meta grupal... entonces, escucho

www.bdigital.ula.ve

Atribución - No Comercial - Compartir Igual 3.0 Venezuela
(CC BY - NC - SA 3.0 VE)

opciones, rápido, para unir la meta grupal, por aquí /señala a los participantes/ pasar la materia, dios únanle otra cosa que no sea sólo pasar la materia, ajá, okay, muy bien, /intervenciones varias/ yo quiero proponer una meta grupal, yo espero que este grupo sea, sea más unido, que este grupo se conozca, que este grupo o que ustedes como grupo logren la cohesión, que no pase, o sea, que trascienda más allá de ver la materia, de pasar la materia y que aprendan bastante... yo también este propongo como meta grupal que ustedes se sientan bien en las clases, ¿okay?, ehhh, agregue cada quien lo que no han dicho, de lo que no han dicho cuál es la meta grupal, cuál, piénsenla, no yo quiero en esta materia hacer esto, ajá... si tenemos en esta materia una meta, tenemos que trabajar con la meta, o ¿no es así? Para que esto se de, entonces, si proponemos como meta grupal que seamos más unidos, que se logre la cohesión, la unión en el grupo, que se logre el conocimiento personal, lo-el aprendizaje y también pasar la materia quiere decir que yo tengo que trabajar por esto, ¿no es así? Entonces, el llamado es, verdad, a que ustedes trabajen porque eso se de, okay, y vamos monitoreando durante el semestre, no sí se está dando, ¿se está cumpliendo? ¿estamos trabajando? ¿cuál es la cuota que yo aporto a que esta meta se logre? Esas preguntas, háganselas. ¿Yo estoy proponiendo? ¿Estoy participando en las clases como es? ¿Estoy dando el cien por ciento en las clases? ¿cómo es mi estilo como estudiante? Háganse esa pregunta. Porque, eh, mayormente como somos de estudiantes luego seremos como profesionales, ¿han escuchado eso? Yo pienso que va de la mano, claro, ojalá que cuando sean profesionales, estén trabajando, pues bueno, chévere, si son mucho mejores pues mucho mejor, ¿no? Pero, los estudiantes van marcando la pauta desde que están en la carrera, entonces acérquense, por favor, vengan para acá /caminan todos hacia el centro y juntan las manos/ sin miedo, vayan acercándose, ya hemos escuchado los nombres, vamos, vamos, hemos escuchado los nombres, ya más o menos nos conocemos, eeehh, brevemente porque es nuestra segunda clase, pero vamos a unirnos

www.bdigital.ula.ve

Atribución - No Comercial - Compartir Igual 3.0 Venezuela
(CC BY - NC - SA 3.0 VE)

para que esta meta grupal la vayamos a lograr, ¿okay?, vienen más compañeros que están llegando, hoy vamos a dejar que entren por cuestiones de lo que ha pasado... bienvenidos, bienvenidos, ¿okay?, este pónganse por la parte de acá /señala cerca del pizarrón un espacio para colocarse/ ajá, entonces vamos uniéndonos aquí y vamos poniendo las manos, nuestras manitas aquí, ajá, las manitas, ¿dónde están las manos?, entonces, trabajemos por, trabajamos por la práctica, ¿verdad? /risas/ bueno, entonces unidos, mentalicémonos en cumplir nuestra meta y en trabajar porque esto se de, ¿okay? No por una obligación, hay que ladilla el jueves, no, es porque las clases sean satisfactorias y sean amenas, contamos con la colaboración de todos, ¿okay? Ya... Amén. Aplausos para todos /aplauden y se reubican en los pupitres y mesas/. Ajá, vamos entonces, aquí hay sillas también /indicación-ruido de mesas organizándose-/ el equipo número uno, de los que llegaron ¿alguno es del equipo número uno? /respuestas/ ya están, okay, damos tiempito a ver si llegan, ¿comenzamos con el equipo dos? Ehhh, ¿ustedes trajeron material para el grupo o solamente van a conversar? Okay, entonces vamos a hacer una cosa, silencio, shiiii, ajá... estamos como niñitos en la clase, muchachos, shiii, silencio, vamos a organizarnos ¿verdad? Voy a explicar cómo vamos a trabajar, para que sea ameno porque hoy vinieron cuatro grupos que vinieron como de apoyo a la dinámica y la cuestión, entonces vamos a, vamos a hacer lo siguiente, estos cuatro grupos que no van a intervenir directamente como responsables de las diferentes temas, estos grupos van a hacer, van a servir de monitor de los demás. ¿Cómo vamos a hacer entonces? Por ejemplo, el grupo uno, por eso es que todos tienen que estar atentos a la clase, no es así, ¿verdad?, vamos a concentrarnos aquí, ¿okay?, entonces, este, el grupo uno habla. vamos a colocarle el monitor al grupo uno, de una vez entonces, /escribe en la pizarra los números de los grupos/, mientras el grupo habla, el uno, el cinco, ¿les parece? El grupo uno habla, el cinco le responde al grupo uno, pasamos al grupo dos, el seis le responde al grupo dos, pasamos al grupo tres, el siete le

www.bdigital.ula.ve

Atribución - No Comercial - Compartir Igual 3.0 Venezuela
(CC BY - NC - SA 3.0 VE)

95 responde, y así hasta que lleguemos al final, ¿okay? Para que sea más,
96 /chasquea los dedos/ eso, claro, entonces, escuchamos opiniones de los
97 demás porque no vamos a ser cerrados nada más de los dos grupos, no,
98 escuchamos a los demás compañeros que quieran dar algún aporte, no yo he
99 leído esto, yo he leído lo otro, yo oí en las noticias que pasó esto y así
100 etcétera, etcétera,... vivencias, le, lecturas de libros, canciones, películas,
101 me acordé de un comentario que hizo mi padre, mi madrina, este mi papá
102 sobre la educación y tal y yo lo quiero compartir, ¿okay? Entonces, el grupo
103 uno está aquí, el grupo dos para visualizar, ajá, grupo tres, /mira
104 comprobando si están presentes/ grupo cuatro, ajá, okay, muy bien,
105 comenzamos entonces con el grupo dos para dar un tiempito que lleguen los
106 demás, ehhh, ya va... rapidito dame los nombres del grupo cinco, la
107 reflexión la hicieron fueron ustedes ¿verdad? el grupo cinco, dame los
108 nombres por fa /dicen los nombres y anota en la libreta/ ah, con respecto a la
109 dinámica que trajo el grupo me pareció que estuvo acorde para iniciar
110 porque nos estamos conociendo, por los nombres, es buena idea, lo que
111 tenemos que ver es que, eso también se lo voy a explicar también yo a
112 ustedes, ehhh, hoy porque estamos comenzando nuestra clase pero hay
113 estrategias, hay dinámicas que nosotros podemos utilizar más que todo, o
114 sea, cuando nosotros vamos a utilizar una dinámica tenemos que tomar en
115 cuenta el grupo cómo es. ¿es numeroso?, ¿es pequeño?, todas esas
116 características, para tomar la dinámica, para escoger o seleccionar la
117 actividad, ¿okay? Pero me parece que estuvo acorde porque estamos
118 iniciando... ajá, ¿alguna otra persona está en el grupo cinco? Vamos
119 entonces a anotar el grupo dos /le dictan y copia los nombres, se reubica el
120 salón por grupos/ Bueno. shiii. silencio, vamos a escuchar, bueno, vamos a
121 colocarle el tiempo, tienen media hora ustedes, cada grupo para intervenir
122 tiene media hora, bueno diez o quince minutos, vamos a darle quince
123 minutos, ¿okay? /comienza la intervención grupal/. ¿okay? ¿Hay alguna
124 otra cosa que quieran agregar? Hay una parte del texto que habla sobre la

www.bdigital.ula.ve

Atribución - No Comercial - Compartir Igual 3.0 Venezuela
(CC BY - NC - SA 3.0 VE)

neo-tecnia o plasticidad... háblenme de eso... /sigue la intervención/ leyeron algo sobre eso, ¿recuerdan? Así es bonito, verdad, que le pregunten a uno, ¿sí? /risas/ ¿qué leyeron sobre eso? /sigue la intervención/ Hay una parte que me llama la atención allí que es sobre la plasticidad, el se refiere allí es a la capacidad que nosotros los seres humanos tenemos para aprender, ehhh resalta que esa capacidad se da en nosotros, en los seres humanos, no se da en las otras especies, también señala eso, tenemos esa capacidad para razonar, también me gusta mucho que aprender, hay una frase de él que dice que el aprender, el aprender se da en interacción, en interacción subjetiva con las otras conciencias, quiere decir que nosotros, ¿estamos escuchando?, quiere decir que nosotros necesitamos de los otros o de los demás para poder aprender, necesitamos de otras personas para poder ser auténticos seres humanos, entonces muchas veces estamos como que en nosotros nada más enfocados, yo soy el más importante, yo soy el que... y a veces se les olvida que por el otro hemos surgido, por el que nos rodea, ehhh, me gusta mucho cuando el resalta la fragilidad del ser humano, comparándolo con los demás como él explicó /señala al alumno/ ehhhmmm los otros animales pues, ellos realizan la, el crecimiento de ellos pues es más rápido, la motivación, el aprendizaje es más rápido, tenemos el ejemplo a diferentes animales que nacen y de una vez están caminando, a los pocos minutos, ¿no es así?, a las pocas horas... en cambio nosotros como seres humanos necesitamos un proceso ehhh, evolutivo, ¿recuerdan psicología evolutiva?, los procesos de las etapas de desarrollo, nosotros necesitamos ese desarrollo, ese tiempo para poder crecer, para poder madurar, y somos frágiles, más frágiles obviamente, porque, porque si nosotros comparamos a un recién nacido y lo comparamos con otro, lo comparamos con otro animal, ¿verdad?, nos damos cuenta que el recién nacido si la madre no le da de comer, si la madre no lo alimenta, el niño no sobrevive verdad, en cambio el animal de una vez está buscando, ¿okay?, ¿verdad?, el alimento... entonces esa comparación, esa distinción, él la hace. ¿qué otra cosa recuerdan de lo que leyeron? Los

www.bdigital.ula.ve

Atribución - No Comercial - Compartir Igual 3.0 Venezuela
(CC BY - NC - SA 3.0 VE)

monitores, ¿dónde están? El equipo cinco /responden los participantes/ ah, perdón, el equipo seis, de lo que ellos han dicho, de lo que yo he agregado, ¿qué agregan ustedes? /risas sin comentarios/ ¿qué les llamó la atención? ¿Están de acuerdo o no con lo que ellos plantean? /responden/ Sí, es impresionante si nosotros nos ponemos a observar que muchas veces nosotros como seres humanos tenemos conductas más propias de los animales, en sí más instintivas, por ejemplo, si ustedes se ponen a observar las diferentes, en el día a día, en la cotidianidad, hay diferentes muestras de esto, por ejemplo, las guerras, por ejemplo, los asesinatos, los homicidios, entonces, muchas madres asesinan al hijo, entonces vemos conductas que no son de los humanos, no son tan humanas si nos ponemos a ver, se nos olvida esa parte, la parte de ver al otro como un legítimo, como un igual, yo le estoy dando legitimidad a eso, estoy haciéndola valer, ¿okay?, él habla de la legitimidad también, ¿qué dice respecto a eso? /se abren las intervenciones/ okay, muy bien, a eso me refería, eso, necesitamos de los demás, complementarnos con los demás, ahora, una pregunta, para todos: eh cómo, día a día, obsérvense ustedes, día a día nosotros podemos realizar actividades para poder ser más humanos, para, no se, humanizarnos, entonces, la pregunta es: ¿qué haría, qué hago yo para ser más humano? ¿qué hago yo en el diario, en la cotidianidad? ¿Qué recibo yo y qué doy a los demás? Ajá, cuando tú conversas con los demás, ¿sobre qué conversas? Háganse esa pregunta... ajá, sobre lo que se está viviendo, política, deportes, otras cosas... ajá, ¿de qué conversamos? Hablamos del día a día, hablamos de los demás, mirá aquella como vino, mirá como le queda la franela, ay pero mirá aquella como le queda el cabello, o ¿no es así? Estamos muchas veces viendo, detallando, a los demás y criticando, y se nos olvida eso que el otro está allí y es subjetivo, es cómo yo me relaciono con él, si él no está allí yo no puedo existir, ¿qué ibas a decir tú? /se abren intervenciones/ Eso se ha visto desde la historia de la humanidad, en lo que es las emociones, las verdaderas emociones, ehhh, bueno, la idea es que

www.bdigital.ula.ve

Atribución - No Comercial - Compartir Igual 3.0 Venezuela
(CC BY - NC - SA 3.0 VE)

reflexionemos sobre este capítulo uno, el autor está aquí, la fotocopia está aquí, pero búsquenlo, léanlo, acérquense a estos textos, sin temor, porque a *mi me llama la atención, yo estudié aquí en el Núcleo también*, y chévere el Núcleo, me encanta el Núcleo, peor yo veía como una ausencia, como unas cosas tan básicas para la educación, yo veía que a veces no nos deteníamos a conversar sobre lo que es la educación, ¿qué es la educación?, ¿cómo definen ustedes la educación?, ¿cómo la ven?, ¿por qué hoy estamos aquí, estudiando esta carrera, la educación?, ¿por qué no es administración?, por qué no es ingeniería forestal?, como es, astrología, astronomía, no se que más, ingeniero náutico espacial, equis, equis, equis, etcétera,... Entonces, ¿por qué esto? Educación... Entonces, el aprendizaje humano... acerquémonos a Savater, El valor de educar, es un libro que es sumamente sencillo para leer, por ejemplo él explica allí, él habla de términos y los explica allí de una vez, es bueno... Sino, tenemos el diccionario... La idea es acercarnos... Bueno, vamos a otro autor que es Pérez Esclarín, poco a poco para que nos acerquemos a la problemática de lo que es la educación también... ¿quiénes son los del equipo uno? /se identifican y se abre paréntesis para asignar más lecturas y ubicar libros/ Bueno, yo asigné varios autores para acercarnos a lo que tiene que ver con educación, entre esos autores está Pérez Esclarín, Educar en el Tercer Milenio, que vamos a ver más adelante, Savater, El valor de Educar, Luis Beltrán Prieto Figueroa, Principios generales de la educación, y Rafael Bisquerra, con los fragmentos del libro relacionado con la orientación... eso los vamos a discutir hoy, para la semana que viene discutiremos sobre Manuel Barroso, aquí tengo el libro, lo traje para que el grupo vaya y le saque copia a la parte que yo les voy a asignar, traje también el material, dios mío traje tantas cosas, esteeeee, Alejandro Moreno, la familia popular venezolana, traje aquí el material, y traje también Maturana, la democracia es una obra de arte, y el otro grupo ya me imagino que tiene el material que está aquí en la fotocopiadora que es la reforma del código de ética del orientador... ¿Nos encaminamos?

www.bdigital.ula.ve

Atribución - No Comercial - Compartir Igual 3.0 Venezuela
(CC BY - NC - SA 3.0 VE)

¿Vamos en la misma sintonía? Y, aquí tenemos a La Pedagogía del Oprimido que es de? ¿De qué autor es Pedagogía del Oprimido? /murmullos desconcertados/ Paulo Freire, es de Paulo Freire. Yo lo traje porque voy a leer ahora un fragmento del libro de Paulo Freire... ¿okay? Por eso lo traje, porque lo estoy trabajando, es un brasileiro... bueno, pasemos al siguiente autor...".

Archivo SDV_0067:

No tiene intervención oral.

Archivo SDV_0068:

"...esto que estoy diciendo, que los compañeros están diciendo, para que no se duerman, despierten, es cómo está nuestra sociedad actualmente, cuáles son los fenómenos que se dan en nuestra sociedad actual, principalmente, él las relata allí, comenzando el libro, el fenómeno de la globalización... continuemos...".

www.bdigital.ula.ve

Archivo SDV_0069:

"...bueno, vamos a escuchar la intervención del grupo cinco, de lo que ellos han dicho, qué pueden agregar ustedes, han leído una vez a este autor?, ¿a Pérez Esclarín? Okay, la invitación está abierta oyeron,...".

TRABAJO DE CAMPO N° 3

DISCURSO N° 02022012-Sem-A2012

Se realizó el cambio de aula para brindar más espacio a los numerosos participantes y para atender a la necesidad de conectar la batería de la cámara de video.

No hay otras observaciones ya que transcurrió todo con normalidad.

Esquema de la clase

- Se inició con una reflexión sobre la necesidad de tener un soporte docente de clases y un registro adecuado por parte del docente.

Atribución - No Comercial - Compartir Igual 3.0 Venezuela
(CC BY - NC - SA 3.0 VE)

- Lectura de la reflexión: "aforismos y recomendaciones", por parte del equipo encargado.
- Se desarrolló la dinámica grupal: "venado, pistola y pared" (equivalente a piedra, papel y tijera).
- Debate sobre los autores asignados: Luis Beltrán Prieto Figueroa, Manuel Barroso, Alejandro Moreno, Humberto Maturana.
- Asignación de actividades para el jueves 09/02/2012: conversatorio.
- Dinámica final.

Archivo SDV_0073:

"...sabe que yo coloqué, yo coloqué aquí en mi registro que Usted no había venido... entonces yo le contesté, mira aquí tengo el registro de que lo atendí a él, atendí al representante y yo te lo comenté a ti, pero la docente había tenido un permiso ve? Ha.. había tenido un permiso y no había asistido al colegio,... entonces yo saco mi soporte, mi cuaderno donde llevo mis anotaciones diarias en el colegio también, como las llevo aquí, y se la llevo, se lo enseño a ella, entonces ella me dice: no, si tienes toda la razón, yo voy a modificar mi registro también porque yo había colocado información equivocada. ¿Okay? ¿Se dan cuenta? Porque como profesores tenemos que detallar y transcribir lo que pasa en nuestro contexto laboral, ¿okay? Esas son recomendaciones... Vamos a escuchar la reflexión y hacemos la dinámica entonces... el grupo que va a hacer la dinámica, ¿está aquí? Ajá... /silencio-se organizan para la dinámica-leen la reflexión/".

Archivo SDV_0074:

" ...se nota que están improvisando, la improvisación se la podemos dejar a personas que tengan mucha experiencia con los diferentes temas o mucha formación también, claro de todas maneras esas personas necesitan una preparación así sea rápida rela, relacionada con el tema, yo por lo menos

www.bdigital.ula.ve

Atribución - No Comercial - Compartir Igual 3.0 Venezuela
(CC BY - NC - SA 3.0 VE)

hacer una agenda, yo voy a decir esto, yo voy a hablar lo otro, por lo menos mínimo eso, en lo que van a contestar... ¿Van a hacer algo más? José, ¿quién más está ahí en el grupo? Aquí está una muchacha que se llama Lorena Castellanos, ¿no ha llegado? Vamos entonces con algún comentario de los demás muchachos, algo qué agregar... emmm, vamos a hacer entonces la dinámica que nos trajo el grupo número dos (2), la actividad que ellos trajeron para comenzar la clase...".

Archivo SDV_0075:

"... ustedes son los que van a monitorear la intervención de ellos, eehh, es decir, ustedes van a dar un *feed-back* de lo que ellos conversen, pueden utilizar diferentes anécdotas, pueden ser dee el mismo autor, cosas que hayan leído de él, pueden ser ehh, otro, aspectos de otros autores o que esté relacionado con el tema o alguna vivencia sobre si han visto una película relacionada, cualquier información que ustedes puedan comentar, escuchamos entonces al grupo /intervención del grupo sobre Luis Beltrán Prieto Figueroa/ también define la educación de manera etimológica, el origen de la palabra, de dónde proviene, eeehh, explica lo que signifca también /intervención del grupo sobre Luis Beltrán Prieto Figueroa/ que sería la parte de la psicología evolutiva, de la evolutiva, a eso se refiere él ahí /intervención del grupo sobre Luis Beltrán Prieto Figueroa/ ok... ehhh, la explicación que él está dando es muy importante también porque es respecto a lo que es la pedagogía como ciencia de la educación... ehhh hay una anécdota que él cuenta ahí en el libro, si no estoy equivocada ustedes están hablando del capítulo II, que habla de la pedagogía, ¿verdad?, entonces, él, este, ahí, cuenta un anédocta cómo la pedagogía surge, ehee, ¿qué leyeron de eso?, ya que están hablando de la pedagogía /intervención del grupo sobre Luis Beltrán Prieto Figueroa/ ajá, de ahí surge, ¿se dan cuenta?, del acompañamiento que le daban los griegos, eehh, a los niños, en la crianza más que todo, ese acompañamiento es lo que da origen a que se

www.bdigital.ula.ve

Atribución - No Comercial - Compartir Igual 3.0 Venezuela
(CC BY - NC - SA 3.0 VE)

utilice el término, pero antes de eso, recordemos que está también la parte de la educación, de dónde proviene ¿verdad?, ahí tenemos que tener claro que nosotros, más que todo, vemos la educación de una manera que es equivocada, que es errónea, la vemos como imponer conocimiento, como yo soy el que sé, yo soy el que tengo el poder, yo soy el que impongo, yo soy el que sé mayormente, entonces, esta, esta visión es equivocada porque si nosotros nos vamos a las definiciones de educación etimológicamente, y si nos vamos a una visión más amplia de lo que es la educación como proceso no formal, no formal, es decir que, la educación se da en el hogar, la educación se da en la familia, la educación se da en la comunidad, entonces nos damos cuenta que hay una visión que tiene que ser más hacia yo ayudar a, si soy educador, yo tengo que ayudar a las personas a que ellas saquen sus potencialidades a que ellas demuestren lo que ellas tienen, que ellas son personas valiosas... esta visión de la educación, si ustedes se dan cuenta, va de la mano también con la definición de orientación, o ¿no es así? Recuerdan hoy, lo de, la definición de orientación, que es orientar y promover eeehh, el desarrollo de las potencialidades, ehh, con el asesoramiento psicológico, claro, esto tiene que ser con preparación también, no es que tu vas a llegar y vas a decir no tú vas a hacer esto, yo te estoy orientando y chévere, no... quizás opinar es lo más recomendable, ajá es dar opciones, ajá, umjum... /intervención del grupo sobre Luis Beltrán Prieto Figueroa/ si tú impones las cosas claro, tú no tienes que imponerle a las personas tu punto de vista, no tienes que imponerle, ni desde la educación ni desde la orientación, ¿verdad?, le puedes imponer las cosas /alguien entra al salón/ pasen, estamos permitiendo que lleguen, o sea, que entren tarde a clase, pero recordemos que es porque no hemos empezado los talleres, traten de llegar más temprano porque se pierden parte de la discusión. Vamos a, para no alargarnos mucho a, recordemos que tenemos que confiar en lo que trae el niño, no se nos puede olvidar eso, el niño cuando llega a un proceso de escolarización ya ha pasado por diferentes

www.bdigital.ula.ve

Atribución - No Comercial - Compartir Igual 3.0 Venezuela
(CC BY - NC - SA 3.0 VE)

vivencias en su casa, en su hogar, ¿verdad?, ¿qué pasa?, ha recibido la formación de sus padres o cuidadores, entonces llega, este, el niño viene con un abanico de información, claro, esta información muchas veces no es la adecuada, ése es el problema, ahí es donde está el detalle, es donde está el problema, entonces llega el niño a la escolarización y muchas veces lo que trae es malos hábitos, conceptos equivocados con respecto a lo que es las normas también, quizás puede tener algunas dificultades emocionales o con relación a lo que ha sido la dinámica familiar y todo eso él lo lleva a la escuela, pero él antes y desde que nacemos tenemos esa capacidad y no se nos puede olvidar, entonces esto llama la atención porque muchas veces, este, muchos profesores llegan y como que... no se... parten de que no saben nada las personas... ahí tenemos que reflexionar,... vamos a escuchar, ¿falta algún integrante de ustedes?, pero va a intervenir, okay, /intervención del grupo sobre Luis Beltrán Prieto Figueroa/ tienes que, bueno, esa es una pregunta muy específica ya, relacionada con un problema muy específico, ¿verdad?, que un niño pueda traer, en este caso ella se está refiriendo con el área social, cómo se relaciona con el niño con los demás, recordemos que nosotros ehhh, tenemos diferentes áreas de desarrollo, ¿o no es así?, somos seres integrales, somos seres holísticos, tenemos que partir de eso, pero hemos dividido para estudiar al hombre, hemos dividido y hemos señalado desde la psicología y desde la orientación que nosotros como seres humanos tenemos áreas de desarrollo, tenemos áreas de funcionamiento, entonces, en este caso, la situación que ella está planteando está más relacionada con, ¿qué área?, social y emocional me van a decir, pero claro tenemos que revisar si tiene aspectos cognitivos, ¿qué pasa en el niño?, ¿cómo piensa él?, ¿cómo es su estructura de pensamiento?, para que él esté actuando de esa manera, vamos a ver qué pasa rápidamente porque no te voy a decir como es que tienes que trabajar, eso tiene que ver con algo puntual y con algo general a la vez, esto se puede aplicar para diferentes casos, en este caso varía de acuerdo, es decir, cada caso es único también, es diferente,

www.bdigital.ula.ve

Atribución - No Comercial - Compartir Igual 3.0 Venezuela
(CC BY - NC - SA 3.0 VE)

entonces, este, hay que acercarse a la familia también, cuando trabajamos en los colegios y en las instituciones educativas, la idea es que tú te acerques a la familia y que trabajes en conjunto con ellos, pasa que muchas veces que la familia no colabora, entonces tú tienes que trabajar en conjunto con el docente y estimular al niño por medio de actividades que fomenten la participación del niño en el salón de clases, tú tienes que fomentar la participación de él, que el niño se acerque a las actividades, que el niño interactúe con los demás, pero para eso como docentes tenemos que estar convencidos de que el niño necesita esto ¿ve?, que el niño necesita la estimulación, necesita compartir con los demás, ¿okay?, entonces cada caso es complejo y es único,... vamos a escuchar al grupo número ocho (8) acerca de lo que es, que nos converse un poco acerca de lo que escucharon de las compañeras, de los compañeros, ¿qué les llamó la atención?, ¿en qué están de acuerdo?, ¿algo más que agregar? /intervenciones varias/ ajá, y si explicamos todo eso, entonces, ¿para qué el niño va a la escuela? Tú estás allí y vas es a facilitar el proceso de él, vas a proponer, claro, le vas a brindar obviamente teorías, le vas a facilitar estrategias, pero tú estás, que no se nos olvide eso, tú estás es colaborando con el proceso de él, estás facilitando el proceso, que muchas veces yo observo, veo a las docentes y digo Dios mío, pareciera más bien como si fuera más bien la niñera, más bien como, no se, o los policías de los niños, ayyy se portó mal... no encuentro qué hacer con este niño, no lo aguanto ya, así me han dicho a mi... llevátelo a ver qué vas a hacer con él porque ya no lo aguanto, entonces imagínense, se nos olvida que él también tiene problemas, que el niño tiene conflictos, que el niño tiene una familia, que el niño viene de una comunidad, que está deteriorada lo más seguro, se nos olvida el contexto social, todo lo que está alrededor, que es el origen del por qué está actuando así de esa manera porque él está reflejando las conductas, lo que a aprendido, igual nosotros, nosotros somos un reflejo, vamos mostrando la formación que hemos tenido, que hemos recibido, lo vamos mostrando, con

www.bdigital.ula.ve

Atribución - No Comercial - Compartir Igual 3.0 Venezuela
(CC BY - NC - SA 3.0 VE)

nuestra manera de caminar, nuestra manera de hablar, con nuestra manera de actuar vamos mostrando, así seamos adultos, ehhh adolescentes, bueno aquí casi adolescentes no hay, pero adolescentes también, eheeee... entonces mostramos igualmente lo que recibimos, okay, ¿otra persona? /intervenciones varias/ claro, ustedes está hablando es un poco del material de la propuesta para la reforma del código de ética, ajá, lo están relacionando con lo que ellos están proponiendo, ahora, específicamente ya nos han dado un adelanto de lo que va a ser la otra conversación sobre la propuesta para la reforma del código de ética, específicamente, lo que ellos están hablando, otro comentario relacionado con el tema de la educación, con la pedagogía, ¿qué pueden agregar? /intervenciones varias/ otra persona del grupo en general que haga algún comentario con laaaa, relacionado con esta primer intervención sobre Luis Beltrán Prieto Figueroa /intervenciones varias/ saben que, retomando sobre lo que él dijo, saben que eso no tiene nada de malo que los coloquen en posición de descanso porque si nos vamos a educación inicial los niños también tienen un tiempo para que descanse, pero la cuestión es, es esa, que es forzado y el problema es cómo tú ves eso, ¿ves?, y el problema está en que el niño esté ahí, porque el niño lo ve es como un castigo, no para descansar, o también cuando nos vamos al extremo de que el niño solamente tiene que estar sentado, entonces si nos ponemos a sacar cuentas, ¿cinco horas o más un niño va a permanecer sentado?, seamos realistas, eso es imposible,... ajá, otra cosa, si yo hablo aquí mucho o si ustedes hablan mucho, obsérvense cómo el grupo se pone, si hablamos por tres o cuatro horas seguidas nos vamos a cansar o ¿no es así?, imagínense ahora a la etapa de un niño o de un adolescente que necesitan es movilidad, mover su cuerpo porque eso es parte de su desarrollo, eso con respecto al comentario que hiciste porque eso también me quedó, ¿no?,... bueno, hay un autor que es Paulo Freire y él hace mención, ehhh, en, en el libro de *Pedagogía del Oprimido*, él hablaba de la, del diálogo en la educación, él propone también allí, que es la parte que a mí

www.bdigital.ula.ve

Atribución - No Comercial - Compartir Igual 3.0 Venezuela
(CC BY - NC - SA 3.0 VE)

me llamó la atención, que es la parte que él propone que se necesita la acción y la reflexión en la educación, necesitamos reflexionar sobre los diferentes fenómenos que se dan, que se dan en la educación, necesitamos reflexionar sobre como ¿cuál es mi función como docente?, ¿en qué contexto estoy?, ¿cómo está la educación hoy en día?, pero también necesitamos la acción, necesitamos actuar, entonces yo también asocio estos planteamientos de Luis Beltrán, porque el fue un luchador, ¿verdad?, ha luchado por la educación en el país, eso es lo que me gusta de este autor que está más relacionado con el país... si nosotros nos vamos a este libro de *Principios generales de la educación*, nosotros vemos que hay diferentes temáticas desarrolladas, hay una parte que yo revisé también, que está relacionada con la orientación también, imagínense, él escribió de tantas cosas que también escribió sobre la orientación, claro lo que él escribe ahí de la orientación ha ido cambiando porque hay otro enfoque diferente sobre lo que es el orientador, pero él se acercó a esa área también, ¿por qué?, porque él le preocupaba la parte de la orientación, le preocupaba la parte de cómo ayudar al alumno, cómo ayudar a la comunidad desde el punto de vista que sea emocional también, porque no es sólo la parte de que aprendamos dos más dos (2+2), uno no está pensando que el niño no ha desayunado, pensando de que el niño lo están maltratando en la casa, de que el niño en la casa no es escuchado, entonces, ehhh, es importante acercarnos a este texto, la invitación está abierta, el libro está en la biblioteca ¿verdad?, ok sí está en la biblioteca, en nuestra biblioteca, claro, hay varios textos y aquí en la biblioteca también, y están en la biblioteca pública, entonces hay que acercarse muchachos, por eso ustedes dirán, pero, ¿por qué aquí, en esta materia?, bueno porque estamos elaborando nuestra base para luego implementar la parte práctica, para trabajar con nuestros talleres, ya ustedes quizás que cambien un poquito la visión de trabajar, para trabajar en grupo, acercarnos poco a poco a las actividades, vamos a escuchar a otras personas si tienen algún comentario si tienen algo relacionado, muy buenos los

www.bdigital.ula.ve

Atribución - No Comercial - Compartir Igual 3.0 Venezuela
(CC BY - NC - SA 3.0 VE)

comentarios de ustedes, ehhh, enriquecedores porque han hablado más de la parte personal, biográfica de Luis Beltrán, de sus acciones, las actividades que él ha realizado... ajá, otra persona... /intervenciones breves/ bueno, vamos entonces al siguiente grupo, las personas que leyeron sobre Manuel Barroso, ¿dónde están?, ajá, ehhh, ¿están las personas que leyeron sobre Alejandro Moreno?, el libro de Alejandro Moreno, entonces, vamos con Manuel Barroso y luego vamos con Alejandro Moreno /intervenciones del grupo sobre el libro de Manuel Barroso/ ajá, pero qué otras cosas va planteando el autor, porque él no dice así no más que el venezolano es conformista y muéranse todos (risas) y soy el venezolano y me odio a mí mismo y funnn, se fueron todos, ajá, ¿entonces?, /intervenciones del grupo sobre el libro de Manuel Barroso/ ehhh, lo que pasa es que allí en libro está generalizando ¿ve?, él, claro, él marca allí un veinte y un ochenta por ciento, los venezolanos, ¿leyeron algo al respecto?, no es que todos los venezolanos, no, la intención no es tampoco juzgar y, claro, yo pienso que él se extiende mucho como tú estás diciendo en las deficiencias, en las faltas, en no sé qué mas, pero yo lo veo desde el siguiente punto de vista, yo pienso que quizás eso más bien nos puede servir para reflexionar, hay cosas que están allí que uno dice cónchale, ¿las cosas serán así en nuestro país?, claro, él se extiende un poco más, hay una parte en la que tú estás diciendo en la que, ehmmm, quizás es como queee, pretender, ¿no?, que nosotros vamos a ser docentes orientadores o docentes superdotados, pero mira, ahí yo, o sea, la intención no es esa, de que ustedes sean unos docentes superdotados, ehmm, como tú lo estás diciendo, lo que yo sí veo es que es necesario como un cambio en la mentalidad como estudiantes, ¿ve?, se necesita este cambio, el cambio se necesita en nuestras aulas universitarias, en todos los niveles de la educación se necesita el cambio, no pretendemos ser perfectos, no, docentes perfectos, en mi caso no, pero sí tener otra mentalidad, otra manera de abordar las situaciones, en algunos casos es así, si todo fuera así no estarían funcionado las cosas como están funcionando en nuestro país,

www.bdigital.ula.ve

Atribución - No Comercial - Compartir Igual 3.0 Venezuela
(CC BY - NC - SA 3.0 VE)

entonces, pero sí hay que tener un cambio de mentalidad, en la formación que tenemos como educador, como docente, porque no puede ser que ustedes digan que son treinta y ocho muchachos (38), ¿cómo voy a hacer con ellos?, porque eso es lo que se escucha, si el cambio no se da en ustedes como estudiantes de educación, tener una visión diferente, una visión no es de que hablemos aquí como tú lo estás diciendo de bla-bla, bonito, de que sí el amor, el constructivismo, los valores, el y que, sí nos amamos, felices los cuatro (4), ajá no se trata de que vayamos ay sí a idealizar, pero sí trata de que es necesario de que nosotros cuando trabajemos lo hagamos desde la formación, el cambio ¿cómo se da?, cuando la persona se prepara, cuando la persona se capacita, si tú llegas al salón de clases y no investigas ya por ahí tú no eres un docente que está dando la talla, si tú llegas al salón de clase y le caes a mentira a los estudiantes y no te preparas y no investigas y tú te graduaste en el noventa y cinco (95) y más nunca estudiaste más nada, entonces allí ya tú estás fallando como profesional, esto lo podemos poner a otros profesionales, no sólo a los docentes, si un profesional no está renovando su punto de vista, no está renovándose, no está al día con lo que sucede, ya por allí el profesional no va a cumplir con lo que debe ser, por ejemplo, en el campo de la psicología, de la parte de aplicación de pruebas, si yo no estoy al día qué es lo que es, qué es lo que está surgiendo, yo me voy a quedar, porque ya se están utilizando otras cosas, surgiendo otras, se está utilizando esto, se están utilizando otras teorías también, entonces por ahí es que tenemos que empezar, por pensar en lo demás, por empezar por nosotros mismos, ¿estamos dando el cien por ciento (100%) como profesionales?, ¿están cumpliendo?, ¿cómo veo yo a mis alumnos?, como simples personas que te van a dar remuneración, como alguien que nos va a pagar y ya, páguenme, o sea, ¿cómo ves tú la educación?, allí es donde tenemos que llegar, ¿otro comentario?, ¿falta alguna persona del grupo?, /intervenciones del grupo sobre el libro de Manuel Barroso y varios/, bueno Manuel Barroso también lo menciona que hay una tendencia de los

www.bdigital.ula.ve

Atribución - No Comercial - Compartir Igual 3.0 Venezuela
(CC BY - NC - SA 3.0 VE)

venezolanos a que todo lo resuelva el Estado, y eso es así, no que se dañó la luz de mi casa, el Estado me lo resuelve, no, que mi carro no sirve, el Estado me lo resuelve, y ahorita eso se ve más con la cuestión ahorita esa de la parte social, el énfasis que se ha hecho, el aspecto comunitario, entonces el Estado resuelve más, yo tengo un problema se lo presento al Estado y no soy yo el que tiene que tomar cartas en el asunto, esto lo propone un poco este gobierno que está de turno pero eso está entre comillas porque si tú te pones a ver hay diferentes instituciones que ha creado el Estado para que solucione las diferentes problemáticas, eso es parte de lo mismo, no estoy criticando, no vamos a caer en dimes y diretes que el gobierno sí pero no, pero hay una tendencia en nosotros a que todo nos lo resuelvan, hay tendencias marcadas ahí también ahhh, él hace la distinción del porcentaje de venezolanos que están más hacia la marginalidad y a los que no, los que están en otra mentalidad, en otra mentalidad diferente, digo de progresar por medio del estudio, del trabajo y no como este ochenta por ciento (80) que yo voy a superarme es por medio de ganar dinero fácil porque yo no puedo estudiar, yo no puedo llegar a la universidad, yo no puedo llegar a la escuela, quizás la persona no tuvo apoyo, pero hay un porcentaje que sí lo tiene y piensa de esta manera, es preferible robar al otro, agredir al otro... (paréntesis por interrupción externa) son expresiones de lo que se está dando en nuestro país, lo expresan de otra manera, no es sólo aquí sino que otros países se da esa problemática de la marginalidad, no es sólo en Venezuela, pero sí tenemos que ir a la reflexión, al autoconocimiento, al autoreflejo, con la experiencia de la sociedad somos nosotros, ¿cómo pensamos nosotros como venezolanos?, porque nosotros aquí no estamos, nosotros aquí en Trujillo estamos aislados, quizás un poco más de lo que es la problemática fuerte de lo que es la marginalidad, ehhh, un barrio caraqueño, ¿no es así?, porque aquí esos barrios no se dan en la magnitud que se dan en Caracas, entonces ya por ahí vemos como un poquito más suave la cuestión, o el problema del transporte no es quizás tan fuerte como el que vemos en Maracaibo en un

www.bdigital.ula.ve

Atribución - No Comercial - Compartir Igual 3.0 Venezuela
(CC BY - NC - SA 3.0 VE)

carrito, ¿verdad?, entonces, o no es tan fuerte el problema del agua, el problema de la luz, de la electricidad, pero aquí no vemos tanto ese problema, entonces, la cuestión es que somos venezolanos y ¿cómo nos vemos como venezolanos?, por eso es que quiero que este texto lo revisen, ¿hay críticas hacia el texto?, sí las hay, esa es la idea, porque él está vendiendo un producto por medio de este libro, él tiene una consultoría, él asesora a diferentes organizaciones y ofrece sus productos, obviamente, pero sí dice cosas que son ciertas,... bueno muchachos, hagamos una pausa o receso para continuar con la clase en la próxima parte...".

Archivo SDV_0076:

"/intervención del grupo sobre Alejandro Moreno/ ya va, para aclarar ahí, en ese sentido cuando tú dices que el varón va a ser siempre hijo hay que aclarar que la madre no lo ve como hombre es en el sentido de pareja, es obvio que no lo va a ver como pareja explícitamente, pero como hay esa ausencia de padre, ella lo ve en ocasiones como el padre, como la pareja que lo abandonó, pero la madre no lo ve como un hombre en el sentido de que el varón no asume las responsabilidades de un adulto que tiene que asumir, entonces, ve al hijo, al varón, como el eterno inmaduro, ahhh, es mi hijo y no puede asumir la responsabilidad, ay pero esta sí es, la esposa del hijo, ay esta no sirve, pero no ve como es, mi papito, él, él es el que tiene la razón, tú tienes que hacer lo que él te dice, entonces, ve al varón, al hijo varón para que hagamos la distinción en cuanto los géneros, los ve de manera diferente, en cambio a la hija sí, a nosotras, las mujeres venezolanas nos van formando más que todo para ser ¿qué?, para ser madres, ah bueno, tú, ¿cuántos hijos tienes?, no, yo no tengo ningún hijo, ¿quéééé?, no mamita, usted ya, algo pasa, tienes que, tienes que tener hijos, entonces, ¿se dan cuenta?, de ¿cómo es nuestra cultura?, él lo explica ahí, explica los diferentes roles que tiene cada integrante dentro de este tipo de familia, dentro de la familia popular venezolana, continuamos /intervención del grupo sobre Alejandro Moreno/

www.bdigital.ula.ve

Atribución - No Comercial - Compartir Igual 3.0 Venezuela
(CC BY - NC - SA 3.0 VE)

la visión del padre no es igual, el hombre siempre tiene su familia, sólo madre y hermanos, la tiene desde siempre, a ver, en la familia popular, ¿cómo son los padres? /intervención del grupo sobre Alejandro Moreno/ ajá, el machismo, la mujer lo ve de un punto de vista y la mujer también, /intervención del grupo sobre Alejandro Moreno/ es un machismo que lo promueve la madre, mayormente, ¿por qué?, ¿por qué lo promueve la madre?, /intervención del grupo sobre Alejandro Moreno/ ah, porque ¿ahorita eso no se da? /intervención del grupo sobre Alejandro Moreno/ no, muchachos, no nos desordenemos, silencio, yo he estado haciendo los comentarios para que ellos hablen más de algunos puntos, ¿no?, pero vamos a esperar que ellos hagan la intervención como grupo y luego nosotros hacemos los comentarios, yo lo que entendí de lo que él dijo, esteeee, ehh, el papel de la mujer era diferente, era más en la casa, no se, era una mujer que tenía que aceptar más las cosas como se las imponían, ahora no, ahora ha cambiado un poco más el papel de la mujer, que es más activa, toma las decisiones y tal, perooo, no estoy de acuerdo con lo que dijiste sobre lo que actualmente no se de la infidelidad, ya ha cambiado un poco eso... /intervención del grupo sobre Alejandro Moreno/ claro, como la madre es el centro, ella es la que mueve los hilos conductores de la familia, entonces, el vínculo en estos tipos de familia se da más que todo a través de la madre, el hijo se relaciona es a través de la madre con el hermano, está el hijo, se relaciona con la madre como vínculo para que se de la relación con el otro hermano, recordemos que en algunos casos no, hay familias que son matricentradas y el vínculo entre los hermanos sea fuerte, se comuniquen, se comprendan y se den esos casos también, hay muchas variaciones de familia, hoy en día estamos viendo infinitas formas de establecimiento de las familias, infinitas formas, vemos a parejas que conviven de diversas maneras, pero vemos a parejas que tienen hijos pero no conviven también, que cada quien vive en su casitaaa, chévere, somos una familia, nos vamos los fines de semana, paseamos, este, compartimos, pero el papi, el papá, está

www.bdigital.ula.ve

Atribución - No Comercial - Compartir Igual 3.0 Venezuela
(CC BY - NC - SA 3.0 VE)

en la casa, la mamá está en la casa, con el hijo, y como si fueran novios todavía, eso se está dando mucho, ¿me explico?, actualmente, ¿por qué?, porque se están dando muchos problemas socio-económicos relacionadas también con la adquisición de vivienda que eso también influye, la economía, la parte social /intervención del grupo sobre Alejandro Moreno/ hay que acostumbrarnos a observar que hay excepciones en lo que nosotros percibimos, en las teorías que se dan, en los diferentes autores, que hay otras alternativas, sino las diferentes disciplinas no existieran, no fueran canal de conocimiento, este tema a mi me encanta, /intervención del grupo sobre Alejandro Moreno/ hay algo que yo iba a comentar, lo que pasa es que con el comentario que hizo María es, María dice, es cierto, que la madre es la que promueve en mayor parte que esta familia se de, esto es así no es porque la madre quiera, no, porque ella sea mala, porque ella sea buena, no, es porque ella dijo que mi familia yo quiero que sea matricentrada, no, eso tenemos que verlo también, esto se da porque ella, la madre, antes fue hija, y ella ¿dónde creció?, ella creció en una familia matricentrada también y ella recibió la formación, y recibió los valores, y recibió la educación en una familia matricentrada, entonces, se está multiplicando el modelo, ¿ve?, se está multiplicando porque yo no voy a dar algo que yo no tengo, si yo no fui, y yo crecí en una familia así, pues yo voy a promover en la mayoría de los casos, y si yo me encuentro en un contexto social que es el mismo donde yo crecí, y estoy ahí, pues yo voy a promover, yo crecí de esta manera, yo crecí en los estratos populares, yo crecí en los ambientes de bajos recursos pero que es también la mayoría de la población en la que se encuentra nuestro país, porque es así, por ejemplo en Caracas, en la parte popular es los barrios, la mayoría de los barrios, esa es la parte que se considera popular por la parte socio-económica, pero debido a nuestra condición socioeconómica, la parte de cómo está nuestro país esto se ha extendido este modelo, pero esto no es nada más, esto no se queda ahí, el origen de que esta familia se de, no es la parte de lo económico, se da en la parte cultural, que

www.bdigital.ula.ve

Atribución - No Comercial - Compartir Igual 3.0 Venezuela
(CC BY - NC - SA 3.0 VE)

nos configura a que esto se de, hay personas de otros niveles económicos que tienen recursos y que constituyen una familia y que se repite el modelo, esto también se da, y en nuestro país también porque esto no está muy definido lo de las clases sociales, esto ya casi aquí se tiende a ser una clase baja, ¿no?, por la calidad de vida que tiene el venezolano, entonces, esto hay que tenerlo también en cuenta, ehh, observar estos aspectos, este tema es muy interesante, ¿por qué este tema?, acá, para la práctica profesional, nos ayuda a comprender porqué se dan las diferentes problemáticas en las instituciones, porque mayormente cuando trabajamos en instituciones educativas nos estamos encontrando es un montón de prácticas relacionadas con la familia, ¿qué es lo que pasa?, ah, bueno, el alumno está actuando así, está pasando esto en su familia, así podemos comprender mejor, me puedo acercar, igual nuestro punto de vista personal, quizás nosotros como seres humanos, quizás nuestra familia tenga este tipo de estructura, sea matricentrada, ¿conocen familias que tengan la madre y los hijos nada más?, /intervención del grupo sobre Alejandro Moreno/ ajá, entonces, aquí hay varios ejemplos y en las escuelas se da mucho más también, /intervención del grupo sobre Alejandro Moreno/ claro, esa familia que tú estás diciendo, ¿es funcional?, /intervención del grupo sobre Alejandro Moreno/ no, ¿se dan cuenta?, y está el padre, eso es lo que nosotros tenemos que observar, porque a nosotros nos han transmitido que la familia tiene que ser la mamá, el papá y el hijo, obligatoriamente, y Manuel Barroso lo dice, la triangulización es, los péndulos rotos que están en Venezuela es una de las causas por las que estamos así, Manuel Barroso lo señala, no sirven las familias que no tienen el papá y la mamá, no sirven, no funcionan, él ahí, en ese sentido es cerrado, pero Moreno amplía el horizonte si se dan cuenta, porque Moreno no está diciendo que las familias estas son buenas, pero tampoco está diciendo que son malas, sino que está mostrando la situación predominante relacionadas con las familias de nuestro país, no estamos estudiando otra familia, la africana, no, el deber ser... no, estamos hablando

www.bdigital.ula.ve

Atribución - No Comercial - Compartir Igual 3.0 Venezuela
(CC BY - NC - SA 3.0 VE)

de la familia predominante, el modelo que se da aquí, el modelo de familia que él propone, en donde la madre es la principal, /intervención del grupo sobre Alejandro Moreno/ coincido también y eso se debe aplicar con los padres, tú te estás superando académicamente, económicamente, pero tú tienes responsabilidades con el hogar, con la familia, que tienes que asumir, para que la familia funcione, porque si no, se da lo que Alejandro Moreno explica, que las parejas que se dan en este tipo de familia no son pareja como tal, porque se supone que si tú eres pareja hay responsabilidad que tú tienes que asumir, vamos a dejar hasta aquí, por cuestiones de tiempo, a Alejandro Moreno, la idea es que ustedes busquen el texto, lo lean, lo revisen, por favor lean, /intervención del grupo sobre Alejandro Moreno/ porque los esquemas esos están, la familia andina se habla mucho de que sea conservadora, la familia: la esposa, el esposo y los hijos, y la esposa es la que tiene que estar en la casa y el esposo es el que trabaja, y la esposa cría y tiene más estabilidad relativamente en la pareja, duran más años, se casan también, ehh, esto ha cambiado pero si uno se va al cambio, esto se mantiene también, en los campos vi los muchachos con las motos y pasa lo que decimos aquí, el chamo manejando y la muchachita atrás, como de doce años también, y varias personas con moto, en plena montaña, entonces este, /intervenciones varias/ no necesariamente, porque recuerda que esos complejos se dan más que todo en la infancia, la identificación de los niños con los padres del sexo opuesto, eso es parte como del crecimiento y la formación de la personalidad también, /intervenciones varias/, claro, pero allí, cuando pasa eso, ella lo está reflejando porque hay una ausencia de padre, de pareja, entonces, ella está viendo en él todo lo que el padre no ofrece, ¿ve?, usted se cría con respeto a sus mayores, a su hermano mayor usted lo respeta, usted tiene que respetar lo que él dice, peor ya cuando eso pasa al plano sexual, a la atracción sexual, eso allí no es sano, obviamente, porque tú no tienes que sentir la atracción sexual hacia el hijo, ¿ve?, ya ahí pasa a, ajá... okay, vamos al siguiente autor, vamos con Humberto

www.bdigital.ula.ve

Atribución - No Comercial - Compartir Igual 3.0 Venezuela
(CC BY - NC - SA 3.0 VE)

Maturana, /intervenciones del grupo sobre Humberto Maturana/, bueno, yo creo que han tocado los puntos más relevantes del autor, este autor es muy interesante porque él afirma, ha partir de los estudios que ha realizado, que nosotros somos seres que biológicamente, estamos hechos y necesitamos el amor para poder sobrevivir, por eso la teoría que él crea se llama la biología del amor, como ellos nos explicaban no se trata de hablar, no, yo te amo, no, no es de esa manera, es un hecho que nosotros necesitamos el amor para poder sobrevivir, entonces él va desarrollando diferentes elementos que tienen que ver con el hablar, el convivir también, estos elementos son necesarios para que se de la convivencia y también cuando yo estaba leyendo a Maturana yo me acordaba de lo que propone Fernando Savater, ¿recuerdan?, que nosotros tenemos el primer nacimiento que es biológico pero necesitamos el segundo nacimiento que es social, que se da luego de la convivencia, del aprendizaje que adquirimos, es por medio del convivir, y ese convivir que se basa en la aceptación de los derechos de la otra persona, que la otra persona tiene sus derechos, de que esa persona vale, cuando yo lo acepto a él, cuando yo se que él vale, estoy promoviendo un convivir que es adecuado, la idea es que ustedes revisen el texto también, yo dejé el libro para los que estén interesados vayan...ya para finalizar, vamos a escuchar el comentario del grupo que nos va a hablar sobre la propuesta para la reforma del código de ética del orientador, ellos ya ahora han hecho una introducción, hoy se nos ha hecho más largo porque hoy incluimos al grupo de Luis Beltrán, ¿ve?, eso nos alargó la cuestión, vamos a escuchar lo que nos trae el grupo, traten de ser lo más específico posible de acuerdo a lo que ustedes leyeron, /intervención del grupo sobre la propuesta para la reforma del código de ética del orientador/...".

Archivo SDV_0077:

"/intervención del grupo sobre la propuesta para la reforma del código de ética del orientador/, vamos a conversar la semana que viene esto que ellas

www.bdigital.ula.ve

Atribución - No Comercial - Compartir Igual 3.0 Venezuela
(CC BY - NC - SA 3.0 VE)

acaban de discutir, la propuesta para la reforma del código de ética del orientador, ¿verdad?, eso ya lo tienen, ¿sí?, levanten la mano los que lo tienen, /mira alrededor/, ajá, bueno, los que no lo tienen, tienen estos días para que vayan a la copiadora y busquen el material, allá está otro material que tienen que leer que llama *Fragmentos del Libro de Rafael Bisquerra*, eso me lo buscan y me lo traen la semana que viene, *Fragmentos del Libro de Rafael Bisquerra*, porque, les voy a explicar, la semana que viene vamos a hacer un conversatorio, es decir, todos vienen, ¿verdad?, tan bonito, todos leen, entonces vamos discutiendo sobre orientación, pero de estos dos materiales que les va para el examen, ajá, la semana siguiente tenemos entonces la evaluación oral, voy anotando aquí por si acaso, luego también la cuestión, saben por qué, porque después, ya va, escuchen, si el día del conversatorio nos da tiempo de trabajar el material de la dinámica grupal, si ese día nos da tiempo, pues yo agrego algo, hablaré ese día del liderazgo en el docente, que es un material que quiero que ustedes lean, entonces, si nos da tiempo trabajamos ese material, adelantamos un poquito, la semana siguiente hacemos la evaluación oral, luego de la evaluación oral vendría mi clase, pero no nos va a dar tiempo para la dinámica grupal, organizar todo para que ustedes comiencen aquí con los talleres, con los talleres vamos a trabajar con la planificación del taller, es decir, ustedes elaboran el taller con los temas que yo les asigne, planifican cómo van a trabajar, es sumamente sencillo, ustedes ya lo saben hacer, eh, realizan la investigación teórica de lo que ustedes van a trabajar, en esos talleres ustedes van a empezar a trabajar ¿qué?, el registro diario de lo que va pasando en los talleres, entonces vamos trabajando así, eso es para recordarle a los que están llegando, a los que ya están les estoy recordando, a los que no para que se enteren, ok, eso, entonces, ehhh, es lo que nos queda, ehhh, es la planificación de estas próximas semanas, ok, vamos entonces para finalizar a hacer la dinámica final, /bulla, risas/, Dios mío, me odian ya, /bulla, risas/, vamos a hacer la dinámica final y nos retiramos, ¿quiénes son los de la dinámica?, ajá, yo

www.bdigital.ula.ve

Atribución - No Comercial - Compartir Igual 3.0 Venezuela
(CC BY - NC - SA 3.0 VE)

también tengo que trabajar, cálmense ya, /se organizan para la dinámica, cierran la clase/...".

TRABAJO DE CAMPO N° 4

DISCURSO N° 09022012-Sem-A2012

No hay observaciones a detallar, todo transcurrió con normalidad, aunque se percibía ambiente de incomodidad debido a que durante la semana se habían cometido actos de protesta violentos.

Esquema de la clase:

- Dirección del debate sobre el autor Rafael Bisquerra.
- Debate sobre la definición de Orientación Educativa.
- Intervenciones sobre Bisquerra.
- Realización de Dinámica de Conocimiento (decir un aspecto positivo de los compañeros según las letras que indique el organizador).
- Breve receso.
- Retorno al debate sobre el autor Rafael Bisquerra y sobre la Propuesta de la Reforma del Código de Ética del Orientador.
- Referencia al Manual Diagnóstico de los Trastornos Mentales (DCM4), haciendo que la evaluación de los trastornos se realiza desde los 18 años en adelante.
- Cierre de clase.

Archivo SDV_0080:

"... un conjunto de funciones para estimar el desempeño de los alumnos, okay, ay Dios mío, qué alumnos tan bellos, /risas/ compartió algo allí de lo que leyó sobre orientación, ajá, vamos bien, pero me falta especificar algo que no está claro allí, lo que es la orientación sobre Rafael Bisquerra, un conjunto de personas que, no sé, otra persona del grupo, /intervenciones

www.bdigital.ula.ve

Atribución - No Comercial - Compartir Igual 3.0 Venezuela
(CC BY - NC - SA 3.0 VE)

varias/, okay, ¿alguien más del grupo?, vamos a escuchar a otros compañeros que también leyeron sobre Rafael Bisquerra, ¿qué leyeron de lo que él habla sobre la orientación, ehhh, sobre lo que él dice sobre la orientación, /intervenciones varias/, chévere, me encanta, /intervenciones varias/,...".

Archivo SDV_0081:

La profesora no tuvo intervención oral.

Archivo SDV_0082:

"ehhh, bueno, vamos a ver qué sucede, si nosotros nos ponemos a leer a Rafael Bisquerra y la propuesta para la reforma del código de ética del orientador, pues nos damos cuenta de qué elementos tienen en común, ha existido una visión de que la orientación, ehhh, se da solamente en los espacios educativos, también se da la visión de que la orientación se da sólo en espacios escolares, este es un paradigma antiguo y esto ha cambiado, porque la orientación, actualmente, se enfoca en trabajar en, durante toda la vida, es decir, durante todo el ciclo vital, ustedes recuerdan las etapas de desarrollo según Erik Erikson, del ciclo vital, ¿recuerdan eso?, ajá, son como ocho, son ocho, ajá, son las etapas del desarrollo que él propone, la de la infancia, la niñez, está la adolescencia, está la edad adulta, que a la vez se divide en varias etapas, la edad adulta temprana, la edad adulta intermedia, la edad adulta tardía, que es conocida también como vejez, entonces, tenemos que observar que la orientación abarca todas estas etapas de desarrollo, no es en la escuela, no es con los niños nada más, no es con los adolescentes, trabajamos también si tenemos esta perspectiva amplia, ehh, trabajamos también con personas de otras edades, trabajamos con niños más pequeños, por ejemplo, las madres embarazadas, se puede trabajar con unas personas que estén en proceso de jubilación, un adulto que esté en proceso de jubilación, él en esta etapa está presentando una crisis que es evolutiva

www.bdigital.ula.ve

Atribución - No Comercial - Compartir Igual 3.0 Venezuela
(CC BY - NC - SA 3.0 VE)

también ehhh, porque de acuerdo a la edad en la que está, ehh, cuando trabajamos en orientación tenemos que recordar las diferentes etapas que se presentan en las diferentes edades, entonces, hay crisis que son normativas en el desarrollo, esto quiere decir que son crisis o conflictos que la persona presenta se da es por la edad, ¿ve?, porque la persona está en la adolescencia, por ejemplo, ehhhh, características de un adolescente, mencionen, por favor, /intervenciones varias/, la rebeldía, ¿cuáles otras?, el egocentrismo, ajá, ¿cómo?, la inseguridad, la inseguridad en algunas áreas, está en época de exploración también, de motivación también, ajá, de exploración vocacional, está la parte de identidad, con qué me identifico como adolescente, está también la parte del miedo, ajá, la identidad del adolescente, cómo me identifico yo, quién soy yo, ajá la identidad sexual, ajá, también me inclino, qué me gusta, ¿ve?, estoy explorando, también la identidad ocupacional, cuáles son las carreras o en qué campo ocupacional me gustaría trabajar, entonces, éste es un ejemplo también de cómo aquí se pueden presentar las diferentes crisis, pero, hay eventos que son inesperados, es decir, que no son normativos, sucesos inesperados, por ejemplo, la muerte de un familiar, la enfermedad de una familia, esto se espera que suceda, pero en edad más avanzada, pero si esto sucede en edad, en edades de personas que tengan menos edad, bueno, es algo inesperado, la enfermedad puede ser un suceso inesperado, eh la enfermedad, ehh, que sea grave, ¿qué otro evento puede ser inesperado?, denme ejemplos, un desastre natural, un accidente, ajá, esto puede, ajá, cuando se adelanta ahhh, entonces, estos eventos, ehh, pueden crear un shock, entonces, cuando se trabaja con orientación se trabaja con estas crisis que son normativas, o que son inesperadas, entonces, se trabaja también con orientación, se trabaja también, no se si leyeron esa parte, también con las conductas que tienden también a ser sanas, o sea, con las personas que hacen contacto con la realidad, con personas que tienen la conciencia y el juicio relativamente normal, recordemos que algunas personas somatizan dentro de la

www.bdigital.ula.ve

Atribución - No Comercial - Compartir Igual 3.0 Venezuela
(CC BY - NC - SA 3.0 VE)

782 normalidad, no podemos decir él es anormal y éste no, es algo que yo no
783 voy a decir así de fácil, entonces, tenemos que tener un enfoque amplio de
784 que si trabajamos con orientación trabajamos con diferentes edades, con
785 diferentes personalidad, cómo es la personalidad del alumno, cómo es la
786 personalidad del docente, trabajamos también con los padres y
787 representantes por ejemplo, trabajamos con el equipo que está en la parte
788 inactiva, trabajamos también con ellos, no es nada más con el alumno, y
789 también nos damos cuenta que si trabajamos con la orientación trabajamos
780 de diferente manera, no vamos a trabajar solamente en un contexto en el que
781 sea cada caso, que yo le diga a esa persona qué es lo que va a hacer, la
782 orientación, entonces, este, tiene varios matices, y hay un factor que no
783 ayuda mucho a la orientación, y es que, la orientación es una disciplina
784 reciente, ¿no?, es nueva, ehhh, hay una discordancia que se da en muchas
785 ocasiones, si uno se va en espiral uno se da cuenta de que hay autores que
786 hablan de que orientación es una cosa, entonces encuentra autores que se
787 inclinan más hacia otra parte, entonces no hay un consenso total en lo que es
788 orientación también, y esto dificulta un poco más lo que es el campo para
789 estudiarla, porque allí no va a estar definido todo lo que es orientación,...".

www.bdigital.ula.ve

Archivo SDV_0083:

790b "...entonces hay que prestar atención a lo que están diciendo, aquí en
791b Venezuela, se ve en la Universidad del Zulia y en la Universidad de
792b Carabobo, más que todo, se trabaja más que todo a nivel de posgrado, en la
793b Universidad del Zulia, hay un centro de investigación que se llama centro de
794b investigaciones psiquiátricas, psicológicas y sexuales, también hay otras
795b universidades que se encargan es a nivel de posgrado, a nivel de maestría
796b para formar a profesionales que estén interesados, a profesionales de
797b diferentes áreas que estén interesados en trabajar con orientación, ¿okay?,
798b pero hay una tendencia novedosa, porque la disciplina es reciente, ajá, no
799b hay los recursos, no hay los recursos necesarios para formar también

Atribución - No Comercial - Compartir Igual 3.0 Venezuela
(CC BY - NC - SA 3.0 VE)

profesionales de pregrado, qué es lo que pasa en las maestrías o posgrados, ehhh, este posgrado es de la Universidad del Zulia, que fue donde yo hice el posgrado, la maestría, este posgrado es dirigido a diferentes profesionales, por ejemplo a psicólogos, psiquiatras, educadores, ehhh, los mismos egresados de allí también, ehhh, y bueno, se acogen a diferentes profesionales de diferentes disciplinas porque allí se va a formar es respecto a lo que es una investigación, porque cuando tú haces una maestría el perfil que tú vas a tener no es de profesionalización, no es que tú vas a ser un profesional en el área, no, porque se supone que tú ya eres profesional, ya estás ejerciendo, entonces allí se forma es para investigar en el área, ¿ves?, en este caso es de la orientación,... la pregunta que tú te haces pues nos la hacemos todos, ¿por qué si es tan importante no hay más psicólogos?, ¿por qué no hay más psicoanalistas también?, es mi pregunta también porque me llama mucho la atención el psicoanálisis, porque lamentablemente no llega a todos los espacios de nuestro país este tipo de formación, ehhh, por ejemplo, si yo quiero seguir estudiando psicoanálisis tengo que ir a Maracaibo, aquí yo no puedo, ajá...".

www.bdigital.ula.ve

Archivo SDV_0084:

"... nos han inculcado que la orientación es ajá, aplíqueme un prueba, este, yo voy a saber qué es lo que voy a estudiar, esa es la visión que hay, y tú le preguntas a la mayoría de la población, ah sí, venga para que le aplique la prueba vocacional porque usted no sabe qué es lo que va a estudiar, vaya que allá le van a decir qué es lo que va a estudiar, esa es la visión, esa es la visión que limita mucho el campo de investigación también porque nos damos cuenta que la orientación se nutre también de otras corrientes, de muchas teorías psicológicas y esto le da mucha riqueza, mucha amplitud, por ejemplo en la orientación que tú puedes trabajar con diferentes autores de la psicología, para intervenir, eso lo vamos a ver más adelante, cómo yo desde un modelo clínico, si yo aplico el modelo clínico que propone Rafael

Atribución - No Comercial - Compartir Igual 3.0 Venezuela
(CC BY - NC - SA 3.0 VE)

Bisquerra, recuerdan esa parte, la leyeron, ¿no?, estoy hablando ¿?????, la semana que viene tenemos evaluación sobre esto, si yo actúo con un modelo clínico, ehhh, yo puedo, por ejemplo, en el modelo clínico, cómo trabajo yo, cómo trabajo yo en el modelo clínico, desde la entrevista, más que todo, un encuentro cara a cara, habla allí el autor, si yo trabajo este modelo puedo utilizar diferentes técnicas, estrategias, utilizar diferentes enfoques, eso queda a decisión del orientador, esa amplitud que le da la orientación, pero es al revés, yo lo veo así como ventajas y desventajas, porque es como tan amplio, que yo lo veo así, bueno, cada quien va a tener su estilo, por ejemplo, tu vas a trabajar en el campo entonces vas trabajar con ciento un (101) profesionales que trabajan con el modelo clínico cognitivo-conductual, que es más flexible, eso es lo que a mi me gusta, ahora si yo tiendo a ser como profesional más la parte humanista entonces yo podría trabajar con temas o técnicas que sean hasta constructivistas con personas que vayan a la entrevista, yo trabajaría con personas y diferentes enfoques, ehhh, eso es una riqueza que nos da la orientación, igual a nivel grupal, si yo trabajo con el enfoque de programas que me den diferentes autores que me apoyen en el área de programa, puedo trabajar con diferentes autores que trabajen a nivel conductual, enfocándome en la parte conductual en los grupos, puedo trabajar también, ehh, la parte de la Gestalt podría trabajar también con enseñanzas grupales tomando las enseñanzas de la Gestalt, podría trabajar también con las enseñanzas directas de las dinámicas de grupo, qué es lo que me propone la dinámica de grupo, con las estrategias que me propone la dinámica de grupo, ¿se dan cuenta?, que es muy amplio, por ejemplo, en investigación ahora es que hay temas que investigar ¿verdad?, denme un ejemplo de un tema que podríamos investigar desde la orientación, infinitos, la conducta dice ella, ajá, otros temas, qué temas podríamos investigar, posiciónense como investigador, ajá, yo soy investigador, yo estoy haciendo mi trabajo de grado, y quiero investigar desde orientación, ¿qué podría investigar?, ahora es que hay, las relaciones

www.bdigital.ula.ve

Atribución - No Comercial - Compartir Igual 3.0 Venezuela
(CC BY - NC - SA 3.0 VE)

interpersonales, cómo es la comunicación entre los alumnos, cómo es el entorno familiar, cómo es el entorno familiar en el niño, en el área laboral podría investigar también, cómo son los procesos de motivación, de liderazgo, de frustración, de rendimiento académico,...".

Archivo SDV_0085:

"..., bueno, eso depende de cada caso, cada caso tiene diferentes matices, es obvio que si un adolescente te llega a la casa con cosas que él no puede comprar, es obvio que algo está pasando allí, que ya no es muy común, muy normal, por qué él esta adquiriendo esos objetos, qué está haciendo él para adquirir esos objetos, qué está haciendo él, con quién está, en fin, depende del caso...".

Archivo SDV_0086:

"..., bueno, también porque muchos docentes no se ocupan de trabajar con los grupos, trabajar primero, la parte emocional, el enganche diría yo, cómo, cómo ganar un clima de confianza en el aula más que todo, peor eso no es fácil tampoco, qué es lo que pasa, que el docente tiene muchas situaciones, cualquier profesional no está pendiente de esto, estará pendiente quizás del tema, no, yo voy directo a enseñar química, aquí que se maten aquí, jajajajaja, entonces uno va a los salones y están por allá los grupitos, pintándose las uñas por allá, unas haciéndole las crinejitas a las otras, entonces el muchachito o el adolescente está pendiente si le pudo tocar el pompis o las nalguitas a las muchachas también, entonces como queee /intervenciones varias/ bueno, eso es muy relativo, antes decimos que no era así, pero sí se daban muchos casos, lo que yo sí noto es que, desde mi experiencia como estudiante, antes había como un poco más de respeto hacia el profesor, lo digo por el trato de los niños en la escuela, antes era diferente el trato, en algunos casos, no podemos generalizar, no podemos decir que todos los casos son así, algunos niños son más introvertidos, otros

www.bdigital.ula.ve

Atribución - No Comercial - Compartir Igual 3.0 Venezuela
(CC BY - NC - SA 3.0 VE)

más inquietos, pero sí se nota esa tendencia, por ejemplo, a mi me dicen: mirá, dejáme ir a tomar agua, dejáme ir al baño, y te dicen así y todo, y son niños que están empezando, imagínense, a ese nivel, como también hay otros que caen en el extremo de que piden permiso para todo, y son así: puedo sacar el lápiz, puedo sacar el libro... y nos estamos desviando del tema, demasiado, estas son variantes que influyen, puedo sacar el cuaderno, aquél, este otro, peroooo, esa tendencia está también en la escuela, cómo es... bueno, vamos otra vez a la definición, ehhh, Rafael Bisquerra tiene un término que es la orientación psicopedagógica, ¿qué leyeron sobre eso?...".

Archivo SDV_0087:

"... pocos ¿verdad?, bueno, vayan revisando a ver, algunos tienen esto, vayan leyendo, se ponen al día entre semana, /interrupciones/, sobre orientación psicopedagógica, qué la denomina orientación psicopedagógica, por qué él nos da esos nombres, por qué él no dice allí que no es orientación educativa nada más, ajá, porque abarca más aspectos, tanto educativos como psicológicos, ajá, se trabaja con orientación psicopedagógica porque se trabaja también con intervención, hay una parte que él aclara ahí lo que es la intervención y lo que es la orientación psicopedagógica, ¿leyeron esa parte?, ehhhh, hace una distinción entre lo que es la intervención como un proceso aparte de la intervención, él trabaja más con este término orientación psicopedagógica para referirse más a lo que se refiere a la intervención, a la final dice que será orientación o intervención psicopedagógica, pero el uso es indistinto, /intervenciones/, ajá, okay, otra persona, /intervenciones/, ajá, vamos entonces sobre el mismo material, orientación, qué más, sobre la necesidad de la orientación, ajá, habla sobre las necesidades de la orientación, ¿qué leyeron sobre las necesidades de la orientación? ...".

Archivo SDV_0088:

La profesora no tuvo intervención oral.

www.bdigital.ula.ve

Atribución - No Comercial - Compartir Igual 3.0 Venezuela
(CC BY - NC - SA 3.0 VE)

Archivo SDV_0089:

"... en este caso de la orientación o de la psicología, tú tienes que respetar, como estás diciendo, las creencias que tienen las personas cuando llegan a la consulta, o las creencias que pueden tener un grupo, ajá, tú tienes que respetar eso, no podemos vivir descontextualizados, eh, de acuerdo a lo que está pasando alrededor, tú no puedes tener allí un vacío si eres orientador, psicólogo o docente, u otro profesional en las ciencias sociales o humanas, no puedes tener un enfoque con respecto a la sexualidad por ejemplo, de hace 60 años, 100 años, a como lo podemos trabajar hoy con los enfoques relacionados con la sexualidad, por ejemplo, adicciones, cómo se trabajan las adicciones hace 50 años a como se está trabajando ahorita, a cómo se le da el enfoque a las adicciones, por ejemplo, ya se ven las adicciones como una enfermedad, antes se veía como un problemático, no este es un estorbo para la sociedad, o sea ya nos damos cuenta que en ese campo se trabaja por ejemplo, si las adicciones de diferentes tipos son una enfermedad, o sea, si el adicto es un enfermo, entonces, allí cambia la visión, por ejemplo, la sexualidad, no podemos trabajar la sexualidad cerrados, pensando que la orientación sexual por ejemplo, ehh, es de una manera, ehh, en la que tienen que asumir nada más los roles masculino y femenino, ehh, nada más, esos son los roles, pero no podemos pedir nada más eso, con referente a la homosexualidad, no tildarlos también, todo eso, ehhh, todo eso entra, la parte ética, la parte de la cultura, cómo ven la homosexualidad por ejemplo, la visión de la homosexualidad hoy en día como era hace 50 años, una persona decía que era homosexual, ahora vemos, ha cambiado, es la sociedad la que ha cambiado, tenemos que ubicarnos en el contexto en el que estamos, es igual, con, donde, este, ehhh, dónde voy a ejercer yo la orientación, dónde voy yo a ejercer la psicología, dónde voy a ejercer yo la educación, tú no puedes, es igual cuando trabajas con una población que sea del campo a una población que sea de la ciudad, si nos vamos a un campo

www.bdigital.ula.ve

Atribución - No Comercial - Compartir Igual 3.0 Venezuela
(CC BY - NC - SA 3.0 VE)

947 más amplio no los puedes trabajar con una población que sea wayúu, por
948 ejemplo, a cómo trabajarías tú con un niño que ha crecido en Caracas, es
949 caraqueño, o una persona que haya crecido en Maracaibo, a como es un niño
950 que ha crecido en el páramo de Ortiz, ¿ve?, ahí tenemos que hacer
951 adaptaciones a nuestra manera de trabajar, también tomando en cuenta que
952 hay instituciones en las cuales pues no hay recursos económicos, ya
953 entonces tú quieres trabajar con otras actividades, ah pero entonces te das
954 cuenta que aquí no hay recursos, aquí no hay ni siquiera donde sentarse,
955 entonces por allí es otra variable, eh, tenemos que adaptarnos a todos los
956 cambios, ehhh, otro cambio es el uso de las tecnologías, hoy en día no
957 podemos desligarnos lo que es el uso de las tecnologías, no podemos
958 desligarnos de lo que es los medios de comunicación también, por ejemplo,
959 los teléfonos celular, también, por ejemplo, hace 15 años no se daba el
960 fenómeno que está dando ahorita con los teléfonos celulares, entonces allí es
961 otra variable que influye, por ejemplo yo recuerdo que hace 15 años no
962 teníamos los teléfonos celulares, y uno era, andaba así, ahora tú te pones a
963 ver, el celular está en tu rutina, está en tu rutina diaria, o sea, ya forma parte
964 de tu vida, si tú andas sin saldo andas así como, no sé, si andas sin internet
965 te sientes como aislado, estás como lejos, entonces es impresionante como
966 en muchas conversaciones, por ejemplo cuando los grupos salen, todo el
967 mundo está escribiendo mensajes, todo el mundo está en su mundo, o sea, si
968 salimos, es un compartir, no es para conversar, para hablar aquí y allá, o sea,
969 ¿me estás escuchando?, no es que estoy leyendo un mensaje, entonces, esto
970 no se daba aquí hace 10 años, o sea. es decir, hace 10 años no teníamos esa
971 tecnología de hoy, teníamos los bloques, el que tenía un nokia se decía
972 ohhhh, eran grandes, por eso los cambios, debemos ser flexibles, así también
973 en la orientación, en la educación debemos ser flexibles, porque muchos
974 educadores llegan al salón de clase, o llegaban, entonces le vemos un
975 teléfono al niño y eso es un fin de mundo, ay el niño tiene un teléfono aquí
976 en el salón, cuando el teléfono él lo usa para comunicarse con la mamá,

www.bdigital.ula.ve

Atribución - No Comercial - Compartir Igual 3.0 Venezuela
(CC BY - NC - SA 3.0 VE)

977 mamá ya salí de clases me vienes a buscar, entonces si le vemos el teléfono
978 en el salón de clases o no podemos desligarnos también de que el niño
979 también trae en su bolsito muchos juguetes, y entre esos juguetes están los
980 juegos electrónicos, y que eso le quita parte del tiempo al niño, y que el niño
981 ya no está sólo viendo televisión como antes, entonces todo eso marca,
982 como un modelo de vida diferente, ese ritmo de vida diferente, por ejemplo
983 que tú estés aquí en clase de orientación y escribiéndole un mensaje o estás
984 en el facebook hablando con un amigo que está en Italia, y le dices: estoy en
985 clase de orientación, la tipa está hablando más de lo que debería, la odio, ya
986 voy a salir de esta ladilla, ya me voy al comedor, cómo está el frío por allá,
987 cuántos muertos van, se dan cuenta, eso no lo podíamos hacer, ahora es otra
988 cosa, es otro ritmo ya, y tenemos que adaptarnos a eso, a lo que se da
989 actualmente, /intervenciones/, entonces, esto trae ventajas y desventajas, por
990 qué no aprovechamos estos recursos tecnológicos, por qué no los
991 aprovechamos para ejercer la docencia también, /intervenciones varias/, el
992 uso que tú le des, es igual con el facebook, por qué no abres una página allí
993 relacionada con educación, por qué no, ah no, pero entonces yo abro la
994 página entonces es para equis, o sea cosas, que no tiene utilidad, que lo que
995 haces es criticar, que lo que hace es colocar una foto ridícula de mi amigo
996 para que se burlen, o lo que hacen es destruir una relación, por qué no abrir
997 una página relacionada con educación, relacionada con otro tema, no
998 solamente educación, sino con cultura, con, ehhh, las creencias del
999 trujillano, de deportes, pero eso no lo hacemos, vamos a lanzarnos con otro
1000 aspecto de este material, ¿qué más leyeron de Rafael Bisquerra?,
1001 /intervenciones varias/, ¿cuáles son los principios que menciona Rafael
1002 Bisquerra allí?, muy sencillitos, muy, ¿cuáles son?, /intervenciones varias/,
1003 ay, Dios mío, ¿leyeron sobre eso?, ¿el otro material sí lo leyeron?, pero lean
1004 vale, ese material es muy sencillo, principios que rigen la orientación,
1005 /intervenciones varias/, ya va, ya va, yo pienso que la mayoría aquí vio la
1006 materia con la profesora Consuelo, alcen la mano los que la vieron con

www.bdigital.ula.ve

Atribución - No Comercial - Compartir Igual 3.0 Venezuela
(CC BY - NC - SA 3.0 VE)

Consuelo, bueno, hay varios, ¿quiénes vieron orientación con otra persona?, ¿con María de la Luz Figueroa?, ¿con Sonia?, ajá, ¿quiénes más?, ¿y conmigo?, ajá, bueno vamos a ver, /intervenciones varias/, ¿cómo defino yo al hombre desde mi posición de educador?, ¿cómo defino ya al ser humano?, ¿quién soy yo?, ¿cuáles son mis ideales?, ¿a qué me invitan?, ¿a qué me motivan?, ¿cómo veo yo al hombre desde la orientación?, ¿cuál es el perfil del alumno que yo quiero formar?, ¿hacia qué área lo voy a enfocar?, estas preguntas van de la mano con lo que es el principio antropológico, va relacionado mucho con lo que es el área de la filosofía también, preguntas que rigen, no, que deberían regir la función o mi desempeño como profesional, si yo sé que yo quiero trabajar es con la formación humanística, que vea la sociedad de otra manera, que sea productiva, entonces yo voy a formar, voy a trabajar hacia ese enfoque, hacia eso se refiere, háganse esa pregunta, ustedes como docentes, ¿qué tipo de alumno desean formar?, ¿en qué área desean profundizar más en su formación?, el otro principio ¿cuál es?, /intervenciones varias/, bueno, el plan de vida es una técnica que se ha utilizado también para trabajar en procesos dentro de la orientación, la idea es que tú lo hagas, que realices reflexiones, que te veas a futuro, que te veas hacia dónde vas, hacia dónde quieres influir, y es un tiempo que se puede dirigir a los alumnos, ¿cuáles son los otros principios?, /intervenciones varias/,...".

Archivo SDV_0090:

"... cómo trabajar con diferentes aspectos que nos ayuden a prevenir las situaciones conflictivas, a eso es que se refiere, ehhh, desde la educación se puede trabajar en la prevención, /intervenciones varias/,...".

Archivo SDV_0091:

"... por ejemplo, la prevención se trabaja más que todo con la parte psicoeducativa, ehhh, cómo yo puedo entrar en la población, ehh, cómo yo

www.bdigital.ula.ve

Atribución - No Comercial - Compartir Igual 3.0 Venezuela
(CC BY - NC - SA 3.0 VE)

puedo educar a la población sobre diferentes temáticas, entonces podemos prevenir diferentes situaciones que sean conflictivas, cómo hemos trabajado cosas que se pudieran prevenir, por ejemplo en el campo de la sexualidad, mucho se pudiera evitar si la gente estuviera educada en el campo de lo sexual, se pudieran evitar muchas cosas, enfermedades, pero esto, decimos a veces que la educación sexual, no, madre ladilla, nos han hablado tanto de educación sexual que yo sí sé de sexualidad, y vienen estos a hablarnos de sexualidad, pero si nosotros nos ponemos a ver esta es una de las áreas en la que las personas se dan muchos conflictos, entonces, este, muchos de los conflictos, de los problemas que se dan es por falta de educación, por falta de conocimiento sobre el tema, si usted no sabe cómo actuar, ¿cómo va a hacer las cosas de la manera adecuada?, es la pregunta, entonces, a esto se refiere este principio de prevención, muchos de los problemas se pudieran evitar si nosotros estamos educados, yo ahí si coincido con que la ignorancia destruye, si nosotros lo aplicamos al área de la salud esto nos trae muchas enfermedades, si nosotros tenemos una vida sana, acorde, saludable, y que muchas veces no estamos educados pues tenemos muchos problemas, si el diabético no conoce la dieta adecuada entonces el diabético no tendrá una calidad de vida, si el diabético no sabe cuál es el tratamiento que tiene que seguir entonces no tendrá calidad de vida, entonces, a esto se refiere, a trabajar con la psicoeducación, con la parte psicopedagógica, allí es donde hay que hacer énfasis, igual con los padres, ehhhh, muchos de los problemas que se da es porque los padres no saben realmente cómo educar a sus hijos, entonces, hay un desconocimiento de cómo educarlos, entonces genera problemas, traumas, y esto pasa mucho, esto lo vemos en nuestro día a día, /intervenciones varias/, vamos con el siguiente principio, ajá, a qué se refiere, /intervenciones varias/...".

www.bdigital.ula.ve

Atribución - No Comercial - Compartir Igual 3.0 Venezuela
(CC BY - NC - SA 3.0 VE)

Archivo SDV_0092:

"... /intervenciones varias/, ajá, el siguiente, /intervenciones varias/, eso que tú estás diciendo a mí me pasó, yo tuve con una experiencia con un grupo en la Casa Hogar, y entonces yo llegué al salón y cumplo mis funciones como psicólogo, pero claro, uno realiza más funciones allá porque va antes de, desde hacer una cartelera a no sé, diferentes actividades, entonces yo llego al salón y la orientadora me dice vamos al salón que yo quiero que trabajes con ellos, bueno vamos le dije yo, entonces yo llego al salón y los muchachos estaban sentados y les dije no muchachos, pónganse de pie, vamos a hacer una actividad, nosotros no queremos hacer nada, estamos muy cansados, eran las ocho de la mañana, /risas/, estamos muy cansados, no pero pónganse de pie, una dinámica de grupo, esto les va a llamar la atención, ay profe, háganos algo que nosotros no nos levantemos, o sea, que estemos levantados nada más, entonces sí profe, me seguían la corriente algunos, porque ellos se dejan guiar por los líderes que están en el grupo, cómo el grupo hace que tú evadas tu responsabilidad individual, esa es una de las características en los grupos, entonces bueno, qué hacer en ese momento, entonces dije, bueno muchachos, vamos a, insistí, vamos a hacer esta actividad, este, los que se quieren poner de pie se ponen, los que no sentaditos, tranquilos, entonces por allá se levantó uno, después otro, por fin que se levantaron como diez personas nada más, entonces yo recuerdo que la actividad la hicimos así, pero era tanto el orgullo de no levantarse que no lo hicieron, lo que ellos estaban haciendo era llevar la contraria a lo que nosotros decíamos, entonces hicimos la primera actividad con los que se integraron, la primera actividad, entonces, yo lo que diría que hay que hacer es darse por vencido, porque si tú dices hasta aquí llegué yo, entonces no vas a avanzar con el grupo, y en el ejercicio como profesionales puedes encontrarte que son grupos diferentes, puedes encontrarte con un grupo que son excelentes, que son dados a trabajar, no si vamos a trabajar, como te puedes encontrar con grupos que no, que lo que hacen es sabotearte la clase,

www.bdigital.ula.ve

Atribución - No Comercial - Compartir Igual 3.0 Venezuela
(CC BY - NC - SA 3.0 VE)

o sea que ladilla, vete, pero la cosa es que tú como profesional tienes que estar convencido de que tú estás allí para ejercer tu rol como docente, como psicólogo, pero hay que tener sentido común también, porque tú allá en la escuela no vas a ponerte a dar teoría, no vas a decirle a los muchachos, no sí la familia de ustedes es matricentrada porque o dice Alejandro Moreno, peor eso sí te permite a ti como profesional ubicarte en que a no, él está actuando así porque pasa esto en su entorno social, ya tú no vas a actuar como un policía sino que vas a actuar como promoviendo el proceso en el grupo, que el grupo trabaje, esto lo encontramos en la psicología también, podemos encontrarnos con un muchacho o con una joven, o adulto, que vaya y no quiere estar en la consulta, que fue obligado, entonces lo que hay que establecer con la persona una empatía, un encuadre, en el que tú puedas trabajar con esa persona y la persona va cediendo, por más él va cediendo, pero tú tienes también que aceptar que eso se da, que eso se da en los grupos, y no puedes decir porque encuentras resistencia que no vas a trabajar, porque eso se da, dígame aquí, en la Villa, yo tengo como dos años ya en la Universidad, pero cuando yo llegué aquí había un grupo que era desordenado, bértale, no querían hacer nada, y más a este nivel, pero con la experiencia tú vas a, y con la mentalidad amplia de que no todos los grupos son iguales, entonces ya cambia, allí baja un poco tu presión, a no es que hay diferentes tipos de grupos y más como estamos ahora, es muy difícil que te encuentres un grupo en la escuela, aquí en la Universidad, que realmente esté convencido de lo que va es a estudiar, eso es muy difícil encontrarlo, pero que eso no sea un motivo para que tú cambies tu perspectiva como profesional, ¿ves?, para que tú cambies tu rol de educador, que si tú vas al encuentro con los alumnos y dices ya no puedo trabajar, imagínate, igual en un proceso de psicoterapia, en la parte de la psicoterapia es normal en un punto que la persona no quiera trabajar, pero si tú no logras avanzar entonces tú como profesional vas a decaer, pero desde el psicoanálisis está la resistencia, si tú no sabes eso entonces vas a decir aquí sí yo fallé, ahí sí

www.bdigital.ula.ve

Atribución - No Comercial - Compartir Igual 3.0 Venezuela
(CC BY - NC - SA 3.0 VE)

es verdad que yo como profesional no sirvo, pero si tú lo sabes entonces baja la presión, la ansiedad, ¿ve?, es más, se espera que en muchos procesos de psicoterapia la persona no quiera asistir, es totalmente normal, pero si tú no lo sabes entonces hasta allí llegó, no, así pasa en el salón de clases, tenemos alumnos que no quieren trabajar, sean porque están, no les interesa, sean porque están desmotivados, sean por el grupo y seguirles la corriente, pero allí el docente tiene que estar convencido de cuál es su rol, cuál es su función allí, porque sino se encuentra uno con este tipo de situaciones y dice uno ahora qué hago, muchachos pónganse de pie, vamos a hacer una actividad /dinámica grupal/...".

Archivo SDV_0093:

"... ajá, vamos tratar de que intervengan las personas que no han comentado, entonces, tratar de que comenten las personas que no ha comentado, vamos con otros aspecto de Rafael Bisquerra, ehhh, ya hablamos sobre los principios, la orientación psicopedagógica, vamos a los modelos de orientación, cuáles son los modelos de Rafael Bisquerra, ya los hemos mencionado, cuáles son los modelos que él propone, rapidito, ajá, también están los modelos teóricos, vamos entonces a los modelos teóricos, una persona que no haya participado por favor...".

Archivo SDV_0094:

La profesora no tuvo intervención oral.

Archivo SDV_0095:

"... las corrientes psicológicas que nutren a la orientación, estos modelo permiten, como ustedes lo están diciendo, tener un marco teórico que nos permita actuar en la orientación, estos modelos nos indican que, lo que él propone, la intervención por modelos clínicos puedes trabajar con unos cortos, puedes trabajar con el modelo de programa pero puedes trabajar con

www.bdigital.ula.ve

Atribución - No Comercial - Compartir Igual 3.0 Venezuela
(CC BY - NC - SA 3.0 VE)

1142 un autor también, por ejemplo, está ahí la teoría, no podemos dejar de lado
1143 los planteamientos teóricos que nos proponen los autores, tenemos que
1144 guiarnos por estos planteamientos, vamos ahora con el modelo clínico,
1147 /intervenciones varias/...".

Archivo SDV_0096:

1148 "... alguien más con el modelo clínico, /intervenciones varias/, aquí se
1149 trabaja más que todo con la entrevista, en la entrevista hay que tener eventos
1150 que son claves, hay que tener en cuenta elementos que son necesarios,
1151 ehhhh, ¿ustedes han realizado entrevistas?, cuando ustedes han realizado
1152 entrevistas, eh, ¿cómo las realizan?, ajá okay, y ¿cuál es la posición que
1153 ustedes tienen que tener como entrevistadores?, depende del tipo de
1154 entrevista, ajá, porque si es una entrevista que es exploratoria para ver cómo
1155 conocer un proceso personal, por ejemplo, yo quiero conocer algún aspecto
1156 socioeconómico de la persona, ahí yo no voy a establecer un encuadre, allí
1157 yo voy directo, ¿verdad', las preguntas son cerradas en su mayoría, listo, si
1158 es una entrevista en el área de la orientación, entonces se trabaja de otra
1159 manera, aquí si se va a trabajar con la teoría humanista, que es la teoría de
1160 Rogers, que es la aceptación incondicional de la persona, la empatía, el
1161 aceptar a los demás como son, la empatía que yo pueda colocarme en el
1162 lugar de esa persona y pueda entenderla, yo no puedo llegar a esa persona y
1163 decirle ajá, qué pasó, ah sí, tu mamá está así por eso, ah, bueno, vaya y le
1164 dice a su mamá que si no se pone al día bueno lo que va es a traerle más
1165 problemas a usted, /intervenciones varias/, ajá, cómo vas a ser lesbiana, eres
1166 una fracasada, entonces, la entrevista es fundamental, aquí en este enfoque,
1167 pero para ustedes estar acordes con lo que es la orientación ustedes tienen
1168 que dominar esos fundamentos básicos, veo que es necesario entonces
1169 hablar un poco de la entrevista, un poco de la postura corporal, el tono de
1170 voz, cómo debe ser, porque yo no voy a entrevistarla por ejemplo sentada
1171 así /hace los gestos/, o así, se dan cuenta cómo la postura corporal influye en

www.bdigital.ula.ve

Atribución - No Comercial - Compartir Igual 3.0 Venezuela
(CC BY - NC - SA 3.0 VE)

que la persona se sienta a gusto, se sienta entendida, o si yo llego y empiezo a hablar /hace los gestos/, o si yo llego y empiezo, ajá, ¿cómo se llama su papá?, ¿qué edad tiene?, ¿cuándo se casó?, ¿con quién vivió?, ajá, espere que anote, ah sí, dígame pues, yo anoto aquí exactamente como usted me está diciendo, se dan cuenta, si yo entrevisto con muchas preguntas cerradas no establezco el clima de confianza, no le doy libertad a la persona para que responda, entonces allí es clave la entrevista, a ustedes les va a servir la entrevista, pero para qué, ustedes dirán, está loca, esta vieja, entonces, este sí les va a servir porque ustedes como docentes tienen que entrevistar a los representantes, entrevistar a los alumnos, y muchas veces también los van a entrevistar a ustedes pero de allí se va a dar una conversación en que se van a establecer los datos para ayudar a los representantes y alumnos, o quizás ustedes van a entrevistar a otro docente y muchas veces no se dan cuenta, eso también es importante, quizás muchas veces el docente no percibe que está siendo entrevistado, creen que uno está averiguándole la vida a la gente, será, pero en muchas instituciones es una regla que el docente entreviste a los representantes para conocer la situación familiar del niño y allí el docente tiene que tener la audacia, tiene que tener la agilidad para captar la información, este modelo se centra es en la entrevista, si yo utilizo un enfoque cognitivo conductual la entrevista la voy a guiar hacia una dirección, /intervenciones varias/, claro hay mucha conexión porque ellos reflejan lo que está pasando en la casa, /intervenciones varias/, y como les estaba diciendo, tú puedes tener la entrevista con un enfoque que puede ser humanista entonces tú allí no vas a indagar sobre aspectos de la conducta observable, ¿no es así?, porque eso ya es parte cognitiva, a ti te interesan otras cosas, ¿ve?, tú con los padres o representantes no los vas a entrevistar igual que haces con los niños, allí tengo que adaptarme a las características que tiene el entrevistado, ¿ve?, cómo hablas tú con un adolescente que lo que hace es que llega y te dice, ajá, dale pues, y uno le pregunta y no esteeeee, cómo te has sentido en estos últimos días, bien, y entonces uno les

www.bdigital.ula.ve

Atribución - No Comercial - Compartir Igual 3.0 Venezuela
(CC BY - NC - SA 3.0 VE)

pregunta y responden sólo sí, no, ajá, no sé, y esas son todas las respuestas que te dan..., /intervenciones varias/, entonces, todo esto es parte del proceso que nosotros tenemos en esta área, ¿no?, lo que es la parte del educador, cómo influye la entrevista en lo que va a decir la persona también, hay una influencia enorme en la posición que yo asumo, el contacto visual influye mucho también, el tono de voz, hay personas que tienen el tono de voz muy duro entonces eso corta, como que las inhibe, ay pero yo no siento confianza con esta persona, cómo voy a decirle, pero es el tono de voz que ella tiene y eso se puede ir trabajando, vamos al otro modelo,...".

Archivo SDV_0097:

"... esto pasa cuando hay cumplimiento del programa, muchas veces ustedes llegan a las instituciones y no van a decir, no, nosotros estamos en esta fase del programa, eso se da de acuerdo al ritmo de cómo estén trabajando los grupos también, tu puedes llegar y puedes decir, los estoy explorando, los estoy conociendo, pero a la vez voy creando estrategias para avanzar con el grupo, esto les sirve como una guía, ehhh, para trabajar con los grupos, a veces se cae como si fuera así que hay que cumplirse exactamente, y no, yo pienso que podemos ser flexibles también, ehhhh, en los programas, cuando uno trabaja con los programas, se trabaja a nivel de prevención, se trabaja a nivel de desarrollar algún aspecto del grupo, por ejemplo, yo puedo trabajar en algún grupo, ehhh, puedo trabajar la cohesión, las estrategias que voy a utilizar para lograr la cohesión en el grupo, ¿ve?, yo voy a trabajar en el grupo el liderazgo, entonces voy a realizar actividades y enfoques teóricos que hablen de liderazgo y promuevo el liderazgo en el grupo ¿ve?, así es que vamos a trabajar en los talleres, vamos a basarnos más que todo en el modelo de programa, ¿por qué', porque ustedes, la mayoría de su ejercicio profesional va a ser con grupos, con grupos que van a ser de 38 personas, 40, entonces ustedes tienen que conocer cómo trabajar con grupos, me parece a mi, en cambio a otros profesores aquí les interesa otra cosa, un

www.bdigital.ula.ve
Atribución - No Comercial - Compartir Igual 3.0 Venezuela
(CC BY - NC - SA 3.0 VE)

comino cómo trabajar con grupos y lo que les interesa es llegar a dar la materia, sólo conocer el contenido programático, y no les interesa el trabajo para que el grupo sea más productivo, controlando la intervención, haciendo un seguimiento al grupo, si tú no promueves la participación entonces es muy difícil que se de, ¿ve?, este modelo de programa es uno de los más utilizados, da muchos frutos también, porque se trabaja evaluando los logros, la motivación, luego en esa base es que tú formulas los diferentes lineamientos para el grupo, ¿ve?, vamos con el otro...".

Archivo SDV_0098:

"... /intervenciones varias/, ahora sí, esto se da mucho en las instituciones educativas, que es la búsqueda de un especialista, se invita a la institución, va y trabaja con los aspectos, /intervenciones varias/, esa es como la manera de trabajar en ese modelo de consulta, pero lo que pasa es que la visión de los docentes, del papá, de la mamá, de los directores, de todo el mundo, de la mayoría de la población, es que los especialistas, o sea, especialistas calificados es porque se ha preparado en un área específica, no es porque sea la panacea, o lo mejor del conocimiento en esa área, no, es un profesional que se ha preparado en un área específica, pero hay una tendencia que es lo que complica la situación de que todas esas personas hablan con el especialista como si fuera él el que va a solucionar el problema, como si fuera Superman, llegó Jesucristo a solucionar el problema, entonces no se trabaja en conjunto para que mejore la situación, no, el docente es quien tiene que trabajar día a día para que todo se solucione en equipo, entonces allí es que se presenta una visión errónea, ¿ve?, más que todo en el área de lo que es el área de la orientación, la psicología, la psiquiatría, con la mente, entonces es como si, ya se solucionó todo, si no hay una transformación educativa, una transformación en la educación, en la escuela, en el salón de clase, entonces cómo trabajas tú, si tú lo que vas a estar con estas personas es 45 minutos, /intervenciones varias/, esa visión de que el especialista sí

www.bdigital.ula.ve

Atribución - No Comercial - Compartir Igual 3.0 Venezuela
(CC BY - NC - SA 3.0 VE)

soluciona el problema, que ahora sí, lo va a salvar, no está bien, claro está bien que crean en el profesional, pero se crean falsas expectativas, y también la tendencia de que la responsabilidad está en el profesional y no en la persona, ¿ve?, ya allí cambia también lo que es el proceso porque como yo no tengo responsabilidad, entonces ésta es la que me va a cambiar, yo sigo igual, yo no cambio nada en mi dinámica diaria, ¿okay?, vamos a tomarnos un receso para luego seguir con el resto del material, un receso de 10 minutos, pueden ir al baño, tomar agua...".

Archivo SDV_0099:

"... concretamente tengo que tener ética en el sentido que no puedo andar diciendo por ahí que este grupo tiene problemas y éste grupo pasa esto, hay que ser confidencial con la información porque si no, se crean los rumores, ah pero cómo es posible que yo diga algo y ya lo sabe todo Trujillo, ¿ven?, allí se pierde entonces la confianza, se pierde la oportunidad de que la persona ofrezca información al proceso, ¿otro aspecto de allí?, ajá, /intervenciones varias/, otra, /intervenciones varias/, okay, otra persona, /intervenciones varias/, ahí, vamos a la primera parte del material que habla sobre la definición sobre la orientación, ¿cómo definen allí la orientación?, /intervenciones varias/, okay, hay una similitud entre lo que plantea Bisquerra y lo que plantea este material, es como más específico entre lo que define como orientación, hay muchos conceptos de orientación, pero entre todos, ¿qué es orientación?, /intervenciones varias/, habla de la orientación como disciplina, habla de la orientación como profesión, ¿qué dicen sobre la orientación como profesión?, /intervenciones varias/, eso es más relacionado con la orientación como profesión en el campo de acción del orientador, es formalmente cómo voy a ejercer yo mi rol de orientador, relacionado con las áreas, ¿qué leyeron sobre las áreas?, /intervenciones varias/, ¿cuáles son las áreas?, rápido que nos vamos... ahhh, ahí si hablan, esas son las áreas que nutren a la orientación, vamos más adelante que es

www.bdigital.ula.ve

Atribución - No Comercial - Compartir Igual 3.0 Venezuela
(CC BY - NC - SA 3.0 VE)

1286 donde están las áreas y contextos de la orientación, ¿qué leyeron sobre eso?,
1287 sobre las áreas de la orientación, /intervenciones varias/, ajá, rápido que nos
1288 vamos, /intervenciones varias/, silencio, en el área académica,
1289 /intervenciones varias/, eso es relacionado con las áreas que se dan en el
1290 ámbito educativo, /intervenciones varias/, okay, como él dice cuáles son las
1291 estrategias, cuáles son las áreas que se desarrollan en el proceso de
1292 enseñanza-aprendizaje, /intervenciones varias/, okay, el área recreativa
1293 también está aquí, recuerden que las áreas que se están mencionando
1294 nosotros las tenemos, como seres humanos nosotros tenemos diferentes
1295 áreas de desenvolvimiento, área social, vocacional, laboral, familiar,
1296 recreativa, vocacional, ehhh, tengo estas diferentes áreas, pero se han hecho
1297 así, de esta manera, para estudiar las diferentes áreas que poseemos, es como
1298 más sencillo, para la persona, integrar todas las áreas, no es que uno esté
1299 aislado, no, no es que un área esté por allí y luego la otra por allá, no, todas
1300 están integradas, por ejemplo, cuando yo tengo una situación conflictiva en
1301 el área de la salud, por ejemplo una enfermedad esto me afecta las demás
1302 áreas, el área personal, psicológica, se van a dar alteraciones afectivas,
1303 personales, familiares, mi familia se va a afectar por la enfermedad, se va a
1304 preocupar, si yo estoy trabajando allí también se va a dar una alteración
1305 también porque es posible que yo no vaya a tener todo el tiempo para
1306 trabajar como tenía antes, ehhhhh, bueno no se puede, /intervenciones
1307 varias/, si hay un discapacidad, si se nos altera un área se alteran las demás,
1308 si nos pasa a nosotros le pasa también a los niños y a nosotros se nos olvida
1309 que el niño tiene necesidades, tiene familia, tiene problemas, se nos olvidan
1310 muchas cosas, aquí tenemos que ser observadores del alumno, cómo está las
1311 áreas del alumno, cómo está él para ver cuáles áreas debo trabajar, y de
1312 acuerdo a la que tiene problemas entonces yo voy a buscar ayuda, si es el
1313 área psicológica busco ayuda con el psicólogo, si es el área de la familia
1314 entonces hablo con los padres, si es el área cognitiva debo trabajar con el
1315 reforzamiento del área cognitiva, vamos entonces a trabajar con los

www.bdigital.ula.ve

Atribución - No Comercial - Compartir Igual 3.0 Venezuela
(CC BY - NC - SA 3.0 VE)

contextos de la orientación, ¿cuáles son los contextos del área de la orientación?, es muy parecido a las áreas, /intervenciones varias/, ujummm, okay, los contextos, a qué se refiere, /intervenciones varias/, okay, otro contexto, /intervenciones varias/, el contexto jurídico se está trabajando mucho en lo que es esta área porque, por todos los problemas legales que se dan, con el niño, tenemos lo que es protección al niño, allí se da lo que es la orientación también, tenemos por ejemplo el área de la violencia con la mujer, en el servicio penitenciario también, esa es la idea que se realice en estos contextos, está el área organizacional también, porque está el área de las empresas, muchas organizaciones tienen problemas, conflictos y muchas veces eso afecta a la organización y se puede dar la orientación, se dan cuenta como no es nada más en el contexto educativo que se ofrece la orientación, /intervenciones varias/, ese trabajo también lo realiza el psicólogo, pero en algunos casos, en la parte de asesoría trabaja es el orientador, pero en otros países, más que todo lo cumple es el psicólogo, porque como no hay casi profesionales en esa área se busca más al psicólogo, pero la idea es que se amplíe y que el orientador esté también en los contextos, porque yo como psicólogo hice las pasantías en un centro penitenciario, entonces nosotros trabajamos allí, pero no fue en la cárcel, fue en los centros donde se aplica las medidas de libertad, entonces lo que hacíamos era diseñar un perfil para la persona que estaba en esas medidas de libertad, esa era una de las funciones, diseñar perfiles, la entrevista, pero también allí se trabajaba con la parte formativa psicoeducativa, esa función la deben cumplir los orientadores, porque tú puedes trabajar tranquilamente con la psicoeducación, /intervenciones varias/, ajá, sí, sí, entonces se puede trabajar a nivel de prevención, yo me acuerdo que se realizaban talleres a diferentes niveles relacionados con el crecimiento personal, valores, con las personas que estaban con las medidas de libertad, entonces, sea cual fuera el problema, ellos iban, entre las medidas que tienen que cumplir esas eran unas, asistir a los talleres, esa es una forma o área en la que se puede trabajar

www.bdigital.ula.ve

Atribución - No Comercial - Compartir Igual 3.0 Venezuela
(CC BY - NC - SA 3.0 VE)

la orientación, qué otro contexto, /intervenciones varias/, hay otro aspecto que está aquí, ya casi vamos a terminar, que son las funciones del orientador, /intervenciones varias/, estos roles que han mencionado ya lo hemos hablado durante la mañana, si ustedes se dan cuenta, ya los hemos conversado, de una u otra manera hemos hecho mención a ellos, el investigador, el asesor, el promotor, el..., todos estos roles, vamos a las funciones, también hemos hablado de las funciones, del orientador, ¿cuáles son?, /intervenciones varias/, de lo que él leía, ¿algún comentario o no?, equis, /intervenciones varias/, ya ahí cuando estamos hablando de trastornos psicológicos, ya ahí tiene que trabajar un psicólogo o un psiquiatra, ya ahí rebasa el campo de acción del orientador, /intervenciones varias/, en algunos casos de discapacidad sí, pero ya en un proceso de psicoterapia, una persona que tenga un trastorno de personalidad, ya allí no actúa el orientador sino un especialista, el orientador remite a un orientado a este profesional, igual si observamos que un niño tiene deficiencias cognitivas, que son fuertes en el salón de clases, tenemos que remitirlos para que los atienda un especialista, /intervenciones varias/, en esos casos cuando son trastornos psicológicos o enfermedades mentales, en esos casos sí, pero cuando son personas que estamos trabajando dentro de los parámetros que se dicen que son de la normalidad, allí se puede hacer un trabajo de intervención, ¿ve?, que es basado en el modelo que estudiamos hoy, /intervenciones varias/, si existe ese tipo de alteraciones se puede sugerir algo ya, ¿ve?, que la persona tenga algo de identidad, pero los trastornos de la personalidad se diagnostican es a partir de los 18 años, ¿ve?, esto es, según, hay un manual que se llama manual diagnóstico de los trastornos mentales, este manual es conocido como el DCM4, este manual tiene diferentes clasificaciones y los agrupa por trastornos de la personalidad, trastornos de la infancia, de la niñez, de la adolescencia, trastornos de la eliminación, ehhh, diferentes tipos de trastornos, pero eso ya es la parte de lo que hay ahí, el orientador los puede leer, los debe conocer para tener una visión también, ustedes tienen que leer

www.bdigital.ula.ve

Atribución - No Comercial - Compartir Igual 3.0 Venezuela
(CC BY - NC - SA 3.0 VE)

sobre diferentes trastornos, sobre todo los trastornos que tienen que ver con las deficiencias cognitivas, visuales, ustedes tienen que leer sobre eso, porque en el salón de clase tenemos a niños que tienen esto, por ejemplo, desatención, hiperactividad, dificultades para el cálculo, para la lectura, lo que es la dislexia, el educador debe leer sobre eso para referirlo a los especialistas, porque como alguien que no domine eso va a solventar el problema, cómo los vas a ayudar, si tú no los distingues, /intervenciones varias/, esooo, ajá, el darse cuenta por medio del diálogo, por medio del diálogo socrático, que la persona se de cuenta del problema, no podemos hacer juicios valorativos de la persona, no podemos decirle, pero usted está loca, ay, usted porqué no está asistiendo a clase, está loco, no le podemos decir a la persona, es realmente amplio lo que el orientador debe hacer, pero yo creo que si una persona se aplica o se basa en los aspectos éticos, igual yo pienso que cualquier disciplina, si tú estás identificado con tu trabajo pues lo haces de manera placentera, yo me siento identificada con mi carrera, me encanta, trabajar con grupos, si por mi fuera pues fuera con grupos todo el tiempo, me encanta lo que es la parte de la teoría psicológica, siempre y cuando nos basemos en la parte legal, en la parte ética, y que tú te sientas identificado con lo que haces, a mi me encanta, yo me siento a gusto con mi profesión, tanto educadora como psicóloga, me siento realizada, no es muy buena la remuneración económica, pero me siento feliz, este voy a los grupos, trabajo con los alumnos, en la universidad, en el colegio también, eso es importante que tú te sientas bien, cuando uno tiene el hábito de leer ya tú lo haces es por placer, igual ustedes, tú lees es porque lo quieres hacer, tú lo haces es porque te sientes bien, eso es lo que tenemos que buscar, como educadores, háganse esa pregunta, ¿ustedes se sienten bien como profesores?, ¿cómo se ven ustedes como profesores?, porque se supone que ustedes se están formando para ejercer después, y la mayoría de los egresados de aquí van a trabajar es en las escuelas, en los liceos, en las escuelas bolivarianas y la cuestión, ¿ustedes se ven trabajando en una

www.bdigital.ula.ve

Atribución - No Comercial - Compartir Igual 3.0 Venezuela
(CC BY - NC - SA 3.0 VE)

institución?, ¿dónde se ven trabajando ustedes?, por ejemplo yo entro a un salón de preescolar, me encanta, entro a un salón de primer grado, me encanta, entro en un salón de sexto grado, también me gusta, me siento bien con ellos, háganse esa pregunta ustedes, ¿cómo se sienten ustedes trabajando en una institución educativa?, /intervenciones varias/, háganse esas preguntas porque yo me acuerdo cuando estaba estudiando psicología, yo en el tiempo libre me iba a la biblioteca, aquí ya no lo hacía tanto, cuando estudiaba en la Villa, cuando estudiaba aquí educación, yo aquí era más floja sinceramente, pero cuando estudiaba psicología, yo me iba a la biblioteca y revisaba allá los libros, de cualquier tema que quería leer, así no fuera de la materia, porque a nosotros nos asignaban el material, y yo revisaba de otras materias, y lo hacía por curiosidad y la tengo todavía, eso háganlo ustedes también, aquí está la biblioteca del Núcleo, está la biblioteca pública, acérquense a la biblioteca pública, ¿desde cuándo no han ido ustedes a la biblioteca pública a consultar un libro allá?, /risas/, ¿háganse esa pregunta?, hablando de la mayéutica y de eso, háganselá, ¿desde cuándo ustedes no van a la biblioteca aquí del Núcleo, que no sea por obligación nada más, porque ustedes tengan curiosidad de un texto, de algún material, ¿cuáles son las páginas que ustedes visitan también?, ¿en qué invierten su tiempo en internet?, en el Facebook, en el Messenger, en páginas de qué calidad, /intervenciones varias/, ¿qué actividades realizo yo de formación?, ajá, otra pregunta que les voy a hacer, ya vamos a finalizar, no les quito más tiempo,...".

www.bdigital.ula.ve

TRABAJO DE CAMPO N° 5

DISCURSO N° 16022012-Sem-A2012

Sin mayores observaciones aunque se sentía la incomodidad por el saqueo de un camión de PDVAL en las instalaciones del Comedor de la Villa.

Esquema de la clase:

Atribución - No Comercial - Compartir Igual 3.0 Venezuela
(CC BY - NC - SA 3.0 VE)

- Retraso por manifestaciones ocasionadas en el eje vial Valera-Trujillo y la Escuela Técnica "Laudelino Mejías" (Trujillo).
- Clase teórica de la profesora, tema: el docente como líder.
- Distribución de equipos para la realización de los talleres:
    - Inteligencia Emocional
    - Inteligencia Múltiple
    - Sistemas de representación (PNL)
    - Ventana de Johari – FEED BACK
    - Análisis transaccional
    - Visión constructivista de los roles de vida
    - Psicodrama
    - Sociograma
- Cierre de clase con evaluación oral, no grabada.

www.bdigital.ula.ve

Archivo SDV_0104:

"... hoy vamos a tener la evaluación oral con lo que es los aspectos relacionados con lo que es la orientación, este salón si está sucio, esteee, ehhh, ya va, porque me, Dios mío, ¿por qué?, entonces, pero antes de eso vamos a hablar un poco sobre, este, el liderazgo en el docente, luego les hablo sobre las estrategias y técnicas que se utilizan desde la dinámica de grupo, ¿ve?, porque, esteee, vamos a comenzar con los talleres, hoy les voy a asignar lo que son, nos vamos a concentrar en los talleres, y nos vamos a dirigir en esa dirección, entonces, este, el docente como líder, le coloqué este título porque como docentes nos tenemos que enfocar hacia el liderazgo, un liderazgo que sea ejercido en el salón de clase pero que también puede ser ejercido hasta en las comunidades donde nosotros nos encontramos, entonces, estee, vamos observando aquí, hemos hablado en estos días de lo que es la escuela en la comunidad, cuáles son las problemáticas que se dan en educación, en nuestra educación, nos

Atribución - No Comercial - Compartir Igual 3.0 Venezuela
(CC BY - NC - SA 3.0 VE)

encontramos en un contexto que es sumamente complejo, se han dado cuenta que hemos estudiado autores relacionados con la, nómbrenme rapidito los autores que hemos visto, a ver, /intervenciones varias/, entonces nos hemos estado acercando y podemos decir que hay un, ehee, diferentes ocasiones problemáticas en nuestras escuelas, entonces por esta razón se necesita que el docente sea líder, ¿no?, obviamente, pero, esteee, tenemos que tener claro cuáles son las funciones de un docente, ¿cuáles son las funciones de un docente?, rapidito, /intervenciones varias/, entonces, tenemos que ubicarnos en las funciones que tenemos como docentes para estar claros en el papel que vamos a ejercer en las instituciones educativas, ahora, así, ¿qué es un líder?, /intervenciones varias/, alguien que conduce hacia el logro de objetivos o de metas, el líder, o el buen líder, se caracteriza por, toma en cuenta las necesidades del grupo, presten atención con esto porque esto quiero que ustedes lo apliquen en los talleres, necesito que tengan este enfoque para los talleres, el buen líder es flexible también, tiene en cuenta las necesidades que tiene el grupo, entiende sus características y se adapta al grupo, el líder se caracteriza por tener en cuenta las opiniones del grupo, es democrático, y él lo que hace es facilitar los procesos que se dan dentro del grupo, esto lo tenemos que aplicar en nuestras aulas de clase porque tenemos que rescatar el orden y tenemos que rescatar la educación, en la parte de las emociones de los niños, tenemos que rescatarlos en estas áreas, entonces, aquí tenemos esta definición deeee o características que el líder tiene, /intervenciones varias y lectura de las diapositivas/, ¿se dan cuenta?, es para lograr objetivos comunes, no es como o quiera como profesor, no es mi parte individual sobre los intereses del grupo, continuamos, /intervenciones varias y lectura de las diapositivas/, esto que estamos hablando hoy lo podemos llevar al ámbito de las organizaciones o de las empresas también, porque hay diferencias en lo que es un líder y lo que es un jefe también, en las áreas de trabajo, en el área organizacional, esto es bueno que aplique también en el área de la gerencia, no sólo en el

www.bdigital.ula.ve

Atribución - No Comercial - Compartir Igual 3.0 Venezuela
(CC BY - NC - SA 3.0 VE)

aula de clase, hay diferentes tipos de liderazgo, ustedes lo han escuchado, esto es a manera de repaso, hay tipos de liderazgo, nómbrenme algunos de ellos, por favor, /intervenciones varias y lectura de las diapositivas/, hay tipos autoritarios tipo Chávez dijeron, /intervenciones varias y lectura de las diapositivas/, su tono de voz y actitudes son elevadas y fuertes, una expresión que diría el líder autoritario es aquí mando yo, está otro tipo de líder que es el permisivo, este tipo de líder permisivo es como el extremo del autoritario, ¿qué características tiene este líder permisivo?, /intervenciones varias y lectura de las diapositivas/, pero caen como en el extremo de que no estudiaron para el examen hoy, tranquilos, ahh, para qué, lo dejamos para la semana que viene, bravo, /risas/, bueno, no entren a clase, no tienen que hacerlo, /risas/, vengan dentro de 2 meses, 3 meses, ¿cómo es?, ¿qué características puede tener un líder permisivo?, /intervenciones varias y lectura de las diapositivas/, bueno, no coloca reglas, es el extremo opuesto al autoritario, no da instrucciones para poder funcionar, el líder este que está aquí /muestra la diapositiva/, paternalista, ¿qué características tiene?, ¿cómo es ese tipo de líder?, /intervenciones varias y lectura de las diapositivas/, éste será bueno o malo, adecuado o inadecuado,... Este tipo de líder no es adecuado, porque este tipo de líder cae de una u otra manera él sobreprotege al grupo, no deja que el grupo camine por su cuenta, que realice las actividades porque tiene miedo a que el grupo se equivoque, quizás él no confía en las capacidades que pueda tener el grupo, entonces este tipo de líder en muchas ocasiones lo que hace es este, realizar las actividades, son personas que creen, se cargan excesivamente de trabajo porque creen que ellos son los que saben hacer las cosas, ¿ve?, no confían en el grupo, eso es como algunas madres, hay niños que, como hay madres que en ocasiones sobreprotegen a los hijos y les dicen que no, pero no dejen que juegue ahí el niño, no mi hijo no va a poder venir porque se va a caer, mi hijo se va a dañar, este le va a pasar algo a la niña, le va a pasar algo al niño, ¿han escuchado este tipo de situaciones?, bueno, esto lo podemos asociar a este

www.bdigital.ula.ve

Atribución - No Comercial - Compartir Igual 3.0 Venezuela
(CC BY - NC - SA 3.0 VE)

tipo de líder, este tipo de líder no deja que el grupo sea creativo, espontáneo, también porque este tipo de personas tenga temor, y este tipo de líder, el democrático, ¿qué características tiene?, /intervenciones varias y lectura de las diapositivas/, éste es el más acertado, hay otros tipos de liderazgo como el liderazgo transformacional que es generar cambios dentro de los grupos, con estos ejemplos podemos decir que sí se logran cambios también en los grupos, esteee, el líder escucha a su grupo, lo guía también, le facilita los procesos y se da como un verdadero trabajo en equipo, ¿ve?, éste es el más adecuado, hacia este tipo de liderazgo es que quiero que nos enfoquemos, porque estee, ustedes tienen un grupo de trabajo para los talleres y se van a organizar, ¿verdad?, pero la idea es que cada quien asuma su liderazgo, ¿verdad?, nosotros nos vamos a dar cuenta en los grupos quién tiende a ser más activo, quién esteee puede ser un poco autoritario, quién dentro de los grupos lleva más el liderazgo, ustedes se van a dar cuenta de eso, pero la idea es que ustedes como son equipo, ¿verdad?, se distribuyan las actividades y la responsabilidad sea compartida, cuando el grupo trabaja en equipo eso se nota, uno se da cuenta, porque este, cuando organiza las cosas que tienen planificado es evidente, ¿no?, cuando se improvisa también es evidente, entonces, quiero que nos enfoquemos en esto para que trabajemos de manera más productiva, vamos con las características del líder, rapidito, tengo que entregar esto a las 9:30 a.m., porque si no me excomulga el señor, /intervenciones varias y lectura de las diapositivas/, aquí es clave expresar claramente las instrucciones, cuando yo trabajo en grupo tengo que expresar claramente lo que quiero lograr, si yo doy instrucciones ambiguas o poco claras, el grupo se confunde y se origina confusión, el desorden en el grupo, claro, no es que vamos a estar todos así, ajá, claro, amén, no, no me puedo mover, pero sí se nota que cuando uno da las instrucciones de manera confusa, unos andan por aquí, otros por allá, ajá pero qué vamos a hacer, la idea es dar las instrucciones claras para cada actividad, /intervenciones varias y lectura de las diapositivas/, eso es importante, sabe escuchar, hay

www.bdigital.ula.ve

Atribución - No Comercial - Compartir Igual 3.0 Venezuela
(CC BY - NC - SA 3.0 VE)

estrategias o actividades o dinámicas o cómo es, técnicas, como ustedes lo quieran llamar o lo llaman, que en ocasiones a los grupos no les agrada, entonces tenemos que observar cuáles son las actividades que al grupo le gusta realizar para trabajar con ellos porque no los podemos tener obligados, ¿ve?, /intervenciones varias y lectura de las diapositivas/, ¿qué es la inteligencia emocional?, rapidito, ¿qué será eso de inteligencia emocional?, ¿habían escuchado eso de lo que es inteligencia emocional?, claro que sí, ustedes eso lo deben haber escuchado, ¿por qué un docente tiene que aplicar la inteligencia emocional?, /intervenciones varias y lectura de las diapositivas/, la inteligencia emocional está relacionada con la capacidad que nosotros tenemos para controlar nuestras emociones y conocer nuestras emociones, también hay una parte importante aquí que es el entender y comprender y también respetar las emociones de los demás, entonces, la inteligencia emocional se da en dos ámbitos que es la parte interpersonal, es decir, interna, cómo soy yo, por qué yo tiendo a ser impulsivo, por qué yo tiendo a ser irritable, por qué yo tiendo a ser deprimida, por qué yo tiendo a ser sumisa, y la interpersonal que es cuando yo comprendo a los demás, aquí hay dos términos que son importantes que es la asertividad y la empatía en las relaciones interpersonales, esta qué es la empatía, ajá, siempre dicen lo mismo, /intervenciones varias y lectura de las diapositivas/, pero cómo me pongo yo en los zapatos de los demás, ¿cómo es eso?, entender la otra persona, escucharla y hacerle sentir que yo estoy en el lugar de ella, entonces, eso es la empatía, pero qué será la asertividad, /espacio de silencio/, vamos a ver cómo nos despertamos muchachos, están así comooo, como no sé, no sé si es porque la luz está apagada, prenda una de las luces a ver, sí, no sé, debe ser por la luz, este, ¿qué es la asertividad?, aquí es importante, me detengo en esto porque esto es básico para el docente, la asertividad, asertividad qué será?, /intervenciones varias y lectura de las diapositivas/, la asertividad es la capacidad que tenemos para expresarnos de manera acertada o de manera adecuada, esto quiere decir que yo si estoy

www.bdigital.ula.ve

Atribución - No Comercial - Compartir Igual 3.0 Venezuela
(CC BY - NC - SA 3.0 VE)

enojada, estoy molesta, tengo que expresar mis emociones pero de manera adecuada, por ejemplo, si yo voy a llamar la atención en el grupo yo lo voy a llamar, *tengo que utilizar palabras que sean despectivas* o palabras que sean negativas, si un niño está comportándose en el salón de clase, está de manera inadecuada, se levanta, se sienta, o aquí un alumno en el salón de clase, ¿cómo hago yo para ser asertiva con ese alumno?, tengo que decirle, llamarle la atención al alumno, el asertivo no es que deja pasar las cosas y se queda calladito, no, la persona asertiva llama la atención y le dice en los términos adecuados y con un tono de voz que esté también en congruencia y con los movimientos corporales, no es que yo voy a llegar y voy a insultar a la persona, esteee, a mi me pasó en una clase que una alumna se, ehhh, eso fue aquí, una alumna, llegó y estábamos realizando un taller y ella llegó y sacó su pintura de uñas y se las pintó,...".

Archivo SDV_0105:

"..., *cómo haces tú con los alumnos que te faltan el respeto también, aquí* me pasó que en las primeras clases llegó un alumno y me desafió también, así delante de todos, tú eres tal, tú no sé qué, y yo le dije tranquilo, siéntate, únete al grupo, y él me dijo dónde está la evaluación, cómo va a evaluar, me llegó así, cómo va a evaluar, dónde está la bibliografía, ya eso lo había dicho en la primera clase pero él se estaba uniendo, entonces, cómo hacer ante estas situaciones porque somos seres humanos, ¿o no es así?, entonces, la idea es, llamar la atención, mira, en estos momentos por ejemplo, doy un ejemplo, mira, como lo que pasó con la muchacha que se estaba pintando las uñas, en este momento no es el adecuado para que tú te pintes las uñas, eso lo puedes hacer en tu casa, éste no es el lugar para que te pintes las uñas, quizás otro profesor le hubiese dicho bueno -aplaude- se me va del salón de clases, etcétera,... *ehhh, es para que nos demos cuenta de la diferencia, de* cómo nosotros podemos marcar la diferencia, la muchacha lo que hizo fue que agarró y guardó el esmalte, yo entiendo a uno no le da tiempo a veces,

www.bdigital.ula.ve

Atribución - No Comercial - Compartir Igual 3.0 Venezuela
(CC BY - NC - SA 3.0 VE)

pero bueno, el buen líder establece metas y objetivos, estas metas y objetivos tienen que ser congruentes con lo que se quiere lograr en los grupos, ehh de acuerdo a lo que se está trabajando en los grupos, otra persona que lea, /intervenciones varias y lectura de las diapositivas/, y esto es importante, planificar, planificar cuáles son las actividades que se van a realizar, por ejemplo, yo traje hoy, por ahí las tengo, una agendita de lo que vamos a hacer hoy, por ejemplo hablar sobre el docente como líder, técnicas grupales, asignación de actividades, ehhh, asignación de los temas, eehhh, luego coloqué evaluación oral, /risas, quejas/, yo entiendo lo que ustedes me están queriendo decir, pero eso estaba asignado desde hace mucho tiempo, hace mucho tiempo les asigne el material, les asigné las lecturas hace como 20, 15 días, porque yo tengo allí la planificación y de paso el material es sumamente sencillo, y hay otra razón que es sumamente importante, es que nosotros tenemos planificado comenzar los talleres, planificado el semestre, entonces si se nos va un día o algo se nos va a dificultar porque yo estoy trabajando con fechas, otra vez voy a explicar, saben por qué, porque yo voy a hablar en sala de cine y en sala de cine me van a dar fechas para que yo la utilice, esa es la cosa y en los colegios ya hablé pero yo no he dado la fecha de los talleres y en esos días cuando se planifica hay que ir y cumplir con la actividad, yo no puedo ir y decir no, no vamos a hacer los talleres, eso es irresponsabilidad, okay, vamos aquí, rápido, /intervenciones varias y lectura de las diapositivas/, tenemos que conocernos, cómo soy yo, qué, cuáles son mis habilidades, en qué tengo más facilidad para trabajar como líder, porque yo he notado que existen alumnos que tienen una tendencia a ser muy, muy este, callados, cuando van a hablar el tono de voz es bajo, no se expresan adecuadamente, entonces, cuáles son mis fortalezas, cuáles son mis debilidades también, o cuáles son mis limitaciones, para yo superarlas, porque vamos trabajando sobre la marcha, si yo sé que siento temor al hablar ante un público, yo tengo que buscar la manera de superarlo, de superar ese temor, si yo sé que mi tono de voz no es el adecuado, tengo que

www.bdigital.ula.ve

Atribución - No Comercial - Compartir Igual 3.0 Venezuela
(CC BY - NC - SA 3.0 VE)

buscar la manera de mejorar el tono de voz, esa es la idea, porque la idea es que mejoremos, no somos perfectos, cómo soy yo, ah bueno, si tengo más inclinaciones a trabajar con textos, con la parte escrita, ajá pero porqué no trabajar con otras actividades también, okay, entonces, hay que ser creativos y buscar superar las debilidades, de todas maneras, cuando sea necesario, yo aquí iré haciendo las debidas correcciones, mira, este mejora esto, eso lo vamos a hacer aquí porque vamos a trabajar con la co-evaluación y la auto-evaluación, vamos a asignar en cada clase a evaluadores, para que les digan cómo les pareció, cómo se desenvolvieron, qué notó, qué puede mejorar, y yo les voy a dar unos parámetros para que los evaluemos, ¿okay?, otra persona que me ayude a leer, /intervenciones varias y lectura de las diapositivas/, ajá, nosotros, aquí, nos vamos a dar cuenta que dentro de los grupos hay personas que se alejan también, mucho, entonces tienden a ser cerradas, no se integran a las actividades, entonces ahí nosotros tenemos que tener instancias o palabras que motiven, estamos en un lugar en el que estamos en confianza, aquí es importante y yo quiero aclarar algo importantísimo aquí, cuando nosotros trabajamos en los grupos tenemos que crear oportunidades para todos, las técnicas tienen que ser adecuadas a los grupos, de todas maneras yo les voy a hablar ahorita de eso, en pocos minutos, ehhh, integrar a los grupos, únanse, opinen, qué les parece, me están siguiendo, me expliqué, para que el grupo sea más prouctivo, ajá, es importante, es innovador, es responsable, el buen líder es innovador, está al día con lo que está pasando, revisa con qué se está trabajando, es responsable, puede flexibilizar, cumple con las actividades, pero la idea es que dé lo que tiene planificado y que esté informado también, posee capacidad para comunicarse, esto es rapidito para la práctica de liderazgo y resolución de conflictos en el aula de clase, este, ayúdenme a leer, /intervenciones varias y lectura de las diapositivas/, hay un cuento de que hay que ser amigos de los muchachos, no de los alumnos hay que ser amigos porque este tal, la confianza y..., entonces hay que hacer énfasis en

www.bdigital.ula.ve

Atribución - No Comercial - Compartir Igual 3.0 Venezuela
(CC BY - NC - SA 3.0 VE)

compartimos el liderazgo pero nosotros tenemos que mantener la autoridad, el docente en el salón de clases es el docente, no es que podemos hacer dinámicas de grupo y tal, pero no perdamos, no perdamos de vista, que nuestra función principal es ser docentes, manteniendo la autoridad, yo soy docente, yo mantengo la autoridad en el aula de clases, yo no puedo caer en el amiguismo porque ahí se rompe las barreras, quizás con estudiantes universitarios uno ajá conversó y, pero igual con las otras etapas, pero los límites tienen que ser claros porque si no puede pasar que ajá, en el grupo, no hay líder, y todo el tiempo no hay respeto, no hay unión, entonces ojo con esto... ajá, otra parte, establecimiento de normas, contrato conductual, contrato por medio del diálogo, los contratos conductuales se hacen con los niños cuando están pequeños o personas que tienen dificultades o tienen problemas para acatar normas, igual la negociación con los alumnos o con los padres o representantes que en ocasiones pueden llegar alterados, también hay que negociar, es importante las metas grupales, hacia dónde estamos dirigiéndonos, qué es lo que queremos lograr como grupo, /intervenciones varias y lectura de las diapositivas/, contingente significa que se dio una situación en el salón de clases y yo actúo de una vez, yo no puedo dejarlo pasar, ni voy a esperar un mes para llamarle la atención al alumno, no, es de una vez, porque si no, pasan los días, y después no, el alumno ni se acuerda, ya pasó un mes, y dice y a esta qué le pasa, ser contingente es actuar de una vez que se da la situación, /intervenciones varias y lectura de las diapositivas/, acompañar en las situaciones difíciles, apoyar emocionalmente, ehhhh, tenemos que acercarnos a los alumnos en la parte emocional, /intervenciones varias y lectura de las diapositivas/, lo que está aquí son algunas de las actividades que podemos hacer, hay muchas, ¿o no es así?, esto es para que lo apliquemos aquí, para que ustedes lo puedan aplicar y se den cuenta de lo importante que es, así ustedes lo pueden aplicar en diferentes estrategias, ahí confiamos en la creatividad, los talleres y clases van a ser buenos en la medida que ustedes trabajen, si no, no vamos a

www.bdigital.ula.ve

Atribución - No Comercial - Compartir Igual 3.0 Venezuela
(CC BY - NC - SA 3.0 VE)

tener talleres de calidad, /intervenciones varias y lectura de las diapositivas/, vamos entonces aquí, ya les he hablado de las diferentes tareas o técnicas que se pueden aplicar en los grupos, ehhh, hay técnicas que, aquí tenemos que hacer una diferencia muchachos, la dinámica de grupos es una teoría que permite trabajar con los grupos de manera más productiva, pero dentro de ella existen técnicas que permiten, con respecto a esto hay autores que trabajaron, por ejemplo Moreno, propusieron cambios con lo que es el trabajo con los grupos, /intervenciones varias y lectura de las diapositivas/, eso, productividad y gratificación, nos interesa que los alumnos trabajen pero que se sientan bien, ¿verdad?, /intervenciones varias y lectura de las diapositivas/, ajá, podemos generar conocimiento con las técnicas pero también podemos resolver problemas, podemos lograr en un grupo unión, cohesión en los integrantes, se utilizan en diferentes ámbitos, aquí están, en la parte familiar, social, comunitaria, tipos de técnicas, rapidito, si ustedes se ponen a ver en el material de la técnica grupal, ¿lo trajeron?, busquen ese material, pónganse al día, actívense, ya ese material tienen que haberlo revisado porque se lo he dicho como 4 veces ya, entonces, al inicio de las actividades, cómo voy a actuar, cómo voy a trabajar yo, con qué voy a iniciar, tengo que iniciar con una técnica, pero también una estrategia que me permita que el grupo se integre, por ejemplo, que el grupo se conozca, pensar qué actividad voy a hacer para que el grupo sea productivo, /intervenciones varias y lectura de las diapositivas/,...".

Archivo SDV_0106:

"... /intervenciones varias y lectura de las diapositivas, explicación de las dinámicas de trabajo para los talleres/, recordemos que ustedes pueden comenzar una clase utilizando diferentes técnicas, puede ser, bueno, yo quiero finalizar con un cuestionario, yo quiero finalizar con un video y discutirlo con comentarios relacionados con el tema, y asignar para la semana siguiente o durante la semana las actividades que se van a

www.bdigital.ula.ve

Atribución - No Comercial - Compartir Igual 3.0 Venezuela
(CC BY - NC - SA 3.0 VE)

desarrollar para tener una secuencia y que el grupo sepa qué es lo que va a realizar,... selección de la técnica adecuada, esto es importante, cuáles son los objetivos o metas que se quiera lograr con el grupo, esto se tiene que tener claro, y las fases del proceso de interacción grupal, se tiene que seleccionar qué voy a utilizar al inicio, en el desarrollo y en el cierre, para que yo seleccione adecuadamente una técnica tengo que tomar en cuenta la madurez del grupo también, el tamaño del grupo, este, niños de 5 años de edad y yo estoy trabajando de esta manera, imagínense, ¿el grupo me va a entender?, no, jamás, entonces, qué requiere el grupo, cómo es el grupo, interactúa, investiga o no investiga, ¿está de acuerdo el grupo para hacer una actividad?, no podemos llegar a un grupo que ni se conocen y hacer preguntas de su vida personal, no tengo que hacer ese tipo de preguntas, pero esto puede pasar, ¿ve?, entonces, tengo que saber en qué momento, qué es adecuado o no, porque tengo que saber si voy a hacer una actividad en que tenga mucha actividad o contacto físico cuando se están conociendo, el tamaño del grupo cómo es, ¿el grupo es grande?, es muy diferente trabajar con 100 personas, 100 alumnos o con 20 alumnos, ajá con 15 o 85, adaptar técnicas que sean para grupos grandes o grupos pequeños, /intervenciones varias y lectura de las diapositivas/, tenemos que buscar la manera de que haya una escucha activa, tanto del grupo como del facilitador, responsabilidad, escucha, eso es lo que se quiere lograr, que el grupo tome la iniciativa, /intervenciones varias y lectura de las diapositivas/, ya vamos a finalizar, tranquilos, ya vamos a finalizar, falta poco, /intervenciones varias y lectura de las diapositivas/, esas son algunas de las facilidades de las técnicas de grupo, por ejemplo nosotros colocamos aquí un video, ese video va a generar en el grupo cambios, ese en el sentido de que la persona va a pensar me identifico o no me identifico con la información del video, hay una alteración en cómo se encontraba la persona, ¿ve?, /intervenciones varias y lectura de las diapositivas/, hay un cambio en el nivel de interacción y de la persona que dirige, hay personas que están escribiendo, doy tiempo

www.bdigital.ula.ve

Atribución - No Comercial - Compartir Igual 3.0 Venezuela
(CC BY - NC - SA 3.0 VE)

para que escriban y sigo, /intervenciones varias y lectura de las diapositivas/, traten de tomar nota, investigan y las aplican, /intervenciones varias y lectura de las diapositivas/,...".

Archivo SDV_0107:

"... /regreso del descanso/, quiere decir que cada taller va a durar aproximadamente una hora, es decir, ustedes tienen una hora para hacer el taller, entonces en ocho grupos de cinco a seis personas aproximadamente porque ustedes son, porque están asistiendo como 44 o 45 por clase, ¿ve?, entonces ustedes deciden si van a trabajar con el los mismos que trabajaron en el debate o deciden si van a trabajar podríamos variar el orden, hacemos un sorteo, esteee, miren muchachos les voy a decir lo siguiente, presten atención, este material ya les voy a decir, miren estos dos, como son menos comunes, estos dos materiales no están en la copiadora, no los tienen, pero estos que están aquí sí son comunes, por ejemplo del sociograma hay un libro que dice específicamente los roles que se pueden cumplir, de análisis transaccional hay un libro que es pequeñito pero hay varios autores que lo trabajan, a lo que quiero llegar es que a la teoría yo les puedo dar asesoría, si ustedes quieren, sino no, pues no se las doy, entonces esto quiere decir que ustedes llegan y me dicen, mire profesora, ya buscamos el material, lo leímos, pero qué sugerencias nos da Usted para trabajar con este tema, ¿okay?, pero necesitan leer porque si no, van a llegar en la luna, bueno, tenemos tres luego nos quedaría dos, y aquí incluimos otra actividad, okay, entonces los talleres los vamos a comenzar a hacer ehhh la semana que viene, ajá, no, la semana que viene los voy a dejar en paz, ajá, pero de hoy en quince días los empezamos, la semana que viene yo les voy a explicar, la semana que viene yo les voy a explicar cómo tienen que realizar las cartas descriptivas, el manual del facilitador para los talleres, ¿okay?, y les voy a explicar la hoja de registro diario, y les voy a asignar los roles para la

www.bdigital.ula.ve

Atribución - No Comercial - Compartir Igual 3.0 Venezuela
(CC BY - NC - SA 3.0 VE)

semana que viene, podemos hacer entonces la semana que viene, bueno el sorteo sí lo podemos hacer para que busquen el material, entonces podemos hacerlo por sorteo, ¿les parece?, /intervenciones varias/, preparen ocho papelitos, por favor, para el sorteo, ...".

Archivo SDV_0108:

"/se realizó el sorteo de los talleres/, bueno, ya estamos organizados, hagan silencio, voy a dar las instrucciones para la evaluación que vamos a realizar ahorita, ehhh, enumerémonos para saber cuántos hay, /se enumeran/, bueno, vamos a trabajar esteee, así, les voy a dar las siguientes instrucciones, miren muchachos, les voy a pedir lo siguiente, sean sinceros, el que estudió presente, el que no, pues no presente, les voy a ser sincero, porque me hacen perder el tiempo a mi, entonces yo quiero ponerme a preguntarle a la persona, ajá, pero qué es la orientación, entonces la persona que me esté diciendo con sus propias palabras lo que leyó y no leyó, sino lo que quiere decir es que la orientación es buena para todo, okay, entonces, por favor, entonces, los que se prepararon para hoy presenten hoy pero si no, no me hagan perder el tiempo, eso les quiero pedir por grupos de seis en seis, cinco si alguno se va, entonces a esas personas les hago las preguntas se van y entran otras, así es como vamos a hacer, pero igualito yo me doy cuenta quién estudió y quién no, igualito la gente sale aplazada, entonces, por favor, sean sinceros y presenten si estudiaron para hoy, yo se que quizás hoy hemos empezado de una manera muy suave dirían ustedes, pero allá el alumno que se tomó en serio el conversatorio que hicimos, allá el alumno que se tomó en serio el debate que hicimos, eso es personal, yo pienso que ustedes cada quien les sacará el provecho, yo aquí he observado a gente que tiene actitudes que no me parecen también, porque se la pasan es escribiendo mensajes por el celular cuando estamos tratando de temas tan interesantes, se la pasan es este, hasta en otras asignaturas pendientes, no sé, se la pasan como que distraídos, la idea es que nos concentremos en la

www.bdigital.ula.ve

Atribución - No Comercial - Compartir Igual 3.0 Venezuela
(CC BY - NC - SA 3.0 VE)

materia para que sea productiva y vamos a trabajar así, yo hago las actividades planificadas, me gusta que lo que se planifique se de, entonces ustedes tienen que integrarse, sugerencias para los talleres, porque estoy observando algunas cosas para la vestimenta, para los talleres no podemos traer shorts, porque tenemos que acostumbrarnos a estar en un ambiente educativo, la apariencia personal es sumamente importante, entonces, este, no podemos traer minifaldas tampoco, no podemos traer escotes, no podemos andar desarreglados, obviamente, porque estamos en un ambiente educativo, tenemos que los varones, saber cómo venimos vestidos, la gorra no la podemos utilizar en los talleres, no dale hoy con la gorra no hay ningún problema, pero esto por qué se los digo, porque nos tenemos que ir adaptando, miren muchachos, yo soy joven, pero nos tenemos que ir adaptando a que nosotros vamos a ir a trabajar en una institución educativa en la cual a los alumnos se les exigen normas, por ejemplo, se les exige el cabello, la apariencia personal, entonces desde ya tenemos que ir aplicándolo, también aclaro lo siguiente, tenemos hasta las ocho y media para llegar, una vez que lleguemos a los talleres, la persona que llegue a las ocho y media no la voy a dejar entrar, ¿okay?, quiere decir que tienen hasta las ocho y media para entrar, /intervenciones varias/, okay, vamos entonces a empezar con la evaluación oral...".

www.bdigital.ula.ve

TRABAJO DE CAMPO N° 6

DISCURSO N° 23022012-Sem-A2012

No hay observaciones por registrar.

Esquema de la clase:

- El tema de la clase fue la Carta Descriptiva o la Planificación de Clases.
- El modelo de planificación se basó en un cuadro contentivo de los términos: Objetivos, Contenidos, Estrategias, Recursos, Evaluación, Tiempo, Facilitador).

Atribución - No Comercial - Compartir Igual 3.0 Venezuela
(CC BY - NC - SA 3.0 VE)

- Igualmente, se hizo la planificación o distribución de los talleres a realizar en las semanas siguientes.
- Se realizó una dinámica grupal de ejercicios de estiramiento como medida de relajación en la mitad de la clase.
- Por último, se continuó con la clase y se organizaron los grupos de trabajo para los talleres.

Archivo SDV_0122:

"... esa carta descriptiva que ustedes ven aquí, ustedes me la van a entregar a mí al principio de cada taller, me la entregan en la carta descriptiva, me colocan la teoría ¿verdad?, la teoría del tema y esteee, me van a colocar los aspectos teóricos en la carta descriptiva, ¿verdad?, me van a colocar luego el manual del facilitador, ¿qué más?, no eso, eso es lo que me importa, ah, bueno, y después, después de cada taller o durante el taller ustedes van elaborando su registro de la clase o el diario, ¿ve?, ¿okay?, recordemos esta parte entonces, aquí, el diario o registro, diario, me identifico más con el diario, entonces ustedes recuerden que lo van elaborando, lo van guardando en su carpetica esteee, y luego les voy a explicar también cómo lo van a realizar, vamos a dar ejemplos aquí, entonces, no lo voy a escribir aquí, se supone que ustedes tienen el material que yo les recomendé, ahí está claro lo que yo les mandé, estee, el objetivo, entonces, por cada actividad, ¿verdad?, por cada actividad vamos colocando el objetivo, el contenido a tratar, es decir, cuál es la parte teórica que yo quiero que el grupo conozca, ¿verdad?, luego la estrategia, la técnica, la manera cómo yo voy a desarrollar el tema, no, cómo es que ustedes les llaman aquí, ¿recursos?, no, la manera como ustedes lo llamen, entonces, qué estrategias o qué técnicas estoy yo utilizando para yo llevar la información, los recursos en este caso me refiero a los recursos que ustedes están utilizando para desarrollar la actividad, sean láminas de papel bond, sea si van a utilizar el video beam, sea tijeras,

www.bdigital.ula.ve

Atribución - No Comercial - Compartir Igual 3.0 Venezuela
(CC BY - NC - SA 3.0 VE)

recursos materiales y recursos humanos, bueno, los profesores estamos aquí, pero puede ser que algún grupo invite a una persona especialista en el tema pero que sea breve la intervención, a mi casi no me gusta a este nivel porque se deja entonces a la responsabilidad del especialista y puede ser que el especialista se enganche allí a hablar una hora y el taller dura una hora y ustedes se quedan sin taller, así de sencillo, entonces esteeee, ah, vamos por aquí también con los roles, sí porque si no se me olvida y no les asigno después los roles, entonces, la evaluación se refiere aquí a cómo se va a evaluar la actividad, qué es lo que a mí me permite hacer seguimiento de la actividad, tengo indicadores, por ejemplo, si yo coloqué aquí como actividad trabajar en grupo, ehhh, trabajar en grupo discutiendo sobre el tema, por ejemplo, cómo yo voy a evaluar esa actividad, ese tema, identificar que se está realizando la actividad y que los estudiantes están siguiéndome, a eso me refiero en la evaluación, en el tiempo, es importante muchachos que ustedes, ehhh, estructuren el tiempo, yo voy a dar para cada taller de 45 minutos, ¿verdad?, de 45 a 60,... lo del tiempo es importante porque por día vamos a tener 3 talleres, entonces, no podemos quedarnos aquí, no podemos quedarnos aquí todo el día de la inteligencia emocional, no, entonces, si en cada grupo hay 5 o 6 personas, entonces entre esas 6 personas se distribuyen el tiempo, entonces, recordemos que colocamos un tiempo aproximado, esto no quiere decir que nos vamos a tardar sólo 5 minutos con una actividad, no, es un tiempo aproximado, esto les va a enseñar a ustedes a planificar y a estructurar el tiempo cuando uno trabaja, y aquí le colocamos al planificador, bueno, la actividad inicial le toca a José, la actividad intermedia le toca a María, la actividad siguiente le toca a Daniela, ¿okay?, entonces recordemos que el facilitador y los co-facilitadores, es decir, yo estoy en el grupo pero el resto del grupo a mí me apoya con la actividad, tenemos que aprender a trabajar en grupo, por ejemplo, si yo estoy haciendo una actividad en la que necesite repartir material escrito, material impreso, y soy yo la que estoy dirigiendo la actividad, doy las instrucciones, ¿verdad?,

www.bdigital.ula.ve

Atribución - No Comercial - Compartir Igual 3.0 Venezuela
(CC BY - NC - SA 3.0 VE)

explico al grupo, ¿okay?, y, por ejemplo, Geyni llega y me apoya a mí con la actividad, ¿cómo me apoya ella?, bueno, ve los recursos que voy a repartir, rapidito, ella me ayuda a repartir, la otra me ayuda con lo otro, a pásame el material, esto aquí, esto por qué muchachos, esto los va a ayudar a ustedes como grupo también, si ustedes tienen una planificación y ese día falta José, él está en la disponibilidad y él asume la actividad de él, del que faltó, ¿ve?, porque está aquí en la planificación y más aún va a estar detallado en el manual del facilitador, porque les voy a explicar ahorita cómo es el manual, el manual del facilitador lo tienen que elaborar por cada estrategia y más que todo las dinámicas que utilicen, dinámicas de grupo, entonces, si faltó José yo llego, agarro el manual del facilitador rápidamente, ahhh, okay, aquí dice que la actividad consiste en colocarse de pie, agarrar una cinta de color, pasársela al compañero, aquí está todo en el manual del facilitador, yo lo leo, chévere, perfecto y lo aplico al grupo, no hay problema, yo salgo a hacer la actividad y continúa el taller, o sea, que aquí no hay excusas muchachos de que ustedes me van a decir a mí, ay no profe, yo no pude hacer la actividad. yo no voy a hacer la actividad profe porque hoy no vino equis, no, salgan con ese tipo de excusas, ustedes como equipo resuelven, buscan las soluciones. ¿okay?, ¿me van siguiendo?, pero es necesario, es útil trabajar así de esta manera, sé que es un poco cansón porque ustedes no están adaptados. pero esto les va a servir si tienen taller en el colegio vienen y planifican todo así sin darse cuenta, lo hacen así rapidito, ¿okay?, entonces, ¿preguntas sobre esto?, pregunten o tienen dudas o inquietudes, díganme. esto es sencillo, ustedes ha hecho planificaciones, esto no es nuevo para ustedes. /intervenciones varias/,...".

Archivo SDV_0123:

"..., ahorita vamos a leer algunos ejemplos de cómo el manual del facilitador nos ayuda a realizar las tareas planificadas, ¿quién tiene el material?, por aquí, ajá, ésta es la carta. ¿verdad?, lo que pasa es que yo traje

www.bdigital.ula.ve

Atribución - No Comercial - Compartir Igual 3.0 Venezuela
(CC BY - NC - SA 3.0 VE)

el material para trabajar con video beam pero hoy no lo están facilitando, lamentablemente, entonces nos adaptamos a la situación y así con la actividad, no queda de otra, eso pasa en las instituciones, verdad que esto está, lo copiaron mal, Dios mío, cómo esto, Dios, ajá, entonces nos vamos aquí, aquí tenemos el manual del facilitador, esto que está aquí, es una descripción de la técnica que yo voy a aplicar, de la dinámica, detalladamente me va a decir cómo yo voy a hacer la actividad, esto como su nombre lo indica es un manual de qué, del facilitador, o sea, yo lo leo es para uso personal, a uso personal, o sea, es del facilitador, entonces, ahorita vamos a leerlo para que ustedes se den cuenta, /lectura del manual del facilitador, intervenciones varias/, recuerden que hay técnicas o dinámicas que nosotros sacamos de Internet o de un libro, entonces yo voy a colocar aquí de dónde saqué yo esta técnica, recuerden que yo aquí voy a colocar la técnica y la haré en la sesión, yo aquí tengo varias actividades planificadas, entonces yo voy calculando que a las, si el taller es de 8 a 9, yo estoy calculando que a las 8:35 vamos a hacer tal actividad como grupo, entonces, en qué momentos lo voy a aplicar, a tal hora aproximada, o colocar al inicio de la sesión, al final de la sesión, al intermedio, ustedes deciden, entonces, el origen de la técnica, de dónde salió la técnica, luego, aquí habla más delante de la descripción de la técnica, en qué consiste, damos las instrucciones al facilitador y a los participantes, porque recordemos que nosotros cuando trabajamos con técnicas o actividades damos instrucciones al grupo, por ejemplo, bueno vamos a realizar la siguiente actividad que consiste en ponerse de pie, vamos a formar círculos, necesito 5 círculos en el salón, ubicados de tal manera, ¿ve?, estoy dando instrucciones, cada grupo tiene que tener 8 alumnos, entonces doy las instrucciones claras, precisas, esa es la actividad que va descrita aquí en el manual, una persona que me ayude a leer aquí el manual, /lectura del manual del facilitador, intervenciones varias/, esto ustedes lo saben hacer, lo que tienen que hacer es describir la actividad, hay que realizar esto, esto y esto, ehhh, estos son los pasos de la

www.bdigital.ula.ve

Atribución - No Comercial - Compartir Igual 3.0 Venezuela
(CC BY - NC - SA 3.0 VE)

actividad, este manual lo van a realizar por cada dinámica o cada actividad, de la parte teórica me colocan toda la parte teórica como ya les expliqué, ¿me van siguiendo?, ¿voy muy rápido?, ¿está muy cansona la cosa?, díganme, o digan, pregunten, no les gusta, yo sé, bueno, así es, eso está ahí clarito, en la copia, insisto, no porque le quiera dar publicidad al señor, para nada, pero vayan, /intervenciones varias/,...".

Archivo SDV_0124:

"... ¿me estoy explicando?, cómo hago yo para saber si el grupo comprende lo que estoy diciendo, cómo hago para transmitir la parte teórica, de una manera que sea innovadora, cómo hago yo para transmitir los fundamentos teóricos del psicodrama, cómo hago yo para explicar al grupo que en el grupo se trabajan con diferentes roles bajo los cuales cada quien tiene su papel, que sea dinámica, que sea vivencial, estos temas que ustedes tienen aquí son temas que son muy vivenciales, son temas que los podemos hacer aquí, son temas que podemos aplicar técnicas aquí, esto lo podemos aplicar aquí y nos vamos a dar cuenta cómo en el grupo los procesos psicológicos se van dando en el grupo, cómo a mí como participante del grupo me llamó más la atención el análisis transaccional que el psicodrama, cómo yo como docente lo puedo aplicar en el salón de clases, por qué no aplicar la ventana de Johari para mejorar la comunicación en el grupo, ¿ve?, ahí está, la estamos trabajando aquí, ya eso es creatividad de ustedes, si ustedes no la aplican ya es..., ya más de ahí no podemos ir, no podemos ir al salón de clase de cada uno y decirle bueno aplíquela si usted quiere, bueno, pero yo he aplicado mis cartas técnicas, yo las he aplicado como profesional y se las estoy enseñando a ustedes, las aplico en el colegio, la idea es utilizarlas, no quedarnos con la clase nada más, sentaditos, o la discusión de un libro, chévere, eso es bueno, pero hay otras cosas también, entonces, estee, cuántas técnicas, cuántos momentos, póngales que en cada momento trabajen con 2 actividades y que cada actividad te dure a ti 5 minutos, cuánto

www.bdigital.ula.ve

Atribución - No Comercial - Compartir Igual 3.0 Venezuela
(CC BY - NC - SA 3.0 VE)

1952 te puede durar la lectura de una parábola y reflexionarla, cuántos minutos te
1953 puede quitar eso, entonces, qué es lo que se quiere, que intervengan los
1954 compañeros, entonces qué hago yo, les preguntas a cada uno qué te pareció,
1955 luego preguntas por allá, ajá, te identificaste con algún personaje de la
1956 parábola, eheee, ya me dieron las repuestas, ya seleccioné 3 personas que
1957 me dieron un feed-back y pasó a lo siguiente, ¿ve?, paso a los siguiente,
1958 ¿por qué no?, queda a creatividad del facilitador, pero eso se puede hacer en
1959 un momento, hay actividades en que les recomiendo algo, hay actividades
1960 en que deben ser participativas para todo el grupo porque si no hay personas
1961 que se van a quedar excluidas, ¿ve?, entonces no se van a integrar al grupo
1962 como tal, la idea es que la mayoría participe, si yo voy a hacer una actividad
1963 en la cual yo necesite a todo el grupo yo debo colocar un lapso de tiempo
1964 que sea moderado para el grupo o ¿no es así?, depende de lo que vaya a
1965 hacer y que todos participen, que eso es lo que se quiere, entonces, nosotros
1966 vamos a trabajar con diferentes roles en los talleres también, yo lo he
1967 trabajado con grupos más pequeños pero me parece que se puede trabajar
1968 con ustedes, que esto va a dar frutos, hoy les voy a asignar roles, entonces
1969 en cada taller, en cada sesión de trabajo, en cada sesión de taller, entonces
1970 en esas secciones vamos a colocar roles en cada grupo, no sé si a ustedes les
1971 ha tocado trabajar con roles así en la clase, ¿no?, ¿no han trabajado?, pues
1972 aquí vamos a trabajar, estos son roles fijos que van a ser en los talleres,
1973 recordemos que son 3 talleres por jornada, mientras unos están con los
1974 talleres los otros vamos a ser los que tenemos los roles en el grupo, uno va a
1975 ser el cultivador del grupo, otro va a ser el cronometrista, entonces el grupo
1976 ve cómo cierra la actividad y yo visualizo a ver cómo lo están haciendo, si
1977 planificaron y llegaron hasta la tercera actividad de siete que pensaron,
1978 entonces, qué pasó ahí, ¿se dan cuenta?, entonces, ojo con lo que
1979 planifiquen, traten de cumplirlo, en lo que planifiquen póngase de acuerdo
1980 con su compañero, ya la semana que viene comenzamos con los talleres,
1981 ¿cómo van esos talleres?, /intervenciones varias/, en ese rolo yo puedo

www.bdigital.ula.ve

Atribución - No Comercial - Compartir Igual 3.0 Venezuela
(CC BY - NC - SA 3.0 VE)

asumir el de coordinador para verificar que todo se esté dando según lo planificado, bueno, me doy cuenta si se cumple la agenda del día, por ejemplo yo aquí tengo la planificación del día, escrita a mano, sencillita, pero aquí está, y luego me voy a la agenda, aquí está, carta descriptiva, ya la expliqué, manual del facilitador, ya lo expliqué, está el registro descriptivo, aquí está también, está también la asignación de roles, tengo aquí la evaluación oral de los que faltaron, además yo dije también que vamos a dar asesorías o no es así, hoy por ejemplo les doy asesorías para la semana que viene, será, porque hay dudas, ay no sé, yo como voy a retirar la materia, /risas/, entonces bueno, aquí les voy a colocar los roles con los que vamos a trabajar, de una vez, eso es en calientico, ¿qué hora es por favor?, son las 9 de la mañana, uy pero vamos super rápido, hoy salimos temprano, gracias a Dios, aquí tengo los roles, /se leen los roles y se asignan/,...".

www.bdigital.ula.ve

Archivo SDV_0125:

No posee intervención oral.

Archivo SDV_0126:

"..., /se continuó con la asignación y descripción de roles/, muchachos, no vean de manera negativa esto de los roles, aquí nos vamos a dar cuenta los diferentes tipos de liderazgo, nos vamos a dar cuenta de aquellos que son muy impulsivos, mandones también, las personas que son muy sumisas, /se continuó con la asignación y descripción de roles/, ¿cómo podemos evaluar el clima psicológico del grupo?, a ver, díganme, están así como tranquilos pero aburridos también, se les nota también, están aburridos porque he hablado como rápido y he hecho las explicaciones muy rápido, entonces ahorita quedaría bien una actividad, ¿verdad?, por ejemplo, si estuviéramos en un taller, cómo está la energía del grupo, apagada, está como que ayyyy, están como pensativos, están como que bértale, están como que se están pasando, a esta como que sí le pego el carnaval, no están así como que qué

Atribución - No Comercial - Compartir Igual 3.0 Venezuela
(CC BY - NC - SA 3.0 VE)

haré con esta tipa, retiro la materia, no, ya no la puedo retirar, viste, yo por qué me quedé aquí y no me fui con la nueva los lunes, que es chévere, así los noto,... pero tranquilos que esto va a ser chévere, /se continuó con la asignación y descripción de roles/, ya yo he trabajado con esto y por eso quiero que lo apliquemos aquí,...".

Archivo SDV_0127:

"..., ajá, esto para estos talleres, si yo veo que se está trabajando bien y ajá, lo dejamos, ajá, ¿alguna duda?, escucho preguntas, preguntas sobre el tema, /intervenciones varias/, bueno, póngase de pie, vamos a hacer una actividad, /realización de dinámica grupal dirigida por la profesora/...".

Archivo SDV_0128:

"..., esteee, en el diario de clases lo que vamos a hacer es colocar de manera descriptiva lo que se ha dado durante el día, ¿me siguen?, en el diario de clases o en el registro descriptivo diario vamos a colocar descriptivamente lo que se realiza en cada taller, entonces cada quien va a colocar de manera personal o vamos a hacer tal y tal cosa, para ser más precisos, primero, describir lo que pasó, por ejemplo, el día 23 de febrero comenzamos con el segundo taller el cual dio inicio con, con una actividad que consistió en, ehhh, describir las emociones frente a las actividades, de los contenidos entendí lo que los compañeros querían explicar, son descripciones, ¿se dan cuenta?, finalizamos el taller con una reflexión que nos llama a..., así, entonces, describimos lo que pasó pero de manera específica, de manera que tenemos que sintetizar, resumir, entonces, este, okay, entonces nosotros vamos a colocar, nos vamos a enfocar en 3 aspectos luego, ehh, vamos a colocar lo referente a los sentimientos, las emociones, la parte cognitiva que es lo que yo aprendí y vamos a colocar también qué me gustó del taller, qué no me gustó, qué cambiaría, ¿okay?, entonces esto sería opinión, entonces aquí lo podemos responder por medio de preguntas, ¿no?, colocan lo que

www.bdigital.ula.ve

Atribución - No Comercial - Compartir Igual 3.0 Venezuela
(CC BY - NC - SA 3.0 VE)

aprendieron, el diario tiene máximo 2 páginas, en 1 o 2, bueno, vamos a darle la libertad para que escriban, /intervenciones varias/, también son importantes las palabras clave que me sitúan de una vez en el tema, pueden colocar también un esquema dentro del diario, colocar un dibujo, un símbolo, le dejamos eso a creatividad también, /intervenciones varias/, me interesa que en los diarios aparezcan ustedes, es personal, yo me sentí a gusto, este, me involucré en esta actividad, ¿se dan cuenta?, es yo, es personal, /intervenciones varias/, menos mal que yo hago estas anotaciones, si me pongo a depender nada más del video beam estuviera quién sabe como, ajá vamos ahora con, bueno, esto es parte de la co-evaluación, les voy a explicar de una vez, es mejor que lo sepan de una, en la co-evaluación, ¿esto lo puedo borrar ya?, nos vamos a enfocar en 5 aspectos para co-evaluar al grupo encargado del taller, ehhhmm, nómbreme algunos aspectos que podemos incluir para co-evaluar, díganme, /intervenciones varias/, okay, ustedes tienen mucha razón en lo que dicen, les voy a explicar, vamos a trabajar con la puntualidad, asistencia y responsabilidad, /intervenciones varias/, aquí está lo que es la asistencia primero que todo al salón de clases y está la puntualidad, con respecto a la puntualidad dijimos que hasta las 8:30 vamos a dejar entrar al salón de clases, les voy a explicar, si usted llegó a las 8:45 usted no entra al taller, pero como yo no soy aquí tan radical, entonces, yo le doy a usted una opción, usted se pierde el primer taller pero entra al segundo y al tercero, okay, hasta las 8:30 yo dejo entrar pero si usted ve que ya pasó la hora usted no entra, se va, se come unos pastelitos, saca copias que tenga que sacar rapidito y entra al segundo y tercer taller, ajá, vamos con dominio de contenido, cómo está dominando la persona los planteamientos teóricos del tema que tiene que hacer, puede ser que unas personas vengan preparadas y otras no, recomendaciones: investiguen y lean, ¿okay?, vamos con el dominio de grupo, esto es muy importante, ¿verdad?, aquí vamos a evaluar cómo me dirijo al grupo, el grupo me dirá cuál es mi manera para la expresión corporal, cómo me expreso, el dominio

www.bdigital.ula.ve

Atribución - No Comercial - Compartir Igual 3.0 Venezuela
(CC BY - NC - SA 3.0 VE)

de grupo...".

Archivo SDV_0129:

"..., yo le coloco así, dominio o utilización de estrategias, aquí está qué fue lo que utilizó el grupo encargado del taller para trabajar, allí nos damos cuenta si utilizó láminas de power point con el video beam, si utilizó láminas de papel bond, en qué estado estaban, recuerden que si yo voy a utilizar un material audiovisual debo saber cómo está elaborado, hay que evaluar eso también, si está excesivamente cargado, si utilizo un mapa mental, un esquema, hay algunas presentaciones que se nota que la persona la hizo a la ligera, cuál es la calidad del material que están repartiendo al grupo también, cuáles son los recursos que están utilizando, si les trajeron al grupo lápiz y papel, en un taller mínimo usted va a utilizar hojas y va a utilizar lápices, y bueno cada quien trae su lápiz, bueno, por lo menos las hojas, para no pedir mucho, también si utilizan papel de reciclaje, no hay problema, bueno, si colocaron un video, si el video estaba acorde al tema, por qué ese video, ¿ve?, y lo otro que yo coloco es la apariencia personal, ¿okay?, presentación personal, apariencia personal, /intervenciones varias/, bueno, con esto creo que hemos avanzado bastante ya, listo, ¿sí?, ¿nos vamos?, ajá vamos a dejar entonces, yo voy a tomar nota de esto, les doy la hoja para que firmen y nos quedamos aquí los que tienen pendiente la evaluación oral...".

TRABAJO DE CAMPO N° 7

DISCURSO N° 01032012-Sem-A2012

No hay observaciones por registrar.

Esquema de la clase:

- Talleres a realizar por parte de los alumnos.
- Asignación previa de roles de participación a los alumnos que no intervenían como ponentes en el taller.

www.bdigital.ula.ve

Atribución - No Comercial - Compartir Igual 3.0 Venezuela
(CC BY - NC - SA 3.0 VE)

- La profesora asumirá el rol de coordinadora de talleres.
- Taller 01:
    - Tema: Inteligencia Emocional
    - Dinámica del Globo (hacer rotar el globo entre los compañeros y hacerles decir una frase, luego le dirán esa frase al compañero que tienen al lado).
    - Distribución por grupos.
    - Exposición de la teoría sobre inteligencia emocional.
    - Trabajo grupal reflexivo sobre mensajes varios.
    - Aplicaron un TEST de autoevaluación.
    - Evaluación y co-evaluación.
    - Receso.
- Consideración: los debates no son tales y los talleres tampoco.
- Taller 02:
    - Tema: Inteligencias múltiples.
    - Dinámica: mímica y adivinanza.
    - Exposición teórica.
    - Identificación de imágenes sobre papelógrafo.
    - Trabalenguas y acompañamiento mimético.
    - Armar rompecabezas.
    - Pasar al frente con los ojos cerrados y decir una fortaleza y una debilidad.
    - Identificar y clasificar imágenes con un papelógrafo.
    - Reto al conocimiento: jugadores, dado y penitencia.
    - Evaluación y co-evaluación.
- Consideración: exceso de contenido en los talleres y clases.
- Fin de la clase.

www.bdigital.ula.ve

Atribución - No Comercial - Compartir Igual 3.0 Venezuela
(CC BY - NC - SA 3.0 VE)

Archivo SDV_0131:

"... son las 8:25, tenemos dos minutos para comenzar muchachos, ya tenemos que estar organizados, miren, se supone que cuando lleguemos al salón, bueno, cuando yo llegue al salón, ya debe estar organizado el salón porque perdemos tiempo, entonces damos 5 minutos que los veo parados, 5 minutos y comenzamos, pendiente con el tiempo, 5 minutos, ¿oíste?, a las 8:30 empezamos, 5 minutos, me los cuentan,...".

Archivo SDV_0132:

"... explicando, vamos a ver, recordemos que hoy vamos a empezar a trabajar con los roles, los que ya asigné, ya asigné los roles, cuando terminemos el primer taller vamos a hacer la co-evaluación que va a durar 5 minutos, entonces tú estás pendiente de que dure 5 minutos aproximadamente, ajá, entonces, ehhhh, la co-evaluación recordemos que la vamos a hacer a los integrantes del grupo que van a dar el taller, entonces yo los selecciono luego de cada taller, tranquilos, aquí tenemos ya a la mayoría de las personas que van a cumplir con un rol, ¿okay?, los voy a nombrar ahorita para que ustedes visualicen, tenemos al coordinador, yo voy a asumir hoy el rol de coordinador porque aquí tengo la agenda de lo que vamos a hacer, de la actividad, y yo creo que en los sucesivos talleres también lo voy a asumir yo porque tengo de una vez la agenda, okay, tenemos la secretaria que es Gabriela, ¿dónde está Gabriela?, okay, tenemos al ambientador que es Heidy, tenemos el cronometrista que es Nohely, tenemos a la recreadora que es Paola, al cultivador de grupo que es Alixander, tenemos al cultivador de roles, la motivadora, que es Elcy, al evaluador psicológico que es Yenitze, ajá tenemos también al condecorador o condecoradora que es Génesis, al auditor que es Estefany, esos son los roles del día de hoy, comenzamos con el taller, ¿hora?, 8:30, comenzamos con el taller, ahorita, ya, ajá /se dio inicio al taller/.. ".

www.bdigital.ula.ve

Atribución - No Comercial - Compartir Igual 3.0 Venezuela
(CC BY - NC - SA 3.0 VE)

Archivo SDV_0133:

La profesora no tuvo intervención oral.

Archivo SDV_0134:

"... okay, antes de que los repartan vamos a, tranquilos, porque se desordenan ellos, vamos a nombrar a los co-evaluadores, necesito 2 voluntarios, rapidito, rapidito, que no asuman, que sea, uno, ajá, ehhhh, Jonathan, ajá, una persona que sea de otro grupo o de las personas que no tienen asignados roles, ajá, ¿tu nombre?, Alixon, okay, escuchemos, muchachos, vamos a escuchar, necesitamos silencio, vamos a escuchar y vamos a tomar en cuenta para coevaluarlo, empecemos primero por los aspectos positivos y luego por los aspectos mejorables, okay, cuando vamos a co-evaluar, tratar de ser lo más específicos posibles también, tenemos entonces la asistencia, puntualidad, asistencia y puntualidad, luego el dominio del contenido, dominio grupal, ehhhh, dominio de las estrategias para la interacción grupal o por ejemplo los recursos que ellos utilizaron, y también me falta uno, ajá, la apariencia personal, la presentación personal, vamos a escuchar, /inician las co-evaluaciones/, miren muchachos, tratemos de ser precisos y no divagar, porque nos quedan 2 talleres todavía, /continúan las co-evaluaciones/, okay, te puedes sentar, vamos con el compañero Alixon, /continúan las co-evaluaciones/, okay, voy a hacer entonces mi co-evaluación, te puedes sentar, presta atención a lo que vamos a realizar, okay, muchachos, eh, bueno, este, este tema es muy importante porque la inteligencia emocional como ustedes saben, como ustedes han escuchado, es la capacidad que nosotros tenemos, poseemos, para conocer, expresar, dominar nuestras emociones, podríamos decir la palabra dominar, no, controlar me gusta más y nuestras emociones desarrollarlas, pero también cómo soy yo cuando interactúo con los demás, por las emociones de los demás, si yo comprendo las emociones de las personas, si yo aplico la empatía, la asertividad por ejemplo, entonces el tema es un tema que es

www.bdigital.ula.ve

Atribución - No Comercial - Compartir Igual 3.0 Venezuela
(CC BY - NC - SA 3.0 VE)

sencillo para trabajar, se encuentra bibliografía de él, eh, como grupo veo que tienen como fortalezas lo que es la puntualidad, coincido con los coevalaudores, la asistencia también, veo que se preocuparon con traer un recurso como es el video beam, ehh, con, con la manera como inició el taller me parece que estuvo acorde, adecuada, eh, con la dinámica del globo, veo que ustedes organizaron los grupos, me pareció de la manera adecuada porque ellos estaban interactuando un poco más, ajá, entonces, la manera como organizaron está adecuada, ahora, veo que ustedes entraron con la parte de definición, ahí el taller bajó, bajaron los ánimos porque ustedes se enfocaron, el taller iba bien pero allí bajó la energía, entonces qué pasó, que ustedes se concentraron solamente en dar la parte teórica y no interactuaron con los grupos, entonces, a mi me surge la pregunta, por qué yo divido el grupo si yo no voy a trabajar casi con los grupos, ¿ve?, se notó eso, entonces, a mejorar, la parte teórica tienen que mejorarla también, el dominio teórico, hubo, ehh, faltó seguridad de ustedes, con la parte teórica, qué es recomendable muchachos, este es el primer grupo, yo entiendo, pero qué es recomendable cuando nosotros trabajamos con taller, porque yo me sentí como una exposición, sinceramente, cuando yo trabajo con talleres yo estoy tratando de lograr es la productividad grupal, ¿ve?, yo trato de que, tratamos, mejor dicho, como grupo que haya interacción, ustedes se enfocaron sólo en el aspecto teórico, explicaron nada más, faltó más dominio teórico, por ejemplo ¿cuál es tu nombre?, Carlos, Carlos fue uno de los que se acercó más al grupo y Johan, de resto los demás explicaron, al principio, yo creo que fue porque fue el primero, no se, pero se notó inseguridad al momento de hablar, se notó excesivamente este, este, este, entonces esos este, esos son denominadas muletillas, eso hay que mejorarlo, ehhh, la compañera explica con el tono de voz adecuado, quizás un poco más de seguridad, este, más seguridad falta, ehhh, qué noté también, muchachos, esto yo lo hago con la mejor de las intenciones, no es para que ustedes se sientan cohibidos el resto del grupo, la idea es para que ustedes

www.bdigital.ula.ve

Atribución - No Comercial - Compartir Igual 3.0 Venezuela
(CC BY - NC - SA 3.0 VE)

mejoren porque esa es la idea, entonces qué hay que mejorar también, la parte grupal, yo notaba que estaban prestando atención por aquí, pero ajá, qué vamos a hacer, de hecho después dejaron la actividad, de hecho el TEST está excesivamente largo y no era tan importante, ¿ve?, hay que darle a las actividades el peso que es, por ejemplo, el TEST está excesivamente largo porque mira, tiene 50 ítems, podríamos decir es mucho, entonces cuando yo vaya por aquí justo, qué es justo, no está muy largo, lo odio, entonces sí porque este, esos son detalles muchachos, igual el video, el video pudo haber sido otro, ese video estaba excesivamente cargado de lectura, entonces yo estaba, y eso que yo leo rápido, lo normal, pero me dejaron atrás con el video también, entonces aquí anoté algunas cosas a mejorar, las diapositivas también, las letras estaban muy poco visibles, esto es para los demás, esto es para los demás también, la interacción grupal, exceso de exposición, o sea, fue como más una exposición, ya con respecto al trabajo que me entregaron aprovecho y hago las recomendaciones, ehhhh, en la presentación de los trabajos escritos es recomendable utilizar la letra Arial tipo 12, o Times New Roman, ajá, esa también. Normas APA, justificar el texto, si yo estoy copiando y leo mucho internet decirlo, igual la parte teórica, ajá pero yo estoy copiando de Internet, vamos a darle la coherencia a lo que estoy copiando, debo citar los autores, citar las referencias, citarlas de dónde estoy sacando la información, justificar el texto porque es más, cuando uno está leyendo los otros textos del grupo también, por ejemplo el de las inteligencias múltiples, ya le estoy haciendo las correcciones al grupo 2 de una vez, por ejemplo aquí las inteligencias múltiples colocaron aquí el objetivo en la portada, eso no se hace, el objetivo tiene que ir antes de la carta descriptiva, la carta descriptiva de ustedes está muy deficiente, no la realizaron como es también, no la realizaron, el manual del facilitador tampoco, okay, este, la carta descriptiva de ustedes está muy imprecisa, de hecho no realizaron un cuadrito para hacerla, más energía para los próximos talleres recomiendo yo, actividades que integren a los demás, a los

www.bdigital.ula.ve

Atribución - No Comercial - Compartir Igual 3.0 Venezuela
(CC BY - NC - SA 3.0 VE)

muchachos, mira a estos muchachos aquí hay que sacarles el provecho, y recomendación para todos, la parte teórica, tiene que notarse que yo leí, que yo investigué, porque aquí no estamos haciendo un show, a mí me preocupa que ustedes vean estos talleres como bueno, vamos a hacer dinámicas y ya, las dinámicas son accesorios, vamos a llamarlas así, pero la esencia en sí aquí es el aprendizaje y la interacción y el crecimiento grupal, ¿okay?, entonces, enfoquémonos en eso, el grupo se sienta a gusto y que sea dinámica la clase, porque ustedes van a preparar clases, okay, vamos con el siguiente grupo…".

Archivo SDV_0135:

"… /co-evaluación del segundo taller/, okay, vamos con mi co-evaluación, ehhh, coincido con los co-evaluadores también que el taller estuvo más dinámico que el anterior, ehhhh, se notó la diferencia en el sentido de que ustedes intercalaron actividades, entonces, explicaban y hacían actividades, por ejemplo, eso se puede intercalar, se explica y se hace la actividad, ustedes trabajaron de las 2 maneras, me gustó también que ustedes unieron los tipos de inteligencia, por ejemplo la verbal con la cinestésica, la verbal con los movimientos corporales, es bueno hacer eso, cómo puedo yo por medio de actividades unir los diferentes tipos de actividades, las diapositivas están adecuadas, me parece que están bien hechas porque tiene imágenes, llaman la atención, quizás mejorar el tono de las letras, más oscuras, sin ningún temor, nosotros a veces observamos que hay temor, observo ese temor en los alumnos, como que colocan muy pequeñas las letras , las imágenes, entonces, me parece que el video beam le dieron un uso adecuado, ehhh, trajeron también actividades para que los grupos las realizaran, utilizaron otros materiales de apoyo, por ejemplo, el dado para el juego del reto al conocimiento, el rompecabezas, con el rompecabezas hay que mejorar eso, no podemos entregar a los compañeros, ehhh, recurso o material que sea poco visible, porque la actividad no se realiza como debe

www.bdigital.ula.ve

Atribución - No Comercial - Compartir Igual 3.0 Venezuela
(CC BY - NC - SA 3.0 VE)

ser, si ustedes hubiesen dado un rompecabezas más visible se hace en menos tiempo, en cambio ahí perdimos tiempo, okay, entonces, eso hay que *mejorarlo, hay también, ehhh, observé en varios participantes que utilizan* diminutivos al momento de dar las instrucciones con las actividades, por ejemplo, vamos a hacer esta pequeña actividad, eso tenemos que mejorarlo, eso tenemos que mejorarlo como grupo, todos, hay que mejorar eso, si yo coloco un diminutivo a la actividad es como que, no, es como que le resto importancia a la actividad, es como que yo diga no, vamos a hacer esta actividad que es aburrida, entonces, qué atractivo va a tener para el grupo, eso hay que mejorarlo también, al momento de dar las instrucciones ser claros y precisos, okay, la actividad que realizaron que era de la inteligencia intrapersonal me parece que estuvo adecuada, pero la manera cómo la realizaron, o sea, seleccionar esa actividad está adecuada, pero la manera en cómo la realizaron me parece que no es adecuada porque intimida a los participantes, ahora pasa tú, cierra los ojos, el grupo no está maduro para hacer ese tipo de actividades en la cual, este, tú puedes llevar la actividad pero la puedes llevar de otra manera, es muy diferente que tú digas, vamos a cerrar los ojos, cada quien va a pensar en sus fortalezas y en sus debilidades, hay alguna persona que las quiere compartir, es menos intimidante a que te digan, párate ahí, cierra los ojos, qué es lo positivo, qué es lo negativo, ehhh, yo notaba de los que pasaban que estaban así, claro, esta posición indica de que estoy intimidado porque me están invadiendo mucho mi espacio, entonces ahí tenemos que saber cómo vamos a llevar esas actividades, como yo les estoy diciendo ustedes manejan el tiempo también, así como tú lo hiciste ahí se perdió más tiempo, porque cada uno de ellos tuvo que cerrar los ojos en tiempos diferentes, en cambio si todos los cerramos nos ahorramos tiempo en repetir esa instrucción a la gente, ¿ve?, ajá, vamos con casos específicos, eso es a manera general, vamos, ehhh, Jesús dónde está, lo que es Jesús, Benito, ajá, sí, Jesús y Benito, este, me parece que el tono de voz está adecuado pero si ponen más seguridad al momento de hablar

www.bdigital.ula.ve

Atribución - No Comercial - Compartir Igual 3.0 Venezuela
(CC BY - NC - SA 3.0 VE)

mucho mejor, por ejemplo fue Benito que hizo algo así y lo noté, ajá, con las damas me parece que está bien, se expresan bien, por ejemplo María, pienso que supo manejar el tiempo al final porque ya quedaba un minuto casi, ehhh, William también me parece que es adecuado como se expresa, Carmary, ajá, vamos con Orlando, hay algo o no, yo coincido con lo que dijo la compañera, cuando Orlando habló, ehhh, yo me reí, yo no voy a decir que no, varias personas se rieron, pero qué es lo que pasa, por ejemplo en mi caso no es a mal, igual este pienso que los compañeros, pero lo que pasa es que la manera de hablar de Orlando, en ocasiones, ehhh, cae como en ser chistosa, es un poco cómica, ¿ve?, qué es lo que pasa, tu manera de hablar se vuelve como un distractor, entonces tú tienes que ir regulando un poco, yo pienso que has ido regulando bastante pero también porque yo te he dicho que seas puntual, aunque hoy el tiempo lo manejaste de manera adecuada, a mejorar, entonces, yo te recomiendo que practiques en tu casa, cuando vayas a realizar, ehh, practica en tu casa ser más puntual, ser específico al momento de hablar, entonces, tratar de controlar la respiración, porque yo he notado que tú a veces te quedas sin aire, entonces, es como que, aaaa, aaaa, aaaa, y, llalalalalalaala, porque estás hablando muy rápido, es como que pensamiento y palabra va muy acelerado, tómate tu tiempo para pensar las cosas, trata de poner esto en práctica para que veas que vas mejorando poco a poco, yo veo que has mejorado mucho, en comparación con otros días, tenemos que mejorar la puntualidad, Orlando, has llegado a la mayoría de las clases tarde, qué pasa que llegas tarde, entonces, me has dicho que vives muy lejos, igual los demás, hoy llegaron tarde como cuántos son, ajá, entonces, a nivel general el taller me parece que estuvo adecuado, ojo, pueden ser mucho mejor, ufff, pueden mejorar, muchísimo, ahora es que pueden, igual que los demás, el resto del grupo, pueden mejorar, vámonos con el último taller...".

www.bdigital.ula.ve

Atribución - No Comercial - Compartir Igual 3.0 Venezuela
(CC BY - NC - SA 3.0 VE)

TRABAJO DE CAMPO N° 8

DISCURSO N° 08032012-Sem-A2012

El Consejo de Núcleo "Rafael Rangel" de la Universidad de Los Andes, ante los acontecimientos violentos suscitados -en días anteriores a la fecha- decidió suspender unánimemente las clases desde el jueves 08 de marzo de 2012 hasta el lunes 12 de marzo de 2012, fecha en que se reintegrarán a clases todo el Pregrado.

Esquema de la clase:

- Actividades de Pregrado suspendidas.

TRABAJO DE CAMPO N° 9

DISCURSO N° 15032012-Sem-A2012

Sin observaciones por registrar.

Esquema de la clase:

- Continuación de los Talleres.
- Asignación de ROLES a los estudiantes.
- Lectura del Acta o Diario de Clases de la fecha anterior.
- Tema del Taller: Programación Neurolingüística y Sistemas de Representación.
    - Exposición teórica.
    - Aplicación de TEST de Sistemas de Representación.
    - Distribución de grupos en el salón según los resultados del TEST.
    - Teoría de Sistemas de Representación.
    - Actividad grupal esquemática por cada sistema (auditivo, visual, kinestésico).
    - Lectura reflexión por grupos.
    - Actividad con plastilina.
    - Bailoterapia.
    - Cierre.
- Coevaluación al azar y sin criterios, de manera voluntaria.

www.bdigital.ula.ve

Atribución - No Comercial - Compartir Igual 3.0 Venezuela
(CC BY - NC - SA 3.0 VE)

- Evaluación del Profesor.

Archivo SDV_0136:

"..., /ruidos de organización del salón/, falta, ¿quién más ha llegado por allí?, no ya éste es el último rol que me falta, ajá, ¿tu nombre?, /dicen el nombre/, ¿usted tuvo rol la semana pasada?, no, tú eres el Ambientador hoy, estás pendiente de la actividad de los muchachos, pendiente del ambiente y de la energía del grupo, /ruidos de organización del salón/, aclaro dudas de lo que me han dicho aquí rapidito, ya, ustedes, ¿están listos allá?, sí, ajá, /ruidos de organización del salón/, ajá, vamos a comenzar muchachos, buenos días para los que están llegando, eehhh, bueno, ya asigné los roles, voy ahora, rápidamente, ehhh, como hoy yo le dije a Gabriela que trajera la clase de la semana pasada, pues yo voy a hacer un recuento rápido de lo que hicimos la semana pasada, al finalizar el primer taller vamos a revisar también los diarios, vamos a ver quiénes lo trajeron y quiénes no lo trajeron también, okay, silencio, por favor, recordemos que los diarios es semanal que los vamos a entregar, hoy los voy a revisar, okay, vamos entonces, /lectura del acta o diario de clase elaborado por la Profesora/, okay, ya se han asignado los roles y vamos a dar inicio al Taller sobre Programación Neuro-Lingüística (PNL), estamos pendientes con el tiempo, el cronometrista que me lo lleve por favor, y los roles pendientes en el taller, ok, vamos a dar inicio al taller,...".

Archivo SDV_0137:

"..., esteeee para avisar que, ehhh, durante los talleres, las actividades que nos quedan, pues voy a tomar fotografías, de las diferentes actividades que realizamos porque esto nos va a servir como una memoria de todo lo que realizamos en el salón de clases, ¿okay?, entonces le estoy solicitando esto con fines pues, ehhh, podemos decir que académicos y no es para otras intenciones, ¿okay?, entonces voy a tomar fotografías, si alguien toma

www.bdigital.ula.ve

Atribución - No Comercial - Compartir Igual 3.0 Venezuela
(CC BY - NC - SA 3.0 VE)

fotografías aquí en el salón de clases otra persona que por allá quiso tomar una fotografía, recordemos que estamos en un contexto educativo y académico, entonces tenemos que, esteee, saber usar esta fotografía, no es que vamos a colocar esto en el *Facebook* y vamos a poner allá: la gorda en clase, /risas/, una cosa así, ¿okay?, entonces las fotografías las voy a tomar yo y es para hacer una actividad también luego, les estoy avisando...".

Archivo SDV_0138:

"..., esteee, epa, saben que les iba a decir algo, yo creo que fue el primer grupo que dio el taller, no, que fue aquí, ese cotillón sí lo disfruté, tenía chocolate, tenía gansito, lo demás, en fin, vamos a hacer la co-evaluación al grupo, necesito dos personas que no hallan realizado la co-evaluación y si no tienen roles pues mucho mejor, diganme, quiénes, ajá, dígame, ajá, qué otra persona, ajá, otra persona que no haya realizado evaluaciones, okay, vamos a escuchar, recordemos que nos enfocamos en los aspectos positivos primero y luego los mejorables, /inicio de las co-evaluaciones/, bueno, coincido con lo que dicen las compañeras, bueno, este tema es relativamente nuevo, no, en lo que es el aporte a la Psicología, la PNL nos sirve como, vamos a decirlo así, como un modelo que se puede utilizar para fusionar lo que es la parte del conocer, el sistema nervioso, ¿verdad', cómo estamos configurados a nivel de las neuronas, cuáles son las funciones que tenemos y cómo esto por medio del lenguaje, por medio de las expresiones corporales se manifiesta el conocimiento y cómo éste se puede programar por medio de la PNL, podemos programar, ehhh, podemos ejercer actividades que fomenten, ehhh, el manejo adecuado de los sistemas de representación en el salón de clase, ¿por qué lo estamos viendo?, porque nosotros nos vamos a encontrar diferentes personas y que quizás los sistemas de representación de ellos pues obviamente que son diferentes, quizás una persona que, pues todos poseemos los tres, pero quizás esa persona se identifique más con la parte auditiva, entonces, si al niño se le coloca escritura, escritura, copiarlo

www.bdigital.ula.ve

Atribución - No Comercial - Compartir Igual 3.0 Venezuela
(CC BY - NC - SA 3.0 VE)

del pizarrón, ya allí estamos limitando al niño ¿ve?, igual cuando queremos que el adolescente esté sentado nada más, o el niño esté estático, que no se mueva, que eso es muy común, tenemos un sistema de representación que es kinestésico, que es por medio de los movimientos del cuerpo, el tema se presta para realizar muchas actividades, hoy las actividades que realizaron pues me parece que estuvieron acordes, la ambientación me parece que está muy bien, la casita, esa casa ha estado aquí, ya como 15 días tiene ya esa casa, este me gustó los recursos como lo manejaron, porque utilizaron el pizarrón también, a pesar de que no utilizaron mucho el video beam no se notó mucho como esa ausencia, pero quizás allí le hubiesen sacado más provecho con el video beam, por la parte visual, allí, con imágenes más llamativas, me gustó como explicaron las diferentes palabras que utilizaron en la teoría, de manera como están vestidos están acordes a la ocasión, este, por ejemplo María está deportiva, quizás si María estuviese, me pongo a pensar, si hubiese colocado una camisa como más anchita algo así, que la cubriera un poquito más, es como a manera de futuras ocasiones, quizás aquí no es tan fuerte la cosa porque ya estamos como universitarios, pero si lo realizamos con adolescentes se torna como juego, sí, entonces allí tenemos que ser cuidadosos, no, entonces, veo que, que, que se preocuparon por ambientar el salón, eso está muy bien, a nivel general yo creo que el tema lo estructuraron de manera adecuada, ¿qué veo que faltó?, en cuanto al contenido, veo que faltó más contenido teórico, allí faltó más, entonces tenemos que utilizar más teoría, tienen que mejorar esa parte, en cuanto al manejo grupal, falta más acercamiento al grupo, tratar de dar las instrucciones como más dirigido al grupo, en vez de utilizar la palabra quiero, no es lo que yo quiero, es a nivel grupal, entonces que no sea tan impositivo, tan individual, ¿me estoy explicando?, que yo tome en cuenta las necesidades del grupo en cuanto al tema que yo estoy tratando, está bien quiero porque nosotros tenemos objetivos como facilitadores, pero ser allí como más flexible, involucrarse más con el grupo, no es mi interés personal

www.bdigital.ula.ve

Atribución - No Comercial - Compartir Igual 3.0 Venezuela
(CC BY - NC - SA 3.0 VE)

el que, otra cosa que noté fue este, el taller fue así, no, la energía fue creciendo poco a poco, al principio faltó como una actividad que diera como más energía al grupo, ahí decayó, al momento de organizarse en grupo, ahí se notó que esa no fue la mejor manera para dividir al grupo, esto que nos sirva de experiencia para todos, qué pasa, como ustedes se dieron cuenta, cuando uno da un test o cualquier cuestionario, nosotros no sabemos la respuesta del grupo porque nosotros no somos adivinos, entonces como ustedes se dieron cuenta, ellos corrieron el riesgo al dividir el grupo al dividir los grupos así porque quedó allí un grupo en el cual estaban dos personas que dicen que se identifican con el sistema de representación kinestésico, recordemos que aquí este test no nos está diciendo sí, usted es kinestésico, no, es que usted se identifica o se siente mejor con este tipo de actividad, verdad, entonces ahí se notó el desorden o descontrol del grupo, faltó organizar eso también mejor, porque este grupo que está aquí quedó desorganizado, se dan cuenta, allá no se agruparon, otros no se ven, entonces eso disminuye la productividad grupal, otra sugerencia para todos, cuando nosotros realizamos una actividad en grupo tenemos que estar atentos a que la mayoría de los grupos trabajen durante la actividad, ¿qué me di cuenta yo?, aquí en este grupo también porque estoy más cerca, pero allá más o menos observaba, pero aquí en este grupo Naylú fue quien realizó la actividad sola, entonces tienen que estar pendiente de lo que pasa, utiliza este lápiz, utiliza este marcador, ¿se dan cuenta?, eso poco a poco lo vamos adquiriendo, eso es para todos, ehhhh, muy buena la actividad de la plastilina, creo que casi nadie trabaja con plastilina, con lo de la bailoterapia me parece chévere, muy bueno, esteeee, eso a modo, ahh, otra cosa que noté, antes de realizar las actividades tenemos que evitar eso, los diminutivos en las instrucciones, vamos a realizar esta pequeña actividad, no, no, no lo disminuyas, es una actividad y ya, no les pongas un calificativo que ya es negativo, porque allí estás colocando el grupo como que, ayyyy, ya pero nos manda esta pequeña actividad, no, más bien se dice, vamos a

www.bdigital.ula.ve

Atribución - No Comercial - Compartir Igual 3.0 Venezuela
(CC BY - NC - SA 3.0 VE)

realizar esta actividad que consiste en esto, esto y esto, vamos a utilizar estos materiales, ¿se dan cuenta que es diferente?, con seguridad, con confianza el grupo, muy bueno el taller, pueden mejorar mucho más, enfóquense para otras ocasiones también en la teoría, recuerden que nos interesa la teoría, okay, vamos a darle un aplauso a los muchachos,...".

TRABAJO DE CAMPO N° 10

DISCURSO N° 22032012-Sem-A2012

Lluvias y retraso en la vía por parte de los alumnos.

Esquema de la clase:

- Continuación de los Talleres.
- Asignación de ROLES a los estudiantes.
- Tema del Taller: Visión constructivista de los Roles de Vida.
    - Interpretación de roles (abogado, futbolista, entre otros)
    - Exposición teórica.
    - Dibujo del espacio vital a través de círculos concéntricos.
    - Co-construcción, de-construcción y construcción.
    - Hoja de línea de vida.
    - Genograma.
    - Construcción de la historia futura del cliente.
    - Mapa de metas (corto, mediano, largo plazo).
    - Roles de vida y dramatización.
    - Co-evaluación y hetero-evaluación.
- Tema del Taller: Psicodrama.
    - Dinámica de integración: baile de conga con penitencia.
    - Canto, doblaje y baile.
    - Exposición téorica.
    - Dramatización.
    - Exposición teórica.

www.bdigital.ula.ve

Atribución - No Comercial - Compartir Igual 3.0 Venezuela
(CC BY - NC - SA 3.0 VE)

- Interrupción del profesor por no cumplir los lineamientos requeridos; explicación del tema por parte del profesor.

- Receso
- Tema del Taller: Sociograma.
  - Dinámica: "arriba soy… abajo soy…"
  - Exposición teórica.
  - Aplicación de test sociométricos.
  - Exposición teórica.
  - Tema: psicogrupo.
  - Exposición teórica.
  - Dinámica de reforzamiento: reto al conocimiento.
  - Co-evaluación y hetero-evaluación.
- Cierre de clases.

www.bdigital.ula.ve

Archivo SDV_0141:

"…, ¿personas que no hayan ejercido algún rol?,... ¿todos ya?, ¿a ustedes les toca taller hoy?, ¿por aquí?, cronometrista, ¿qué será eso?, /se distribuyen y asignan los roles/, empezamos en 5 minutos, los del taller, ¿ya estamos listos?, a las 8:20 a.m., /continúa la organización de roles y talleres/, vamos comenzando con la lectura del acta de la semana pasada, ajá muchachos, vamos a comenzar nuestra jornada de trabajo del día de hoy, voy a decir cuáles son los roles del día de hoy y leemos el acta y comenzamos con nuestro primer taller que es sobre ehhh, la visión constructivista de los roles de vida, luego vamos a tener psicodrama y luego sociograma, /dicta el nombre de los alumnos con roles/, ajá, escuchamos el acta de la semana pasada, que sea breve el acta, /se da lectura al acta/, okay, muy buena secretaria, bueno, ehh, vamos entonces, muy buena secretaria, yo creo que si ustedes son astutos pueden ir, ehh, verificando ¿no?, en sus diarios, que la cosa coincida, ¿verdad?, porque como estamos presentando el diario de

Atribución - No Comercial - Compartir Igual 3.0 Venezuela
(CC BY - NC - SA 3.0 VE)

clase pues chévere ¿no?, yo hice eso ahorita, como yo anoto pues voy corroborando y pues todo coincide con la hora también, pues muy buena secretaria, vamos entonces a comenzar con el taller 'visión constructivista de los roles de vida', por el día de hoy vamos a dejar que los compañeros entren hasta las 8:40 a.m., vamos a dar unos 10 minutos más, por lluvia,...".

Archivo SDV_0142:

Fue eliminado por ser prueba de video.

Archivo SDV_0143:

"..., a ustedes les faltó la carta descriptiva, eso que no vuelva a pasar porque yo estaba perdida en el taller, no sabía qué actividades iban a hacer, más bien los dejé hacer el taller, ajá, necesito 2 co-evaluadores, rapidito, díganme los nombres, de personas que no hayan participado, ajá, rápido, escuchamos la co-evaluación, /inicia la intervención de los co-evaluadores/, okay, yo concuerdo con la co-evaluadora, ehhh, este tema es sumamente importante, hay una visión como su nombre lo indica, con respecto a ese tema, es de la visión constructivista de los roles de vida, ehhh, autores como Donald Super debemos tomarlo en cuenta para explicar los diferentes roles de vida, pues han sido utilizados por la orientación vocacional más que todo, para realizar los procesos de orientación, ¿qué pasa?, que en los inicios, si ustedes recuerdan, la orientación se estaba dando de una manera más guiada, estructurada, ehhh, quizás bajo los enfoques conductistas, los enfoques cognitivos podemos decir, entonces, esta visión, que va de la mano con el constructivismo, pues ha ampliado el marco de referencia al momento de trabajar con el cliente en la persona, en su trabajo como orientador, puede ser aplicadas estas técnicas a nivel individual como grupal, aquí las hemos realizado a nivel grupal, ehhh, se pueden trabajar estas técnicas en un proceso individualizado, es decir, en una entrevista, yo podría utilizar por ejemplo los roles de vida, el ejemplo del mapa del espacio vital, como una

www.bdigital.ula.ve

Atribución - No Comercial - Compartir Igual 3.0 Venezuela
(CC BY - NC - SA 3.0 VE)

técnica que quizás me pueda dar a mí la apertura para trabajar otros temas de la persona, ehh, lo bueno de este enfoque es que se le da a la persona, al cliente, recordemos que en orientación se toma el enfoque cliente es porque se quiere dejar a un lado la visión de paciente, ¿ve?, es más de la psicología y más de la clínica, y de la psiquiatría, en este caso cliente porque está buscando una asesoría, a mí el término cliente sinceramente no me identifico mucho con él porque es más por la parte comercial, mercantil, económica, y sinceramente no me involucro mucho con ese término, pero podemos decir, esteee, con el orientado entonces y utilizar el término, esto con respecto al tema, ehhh, dar apertura al orientado para que construya, deconstruya su historia de vida, como ellos lo explicaron, okay, como grupo cosas a mejorar, es evidente que como grupo tuvo dificultades para llegar a acuerdos, eso se observó, cuando el grupo no trabaja en equipo se observa, a simple vista, entonces eso hay que mejorarlo, el trabajo en equipo, otra cosa que hay que mejorar el trabajo en equipo es la puntualidad, estee, realmente yo me sentí con Lorena, no estaba muy segura si Lorena participara, sin embargo la dejo participar, y la voy a evaluar sobre 14 puntos, porque Lorena llegó 1 hora después, Virginia la voy a evaluar sobre 17 puntos, porque llegó muy tarde, aunque Virginia dice que ella vive muy lejos, ajá, respetamos su visión, recuerden una cosa, yo entiendo la lluvia, yo entiendo los factores de hoy que incidieron, pero, ¿qué pasa?, tenemos que tomar en cuenta que cuando estamos trabajando con ehhh, compromisos asumidos como es el taller, no podemos dejar esperando a la gente 1 hora, ¿verdad?, no podemos, entonces, entiendo que el clima pues no está a su favor pero lo que sí recomiendo a nivel general es que tenemos que tomar las precauciones necesarias para llegar al salón de clase, la clase, en esta clase no entramos a las 7:00 a.m., es a las 8:00 a.m., o sea, que les da más tiempo todavía si usted vive lejos para venirse, eso con respecto a la puntualidad, faltó entregar la carta descriptiva y el manual del facilitador, ehhh, actividades, noto que faltó por lo menos una actividad que brindara al grupo

www.bdigital.ula.ve

Atribución - No Comercial - Compartir Igual 3.0 Venezuela
(CC BY - NC - SA 3.0 VE)

dinamismo, porque caemos en estar sentados solamente realizando las actividades, una sola y muy breve hubiese sido ehhh, les hubiese dado más dinamismo al grupo, ehhh, con respecto a, a nivel general me parece que abordaron el tema muy bien, los felicito, este tema no es muy conocido, ¿habían trabajado ustedes anteriormente con este tema?, no, este tema es muy difícil porque es otra cosa de la orientación muy específica, entonces los felicito a nivel general porque abordaron el tema de una manera, ehhh, muy sencilla, yo creo que la mayoría aquí entendió, la técnica, entonces por eso los felicito, muy bien en ese sentido, en el dominio del contenido, alguno de los participantes si lo tienen que mejorar, leer más, voy con algunas cuestiones puntuales, con respecto a los participantes, /señala a los expositores/,...".

Archivo SDV_0144:

"..., si trabajamos con psicoterapia ya nos tenemos que enfocar en que estamos trabajando con situaciones que son conflictivas para la persona que va a trabajar en el psicodrama, entonces, con el psicodrama queremos lograr objetivos, queremos lograr metas, más que todo se refiere a la parte emocional de los participantes, cómo se siente la persona, qué situación conflictiva tiene, entonces, como ustedes se pueden dar cuenta, el psicodrama se puede aplicar en la educación, los docentes deberían conocer psicodrama, las otras técnicas que hemos utilizado aquí, los roles de vida, por eso es que lo estamos utilizando aquí, les estoy diciendo esto para que nos ubiquemos en, en, aquí vamos a hacer una simulación, no vamos a hacer el psicodrama como tal, ¿por qué?, porque el grupo entendiendo las fases que son la preparación, el calentamiento, la acción y participación, ¿verdad?, que faltó esa parte que explicar también, entonces entendiendo que aquí en el grupo estamos aprendiendo con fines académicos, que ustedes aprendan la técnica, entonces nos interesa es hacer una simulación, es una simulación también por qué, porque es una situación que ustedes

www.bdigital.ula.ve

Atribución - No Comercial - Compartir Igual 3.0 Venezuela
(CC BY - NC - SA 3.0 VE)

como tal no la están viviendo, ajá la estamos improvisando, la estamos inventando, pero puede ser que esa vivencia que estamos improvisando le esté pasando a alguno de los que están aquí, eso puede ser, y de hecho hay coincidencias, entonces voy a tomar el rol de director, okay, para que hagamos el psicodrama, okay, entonces, aquí vamos a seleccionar una problemática, el grupo éste lo va a seleccionar y el grupo aquél pues va a seleccionar otra, entonces vamos a seleccionar una problemática a nivel social, aquí, institucional, institucional-académica, mejor vámonos por esa área porque es educación, este, el grupo de aquí necesitamos que planteen y el grupo de allá, rapidito, y de aquí vamos a seleccionar un protagonista y un doble, igual allá, que es el doble del protagonista, yo creo que con uno que hagamos está bien, me parece, con todo el grupo, me parece por cuestiones de tiempo, entonces planteemos una situación, a nivel social, planteemos una problemática, /intervenciones varias/, ajá, entonces tomamos esa realidad, la violencia en las instituciones, entonces, necesitamos un protagonista, ¿quién desea serlo?, en este caso necesitamos un alumno que va a ser un alumno agresivo hacia el profesor, /realizan la simulación del psicodrama/, este es un ejemplo de cómo hacer un psicodrama, es importante trabajar con la emoción, con el punto de vista del afectado, y entenderlo, eso es lo que nos importa en el psicodrama, no es un teatro, no es una escenificación, ehhh, artística, es una técnica terapéutica, que se puede hacer en el salón de clase, con una situación, esta situación puede aplicarse tranquilamente en el salón de clase... un aplauso entonces,...".

Archivo SDV_0145:

"..., nos hace falta un segundo taller, nos falta también el video-foro, y lo de la visita al colegio yo quiero también que vayan al colegio, lo que pasa es que a veces en las instituciones nos ponen un poco de peros, de por qué, entonces estoy cuadrando a ver porque ustedes son un grupo muy numeroso, vienen como 40 alumnos a clase aproximadamente, pero los de la tarde son

www.bdigital.ula.ve

Atribución - No Comercial - Compartir Igual 3.0 Venezuela
(CC BY - NC - SA 3.0 VE)

como 60, entonces estoy viendo, no se, ¿ve?, ajá, entonces escuchen muchachos, la semana que viene, no la semana que viene no hay clase, entonces nos vemos después de Semana Santa, okay, entonces les voy a asignar lo que ustedes van a realizar, /intervención de un alumno: "profe, ¿usted cree que en Semana Santa nosotros vamos a agarrar un cuaderno?"/, lo que pasa es que como la semana que viene no nos vamos a ver se nos va a atrasar la cosa, ajá, este, cuando regresemos de Semana Santa ustedes van a continuar con los talleres aquí, okay, van a hacer el segundo taller, van a hacer 3 por día y luego nos vamos a, hacemos el video-foro, y luego podemos hacer el taller en el Colegio, de todas maneras para que se vayan organizando para el video-foro nos vamos organizando con las etapas del ciclo vital, entonces, ustedes son 8 grupos, ajá, tenemos 8 etapas del ciclo vital está la etapa prenatal, la etapa de la primera infancia, la etapa de la infancia está dividida en 3, sería otra etapa allí, está la adolescencia y la edad adulta que son 3 etapas, escúchenme muchachos, préstenme atención, la idea es que cada grupo de aquí trabaje con una etapa, eso lo podemos hacer por sorteo, okay, por ejemplo, si a mí me tocó la etapa de la adolescencia, la idea es que yo investigue sobre esta etapa y busque una problemática, un conflicto que se de comúnmente y yo lo hago ¿dónde?, en el video-foro, por ejemplo, en la adolescencia, la crisis de identidad, por ejemplo, recordemos que Ericson, utilicen el autor Eric Ericson, recordemos que él habla de las crisis que se dan en el ciclo vital, vayan a lo que es psicología evolutiva, Papalia es un autor de lo que es conocido, entonces verifiquen esto lo de las etapas y las crisis según Ericson, recuerden eso porque nos interesa que se enfoquen en las problemáticas,...".

Archivo SDV_0146:

"..., ajá muchachos, vamos con, ehhh, psicodrama, el grupo anterior, presten atención, okay, vamos con el psicodrama, digo con el psicogrupo ya, ajá muchachos, escuchen, ajá presten atención, ahora se comen los

www.bdigital.ula.ve

Atribución - No Comercial - Compartir Igual 3.0 Venezuela
(CC BY - NC - SA 3.0 VE)

caramelitos para que nos de tiempo, voy a hacer la co-evaluación solamente yo, por el tiempo, con el psicodrama y el sociograma, con los dos, ehhh, el grupo de psicodrama, me parece que a nivel general el taller se dio de manera adecuada, ehh, el de psicodrama, trabajaron 4 personas en el grupo, veo que trabajaron en equipo para realizar las actividades, ahora voy con, ehhh, con la parte de qué es lo que podemos mejorar, bueno, a nivel general veo que el taller se dio de una manera aceptable, hay que mejorar al momento de dar instrucciones, las instrucciones tienen que ser claras y precisas cuando vamos a trabajar con los grupos, para los 2 grupos aprovecho también les digo el uso de los diminutivos al momento de dar las instrucciones, tenemos que tratar de mejorar eso, también hoy utilizaron por ejemplo el grupo de psicodrama cuando dieron una instrucción una de las participantes bueno y otras colocaron, ehhh, antes de dar la instrucción el pero, bueno, pero, vamos a comenzar con esta actividad, si yo estoy colocando un pero eso me va a limitar la actividad, es como que yo coloque un diminutivo, a bueno, vamos a realizar esta pequeña actividad, okay, entonces eso lo tenemos que mejorar, para el grupo de psicodrama, veo que faltó fue buena idea utilizar la representación de los, de los roles, eso fue buena idea, pero quizás si hubiesen, si hubiesen ejemplificado ustedes si, pero no en cada, no en cada rol, no en cada participante, y al final hacer el psicodrama de manera general, ¿ve?, me parece que allí se hubiese ahorrado más tiempo, como que se le hubiese sacado más provecho, lo hicieron como si, se fueron más por la parte de actuar, no es actuar el psicodrama como tal, nos interesa más la parte de las emociones, cómo se siente el protagonista, el estudiante en el salón de clases por ejemplo, es la parte emocional lo que nos importa con el psicodrama, ehh, con la, con la, falta el manual del facilitador, ajá, eso falta, han sido como 2 grupos nada más los que me han entregado como debe ser el manual del facilitador y la carta descriptiva, igual el grupo del sociograma sí me entregaron, ehhhh, la carta descriptiva como debe ser, aquí está, les estoy dando la oportunidad de que me los

www.bdigital.ula.ve

Atribución - No Comercial - Compartir Igual 3.0 Venezuela
(CC BY - NC - SA 3.0 VE)

entreguen, los corrijan, porque me interesa que hagan eso, los corrijan y me los entregan, si no me los entregan les bajo puntos en el taller, ustedes ven si les gusta así, así no les gusta pero bueno, si los entregan mantienen la nota, okay, porque no se están tomando en serio la realización de la planificación de los talleres, ajá, continuo, los del sociograma, los felicito a los 2 grupos, porque captaron la esencia de qué es lo que se quiere trabajar en los talleres, los felicito a los 2, me gustó mucho cómo ustedes abordaron el tema los 2, me gustó las estrategias que utilizaron, estuvieron acordes, la actividad también fue muy buena, me parece también muy dinámico el cierre de la actividad, creo que quedó muy claro allí, algunas diapositivas que ustedes montaron sí las noté cargadas, había una que era una imagen grande y estaban las letras allí, sí hay que saber utilizar las diapositivas, ajá, a nivel de ustedes como individual, veo que ustedes se desenvuelven de manera normal, a mejorar un poco Alixon es el tono de voz, okay, es un paso que se dan, son personas que tienen un poco más elevado de lo necesario, tu tono de voz lo puedes bajar un poco, de hecho yo aquí bajé el tono de voz, ¿se dieron cuenta?, este grupo se maneja con un tono de voz normal, pero generalmente no es necesario excederse, por lo general me parece bien cómo manejaron la actividad, sí deben mejorar la parte de las instrucciones, para eso lo que pasa es que como el tema no es muy conocido, yo noté que les costó explicar los resultados, ajá, ya para finalizar, rapidito, los roles, no nos podemos ir sin los roles, rapidito, el cronometrista se retiró, la secretaria para la semana que viene lee el acta, el evaluador psicológico, ajá María, /intervino desde su rol/, miren muchachos, yo no los quiero presionar, pero les voy a hacer la siguiente acotación, si estamos terminando a esta hora es porque ustedes llegaron tarde, la mayoría, y los esperé para iniciar hoy, entonces estos 10 minutos nos hacen falta como grupo, entonces, llamo a la responsabilidad a la hora de llegada, okay, estamos así porque llegaron tarde varios, ajá, continuamos, okay, el monitor, el monitor lo dejamos para más tarde, el condecorador, Claudia, /intervino desde su rol/, okay, vamos con el

www.bdigital.ula.ve

Atribución - No Comercial - Compartir Igual 3.0 Venezuela
(CC BY - NC - SA 3.0 VE)

2612 | cultivador del grupo, /intervino desde su rol/, okay, el cultivador de roles,
2613 | Alixander, /intervino desde su rol/, muy bien, nos organizamos entonces
2614 | para las semanas que vienen...".

TRABAJO DE CAMPO N° 11

DISCURSO N° 29032012-Sem-A2012

Aniversario de Fundación de la Universidad de Los Andes. Sin actividades a ningún nivel.

Esquema de la clase:

- Feriado.

TRABAJO DE CAMPO N° 12

DISCURSO N° 05042012-Sem-A2012

Semana Santa. Jueves Santo.

Esquema de la clase:

- Feriado.

www.bdigital.ula.ve

TRABAJO DE CAMPO N° 13

DISCURSO N° 12042012-Sem-A2012

Reanudan las actividades docentes.

Esquema de la clase:

- Los grupos con talleres asignados no prepararon ninguna actividad.
- La profesora aplicó un plan de contingencia distribuyendo y asignando nuevos temas para los próximos talleres, manteniendo los mismos grupos.
    - Grupo 1: Mapas de Vida (mapa de metas, Matriz FODA personal, Cuestionario).
    - Grupo 2: Técnicas conceptuales (tiempo fuera, contrato de cambio, sistema de reforzamiento –positivo, negativo-Skinner-Bandura-, modelamiento).

Atribución - No Comercial - Compartir Igual 3.0 Venezuela
(CC BY - NC - SA 3.0 VE)

- Grupo 3: Equipo reflexivo (terapia narrativa, terapia constructivista).
- Grupo 4: Técnica constructivista (cartas, collage de vida, cine, música).
- Grupo 5: Psicoterapia de la Gestalt.
- Grupo 6: Entrevista en orientación (enfoque humanista, Rogers, Fromm y Frankl).
- Grupo 7: Investigación cualitativa en orientación (método etnográfico).
- Grupo 8: Entrevista en orientación (investigación cualitativa en orientación, historia de vida, método biográfico).

- Repaso general de los temas vistos en clase. Aclaratoria de dudas.
- Revisión de los diarios de clase.

www.bdigital.ula.ve

Archivo SDV_0147:

"... /ruidos, organización del aula/, ah broma, ajá, miren, esteee, muchachos, estee, hay algo pendiente para hoy que es los diarios, estee, ¿trajeron los diarios?, /respuesta afirmativa/, bueno, hoy los voy a corregir, como no van a hacer los talleres, bueno vamos a corregirlos entonces porque el tiempo es oro, cónchale se me olvidó que yo sabía que esto iba a pasar, se me olvidó traer películas para no perder el tiempo, bueno, me dedico a corregir diarios entonces, y programamos lo que nos queda de semestre entonces, ajá, entonces, esteee, me dedico a corregir diarios entonces, hoy es ¿qué fecha?, 12 de abril, la semana que viene no tenemos clase porque es día feriado, ¿verdad?, entonces nos vamos a atrasar una semana, voy a, esteeee, repetir los temas de los talleres, de verdad que, esteee, no sé cómo hacer con el grupo 1 y 2, porque el grupo 3 sí habló conmigo que no venían hoy y no iban a dar el taller y bla, bla, bla, ajá, entonces, pero tú eres del 1 también, no del 2, ahhh, pero aquí están, está el grupo 2, pensé que no estaban, okay,

Atribución - No Comercial - Compartir Igual 3.0 Venezuela
(CC BY - NC - SA 3.0 VE)

grupo 3, ¿no está aquí?, grupo 4, ¿tampoco?, grupo 5, ajá, ustedes, bueno, voy a dar los temas de los segundos talleres, esteeee, pero yo creo que vamos a seguir con el mismo orden y al grupo 1 y 2 los evaluamos para el final y les evaluamos el taller de hoy, porque hoy tenían haberlo hecho y no lo hicieron, y me están avisando hoy en la mañana y les hubiese dado la oportunidad también, esas son excusas, me hubiesen avisado durante la semana, hoy es jueves, o sea, quiere decir que esta semana tampoco se cumplió, o sea, ¿cómo les explico yo?, ya eso queda fuera de mi alcance como profesora, hagan silencio por favor, miren muchachos, se supone muchachos que yo asigno las diferentes actividades que vamos a realizar, cada grupo resuelve cómo hace para cada clase, yo no puedo involucrarme a nivel de cada grupo, yo entiendo que hubo la Semana Santa, pero la Semana Santa no puede ser excusa, en fin, a lo que quiero llevar es que si ustedes no se han puesto de acuerdo, no se han puesto de acuerdo, ya como Profesora ése no es mi problema, quedaré en darles la oportunidad a Ustedes para que hagan el taller al final, ¿verdad?, son evaluados sobre 15 puntos se los voy a evaluar, porque si no se pudieron organizar lamentablemente no es mi culpa, yo antes de irme les dejé, les expliqué, fui lo suficientemente clara de decirles a las personas encargadas del grupo y esa persona era el portavoz, si esa persona no cumplió ya eso, lamentablemente, se escapa de mis manos, ahora, la pregunta es, si ustedes no estaban enterados de lo que tenían que hacer en el taller, ¿por qué no me llamaron?, entonces si esa persona no apareció, entonces no me llamaron, el grupo 1, yo no tuve contacto con ustedes sino hasta hoy, el grupo 2, sí me llamó y me rogó, cámbieme el taller ayer al mediodía, ¿no fue así?, el grupo 3 también me lloró para que le cambiara el taller porque no sé que equis persona no sé qué más, ajá, entonces, le voy a dar oportunidad al tercer grupo, pero de último lo voy a dejar, quiere decir que la semana que nos volvamos a ver que es el 26 de abril, vamos a continuar con el mismo orden, 4, 5 y 6, ¿se entendió?, no lo repito, ya va, yo les voy a decir una cosa, tienen una semana libre, ustedes se

www.bdigital.ula.ve

Atribución - No Comercial - Compartir Igual 3.0 Venezuela
(CC BY - NC - SA 3.0 VE)

organizan como ustedes quieran, no es mi problema si la semana que viene ehhh, esteee, después deee, o sea si el 26 no se aparecen estos grupos, ya se escapa de mis manos, yo continuo con la planificación que tengo, hoy voy a aprovechar para corregir los diarios, las personas que no lo trajeron ya ese tampoco es mi problema, se quedarán si nota porque bastante que les he dicho que traigan los diarios para todas las clases, ¿o no es así?, ya eso no es mi problema, ajá, /intervención de un alumno/, no, quedamos con el compromiso que yo les enviaba la información a un integrante del grupo, eso lo acordamos en clase y en clase todo el mundo estuvo de acuerdo, no se hizo durante la clase porque no hubo mucho tiempo, voy a, para no perder más tiempo, voy a dar los temas de los talleres, ya ustedes los tienen cada grupo, pero los voy a repetir nuevamente, grupo número uno, proyecto de vida, mapa de metas y FODA personal, eso está incluido en lo que es el tema uno, ¿ve?, yo voy a escribirlo mejor en el pizarrón, todo fluye, jujú, aquí, poco a poco, no, lo que sí les quiero decir es que están muy flojos, demasiado flojos para mi gusto, está este grupo pero decaído totalmente, no hay excusas de que el frío, las vacaciones, no, no me parece, pónganse las pilas porque yo igualito sigo con la programación, igualito evalúo, igualito continuo porque yo no me puedo parar por ustedes muchachos, o ustedes no quieren trabajar o sí quieren, no sé, no sé qué es lo que quieren, si me quieren decir qué es lo que quieren pues díganmelo, díganme y yo trataré de entenderlos, no sé si la pereza los está matando, no sé, algo les está pasando, entonces, si me quieren decir me dicen y podemos comenzar pero, estee, el grupo está muy decaído, miren aquí falta mucha gente, entonces, lo que yo creo que queda es que vamos a tomar asistencia obligatoria será, entonces, /intervención de alumna/, sí, con los talleres nos atrasamos una semana, según con la programación que yo hice, los talleres van más la actividad con cine, porque según con la programación que yo tengo es la semana de hoy que la estamos perdiendo, bueno, no es perdida, y la semana que viene continuaríamos como estamos, o sea, con los siguientes talleres que serían 4,

www.bdigital.ula.ve

Atribución - No Comercial - Compartir Igual 3.0 Venezuela
(CC BY - NC - SA 3.0 VE)

5 y 6, igualito, al final, si nos da tiempo, náaa, sí nos da tiempo, les vamos a dar el chance a los muchachos del grupo 1, 2 y 3, para que recuperen la nota, esteeee, y *continuaríamos por tanto con las actividades de cine*, es decir, que nosotros vamos a estar aquí hasta el 31 de mayo, entonces, aproximadamente, si se extiende la cosa pues nos extendemos también, yo n2o tengo ningún problema, okay, pero pónganle a lo que nos queda, porque si ustedes se ponen más flojos imagínense lo ladilla que va a ser esto, estar aquí hasta los últimos de mayo, o sea esto va a ser ladilla si no se ponen las pilas, /la profesora escribe los temas en el pizarrón y asigna los temas al grupo/, se va a trabajar con roles, se va a trabajar con tiempo, hoy evalúo los diarios porque tenemos suficiente tiempo como para uff, para corregir diarios, aclarar dudas, está bien, me lo estoy tomando bien el hecho de que no hayan cumplido con las asignaciones del día de hoy, pienso que le vamos a sacar provecho a la clase de hoy porque hay aspectos que crearon dudas en los talleres, ¿verdad?, ¿o no es así?, ¿no quedaron dudas en los talleres que vimos?, todo quedó clarito, entonces esas dudas las podemos aclarar hoy, ¿por qué no?, este yo recuerdo por allá que Alixander me dijo "no profe, yo no entendí mucho lo de los juegos psicológicos en el análisis transaccional", entonces bueno, hoy aclararemos lo de los juegos psicológicos, por allá dijeron "no lo de la ventana de Yohari casi no entendí", entonces, ¿hoy podríamos aclarar dudas?, ¿les parece?, a mí sí me parece, como el tiempo es oro, no hay que desperdiciarlo aclaramos dudas y continuamos con lo de los talleres, luego de que terminemos los talleres, /se aclararon dudas y se hizo la revisión de los diarios de clase/...".

TRABAJO DE CAMPO N° 14

DISCURSO N° 19042012-Sem-A2012

Feriado Nacional.

Esquema de la clase:

- Feriado. Proclamación de la Independencia de Venezuela.

www.bdigital.ula.ve

Atribución - No Comercial - Compartir Igual 3.0 Venezuela
(CC BY - NC - SA 3.0 VE)

TRABAJO DE CAMPO N° 15

DISCURSO N° 26042012-Sem-A2012

Se reanudan actividades docentes.

Esquema de la clase:

- Reorganización de metodología y reasignación de talleres.
- Revisión de diarios de clases.
- Tema:
    - Psicoterapia de la *Gestalt*:
        - Dinámica: "la papa se quema" (en círculos y con preguntas de interacción y conocimiento).
        - Teoría: bases de la *Gestalt*, darse cuenta (mundo exterior, mundo interior, mundo intermedio).
        - Interrupción de la profesora.
        - Vivir aquí y ahora.
        - Reglas de la *Gestalt*: 1) el principio del ahora, conciencia del ahora, facilita el darse cuenta; 2) relación yo-tú, incluye emisor-receptor, preguntas de conocer a los demás; 3) asumir la propiedad del lenguaje y la conducta, responsabilidad del decir y del hacer, actuar y sentir; 4) está prohibido decir no puedo; 5) el continuum de darse cuenta; 6) no murmurar; 7) traducir la pregunta en afirmación; 8) prestar atención a los demás; 9) no interpretar ni buscar lo que el otro dice; 10) compartir con el otro; 11) participar en la discusión; 12) confidencialidad.
        - Dinámica: "la silla vacía" (colocar una silla y otra al frente, que la persona dialogue con la silla vacía como si fuera la persona o acontecimiento a cerrar).
        - Teoría: ciclo de experiencias (reposo, sensación, darse cuenta de la figura, acción, contexto).

www.bdigital.ula.ve

Atribución - No Comercial - Compartir Igual 3.0 Venezuela
(CC BY - NC - SA 3.0 VE)

- Teoría: estratos del yo (estrato falso –fachada-, estrato del como si –manipulación-, estrato fobia –miedo-temor-, estrato implosivo –depresión o reserva-, estrato explosivo –energía positiva o negativa-, estrato del self verdadero –el sí mismo-).
- Dinámica: representar cada self o estrato.
- Intervención de la profesora.

- Cierre del taller.

Archivo SDV_0155:

"... /ruidos de organización del salón/, vamos a esperar que se organicen, estee, /ruidos de organización del salón/, entonces comenzamos con el taller del grupo de ustedes, la invitación es, ya que están apareciendo los grupos, me alegra mucho, la invitación es que, silencio por favor, realicen las actividades que nos quedan, ¿verdad?, con responsabilidad, porque he notado al grupo muy flojo, no sé realmente qué es lo que está pasando con ustedes, pero están muy flojos, la idea es que asuman la responsabilidad con las actividades que nos quedan, /interrupción por entrada de alumnos/, ajá, entonces esteee, vamos a trabajar para que ustedes se ubiquen, entonces, estee, vamos a continuar con los talleres, verdad, durante los talleres van a realizar los diarios igualmente, eso lo vimos la clase pasada, ajá, la idea es que ustedes los talleres los vayan realizando los diarios, continuamos igual con la entrega de la planificación del taller, lo que es el material teórico, el manual del facilitador, y la carta descriptiva con todo lo demás, continuamos, los que necesiten material yo dejé en la fotocopiadora material, el grupo que ha ido fue el de la semana pasada, ajá, chévere, el grupo de ustedes no sé por qué no fueron, y los demás grupos no fueron, ustedes sí fueron, ajá, por allá se aparecieron, de un día para otro, no me parece que sea la idea que busquen el material de un día para otro, en qué momento van a procesar la información, en qué tiempo van a revisar,

www.bdigital.ula.ve

Atribución - No Comercial - Compartir Igual 3.0 Venezuela
(CC BY - NC - SA 3.0 VE)

entonces la idea es, que si necesitan material, yo tengo, en la Casa Hogar, de Investigación Cualitativa, tengo más material, ajá, sí, allá está Etnografía y Cualitativa, que es lo que van a trabajar, ajá el grupo de ustedes, okay, la semana pasada yo estaba trabajando, igualito la vida continuó, me hubiese gustado que los que tenían hoy el taller me hubiesen llamado, me hubiesen avisado, pero igual eso es cuestión de ustedes muchachos, yo tengo la mejor de las intenciones, si ustedes no la aprovechan, lamentable, porque yo les puedo dar asesoría, si ustedes no la quieren pues yo puedo entender, ¿qué más?, jejejeje, ajá, voy a asignar los roles mientras, /se asignan los roles y se organiza el salón para el taller/, ¿ustedes tienen algo de las anotaciones del grupo?, revísenlo para que los lean ahorita, lo que hicimos ese último día de clase, /se asignan los roles de nuevo y se organiza el salón para el taller/, vamos a escuchar, a manera de recordar, ¿no?, el diario de las actividades que hemos realizado, vamos a escuchar las actividades que realizamos el día 22 de marzo, /lectura del diario de clases del 22 de marzo/...".

www.bdigital.ula.ve

Archivo SDV_0156:

"..., hay que darle el valor a los roles y darle continuidad, con ello, en la clase siguiente, recordar el valor de cada uno, hay que darle sentido a los roles, quizás hoy no le demos mucho sentido a lo que ella está diciendo, porque ustedes también ya entregaron los diarios, y porque ya nosotros tuvimos una clase después de eso también, pero la idea es que cuando se trabaja con la continuidad en los grupos, pues, esto ayuda mucho, esto ayuda a situar al grupo, incluso obliga también a hacer una especie de, de, para corroborar lo que yo tengo aquí en el diario de clases con lo que tienen los compañeros, voy a asignar los roles del día de hoy, /se mencionan los roles que se habían establecido anteriormente/,...".

Atribución - No Comercial - Compartir Igual 3.0 Venezuela
(CC BY - NC - SA 3.0 VE)

Archivo SDV_0157:

"..., okay, vamos entonces a comenzar, voy a, para el cultivador de roles más que todo, para las demás personas y para el grupo en general, silencio por favor, voy a nombrar a las personas, en un rato paso la asistencia, voy a tener que tomar asistencia obligatoria desde hoy porque están faltando mucho, ehhh, a mí no me gusta y, de hecho, no me ha hecho falta en muchos grupos, pero como aquí hay tanta falta, decaído, la asistencia entonces será obligatoria, esteeee, bueno, el grupo lo está pidiendo, creo yo, entonces voy a nombrar a las personas que tienen los roles para que todos visualicemos, a los que vaya nombrando levanten la manito, por favor, ehhhh, /se mencionan los roles del día/, ajá, entonces, vamos a dar inicio al taller sobre psicoterapia de la Gestalt, el cronometrista, por favor, se ubica en el tiempo, 45 minutos, toma 50 minutos, ¿oíste?, y estás pendiente de todo, /comienza el grupo encargado del taller/,...".

www.bdigital.ula.ve

Archivo SDV_0158:

"..., hay que partir de allí también, ella está hablando de cómo nosotros realizamos los procesos perceptivos, ¿qué es percibir?, ¿qué es percepción?, háganse esa pregunta, la percepción es un proceso cognitivo que se da cuando nosotros, ehhh, los estímulos externos que recibimos por medio de los sentidos, nosotros los recibimos y le damos un sentido, ahí se da la percepción, le damos una interpretación, a lo que está a nuestro alrededor, a lo que estamos percibiendo, por medio de los sentidos, por ejemplo, la carpeta esta es roja, es vinotinto, perdón, yo la estoy observando por medio del sentido de la vista, cuando yo le doy a esto un significado yo le doy a esto un significado, pero cuando yo le asigno un color y no me involucro más allá de la percepción entonces se queda nada más en la sensación, ¿okay?, eso es necesario comprenderlo, ajá, otro ejemplo, ehhh, él me golpea, entonces, el estímulo que él me está dando es por medio de qué, del tacto, ¿verdad?, puede ser que yo no me percate mucho del golpe, quizás fue

Atribución - No Comercial - Compartir Igual 3.0 Venezuela
(CC BY - NC - SA 3.0 VE)

algo de paso, pero, si yo lo canalizo, allí estoy trabajando con el proceso de la percepción, /intervenciones varias/, allí es necesario de lo que estabas hablando de lo que es la figura y fondo, forma y fondo, entonces qué pasa, que lo importante cuando estamos en la vida nosotros tenemos lo que es figura y fondo, figura es lo que nos llama la atención, lo que nos capta, por ejemplo, ¿cuál es la figura en este momento?, en el salón de clases, ellos, ¿verdad?, ellos son los que nos están llamando la atención, no porque es el estímulo que más resalta y que debería resaltar en este momento, el fondo, ¿quiénes seríamos entonces?, la clase ¿verdad?, el resto del grupo, eso para ir aclarando los términos,...".

Archivo SDV_0159:

"..., que el tiempo, ¿estamos ubicados?, en lo que es el futuro, pensamos todo el tiempo qué es lo que vamos a realizar y muchas veces no vivimos nuestro momento presente como debe ser, porque como estamos preocupados, estamos pensando ¿no?, otras personas tienen la tendencia a estar recordando la información y estos recuerdos en ocasiones lo que hacen es causar malestar psicológico, entonces ¿cuál es la invitación?, la invitación está muchachos en que nosotros tenemos que enfocar según la psicoterapia de la Gestalt es en el momento presente, el momento que estamos viviendo, muchos de los compañeros que hablaron si ustedes se dan cuenta estaban pensando es en lo que van a realizar, por ejemplo, no yo me voy a decidir si voy a viajar o no, el otro, no, yo me tengo que ir a desayunar, el otro, no, que yo me tengo que ir a hacer todas las actividades del día y si es rápido mejor, ajá, pero una pregunta, ¿estamos aquí en el salón de clases?, estamos aquí en Práctica IV, estamos aquí en esta clase y en otras ocasiones no vivimos, no disfrutamos, el momento actual por estar pensando en lo que viene, no disfruto mi clase de matemática porque estoy pensando en la clase de filosofía, no disfruto la salida con mis compañeros de trabajo porque estoy pensando en lo que tengo pendiente, no disfruto compartir con mi

www.bdigital.ula.ve

Atribución - No Comercial - Compartir Igual 3.0 Venezuela
(CC BY - NC - SA 3.0 VE)

familia porque estoy pensando en que mi novio me dejó, no disfruto estar con mi pareja porque estoy pensando en el regalo que le voy a dejar a mi hijo, hay personas que piensan todo el tiempo en el pasado, no disfruto porque estoy recordando todo el tiempo que se me murió un familiar, hace 5 años por ejemplo, se me murió mi hermano entonces no puedo compartir, son exageraciones, pero ciertas, /intervenciones varias/, entonces, es un ejemplo de cómo esto es sumamente importante y cómo lo podemos aplicar a la vida diaria, continúen,...".

Archivo SDV_0160:

"..., nuestro yo, como tal, lo mostramos de diferentes maneras, eso tiene que ver con los diferentes estratos del yo, ¿qué es lo que pasa?, escuchemos, en la mayoría de las veces nosotros nos mostramos al mundo, a los demás, como una máscara, esto lo hacemos y esto no es malo, porque nosotros no vamos a estar por ahí diciendo lo que somos realmente, o ¿no es así?, nosotros necesitamos nuestra intimidad, nuestro espacio, eeeehhh, espacio personal, el límite que se va rompiendo cuando yo interactúo con los demás, con los más cercanos, por ejemplo, yo en el salón de clase para comentar algo íntimo no lo voy a comentar, ¿verdad?, lo comentaré quizás con mis allegados, con mis familiares, con mis amigos, ok, entonces también nosotros no le vamos a comentar, esto lo podemos relacionar un poco con la ventana de Johary, ¿verdad?, nosotros no le vamos a comentar todo a nuestro amigo o nuestro amiga, ¿verdad?, de eso trata los estratos del yo, ¿qué pasa?, que nosotros, lo que se quiere, la psicoterapia de la Gestalt y en los procesos de psicoterapia es que nosotros poco a poco abordemos, lo que se quiere ir descubriendo es cuál es el verdadero yo, ¿cómo me siento yo verdaderamente?, que se denomina el *self* también para varias corrientes de la psicoterapia, ¿qué pasa?, que nosotros interactuamos también en muchas ocasiones con las personas y los seres queridos también y cuando interactuamos con ellos no lo hacemos de manera auténtica, entonces, la

www.bdigital.ula.ve

Atribución - No Comercial - Compartir Igual 3.0 Venezuela
(CC BY - NC - SA 3.0 VE)

idea es que nosotros busquemos, ehhh, por medio del darnos cuenta, de lo que nos pasa, buscar la manera de interactuar de manera auténtica con los demás, dejar a un lado las cosas ehhh, las cosas falsas y relacionarnos con los demás de manera auténtica, es importante aquí que reflexionemos sobre el grado de responsabilidad que tenemos, esa invitación la hace la Gestalt, ¿cuál es el grado de responsabilidad que yo tengo en los actos, que yo tengo en mis acciones, en mis actitudes, en mis pensamientos?, porque en muchas ocasiones nosotros dejamos la responsabilidad a los demás, entonces esta terapia, esta psicoterapia la podemos aplicar en la vida diaria, la podemos aplicar en el salón de clases también, vamos a finalizar con, para que ustedes finalicen, cierren, /intervenciones varias/, ehhh, finalizamos entonces, comentarios entonces, eehhh, se pueden sentar ustedes, okay podemos hablar un poco del taller, y de lo que les pareció para que hagamos la evaluación,...".

www.bdigital.ula.ve

Archivo SDV_0161:

"..., vamos aa, aaa, ajá, repartamos las hojas estas, el cotillón, ahh, ok,...".

Archivo SDV_0162:

"..., a manera de reforzamiento de la información, del contenido, del tema, de la parte teórica, esteeee, yo coloqué algunas cosas aquí, espero que hagan silencio, ok, muchachos, la psicoterapia de la Gestalt es muy productiva porque permite enfocarnos en el presente, como les dije ahora, nosotros en la mayoría de las situaciones estamos viviendo tiempos o que ya pasaron o que estoy planificando aceleradamente lo que voy a vivir, y eso me impide no disfrutar del presente, la invitación ¿cuál es muchachos?, la invitación es a que tenemos que vivir el presente, tenemos que disfrutar el momento, en el disfrutar la vida como se nos va dando, porque nosotros tenemos la tendencia a estar imaginando, bueno, hay una reflexión, cónchale, ¿será que la tengo aquí?, bueno, ahorita reviso rapidito para que la coloquemos ahora,

Atribución - No Comercial - Compartir Igual 3.0 Venezuela
(CC BY - NC - SA 3.0 VE)

hay una reflexión que, que, yo la tengo aquí, es una diapositiva, tiene que ver con el tema, cómo nosotros posponemos la felicidad, nosotros decimos, no voy a ser feliz, voy a ser feliz cuando me gradúe, por ejemplo, decimos, hoy no voy a ser feliz, voy a ser feliz cuando me case, cuando tenga hijos, cuando tenga mucho dinero, escúchenme por favor, voy a ser feliz cuando tenga el carro que quiero, voy a ser feliz cuando tenga el cuerpo que quiero, después que haga dieta, que haga ejercicio, que haga sacrificios, allí voy a ser feliz, voy a ser feliz cuando tenga muchos amigos, entonces qué pasa, que estas frases nos impiden y pensar de esta manera nos impiden vivir el momento, ¿por qué no soy feliz hoy?, ¿por qué no me siento bien hoy?, ¿qué me impide a mi ser feliz siendo estudiante, por ejemplo?, ¿Por qué no soy feliz?, ¿por qué tengo que estar esperando todo el tiempo cosas materiales para justificar mi felicidad?, esa reflexión se las dejo, voy a lo siguiente, hay otra parte que es importante aquí con la psicoterapia de la Gestalt es que ellos hablan de cerrar las situaciones, completar las situaciones, entonces , ¿qué pasa?, lo que pasó con el compañero Johan, de la actividad de la silla vacía, que se llama así esa técnica es una técnica de la psicoterapia de la Gestalt, que si lo que busca es que si la persona que está en terapia tiene una situación inconclusa que no la pudo cerrar ehh, realizar, sería en ese momento que se haga el cierre de la, de esa situación y que la persona continúe con su vida, ¿qué pasa?, aquí se hizo una simulación, una simulación que fue incompleta porque si se trabaja en psicoterapia hay que trabajar con la persona, incluso se puede cambiar la persona o se pueden hacer cambios de roles, ¿qué le diría la persona que falleció a él?, ajá y luego que él continúe hablando para que él se de desahogue, pero aquí no o estamos trabajando y no queremos hacer en profundidad, no queremos involucrarnos en los procesos psicológicos de la persona porque no queremos que él se sienta muy afectado o otra persona del salón de clases se sienta muy afectada y se vaya del salón y se vaya como que con la cosa, esto lo hicimos aquí para simular, okay, entonces la invitación es que esto tiene

www.bdigital.ula.ve

Atribución - No Comercial - Compartir Igual 3.0 Venezuela
(CC BY - NC - SA 3.0 VE)

2897 que quedar aquí, okay, tenemos que aprender a trabajar la confidencialidad,
2898 como grupo también, tenemos que aprender a trabajar ehhhh, y como
2899 docentes, el docente tiene que aprender a ser considerado, a ser confidencial,
2900 respetar el espacio y respetar lo que los compañeros dicen en la clase, hay
2901 otra cosa que es importante en la psicoterapia de la Gestalt que es el asumir
2902 las responsabilidades, ellos nos hablan de eso, nosotros en ocasiones
2903 estamos acostumbrados es a si me pasa algo malo es culpa de Antonieta, si
2904 me pasa algo malo es culpa de Virginia, y si yo, esteee, soy exitoso es por
2905 culpa de mis padres, si yo no soy exitoso es por culpa de mi pareja, yo no
2906 estudié más porque yo di a luz, yo no estudie más porque me casé, ella sí es
2907 exitosa porque ella es soltera, porque ella no tiene hijos, porque ella no tiene
2908 responsabilidades, yo soy así porque es culpa de mis padres, okay, entonces,
2909 eso es un ejemplo, tenemos que aprender a puntualizar y asumir nuestras
2910 responsabilidades muchachos, en la medida en que nosotros asumamos
2911 responsabilidades vamos a tratar, a sentirnos mejor, pero esto cuesta porque
2912 nosotros estamos acostumbrados a justificar también, justificamos mucho
2913 nuestro comportamiento, y ya para finalizar, el darse cuenta en la Gestalt va
2914 de la mano con lo que es el *insight*, es decir, yo estoy en una situación
2915 entonces yo me doy cuenta de lo que está pasando a mi alrededor, o el
2916 *insight* se da también cuando a uno se le viene a la mente una idea que va a
2917 ser productiva para nosotros, una idea que nos va a ayudar a solucionar un
2918 problema, a ustedes les pasa o les ha pasado, o ¿no es así?, sí les ha pasado,
2919 a nosotros, a todos nos pasa esto del *insight*, quizás estamos en la casa,
2920 pensando actividades, organizando y se nos viene a la mente una idea que
2921 nos va a dar solución para un problema, a esto se refiere el darse cuenta,
2922 ¿cómo me doy cuenta de lo que está en el exterior, de lo que me rodea?,
2923 ¿cómo percibo yo mi realidad?, la Gestalt trabaja mucho con las
2924 percepciones, ¿cómo percibo?, ¿cómo interpreto?, ¿cómo manejo la
2925 información que está a mi alrededor y cómo yo le doy sentido?, ahora,
2926 ¿cómo interpreto yo las sensaciones o la información que yo manejo a nivel

www.bdigital.ula.ve

Atribución - No Comercial - Compartir Igual 3.0 Venezuela
(CC BY - NC - SA 3.0 VE)

interno, a nivel fisiológico y a nivel psicológico?, por ejemplo, a nivel físico, ¿cómo me siento?, ¿cómo se sienten ustedes?, a nivel de su cuerpo, están decaídos, tienen dolores, están estresados, okay, eso es a nivel físico, ahora, ¿cómo se sienten ustedes a nivel psicológico hoy?, la invitación es a que revisemos cómo estamos a nivel psicológico, ¿por qué?, porque si yo me reviso a nivel psicológico yo puedo autoregularme, yo si me doy cuenta que soy una persona impulsiva la idea es que yo me regule y yo aprenda a trabajar mis emociones, ¿cómo estoy o hoy?, ¿cuál es el estado de ánimo que está predominando en mi?, puede ser un poco triste por una parte, ¿cómo me siento hoy?, ¿estoy motivado a trabajar?, ¿estoy motivado a hacer las actividades?, ¿estoy motivado a compartir con los demás?, entonces, en la Gestalt trabaja el presente y trata de resolver algunas situaciones a nivel de lo que nos ha pasado y cómo podemos clarificar el futuro, pero es más aquí, a lo de hoy, si yo estoy aquí en el salón de clases, en el taller de psicoterapia, ¿qué me impide a mí involucrarme con este taller?, ¿qué me impide a mí involucrarme con la actividad que están realizando los compañeros, por ejemplo?, háganse esas preguntas y váyanlas trabajando en ustedes, ¿por qué yo tengo dificultades para integrarme al grupo?, ¿por qué se me dificulta?, muchachos, háganse preguntas, ¿por qué se me dificulta a mi interactuar con los demás?, ¿por qué se me dificulta a mi hacer esta dinámica?, ¿por qué llego tarde a clases?, ¿por qué falto a las clases?, háganse esas preguntas, para que acostúmbrense a reflexionar, sobre ustedes, sobre su comportamiento, acostúmbrense a darse cuenta de las actividades que realizan, acostúmbrense a observarse, a evaluarse, porque nosotros a veces por el ajetreo que tenemos no nos percatamos de cómo somos y de cómo interactuamos con los demás, ¿okay?, esas reflexiones se las quiero dejar, vamos a evaluar a los muchachos, a hacer la coevaluación...".

www.bdigital.ula.ve

Atribución - No Comercial - Compartir Igual 3.0 Venezuela
(CC BY - NC - SA 3.0 VE)

TRABAJO DE CAMPO N° 16

DISCURSO N° 03052012-Sem-A2012

Los grupos de exposición no se prepararon. Las condiciones de limpieza y orden del salón no eran las apropiadas; se limpió y acomodó el salón de clases. Se ajustó la planificación del resto del semestre. Debido a huelgas en diversos sectores de Trujillo una buena parte de los alumnos no habían llegado a clase.

Esquema de la clase:

- Se asignaron los roles por participantes en el salón.
- Tema del taller: "técnicas constructivistas en psicoterapia"
    - Dinámica: "la silla bailable".
    - Definición de técnicas (procedimientos, reglas, normas).
    - Definición de constructivismo (construcción, conocimiento, entendimiento).
    - Terapia musical (escuchar una canción y meditar el mensaje); distinción entre terapia, terapeuta y terapia en sí; división terapia o acompañamiento; ejercicio de relajación y meditación (sentarse correctamente y relajarse mientras se siguen las instrucciones del terapeuta). Video de Tony Meléndez.
    - Terapia narrativa (la persona es experta en su propia vida; la persona no es el problema, es la situación; coinvestigar desde la conversación, desde la escritura; videoterapia y musicoterapia, bioterapia).
    - Carta no enviada (escribir una carta a alguien no presente; responder a la carta como si fuese el destinatario; decir las cosas positivas del destinatario al emisor).
    - Collage de vida (señales, recuerdos, fotos, en una hoja de papel o cartulina; videos o fotografías de la vida de la persona; expresar sentimientos a nivel grupal).
- Cierre del taller.
- Intervención de la Profesora.

www.bdigital.ula.ve

Atribución - No Comercial - Compartir Igual 3.0 Venezuela
(CC BY - NC - SA 3.0 VE)

Archivo SDV_0163:

"..., miren muchachos, les voy a comentar, según lo que me enteré, buenos días, yo sudé con las vueltas que dimos, para la próxima solucionamos así, cuando el salón esté sucio, buscamos la escobita, barre Jesús otra vez /risas/ y comenzamos la clase antes de buscar espacio en otro lugar, ¿okay?, ajá, ajá entonces, según lo que yo capté ayer, esteee, me dijeron que la extensión del semestre incluye 5 semanas más, ¿no es así?, /intervenciones de los alumnos/, entonces, este, me pegó el olor fue allá, esteee, ah, bueno, entonces, la idea es, ajá, okay, el período de clases es hasta el 25-05, ajá luego vienen los exámenes finales hasta el 01-06, luego vienen los exámenes de reparación hasta el 08-06, okay, hasta el 08-06, es decir que tenemos un mes, casi ¿no?, para finalizar el semestre, vamos a ver, esteeee, nos quedan como 4 semanas entonces, déjenme decirles cómo vamos a trabajar, bueno, en conclusión, les voy a decir porque lo que me interesa es que sepan lo siguiente, para la semana, hoy es 3 ¿verdad?, para la semana esteee, búscame esta semana porfa, para planificar el 01-06 y el, sería el 31, ajá sería el 31 y luego sería este el 07, porque aquí yo tengo la programación y voy a agregar eso, entonces les voy a explicar cómo vamos a trabajar muchachos, hoy vamos a realizar los talleres, estos que están para hoy, y la semana que viene vamos a finalizar los talleres, estee, lo que nos queda, eso sería el 10, la semana del 17, vamos a revisar, esteee, nos da chanca, entonces les explico, la siguiente semana que es el 17 vamos a dar inicio a la actividad relacionada con el video foro, en su defecto si no hacemos los video-foros, que lo más seguro es eso, de todas maneras voy a consultar con los profesores la cuestión de la Maestría, ¿no?, de mi tesis, entonces, este, lo más seguro es que trabajemos en lugar de los video-foros con mi tesis de Maestría, empecemos a hacer investigación, a trabajar con las películas, viendo películas, sería como tipo así cine-foro, eso va a ser evaluado igual, y terminaríamos el 7 de junio, ehhhh, hoy vamos a realizar 2 talleres

www.bdigital.ula.ve

Atribución - No Comercial - Compartir Igual 3.0 Venezuela
(CC BY - NC - SA 3.0 VE)

2983 solamente, nos quedan, no sé cómo nos vamos a organizar, o sea, yo creo,
2984 yo quiero terminar con los talleres, no sé cómo hacer, yo les aviso será por
2985 mensajes o los llamo, será hacer los 4 talleres la semana que viene, no nos
2986 queda de otra, o se quedan sin nota los grupos, jajajaja, qué cruel es la vida,
2987 jajajajaja, yo no voy a correr mi programación, más bien yo corrí un día de
2988 mi programación por la irresponsabilidad de ustedes, no la corro más, el
2989 jueves terminamos los talleres, y continuamos con la programación, no los
2990 puedo esperar más, miren muchachos, no los puedo esperar más, porque me
2991 van a llegar la semana que viene diciendo que no se prepararon y que no
2992 pudieron, que ay y qué tal, y ya han tenido mucho tiempo, entonces, no los
2993 espero más, ustedes creen que, ustedes ven cómo resuelven, miren
2994 muchachos por eso dialoguemos ahoritaaa, les estoy diciendo que les doy
2995 oportunidad a ustedes como grupo, pero una cosa sí les digo, yo me puedo
2996 quedar aquí hasta la una de la tarde el próximo jueves para los talleres que
2997 vienen, pero una cosa sí les digo, si la gente se va del saló no hacemos los
2998 talleres, porque o uno colabora y colabora el otro y asume la responsabilidad
2999 porque yo no voy a estar aquí con 5 personas, lo siento, cuando el grupo es
3001 de 40 personas, entonces como ustedes quieran me avisan, pero yo no voy a
3002 estar aquí sacrificándome también más porque ustedes no han asumido la
3003 responsabilidad, de verdad que hasta allí no llego, he llegado muy lejos con
3004 ustedes, de verdad que si, así que ustedes pónganse de acuerdo y tal, pero...
3005 entonces estamos esperando las 9 para empezar, hasta las 9 doy chance para
3006 empezar los talleres, faltan 5 minutos ya,...".

Archivo SDV_0164:

Archivo eliminado por no poseer información. Error de la cámara de grabación.

www.bdigital.ula.ve

Atribución - No Comercial - Compartir Igual 3.0 Venezuela
(CC BY - NC - SA 3.0 VE)

Archivo SDV_0165:

"..., la ideas es que, si se ve un video en un grupo se le saque el mayor provecho al video, ¿verdad?, si está la canción también, si está cualquiera de las estrategias o técnicas que se utilice entonces sacarles el provecho, ¿ve?, vamos a preguntar al grupo cuál fue su experiencia luego de ver el video, las personas que quieran compartir lo pueden hacer, ¿qué les pareció el video?, ¿qué les llamó la atención?, ¿con qué se identificaron?, ¿qué sintieron cuando vieron el video?, ¿qué reflexión les da?, /intervenciones de los alumnos/, sí, realmente, esa experiencia que tú tuviste, de la experiencia del accidente automovilístico, pues quizás sirvió como para queee cambiaras algunas cosas, ajá, te cambió la vida, /intervenciones de los alumnos/, okay, es buena la experiencia o el comentario de José porque es un evento, ¿no?, un suceso personal y de cómo él, al ver el video, está reflexionando sobre lo que le pasó a él, eso es lo que se quiere con esta terapia, más que todo a que construya también sus narraciones, ésa es la intención principal cuando se trabaja, que la persona construya sus narraciones, relatos, en base a lo que está observando y que surja para ver cuáles son los significados, las emociones, que sea por similitud así como en el caso de José a nivel personal o pueden ser con otras vivencias, otras experiencias, /intervención de los alumnos/, ya va, voy a hacer un comentario final al respecto del video, hay algo que yo pienso y es que las principales limitantes que tiene el ser humano es a nivel cognitivo, a nivel de pensamiento, a nivel psicológico podríamos decir, este, este, esta experiencia de las que ha tenido Tony Meléndez y otras personas a nivel, no solamente él, él es muy reconocido por la trayectoria que ha tenido, ¿no?, ya él hasta pase hasta a ser comercial si nos ponemos a ver, ¿no?, pero ¿qué pasa?, hay muchas personas que a nivel mundial quizás han tenido discapacidades a nivel físico, pero yo digo que la mayor discapacidad que tiene una persona es a nivel psicológico, a nivel mental, porque si una persona está mal a nivel de las emociones, a nivel de, de, sus pensamientos, las creencias, puesto esto lo va a limitar y

www.bdigital.ula.ve

Atribución - No Comercial - Compartir Igual 3.0 Venezuela
(CC BY - NC - SA 3.0 VE)

por más que estas personas pues eeehhh, esté bien a nivel físico, pues no va a realizar las actividades o va a lograr las metas como debe ser, entonces, la pregunta que yo hago es ¿cómo me siento hoy?, ehhh, conmigo mismo, ¿cuáles son mis limitantes?, ¿qué es lo que a mi no me deja avanzar?, ¿qué es lo que a mí no me deja alcanzar las cosas, luchar por lo que yo quiero?, háganse estas preguntas porque muchas veces posponemos demasiado las cosas y decimos yo no puedo todo el tiempo, no yo no puedo hacer, yo no puedo hacer lo otro, ponemos muchos pero para realizar las cosas, ése era el comentario que quería agregar,...".

Archivo SDV_0166:

"..., la idea es, era, yo creo que por razones de tiempo no lo vamos a hacer aquí, pero cuál es la idea, de que aquí se realizara una carta y que sea a una persona que quizás por no atrevernos a decir las cosas a esta persona ehhh la idealizáramos, también se puede realizar este tipo de cartas a personas que hayan fallecido, quizás para cerrar el proceso, con estas personas, o personas con las cuales uno ha tenido, que para evitar uno prefiere muchas veces callar, entonces la idea es que ustedes si tienen una situación eh y la quieren plasmar en una carta que no van a enviar pues que hagan el ejercicio, que sean lo más claro posible, sincero, esto es a nivel personal, aprovechen estas estrategias, estas técnicas para que ustedes las apliquen primero que todo con ustedes mismos y luego en el salón de clases, a nivel grupal, con mis estudiantes por ejemplo, esto permite, la carta, que la persona exprese lo que no puede decir a los demás, y es una especie de diario, se puede trabajar como diario en el constructivismo. el collage de vida es una colección de recuerdos y señales y que se pueden plasmar, pero aquí lo bueno del collage de vida es que recordemos que estas técnicas se trabajan a nivel personal, por ejemplo, la persona, el orientador y la persona cliente, ajá, entonces, ¿qué pasa?, que se le pide a la persona que busquen sus fotografías y algunas otras, otro material que tenga la persona, que sea significativo para

www.bdigital.ula.ve

Atribución - No Comercial - Compartir Igual 3.0 Venezuela
(CC BY - NC - SA 3.0 VE)

ella, para la persona, y que seleccione cuáles colocaría ella en una especie de collage, para trabajar las emociones, trabajar recuerdos, se puede trabajar también a nivel familiar, para promover la unión familiar, /intervención de los alumnos/, ajá muy bien, entonces, estas técnicas se pueden realizar en el salón de clases, con todos los alumnos seleccionar fotografías que sean significativas durante las clases y armar un collage, también se puede trabajar con frases, con pensamientos positivos, con diferentes imágenes sobre un tema porque recordemos que esto no sea sólo aquí en psicoterapia, esta técnica también se aplica como una técnica de aprendizaje, para un tema de geografía yo lo puedo utilizar, por ejemplo un tema sobre historia yo recolecto imágenes que están relacionadas con el tema y las plasmo en el collage de vida, es algo muy sencillo y fácil de elaborar, /colocan un video collage/,...".

www.bdigital.ula.ve

Archivo SDV_0167:

"..., este es un ejemplo de lo que es la construcción de videos para plasmar diferentes emociones, diferentes sucesos de la persona, ¿ve?, eso, a nivel grupal, yo he trabajado con videos a nivel grupal, sobre lo que pasa, y es como una memoria de lo que pasó en el grupo, se puede utilizar también y es muy atractivo para los jóvenes, y para los niños ufff, les encanta también, /cierre del taller/, bueno, un comentario al taller, al tema en sí, esto del constructivismo, de las terapias constructivistas y narrativas, ofrecen a la orientación muchas posibilidades para trabajar de una manera que no es tan directiva como lo es el conductismo, entonces, cuando se trabaja con el constructivismo se le da mucho protagonismo al cliente, porque él trabaja de manera activa para construir y reconstruir la experiencia que han tenido, ¿no?, ¿cómo lo que le ha pasado a la persona ha influido en lo que es hoy en día por ejemplo, este video es una secuencia biográfica se puede decir así de la hermana de Sergio, ajá con las terapias, bueno, dentro del constructivismo hay una gran riqueza de técnicas, ellos nombraron hoy pocas, pero hay

Atribución - No Comercial - Compartir Igual 3.0 Venezuela
(CC BY - NC - SA 3.0 VE)

muchas, explicaron algunas, pero hay muchas, por ejemplo, se pueden trabajar con cine, video, música, realización de actividades en las sesiones de trabajo, recuerdan lo de los roles de vida, ehhh, la terapia, la visión constructivista de los roles de vida, bueno, eso es un ejemplo del constructivismo, del cómo se puede trabajar con el constructivismo en la parte de los roles, en la parte vocacional también, en la terapia narrativa va de la mano con la terapia constructivista porque permite a la persona que construya su historia a nivel personal, que la construya y que haga cambios a su futura historia, cómo yo a partir de las vivencias que he tenido puedo elaborar relatos de vida, mis relatos, cómo he sido yo, ehhh, puedo elaborar narraciones, recordemos que nosotros por medio del lenguaje, por medio de la palabra, tenemos la capacidad de expresarnos, expresar cuáles fueron nuestras vivencias significativas, cuáles son las emociones, qué sentimos, cuáles son los pensamientos que dominan en nosotros, entonces la terapia narrativa da también resultados que son positivos porque la persona, hay personas que muchas veces no saben o no encuentran la manera de cómo expresar sus sentimientos, y en este espacio de brindarle a la persona la confianza ella lo puede hacer, está el equipo reflexivo quien va de la mano con las terapias constructivistas y narrativa, el equipo reflexivo es un ejemplo del cómo a partir de las reflexiones en los grupos se puede dar un proceso de psicoterapia así como se puede dar un proceso de aprendizaje, por ejemplo, si yo cuento una vivencia, hoy lo hizo José, él contó, a partir del video, contó, narró, una historia, narró algo que le pasó a él, elaboró un relato de vida, yo puedo quizás narrar otra historia de algo que me haya pasado y aquí algunas personas lo podrán hacer, pueden narrar diferentes historias, sea de lo que le ha pasado o sea de que él es el protagonista, o de sucesos que han vivido con otras personas también, que han sido significativos, entonces muchachos, la idea es que ustedes apliquen esto en el salón de clases, que no se queden nada más con ah no, con el pizarrón o con el video beam nada más, ah no, y no pongan a trabajar a los alumnos, la

www.bdigital.ula.ve

Atribución - No Comercial - Compartir Igual 3.0 Venezuela
(CC BY - NC - SA 3.0 VE)

idea es promover la participación de los alumnos en el salón de clases, vamos a coevaluar al grupo, 2 personas, rapidito, para empezar con el siguiente taller...".

TRABAJO DE CAMPO N° 17

DISCURSO N° 10052012-Sem-A2012

La profesora no llegó puntual a clases debido a manifestaciones en la calle con dirección hacia la Villa Universitaria. La profesora no asignó los roles de clase, así como tampoco asignó otras responsabilidades que se acostumbran ni tuvo intervención oral al inicio de la clase.

Esquema de la clase:

- Tema del taller: "investigación cualitativa, método etnográfico".
  - Dinámica: "Pobrecito Don Matías".
  - Teoría sobre la investigación cualitativa y método etnográfico. (creencias, actitudes,pensamientos, la cultura como unidad y flexibilidad, no hay esquematización prediseñada, descripción de lo micro y de lo macro).
  - Dinámica: lecturas e interpretación de fotografías.
  - Lectura de mensaje al grupo.
  - Pasos del estudio etnográfico (pregunta, informantes, diseño, información, hipótesis, triangulación, interpretación, conclusiones).
  - Dinámica de formación de cuentos y observador.
  - Cierre del tema.
- Tema del taller: "Proyecto de Vida y Matriz FODA".
  - Dinámica: adivinar la palabra dividida en sílabas.
  - Teoría sobre el tema: lluvia de ideas sobre el proyecto de vida, formación del concepto de Proyecto de Vida.
  - Pasos para la elaboración del Proyecto de Vida (punto de partida, autobiografía, rasgos personales, quién soy, quién eres, programa de vida).

www.bdigital.ula.ve

Atribución - No Comercial - Compartir Igual 3.0 Venezuela
(CC BY - NC - SA 3.0 VE)

- Dinámica: cuestionario de proyecto de vida.
- Áreas del Proyecto de Vida (afectiva, profesional, social, espiritual, material, física).
- Teoría sobre Matriz FODA (no se explicó bien ni se realizó en su totalidad).
- Mapa de Metas.

- Intervención oral de la profesora.

Archivo SDV_0170:

"..., voy a aprovechar para hacer un comentario aquí, breve, muy breve, brevísimo, 5 minutos, los estoy contando, los estoy contando, ajá, esteee, con respecto a, bueno, la idea de, de, de etnografía, de investigación cualitativa, ya hablando primero del primer taller, de la investigación cualitativa, es que es mostrarle a ustedes por qué estos temas, ¿no?, por ejemplo la investigación cualitativa es mostrarles a ustedes que existen otras maneras de investigar que desconocen, eehhh, más o menos cuáles son los métodos de investigación que hay, cuáles son los métodos, y más o menos ya ustedes están encaminándose para hacer sus trabajos de investigación, ¿no?, entonces, la invitación es a investigar y consultar información sobre la investigación cualitativa, es una, es una, es un tipo de investigación que ofrece muchas posibilidades para los investigadores porque permite estudiar los fenómenos de una manera más amplia en comparación cuando se estudian con la investigación cuantitativa, entonces aquí se busca estudiar las características de los fenómenos desde una perspectiva más profunda, más amplia, se realiza muy sistemáticamente también, yyy, da mucho espacio para lo que es la creatividad y incluso ehhh permite la subjetividad también, los procesos subjetivos, en la investigación, hay otros métodos, nosotros trabajamos la semana pasada con el método biográfico y con este método es el etnográfico, está la, el método fenomenológico también que es muy, muy, y también la investigación acción que ustedes han visto, entonces

www.bdigital.ula.ve

Atribución - No Comercial - Compartir Igual 3.0 Venezuela
(CC BY - NC - SA 3.0 VE)

la idea es cómo yo puedo aplicar estos métodos de investigación en la educación y en mi propia vida personal primero, okay, con respecto al proyecto de vida, ¿por qué este tema?, este tema quizás para ustedes es muy trillado, es muy repetitivo, pero qué es lo que pasa, que en la orientación, pues está el proyecto de vida, la línea de vida y las numerosas técnicas que hemos trabajado, la idea es que ustedes apliquen estas técnicas en el salón de clases y desde ahorita en su propia vida, el proyecto de vida es, nos permite ubicarnos en lo cual nosotros nos queremos desenvolver, ellos nombraron diferentes áreas en las cuales nosotros nos desenvolvemos como seres humanos, háganse la pregunta hoy en día, cómo se siente ustedes en sus diferentes áreas de desarrollo, cómo se sienten ustedes a nivel personal, a nivel académico también, ¿están satisfechos con lo que están haciendo muchachos?, háganse esas preguntas, revísense, ehh, cómo ha sido su desempeño, porque luego de que ustedes se observen cuáles han sido sus fortalezas, debilidades, oportunidades y amenazas, con qué cuentan ustedes, con el apoyo de quién, entonces puedan proyectar sus metas, y ante las diferentes situaciones que se nos presentan en la vida, quizás muchos andan por ahí que 'yo a los 25 años quiero estar casado, tener tres hijos', sí sobretodo eso, ¿no?, pero, ajá, pero escucho muchos 'no, pero yo quiero es tener mi casa, tener mi carro, porque yo esteee, bueno, yo a esa edad ya aspiro estar encaminado en la vida', recordemos que tenemos que observar el contexto en el que estamos también, independientemente tenemos que observar de manera realista y tenemos que adaptarnos a las situaciones, la idea es trabajar el proyecto de vida, me gustó mucho esta pregunta del cuestionario que dice '¿cómo me veo en el futuro y qué estoy haciendo?', ésta me gustó más, qué estoy haciendo para lograr ése futuro, en el aquí y el ahora, en el presente, para lograr lo que quiero, porque a veces tenemos metas que son muy elevadas y que no coinciden con la realidad y que a veces no trabajamos para lograr esas metas, estas aspiraciones, estas metas, está bien que las tengamos, pero ¿qué hago yo para alcanzarlas?, por

www.bdigital.ula.ve

Atribución - No Comercial - Compartir Igual 3.0 Venezuela
(CC BY - NC - SA 3.0 VE)

trabajarlas, por alcanzar estas metas en las diferentes áreas de desarrollo, esas eran mis apreciaciones, el comentario que yo quería hacer, vamos ahora con, *me tardé 5 minutos, exactamente 5 minutos*, okay, vamos ahora, doy 5 minutos para el siguiente grupo...".

TRABAJO DE CAMPO N° 18

DISCURSO N° 17052012-Sem-A2012

La profesora no llegó puntual a clases. La profesora no asignó los roles de clase, así como tampoco asignó otras responsabilidades que se acostumbran, solamente invitando a eventos próximos relacionados a su investigación de su Maestría.

Esquema de la clase:

- Tema del taller: "Equipo reflexivo".
  - Dinámica: comunicación de frase a través de gestos, sin verbalizar.
  - Teoría sobre el equipo reflexivo (preguntas abiertas y preguntas reflexivas).
  - Lo que no se debe hacer en la entrevista (Entrevistado y Entrevistador).
  - Intervención de la profesora.
  - Escenificación de entrevistas.
  - Acuerdo y reflexiones.
  - Análisis de casos por grupos.
  - Seguimiento de equipo reflexivo y sistematización.
  - Dramatización de equipo reflexivo.
  - Intervención y cierre de la profesora.
- Tema teórico: "cuestión de género".
  - Clase magistral de la profesora.
  - Preparación del Cine-foro para las próximas clases.

www.bdigital.ula.ve

Atribución - No Comercial - Compartir Igual 3.0 Venezuela
(CC BY - NC - SA 3.0 VE)

Archivo SDV_0172:

"..., ehhh, la sección de los martes de 2 a 6 de la tarde, vamos a tener nuestro primer video, ehhh, primer cine-foro la semana que viene, va a ser en Carmona, en el 4 piso, ehh, la película que se vaaa a trabajar ese día es *Escritores de la Libertad*, no sé si alguien la ha visto aquí, *Escritores de la Libertad*, okay, la siguiente semana que cae 29 de mayo, martes, de 2 a 5y30, de 2 a 6, vamos a trabajar aquí en Sala de Cine, entonces, vamos a trabajar con una película que se llama Billy Elliot, Billy Elliot, okay, si tienen curiosidad vayan y ven la película, okay, ehhh, la última semana de clase que es, cae 5 de junio, el martes, vamos a trabajar con una película que se llama emmmm, *Estrellas en la Tierra*, *Estrellas en la Tierra*, igual cae martes y es de 2 a 6 de la tarde, entonces, la idea es que asistan estudiantes de otras secciones que estén interesados y que estudien no sé, cualquier carrera, pero la mayoría de los que van son de educación en su mayoría, ehhh, para el día, para los 2 últimos días de los cine-foro van a asistir unos profesores que he invitado, por los momentos me han dicho que sí, de Literatura y pues, para el último día, del área de Psicología, espero que asistan también del área de Psicología, y Jesús si se puede acercar algunos de los 2 días después del concurso pues se acerca también, igual también ustedes a los que puedan invitar pues inviten, y aquí vamos a trabajar, va a ser interno por los momentos pero si, por el análisis de las películas no, vamos a trabajar con las películas de cine venezolano nosotros, vamos a hacer el análisis de películas venezolanas, ahora cuando termine el taller, que ya vamos a dar inicio al taller, esteee, les voy a explicar algunos elementos relacionados con género, vamos a hablar de eso hoy porque eso les va a servir a ustedes para el análisis de las películas, esas era las invitaciones que les quería realizar, que quería hacer, okay, espero verlos en los cine-foro y activarnos para el congreso de los discursos de la educación, ¿estamos listos muchachos?,...".

www.bdigital.ula.ve

Atribución - No Comercial - Compartir Igual 3.0 Venezuela
(CC BY - NC - SA 3.0 VE)

Archivo SDV_0173:

"..., okay, vamos a trabajar con esta modalidad del equipo reflexivo, entonces presten atención,...".

Archivo SDV_0174:

"..., aclararé una cosa que es importante, no, el tipo de entrevista en el equipo reflexivo es una entrevista que va más que todo es a lo terapéutico, okay, hacia la parte clínica, okay, en este caso estamos observando un tipo de entrevista que es diferente que es más hacia la parte organizacional como ustedes se están dando cuenta, el se está refiriendo a indicaciones de elementos que se deben de tomar en cuenta al momento de una entrevista en el ámbito de las organizaciones, en empresas, en instituciones, okay, entonces, en el equipo reflexivo se trabaja es con otro tipo de entrevistas, vamos a esperar que ellos nos expliquen,...".

www.bdigital.ula.ve

Archivo SDV_0175:

"..., las personas que son equipo fijo son las personas que vienen a consultar, en este caso tenemos a una pareja, pero puede ser, recordemos que la persona que va a consultar, eehe, o el sistema fijo, o el que tiene la inquietud, el problema, el conflicto, la confusión, puede ser una persona, puede ser un grupo familiar, puede ser una pareja, hasta incluso el representante de una institución, es muy variado, tenemos el sistema del equipo reflexivo que en este caso son las personas que tenemos, que están apoyando a las personas que vienen a solicitar la ayuda que pueden ser profesionales relacionados con el área de la psicología. puede ser, ser recomienda esto, que sean diferentes profesionales, que pueden ser psiquiatras, psicólogos, orientadores, ehhh, trabajadores sociales, educadores, el equipo reflexivo en este sentido es muy flexible y también puede ser personas que se hayan formado en el área de la psicoterapia, entonces, vamos a, y, hay una parte que es importante cuando se trabaja con

Atribución - No Comercial - Compartir Igual 3.0 Venezuela
(CC BY - NC - SA 3.0 VE)

el equipo reflexivo, hay una persona que dirige la sesión de trabajo que es el entrevistador, esta persona se encarga de llevar la entrevista de una manera muy flexible y se recomienda que se use la menor, o sea, muy pocas preguntas, o sea, que no se realicen muchas preguntas porque eso intimida a las personas, y luego que se construyan las narraciones, lo que pasa es que es muy poco, no es muy común la modalidad de trabajo desde el equipo reflexivo y por eso causa como confusiones, vamos a observar la dramatización y luego trabajamos con el tema del género...".

Archivo SDV_0176:

"..., y al tener un género interno ajá, vamos pensando, qué narración, qué experiencia puedo construir en base a lo que ellos están comentando y proponer alternativas de solución a esta pareja que está buscando ayuda, presten atención...".

www.bdigital.ula.ve

Archivo SDV_0177:

"..., tratando de emitir narraciones, uno como equipo reflexivo no impone su punto de vista sobre los demás, respeta la opinión de los demás también y utiliza en base a las experiencias vividas sean personales o de personas cercanas, se construyen las narraciones, también se pueden construir narraciones ehhmmm, en relación con información que puede ser información teórica, por ejemplo, hace pocos días leí un libro que trata sobre las relaciones de pareja, en este libro el autor señalaba que es importante dar el espacio para la pareja, entonces este es un ejemplo de cómo se pueden construir las narraciones, yo estoy dando una opción a la pareja pero no estoy diciéndole a ellos directamente qué es lo que tienen que hacer, ¿se dan cuenta?, yo les estoy diciendo que existen otras alternativas y esto se puede hacer con el equipo reflexivo, otra narración podría ser, ehhhh, bueno, hace pocos días, ehhh, conversé con una prima que está pasando por una situación parecida, ella señala que su esposo tiene poco tiempo para ella,

Atribución - No Comercial - Compartir Igual 3.0 Venezuela
(CC BY - NC - SA 3.0 VE)

esto ha deteriorado la relación evidentemente porque ella siente que su pareja no le está dando ehhh, el puesto, el lugar, que merece, ellos, ehhh, *han tomado la decisión de darse espacio para reflexionar sobre lo que está* pasando, ¿¿ve??, ¿se dan cuenta?, esa es otra narración, es otra narración en la cual yo le estoy dando otra alternativa de solución, entonces, si yo doy una narración como miembro del equipo reflexivo se supone que los demás integrantes tienen que respetar mi opinión, entonces, cuando se trabaja en equipo reflexivo yo respeto la opinión de los integrantes, yo no puedo decir si él dijo lo que yo acabo de decir yo no le puedo decir a él, ah, pero yo no estoy de acuerdo con lo que estás diciendo, por qué les vas a decir a ellos que se den un espacio, ¿se dan cuenta?, yo respeto la opinión de cada integrante del equipo reflexivo, nosotros vamos a trabajar aquí con el análisis de las películas, vamos a trabajar con la modalidad del equipo reflexivo pero el equipo reflexivo lo vamos a tomar es como para funcionamiento grupal, okay, no lo vamos a trabajar desde el punto de vista de la psicoterapia, sino como un método que nos va a ayudar a discutir las películas, es diferente, pero vamos a tomar las normas del equipo reflexivo, las normas de funcionamiento, no como un proceso de psicoterapia porque lo que nos interesa es ver las películas, luego de ver las películas discutir, analizar las películas, eso es lo que nos interesa, pero nos vamos a enfocar como si fuéramos un equipo reflexivo en el cual es importantísimo de que respetemos la opinión de los demás, ehhh, que si algún compañero aquí dijo, no, a mí me gustó la escena tal de la película por esto y esto, yo lo respeto a él, ¿verdad?, yo no emito juicios valorativos sobre lo que él me dijo, ¿por qué?, porque así vamos a dejar que fluya la conversación, ¿okay?, ajá, eso, que exista confianza en el grupo, porque puede ser de que lo que a mí me llame la atención de la película, lo que yo me estoy viendo reflejada, puede ser que a él no, que a él no le haya llamado la atención, pero a él igualito tiene que respetar mi opinión, ¿okay?, así es que vamos a trabajar para el análisis de las películas,...".

www.bdigital.ula.ve

Atribución - No Comercial - Compartir Igual 3.0 Venezuela
(CC BY - NC - SA 3.0 VE)

Archivo SDV_0178:

"..., vamos a trabajar ahorita, ehhh, con algunas definiciones básicas, ehhh, relacionadas con género, en este caso vamos a trabajar el género desde un punto de vista ehhh, socio-cultural, relacionado también con la realidad, les explico, vamos a trabajar, ehmmm, es como, ehhh, una especie, vamos es a conversar, ¿no?, y vamos aclarando dudas sobre, con los elementos relacionados con género, vamos a aprovechar el día de hoy para luego, cuando veamos la película la semana siguiente entonces ustedes estén más claros y ubicados en lo que es el género, entonces, ehh, nosotros escuchamos por ahí mucho, ehhh, hablar sobre el género, ¿no?, queee, esteee, estudios sobre el género, lucha por la igualdad de género, ¿han escuchado esos términos?, okay, entonces, la idea es que estemos claros en lo que es esta categoría, este concepto, para observarla en las películas, esa es la idea, abro entonces la pregunta, ¿qué es el género para ustedes?, ¿qué es el género?, /intervenciones varias/, ehh, más duro que no se escucha, ponte en el grupo tú, mejor, y tú también ponte para allá, así, ajá, para que no les des la espalda allá a las muchachas, ¿qué será eso del género?, /intervenciones varias/, ajá, empezando de que eso es, ese concepto está relacionado a nivel de, de lo que significa la palabra, el origen de la palabra, y también a nivel de la gramática, es importante que aclaremos esto, porque nosotros también podemos decir que el género, la palabra como tal tiene varios significados, entonces, podríamos, hemos escuchado también que existen diferentes géneros de tipos musicales, por ejemplo, que existen diferentes tipos de género fílmico, de películas, tipos de películas, en este caso nos estamos refiriendo desde el punto de vista social y cultural, es el concepto que está relacionado con la identificación de la persona a nivel de, a nivel de roles, en su identidad sexual, en eso es lo que tenemos que enfocar, entonces, yo consideré que es importante entonces que observemos lo que es la definición de, del sexo, ¿no?, porque se ha estudiado la categoría

www.bdigital.ula.ve

Atribución - No Comercial - Compartir Igual 3.0 Venezuela
(CC BY - NC - SA 3.0 VE)

del género es en base a la definición de sexo, entonces muchas personas confunden lo que es el sexo con el género, y son cosas diferentes, ya se van a dar cuenta, ¿está relacionado la cuestión de género desde los socio-cultural?, sí, porque es un concepto que va de la mano con lo que es el sexo, peor entonces el sexo en este caso lo vamos a ver como una definición, y es así, porque no es que lo vamos a ver, es así, el sexo está relacionado con las características que nosotros tenemos como personas, ehhh, pero a nivel fisiológico y a nivel anatómico, biológico, que nos distinguen, siendo seres humanos, que nos distinguen, ahh, como hombres o como mujeres, esto es en base a nuestra anatomía, fisiológicamente, ¿cómo estamos constituidos?, ¿cómo son nuestros órganos sexuales?, recordemos esta parte del sistema reproductor también, entonces eso es relacionado con sexo, ahora, ¿el sexo es igual al género?, no, entonces allí tenemos que hacer la distinción, la idea es que vamos conversando, vamos aclarando dudas, si tienen preguntas las pueden realizar, entonces, según Bonder que es una autora que escribe sobre género, ella señala que el sexo es el conjunto de características anatomo-fisiológicas, ¿verdad?, está la anatomía y la fisiología, que distinguen al macho y a la hembra de la especie humana, observamos este concepto que dice que es el conjunto de características físicas, biológicas y corporales, con las que nacemos, son naturales y de alguna manera inmodificables, establecen la diferencia entre machos y hembras, o entre hombres y mujeres, porque recordemos que esta distinción también se da en los animales, okay, entonces estamos hablando por los momentos de la anatomía y la parte biológica y física de nosotros como seres humanos, por favor, me ayudan a leer por allá, /realizan la lectura de la diapositiva/, en este último caso nos estamos refiriendo a intersexualidad, ¿han escuchado este término?, en el cual una persona puede ser que presente los 2, entonces, ése es otro caso que, que se puede dar, hay personas que presentan características de la parte masculina y de la parte femenina, ahora vamos, aaa, bueno, esto es parte de, de lo que está relacionado con el sexo, esto es a nivel de repaso porque se

www.bdigital.ula.ve

Atribución - No Comercial - Compartir Igual 3.0 Venezuela
(CC BY - NC - SA 3.0 VE)

supone que esto Ustedes ya se lo saben, entonces aquí observamos el aparato genital femenino, ehhh, formado por la vulva, la vagina, el útero, las trompas de Falopio y los ovarios, en él se introducen los gametos masculinos y es donde el feto se desarrolla, es decir, es en él donde ocurre la gestación, esto es a nivel, entonces, observamos, a nivel de nuestro cuerpo, corporal, fisiológico, okay, eso es relacionado con el sexo, tiene una actividad cíclica en la cual se prepara para la fecundación, creando una capa de tejidos muy irrigados de sangre para mantener al posible embrión, si no ocurre la fecundación entonces viene la menstruación, que tenemos las mujeres, a nivel biológico, vamos con el aparato genital, esto es a nivel de repaso, muy rápidamente, el aparato genital masculino es el órgano activo de la fecundación, es decir, el que introduce los gametos en el óvulo cuando ocurre la eyaculación para producir la fecundación, los espermatozoides son enviados por los ductos respectivos y son mezclados con líquidos seminales, formando así el semen, esto es a nivel de, de, de repaso, vamos ahora con género, nos interesa es detenernos aquí muchachos, ehhh, aquí aparece Gloria Comesalla, que es una autora que ha hecho estudios de género y ella define, ella hace varios artículos y ella define lo que es el género, entonces, porque señala que se le ha dado un uso, en ocasiones, erróneo, al término, según la gramática, eehhh, ella leyó, Paola leyó un concepto de género y el género se refiere a la clase que se refiere un sustantivo o pronombre, sea masculino, femenino o neutro, es decir, que se dan estos tres tipos de género, ahora, según la filosofía, es un atributo esencial aplicable a un conjunto especial de cosas que difieren entre sí, es decir, que el género como tal es una categoría que permite distinguir diferentes cosas que están relacionadas, si nos ponemos a ver, ahora vámonos, que es lo que nos interesa a nosotros, es según la sociología, la psicología, la parte cultural del género, eso es lo que nos importa a nosotros, entonces, ¿qué es el género?, según esta autora, son los fenómenos psicológicos ligados al sexo, ya hemos visto lo que es el sexo, sin depender de la biología, el género tiene un

www.bdigital.ula.ve

Atribución - No Comercial - Compartir Igual 3.0 Venezuela
(CC BY - NC - SA 3.0 VE)

carácter cultural y social, es la serie de reacciones y conductas aprendidas con relación al sexo biológico, entonces, el género es la construcción que nosotros hacemos en base a lo que es el sexo, ¿cómo me defino yo como mujer?, es parte del género, si yo acepto mi sexo también, es parte del género, el género puede ser aprendido, transformado y modificado, porque se va dando un proceso de construcción y es dinámico este proceso, se va dando un proceso de formación en la persona, recordemos desde pequeño, ubiquémonos en una familia que tiene a su niño pequeño, ¿qué se preguntan los familiares cuando la mujer está embarazada?, ¿qué sexo es?, ¿verdad?, ay, ¿será niña o niño?, esas son las primeras preguntas que se realiza la pareja y la familia, ah, pero si es niño es mejor, dicen a veces los papá, esto ya es parte del género, ¿se dan cuenta?, esto ya es parte del género, ha, pero si es niña, no, es mejor, porque las niñas son más tranquilas, las niñas son más cariñosas, las niñas, recordemos que esto es relativo, ¿no?, las niñas son sensibles, los niños son, ehhh, bueno, los niños son más intranquilos, traviesos, entonces ya esto que estoy diciendo, todas estas verbalizaciones, es parte del género, ¿se dan cuenta?, es lo que nosotros pensamos relacionado con el sexo, y esto se va construyendo en la convivencia, el niño recibe las influencias de la familia, recibe las influencias de la escuela y de los medios de socialización, los diferentes medios de socialización y se va construyendo el género, ahora, este tema tiene muchos matices porque no solamente viene de lo que es el género masculino y el género femenino, se están dando otros tipos de género también, ¿okay?, entonces, estee, es como para que se den cuenta que no nos podemos quedar solamente en lo que es lo masculino y lo femenino, y nuestra sociedad, por su complejidad actual, ha dado más espacio a estas manifestaciones de género, que tiene diferentes matices. el concepto de género en las ciencias sociales es una construcción simbólica que alude al conjunto de atributos socioculturales asignados a las personas a partir del sexo biológico, entonces, influye mucho la cultura porque lo que aquí es aceptado para las mujeres en otras culturas no lo es,

www.bdigital.ula.ve

Atribución - No Comercial - Compartir Igual 3.0 Venezuela
(CC BY - NC - SA 3.0 VE)

no es posible, entonces, eso va a influir en mi construcción de género también, el género se refiere básicamente a la elaboración social del sexo, a la caracterización arbitraria de lo masculino y lo femenino, en función de una serie de conductas relacionadas generalmente a cada sexo en función de las diferencias biológicas, entendiendo que originalmente el género fue definido en contraposición al sexo, en el marco de una posición binaria sexo y género, cuando se da el concepto de género, entonces, al principio se consideraba que era, ehhh, como lo opuesto en ocasiones al sexo, y también, o que depende solamente del sexo como tal, pero en el género influyen otras, otras variables que es que, que, que es también la cultura, la edad, la raza, ajá, aludiendo, vamos aquí, a la segunda, a los aspectos psicosociales o socioculturales, refiriéndonos a valores históricos asignados a hombres y mujeres por su medio social, entonces, los estudios de género han profundizado un poco más y se han dado cuenta de que el género no es un constructo fijo ni determinado, y que es complejo el proceso de, de, de, de formación, yo no voy a caer hoy en, en muchos detalles, porque no quiero influir tampoco mi visión con respecto al género para que ustedes analicen las películas, porque puede ser que esto pase, yo lo que quiero es aclarar los términos, solamente, no quiero caer, bueno, si hay dudas las aclaramos, pero que sean dudas de parte de ustedes, entonces, otra persona que me ayude a leer aquí por favor, /lectura de la diapositiva/, entonces, influyen más variables en lo que es el concepto de género, ehh, en lo que es aceptado o no para los géneros también, ¿cómo es, por ejemplo, cómo es ehhh, el papel de la mujer venezolana?, ¿cómo es?, ¿qué es lo aceptado para una mujer venezolana?, ¿qué es?, ¿cómo debería actuar el hombre venezolano?, el hombre trujillano, ¿qué es lo aceptado?, también Teresa De Lauretis, citada por Bonder, rescata el hecho de que la subjetividad se genera por un compromiso subjetivo ofrecido por una matriz de discursos, hábitos y prácticas, impulsando a detectar cómo los sujetos se generan a través de una red compleja de discursos, prácticas e instituciones históricamente situadas

www.bdigital.ula.ve

Atribución - No Comercial - Compartir Igual 3.0 Venezuela
(CC BY - NC - SA 3.0 VE)

que le otorgan sentido y valor a la definición de sí mismo y de su realidad, esto quiere decir que nosotros, como sujetos, ehhh, influye el contacto con el medio que nos encontramos, influyen los diferentes discursos que nos ofrece este medio, los hábitos y prácticas que se dan a nuestro alrededor, de allí nosotros vamos tomando, desde pequeños, vamos tomando estos elementos y se va construyendo el género, estos símbolos que están aquí son relacionados con, ehhh, con el género y los hemos observado, el primero ¿qué significa?, ¿el segundo?, ¿y el tercero qué será?, en este caso estamos hablando de los transgénero, que quizás estas personas no se sientan identificadas con, formalmente, con algunos de los dos, puede ser que tomen un poco y mezclen, no, yo me siento identificado con algunas cosas masculinas y actúo de una manera, identidades de género, otra persona que me ayude a leer por favor, /lectura de la diapositiva/, okay, estoy es importante, la identidad de género, esto tiene que ver con la identificación, autoidentificación, de cómo me defino yo si me siento a gusto con mi sexo, si yo me siento a gusto siendo mujer, porque puede ser de que yo diga, no, yo no soy mujer, yo, esteee, me siento a gusto siendo hombre, y esto es válido, esto se da hoy en día, es una manifestación de otros matices del género, ¿se dan cuenta?, y nosotros lo observamos a nuestro alrededor, tenemos amigos que pasan por esta situación también, tenemos a personas conocidas que digan que biológicamente pues yo soy hombre pero me siento es mujer, y se visten, y asumen su rol de género, su conducta social va a ser su vestimenta, su estilo para relacionarse, para expresarse, de relacionarse con los demás va a ser quizás femenino, es decir, biológicamente hombre pero se siente femenino, este es uno de los casos, hay muchas casos no, okay, esto con respecto a la identidad de género, el rol de género está relacionado con nuestra conducta a nivel social y cómo nos manifestamos, el rol que asumimos en cuanto al género, porque recordemos que si nos observamos, nosotros si asumimos nuestro rol de género femenino, entonces la postura corporal cuando hablamos es femenino, los gestos también, van

www.bdigital.ula.ve

Atribución - No Comercial - Compartir Igual 3.0 Venezuela
(CC BY - NC - SA 3.0 VE)

de la mano y también asumir el estilo de vida femenino, /lectura de la diapositiva/, ahhh, en el concepto anterior si ustedes se dan cuenta y en otras partes que he leído, hay un punto que es importante también, que es cómo me percibo yo mi identidad de género pero también cómo me percibe el grupo en el que estoy, porque puede ser de que yo me sienta bien siendo mujer pero los demás observen que yo me siento bien con actitudes que van más hacia lo masculino, las sexualidad, el género como tal está en el día a día, obsérvense ustedes, aquí en el grupo nos damos cuenta de la diferencia que hay, quizás no sé, quizás algunos sean más hacia lo masculino otros hacia lo femenino, quizás también hay varios matices, ¿no?, dentro de la feminidad, dentro de lo que se observa aquí en el salón de clases, la masculinidad también, lo podemos observar, y esto lo observamos también a nuestro alrededor, okay, transgénero, vamos a ver, vamos a hablar del transgénero, esto es un término que se aplica a una variedad de individuos que se diferencian de las identidades de género binarias, porque antiguamente se daba solamente lo que era lo masculino y lo femenino, y hoy no, hoy nos damos cuenta de que existen otros tipos de género y de que pueden entrar en esta categoría de transgénero, entonces,estas categorías normalmente, aunque no siempre, son asignados al nacer el rol que se cumple en la sociedad, son identidades diferentes, hay unos programas que pasan por el canal *National Geographic*, *NatGeo*, y hablan mucho de estos temas, *tabú* se llama, ajá, *tabú* es uno de ellos, y hay muchos testimonios de vida de cómo estas personas han ehhh, pues, tenido, tienen las vivencias, ¿no?, de cómo es tener el género y no aceptar su propio género o no aceptar su propio sexo también, el transgénero corresponder a aceptar ambos géneros o ninguno, porque puede ser que una persona diga, no, pues yo soy masculino y femenino, y se comporte como tal, y esto muchas veces no se corresponde con el género signado, que es la identificación por parte de los demás si es masculino o femenino, en función del sexo genético o físico, experimentan el momento hasta que hay confusión, porque a veces ellos

www.bdigital.ula.ve

Atribución - No Comercial - Compartir Igual 3.0 Venezuela
(CC BY - NC - SA 3.0 VE)

quizás, y tienen como una lucha, pero a lo largo de la vida, pues muchas personas lo resuelven pronto, otras no, y por eso es que hay casos donde la persona pues anteriormente tenían familia y ahora quieren asumir la vida en convivencia con una pareja de su mismo sexo, esto se da mucho también, ajá, el transgénero es una combinación de los masculino y femenino en constante redefinición, no es fijo, adquiere diferentes matices y tendencias, la intersexualidad la hablamos ahora, al principio, ¿recuerdan?, que es cuando se dan los dos sexos y esto se da a nivel fisiológico también, estos son casos aislados pero sí se dan, ¿qué pasa?, que la persona presenta características genotípicas y fenotípicas también propias de los hombres y de las mujeres también, en diferentes grados, ¿qué pasa?, que a veces los familiares definen si es una niña, no se sabe qué es al final, pero la familiar quería era niña por ejemplo, entonces se le hace la cirugía y que crezca como niña, ¿qué pasa?, que uno a veces genera el conflicto porque uno desea que siga siendo niña pero quizás más adelante se le desarrollen otras características que sean masculinas y esto ocasiona conflictos, una persona que sea intersexual puede poseer una abertura que sea vaginal la cual puede estar parcialmente fusionada a un órgano eréctil sea pene o clítoris, más o menos desarrollado o testículos u ovarios que, obviamente, sean internos, entonces, este otro tipo de casos que quizás esté relacionado con el tema del género, son personas que son intersexuales, que presentan los dos sexos, ahora, la orientación sexual, esto también está relacionado con el tema del género, la orientación sexual se refiere al objeto de los deseos eróticos o amorosos de un sujeto como una manifestación más en el conjunto de su sexualidad, resulta que en esta situación la tendencia que nosotros tenemos, las preferencias sexuales que nosotros tenemos, la orientación sexual ¿entraría aquí?, ¿qué conceptos?. ¿qué conceptos entran aquí en lo que es la orientación sexual?, la heterosexualidad, la homosexualidad y también hoy estamos hablando de bisexualidad, esto es relacionado con, con nuestro, con las preferencias sexuales que nosotros tenemos, con lo que, ehh, nosotros

www.bdigital.ula.ve

Atribución - No Comercial - Compartir Igual 3.0 Venezuela
(CC BY - NC - SA 3.0 VE)

tenemos, con lo que nos causa placer, el objeto del deseo erótico o amoroso que nosotros tenemos, esto quiere decir que si yo siendo mujer me identifico con las personas del otro sexo y es lo que a mi me causa, por ejemplo, deseo, atracción, ¿me explico?, y están los diferentes tipos que también tienen varios matices también, entonces, está la heterosexualidad, que se refiere a la atracción que se da en personas hacia otras de diferente sexo, siendo mujer me siento atraída por los hombres, por ejemplo, la homosexualidad es un término aplicado a aquellos individuos que manifiesten atracción sexual o erótica hacia personas de su mismo sexo, por ejemplo, yo como mujer me siento atraída hacia las mujeres, que no es mi caso, ajá, y al bisexualidad que involucra la atracción física o erótica hacia individuos de ambos sexos, género es un término que diferencia con todos los términos que hemos establecido, porque el género es una construcción social, psicológica, que está influida por los elementos sociales y culturales, con respecto al sexo, ¿se dan cuenta?, que es que yo, siendo mujer, me defino como mujer, acepto el rol de género, la identidad de género, de mujer femenina, y mi orientación sexual en este caso sería heterosexual, peor hay casos en los cuales hay personas que son femeninas pero su tendencia u orientación sexual quizás sea hacia la homosexualidad, ¿okay?, ehhhh, quería hacer estas aclaratorias de términos porque nosotros vamos a observar aquí 3 películas, entonces, en esta películas vamos a observar estos conceptos, tienen alguna duda, algún comentario, /intervenciones varias/, no, no les voy a decir, pero las películas que vamos a ver son películas venezolanas, la transexualidad está relacionada, el transgénero se puede utilizar, el término de la transexualidad también, pero el transgénero es un tema más acorde para el tema del género, ¿ve?, ahora, lo que pasa es que también está otro ehhh, hay otros estilos, ehhh, podríamos decir con lo que es relacionado con lo que es la sexualidad, que están, yo me imagino que tu pregunta va más que todo con respecto a los trasvestis, algo así relacionado con los trasvestis, en este caso, en la transexualidad sí, si yo no estoy de

www.bdigital.ula.ve

Atribución - No Comercial - Compartir Igual 3.0 Venezuela
(CC BY - NC - SA 3.0 VE)

acuerdo con mi sexo, yo tomo la decisión de cambiar por medio de una intervención, ahora con los trasvestis es otra cosa, con el trasvestismo es por medio de la vestimenta, solamente, y de la parte externa, la apariencia física, por ejemplo, hombres que se sientan inclinados a vestirse como mujeres y que eso sea parte de su, podríamos decir así, de su vivencia hasta en pareja, porque hasta con la pareja se visten así y esto es como parte de un fetiche, en algunas ocasiones, en otras no, lo asumen como un estilo de vida, es algo diferente, el tema en sí tiene muchos matices como ustedes se podrán haber dado cuenta, este tema muchachos, miren, este tema es un tema que, ehhh, relacionado con la sexualidad primero que todo, lo que está relacionado con la sexualidad ha sido en muchas ocasiones nos ha sido trasmitido como un tema tabú, es decir, un tema en el cual no hablamos mucho, pero la idea es que nosotros digamos pues, y más en el caso de ustedes que se están formando como educadores, la idea es que de estos temas se hable en la educación, ¿no?, aquí se tocan muchos temas relacionados con la sexualidad, recordemos que la sexualidad es un concepto muy amplio, dentro de la sexualidad nosotros vamos a encontrar características psicológicas, fisiológicas, culturales, uhmmm, infinidades de características o temas dentro de lo que es ehhh, la sexualidad, entonces todo esto que hemos hablado está relacionado también con la sexualidad y que lamentablemente es un tema tabú en ocasiones, ehhh, ¿qué es lo que se quiere entonces?, con esta investigación, nosotros, bueno, lo que se quiere es ¿no?, es observar cómo es, ehhhh, la definición o la construcción que ustedes tienen sobre el género, pero nosotros vamos a trabajar con las películas venezolanas porque nos van a dar como un, una base, podríamos decir así, la película va a ser como un insumo que nos va a dar material para discutir, nos va a dar materiales para analizar, entonces, puede ser de que alguien diga, no, pues yo no estoy de acuerdo con la homosexualidad, yo no estoy de acuerdo con las personas que son transgénero, yo no estoy de acuerdo, eso aquí se respeta, ¿okay?, entonces tenemos que trabajar en un

www.bdigital.ula.ve

Atribución - No Comercial - Compartir Igual 3.0 Venezuela
(CC BY - NC - SA 3.0 VE)

ambiente de confianza, por eso yo decidí trabajar con el equipo reflexivo, porque cuando se trabajan con equipos reflexivos se respetan las narraciones de los demás, y así es que vamos a trabajar aquí, entonces, no se sientan como esto, no, no es algo complejo, no es difícil como vamos a trabajar, es algo agradable más bien porque lo que vamos a hacer es ver las películas y cada quien va a emitir la opinión sobre lo que vio, eso es lo que me interesa, lo que a mi me interesa como investigadora y a ustedes les va a servir también porque nos vamos a dar cuenta de las diferentes opiniones, ¿qué pasa?, hoy les estoy hablando hoy del género, pero recordemos que una película transmite mensajes, muchos mensajes, está un discurso fílmico que es transmitido por la película, entonces, yo me voy a enfocar en el género y en otros temas que surjan en la discusión, y si es una película venezolana y cualquier película, entonces ahí se va a ver, se va a manifestar por ejemplo el caso de las películas venezolanas se va a reflejar el contexto social en el que estamos, entonces, esteee, nos vamos a ver proyectados en ocasiones, en las diferentes escenas de la película, puede pasar porque eso nos pasa cuando vemos las películas, cuando nosotros escuchamos una canción, también eso pasa, cuando vemos una novela, cónchale, uno sufriendo por el protagonista, este, ese sí pero insoportable, pero mira aquella cómo le pegó, cómo le montó los cachos, entonces nosotros nos involucramos, nos involucramos racional, sentimentalmente, nos involucramos de manera cognitiva también, y hasta conductualmente nos involucramos con el discurso que es transmitido, entonces, ésa experiencia es la que quiero que tengamos con el cine, y con el cine venezolano en este caso porque es una relación más cercana con lo que es nuestra sociedad, nuestra cultura, hay personas que me dijeron a mí pero ¿por qué cine venezolano?, si el cine venezolano es equis, no, pero por qué, el cine venezolano es la manifestación más cercana que tenemos como les estoy diciendo, de una parte, de una parte de la realidad porque recordemos que ahí no va a estar todo tampoco, es una parte de nuestra realidad, que nuestra sociedad vive,

www.bdigital.ula.ve

Atribución - No Comercial - Compartir Igual 3.0 Venezuela
(CC BY - NC - SA 3.0 VE)

okay, entonces ahí, son 3 películas, no se las voy a decir, la idea es que ustedes lleguen aquí sin ver las películas, quizás algunos de ustedes ya las vieron, alguna de las 3, la idea es que ustedes ven la película, discutimos, ustedes luego realizan una relatoría escrita con unas preguntas que yo les voy a dar, les voy a dar un tiempo para que ustedes respondan sus preguntas y tal, luego yo esa información yo la voy a analizar, con la elaboración de lo que se de en la discusión más las notas que yo pueda tomar, algunas fotografías y bueno, nos encaminamos entonces, esta experiencia también les sirve para trabajar con futuros alumnos, ustedes pueden trabajar con películas, videos, canciones, con diferentes temas, por ejemplo, yo voy a trabajar con género, pero nosotros podríamos trabajar con las películas venezolanas muchas temáticas, la violencia por ejemplo, la delincuencia, el abuso de poder, este etcétera, la familia, infinitos temas, okay, ¿algún comentario?, /comentarios varios/, no, las vamos a ver aquí mismo, a la hora de clase, a eso de las 8:30 a.m. yo creo que comenzamos, obviamente tenemos que estar a las 8:00 a.m. aquí, yo voy a proyectar las normas de funcionamiento como equipo reflexivo y cuáles van a ser para que ustedes las tengan claras, y voy a proyectar la ficha técnica de la película y luego proyectamos la película y hacemos la discusión y la escritura de la experiencia, eso va a ser durante las 3 sesiones que nos quedan de trabajo para finalizar, finalizamos nuestro semestre con esas películas, el último día aparte de la película que vamos a ver vamos a hacer una breve actividad para finalizar el semestre, fue un placer, okay, entonces la invitación es para que ustedes asistan a los 3 días que nos quedan, porque esto es para ustedes evaluado, sí, esmérense en lo que nos queda porque yo soy la profesora de ustedes y los tengo que evaluar, y extender la invitación que vamos a tener en el ciclo de cine,...".

www.bdigital.ula.ve

Atribución - No Comercial - Compartir Igual 3.0 Venezuela
(CC BY - NC - SA 3.0 VE)

TRABAJO DE CAMPO N° 19

DISCURSO N° 24052012-Sem-A2012

Realización del CINE-FORO. Lugar: Sala de Cine "José Ignacio Cabrujas", Villa Universitaria. La profesora no intervino al principio, ni introdujo la película.

Esquema de la clase:

- Proyección de la Película "Macu: la mujer del policía".
- Discusión dirigida sobre la película aplicando la estrategia del "Equipo Reflexivo".
- Cierre.

Archivo SDV_0181:

"..., la película MACU, ehhh, fue producida en nuestro país en el año 1987, MACU: la mujer del policía, okay, concentrémonos, entonces, aquí está la ficha técnica deee la película, ehhhmm, los protagonistas, como ustedes se dieron cuenta, vayan leyendo la ficha técnica, tómale el nombre, Daniela Alvarado, María Luisa Mosquera, Frank Hernández, Tito Gómez, Ana Castel, Daniel Alvarado... Daniela Alvarado, Daniela Alvarado es una de las niñas que sale allí, ajá, en la película, ajá, /intervenciones de los alumnos/, duración: 91 minutos, okay, /intervenciones de los alumnos/, okay, entonces ésta es la ficha técnica para que nos ubiquemos, de la película, ahora muchachos, vamos a concentrarnos, cómo hacemos con el teléfono, tenemos 2 opciones, buscamos el télefono primero, resolvemos el teléfono, o, ó, después que discutamos la película lo buscamos, ¿cómo quieren ustedes?, díganme entonces, ¿buscamos el teléfono?, ¿resolvemos eso?, /intervenciones de los alumnos, búsqueda del celular extraviado/,...".

www.bdigital.ula.ve

Atribución - No Comercial - Compartir Igual 3.0 Venezuela
(CC BY - NC - SA 3.0 VE)

Archivo SDV_0182:

"..., el conversatorio de esta película, tanto la de hoy como las 2 que nos quedan, vamos a trabajar es con, ehh, el equipo reflexivo, recordemos que la semana pasada hablamos sobre el equipo reflexivo, los compañeros nos dieron un taller sobre equipo reflexivo y aclaramos también algunas dudas también sobre género, ¿recuerdan eso?, okay, entonces, este, para hoy necesitamos para la discusión unir todos los elementos y realizar la discusión sobre la película, ehh, aquí está algunas normas del funcionamiento de, ehhh, el funcionamiento del, ehhh, del equipo reflexivo, esto es para este momento, o sea para la discusión de esta película que lo vamos a tomar en cuenta, es recomendable hablar de sí mismo, es decir, de mí, en primera persona, a mi me parece tal cosa, yo opino esto, escuchar en silencio la conversación de los otros, no calificar o descalificar los aportes de los demás, quiere decir que estamos en un clima de confianza y respeto, lo que diga mi compañero lo tengo que respetar, es decir que si algún comentario, ehhh, yo no estoy de acuerdo con ese comentario pues igualito lo respeto, porque estamos, vamos a trabajar, en el marco del equipo reflexivo, evitar clasificar las respuestas de los compañeros como respuestas correctas e incorrectas, es decir que no vamos a valorar ni a juzgar el mensaje dee mi compañero al momento de manifestar su opinión sobre la película, seguir el curso de la conversación tomando en cuenta aquello que les agrada o que les haga sentir, compartiendo vivencias y sentimiento, compartiendo la experiencia sin temer que se califiquen como respuesta correcta e incorrecta, las respuestas, okay, entonces muchachos, vamos a, a hacer las intervenciones entonces sobre la película, /interrupción fuera del aula/, ehhh, la idea es que yo voy a hacer algunas preguntas y ustedes las van a responder, ehh, las personas que las quieran responder pues van levantando la mano, emiten su opinión, ehhh, nos sentimos en confianza, ehhh, ella nos está acompañando, ella va a tomar unas fotografías para tener una memoria de lo que pasó en el día de hoy y va a tomar nota, pues, de

www.bdigital.ula.ve

Atribución - No Comercial - Compartir Igual 3.0 Venezuela
(CC BY - NC - SA 3.0 VE)

algunas intervenciones, también del orden de la intervención, ok, entonces, vamos con la discusión, de la película: ¿qué opinión tienen ustedes sobre la película?, /intervenciones de los alumnos/, otra persona que de su comentario sobre la película, ¿qué le pareció?, /intervenciones de los alumnos/, muchachos escúchenme, recuerden las normas para que conversemos, vamos a conversar en el marco del equipo reflexivo, no puedo criticar ni juzgar la opinión de mis compañeros, debo esperar el tiempo para hablar también, okay, entonces, ehhh, poco a poco cada quien va comentando, no se apuren, hay tiempo para que otros comenten, hay otra persona, ajá, por allá, por aquí tenemos a, vamos a escuchar a Claudia, /intervenciones de los alumnos/, okay, okay, vamos a escuchar a Marlexy, /intervenciones de los alumnos/, okay, muy bien, otra persona, vamos con, vamos con Paola, luego Dailuz, /intervenciones de los alumnos/, vamos a escucharnos, estamos grabando, no hay problemas con lo del audio, ¿verdad que no?, ajá, vamos entonces con Paola y luego Dailuz, /intervenciones de los alumnos/, okay, muy bien, vamos con Dailuz, tranquilos que todos vamos a participar, /intervenciones de los alumnos/, okay, vamos con otra persona, vamos con las intervenciones en general, tenemos, tenemos, el instructivo ¿dónde está?, Alison, ajá, tenemos a Alison y luego a Carlos, luego vamos con Lorena, es que todos quieren hablar, vamos poco a poco, ya va, ya va, ajá, /intervenciones de los alumnos/, vamos con Carlos que quiere intervenir también, /intervenciones de los alumnos/, ok, ¿dónde está el padre ahí?, ¿dónde está el padre?, /intervenciones de los alumnos/, okay, las personas que quieran ir tomando nota de los comentarios por favor tomen nota, ¿sí?, por favor, okay, ajá, okay, vamos con Lorena, luego con María y aquí luego, ¿okay?, /intervenciones de los alumnos/, okay, vamos con Stephanie, luego con Kenia, /intervenciones de los alumnos/, la idea muchachos es de lo que vamos conversando, comentando, de los comentarios, si ustedes, ehhh, quieren realizar otros comentarios pues los pueden hacen porque nos da más riqueza también para la discusión, okay,

www.bdigital.ula.ve

Atribución - No Comercial - Compartir Igual 3.0 Venezuela
(CC BY - NC - SA 3.0 VE)

continuamos Milagros y Noheli, /intervenciones de los alumnos/, okay, muy bien, vamos con Noheli, luego con María, /intervenciones de los alumnos/, muy bien, vamos con María y luego con Osbelis, /intervenciones de los alumnos/, ok, vamos con Osbelis y luego con Jonathan, /intervenciones de los alumnos/, okay, vamos con Jonathan, luego con Stephanie y después María, /intervenciones de los alumnos/, okay, vamos a continuar con Stephanie, /intervenciones de los alumnos/, okay, vamos por aquí, /intervenciones de los alumnos/, okay, muchachos, ya vamos a finalizar, concentrémonos en lo que nos queda de tiempo, vamos con Alexandra, /intervenciones de los alumnos/, okay, muy bien, vamos a escuchar aquí al caballero, Sergio, /intervenciones de los alumnos/, bueno, muchachos, muy bien, con respecto al tema del género ¿qué elementos observan ustedes en la película?, ¿qué elementos observaron?, ya han notado algunos pero ¿qué otros elementos pueden señalar ustedes con el tema del género?, ajá, vamos comentando esos elementos, vamos con el tema del género, /intervenciones de los alumnos/, okay, muy bien, otra persona, con el tema de género, ya hemos nombrado algunos elementos, ¿cómo están?, ¿cómo perciben ustedes, ehhh, si nos ponemos a ver los diferentes roles de género en la película?, /intervenciones de los alumnos/, esos son algunos elementos que están allí en la película, con respecto a cómo perciben ustedes a los personajes femeninos, ¿qué podemos decir de los personajes femeninos en la película?, /intervenciones de los alumnos/, okay, algún comentario que piensen hacer, ¿quieren hacer algún comentario?, /intervenciones de los alumnos/, okay, ¿algún otro comentario con respecto a los personajes femeninos de la película?, otro comentario, ahora con los personajes masculinos en la película, ¿cómo los observan ustedes?, /intervenciones de los alumnos/, okay, ese personaje está bien, ¿qué otro comentario con respecto a los personajes masculinos?, /intervenciones de los alumnos/, okay, los grupos de amigos, ¿cómo se ven allí?, /intervenciones de los alumnos/, ehhhh, recordemos algunas cosas, bueno, recordando algunas

www.bdigital.ula.ve

Atribución - No Comercial - Compartir Igual 3.0 Venezuela
(CC BY - NC - SA 3.0 VE)

partes de la película ¿qué escena?, o ¿qué frase, imagen, de la película les llamó más la atención?, lo que quieran agregar al respecto, /intervenciones de los alumnos/, esa frase impacta, otra persona, ¿Daniel?, ¿vas a hacer otro comentario?, /intervenciones de los alumnos/, ¿qué pasa allí?, con esos lugares que ella recuerda, /intervenciones de los alumnos/, otra persona, vamos a escuchar por aquí, ya vamos a finalizar, /intervenciones de los alumnos/, okay, muy bien, otra persona, Nohelí, /intervenciones de los alumnos/, okay, no se asume la responsabilidad, vamos a escuchar a otro, Daniel, /intervenciones de los alumnos/, ajá, ¿qué pasó allí?, es verdad, otra persona, rapidito, /intervenciones de los alumnos/, algún comentario, ¿qué final o qué alternativa le darían ustedes a la película?, por allí estaban comentando, ¿qué final alternativo le darían ustedes a la película?, vamos a escuchar, /intervenciones de los alumnos/, ¿cómo terminarías tú la película?, ¿de qué otra forma?, /intervenciones de los alumnos/, vamos a escuchar, recordemos las normas, muchachos, ya para finalizar la discusión, ¿existe alguna identificación de parte de ustedes con la película?, ¿qué reflexión podemos sacar de la película?, /intervenciones de los alumnos/, okay, vamos a escuchar, no se me desordenen que ya vamos a finalizar, me está hablando quién, ¿Johendry?, /intervenciones de los alumnos/, okay, otra reflexión, tenemos aquí esto y vamos así, ajá, /intervenciones de los alumnos/, vamos con Janeth, Nohelí, luego Carlos, /intervenciones de los alumnos/, okay, alguna otra persona que quiera realizar comentarios, /intervenciones de los alumnos/, el propósito es analizar el discurso de ustedes en base a la película, relacionada con el tema del género, ése es el propósito, que va relacionado con la investigación, ¿les parece que estuvo acorde la película?, okay, muchachos, no se vayan todavía, siéntense, muchachos ya miren para finalizar la actividad, silencio, miren, vamos a dejar hasta aquí la discusión, ehhh, los felicito por el trabajo que han hecho hoy para la discusión, muy productivo, me parece, excelente, /aplausos/, de verdad que, escúchenme, escúchenme, vamos por parte, vamos analizando porque si no nos

www.bdigital.ula.ve

Atribución - No Comercial - Compartir Igual 3.0 Venezuela
(CC BY - NC - SA 3.0 VE)

confundimos, entonces, muchachos, ¿cómo vamos a trabajar?, les voy a entregar una hoja a cada uno de ustedes y van 10 preguntas relacionadas con la película de hoy, entonces, escúchenme, escúchenme, ustedes las van a responder en el transcurso de esta semana, en su casa ustedes ven y la responden, sean sinceros y exprésense con bastante soltura en las respuestas, las preguntas están relacionadas con lo que ya hablamos hoy, entonces, cuento con ustedes para que realicen esta actividad en su casa y me la traen la semana que viene, no la vamos a hacer aquí por cuestiones de tiempo, okay, entonces, eso me lo entregan la semana que viene y le colocan nombre con la hojita y las respuestas, ajá, otra cosa, la semana que viene nos vamos a ver aquí, ehh, yo creo que quedaríamos para la semana siguiente porque no nos van a prestar Sala de Cine otro día, ya para los jueves que faltan si me van a prestar la Sala, /intervenciones de los alumnos/, okay, yo los entiendo a ustedes, yo también me quiero ir de vacaciones, pero qué pasa, hay problemas aquí con los equipos también, entonces, a mí me gustaría aquí porque aquí está el sonido que es muy bueno, pero si yo me voy otra vez a los módulos entonces otra vez el desastre, y necesitamos un buen sonido, /intervenciones de los alumnos/,...".

TRABAJO DE CAMPO N° 20

DISCURSO N° 31052012-Sem-A2012

Realización del CINE-FORO. Lugar: Sala de Cine "José Ignacio Cabrujas", Villa Universitaria. La discusión se realizó en el salón EB-008.

Esquema de la clase:

- Proyección de la Película "Hermano".
- Discusión dirigida sobre la película aplicando la estrategia del "Equipo Reflexivo".
- Cierre.

www.bdigital.ula.ve

Atribución - No Comercial - Compartir Igual 3.0 Venezuela
(CC BY - NC - SA 3.0 VE)

Archivo SDV_0183:

"..., necesitamos sentarnos es mirándonos para la discusión de la película, no es igual que discutamos así dándonos la espalda, ése final es fuerte, bueno, la película en sí es demasiado fuerte, /silencio/, las personas que no han entregado los análisis de la película anterior lo pueden entregar, mientras les voy a dar una hojita para que vayan firmando, /silencio/, este, siéntense un poquito más adelante los que están atrás, /silencio/, ok, muchachos, entonces, prestemos atención, vamos a observar, la ficha técnica de la película "Hermano", la dirección de esta película estuvo realizada por Marcel Rasquin, el guión Marcel Rasquin y Johan Johns, /la profesora sigue leyendo la ficha técnica de la película/, ehhh, esta película, observamos, ehh, es del año 2010, ustedes se dan cuenta que hay una diferencia en la cronología de las películas que estamos trabajando, la semana pasada trabajamos MACU, que fue realizada en el año 1987 y ésta es más reciente, como ustedes se dan cuenta, es del año 2010, con una duración de 96 minutos, vamos ahora con las normas para la discusión las cuales las tenemos que tomar en cuenta porque estamos trabajando con el equipo reflexivo, éstas son las normas, la semana pasada también trabajamos con el formato del equipo reflexivo, porque el equipo reflexivo promueve que la discusión sea, que promueve un espacio de respeto, hacia la conversación, a las narraciones que hace la otra persona, por eso yo decido trabajar con esta modalidad, con equipo reflexivo, ehhh, aquí están las normas, hablar de sí mismo, escuchar en silencio la conversación de los otros, no calificar o descalificar los aportes de los demás, es decir, nosotros aquí en la discusión que realicemos no vamos a emitir juicios de valor acerca del comentario del otro ni lo vamos a juzgar, ni lo vamos a criticar, solamente en base a la narración que nuestro compañero realiza nosotros podemos realizar otras narraciones, es decir, conversaciones reflexivas, ésa es la idea, para que se de un ambiente de respeto a los demás, evitar clasificar las respuestas de los compañeros como correctas o incorrectas, seguir el curso de la conversación

www.bdigital.ula.ve

Atribución - No Comercial - Compartir Igual 3.0 Venezuela
(CC BY - NC - SA 3.0 VE)

de aquello que les sirva o les haga de ejemplo, por ejemplo, como les dije, si Paola ehhh, realizó algún comentario y ustedes quieren hacer el comentario en base a lo que Paola dijo, está bien, pero recordemos que no podemos ni criticar, ni juzgar la opinión de ella, es respetando, expresar sentimientos y pensamientos compartiendo la experiencia sin temer que se califiquen como correctas e incorrectas, ésas son las normas que estamos tomando en cuenta muchachos, ahora nos tenemos que mover de aquí porque necesitamos hacer la discusión ehhh, que estemos ubicados ehhh, de manera que podamos visualizarnos, ¿ve?, por eso nos tenemos que mover a otro sitio,...".

Archivo SDV_0185:

"..., okay, muchachos, ehhh, vamos a tratar de organizarnos y empezamos a hacer la discusión, /se organizan en el aula/, ajá, muchachos, ¿estamos listos?, vamos a ver cómo hacemos con el ruido fuera, vamos a dar inicio entonces muchachos, recordemos las normas del equipo reflexivo las que terminamos de leer, eeehh, recordando las normas del equipo reflexivo vamos a comenzar la discusión de la película HERMANO, ehhh, ¿qué opinión tienen ustedes de la película HERMANO?, ¿qué les pareció?, /intervención de los alumnos/, recuerden que para que realicen los comentarios los pueden realizar a cualquier nivel, al que ustedes quieran, a nivel personal, ¿qué les pareció?, /intervención de los alumnos/, ajá, el final es fuerte, es triste, /intervención de los alumnos/, el ruido no me deja escuchar, yo creo que vamos a tener que irnos a otro salón, /intervención de los alumnos/, pero entonces, traten de subir un poco el tono de voz y se pueda grabar, ¿sí?, ajá, otra persona, /intervención de los alumnos/, okay, muy bien, otra persona, por acá habían levantado la mano, ajá, /intervención de los alumnos/, ajá, al inicio de la película, cuando él está abandonado, okay, otra persona, /intervención de los alumnos/, okay, otra persona, /intervención de los alumnos/, okay, alguna otra persona que quiera hacer comentario sobre la imagen o algo que le haya llamado la atención sobre la

www.bdigital.ula.ve

Atribución - No Comercial - Compartir Igual 3.0 Venezuela
(CC BY - NC - SA 3.0 VE)

película, /intervención de los alumnos/, okay, independientemente de que sea hermanos de sangre, o sea, como no eran, pues eran unidos, eso es lo que quieres decir, /intervención de los alumnos/, tranquila, estamos en confianza, hay algo que, escuchándote a ti, me surge, me surge la siguiente inquietud, ¿no?, este, ¿qué no hace uno por un hermano?, ¿verdad?, es esa pregunta que yo me hago ahorita, ¿no?, ¿qué no hace uno por un hermano, por la familia?, también, por el papá, la mamá, y uno, ehhh, si le preguntan si se pondría en el lugar del hermano pues uno lo haría, esa misma inquietud o lo que siente Milagros pues también me hago esa reflexión, ¿qué no haría yo por mis hermanos?, okay, vamos a hacer algunos comentarios sobre la película pero relacionados con los elementos de género que hemos observado en la película, con respecto al tema de género, a los personajes femeninos, masculinos, ¿qué han observado ustedes en ellos?, vamos entonces con los personajes femeninos, ¿qué opinan ustedes de los personajes femeninos que aparecen en la película?, /intervención de los alumnos/, sobre los personajes femeninos que aparecen en la película, ¿qué opinión tienen?, /intervención de los alumnos/, okay, y con respecto a los personajes masculinos en la película, ¿qué opinión tienen?, de los personajes masculinos, /intervención de los alumnos/, vamos a escucharnos, vamos a escucharnos, y a escuchar los comentarios, por ejemplo, cuando él termine de intervenir intervienes tú para queee, /intervención de los alumnos/, con respecto a la relación que se da ahí entre Daniel y Sol, ¿qué opinión tienen?, Sol es la muchacha con la que él está, ¿qué opinión tienen de esa relación que se da allí?, /intervención de los alumnos/, otro comentario sobre la relación de Daniel y Sol, hay una parte que también sale en la película quee, que es la relación que tiene Julio con una muchacha, ¿cómo observan ustedes esa relación?, Julio aparece con una muchacha también allí, en la fiesta y en el velorio, ¿qué opinan ustedes?, /intervención de los alumnos/, ajá, ella estaba allí, ¿es igual que como se relacionan Sol y Daniel?, ¿por qué será diferente?, /intervención de los alumnos/, o sea que Julio, según lo que

www.bdigital.ula.ve

Atribución - No Comercial - Compartir Igual 3.0 Venezuela
(CC BY - NC - SA 3.0 VE)

se ve, sí tuvo contacto o relaciones sexuales con la muchacha y Daniel no, ajá, /intervención de los alumnos/, bueno sí, era diferente, ajá, ¿otra persona?, ajá, de la relación que se ve allí del profesor con la mamá de los protagonistas, de Daniel y de Julio, ¿qué opinión tienen? , /intervención de los alumnos/, ¿eso pasa muy seguido en la sociedad?, /intervención de los alumnos/, okay, otra persona, ¿algún comentario con respecto a lo que hemos comentado hasta ahorita?, /intervención de los alumnos/, ehhh, esta película, bueno yo pienso que cuando uno ve cualquier película lo impacta pero, ehhh, esta película impacta mucho también porque tiene escenas muy violentas y hoy en día un problema que está muy latente en nuestra sociedad venezolana es la delincuencia, en esta película se observa mucho ese problema ahorita también, ya vamos finalizando, ehhh, respecto a la parte personal, ¿hay alguna identificación de ustedes en la parte personal con la película?, ¿algún mensaje?, ¿qué reflexión les deja a ustedes esta película?, ¿qué reflexión podemos sacar de la película HERMANO?, /intervención de los alumnos/, necesito silencio por allá, muchachos, ya van 3 veces que les he llamado la atención, /intervención de los alumnos/, okay, otra persona, por allá, /intervención de los alumnos/, hay algunas personas que dijeron que para ellos el final de la película fue como inesperado, ahora, ¿qué otro final le darían ustedes a la película entonces?, uno por uno por favor, /intervención de los alumnos/, ¿quién más?, tú, ¿ibas a decir algo?, /intervención de los alumnos/, okay, muchachos, recuerden que la semana pasada nosotros trabajamos con MACU: la mujer del policía, hoy trabajamos con HERMANO, ¿observan ustedes, en las 2 películas, alguna semejanza?, o sea, ¿elementos comunes?, vamos a escuchar por aquí rapidito que ya vamos a finalizar, /intervención de los alumnos/, ajá, el contexto social, la violencia, ajá, ¿qué otros elementos?, ajá, /intervención de los alumnos/, infidelidad, ¿qué otros elementos?, ¿qué más se observa?, /intervención de los alumnos/, pobreza, ajá, el consumo de alcohol y de droga, tienen de común en las 2 películas, /intervención de los alumnos/,

www.bdigital.ula.ve

Atribución - No Comercial - Compartir Igual 3.0 Venezuela
(CC BY - NC - SA 3.0 VE)

¿por qué será?, ¿qué creen ustedes?, /intervención de los alumnos/, okay, muchachos, ya, vamos a dejar hasta acá la discusión...".

TRABAJO DE CAMPO N° 21

DISCURSO N° 07062012-Sem-A2012

Salón EB-008 de la Villa Universitaria. La profesora realizó la evaluación del semestre con el grupo, pidió no ser grabada la clase. El investigador tampoco entró a la actividad. Sólo se tomaron apuntes manuales.

Esquema de la clase:

- Entrega de notas y evaluaciones finales a los alumnos participantes.
- Actividad grupal o dinámica de cierre del Semestre A-2012.
- Cierre por parte de la profesora.

Sin archivos de grabación.

www.bdigital.ula.ve

Atribución - No Comercial - Compartir Igual 3.0 Venezuela
(CC BY - NC - SA 3.0 VE)