



UNIVERSIDAD
NACIONAL
AUTÓNOMA DE
NICARAGUA,
MANAGUA
UNAN - MANAGUA

FACULTAD DE EDUCACIÓN E IDIOMAS
DEPARTAMENTO DE ESPAÑOL

Análisis del discurso en el aula: un estudio de los actos de habla en la asignatura Literatura Española I de la carrera de Lengua y Literatura Hispánicas de la Universidad Nacional Autónoma de Nicaragua-Managua (UNAN-Managua) (II semestre 2020)

Trabajo monográfico para optar al título de licenciado en Ciencias de la Educación con mención en Lengua y Literatura Hispánicas

Autor:

Marlon Francisco López Marengo.

Tutora:

Dra. Zobeyda Catalina Zamora Úbeda.

Junio, 2021

Dedicada a:

Verónica de los Ángeles Marengo Flores, Luis Francisco López Cano y

Josefa Emelina Torres Flores.

Agradecimientos

A Verónica Marengo, mi madre; por su apoyo incondicional, su sacrificio, por animarme y creer siempre en mí.

A familiares: abuelo, abuelas, tías, tíos, especialmente a mi padre Luis Francisco López Cano, mi hermana Kelly López y mi prima Lohanna Marengo por animarme perennemente.

A docentes del Departamento de Español y estudiantes de la carrera de Lengua y Literatura Hispánicas de la Universidad Nacional Autónoma de Nicaragua, Managua (UNAN-Managua) que formaron parte de la muestra de esta investigación.

A mi tutora Dra. Zobeyda Catalina Zamora Úbeda por su asesoría y tiempo en la orientación de esta investigación.

A mi amigo Beymar Leiva por alentarme siempre en la realización de este estudio y su anuencia en el apoyo de las grabaciones para la recolección del corpus destinado a la investigación.

A mi amigo M. O. por influir en mí un sentido de superación personal y académico que de alguna u otra manera me ha permitido llegar a esta etapa.

A docentes del Departamento de Español por sus enseñanzas durante el transcurso de mi formación académica y por inspirar al continuo mejoramiento profesional con su compromiso con la calidad de formación educativa.

RESUMEN

Este estudio se basó en el análisis del discurso en el aula en la asignatura Literatura Española I de la carrera de Lengua y Literatura Hispánicas de la modalidad de profesionalización de la Universidad Nacional Autónoma de Nicaragua (UNAN-Managua). Su principal objetivo fue analizar los actos de habla emitidos en el discurso de profesores y discentes de manera que muestra cómo ambos se correlacionan simultáneamente en el desarrollo del proceso de enseñanza y aprendizaje y dan paso a la construcción del conocimiento.

El análisis se realizó a partir de las transcripciones de los discursos emitidos por docentes y estudiantes. La metodología se basó en el paradigma interpretativo y desde el enfoque cualitativo con estudio de caso. Para la recolección de los datos se utilizó la técnica de observación sistemática; por consiguiente, se aplicaron instrumentos como la grabación de audio y video del discurso en las aulas de clases y una rejilla de observación a una muestra de dos grupos de clases seleccionados de forma no probabilística y por conveniencia.

Los resultados señalan que, en el discurso de ambos docentes, «A» y «B», predominan los actos de habla de tipo *directivos* y *asertivos*. Con respecto a los primeros, se basaron mayormente en preguntas retóricas, cerradas, parciales, de frases incompletas y de información que no propiciaron un discurso dialogado en el aula; asimismo, el desarrollo del aprendizaje significativo a partir de conocimientos compartidos, pues no fueron utilizados en función de los estudiantes de modo que se promoviera el razonamiento, la argumentación o la explicación de los contenidos. Con respecto a los asertivos, se refirieron a afirmaciones y definiciones mediante las cuales los profesores imparten una clase mayormente expositiva.

En el caso de los estudiantes, corresponden de manera coherente a los actos de habla enunciados por el docente a través de actos de habla *asertivos*, por lo que estos son los que predominan en el discurso de los educandos. Así, se observaron en mayor medida respuestas cerradas y literales donde los discentes no evidencian la comprensión ni dan a conocer sus propias ideas, puesto que sus participaciones se limitan a un campo de restricción marcado por los profesores.

Las principales conclusiones demuestran que los usos de los actos de habla en el discurso de las aulas estudiadas correspondieron en mayor medida a los directivos (preguntar, orientar, solicitar, ordenar) y asertivos (afirmar, definir) por parte de los docentes; y asertivos (afirmar) por los estudiantes. Asimismo, los actos de habla emitidos por los profesores guiados a

incentivar la participación de los discentes concernieron a los directivos, principalmente, los relacionados a preguntas parciales, de información, cerradas y de frases incompletas que, en correspondencia, incentivaron respuestas cerradas y literales con valor de actos de habla asertivos en los estudiantes que no favorecieron al desarrollo de un aprendizaje significativo. Finalmente, los actos de habla en el discurso en el aula presentan una variabilidad de uso definida por los docentes.

Índice

1. INTRODUCCIÓN	1
2. JUSTIFICACIÓN	3
3. PROBLEMA DE INVESTIGACIÓN	5
4. ANTECEDENTES	7
5. OBJETIVOS DE LA INVESTIGACIÓN	12
5.1. Objetivo general:	12
5.2. Objetivos específicos:	12
6. MARCO TEÓRICO	13
6.1. El discurso oral	13
6.1.1. Características del discurso oral.....	14
6.1.2. Turnos de palabra.....	15
6.2. Análisis del discurso en el aula	16
6.3. La construcción del conocimiento en el aula a partir del discurso.....	20
6.4. El discurso docente	21
6.4.1. Características del discurso docente	22
6.5. El discurso de los estudiantes.....	23
6.6. Estrategias discursivas.....	24
6.7. Los actos de habla	25
6.7.1. Tipología de los actos ilocutivos según Searle.....	26
6.8. Principio de cooperación.....	29
6.8.1. Las máximas de Grace	30
7. PREGUNTAS DIRECTRICES	33
DISEÑO METODOLÓGICO	34
8.1. Paradigma	34
8.2. Enfoque	34
8.3. Tipo de investigación	35
8.4. Contexto y selección de caso	35

8.5.	Población y muestra	35
8.5.1.	Población	35
8.6.	Técnica e instrumento de investigación	36
8.6.1.	Técnica	36
8.6.1.1.	Observación	36
8.6.2.	Instrumento de investigación	37
8.6.2.1.	Rejilla de observación	37
8.7.	Metodología de análisis	38
9.	ANÁLISIS DE LOS RESULTADOS	39
9.1.	CAPÍTULO I: los actos de habla emitidos el discurso de las aulas «A» y «B»	40
9.2.	CAPÍTULO II: relación de los actos de habla emitidos por docentes y estudiantes de las aulas «A» y «B»	44
9.2.1.	Relación de los actos de habla emitidos por el docente y los estudiantes del aula de clase «A»	44
9.2.1.1.	Las formas de tratamiento y los actos de habla del discurso en el aula «A»	72
9.2.1.2.	Los deícticos de <i>persona</i> el discurso en el aula «A»	76
9.2.1.3.	Los turnos de palabra en el discurso en el aula «A»	81
9.2.2.	Análisis de los actos de habla emitidos en el discurso en el aula de la clase B	84
9.2.2.1.	Las formas de tratamiento y los actos de habla del discurso en el aula «B»	102
9.2.2.2.	Los deícticos de <i>persona</i> el discurso en el aula «B»	104
9.2.2.3.	Los turnos de palabra en el discurso en el aula «B»	108
9.2.3.	Resumen de los actos de habla emitidos en los discursos en las aulas «A» y «B»	110
9.3.	CAPÍTULO III: relación de los actos de habla emitidos por el docente y los estudiantes en las aulas «A» y «B» en la construcción del conocimiento	112
	DISCUSIÓN DE LOS RESULTADOS	116
10.	CONCLUSIONES	122
	RECOMENDACIONES	125
11.	BIBLIOGRAFÍA	126
12.	ANEXOS	134

Lista de tablas

Tabla n.º 1 : Los actos de habla presentes en el discurso del aula	41
Tabla n.º 2: Los actos de habla emitidos en el discurso en el aula «B».....	42
Tabla n.º 3: los deícticos de persona (primera persona singular y plural y segunda del plural) en el discurso en el aula «A»	76
Tabla n.º 4: los deícticos de persona (primera persona singular y plural y segunda del plural) en el discurso en el aula «B»	105

Lista de gráficos

Gráfico n.º 1: los actos de habla emitidos en el discurso en aula «A»	45
Gráfico n.º 2: los actos de habla directivos en el discurso en el aula «A»	46
Gráfico n.º 3: actos de habla directivos con valor de preguntas	51
Gráfico n.º 4: los actos de habla <i>asertivos</i> en el discurso en el aula «A»	60
Gráfico n.º 5: las formas de tratamiento en el discurso en el aula «A»	72
Gráfico n.º 6: Los turnos de palabra en el discurso en el aula «A»	82
Gráfico n.º 7: turnos de palabras suscitados por actos de habla directivos (preguntas)	83
Gráfico n.º 8: los actos de habla emitidos en el discurso en el aula «B»	85
Gráfico n.º 9: los actos de habla directivos en el discurso en el aula «B» según los verbos performativos	86
Gráfico n.º 10: los actos de habla directivos con valor de <i>pregunta</i> en el discurso en el aula «B»	87
Gráfico n.º 11: los actos de habla <i>asertivos</i> en el discurso en el aula «B»	96
Gráfico n.º 12: las formas de tratamiento en el discurso en el aula «B»	102
Gráfico n.º 13: los turnos de habla en el discurso en el aula «B»	108
Gráfico n.º 14: turnos de palabras suscitados por actos de habla directivos (preguntas).....	109

Lista de anexos

12.1. Anexo 1: Los códigos de transcripción	134
12.2. Anexo 2: Rejilla de observación	134
12.3. Anexo 3: Clasificación de los actos de habla según los verbos performativos de Searle ..	136
12.4. Anexo 4: Tabla n.º 2: Los deícticos de <i>persona</i> el discurso en el aula «A».....	137
12.5. Anexo 5: Tabla n.º: Los deícticos de <i>persona</i> el discurso en el aula «B».....	144
12.6. Anexo 6: Transcripción el discurso del aula «A»	151

12.7.	Anexo 7: Transcripción el discurso del aula «B».....	189
--------------	---	------------

1. Introducción

Este trabajo presenta los resultados del análisis del discurso en el aula en la asignatura Literatura Española I de la carrera de Lengua y Literatura Hispánicas de la Universidad Nacional Autónoma de Nicaragua-Managua (UNAN-Managua). Así, se realizó a partir de la caracterización de los actos de habla emitidos en el discurso de los docentes en consideración simultánea con el de los estudiantes, de manera que muestran la forma en que ambos se correlacionan en la construcción del conocimiento. Asimismo, se presentan otros aspectos como el uso de la deixis de persona (1ra. persona plural y singular, 2da. pers. del plural; como deixis social, formas específicas de tratamiento 2da. pers. del singular vos/usted) y los turnos de palabras que fueron relevantes y se relacionaron con el estudio.

En las últimas décadas, el estudio del discurso en las aulas se ha enfocado únicamente en el análisis del discurso docente para la descripción del mismo e identificación de dificultades. No obstante, la comunicación en el aula es una operación simultánea de profesor – estudiante que da paso a diferentes acciones y actitudes que hacen posible el proceso de enseñanza y aprendizaje. Por consiguiente, es imprescindible el análisis del discurso de los docentes en consideración sincrónica con el de los estudiantes para diagnosticar a profundidad las problemáticas que acontecen en este contexto. De ahí el interés por brindar un acercamiento de análisis conjunto del discurso de ambos actantes, en este caso, desde los actos de habla.

La investigación se desarrolló desde el paradigma interpretativo y un enfoque cualitativo, pues se analiza un estudio de caso desde su entorno educativo natural. Así, se implementó la técnica de observación sistemática a través de una rejilla de observación como instrumento donde se registró la utilización de los actos de habla de los grupos estudiados. La muestra para este estudio correspondió a dos grupos de clases seleccionados de manera no probabilística y por conveniencia de los cuales, se obtuvo un corpus discursivo correspondiente a dos grabaciones de clases con un total de tiempo de 4 horas 27 minutos y 21 segundos.

El proceso de investigación constituyó momentos: el primero se basó en la revisión de la bibliografía donde se recoge principalmente la teoría de los actos de habla de Austin (1955) y su tipología modificada por Searle (1969). Asimismo, una taxonomía de las preguntas de Escandell (2007) y Escudero (1981) y el estudio del discurso en el aula.

El segundo consistió en la preparación de corpus, por lo cual, se realizó una grabación de audio y video de una sesión de clase por cada uno de los dos grupos la cual se transcribió de acuerdo

a códigos que señalan aspectos como las tonalidades, pausas, solapamientos, etcétera. Seguidamente, la aplicación de la rejilla de observación al corpus obtenido.

Finalmente, en el tercer momento se procedió al análisis de los resultados los cuales consta de tres fases. La primera muestra los resultados de la identificación de los actos de habla en el discurso de ambos grupos estudiados. La segunda relaciona los actos de habla identificados de acuerdo con las teorías implicadas. Finalmente, el tercero determina la relación de los actos de habla emitidos por el docente y los estudiantes en las aulas «A» y «B» en la construcción del conocimiento.

2. Justificación

El discurso en el aula constituye todo un procedimiento de interacción comunicativa que posibilita la intersubjetividad, la cual da paso a una evolución del conocimiento entre los protagonistas del proceso de enseñanza y aprendizaje. Por ello, el docente como principal conductor de dicho proceso debe conocer y poseer dominio sobre su discurso; asimismo, disponer de diferentes estrategias que faciliten la construcción del aprendizaje, la motivación y la afectividad en el aula.

Generalmente, la población docente concibe la práctica discursiva al momento de la clase como un ejercicio instruccional, donde los estudiantes son guiados a realizar diferentes actividades que les permite obtener los conocimientos sobre los contenidos abordados. No obstante, diferentes investigaciones señalan que el saber no se construye simplemente a partir de instrucciones hechas por el docente, pues en estas se contemplan interacciones comunicativas conjuntas como las preguntas, los argumentos, determinación de los turnos de palabras, etc. que, de acuerdo a la forma en que se emplean, originan el grado de aprendizaje de los estudiantes.

Por tal motivo, el desconocimiento de este hecho hace que muchas veces el docente falle al momento de orientar las actividades de una clase; asimismo, al cautivar la atención o generar participación, causando en los estudiantes la falta de comprensión y el poco interés por la materia. De tal manera, el interés por la realización de este trabajo nace por conocer, a través de la caracterización de actos de habla, cómo se construye el accionar discursivo de profesores y discentes en la construcción conjunta del conocimiento, identificando debilidades y fortalezas que permita la comprensión y reflexión de sobre esta práctica pedagógica.

Por consiguiente, esta investigación es importante porque posibilita el conocimiento de cómo diferentes recursos comunicativos empleados por el docente en el contexto educativo contemplan el desarrollo y la construcción de saberes de los estudiantes. Asimismo, consiente una reflexión que muestra el impacto que tiene el discurso del profesor sobre los discentes en el desarrollo de su aprendizaje y aspectos como la motivación y la afectividad. De igual manera, como punto de partida, es sustancial para el diseño de estrategias que permitan el mejoramiento de la comunicación a partir del discurso del maestro.

Este trabajo beneficia a profesores y estudiantes que se preparan para ejercer la profesión docente, de modo que reflexiona sobre el valor del discurso del maestro para el desarrollo del

proceso de enseñanza y aprendizaje. Por consiguiente, su proyección social se centra en brindar un acercamiento sobre la importancia del conocimiento de la práctica discursiva en el aula, esto para el mejoramiento del desempeño docente ante los diferentes procesos didácticos a fin de contribuir a una optimización en la formación integral de la población estudiantil.

3. Problema de investigación

El proceso de enseñanza y aprendizaje dentro de un marco educativo institucional constituye una unidad que funciona a partir del intercambio de saberes o la intersubjetividad entre el docente y estudiantes que permite la evolución del pensamiento. Para esto, dentro del aula es imprescindible que la comunicación entre ambos actantes se configure a partir de diversas estrategias discursivas que favorezcan a dicho intercambio. De tal manera, en la búsqueda por mejorar la interacción discursiva en el aula para mitigar problemáticas como el discurso monologado, la coerción ideológica, el autoritarismo, etc. y, en cambio, auspicie a las capacidades críticas, reflexivas, analíticas y las buenas relaciones interpersonales, se han realizado diversos estudios a través de la disciplina del Análisis del Discurso mediante diferentes modelos de análisis y teorías que procuran identificar y describir problemáticas afines; asimismo, diseñar estrategias que colaboren en la perfección de la práctica discursiva de los docentes.

En las últimas décadas, el estudio del discurso en las aulas se ha enfocado únicamente en el análisis del discurso docente para la descripción del mismo e identificación de dificultades. En primera instancia, porque es quien dirige la comunicación en el aula, controla los niveles de conocimientos, las participaciones, etc.; por tanto, en su práctica discursiva es posible la aplicación de estrategias que modifique los esquemas interactivos. No obstante, tal como se plantea anteriormente, la comunicación en el aula es una operación simultánea de profesor – estudiante que da paso a diferentes acciones y actitudes que hacen posible el proceso de enseñanza y aprendizaje; por consiguiente, es imprescindible el análisis del discurso de los docentes en consideración sincrónica con el de los estudiantes para diagnosticar a profundidad las problemáticas que acontecen en este contexto.

Se decidió realizar un estudio en dos aulas de la UNAN-Managua con docentes del Departamento de Español y estudiantes de la carrera de Lengua y Literatura Hispánicas donde interesó estudiar sus discursos en relación sincrónica y como una unidad de análisis para conocer cómo se configuran bajo el proceso de enseñanza y aprendizaje. Esto a través de la disciplina del Análisis del Discurso, recurriendo a la teoría de los actos de habla de Austin (1969) modificada por Searle (1976). Asimismo, a otras como el principio de cooperación de Grace (1975) y taxonomías de las preguntas de Escandell (2007) y Escudero (1981)) como complemento. De acuerdo a esto, se plantea la siguiente interrogante:

¿Cuál es la funcionalidad de los actos de habla emitidos el discurso en el aula en la asignatura Literatura Española I de la carrera de Lengua y Literatura Hispánicas, en la construcción del conocimiento?

4. Antecedentes

En las últimas décadas, el análisis de la conversación en las aulas de clases ha sido de gran interés para los que buscan el mejoramiento de la calidad educativa. Para esto, se ha implicado directamente la disciplina transversal Análisis del Discurso que busca, desde diferentes teorías conversacionales, estudiar los fenómenos discursivos que se presentan en el contexto educativo, generalmente, enfocado en el discurso del docente con el propósito de describir su efectividad frente al proceso de enseñanza y aprendizaje, esto con la necesidad de generar estrategias que favorezcan a la optimización de dicho proceso.

Así pues, tras la búsqueda de trabajos relacionados que anteceden a esta investigación con base en el análisis del discurso en el aula, se encontraron los siguientes estudios: Zamora (2019) aborda *Los actos de habla, las preguntas, la argumentación y los modelos de enseñanza en el aula: un estudio con profesores de la asignatura Técnicas de Lectura, Redacción y Ortografía de la Universidad Nacional Autónoma de Nicaragua, Managua (UNAN- Managua), (I Semestre 2017)*, esta investigación se guio a partir de la caracterización de los actos de habla, las preguntas y los argumentos emitidos por los profesores estudiados. Asimismo, estableció correspondencia de lo enunciado por los docentes en clases con el modelo de enseñanza que practican en la construcción del conocimiento; la descripción de la percepción que tienen los maestros sobre su discurso con respecto al modelo de enseñanza que ejercen y, finalmente, la propuesta de un modelo de interacción basado en los elementos estudiados.

Así pues, el trabajo surge de la necesidad de mejorar las estrategias discursivas que faciliten los procesos de enseñanza y aprendizaje en el aula. Metodológicamente es un estudio cualitativo que toma en cuenta el análisis del discurso desde la mirada del paradigma interpretativo, por tanto, se ubica en el análisis crítico del discurso desde una postura pragmática, es decir, desde el contexto natural en el aula. Para desarrollar este trabajo, se utilizaron como instrumentos la entrevista y la técnica de la observación aplicados a una muestra de tres docentes, se grabaron tres sesiones de clase continuas de cada uno de los profesores seleccionados, para un total de 9 sesiones de clases equivalente a 10 horas y 8 minutos.

Por consiguiente, algunas de las conclusiones consistieron en que los actos de habla que más produjeron fueron directivos, relacionados con la acción de preguntar. Por tanto, se aprecia que todos los profesores del estudio intentan promover la participación en el aula por medio de las preguntas. Esta estrategia discursiva permitió a los maestros fomentar la participación en el

aula debido a que la estructura del diálogo se estructuró entre pregunta – respuesta - feedback. Asimismo, los participantes son conscientes de la construcción del aprendizaje a través del uso de distintas formas mixtas de argumentar. Por tanto, mostraron dominio de diferentes maneras de presentar sus razonamientos en el entorno educativo, pues fueron capaces de incorporar en ese escenario reflexiones que les permitieron desarrollar el proceso enseñanza y aprendizaje de manera significativa.

Cabe recalcar, que esta última investigación fue de gran importancia para el desarrollo de este trabajo; puesto que, se retomó, bajo algunas modificaciones, el instrumento de la rejilla de observación por dos motivos. El primero, porque se muestran pertinentes para la recolección de la información, y el segundo, porque son validados por un grupo de expertos.

Por otro lado, Narváez y Castellanos (2018) realizan un trabajo denominado *Estrategias discursivas de docentes de la carrera de Pedagogía de la Universidad Politécnica Salesiana, Ecuador*. Esta investigación presenta los resultados de la caracterización del estado actual del manejo de las estrategias discursivas de los docentes de la Carrera de Pedagogía en su desempeño en las aulas a través de la observación detallada del discurso docente, como primera etapa de la investigación doctoral de una de las autoras, con la finalidad de evidenciar las fortalezas y debilidades en la aplicación de dichas estrategias y, en una segunda etapa, crear propuestas con base en los resultados que ayuden al mejoramiento del discurso de los docentes estudiados.

La elaboración del instrumento aplicado (fichas) está basado en el instrumento Estrategias Discursivas (ESTDI) de Ruiz, E. y otros (2007) y las investigaciones del discurso en el aula de Coll y Onrubia (2001); Prados y Cubero (2005), de los cuales seleccionaron veintiocho estrategias discursivas que suponen que deben ser empleadas en el discurso docente. Para la realización del diagnóstico y sus objetivos, utilizaron un registro visual y fichas de observación a una muestra de veinte docentes. Se programó una grabación de períodos de clase (1 a 2 horas académicas) de acuerdo con un calendario establecido entre el 16 de junio y el 8 de julio del año 2017.

Algunas de las conclusiones fueron que las interacciones que se dan en el aula responden a contextos determinados, que caracterizan el acontecer discursivo en forma diferente en cada una de las aulas. Asimismo, que las relaciones afectivas que establece el docente con los estudiantes inciden en la estructura de su discurso y en el uso de estrategias discursivas. De

igual manera, la organización del discurso, de la didáctica de las tareas, actividades e interacción, condicionan el uso de las estrategias y el desarrollo efectivo de las mismas.

Seguidamente, Pitalúa y Pérez (2009) presentan un trabajo llamado *Características en el discurso en el aula de clase como mediación para el desarrollo de pensamiento crítico* en el que analizaron las características del discurso en el aula del profesor y los estudiantes en los procesos evaluativos que pueden estar relacionados con la evidencia de pensamiento crítico. Así pues, para abordar el estudio de la relación entre lenguaje y pensamiento crítico a través de la interacción discursiva, se utilizó el método etnográfico aunado al análisis del discurso en el aula desde la lingüística sistémico-funcional (Halliday y Hassan, 1985; Ghio y Fernández, 2005), con los criterios de evaluación propuestos por el modelo pedagógico enseñanza para la comprensión (EPC), (Perkins & Blythe, 1994; Blythe 1998).

Para realizar esta investigación se emplearon técnicas de observación no participante y entrevistas estructuradas. La información recogida inicialmente fue grabada y luego transcrita para su análisis. De igual manera, se estudió el discurso de los textos escritos usados durante el desarrollo de una unidad temática y la evaluación que se hizo al finalizar. En total, se observaron 12 horas de clases en 6 encuentros y se analizaron los textos escritos producidos por el profesor, las diapositivas usadas en clase, la guía de la unidad y la evaluación realizada. Por último, se triangularon los datos obtenidos de las diferentes fuentes.

Los resultados mostraron que el lenguaje usado no evidencia la ejecución de habilidades mentales superiores y que los procesos evaluativos no fueron usados como una herramienta que ayude a lograr la ejecución de este tipo de habilidades en el aula de clase. Ejemplo de ello, no se encontró motivación para la adquisición de pensamiento crítico; pues, las habilidades de pensamiento favorecidas estuvieron dentro del nivel literal.

Con igual importancia, Giraldo, Rubio y Fernández (2009) investigaron la «*Caracterización del discurso del docente e identificación de los actos de habla que estimulan la creatividad motriz, a catorce profesores de Educación Física en diez colegios públicos y privados de Bogotá. Colombia*». Tal investigación es de carácter descriptivo y se realizó con el fin de comprender qué relación tiene el discurso en la estimulación de la creatividad motriz del estudiante. Para esto, se observaron 164 clases de 55 minutos cada una entre el segundo semestre del año 2007 y durante el año 2008 y se seleccionó a los participantes según el criterio de colegios públicos pertenecientes al D.C. y privados en las diferentes localidades de la ciudad.

Para desarrollar este trabajo, se utilizaron teorías referidas a la disciplina del Análisis del Discurso, tales como la teoría de los actos de habla propuestas por Austin (1962) donde se retomó su tipología de los actos ilocutivos modificada por Searle (1976) con el fin de analizar las unidades mayores y mínimas del lenguaje. Asimismo, retomaron la propuesta de Martínez Otero (2007) sobre el discurso docente que, lo constituye por cuatro dimensiones interdependientes: la instructiva, la afectiva, la social y la motivacional.

Los resultados indicaron la predominancia de la dimensión instructiva, desde la cual se evidencia el dominio de la asignatura por parte del profesor. En cuanto a la dimensión motivacional y afectiva se caracterizó porque el docente fue el mayor factor motivador para el aprendizaje. Por último, la dimensión social en el discurso del docente tuvo un sentido humanizador, el cual favorece el desarrollo personal y la participación en comunidad del alumno.

Por último, Longhi (2000) estudió *El discurso del profesor y el alumno: análisis didáctico en clases de ciencia*. Su propósito fue elaborar un esquema de análisis que permitiera describir, interpretar y explicar las secuencias de diálogo que se generan en clases de ciencias. El trabajo es de carácter etnográfico y su metodología, interpretativa con estudio de caso. Así, presentan la categorización e interpretación de las intervenciones de docente y estudiantes como la primera etapa en búsqueda del análisis de la interacción.

Con respecto a la obtención de los datos, se realizó a través de la observación no participante, se registraron los diálogos entre los docentes y los alumnos en forma escrita y con audio durante todas las clases de un año lectivo. Los casos corresponden a situaciones naturales de dos asignaturas de nivel medio de enseñanza, Biología (1r. año) y Elementos de Física y Química (2º año) pertenecientes a una escuela provincial de gestión pública.

Una de sus principales conclusiones presenta al docente como regulador del diálogo, él es el actante en la construcción del conocimiento de una determinada forma, la misma puede ir desde plantear una fuerte asimetría de roles hasta generar una autoestructuración en el alumno. Asimismo, agrega que es justamente esa asimetría el grado de participación del alumno y la manera de retomar y validar los conocimientos lo que diferencia una situación de otra y lo que debe analizar la didáctica de las ciencias.

Finalmente, los antecedentes presentados aportan a este trabajo principios tanto teóricos como metodológicos sobre la investigación basada en el análisis del discurso docente y del estudiante desde diferentes perspectivas como el estudio de la facilitación y portación de saberes, contraste entre las concepciones de enseñanza de los propios profesores y lo que en realidad hacen en las aulas de clases; asimismo, el estudio de los actos de habla, etc. todos enfocados en conocer las características de los fenómenos discursivos en las aulas de clases como principio para posibilitar el diseño de estrategias para el mejoramiento del proceso de enseñanza y aprendizaje.

En referencia a este trabajo, es novedoso en cuanto se aborda no solo el estudio del discurso docente, sino también, el de los estudiantes. Generalmente, se ha recurrido solo al análisis del discurso del profesor; puesto que, en definitiva, es donde se aplicarán las estrategias diseñadas para su mejoramiento. Sin embargo, diversos autores como Rincón, Narváez y Roldan (2015) aluden en que «para analizar la actividad conjunta que se efectúa en las aulas cuando se llevan a cabo los procesos de enseñanza y aprendizaje, es fundamental considerar la interacción de las actuaciones del maestro en consideración simultánea con las del alumno y viceversa» (p. 20) ya que, dentro de un proceso interactivo, los mensajes cobran significado en su sentido coetáneo. De acuerdo a esto, esta investigación desarrolla un análisis basado en la interacción discursiva en el aula de ambos actantes. Esto con base en la teoría de los actos de habla, asimismo, la medición del grado de recepción del mensaje y el principio de cooperación entre los actores en estudio.

5. OBJETIVOS DE LA INVESTIGACIÓN

5.1. Objetivo general:

Analizar la funcionalidad de los actos de habla emitidos por docentes y estudiantes en la asignatura Literatura Española I de la carrera de Lengua y Literatura Hispánicas, en la construcción del conocimiento.

5.2. Objetivos específicos:

1. Identificar los actos de habla presentes en el discurso en el aula en la asignatura Literatura Española I de la carrera de Lengua y Literatura Hispánicas.
2. Relacionar los actos de habla emitidos por el docente y los estudiantes en la asignatura Literatura Española I, en la construcción del conocimiento.
3. Determinar la correspondencia entre los actos de habla emitidos por el profesor y los discentes en estudio en la construcción del conocimiento.

6. MARCO TEÓRICO

6.1. El discurso oral

El discurso oral es la acción que ejecuta una persona mediante la expresión de significados lingüísticos para comunicar cierta información con un propósito determinado. En este sentido, Pastene (2005) define discurso oral como una forma de acción entre las personas a través del lenguaje que lleva intencionalidad y posee innumerables recursos del habla manipulables en el contexto que permiten su eficaz funcionamiento. Asimismo, Llamas (2005) y París (2014) concuerdan en que es una acción que solo es posible en forma de interacción entre los hablantes y que no solo es realizado mediante la emisión de palabras, sino también, a través de la kinésica y la proxémica, es decir, los gestos corporales que hace el locutor y la distancia que hay entre él y los interlocutores al momento de la enunciación, ya que estos aspectos también comunican y hacen posible un discurso satisfactorio.

Dentro de una definición más amplia, Messineo citado en Relmuan (2005), realiza una aproximación al concepto de discurso basándose en la etnografía del habla y disciplinas afines que, según ella, se considera el discurso como el nexo de la relación entre lenguaje, cultura y sociedad y lo conceptualiza como:

... un fenómeno verbal perteneciente al nivel de la lengua en uso, originado en una situación concreta de habla y social y culturalmente construido ... incluye y relaciona tanto los fenómenos estructurales como las características del contexto.... incorpora aspectos del uso lingüístico como la entonación, los turnos de habla, los tonos de voz, el silencio, etc. que forman parte del discurso concebido como un vehículo de comunicación social y cultural ... orienta el estudio a ciertas regularidades retóricas tales como la estructura de la línea, la organización de los diálogos, el paralelismo y la recurrencia de partículas que organizan los diversos tipos de discurso en las sociedades orales (p. 9).

Es pues, el discurso oral una herramienta compleja que funciona a partir de una necesidad de comunicación intencional que conlleva en sí una finalidad que, para ser comprendida, debe adaptarse al contexto, aspectos sociales, culturales y de lenguaje comunes entre los participantes. Asimismo, adquiere significado a partir de aspectos de uso lingüístico como la tonalidad, referida a las variaciones de la voz que matizan de forma expresiva lo que se dice, o los turnos de habla que se rigen de acuerdo al número de participantes, la situación y tema que se aborde entre estos y los intereses que persigan. Por consiguiente, discurso oral como una acción e instrumento de comunicación social y cultural para la interacción, guiado con un

correcto uso, hace posible cumplir los objetivos de quien lo emplea al conseguir que los interlocutores actúen o realicen determinada acción persuadidos con lo que se les comunica.

6.1.1. Características del discurso oral

El discurso oral presenta diversas características que hacen posible la comunicación, París (2014) destaca las siguientes:

- Claro en la exposición: el discurso debe adaptarse al nivel del receptor para conseguir su aceptación y comprensión.

Es decir, el locutor debe conocer ciertas características del interlocutor con base en los fines que desea lograr con su discurso; por ejemplo, el nivel de instrucción, la profesión, la cultura, etc. que permiten al oyente sentirse identificado y comprender lo que se enuncia con relación a sus conocimientos y su contexto.

- Preciso: no basta con crear un texto claro también debe ser preciso, es decir, no andarse por las ramas y dar pie a la ambigüedad.

La precisión léxica en el discurso permite al locutor cautivar la atención del oyente al reconocer de manera más rápida el objetivo del mensaje y evita el tedio al lograr concisión en el turno de habla.

- Persuasivo: crea un clima idóneo para atraer al receptor. En este sentido es muy importante empezar y acabar bien el discurso.

En esta parte, juegan un papel muy importante aspectos como la tonalidad, el grado de cercanía interpersonal creada a través del discurso, esto a través del uso estratégico de los deícticos de persona, por ejemplo; la situación o tema enfocado en el interlocutor, etc.

Por otro lado, Pastene (2005) señala algunas otras peculiaridades:

- La modalidad oral permite diferentes grados de formalidad: desde los registros más coloquiales hasta los más cultos.

Este se refiere precisamente a la modalización o graduación del lenguaje que el interlocutor debe controlar al enfrentar a una persona o grupo de personas de determinado nivel social, o grado de instrucción. Esto le permite darse a comprender, identificarse con el oyente y plantear de manera más precisa el objetivo de su discurso.

- Participación simultánea de las personas que intervienen en ella.

El discurso oral puede constituirse en un texto a varias voces (Cost, 1998) donde los participantes intercambian de manera simultánea papeles de locutor e interlocutor. Cabe señalar, que esto puede estar condicionado de acuerdo a la situación y contexto donde se lleve a cabo la enunciación, el tipo de participantes y los roles que ocupen.

- Los interlocutores activan, construyen y negocian en la interacción una relación interpersonal basada en sus características psicosociales: el status, los papeles o la imagen.

Cada una de estas características del discurso hacen posible la comunicación y efectiva la intencionalidad con la que se realiza, de manera que los participantes puedan entenderse y relacionar sus ideas con el tema que se aborda. Asimismo, captar la atención del interlocutor y persuadirlo para que realice alguna acción deseada por el locutor. Cabe destacar, que dichas peculiaridades hacen satisfactorio el discurso siempre y cuando el emisor logre identificar los intereses del receptor y relacionarlos con respecto al contexto en el que se ejecuta la conversación. Para esto, debe ser lo suficientemente claro y preciso en su discurso, además, tomar en cuenta el papel que desarrolla frente a la persona o grupo a quien se dirige.

6.1.2. Turnos de palabra

Los turnos de palabra se definen como los momentos en el que uno de los participantes de la enunciación toma la palabra, ya sea que fuese cedida por el locutor a los interlocutores o que de alguna manera haya intervenciones en que el turno sea tomado debido a espacios de silencio, participaciones diversas que aportan un mismo mensaje, etcétera. En esta línea, Briz (2000) lo reconoce como “un hueco estructural relleno con emisiones informativas que son reconocidas por los interlocutores mediante su atención manifiesta y simultánea” (p. 14). Asimismo, Cost citado en Tusón (1955) alude en que:

El turno de palabra se considera como la unidad básica de la organización conversacional. Desde el punto de vista formal, si algo caracteriza a la conversación es precisamente el hecho de ser un texto a varias voces que se organiza a partir de la alternancia de turnos, es decir, a través de la sucesión de intervenciones a cargo de diferentes hablantes (p. 55).

Asimismo, Calsamiglia y Tusón (1999) destacan dos mecanismos por los que aluden se rige el cambio de turno:

- 1) La heteroselección, que consiste en que quien está usando la palabra selecciona al siguiente hablante, y

2) La autoselección, que consiste en que una de las personas presentes empieza a hablar sin que quien tiene la palabra la haya seleccionado (p. 33).

En el caso del discurso educacional, la distribución de los turnos de habla es controlado por el profesor, este cede la palabra, regula las participaciones, realiza preguntas... por tanto, prevalece el cambio de turno por heteroselección; así, Buitrago (2019) menciona que esto «lleva al docente a tomar una postura sobre el contenido y a emitir juicios que terminan siendo las representaciones sociales que construimos sobre los demás, ello influye en situaciones tan decisivas como la evaluación» (p.30). No obstante, también pueden presentarse casos donde los estudiantes toman la palabra de manera autoselectiva, esto, para Cestero (2000) implica una alternancia *impropia* que amenaza principios básicos como la cooperación y la secuenciación que permiten una buena comunicación.

En general, el docente es quien controla la comunicación en el aula; de tal manera, debe abrirse a diversas formas dialógicas que propicien la participación de los estudiantes de manera que intercambien sus ideas y construyan su aprendizaje a través de conocimientos compartidos.

Así pues, con respecto al estudio, se precisa tomar en cuenta los turnos de palabra en el discurso educacional debido a que sugieren diversos significados con respecto a la manera en que se distribuyen a través de los actos de habla entre docente y estudiantes. En esta línea, Calsamiglia y Tusón (1999), manifiestan que:

En el caso de la conversación, observar quien toma la palabra, cuántas veces, de qué manera y cuánto tiempo ocupa a lo largo de la interacción aporta una información muy clara y valiosa sobre los papeles comunicativos que adopta cada participante y sobre las relaciones de poder, dominación, de solidaridad o sobre la distancia social que se establece entre quienes participan en la conversación (p. 35)

De tal manera, se estudia cómo, a través de los actos de habla, los turnos de palabras son cedidos por el docente y, en correspondencia, la manera en que los estudiantes accionan a través de sus respuestas.

6.2. Análisis del discurso en el aula

Desde que se vio la necesidad de comprender el proceso de comunicación en el aula de clases para la resolución de problemas reales en este campo, se ha recurrido al Análisis del Discurso (AD). Su sentido interdisciplinar permite estudiarlo para explicar su significado y función de acuerdo al medio en el que realiza. Entre algunas de las disciplinas implicadas se encuentran

la sociología, la etnografía de la comunicación, la antropología, la lingüística, la pragmática, la sicolingüística, etc.

A través de estas y con relación en el análisis del discurso en el aula, se han creado diferentes propuestas teóricas y metodológicas que buscan identificar y explicar fenómenos discursivos que regulan los procesos de enseñanza y aprendizaje. Así, Rodríguez (2001) sostiene que este responde a una concepción interdisciplinar; no obstante, señala una posible clasificación sobre las propuestas de investigación guiadas a estudiar el discurso pedagógico. De tal manera, destaca tres perspectivas: la lingüística funcional, la psicología y la sociología como campos constituyentes en los que se construyen métodos más específicos.

Así pues, partiendo de la Lingüística funcional – la conversación en el aula, se interesa precisamente por la comprensión de lo que se dice en la interacción comunicativa entre docente y estudiantes para determinar los sistemas de comunicación que se construyen. Para esto, se analiza la forma en que ciertos usos de lenguaje afectan los procesos de enseñanza y aprendizaje, asimismo, en qué medida las estrategias conversacionales determinan la adquisición de los conocimientos por parte de los estudiantes.

Con respecto a la Perspectiva psicológica –el conocimiento compartido entre profesores y estudiantes en clase, se interesa por cómo se enseña el contenido, la forma en que se recibe y cómo se comprende por parte del docente y los estudiantes. Así, se tiene la concepción de que la educación se construye desde la interrelación entre lenguaje y pensamiento. De igual manera, se fundamenta en los postulados de Vigotsky, Bruner y Wertsch determinando niveles de aprendizaje compartido y cómo se construyen a través de la acción conjunta.

Finalmente, la perspectiva sociológica – el discurso pedagógico como forma de control simbólico

Basil Bernstein es uno de los investigadores más representativos en el estudio del discurso en este campo. El discurso pedagógico se asume como «un recurso para el control simbólico, entendido como un medio por el cual se asigna a la conciencia una forma especializada a través de estrategias de comunicación que transmiten una distribución dada del poder, así como las categorías culturales dominantes». Por ende, mediante el análisis del discurso pedagógico, en esta perspectiva, es posible identificar estructuras de poder, tipos de relaciones sociales y formas de conciencia y prácticas que caracterizan una sociedad en particular (Rodríguez citado en Rincón, Narváez y Roldan, 2005, p. 32).

Dentro de cada perspectiva mencionada, Rodríguez y, de mismo modo, Mercer (1997), muestran una clasificación de los enfoques que señalan la base crítica y constructiva a la perspectiva sociocultural de la investigación del discurso en el aula. El primero se refiere a la observación sistemática, se centra principalmente en el análisis del discurso únicamente de los docentes y cuantifica la frecuencia de determinados comportamientos lingüísticos «esto porque su principal objetivo es la categorización de las actividades verbales de los maestros con el fin de identificar cuáles inciden en el mejoramiento de los procesos de enseñanza» (p. 33).

Seguidamente, el análisis lingüístico del discurso, se centra en la descripción lingüística de la clase y reconoce el contexto como un espacio donde se desarrolla un tipo de conversación diferente a la cotidiana pero que aborda ciertos aspectos con relación a esta. Por último, la investigación etnográfica:

Específicamente empezaron a aparecer experiencias de investigación en antropología social, por ende, la perspectiva de investigación se basó en la etnografía. Entre las características metodológicas está el uso de los diarios de campo y los registros audiovisuales que, al ser transcritos, constituyen los corpus de análisis de las situaciones observadas. Entre los avances de este tipo de investigación se encuentran:

- El control implícito que hacen los maestros cuando hablan.
- La cualidad de la participación de los estudiantes en las situaciones restringidas a las que se enfrentan.
- Las características de la construcción social del conocimiento entre profesores y alumnos o entre alumnos como pares.

Sobre este último aspecto se han realizado estudios sobre los malentendidos a los que se enfrentan los alumnos ante los conceptos y las actividades propuestas en el aula. Esta perspectiva metodológica avanza al darle relevancia al contexto para el registro, descripción y análisis de datos, lo que evita que los investigadores corten las experiencias de aula por conveniencia método-lógica. Sin embargo, Mercer (1996) también identifica como debilidades la “aproximación intuitiva” que se hace a los resultados y conclusiones; en otras palabras, la interpretación que a la luz de un marco conceptual se realiza para describir y explicar los fenómenos observados en el aula. (Rincón, Narváez y Roldan, 2005, p. 34).

De tal manera, esta investigación se realiza desde una perspectiva mayormente lingüística y desde un enfoque etnográfico para conocer cómo los actos de habla enunciados por el docente y los estudiantes se configuran de forma simultánea para el desarrollo del proceso de enseñanza y aprendizaje. Cabe mencionar, que la teoría de los actos de habla introducida por Austin (1955) y retomada por Searle (1969) no se construye precisamente para el estudio del discurso en el aula; sin embargo, busca describir la comunicación desde cualquier contexto y con relación a él, esto gracias a que se inicia desde el sentido de la pragmática. Así, se centra en un análisis componencial (Yin, 2016) que distingue el accionar de los sujetos a través del habla y su contexto, esto es, «decir es hacer» Austin (1962, p, 53). De tal manera, la aplicación de esta teoría en la interacción discursiva en el aula muestra cómo los personajes implicados actúan a través de su discurso influyendo entre sí en acciones cognitivas y motoras dentro de su contexto educacional.

Por otra parte, desde la perspectiva lingüístico funcional y enfoque etnográfico, se precisa en que el análisis del discurso en el aula integra la acción enunciativa del docente y los estudiantes como un proceso relacionado y coetáneo. Por consiguiente, se diferencia de otros análisis en este contexto que toman únicamente el discurso del profesor donde suponen encontrar su significado alejado del efecto observable o discurso ocasionado en los estudiantes. Así, Rincón, Narváez y Roldan (2015) sostienen la idea de que el proceso relacional a través del discurso considera la acción conjunta para la construcción de los procesos de enseñanza y aprendizaje, de forma más específica enuncian que:

La interacción y la intersubjetividad son principios constitutivos de la enseñanza y el aprendizaje escolar, en particular, la influencia del maestro sobre el aprendizaje que desarrolla el estudiante en el marco social que le ofrece la escuela y el aula. En consecuencia, para analizar la actividad conjunta que se efectúa en las aulas cuando se llevan a cabo los procesos de enseñanza y aprendizaje, es fundamental considerar la interacción de las actuaciones del maestro en consideración simultánea con las del alumno y viceversa (p. 20).

Además, agregan que el aula constituye un contexto social diferente de otros en el sentido de que este se estructura a partir de reglas de comunicación constituidas y acordadas, de alguna manera, entre docente y estudiantes. De tal forma, Lemke (1997) advierte sobre normas interconstruidas a partir del dominio del docente y a las que los estudiantes ceden. Así, pone en consideración el diálogo triádico IRF (iniciación – respuesta – *feedback*) el cual constituye

un esquema a partir de una interrogante emitida por el profesor a la cual, los educandos responden y esperan luego una evaluación. Desde esta estructura se aprecia un patrón que distingue un dominio del docente y una asimetría puesto que, solo funciona desde un sentido unidireccional.

En este trabajo se ha de considerar el discurso en el aula como una unidad de análisis donde el discurso del docente y las respuestas de los estudiantes accionan a partir de enunciaciones correlacionadas; las cuales, se pretenden distinguir a través de los actos de habla en función de caracterizarlos de acuerdo al contexto educacional del proceso de enseñanza y aprendizaje. Cabe señalar, que este estudio se interesa en un análisis meramente del discurso observable, es decir, de las palabras dichas por los participantes al momento de la clase. Por tanto, se deja por un lado aspectos intraindividuales o procesos mentales inobservables, ya que pertenecen a campos sicolingüísticos en los que toman parte otros métodos de análisis que respecta la relación entre pensamiento y lenguaje en referencia a autores ya mencionados como Vygotsky en su libro *Thought and Language*, etc.

6.3.La construcción del conocimiento en el aula a partir del discurso

El discurso en el aula constituye un proceso de interacción constante entre docente y estudiantes con el que desarrollan los contenidos de la clase y, en consecuencia, la promoción de nuevos conocimientos. No obstante, Berrio (2015) alude en que «esta actividad profesional se ha desarrollado entre el ingenuo reconocimiento de ser una actividad meramente instrumental, por un lado, y una práctica íntimamente articulada a procesos intelectuales de producción y reproducción de conocimientos por otro» (p. 84). De tal forma, se pretende reconocer cómo la praxis discursiva, a partir del docente, infiere en la construcción del conocimiento significativo de los discentes.

Así pues, autores como Cazden (1991), Sutton (1992, 1997) sostienen y reconocen la importancia del papel que juega el lenguaje hablando en la construcción del conocimiento dentro del proceso de enseñanza y el aprendizaje. Por su parte, Edwards (1990) señala que el aprendizaje puede realizarse a partir de diferentes modos de discursos que conllevan a diferentes formas de comprender y explicar las realidades. De acuerdo a esto, Prados y Cuberos (2007) mencionan que:

...si los profesores son conscientes de cómo los diferentes tipos de discursos remiten a diferentes tipos de formas de participación y actividades, podrán ser capaces de pensar

en cuál de esos tipos de discursos pueden ser desarrollados en la clase, para que el alumnado se implique en diferentes modos de construcción del conocimiento. (p. 48).

Asimismo, Barrio enfatiza en que «la enseñanza en general, la expresión oral es decisiva, entre otras razones, porque la instrucción procede, en gran medida, a través del lenguaje hablado y porque el aprendizaje se demuestra, en gran medida, a través del mismo» (p. 87). En este sentido, toma papel la forma en que se comunica el contenido, el nivel de comprensión de los estudiantes y su interpretación mediante la expresión oral donde se demuestra el grado de aprendizaje de los discentes.

6.4.El discurso docente

El discurso docente se refiere precisamente al tipo de lenguaje que utiliza el profesor al momento de impartir una clase a determinado grupo de estudiantes. Giraldo, Rubio y Fernández citados en Martínez (2007), plantean que es la práctica facilitadora para la ejecución de una clase, este es la vía que el maestro utiliza para interactuar con los estudiantes y orientar las actividades que se desarrollan en el transcurso de cada sesión. Por tanto, debe ser lo suficientemente claro para que los estudiantes comprendan las actividades y el propósito que estas tienen para su aprendizaje. De igual manera, destacan en que es el medio por el cual el docente proyecta su visión del mundo, orienta la trayectoria vital de los discentes y promueve el desarrollo intelectual de los mismos. Así, modifica o crea en los estudiantes una manera de pensar y una manera de comportarse. Asimismo, mediante su discurso suscita el desarrollo emocional, moral, y social del educando según las metas que persiga.

El discurso docente como un tipo de discurso oral, debe acudir también a las mismas características anteriormente abordadas en el acápite sobre el discurso oral, apropiándolas a su contexto. Para lograr el aprendizaje en los educandos, es necesario que el docente se dé a comprender, para esto, debe ser claro y preciso al momento de definir, orientar, argumentar... tomando en cuenta en todo momento el nivel de lenguaje que utiliza, es decir, debe adecuar su vocabulario de manera que sea comprendido por los estudiantes y tener definido lo que quiere lograr con lo que expresa para obtener los resultados que busca. Asimismo, debe saber aprovechar lo que el discurso y espacio educativo le permiten.

De tal forma, Pastene (2005), señala que la verdadera ventaja del discurso docente es que el lenguaje se pone en funcionamiento en un tiempo y espacio determinado donde los interlocutores actúan directamente. La presencia y la participación simultánea más la capacidad de activar, construir y negociar la interacción en los interlocutores, permitirá hacer posible la

factibilidad del discurso si conoce y domina los elementos discursivos y la manera adecuada y oportuna de utilizarlos.

Por otro lado, se debe tomar en cuenta que el discurso docente posee siempre una intencionalidad, a esto se le conoce en los actos de habla como ilocución. Por consiguiente, dicho discurso con fuerza ilocutiva tratará de producir en el estudiante lo que se llama perlocución, esto es una consecuencia o efecto causado en el interlocutor; referido al contexto educativo, es la producción de ciertas acciones, mayormente cognitivas, como la reflexión, apropiación del conocimiento o el desarrollo de un sentido crítico sobre los contenidos que se aborden que, en correspondencia, serán manifestados por los estudiantes a través de actos de habla con fuerza ilocutiva cuya intención será persuadir al profesor.

De modo que, el docente no solo debe tener conocimiento de los temas que imparte, sino, estar consciente de lo emitido en su discurso y el efecto que producirá sobre el estudiante para que este logre asimilar con éxito los contenidos y la intención de lo que el maestro emite. De igual manera, López citado en Giraldo, Rubio y Fernández (2009), argumenta en que el docente debe tener cuidado en la manera de compartir la información, ya que ciertas expresiones o actitudes pueden generar en el educando sentimientos de intimidación, timidez o inseguridad y de esta manera causar pasividad en los discentes.

6.4.1. Características del discurso docente

El discurso docente presenta diversas características que lo diferencian de otros discursos, pues, este debe de estar medido y orientado para lograr los propósitos de enseñanza. Nussbaum, Tusón y Cambra citados por el Instituto Cervantes (2018), distinguen las siguientes:

1. Existe siempre una finalidad didáctica: todo lo que se dice en clase es materia de evaluación, repetición, reformulaciones, etc. sin que por ello quede afectada la imagen del interlocutor.
2. Se produce en un contexto institucional donde el profesor controla y simplifica la lengua. En este contexto, el discurso se encuentra protegido de los «ruidos» a los que se enfrenta el estudiante en un contexto natural.
3. La lengua es al mismo tiempo el instrumento y el objeto de estudio.
4. Los participantes centran su atención tanto en el contenido como en la forma de la lengua.

Estas peculiaridades constituyen tanto las finalidades como el contexto en que se desarrolla el discurso. Por otro lado, Silveira (2018) diferencian otros aspectos pertenecientes a la forma en que se regula el discurso:

- La temporalización secuencial del discurso por medio de adverbios como *entonces* y *después*.
- El pasaje constante del tratamiento del tú y vos al usted con la intención de provocar conductas distintas en los estudiantes.
- El uso del verbo ir en su variante del presente del indicativo, primera persona del plural para indicar acciones de enseñanza (p. 77).

El profesor debe tener en cuenta la necesidad de conocer, aprender y aplicar los diferentes elementos del discurso para lograr los objetivos del proceso de enseñanza y aprendizaje. En este sentido, no solo basta desarrollar o explicar el contenido y aplicar actividades, sino conocer la manera en que las orientará mediante el uso del habla.

6.5.El discurso de los estudiantes

Los estudios guiados al análisis del discurso en el aula se realizan en función de describir, principalmente, el discurso docente donde toma parte, como elemento correlacionado, el discurso de los estudiantes. Por consiguiente, este último no se define como un componente aparte. No obstante, en este acápite se procura presentar brevemente algunas nociones.

Así pues, el discurso del estudiante en el aula constituye toda emisión lingüística que conlleva un mensaje con una intencionalidad dirigido al docente o sus iguales al momento de la clase. De tal manera, diversos autores como Calsamiglia y Tusón, 1999; Briz, 2000; Cesteros, 2017 entre otros, aluden en que son influenciados, en este caso, por la acción discursiva del docente cuando cede el turno de habla, ya sea a través de preguntas, solitudes, etc. Asimismo, se presentan otros casos donde los educandos participan sin que haya alguna estimulación por parte del maestro; con relación, Cestero (2017) denomina a este tipo de intervenciones de los oyentes como *turno de apoyo*, son:

Aquellos a través de los cuales el hablante expresa un seguimiento de la comunicación en marcha y una participación activa en el hecho conversacional. El hablante que los emite no desea tomar un turno de habla ni desposeer al hablante que lo tiene de él; muy al contrario, pretende reafirmar el turno en marcha o precedente, apoyar su continuación e incluso, en algunas ocasiones, indicar una renuncia a la toma de palabra para turno de habla (p. 1021).

De igual manera, Lemke (1997) advierte sobre transgresiones discursivas de los estudiantes que no forman parte adyacente del discurso en el aula, pues, se refiere a *hablar en clases*, es decir, cuando los discentes conversan con sus compañeros de temas ajenos a la clase al mismo tiempo que el docente, o cuando discuten entre ellos aspectos del contenido que prefieren no comunicar de forma abierta, etc. por consiguiente, distingue tres funciones principales al hablar en clases:

La primera, proporciona un canal de comunicación entre los alumnos que están manteniendo la dinámica de sus relaciones interpersonales, ya sean amistosas, en bromas u hostiles. Esto es esencial para el desarrollo del espíritu de grupo, una funcional dinámica dentro del aula-, la segunda satisface la necesidad que tienen los alumnos de hablar con alguien más que con el profesor sobre lo que está sucediendo en ese momento en la clase-, y la tercera proporciona la oportunidad a los alumnos para desentenderse de la actividad principal de la clase y hablar con el vecino de algo completamente diferente (p. 46).

Así pues, se distinguen diferentes discursos en los estudiantes que, en correspondencia con el discurso del docente, señalan diversos significados sobre este que permiten distinguir problemáticas. Es decir, el hecho que, por ejemplo, los estudiantes no pongan atención a la clase en todo momento y prefieran hablar de cosas distintas con sus compañeros, puede sugerir múltiples causas, distintas al poco interés que presenten de su parte y, por el contrario, puede deberse a que el profesor dirija mayormente un discurso monologado donde no integre o promueva la participación de sus estudiantes, o el discurso no sea lo suficientemente claro, entre otros casos que impiden la motivación de los educandos.

6.6.Estrategias discursivas

Diversos autores han aportado a la definición de estrategias discursivas, uno de ellos es Verdugo (1996), quien las considera como una serie de procedimientos lingüísticos espontáneos o calculados, emitidos a una persona o público con el fin de conseguir un objetivo. Por su parte, Menéndez citado en Paz y Maldonado (2009), menciona que «una estrategia discursiva es un plan que un hablante lleva a cabo con un fin determinado en función de la situación interactiva en la que se encuentra. Su conformación depende de la combinación de recursos gramaticales y pragmáticos» (p.5). En resumen, las estrategias discursivas son elementos del discurso empleados oportunamente para persuadir y alcanzar cierto fin en los interlocutores, se apoya de la intencionalidad y las situaciones que presenta el contexto en el que se desarrolla.

Dentro del contexto del discurso en el ámbito académico, Narváez (2018) alude en que tales estrategias son uno de los elementos esenciales que permiten hacer factible el discurso educativo del docente, a su vez, el buen manejo se vincula con el desarrollo de su tarea educativa y formativa. Para esto, el maestro debe conocer cada elemento del discurso y las funciones que cumple dentro de este, utilizándolos prudentemente como estrategias para hacerlo efectivo en el desarrollo del proceso de enseñanza y aprendizaje.

De tal manera, el diseño de estrategias discursivas para el discurso del docente se recurre primeramente a su estudio dentro de su quehacer en el aula. Así, se implementan diferentes enfoques como la teoría de los actos de habla empleada en este trabajo u otros como los ya mencionados en el acápite sobre el discurso en el aula para identificar y conocer las diferentes problemáticas que lo acontecen.

6.7. Los actos de habla

La teoría de los actos de habla devela la existencia de una funcionalidad en los signos lingüísticos emitidos; asimismo, que todo acto de habla supone una acción verbal tal como preguntar, ordenar, suplicar, etc. (Austin, 1955). Por otro lado, Searle (1969) retoma esta teoría y menciona que «la producción o emisión de una oración-instancia... constituye un acto de habla y los actos de habla son las unidades básicas o mínimas de la comunicación lingüística» (p. 26), es decir, que todo sonido lingüístico formulado será un acto de habla. Además, Searle agrega que será así solo bajo ciertas condiciones, estas son si el sonido es realizado por un ser o unos seres más o menos semejantes a uno mismo y producidos con ciertas clases de intenciones comunicativas.

Por consiguiente, Austin señala tres actos simultáneos que se llevan a cabo en la emisión lingüística: actos de habla locutivos, referidos a la funcionalidad; ilocutivos, a la intencionalidad y perlocutivos, al efecto que produce en el interlocutor. De acuerdo a esto, se muestra el funcionamiento de las interacciones comunicativas basadas en etapas que conllevan a una acción. Zamora (2018) destaca que Austin distinguió la teoría a partir del nivel léxico en los llamados *actos locutivos*, dividiéndolos en el acto fonético, es decir, la emisión de un ruido; acto fático que se refiere a la emisión de palabras, comprende la gramática, el vocabulario y la entonación; y el acto rético que consiste en usar las palabras con sentido y referencia establecida.

Con respecto a los *actos ilocucionarios*, Austin señala 5 clases: verbos de judicación o judicativos, utilizados al emitir un veredicto; verbos de ejercicio, referidos a realizar ejercicios

de potestad, derechos o influencias; verbos compromisorios, cuando se realiza un acto de prometer; verbos de comportamiento, cuando se expresan actitudes y el comportamiento social, y verbos de exposición, que son argumentos que encajan en un argumento o conversación (Austin, 1998, pp. 198-199).

Por último, los *actos perlocucionarios*, consisten en:

Ciertas consecuencias o efectos sobre los sentimientos, pensamientos o acciones del auditorio, o de quien emite la expresión de otras personas. Y es posible que al decir algo lo hagamos con el propósito, intención o designio de producir tales efectos (p. 145).

Así pues, los actos perlocucionarios se refieren al efecto que el locutor produce en el oyente a través de actos ilocucionarios. Además, Yin (2016) menciona que estos pueden dividirse en dos clases «los queridos o pretendidos por el hablante y los no queridos, imprevistos o no deseados» (p. 14). Los primeros señalan discursos pensados o planificados para conseguir efectos predispuestos por el locutor, y los segundos, pueden provenir, de igual manera, de discursos planificados que no hayan sido efectivos para el o los oyentes y produzcan efectos no deseados, ya que, según Searle «No todos los verbos ilocucionarios son definibles en términos de los efectos perlocucionarios que se intentas conseguir» (p. 79). Asimismo, pueden aparecer en aquellos que no presentan planificación previa referidos a la comunicación cotidiana.

Por otro lado, Searle retoma la teoría y reconstruye la clasificación sobre los actos de habla ilocutivos de Austin, debido a que estos presentan algunos fallos de distinción y calificación de las emisiones. De tal manera, su propuesta comprende cinco categorías que designan la acción verbal que se ejecuta al decir algo, o mencionado anteriormente, la intencionalidad:

6.7.1. Tipología de los actos ilocutivos según Searle

- **Actos de habla asertivo:** el hablante se compromete con la verdad de la proposición expresada, Searle (1976); niega, asevera o corrige algo, con diferente nivel de certeza. Estos pueden distinguirse bajo los verbos performativos o realizativos: afirmar, describir, definir, informar, creer, aseverar, insistir, predecir, anunciar, suponer. Ejemplo: «Sí, por supuesto que pienso así».
- **Actos de habla directivos:** el hablante intenta persuadir al oyente para que ejecute una acción, expresa el deseo de que se realice una acción futura. Se distinguen a través de los verbos performativos: ordenar, prohibir, preguntar, recomendar, solicitar, invitar, aconsejar, orientar. Ejemplo: «Deben terminar sus tareas para

mañana». Cabe destacar en este acto la acción de preguntar, este no presenta una clasificación de la operacional, sino que la distingue en su sentido general. Por consiguiente, se precisa describir el verbo de manera más concreta, puesto que, posee una clasificación que distinguen diversos significados en el discurso educacional.

Así pues, se entiende por pregunta una «Interrogación que se hace para que alguien responda lo que sabe de un negocio u otra cosa» (Real Academia Española, 2014). Por su parte, Escandell (2007), la define como una petición de una información que el hablante hace mediante un enunciado interrogativo, ya sea para conocer una nueva información o verificar otra. Es pues, una pregunta es un enunciado interrogativo que se dirige a determinada persona o grupo con el fin de obtener información.

Varios autores se han dedicado a ofrecer una tipología de preguntas de acuerdo al contexto, intencionalidad y situación de uso. Por tanto, debido a que esta investigación se enfoca en el ámbito educativo, se aborda los tipos de preguntas que utiliza el docente al desarrollar una clase. Así pues, se recurre a la tipología de Escandell (2007) y Escudero (1998). El primero destaca tres tipos de preguntas frecuentes en el discurso del profesor:

Las *preguntas evaluativas* o, llamadas también preguntas de examen, son aquellas en las cuales el que realiza la pregunta sabe la respuesta, y una vez que el interlocutor responde, el locutor evalúa su respuesta, estas le permiten verificar la comprensión de los estudiantes, estimulan procesos cognitivos complejos como la interpretación, la comparación, la explicación etc. y estimulan la participación.

Por otra parte, se encuentran las *preguntas retóricas*, no requieren respuesta y no habilitan espacio de participación, en cambio, permiten enfatizar aspectos que se consideran centrales, adelantar preguntas que los estudiantes podrían hacerse, brindar información, focalizar y mantener la atención de los estudiantes y facilitar la comprensión. En algunas ocasiones se utilizan con el objetivo de ahorrar tiempo, es decir, el docente comunica las ideas de manera puntual sin dirigir las preguntas a la clase, ya que esto implica diferentes puntos de vista, acertados o no, que demoran la conclusión de lo tratado. En otros casos, la utilización continua de este recurso sugiere un discurso autoritario, tradicionalista que comunica y considera absolutas las ideas de quien habla. Este hecho ocasiona la pasividad del estudiante, puesto que no le permite expresar sus ideas.

Por último, las *preguntas de información*, el que realiza la pregunta no conoce la respuesta. Estas pueden ser abiertas, cuando el docente requiere información donde se explique algún

aspecto del contenido, ideas o puntos de vista personales de los estudiantes, o cerradas, cuando se requieren respuestas puntuales o referidas a una sí o un no.

Con respecto a la tipología de Escudero, se presentan tres tipos: las *parciales*, requieren una respuesta restringida a un asunto concreto y se subdividen en causa (¿por qué?), finalidad (¿para qué?), lugar (¿dónde?), tiempo (¿cuándo?), modo (¿cómo?), motivo (¿con qué?) y de persona (¿quién?). Asimismo, las *cerradas*, pretenden respuestas limitadas a una disyuntiva que supone dos respuestas un sí o un no, u otras formas en referencia a las mencionadas. Por último, las de frases incompletas, estas consisten en que el interlocutor completa el final de una frase interrogativa enunciada por el locutor. Su función se basa en mantener la atención del interlocutor haciéndolo partícipe de forma superficial en el discurso.

Se seleccionó esta tipología porque se han utilizado y observado en trabajos anteriores¹ los cuales, han permitido evidenciar que son las más empleadas en el discurso educacional.

- **Actos de habla compromisorios:** el hablante asume un compromiso, una obligación o un propósito. De manera implícita se pueden identificar bajo verbos los performativos prometer, juramentar, aceptar, amenazar, planear. Ejemplo: «No voy a fallarte».
- **Actos de habla declarativos:** el hablante pretende cambiar el estado en que se encuentra alguna cosa. Se puede identificar de acuerdo a los verbos realizativos acordar, decretar, asignar, nombrar. Ejemplo: «Los declaro marido y mujer». Este dictamen sólo será válido cuando el hablante es una autoridad pertinente. En el caso del ejemplo, la declaración sólo será lícita cuando el hablante sea un juez del registro civil o una entidad religiosa.
- **Actos de habla expresivos:** se expresan los sentimientos y actitudes del hablante, es decir, quien realiza este acto trasmite también su interioridad, sus sentimientos. Searle citado en Yin (2016). Se pueden distinguir de acuerdo a los verbos performativos saludar, felicitar, quejarse, disculparse, agradecer, etc. Ejemplo: «Hoy, la verdad, no me siento bien».

¹ Abordados en los antecedentes: Zamora Úbeda Z. C. (2019). *Los actos de habla, las preguntas, la argumentación y los modelos de enseñanza en el aula: un estudio con profesores de la asignatura Técnicas de Lectura, Redacción y Ortografía de la Universidad Nacional Autónoma de Nicaragua, Managua (UNAN-Managua), (I Semestre 2017)*.

Mi autoría: *Los actos de habla como estrategias para el mejoramiento del discurso del docente de Lengua y Literatura*.

Otros autores: Leiva, Bermúdez y Arauz (2018).

Con respecto a la identificación del acto de habla bajo los verbos performativos, Searle señala que no es necesaria la presencia explícita del verbo, pues, la proposición puede hacer referencia de alguna otra manera al mismo. Por ejemplo, se puede enunciar explícitamente «*te prometo hacer algo, pero también puedo decir te lo haré*» (Yin, 2016, p. 26).

Referido al contexto educativo, De la Cruz y otros, citados en Zamora (2018), mencionan que los actos de habla son los medios más importantes por los cuales el docente ejerce influencia sobre los estudiantes, permitiéndole controlar la disciplina, comunicarse efectivamente, dar a entender los contenidos de una clase o generar el estado activo o pasivo de los discentes. En este sentido, los actos de habla conforman el discurso que regulan los demás procesos o actividades dentro del aula, por lo tanto, el maestro actúa sobre los educandos a través de su discurso. Esta manera de actuar es la que se debe medir para generar mejores resultados en el proceso de enseñanza.

Finalmente, se retoma la clasificación modificada por Searle sobre los actos de habla ilocutivos, en consideración con los perlocutivos para el estudio de los discursos emitidos por los participantes en estudio. Esto porque se encuentra establecida para el análisis de discursos en diferentes contextos donde se busca analizar el lenguaje, su funcionalidad, actuación, correlación, etc. inmerso en un espacio y tiempo determinado.

6.8. Principio de cooperación

El interés por el estudio del lenguaje de comunicación ha generado diversas teorías que identifican, analizan y describen los diferentes fenómenos lingüísticos presentes en el discurso y su relación pragmática. Este trabajo referido al estudio del discurso en el aula, además de apoyarse en la *teoría de los actos de habla* de Austin (1955), también recurre a la teoría del *principio de cooperación* (PC) elaborada por Grice (1975). Con esto se busca comprender el grado de cooperación presente en el discurso en el aula y cómo este favorece positiva o negativamente a la imagen del docente y de los estudiantes y, en general, al proceso de enseñanza y aprendizaje.

El principio de cooperación de Grice (1975) distingue la problemática sobre el sentido de los enunciados en la conversación. Es decir, hace referencia a lo que define como *implicaturas conversacionales*, esto es, en palabras de Bach y Harnish (1979) citado en Ramos (1995)

establecer la distinción básica entre el significado de la palabra ...el significado de la frase en su contexto más inmediato ...y el significado (intencionado) que el hablante pretende dar a la frase, convertida ya en enunciado durante un intercambio conversacional concreto (p. 5).

De otro modo, Calsamiglia y Tusón (1999) mencionan que:

Su propuesta pretende ofrecer una explicación a la manera en que se produce cierto tipo de inferencia basadas en forma de enunciados *no convencionales* sobre lo que *no* está dicho pero que, sin embargo, se quiere comunicar. Al decir *no convencionales* Grace se refiere a que su sentido depende de los factores contextuales en que se produce esa expresión, así como el curso mismo de la conversación en que se inscribe (p. 200).

De acuerdo a esto, Grace (1975) alude un principio general necesario para lograr los fines que se establezcan mediante el acto comunicativo «Haga usted su contribución a la conversación tal y como lo exige, en el estadio en el que tenga lugar, el propósito o la dirección del intercambio que usted sostenga» (p. 516, párr. 1). A esto se le conocerá como «principio de cooperación».

6.8.1. Las máximas de Grace

La teoría del principio de cooperación considera cuatro categorías para la distinción del significado de los enunciados *no convencionales*, así como las pautas necesarias para lograr una conversación y el cumplimiento de los objetivos que se quieren lograr con la misma. Así, las máximas de Grace corresponden a:

La categoría de *Cantidad* tiene que ver con la cantidad de información a proporcionar, y a ella pertenecen las máximas:

- 1) «Haga usted que su contribución sea tan informativa como sea necesario» (teniendo en cuenta los objetivos de la conversación), y puede que también
- 2) «no haga usted que su contribución resulte más informativa de los necesario» (p. 516).

Grace menciona que la falta a esta máxima no es necesariamente una transgresión al principio de cooperación, sino más bien, una pérdida de tiempo en la ejecución del proceso comunicativo (p. 516). En este sentido, referido al discurso en el ámbito educativo, es de suma importancia aprovechar cada momento de la sesión de clase, por lo que es necesario que tanto el docente como el estudiante no cometan aspectos como redundancias en orientaciones, exposiciones o respuestas, en cambio, tratar de ser lo suficientemente claro para que el mensaje sea entendido con la intención con la cual fue emitido.

La siguiente categoría es la de *Cualidad* «pertenece a una super máxima: «trate usted que su contribución sea verdadera», y dos máximas más específicas:

- 1) «No diga usted lo que crea que es falso».
- 2) «No diga usted aquello de lo cual carezca de pruebas adecuadas» (p. 517).

Esta propiedad puede referirse a aspectos como las falacias. La violación a esta máxima afecta la imagen tanto del docente como la de los estudiantes, puesto que, en este caso, implica falta de conocimiento o preparación. De igual manera, Calsamiglia y Tusón (1999) describen otro ejemplo:

En un aula se produce el siguiente diálogo entre el profesor y el alumno:

A – Profe, ¿las ballenas tienen alas?

Pr – Sí, y hacen nidos en los árboles.

El profesor da una respuesta en la que viola la máxima de cualidad, pero se supone que lo hace con la intención de que el alumno, puesto que sabe que las ballenas no «hacen nidos en los árboles» entenderá – a través de una implicatura – que el «profe» le está contestando que «no» a su pregunta (a través de una ironía) (p. 202).

De igual manera, se puede observar cómo queda afectada la imagen del docente ante el estudiante, puesto que, la implicatura puede ampliar significados mayores que afecten sus sentimientos con respecto al grado de inteligencia del discente.

La tercera categoría corresponde a la de *Relación* y presenta una sola máxima, «vaya usted al grano» se refiere precisamente a «problemas relativos a las clases y los focos de relevancia que pueda haber». Si bien en una conversación no estructurada o planeada pueden variar los temas de acuerdo al grado de importancia que se les dé, en un discurso en el aula deben mantenerse temas referidos o en relación con el contenido abordado, puesto que permitirá cumplir con los indicadores u objetivos de la clase.

Por último, la categoría de *Modo*, Grace menciona que:

... no tiene que ver con (como sucede con las categorías precedentes) con lo que se dice, sino con cómo se dice lo que se dice, pertenece a la supermáxima: «Sea usted perspicuo» así como diversas máximas:

- 1) «Evite usted ser oscuro al expresarse»,
- 2) «Evite usted ser ambiguo al expresarse»,

- 3) «Sea usted escueto (evite ser innecesariamente prolijo)»,
- 4) «Proceda usted con orden» (p. 117).

Cabe señalar, que las violaciones de las máximas en el discurso en el aula, no solo afectan la imagen del docente o estudiante, sino, los fines del proceso comunicativo referidos al proceso de enseñanza y aprendizaje. Por tanto, es necesario implementar diversas estrategias discursivas que permitan moderar la comunicación en el ámbito educativo, así como la planificación del discurso a través de la utilización de teorías como los actos de habla con fuerza ilocutiva referido a la funcionalidad de la palabra como acción. Asimismo, al principio de cooperación de Grice que busca la distinción de los significados de los enunciados en la conversación mediante las implicaturas conversacionales y lo que considera necesario para conversar.

7. Preguntas directrices

¿Qué actos de habla emiten los docentes y estudiantes en su discurso en la asignatura Literatura Española I de la carrera Lengua y Literatura Hispánicas?

¿Qué relación hay entre los actos de habla emitidos por los docentes y estudiantes en su discurso en la asignatura Literatura Española I de la carrera Lengua y Literatura Hispánica, en la construcción del conocimiento?

¿Qué correlación hay en los actos de habla emitidos por el profesor y los discentes en estudio en la construcción del conocimiento?

Diseño Metodológico

8.1. Paradigma

Esta investigación se desarrolla bajo el paradigma interpretativo, Guba y Lincoln (2005) mencionan que este modelo es el abordaje para el estudio de las ciencias sociales, pues, se usa para interpretar la realidad en un ambiente natural. Es decir, que trata diversos fenómenos referidos al comportamiento y las relaciones sociales construidas por el propio sujeto en su entorno habitual. Por consiguiente, este trabajo pertenece al paradigma mencionado, ya que busca analizar, a través del estudio de caso, el discurso en el aula desde un contexto educativo institucional (Universidad Nacional Autónoma de Nicaragua (UNAN – Managua) atendiendo a las acciones, intenciones y su significado con respecto a las funciones que realizan los participantes en el medio que les rodea.

8.2. Enfoque

La presente investigación se realiza bajo el enfoque cualitativo, Martínez (2000) menciona que esta orientación busca comprender la perspectiva de los participantes con relación a los fenómenos del contexto que le rodean; asimismo, la manera en que estos perciben la realidad bajo una observación naturalista y no controlada. Desde esta perspectiva, se estudia el discurso en el aula en un entorno educativo natural referido a dos grupos específicos de clase de la Universidad Nacional Autónoma de Nicaragua (UNAN – Managua) apoyado de la disciplina de Análisis del Discurso donde se recurre a la teoría de los actos de habla como base para el análisis, asimismo, teorías como el principio de cooperación de Grice (1975) y taxonomías de las preguntas de Escandell (2007) y Escudero (1981).

De mismo modo, la investigación se basa en un estudio de caso, López (2013) señala que «es la investigación empírica de un fenómeno del cual se desea aprender dentro de su contexto real cotidiano» (p. 4). Así pues, se realiza un estudio de caso a través de la observación de la muestra desarrollándose en su escenario natural, recogiendo los valores que facilita a través de instrumentos como la rejilla de observación, la transcripción del corpus obtenido mediante grabaciones de audio y video.

8.3. Tipo de investigación

Este estudio corresponde a una investigación educativa, esta se basa en estudiar una situación social en el ámbito pedagógico con el fin de mejorarlo (Suárez, 2002). Por otro lado, McMillan y Schumacher (2005) aluden en que este tipo de trabajo se basa en el entendimiento del cómo funcionan determinados elementos del contexto educativo y que surge de la necesidad de identificar, diagnosticar y generar acciones de mejoramiento en pro de la educación. En este sentido, se busca estudiar el discurso en el aula de los grupos de clase implicados con el propósito de conocer cómo, a través de la funcionalidad de los actos de habla, se construye el aprendizaje significativo, esto como principio para el diseño de futuras estrategias discursivas que ayuden a optimizar el proceso de enseñanza y aprendizaje.

8.4. Contexto y selección de caso

Esta investigación se realizó en un contexto didáctico institucional de educación superior conformado por dos docentes del área de Literatura correspondiente al Departamento de Español; y dos grupos de estudiantes del tercer año de la carrera de Lengua y Literatura Hispánicas de la modalidad de profesionalización de la Universidad Nacional Autónoma de Nicaragua (UNAN – Managua) a quienes se les impartía la asignatura de Literatura Española I, la cual, corresponde al currículo de formación profesionalizantes, es decir, que se encuentra ligada al perfil profesional de la carrera.

8.5. Población y muestra

8.5.1. Población

La población de este estudio la conforman los grupos de clase correspondientes a la carrera de Lengua y Literatura Hispánicas de la Facultad de Educación e Idiomas de la Universidad Nacional Autónoma de Nicaragua – Managua (UNAN-Managua) encontrados en dos modalidades, regular (matutino y vespertino) y profesionalización. Por otro lado, referido a la población docente que acciona en los grupos de clases mencionados, según los datos facilitados por la directora del Departamento de Español, se encuentra conformado por 21 profesores de planta.

8.5.2. Muestra

La selección de la muestra fue *no probabilística y por conveniencia*, Otzen y Manterola (2017) aluden en que esta forma consiente la selección de aquellos casos fundamentados en la accesibilidad y proximidad de la muestra con el investigador. Por su parte, Salvadó (2016) agrega que «es la muestra que está disponible en el tiempo o período de la investigación» (p. 140). De tal manera, se decidió seleccionar al tercer año de la carrera de Lengua y Literatura Hispánicas de la modalidad de profesionalización por dos razones.

En primer lugar, se trataba de un solo grupo de clase el cual dividieron en dos secciones a principios de semestre a causa de un alto número de estudiantes matriculados; así, se denominaron grupo «A» y grupo «B». Debido a que estos se encontraban en la modalidad de profesionalización impartida en día sábado, les asignaron profesores diferentes que impartían las mismas asignaturas y contenidos de manera simultánea en ambos grupos. Esto favorecía al estudio; puesto que, permitiría contrastar los discursos en el aula emitidos por unos grupos semejantes en cuanto a un nivel académico, asignatura recibida y contenidos impartidos en un mismo momento, pero por docentes distintos y en aulas diferentes. En segundo lugar, por la accesibilidad de la muestra; pues, se logró un asentimiento informado por parte de los docentes que impartían la asignatura *Literatura Española I* a los grupos seleccionados.

8.6. Técnica e instrumento de investigación

8.6.1. Técnica

8.6.1.1. Observación

Como técnica se utilizó la observación sistemática, Sautu, Freidin, Najmias, Otamendi, Paredes, Ballesteros y Trepiana (2013), mencionan que «en este tipo de observaciones el investigador conoce de antemano qué aspectos son relevantes para su objeto de estudio y, por tanto, tiene la posibilidad de desarrollar un registro de observaciones antes de iniciar la recogida de datos» (p. 3). En este sentido, se aplicó en una sola ocasión a ambos grupos de clases una rejilla de observación como instrumento previamente elaborado. Este presenta aspectos sobre los de actos de habla cuya función es registrar qué tipos de actos de habla fueron utilizados al momento de la observación del fenómeno en estudio.

Asimismo, se aplicó la grabación de audio y video de las sesiones de clases. Se trató de ubicar al personal de grabación en puntos estratégicos del aula de clase con el objetivo de aportar a un ambiente natural. De mismo modo, para que el material obtenido presentara la información más detalladamente posible para su transcripción.

8.6.2. Instrumento de investigación

8.6.2.1. Rejilla de observación

Como instrumento se utilizó una rejilla de observación. Este fue retomado de la investigación de Zamora (2019) denominada *Los actos de habla, las preguntas, la argumentación y los modelos de enseñanza en el aula: un estudio con profesores de la asignatura Técnicas de Lectura, Redacción y Ortografía de la Universidad Nacional Autónoma de Nicaragua, Managua (UNAN- Managua), (I Semestre 2017)*. El motivo de utilizar este instrumento, fue porque se encontró pertinente para registrar aspectos específicos sobre los actos de habla según Searle (1976) al momento de la observación.

De mismo modo, porque la rejilla ha sido validada por expertos bajo un largo proceso de estructuración, así lo menciona Zamora (2019) «... la rejilla de observación usada en esta investigación tiene *validez y confiabilidad* en cuanto que los juicios de los expertos se tomaron en cuenta para la mejora continua del proceso investigativo» (p. 109). Cabe señalar, que los expertos estaban conformados por cinco profesionales de los cuales, dos son especialistas en el análisis del discurso, dos en didáctica y uno en metodología de la enseñanza, Zamora agrega que «los cinco tienen amplia experiencia en el ejercicio de la docencia requisito fundamental para dar la confiabilidad y validez de este estudio» (p. 108).

Para la utilización del instrumento se procedió a adecuarlo al contexto de estudio. Inicialmente, la rejilla de observación original se encuentra estructurada por tres coordenadas referidas a *tipos de preguntas presentes en el discurso docente*, esta presenta seis ítems, *tipos de actos de habla presentes en el discurso docente*, esta con cinco ítems y *tipos de argumentos presentes en el discurso docente* con seis ítems, lo que en total hacen tres coordenadas y diecisiete ítems.

Seguidamente, se extrajeron los aspectos referidos a los tipos de actos de habla presentes en el discurso docente, es decir, la segunda coordenada con sus cinco ítems, puesto que, son los aspectos de interés de este estudio. Asimismo, se extrajo la primera coordenada y sus seis ítems concernientes a los tipos de preguntas presentes en el discurso docente, ya que, las interrogantes corresponden a los actos de habla de tipo *directivos* «directivos: Intentar hacer algo por el oyente: *preguntar*, prohibir, pedir, recomendar, exigir, ordenar» Llorca (2007, p. 4). De este modo, resulta una coordenada con once ítems.

8.7. Metodología de análisis

El proceso de realización de este estudio constituyó tres fases:

La primera fase se basó en la revisión de la bibliografía que complementa la investigación. Así, se parte del análisis del discurso en el aula, la teoría de los actos de habla de Austin (1955) y su tipología modificada por Searle (1969), las taxonomías de las preguntas propuestas por Escandell (2007) y Escudero (1981) y el principio de cooperación de Grace (1975).

Seguidamente, se procedió a la selección de las técnicas e instrumentos para la recolección de los datos. En esta parte, se decidió retomar uno de los instrumentos utilizados (rejilla de observación) por Zamora (2019) en su estudio *Los actos de habla, las preguntas, la argumentación y los modelos de enseñanza en el aula: un estudio con profesores de la asignatura Técnicas de Lectura, Redacción y Ortografía de la Universidad Nacional Autónoma de Nicaragua, Managua (UNAN- Managua), (I Semestre 2017)*. Cabe señalar, que su función en el trabajo de la autora era sistematizar y agrupar datos de análisis referidos a los actos de habla, los tipos de preguntas y la argumentación; por tanto, se procedió a modificarlo y adecuarlo al contexto de investigación.

Seguidamente, la segunda fase consistió en el trabajo de campo donde se buscó la obtención del corpus discursivo de las aulas estudiadas. Así, se inició con una aproximación a los docentes a los cuales se les solicitó su participación en el estudio a través una carta de asentimiento informado, esto con objeto de acceder a su clase y registrar el discurso; lo cual, se realizó a través de grabaciones de audio y video.

Finalmente, la tercera fase se basó en el análisis e interpretación de los datos y la realización de las conclusiones. Para esto, se procedió a la descarga de los registros de audio y video, seguidamente, a la transcripción de los mismo a través de codificaciones propuestas por Tusón (1995) y Calsamiglia, Cost, Lorda, Nussbaum, Payrató y Tusón (1997) citados en Calsamiglia y Tusón (1999). Luego se realizó la identificación de los actos de habla en el corpus obtenido los cuales, fueron agrupados en el instrumento de rejilla de observación para su análisis. Finalmente, se procedió a la elaboración de las conclusiones.

9. ANÁLISIS DE LOS RESULTADOS

En este acápite se presentan los resultados y el análisis obtenido de las grabaciones de clases identificadas como A y B. Las sesiones corresponden a la asignatura Literatura Española I de la modalidad de profesionalización (sabatino) de la Universidad Nacional Autónoma de Nicaragua (UNAN – Managua). Como corpus se utilizaron las grabaciones en audio y video transcritos de dos sesiones de clase las que fueron grabadas el 24 de octubre de 2020 que reúnen cuatro horas, veintisiete minutos y veintiún segundos. En la transcripción se utilizaron una serie de códigos propuesto por Tusón (1995) y Calsamiglia, Cost, Lorda, Nussbaum, Payrató y Tusón (1997) citados en Calsamiglia y Tusón (1999) (anexo No. 1), propios para señalar aspectos en el discurso como las tonalidades, pausas, solapamientos, etcétera.

Referido a la teoría con la que se lleva a cabo el estudio, la propuesta de Searle (1985) sobre los actos de habla no es elaborada para el estudio de un escenario en específico. El hecho que busca describir el sistema de comunicación y su significado desde la pragmática, la hace aplicable a diferentes casos donde los enunciados conversacionales toman significado de acuerdo al contexto en el que se emiten, el espacio, los temas que se discuten, las características sociales, roles de los participantes... De tal manera, se pudo clasificar y categorizar los actos de habla en los discursos en las aulas estudiadas, de modo que muestran la forma en el que este ambiente se desarrolla a través de un sistema de comunicación programado meramente con un fin didáctico.

Así pues, el estudio muestra los resultados del análisis del discurso de las aulas con respecto a los ítems presentados en el instrumento de la rejilla de observación referidos a la categorización de los actos de habla (anexos No. 2) y la medida en que el uso de los mismos promueve el aprendizaje significativo de los estudiantes. Asimismo, se muestran propiedades como el principio de cooperación, las deixis, las formas de tratamiento entre otros aspectos que fueron notorios o relevantes en el discurso.

Es necesario recalcar que todo discurso cobra significado de acuerdo al contexto en el que se realice, las personas que participan y las intenciones comunicativas que estas persigan. En este sentido, los estudios de casos analizados se presentan en un contexto educativo institucional de educación superior que busca la formación de profesionales, en este caso, en el ámbito de la docencia con mención en Lengua y Literatura Hispánicas. Por tanto, el discurso en el aula formulado corresponde a entidades referidas al docente y a los estudiantes cuyos roles se

centran en el proceso de enseñanza y aprendizaje. Por lo cual, las intenciones comunicativas dentro del aula giran en un fin de formación didáctico.

De mismo modo, la naturaleza de la asignatura, en este caso, referida a un carácter meramente literario, condicionarán el tipo de comunicación en el aula. Esto debido a que su contenido y el enfoque didáctico con el cual se considere pertinente enseñar, regirán la emisión de determinados tipos de actos de habla, los cuales darán paso o no a los turnos de palabras que contribuirán al desarrollo de discursos monologados o dialogados en el aula.

Cabe señalar, que se omitió el análisis de momentos en que se presentan discursos aportados, Cambra (1998) los define como textos orales que proviene de materiales didácticos, libros u otros medios que diferencian al discurso constitutivo, este otro en palabras de Cambra se refiere al originado por «cambios transaccionales, propios de actividades como «contar una anécdota», que contienen las formas de lengua seleccionadas como contenidos de enseñanza-aprendizaje» (p. 129) y el discurso no previsto el cual «se produce en el transcurso de la clase, y en el que el alumno interviene hablando espontáneamente sin preparación previa» (p. 129). Así pues, el análisis toma en cuenta los discursos propios que presentan una intencionalidad por quien los emite y los que se enuncian como resultado o respuesta a los anteriores.

9.1. CAPÍTULO I: los actos de habla emitidos el discurso de las aulas «A» y «B»

En este primer capítulo se presentan los resultados de la *identificación de los actos de habla* (AH) emitidos en los discursos de las aulas «A» y «B». Para esto se recurrió a clasificarlos en una rejilla de observación basada en los actos de habla propuestos por Searle (1985) en las categorías: *directivos, asertivos, expresivos, declarativos y compromisorios*. Asimismo, a través de las subcategorías concernientes a los *verbos performativos*² (anexo n.º 4) que orientan las categorías mencionadas según su intención comunicativa. A continuación se muestran las tabulaciones con los valores de uso de los actos de habla en los discursos en las aulas «A» y «B», de los cuales, se presenta el análisis en el siguiente capítulo³:

² Tabla sobre la clasificación de los actos de habla según los verbos performativos de Searle citados en Zamora (2019).

³ Capítulo n.º 2: análisis de los actos de habla emitidos en el discurso en las aulas «A» y «B»

Tabla n.º 1 : Los actos de habla presentes en el discurso del aula

Tabla comparativa de los resultados de la identificación de los actos de habla emitidos por el docente y los estudiantes de la clase «A»:

Actos de habla emitidos en el discurso en el aula «A»							
Acto de habla	Intencionalidad del acto de habla (verbos performativos)	AH emitidos por el docente			AH emitidos por los estudiantes		
		Total	% de verbos	% de actos de habla	Total	% de verbos	% de actos de habla
Directivos	1. Ordena	5	4 %	43 %	-	-	8 %
	2. Solicita	2	1 %		2	13 %	
	3. Orienta	4	3 %				
	4. Pregunta	128	92%		13	87%	
	4.1. Retórica	29	21 %		-	-	
	4.2.Cerrada	29	21 %		2	13 %	
	4.3.Evaluativa	24	17 %		-		
	4.4.Parcial	20	14 %		-		
	4.5.Información	16	12 %		11	73 %	
	4.6.Frase incompleta	10	7 %		-	-	
	Subtotal de actos de habla directivos	139			15		
Asertivos	1. Afirma/define	115	100 %	36 %	153	100 %	85 %
Asertivo – Directivo	1. Secuencia de afirmar – preguntar	52	100 %	16 %	-	-	-
Declarati- vos	1. Nombrar	5	100 %	2 %	11	100 %	6 %
Expresi- vos	1. Saludar / felicitar	4	100 %	1 %	1	100 %	1 %
Indirectos	1. Inferencias	3	100 %	1 %	-	-	-
Compro- misorio	-	-	-	-	-	-	-
Total		318		100%	180		100%
Total de actos de habla en el discurso en el aula		64%			36%		
498							

Tabla n.º 2: Los actos de habla emitidos en el discurso en el aula «B»

Tabla comparativa de los resultados de la identificación de los actos de habla emitidos en la clase «B» por el docente y los estudiantes:

Actos de habla emitidos en el discurso en el aula «B»							
Actos de habla	Intencionalidad del acto de habla (verbos performativos)	AH emitidos por el docente			AH emitidos por los estudiantes		
		Total	% de verbos	% de actos de habla	Total	% de verbos	% de actos de habla
Directivos	1. Ordena	5	5 %	51 %	-	-	6 %
	2. Orienta	8	8 %		-	-	
	3. Pregunta	83	85 %		5	100 %	
	4.1. Retórica	47	54 %		1	-	
	4.2.Cerrada	16	18 %		-	-	
	4.3.Información	12	14 %		4	-	
	4.4.Evaluativa	8	9 %		-	-	
	4.5.Parcial	-	-		-	-	
	4.6.Frase incompleta	-	-		-	-	
	Subtotal de actos de habla directivos	97	100 %	5			
Asertivos	Afirma	75	100 %	40 %	70	100 %	83 %
Declarativos	Nombrar	4	100 %	2 %	8	100 %	10 %
Expresivos	Saludar / llamado de atención	2 | 3	100 %	3 %	1	100 %	1 %
Indirecto		7		4 %	-	-	-
Compromisivos	-	-	-	-	-	-	-
Total		187		100 %	84		100 %
Total de actos de habla en el discurso en el aula		69 %			31 %		
271							

De acuerdo a los datos presentados en las tablas n.º 1 y n.º 2 se evidencia que se logró categorizar el discurso en el aula a través de la tipología de los actos de habla. En primera instancia, los valores señalan una variabilidad de uso tanto del docente como de los estudiantes con respecto a los tipos de actos de habla emitidos y la frecuencia con los que fueron empleados. Así, en el caso del discurso en el aula «A», se registraron 498 actos, de los cuales, el 64 % (318) pertenecen al docente en los que predominaron los de tipo *directivo* con 43% relacionado con las preguntas, las orientaciones, las órdenes y las solicitudes; seguidamente,

los *asertivos* 36 % (115) concernientes a definir, y afirmar; luego los *asertivos – directivos* 16 % (52) que consintieron una secuencia de afirmar-preguntar; en menor medida se presentaron los *declarativos* con un 2 % (5) referidos a nombrar; los *expresivos* con un 1 % (4) basados en saludar y felicitar; en el caso de los compromisorios, no se registró ningún uso en los discursos, estos son menos frecuentes debido a los verbos performativos que los distinguen (juramentar, acordar, declarar...). Por último, se encontraron casos particulares de actos de habla indirectos, estos se refieren a aquellos enunciados que se dirigen con un doble sentido y solo adquieren significado en el momento y contexto en el que se emiten.

En el caso del discurso de los estudiantes correspondió al 36 % (180 casos) en los que predominaron los *asertivos* con un 85 % (153) relacionados con las afirmaciones, generalmente, respuestas a preguntas del docente; seguidamente, los *directivos* con un 8 % (15) referidos a preguntar y solicitar; posteriormente, los *declarativos* 2 % (11) concernientes a nombrar; por último, los *expresivos* con un 1 % basados en saludos. No se registraron compromisorios, indirectos, ni secuencias.

En el caso del discurso en el aula «B» se registraron 271 actos de habla de los cuales, el 69 % (187 casos) corresponden al docente, de estos prevalecieron los *directivos* con 51 % (97) referidos a preguntar, ordenar y orientar; seguidamente, los *asertivos* con un 40 % (75) concernientes a afirmar; y, en menor medida, los *declarativos* 2 % (4) con el sentido de nombrar; *expresivos* 3 % relacionados a saludos y quejas (5); e *indirectos* 4 % (7) que presentaron un doble sentido relacionados a llamar la atención ante indisciplinas.

Con respecto a los estudiantes, su discurso correspondió a un 31 % (84) en los que predominaron los de tipo *asertivos* con un 83 % (70) referidos a afirmar; seguidamente, los *directivos* en un 6 % (5) que consistieron en preguntar; asimismo, los *declarativos* con 10 % (8) concernientes a nombrar, finalmente, *expresivos* con un 1 % (1) relacionados con saludar. Finalmente, al igual que en el discurso de docente, no se registraron compromisorios no indirectos. En el siguiente capítulo se analiza en porqué de estos hechos y de qué manera repercuten en los procesos de enseñanza y aprendizaje en la construcción del conocimiento.

9.2. CAPÍTULO II: relación de los actos de habla emitidos por docentes y estudiantes de las aulas «A» y «B»

9.2.1. Relación de los actos de habla emitidos por el docente y los estudiantes del aula de clase «A»

Descripción del grupo de la clase «A»

Los estudiantes que integran esta aula corresponden al tercer año de la carrera de Lengua y Literatura Hispánicas modalidad sabatina. Este grupo estuvo conformado por 16 estudiantes, 12 mujeres y 4 varones. Cabe señalar, que en la transcripción del discurso no se hace distinción del sexo de los estudiantes identificados, ya que no se considera necesario para los objetivos del trabajo. Asimismo, por cuestiones éticas de investigación, dentro de la transcripción, los nombres de los participantes permanecen en el anonimato, por lo que se recurrió a codificarlos. Así, para identificar el discurso del docente se utiliza la letra «D» y para los estudiantes se utiliza «E». Con respecto a este último, para discursos continuos se tiende a diferenciar la secuencia con letras enumeradas: E1, E2, E3.

Con relación a las características del docente del grupo «A», este es del sexo masculino y tiene 38 años de edad. Con respecto a su preparación académica, la carrera que estudió fue Ciencias de la educación con mención en Lengua y Literatura Hispánicas. Además, posee un posgrado en Filología Hispánica con una duración de dos años y medio, tiene 10 años de servicio en la UNAN – Managua y, actualmente, es docente del área de Literatura en el Departamento de Español de la misma universidad.⁴

El registro discursivo de la clase «A» tuvo una duración de dos horas, veintiún minutos y dieciséis segundos. En esta sesión se realizó una retroalimentación sobre el tema anterior basado en las jarchas⁵ con el motivo de relacionar y dar paso al nuevo contenido el cual trató sobre lo cantares de gesta: el cuento español. Para este último, se utilizaron lecturas del poema épico El Mio Cid⁶ y cuentos seleccionados de El Conde Lucanor⁷. Ambos fueron asignados en la clase precedente para su lectura previa. Además, se discutió un cuestionario con base en los textos mencionados.

⁴ Información procedente de la entrevista aplicada al docente «A» (anexo 3).

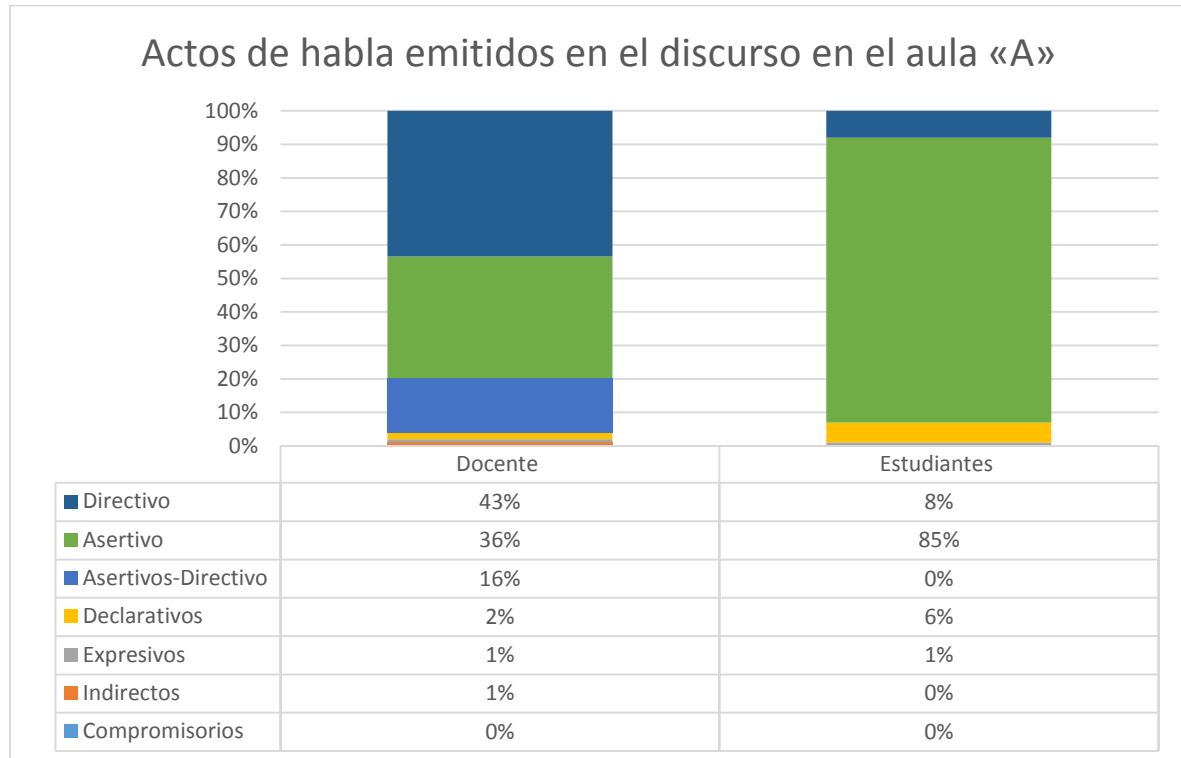
⁵ Breves composiciones líricas de autores anónimos que se encuentran al final de determinados poemas en árabe o hebreo. Gómez (2009).

⁶ Cantar de gesta anónimo que relata un tema sobre la recuperación del honor de Rodrigo Díaz de Vivar (el Cid Campeador).

⁷ Obra narrativa del español medieval que comprende 51 ejemplos moralizantes (M, 1900).

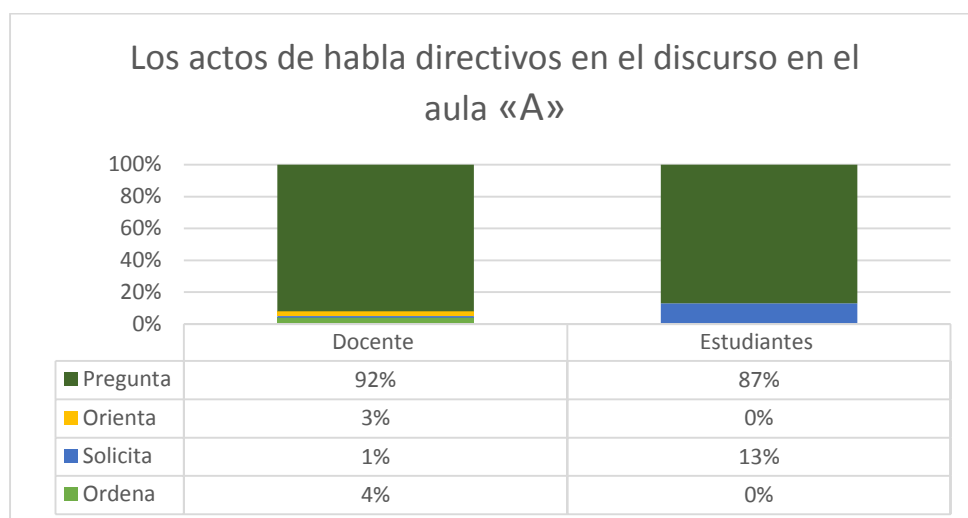
A continuación, se presenta el siguiente gráfico con los resultados de la identificación de los actos de habla emitidos en la clase «A» por el docente y los estudiantes:

Gráfico n.º 1: los actos de habla emitidos en el discurso en aula «A»



Los resultados presentados en el gráfico n.º 1 sobre los actos de habla emitidos en el discurso en el aula «A» (docente/estudiantes) muestran que la cantidad de utilización varía en todas sus categorías. Para iniciar, esto se puede observar con los *directivos*: el profesor los emplea 139 veces que equivalen al 44 % de su discurso. Por el contrario, solo fueron usados 15 veces por los estudiantes, lo que equivalen al 8 % del discurso de los mismos. Esto se debe a una relación con carácter asimétrico existente entre ambas partes, pues, los directivos están referidos a los verbos performativos de ordenar, solicitar, orientar, preguntar, (...) cuyas fuerzas ilocutivas buscan, en el caso del discurso educacional, el dominio grupal, guiar, evaluar, (...), propios del rol docente. En el caso de los educandos, se refirieron a verbos performativos de solicitar y preguntar, los cuales, revelaron intenciones como pedir la palabra o aclarar dudas. Así se aprecia en el siguiente gráfico sobre los actos de habla directivos empleados en el discurso en el aula «A»:

Gráfico n.º 2: los actos de habla directivos en el discurso en el aula «A»



Las presencias de los actos de habla de tipo directivo tienen un valor muy importante en el discurso del docente, ya que permiten generar un ambiente de aprendizaje más satisfactorio en cuanto a la orientación de los contenidos, el proceso en que estos se desarrollan y la manera en que se evalúan. De tal manera, como se muestra en el gráfico n.º 2, en el discurso del docente se identificaron específicamente actos de habla directivos bajo la intencionalidad de los verbos performativos de *orientar*, *solicitar*, *ordenar* y *preguntar*. Con respecto al primero, conformó el 3 % de los directivos que equivalen a 4 casos. Las orientaciones evidencian una preparación previa de la clase, esto es de suma importancia porque le permite al profesor dar a conocer las competencias a alcanzar, establecer el tiempo entre las actividades y mantener un hilo conductor de los contenidos. A continuación, se muestra el siguiente ejemplo:

1 **D:** He explicado por qué tener los cantares de gesta en este período y no en el anterior, deben
 2 estar bien claros porque sería como un:: eh:: sería una:: una:: anacronía el hecho de:: tener a
 3 los cantares de gesta después de los romances, porque los romances son... o, mejor dicho, los
 4 romances evolucionan de los cantares de gesta. Eso fue lo que explicamos, ¿verdad? Muy bien.
 5 Entonces, eh:: <...> vamos:: vamos a conectar... eh lo que vimos en la clase anterior con eso.
 6 Antes de eso pues, ya saben que:: eh:: se asignó un material que es la lectura de Mio Cid y la
 7 lectura de:: los cuentos del Conde Lucanor y:: también, vamos a responder las actividades
 8 presentes en la base de orientaciones. Esa base de orientación es para que ustedes desarrollen
 9 la parte:: independiente, la parte del estudio independiente, la parte de las autonomías ¿no? Su
 10 formación autónoma, eh:: y luego, se les pidió que leyeran::... que observaran unos videos.
 11 Les dije que no iba a procurar enviar no enviar material teórico demasiado:: completo,
 12 demasiado voluminoso porque ya es demasiado con las obras que tienen que leer. Entonces por
 13 eso les he estado mandando videos de estos temas, y les envié un video sobre:: los cantares de
 14 gesta un video sobre los:: cuentos de:: del Conde Lucanor y creo que un video sobre la edad
 15 media ¿no? ¿lo miraron?

El docente orienta una serie de actividades que se realizarán en el transcurso de la clase, la primera: (línea 5)⁸ «Entonces, eh:: <...> vamos:: vamos a conectar... eh lo que vimos en la clase anterior con eso.» Luego de haber explicado algunos aspectos del contenido, se orienta que serán relacionados con los abordados en el encuentro anterior. Se puede destacar el verbo «ir» conjugado en primera persona del plural del presente indicativo «vamos» el cual, demuestra la inclusión del docente en la acción, asimismo, atenúa una imagen autoritaria pues, se incluye en la unidad grupal.

Seguidamente, en la línea 7, emite otra orientación «también, vamos a responder las actividades presentes en la base de orientaciones». Se identifica por el adverbio «también» que especifica la relación con la orientación anterior. Seguidamente, se encuentra la perífrasis «vamos a responder» con la cual, el docente se incluye en la acción que, en realidad, él no realizará, pues, solo busca atenuar un discurso autoritario.

Por último, en la línea 10 «y luego, se les pidió que leyeran::... que observaran unos videos...» Se marca el final de las orientaciones con la conjunción «y» que, generalmente, aparece antes del último aspecto de una enumeración. Luego, se encuentra el pronombre «se» y «le», este último en plural, los cuales, en la forma de tratamiento se refieren al «usted» y que, en este caso, designan distanciamiento. Seguidamente, el verbo «pedir» conjugado en pretérito perfecto simple de la tercera persona del singular «pidió» designa una acción pasada, por lo

⁸ Son las líneas numeradas del ejemplo extraído del discurso del aula.

que los estudiantes debieron en ese momento haber cumplido con la orientación (haber visto los videos). Por otra parte, los verbos «leer» y «observar» conjugados en pretérito imperfecto de la segunda persona del plural «leyeran, observaran» distinguen la acción directamente al estudiante, por lo que el docente guarda distancia y marca más autoridad.

Así pues, se observa la preparación previa de la clase, lo que le permite al docente lograr, con mayores posibilidades, los objetivos programados y la asimilación de los aprendizajes por los estudiantes. Por otra parte, referido a los estudiantes, no se apreciaron actos de habla directivos con sentido de orientaciones, puesto que, es característico del rol docente.

Seguidamente, se encuentran los directivos con valor de *solicitudes*, de acuerdo al gráfico n.º 2 aparecen en dos ocasiones y corresponden al 1 % del discurso del docente. A continuación, se muestran un ejemplo relacionado:

976 D: Entonces, pasamos entonces el primer grupo | que dice que va a hacer una exposición al
977 estilo al estilo de novela americana.

El docente inicia una actividad referida a exposiciones sobre los cuentos de El Conde Lucanor. En esto, se identifica una solicitud con el verbo *pasar* (línea 976), este se encuentra conjugado en primera persona del plural del presente indicativo «*pasemos*». Se comprende que la solicitud no la hace toda la clase, sino, el docente. Las solicitudes son una forma sutil y cuidadosa de pedir que el interlocutor realice algo, pues, se contrasta con las órdenes que conllevan un sentido imperativo. Asimismo, dirigirla en primera persona del plural crea acercamiento e integración en el grupo restando un sentido autoritario y atenuando la fuerza del acto.

En el caso de los estudiantes, se encontraron dos directivos similares con referencia a *solicitudes*. Uno de ellos se presencia cuando un estudiante pidió la palabra levantando la mano, en este caso, no se evidencia de manera implícita en el discurso del discente, pero sí se identifica con el del profesor:

310 D: Son poemas épicos. Entonces sus característi... tal vez no sea eso lo que los diferencia,
311 pero, que pudimos observar en Tristán e Isolda y el cantar de El Mio Cid. Porque en Tristán e
312 Isolda, aparecen cierto acontecimiento... que no aparecen en el Mio Cid. ¿Quién leyó...? [*una*
313 *estudiante pide la palabra levantando la mano*] **Digame...**
314 E: Profe, pues esto cuando nosotros leímos Tristán e Isolda aparecían este:: como criaturas
315 mitológicas que:: [no se comprende] que no eran como humanos pues. En cambio, en el Mio
316 Cid habla bastante de::...

En esta parte, el docente habla sobre las características de *El Cantar del Mio Cid*. En eso, un estudiante solicita la palabra levantando la mano (línea 312 – 313). El docente detiene su discurso y cede el turno de habla al pronuncia el verbo *decir* conjugado en segunda persona del presente subjuntivo más el enclítico *me* «dígame». Luego, el discente toma la palabra (línea 314). Generalmente, debido a la relación asimétrica que existe con el docente, las inquietudes o necesidades de los estudiantes se emiten más como solicitudes que como órdenes.

Con respecto a lo anterior, es más común el empleo de las órdenes por parte del docente, pero esto demuestra un sentido autoritario que resulta negativo para su imagen frente a los estudiantes. Así pues, referido a los *directivos* con sentido de *ordenar* utilizados por el profesor, el gráfico n.º 2 señala cinco casos que equivalen al 4 % de los actos de habla directivos, a continuación, se muestran el siguiente fragmento:

- 699 D: El Cid viene de acá (señalando la pizarra), hasta acá...ni acá. El Cid luego de ser desterrado
700 no es ni campesino ni artesano, llega hasta el suelo.
- 701 E: Entonces, no importa cuantas veces nos caemos, nos podemos volver a levantar.
- 702 D: Pero del suelo viene el Cid y llega hasta eso ¿qué nos quiere decir? Decilo vos
- 703 E: ¿Lo que le dije?
- 704 D: Sí, decilo.
- 705 E: Que no importa cuantas veces nos caigamos, si nos caemos nos podemos volver a levantar
706 y resurgir todavía con más poder.

En este ejemplo el docente explica la pirámide social medieval según la lectura del Mio Cid y cómo este personaje luego de ser desterrado logra ascender en la pirámide, algo que en esa época era imposible. Seguidamente, un estudiante (línea 701) emite un acto de habla asertivo «*entonces, no importa cuántas veces nos caemos, nos podemos volver a levantar*» que fue omitido por el docente. Sin embargo, lo retoma luego de dirigir un acto de habla directivo de pregunta evaluativa (línea 702) y emite un acto de habla directivo de orden «*D: Decilo vos*». Se evidencia por el verbo *decir* conjugado en imperativo de la segunda persona del singular más el pronombre enclítico *lo*.

Seguidamente, en la línea 703 el estudiante con código a quien el docente se dirige menciona una pregunta cerrada «E: ¿lo que dije?» para verificar si la respuesta que debe brindar es la idea emitida anteriormente, por lo que el docente asevera y repite el acto de habla directivo «*D: sí, decilo*». Este tipo de actos de habla comprometen la imagen del docente, puesto que, lo hace

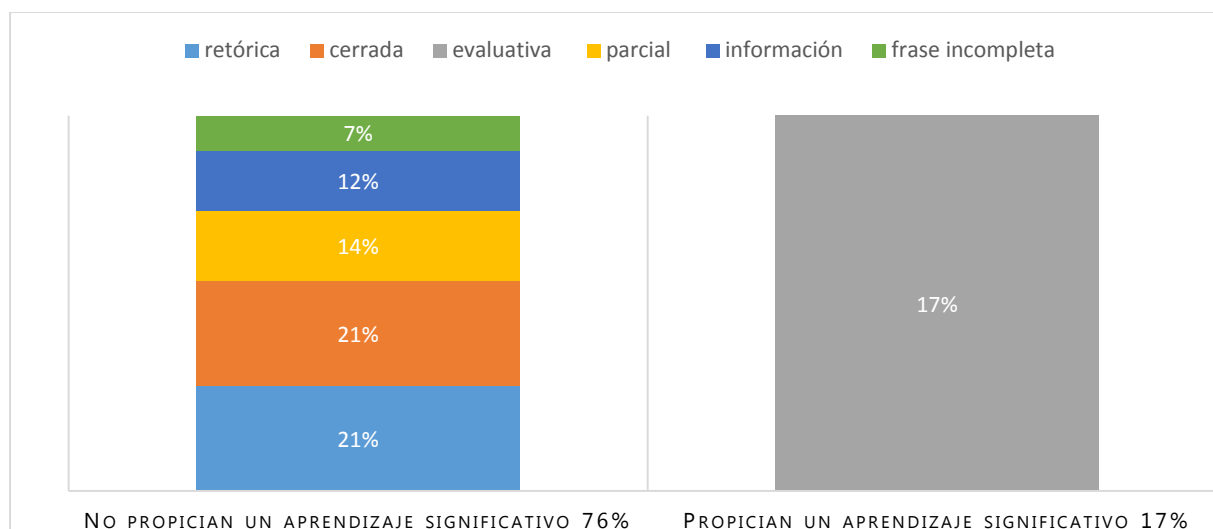
autoritario frente al grupo de clases al no dejar opción de negación al discente. Lo más apropiado es emitir las peticiones como solicitudes, ya que crea un buen ambiente en el aula.

En los siguientes ejemplos sobre los actos de habla directivos, se muestran los referidos a las *preguntas*. Se marca énfasis en este punto debido a que tuvieron mayor presencia en el discurso en el aula por parte del docente. Asimismo, porque guardan gran importancia para comprender la manera en que el aprendizaje se construye a partir de la interacción del docente con los estudiantes. De tal forma, se presentan los resultados sobre la cantidad de uso frente a los demás tipos de actos de habla, de igual manera, entre los verbos performativos identificados relacionados con los AH Directivos (preguntar, ordenar, solicitar, orientar).

El gráfico n.º 1 señala que las *preguntas* conforman un 92% que equivalen a 128 casos de actos de habla directivos, estas ocupan la mayor cantidad de uso por parte del docente en cuanto a los verbos performativos registrados. Asimismo, la frecuencia de esta subcategoría hace a los AH Directivos aún superiores ante las demás categorías. En esta línea, este hecho favorece a lo mencionado por Morata y Rodríguez (1997) cuando alude que las interrogantes son un elemento clave dentro de la comunicación en el aula y su uso, es precisamente característica del discurso del profesor en su actuación docente. En primera instancia, la mayor utilización de directivos relacionados con preguntas fomenta la participación en el aula, facilita que los estudiantes compartan sus ideas, su visión del mundo, da paso a la reflexión, la interpretación, etc. Además, le permite al maestro un proceso continuo de evaluación sobre los conocimientos adquiridos por los discentes.

Sin embargo, debido a la generalidad interpretativa que se acoge mediante la tipología de los actos de habla directivos con el verbo performativo «*preguntar*» se recurre a la identificación de acuerdo a la categorización de los tipos de preguntas en el aula tratadas en el marco teórico (acápites de los actos de habla directivos) diferenciadas como *evaluativas, retóricas, de información*, Escandell (2007) y *parciales, de frases incompletas y cerradas* Escudero (1981), las cuales señalan resultados diferentes, puesto que, la cantidad de uso de algunos tipos desfavorecen a la construcción de saberes significativos en cuanto a activar procesos cognitivos como la comprensión, interpretación, comparación, reflexión, etcétera. Así pues, en el siguiente gráfico se muestran los resultados de la utilización de las diferentes interrogantes:

Gráfico n.º 3: actos de habla directivos con valor de preguntas



En el gráfico n.º 3, se aprecia que el 76 % de los actos de habla directivos emitidos basados en preguntas no aportaron al desarrollo de un aprendizaje significativo, pues, se refieren mayormente al empleo de interrogantes *retóricas* (21%), *cerradas* (21%), *parciales* (14%), *de información* (12%) y *de frases incompletas* (7%) que limitan a los estudiantes a responder de manera literal y cerrada. Por otro lado, solo el 17 % se trata de preguntas *evaluativas* que buscaron desarrollar un aprendizaje superior. A continuación, se analiza de manera específica la función de las interrogantes basadas en el porcentaje de uso según el gráfico n.º 3:

Se identificó un 21 % de actos de habla directivos con *preguntas retóricas*, estas restringen el espacio de participación de los estudiantes, pues, su función se basa en ayudar a estructurar el discurso de quien habla, ya que este mismo las responde para adelantar el contenido o las emite sin darles respuesta para que la audiencia reflexione sobre ellas, así se aprecia en el siguiente ejemplo:

689 D: entonces, en el Cid se da una revolución social. La pirámide, se mueve, se mueve, ¿no?
690 entonces la sociedad se mueve. Y esa es la importancia del Cid. ¿por qué... por qué fue famoso
691 el libro del Cid? Porque la gente como miraba de que, si se portaba bien, hacia las cosas bien
692 podías... a aspirar a algo más. Eso se demuestra en el Cid.

En este episodio el docente discute la lectura de El Mio Cid la cual había sido leída previamente por los estudiantes. Así pues, se identifica la pregunta retórica (línea 690 – 691) «¿por qué... por qué fue famoso el Cid?» la cual, el docente procede a contestar. En este caso, la estrategia discursiva favoreció a la construcción del discurso del locutor, pues, estructuró y brindó información de manera más puntual y marcó énfasis para que el interlocutor identifique los

aspectos más importantes. De igual forma, pueden ser emitidas para que el estudiante reflexione sobre ella. Generalmente, no son respondidas por el profesor, puesto que, la respuesta es evidente o mayormente aceptada:

418 **D:** Es un modelo. El caballero es un modelo a seguir, el caballero es un ejemplo a seguir. La
419 épica tiene un propósito... eh:: la épica y los cantares de gesta tienen un propósito, ya lo
420 había dicho (E) ¿no? Tienen un carácter didáctico moralizante. Pretenden enseñar un
421 ejemplo de vida a la sociedad. Entonces, ¿quién no quiere ser como el Cid? ¿Quién no
422 quiere ser como Aquiles? ¿Quién no quiere ser como Héctor? Entonces, encontramos
423 todos esos elementos reunidos en el caballero, porque el caballero es un ejemplo a seguir
424 ¿estamos claros?

En esta parte el docente emite su discurso sobre las características de la épica y los cantares de gesta resaltando algunos personajes simbólicos de diferentes obras. En esto emite tres preguntas retóricas (línea 421 -422) «¿quién no quiere ser como el Cid?», «¿quién no quiere ser como Aquiles?», «¿quién no quiere ser como Héctor?» de este modo, la intención de las preguntas no es generar respuestas sino, estructurar su discurso y hacer reflexionar sobre el propósito moralizante de las obras a las que se refiere, las cuales tienen como modelos a seguir a los personajes (el Cid⁹, Aquiles¹⁰, Héctor¹¹) que por sus características de lucha, valor, fidelidad... supone una aceptación por parte de los estudiantes.

En primera instancia, las preguntas retóricas son esenciales en el discurso docente cuando se trata de enfatizar determinados aspectos del contenido, brindar información nueva o buscar la reflexión en los estudiantes, pero debe diferirse su empleo cuando se tratan de casos en el que el discente puede expresar sus ideas, desarrollar la comprensión y ser partícipes de la construcción del aprendizaje, así como en el siguiente fragmento:

En el caso del empleo de preguntas retóricas emitidas por los estudiantes, no se identificó ningún uso. Sin embargo, no significa que no puedan ser empleadas por los mismos, ya que es un recurso que permite estructurar el discurso y focalizar puntos importantes con los cuales, se pueden dar en respuestas a preguntas evaluativas del docente.

⁹ El Cid Campeador: personaje principal de *El Cantar del Mio Cid*. Desde su condición de pequeño infanzón o hidalgo de aldea, desterrado y desposeído de sus reducidas posesiones de Vivar, se convierte en un gran señor que controla la ciudad y el territorio de Valencia. Real Academia Española (RAE) (2014).

¹⁰ Personaje de la mitología griega.

¹¹ Personaje de la mitología griega.

Posteriormente, se encuentran las *preguntas cerradas*, estas conformaron un 21 % de los actos de habla directivos emitidos por el docente. Las respuestas generadas son principalmente un sí o un no. En tanto, su función es captar la atención del estudiante, corroborar de manera cerrada la comprensión, validar o acordar afirmaciones conclusivas. En ocasiones, no se deja espacio para respuesta y su función también se basa en estructurar el discurso del locutor, por tanto, no producen un aprendizaje significativo en el estudiante.

Así pues, en total constituyeron 29 preguntas, de las cuales, se presentaron 13 *preguntas cerradas*, de estas, once fueron formuladas con el sintagma verbal interrogativo directo total (IDT): verbo *estar* conjugado en primera persona del plural del presente indicativo + el plural del adjetivo *claro* «¿estamos claros?» y dos con el sintagma nominal IDT: pron. *me* + verbo *entender* conjugado en segunda persona del plural del presente indicativo «¿me entienden?». Asimismo, se identificaron 16 preguntas cerradas en diferentes estructuras adverbiales, verbales y nominales IDT: «¿eso puede ser real?», «¿se va solo el Cid cuando lo destierran?».

Estas interrogantes buscan corroborar de manera cerrada la comprensión en los educandos, sin embargo, no la verifican debido a que la respuesta del discente es principalmente un sí o un no, por tanto, no evidencia la medida o la forma en que se apropia de la información como se observa ante las respuestas a preguntas evaluativas donde el conocimiento se interpreta.

Así pues, se muestra el siguiente ejemplo:

77 **D:** Claro, es que nosotros tenemos que hacer una doble lectura ¿no? ¿por qué tenemos que
78 hacer una doble lectura? porque nosotros tenemos que entender el texto en su contexto, no
79 entender el texto en nuestro contexto, ¿me entienden? Entonces, esa es una doble lectura ¿Por
80 qué entender un texto en su contexto? Porque solamente así podemos entender en qué consiste
81 lo transgresor de esta obra. Entonces, ahí por ejemplo lo estamos viendo lo que ella está
82 diciendo. En ese contexto ¿era bien visto que las mujeres expresaran sus deseos?

En este fragmento se puede evidenciar la pregunta cerrada sin espacio para la respuesta (línea 79) «¿me entienden?» *Entonces, esa es una doble lectura.*». La pregunta es precedida por el marcador discursivo «*entonces*» que aparece como ordenador conclusivo de lo expuesto ante la pregunta retórica anterior (línea 77 – 78). Así pues, no se encuentra ninguna pausa entre la pregunta cerrada y el siguiente enunciado que dé espacio a una respuesta, por lo que el docente utiliza la interrogante como estrategia para transcurrir entre las temáticas.

Seguidamente, se muestra otro ejemplo en donde el docente deja un espacio para la respuesta a la pregunta cerrada:

305 **D:** En versos. Muchas traducciones de Shakespeare que:: son:: que están traducidas en prosa,
306 pero Shakespeare las escribió... en verso. En verso. Entonces, eh:: los pocos cantares de gesta
307 como:: Tristán e Isolda, El anillo de los nibelungos o:: El cantar de Roldán, son poemas, pero
308 son poemas épicos. ¿estamos claros?
309 ****Sí::**

Se puede observar la pregunta cerrada (línea 308) «¿estamos claros?» la cual busca constatar si lo emitido anteriormente ha sido comprendido. Se destaca el verbo «*estar*» conjugado en segunda persona del indicativo «*estamos*», a primera instancia se podría interpretar como una contradicción, ya que es el docente quien ha brindado una explicación, por tanto, los estudiantes son quienes deberían haber quedado claros. Sin embargo, el profesor recurre a esta estrategia con el objetivo de integrarse en el grupo, amenorar un discurso autoritario y que los estudiantes se sientan incluidos. Seguidamente, se presenta un espacio para la respuesta en donde los estudiantes contestan en conjunto «**¹²» de manera asertiva con un alargamiento de sonido «::¹³» de la vocal del adverbio «** *sí::*» (línea 309).

De esta manera, la función de la pregunta ha sido conclusiva puesto que busca verificar la comprensión de manera cerrada ante lo expuesto por el docente para proceder a otros aspectos. Por lo general, estas preguntas aparecen entre y al final de las explicaciones del docente y el propósito es captar la atención de los interlocutores de manera que no se distraigan en el transcurso del discurso.

En el caso de los estudiantes, se encontraron dos preguntas *cerradas* con una intencionalidad peculiar, pues, estas son respuestas a preguntas del docente emitidas de forma interrogativa para que se evalúe la veracidad, lo cual, demuestra inseguridad en el educando. Así pues, se muestra el siguiente ejemplo:

¹² **: dentro de los códigos para la transcripción del discurso representan una misma respuesta emitida en conjunto por todos los estudiantes. Se diferencia del solapamiento «=...=» en cuanto a que los discentes mencionan al mismo tiempo diferentes mensajes, lo cual, los hace incomprensible. Ver anexo 1, códigos de transcripción.

¹³ ::: en la transcripción del discurso representa alargamientos de sonidos en las palabras. Ver anexo 1, códigos de transcripción.

478 D: ¿Cuál es la figura? ¿cuál es la imagen que se le da a la iglesia en los cantares de gesta en el
479 libro?
480 |
481 E: ¿Cómo de protectora?

En este episodio el docente emite un acto de habla directivo de pregunta evaluativa que trata sobre la imagen que tenía la iglesia según los relatos del Cid (línea 478 – 479), «¿*Cuál es la figura? ¿cuál es la imagen que se le da a la iglesia en los cantares de gesta en el libro?*» un estudiante dirige su respuesta de forma interrogativa «E: *¿Cómo de protectora?*» para verificar su veracidad. Así pues, mencionado anteriormente, esto demuestra inseguridad en el estudiante, ya que no se estructura la pregunta de manera asertiva. Asimismo, Rincón, Narváez y Roldan (2015) aluden que el sentido de generar respuestas interrogativas por los estudiantes radica en «evitar la responsabilidad de asumir una respuesta o evitar avergonzarse ante la equivocación» (p. 22). De manera que es como un recurso para que su imagen no se vea afectada.

Seguidamente, encontramos las *preguntas parciales* las cuales ocupan un 14 % dentro de los actos de habla directivos en el discurso del docente. Estas se encuentran asociadas a controles de lectura que le permiten verificar la realización de las mismas como parte de su evaluación. Dentro de la didáctica de la literatura, esta característica es propia del enfoque *historicista*, ya que están guiadas a generar respuestas cerradas o literales sobre los contenidos, por lo que no aportan a un aprendizaje significativo que involucren procesos cognitivos complejos que generen un pensamiento crítico en los estudiantes.

No obstante, no se pretende hacer prescindir de este tipo de preguntas, ya que al igual que las demás poseen su función dentro del discurso educacional. En el caso de los participantes del estudio, se están formando para ejercer un papel de docentes en Lengua y Literatura Hispánicas, por lo que el dominio de ciertos aspectos teóricos es imprescindible. Por tanto, la corroboración de información de manera literal es uno de los puntos a evaluar por el docente. Sin embargo, no deben adjudicarse a procesos plenos de evaluación de los conocimientos en donde la comprensión inferencial o crítica sean necesarias para el desarrollo del aprendizaje. A continuación, se muestra el siguiente ejemplo:

- 434 D: ¿Quiénes podían ser caballeros?
- 435 E: Eran... ¿eran elegidos por el rey?
- 436 D: Eran escogidos por el rey, pero había una condición... ¿podía ser cualquier hombre un
437 caballero?
- 438 E: No, tenía que ser un noble.

En esta parte, el docente aborda la lectura de *El Mio Cid* y discuten los requerimientos para ser caballero en la época medieval. Así pues, emite un acto de habla directivo cuando dirige la pregunta parcial «D: *¿quiénes podían ser caballeros?»* con esto se intenta evaluar información propia y literal de la lectura asignada.

Seguidamente, el estudiante con código *E* (línea 435), responde con un acto de habla directivo de pregunta cerrada «E: *eran... ¿escogidos por el rey?»*, con esto el discente busca conocer la validez de su respuesta a la pregunta del profesor al formularla de manera interrogativa. Esto denota inseguridad por parte del discente, puesto que, en vez de responder al profesor de forma afirmativa, este emite otra pregunta.

Sin embargo, el docente no deja por un lado la participación del estudiante. Por tanto, afirma en parte lo enunciado al repetirlo de manera asertiva «*eran escogidos por el rey*». Seguidamente, emite la conjunción adversativa «*pero*», la cual indica la contraposición de la respuesta dada por el discente y, reformula la pregunta de una manera más específica (línea 436 – 437) «*¿podía ser cualquier hombre un caballero?»* a la que el discente responde de manera asertiva y puntual (línea 438) «E: *no, tenía que ser un noble*».¹⁴

Así pues, mencionado anteriormente, las preguntas parciales se circunscriben en un nivel superficial del aprendizaje, ya que se limitan a corroborar información concreta o literal. En primera instancia, parece un recurso ineludible para la evaluación, sin embargo, bajo otras interrogantes como las evaluativas, se adquieren los mismos fines al ponerse a prueba la comprensión, interpretación, (...) de la información, contribuyendo así a un aprendizaje significativo. Asimismo, favorecen a la enseñanza de la literatura alejada de enfoques

¹⁴ Referido a aspectos como la motivación, esta estrategia de reestructurar las respuestas no muy exactas o del todo erróneas y brindar una serie de pistas o reformular las interrogantes permite que el estudiante no pierda entusiasmo para participar, puesto que, no tendrá miedo a equivocarse. De tal manera, se toma en cuenta lo mencionado en el acápite 6.2.1. Buitrago (2019) sobre la postura y los juicios del docente, los cuales «... terminan siendo las representaciones sociales que construimos sobre los demás, ello influye en situaciones tan decisivas como la evaluación» (p. 30). Por tanto, la evaluación de las respuestas directamente negativa podría afectar a la imagen del estudiante y esto conlleve a la poca participación de los educandos.

historicistas y centrándose más en otros como los de competencia comunicativa, formación integral y, principalmente, gusto por la literatura, los cuales, no se logran reconociendo la información literal de las lecturas, sino, con la comprensión de las mismas y el sentido de identificación de los lectores con la relación existente entre pensamientos, ideologías, culturas, estética (...) de diferentes épocas, que promuevan espacios críticos y reflexivos.

Ahora bien, referido al empleo de preguntas *parciales* en el discurso de los estudiantes, no se identificó ningún caso. Esto se debe a que son propias del discurso docente, pues, quien las emite conoce la respuesta. Por tanto, la finalidad es verificar y evaluar el conocimiento de las mismas.

Por otro lado, se presentan las *preguntas de información*, ocupan un 12 % en el discurso del docente que corresponden a 16 preguntas. Este tipo de interrogantes son elaboradas por el profesor cuando este quiere conocer información que desconoce y supone que los estudiantes sí.

Para ejemplificar, se presenta el siguiente fragmento:

727 **D:** No, lo que voy a revisar son las preguntas que están después de la BOA, eso es lo que voy
728 a revisar. Por si no han terminado la otra parte, todavía tienen tiempo, para, para hacerlo.
729 Vamos a hablar un poco sobre el cuento... medieval español. Pero antes, ¿tenemos alguna duda
730 sobre la BOA? ¿tenemos alguna duda sobre el Cid? Hablen ahora porque de aquí al resto de su
731 formación | eh:: como docentes de Lengua y Literatura, ya no van a volver a ver Literatura
732 Española I. Entonces, si tienen alguna duda, pregunten.

733 **E:** ¿Podemos encontrar el Mío Cid en una traducción más entendible?

734 **D:** Pude ser. Pued... incluso, puede haber una:: puede haber una actualización...

En este ejemplo se emiten dos preguntas de información, (líneas 729 – 730) «¿tenemos alguna duda sobre la BOA?» «¿tenemos alguna duda sobre el Cid?». El docente aclara algunas orientaciones sobre ejercicios asignados en el instrumento didáctico BOA¹⁵. Seguidamente, anuncia un cambio de tema a discutir tratado sobre «*el cuento medieval español*», pero antes, desea conocer, a través de la pregunta, si quedaron dudas acerca de las temáticas abordadas y sobre las asignaciones para poder pasar al siguiente tema. Seguidamente, se evidencia la funcionalidad de la interrogante cuando un estudiante procede a realizar una pregunta de

¹⁵ Base de Orientación de la Acción (guía de actividades).

información (línea 733) «¿podemos encontrar el Mio Cid en una traducción más entendible?» a la cual el docente responde con un acto de habla asertivo.

Referido a los educandos, las preguntas de información fueron las más empleadas. Representan el 73 % de los actos de habla directivos que equivalen a 11 casos. Generalmente están relacionadas a dudas e inquietudes sobre información que este desconoce. Así pues, se observa en el siguiente ejemplo:

- 564 **D:** ... de la alta nobleza, el rey en algún momento fue infante, fue príncipe. Entonces, está en
565 la línea de sucesión. Entonces cuando se muere el rey ¿el infante...?
- 566 **E:** Sube.
- 567 **D:** Sube, el infante sube. Entonces, solo había movilidad...ahí (señalando la pizarra) ...
- 568 **E:** ¿Solo los hijos podían?
- 569 **D:** Solo ahí había movilidad. Entonces cuando el rey ya era rey ya no podía bajar, el rey ya era
570 rey. Claro, se lo bajaban, le ponían veneno en la oreja, por ejemplo... como... el tío de Hamlet
571 ah:: al rey, se caían de una escalera, curiosamente.

En este episodio, el docente aborda sobre la línea de sucesión de la alta nobleza en el poema del Cid; en eso, un estudiante emite una pregunta de información (línea 568) «¿solo los hijos podían (llegar a ser reyes)?» a la que el docente responde de manera asertiva «solo ahí había movilidad» (línea 569). De tal manera, se muestra la forma con la que generalmente las preguntas de información fueron emitidas por lo estudiantes, y tienen la intención de que el docente aclare dudas y responda a información desconocida, en este caso, sobre aspectos que no fueron muy comprendidos de las lecturas asignadas.

Seguidamente, se encontraron los actos de habla directivos con *preguntas de frase incompleta* las cuales conformaron el 7 % que equivalen a diez interrogantes en el discurso docente. Este tipo de preguntas no propician una participación ni aprendizaje significativos, pues, se trata de completar el final de una frase dicha por el maestro a manera de interrogación. En este sentido, se muestra el siguiente ejemplo:

- 438 E: No, tenía que ser un noble.
- 439 D: Tenía que ser un noble, tenía que ser un noble, tenía que pertenecer a la nobleza. Pero,
440 ¿podía, podía un caballero pertenecer a la alta nobleza?
- 441 **no, no.
- 442 D: ¿Tenía que estar ...?
- 443 E: ...por debajo.

En este fragmento se discute acerca de la procedencia social a la que pertenecían los caballeros de la época medieval en el cantar de El Mio Cid. Así pues, el docente emite una pregunta cerrada (línea 440) con la que busca descartar la procedencia de la alta nobleza de los caballeros. Seguidamente, los estudiantes responden de la manera prevista por lo que, el profesor emite la pregunta de frase incompleta (línea 442) «¿*tenía que estar...?*» con la intención de que sea completada por los discentes: «E: por debajo». Este tipo de interrogantes puede no aportar al aprendizaje significativo de los estudiantes, pero, en su mayoría, la funcionalidad de la pregunta es mantener la atención del estudiante haciendo que participe en los momentos en que el docente expone cierta información.

Por último, se encontraron las *preguntas evaluativas* que conforman un 17 % de los actos de habla directivos emitidos por el docente. Estas dentro del discurso en el aula fomentan la participación de los estudiantes generando un discurso dialogado. Asimismo, favorecen al desarrollo de un aprendizaje significativo, pues, su objetivo es que los discentes pongan en función ejercicios cognitivos complejos como interpretar, comparar, deducir, comprender, etc. así se aprecia en el siguiente ejemplo:

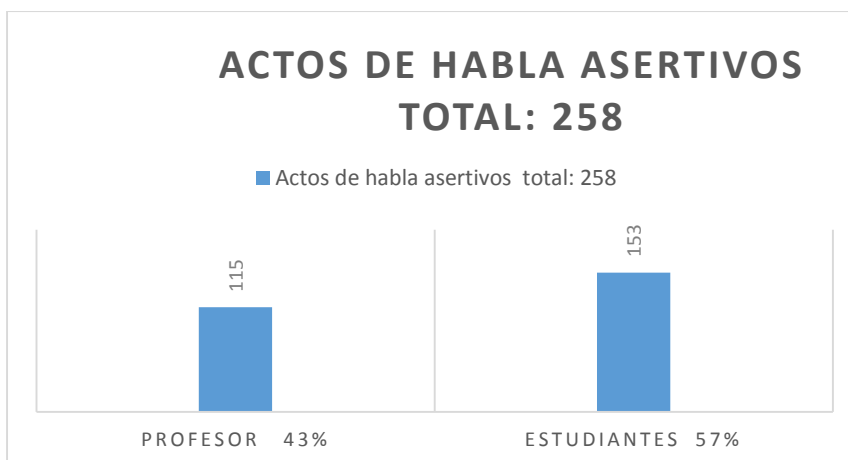
- 693 D: Además, demuestra otras cosas más ¿qué otras cosas... qué enseñanzas nos puede dejar el
694 Cid? Ya saliéndonos de las ruedas de caballerías, | saliéndonos de:: la edad media... ¿qué
695 enseñanza nos deja el Cid? A la sociedad medieval les deja una enseñanza, si hacés las cosas
696 bien... podes aspirar a algo más ¿y a nosotros como lectores qué nos deja el Cid?
-
- 697 E: El amor a la familia, este::
- 698 E: Que uno se puede superar.
- 699 D: El Cid viene de acá (señalando la pizarra), hasta acá...ni acá. El Cid luego de ser desterrado
700 no es ni campesino ni artesano, llega hasta el suelo.
- 701 E: Entonces, no importa cuántas veces nos caemos, nos podemos volver a levantar.

En este episodio el docente busca concluir la lectura del Cid por lo que realiza una pregunta evaluativa que repite tres veces (línea 693 – 694 – 696) «¿qué otras cosas... qué enseñanzas nos puede dejar el Cid?», «¿qué enseñanza nos deja el Cid?», «¿y a nosotros como lectores qué nos deja el Cid?» estas son dirigidas con el objetivo de que los estudiantes diferencien y comparen los sucesos que tienen valor moralizante o una enseñanza para el lector. Por tanto, responden (líneas 697, 698, 701) «el amor a la familia», «uno se puede superar», *no importa cuántas veces nos caemos, nos podemos volver a levantar*» Esto implica procesos como interpretación que le permiten al estudiante la comprensión de la misma.

En cuanto al discurso de los discentes, no se registraron preguntas evaluativas. Esto se debe principalmente a que son propias del rol docente, pues, es quien busca evaluar los aprendizajes y fomentar la participación en la clase. Por tanto, la función del discente ante estas interrogantes es responder.

Por otro lado, en el discurso en el aula «A» se presentaron los actos de habla *asertivos*. Estos, según Searle (1969), están regidos bajo las intencionalidades o funcionalidades de los verbos performativos de afirmar, describir, aseverar, informar, creer, definir, (...) Asimismo, presentan condiciones de verdad o falsedad, por lo que, en el discurso en el aula, cuando son emitidos por los estudiantes son objeto de evaluación por el docente. Cabe señalar, que en los discursos estudiados solo se encontraron asertivos con sentido de afirmar y definir. Además, en cuanto a las cantidades de uso, al igual que los actos de habla de tipo directivos presentaron una variación en el discurso de ambos participantes. De acuerdo a esto, se muestra el siguiente gráfico basado en los datos de la tabla n.º 1:

Gráfico n.º 4: los actos de habla *asertivos* en el discurso en el aula «A»



Así pues, el gráfico n.º 4 muestra 258 actos de habla asertivos emitidos en el discurso en el aula. De estos, el 43 % fueron empleados por el docente, los que equivalen a 115 casos basados en afirmaciones y definiciones, estas a la vez, referidas a situaciones en las que el docente expone o argumenta sobre los contenidos de la clase. De acuerdo a esto, se muestra el siguiente ejemplo:

34 **D:** Okey, ¿cómo se llama ese dialecto?

35 **E:** Eh::

36 ** mozárabe.

37 **D:** Mozárabe, mozárabe, ¿verdad? Es la lengua que hablaba en las fronteras entre:: el territorio
38 ocupado por los árabes y el territorio ocupado por:: los españoles, en ese momento ??? los
39 españoles.

En este episodio el docente pregunta sobre el dialecto en el que fueron escritas las jarchas (línea 34). Seguidamente, los estudiantes dan una respuesta en conjunto (línea 36) «*mozárabe*». Luego el docente emite dos actos de habla asertivos (línea 37) «**D:** *mozárabe, mozárabe, ¿verdad? Es la lengua que hablaba en las fronteras entre:: el territorio ocupado por los árabes y el territorio ocupado por:: los españoles, en ese momento ??? los españoles*» el primero se refiere a la aprobación de la respuesta de los estudiantes cuando enuncia «*mozárabe, mozárabe*» seguidamente, emite una muletilla¹⁶ «*¿verdad?*», posterior, emite el segundo acto de habla asertivo cuando procede a definir el término «*mozárabe*».

Asimismo, se muestra otro ejemplo donde el docente expone sobre las consecuencias a las que se atenían las personas que apoyaban al Cid:

¹⁶ Se denomina muletilla y no pregunta en sí por la cantidad de veces que fueron utilizadas por el docente sin tomar función de marcador discursivo (12 casos al final de enunciados). Asimismo, pierde la función el adverbio «*entonces*» el cual aparece en 41 ocasiones al inicio, entre o al final de los enunciados; y la interjección «bueno» emitida 22 veces. En este sentido, Jiménez (2015) los diferencia como habituales «Son las más numerosas y conocidas, si bien aquí solo se mencionan algunas de ellas, incluidas las que se pronuncian con alargamientos fónicos: entonces, ¿sí?, ¿no?, o sea, bueno, ¿me explico?, ¿verdad?, pues, esteee..., estoee..., yyy...» (p. 6).

633 **D:** ¿qué le pasaba a la persona que apoyaba al Cid?
634 =...=
635 **D:** era igual de traidor, era igual de traidor que el Cid y, por lo tanto, morían. Al Cid lo
636 destierran, pero a quien apoya al Cid lo matan, lo matan porque hay que ver aquí algo muy
637 importante, todo esto que cuentan aquí en el Cid, son situaciones políticas, porque el Cid tiene
638 poder, el Cid eral el preferido del rey anterior...
639 **E:** era un líder.
640 **D:** era un líder, tiene feudos. Es decir, que a él lo rodean caballeros.

613 **D:** ¿Qué le pasaba a la persona que apoyaba al Cid?

614 =...=

615 **D:** Era igual de traidor, era igual de traidor que el Cid y, por lo tanto, morían. Al Cid lo
616 destierran, pero a quien apoya al Cid lo matan, lo matan porque hay que ver aquí algo muy
617 importante, todo esto que cuentan aquí en el Cid, son situaciones políticas, porque el Cid tiene
618 poder, el Cid eral el preferido del rey anterior...
619 **E:** Era un líder.
620 **D:** Era un líder, tiene feudos. Es decir, que a él lo rodean caballeros.

En este fragmento el docente emite un acto de habla asertivo luego de realizar una pregunta evaluativa «¿*Qué le pasaba a la persona que apoyaba al Cid?*» (línea 613) y esta no fuese contestada por los estudiantes debido a un solapamiento¹⁷ (línea 614) «=...=». Así pues, emite un acto de habla *asertivo* cuando afirma en las líneas 615 – 618 «*era igual de traidor, era igual de traidor que el Cid y, por lo tanto, morían. Al Cid lo destierran, pero a quien apoya al Cid lo matan, lo matan porque hay que ver aquí algo muy importante, todo esto que cuentan aquí en el Cid, son situaciones políticas, porque el Cid tiene poder, el Cid eral el preferido del rey anterior*». Con esto el docente pretende explicar, interpretar, añadir información nueva y dar a comprenderla.

En el caso del discurso de los estudiantes, los actos de habla *asertivos* fueron formulados en un 57 % que representan 153 casos en el discurso en el aula, es decir, un 14 % más que el docente. En primera instancia, un mayor número de actos de habla asertivos utilizados por los discentes supone un protagonismo promovido en un ambiente dialogado, asimismo, que

¹⁷ Dentro de la transcripción del discurso, un solapamiento simbolizado de la forma (=...=) se refiere a un momento donde muchos estudiantes hablan a la vez, lo que impide que los mensajes sean entendidos (códigos de transcripción en anexo n.º 1).

desarrolla un aprendizaje significativo al ser partícipe de la clase. Sin embargo, la cantidad de intervenciones se contrapone con el valor que tienen cada una de ellas para el desarrollo del aprendizaje. Esto tiene que ver con la manera en que se incentiva la participación y la profundidad con la que se estudian los contenidos.

Al respecto, los actos de habla *asertivos* dentro del discurso de los estudiantes guardan gran relación con los de tipo *directivos* emitidos por el docente, específicamente, los enunciados con valor de preguntas evaluativas, parciales y totales; ya que su fuerza ilocucionaria incentiva un acto perlocutivo en el interlocutor con el que busca persuadir o convencer al locutor. Es decir, generalmente, cuando el profesor dirige un acto de habla directivo con valor de pregunta (fuerza ilocutiva), la respuesta del estudiante (fuerza perlocutiva producido en el interlocutor), es un acto de habla asertivo.

Por tanto, el acto de habla directivo con referencia a las preguntas emitido por el profesor propiciará el valor de la respuesta del estudiante. Es decir, si el docente emite preguntas totales o parciales, el estudiante emitirá actos de habla asertivos (respuestas) con un campo de restricción (sí, no, respuestas concretas o literales) que no promueven un aprendizaje significativo. Por el contrario, si el docente realiza interrogantes evaluativas, el estudiante producirá respuestas o actos de habla asertivos más elaborados, producto de procesos cognitivos complejos como la comprensión, interpretación, (...) que evidencian el grado de conocimiento adquirido.

De acuerdo a esto, se muestran los siguientes ejemplos de AH Asertivos emitidos por los estudiantes, los cuales, se trataron de afirmaciones relacionadas con respuestas a actos de habla directivos con valor de interrogantes formuladas por el docente:

25 **D:** Muy bien, ¿qué son las jarchas? ¿cuáles son las jarchas? y ¿en qué consiste el carácter

26 transgresor de las jarchas?

27 ||

28 **E:** Bueno, las jarchas son ??? composiciones líricas escritas por:: los poetas árabes.

29 **D:** ¿árabes o judíos, árabes o hebreos?

30 **E:** ??? hebreos, durante ??? de España y:: Pueden tratar temas de carácter amoroso o:: ??? la

31 importancia de las jarchas para para la cultura española es que son consideradas como las

32 primeras manifestaciones de la literatura española. Gran parte de las jarchas eran escritas en el

33 dialecto hispanoárabe o andalusí.

En esta parte se realiza una retroalimentación de la clase anterior por lo que el docente emite dos preguntas parciales (línea 25 – 26) «¿qué son las jarchas? ¿cuáles son las jarchas?» y una de evaluación «¿en qué consiste el carácter transgresor de las jarchas?». Luego de una pausa media «||» un estudiante procede a responder la primera pregunta parcial con un AH Asertivo al definir qué son las jarchas (línea 28) «E: bueno, las jarchas son ??? composiciones líricas escritas por:: los poetas árabes». Seguidamente, el docente interviene y dirige una pregunta cerrada (línea 29) «¿árabes o judíos, árabes o hebreos?» y el discente continúa definiendo luego de corregir «E: ??? hebreos, durante ??? de España y:: Pueden tratar temas de carácter amoroso o:: ??? la importancia de las jarchas para para la cultura española es...». Así pues, se puede observar un dominio por el estudiante sobre aspectos teóricos sobre la definición de las jarchas. De tal manera, el grado de validez de la respuesta del discente le permite al profesor conocer el nivel de aprendizaje adquirido y evaluar.

Seguidamente, se presenta un ejemplo de un AH Asertivo estimulado por una pregunta evaluativa emitida por el docente:

64 **D:** ¡Muy bien, muy bien! Pero eso es como la trama y ¿en qué consiste el carácter transgresor?

65 ||

66 =...=

67 **E:** Eh...

68 **D:** Dígame...

69 **E:** En la falta de moral que expresa la mujer [dentro de la obra].

70 **D:** Pero ¿por qué falta de moral?

71 **E:** Porque dice:: bueno porque...

72 **E1:** Porque la mujer profe:: esta eh::

73 **E2:** Expresa** sí... el deseo sexual sin censura.

74 **D:** ¿Y la mujer tiene prohibido expresar sus deseos =...=

75 **E:** =...= No, no...

76 **E:** Es desmoralizante de acuerdo a esa época.

En este episodio, el docente emite una pregunta evaluativa (línea 64) «¿y en qué consiste el carácter transgresor (de las jarchas en la literatura)?». Seguidamente, un estudiante pide la palabra a través de una interjección «eh::» por lo que el profesor aprueba y el discente procede a responder con un AH Asertivo (línea 69) «E: en la falta de moral que expresa la mujer

[dentro de la época]». Pero, la respuesta no es del todo clara, por lo que el docente dirige otra pregunta evaluativa, «¿por qué falta de moral?» para que el estudiante explique más sobre la respuesta dada. Luego sucede un discurso continuado asertivo que permite la consolidación de la idea (línea 71 – 73). Finalmente, el profesor dirige otra pregunta a partir de la respuesta de los estudiantes «¿y la mujer tiene prohibido expresar sus deseos?» a la que un discente responde de manera asertiva «es desmoralizante de acuerdo a esa época». De tal manera, se observa que las respuestas de los estudiantes (AH Asertivos) se construyeron a partir de la comparación del contexto de la obra con respecto al presente con el objetivo de persuadir. Por lo cual, a través de esto, el docente puede evaluar la lectura y el grado de comprensión de la misma.

Por otro lado, se presentaron enunciados con secuencias de afirma – preguntar en donde el sentido del segundo depende del primero. Es decir, la interrogación nace de una explicación previa necesaria para que sea comprendida y, por consiguiente, respondida. Así pues, a estos casos se denominan como *asertivos – directivos* y se identificaron solo en el discurso del docente. Así pues, conformaron el 16 % de los actos de habla emitidos que representan 52 casos, de estos, se muestra el siguiente ejemplo:

- 182 **D:** Muy bien. Entonces ¿pertenece a la tradición?
- 183 **E:** ... a la:: juglar en el pueblo pues.
- 184 **D:** ... a la juglaría, okey. Entonces, hablame un poco de:: ... bueno, eso están bien claros,
185 pertenecen a la tradición juglar y después dijo pertenecen... [observando a la estudiante].
- 186 **E:** Al pueblo.
- 187 **D:** Al pueblo, entonces pertenecen a la tradición popular. Es decir, que esto viene del pueblo,
188 son historias que vienen del pueblo. ¿será que, abordan la vida de un personaje real?
- 189 ** Sí, sí.

En este fragmento, el docente emite un acto de habla asertivo (línea 184 – 185) cuando habla sobre el origen de *El Cantar del Mio Cid*, y alude que es proveniente del pueblo, por tanto, pertenecen a una tradición popular. Seguidamente, emite una pregunta parcial «¿será que abordan la vida de un personaje real?» la cual, solo es entendible a partir de lo mencionado anteriormente referido a las historias del Cid «al pueblo, entonces, pertenecen a la tradición popular. Es decir, que esto viene del pueblo, son historias que vienen del pueblo () ¿será que abordan la vida de un personaje real? (AH Directivo)» Por tanto, se denomina como *asertivo – directivo*. Este recurso le permite al docente añadir información nueva, retomar las respuestas

de los discentes y profundizar en ellas a través de las interrogantes, además, avanzar en el contenido de la clase.

Por otra parte, se registraron los actos de habla *declarativos* los cuales, en el discurso del aula «A» se encuentran referidos al verbo performativo de *nombrar*. Así pues, en el caso del docente emitió el 2 % de su discurso que equivalen a 5 casos. El hecho de llamar por su nombre a una persona, alusivo al ámbito educativo, puede tener diversos significados; uno de ellos, en que es positivo en tanto que hace sentir al discente como parte del acto comunicativo, inspirando confianza, acercamiento y empatía; por otra parte, es negativo cuando el profesor lo utiliza al solicitar directamente una contribución o pregunta sobre la clase, donde el estudiante tiene pocas posibilidades para negarse (Zamora, 2019). Inclusive, si este no conoce la respuesta, da pasos a las divagaciones e ideas equivocadas, lo cual afecta su imagen positiva frente a sus compañeros. De acuerdo a lo mencionado, se presentan las siguientes situaciones relacionadas:

633 **E:** Pero es que ahí estaba el principio de lealtad.

634 **D:** Exacto ¿cómo se llama eso? Es... es lo que dice (**E:** nombre de la estudiante) el principio de
635 lealtad, pero también se le conoce como código de caballería. Si yo juro ser te fiel, ser te leal a
636 vos, entonces ese, ese, ese código no se rompe, por eso es que el Cid, ¿cómo sigue viendo al
637 rey después de que el rey lo destierra?

En este episodio, el docente aborda sobre el código de caballería, el cual los caballeros en el poema *El Cantar del Mio Cid* respetaban en lealtad a su señor. Así pues, en la línea 633 un estudiante intervino y menciona un acto de habla asertivo «**E:** *pero es que ahí estaba el principio de lealtad*» al cual, el docente responde de manera asertiva «**D:** exacto» y luego dirige una pregunta retórica «¿cómo se llama eso?» y hace referencia a lo mencionado por el discente cuando lo nombra «*Es... es lo que dice (**E:** nombre del estudiante)¹⁸ el principio de lealtad, pero también se le conoce como código de caballería*». En este caso, el hecho de nombrar y atribuir la idea mencionada, crea un ambiente más cercano con el estudiante, ya que el dominio de los nombres sugiere interés por parte del docente para conocer el grupo e integrarse en él.

¹⁸ Los nombres de los estudiantes aparecen codificados como «E:» incluso dentro de la transcripción del discurso debido a criterios de ética de la investigación, por lo que permanece en el anonimato.

Por otro lado, se presentó un caso en donde el docente muestra un sentido autoritario al referirse directamente a un estudiante, esto luego de haber una pausa larga ¹⁹«<...>» entre una pregunta dirigida de forma general:

51 **D:** ¡Muy bien! También les había pedido que tomaran las jarchas para que me explicaran, que
52 me explicaran cómo también en las jarchas se daba eso ¿no? ¿quién más puede hablar sobre
53 las jarchas o de las jarchas que leyeron?

54 <...>

55 **D:** Haber [nombre de un estudiante] ¿qué jarchas seleccionaste? y ¿cómo:: pudiste identificar
56 ahí el carácter transgresor?

57 **E:** Yo leí la de:: ??? los amigos...

58 **D:** Ujum

59 **E:** ...y también la de:: preguntas...

60 **D:** Ujum

61 **E:** Entonces ahí pude ver por ejemplo que eh:: el romance, amor que sentía esa persona por el
62 amigo porque primero habla de la situación en la que se encuentra que probablemente estoy
63 enfermo de ahí se hace una serie de preguntas por la misma preocupación que tiene.

64 **D:** ¡Muy bien, muy bien! Pero eso es como la trama y ¿en qué consiste el carácter transgresor?

65 ||

66 =...=

67 **E:** Eh...

68 **D:** Dígame...

En esta parte, el docente aborda sobre el tema referido a las jarchas, en eso, pregunta sobre otros aspectos relacionados aparte de los mencionados anteriormente «¿quién más puede hablar sobre las jarchas o de las jarchas que leyeron?» (línea 52 – 53). Al no recibir ninguna participación luego de una pausa larga «<...>» procede a dirigirse directamente a un estudiante y lo llama por su nombre «*D: haber [nombre de un estudiante] ¿qué jarchas seleccionaste? y ¿cómo:: pudiste identificar ahí el carácter transgresor?*». Seguidamente, el discente contesta a la primera interrogante y menciona las jarchas que ha leído (línea 57, 59), sin embargo, no responde a la segunda pregunta, en cambio, explica la trama de una de una de las jarchas (línea 61 - 63).

¹⁹ Pausa larga «<...>» es un código de transcripción que representa un silencio en el aula de 5 a 9 segundos (ver anexo n.º 1 Los códigos de transcripción).

Seguidamente, el docente responde con un acto de habla asertivo «¡muy bien, muy bien!» (línea 64) se infiere que está referido a la respuesta de la primera interrogante «¿qué jarchas seleccionaste?», por lo que, seguidamente, emite la conjunción adversativa «pero» que designa una oposición ante la trama explicada «*pero eso es como la trama*», luego repite nuevamente la segunda pregunta realizada «¿y en qué consiste el carácter transgresor?» y nuevamente se crea una pausa. Esto significa que el discente no conoce la respuesta, por tanto, evadió la pregunta anteriormente.

Con respecto a los estudiantes, el empleo de actos de habla *declarativos* referidos a nombrar, en este caso, al docente, fue nulo. En cambio, se registró un acortamiento, específicamente, apócope «profe» (profesor) con el cual se refieren al momento de contestar una pregunta o solicitar la palabra. De manera general, esto refleja una relación asimétrica existente entre los participantes, pues, el profesor tiene un papel superior en la escala social en la que se guarda respeto, por tanto, el discente acude a llamarlo por el nombre de su profesión.

Ahora bien, referido meramente al fenómeno apocopado «profe» marca cierta confianza y acercamiento, ya que, de lo contrario, el docente podría solicitar ser llamado por la forma plena de la palabra con sentido de absoluto respeto, lo cual, lo alejaría del grupo y lo haría autoritario. En este sentido, el docente es quien decide cómo debe ser llamado por los estudiantes. A continuación, se muestra el siguiente ejemplo:

- 357 **E:** Profe, en:: en la Biblia sale la historia de cuando a Daniel lo mandan al poso de los leones
358 por no obedecer las leyes que en ese momento:: se estaban estableciendo. Entonces, lo mandan
359 a tirar al poso de los leones y cuando él cayó ahí, eh:: la Biblia dice que:: los leones no le
360 hicieron nada porque le quedaron viendo porque un ángel de Jehová estaba con él.
- 361 **D:** Así es. Entonces, qué creen que está haciendo el juglar al contar esta historia, esta historia
362 fantástica del Cid, porque el Cid no es un profeta. Pero ¿qué hace el juglar a la hora de contar
363 esta historia del Cid con los leones? ¿comparar al Cid con quién...?

En este fragmento, un estudiante interviene e inicia su discurso refiriéndose al docente con la forma apocopada del sustantivo «profesor», «**E:** *profe*» (línea 357). Los resultados del estudio muestran que en todas las intervenciones de los estudiantes en la que se dirigen al docente con el nombre de su profesión, se utiliza tal acortamiento. De acuerdo a esto, Pazos y Gonçalves (2016) aluden que la creación de vocablos truncados sugiere un valor subjetivo en el discurso alusivos a marcas de desprecio, cariño, prejuicio, etcétera. Así pues, ubican el apócope «profe»

como una demostración de afectividad. Sin embargo, lo sitúan como inadecuado en un registro formal (p. 20).

En total, se registraron 11 casos en los que el docente no manifiesta en su discurso alguna forma de disgusto, lo cual refleja un sentido de cercanía, confianza entre los discentes. Esto se puede observar en la continuidad del ejemplo presentado donde el docente responde al estudiante de manera asertiva y refiriéndose meramente al tema (líneas 361– 363). En todo caso, las prácticas discursivas son establecidas de acuerdo a las relaciones, situaciones y el contexto que los actores de la enunciación comparten.

Con respecto a los actos de habla *expresivos*, se registraron en menor medida, esto porque conciernen a verbos performativos de felicitar, saludar, quejar, agradecer, lo cual, suceden con menor frecuencia en el aula. No obstante, promueven confianza y acercamiento; por ejemplo, cuando el docente saluda al ingresar al salón de clases, esto demuestra cortesía. Asimismo, se relacionan con la motivación de los estudiantes cuando el docente demuestra su satisfacción al celebrar sus logros, o bien, en la manera que se les corrige o llama la atención. Así pues, en el discurso del docente representan un 1 % de su discurso que equivalen a 4 casos y se refirieren a saludos, y felicitaciones. De acuerdo a esto, se presenta el siguiente ejemplo:

-
- 1010 **D:** Entonces, ese es un cuento que perfectamente se puede utilizar para advertir a los niños
1011 ¿no? de que si alguien se acerca a decirte algo pero que no le digás a tu papa y a tu mama,
1012 hablás... Muy bien, un aplauso.
- 1013 (aplausos)
- 1014 **D:** Felicitaciones.
- 1015 ** Gracias

En este fragmento se presenta un espacio donde los estudiantes proceden a exponer temáticas referidas a los cuentos de El Conde Lucanor. Así pues, al finalizar la última de las ponencias, el docente realizó una retroalimentación de la misma, por lo cual, inicia con el marcador discursivo «*entonces*» (línea 1010 – 1012) que aparece como ordenador conclusivo. El objetivo de retomar lo mencionado por los discentes le permite aclarar y agregar ideas para finalizar los turnos de participación de los grupos y proceder a otros.

Seguidamente, emite un acto de habla asertivo (línea 1012) «*muy bien*» y luego un acto de habla directivo al solicitar un aplauso a la clase «un aplauso». Esto aporta a una imagen positiva frente a sus compañeros, ya que califica de buena manera la ponencia. Asimismo, en la línea

1014 menciona un acto de habla *expresivo* «*Felicitaciones*» el cual es dirigido a todo el grupo desarrollando confianza en los educandos al mostrar su satisfacción por el trabajo realizado.

En el caso de los estudiantes, al igual que el docente, el uso de actos de habla *expresivos* ocurrieron con menor frecuencia y están relacionados a *saludos* y *agradecimientos*. Referido al primero, no aparece registrado en el corpus debido a problemas en la grabación al inicio de la clase, sin embargo, el docente comenzó su discurso con un acto de habla expresivo, en este caso, un saludo, al cual, los discentes respondieron de la misma forma. Con respecto a los agradecimientos, se registró una vez, esto luego de ser felicitados por el maestro:

1013 (aplausos)

1014 **D:** Felicitaciones.

1015 ** Gracias

En este fragmento el docente concluye una serie de exposiciones realizadas por los estudiantes. Seguidamente, dirige un acto de habla expresivo (línea 1014) «*Felicitaciones*» al que los discentes responden en conjunto con un mismo acto de habla en sentido de agradecimiento «*gracias*». Esta demostración mutua de cortesía crea relaciones de confianza, seguridad y motivan al estudiante, ya que se sienten valorados.

Seguidamente, referido a los actos de habla de tipo *compromisorios* regidos bajo los verbos performativos de *amenazar*, *planear*, *prometer*, *juramentar* y *aceptar*, no se registró ningún caso de uso el discurso en el aula por parte de los participantes. Esto debido a que sus intencionalidades son poco frecuentes en este contexto. Sin embargo, suelen presentarse en momentos como, por ejemplo, cuando en el que el docente acuerda con los estudiantes los parámetros de alguna actividad, lo que demuestra un sentido menos autoritario mostrando flexibilidad y empatía al dejarlos ser partícipe de tales decisiones.

Finalmente, se aborda el análisis de actos de habla indirectos, los cuales, se analizan desde las máximas de Grice en su teoría del *Principio de Cooperación* (1975). Cabe recapitular, que el interés de recurrir a tal teoría, es porque también se busca comprender el grado de cooperación presente en el discurso en el aula y cómo este favorece positiva o negativamente a la imagen del docente y de los estudiantes y, en general, al proceso de enseñanza y aprendizaje. Así pues, las implicaturas son aquellos enunciados no convencionales cuyos significados o intencionalidades difieren de lo que se menciona literalmente. De acuerdo a esto, en el discurso

del aula «A» se identificaron 3 casos mencionados por el discente. A continuación, se presenta el siguiente ejemplo:

976 **D:** Entonces, pasamos entonces el primer grupo | que dice que va a hacer una exposición al
977 estilo al estilo de novela americana.

978 (risas)

979 <00:09> [pausa ocasionada al momento en el que se ordena el grupo para exponer]

980 **D:** Recuerden que no es para mí la exposición, es para sus compañeros, así que no tienen por
981 qué ver hacia este lado.

982 <00:16> [los estudiantes siguen ordenándose]

983 **D:** Tenemos cámaras, videos, luces... [no se encuentra ninguno de estos medios en el salón].

En este episodio se procede a dar inicio a una serie de exposiciones referidas a los cuentos de El Conde Lucanor. De tal manera, en este ejemplo se presentan dos implicaturas; la primera, en las líneas 976-977 «*pasamos entonces el primer grupo | que dice que va a hacer una exposición al estilo al estilo de novela americana*» se trata de una broma la cual infiere una brevedad en la exposición; asimismo, es de carácter positivo con el sentido de animar al grupo y crea un ambiente de más confianza. Por otro lado, la segunda implicatura se encuentra en la línea 983, donde según las acotaciones de la transcripción, han pasado «<00:16>» segundos y aún los estudiantes no han dado inicio; por tanto, enuncia: «**D:** *tenemos cámaras, videos, luces...*» se infiere que la intención con que la que fue emitida es de apresurar al grupo para exponer.

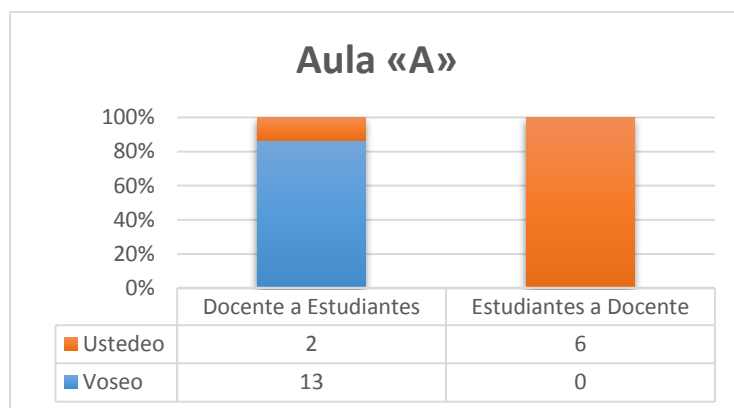
En este caso, no se observa una intención negativa en las implicaturas que afecte a la imagen del docente, puesto que no ofende ni ridiculiza con estas a los estudiantes. Sin embargo, ambas trasgreden la máxima de *cualidad*, según Grace (1975), esta se basa en que se debe procurar que cada contribución sea verdadera. De tal manera, el principio de cooperación se brinda cuando los participantes del discurso son lo suficientemente claros y, aunque en los ejemplos presentados no se presten a variadas significaciones, de acuerdo al nivel de comprensión de cada interlocutor es posible que estén sujetos a ambigüedades.

9.2.1.1. Las formas de tratamiento y los actos de habla del discurso en el aula «A»

Se considera necesario abordar las formas de tratamiento presentes en el discurso en el aula «A» por su correlación pragmática de la cortesía en los actos de habla, ya que como menciona Castellano (2017), Gutiérrez (2010) y Rebollo (2004), la enunciación del acto amenaza la imagen del interlocutor, asimismo, pone en riesgo la del locutor, por lo que los déicticos sociales juegan un papel de atenuadores de lo expresado. De tal manera, se describe cómo la deixis social²⁰ toma lugar en el significado de la emisión de los actos de habla entre el profesor y los discentes.²¹

Así pues, en el discurso en el aula «A», en el caso del profesor, se presenta una conmutación de dos formas de uso pronominal dentro de los actos de habla con las que se dirige a los discentes: el *vos* y el *usted*²². Este cambio tiene la intencionalidad de provocar diferentes conductas en los estudiantes y propiciar un ambiente moderado. Asimismo, a través de estos se puede observar cómo el docente busca salvaguardar su imagen social que le permite mantener su posición en el campo educativo. De acuerdo a lo anterior, se muestra el siguiente gráfico sobre las formas de tratamiento utilizadas por el docente «A»

Gráfico n.º 5: las formas de tratamiento en el discurso en el aula «A»



²⁰ En cuanto a las variables sociales, se toma en cuenta únicamente la *profesión*, debido a que solo interesa observar cómo las formas de tratamiento se relacionan y pueden jugar un papel como estrategia discursiva en la atenuación de la fuerza de los actos de habla desde la línea de la solidaridad y el poder en participantes con relación asimétrica.

²¹ Se omite, en el caso de los estudiantes, el uso de la forma de tratamiento nominal referida al nombre de la profesión docente que, en este caso, aparece con forma apocopada «profe», ya que no se presenta como recurso que infiera en la pragmática de la cortesía en cuanto a buscar atenuar la fuerza del acto de habla, sino como una expresión por ocupación realizada desde una línea asimétrica de poder estudiante – docente.

²² Se omite el uso del plural de la segunda persona “ustedes” cuando el docente se dirige a todo el grupo de clases debido a que, como menciona Kapović (2007), no se presenta «la posibilidad de hacer la diferencia entre el tratamiento formal e informal en el plural» (p. 66). De tal manera, se toman los casos donde profesor se dirige a un estudiante en específico, ya que emplea la segunda persona del singular (*vos* – *usted*).

Según los datos presentes en el gráfico n.º 5 sobre las formas de tratamiento utilizadas por el profesor hacia los estudiantes predomina el *voseo* con un 87 %. Quesada (2010) ubica este pronombre en la línea de la solidaridad, puesto que implica amistad, confianza, familiaridad. De igual manera, en el patrón de poder donde existe una relación asimétrica. Así pues, se observa con relación al uso de actos de habla directivos y asertivos donde buscan atenuar la fuerza ilocutiva en situaciones como, *afirmar, corregir, aconsejar, ordenar, preguntar* donde estos pueden comprometer su imagen de forma negativa. De acuerdo a esto, se presenta el siguiente ejemplo:

105 **D:** ¿Y será que ella se va a estar dando:: se va a estar reflejando, manifestando una falta de
106 dignidad?

107 |

108 **E:** No pero es como... este, como sale en la parte de una de las jarchas donde:: ella este:: lo::
109 como que, este:: prácticamente él quiere atraparla a ella pero prácticamente ella fue atrapada
110 por él. Entonces, ella sabe que él no la quiere, porque aparece también en otra jarcha, ella está
111 detrás de ese amor, pero ese amor no le corresponde.

112 **D:** Claro, pero es que vos estás haciendo una evaluación:: moral sobre las jarchas, ¿me
113 entendés? Vos estás entendiendo, pero qué mujer... pero qué mujer esta que anda buscando al

114 hombre eso estás haciendo ¿no? esa lectura. Entonces, hacer ese tipo de lectura es una lectura
115 que lleva cierto componente de prejuicio. Vos tenés que entender el texto, tenés que entender
116 la jarcha desde lo que dice el texto. En este caso es, la voz de la mujer, lamentándose porque
117 el novio, el amigo, el amante, el esposo no la quiere. | ¿correcto?

118 **E:** Sí::

En este fragmento se identifica la estructura IRF²³; así pues, el docente dirige un acto de habla directivo con de pregunta evaluativa (iniciación) (línea 105 – 106) a la cual, un estudiante responde con un acto de habla asertivo (línea 108 – 111). Sin embargo, la contestación del discente no es correcta, por lo que el profesor procede a evaluar (línea 112 – 117). En este caso se presenta uno de los momentos donde la imagen del maestro puede comprometerse de manera negativa si su evaluación es severa, asimismo, puede dañar la imagen del educando frente al grupo de clases.

Así pues, al inicio de la evaluación del docente se observa un acto de habla asertivo a través del marcador discursivo «claro» el cual expresa una afirmación. No obstante, no tiene el sentido

²³ Iniciación (pregunta), respuesta, *feedback* (evaluación).

de aprobar la respuesta, sino de suavizar la corrección que introduce a continuación de la conjunción «pero» que indica la contraposición. De tal manera, para referirse al estudiante utiliza la forma pronominal «vos», primeramente, en los actos de habla asertivos con los que busca contextualizar «*vos estás haciendo una evaluación:: moral...*», «*vos estás entendiendo...*», «*estás haciendo esa lectura*» y afirma una postura sobre lo que comprende el educando a partir de la respuesta que ha dado. Seguido, emite un acto de habla directivo con una pregunta cerrada «¿*me entendés?*» donde el voseo se identifica por el verbo «entender» conjugado en segunda persona del presente indicativo «*entendés*» que busca la confirmación del discente sobre lo que ha dicho.

Seguidamente, luego del marcador discursivo «entonces» que presenta una función de recapitulador conclusivo y emite un acto de habla asertivo «*hacer ese tipo de lectura es una lectura que lleva cierto tipo de prejuicio*» con el que aclara el punto de equivocación del estudiante. Por lo que, finalmente, enuncia un acto de habla directivo de solicitud «*vos tenés que entender el texto ... tenés que entender la jarcha desde lo que dice el texto*» que dirige al estudiante acudiendo a la forma pronominal (vos). De este modo, aunque la relación asimétrica se distinga desde el punto de vista docente – estudiante cuando se realiza la corrección, la forma pronominal empleada atenúa lo que se dice desde la línea de la solidaridad, donde se busca acercamiento y confianza.

Por otro lado, referido al uso de la segunda persona del singular, el docente hizo uso únicamente en dos ocasiones. Quesada (2013) alude en que, en el caso del *usted* sigue las mismas normas del español estándar. Es decir, se utiliza en situaciones de respeto, cortesía, distanciamiento, rango en la escala social. De tal manera, se muestra el siguiente ejemplo de uso:

737 E: ...para enseñarlo en la secundaria? porque la verdad es muy complicado... en poema a
738 diferencia de Tristán e Isolda, ella iba (mueve sus manos en referencia de un proceso lineal) va
739 de un solo.

740 D: Sí, lo que pasa es que español... lo que pasa es que usted debe de estar capacitado para leer
741 ese tipo de libros. Es decir, ustedes no pueden pensar como los estudiantes de secundaria
742 ¿entienden? Ustedes tienen que pensar, ustedes tienen que pensar y saber un poco más que los
743 estudiantes.

En este episodio el docente explica sobre el conocimiento que los estudiantes deben desarrollar para la enseñanza de los contenidos que abordan. Así pues, se puede observar el uso del pronombre *usted* cuando dirige un acto de habla directivo (línea 740) «*usted debe estar*

capacitado...» que, en este caso, indica distanciamiento de maestro a estudiante en medio de la alusión sobre realizaciones de diversas acciones y prohibiciones en las que el profesor guarda distancia con un sentido autoritario. Esto se puede identificar por pronombre «usted» + la perífrasis «debe estar» conjugado en el presente indicativo.

Seguidamente, dirige las acciones y prohibiciones a todo el grupo de manera directa (línea 741 – 743) «*ustedes no pueden pensar como los estudiantes ..., ustedes tienen que pensar...*» se observa en las perífrasis «pueden pensar, tienen que pensar» conjugadas en segunda persona del plural del presente indicativo. Este cambio de la segunda persona del singular a plural «usted – ustedes» infiere que busca restar fuerza al discurso que se dirigía a un solo estudiante; pues, como menciona Kapović (2007) en la segunda persona del plural no se presenta la posibilidad de hacer diferencia entre el tratamiento formal, informal o de respeto. De tal manera, la permutación de singular a plural atenuó la fuerza ilocutiva del acto de habla directivo.

En el caso del trato de estudiantes a maestro, solo se registró el uso de la segunda persona del singular (usted) en seis ocasiones en actos de habla directivos. El poco número de su empleo se debe a que las participaciones de los discentes se formulaban mayormente con actos de habla asertivos de manera impersonal. En cuanto a la forma de uso, estos se apegan más a la norma de asimetría donde se guarda respeto desde la línea de poder, que a modificar la fuerza del acto de habla, a continuación, se presenta el siguiente ejemplo:

766 **E:** ¿Usted va a dar la otra literatura?

767 **D:** No sé, eso es como una ruleta ¿no?

En este fragmento un estudiante dirige un acto de habla directivo con valor de pregunta de información donde alude al docente en segunda persona del singular (usted). Esto se debe a la relación asimétrica existente de estudiante – docente en la que se guarda respeto.

Así pues, de acuerdo a las formas de tratamiento utilizadas en el discurso en el aula se observa cómo, en el caso del docente, trata de atenuar su discurso a través del uso de *voseo*, principalmente, ante actos de habla asertivos y directivos donde este último poseen una mayor fuerza que influye en acciones que pueden comprometer su imagen y la de los estudiantes de manera negativa. Con respecto a los educandos, se emplearon solo la segunda persona del singular ante actos de habla directivo donde solicitan al maestro una respuesta, por lo que, en este caso, el uso pronominal obedece a lo mencionado por Quezada (2013) sobre el patrón de

poder que marca la relación asimétrica, donde el interlocutor se refiere la persona de mayor rango por *usted*.

9.2.1.2. Los deícticos de *persona* en el discurso en el aula «A»

Se considera necesario señalar los deícticos debido a que guardan gran significado asociado al contexto de enunciación en el que se emplean (Calsamiglia y Tusón 1999). De tal manera, en el discurso en el aula se abordan los relacionados a *personas* (expresos y omitidos) aludidos por el docente, ya que la forma de uso presentó una serie de peculiaridades en la situación comunicativa que favorecen a aspectos concernientes con la intermediación interpersonal, integración del grupo y el sentido de autoridad del profesor que conllevan a cierta graduación de la relación entre este y los estudiantes. Así pues, se presentan la siguiente tabla con los casos encontrados:

Tabla n.º 3²⁴: los deícticos de persona (primera persona singular y plural y segunda del plural) en el discurso en el aula «A»

Pronombre en primera persona del singular (yo) expreso	Pronombre en primera persona del singular (yo) omitido	Pronombre personal en primera persona del singular (mí)	Pronombre en segunda persona del plural (ustedes) expreso	Pronombre en segunda persona del plural (ustedes) omitido	Pronombre en primera persona del plural (nosotros/nos) expreso	Pronombre en primera persona del plural (nosotros/nos) omitido
yo les había asignado.	(yo) Les dije que no iba a procurar...	A mí me gustaba por ejemplo...	...es para que ustedes desarrollen la parte:: independiente.	(ustedes) deben estar bien claros...	...es que nosotros tenemos que hacer una doble lectura.	...lo leímos ¿verdad?
...que yo recuerde no la miré.	(yo) He explicado por qué tener los cantares...	...eso para mí es algo que ella...	Bueno, ustedes van a decir...	Se les pidió a (ustedes) que leyeran...	Eso no nos lo respondió...	Parece que no leyeron la obra y:: vamos a utilizar

²⁴ Modelo tomado de Zamora (2019).

						medidas prácticas
digo yo pues, esa es mi apreciación.	(yo) Les he estado mandando videos de estos temas...	no es para mí la exposición ...	posiblement e ustedes ya lo leyeron...	que (ustedes) observaran unos videos.	nosotros tenemos que entender el texto...	vamos a responder las actividades ...
yo tengo que ir viendo los papeles que juegan...	(yo)...les envié un video sobre...		ustedes van a ver...	(ustedes) ya saben que se asignó un material...	Ahí ya viene lo que nosotros los lectores	lo que vamos a hacer ahorita es...
yo quiero que discutamos algo...	También, (yo) les había pedido que...		...es todo lo que ustedes acaban de decir.	...(ustedes) están en la capacidad de:: eh:: hablar...	Ahora nosotros ¿Cómo las entendemos ?	vamos a hacer grupos...
yo me sentí orgulloso porque mi mamá...	(yo) voy a revisar posteriormen te...		Por eso es que ustedes van a ver...	Si (ustedes) se fijan...	lo que nosotros vemos es...	el cuento medieval español, tiene un origen, ya lo explicamos ...
yo doy lo que me pongan.	(yo) voy a hacer una aproximación a los cantares...		¿y:: y qué hacen en sus casas ustedes ?	bueno, en eso (ustedes) están bien claros...	no nos va a dar tiempo...	...no lo podemos opinar.
yo estoy preguntando	cuando (yo) les exponía la pirámide		ustedes no pueden pensar		¿qué nos dice ese	...así podemos entender en

de qué trata el libro.			como los estudiantes		acontecimiento del Cid?	qué consiste.
...	...	...	...	...	...	...²⁵
14	14	3	13	15	14	58
31			28		72	

En la tabla n.º 3 se identifican los deícticos relacionados a la primera persona del singular (yo), segunda y primera persona del plural (ustedes / nosotros) expresos y omitidos. Se selecciona este conjunto debido a que distinguen a las personas *presentes*, sus roles o acciones en el discurso emitido por el profesor. Por otro lado, se excluye la segunda persona del singular, puesto que se aborda como deíxis social (formas específicas de tratamiento) en el acápite anterior; de mismo modo, se prescinde de la tercera persona, ya que, como menciona Ricoeur (1996) su uso no hace referencia a los participantes en el momento de la enunciación, asimismo, no se apreció ningún caso en el corpus estudiado. De tal manera, se alude como partes independientes al docente (yo), quien dirige el discurso en el aula; los estudiantes, audiencia y conjunto (ustedes) y la primera persona del plural (nosotros) en las que el profesor hace referencia a ambos integrantes como un todo.

Así pues, como se muestra en la tabla n.º 3, la inscripción del *yo* expreso y omitido en el discurso del maestro aparece 31 veces en las que expone situaciones desde su punto de vista, creencias y acciones dirigidas a los estudiantes. De acuerdo a esto, se muestra el siguiente ejemplo: «yo me sentí orgulloso porque mi mamá dónde había leído esa historia... y por qué la utilizaba para enseñarme...»²⁶ en este fragmento, el locutor se presenta con el pronombre «yo», el cual se trata del docente que dirige un acto de habla asertivo en donde alude a una experiencia personal que, aunque el sentido de referencia se trata precisamente de él, se elabora a partir de un ejemplo dirigido para los estudiantes, lo que brinda acercamiento.

En este sentido, Calsamiglia y Tusón (1999) presentan una diferencia sobre la autopresentación, *ámbito privado* y *ámbito público*, la primera, en relación al ejemplo presentado, no es arriesgado para la imagen del docente, pues, no busca imponer una creencia personal, sino que comparte su experiencia. En cambio, el ámbito público «deviene un uso

²⁵ Datos completos de la tabla n.º 2 en anexos 5.

²⁶ Ejemplo n.º 6 (Pronombre en primera persona del singular (yo) expreso de la tabla n.º 1 *Los deícticos en el discurso en el aula «A»*). Se identifica de igual manera en la transcripción del discurso, línea 903 (anexo 7).

comprometido, arriesgado... el locutor no solo se responsabiliza del contenido de lo enunciado, sino que al mismo tiempo se impone a los demás» (p. 139). De este último, no se apreciaron ejemplos aparentes, sin embargo, sí unos supuestos en los que el profesor, desde su rol, toma distancia ante asignaciones que dirige «*yo les había asignado*», creencias que no generalizas «*digo, que si hablamos español pues hay que conocer nuestra lengua ¿o no? |... digo yo pues, esa es mi apreciación*» en las que su imagen no queda afectada ante los discentes.

Seguidamente, se alude a la presentación del *yo*, no como la persona central que habla en el discurso, sino como la que adopta diferentes posiciones a través de otras personas gramaticales. Así pues, se hace referencia a la primera persona del plural *nosotros* con el que el docente expresó acciones propias (primera persona del singular *yo*). Por ejemplo, «*Parece, parece que estoy comprobando que no leyeron la obra y:: vamos a utilizar medidas prácticas ...*²⁷» en este fragmento, el profesor se dirige a los estudiantes mencionando que sospecha que no han realizado la lectura de una obra previamente asignada «(yo) *estoy comprobando que (ustedes) no leyeron la obra*» seguidamente, menciona «*vamos a utilizar medidas prácticas*», en todo caso, quien dispondrá un método diferente para poder continuar la clase, es el docente; sin embargo, emite este hecho eludiendo a la primera persona del singular (*yo – voy a*), en cambio, se apega al plural «(nosotros) *vamos a utilizar*». Esto es, la primera persona del singular inscrita en el plural: cuando la acción es propia del locutor, pero incluye al colectivo para atenuar un sentido autoritario.

En el siguiente caso, se identifica el cambio de la segunda persona del plural (ustedes) por la inscripción de la primera persona del plural (nosotros) ante acciones que corresponden al pronombre elidido. Estos fueron los más numerosos con 58 casos; por ejemplo: «*vamos a responder las actividades ...*²⁸», «*vamos a hacer grupos ...*²⁹» en estos fragmentos, quien habla es el docente y se presenta en primera persona del plural dirigiendo acciones a los discentes de las cuales parece formar parte, sin embargo, es claro que no responderá ninguna de las actividades o será integrante de alguno de los grupos conformados pues, se refiere meramente

²⁷ Ejemplo n.º 2 (Pronombre en primera persona del plural (nosotros) omitido de la tabla n. 91 *Los deícticos en el discurso en el aula «A»*). Se identifica de igual manera en la transcripción del discurso, línea 517 (anexo 7)

²⁸ Ejemplo n.º 3 (Pronombre en primera persona del plural (nosotros/nos) omitido) de la tabla n. 91 *Los deícticos en el discurso en el aula «A»*. Se identifica de igual manera en la transcripción del discurso, línea 7 (anexo 7).

²⁹ Ejemplo n.º 5 (Pronombre en primera persona del plural (nosotros/nos) omitido) de la tabla n. 91 *Los deícticos en el discurso en el aula «A»*. Se identifica de igual manera en la transcripción del discurso, línea 935 (anexo 7).

a todos los estudiantes (segunda persona del plural). Esto hecho crea acercamiento, evita un discurso autoritario y, principalmente, atenúa la relación asimétrica entre ambos participantes.

Finalmente, se presenta la segunda persona del plural en donde los estudiantes se hacen explícitos en el discurso del docente. Su implementación refiere una marca de *distinción* y queda visible la asimetría existente al diferenciar los roles y la posición de cada participante ante lo que se emite (convicciones, juicios, acciones...). Así pues, los resultados en la tabla n.º 1 señalan 28 casos en los que el docente alude a los estudiantes a través del pronombre *ustedes*; de acuerdo a esto, se muestra el siguiente ejemplo:

*D: Bueno, **ustedes** van a decir: «profesor, pero las mujeres no somos infieles y estas jarchas hablan de una infidelidad» Pero ya al salir esa lectura es un acto de... en un acto de... ya es una valoración inmoral. Entonces, lo que **vamos** a hacer ahorita es que esa valoración inmoral hay verla desde su contexto ¿no?»³⁰*

En este fragmento se discute uno de los cuentos de *El Conde Lucanor* en el que a partir de las ideas mencionadas por los estudiantes, el docente deduce que han sido interpretada equivocadamente. Así pues, el profesor se dirige al grupo a través del pronombre de la segunda persona del plural (*ustedes*) «*ustedes* van a decir...» aquí separa perspectivas diferentes a la suya y supone que los estudiantes comprenden de una manera errónea la lectura al mencionar la perífrasis «*van a decir*» en modo indicativo y deducir y mencionar en vos alta lo que según piensan los estudiantes: «*profesor, pero las mujeres no somos infieles y estas jarchas hablan de una infidelidad*» Seguidamente, menciona el marcador discursivo «*pero*» con el cual, indica una contraposición y agrega su interpretación «*al salir de esa lectura es un acto de... un acto de... ya es una valoración inmoral*».

Por último, introduce a través del marcador «*entonces*», con función conclusiva, su punto de vista ante la clase «*lo que **vamos** a hacer **ahorita** es que esa valoración inmoral hay verla desde su contexto*». Al emplear la perífrasis «*vamos a hacer*» en primera persona del plural del presente indicativo (nosotros), busca complicidad y atenuar su autoridad ante el objetivo de corregir la manera en que los estudiantes comprenden la lectura y que la vean de la forma en que él la explicado. Además, hace énfasis con el deíctico de tiempo «*ahorita*» (ahora mismo,

³⁰ Ejemplo n.º 2 (Pronombre en segunda persona del plural (*ustedes*)expreso) de la tabla n.º 1 *Los deícticos en el discurso en el aula «A»*. Se identifica de igual manera en la transcripción del discurso, líneas 160-163 (anexo 7).

ya, en este instante) con el que especifica el momento en el que los dicentes reconozcan el texto.

Así pues, la utilización de los deícticos de persona en el discurso del docente permite no solo identificar o diferenciar a los integrantes del discurso en el aula, sino que transforman su relación interpersonal debido a que se correlaciona a la modalización de la fuerza ilocutiva de los actos de habla, ya que no solo importa la intencionalidad de lo que se dice, sino también, cómo se dice y a quién (directa o indirectamente), puesto que afecta la actitud con la que el estudiante toma el mensaje. De tal manera, se destaca el uso de la *tercera persona del plural* como una forma de atenuar el discurso, crear acercamiento, mitigar el sentido asimétrico y un sentido autoritario ante actos de habla de tipo *directivos* cuando el docente ordena, orienta, prohíbe, pregunta...; y los *asertivos* cuando se afirma, describe, etc.

9.2.1.3. Los turnos de palabra en el discurso en el aula «A»

Se considera necesario abordar los turnos de palabras en el discurso en el aula para conocer la proporción de las participaciones del docente y los estudiantes en el intercambio comunicativo, ya que la mayor utilización de los turnos por alguna de las partes señala aspecto como quién posee el protagonismo en la clase, si el conocimiento se construye a partir del intercambio conversacional o si es transmitido por el docente. De igual manera, como se cita en el marco teórico en el acápite del tema en cuestión, Calsamiglia y Tusón (1999) aluden que «observar quién toma la palabra, cuántas veces, de qué manera, y cuánto tiempo ocupa a lo largo de la interacción aporta una información muy clara y valiosa sobre los papeles comunicativos que adopta cada participante», p. 35). Por lo que se toman en consideración tales aspectos.

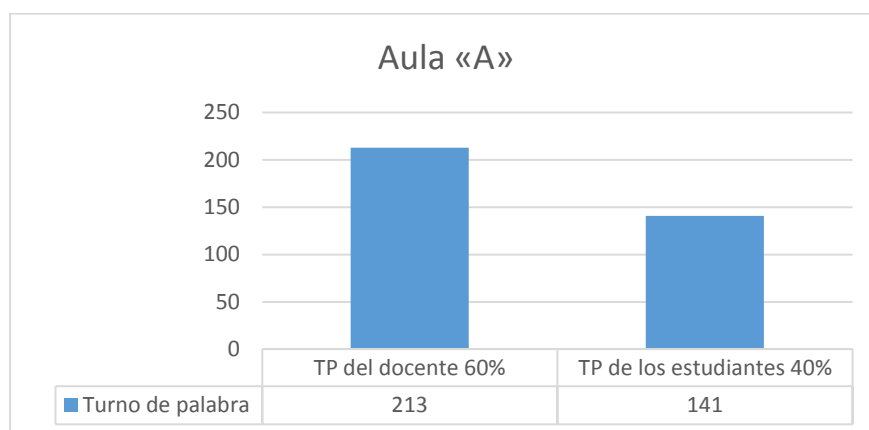
Cabe señalar, que en el discurso educacional el profesor es quien controla los turnos de habla, cede la palabra, regula las participaciones, por tanto, se presenta un proceso de *heteroselección*³¹, (en menor medida la *autoselección*³²). Estos principalmente se rigen a un intercambio formado por tres turnos referidos a pregunta, respuesta, *feedback* los cuales son habituales en el discurso educacional³³ y se realizan a través de actos de habla. De tal manera, se identifica cuáles favorecen al intercambio conversacional que implica que las participaciones de los estudiantes contribuyan a un aprendizaje significativo. Así pues, en el siguiente gráfico muestra el total de turnos de habla presentes en el discurso en el aula:

³¹ Calsamiglia y Tusón (1999, p. 33).

³² Cuando una persona toma la palabra sin que haya sido cedida por quien la tiene.

³³ Sinclair y Coulthard; Cazden citados en Calsamiglia y Tusón (1999).

Gráfico n.º 6: Los turnos de palabra en el discurso en el aula «A»



De acuerdo al gráfico n.º 6, se registraron 354 intervenciones de las cuales, quien ocupó el mayor número de turnos de palabra fue el docente con un 60 % (213). En cambio, los estudiantes ocuparon un 40 % (141) en el discurso. En primera instancia, se puede observar una leve superioridad por parte del docente que, en principio es justificable debido a que en la estructura tripartita de pregunta – respuesta – *feedback* presente en todo el discurso, el maestro ocupa dos turnos, cuando pregunta y cuando evalúa, de manera que es quien interviene, controla, dirige, corrige... el discurso en el aula. Sin embargo, de acuerdo a aspectos antes mencionados «*quién toma la palabra, cuántas veces, de qué manera, y cuánto tiempo*³⁴» con relación a los estudiantes, sugieren conclusiones diferentes.

Al respecto, en el caso de los discentes se puede observar cuántas veces toman el turno de palabra (141), sin embargo, son estimulados por actos de habla del docente que los sujetas a ciertas restricciones como las participaciones con respuestas cerradas o literales. De tal forma, interesa distinguir «de qué manera [se toma la palabra]» esto, con relación a los actos de habla.

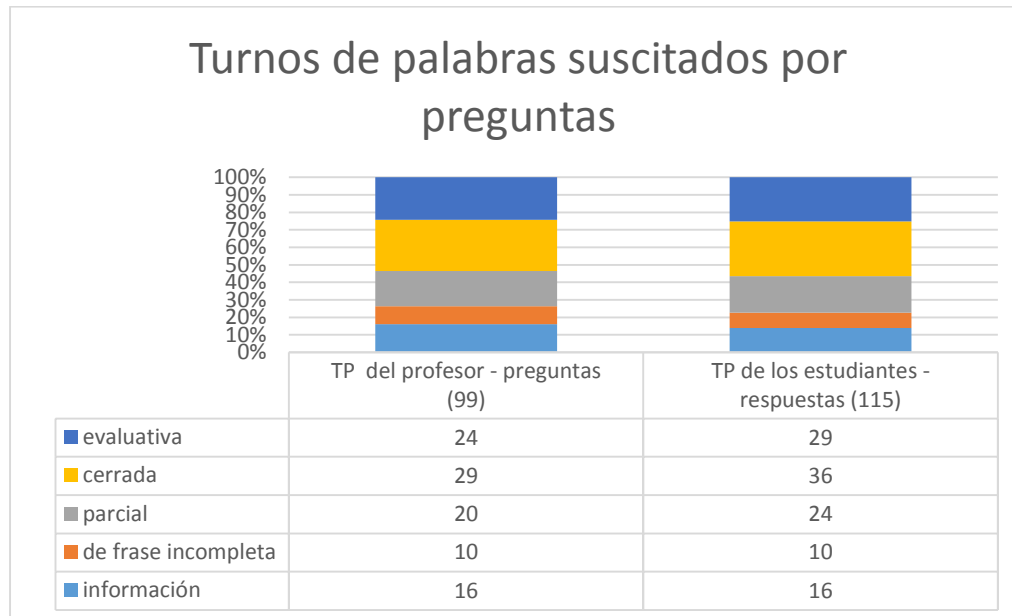
Así pues, de acuerdo al análisis previo sobre los actos de habla, se pudo distinguir que los que más influencia o fuerza ilocutiva poseen para otorgar la palabra por parte del docente son los *directivos*, ya que generan una acción (cognitiva o motriz) en los estudiantes diferente al mismo acto de habla. Esto referido, principalmente, al verbo performativo *preguntar* bajo sus diferentes clasificaciones (preguntas evaluativas, parciales, de información, cerrada y de frase incompleta), ya que solicitan a los estudiantes una respuesta.

Por consiguiente, se puede analizar *de qué manera se toma la palabra* a través de la intencionalidad que suscita el acto de habla directivo; en este caso, a través de preguntas que,

³⁴ Calsamiglia y Tusón (1999, p. 35).

de acuerdo a los tipos utilizados, condiciona el valor de la respuesta en cuanto a activar procesos cognitivos complejos o simples. Para esto, se muestra el siguiente gráfico:

Gráfico n.º 7: turnos de palabras suscitados por actos de habla directivos (preguntas)



De acuerdo al gráfico n.º 7, de las preguntas del profesor que suscitan el turno de habla a los estudiantes son las evaluativas, cerradas, parciales, de frases incompletas y de información. Sin embargo, no todas estimulan un aporte de valor para el aprendizaje significativo, pues, la mayor parte se trata de preguntas cerradas (29) que generaron turnos de palabras (36) que consisten en un sí o un no; asimismo, las parciales (20) con respuestas literales y puntuales (24); de frases incompletas (10) que se basan en completar una información, generalmente, con una palabra (10) y de información, que requirieron respuestas cerradas (16). Por el contrario, solo 24 evaluativas que, en general, conformaron la minoría de preguntas que buscaron generar un aprendizaje profundo con las participaciones (29).

Así pues, aunque se otorga el espacio de la palabra a los discentes a través del intercambio formado por tres turnos (pregunta, respuesta, *feedback*), la mayor utilización de preguntas requirieron respuestas presupuestas, lo que señala un discurso monologado. Por lo cual, los discentes no son de gran manera protagonistas en el acto comunicativo ni en la construcción de su conocimiento.

9.2.2. Análisis de los actos de habla emitidos en el discurso en el aula de la clase B

Descripción del grupo de la clase B

Los estudiantes que conforman la clase «B» corresponden al tercer año de la carrera de Lengua y Literatura Hispánicas modalidad sabatina. El grupo se conformó por 14 estudiantes, 12 mujeres y 2 varones. El registro de audio y video del discurso en el aula «B» presenta una duración de dos horas, seis minutos y cinco segundos. El contenido abordado en la sesión corresponde a Los cantares de gesta: el cuento medieval español en el que se utilizaron lecturas como *El Cantar del Mio Cid* y cuentos seleccionados de *El Conde Lucanor* los cuales, fueron asignados en la clase anterior para su previa lectura.

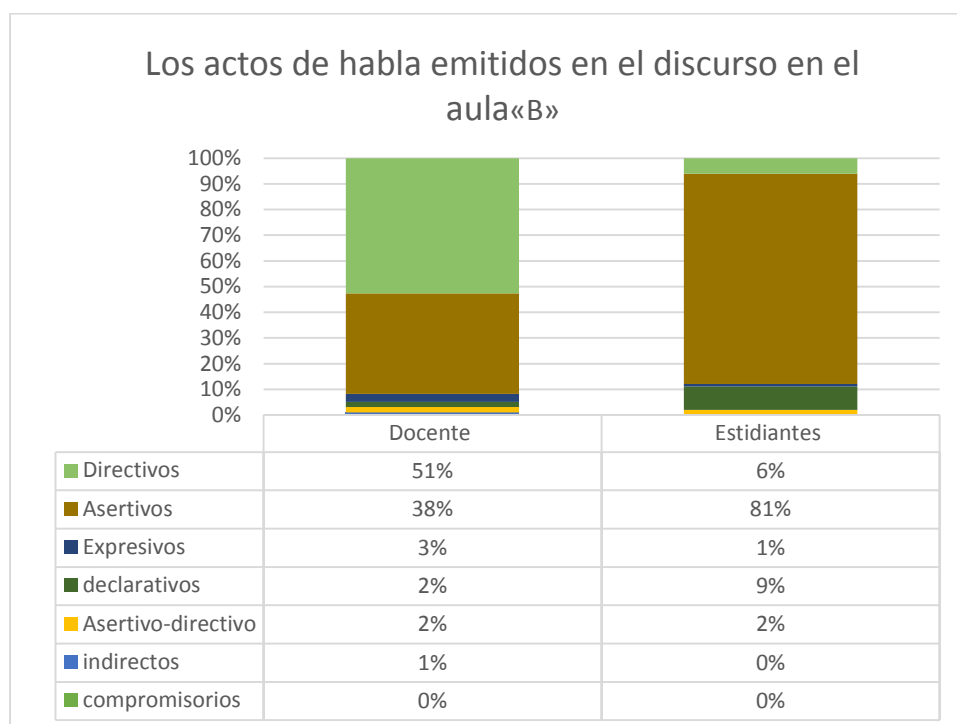
Por otro lado, al igual que el grupo «A», en la transcripción del discurso se omite la distinción del sexo de los estudiantes, asimismo, sus nombres y el del docente permanecen en el anonimato por lo que se recurre a la codificación. Así, para identificar el discurso del profesor se utiliza la letra «D» y para los estudiantes se utiliza E. Con respecto a este último, para discursos continuos se tiende a diferenciar la secuencia con letras enumeradas: E1, E2, E3.

Seguidamente, referido a las particularidades del profesor, es de sexo masculino y tiene 36 años de edad. Con respecto a su preparación académica, la carrera universitaria estudiada fue Filología y Comunicación. Además, obtuvo dos posgrados, el primero, en Filología Hispánica (alta especialización) con 10 meses de duración, y el segundo, ... Finalmente, tiene 13 años en la labor docente, de estos, 10 han sido ejercidos en la UNAN-Managua. Actualmente, pertenece al área de Literatura en el Departamento de Español de la misma universidad.³⁵

Al igual que el en el discurso en el aula «A», la utilización de actos de habla (AH) en el aula «B» presentaron una variabilidad tanto en los tipos como en los verbos performativos que infieren cada uno de ellos. De tal manera, los datos presentados en el gráfico n.º 8: los actos de habla emitidos en el discurso en el aula «B» destacan los siguientes resultados:

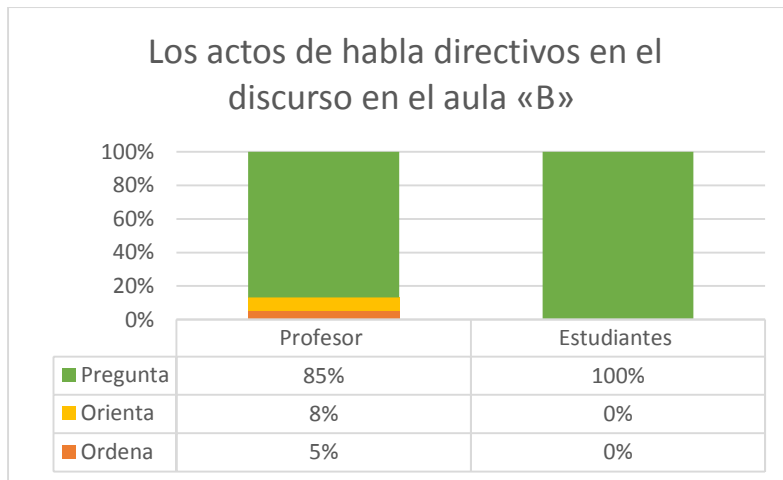
³⁵ Información procedente de la entrevista aplicada al docente «A» (anexo 3).

Gráfico n.º 8: los actos de habla emitidos en el discurso en el aula «B»



Referido a los AH Directivos, en el caso del discurso del docente, constituyeron el 51 % equivalen a 97 casos. En cambio, en el discurso de los estudiantes formaron un 6 % igual a 5 usos. Esta variación se debe al carácter asimétrico entre profesor/estudiantes en el que, de acuerdo a los roles que representa cada uno, la utilización de AH Directivos son más propio del maestro. Es decir, los verbos performativos que designan un AH Directivo (solicitar, orientar, preguntar...) son distintivos del rol del docente, ya que con estos buscan informar sobre la estructuración de la clase, incentivar la participación, promover el orden, evaluar... A diferencia de los discentes, estos verbos performativos son menos frecuentes y se centran en aspectos tales como preguntar para aclarar dudas, solicitar la palabra, etc. Para especificar, se presenta el siguiente gráfico sobre los AH Directivos utilizados según los verbos performativos:

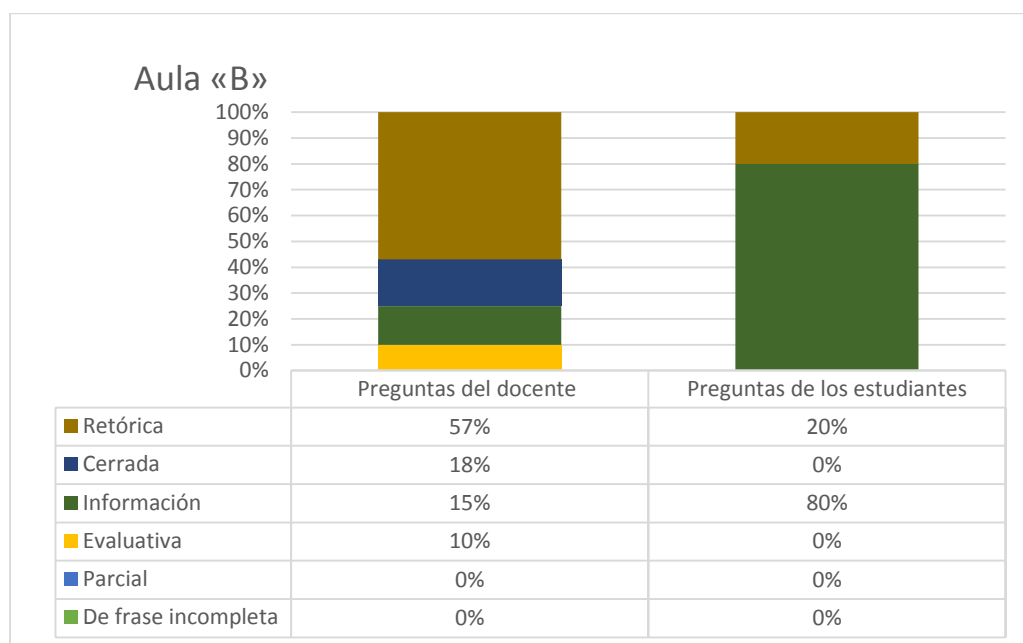
Gráfico n.º 9: los actos de habla directivos en el discurso en el aula «B» según los verbos performativos



Según el gráfico n.º 9, en el discurso del docente, los actos de habla directivos eludieron a los verbos performativos *preguntar*, *orientar* y *ordenar*. En el caso de los estudiantes, estuvieron regidos únicamente a las *preguntas*. De tal manera, las interrogantes conformaron el mayor porcentaje en el discurso del profesor con un 85% equivalentes a 82 casos; en cambio, los estudiantes rigieron 5 usos que representan un 100% al ser, las preguntas, el único caso de actos de habla directivo en referencia los verbos performativos.

En el caso del análisis de los AH Directivos con valor de interrogantes, al igual que el análisis del discurso en el aula «A», se recurre a la clasificación de Escandell (2017) *evaluativas*, *retóricas*, *de información*, y Escudero (1981) *parciales*, *de frases incompletas* y *cerradas* para alcanzar una mayor caracterización en este punto. De tal manera, se recoge en el siguiente gráfico los porcentajes de uso de preguntas de acuerdo a las tipologías mencionadas:

Gráfico n.º 10: los actos de habla directivos con valor de *pregunta* en el discurso en el aula «B»



Las preguntas son fundamentales en el discurso en el aula, principalmente, en el del docente, puesto que le permiten regular diferentes procesos como los evaluativos, promover la participación, control de conocimientos... Sin embargo, como se expone en el análisis del grupo «A», no todas contribuyen a generar un aprendizaje significativo que implique la construcción de conocimientos compartidos mediante la interacción que distingue los diferentes puntos de vista, la comprensión, reflexión, etc. de los estudiantes, ya que, en su mayoría, las funcionalidades de la interrogantes están guiadas a otros aspectos como la estructuración del discurso de quien habla, focalización de la atención de los interlocutores... es decir, que no requieren respuesta o las generadas son cerradas, literales o presupuestas.

En este sentido, en el gráfico n.º 10 se refleja que la mayor parte de las interrogantes utilizadas por el docente no contribuyen a la construcción de aprendizajes significativos, pues de los 83 casos, un 57 % se basa en *retóricas*, 18 % en *cerradas* y 15 % de *información*. En cambio, solo un 10 % están referidas a *evaluativas* que buscaron un desarrollo de los conocimientos. En el caso de los discentes, se observa un menor número, ya que se disponen, en mayor medida, a dar respuestas que a generar preguntas y, cuando estas aparecen, habitualmente buscan aclarar información desconocida. De tal manera, presenciaron únicamente las de *información* (80 %) y las *retóricas* (20 %). A continuación, se muestra el análisis detallado de cada grupo de interrogantes identificadas:

En el caso de las preguntas retóricas utilizadas por el docente, como se aprecia en el gráfico n.º 10, ocuparon el mayor porcentaje de uso con el 57 % equivalente a 47 casos. Por naturaleza, estas no generan participación en el aula, sino que se enfocan en estructurar el discurso del docente empleándolas como recurso estilístico para crear énfasis en ciertos aspectos de los temas que aborda, así se aprecia en el siguiente ejemplo:

195 **D:** Ya. Miren la idea si, se las voy a terminar para no dejarla inconclusa... Uno, en la épica
196 clásica existía el determinismo divino, es decir, ah:: | Eneas estaba a punto de morir y
197 literalmente estaba ya:: al otro lado de la muerte, viene Afrodita... llega ella y los rescata.
198 Entonces uno dice... o viceversa, la misma Afrodita, dirige la lanza que va a clavar en el talón
199 del héroe, entonces uno dice haber si le entendemos... ¿entonces en este mundo no importará
200 lo que yo quiera lo que yo decida? No, son los dioses, los que deciden morir, vivir. ¿Depende
201 de qué? De la regalada gana de los dioses...

En este fragmento el docente habla sobre el determinismo divino y el personaje del héroe presente en las obras clásicas como contraste hacia la épica con la imagen del caballero y su lealtad al rey. En eso, emite dos preguntas retóricas que buscan estructurar su discurso de manera que enfatiza en los puntos primordiales. A sí pues, en la línea 199 – 200 se encuentra la primera pregunta «*entonces, ¿en este mundo no importará lo que yo quiera lo que yo decida?*» se clasifica como retórica debido a que no está dirigida a los discentes, pues, el maestro no deja espacio para respuestas, sino, que la responde él mismo «*No, son los dioses, los que deciden morir, vivir*». Asimismo, con la siguiente pregunta «*¿depende de qué? De la regalada gana de los dioses*» la cual se subordina a la idea de la primera interrogante. Es decir, juntas enfatizan dos puntos que complementan una misma idea “el destino del hombre se rige bajo la voluntad de los dioses”.

Claramente, como se menciona, las preguntas realizadas se reconocen como retóricas debido a las respuestas a las mismas por parte del docente o por la ausencia de momentos que supongan la búsqueda de intervenciones de los estudiantes. Así, el hecho de que este tipo de interrogantes ocupe el mayor porcentaje en el discurso docente, sugiere el poco protagonismo que deja al educando en la construcción del aprendizaje significativo.

En el caso de los estudiantes, como se mencionó anteriormente, las preguntas retóricas ocuparon un 20 % equivalente a 1 caso. A continuación, se muestra el siguiente ejemplo:

638 **D:** El Cid era un prototipo del héroe, esa era la palabra que estaba buscando. Un prototipo del
639 héroe.

640 **E:** Dice que... dice que dentro del Mío Cid profe que los caballeros debían de tener un
641 comportamiento basado en cinco principales características ¿cuáles eran? Eh:: | basadas en
642 mandamientos obviamente, uno era: no emitir juicios falsos, no ser cómplice de traición, orar
643 y defender a todas las damas y doncellas, ser gene... ser generoso para obtener servicios, oír
644 e ir a misa, ayunar de doce a dieciocho.

645 **D:** Claro, eran un montón de:: de estatutos que nadie cumplía pues, pero:: existe una
646 ficción... incluso se ha debatido de si existe o no...

En este episodio se comenta sobre los estatutos o características que debe presentar un caballero en la época medieval según el poema *El Cantar del Mio Cid*. Así pues, en la línea 640 un estudiante interviene con un comentario en el que enuncia un acto de habla directivo de pregunta retórica «los caballeros debían tener un comportamiento basado en cinco principales características *¿cuáles eran?* Eh:: | basadas en...». Así pues, la interrogante no requiere o sugieren una respuesta del profesor, sino que el discente la emite con el objetivo de estructurar su discurso, ya que procede a contestarla. En este caso, su uso es estilístico, pues la omisión de la misma no afecta el mensaje.

Seguidamente, se muestran los resultados de las preguntas de información emitidas en el discurso en el aula: con respecto al docente, constituyeron un 15 % de los actos de habla directivos equivalentes a 12 casos. En su mayoría, se basaron en conocer si los estudiantes tenían dudas o preguntas acerca de determinados aspectos de los temas abordados. De acuerdo a esto, se muestra el siguiente fragmento:

13 **D:** Ah:: ¿Alguna medida que hay quedado suelta en la primer sesión? Me interesa eh:: ya ves
14 que fue un contenido sobre todo historicista de la literatura... hay que tener mucha:: mucho
15 interés ¿no? Al hablar de las jarchas y del:: origen de la literatura, no hay eh:: contenido
16 abundante como uno lo espera. Entonces, yo por eso les decía, que me interesan más otros
17 fenómenos como el fenómeno sociológico, como el fenómeno mismo lingüístico. Pero uno va:
18 sumarse del fenómeno de las jarchas y a:: creer que hemos dado una literatura abundante...

En esta parte el docente realiza una retroalimentación sobre el tema anterior. Al finalizar, dirige una pregunta de información (línea 13) «¿alguna medida que haya quedado suelta en la

primera sesión?» con la busca corroborar si hay aspectos que no se hayan abordado. Sin embargo, no recibe respuesta debido a que no deja un espacio para esta, ya que luego especifica y aborda en sí los temas de interés. En primera instancia, el docente acude a esta estrategia para animar a los discentes a mencionar inquietudes sobre los temas abordados para asegurarse que los contenidos queden lo suficientemente claros. Sin embargo, el hecho de pasar por alto el espacio para la respuesta sugiere que no hay deseo por parte del locutor de que sea contestada.

De igual manera, se encuentran otros ejemplos en los que las preguntas de información emitidas por el docente buscan que los estudiantes realicen interrogantes con respecto al tema «*¿quieren preguntar algo más hasta aquí?*³⁶, *¿alguna pregunta final?*³⁷». Este hecho resulta contradictorio en el sentido de que el profesor es quien deba realizar las preguntas para incentivar participación y evaluar el conocimiento adquirido por los discentes, ya que el contenido abordado se basaba sobre la lectura de obras y datos de las mismas asignadas previamente.

Referido a los estudiantes, se identificaron 4 casos de preguntas de información que representan un 80 %. Estas se producen cuando el que las enuncia desconoce cierta información y supone que su interlocutor sí. En este sentido, se presenta el siguiente ejemplo:

310 E: profe, ¿Quién tenía más dominio, la iglesia o el rey?

311 D: El rey.

312 E: ¿El rey?

313 D: Pero de una manera de:: legitimar la imagen es diciendo “si Dios lo permite” aunque yo sé

314 sepa que todo depende de mi soberana voluntad, | no yo decía... |

En este fragmento se discute el poema *El Cantar del Mio Cid*; en eso, un estudiante emite una pregunta de información (línea 310) «E: profe, *¿quién tenía más dominio, la iglesia o el rey?»* con la que busca aclarar una duda sobre el contenido del poema. En respuesta, el docente menciona «D: el rey». Sin embargo, el discente no conforme repite lo dicho por el docente de manera interrogativa «*¿el rey?»* lo que sugiere que ha quedado confuso o poco convencido. Por tanto, el maestro procede a desarrollar la respuesta con el comentario «pero de una manera

³⁶ Anexo 8 El discurso en el aula «B» (línea 220).

³⁷ Anexo 8 El discurso en el aula «B» (línea 663).

de:: legitimizar la imagen es diciendo “si Dios lo permite” aunque yo sé que todo depende de mi soberana voluntad. |no, yo decía...|».

Así pues, como se muestra en el ejemplo, el discente busca conocer información para él desconocida, por tal motivo recurre al docente. Cabe señalar, que la respuesta a la pregunta se encuentra implícita en la obra estudiada y, el hecho de que el estudiante formulara tal interrogante evidencia dificultades para inferir datos en la lectura. Esto debería indicar al docente sobre el nivel de comprensión que tienen sobre el tema y ejecutar medidas pertinentes que den solución al problema. En esta línea, Morata y Rodríguez (1997) señalan que «sobre los esquemas cognitivos de los alumnos aportan más información las preguntas que formulan que, en muchas ocasiones, sus respuestas» (p. 157), ya que no solo dejan ver sus puntos de interés sobre los contenidos, sino también la manera y el nivel en que los comprenden.

Por otro lado, se abordan las preguntas cerradas emitidas en el discurso en el aula, las cuales, solo fueron empleadas por el docente. Así pues, se registraron 16 casos que representan un 18 %. Estas interrogantes muestran un grado de restricción en la respuesta, pues, generalmente es un sí o un no. Por tanto, no contribuyen a un aprendizaje profundo en el estudiante. Así pues, se identificaron ejemplos como «¿verdad?, ¿me están siguiendo?, ¿quieren un ejemplo?, ¿me están siguiendo todavía? ... »³⁸ que buscan respuestas cerradas y que, en ocasiones, no se dejan espacio para la respuesta, ya que el docente no la requiere y solo busca focalizar la atención de los estudiantes ante momentos en el que explica determinados aspectos sobre el tema.

Finalmente, se muestran las preguntas de tipo evaluativas, al igual que las cerradas, solo fueron identificadas en el discurso del docente. Esto se debe a que su la funcionalidad es precisamente evaluar o reconocer los conocimientos de los estudiantes. Asimismo, este tipo de interrogante promueve la construcción de aprendizajes significativos, pues, incentivan respuestas que implican procesos cognitivos complejos como la interpretación, reflexión... No obstante, ocuparon el menor porcentaje en el discurso del docente con 10 % equivalente a 8 casos. A continuación, se presenta el siguiente ejemplo:

³⁸ Ejemplos provenientes del anexo n.º 8: la transcripción del discurso del aula «B». Líneas (33, 76, 238, 265).

493 **D:** Yo leo literatura, consumo literatura porque deseo obtener un tipo de placer estético, no
494 porque quiero leer las:: patrañas sobre:: monarcas. Si quisiera leer mentiras me voy a mi
495 cuenta de Facebook, leo los estados que comunican y la vida que los demás dicen que llevan
496 que es una mentira. Pero no voy a leer, | literatura. Porque la literatura sol... solo debería de
497 tener un placer, ¿cuál es ese placer estético? | [dirige la pregunta a un estudiante que se
498 encuentra distraído]... lo de usted no era sueño.

499 **E:** Puede ser el vocabulario.

500 **D:** ¡Para nada! | ¿cuál sería ese placer estético [nombra a un estudiante]?

501 **E:** Encontrar una identidad.

502 **D:** Fijate que sí. Me agarraste en la mentira. Es decir, sí, ese es uno, un propósito:: eh:: noble
503 de la literatura. Yo leo porque me veo en la crisis o en los conflictos de otras épocas, de otras
504 culturas, sí.

Este episodio, se habla sobre la literatura y los propósitos de su lectura; en tanto, el docente alude que este se refiere a un tipo de placer estético y, de acuerdo a esto, dirige una pregunta evaluativa (línea 497) «¿cuál es ese placer estético, doña?» la interrogante es dirigida específicamente a una estudiante de mayor edad, esto se identifica por el tratamiento «doña» el cual se utiliza como marca de respeto a personas mayores o entre iguales. El sentido de dirigir el acto de habla a un estudiante en específico sugiere un discurso autoritario, ya que no deja lugar al discente de negarse sin ocultar el hecho, si es que este no conoce la respuesta; lo que afecta a su imagen frente a los compañeros.

Así pues, la estudiante responde «puede ser el vocabulario» lo cual genera una respuesta en el docente con sentido imperativo «¡para nada! ...» lo que sugiere una contestación no esperada y, por tanto, errónea. Seguidamente, vuelve a emitir la pregunta y la dirige a otro estudiante en específico esta vez identificado como E1 (línea 500) «¿cuál sería ese placer estético [nombra a un estudiante]» y este responde de manera asertiva (línea 501) «E: encontrar una identidad». Esta vez, el profesor evalúa con un acto de habla asertivo y explica el motivo «fijate que sí...» lo que infiere la veracidad de la respuesta del estudiante. De tal manera, se puede observar la funcionalidad de la pregunta evaluativa, la cual, en este caso, buscó que los discentes infirieran posibles respuestas mediante sus previas y nuevas experiencias con la literatura.

Se considera necesario retomar el ejemplo anterior referido a la evaluación de la primera respuesta a la pregunta realizada por el docente. Así pues, en el ejemplo, líneas 497 – 498, se

distingue la secuencia IRF³⁹ (iniciación, en este caso, la pregunta del docente, respuesta del estudiante y *Feedback* referido a la evaluación de la respuesta dada). Así pues, se observa la pregunta «D: *¿cuál es ese placer estético, doña?*» y una respuesta errónea por parte del discente «E: *puede ser el vocabulario?*» que se infiere a partir de la evaluación del docente «D: *«¡para nada!»*». El punto es, que el problema se observa no precisamente en la respuesta del estudiante, sino en la evaluación del docente a esta misma, ya que se emite de forma imperativa devaluando el aporte del educando.

En este sentido, se retoma lo mencionado por Buitrago (2019) sobre la postura y los juicios del docente, los cuales «... terminan siendo las representaciones sociales que construimos sobre los demás, ello influye en situaciones tan decisivas como la evaluación» (p. 30). De tal manera, las respuestas del docente directamente negativas pueden afectar a la imagen del estudiante frente a sus compañeros, por consiguiente, la motivación del grupo para participar en clase. De mismo modo, se observa otro ejemplo ante una pregunta evaluativa emitida por el docente:

744 **D:** No hay literatura moral o inmoral. Ustedes no tienen por qué estar viendo qué les enseña.
745 *¿qué necesidad hay en que la literatura instruya hacia algo? || Pero, yo entiendo que algunos*
746 *de ustedes manejan otra experiencia hacia el texto literario que es esto, cuando la literatura te*
747 *mostró algo ¿cuál de las dos respuestas es válida? Yo me quedo con la primera. Lo que no*
748 *significa que no puedo estar equivocado ¿es una contradicción? Sí, es una contradicción. Pero*
749 *yo les pongo al menos las dos opciones ¿Debe o no debe enseñar algo la literatura?*

750 (una estudiante trata de pedir la palabra)

751 **D:** *¿Cómo dice?*

752 **E:** *Queda a la interpretación personal de lo que:: digamos leí y:: alguien puede decir *este**
753 *libro me cambió la vida por ejemplo pero, ahí depende del momento que estaba leyendo él y*
754 *que lo hizo o::...*

755 **D:** *¿De qué?*

756 **E1:** *Hablá::*

757 **E:** *Por eso la interpretación personal de cada quién dé:: ¿no?*

758 (el docente observa con una mirada de confusión)

759 **D:** *La interpretación personal... Tengan bonito fin de semana. Nos vemos el próximo sábado.*

760 **E:** *¡Ay, Dios!*

³⁹ Edwards y Mercer (1988)

En este fragmento se habla sobre si leer literatura tiene o no un propósito de enseñanza. De acuerdo a esto, el docente plantea su criterio «D: ...*No hay literatura moral o inmoral. Ustedes no tienen por qué estar viendo qué les enseña [la literatura]*», sin embargo, a primera instancia no impone su opinión, ya que alude «*Lo que no significa que no puedo estar equivocado.*». Por tanto, realiza una pregunta evaluativa (línea 745) «*¿Debe o no enseñar algo la literatura?*» (iniciación), seguidamente, en la línea 755 – 754, un estudiante responde a la interrogante «*queda a la interpretación personal de lo que :: digamos... leí y :: alguien puede decir “este libro me cambió la vida”, por ejemplo; pero ahí depende del momento que estaba leyendo él y que lo hizo o ::*» la cual se contrapone a la idea del docente cuando elude que hay un sentido de enseñanza en la literatura y especifica que es una «*interpretación personal*».

Seguidamente, el profesor contesta con una pregunta «*¿de qué?*» (como evaluación a la respuesta del estudiante) que sugiere un estado de confusión y a la vez, insatisfacción con la respuesta dada, por lo que el estudiante busca aclarar y enfatiza en que (línea 757) «E: *por eso, la interpretación personal que cada quien dé :: ¿no?*» Sin embargo, la respuesta no deja de ser errónea para el docente, ya que menciona «D: ***La interpretación personal... Tengan bonito fin de semana. Nos vemos el próximo sábado.***», esta vez omite una evaluación explícita y cierra la clase despidiéndose del grupo. La omisión del comentario sobre la respuesta del estudiante, comunica un desacuerdo del docente o poco interés por lo mencionado, esto a la vez, deja ver su sentido autoritario y afecta a su imagen y la del participante frente a sus compañeros.

Finalmente, en el aula «B» no se identificaron casos de preguntas *parciales* y *de frases incompletas*. Aunque estos tipos de preguntas no propicien un aprendizaje significativo, en menor medida pueden ser necesarias; en el caso de las parciales, buscan evaluar o simplemente reconocer aquellos conocimientos de carácter literal. En cuanto a las de frases incompletas, su función se centra en que los discentes completen, con una o más palabras, información enunciada por el profesor. Estas suelen aparecer en momentos en los que el docente explica, define, recapitula cierto aspecto del contenido y busca integrar a los estudiantes al discurso para que mantengan la atención de lo que se comunica.

Ahora bien, los casos menos frecuentes de actos de habla directivos en el discurso del docente de acuerdo a los verbos performativos, se basaron en *ordenar* y *orientar*. Referido al primero, conformaron un 5 % equivalente a 5 casos en los que el docente se muestra autoritario, pues, las ordenes son de carácter imperativo, por lo que tiene poca aceptación por el interlocutor. Así, se muestra el siguiente ejemplo:

596 D: Eh:: la Celestina es:: junto con el Lazarillo de Tormes, inauguran, es como:: los inicios
597 del siglo de oro <00:06> Hablen... | yo aquí tengo un voluntariado, ¿verdad? La lista
598 E: profe...
599 D: sí, sí claro
600 E: dice que la sociedad media...

En este fragmento el docente expone ampliamente⁴⁰ sobre los inicios de la literatura española. Por último, en la línea 597, luego de seis segundos <00:06> emite un acto de habla directivo de orden «*hablen*» se evidencia por la conjugación del verbo en segunda persona del plural de imperativo. Seguidamente, debido a que no hay participaciones en un lapso de cinco segundos <00:05>, el docente menciona «*yo aquí tengo un voluntario, ¿verdad? La lista*» con lo que busca presionar para que los estudiantes comenten algo sobre el contenido, lo que demuestra un sentido autoritario y afecta su imagen negativamente.

Sobre la negación a participar por parte de los estudiantes ante la orden expuesta por el docente, esto puede deberse, en referencia a los principios que regulan las fuerzas ilocucionarias⁴¹, a las *posiciones relativas del hablante*, es decir, la forma o el recurso, en este caso un acto de habla directivo de orden, que se utiliza para el propósito del acto. Si bien la emisión de la orden posee una fuerza ilocucionaria que logre que los estudiantes comenten en la clase, su sentido imperativo impone una actitud autoritaria que perjudica la finalidad del acto; asimismo, los efectos perlocutivos en los discentes, esto es, sus sentimientos, pensamientos o acciones. De tal manera, se considera conveniente utilizar un acto ilocucionario equivalente, tales como las preguntas. Estas incentivan la participación del estudiante al ser puntuales y no afectan la imagen del locutor.

Finalmente, se abordan los actos de habla *directivos* con sentido de *orientar* los cuales, solo fueron registrados en el discurso del docente. Así pues, de acuerdo al gráfico n.º 9 se registraron 8 casos que representan un 8%. Estos señalan una preparación previa de la clase, pues, aluden a actividades y procesos específicos que el docente planea para que los estudiantes realicen en el transcurso de la sesión. De acuerdo a esto, se presenta el siguiente ejemplo:

⁴⁰ Se extrajo un pequeño fragmento debido a que la explicación del docente es extensa. Puede consultarse en el anexo n.º 8, líneas 545 – 593.

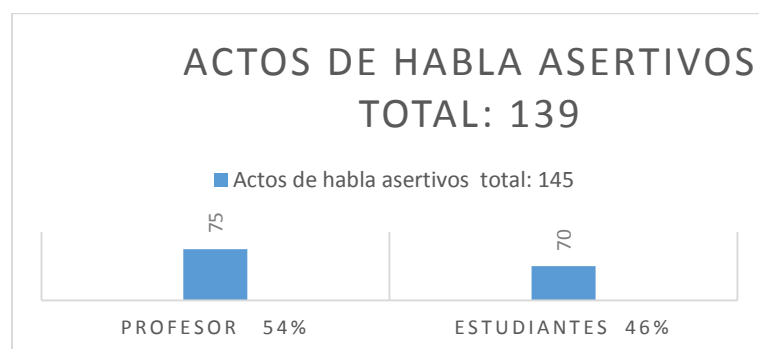
⁴¹ Searle J. R. (1990).

655 D: Un último comentario para... darles les voy a dar unos 10 minutos 15 minutos para que
 656 organicen la:: parte de la BOA... referido a:: ... [algunos estudiantes hablan] tu grupo
 657 empieza [se dirige a los estudiantes que hablan mientras el docente orienta las actividades] al
 658 Conde Lucanor || y luego exponen desde su::... desde su:: | ...

En este fragmento el docente concluye una explicación sobre el propósito de la literatura en *El Cantar del Mio Cid*. Seguidamente, orienta las actividades a realizar presentes en la BOA⁴² las cuales implican una ponencia. Incluso, indica el tiempo de preparación «voy a dar unos 10 minutos 15 minutos para que organicen la:: parte de la BOA referido al Conde Lucanor» y elige el primer grupo.

Por otro lado, se tratan los actos de habla de tipo *asertivos* presente en el discurso en el aula «B». Se identificó que solo fueron empleados, con base en los verbos performativos, en sentido de afirmar y definir, esto por parte del docente; el caso de los estudiantes, únicamente afirmaciones referidas a respuestas a diferentes preguntas. Asimismo, al igual que en los actos de habla de tipo directivos, se observó una variación en cuanto al número de uso en el discurso de ambos participantes. De acuerdo a esto, se muestra el siguiente gráfico basado en los datos de la tabla n.º 1:

Gráfico n.º 11: los actos de habla *asertivos* en el discurso en el aula «B»



Los actos de habla de tipo asertivo, dentro del discurso educacional se relacionan, en el caso del docente, a momentos en el que procede a explicar determinados aspectos sobre el tema, de manera que, lo que enuncia se considera como correcto. Referido a los estudiantes, son todas aquellas respuestas o aportes con los que busca persuadir sobre un tema, generalmente, influenciados por preguntas del docente. De tal manera, su uso define, en primera instancia, el

⁴² Base de orientación de la acción

grado en que el conocimiento se construye (a partir del protagonismo del estudiante) o se trasmite (desde la función docente).

Así pues, en el gráfico n.º 11 se observa una variación de uso de los actos de habla asertivos emitidos en el aula. Así, de los 139 casos registrados, los emitidos por el docente ocupan el mayor porcentaje con un 54 % equivalente a 75 momentos y tal como se mencionaba anteriormente, se basaron en afirmar y definir. De acuerdo a esto, se presenta el siguiente ejemplo:

102 **D:** El principal contenido de la épica y por lo tanto de los cantares de gesta, es que habla de
103 con conflictos bélicos, es el centro de la historia ¿qué estamos... qué estamos
104 induciendo... infiriendo? Que los orígenes de la literatura, desde los orígenes de la literatura
105 las civilizaciones han estado en crisis y en pugna. Yo por eso cuando escucho... este siglo,
106 este siglo que vivimos que es el siglo de los últimos tiempos. Fíjense que desde el origen del
107 hombre estamos viviendo los últimos tiempos. Cada vez que la literatura nos muestra un
108 testimonio de una civilización remota, están en crisis y están al borde de colapsar. Había una
109 guerra en alguna parte, una guerra interminable que estábamos cerca de la extinción.
110 Entonces no nos quedamos únicos, todo lo que ha acontecido estaba::...

En este episodio, el docente afirma acerca de lo que conoce acerca de la épica. De tal manera, describe la principal característica de la épica refiriéndose a los conflictos bélicos como centro de la historia y cómo estos se relacionan con los orígenes de una literatura. Se puede identificar en las proposiciones «*la épica... (habla de conflictos bélicos... es el centro de la historia); desde los orígenes de la literatura... (las civilizaciones han estado en pugna); cada vez que la literatura nos muestra un testimonio de una civilización remota, está en crisis...*».

En el caso del empleo de actos de habla asertivos por parte de los estudiantes, frente al total registrado en el discurso en el aula (139 AH) ocuparon un menor porcentaje con 46 % equivalentes a 70 casos. De tal manera, como se mencionaba anteriormente, se tratan de las respuestas o aportes de los estudiantes motivados, mayormente, por preguntas del docente. Así, se aprecia en el siguiente ejemplo:

- 660 **D:** Sí. Hay algo que:: no deajo por fuera, si... imagínense en esa cultura... | hipócrita,
 661 religiosa, nacionalista... ¿Qué papel iba a tener la mujer? Y en edad media ...
- 662 **E:** Era:: degradante.
- 663 **D:** Sí, era degradante.
- 664 **E:** No tenía ni derecho de (elegir).
- 665 **D:** No pero la mujer:: era como un accesorio ¿no?
- 666 **E:** Sí.

En el ejemplo se discute sobre el papel que juega la mujer en el poema *El Cantar del Mio Cid*. Así pues, el docente realiza un acto de habla directivo con valor de pregunta evaluativa (línea 661) «¿Qué papel iba a tener la mujer?» con la que busca la participación de los discentes. Por consiguiente, un estudiante emite tres actos de habla asertivos (línea 662, 664, 666) «Era:: degradante», «No tenía ni derecho de elegir», «sí» con los que responde a la pregunta y son evaluados como correctos por el docente cuando retoma la respuesta del educando «Sí, era degradante».

Seguidamente, se abordan el acto de habla de tipo *declarativo*, del cual, bajo los verbos performativos, solo se identificaron los de nombrar. Así pues, como se muestra en el gráfico n.º 8, en el caso del docente fueron emitidos en un 2% equivalentes a 4 casos. Estos se presentaron dentro de estructuras interrogativas dirigidas a discentes específicos «¿o qué te parece [nombre de un estudiante]⁴³? O ¿[nombre de un estudiante]» asimismo, fuera de ellas «sí, ¡no! y vos [nombra a un estudiante] ¿por qué no leíste el Cid?», «¡para nada! | ¿cuál sería ese placer estético? [nombra a un estudiante]⁴⁴». El problema de recurrir al nombramiento específico para la participación, radica en que compromete al estudiante y si este como conoce la respuesta, se ve obligado a negarse lo que afecta su imagen frente a sus compañeros.

En el caso de los *declarativos* emitidos por los estudiantes, al igual que en el discurso en aula «A», no se registraron específicamente con la alusión del nombre del profesor, sino, con el nombre de su profesión (2 casos) y la forma apocopada «*profe*»⁴⁵ (6 casos) que representan un 10% de los AH empleados en el discurso de los discentes. Esto refleja una relación asimétrica

⁴³ Se omiten los nombres de los participantes por cuestiones de ética de investigación.

⁴⁴ Ejemplos extraídos de la transcripción del discurso del aula «B», anexo n.º 5. Líneas [702, 420, 498].

⁴⁵ Profesor, líneas: 227 y 634; profe, líneas 138, 169, 309 y 428 (anexo n.º 5 La transcripción del discurso en el aula «B»).

existente entre los participantes, puesto que el docente ocupa un papel superior en su contexto educativo y en la escala social en la que se guarda respeto, por lo que el discente tiende a llamarlo por el nombre de su profesión.

Por otro lado, se abordan los actos de habla de tipo *expresivo*. Estos son menos frecuentes debido a que se relacionan con los verbos performativos de saludar, felicitar, quejarse, agradecer... sin embargo, son muy importantes porque promueven confianza y acercamiento. Así pues, según el gráfico n.º 8 en el discurso del docente se registraron 5 casos equivalentes a un 3 % en los que, dos se basaron en saludos y tres en quejas. En cambio, los estudiantes los emitieron una sola vez y está referido a un saludo. De tal manera, se muestra el siguiente ejemplo:

- 1 **D:** buenas | okey... buenas tardes entonces. Hagamos esto una vez más. Paso lista para:: efectos
- 2 de:: calidad.
- 3 **E:** [los estudiantes saludan].
- 4 [pasa lista]

En este fragmento el docente llega al salón para proceder al inicio de la clase. Por tanto, lo primero que realiza es un saludo (línea 1) «D: *buenas | okey... buenas tardes entonces. Hagamos esto una vez más*», esto demuestra cortesía y favorece a su imagen al mostrarse poco autoritario. Seguidamente, los estudiantes responden al saludo (línea 3) y el docente procede a pasar la asistencia. Por lo general, las acciones referidas a los saludos y las felicitaciones siempre reciben una contestación ya sea por gusto o cortesía, lo que ayuda a construir buenas relaciones sociales. En el siguiente ejemplo, se muestra un acto de habla expresivo referido a una queja por parte del docente:

- 707 [algunos estudiantes hablan de temas ajenos al contenido de la clase al momento en el que el
708 docente dirige su discurso]
- 709 **D:** Hay algo que todavía es universal... Miren ustedes y sus compañeras... | lo que sucede es
710 que cuando hablan ustedes y hablo yo... yo, que soy *perestésico*, escucho demasiado ruido.
711 Entonces, ustedes pueden interrumpirme las VECES que quieran siempre y cuando levanten la
712 mano. A mí me gusta escucharlos, pero tenemos que coordinarnos. No podemos hablar todos
713 al mismo tiempo. Esa es una:: algo que:: nos enseñan en la primaria y que yo no tendría que
714 estar repitiendo en los salones de clases. Me da más pena a mí.

En este fragmento el profesor trata de explicar aspectos universales con relación a la literatura, sin embargo, se ve interrumpido por estudiantes que conversan de temas ajenos al contenido al momento de la clase (línea 707). Debido a esto, el docente emite un acto de habla expresivo cuando realiza un llamado de atención donde muestra su disgusto. Esto se puede identificar desde las primeras líneas cuando menciona «Miren ustedes y sus compañeras» se presenta el verbo *mirar* conjugado en imperativo en la segunda persona del plural «miren». Asimismo, cuando realiza un mayor énfasis con un levantamiento de voz «ustedes me pueden interrumpir la VECES que quieran». De igual manera, se observan actos de habla asertivos que complementan el expresivo con los que hace evidente su disgusto. «A mí me gusta escucharlos, pero tenemos que coordinarnos», «No podemos hablar todos al mismo tiempo», «Esa es una:: algo que:: nos enseñan en la primaria y que yo no tendría que estar repitiendo en los salones de clases. Me da más pena a mí».

De acuerdo al mismo fragmento, desde la perspectiva del estudiante, en la acotación presente en el ejemplo se menciona que [algunos estudiantes hablan de temas ajenos al contenido de la clase...], Lemke (1997) aborda este tipo de situaciones en el discurso de los estudiantes que se dan muy frecuentes en las aulas de clases, así, describe tres transgresiones de las cuales, la presenciada en este caso, se refiere a que los estudiantes simplemente tienen la necesidad de «desentenderse de la actividad principal de la clase y hablar con el vecino de un tema completamente diferente» (p. 46). Lo que, en consecuencia, conlleva al disgusto del docente.

Ahora bien, referido a los actos de habla compromisorios, no se registraron casos en el discurso en el aula. En primera instancia, esto se debe a que los verbos performativos o intencionalidades que los señalan se basan en prometer, juramentar, aceptar, amenazar... cuyos usos no son muy frecuentes en el contexto educativo.

Finalmente, se presentan los actos de habla de tipo indirectos. Para explicarlos, se recurre a las llamadas máximas de Grice debido a que, como menciona Valdés (2016) desde la teoría de los actos de habla «hay algunas dificultades para explicar la hipótesis de la fuerza literal» (p. 33). Cabe señalar, que los indirectos son aquellos cuya intención no se expresa directamente pero que, sin embargo, el interlocutor puede inferir de acuerdo al contexto y situación en los que son emitidos. Así pues, como se muestra en el gráfico n. ° 9 fueron identificados únicamente en el discurso del docente y ocuparon un 4 % equivalentes a 7. De tal manera, se presenta el siguiente ejemplo:

470 D: ¿Algo aquí que no les cuadre? ¿Algo aquí que les desagrade? ¿Algo aquí les genere
471 malestar? Miren que les di suficiente tiempo para que:: nos concentremos en esto. | ¿algo que::
472 les inquiete de esto que hay aquí? (refiriéndose a lo escrito en lo pizarra) | yo quiero enfatizar
473 en algo, iba a tomar mucho tiempo para que la literatura tuviera un propósito, eh:: en sí misma,
474 es decir, hablar de una literatura:: ¿cómo llamarlo? Como un placer estético, estaremos
475 hablando del siglo:: | esto es un adelanto... <00:05> yo sé que esto de una:: voz que clama::
476 en el desierto ¿verdad? Pero::, el día del señor se acerca. Guardemos más las apariencias, ya
477 que solo uno de ustedes me está prestando atención, traten de disimular más, mejor. Esto me
478 interesa, desde sus orígenes, al parecer, la literatura desde sus orígenes siempre ha tenido un
479 propósito pero no meramente literario...

En esta parte, el docente trata de explicar aspectos sobre los orígenes de la literatura; sin embargo, observa que los estudiantes no prestan atención a su discurso. Por tanto, recurre a llamar la atención a través de dos actos de habla *indirectos* (línea «475 – 476») «yo sé que esto es una:: voz que clama:: en el desierto ¿verdad?» y «pero::, el día del Señor se acerca», de acuerdo a la categorización de Grace, esta es una violación a la máxima de *modo*. El docente presupone que los discentes comprenderán a través de las implicaturas, en este caso, metáforas, el llamado de atención. Así, la primera significa que no está siendo escuchado, luego, enuncia la segunda seguida del marcador discursivo «pero» que, desde un punto pragmático, este funciona con sentido de consecuencia⁴⁶; de tal manera, cuando enuncia «pero la llegada del Señor se acerca» que alude al *juicio final*⁴⁷, sugiere que debido a la falta de atención no obtendrán los conocimientos, por tanto, tendrán problemas cuando sean requeridos y posiblemente, alcancen bajas calificaciones.

Cabe señalar, que además de la distinción de las proposiciones con respecto al significado, la intencionalidad es un llamado de atención y una queja; por tanto, también favorece a un acto de habla *expresivo*. La utilización de estos recursos hace que el mensaje sea más enfático, por tanto, ejerce mayor fuerza en los interlocutores.

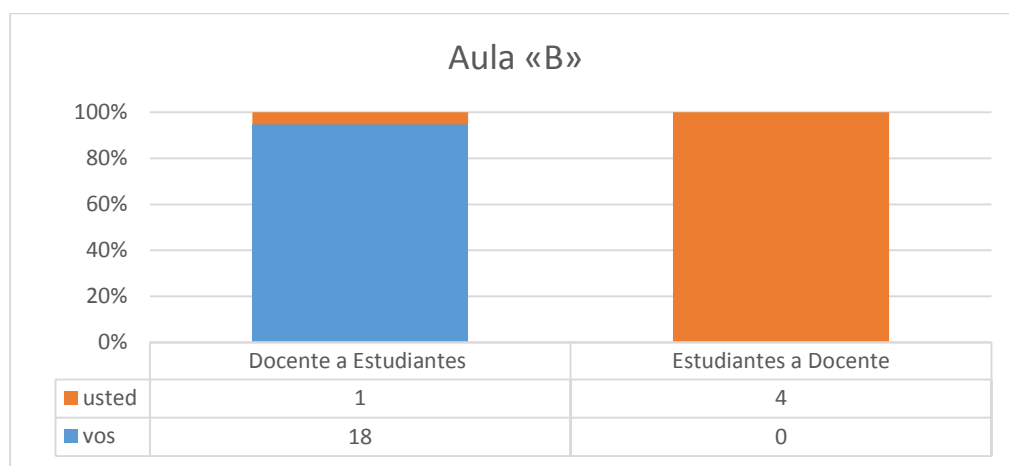
⁴⁶ ...en atención a las propiedades pragmáticas, lo asumen como marcador discursivo... con carácter más procedimental que conceptual que va más allá de lo puramente gramatical y el sentido se comprende en el contexto del enunciado... además de cumplir funciones restrictivas de oposición o de contraargumentación, instaura movimientos de sentido discursivo polifónicos adicionales, circunscritos a las intenciones del locutor y negociados de forma intersubjetiva con el oyente. Fuentes; Portolés y Pons citados en Ramírez (2019, p. 70).

⁴⁷ Expresión religiosa que supone el fin la humanidad.

9.2.2.1. Las formas de tratamiento y los actos de habla del discurso en el aula «B»

El uso de las formas de tratamiento y su relación pragmática con la cortesía en los actos de habla emitidos en el discurso en el aula «B» también presentaron resultados similares al A, por lo que se consideró preciso abordarlos. A continuación, se muestra el siguiente gráfico sobre el tema en cuestión:

Gráfico n.º 12: las formas de tratamiento en el discurso en el aula «B»



Así pues, en el caso del docente, el uso pronominal de las formas de tratamiento mayormente empleada fue el voseo con 18 casos, frente al ustedeo que conformó solo uno. Referido al primero, se registró en conjunto a actos de habla directivos y asertivos donde en ocasiones se observa un distanciamiento en el verbo y tiende a elidir el pronombre ante preguntas y afirmaciones. Así, se muestran los siguientes casos:

1. **D:** *...no estoy dudando de lo que me decís... estoy buscando cómo darte una:: cómo simplificarte la respuesta.*⁴⁸
2. **D:** *[nombra a un estudiante ¿por qué no leíste el Cid? ¿cuál fue la parte más:: más aburrida?]*⁴⁹

El primer ejemplo es un acto de habla asertivo y se observa el verbo *decir* en indicativo conjugado en la segunda persona del singular «decís» donde el pronombre se encuentra implícito. Asimismo, se identifica en el verbo *simplificar* junto al enclítico *te* que designa al

⁴⁸ Ejemplo extraído del anexo n.º 8 La transcripción del discurso en el aula «B». Líneas 140 – 141.

⁴⁹ Ejemplo extraído del anexo n.º 8 La transcripción del discurso en el aula «B». Líneas 423 – 424.

estudiante. El uso del voseo ante la relación asimétrica, en este caso, de profesor a discente, se observa desde la línea de la solidaridad en cuanto busca acercamiento y confianza.

En el caso del siguiente ejemplo, se dirige un acto de habla directivo donde el profesor realiza una pregunta de información en la que alude al discente a través del *voseo*. Se identifica por el verbo *leer* conjugado en la segunda persona del singular en pretérito perfecto simple «leíste». En primera instancia, al emitir esta interrogante se infiere que el docente presupone que el estudiante no realizó la lectura, sin embargo, al instante enuncia otra que difiere lo dicho «¿cuál fue la parte más:: más aburrida?» por lo que, la mencionada al inicio se realiza como una broma o ironía. A todo ello, el uso del voseo, al igual que en el caso anterior, busca acercamiento y confianza por parte del docente con el que busca atenuar su fuerza mediante un acto de habla directivo y superar la barrera jerárquica.

En el caso del ustedeo, solo fue empleado por el docente una sola vez ante un acto de habla indirecto. Así, se presenta el ejemplo:

«D: ¿cuál es ese placer estético? | [dirige la pregunta a un estudiante que se encuentra distraído] Lo de usted no era sueño».⁵⁰

Luego de que el docente dirige una pregunta evaluativa a un estudiante en específico que se encuentra distraído y, al no responder, emite un acto de habla indirecto en el que alude al discente a través del pronombre *usted* en «Lo de usted no era sueño». Aquí se interpreta una ironía en el que se infiere que la pregunta no ha sido respondida debido a que el estudiante no pone atención a la clase. Esta vez, el uso pronominal «usted» busca aumentar la fuerza del acto de habla que, de acuerdo a su significado literal, corresponde a un llamado de atención que sugiere un acto de habla expresivo con el que se crea distanciamiento.

En el caso del uso de las formas de tratamiento de estudiante a profesor, como se muestra en el gráfico n.º 12, se identificó únicamente el *usted* con cuatros casos. Esto debido a la relación asimétrica en la línea de poder donde el docente ocupa una posición mayor, por tanto, se le tiene respeto. En el siguiente ejemplo, los usos pronominales no cumplen precisamente la intención de atenuar lo que se dice, sino que se mantienen en la norma por la barrera jerárquica:

⁵⁰ Ejemplo extraído del anexo n.º 8 La transcripción del discurso en el aula «B». Líneas 496 – 498.

E6: me llamó la atención bastante lo de:: los esposos de:: sobre las dos hijas del Cid, porque después tuvieron aventu::ras y como usted dijo:: engrandecerse, al fin al cabo sobre la búsqueda del honor, recuperar su honor.⁵¹

En este fragmento un estudiante responde a una pregunta del docente con un acto de habla asertivo que busca validar cuando cita información enunciada anteriormente por el profesor. De tal manera, se refiere a él cuando enuncia el pronombre de forma explícita *usted* en: «como usted dijo», por lo cual, no se busca atenuar la fuerza de lo que se dice, sino que se emplea desde el sentido asimétrico en el que se guarda respeto.

Así pues, los usos pronominales registrados «vos y usted» tuvieron mayor significado en los actos de habla emitidos por el docente, específicamente, los asertivos, directivos e indirectos. Estos buscaron crear diferentes conductas en los estudiantes que le permiten al profesor lograr, en el caso del voseo ante actos de habla asertivos y directivo, cercanía y confianza lo que lleva a atenuar lo que se dice; y con el ustedeo, distancia ante un acto de habla indirecto para intensificar un llamado de atención.

9.2.2.2. Los deícticos de *persona* el discurso en el aula «B»

Al igual que el discurso en el aula «A», los deícticos de persona tuvieron gran significación en el contexto de enunciación del discurso en el aula «B». Asimismo, se alude a los utilizados por el docente (explícitos u omitidos), ya que infirieron diversos aspectos en la situación comunicativa que se relacionan con la intermediación interpersonal, integración del grupo y el sentido de autoridad del profesor que conllevan a cierta graduación de la relación entre este y los estudiantes.

En esta parte también se consideran los aspectos tomados en cuenta en análisis del discurso en el aula «A», los cuales se refieren a que solo se toma en cuenta la utilización de deícticos de primera persona del singular (yo), segunda y primera persona del plural (ustedes / nosotros) expresos y omitidos; se excluye la segunda persona del singular, puesto que se aborda como deíxis social (formas específicas de tratamiento) las cuales se abordaron en el acápite anterior; asimismo, se prescinde de la tercera persona debido a que su uso no hace referencia a los

⁵¹ Ejemplo extraído del anexo n.º 8 La transcripción del discurso en el aula «B». Líneas 425 – 427.

participantes en el momento de la enunciación⁵². Así pues, se muestra la siguiente tabla con los casos encontrados:

Tabla n.º 4⁵³: los deícticos de persona (primera persona singular y plural y segunda del plural) en el discurso en el aula «B»

Pronombre en primera persona del singular (yo) expreso	Pronombre en primera persona del singular (yo) omitido	Pronombre en primera persona del singular (mí, me)	Pronombre en segunda persona del plural (ustedes) expreso	Pronombre en segunda persona del plural (ustedes) omitido	Pronombre en primera persona del plural (nosotros/nos) expreso	Pronombre en primera persona del plural (nosotros/nos) omitido
yo les voy a orientar	Paso lista para:: efectos de:: calidad.	me interesan más otros fenómenos como el fenómeno sociológico ...	cuando ustedes lean o les toque impartir	Pero para que vayan poniendo en perspectiva el curso	¿ninguno de nosotros piensa lo mismo?	Hagamos esto una vez más...
yo por eso les decía, que me interesan más otros fenómenos	quiero pues partir de la próxima, eh:: de la tercer sesión	Me interesa esto...	ustedes que no querían hablar	ya ven que fue un contenido sobre todo historicista	Nosotros no creemos en Zeus	tenemos la:: el primer corte evaluativo
yo quisiera decir...	eso quiero decir, eh	A mí me interesa lo de ahorita...	Nadie anda por ahí:: leyendo la colección de jarchas ¿verdad?	Fíjense que desde el origen del hombre estamos viviendo los	nosotros no tenemos un panteón de dioses	tendríamos la primera evaluación

⁵² Ricoeur (1996, p. 37).

⁵³ Modelo tomado de Zamora (2019).

			No los veo... o las moaxajas, no los veo a ninguno de ustedes	últimos tiempos		
yo creo que <i>El Cantar del Mio Cid</i> es la primera manifestación de la literatura en sí misma...	lo que quiero decir:: es que la épica no habla de lo que me sucede a mí...	a mí me parece esencial...	Ustedes se expresan y se quedan con las moaxajas o se quedan con los cantares de gesta	hablen, hablen, me gusta cuando hablan	Es como que digamos nosotros...	lo tenemos que hacer en grupo
...	...	...	...	...	...	...⁵⁴
28	20	11	25	26	6	37
59			51		43	

Con respecto a los deícticos que hacen referencia a la primera persona del singular tratado en la tabla (yo, mí, me) expresos u omitidos mencionados por el docente, aparecen de 59 veces, los cuales prevalecieron en su discurso. Estos designan a la persona que habla cuando expone situaciones desde su punto de vista o experiencia, creencias y acciones. De acuerdo a esto, se muestran los siguientes ejemplos:

«**D:** *yo* creo que *El Cantar del Mio Cid* es la primera manifestación de la literatura en sí misma...»,

«**D:** *entonces ¿en este mundo no importará lo que yo quiera lo que yo decida? No, son los dioses, los que deciden»*

En los fragmentos presentados se muestran dos situaciones en las que el docente se presenta en primera persona del singular en el discurso. En el primero manifiesta una creencia desde su

⁵⁴ Datos completos de la tabla n.º 3 en anexos n.º 6.

punto de vista y en un *ámbito privado*⁵⁵ «yo creo que...» lo que significa que no hace legítima o impone la información, por tanto, valora las perspectivas de los discentes como otra posibilidad.

En siguiente ejemplo se da un caso diferente, el docente emite una pregunta retórica que habla sobre una situación que afecta a todos, sin embargo, solo se integra el docente como representación de todos «¿en este mundo no importa lo que **yo quiera**, lo que **yo decida**?... La utilización de la primera persona del singular en referencia del plural (nosotros) no es inválida; no obstante, Calsamiglia y Tusón (1999) señalan la inscripción del *Yo* en público como inapropiada, puesto que acarrea conflictos en los que la persona que habla puede parecer arrogante u autoritaria frente a la audiencia, por lo que consideran el uso del «nosotros» para evitar tales problemas, ya que asocia lo mencionado a un colectivo.

Seguidamente, se aborda la segunda persona del plural, la cual el docente utiliza para incluir a los estudiantes en su discurso. Su implementación marca una distinción entre la persona que habla y las que los escuchan, ya sean creencias, acciones, etc. Asimismo, dentro del discurso docente muestra una asimetría al diferenciar los roles y la posición de cada participante ante lo que se emite. De tal manera, se identificaron 51 casos con los que el maestro se refiere a los discentes con el pronombre *ustedes* «yo no sé qué quieren ser **ustedes** ahora.», «...es como **ustedes** pues, cuando se sienten mal hablan de Darío.» En los ejemplos se observa la utilización del «ustedes» el cual hace una distinción entre el docente y los estudiantes, puesto que se aleja del significado de lo que emite.

Finalmente, se aborda el uso de la primera persona del plural en donde el profesor se presenta incluso cuando la acción es propia de la segunda persona del plural. Este hecho crea acercamiento, integración, complicidad ante lo que se emite, lo cual favorece al discurso del docente. Así pues, se identificaron 43 casos en los que se presentan dos ejemplos:

«**D**: *Nosotros no creemos en Zeus.*»

En el primer ejemplo el docente realiza un acto de habla asertivo al afirmar «no creemos en Zeus» en el cual utiliza la primera persona del plural para integrar al grupo, generalizar y conseguir un grado de complicidad sobre lo que ha emitido.

«**D**: *[el trabajo] lo tenemos que hacer en grupo*»

⁵⁵ Calsamiglia y Tusón (1999, p. 139).

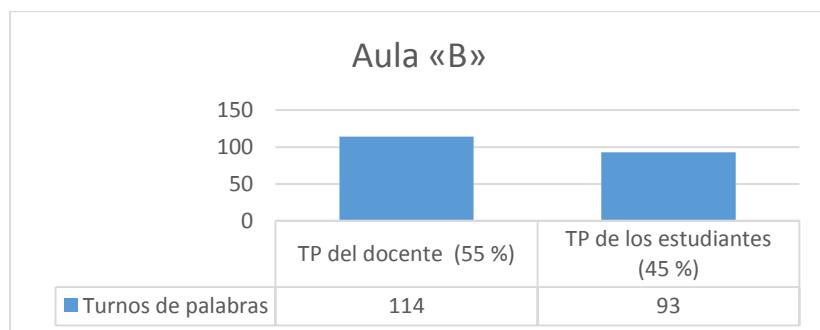
En el segundo fragmento, de igual manera el docente acude a la primera persona del plural en donde esta vez es él quien se integra al grupo, puesto que dirige una acción en plural que él no va a realizar. Esto crea aproximación, evita un discurso autoritario, además, atenúa la barrera asimétrica.

En resumen, se destaca que en la utilización de deícticos de persona prevalecieron la primera y segunda del singular «yo, ustedes». Esto evidencia distanciamiento y distinción en el grupo. Por el contrario, con menor presencia se utilizó la primera persona del plural «nosotros» en donde el profesor evade al grupo en su discurso.

9.2.2.3. Los turnos de palabra en el discurso en el aula «B»

Con respecto a los turnos de palabras en el discurso en el aula «B», al igual que en el análisis del discurso del aula «A», se toman en cuenta los aspectos mencionados en Calsamiglia y Tusón (1999) sobre «observar quién toma la palabra, cuántas veces, de qué manera, y cuánto tiempo...» (p. 35). Asimismo, se toma en perspectiva de los actos de habla utilizados por el docente que propician el intercambio conversacional en la clase.

Gráfico n.º 13: los turnos de habla en el discurso en el aula «B»

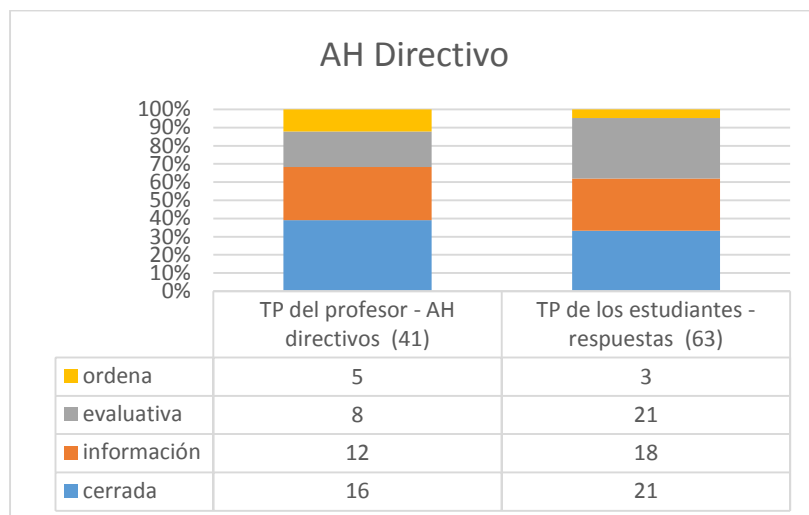


De acuerdo a los datos presentados en el gráfico n.º 13, se observa que los turnos de palabra predominan en el docente con un 55 % equivalente a 114 turnos. En el caso de los estudiantes, es inferior con 45 % correspondientes a 93 momentos. Por tanto, se observa una diferencia solo del 10 % mayor en el docente; en primera instancia, se infiere una distribución equilibrada donde el docente, a media que controla y dirige e interviene en el discurso, cede a los discentes el espacio de la palabra.

En el discurso en el aula «B» se identificó que la distribución de los turnos de palabra está vinculado a los actos de habla *directivos* emitidos por el docente; principalmente, los relacionados con las preguntas identificadas (evaluativa, información y cerradas), asimismo,

las órdenes dieron pasos a turnos los cuales se consideran forzados. De tal manera, se presenta el siguiente gráfico:

Gráfico n.º 14: turnos de palabras suscitados por actos de habla directivos (preguntas)



Así pues, en el gráfico n.º 14 se muestran los resultados de los actos de habla directivos cuyos verbos performativos ordenar, preguntar (y sus variantes) suscitan turnos de palabras a los discentes. Con respecto al primero, el profesor emitió 5 casos de los cuales, generaron tres participaciones. Sin embargo, se considera que las órdenes no son pertinentes por su sentido imperativo. En el caso de las preguntas, predominaron las cerradas (16) que originaron respuestas con un campo de restricción (21). Asimismo, las de información (12) que buscaron contestaciones puntuales (18). Finalmente, se registraron las evaluativas que representaron la minoría (8), pero que incentivaron respuestas (21) producto de procesos complejos como la interpretación, comparación, etc. que construyen un aprendizaje profundo y hacen significativo el turno de habla cedido.

De tal manera, aunque en el transcurso de la clase el docente haya consentido los turnos de habla a los discentes, estos no tuvieron gran impacto en el desarrollo de los contenidos, puesto que los actos de habla que los suscitaron pretendían mayormente respuestas que presentaban un grado de restricción, cerradas o puntuales.

9.2.3. Resumen de los actos de habla emitidos en los discursos en las aulas «A» y «B»

En el caso del discurso en el aula «A», se registraron 498 actos de habla, de los cuales, el 64 % (318) corresponden al docente y el 36 % a los estudiantes. Referido al discurso del primero, predominaron los de tipo directivos con 43 % relacionados mayormente con las preguntas en sus diferentes categorías que buscaron evaluar el conocimiento de los estudiantes, esto con preguntas de tipo evaluativas que propiciaron el desarrollo de un aprendizaje profundo en los estudiantes; sin embargo, su empleo fue mínimo comparado con los demás tipos de interrogantes que, en cambio, buscan generar el aprendizaje en un sentido superficial. Así pues, con esto se alude a las preguntas parciales, totales y las de frase incompleta que buscaron medir y evaluar conocimiento de carácter literal; por último, las retóricas cuyo uso no generan participación en los discentes, por tanto, se emitieron con el objetivo de estructurar el discurso del maestro y enfatizar en aspectos primordiales de los contenidos. De tal manera, aunque se promueve los turnos de palabras de los estudiantes, en su mayoría, no son estimulados de manera que originen un aprendizaje profundo.

En el caso de los actos de habla directivos emitidos por los estudiantes, conformaron un 8 % (15) relacionados con solicitudes y preguntas, de estas, únicamente de información dirigidas al profesor. Con esto se buscó esclarecer dudas o inquietudes de las cuales no habían quedado claros.

En segundo lugar, se encontraron los actos de habla asertivos, con respecto al docente, ocuparon un 36 % (115) relacionados con afirmaciones y definiciones que enuncia al momento de exponer o explicar determinados aspectos sobre el contenido. Asimismo, cuando retroalimenta o evalúa las respuestas de los estudiantes. En el caso de los estudiantes, se emplearon en un 85 % (153) siendo estos los más numerosos en su discurso, esto debido a que se tratan de todas las respuestas que dieron a las preguntas formuladas por el docente, las cuales, se denominan como afirmaciones por lo que se emiten con el sentido de persuadir.

Por otro lado, se registró un 16 % de actos de habla asertivos – directivos en el discurso del docente con los que se presenta una secuencia de afirma – preguntar en donde el segundo se crea a partir de una explicación o afirmación que busca ser desarrollada a partir de las respuestas de los estudiantes. Esta sucesión se identificó únicamente en el discurso del profesor.

Finalmente, en menor medida se observó el uso de actos de habla declarativos, expresivos y compromisorios. En el caso del primero respecto al uso del docente, se emitieron en un 2 % (5) que tuvieron lugar en el momento en que el docente se dirige a los estudiantes por sus nombres. En cambio, en los discentes, se relacionó a partir del uso nominal «profesor» con el acortamiento apocopado «profe» con el cual se refirieron al educador. Con respecto a los expresivos del maestro se registró un 1 % (4) referidos a saludos realizados mutuamente y felicitaciones dirigidas a los estudiantes por el maestro. En el caso de los compromisorios, no se evidenció ningún empleo por parte de los participantes, esto se debe a que los verbos performativos o intencionalidades que lo aluden, son poco comunes en el discurso en el aula, pues, se refieren a prometer, juramentar, aceptar, amenazar.

En el caso del discurso en el aula «B», se registraron 241 actos de habla, de los cuales, el 69 % (187) corresponde al discurso del docente y 31 % (84) al de los estudiantes. Así pues, referido a los emitidos por el profesor, predominaron los de tipo directivos con un 51 % (97) relacionados mayormente con las preguntas de tipo retóricas (54 %), cerradas (18 %), de información (14 %) y, en menor medida, las evaluativas (9 %). De acuerdo a esto, se observó un discurso principalmente monologado por parte del docente, pues, de acuerdo al porcentaje de uso de las categorías de las interrogantes, prevalecieron las que no suscitan participaciones (preguntas retóricas), las que producen participaciones superficiales (cerradas y de información). En el caso de los docentes, solo se identificaron 5 casos de actos de habla directivo referidos a preguntas de información (4) y retóricas (1).

Con respecto a los actos de habla asertivos, ocuparon un 40 % (75) en el discurso del docente que, al igual que en el discurso del docente «A», se relacionan con afirmaciones que enuncian al momento de exponer o explicar determinados aspectos sobre el contenido. En el caso de los estudiantes, estos ocuparon el mayor porcentaje de su discurso con un 83 % equivalente a 70 casos, de los cuales, se relacionan a respuestas a preguntas del docente o comentarios realizados de forma independiente.

Por otro lado, se presentaron en menor medida los actos de habla de tipo declarativos y expresivos. En el caso del primero, estuvieron relacionados con nombrar a quien se dirige el que habla; así, el docente los empleó en 4 ocasiones que representan un 2 % de su discurso y los estudiantes, al igual que en el grupo «A», se tomó en cuenta la forma nominal «profesor» con acortamiento apocopado «profe» con el que se refieren al educador.

Con respecto a los actos de habla expresivos, se identificaron a través de saludos y llamados de atención. En referencia a los primeros, se presentaron solo una vez de manera mutua entre los participantes. En el caso de los llamados de atención se registraron de manera explícita en tres ocasiones e implícitas en 2, estas últimas relacionadas con actos de habla indirectos, los cuales se registraron 7 casos.

Finalmente, se logró analizar los actos de habla en torno a las relaciones discursivas en el aula de acuerdo a las diferentes estrategias utilizadas por los docentes y las respuestas producidas por los estudiantes como resultado de las primeras. Así, se observó la enseñanza y el aprendizaje como un proceso interactivo en el que influyeron diferentes aspectos como el contenido que se imparte y la motivación.

9.3. CAPÍTULO III: relación de los actos de habla emitidos por el docente y los estudiantes en las aulas «A» y «B» en la construcción del conocimiento

En este acápite se pretende evidenciar, con referencia a los resultados del análisis del discurso en las aulas A y B, la forma de cómo se relacionan los actos de habla emitidos en el discurso entre los docentes y los estudiantes en la construcción del aprendizaje. Primeramente, se enfatiza en aspectos primarios de la teoría de los actos de habla, de tal manera, Austin esclarece que un acto de habla es toda emisión producida por un hablante que posee una intencionalidad, de ahí que aluda en que todo acto de habla supone una acción verbal tal como preguntar, ordenar, afirmar, etc. (1955). Esta intencionalidad se verá representada como un acto ilocucionario que refleja el propósito u objetivo del hablante, el cual generará un acto perlocucionario en el interlocutor que corresponde al efecto causado en él.

Así pues, dentro del discurso educacional⁵⁶, se parte de la idea de que la actuación discursiva del docente influye directa e indirectamente en la del estudiante. Así, los actos de habla producidos por el profesor, desde su fuerza ilocucionaria, buscan originar en los estudiantes ciertas acciones (fuerza perlocucionaria) que los lleve al aprendizaje. Desde este punto, los resultados del estudio muestran la forma en que los actos de habla emitidos por los participantes se confabulan en el proceso de enseñanza y aprendizaje.

⁵⁶ En esta investigación se reconoce «discurso educacional» como el discurso generado en el aula por el docente y los estudiantes.

De acuerdo con los datos del primer análisis, se encontró que no todos los actos de habla son empleados en el discurso educacional, asimismo, algunos son más frecuentes en el docente que en el estudiante. De tal manera, en el caso de los *directivos* se encontró que su uso es mayor en el profesor, pues, con respecto al aula «A», se registraron en un 43 % y los discentes, 8%; con respecto al B, en un 51 % y los educandos, 6 %. Estos se relacionaron mayormente con la intencionalidad de *preguntar*, por lo que fue el elemento clave para la interacción en ambas aulas.

Cabe recapitular, que debido al sentido general de «preguntar» desde los actos de habla (acto con fuerza ilocucionaria que busca producir una respuesta como acto perlocucionario generado en el interlocutor), se recurrió a una tipología para las interrogantes (evaluativas, retóricas, de información, Escandell (2007) y parciales, de frases incompletas y cerradas, Escudero (1981) con las que se estudia a mayor profundidad el acto. De tal manera, se describe lo que se pregunta y cómo se pregunta; de mismo modo, lo que se responde y cómo se responde.

Así pues, los actos de habla directivos con valor de pregunta, específicamente evaluativas, parciales, de frases incompletas y cerradas emitidas por el docente, incentivan actos de habla asertivos en los estudiantes referidos a respuestas enunciadas de manera afirmativa para persuadir al profesor. La relación se encuentra en que la preguntan condiciona la respuesta, puesto que se encargará de estimular procesos simples como contestar de manera cerrada, enunciar información predeterminada; o complejos como la comprensión, interpretación, reflexión... que conllevan a respuestas más elaboradas que determinan el grado de aprendizaje del estudiante.

Asimismo, los actos de habla *asertivos* emitidos por los discentes, bajo la estructura secuencial IRF, producen una evaluación por parte del docente; la cual, sugiere un acto de habla asertivo cuando el docente afirma o refuta la respuesta. Sin embargo, tal secuencia puede verse interrumpida cuando lo emitido por el estudiante es erróneo o confuso, en este caso, el docente, en vez de producir un acto de habla asertivo que valore la respuesta como incorrecta, emite un acto de habla directivo de pregunta que guarda un significado implícito, el cual es comunicar que la respuesta no es correcta o suficientemente clara y, por tanto, cede el espacio para una nueva respuesta que busque reanudar la secuencia, para esto se muestran los siguientes ejemplos:

- 439 D: ... ¿podía ser cualquier hombre un caballero?
- 440 E: no, tenía que ser un noble.
- 441 D: tenía que ser un noble, tenía que ser un noble, tenía que pertenecer a la nobleza...

57

En el primer fragmento se observa una secuencia IRF, el docente realiza un acto de habla directivo de pregunta parcial «¿podía ser cualquier hombre un caballero?» a la cual un estudiante responde con un acto de habla asertivo «no, tenía que ser un noble» seguidamente, el docente evalúa con un acto de habla asertivo con el que afirma la respuesta al repetir lo enunciado por el discente «tenía que ser un noble...» y luego desarrolla la idea para seguir el contenido.

- 92 D: ¿qué caracteriza al género épico? | ¿qué caracteriza a la épica?
- 93 E: tal vez el contenido.
- 94 D: ¿el qué?
- 95 E: épico me refiero como:: que habla más de caballería.
- 96 D: exacto, y eso es... esa es la respuesta.

58

En este otro ejemplo, se trata de cumplir una secuencia IRF, sin embargo, se ve interrumpida ante una respuesta confusa. Así, el docente realiza una pregunta evaluativa «¿qué caracteriza al género épico?» a la cual, el discente (línea 93) responde con un acto de habla asertivo «tal vez el contenido», sin embargo, la respuesta no es clara, por lo que el docente no evalúa, en cambio, emite un acto de habla directivo con pregunta parcial «¿el qué?» con la que busca que el estudiante fundamente su respuesta.

Por otro lado, en el caso de los actos de habla *expresivos*, se identificó que estos son recíprocos en ambos actantes. En el discurso de las aulas «A» y «B» se basaron en saludos del maestro al cual los estudiantes responden de la misma forma, asimismo, ante felicitaciones a las cuales agradecen. Este tipo de actos favorece tanto a las buenas relaciones entre docentes y estudiantes, así como a aspectos motivacionales donde el educando se siente valorado.

En el caso de los actos de habla *declarativos* se registraron únicamente con el sentido de nombrar. Sin embargo, debido al contexto en el que se da la comunicación y los personajes, en el caso de los docentes, se reconoce este acto cuando llaman a los estudiantes por su nombre.

⁵⁷ Ejemplo extraído de la transcripción del discurso en el aula «A». Anexo 7. Líneas 439 – 441.

⁵⁸ Ejemplo extraído de la transcripción del discurso en el aula «B». Anexo 8. Líneas 92 – 96.

Esto es positivo cuando están acompañados de actos de habla expresivos como felicitar, agradecer, ya que hacen que el estudiante se sienta reconocido o valorado. Asimismo, se pueden encontrar junto a actos de habla directivos como las preguntas donde se selecciona al participante en específico. En el caso de los estudiantes, se refirieron a los educadores por el nombre de la profesión con una forma apocopada «profe», que, en cierto modo, sugiere confianza o afecto.

Por otro lado, no se registraron actos de habla *compromisorios* en los discursos de los participantes, pues su empleo es poco común debido a que los verbos performativos que los sugieren se refieren a prometer, juramentar, aceptar, amenazar, planear, lo cuales, se dan en mayor caso en otros contextos.

Así pues, se observa un proceso de interacción simultáneo, pero regido principalmente por el discurso de los docentes que determinan, dentro del marco de interacción social, el grado de aprendizaje de los estudiantes a partir de los actos de habla que emplean. Es decir, la relación existente entre los actos de habla emitidos por los maestros y los educandos, es que los primeros establecen el grado en el que se procesa la información, por consiguiente, los segundos funcionan de manera coherente y obedecen hasta el punto donde son estimulados.

DISCUSIÓN DE LOS RESULTADOS

El estudio realizado a través de los datos recompilados con las técnicas de observación y la teoría (con la tipología de los actos de habla propuestos por Searle (1969) y demás como la taxonomía de las preguntas de Escandell (2007) y Escudero (1981)) que consintieron la triangulación en el discurso en el aula de dos docentes que imparten la clase de Literatura Española I y los estudiantes de la carrera de Lengua y Literatura Hispánicas de la Universidad Nacional Autónoma de Nicaragua (UNAN-Managua) permitieron caracterizar los actos de habla en el proceso de enseñanza y aprendizaje. De tal manera, se presentan la discusión de los resultados del análisis:

El discurso en el aula constituye un ejercicio interaccional entre el docente y los estudiantes que dan lugar al desarrollo del proceso de enseñanza y aprendizaje en el marco de la práctica educativa institucional. Al ser un acto complejo y arriesgado en el sentido de que se implementa en un espacio – instancia donde lo dicho cobra efectos entre los participantes, da lugar a diferentes problemáticas que obstruyen los objetivos de dicho proceso si quien lo dirige ignora la utilización de estrategias discursivas pertinentes. De ahí el interés de conocer cómo se realiza y qué características presenta en correlación con ambos actantes.

Así pues, el primer objetivo consistió en *Identificar los actos de habla presentes en el discurso en el aula en la asignatura Literatura Española I de la carrera de Lengua y Literatura Hispánicas*.

Los datos del instrumento de la rejilla de observación aplicado al discurso de ambos grupos, mostraron resultados similares en el uso de actos de habla. Así, el caso del discurso de los maestros, predominaron los *directivos* relacionados mayormente con preguntar, orientar, solicitar y ordenar; de mismo modo, los *asertivos* referidos a afirmar y definir. Estos se basaron principalmente en desarrollar el contenido, medir y evaluar los conocimientos de los estudiantes. Por otro lado, se identificaron en menor medida los *expresivos* concernientes a saludar, felicitar y quejar y los *declarativos* alusivos a nombrar, con los que aludieron a aspectos motivacionales, afectivos y control de la disciplina.

En el caso de los estudiantes, en ambos grupos se identificó que prevalecieron los *asertivos* relacionados con afirmaciones, estas a la vez, referidas a respuestas estimuladas por preguntas de los docentes. En menor medida se presentaron los *directivos* concernientes a preguntas de información; los *declarativos* alusivos a nombrar y *expresivos* basados en saludar, agradecer.

Finalmente, al igual que en el discurso de los docentes, no se identificaron compromisorios, por lo que reafirma su poca frecuencia en el contexto educativo en el aula.

Los resultados mostraron que es posible la clasificación de los actos de habla en el discurso en el aula. Por tanto, se rige a un sistema de comunicación donde los participantes realizan acciones en todo momento a través del lenguaje, en su mayoría y por la naturaleza del contexto y la asignatura, cognitivas. Asimismo, quien poseen un mayor porcentaje de emisiones son los docentes, referidos principalmente a *directivos* y *asertivos*, estos guían el discurso, lo distribuyen en turnos de palabras y definen la acción del estudiante los que, a la vez, corresponden de manera coherente a lo enunciado por el docente a través de actos de habla *asertivos*.

Con respecto al segundo objetivo *Relacionar los actos de habla emitidos por el docente y los estudiantes en la asignatura Literatura Española I, en la construcción del conocimiento:*

De forma general y relacionado al primer objetivo, los resultados del análisis demuestran que ambos docentes utilizaron un mayor porcentaje de actos de habla *directivos*, y *asertivos*. Con respecto al primero, se relacionaron principalmente con las preguntas, las cuales, fueron fundamentales para la caracterización de este acto. Cabe reiterar, que debido a que la tipología de los actos de habla no clasifica los tipos de preguntas y su funcionalidad en el aula, se recurrió a una taxonomía ligada al contexto educativo que permitió un estudio más puntual.

Así pues, de acuerdo a la clasificación de las preguntas, se encontró similitud entre los actos de habla *directivos* emitidos por ambos profesores. En el caso del docente «A», predominaron las preguntas que no incentivan un aprendizaje profundo entre las que se encuentran retóricas (21 %) donde su mayor uso fue en función de estructurar el discurso del docente, por lo que no dieron paso a otras funciones de la pregunta como la reflexión entre los estudiantes. Asimismo, las que generan participaciones superficiales, es decir, que no aportan al desarrollo del contenido puesto que estimulan respuestas predeterminadas, cerradas o literales, entre estas se encuentran las cerradas (21 %), parciales (14 %) y de frases incompletas (7%).

En el caso de las preguntas que incentivan el aprendizaje significativo, se presentaron las de información y las evaluativas. Con respecto a la primera, en teoría, promueve el conocimiento de modo que el docente solicite un punto de vista según la comprensión de los educandos que desee conocer, sin embargo, el estudio muestra que se relacionaron a requerimientos de información con respuestas cerradas que no se asocian a objetivos que conlleven al desarrollo del aprendizaje de los estudiantes. Por su parte, las evaluativas conformaron un 17 % y

buscaron estimular procesos complejos como la comprensión, la reflexión, interpretación que permitió a los discentes manipular sus conocimientos previos con los adquiridos a través de los materiales didácticos.

En el caso del docente «B», al igual que el docente «A», predominaron las preguntas que no promueven un aprendizaje significativo, con la diferencia, que se distingue en que restringe de mayor forma los turnos de palabras, pues, el 51 % lo conformaron las retóricas centradas en estructurar su discurso, es decir, aquellas a las que da respuesta luego de ser enunciadas. De mismo modo, la de tipo cerradas y de información que siguieron los mismos esquemas de las enunciadas por el docente «A». Con respecto a las evaluativas, no tuvieron gran presencia (9 %). Esto distinguió un discurso monologado y la trasmisión de los conocimientos lo que conllevó a la pasividad de los educandos. De tal manera, los actos de habla *directivos* emitidos por los docentes no propiciaron un discurso dialogado en el aula, asimismo, el desarrollo del aprendizaje significativo a partir de conocimientos compartidos, esto debido a que no fueron utilizados en función de los estudiantes de modo que promovieran el razonamiento, argumentos o explicaciones.

Con respecto al discurso de los estudiantes, en ambos grupos prevalecieron los *asertivos* referidos a afirmaciones ante preguntas de los docentes. Con relación a los turnos de palabras, se distinguió que todos los incentivados por actos de habla directivos con valor de preguntas cerradas, parciales, de información, y frases incompletas enunciadas por el docente son coherentes a lo que la interrogante cuestiona, es decir, las respuestas son cerradas y literales por lo que no se evidencia la comprensión o expresan sus propias ideas.

En el caso de los actos de habla *expresivos* y *declarativos* fueron poco frecuentes en ambos discursos, los primeros se relacionaron a saludos, felicitaciones y agradecimientos, estos de manera mutua entre profesor y estudiantes lo que creo, en parte, un buen ambiente entre los actantes. Asimismo, se identificaron quejas o llamados de atención, estos por parte del docente «B», que buscaron controlar la disciplina; con relación a estos, los actos de habla de tipo indirectos constituyeron un sentido expresivo, de modo que se enunciaba una queja de manera implícita, lo que creaba mayor fuerza en el acto.

Con respecto al segundo, estuvo referido únicamente a nombrar y su uso se identificó, en mayor medida, cuando los maestros seleccionaban de manera específica a un estudiante para que participara. Finalmente, no se encontraron casos de actos de habla *compromisorios*, esto debido

a que las funcionalidades o verbos performativos que lo sugieren están mayormente relacionados a otros contextos.

En todo caso, la funcionalidad didáctica de los actos de habla se subdivide en diferentes acciones o actitudes presentadas de acuerdo a su tipología y los verbos performativo que emita el maestro en su discurso; es decir, basado en los actos de habla directivos con verbos performativos como las preguntas permitirán incentivar diferentes procesos cognitivos tan sencillos como recordar datos literales o complejos como la comprensión, interpretación, comparación, etc., que le permiten al estudiante adquirir un aprendizaje significativo. Asimismo, consentirán que el docente evalúe a través de estos el nivel de conocimiento adquirido por los educandos, identificar problemas de aprendizaje, etc. Con respecto a otros verbos performativos como orientar, se permite encaminar procesos referidos a actividades que los estudiantes o, en conjunto con el docente, desarrollan, etc.

Referido a los de tipo asertivos ante verbos performativos como afirmar o definir su funcionalidad radica en la exposición o explicación de aquellos datos sobre los contenidos facilitados por el docente. Sin embargo, su mayor empleo es característico de clases monologadas. Con respecto actos de habla expresivos y declarativos, constituyen mayormente aspectos como la motivación y la afectividad que, de acuerdo a autores como Otero (2007), constituyen parte fundamental para el aprendizaje y la convivencia en las aulas de clases.

Por otro lado, el tercer objetivo se basó en *Determinar la correspondencia entre los actos de habla emitidos por el profesor y los discentes en estudio en la construcción del conocimiento.*

El estudio demostró que los actos de habla que más correspondencia conservaron entre docente y estudiante en la construcción del conocimiento, fueron los directivos y asertivos. La forma en cómo se relacionaron se basó en que, a través de los directivos referidos principalmente con las preguntas y los asertivo correspondientes a afirmaciones, los docentes buscaron estimular en los estudiantes procesos cognitivos para desarrollar la información, en este caso, lecturas sobre obras literarias. De tal manera, el efecto perlocutivo causado en el estudiante los llevó generar respuestas correspondientes a actos de habla asertivos con sentido de afirmar, cuya funcionalidad busca persuadir al docente sobre la veracidad de lo dicho o simplemente comunicar un punto de vista o perspectiva. No obstante, la principal correspondencia radicó en que las respuestas de los estudiantes se limitan a campos de restricción presentados por los actos de habla emitidos por los docentes.

Con respecto a los expresivos y declarativos, están ligados a dimensiones de tipo motivacionales y la afectividad cuando se realizan felicitaciones y agradecimientos de manera explícita. Asimismo, regular el comportamiento de los estudiantes cuando el docente efectúa llamados de atención.

Por otro lado, durante el análisis se identificaron recursos discursivos que guardaron relación con los actos de habla utilizados en el discurso de los docentes, por tanto, se procedió a definir su función. Así, el primero concierne a la deíxis social o formas específicas de tratamiento de docente a estudiantes en las que se distinguió una permutación entre voseo y ustededeo; los cuales, además de definir situaciones jerárquicas, jugaron un papel en la medición de la fuerza ilocutiva de los actos de habla directivos, asertivos e indirectos. De tal manera, el uso del *voseo*, desde la línea de la solidaridad buscó atenuar la fuerza de acciones que comprometen la imagen del docente, así como cuando corrige, realiza llamados de atención, ordena, pregunta, afirma.

En el caso del ustededeo, el docente «A» marca distanciamiento ante diversas acciones y prohibiciones con el objetivo de dar una mayor fuerza al discurso. Con respecto al docente «B», se identificó que generalmente utiliza el voseo para dirigirse a los estudiantes, sin embargo, se registró un caso de ustededeo desde la línea del poder, este junto a un acto de habla indirecto que sugirió, desde su sentido literal, un llamado de atención. Se precisa señalar, que desde el hecho de realizar un llamado de atención desde un acto de habla indirecto (ironías, sarcasmos) incrementa su fuerza, asimismo, al dirigirlo a través del ustededeo a uno de los integrantes del grupo al que generalmente se dirige por el voseo, sugiere distanciamiento; por tanto, incrementa aún más su fuerza.

Por otro lado, también se tomaron en cuenta los deícticos de persona «primera del singular (yo, me, mí)» segunda del plural «ustedes» y tercera del plural «nosotros», donde la fuerza del acto ilocutivo se atenúa a partir de inclusión de las personas en el discurso. Así, en el caso de la primera persona los docentes exponen situaciones desde su punto de vista, creencias y acciones dirigidas a los estudiantes, pero evitando la coerción ideológica en el sentido de que enfatizan que se trata de percepciones personales. En el caso de la segunda persona del plural, toma distancia y diferencia a los interlocutores en su discurso, esto cuando existe discrepancia entre las ideas del docente y los estudiantes. Por último, la tercera persona del plural, se hizo énfasis en esta última por su sentido integrador, donde el hecho de involucrar al colectivo atenúa la fuerza del acto, asimismo crea cercanía y familiaridad entre los actantes. Este se registró mayormente en el discurso del docente «A».

Así pues, de acuerdo a los objetivos, se puede concluir en que las funcionalidades de los actos de habla en el discurso en el aula reflejan la manera en que se realizan acciones mediante métodos didácticos que conllevan a la búsqueda del desarrollo del proceso de enseñanza y aprendizaje. Asimismo, que la actuación discursiva del docente define el grado con el que son estimulados los procesos cognitivos de los estudiantes que los llevan a generar respuestas simples procedente de la retención teórica o complejas producto de la reflexión, la comprensión, interpretación etc., de la información.

10. CONCLUSIONES

Al término de la investigación monográfica se presentan las siguientes conclusiones:

En definición de las situaciones del contexto en el que se desarrolló la investigación, se encontró que los discursos de los docentes no propiciaron un rol activo en los estudiantes. Así, se observó que utilizaron un mayor número de actos de hablas directivos referidos principalmente a las interrogantes, y asertivos referidos a afirmaciones y definiciones. Con respecto a los primeros, buscaron favorecer al intercambio comunicativo; sin embargo, de acuerdo a la identificación y análisis de los tipos de preguntas que predominaron (retóricas, cerradas, parciales, de información y de frases incompletas) en correspondencia a las contestaciones de los estudiantes, se evidenció que no promueven el desarrollo de un aprendizaje significativo, asimismo, a la intersubjetividad. Por el contrario, favorecían al discurso del docente, puesto que predeterminaban respuestas literales y cerradas, lo que estableció un discurso monologado.

Asimismo, en el caso de los asertivos constituyeron explicaciones y argumentaciones con las que los docentes ocupaban el mayor tiempo de los turnos de palabra. Con respecto a los estudiantes, eran estimulados por los actos de habla directivos basados en preguntas predeterminadas o sugeridas debido a que en su mayoría eran literales y cerradas.

De forma general, la investigación comprobó que:

1. Los usos de los actos de habla en los discursos en el aula estudiados conciernen en mayor medida a los directivos (preguntar, orientar, solicitar, ordenar) y asertivos (afirmar, definir) por parte de los docentes; y asertivos (afirmar) por los estudiantes.
2. Los actos de habla expresivos y declarativos son menos frecuentes, estos se relacionan a aspectos motivacionales y la cortesía cuando son utilizados positivamente, es decir, cuando los docentes felicitan a los estudiantes, saludan o reconoce sus nombres.
3. No se registraron actos de habla compromisorios (prometer, juramentar, amenazar...) por lo que se consideran ajenos al discurso en el aula o muy poco frecuentes.
4. Los actos de habla emitidos por los docentes guiados a incentivar la participación de los estudiantes concernieron a los directivos, principalmente, los relacionados a preguntas parciales, de información, cerradas y de frases incompletas que, en correspondencia, incentivaron respuestas cerradas y literales con valor de actos de habla

asertivos en los estudiantes que no favorecieron al desarrollo de un aprendizaje significativo.

5. El conjunto de actos de habla asertivos de afirmar y definir y directivos de preguntas retóricas, cerradas y de fases incompletas conformaron el mayor porcentaje de las emisiones de los docentes, lo que conllevaron a un discurso monologado.
6. Los actos de habla directivos con valor de órdenes son negativos para la imagen del docente, puesto que afectan la actitud con la que los estudiantes toman el mensaje.
7. Los actos de habla directivos de preguntas cerradas con función de corroborar la comprensión de los estudiantes, no la verifican; puesto que, limitan la respuesta a un sí o un no, sin fundamentación.
8. Los actos de habla directivos enunciados por los estudiantes se basan en preguntas de información dirigidas al docente para aclarar o conocer determinada información.
9. La emisión de actos de habla indirectos por parte de los profesores (ironías, sarcasmo) cuyo significado literal infiere un acto de habla expresivo con el sentido de hacer un llamado de atención al discente, incrementa su fuerza ilocutiva de manera negativa, lo que afecta la imagen del maestro.
10. Los actos de habla en el discurso en el aula presentan una variabilidad de uso definida por los docentes.
11. Los actos de habla emitidos por los estudiantes corresponden de manera coherente a los enunciados por el docente.
12. Los profesores son conscientes de las estrategias discursivas que utilizan, sin embargo, estas no favorecen a un intercambio comunicativo con los estudiantes que implique la construcción de conocimientos compartidos o la intersubjetividad.

Así pues, se logró analizar la funcionalidad de los actos de habla en el discurso en el aula de los actantes estudiados, de manera que se distinguió la forma en que interactúan en función del proceso de enseñanza y aprendizaje. Asimismo, la correlación existente entre los discursos que supone una acción conjunta guiada por el docente que, en consecuencia, define la de los estudiantes y viceversa.

Finalmente, se constituye una aproximación hacia el estudio del discurso en el aula a través de los actos de habla como medio para identificar las diferentes problemáticas que acontecen en el discurso en el aula. Esto como punto de partida para el diseño de estrategias que permitan mejorar la comunicación en función de priorizar principios constitutivos del proceso de enseñanza y aprendizaje como la intersubjetividad que de paso al desarrollo de la capacidad

crítica, reflexiva y analítica de los educandos. Asimismo, en las diferentes dimensiones motivacionales y afectivas en el aula.

RECOMENDACIONES

Primeramente, se recomienda a futuros investigadores interesados en el estudio del discurso didáctico, analizar las interacciones discursivas del maestro en consideración simultánea con las del estudiante y viceversa, puesto que existe una correlación que define el significado de cada emisión.

Asimismo, a las diferentes instituciones educativas que consideren el estudio del discurso didáctico en función de diagnosticar problemáticas relacionadas y diseñar estrategias discursivas para el mejoramiento del proceso de enseñanza y aprendizaje.

En el estudio realizado se distinguieron algunas limitaciones las cuales se presentan con el objetivo de que se consideren en futuras investigaciones:

- Estudiar sobre la percepción de los estudiantes hacia el discurso de los docentes.
- Profundizar sobre las funcionalidades de los deícticos de persona en los actos de habla en el discurso en el aula.
- Analizar el uso de la primera persona del plural como atenuador discursivo en los actos de habla.
- Investigación – acción: las preguntas evaluativas del docente como estrategia para el desarrollo de habilidades cognitivas de los estudiantes.
- Investigación – acción: los actos de habla asertivos en función del debate como estrategia para el desarrollo de la intersubjetividad en el aula.
- Investigar sobre la importancia de las dimensiones motivacionales y afectivas en el discurso en el aula.
- Profundizar sobre la utilización de preguntas retóricas, cerradas y de frases incompletas como una dirección hacia el discurso monologado en el aula.
- Profundizar sobre la importancia de la distribución significativa de los turnos de habla en el discurso en el aula para el desarrollo del aprendizaje significativo.

11. Bibliografía

- Abreu Alvarado, Y., Barrera Jiménez, A. D., Worosz, T. B., y Vichot, I. B. (2018). *El proceso de enseñanza-aprendizaje de los Estudios Lingüísticos: su impacto en la motivación hacia el estudio de la lengua*. MENDIVE. *Revista de Educación*, 16(4), 610-623.
- Ascencio, M. D. C. (2017). *Análisis pragmático de la función de los tratamientos nominales en actos de habla descorteses en Medellín (Colombia)*. *Forma y función*. 30(2), 139-162. Recuperado de: https://scholar.google.com/scholar_url?url=https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo%3Fcodigo%3D6344104&hl=es&sa=T&oi=gbs&ct=res&cd=0&d=11961920006320123080&ei=bgRwYNa1E5OtmwHZ36fYCW&scisig=AAGBfm26WPHWSzufpw90-m2vqxA_pQ81w
- Arias, M. E. J. (2015). *Uso excesivo de muletillas y comodines en las exposiciones científicas orales*. *MediSan*, 19(04), 541-554.
- Austin, J. L. 1956. «Emisiones realizativas». en L. Valdés (edit.) *La búsqueda del significado*, Madrid: Tecnos, pp. 419-430.
- ____, (1962). *Cómo hacer cosas con palabras*. Paidós, Barcelona.
- Benavides, M. O., y Gómez-Restrepo, C. (2005). Métodos en investigación cualitativa: triangulación. *Revista colombiana de psiquiatría*, 34(1), 118-124. Recuperado de: https://scholar.google.com/scholar_url?url=https://www.redalyc.org/pdf/806/80628403009.pdf&hl=es&sa=T&oi=gbs-ggp&ct=res&cd=0&d=408064469782195209&ei=8_eQYNrcBMKLy9YPvcOdyAo&scisig=AAGBfm0HFS2JQPRIOQ-LoIwdJio76OqmLg
- Briz, A., Pons, S. y J. Portolés (coords.) (2008): *Diccionario de partículas discursivas del español*. En línea, www.dpde.es.
- Briz G. A. (2000). *El español coloquial en la conversación*. Barcelona: Ariel.
- Berrio Cancino, A. D. S. (2015). *Construcción del conocimiento científico a partir del discurso de aula en la enseñanza de las ciencias naturales*.
- Burguera Serra, J. G. (2010). *Gramática y pragmática de la interrogación retórica en español*. Una aplicación al debate parlamentario. Universitat de Barcelona.

- Casalmiglia Blancafort, H., y Tusón Valls, A. (1999). *Las cosas del decir. Manual de análisis del discurso*. Barcelona, Ariel.
- Cambra, M. (1998). «*El discurso en el aula*». En Mendoza, A. (Coord.) *Conceptos clave en didáctica de la lengua y la literatura*. Barcelona: SEDLL/ICE de la UB/Horsori, pp. 227-238.
- Cabrera Cuevas, J. D. (2003). *Discurso docente en el aula. Estudios pedagógicos (Valdivia)*, (29), 7-26.
- Cazden, C. (1991). *El discurso en el aula. El lenguaje de la enseñanza y del aprendizaje*. Barcelona: Paidós.
- Cestero Mancera, A. M. (2000). *El intercambio de turnos de habla en la conversación. Análisis sociolingüístico*. Alcalá de Henares: Servicio de publicaciones de la Universidad de Alcalá.
- _____, (2017). “*La enseñanza de la conversación*” en Ana M. Cesteros e Inmaculada Penadés (eds.): *Manual del profesor de ELE*, Alcalá de Henares: Universidad de Alcalá, Servicio de publicaciones, pp. 1013-1049.
- Colmenares, A. M., y Piñero, M. L. (2008). *La investigación acción. Una herramienta metodológica heurística para la comprensión y transformación de realidades y prácticas socio-educativas*. Laurus, 14(27), 96-114.
- Coll, C., y Onrubia, J. (2001). *Estrategias discursivas y recursos semióticos en la construcción de sistemas de significados compartidos entre profesor y alumnos. Revista Investigación en la Escuela*, 45, 21-31.
- Cots, J. M. i altres (1990): “*Conversa (r)*”, en Caplletra. Revista de Filologia, 7, 51-57
- Denzin, N. K., Lincoln, Y. S., y Guba, E. G. (2005). *Paradigmatic controversies, contradictions, and emerging confluences. The sage handbook of qualitative research*. Thousand Oaks: Sage Publications, 163-188.
- Dumitrescu, D. (1984). *Estructura y función de las preguntas retóricas repetitivas en español*. In Actas Irvine-92: [actas de XI Congreso de la Asociación Internacional de Hispanistas] (pp. 139-147). Asociación Internacional de Hispanistas.

- De Longhi, A. L. (2000). *El discurso del profesor y del alumno: análisis didáctico en clases de ciencias*. Enseñanza de las ciencias: revista de investigación y experiencias didácticas, 201-216.
- De la Cruz, M., Baudino, V., Caino, G., Ayastuy, R., Ferrero, T., Palacio, M., ... y Siracusa, P. (2000). *El análisis del discurso de profesores universitarios en la clase. Estudios pedagógicos (Valdivia)*, (26), 9-23.
- Española, R. A. *Cantar de Mio Cid*.
- Escandell, V (2014). *La comunicación. Lengua, cognición y sociedad*. Madrid: Akal.
- Escavy, R. (2009). *Pragmática y textualidad*. España: Ediciones de la Universidad de Murcia.
- Edwards, D. y Mercer, N. (1988): *El conocimiento compartido. El desarrollo de la comprensión en el aula*. Barcelona, Paidós/MEC.
- Folgueiras Bertomeu, P. (2016). *La entrevista*. Recuperado de: <http://diposit.ub.edu/dspace/bitstream/2445/99003/1/entrevista%20pf.pdf>
- Gacía G. E. (1990). *Las jarchas romances de la serie árabe en su marco*. Katharsis. Recuperado de: http://revistaliterariakatharsis.org/Anonimo_Jarchas.pdf
- Giraldo, L. Rubio. E. y Fernández, J. (2009) *Caracterización del discurso pedagógico del docente de educación física e identificación de los actos de habla que estimulan la creatividad motriz*. CENDA. Bogotá. Colombia. Recuperado de: [file:///C:/Users/Usuario/Downloads/Caracterizacion_del_discurso_pedagogico_del_docent%20\(1\).pdf](file:///C:/Users/Usuario/Downloads/Caracterizacion_del_discurso_pedagogico_del_docent%20(1).pdf)
- Gonçalves, C. A. (2004). *Processos morfológicos não-concatenativos: tipologia e funcionalidade*. ALFA - Revista de Lingüística. Araraquara, 42 (1), 9-43
- Gubern, M. M. (2001). *Interacción de contextos en la investigación sobre composición escrita. En CAMPS, A. El aula como espacio de investigación y reflexión*. Investigación en didáctica de la lengua. Ed. Grao, Barcelona.
- Guba, E., y Lincoln, Y. (1994). *Competing Paradigms in Qualitative Research*. In N. Denzin & Y. Lincoln (Eds.), *Handbook of Qualitative Research* (1st ed., pp. 105-117). California, USA: SAGE.

- Gutiérrez Vidrio, S. (2011). *Cómo hacer cosas con palabras 50 años después*. Razón y Palabra (76). [Fecha de Consulta 4 de enero de 2021]. ISSN. Disponible en: <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=199519981055>
- Hidalgo, A., y Padilla, X. (2006). *Bases para el análisis de las unidades menores del discurso oral: los subactos*. *Oralia*, 9, 109-143.
- Narváez Garzón A. M. y Castellanos Noda, A. V. (2018). *Estrategias discursivas de docentes de la carrera de pedagogía de la universidad politécnica salesiana, ecuador. Didasc@lia: Didáctica Y Educación ISSN 2224-2643*, 9(4), 205-226. Recuperado de: <http://revistas.ult.edu.cu/index.php/didascalía/article/view/803>
- Kapović, M. (2007). *Fórmulas de tratamiento en dialectos de español; fenómenos de voseo y ustedeo*. *Hieronymus* I, 1(6), 65-87. Recuperado de: https://scholar.google.com/scholar_url?url=https://www.bib.irb.hr/636490/download/636490.Marko_Kapovic_Voseo_y_ustedeo.pdf&hl=es&sa=T&oi=gsb-ggp&ct=res&cd=0&d=4063242410225221904&ei=oYxtYnr2G5GPmwGjzozQAQ&scisig=AAGBfm1ObJ5yXJKD2EQRAohQ14PLKtCEDQ
- Lemke, J. L. (1997). *Aprender a hablar ciencia: lenguaje, aprendizaje y valores*. Ed.
- Luis, J. D., y García, N. D. (2003). *Funciones discursivas y prosodia del marcador " entonces"*. *Anuario de Letras: Lingüística y filología*, (41), 65-84.
- López M. F. (2018). *Los actos de habla como estrategia para el mejoramiento del discurso del docente de Lengua y Literatura*.
- López González, W. O. (2013). *El estudio de casos: una vertiente para la investigación educativa*. *Educere*, vol. 17. pp. 139-144. Universidad de los Andes Mérida, Venezuela
- Lorenzo, C. R. (2006). *Contribución sobre los paradigmas de investigación*. *Educação*, 31(1), 11-22.
- Manuel, J. (1900). *El libro de los enxiemplos del Conde Lucanor et de Patronio*. Seele y Company.
- Martínez Otero V. (2007). *Modelo pedagógico del discurso educativo y su proyección en la calidad docente, discente e institucional*. *Revista Iberoamericana de educación*, 43(2), 1-11.

- Marimón-Llorca, C. (2007). *La teoría de los actos de habla*.
- Mercer, N. (1998). *Construcción guiada del conocimiento*. Paidós.
- Monje, C. (2011). *Metodología de la investigación cuantitativa y cualitativa*. Guía didáctica. Neiva, Colombia: Universidad Surcolombiana.
- McMillan, J. y Schumacher, S. (2005). *Investigación educativa*. Madrid: Pearson Addison Wesley.
- Otzen, T., y Manterola, C. (2017). *Técnicas de Muestreo sobre una Población a Estudio*. *International journal of morphology*, 35(1), 227-232.
- Pacheco, M. Á. Q. (2008). *El español de América Central ayer, hoy y mañana*. *Boletín de Filología*, 43(1), ág-145.
- Paz, S., y Maldonado, S. D. (2009). *Estrategias discursivas: un abordaje terminológico*. *Espéculo, Revista de Estudios Literarios*, 43.
- Prados Gallardo, M. D. M., y Cubero Pérez, R. (2007). *Un acercamiento a la construcción del conocimiento en las aulas universitarias a partir del análisis del discurso de profesores y alumnos*. *Investigación en la Escuela*, (62), 47-61.
- Pastene Labrín, F. (2006). *Discurso oral y recursos pragmalingüísticos: una propuesta de evaluación*. *Horizontes educacionales*, (11).
- París, C. (2014). *Reflexiones sobre el discurso oral. Hablar en público*. Ribalta: Quaderns d'aplicació didàctica i investigació, (21), 75-90.
- Pérez, J. G., Llórente, T. P., Cano, A. F. (2002). Los estudios de caso en la lógica de la investigación interpretativa. *Arbor*, 171(675), 533-557.
- Pérez Serrano, G. (1994). *Investigación cualitativa: retos e interrogantes*. I. Métodos. Madrid: Muralla.
- Pitalúa, M. C. T., y Pérez, M. V. (2009). *Características del discurso en el aula de clase como mediación para el desarrollo de pensamiento crítico*. *Zona próxima*, (11), 144-159.
- Real Academia Española. (2014). *Diccionario de la lengua española* (22.a ed.). Consultado en <http://www.rae.es/rae.html>

- Renato P. V., Carlos Alexandre V. G. (2016). *Profe, ¿hay un forasta en el cole! Los Acortamientos léxicos bajo el enfoque morfológico, sociolingüístico y pragmático*. Recuperado de: <https://azrefs.org/profe-hay-un-forasta-en-el-cole-los-acortamientos-lexicos-bajo.html>
- Ramírez Bravo, R. (2019). *Los marcadores discursivos pero y ¿no? en el habla sur andina de Nariño, Colombia*. Folios, (50), 65-82. Recuperado de: <http://www.scielo.org.co/pdf/folios/n50/0123-4870-folios-50-65.pdf>
- Rebollo, L. (2004). *Formas de tratamiento y cortesía en el mundo hispánico*.
- Rincón, G., Narvaez, E., y Roldan, C. A. (2005). *Interacción en el aula y lenguaje: cómo enfrentar su investigación? Anagramas Rumbos y Sentidos de la Comunicación*, 4(7), 17-50.
- Ríos, L. (2001). *John Searle Actos de habla: ensayo de filosofía del lenguaje*. Editorial Cátedra, Colección Teorema, Traducción de Luis Valdés Villanueva, Madrid, 1994. *Literatura y lingüística*, (13), 223-229.
- Rúffolo, L. O., y Soledad, M. *Estrategias de persuasión y de seducción en la argumentación publicitaria*. Libro de actas, 276.
- Sayago, S. (2014). *El análisis del discurso como técnica de investigación cualitativa y cuantitativa en las ciencias sociales*. Cinta de moebio, (49), 1-10.
- Salvadó, I. E. (2016). *Tipos de muestreo*. Recuperado de: [file:///C:/Users/DELL%202018/Zotero/storage/Z5DBMG5K/SALVADÓ%20-%20TIPOS%20DE%20MUESTREO.pdf], 22, 66.
- Searle, J. R. (1990). *Actos de habla*. Cambridge University, Press, Ediciones Cátedra. S. A
- Searle, J. R., y Villanueva, L. M. V. (1976). *Una taxonomía de los actos ilocucionarios*. Teorema: revista internacional de filosofía, 6(1), 43-77.
- Silveira, E. (2018). *El discurso docente. En el aula, se habla la misma lengua, pero... ¿se entiende la misma lengua?* Cuadernos de Investigación Educativa, 2(16), 75-89.
- Soler, M., y Flecha, R. (2010). *Desde los actos de habla de Austin a los actos comunicativos: Perspectivas desde Searle, Habermas y CREA*. Revista signos, 43, 363-375.

- Solano, P. G. (2010). *El manejo de los turnos de habla: aplicaciones del análisis de la conversación en la enseñanza del español como segunda lengua*. Revista de Filología y Lingüística de la Universidad de Costa Rica, 163-173.
- Suárez Pazos, M. (2002). *Algunas reflexiones sobre la investigación-acción colaboradora en la educación*.
- Strauss, A., y Corbin, J. (2002). *Bases de la investigación cualitativa. Técnicas y procedimientos para desarrollar la teoría fundamentada*. Medellín, Colombia: Editorial Universidad de Antioquia.
- Sautu, R., Freidin, B., Najmias, C., Otamendi, M. A., Paredes, D., Ballesteros, M., ... y Trepiana, M. (2014). *Metodología de la Investigación I*. México DF: INTERAMERICANA EDITORES, SA DE CV.
- Tusón, A. (2002). *El análisis de la conversación: entre la estructura y el sentido*. En *estudios de sociolingüística 3*. España: Universidad Autónoma de Barcelona. P. 133 – 153.
- Unamuno, V. (2003). *Lengua, escuela y diversidad sociocultural. Hacia una educación lingüística crítica*. España: Biblioteca de Textos.
- Universidad Nacional Autónoma de Nicaragua (UNAN – Managua), (2011) *Modelo Educativo, Normativa y Metodología para la Planificación Curricular*: http://pagines.uab.cat/unan_uab_innovadocencia/sites/pagines.uab.cat/unan_uab_innovadocencia/files/Modelo_Educativo19_de_septiembre.pdf
- Van Dijk, A. (2006). *De la gramática del texto al análisis crítico del discurso. Una breve autobiografía académica*. Barcelona: Universidad Pompeu Fabra.
- Vygotsky, L. (1995). *Pensamiento y lenguaje*. Nueva edición a cargo de Alex Kozulin. Barcelona: Paidós.
- Villegas, M. (1993). *Las disciplinas del discurso: hermenéutica, semiótica y análisis textual*. *Anuario de psicología*, 59(1993), 19-60.
- Yin, X. (2016). *Las teorías de los actos de habla: una sinopsis*. Universidad de Oviedo.
- Zamora Úbeda, Z. C. (2019). *Los actos de habla, las preguntas, la argumentación y los modelos de enseñanza en el aula: un estudio con profesores de la asignatura Técnicas de Lectura, Redacción y Ortografía de la Universidad Nacional Autónoma de Nicaragua, Managua*

(UNAN-Managua), (I Semestre 2017) (Doctoral dissertation, Universidad Nacional Autónoma de Nicaragua, Managua).

Zárate Pérez, A. (2015). *El uso de las preguntas de comprensión crítica en los libros de texto*. Foro de Educación, 13 (19).

12. Anexos

12.1. Anexo 1: Los códigos de transcripción

Símbolos	Significado de los símbolos
¿?	Entonación interrogativa
¡!	Entonación exclamativa
|	Pausa breve
||	Pausa mediana
[...]	Observaciones
<...>	Pausa larga
<pausa> o <9>	indicando segundos
Subr	Énfasis
MAYÚSC.	Mayor énfasis
::	Alargamiento de sonido
=...=	Solapamiento en dos turnos
???	Palabra inteligible o poco dudosa
**	Respuestas en conjunto

12.2. Anexo 2: Rejilla de observación

Variables de la investigación	Subcategorías de las Estrategias Discursivas	Ejemplo de uso	Número de veces observada
Tipos de actos de habla presentes en el discurso oral	1. Usa actos de habla asertivo		
	1.1. Afirma		
	1.2. Describe		
	1.3. Define		
	1.4. Insiste		
	1.5. Supone		
	1.6. Predice		

	2. Usa actos de habla directivos		
	2.1. Invita		
	2.2. Orienta		
	2.3. Ordena		
	2.4. Prohíbe		
	2.5. Solicita		
	2.6. Pregunta:		
	2.6.1. Preguntas de información		
	2.6.2. Preguntas retóricas		
	2.6.3. Preguntas de evaluación		
	2.6.4. Preguntas indirectas		
	2.6.5. Preguntas parciales		
	2.6.6. Preguntas hechas de forma de frases incompletas		
	3. Usa actos de habla compromisorios		
	3.1. Promete		
	3.2. Jura		
	3.3. Garantiza		
	4. Usa actos de habla expresivos		
	4.1. Saluda		
4.2. Felicita			
4.3. Agradece			

	5. Usa actos de habla declarativos		
	5.1. (nombra, llama a los estudiantes por su nombre)		
	5.2.Acordar		
	5.3.Decretar		

12.3. Anexo 3: Clasificación de los actos de habla según los verbos performativos de Searle

Actos de habla Asertivos o Representativo	Acto de habla Directivo	Acto de habla Compromisorio	Acto de habla Expresivo	Acto de habla Declarativo
Acto de: afirmar, describir, definir, informar, creer, aseverar, insistir, predecir anunciar, suponer	Acto de: ordenar prohibir, preguntar recomendar solicitar invitar aconsejar orientar	Acto de: prometer juramentar aceptar amenazar planear	Acto de: saludar felicitar quejarse agradecer	Acto de: acordar decretar asignar nombrar

12.4. Anexo 4: Tabla n.º 2: Los deícticos de *persona* en el discurso en el aula «A»

Pronombre en primera persona del singular (yo) expreso	Pronombre en primera persona del singular (yo) expreso	Pronombre personal en primera persona del singular (mí)	Pronombre en segunda persona del plural (ustedes) expreso	Pronombre en segunda persona del plural (ustedes) omitido	Pronombre en primera persona del plural (nosotros/nos) expreso	Pronombre en primera persona del plural (nosotros/nos) omitido
yo les había asignado .	(yo) Les dije que no iba a procurar...	A mí me gustaba por ejemplo ...	...es para que ustedes desarrolle n la parte:: independiente.	deben estar bien claros...	...es que nosotros tenemos que hacer una doble lectura.	vamos a conectar...
...que yo recuerde no la miré.	(yo) He explicado por qué tener los cantares...	...eso para mí es algo que ella...	Bueno, ustedes van a decir...	Se les pidió que leyeran...	Eso no nos lo respondió ...	lo que vimos en la clase
yo les recomiendo para entender ...	(yo) Les he estado mandando videos de estos temas...	no es para mí la exposición...	posiblemente ustedes ya lo leyeron...	...observaran unos videos.	nosotros tenemos que entender el texto...	vamos a responder las actividades...
yo tengo que ir viendo los papeles	(yo)...les envié un video sobre...		ustedes van a ver...	ya saben que se asignó un material ...	Ahí ya viene lo que nosotros los lectores	Las jarchas son... habíamos aclarado...

que juegan...						
yo quiero que discutamos algo...	También, (yo) les había pedido que...		...es todo lo que ustedes acaban de decir.	...están en la capacidad de:: eh:: hablar...	Ahora nosotros ¿Cómo las entendemos?	...es el valor que le damos.
Yo solo conozco las novelas brasileñas.	(yo) voy a revisar posteriormente...		Por eso es que ustedes van a ver...	van a ver...	lo que nosotros vemos es...	lo estamos viendo...
yo doy lo que me pongan.	(yo) voy a hacer una aproximación a los cantares...		¿y:: y qué hacen en sus casas ustedes ?	bueno, en eso están bien claros...	no nos va a dar tiempo...	Estamos hablando de la experiencia...
yo estoy preguntando de qué trata el libro.	cuando (yo) les exponía la pirámide		ustedes no pueden pensar como los estudiantes...	si se fijan...	¿qué nos dice ese acontecimiento del Cid?	...así podemos entender en qué consiste.
Pues yo que sé, ni yo sé por qué me decía así.	Y por eso (yo) les decía		ustedes no pueden pensar como los estudiantes.	traten de recordar a un personaje...	el poeta nos está haciendo ver algo...	...podemos decir que se valora bien.

Yo no sé por qué me decía eso mi mamá.	les estoy preguntando ...		que ustedes lo lean en verso es recomendable.	¿qué creen que está haciendo el juglar...	Y ahí es donde nosotros podemos percibir...	pudimos observar en las lecturas...
Yo solo conozco las novelas brasileñas.	Les estoy preguntando ...		¿de dónde creen ustedes que proviene?	¿nunca han visto El señor de los anillos?	¿qué enseñanza nos deja el Cid?	Y eso vamos a verlo ya por ejemplo...
...más bien se los voy a asignar yo .	¿qué tengo que hacer?		van a añadir lo que también ustedes como lectores modernos, interpretan de esa historia.	¿lo leyeron?	¿y a nosotros como lectores qué nos deja el Cid?	vamos a ver...
Dentro de las estrategias que yo les había asignado ...	lo que (yo) voy a revisar son las preguntas.		si eso no es por ustedes aceptados ...	no leyeron la obra...	esa es la enseñanza que nos deja el Cid.	Las jarchas son... habíamos aclarado...
yo les recomiendo para	eso es lo que (yo) voy a revisar.			...recuerden de que el Cid era	...nosotros nos sentimos	vamos a hablar acerca de...

entender ...				un ejemplo	así de poderosos ...	
				¿recuerda n la historia de la cigarra y la hormiga?		sabemos que el objetivo de estudiar...
				si se fijan tiene unas enseñanz as...		vamos a formular las apreciaciones adecuadas...
						no vamos a profundizar en los romances...
						vamos a hablar de los cuentos...
						Entonces, vamos bien ahí...
						vamos a conectar...
						aquí hablamos ya de caballeros...

						todavía no hemos hablado de...
						podimos observar en Tristán e Isolda...
						estamos hablando de un poema fábula...
						Aquí tenemos otra característica ...
						...de ahí tenemos el carácter didáctico.
						ya lo habíamos visto...
						leímos el libro...
						En el Cid, vemos a una iglesia...
						lo que vimos en la clase...
						...es el valor que le damos.
						vamos a discutirlo...

						estamos hablando de otra iglesia...
						temenos a dos personajes odiados de este libro...
						veamos por qué razones les estoy explicando...
						Podemos aspirar a algo más...
						si la leemos en un código actualizado ...
						podemos sacar todas esas enseñanzas.
						lo vamos a ver más específicamente...
						vamos a hablar un poco acerca del Conde...
						Vamos a hablar un

						poco sobre el cuento...
						Vamos a hablar acerca del cuento medieval
						ya lo explicamos
						La fuente la podemos encontrar en la fábula de Esopo.
						¿por qué decimos que aquí están las fuentes de Conde Lucanor?
						caemos en la trampa...
						Estamos hablando de la experiencia ...
						Vamos a leer primero el cuento...
						ahí lo que me van a contar es el argumento...

						¿(nosotros) estamos claros? * 11 casos
14	14		13	16	14	58

12.5. Anexo 5: Tabla n.º: Los deícticos de *persona* en el discurso en el aula «B»

Pronombre en primera persona del singular (yo) expreso	Pronombre en primera persona del singular (yo) omitido	Pronombre en primera persona del singular (mí, me)	Pronombre en segunda persona del plural (ustedes) expreso	Pronombre en segunda persona del plural (ustedes) omitido	Pronombre en primera persona del plural (nosotros/nos) expreso	Pronombre en primera persona del plural (nosotros/nos) omitido
yo les voy a orientar	Paso lista para:: efectos de:: calidad.	me interesan más otros fenómenos como el fenómeno sociológico	cuando ustedes lean o les toque impartir	Pero para que vayan poniendo en perspectiva el curso	¿ninguno de nosotros piensa lo mismo?	Hagamos esto una vez más...
yo por eso les decía, que me interesan más otros fenómenos	quiero pues partir de la próxima, eh:: de la tercer sesión	Me interesa esto	ustedes que no querían hablar	ya ven que fue un contenido sobre todo historicista	Nosotros no creemos en Zeus	tenemos la:: el primer corte evaluativo
yo quisiera decir	eso quiero decir, eh	A mí me interesa lo de ahorita,	Nadie anda por ahí:: leyendo la colección de	Fíjense que desde el origen del hombre	nosotros no tenemos un panteón de dioses	tendríamos la primera evaluación

			jarchas ¿verdad? No los veo... o las moaxajas, no los veo a ninguno de ustedes	estamos viviendo los últimos tiempos		
yo quedé muy satisfecho	no te lo voy a complicar	segunda conclusión que más a mí me interesa	ustedes elijan	miren que aquí está el significado que ustedes leyeron	nosotros también la misma actitud hacia la vida que tenían los griegos	Lo llevamos con forme al contenido de la tercera BOA
yo creo que <i>El Cantar del Mio Cid</i> , es la primera manifestaci ón de la literatura en sí misma,	lo que quiero decir:: es que la épica no habla de lo que me sucede a mí	a mí me parece esencial	Ustedes se expresan y se quedan con las moaxajas o se quedan con los cantares de gesta	hablen, hablen, me gusta cuando hablan	Es como que digamos nosotros...	lo tenemos que hacer en grupo
me gusta esa duda fijate porque yo la tuve también	lo que les quiero decir	¿Me están siguiendo todavía?	Acuérdense que no podemos hablar de idioma castellano	Miren la idea si, se las voy a terminar para no dejarla inconclusa	la versión que nosotros conocemos es la versión del vencedor	Veamos que va a tomar siglos evolucionar
Yo por eso cuando	no sé cómo decirlo	me lo puedo imaginar...	¿ustedes no vieron	quieren preguntar		entre la aparición...

escucho...e ste siglo, este siglo que vivimos			ninguna:: historia de la lengua?	algo más hasta aquí?		de lo que suponemos son las primera jarchas
... no lo que me ocurre a mí, mis sentimient s, lo que yo peleo lo que yo quiero	no sé cómo buscarán ustedes pues	se me dificulta	ustedes pueden elegir	¿quiere un ejemplo?		uno hace otra aproximación que fue la que hacíamos la clase pasada...
yo estoy seguro de lo que creo...	tengo que ver también los conflictos	::... a mí me gusta cuando no están de acuerdo conmigo	ustedes ya llevaron Literatura Grecorroma na |	Piensen...		el acercamiento que hicimos no fue estrictamente literario
yo entiendo tu inquietud...	Quiero cerrar esto	pero a mí sí me interesa	¿ustedes están en primer año?	¿desean que les explique algo?		Teníamos el anhelo de expresarnos
yo estoy de acuerdo con vos, creeme que sí. Yo creo que, que...	Se los voy a decir de la manera más breve	Esto <i>me</i> interesa...	¿están adelantando ?	¿Quieren agregar algo?		lo vamos a discutir
yo también creo que hay una:: enorme diferencia...	A mí me gusta escucharlos, pero tenemos que		ustedes exponen los del Conde Lucanor	mírenlo así		Tenemos un texto, | que tiene cierto grado de omniscidad

	coordinarnos...					
Te voy a dar uno [ejemplo] que es el que yo más, el que yo veo primero	¿mis decisiones tienen peso sobre mi vida o no?		ustedes dicen: ah:: pero que aburrido	Ahora miren esto...		...no podemos hablar de idioma castellano
...no importa lo que yo decida para mi propia vida.	A mi muy... a mi juicio		si ustedes van a buscar el Mio Cid...	si no me van a decir el cargo y:: los dos nombres		En este período, eh:: no tenemos esa noción actual
Entonces, ¿en este mundo no importará lo que yo quiera lo que yo decida?	me fijo en esto porque...		Ustedes ponen en <i>Google</i>	¿Me están siguiendo todavía?		¿qué estamos... qué estamos induciendo... infiriendo?
yo cierro este primer bloque	Les voy a contar el final de la historia...		Si lo que ustedes leen no está vinculado a una fuente segura | ...	pregunten. <00:05> pregunten		estamos viviendo los últimos tiempos
yo no estoy diciendo que es una	...les voy a dar unos 10 minutos.		si esa es la manera en la que ustedes se respetan	sí es cierto, todo esto ustedes ya lo leyeron		estábamos cerca de la extinción

obra menor...				en los materiales		
Yo estoy diciendo que es una obra aburridísima	Ya me imagino lo que van a responder...		yo no sé qué quieren ser ustedes ahora.	Ahora vean bien		Entonces, no nos quedamos únicos, todo lo que ha acontecido estaba::.
Yo no puedo ver un texto literario en sí mismo,	a donde quiero llegar es que		así como ustedes que ahora todos quieren ser	miren de qué va el tono del discurso		| vamos a quitarle el suspenso a esto
Lo que yo veo es			...es como ustedes pues, cuando se sienten mal hablan de Darío.	fíjense que no fue ocupación		no podemos hablar los dos al mismo tiempo.
yo sí pero...			...cuando sienten que la patriotería les bajó un poquito ustedes, recuerdan a Darío.	¿algo aquí que no les cuadre?		tenemos una:: | un único dios
Yo les he dado::			Ya me imagino lo que van a	¿algo aquí que les desagrade?		digamos que son cantares al rey a través

suficiente tiempo			responder ustedes.			de una figura secundaria
yo quiero enfatizar en algo...			Miren ustedes y sus compañeras ...	¿algo aquí les genere malestar?		nos tomamos | treinta minutos para llegar a esta conclusión que a mí me parece esencial
yo les había contado el chisme de Virgilio			ustedes pueden interrumpir me	van a trabajar-...		¿lo hacemos... viral en las redes?
Les voy a poner un ejemplo			Ustedes no tienen por qué estar viendo qué les enseña.	Organícense en grupo...		No, no tenemos redes todavía
yo les asigno...				Van a elegir una síntesis del cuento...		¿le damos <i>like</i> a tu foto de perfil?
la contradicción que yo sufro es la siguiente						¿qué hacemos?
						¿qué tenemos a mano?
						Ahora las redes nos empujan

						modelos y estereotipos
						eso es algo que ya no conocemos en este tiempo
						vamos a seguir hablando más del rey
						hay algo que no hemos mencionado
						no nos vamos a meter en ese tema porque es aburridísimo
						estamos en las mismas.
						Está relacionado con todo lo que vimos...
						tenemos que coordinarnos
						con esta vamos a cerrar
28	20	11	25	26	6	37

12.6. Anexo 6: Transcripción el discurso del aula «A»

Sesión de clases grabada el 24 de octubre de 2020

Tema: los cantares de gesta

- El cuento medieval español
El Conde Lucanor

D: profesor

E: estudiantes

1 **D:** He explicado por qué tener los cantares de gesta en este período y no en el anterior, deben
2 estar bien claros porque sería como un:: eh:: sería una:: una:: anacronía el hecho de:: tener a
3 los cantares de gesta después de los romances, porque los romances son... o, mejor dicho, los
4 romances evolucionan de los cantares de gesta. Eso fue lo que explicamos, ¿verdad? Muy bien.

5 *Entonces*, eh:: <...> vamos:: vamos a conectar... eh lo que vimos en la clase anterior con eso.
6 Antes de eso pues, ya saben que:: eh:: se asignó un material que es la lectura de Mio Cid y la
7 lectura de:: los cuentos del Conde Lucanor y:: *también*, vamos a responder las actividades
8 presentes en la base de orientaciones. Esa base de orientación es para que ustedes desarrollen
9 la parte:: independiente, la parte del estudio independiente, la parte de las autonomías ¿no? Su
10 formación autónoma, eh:: y *luego*, *se les pidió que leyeran*::... que *observaran* unos videos.
11 *Les dije* que no iba a procurar enviar no enviar material teórico demasiado:: completo,
12 demasiado voluminoso porque ya es demasiado con las obras que tienen que leer. Entonces por
13 eso les he estado mandando videos de estos temas, y les envié un video sobre:: los cantares de
14 gesta un video sobre los:: cuentos de:: del Conde Lucanor y creo que un video sobre la edad
15 media ¿no? ¿lo miraron?

16 Claro, hay que verlo para responder las actividades que apresen en la BOA porque:: las
17 actividades que aparecen en la BOA están:: eh, ligadas a lo que dicen esos videos ¿oyeron? es
18 decir que siempre??? hay que estarlos viendo, ¿oyeron?

19 Bien, entonces, ¿quién más puede hacer un síntesis de lo que hablamos en la sesión anterior? |
20 claro, ese síntesis tiene que ver con:: eh:: la BOA anterior y la clase práctica. La clase práctica,
21 tenía que ver con los romances y tenía que ver con las jarchas |y ya después de haber revisado
22 esa clase práctica, ustedes están en la capacidad de:: saber qué son las jarchas, cuáles son las
23 jarchas y en qué consiste el carácter transgresor de las jarchas. Igualmente están en la capacidad
24 de:: eh:: hablar acerca de los romances, las características de los romances, etc.

25 **D:** Muy bien, ¿qué son las jarchas? ¿cuáles son las jarchas? y ¿en qué consiste el carácter
26 transgresor de las jarchas?

27 ||

28 **E:** Bueno, las jarchas son ??? composiciones líricas escritas por:: los poetas árabes.

29 **D:** ¿árabes o judíos, árabes o hebreos?

30 **E:** ??? hebreos, durante ??? de España y:: Pueden tratar temas de carácter amoroso o:: ??? la
31 importancia de las jarchas para para la cultura española es que son consideradas como las
32 primeras manifestaciones de la literatura española. Gran parte de las jarchas eran escritas en el
33 dialecto hispanoárabe o andalusí.

34 **D:** Okey, ¿cómo se llama ese dialecto?

35 **E:** Eh::

36 ** mozárabe.

37 **D:** Mozárabe, mozárabe, ¿verdad? Es la lengua que hablaba en las fronteras entre:: el territorio
38 ocupado por los árabes y el territorio ocupado por:: los españoles, en ese momento ??? los
39 españoles.

40 Muy bien, eh:: ¿En qué consiste el carácter transgresor de las jarchas? Eso no nos lo respondió::
41 ¿su nombre?

42 **E:** Cintia

43 **D:** Cintia. Eso no nos lo respondió [nombre de un estudiante].

44 ¿En qué consiste el carácter transgresor de las jarchas? ¿por qué decimos...? Bueno, Las
45 jarchas es... habíamos aclarado, qué es la importancia y su valor histórico que representa eh...
46 los primeros indicios de una literatura española, ese es el valor que le damos como lectores,
47 estudiosos a la literatura española. Pero ya como lectores apasionados ¿cuál es el valor que le
48 damos a las jarchas?

49 **E:** sí profe... habíamos visto que damos un sentido bastante romántico:: normalmente los
50 autores toman la voz de ??? ya que:: ???

51 **D:** ¡Muy bien! También les había pedido que tomaran las jarchas para que me explicaran, que
52 me explicaran cómo también en las jarchas se daba eso ¿no? ¿quién más puede hablar sobre
53 las jarchas o de las jarchas que:: leyeron?

54 <...>

55 **D:** Haber [nombre de un estudiante] ¿qué jarchas seleccionaste? y ¿cómo:: pudiste identificar
56 ahí el carácter transgresor?

57 **E:** Yo leí la de:: ??? los amigos...

58 **D:** Ujum

59 **E:** ...y también la de:: preguntas...

60 **D:** Ujum

61 **E:** Entonces ahí pude ver por ejemplo que eh:: el romance, amor que sentía esa persona por el
62 amigo porque primero habla de la situación en la que se encuentra que probablemente estoy
63 enfermo de ahí se hace una serie de preguntas por la misma preocupación que tiene.

64 **D:** ¡Muy bien, muy bien! Pero eso es como la trama y ¿en qué consiste el carácter transgresor?

65 ||

66 =...=

67 **E:** Eh...

68 **D:** Dígame...

69 **E:** En la falta de moral que expresa la mujer [dentro de la obra].

70 **D:** Pero ¿por qué falta de moral?

71 **E:** Porque dice:: bueno porque...

72 **E1:** Porque la mujer profe:: esta eh::

73 **E2:** Expresa** sí... el deseo sexual sin censura.

74 **D:** ¿Y la mujer tiene prohibido expresar sus deseos =...=

75 **E:** =...= No, no...

76 **E:** Es desmoralizante de acuerdo a esa época.

77 **D:** Claro, es que nosotros tenemos que hacer una doble lectura ¿no? ¿por qué tenemos que
78 hacer una doble lectura? porque nosotros tenemos que entender el texto en su contexto, no
79 entender el texto en nuestro contexto, ¿me entienden? Entonces, esa es una doble lectura ¿Por
80 qué entender un texto en su contexto? Porque solamente así podemos entender en qué consiste
81 lo transgresor de esta obra. Entonces, ahí por ejemplo lo estamos viendo lo que ella está
82 diciendo. En ese contexto ¿era bien visto que las mujeres expresaran sus deseos?

83 |

84 **D:** Entonces, eh:: ahora las mujeres escriben, ahora las mujeres hablan, ahora... pero no
85 estamos hablando del contexto de la experiencia de la vida ¿no? Estamos hablando de la
86 experiencia [actual]??? Entonces, la mujer ahora en la literatura tiene un papel, un rol más
87 activo, como personaje de una novela tiene un papel y un rol más activo. En la edad media no
88 era permitido que un texto... o no era bien visto que un texto tuviera como personaje a una
89 nove... a una mujer que expresara su deseo, pero las jarchas se atrevieron a hacer eso. Entonces,
90 en eso consiste su carácter transgresor. Eso era entender las jarchas en su contexto. Ahora
91 nosotros ¿Cómo las entendemos? Ahora...ahí ya viene lo que nosotros los lectores eh::
92 valoramos la obra en nuestro contexto o en determinado contexto. Claro, las jarchas presentan
93 un tema eh:: tal vez no novedoso, pero que sí nos reflejan una temática esencial, en este caso
94 es la temática del amado ausente, porque de eso tratan las jarchas ¿no? del amado ausente, la
95 angustia por el amado ausente. ¿estamos claros? Muy bien...

96 **E:** profe, eh:: bueno, en las jarchas que yo recogí, eh::

97 **D:** ujum.

98 **E:** [no se comprende] en la pregunta que dice ¿cuál es el tema de los dos textos? ¿qué
99 sentimientos se expresan en ellos? Yo escribí que:: desamor, tristeza, dolor y sufrimiento eh::
100 de la mujer pues. Y:: ¿qué crees que supone el sentimiento amoroso para la persona que ama?
101 Yo escribí [no se comprende] y ¿en qué consiste lo transgresor? En la falta de dignidad y valor
102 que se le da a la mujer. ¿No sé si es correcto?

103 **D:** ¿en la falta de dignidad y valor que se le da a la mujer? Bueno, detrás del texto ¿quién habla?

104 **E:** eh:: ella.

105 **D:** ¿Y será que ella se va a estar dando:: se va a estar reflejando, manifestando una falta de
106 dignidad?

107 |

108 **E:** No pero es como... este, como sale en la parte de una de las jarchas donde:: ella este:: lo::
109 como que, este:: prácticamente él quiere atraparla a ella pero prácticamente ella fue atrapada
110 por él. Entonces, ella sabe que él no la quiere, porque aparece también en otra jarcha, ella está
111 detrás de ese amor, pero ese amor no le corresponde.

112 **D:** Claro, pero es que vos estás haciendo una evaluación:: moral sobre las jarchas, ¿me
113 entendés? Vos estás entendiendo, pero qué mujer... pero qué mujer esta que anda buscando al

114 hombre eso estás haciendo ¿no? esa lectura. Entonces, hacer ese tipo de lectura es una lectura
115 que lleva cierto componente de prejuicio. Vos tenés que entender el texto, tenés que entender
116 la jarcha desde lo que dice el texto. En este caso es, la voz de la mujer, lamentándose porque
117 el novio, el amigo, el amante, el esposo no la quiere. | ¿correcto?

118 **E:** Sí::

119 **D:** Porque no es el hecho de que ella se esté culpando por lo que piensa o hace el amigo porque
120 cómo se valora la mujer dentro de las jarchas, podemos decir que se valora bien. Porque eso es
121 algo que pudimos observar en las lecturas de las jarchas ¿no? el, el:: el poeta que escribe las
122 jarchas, no habla mal de la mujer, no valora moralmente a la mujer, simplemente la hace hablar
123 y que se exprese y que sea el lector el que se encargue de:: de condenarla o aceptarla, o criticarla
124 pues. Pero ella en sí, cuando se pone en el lugar de la mujer no, no:: no hace valoraciones
125 morales ni religiosas.

126 **E2:** en sí, en sí, era como, lo que la mujer ha pensado decir, pero no podía decir.

127 **D:** es eso consiste en carácter transgresor ¿por qué? Porque le da un valor a la mujer. ¿Es eso
128 no? lo que vos estás diciendo ¿no? le da un valor a la mujer.

129 **E2:** eso es.

130 **EM4:** ejemplo, eh::...

131 =...=

132 **E2:** entonces... [no se comprende] por medio de las jarchas la mujer es capaz de reclamarle y
133 decir cosas que en esa época, o sea, las mujeres no podían hacerlo, eso para mí es algo que ella
134 como que supuestamente quisiera hacerlo ¿verdad?, pero no puede.

135 **D:** así es. sí, lo que el amor, lo que la mujer quisiera o no, pues no lo sabemos, pero si la
136 literatura lo pone como temática, quiere decir que, que es un problema.

137 [no se comprende]

138 **D:** o el valor que le da el autor ¿no? el valor que le da el autor a la hora de poner una mujer que
139 se expresa, porque la mujer en el contexto de la época, no se podía expresar. Entonces en eso
140 está el, en eso está el carácter transgresor. Cuando hablan de erotismo, cuando ponen a una
141 mujer hablando acerca de los celos que tiene, de la angustia que padece, de la nostalgia por el
142 amado ausente. Ya en ese acto en el que la mujer hable y exprese lo que siente, ya tenemos un

143 carácter transgresor. Y más transgresor es, cuando ese tema del que ella habla, es el erotismo,
144 que lo pudimos ver ¿no? en, en las jarchas sobre la entrega amorosa.

145 **E2:** parecía profe que, que no:: en realidad era un acto de rebeldía de la mujer, pero en realidad
146 no era la mujer la que se estaba revelando [no se comprende].

147 **D:** es, esa conducta, porque en realidad lo que nosotros vemos es una conducta de los hombres
148 en el tratamiento hacia la mujer. Bueno, visto si fuera de fenómeno:: se conoce esto como
149 extratextual, el comportamiento de la sociedad en una época, explica un poco eh:: la temática
150 sobre la obra. Y eso vamos a verlo ya por ejemplo con los cantares de gesta o el Mio Cid, van
151 a ver, vamos a ver, cómo el comportamiento de una sociedad, determina el comportamiento de
152 los personajes de una obra, entonces aquí sucede a la inversa, porque el comportamiento de
153 una sociedad, establece que la mujer no puede expresar sus deseos, pero las jarchas ponen en
154 la voz de una mujer, la manifestación de un deseo. Entonces, es a la inversa ¿no? mientras que
155 la sociedad lo prohíbe, el poeta viene y le da voz a la mujer y eso es revolucionario, por eso es
156 transgresor, y por eso deben ser leídas también, porque tienen ese carácter, ese carácter
157 feminista.

158 Bueno, ustedes van a decir: profesor pero las mujeres no somos infieles y estas jarchas hablan
159 de una infidelidad, pero ya al salir esa lectura es un acto de... en un acto de... ya es una
160 valoración inmoral. Entonces lo que vamos a hacer ahorita es que esa valoración inmoral hay
161 verla desde su contexto ¿no? que ahí [no se comprende] poner en voz de una mujer una...un,
162 un deseo, un anhelo ya es bastante, ya es bastante ¿estamos claros? Bien, eh:: no vamos a
163 profundizar en los romances solo voy a revisar posteriormente, vamos a hablar acerca de:: eh::
164 los cantares de gesta, primero vamos a hablar de los cantares de gesta, para después caer en::
165 en el cuento [no se comprende] solamente voy a hacer una aproximación a los cantares de
166 gesta, porque no nos va a dar tiempo para hablar de todo lo que tendríamos que hablar. Además,
167 que el video explica bastante:: bastante claro, bastante profundo, eh:: el... las temáticas...las
168 temáticas de estos, de estos cantares de gesta. Eh:: ya sabemos que el objetivo de estudiar los
169 cantares de gesta es comprender las características de estos poemas eh:: igual vamos a formular
170 las apreciaciones adecuadas sobre los cantares de gesta, vamos a identificar sus características
171 en un cantar de gesta que... es el Mio Cid que posiblemente ustedes ya lo leyeron, eh:: y luego
172 vamos a hablar de los cuentos del Conde Lucanor. Dentro de las estrategias que yo les había
173 asignado, que era observar los materiales audiovisuales de los cantares de gesta, investigar qué

174 son los cantares de gesta y dar un ejemplo de estos ¿Qué son los cantares de gesta? Muchachos
175 y muchachas... |

176 [Una estudiante pide la palabra].

177 **D:** ajá... (nombra a la participante).

178 **E:** son una clase de texto épicos que se utilizaban para narrar hechos...

179 **D:** muy bien...

180 **E:** eh:: en la edad media, la mayoría de las personas eran... es por eso que los cantares de
181 gesta se solían ser trasmitidos por los juglares.

182 **D:** Muy bien. Entonces ¿pertenece a la tradición?

183 **E:** ... a la:: juglar en el pueblo pues.

184 **D:** ... a la juglaría, okey. Entonces, hablame un poco de:: ... bueno, eso están bien claros,
185 pertenecen a la tradición juglar y después dijo pertenecen... [observando a la estudiante].

186 **E:** Al pueblo.

187 **D:** Al pueblo, entonces pertenecen a la tradición popular. Es decir, que esto viene del pueblo,
188 son historias que vienen del pueblo. ¿será que, abordan la vida de un personaje real?

189 ** Sí, sí.

190 **D:** sí, sí existió el Mio Cid. Entonces, quiere decir que el autor del libro, no inventó al Mio Cid,
191 simplemente se apropió de su imagen, y de lo que el pueblo pensaba del Mio Cid, de ahí que
192 este libro... ¿tiene autor?

193 **no, no tiene.

194 **D:** ¿qué es?

195 **anónimo.

196 **D:** y ¿por qué sale anónimo?

197 [murmullos]

198 **E:** le pertenece al pueblo.

199 **D:** porque es el pueblo el creador.

200 ** sí

201 **E:** yo digo que es algo así como un chisme que se esparcía de lado a lado, era como una noticia.

202 **D:** claro, el juglar, el juglar era un personaje con una gran capacidad de memoria y con una
203 gran capacidad interpretativa. Entonces el juglar y como su trabajo era ir de pueblo en pueblo,
204 él escuchaba estas historias, y:: recuerden que el Mio Cid era un personaje relevante de la
205 época. Entonces, al escuchar tantas historias del Mio Cid, los juglares terminan convirtiendo
206 esas historias del Mio Cid en un poema, de un poema. No es que el poema suene tal como lo
207 escuchó, hay un proceso de creación ¿no? hay proceso de creación, los juglares escuchan
208 historias y luego lo convierten en un poema... pero como las personas eran analfabetas,
209 entonces no se podía escribir porque nadie iba a reconocer, eso es cierto, eso es cierto porque,
210 en este momento, el español no estaba tan aceptado el hecho de que... el hecho de que se
211 escribiera ¿estamos claros? Es decir que el español todavía en este período, era una lengua...
212 ¿cómo se le llama?

213 [Murmullos]

214 **D:** ¿lengua...?

215 [Murmullos]

216 **D:** no... ¿cómo se le llama?

217 **E:** una lengua romance.

218 **D:** una lengua romance, era una lengua romance. Las lenguas romances se escribieron mucho
219 tiempo después de que... de que su literatura naciera. Es decir, que las primeras literaturas en
220 las lenguas romances fueron orales, fueron populares, y hasta después fueron escritas. Lo
221 mismo sucedió con el Cid, lo mismo sucedió con el Cid. Entonces, vamos bien ahí, los cantares
222 de gesta...

223 **E:** *El Cantar del Mio Cid...*

224 **D:** ajá...

225 **E:** es en España...

226 **D:** sí.

227 **E:** el cantar de los (no se comprende) de Alemania...

228 **D:** muy bien.

229 ¿son solo son cantares del Cid?

230 **no

231 **D:** bueno, hay algunos... que son los más representativos, también hay uno que se llama Tristán
232 e Isolda, por ejemplo ¿no?

233 **E:** ah sí...

234 **D:** lo leímos ¿verdad? ... Tristán e Isolda pertenece a esta tradición de los cantares de gesta y
235 si se fijan, todos más o menos tienen las mismas características ¿no? personajes:: (no se
236 comprende) personajes caballerescos, eh:: grandes acontecimientos épicos... la pregunta, la
237 pregunta que hay que hacer aquí es ¿qué es la épica? | ¿qué es la épica? ¿por qué decimos que
238 los cantares de gesta provienen del género épico? |

239

240 **E:** es narrativo.

241 **D:** sí, pero todo, pero todos...

242 **E:** provienen de España.

243 **D:** muy bien, provienen de la épica y son al mismo tiempo épicas, esto sería la épica medieval,
244 la épica medieval española. Proviene de la épica porque narran grandes acontecimientos que
245 tienen como personajes ¿quién?

246 **E:** a un héroe.

247 **D:** ¿a un héroe?

248 ** no

249 **D:** héroes tenían la literatura grecorromana y medieval aquí hablamos ya de caballeros, de
250 caballeros que ocupan un papel muy importante en la historia de los cantares de gesta. Muy
251 bien. Eh:: luego la siguiente pregunta... la siguiente:: actividad o acción | era:: después vamos
252 a hablar acerca de las características del cuento medieval. Dice, a partir de mis conocimientos
253 previos respondo de manera escrita las siguientes preguntas de reflexión. ¿qué otro ejemplo de
254 los cantares de gesta he leído o tengo conocimiento? y ¿qué características pude observar en
255 estos?

256 (piden la palabra)

257 **E:** profe... no sé si está bien, pero:: yo sí me acuerdo de alguno como de (no se comprende)
258 entonces, se parece un poco a lo que es el Mio Cid, porque el personaje era un caballero | que::
259 defendía... que:: | estaba por el rey, y:: este... el (nombre del personaje, no se comprende)
260 también hacía cosas por el:: por el...

261 **D:** por su jefe.

262 **E:** por su jefe, estaban aliados y, este:: hicieron una guerra con... hicieron una guerra contra
263 los ...

264 **E1:** arábigos.

265 **E2:** arábigos, entonces... y que tiene similitud, lo miraban como un gran hombre, un hombre
266 noble, un hombre honrado a su, a su jefe pues.

267 **D:** bien, tiene similitud porque ambos pertenecen a la épica, tiene similitud porque ambos
268 pertenecen a la épica, pero los cantares de gesta son esencialmente, medievales y se escribieron
269 en un contexto y en una épica... una época determinada ¿estamos claros? Entonces, por
270 ejemplo, la historia de Caupolicán pertenece a otra, a otra rama de la literatura, que puede ser
271 una literatura más... más histórica ¿no? en el caso de los cantares de gesta, son poemas, poemas
272 épicos, pero ya los cantares de gesta en sí, tienen sus propias características. Entonces, hay
273 relación porque ambas son épicas, pero no hay, no hay ya relación en cuanto a su estructura ni
274 en cuanto a su propósito. Entonces los cantares de gesta tienen un propósito que es relatar los
275 acontecimientos de un caballero que es fiel devoto y eh:: leal ¿no? esas vendrían siendo sus
276 características, sus características y son esencialmente medievales, esencialmente medievales,
277 eso no los podemos perder de vista. Es decir que un cantar de gesta fue escrito en el siglo xix
278 o en el siglo xx porque se escribieron en una época, en la edad media, en la edad media. Pero,
279 por sí, pertenecen ambos a la... a la épica. Muy bien, pero todavía no hemos hablado de las
280 características de los cantares de gesta. Bueno, en realidad lo que estoy preguntando es

281

282 **D:** ¿qué características pudo observar en los cantares de gesta que he leído?

283 **E:** el único que he leído es Tristán e Isolda.

284 **D:** ¿y qué características pudo observar?

285 **E:** bueno, que pertenecían:: al pueblo, eran:: popular. También este:: eran | eh:: haber | lo
286 caballeresco...

287 **D:** ujum...

288 **E:** que era como:: este:: tenía cierto sentido moral, o sea que siempre quería dejar una
289 enseñanza y que:: siempre la aceptación a la amada. Y eso es más que todo a lo que se refería.
290 Había, había algo | un código ¿no? algo así con respecto a la amada.

291 **D:** es el código de honor que tiene que cumplir el caballero. Ahora, ¿cómo diferenciamos los
292 cantares de gesta que he leído con los cantares de gesta... | con el cantar de gesta del Mio Cid?
293 ¿hay diferencia?

294 ** Sí.

295 **D:** ¿en qué sentido?

296 **E:** en que | eso que le estaba comentando a mis compañeros que Tristán e Isolda venía en
297 prosa.

298 **D:** porque es una traducción.

299 **E:** aah bueno.

300 **D:** sí, es una traducción. Es una traducción. Por lo general la traducción de versos eh:: de
301 poemas épicos se hacen en, se hacen en prosa. Algún | quizá por ejemplo hay muchas
302 traducciones de la Ilíada y muchas tradiciones de la Odisea, eh:: que están en prosa ¿pero
303 fueron escritas?...

304 **E:** en versos.

305 **D:** en versos. Muchas traducciones de Shakespeare que:: son:: que están traducidas en prosa,
306 pero Shakespeare las escribió... en verso. En verso. Entonces, eh:: los pocos cantares de gesta
307 como:: Tristán e Isolda, El anillo de los nibelungos o:: El cantar de Roldán, son poemas, pero
308 son poemas épicos. ¿estamos claros?

309 **Sí::

310 **D:** Son poemas épicos. Entonces sus característi... tal vez no sea eso lo que los diferencia,
311 pero, que pudimos observar en Tristán e Isolda y el cantar de El Mio Cid. Porque en Tristán e

312 Isolda, aparecen cierto acontecimiento... que no aparecen en el Mio Cid. ¿Quién leyó...? [una
313 estudiante pide la palabra levantando la mano] **Dígame...**

314 **E:** Profe, pues esto cuando nosotros leímos Tristán e Isolda aparecían este:: como criaturas
315 mitológicas que:: [no se comprende] que no eran como humanos pues. En cambio, en el Mio
316 Cid habla bastante de:: como religioso porque cada vez que cada vez que iba a conquistar algo
317 o comunicar algo se encomendaban a Dios, o sea, e incluso ofrecía misa cuando él salió del
318 lugar el cual no recuerdo... de donde lo esperaron... este:: él dijo de que él prometía que cuando
319 él fuera nuevamente y volviera a ese lugar lo primero que iba a hacer era ofrecer una misa.
320 Entonces, en el Mio Cid se ve como bastante religiosidad y en Tristán e Isolda pues, que yo
321 recuerde no la miré y si la miré era leve.

322 **D:** sí, pero dijo una clave esencial, ¿no? la clave, esa clave es que en Tristán e Isolda aparecen
323 acontecimientos sobrenaturales y dentro de esos acontecimientos sobrenaturales, por ejemplo,
324 la presencia de un dragón, un dragón. ¿aparece un dragón en el Mio Cid?

325 ** no.

326 **D:** no aparecen dragones. Ambos pertenecen a los cantares de gesta, pero aquí vine la diferencia
327 entre el cantar de gesta español y el cantar de gesta europeo. Claro, España pertenece a Europa,
328 pero en cuanto a su literatura se distinguen ¿no? en cuanto a su literatura se diferencian por lo
329 menos en esta época. Los cantares de gesta españoles suelen ser objetivos y se apegan a la
330 historia. Abordan temas históricos, mientras que los cantares de gesta europeos, introducen
331 elementos fantásticos, por ejemplo, un dragón | ¿verdad? Eh:: Tristán se enfrenta a un dragón.
332 Eh:: en el cantar de Roldán, aparece una espada que canta, aparece una espada que canta. Y así
333 ustedes van a ver cómo en los otros cantares de gesta se cumple la religiosidad, se cumple la
334 presencia de los caballeros, pero aparecen acontecimientos sobrenaturales.

335 **D:** en Mio Cid, aparecen acontecimientos... fantásticos, pero se tiene con propósitos. Por
336 ejemplo, el hecho de que eh:: una escena muy importante del libro, es cuando el Cid se enfrenta
337 a unos leones. Eso es... ¿eso puede ser real?

338 ** sí

339 **D:** ¿puede ser real? ¿ah? ¿puede ser real que una persona se enfrente a un león? ¿Que, mire a
340 un león y luego que... se agache la cabeza y vuelva a su jaula?

341 (risas)

342 **D:** Eso es increíble ¿no? no se puede.

343 ** puede ser

344 **D:** pero tiene un propósito, tiene un propósito, tiene un propósito y es que dice algo del Cid
345 ¿qué nos dice ese acontecimiento del Cid? ¿el hecho de que haya quedado viendo a un león y
346 el león agache la cabeza y se va:: con el rabo... con la cola escondida?

347 |

348 **D:** ¿qué quiere decir eso? | Primero demuestra su capacidad ¿no? Su fuerza...

349 **E:** su dominio.

350 **D:** demuestra su dominio, pero hay algo más... hagan un ejercicio de memoria y traten de
351 recordar a un personaje que haya hecho eso en otra literatura.

352 **E:** yo recuerdo por ejemplo:: con eh:: con:: el poema de Darío...

353 **D:** ajá...

354 **E:** que:: pasa un lobo.

355 **D:** Sí, pero ahí estamos hablando de un poema fábula mientras que aquí el poeta nos está
356 haciendo ver algo, como si fuera real, quiere que creamos eso.

357 **E:** Profe, en:: en la Biblia sale la historia de cuando a Daniel lo mandan al poso de los leones
358 por no obedecer las leyes que en ese momento:: se estaban estableciendo. Entonces, lo mandan
359 a tirar al poso de los leones y cuando él cayó ahí, eh:: la biblia dice que:: los leones no le
360 hicieron nada porque le quedaron viendo porque un ángel de Jehová estaba con él.

361 **D:** Así es. Entonces, qué creen que está haciendo el juglar al contar esta historia, esta historia
362 fantástica del Cid, porque el Cid no es un profeta. Pero ¿qué hace el juglar a la hora de contar
363 esta historia del Cid con los leones? ¿comparar al Cid con quién...?

364 |

365 **con Daniel.

366 **D:** con Daniel. Miren cómo describen al Cid, ¿describen al Cid como a Aquiles?

367 ** no::

368 **D:** ¿describen al Cid como Héctor?

369 ** no::

370 **D:** ¿describen al Cid como Tristán?

371 (silencio)

372 **D:** para nada. Del Cid no nos dicen que es guapo, del Cid no nos...no nos dicen que es fornido;
373 nos dicen que tiene una gran barba, que no se la corta hasta que el rey lo perdone, se dice que
374 habla de tal manera ¿no? se dice que actúa de tal manera, entonces, ¿a quién se parece más el
375 Cid? ¿a un profeta o a un héroe de la épica?

376 ** a un profeta.

377 **D:** se parece más a un profeta. Y ahí es donde nosotros podemos percibir el elemento religioso
378 de esta obra. ¿a quién dedica su pelea el Cid? ¿al rey primero?

379 |

380 **D:** a Dios ¿y a luego?

381 ** al rey.

382 **D:** al rey. Ahí tenemos otra característica de los cantares de gesta, el elemento religioso
383 ¿estamos claros? El elemento religioso, en comparación con los cantares de gesta europeos,
384 que no son nada religiosos, Tristán e Isolda no es para nada religioso. Ya creen en Dios ya
385 hablan de Dios pero, el... el objetivo principal de la obra no es presentarme al caballero como
386 un devoto y un leal, no es el objetivo. Mientras que el Cid sí ese es el propósito. El juglar quiere
387 hacernos ver que el...que el Cid es leal y es devoto ¿estamos claros?

388 Eh:: bueno, la otra pregunta:: ¿qué características deben poseer los caballeros en la sociedad
389 medieval? | ¿qué características deben poseer los caballeros en la sociedad medieval?

390 **E:** cortés...

391 **D:** ¿ah?

392 **E:** cortés.

393 **D:** Muy bien.

394 **E:** honrado

395 **D:** muy bien

396 **E:** generoso...

397 **D:** ¿cómo?

398 **E:** generosos e ilustres.

399 **D:** exacto, exacto. ¿qué más? ¿es el Cid todo eso?

400 ** sí::

401 **D:** ¿ah?

402 ** sí::

403 **E:** fe

404 **D:** ¿cómo?

405 **E:** fe

406 **D:** fe, tiene que tener fe, exactamente. Claro, aunado a su fuerza como caballero, a su fuerza
407 como soldado. Está también, su:: ... su:: característica:: como ser humano, como ser humano
408 es todo lo que ustedes acaban de decir ¿el ser humano posee...? | justicia, posee...

409 **E:** honradez.

410 **D:** posee honradez, posee fe, ¿qué más? ¿es, es amoroso? ¿e::s familiar?

411 **sí::

412 **E:** tiene amor a la familia.

413 **D:** exactamente, ¿no? entonces, esas son las características que debe de tener el caballero y
414 ¿por qué será que todas estas características se concentran en el caballero? | ¿por qué será que
415 todas estas características se deben concentrar en el caballero? ¿por qué creen ustedes?

416 |

417 **E:** porque:: es un personaje:: en que el pueblo ve capacidad en él.

418 **D:** Es un modelo. El caballero es un modelo a seguir, el caballero es un ejemplo a seguir. La
419 épica tiene un propósito... eh:: la épica y los cantares de gesta tienen un propósito, ya lo
420 había dicho (E) ¿no? Tienen un carácter didáctico moralizante. Pretenden enseñar un
421 ejemplo de vida a la sociedad. Entonces, ¿quién no quiere ser como el Cid? ¿Quién no

422 quiere ser como Aquiles? ¿Quién no quiere ser como Héctor? Entonces, encontramos
423 todos esos elementos reunidos en el caballero, porque el caballero es un ejemplo a seguir
424 ¿estamos claros?

425 Es un ejemplo a seguir. Y de ahí tenemos el carácter didáctico moralizante, el carácter
426 didáctico moralizante. Entonces... Y ya lo habíamos visto la clase anterior cuando les
427 exponía la pirámide ¿no? la pirámide social que aparece representada en el Cid. El
428 caballero debe de cumplir una serie de características porque el cantar de gesta trata
429 sobre él y al tratar sobre él lo quiere poner como ejemplo. Y por eso les decía ¿no? en la
430 sociedad... en la sociedad medieval, El Hombre Araña, Superman, el Batman, el Chapulín
431 Colorado era el caballero. Todo podía ser como el caballero. La pregunta es ¿si todos
432 podían ser caballeros? ¿podían todos ser caballeros?

433 **E:** no.

434 **D:** ¿Quiénes podían ser caballeros?

435 **E:** Eran... ¿eran elegidos por el rey?

436 **D:** Eran escogidos por el rey, pero había una condición... ¿podía ser cualquier hombre un
437 caballero?

438 **E:** No, tenía que ser un noble.

439 **D:** Tenía que ser un noble, tenía que ser un noble, tenía que pertenecer a la nobleza. Pero,
440 ¿podía, podía un caballero pertenecer a la alta nobleza?

441 ****no, no.**

442 **D:** ¿Tenía que estar ...?

443 **E:** ...por debajo.

444 **D:** por debajo de la alta nobleza. Es decir, que el único camino que tenían los hombres que
445 pertenecían a la baja nobleza, eran ser caballeros ¿por qué? Porque ser caballeros los
446 volvía, los elevaba a un rango superior...

447 **E:** al pueblo.

448 **D:** al pueblo. ¿no? ya... ya ellos eran superiores socialmente, pero el hecho de ser
449 caballeros, el hecho de ser caballero, los ponía en un mejor rango. Y el hecho de ser

450 caballero era como una especie de sacerdocio. No se podía, no se podía renunciar a ser
451 caballero, la persona que decidía ser caballero, moría siendo caballero. Por eso es que
452 ustedes van a ver:: el juego:: la serie ¿han visto ustedes la serie Juego de Tronos?

453 ** humm... no.

454 **D:** ¿no? ¿El señor de los anillos?

455 ** sí, sí:: no::

456

457 **D:** ¿más o menos? ¿ah? ¿nunca han visto El señor de los anillos? ¿y:: y qué hacen en sus casas
458 ustedes?

459 (risas)

460 **D:** ¿no ven televisión?

461 ** leemos, leemos.

462 **D:** sí pero, ¿en vacaciones qué hacen?

463 =...=

464 **D:** yo les recomiendo, yo les recomiendo para entender... para tener una mejor apreciación de
465 esto, miremos una película como el señor de los anillos, o miremos una pelí... una serie como
466 la de Juegos de tronos porque ahí se nos va a explicar un poco, cómo se van a comportar los
467 caballeros, cómo se comportaban los caballeros, el que decidía ser caballero, tenía que cumplir
468 una serie de características, no era cualquiera, no era cualquiera...

469 **E:** en Cenicienta...

470 **D:** bueno, pero, en Cenicienta tal vez no...

471 **E:** la actualizada, no es esa Cenicienta.

472 (risas)

473 **D:** otra, otra pregunta, otra pregunta importante era:: el papel que jugaba la iglesia en los
474 cantares de gesta ¿qué papel jugaba, jugaba la iglesia en los cantares de gesta?

475 **E:** era como, como...

476 **D:** a ver, a ver... leímos el libro ¿no? ¿leímos el libro? ¿ajá? ¿lo leyeron?

477 ****sí, sí...**

478 **D:** ¿Cuál es la figura? ¿cuál es la imagen que se le da a la iglesia en los cantares de gesta en el
479 libro?

480 |

481 **E:** ¿Cómo de protectora?

482 **D:** ¿ah?

483 **E:** que protegía.

484 <...>

485 **D:** no les estoy preguntando... ojo, ojo, ojo, no les estoy preguntando el papel que juega la
486 iglesia en la sociedad medieval, sino, el papel que juega la iglesia en el libro ¿aparece la iglesia
487 representada en el libro? Y si aparece representada ¿qué papel juega? era importante, no era
488 importante. A ver...

489 **E:** eso de seguro está en las páginas que no leí.

490 **E:** la (nombre de una estudiante 43:14) se salta las páginas del libro.

491 **E:** no vaya a poner esa pregunta en el examen usted. (risas)

492 **D:** a ver... sí, puede ser, puede ser... vean, recordemos la pirámide social, recordemos la
493 pirámide social. La iglesia aparecía en todo momento, en todos los niveles de la pirámide social.
494 Estaba cogobernando con el rey...

495 **E:** era teocentrista en ese momento.

496 **D:** ...pertenecía a la alta nobleza, cardenales, obispos, solamente podían serlo aquellos que
497 pertenecían a la alta nobleza. En la baja nobleza ya teníamos a otro tipo de iglesia, es decir, el
498 tipo de cura aquí (señalando la pirámide social dibujada en la pizarra) no era el mismo de tipo
499 de cura aquí. Si alguien quería ser cura, tenía que serlo desde su... ** nivel.

500 **D:** su nivel social. Habían curas en la edad media que no hablaban latín, habían curas en la
501 edad media, que no leían, que ni siquiera leían, eran analfabetos. ¿me entienden? Y claro, había
502 curas que eran... que eran... caballeros.

503 **E:** ¿esos curas eran como los que se relacionaban con el pueblo o cosas así?

504 **D:** sí pero no aparecían en el Cid. En el Cid, vemos a una iglesia, vemos a una iglesia que está
505 en todo momento con el Cid ¿Quién cuida a su familia cuando el Cid se va a la guerra?

506 ** la iglesia, la iglesia...

507 **D:** un cura.

508 ** aaah... es cierto.

509 **D:** y eso aparece en el libro.

510 **E:** y eran los protectores.

511

512 **D:** ¿Quién... o a quién espera el Cid para fundar su primera ciudad o su primer feudo? ¿a
513 quién?

514 [murmullos]

515 **D:** a ver, a ver... no leímos la obra y ese es un pasaje muy importante. Parece, parece que estoy
516 comprobando que no leyeron la obra y:: vamos a utilizar medidas prácticas... para leer la obra
517 porque no lo podemos opinar. Y esas son preguntas serias.

518 Les estoy preguntando ahí ¿qué papel juega la iglesia en la obra? ¿qué tengo que hacer? Mirar
519 a qué hora aparece la iglesia en los acontecimientos de la obra. Bueno, vimos que aparecen de
520 inicio. Es el cura que se encarga de cuidar a su familia, es un cura, es a un sacerdote guerrero...
521 entonces ustedes se ponen a pensar en el libro ¿cómo un sacerdote puede ser guerrero? Bueno,
522 en la edad media, los sacerdotes eran soldados. | La iglesia tenía un papel activo en la vida
523 militar. Entonces los sacerdotes eran también soldados y el Cid espera a un soldado que al
524 mismo tiempo era cura para fundar su primera ciudad, su primer feudo. Ya con ese cura
525 entonces, funda su primer feudo y manda llamar a su familia, pero él necesita a la iglesia como
526 representante de ese pueblo, es la iglesia que va a validar su feudo. Entonces, como que de
527 alguna manera la iglesia valida las acciones de los seres humanos en el libro, porque dice el
528 Cid, tienen que cuidar a mi familia y así como la cuiden yo les sabré corresponder, le dice el
529 Cid, le dice el Cid.

530 **claro

531 **D:** entonces, yo tengo que ir viendo los papeles que juegan en el sector de la sociedad dentro
532 del libro ¿estamos claros? Bien, luego tenemos | yo quiero que discutamos algo, ya me di cuenta
533 que no leyeron el libro, pero vamos a discutirlo. La sociedad medieval, la sociedad medieval
534 era bastante estática, que, si uno nacía en un determinado nivel social, no cambiaban de nivel
535 social.

536 **E:** ahí morían.

537 **D:** ahí morían ¿no? a eso es a lo que se llaman el determinismo religioso, si nacimos pobres es
538 porque así Dios lo quiso y por lo tanto, tenemos que morirnos pobres, ¿no?

539 **pobres.

540 **D:** determinismo religioso, determinismo religioso. Pero ese determinismo religioso solamente
541 se aplicaba para los más pobres. Esa historia, esa historia que la niña plebeya se convierte en
542 reina, se convierte en princesa solo se da en cuentos, en la vida, en la vida cotidiana, en la edad
543 media eso no se cumplía, nacías pobre te morías pobre. Entonces la pirámide social de la edad
544 media, era:: era:: inamovible, ¿no? era estática. la:: la:: pirámide, la punta de la pirámide ¿la
545 ocupaba...?

546 **el rey,

547 **D:** pero al lado del rey ¿estaba...?

548 ** la iglesia.

549 **D:** la iglesia, el papa, incluso el papa validad al rey ¿no? si al papa le caía mal al rey, el papa
550 hacía una guerra contra el rey, por lo general no se daban muchas guerras entre papa y rey pero
551 si... pero había conflictos como en la novela de (no se comprende) por ejemplo, en la que un
552 rey se enfrenta a un obispo porque el obispo tenía mucha fuerza, mucho poder.

553 **E:** en una novela en la que salía un sultán salía eso.

554 **D:** pero ahí estamos hablando de otra iglesia ¿no? la iglesia musulmana.

555 (Murmullos)

556

557

558 **D:** a okey, okey, eso es nuevo para mí. Yo solo conozco las novelas brasileñas. (señalando a la
559 pizarra) Por debajo del rey ¿quién estaba?

560 ** la alta nobleza, la alta sociedad

561 **D:** estaba la alta nobleza, estaba la alta nobleza. (señalando a la pizarra) aquí, estaban los hijos
562 de reyes, infantes, infantas ¿no? ¿de dónde salía el rey?

563 **E:** de los infantes, de la alta nobleza.

564 **D:** ... de la alta nobleza, el rey en algún momento fue infante, fue príncipe. Entonces, está en
565 la línea de sucesión. Entonces cuando se muere el rey ¿el infante...?

566 **E:** Sube.

567 **D:** Sube, el infante sube. Entonces, solo había movilidad...ahí (señalando la pizarra) ...

568 **E:** ¿Solo los hijos podían?

569 **D:** Solo ahí había movilidad. Entonces cuando el rey ya era rey ya no podía bajar, el rey ya era
570 rey. Claro, se lo bajaban, le ponían veneno en la oreja, por ejemplo... como... el tío de Hamlet
571 ah:: al rey, se caían de una escalera, curiosamente.

572 **E:** por eso algunos renunciaban.

573 **D:** hum... no, sí claudicaban, se llama claudicar, pero a favor de sí mismo, o:: lo derrotaban.
574 Solamente así, solamente así podría bajarse el rey, pero antes no. Cuando ya el rey llegaba aquí
575 (señalando la pizarra) ya no iba hacia abajo. Entonces aquí estaba la línea de sucesión, por eso
576 es que ustedes ven esas, esas pugnas ¿no? entre:: entre príncipes y reyes ¿no? entre príncipe y
577 rey porque quiere matar al rey. Por eso la:: la:: expectativa de vida de un rey era muy baja,
578 morían jóvenes. Sí eran muy enfermos o las comidas les caían mal. Luego, acá (señalando a la
579 pizarra) estaba lo que se conoce como la baja nobleza, la baja nobleza y en la baja nobleza
580 estaban pues los condes, duques, varones... esos, ¿podían aspirar hacia arriba?

581 ** no, no.

582 **D:** no, no podían respirar hacia arriba ¿por qué no podían aspirar hacia arriba? porque no son
583 hijos del rey. Primos, tíos, cualquier cosa, pero no son hijos del rey, no son hijos de reyes. Aquí
584 en esta (señalando a la pizarra) nobleza están obispos y cardenales, pero aquí ya tenemos a, a::
585 un cura con cierto poder, pero también no puede ser papa uno que nace aquí, y peor uno que
586 nace aquí. Okey, entonces nos quedamos aquí, aquí se encuentra la baja nobleza, y de la baja

587 nobleza salen nuevos caballeros, los caballeros, no podían ser... Aquí ya tenemos a campesinos
588 y artesanos, (escribiendo en la pizarra) campesinos y artesanos. Si a un...si aun caballero lo::
589 si a un caballero lo desterraban ¿será que se volvía campesino o artesano? Lo que le sucede al
590 Cid, al Cid lo destierran ¿y en qué se convierte? ¿en artesano o en campesino?

591 ** en campesino.

592 **D:** se convierte en hombre muerto. La traición se paga con la muerte, la traición se paga con la
593 muerte.

594 EV5: pero después buscó la forma de llegar otra vez a:: ser este::

595 **E:** a que lo perdonara el rey.

596 EV5: según...

597 **D:** el rey se daba cuenta que lo traicionaste te mataba...

598 EV5: pero, eh::

599 **D:** te mataba a tu mamá, a tu abuela y si no tenías abuela la desenterraba y la volvía...

600 (risas)

601 EV5: según...

602 **D:** ¿ah?

603 EV5: según el libro leí que el rey lo había mandado a que fuese condenado. Iba a retirar un
604 dinero pero al retirar ese dinero, ellos los acusó de que se había robado el dinero, de ahí fue
605 que lo desterró de que era rey, entonces él está preguntando que si llegó a ser campesino o
606 artesano entonces él creo que convenció a la población de seguirlo para poder entrar al... (no
607 se comprende).

608 **D:** ahí tenemos ¿no? [El docente señala con el dedo índice y cede la palabra a la estudiante
609 EM6] ajá [nombre de un estudiante].

610 EM6: es que, es que por orden del rey ni el pueblo, nadie le podía servir.

611 EM4: no todo el pueblo lo rechazó.

612 EM7: no pero él tenía una parte de gente que lo seguía.

613 **D:** ¿Qué le pasaba a la persona que apoyaba al Cid?

614 =...=

615 **D:** Era igual de traidor, era igual de traidor que el Cid y, por lo tanto, morían. Al Cid lo
616 destierran, pero a quien apoya al Cid lo matan, lo matan porque hay que ver aquí algo muy
617 importante, todo esto que cuentan aquí en el Cid, son situaciones políticas, porque el Cid tiene
618 poder, el Cid era el preferido del rey anterior...

619 **E:** Era un líder.

620 **D:** Era un líder, tiene feudos. Es decir, que a él lo rodean caballeros.

621 Entonces, si vienen... ¿Han visto el gladiador? No me digan que no.

622 ** sí:: esa sí. (risas).

623 **D:** bueno, si han visto el gladiador se van a dar cuenta de lo que sucedió aquí. En el gladiador
624 se cuenta la historia de un centurión que es... que tiene mucho poder y que no lo pueden matar
625 porque matarlo sería echarse encima a la guardia real. Entonces, aquí sucede lo mismo, al Cid
626 no lo pueden matar porque él tiene a su alrededor a muchos soldados ¿se va solo el Cid cuando
627 lo destierran?

628 ** no::

629 **D:** no se va solo. Entonces, por eso no lo matan. El rey sabe que, si lo matan, hasta ahí puede
630 llegar.

631 **E:** entonces, aunque sabían que estaban muertos por seguirlo, pero lo siguieron.

632 **D:** Sí. ¿cómo se llama...?

633 **E:** Pero es que ahí estaba el principio de lealtad.

634 **D:** Exacto ¿cómo se llama eso? Es...es lo que dice (**E:** nombre de la estudiante) el principio de
635 lealtad, pero también se le conoce como código de caballería. Si yo juro ser te fiel, ser te leal a
636 vos, entonces ese, ese, ese código no se rompe, por eso es que el Cid, ¿cómo sigue viendo al
637 rey después de que el rey lo destierra?

638 **E:** Siempre como su:: rey.

639 **D:** siempre como su rey.

640 **E:** sí porque yo no le hubiera dado nada la verdad.

641 **D:** más bien te hubieras ido.

642 **E:** sí me hubiera ido y no le doy nada yo.

643 **D:** pero aquí hay un código de lealtad, recuerden de que el Cid era un ejemplo, entonces el Cid
644 no puede hacer eso. Incluso, incluso vean (se dirige a la pizarra) aquí está el Cid, aquí está el
645 Cid, el Cid no puede subir, ni tampoco puede irse en contra de los que están aquí, y aquí
646 temenos a dos personajes odiados de este libro ¿cuáles son los dos personajes odiados de este
647 libro?

648 **** los infantes de::**

649 **D:** los infantes de:: ¿cómo se pronuncia?

650 **E:** los infantes de Carrión.

651 **D:** los infantes de Carrión. Aquí están los infantes de Carrión los que le hacen:: cochinadas al
652 Cid, de todo tipo ¿no? primero son lo que levantan las injurias contra él, ¿y luego qué le hacen?

653 **E:** le maltratan a las hijas.

654 **D:** maltratan a las hijas. ¿al Cid lo maltratan en algún momento?

655 **** sí::**

656 **D:** (mueve la cabeza de izquierda a derecha diciendo que no)

657 **E:** este:: lo enjuicia, no lo maltrata, pero se sigue por la, por las...

658 **D:** las normas. El Cid va con las normas y dice, a mí... pero claro, esta vez fue porque el rey,
659 el rey había dado el permiso para que las hijas del Cid se casaran con el... con los infantes de
660 Carrión ¿fue el Cid el que dio el permiso?

661 **** no::**

662 **D:** El papel de la mujer en la sociedad medieval era, nulo. No podía escoger no podía desear,
663 no podía decir con quién se iba a casar, simplemente la casaban y ya está, ni siquiera hablan en
664 el libro, ¿no? Entonces ¿qué demuestra el Cid con ese acto? Algo muy importante, para que
665 nos vayamos ubicando ya y veamos por qué razones les estoy explicando la pirámide social.
666 El Cid está aquí (marcando en la pizarra) con el Cid, con el Cid, sucede una revolución social,
667 porque con sus acciones, el Cid se gana algo, se gana algo, y es que sus hijas que nacieron en
668 la baja nobleza, ¿se casen con...

669 **E:** ** la alta nobleza.

670 **D:** con la alta nobleza. Entonces, los nietos del Cid, van a nacer aquí, van a ser hijos de reyes.
671 ¿eso que quiere decir? De que un Cid tarde o temprano puede llegar a ser rey. Entonces, esta
672 es la primera vez en la literatura en la que la baja nobleza sube hasta la alta nobleza. Y el Cid
673 desmonta, el libro del Cid desmonta o deconstruye, apréndanse esa palabra, deconstruye, una
674 costumbre, una característica de una sociedad. Con el Cid se demuestra, de que, la:: el
675 determinismo religioso, se puede superar, y que el valor y el honor no necesariamente es parte
676 de la nobleza. Porque basta con que sea rey, o sea infante o sea princesa, sea conde o sea varón
677 para tener valor, para ser valiente.

678

679 Un rey valiente es imposible ¿existe un rey valiente? ¿reyes cobardes?

680 **no, no.

681 **D:** no existen reyes cobardes. No existen príncipes cobardes. Pero, con el Cid, se demuestra lo
682 contrario, porque los infantes ¿qué son? ¿qué son los infantes?

683 **E:** son parte de la realeza.

684 **D:** ajá, pero cómo aparecen aquí ¿son cobardes?

685 **E:** sí, son cobardes.

686 **D:** ¿tienen honor?

687 ** no::

688 **D:** ¿tiene honra? ** no::

689 **D:** entonces, en el Cid se da una revolución social. La pirámide, se mueve, se mueve, ¿no?
690 entonces la sociedad se mueve. Y esa es la importancia del Cid. ¿por qué... por qué fue famoso
691 el libro del Cid? Porque la gente como miraba de que, si se portaba bien, hacia las cosas bien
692 podías... a aspirar a algo más. Eso se demuestra en el Cid.

693 **D:** Además, demuestra otras cosas más ¿qué otras cosas... qué enseñanzas nos puede dejar el
694 Cid? Ya saliéndonos de las ruedas de caballerías, | saliéndonos de:: la edad media... ¿qué
695 enseñanza nos deja el Cid? A la sociedad medieval les deja una enseñanza, si hacés las cosas
696 bien... podes aspirar a algo más ¿y a nosotros como lectores qué nos deja el Cid?

697 **E:** el amor a la familia, este::

698 **E:** que uno se puede superar.

699 **D:** El Cid viene de acá (señalando la pizarra), hasta acá...ni acá. El Cid luego de ser desterrado
700 no es ni campesino ni artesano, llega hasta el suelo, ...

701 **E:** *Entonces*, no importa cuantas veces nos caemos, nos podemos volver a levantar.

702 **D:** ...pero del suelo viene el Cid y llega hasta eso ¿qué nos quiere decir? Decilo vos

703 **E:** ¿Lo que le dije?

704 **D:** Sí, decilo.

705 **E:** Que no importa cuantas veces nos caigamos, si nos caemos nos podemos volver a levantar
706 y resurgir todavía con más poder.

707 **D:** ¿Y eso es lo que aparece en el Cid? ¿es eso lo que aparece en el Cid?

708 ** Sí.

709 **D:** Entonces, esa es la enseñanza que nos deje el Cid. Y pues, ¿por qué leer entonces novelas
710 de caballería en la... en la secundaria? los chavalos se van a aburrir, pero si no la sabemos
711 enseñar ¿no? si no la sabemos enseñar. Pero si la leemos en un código actualizado podemos
712 sacar todas esas enseñanzas. En realidad, el Cid, es un libro; como dijo [nombre de un
713 estudiante] al inicio, didáctico moralizante, es un libro que nos enseña algo, es un libro que nos
714 revela algo, ¿no? y no necesariamente que el Cid va en contra de los modos, sino de que, cita
715 que podés volver a levantarte, si hacés las cosas bien, podés aspirar a algo más, eso es lo que
716 nos deja el Cid, esa es la enseñanza que nos deja el Cid y por eso hay que leerlo ¿no? porque
717 es un libro de... superación y también de formación, se aprende con el Cid, se aprende con el
718 Cid. Es un exemplum. No un exemplum, pero sí un ejemplo, porque el exemplum, el exemplum
719 lo vamos a ver más específicamente con:: eh:: El Conde Lucanor, El Conde Lucanor.

720 Muy bien, ¿qué me va a entregar? Lo que me van a entregar va a ser una parte de la BOA, las
721 estrategias para identificar las características de un texto lírico, perdón, de un texto:: de un texto
722 épico. Ahí cometí un error. Las preguntas anteriores ya las discutimos. Eh:: entonces vamos a
723 hablar un poco acerca del conde:: del Conde Lucanor.

724 **E:** ¿en dónde lo vamos a entregar? ¿en el cuaderno?

725 **D:** sí, en el cuaderno. Bien...

726 =...=

727 **D:** No, lo que voy a revisar son las preguntas que están después de la BOA, eso es lo que voy
728 a revisar. Por si no han terminado la otra parte, todavía tienen tiempo, para, para hacerlo.
729 Vamos a hablar un poco sobre el cuento... medieval español. Pero antes, ¿tenemos alguna duda
730 sobre la BOA? ¿tenemos alguna duda sobre el Cid? Hablen ahora porque de aquí al resto de su
731 formación | eh:: como docentes de Lengua y Literatura, ya no van a volver a ver Literatura
732 Española I. Entonces, si tienen alguna duda, pregunten.

733 **E:** ¿Podemos encontrar el Mio Cid en una traducción más entendible?

734 **D:** Pude ser. Pued... incluso, puede haber una:: puede haber una actualización...

735 **E:** ¿lo podemos usar?...

736 **D:** ¿para qué?

737 **E:** ...para enseñarlo en la secundaria? porque la verdad es muy complicado... en poema a
738 diferencia de Tristán e Isolda, ella iba (mueve sus manos en referencia de un proceso lineal) va
739 de un solo.

740 **D:** sí, lo que pasa es que español... lo que pasa es que usted debe de estar capacitado para leer
741 ese tipo de libros. Es decir, ustedes no pueden pensar como los estudiantes de secundaria
742 ¿entienden? Ustedes tienen que pensar, ustedes tienen que pensar y saber un poco más que los
743 estudiantes.

744 **E:** pues sí yo sé, yo lo leí, Pero, ¿para los estudiantes lo puedo usar?

745 **D:** ¿el poema?

746 **E:** sí.

747 **D:** puede... puede ser que se encuentre:: en:: en la librería algunas actualizaciones del Mio
748 Cid, pero remendable para ustedes, para ustedes como profesores y como licenciados en
749 Lengua y Literatura es leer el Cid en poema ¿por qué? Porque es un poema, y si alguien lo
750 crucifica ya deja de ser poema. Entonces se pierde toda la naturaleza del poema. Es un poema,
751 el libro se llama El poema del Mio Cid, así se llama.

752 **E:** sí, esa es una de las características de él.

753 **E1:** ¿cómo dijo profe, si alguien lo crucifica qué...? [tomando nota].

754 **D:** si alguien lo crucifica, destruye la, la, la:: característica esencial del libro porque se llama...
755 vea (toma el libro y muestra la portada a los estudiantes) ... Poema del Mio Cid, Poema del
756 Mio Cid. y los poemas en la edad media no se escribían prosa. Ahora sí se escriben en prosa
757 algunos poemas. Pero, en esta época no se escribían en prosa algunos poemas, se escribía en
758 verso. Entonces, eh:: eh:: que ustedes lo lean en verso es recomendable.

759 Que ustedes se lo lean a los estudiantes en una versión en prosa ... puede ser recomendable,
760 pero digo, que si hablamos español pues hay que conocer nuestra lengua ¿o no? |

761 **E:** ni tanto...

762 **D:** no, digo yo pues, esa es mi apreciación.

763 =...=

764 **D:** la próxima vez que nos volvamos a encontrar en otra vida se los pongo en español antiguo.
765 (risas)

766 **E:** ¿usted va a dar la otra literatura?

767 **D:** no sé, eso es como una ruleta ¿no?

768 **E:** ¿y no lo podemos pedir? ¿o no se vale pedir?

769 **D:** se puede pero...

770 **E:** ¿no quiere usted?

771 (risas)

772 **D:** yo doy lo que me pongan, si me ponen a dar física cuántica yo doy física cuántica.

773 **E:** no, sí da, pero ¿a quién da?

774 **D:** a no, igual, tengo mis preferencias. Vamos a... Me caen bien si, me caen bien.

775 **E:** Hirió nuestros sentimientos profe.

776 **D:** no, no, me caen bien. Vamos a haber acerca del cuento medieval, vamos a hablar acerca del
777 cuento medieval...

778 **E:** dicen que no tiene sentimientos...

779 **D:** ¿por qué hablar del cuento medieval? | ¿Y no hablamos de cuento en sí? Esta es una clase
780 que contiene componentes de filología, ¿no? entonces, ¿por qué hablar del cuento medieval y
781 no del cuento en sí? Porque, el cuento medieval en España, empieza a existir, con El Conde
782 Lucanor, con El Conde Lucanor. Entonces, se entiende El Conde Lucanor, como el origen del
783 cuento español. Después del conde se van a escribir muchísimos libros de cuentos ¿no?
784 muchísimos libros de cuentos.

785 Ahora, El Conde Lucanor, ya está escrito | como les gusta a ellos, en prosa, ya está escrito en
786 prosa y una prosa más amena, amena. Okey, veamos entonces, el cuento medieval español,
787 tiene un origen, ya lo explicamos, pero también tiene unas fuentes ¿cuáles son las fuentes de
788 los cuentos medievales o los que reproducen El Conde Lucanor? La fuente la podemos
789 encontrar en la fábula de Esopo ¿recuerdan la fábula de Esopo?

790 ** sí::

791 **E:** existen como:: no son propias de él son como adaptaciones de ... (no se comprende).

792 **D:** adaptaciones, sí, son adaptaciones. Claro, aquí no existe mucho la idea esta de::
793 originalidad. Claro, la originalidad del Conde Lucanor consiste en... dotar toda historia que
794 tiene tal vez una fuente popular de una estructura, y esa estructura es la estructura del cuento.
795 Porque la fábula de Esopo no estaban en prosa, estaban en verso ¿no? entonces, otra
796 característica, otra...otra fuente del cuento del Conde Lucanor, son eh:: los libros orientales y
797 dentro de los libros orientales principalmente tenemos Las mil y una noche | Las mil y una
798 noche ¿por qué decimos que aquí están las fuentes de Conde Lucanor? Porque en principio la
799 fábula de Esopo, contiene un fin didáctico, contienen un propósito didáctico, lo que quieren es
800 que aprendamos algo ¿no?

801 **E:** una enseñanza.

802 **D:** una enseñanza, exactamente. Ah:: de:: de las fabulas Esopo es por ejemplo aquella historia
803 de la cigarra y la hormiga ¿recuerdan la historia de la cigarra y la hormiga?

804 **sí.

805 **D:** entonces, de ahí es la, es la:: la fábula de Esopo.

806 **D:** ¿qué toma el Conde Lucanor de Las mil y una noche?

807 **E:** los relatos de::

808 **D:** los relatos enmarcados ¿de qué trata Las mil y una noche? ¿la han leído alguna vez?

809 **E:** sí, trata de una mujer que para que no la maten a un sultán le cuenta cada noche una historia,
810 pero, la deja incompleta para la siguiente noche.

811 **D:** exactamente. Entonces, eso... esa estructura que aparece en ese libro, es la misma estructura
812 del Conde Lucanor. El Conde Lucanor presenta una estructura en la que un texto se incluye
813 dentro de otro texto.

814 **E:** ¿ese es un cuento remarcado, una historia dentro de otra historia?

815 **D:** pueden ser varias historias dentro de una historia principal, por ejemplo ¿de qué trata el
816 Conde Lucanor?

817 ** de:: de::

818 **D:** trata de un conde, de un conde que tiene un consejero...

819 ** patrones...

820 **D:** patrones, ¿a quien le pide...

821 ** consejos.

822 =...= pero que al final...

823 **E:** al final este:: también:: el escritor finaliza una opinión de él...

824 **D:** pero no... (no se comprende) yo estoy preguntando de qué trata el libro. Entonces el libro
825 trata de... la historia del Conde Lucanor con su criado Patronio. Este es el relato principal del
826 libro. Ahora, este relato principal contiene un montón de... historias enmarcadas. A la historia
827 principal ¿la conocemos cómo? | Relato marco, y a las historias contenidos dentro de estas
828 historias ¿las conocemos cómo? | Relatos enmarcados, relatos enmarcados.

829 **E:** entonces en el relato enmarcado es el del cuervo y el zorro...

830 **D:** es que relato...

831 **E:** enmarcado es el del cuervo y el zorro...

832 **D:** Exactamente. La historia principal es la del conde, con su empleado Patronio, la que se
833 introduce dentro de esa historia o la que se introduce dentro de esas historias son... el relato
834 enmarcado. Claro ¿por qué utiliza esa estructura el Conde Lucanor? Porque era la forma en la

835 que se enseñaba en esta época. En esta época se hablaba de un:: un:: género o subgénero
836 literario que se conoce como exemplum ¿qué es el exemplum? Esa pregunta estaba en la BOA.

837 **E:** es como un cuento, una fábula...

838 =...=

839 **D:** ya la está respondiendo él.

840 **E:** es como un cuento o una fábula:: que tiene como fin, dar:: un:: una enseñanza...moral.

841 **D:** muy bien. ¿tiene:: tiene prehistoria el exemplum? Es decir, era medieval pero ¿de dónde
842 creen ustedes que proviene? Porque proviene de más atrás. Proviene, de la biblia. Jesucristo,
843 para enseñar, ¿utilizaba...

844 ** parábolas.

845 **D:** ¿y qué eran esos? ¿eran?...

846 ** relatos enmarcados.

847 **D:** relatos enmarcados. Entonces, de ahí viene esa forma de enseñar por medio de exemplum,
848 por ejemplo. Es decir, en una historia mayor, ¿incluir una historia...

849 ** menor.

850 **D:** menor, en la que contenía la enseñanza, contenía lo que el autor quería transmitir, lo que
851 quería, eh:: el mensaje del que hablamos, el mensaje que mencionamos. Ese era el exemplum,
852 y el exemplum podían ser historias inventadas o historias reales o fábulas. Por eso es que
853 ustedes de repente van a leer de que aparecen historias como el cuervo y:: la (no se
854 comprende) ¿no? donde los animales hablan, entonces eso es... fabulesca, eso es
855 fabulesca. O pueden ser historias reales, como pueden ser la historia del chavalín, del
856 chavalo que se casa con la mujer bien brava.

857 (risas)

858 **D:** por ejemplo, tiene esa historia. Que ya tiene que ver con una historia real porque, esas
859 cosas suceden, las mujeres son bien bravas.

860 Muy bien, ¿cuál es la estructura... cuál es la estructura de la historia del Conde Lucanor?
861 Busquemos las BOA, y ubiquémonos aquí, la BOA en los celulares y ubiquémonos aquí
862 (mostrando un acápite de la BOA impresa) | esta es la estructura de la historia del cuento

863 de:: de los cuentos del Conde Lucanor, de cada una de las historias que se van contando ¿no?
864 tenemos tres partes, la primera es la introducción ¿qué encontramos en la introducción?
865 Encontramos el nivel de la realidad humana. Es decir, es cuando se presentan Patronio y el
866 Conde Lucanor, en el cuento aparece de esta manera. Saquen los cuentos ¿no los imprimieron?
867 Okey, en el cuento aparece de esta manera: estaba una vez el Conde Lucanor muy preocupado
868 porque le habían dicho tal cosa... entonces decidió llamar a su criado Patronio. Introducción,
869 se le llama nivel de realidad humana. Esa introducción tiene tres partes, la presentación de los
870 personajes por el narrador; estaba una vez el Conde Lucanor y su empleado Patronio, luego
871 dice: exposición de un problema por el Conde Lucanor, fijate Lucanor que me vinieron a
872 ofrecer un negocio, pero me dijeron que no le contara a nadie, fijate que un amigo mío se quiere
873 casar con una mujer de más alta, de más alta:: ¿cómo le dice?

874 ** nivel social.

875 **D:** de más alto nivel social, le dice, pero él tiene miedo porque la mujer puede aprovecharse
876 ¿no? como siempre...

877 (risas) =...=

878 **D:** y luego viene el Conde Lucanor. Asunción del caso por Patronio, fijate conde que yo no
879 puedo decirte cómo resolver ese problema, pero para que lo podás resolver te voy a contar una
880 historia, te voy a contar la historia de un pobre mancebo que se quería casar con una mujer bien
881 brava, recuerdan esa historia ¿verdad? A mí me gustaba por ejemplo, mi mama solía, mi mama
882 me decía:: siempre ¿no?: te vas a quedar como el perro de las dos tortas ¿por qué me decía eso?

883 **E:** ¿por qué le decía su mama así?

884 **D:** pues yo que sé, ni yo sé por qué me decía así. Hasta que, hasta que leí una historia del conde
885 Lucanor que habla de un perro que llevaba... no era un pedazo de torta ¿no? lo que llevaba el
886 perro, no sé dónde lo habrá leído mi mama, pero en el cuento del conde Lucanor es un pedazo
887 de carne no un pedazo de torta lo que lleva, entonces el perro llevaba un pedazo de carne,
888 cuando se iba a pasar un río miró que en el agua había Otro perro con un pedazo de carne, y él
889 lo quiso, y decidió soltar el pedazo de carne que lleva y tirarse a buscar el otro perro con el
890 pedazo de carne y de repente cuando miro que era el reflejo de él, regreso a buscar el pedazo
891 de carne y ya no estaba, entonces se quedó como el perro... de las dos tortas. Yo no sé por qué
892 me decía eso mi mama, pero así me decía pues.

893 =...=

894 **D:** pero yo me sentí orgulloso porque mi mama de dónde había leído esa historia, a dónde la
895 había leído y por qué la utilizaba para enseñarme ¿por qué? Porque la historia del Conde
896 Lucanor tiene un fin didáctico, y no estaban escritas; y ese es el éxito del Conde Lucanor porque
897 no estaban escritas para la sociedad común y corriente, estaban escritas para la alta nobleza,
898 para enseñarle a comportarse a la alta nobleza, pero tuvieron un papel muy importante, tuvieron
899 un papel muy importante, por qué los ejemplos quedaban eran seculares, tenían que ver con el
900 comportamiento humano. Por ejemplo, el perro de las dos tortas o el cuerpo que se siente
901 adulado por su gran pelaje, entonces decide cantar... ¿han escuchado ustedes cantar a un
902 cuervo? No cantan. Y el cuerpo del cuento precio que podía cantar, abrió el pico, soltó el queso
903 y se lo llevo en la zorra, ¿no? Muy bien, miren, entonces si se fijan tiene unas enseñanzas, que
904 no necesariamente es para un tipo de sociedad, que es para todo el mundo, para todo el mundo
905 y muy posiblemente todas estas historias ustedes les escucharon en otras versiones.

906 Okey, entonces tenemos una segunda parte que es el núcleo, qué es el nivel de función literaria
907 del nivel de función literaria, se da la presentación «había una vez, un cuervo que tenía un
908 pedazo de queso en el pico; luego está el desarrollo... y de repente apareció una zorra, que le
909 dijo que andaba mucha hambre y al ver al zorro con el pedazo de pico, eh:: le hizo una trampa,
910 al ver cuervo con el pedazo de pico le hizo una trampa y le dijo ¡oh zorro! ¡oh cuervo! Qué
911 bonito lunar que tenés, todo azabache, seguro que así como tenés el plumaje, debés de cantar,
912 entonces aquel se sintió adulado y decidió demostrarle que podía cantar abrió el pico, soltó el
913 queso y se lo comió la zorra. Y luego está el desenlace informativo, el cuervo, el cuervo cayó
914 en la trampa de la zorra porque lo adularon, porque lo adularon. Y viene la tercera parte, nivel
915 de reflexión didáctica, la lección de Patronio del problema inicial. Así como al Conde Lucanor
916 a vos, Conde Lucanor, esa persona que te está diciendo de que tenés características que no son
917 las propias tuyas, entonces quiere decir que te está adulando y ¿qué es adular? Adular es cuando
918 una persona te dice que tenés características que no son ciertas, que no son ciertas ¿no?

919 **E:** así es... es muy::

920 **D:** pero caemos en la trampa. Sigamos, sigamos... con el problema inicial, eh:: solución
921 mostrada por Patronio, ahora si a vos te parece... ahora le dice Patronio, lo que quiere ese tipo
922 es engañarte y estafarte, no caigas en la trampa le dice ¿verdad? Siempre le dice eso, le quiere
923 adular. Y viene la tercera parte, conclusión del narrador, entonces ya no habla ni el conde, no
924 habla... ni habla Patronio, entonces como (... Manuel) le gustó esta historia decidió incluirla

925 en este libro y para:: reflejar que había aprendido decidió poner estos versos. El que mucho
926 abarca...

927 ** poco aprieta.

928 **D:** poco aprieta. ¿no? cuidado te quedás como el perro de las dos tortas, sin ni una y sin la otra.
929 Esos son, esos son los versos. Eh:: esa es la estructura de la historia del Conde Lucanor.
930 ¿estamos claros? Muy bien. Okey, entonces, vamos a irnos a un pequeño receso, son las una
931 y:: cincuenta y dos, volvamos a:: las dos y doce, dos y quince pues para que::.

932 (salen a un receso)

933 **Segunda parte de la clase**

934 **D:** vamos a hacer grupos de:: somos dieciséis, saldríamos::... vamos a hacer grupos de:: de
935 cuatro, grupos de cuatro. (lee la lista de asistencia y conforma los grupos mencionando los
936 nombres de los presentes) Organicémonos que ya les voy a decir lo que vamos a hacer.

937 **E:** vuélvalo a leer.

938 **D:** okey, vuelvo a leerlo, vuelvo a leerlo. (lee nuevamente los nombres de los integrantes de
939 cada grupo conformado). Entonces, ¿qué vamos a hacer? Vamos a seleccionar uno de los
940 cuentos del Conde Lucanor... bueno, en realidad lo:: lo de seleccionar es una:: es un
941 eufemismo, más bien se los voy a asignar yo. Ya les digo cuáles.

942 **E:** ¿pero van a ser de los que nos había dado a leer?

943 **D:** sí, de lo que les había dado. Todos son buenos, todos son bueno, no se peleen. Eh:: ¿qué
944 vamos a hacer? Vamos a leer primero el cuento para los que no lo han leído, si ya lo han leído,
945 simplemente vamos a organizarlo en la siguiente estructura: planteamiento por el Conde
946 Lucanor es la cuestión que se va a abordar presentada por medio de una pregunta, es decir,
947 ¿qué es lo que le plantea el conde Lucanor a Patronio? Fijate conde Lucanor que se me presentó
948 un problema... así ¿no? Luego en el ejemplo se responde la pregunta mediante un cuento por
949 ejemplo en el que participan los personajes ficticios o incluso reales, entonces, ahí, van a
950 ponerme el argumento de la historia que cuenta Patronio; la historia que cuenta Patronio trata
951 de un mancebo que, eh:: se casó o quería casarse porque era muy pobre y la mujer, y la mujer
952 tenía dinero pero era muy brava. Entonces, ahí lo que me van a contar es el argumento de esa
953 historia incluida dentro del relato marco; luego, el consejo que se extrae de esa historia dicha
954 por Patronio, aplicación de cuento del problema planteado, así que, el conde Lucanor eh:: como

955 le pasó a este hombre, vos deberías de hacer tal cosa; eso lo dice el cuento literalmente ¿no? y
956 después, la moraleja, la enseñanza que deja el cuento eh:: y, lo que se pone en verso pero a esta
957 enseñanza, a esta moraleja le van a añadir lo que también ustedes como lectores modernos,
958 interpretan de esa historia. Ahora, si no es moralmente aceptable, porque simplemente aquí hay
959 un cuento bien salvaje por ejemplo, en el que el hombre le:: salvaje en el sentido de violento,
960 el hombre que mata al perro, mata al caballo para enseñarle a la mujer quién es el que manda
961 ¿no? puro machismo. Entonces, si eso no es por ustedes aceptados, también lo critican
962 ¿entienden? Porque no es solamente repetir, es también la enseñanza que ustedes extraen y que
963 los muchachos pueden aprender, porque no van a aprender a matar al caballo y al gato
964 solamente para que los respeten desde, desde la entrada. Entonces, ¿qué van a decir? que
965 cuando lleguen a una escuela le voy a dar una patada al más valiente, no es así.

966 **E:** profe, eso lo he visto en Facebook, no ha visto usted que le estaban dando de comer al niño,
967 pero como el niño no quiere comer le pagan a la muñeca y el chavalito come.

968 **D:** no, eso es violencia. Y en este cuento también es violencia eso. Entonces, si no es
969 moralmente aceptable, o:: no es políticamente aceptable, entonces ustedes también lo critican,
970 ahí donde dice concept... perdón, ahí donde dice:: eh:: moraleja o enseñanza ¿estamos claros?
971 Entonces, ¿qué vamos a hacer luego de esta historia? bueno, por grupos van a pasar a exponer
972 el cuento, siguiendo, siguiendo esa estructura. ¿oyeron? Okey, entonces eh:: primer grupo,
973 tiene el cuento, de lo que le sucedió a una zorra con un cuervo que tenía un pedazo de queque
974 en el pico... [continúa asignando el cuento que le correspondía a cada grupo].

975 **Exposiciones de los cuentos:**

976 **D:** Entonces, pasamos entonces el primer grupo | que dice que va a hacer una exposición al
977 estilo al estilo de novela americana.

978 (risas)

979 <00:09> [pausa ocasionada al momento en el que se solicita el grupo para exponer]

980 **D:** Recuerden que no es para mí la exposición, es para sus compañeros, así que no tienen por
981 qué ver hacia este lado.

982 <00:16> [los estudiantes siguen ordenándose]

983 **D:** Tenemos cámaras, videos, luces... [no se encuentra ninguno de estos medios en el salón].

984 **E:** suave...

985 <00:07>

986 Termina la ponencia.

987 **D:** Muy bien, muy bien, gracias. Un aplauso.

988 (aplausos)

989 **D:** ¿cuál es la diferencia entre el alago y la adulación?

990 **E:** eh:: el alago, es cuando se hace con sinceridad, siendo algo cierto, verdad. Mientras que la
991 adulación, puede ser que agarre de un alago, pero es una exageración y siempre llega el fin, el
992 fin de obtener algo a cambio.

993 **E1:** : que quizá no tiene esa cualidad de ese alago o eso que le está diciendo, lo está exaltando
994 pero no lo tiene la persona o lo:: a lo que se está refiriendo.

995 **D:** pero como dice esa jarcha el corpiño es frágil ¿no? el ego ¿no? el ego se siente:: se siente...
996 Por eso hay una foto muy, muy maravillosa de un hombre rompiendo una gran chimbomba que
997 dice “ego” porque en realidad lo que hacen las personas que nos adula es, generarnos el ego
998 ¿no? y nosotros nos sentimos así de poderosos y así de llenos y por eso caemos en la trampa.

999 **E:** y así es el cuervo.

1000 **D:** ¿así es el cuervo?

1001 **E:** sí.

1002 **D:** bueno, gracias.

1003 (siguiente grupo)

1004 **D:** ¿dónde se puede aplicar ese cuento en la... en la vida moderna? Se lo vamos a enseñar a
1005 niños de secundaria.

1006 |

1007 **D:** si viene un hombre y le dice:: un hombre o una mujer se le acerca a un niño y le dice, mirá
1008 te voy a frecer un trato pero no le digás a tu mama ni a tu papa ¿estará bien eso?

1009 ** no, no.

1010 **D:** Entonces, ese es un cuento que perfectamente se puede utilizar para advertir a los niños
1011 ¿no? de que si alguien se acerca a decirte algo pero que no le digás a tu papa y a tu mama,
1012 hablás... Muy bien, un aplauso.

1013 (aplausos)

1014 **D:** Felicitaciones.

1015 ** Gracias.

12.7. Anexo 7: Transcripción el discurso del aula «B»

Primera clase-docente «B»

Sesión de clases grabada el 24 de octubre de 2020

Tema: los cantares de gesta

- El cuento medieval español
El Conde Lucanor

D: profesor

E: estudiante

1 **D:** buenas | okey... buenas tardes entonces. Hagamos esto una vez más. Paso lista para:: efectos
2 de:: calidad.

3 [pasa lista]

4 **D:** quiero pues partir de la próxima, eh:: de la tercer sesión tenemos la:: el primer corte
5 evaluativo ¿verdad? Si mi memoria, eh:: tendríamos la primera evaluación. Lo llevamos con
6 forme al contenido de la tercera BOA, yo les voy a orientar eh:: los primeros días de la próxima
7 semana... cómo lo evaluaríamos. Pero para que vayan poniendo en perspectiva el curso. Dos,
8 eh:: | lo tenemos que hacer en grupo, preferiblemente, grupo de tres, máximo tres, mínimo...
9 tres. Entonces, primer grupo...

10 **E:** ¿de cuatro?

11 **D:** bueno, mínimo tres, eso es lo mínimo | y pues máximo no sé... ¿tres?

12 **E:** ¿ideay?! Lo mismo.

13 **D:** Ah:: ¿Alguna medida que hay quedado suelta en la primer sesión? Me interesa eh:: ya ves
14 que fue un contenido sobre todo historicista de la literatura... hay que tener mucha:: mucho
15 interés ¿no? Al hablar de las jarchas y del:: origen de la literatura, no hay eh:: contenido
16 abundante como uno lo espera... Entonces, yo por eso les decía, que me interesan más otros
17 fenómenos como el fenómeno sociológico, como el fenómeno mismo lingüístico. Pero uno va::
18 sumarse del fenómeno de las jarchas y a:: creer que hemos dado una literatura abundante...

19 yo quisiera decir que es como un embrión, las jarchas. Veamos que va a tomar siglos
20 evolucionar. En el arte, cien años son, como un día. Entonces; un ejemplo, entre la aparición...
21 de lo que suponemos son las primera jarchas, siglo xi, siglo x hasta los cantares de gesta que
22 es la segunda manifestación eh:: concreta de lo que es literatura ¿Cuánto han pasado creo?
23 ¿Tres siglos? ¿cuatro siglos? Fue el tiempo que la lengua estab... estaba tomándose par..para
24 formarse como una unidad lingüística, eso quiero decir, eh::. Entonces, cuando ustedes lean o
25 les toque impartir para cualquier fines y todo lo referido al origen de la literatura, aburridísimo,
26 de antemano, aburridísimo. Uno bosteza a los primeros, | a las primeras cien páginas, sí. Pero,
27 esto se da donde les decía, uno hace otra aproximación que fue la que hacíamos la clase pasada
28 que yo quedé muy satisfecho, con todo y el calor y | ustedes que no querían hablar. Yo quedé
29 muy satisfecho porque el acercamiento que hicimos no fue estrictamente literario, quizá
30 sociológico, quizá... hasta sicológico, lingüístico. Las jarchas moaxajas, eran, eh:: son
31 testimonios de los grandes conflictos de la intimidad de la sociedad, de lo que sufrían la

32 sociedad. No estrictamente como:: | un producto literario en sí mismo. Nadie anda por ahí::
33 leyendo la colección de jarchas ¿verdad? No los veo. O las moaxajas, no los veo a ninguno de
34 ustedes, leyéndose:: las seis mejores jarchas del siglo xi, nadie, nadie. Pero que, ah:: saben
35 cómo quedan, como una curiosidad, las moaxajas son una | intriga inquieta, curiosidad literaria
36 que me permite conocer las manifestaciones literarias que anteceden a la literatura misma.
37 Que:: las inquietudes ¿cómo llamarlas? El anhelo de expresarse precede a la literatura misma
38 aun cuando no teníamos un cuerpo, un corpus, aun cuando no teníamos un idioma. Teníamos
39 el anhelo de expresarnos, y eso antecede a cualquier evidencia literaria.

40 Dos, ustedes elijan ¿cuáles son los orígenes de la literatura en lengua española? Ustedes se
41 expresan y se quedan con las moaxajas o se quedan con los cantares de gesta. Si ustedes... si
42 Salomón dice «yo creo que las moaxajas tienen las suficientes cualidades para ser consideradas
43 objetos literarios» ¡estupendo! Entonces lo vamos a discutir. O alguien dice, no, yo creo que el
44 cantar del Mio Cid, es la primera manifestación de la literatura en sí misma, porque es lo
45 primero que entendemos como:: como qué como ¿género? ¿Una pequeña muestra de épica?
46 Quiero decir, es la primera vez que nosotros tenemos un texto, la habilidad hecha de diferentes
47 formas. Tenemos un texto, | que tiene cierto grado de omniscidad, ya el (no se comprende) iba
48 tomando forma ¿no? ya no son... ya no era un embrión, probablemente ya | estaba | en los
49 últimos meses de gestación. Acuérdense, que no podemos hablar de idioma castellano, ni
50 siquiera español, de idioma castellano sino hasta 1492, no olviden esa:: esa orientación,
51 cuidado van a::

52 **E:** yo tengo una duda...

53 **D:** por favor, ¿sobre su vida o sobre sus problemas?

54 (risas)

55 **E:** sobre la clase.

56 **D:** a:: sobre la clase.

57 **E:** este:: lo que no entiendo es ¿por qué en cada lugar que hay se cambia la literatura? Por
58 ejemplo: dicen, literatura española, literatura hispánica, literatura castellana, literatura::... así
59 pues. ¿cuáles son las diferencias entre ellos?

60 **D:** me gusta esa duda fijate porque yo la tuve también.

61 (risas)

62 **D:** sí, en serio. Pareciera que son 4 maneras distintas de llamar a la misma literatura pero no lo
63 es. Es una cuestión, geográfica, no solo geográfica es una cuestión | no racial, étnica. Esto es
64 fácil mira, no te lo voy a complicar, esto es (escribiendo en la pizarra) España, eh:: y América
65 <3> esto es:: exclusivamente lo que se deriva del latín | en América, esto es, Latinoamérica y
66 España, y esto es solo España. Hispánica es solo España, Hispanoamericana es:: los que hablan
67 español en América::, en América | y España, los hispanohablantes, los que hablamos, español.
68 Aquí puede alcanzar incluso, la literatura (no se comprende), la latinoamericana, son todas
69 las... eh:: las que se derivan del latín. Castellano, porque era de castilla, ¿ustedes no vieron
70 ninguna:: historia de la lengua? Esto es sencillo, Castilla y Aragón eran los primeros reinos y
71 a eso quería llegar con... con los cantares de gesta. En este período, eh:: no tenemos esa noción
72 actual de estado de España, ni siquiera hay un rey, había una veintena de reyes en España que
73 estaban compitiendo por la supremacía política. Entonces, los reinos de Castilla y Aragón,
74 fueron lo que tenían mayor |, hegemonía, los que obtuvieron la mayor... ¿me estás siguiendo?
75 ¿no?

76 **E:** sí, sí. Así soy yo que no veo, pero escucho.

77 (risas)

78 **D:** entonces mirá, el castellano | por castilla, porque es el reino que obtuvo la mayor
79 supremacía, su variante idiomática fue la que se impuso, cómo todo imperio, además de la
80 supremacía económica, impone su idioma. Entonces, Iberoamérica, incluso, fijate con
81 Iberoamérica creo que ha existido el Portugal, España, Portugal, perdón el portugués, Brasil,
82 los que hablamos español en América y España, Latinoamérica, exclusivamente los que
83 hablamos español en América, derivados del latín en América, Hispanoamérica, los que
84 hablamos español, en América, incluida España, e hispánica que es exclusivamente España.
85 Cierro la idea para no dejarla inconclusa.

86 Me interesa esto... ustedes pueden elegir, si:: consideran a:: consideran la primer muestra a::
87 de literatura las moaxajas o se quedan con el cantar de gesta. Los sabedores de la literatura
88 eligen por lo general eligen los cantares de gesta porque, creen que es el primer texto en su
89 totalidad. Dos, surge un género, que no era nuevo en España, que es el género épico, que ya
90 existía ¿qué caracteriza al género épico? | ¿qué caracteriza a la épica?

91 **E:** lo extenso.

92 **D:** ¿lo qué?

93 **E:** lo extenso que es.

94 **D:** ¿Qué es extenso? O sea que es una obra extensa, ¿por su extensión? No.

95 **E:** tal vez el contenido.

96 **D:** no sé qué significa esa respuesta.

97 **E:** épico me refiero como:: que habla más de caballería o algo como::...

98 **D:** exacto, y eso es... esa es la respuesta. Pero es... cuando hablás de caballería te estás
99 refiriendo ¿a qué?

100 |

101 ** la guerra.

102 **D:** El principal contenido de la épica y por lo tanto de los cantares de gesta, es que habla de
103 con conflictos bélicos, es el centro de la historia ¿qué estamos... qué estamos
104 induciendo... infiriendo? Que los orígenes de la literatura, desde los orígenes de la literatura las
105 civilizaciones han estado en crisis y en pugna. Yo por eso cuando escucho...este siglo, este
106 siglo que vivimos que es el siglo de los últimos tiempos. Fíjense que desde el origen del hombre
107 estamos viviendo los últimos tiempos. Cada vez que la literatura nos muestra un testimonio de
108 una civilización remota, están en crisis y están al borde de colapsar. Había una guerra en alguna
109 parte, una guerra interminable que estábamos cerca de la extinción. Entonces no nos quedamos
110 únicos, todo lo que ha acontecido estaba::...

111 Dos, se narran los conflictos y estaban referidos a conflictos:: de reinos o estados. Es que no
112 habla de un conflicto del individuo, eso quiero diferenciarlo. Ramón es tu nombre ¿verdad?

113 **E:** no.

114 **D:** se ve como cara de Ramón.

115 (risas)

116 **D:** lo que quiero decir:: es que la épica no habla de lo que me sucede a mí...

117 **E:** sino a un pueblo.

118 **D:** exacto. A una... un reino. Pero no puedo hablar de estados porque no sabía enfundando los
119 estados. Entonces, es lo que sucede... no lo que me ocurre a mí, mis sentimientos, lo que yo
120 peleo lo que yo quiero, sino lo que involucra a un:: a una estructura política que comúnmente

121 era un reino. | Esto es la Ilíada, esto es la Odisea, esto es la Eneida, ustedes ya llevaron
122 Literatura Grecorromana |

123 ** no::

124 **E:** nosotros sí.

125 **D:** ¿ustedes están en primer año?

126 **E:** sí.

127 **D:** ah, ¿están adelantando?

128 **E:** sí.

129 **D:** ve que... que bueno.

130 (risas)

131 **D:** ¿vos también?

132 **E:** también.

133 **D:** ahora, al hablar de la épica estamos caracterizando al cantar de gesta...

134 **E:** profe ¿por qué la Odisea está en el conflicto de estado?

135 **D:** ¿por qué la Odisea...

136 **E:** ...está en el conflicto de estado?

137 **D:** eh:: |

138 **E:** Naturalmente habla sobre Ulises, debería ser la Ilíada, la Odisea habla sobre Odiseo que se
139 perdió.

140 **D:** no, no estoy dudando de lo que me decís, yo estoy seguro de lo que creo, estoy buscando
141 como darte una:: como simplificarte la respuesta. Queramos o no sigue habiendo un trasfondo
142 que es la guerra de Troya, es decir, todo lo que ocurre en la Odisea, sigue siendo una larga
143 extensión de lo que fue la Ilíada...

144 **E:** es una continuidad.

145 **D:** sí, quisiera... bueno, ya está... ¿ah?

146 **E:** no abarca nada sobre la guerra de Troya, solo habla de que él iba en dirección a Troya...

147 **D:** sí, yo entiendo tu inquietud...

148 **E:** a la aventura que tenía él.

149 **D:** sí, yo estoy de acuerdo con vos, creeme que sí. Yo creo que, que...

150 (risas)

151 **D:** no sé si... ¿Vos te estás riendo de mí o ellos se están riendo de nosotros? Es que mirá, yo
152 también creo que hay una:: enorme diferencia entre la Ilíada y la Odisea en todos los sentidos.

153 Te voy a dar uno que es el que yo más, el que yo veo primero, en la Ilíada, la:: el propósito más
154 alto era la guerra, entonces, el mayor eh:: la mayor muestra de honor que pueda tener un hombre
155 sobre esta tierra era morir por eso cuando Aquiles le dice...

156 **E:** morir para ser recordado en toda la historia.

157 **D:** exacto. Entonces, el modelo de vida era ese. Ese era el modelo de vida, por eso cuando
158 Aquiles le dice la madre **E:** ¿qué querés hijo? ¿morir aquí? Pero vas a ser recordado como un
159 estudiante de Literatura de la UNAN – Managua 2020, sabatino y van a hablar de vos o:: eh::
160 llegás a la vejez y que tus nietos anden ahí:: que tus hijos te... eso pues. ¿qué preferís? Entonces
161 le dice Aquiles: yo prefiero... | la fama. Eso hay una enorme diferencia entre Odiseo que lo
162 que quiere es volver a casa, los modelos de individuos, los modelos de vida son distintos.
163 Porque ya no es la guerra | ya no es el conflicto, ya no es el conflicto de Ilión, con Grecia, es el
164 conflicto de Odiseo... con la de Grecia.

165 **E:** profe...

166 **D:** ah

167 **E:** ahí se mira el desapego del hombre hacia los Dioses.

168 |

169 **D:** sí, hay un determinismo, solo que aquí... a eso quiero llegar... | vamos a quitarle el suspenso
170 a esto, miren que aquí está el significado que ustedes leyeron... pero le voy a dar la palabra
171 para que la retengan. En la épica, | sobre todo en la épica clásica | la épica estaba caracterizada,
172 por:: los dioses, eso fue lo otro que nos hizo falta. Ramón, eso fue lo otro que:: ...

173 (risas)

174 **E:** David.

175 **D:** a David, ¿David es? ¿para qué me decís que te llamas Ramón?

176 **E:** ¿quién dice que me llamo Ramón?! |

177 (risas)

178 **D:** en la épica, el determinismo divino es | permanente. No importa | eh:: no importa lo que yo
179 decida para mi propia vida. Importan las decisiones que estén tomando lo dioses todo el tiempo
180 sobre mi vida. Y ustedes dicen: pero ah:: que forma más anticuada que tenía los griegos de
181 pensar ¿cómo va a creer uno... cómo va a creer uno que estaba en el campo de batalla o que::
182 | y de pronto intervinieron los dioses y te libraban de la muerte o te llevaban a la muerte...

183 **E:** pero en (no se comprende)

184 **D:** no, no, no, pero es que no lo sient... no lo sientan...

185 (estudiantes hablan mientras el profesor lo hace)

186 |

187 **D:** hablen, hablen, me gusta cuando hablan pero no podemos hablar los dos al mismo tiempo.

188 **E:** cuando Ulises viaja, se encuentra en un reino, y ahí lo reciben muy bien porque pensaban
189 que era un dios, vestido de pobre o algo así...

190 **D:** ¿Dónde leíste eso?

191 **E:** En la Odisea.

192 **D:** Ya. Miren la idea si, se las voy a terminar para no dejarla inconclusa... Uno, en la épica
193 clásica existía el determinismo divino, es decir, ah:: | Eneas estaba a punto de morir y
194 literalmente estaba ya:: al otro lado de la muerte, viene Afrodita... llega ella y los rescata.
195 Entonces uno dice... o viceversa, la misma Afrodita, dirige la lanza que va a clavar en el talón
196 del héroe, entonces uno dice haber si le entendemos... ¿entonces en este mundo no importará
197 lo que yo quiera lo que yo decida? No, son los dioses, los que deciden morir, vivir. ¿Depende
198 de qué? De la regalada gana de los dioses...

199 Entonces, cuando uno mira ese punto de vista, dice: pero que anticuada manera tenían de pensar
200 los griegos de esa época | ¿solo los griegos? O sea, ¿ninguno de nosotros piensa lo mismo?
201 Nosotros no creemos en Zeus, nosotros no tenemos un panteón de dioses, tenemos una:: | un
202 único dios:: lo mío no es religioso, lo mío no es un punto de vista religioso, sino:: de la

203 idiosincrasia | cultural::, nosotros también la misma actitud hacia la vida que tenían los griegos
204 de esa época y eso que fue hace... hace casi tres mil años.

205 Dos, y a esto iba... en la:: en la épica clásica, los dioses e individuos, eh:: todo cuanto hacía el
206 individuo estaba | conducido hacia el agrado de dios, hacia un holocausto, eh:: | le pedíamos,
207 le ofrecíamos, eh:: | invocábamos a los dioses yo decía:: eh:: del linaje de Zeus era la forma de
208 saludarnos ¿no? como que yo diga Salomón el bienaventurado hijo de Jehová, yo sí lo saludo
209 ¿no? Salomón, hijo de:: | del dios de los ejércitos y es una forma de estar... invocarlos ¿no?

210 En la épica, no son los dioses, | ¿quiénes son? En la clásica, el individuo es héroe, es un héroe
211 | sí es un héroe, Aquiles, Odiseo, Héctor... su vida es un tributo a los dioses, es un tributo a
212 los dioses. Si los cantares de gesta y el Mio Cid es también |. Aquí hay una equivalencia, la
213 vida del Cid no era un atributo a los dioses sino ¿a quién?

214 ** al rey, al rey.

215 **D:** exacto <00:07> exacto. Esa era:: la primera conclusión mayor del día de hoy. Los cantares
216 de gesta, son | digamos que son cantares al rey a través de una figura secundaria que es el
217 protagonista, el protagonista es solo una excusa para exaltar al rey, sí. Entonces, hay
218 similitudes, encuentro... puedo decir... los mismos propósitos. Lo que ha cambiado es::
219 <00:03> son los dioses.

220 ¿quieren preguntar algo más hasta aquí? | A mí me interesa lo de ahorita, sobre todo por lo que
221 sigue | En la segunda parte ustedes exponen los del Conde Lucanor, yo cierro este primer
222 bloque, primer bloque:: los cantares de gesta el Mio Cid...

223 **E:** profesor...

224 **D:** ay...

225 **E:** este:: dijo el segundo bloque, o sea:: el primer bloque es sobre los Cantares de gesta y
226 después el Conde Lucanor...

227 **D:** sí.

228 **E:** ...pero yo no leí no porque (no se comprende) sino porque no estoy en el grupo y no tenía
229 el documento...

230 **E:** esa fue (no se comprende) es el mismo grupo porque ahí comparten la información.

231 **E:** lo que decía es que la última actividad que decía de redactar el cuento es que no se iba a
232 revisar pero la lectura sí se iba a leer.

233 **E:** pensé que se iba a hablar sobre el Mio Cid, entonces por eso...

234 **D:** segunda conclusión que más a mí me interesa, nos tomamos | treinta minutos para llegar a
235 esta conclusión que a mí me parece esencial, porque | no solo se queda en el texto literario, la
236 literatura no tiene nada de expresivo, absolutamente no hay nada expresivo en la literatura, la
237 literatura generalmente permite legitimar el poder ¿quiere un ejemplo? El ejemplo de:: eh:: eso
238 es bueno que lo retengamos a propósito de la clase de:: grecolatina que van a:: recibir. La
239 Eneida es una de las grandes obras de bla, bla, bla... una obra aburridísima, aburridísima, y el
240 que diga lo contrario miente, ah:: que tiene un valor histórico, mitológico, por supuesto que lo
241 tiene, yo no estoy diciendo que es una obra menor, estoy diciendo que es una obra aburridísima
242 que son dos cosas distintas. ¿Cuatrocientas páginas | para hacer un refrito de lo que ya dijo
243 Homero en la Ilíada y la Odisea?! Haceme un meme y me lo mandás y se acabó toda la:: Pero,
244 la Eneida tenía un propósito <00:03> en los inicios del imperio romano, | durante el período
245 de:: eh:: el emperador Augusto, necesitábamos algo | que:: convenciera a los súbditos de que
246 yo como emperador tenía orígenes divinos ¿cómo hago para que esta gente no discuta mi
247 autoridad y entienda que yo soy descendiente del propio Eneas? Algo ahí, piensen... ¿lo
248 hacemos... viral en las redes? No, no tenemos redes todavía, eh:: ¿le damos *like* a tu foto de
249 perfil? No:: no existe *Facebook* todavía, entonces ¿qué hacemos? ¿qué tenemos a mano? Mirá,
250 está Virgilio que es un monumento al ingenio humano | ponelo a escribir, que se ponga a
251 escribir la historia de:: Roma, y cuando hable de la historia de Roma me incluya a mí y ponga
252 que mis ancestros son descendientes... del propio Eneas.

253 Entonces, la Eneida... esto no es un comentario estrictamente literario, viéndola ahora, desde
254 las afueras; la Eneida, fue un instrumento; un instrumento es una palabra muy fea | la Eneida
255 fue una:: | maniobra, para legitimar el poder de Augusto ¿y cómo iba a hacer? Fundemos la
256 historia ¿y quién va a escribir la historia? Pues vos ¿y qué vas a poner en la historia? Lo que
257 vos querás. Perfecto, me gusta esa idea. Entonces, ningún texto literario es inofensivo, lo que
258 hay que diferencia es lo que es literatura. Entonces, ustedes dicen: ah:: pero que aburrido de
259 tanta... es anónimo. Dos, si ustedes van a buscar el Mio Cid, encuentran... | perdón, o encontrar
260 una versión en el castellano de la época... ilegible, ilegible totalmente, porque es como que
261 esté en... no es ni en castellano, no es ni el... mozárabe, no sé qué era... le llaman:: | ¿qué? ¿es
262 castellano primitivo? Por qué, porque en ese idioma estaba escrito. Entonces, ¿qué es lo que

263 comúnmente circula de Cid? una versión traducida ¿traducida del español al español? Sí,
264 porque si nos ponemos a leer la versión en que se escribió no le entenderíamos. ¿Me están
265 siguiendo todavía? Entonces, para qué diantres leer... bueno, primero para que unánimemente
266 es la primer obra literaria en español, eh:: que existe... el origen, el primer texto, no sé cómo
267 decirlo. Si las jarchas fueron las primeras manifestaciones, por lo general, detrás del texto
268 literario... | Estoy:: ¿desean que les explique algo? ¿ese es el material de esta clase?

269 **E:** sí, el Mio Cid.

270 **D:** ¡Ah caray! ¿Y ese está traducido o...

271 **E:** sí, traducido.

272 **D:** claro, pero lo que les quiero decir, es que la...la:: el otro porcentaje de obras... Ustedes
273 ponen en *Google* pues, que no sé cómo decirlo, no sé cómo buscarán ustedes pues... me lo
274 puedo imaginar...

275 (risas)

276 **D:** ... descargar el Mio Cid gratis sin pagar, sin costo, un pdf. Entonces, la... la mayoría de las
277 versiones que van a encontrar, cuesta leerlo, porque están escritas en el español de la época, sí.
278 Pero, lo que a mí me interesa además de toda estas:: datos, histórico literario, cultural, es que
279 lo que hay detrás son maniobras detrás del texto literario. Yo no puedo ver un texto literario en
280 sí mismo, se me dificulta, pero tengo que ver también, los conflictos que rodea a lo literario y
281 la época. Lo que yo veo es, que está la corona española o lo que... (no se comprende) mírenlo
282 así, eran veinte reyes en lo que ahora es España que antes no se llamaba España, sino que eran
283 un montón de pueblos, esos veinte reyes pugnaban uno por el otro ¿quién tenía el control?
284 Todos. ¿y cuáles eran las divisiones de los reyes? Matar y hasta donde llegués es tuyo... o hasta
285 donde te maten, va a ser mío. Así era:: entonces, ¿cuáles fueron las maniobras de los reyes de
286 León y Castilla para | elevar su figura en lo que hoy se conoce como España en la literatura?
287 exaltarse a sí misma y eso no tiene nada de expresivo, porque lo que en sí habla es la exal...la
288 exaltación del rey, porque para ellos, el mayor honor que había en vida, el mayor honor que
289 vos podés tener en vida era morir por el rey. Ahora miren esto, esto no era que los escrito::res
290 los manejaban y daban la clase de literatura de la época, así educaban a sus hijos, porque el Cid
291 era un modelo de vida, a eso es lo que voy. Ustedes educaban a sus hijos, amigos, todos querían
292 ser el Cid, así como ustedes que ahora todos quieren ser:: | yo no sé qué quieren ser ustedes
293 ahora. Ahora las redes nos empujan modelos y estereotipos. En la época todos tenían que ser

294 el Cid ¿cómo yo sé que vos eras una buena mujer? Bueno, porque servías a tu señor y:: y en
295 todo, y eras una mujer devota y era una mujer católica, y era una mejer:: plañidera...

296 **E:** ¿qué?

297 **D:** Plañidera pues, que mucho estaban llorando. ¿y cómo sé que vos sos un buen ciudadano?
298 Porque vos no... (no se comprende) por el rey. Entonces, medías tu, tu calidad de hombre, de
299 persona, por la disposición que tenías de dar... El rey implicaba | bueno había, | una subdivisión
300 que era la iglesia pero no nos andemos con tapujos, el Cid no habla de que... o sea, el rey estaba
301 por sobre lo... lo religioso y sobre el Dios mismo, aunque lo dice por una manera sugerida,
302 esto implicaba el honor | o, eso es algo que ya no conocemos en este tiempo, eso no existe,
303 desde hace varios siglos el honor, no quedó ni el olor, no quedó nada, aquí nadie tiene ni, ni
304 siquiera palabra tenemos ahora, nada.

305 **E:** profe, ¿Quién tenía más dominio, la iglesia o el rey?

306 **D:** El rey.

307 **E:** ¿El rey?

308 **D:** Pero de una manera de:: legitimar la imagen es diciendo “si Dios lo permite” aunque yo sé
309 sepa que todo depende de mi soberana voluntad, | no yo decía... |

310 **E:** Pero es que yo había leído que:: a un rey lo tenía que escoger un papa.

311 **D:** No tengo idea de dónde andás leyendo esas cosas, pero sí...

312 (risas)

313 **D:** no, pero es que cuando uno dice «yo he leído», o sea...

314 **E:** en internet pues...

315 **D:** ahora sí me convenciste totalmente. Uno dice, fulano de tal, autor tal, artículo tal, de lo
316 contrario...

317 **E:** busqué un artículo de la edad media pues, porque:: me gustó y, o sea, yo investigué y me::
318 trajo eso.

319 **D:** haber, no confundamos, a mí me encanta que traigan aporte a la clase, si no:: y que cada
320 vez yo hablar menos. Lo que quiero decir es que:: si no:: dicen «mire profesor yo leí un material

321 del tal autor de apellido, de la universidad tal» si no lo dicen así... no:: si no me van a decir el
322 cargo y:: los dos nombres y los dos apellidos «profesor mire, traje dos artículos de::»

323 **E:** no:: yo lo leí de Wikipedia.

324 (risas)

325 **D:** si esa es la manera en la que ustedes se respetan... citando Wikipedia... bueno, ni pensemos.
326 Si lo que ustedes leen no está vinculado a una fuente segura | ...la clase la animan los rumores
327 pues, no nos confundamos.

328 Entonces, yo no podía ser ¿cómo yo:: | ah:: le daba credibilidad a mi imagen como rey? Siendo
329 rey creyente pues. Entonces yo decía «bueno muchachos, eh:: vamos a pedirle a dios que
330 ninguno de ustedes muera, aunque yo sepa que... | perdía de mí si... te mataban en la guillotina
331 o no pero, se oía bonito. En el discurso | era el rey, devoto, aunque, todo estuviera gobernado
332 solo por su propia soberbia. Quiero cerrar esto... el rey, el honor, la iglesia, eh:: el hombre
333 devoto | el hombre devoto al rey y ala iglesia | y esto implicaba, todo un modelo de vida. Así
334 nos educaban, o así educaban al hombre de la época. Es decir, era una:: aberración, que no::
335 no se creyente y no ofrendar tu vida al rey, por las razones que sean pues, vos tenías que vivir
336 por el rey.

337 ¿Quieren agregar algo? <00:03> yo sí pero, quisiera que ustedes::... a mí me gusta cuando no
338 están de acuerdo conmigo, así como Ramón que...

339 (risas)

340 **E:** no soy Ramón.

341 **D:** entonces, ¿quién era Ramón que está en la lista?

342 **E:** nadie::

343 **D:** dice, Ramón Barra Telles. ¿no?

344 **E:** no.

345 <00:04>

346 **D:** pregunten. <00:05> pregunten que vamos a seguir hablando más del rey, así que... sí es
347 cierto, todo esto ustedes ya lo leyeron en los materiales, así que tienen razón.

348 Ahora vean bien, hay algo que no hemos mencionado y que es clave, no nos vamos a meter en
349 ese tema porque es aburridísimo, pero a mí sí me interesa... del siglo:: mil cuatrocientos ¿es
350 siglo xv? Siglo viii, siglo:: vii, siglo xv (apuntando en la pizarra). Se lo voy a decir de la manera
351 más breve, lo que actualmente se conoce como España, que eran los veinte reyes que les había
352 hablado, tenían ochocientos años de estar queriendo reconquistar su territorio, que según
353 palabras:: de los españoles estaba | ocupado por los árabes, entonces, desde el siglo vii, España
354 inicia, una lar::ga y desgastante y tediosa reconquista. Somos veinte reyes, cada uno soberano,
355 pongámonos de acuerdo en algo, saquemos a estos árabes que están aquí:: que vinieron a
356 ocuparnos; miren de qué va el tono del discurso, miren cómo es el discurso, miren cómo es el
357 discurso, a propósito del día de la hispanidad que se celebró:: lo de aquí fue descubrimiento,
358 lo de aquí fue descubrimiento ¿no? ellos vinieron a descubrir, pero lo que los árabes hicieron
359 allá fue ocupación. O sea, hay un juego de palabras:: según mi conveniencia. Ellos estuvieron
360 ocupados ocho... ocho siglos, los árabes, y fíjense que no fue ocupación porque... ya ocho
361 siglos, es como que:: no sé, voy a decir ejemplos disparatados, aquí todos mis ejemplos son
362 disparatados, es como que alguien les diga:: su abuelita les diga:: este chavalito tiene aquí treinta
363 y ocho años de estar viviendo, va:: o sea, ya sos parte de la familia, cómo te van a expulsar de
364 tu propia:: aquí hay hombre:: alguien ajeno a esta casa... ¿cómo vas a ser alguien ajeno a...?
365 Entonces, cuando los reinos de España, las monarquías, intentan expulsar a los árabes, es algo
366 disparatado, y terminó siendo disparatado porque llevó a la ruina económica en España. Es
367 disparatado estas queriendo expulsar a gente de tantos años de tu territorio, ¿por la pureza
368 racial? Pero, ¿cuál pureza racial? Son ochocientos años. Es como que digamos nosotros
369 «bueno, a todos esos que han ocupado el territorio de la Costa Caribe vamos a::...» cómo los
370 vamos a expulsar si esa gente es más nicaragüense que nosotros. Así de absurdo es. Entonces,
371 las coronas porque aquí son las monarquías porque no solo era una, la monarquía árabe, la
372 ocupación árabe en España, porque es algo que les hicieron a ellos, pero cuando vinieron a
373 América no fue ocupación, fue, descubrimiento. Vez, como cambian... el juego de palabras
374 nada más, una palabra por otra. ¿qué fue la reconquista? La reconquista fue una:: una de las
375 mayores vergüenzas en la historia de España, esa es una humillación que ellos mismo se
376 hicieron, porque es una manera de decir, bueno, fueron ocho siglos. Inició como:: de la parte
377 más norte de España que es la frontera con:: Alemania, Francia... expulsemos de norte a sur a
378 todos:: los bárbaros, árabes y moros, eso es lo que anda haciendo el Cid ¿no? ah:: no lo leyeron,
379 ¿por qué no lo leyeron?

380 ** sí lo leímos.

381 **D:** el Cid, era más honorable entre más árabes y moros matara, ¿es así? - ¿y cómo te fue hoy?
382 - Bien. Y ¿cuántos mataste? Cuarenta. – ¡ay que lindo! ¿en nombre del rey? – sí. Pero, esa era
383 la versión que daba el rey sobre sí mismo. ¿qué clase de historia puede ser esa si solo se está
384 contando mi versión? ¿y quién dice que los malos eran los moros y los árabes? ¿quién dice
385 eso? Eso es como que ustedes se pongan a ver película:: de Hollywood, y cada vez que los
386 gringos entraban llegaban a salvarnos, de los:: científicos locos, de los que querían dominar al
387 mundo | entonces, uno se termina creyendo la versión que:: dan de ellos mismos, pero si ellos
388 mismo son los que | viven descalabrando al mundo. <00:05> Entonces, Rodrigo de Vivar, era
389 un modelo de hombre, de creyente y de súbdito, porque mataba árabes, pero esa era la versión
390 que estaban dando | los españoles sobre sí mismos. la reconquista inició en el siglo vii y
391 terminó:: cuando ellos emprenden la aventura a un nuevo mundo, a América... estaba recién
392 terminado... Casualmente, Castilla y Aragón eran los dos reinos que habían logrado, perdón,
393 unificar toda España. Creo que veinte años antes de que 1380, perdón, 1400, ellos salen para
394 América en 1492, como en el año 1400 había caído el último rey (no se comprende), en
395 Granada, Granada España si, no Granada... no pues si me dicen, ahí por la Calzada... (risas).
396 Entonces, los reyes de Castilla y Aragón, son los reinos, de los veinte que habían iniciado, los
397 que obtienen la supremacía, los que se quedaron con todo el paquete. Entonces, estos ocho
398 siglos, hubo de todo, expulsaron... ahora, tampoco estoy diciendo que los árabes y los moros
399 eran:: corderillos que andaban por ahí:: verdad:: predicando el amor al prójimo, seguramente
400 eran bárbaros pues pero, yo no meto las manos al fuego por ninguno de los dos, ni por los
401 españoles ni por los árabes. ¿cuál fue la fortuna que tuvieron los españoles? Que ellos tienen...
402 un cantar del Mio Cid para dar su propia versión de las cosas. Esa es la diferencia, que la
403 versión que nosotros conocemos es la versión del vencedor, en donde él se pone como un alto
404 humanista, un rey benevolente, un rey misericordioso, un rey:: | devoto, <00:05> ah:: ¿qué más
405 decía sobre este:: período de reconquista:: bueno, hubo de todo ya les decía, expulsiones,
406 muertes, persecuciones, ah, eso era lo otro, cuando el almirante:: Colón, propone a Isabel, el
407 disparate de buscar una nueva ruta comercial porque los árabes que habían expulsado... eso
408 era lo otro que les iba a decir, los árabes que ellos había expulsado del territorio español tenían
409 bloqueada la ruta comercial, entonces le dice:: Colón, porque ellos también estaban buscando
410 la manera de hacer comercio, estamos en la ruina, ellos lograron unificarse políticamente, pero
411 eso les costó la ruina, estaban | en la ruina total. Ajá...antes que nos vayamos al... al receso,
412 hablen ahora o... si hay alguien que se oponga a esta unión, | que hable ahora. Aunque está

413 muy temprano para el receso pues pero, yo soy muy generoso. | ¿por qué no leíste el Cid?
414 (dirigiéndose con la mirada a un estudiante) ¿muy aburrido?

415 **E:** al inicio sí pero (no se comprende)

416 **D:** sí, ¡no! y vos [nombra a un estudiante ¿por qué no leíste el Cid? ¿cuál fue la parte más::
417 más aburrida?

418 **E:** me llamó la atención bastante lo de:: los esposos de:: sobre las dos hijas del Cid, porque
419 después tuvieron aventu::ras y como usted dijo:: engrandecerse, al fin al cabo sobre la búsqueda
420 del honor, recuperar su honor.

421 **D:** pareciera que la literatura no tuviera un propósito que no fuera un propósito político,
422 monárquico pues, pareciera que la literatura era solo una excusa para hablar bien de alguien, a
423 favor de otra persona, pero no había nada divertido en esa literatura.

424 **E:** profe, no se ha hablado sobre los juglares.

425 **D:** mencionalo, buen momento para que lo menciones.

426 **E:** no ya se ...

427 **D:** no, no sea modesto hombre, dale, dale... ¿qué eran los juglares?

428 **E:** eran oradores que recitaban los cantares de gesta.

429 **D:** ¿eso ustedes mencionaron en su exposición?

430 **E:** sí...

431 **D:** hicieron una alusión a los juglares, a los rapsodas, a los aedas.

432 **E:** profe, eh:: algo que yo quería decir, sobre lo que decía ella de lo que le llamó más la
433 atención, eh:: los matrimonios de las hijas:: eh:: al final eran para recuperar el honor del Cid,
434 en sí, había una pregunta en la guía, que:: qué papel, qué papel eh:: tenía la mujer en el Cid...
435 Bueno, que en mi interpretación no sé los demás, yo creo que:: desde esa:: desde ese tiempo::
436 la mujer era vista como un objeto, marginada porque no podían elegir al esposo sino que el
437 padre tenía que ver con quién se iba a casar y los primero esposos eran unos que más bien las
438 llevaron a un matrimonio:: eh:: por venganza, por complacer. Pero al final, pero al final pues
439 volvieron a casarse y ahí fue donde... pero bueno, al final las mujeres eran:: así como un objeto
440 pues algo así...

441 **D:** ¿quién se llama Julia?

442 **E:** yo.

443 **D:** ¿todo bien?

444 (risas)

445 **D:** les cayó pesado el almuerzo.

446 **E:** se siente mucha presión.

447 **D:** sí, estamos en las mismas. Yo les decía el otro sábado que, siempre que miraba el
448 sobreesfuerzo que es para ustedes estar los sábados aquí, y para todos lo que estamos aquí pues,
449 en vez de estar ahorita con un cafecito. (risas) váyanse:: 15 minutos, a las dos y treinta y cinco
450 nos vemos aquí.

451 **Segundo tiempo de la sesión de clase:**

452 **D:** como su rey generoso que soy | les he dado:: suficiente tiempo para que, tomaran un segundo
453 aire. | Vamos a salir temprano a las tres y cincuenta.

454 =...=

455 **E:** ¿QUÉ? ¿a las tres y cincuenta?!

456 **D:** ¿muy tarde a las tres y cincuenta?

457 ** demasiado.

458 **D:** entonces vámonos a las tres y cuarenta y ocho pues.

459 (risas)

460 **D:** okey, después de que:: terminaron de despertarse, de ver algunas cosas con claridad,
461 pregunta ¿y qué me hicieron a Ramón? ¿no venía con ustedes?

462 ** desapareció.

463 **D:** ¿Algo aquí que no les cuadre? ¿Algo aquí que les desagrade? ¿Algo aquí les genere
464 malestar? Miren que les di suficiente tiempo para que:: nos concentremos en esto. | ¿algo que::
465 les inquiete de esto que hay aquí? (refiriéndose a lo escrito en lo pizarra) | yo quiero enfatizar
466 en algo, iba a tomar mucho tiempo para que la literatura tuviera un propósito, eh:: en sí misma,
467 es decir, hablar de una literatura:: ¿cómo llamarlo? Como un placer estético, estaremos

468 hablando del siglo:: | esto es un adelanto... <00:05> yo sé que esto de una:: voz que clama::
469 en el desierto ¿verdad? Pero::, el día del señor se acerca. Guardemos más las apariencias, ya
470 que solo uno de ustedes me está prestando atención, traten de disimular más, mejor. Esto me
471 interesa, desde sus orígenes, al parecer, la literatura desde sus orígenes siempre ha tenido un
472 propósito pero no meramente literario...

473 Cuando yo leo los cantares de gesta, entonces yo digo, entonces, ¿cuál era el propósito de
474 escribir literatura? ¿Un propósito:: hacia el poder? sí. Entonces, el que escribía y el que leía lo
475 hacía con un fin:: extraliterario, el que le exaltarán, el que le pagaran, sí. Y entonces, ¿cuál era
476 el propósito de la literatura? ¿cualquier propósito menos el literario? Un ejemplo, yo les había
477 contado el chisme de Virgilio, ese medio chisme pero cierto pues, al parecer, bueno, los
478 alcances de la Eneida fueron:: momentáneos, funda un imperio la Eneida, literalmente funda
479 un imperio. Pero Virgilio era un hombre, eh:: cómo llamarlo... Entonces, luego sufrió los
480 remordimientos del genio, dijo, no puedo creer que yo haya participado en algo tan aberrante
481 como una obra literaria que tenía un propósito oculto. La literatura solo tiene un fin, un
482 propósito, debería tener solo un propósito, el placer. Pero no yo no veo los cantares de gesta...
483 muchachos miren, vamos a leer los cantares de gesta porque quiero que sepan que el rey es
484 bueno, porque quiero que se den cuenta que el rey es honorable y que ustedes tienen que
485 comportarse como el Cid, | entonces, no hay un propósito literario.

486 **D:** Yo leo literatura, consumo literatura porque deseo obtener un tipo de placer estético, no
487 porque quiero leer las:: patrañas sobre:: monarcas. Si quisiera leer mentiras me voy a mi cuenta
488 de Facebook, leo los estados que comunican y la vida que los demás dicen que llevan que es
489 una mentira. Pero no voy a leer, | literatura. Porque la literatura sol... solo debería de tener un
490 placer, ¿cuál es ese placer estético? | [dirige la pregunta a un estudiante que se encuentra
491 distraído]... lo de usted no era sueño.

492 **E:** Puede ser el vocabulario.

493 **D:** ¡Para nada! | ¿cuál sería ese placer estético [nombra a otro estudiante]?

494 **E:** Encontrar una identidad.

495 **D:** Fíjate que sí. Me agarraste en la mentira. Es decir, sí, ese es uno, un propósito:: eh:: noble
496 de la literatura. Yo leo porque me veo en la crisis o en los conflictos de otras épocas, de otras
497 culturas, sí.

498 **E:** Porque:: también el placer estético está:: vinculado a la:: a la vida de cada persona, por
499 ejemplo:: cuando leemos, alguna obra o un libro qué se yo, podemos encontrar ahí:: algo de
500 nuestra vida por ejemplo.

501 **D:** pero eso no es estético, eso está relacionado con... Haber, no lo estoy, eh:: excluyendo, eso
502 está relacionado pero me parece que el primer propósito de la literatura debería de ser, sentir
503 que tenemos un sentido de pertenencia, para los que andan por la vida con los dos ojos abiertos,
504 para el resto de personas que andan dormido en el resto de su existencia no ¿verdad? Para esos
505 no hay salvación. Yo conocí gente que le decís:

506 – pero :: está complicada la cosa.

507 – ¿ah?

508 **D:** ¿ya saben?

509 ** sí::

510 **D:** pagan sus restos porque, la gente que anda así por la vida:: no hay manera...

511 (risas)

512 **D:** no hay manera:: sí es que no. hay gente que anda por la vida:: caminan así (imita un caminate
513 dormido)

514 **E:** como zombi.

515 **D:** sí. Con los ojos cerrados. Y está bien si hay gente así. Pero para los que::
516 desafortunadamente o::, o:: afortunadamente tenemos lo ojos abiertos, cuando yo leo un
517 conflicto por ejemplo cuando yo leo un conflicto, hace casi tres mil años veo que un hombre
518 sufrió:: la agonía de sentir que su vida no le pertenecía a él sino a alguien, una entidad superior.
519 Entonces, lo que yo hago día a día ¿tiene peso o no tiene peso? O ¿hay alguien que está jugando
520 con mi vida y dice: Blandino, lunes, muere; Blandino, sábado por la noche:: Pochomil;
521 Blandino...

522 (risas)

523 **D:** yo no sé ideay, o sea, ¿mis decisiones las tienen peso sobre mi vida o no? cuando yo leo
524 que Edipo, está juntado en un conflicto así digo yo: hombre, si es mi vida. Pero, debajo de esa::
525 de ese propósito noble que tiene la literatura está el del placer estético, que es ¿qué? | ¿qué es
526 el placer estético? <00:05> ¿uh? Las veces que ustedes han venido del mar, y está todavía

527 sobrio y se quedan viendo aunque sea diez segundos parados en la costa, y lo ven así en toda
528 su anchura, y se quedan así... cinco segundos, diez segundos, ¿con qué propósito lo hacen?

529 **E:** para admirar su belleza.

530 **D:** eso es. nadie ve el mar porque estoy buscando:: una solución a un problema económico que
531 tengo, o estoy buscando:: resolver algo de mi vida. Alguien se te va a acercar y te va a decir:
532 ideay ahora sos poeta porque estás viendo el mar. El simple hecho de admirar su belleza el
533 porque se ve. Entonces, el mayor... el, el primer propósito de la literatura sigue siendo el
534 mismo, el autor da un sentido de pertenencia, son una misma:: que bonito es estar enamorado
535 ¿verdad?

536 ** sí, muy bonito.

537 **D:** sobre todo si son de varias personas a la vez.

538 (risas)

539 **E:** también.

540 **D:** separen, esas dos grandes aguas... de la literatura. A mi muy... a mi juicio; que no es nada
541 modesto mi juicio, hay dos:: grandes | fuerzas:: propósitos, lo que ustedes quieran ver... Uno,
542 que es universal, no somos contrario a nada, alguien está sufriendo lo mismo que vos, alguien
543 está:: en el mismo conflicto tuyo, aunque haya sucedido hace, ochocientos mil años. Y dos, el
544 placer estético. Y me fijo en esto porque, esto tiene que ver con los orígenes de la literatura en
545 lengua española, antes; perdón, antes del siglo xix, nada de lo que se había escrito tenía un
546 placer estético, había necesidades políticas, sociológicas, monárquicas, religiosa, eh::
547 económica, sicológica, la literatura tenía cualquier:: excusa, menos la primordial que era la del
548 placer estético, todo lo que se escribía:: ... lean:: al Conde Lucanor para entender la cultura de
549 España en la edad media, lean, o sea, tenían que leer un texto literario, porque había que:: tenía
550 que tener un propósito, no porque simplemente tenían que leer por placer, ninguna literatura
551 antes del siglo xix, Bequer, teníamos que esperar a Bequer en el siglo xix, 1800 para que la
552 literatura sea un finen sí misma. Leo literatura, no porque quiera conocer de filosofía:: o de
553 historia o de reyes o de política o de la... leo literatura porque me place leer literatura, porque
554 encuentro un placer en sí mismo en el texto, si que eso responda a ninguna otra fuerza
555 extraliteraria.

556 Esta es la vergüenza histórica de España, la reconquista fue:: España humillada por sí misma.
557 Les voy a contar el final de la historia, eh:: ochocientos años duró el proceso de reconquista, el
558 Cid era:: es un episodio de todos esos ochocientos años, es como:: un tráiler, de lo que vivió
559 España en esos ochocientos años. Cuando finalmente logran, expulsar... es que fue patético
560 porque es como hablar de purismo racial, tenemos que expulsar a los árabes porque:: no creen
561 en le mismo dios que nosotros, y luego porque:: racialmente no son iguales, porque:: no hablan
562 el mismo idioma por eso... y al final en 1492, España logra su unidad, absoluta, y se funda la::
563 monarquía, por eso se funda la:: la gramática, porque un imperio necesita un idioma, y la única
564 forma de tener un idioma y que nadie ande hablando, diciendo “vamos a hablar” vamos a hablar,
565 vamos a hablar, hablar con H! Que el idioma deje de moverse, es como una gramática.
566 Entonces, tenían la unidad:: lingüística, tenían la unidad, territorial, ahora sí podemos llamar
567 España a esta península. Na::da de reinos, los reinos de:: Castilla y Aragón, suficiente,
568 monarquía española, ya no hablemos de Aragón, Castilla, Granada, monarquía española,
569 tenemos la unidad política, la unidad militar, la unidad religiosa, aquí nadie va a andar creyendo
570 en Alá, en Mahoma, ni en... ni en... | en ese momento en que España logra, la unidad que es
571 en el año mil cuatrocientos noventa y dos, España está en su verdadera:: crisis en la economía,
572 porque haber expulsado de su territorio... ¿cómo decirlo? A alguien que era parte de su, de sus
573 intereses, de su vida económica, de su vida cultural, así de patéticos se vieron los españoles,
574 cada que yo hablo con un español se lo recuerdo para que se sientan mal, o sea, ¿cómo diantres
575 pudiste haber expulsado a alguien que era de tu propio barco? no:: y pues si, es que tenían la
576 ocupación, la invasión musulmana en:: España ¿cuál invasión? ocho siglos de estar ahí, eran,
577 generaciones de:: | España entra en la ruina económica, ah, bueno, el siglo de oro, que es el que
578 vamos a ver a continuación, eh:: la Celestina abre el siglo de oro, antes de la:: siguiente semana,
579 solo para que vean, el panorama. El siglo de oro es también, el siglo de mayor:: | esplendor,
580 coincide en España, la unidad política, lingüística, militar, territorial, geográfica, religiosa, y
581 eso implica una enorme euforia literaria, el siglo de oro es también el siglo de oro:: de España,
582 y de la historia de España, sí, no solo fue el siglo de oro en la literatura, sino que fue el siglo
583 de oro en todos los ordenes de la historia española. Es un siglo irrepetible, por eso es que los
584 españoles cada vez que hablan:: y se sienten mal hablan del siglo de oro, es su:: | es como
585 ustedes pues, cuando se sienten mal hablan de Darío, cuando sienten que la patriotería les bajó
586 un poquito ustedes, recuerdan a Darío y::...

587 **D:** Eh:: la Celestina es:: junto con el Lazarillo de Tormes, inauguran, es como:: los inicios del
588 siglo de oro <00:06> Hablen... | yo aquí tengo un voluntariado, ¿verdad? La lista

589 **E:** profe...

590 **D:** sí, sí claro

591 **E:** dice que la sociedad media...

592 **D:** ¿la sociedad media?

593 **E:** la sociedad medieval, media o medioeva pues...

594 **D:** ah::

595 **E:** de ahí verdad, fueron una de las grandes sociedades ya que, a través de esta época, según
596 Lear, verdad, se dio como el campo más abierto a la literatura, ¿ya? También, tomando en
597 cuenta también el Cid y todo eso, este:: dio más realce pues. También, dentro de lo social, lo
598 económico, lo cultural, todo esto va en relación al desarrollo durante la edad media, dio unas
599 cuantas aportaciones, a los textos narrati::vos, eh:: por ejemplo ahí tienen uno de los que
600 estamos leyendo:: el, el Mio Cid, este:: también ahí:: yo sé que algunos ya los mencionaron
601 pero también están otros como el cantar de los (no se comprende) y otro que no lo puedo
602 pronunciar bien:: pero, eso...

603 **D:** pronúncielo, pronúncielo...

604 (risas)

605 **E:** no:: entonces todo esto viene aquí:: dentro de la edad media todo esto:: son narraciones
606 basadas en la épica que se caracterizan por::, por:: transmitir o transmitirse como usted decía en
607 la otra clase también de boca en boca, lo hacían obviamente los juglares, como anteriormente
608 los decían.

609 [observa a la estudiante con una sonrisa que resta seriedad e fiabilidad al discurso de la
610 estudiante]

611 | [risas]

612 **D:** sí, me parece bien, me parece bien ¿por qué se ríen?

613 [risas]

614 **D:** ¿qué pasó?

615 **E:** no nada, es que:: ese nombre es muy...muy:: raro...

616 **E:** también no sé si vamos a leer... porque solamente este:: tenemos orientado el Mio Cid.

617 **D:** hay que hablar otra característica del Cid que:: lo... lo:: eh:: no solo del Cid, sino de la
618 literatura. Era una literatura:: que exaltaba el nacionalismo... y eso me parece peligroso. Está
619 relacionado con todo lo que vimos | si un hombre... como modelo es devoto, fiel, leal al rey,
620 etc., etc. es un hombre:: eh:: aferrado a su identidad, no está mal tener identidad. Dos cosas son
621 tener identidad y ser nacionalista. Les voy a poner un ejemplo::, jalado de los pelos pues, | cada
622 monarquía, cada imperio pone como modelo:: a:: ¿cuál es la palabra?... a un estereotipo:: a
623 un:: mito:: cuando nosotros vemos una película yanqui, norteamericana siempre está el Capitán
624 América ¿no? como el hombre... como el hombre que todos admiran ser... orgullo:: que hasta
625 la bandera gringa tiene en su ropa, ese es el Cid guardando las distancias. Cada cultura,
626 monárquica... que es nacionalista, exalta su propia::... exalta al... al borde:: de la enfermedad
627 si | su nacionalismo.

628 **D:** El Cid era un prototipo del héroe, esa era la palabra que estaba buscando. Un prototipo del
629 héroe.

630 **E:** Dice que... dice que dentro del Mio Cid profe que los caballeros debían de tener un
631 comportamiento basado en cinco principales características ¿cuáles eran? Eh:: | basadas en
632 mandamientos obviamente, uno era: no emitir juicios falsos, no ser cómplice de traición, orar
633 y defender a todas las damas y doncellas, ser gene... ser generoso para obtener servicios, oír e
634 ir a misa, ayunar de doce a dieciocho.

635 **D:** Claro, eran un montón de:: de estatutos que nadie cumplía pues, pero:: existe una ficción...
636 incluso se ha debatido de si existe o no...

637 Además de ser un personaje literario muchos se debaten si realmente Rodrigo Díaz de Vivar...
638 ¿existió o no existió Rodrigo Díaz de Vivar? No sé. Pero la literatura lo construyó y una cultura
639 lo creyó cierto, y si lo creímos cierto, es como fuera existido. Entonces, otra característica...
640 eh:: no sé si característica del Cid... bueno, lo es, pero, otro efecto es la palabra, otro efecto de
641 la obra es el nacionalismo que inculca. Ahí cierro el Cid. ese es el nacionalismo que inculca, es
642 decir | te obligaba a vos... te inducía es la palabra, te inducía a vos que sintieras un amor... a
643 ver, si mirás un árabe... | muerto. Casi te mandaba a matar árabes | ¿querés ser un buen hombre?
644 Matá árabes. Es técnicamente lo que te está diciendo. | En honor de tu:: de tus hijos, de Dios,
645 de la iglesia, del estado, de rey... Cierro con eso.

646 **D:** Un último comentario para... darles les voy a dar unos 10 minutos 15 minutos para que
647 organicen la:: parte de la BOA... referido a:: ... [algunos estudiantes hablan] tu grupo empieza
648 [se dirige a los estudiantes que hablan mientras el docente orienta las actividades] al Conde
649 Lucanor || y luego exponen desde su::... desde su:: | ...

650 **E:** Lugares.

651 **D:** Sí. Hay algo que:: no deajo por fuera, si... imagínense en esa cultura... | hipócrita, religiosa,
652 nacionalista... ¿Qué papel iba a tener la mujer? Y en edad media ...

653 **E:** Era:: degradante.

654 **D:** Sí, era degradante.

655 **E:** No tenía ni derecho de (elegir).

656 **D:** No pero la mujer:: era como un accesorio ¿no?

657 **E:** Sí.

658 **D:** ¿sos un buen hombre? Sí ¿Cómo sabés que sos un buen hombre? Bueno, voy a la iglesia::,
659 | sirvo al rey, tengo una mujer fiel que me sirve... era como:: casa, carro, trabajo ¿no::? algo
660 así... Y obviamente la mujer no tenía ningún, ningún protagonismo. |

661 **E:** ni voz ni voto.

662 **E:** no podían elegir con quién casarse.

663 **D:** el problema con ella era que... Eso no es nada nuevo. El problema es que en el Cid como::
664 el rey y los dioses daban el visto bueno. Es decir, la mujer no opina porque así lo quieren los
665 dioses y así lo quiere el rey.

666 ¿alguna pregunta final? ¿algún comentario final que alguno quiera dar?

667 **Son::** son las 2 y cuarto, van a trabajar... A no, si aquí ando la BOA. Van a trabajar [observando
668 la BOA]... Preferiblemente los mismos grupos. La parte de la BOA:: | Estrategias para
669 identificar las características del texto lírico... Dibuje una pirámide en la que ilustro la
670 organización social presente en el poema... Elabore perfil de las características del caballero
671 según el comportamiento de estos en el Cid. Sí, | sí ya la hicimos, ya se las hice... Escriban...

672 **E:** pregunta acerca de una interrogante dentro de la BOA.

673 **D:** esa ya se las respondí... se las he respondido de | 89 formas diferentes... ¿cuáles son las...
674 el perfil del Cid? pero quiero que lo tengan por ahí... Identifico y comento críticamente el rol
675 de la mujer en la sociedad que se (refleja) en el Cid. No. Ya me imagino lo que van a responder
676 ustedes. Identifico sobre mi lectura los acontecimientos más importantes en el poema. Sí...
677 pongámosle número, los tres acontecimientos más importantes de la obra. No vamos a dejar
678 suelto a que:: a que... que divaguen mucho.

679 **E:** el deseo del Cid es uno.

680 **D:** a sí, sí, claro. ¿cuál es mayor... que, que:: tenés que recuperar en tu vida? Recuperar tu
681 honor.

682 **E:** el descenso y el ascenso, o sea el...

683 **D:** sí, sí... ¿ideay?! Sí. Entonces, uno, estamos haciendo una selección ¿no? uno, el perfil del
684 héroe; dos, los acontecimientos más importantes... | características de los cantares de gesta, sí.
685 No hagan muchas si, solo:: 15 características, tampoco vamos a poner...

686 ** demasiado::

687 **D:** 5 con cinco. Y luego:: | y cuatro, van a elegir un cuento ¿cuántos grupos son? ¿cuántos
688 cuento hay en el material?

689 **E:** tres.

690 [los estudiantes se organizan en grupo]

691 **Exposiciones de los estudiantes**

692 **D:** ¿o qué te parece Julian? O ¿Ramón? Min. 01:40

693 **E:** David, David.

694 **E:** David, siempre me cambia el nombre.

695 **D:** a donde quiero llegar es que aunque los cuento sean de una educación medieval, de la
696 didáctica medieval...

697 [algunos estudiantes hablan de temas ajenos al contenido de la clase al momento en el que el
698 docente dirige su discurso]

699 **D:** Hay algo que todavía es universal... Miren ustedes y sus compañeras... | lo que sucede es
700 que cuando hablan ustedes y hablo yo... yo, que soy *perestésico*, escucho demasiado ruido.

701 Entonces, ustedes pueden interrumpirme las VECES que quieran siempre y cuando levanten la
702 mano. A mí me gusta escucharlos, pero tenemos que coordinarnos. No podemos hablar todos
703 al mismo tiempo. Esa es una:: algo que:: nos enseñan en la primaria y que yo no tendría que
704 estar repitiendo en los salones de clases. Me da más pena a mí.

705 El punto es eso, su compañera lo decía de una manera muy clara, lo sabemos, dejemos de hacer
706 burbujas, dejemos de ilusionarnos. Seamos... pero nadie lo hace.

707 **E:** no podemos.

708 **D:** no podemos. Entonces, ¿que siempre vamos a estar condenados a sufrir el fracaso de la
709 ilusión? Sí.

710 **E:** sí.

711 **D:** y el que diga lo contrario, miente. Así es. Aunque nos avisen, nos adviertan...

712 **E:** la triste realidad.

713 **D:** sí, humanos demasiados humanos, sí. Y eso... es universal.

714 Expone el siguiente grupo.

715 **E:** (min. 13:28) dice “si desde un principio no muestras quién eres, nunca podrás después
716 cuando quisieras” | a veces, qué pasa, a veces no siempre demostrás lo que sos, en algunas
717 veces. A veces la persona | sí, o no aceptan lo que son también. Dicen *mirá esa persona es*
718 *mentirosa* y no acepta que es mentirosa. Entonces, a veces pasa eso. no aceptan que te están
719 dando un consejo *mirá:: vos, vos tenés que ser más humilde, más aquí* pero vos decís *no, no*
720 *acepto eso si yo siento que soy humilde, que soy esto* y siempre va la contraparte de oponerse
721 y eso es una moraleja un consejo también.

722 **D:** correcto, nos quedó muy claro. Después de muchas vueltas, pero, creo que nos quedó claro.
723 (min. 14:17).

724 **D:** la contradicción que yo sufro es la siguiente y con esta vamos a cerrar... yo no sé | se las
725 dejo de, de:: esta es una respuesta individual. Si realmente la literatura está para enseñarnos
726 algo, o la literatura... no, la menciono para... yo no sé hasta qué grado la literatura debe o no
727 enseñarnos algo | eh:: | porque si yo lo hago por placer estético les hablaba, eh:: no debería...
728 la literatura se justifica en sí misma. La literatura no es un texto bíblico ¿a muchachos? Yo no
729 tengo por qué preguntarles a ustedes ¿cuál es la moraleja que les deja La Celestina? Porque esa

730 una pregunta anticuada para la enseñanza de la literatura. Porque la literatura no enseña nada.
731 Eso les decía el primer día. La literatura no es moral ni inmoral. Eso no es literat... si no, no
732 sería literatura. Sería un texto:: de catecismo, sería un texto:: religioso, sería un texto
733 ideológico.

734 **D:** No hay literatura moral o inmoral. Ustedes no tienen por qué estar viendo qué les enseña.
735 ¿qué necesidad hay en que la literatura instruya hacia algo? || Pero, yo entiendo que algunos de
736 ustedes manejan otra experiencia hacia el texto literario que es esto, cuando la literatura te
737 mostró algo ¿cuál de las dos respuestas es válida? Yo me quedo con la primera. Lo que no
738 significa que no puedo estar equivocado ¿es una contradicción? Sí, es una contradicción. Pero
739 yo les pongo al menos las dos opciones ¿Debe o no debe enseñar algo la literatura?

740 (una estudiante trata de pedir la palabra)

741 **D:** ¿Cómo dice?

742 **E:** Queda a la interpretación personal de lo que:: digamos leí y:: alguien puede decir *este libro*
743 *me cambió la vida* por ejemplo pero, ahí depende del momento que estaba leyendo él y que lo
744 hizo o::...

745 **D:** ¿De qué?

746 **E1:** Hablá::

747 **E:** Por eso la interpretación personal de cada quién dé:: ¿no?

748 (el docente observa con una mirada de confusión)

749 **D:** La interpretación personal... Tengan bonito fin de semana. Nos vemos el próximo sábado.

750 **E:** ¡Ay, Dios!