

RECONSTRUCCIÓN DEL DISCURSO PEDAGÓGICO DESDE EL SABER COMO EXPRESIÓN DEL ORDEN ESTABLECIDO

Reconstruction of the pedagogical discourse from the knowledge as expression of the
established order

Johana Flórez

Resumen

El discurso docente evidencia debilidades en cuanto al uso adecuado de competencias comunicativas que desde lo pragmático, cognoscitivo, lingüístico y tecnológico contribuyan a la consolidación del aprendizaje significativo. Por tanto, el referido estudio tiene como propósito generar un modelo teórico del discurso pedagógico desde el saber como expresión del poder impuesto y del orden establecido por la sociedad para la implementación de competencias comunicativas de tipo oral y escrito en la universidad. Teóricamente, estará sustentado en la Semiótica de Saussure, la Acción Comunicativa de Habermas y el Análisis del Discurso de Van Dijk. Bajo el enfoque interpretativo, la naturaleza se inscribe en el paradigma cualitativo, nivel descriptivo, con modalidad de campo, pues los datos se tomarán desde el escenario donde interactúan los sujetos informantes, quienes serán seis docentes de tres universidades en Venezuela. La vía metodológica será la Teoría Fundamentada, siendo la inducción la ruta para la construcción de conocimiento.

Abstract

The teaching discourse demonstrates weaknesses in the adequate use of communicative competences that, from the pragmatic, cognitive, linguistic and technological point of view, contribute to the consolidation of meaningful learning. Therefore, the aforementioned study aims to generate a theoretical model of pedagogical discourse from knowledge as an expression of imposed power and the order established by society for the implementation of oral and written communication skills at the university. Theoretically, it will be based on Saussure's Semiotics, Habermas Communicative Action and Van Dijk's Discourse Analysis. Under the interpretative approach, nature is inscribed in the qualitative paradigm, descriptive level, with field modality, since the data will be taken from the scenario where the informant subjects interact, who will be six teachers from three universities in Venezuela. The

methodological way will be the Grounded Theory, being the induction the route for the construction of knowledge.

Palabras claves

Discurso pedagógico, competencias comunicativas, lenguaje oral, lenguaje escrito.

Keywords

Pedagogical discourse, communicative competences, oral language, written language.

I. INTRODUCCIÓN

Las nuevas formas de concebir el conocimiento en una sociedad signada por el auge y desarrollo de la información, las telecomunicaciones y la incorporación de avances al contexto educativo ameritan una estructura organizativa, infraestructura y formación docente más compleja y capacitada para enfrentar tales avances en la búsqueda de mejorar los procesos de enseñanza y de aprendizaje, la gestión del conocimiento, y una nueva forma de pensar y concebir la realidad.

De allí que se considere el discurso docente como un recurso de poder para la generación de nuevas formas de concebir e interpretar con sentido crítico la visión de mundo establecida por la sociedad. Aunque el discurso pedagógico constituye un abanico de posibilidades para la estructuración de posturas históricas, políticas, económicas y sociales en los estudiantes, en el acto pedagógico se percibe que el lenguaje empleado por el docente

universitario evidencia debilidades en cuanto al empleo de competencias comunicativas que desde lo pragmático, cognoscitivo, lingüístico y tecnológico contribuyan a la generación del conocimiento en el estudiante. En esta dirección, Guanipa y Velazco (2005) refieren la intelegibilidad e incompreensión del discurso docente por parte del estudiante, pues:

“los estudiantes confrontan dificultades para descifrar con su propio código el contenido didáctico para darle significado al texto del profesor sin perder la conciencia de lo expresado por él. Desde la perspectiva discursiva, se denota en el contexto cognitivo de los estudiantes (hermeneutas) la existencia de implicaciones que producen malentendidos porque no se activan los conocimientos en forma apropiada, lo cual, incide en los criterios de confirmación y verdad de lo que ocurre en los encuentros de enseñanza y en la utilidad cognitiva de las partes y procedimientos didácticos.” (p.131).

Tal aseveración, pone en tela de juicio la puesta en práctica de la materialización comunicativa y el desarrollo de una didáctica al nivel de las exigencias de la sociedad actual. Así, con frecuencia el docente no da un tratamiento acorde con una comunicación que promueva las interacciones, pues suele limitarse a la transmisión y memorización de contenidos pautados en un programa de estudio.

En relación con lo expuesto, Rodríguez (2008) afirma que *“hay evidencias claras para afirmar que el discurso didáctico del salón de clases continúa siendo un evento comunicativo monogestionado / asimétrico en el que el docente se constituye en el eje del proceso de enseñanza aprendizaje”* (p. 9), por lo que se dificulta que el estudiante adquiera competencias comunicativas y estrategias para controlar el contenido de los mensajes emitidos por el docente y así poder lograr la

consecución eficaz los objetivos pedagógicos del sistema de educación universitaria.

Hoy día, el docente suele concentrarse en la presentación exponencial de todo un cúmulo de saberes propiciando muy poco la ampliación de la participación en los espacios de manera dialógica, en donde se diluya el sujeto y se promueva la interactividad. En 2005, Silva advierte que *“en la medida en que no estimula la participación del alumnado en la construcción de su conocimiento, no educa para la ciudadanía”* (p.14), lo cual debiera ser la función social de la educación.

Ante esta realidad, el estudiante clama la necesidad de interpretación y entendimiento, pues se percibe cómo además de verse abrumado por la cantidad de información suministrada, no recibe las instrucciones pertinentes para el desarrollo y ejecución de las actividades. En este sentido, Guanipa y Velazco (2005) sostienen que *“existe un alto grado de malentendido del discurso profesoral por parte de los estudiantes dada la equivocidad y multisignificatividad del lenguaje utilizado por éste en sus actos comunicativos”* (p.149), por lo que es frecuente observar que aún cuando el docente es partidario del constructivismo, continúa apegado a un modelo de enseñanza tradicional caracterizado por aquella práctica milenaria de hablar y dictar frente a una comunidad estudiantil.

En consecuencia, es común observar una actitud de rechazo por parte del estudiante a lo presentado y transmitido en el discurso profesoral como única vía de acceso al conocimiento durante las conocidas clases magistrales. Ante lo expuesto, Silva (2005) dice que *“Seguimos siendo guardianes y transmisores de la cultura, transmisores de paquetes cerrados de informaciones, tanto en el aula presencial como en el aula on-*

line” (p.24), pues aún existe la errada concepción de educar para que los estudiantes archiven lo que día a día se deposita en sus mentes, dejando de lado la verdadera adquisición de conocimiento.

De esta manera, aunque se han realizado esfuerzos por optimizar los procesos de formación educativa, continúa evidenciándose lo que Barbero (1998) denomina "hiato entre la experiencia cultural desde donde hablan los profesores y aquella otra desde donde aprenden los alumnos" (p.21), pues la planificación de los diversos contenidos programáticos se mantienen inmutables desde hace varios años, sin que el docente replantee su didáctica a fin de presentar un discurso socializado con ajustes y modificaciones acordes al tiempo y espacio en el que se ejecuta el proceso de enseñanza.

En continuidad con lo expuesto, se exalta que en la práctica de enseñanza a nivel universitario se observan rutinas discursivas de manera unidireccional, donde el docente es el narrador del acto comunicativo y quien construye el mensaje de modo cerrado, inmutable, lineal y secuencial, atrayendo a su universo mental al receptor, quien termina siendo el asimilador pasivo, restringiendo su libertad y autonomía en el proceso cognoscitivo.

En estas circunstancias, los docentes no logran generar el nivel de conocimiento deseado para la consecución de las metas propuestas, pues en palabras de Guanipa y Velazco (2005) *“no logran comprender en toda su extensión la significación de los cambios e individualidades, siguen apegados a sus propios esquemas de trabajo”* (p.135).

Por consiguiente, hay ineficiencia en la interrelación docente-estudiante, pues hay eficacia de la interpelación si el discurso reconoce al individuo como miembro de la institución y si el individuo se siente reconocido en la imagen que el discurso le

propone; ahora bien, si falta el reconocimiento de alguna de las partes, la interpelación ha fracasado, y un síntoma de ese fracaso es la indiferencia, la cual es muy común en la virtualidad.

En esta dirección, es posible observar que en la plataforma Moodle los foros son las actividades que se desarrollan con más frecuencias, y a su vez se percibe el superfluo uso de los mismos, pues los participantes no intercambian opiniones, no debaten y mucho menos proponen nuevos temas que propicien cadenas de discusiones, ya sea para argumentar o plantear dudas.

Aunado a esto, en la educación universitaria con sustento en la virtualidad no se observa la oralidad del discurso, pues la misma es empleada con frecuencia sólo para efectuar publicación de recursos o asignaciones de modo textual, es decir, con el empleo del lenguaje verbal escrito, lo cual conlleva a que los gestos, expresiones faciales y entonación entre otros aspectos que permiten mostrar estados de ánimos y enfatizar en las postura de algunas opiniones, brillen por su ausencia minimizando así, la prosodia y paralenguaje como aliados de la interactividad comunicativa oral (Fraga, 2005). De esta manera queda expuesto cómo con el advenimiento de las Nuevas Tecnologías de la Información y Comunicación (TIC) el docente en la universidad ha creado ciertos vicios en cuanto a la calidad discursiva y minimalismo de la misma debido al errado uso de la tecnología. Incluso, en oportunidades el docente enfoca más su práctica al cumplimiento de asignaciones burocráticas del uso de los medios, mas no en los contenidos y manera de desarrollarlos.

En consonancia, Mayer Schönberger y Cukier (2013) destacaron que *“la revolución de la TI es evidente en todo lo que nos rodea, pero el énfasis se ha puesto en la T, la tecnología. Es hora de volver la vista para fijarnos en la I, información”* (p.101). En este sentido, se evidencia que el

docente usa la red para publicar o enviar a sus estudiantes gran cantidad de información como material de apoyo a fin de que el mismo realice la respectiva valoración, no obstante, el período de tiempo asignado, suele ser muy corto, lo que conduce al estudiante a medianamente revisar en profundidad el recurso que le llame más la atención, obviando los demás, o en el peor de los casos, a no prestarle atención a ninguno por no diferenciar el nivel de importancia de cada uno.

Lo expuesto, permite aseverar que se está actuando en contracorriente de la historia, ajenos al espíritu de la época que en la que se están llevando a cabo distintos procesos sociales, pues considerando términos acuñados a la Nueva Era, hay ciudadanos infopobres e infóricos, por lo cual es oportuno reconocer el amplio número de docentes que pertenecen a la primera clasificación pues son excluidos digitales, lo que conlleva a la natural exclusión digital y social de sus estudiantes, y considerando esto "Una sociedad infoexcluida es una sociedad analfabeta en el lenguaje digital que caracteriza nuestro tiempo" (Silva, 2005, p.20).

Es así como se exalta esta realidad a partir de la praxis cotidiana del discurso socializado puesto en práctica por los docentes de educación universitaria, la cual lejos de obtener respuesta alentadora continúa siendo pasiva e individual, "el profesor continúa siendo omnisciente, instructor y entrenador [...] Lo digital acaba siendo utilizado para potencializar el modelo de transmisión" (Ob. cit., p.31), de allí que se pretende crear patrones teóricos que permitan realizar un aporte al conocimiento científico a partir del análisis sistemático e interpretación del discurso pedagógico de docentes de tres universidades de Venezuela, específicamente, de la Región Andina Tachirense, la Universidad Católica del

Táchira (UCAT), Universidad de Los Andes (ULA) y la Universidad Pedagógica Experimental Libertador (UPEL).

II. MIRADA HISTÓRICA DEL DISCURSO

Desde el punto de vista sociológico no hay ciencia del discurso considerado en sí mismo y por sí mismo. Los estudios están enfocados la forma en que se haya relacionado en cuanto a las condiciones sociales de su producción (es decir, con las posiciones que ocupan sus autores en el campo de producción) y, por otra, con el mercado en el que se han producido (que no puede ser otro que el propio campo de producción), y posteriormente, con los mercados sucesivos en las que han producido.

Aunque haya habido inmensos precursores, como el Pascal de los provinciales, el Nietzsche del Anticristo o el Marx de la Ideología alemana, la ciencia de los discursos como pragmática sociológica tiene un lugar vacío, pues esta ciencia se aplica a descubrir en las propiedades más típicamente formales de los discursos los efectos de las condiciones sociales de su producción y circulación. Quien analiza pretende captar las propiedades sociales del estilo y las propiedades sociales del autor: detrás de los efectos retóricos. "Marx descubre la Escuela que los ha producido produciendo la posición y las disposiciones de su productor; en tal o cual otro efecto, Marx y Nietzsche descubren invariantes de las estrategias sacerdotales". Es así como "las mismas causas producen los mismos efectos, por lo cual no es de extrañar que en la polémica de Marx contra Stirner aparezcan análisis que puedan aplicarse hoy palabra por palabra a las lecturas francesas de Marx". O que los procedimientos más típicos del discurso "*confluyan con los de filósofos tan alejados en el espacio teórico como Althusser y Heidegger, ya que ambos tienen en común el sentido de la altura*

teórica constitutivo del estatuto de filósofo". (Bourdieu, 1999, p. 107). En esta dirección, no se considera sorprendente que el análisis de las estrategias retóricas de Montesquieu vincula los exteriores de la ciencia a una mitología semiprivada con supuestos procedimientos que confluyan espontáneamente en todas las falsas ciencias de ayer y de hoy. Asimismo, se contempla que para afirmar completamente el método habría que multiplicar los estudios de casos e ir así desgajando poco a poco los principios de una verdadera pragmática sociológica.

Desde la sociología la génesis del discurso persigue la incesante búsqueda de la verdad y que con el transcurrir de los años parece renovarse sin cesar, por lo cual se hace pertinente situarse en la época sofística y de su comienzo con Sócrates e incluso Platón, a fin de valorar cómo el discurso eficaz, el discurso ritual, el discurso cargado de poderes y de peligros se ordenaba poco a poco hacia una separación entre el discurso verdadero y el discurso falso.

Seguidamente, en los siglos XVI y XVII, aparece en Inglaterra como ciencia de la vista, de la observación, de la atestiguación, una cierta filosofía natural inseparable sin duda de la instauración de nuevas estructuras políticas, inseparable también de la ideología religiosa: nueva forma, seguramente, de la voluntad de saber. A sabiendas de la realidad contemplada, Foucault (1992) afirma:

"En todo caso, una cosa al menos debe señalarse: el análisis del discurso así entendido no revela la universalidad de un sentido, saca a relucir el juego de la rareza impuesta con un poder fundamental de afirmación. Rareza y afirmación, rareza, finalmente, de la afirmación, y no generosidad continua del sentido, ni monarquía del significante." (p. 44).

Bajo esta mirada, la producción del discurso está a la vez controlada,

seleccionada y redistribuida por un cierto número de procedimientos que tienen por función conjurar los poderes y peligros, dominar el acontecimiento aleatorio y esquivar su pesada y temible materialidad.

Así, el discurso a la orden de las leyes obtiene el poder que la institución pueda darle, por lo que el autor (Ob.cit) contempla tres sistemas de exclusión que le afectan directamente: la palabra prohibida, la separación de la locura, y la voluntad por la verdad. En primer lugar, no se tiene derecho a decirlo todo, pues no se puede hablar de todo en cualquier circunstancia. Aunque en apariencia no sea muy significativo, las prohibiciones que recaen sobre el discurso revelan evidentemente su vinculación con el deseo y con el poder. Y esto no tiene nada de extraño, pues el discurso no es simplemente lo que manifiesta, es también lo que es el objeto del deseo. El discurso no es simplemente aquello que traduce las luchas o los sistemas de dominación, sino aquello por lo que, y por medio de lo cual se lucha, aquel poder del que quiere uno adueñarse.

En segundo lugar, se trata de una separación y un rechazo, se presenta la oposición razón y locura. Bajo esta connotación desde la más alejada Edad Media, el loco es aquél cuyo discurso no puede circular como el de los otros, pues su palabra es considerada como nula y sin valor.

En un tercer lugar, la oposición entre lo verdadero y lo falso ubica la situación en el interior de un discurso, la separación entre lo verdadero y lo falso no es ni arbitraria, ni modificable, ni institucional, ni violenta; no obstante, si se sitúa en otra escala planteando la cuestión de saber cuál ha sido y cuál es constantemente, a través del discurso, la voluntad de verdad de la historia, o cuál es la separación que rige la voluntad de saber, es entonces cuando se vislumbra el sistema de exclusión histórico, modificable, e

institucionalmente coactivo. Foucault (1992), refiere que los poetas griegos del siglo VI consideraban como discurso verdadero de respeto y terror, aquél que era pronunciado por quien tenía el derecho y según el ritual requerido; era el discurso que decidía la justicia y atribuía a cada uno su parte; era el discurso que, profetizando el porvenir, no solo anunciaba lo que iba a pasar, sino que además contribuía con su realización, arrastrando consigo la adhesión de los hombres y se engarzaba así con el destino, lo que evidencia la significación del discurso como expresión de poder.

Ahora bien, un siglo después la verdad superior no residía ya en lo que era el discurso o en lo que hacía, sino en lo que decía. La verdad se desplazó del acto ritualizado, eficaz y justo, de enunciación, hacia el enunciado mismo: hacia su sentido, su forma, su objeto, su relación con su referencia. En este sentido, ya se observa que entre Hesíodo y Platón se establece una cierta separación, disociando el discurso verdadero y el discurso falso; separación nueva, ya que en lo sucesivo el discurso verdadero no será más el discurso precioso y deseable, pues no será más el discurso ligado al ejercicio del poder.

Evidentemente, es notable que la voluntad de verdad, como los otros sistemas de exclusión del discurso tiene un soporte institucional, la cual según Foucault (1992) es reforzada y acompañada por una densa serie de prácticas como la pedagogía, como el sistema de libros, la edición, las bibliotecas, como las sociedades de sabios de antaño, los laboratorios actuales, y más profundamente por la forma que tiene el saber de ponerse en práctica en una sociedad donde es valorizado, distribuido, repartido y en cierta forma atribuido.

Así pues, remontándose en el tiempo, las doctrinas religiosas, políticas, y filosóficas han constituido el inverso de una

sociedad de discurso donde el número de individuos que hablaban era limitado y solo entre ellos podía circular y transmitirse el mismo. Con el transcurrir de los años algunos principios de esta práctica social se han ido ajustando a los parámetros establecidos por las diferentes generaciones sociales.

Hoy día, el movimiento de un logos que eleva las singularidades hasta el concepto y que permite a la conciencia inmediata toda la racionalidad del mundo, es el discurso mismo desplegando el secreto de su propia esencia. En 1992, Foucault expone:

“El discurso no es apenas más que la reverberación de una verdad naciendo ante sus propios ojos; y cuando todo puede finalmente tomar la forma del discurso, cuando todo puede decirse y cuando se puede decir el discurso a propósito de todo, es porque todas las cosas, habiendo manifestado e intercambiado sus sentidos, pueden volverse a la interioridad silenciosa de la conciencia de sí.” (p. 31).

En consecuencia, en la sociedad actual hay temor contra esa masa de enunciados que pasando por encima de las prohibiciones, barreras, umbrales y límites, constituye un murmullo ensordecedor e incesante que es denominado discurso, y que evoca tres aspectos: poner en duda nuestra voluntad de verdad, restituir al discurso su carácter de acontecimiento y levantar finalmente la soberanía del significante.

De esta forma, en una escala más amplia se considera necesario reconocer grandes hendiduras en lo que podría llamarse la adecuación social del discurso y para ello se valorará la realidad en los contextos donde la pedagogía se apoya en esta práctica para consolidar sus fines. Foucault (1992) explica:

“La educación, por más que sea, de derecho, el instrumento gracias al cual todo individuo en una sociedad como la nuestra puede

acceder a no importa qué tipo de discurso, se sabe que sigue en su distribución, en lo que permite y en lo que impide, las líneas que le vienen marcadas por las distancias, las oposiciones y las luchas sociales. Todo sistema de educación es una forma política de mantener o de modificar la adecuación de los discursos, con los saberes y los poderes que implican.” (p. 27). Antes esta premisa, el autor (Ob. cit.) procede a plantearse las siguientes interrogantes:

“¿Qué es, después de todo, un sistema de enseñanza, sino una ritualización del habla; sino una cualificación y una fijación de las funciones para los sujetos que hablan; sino la constitución de un grupo doctrinal cuando menos difuso; sino una distribución y una adecuación del discurso con sus poderes y saberes? ¿Qué es la «escritura» (la de los «escritores») sino un sistema similar de sumisión, que toma quizás formas un poco diferentes, pero cuyas grandes escansiones son análogas? ¿Acaso el sistema judicial y el sistema institucional de la medicina no constituyen también, al menos en algunos de sus aspectos, similares sistemas de sumisión del discurso?” (p. 28).

De esta manera, queda explícito que en el acto pedagógico es el sujeto fundador quien se encarga de animar directamente con sus objetivos las formas del lenguaje que empleará para lograr su cometido; es él quien atravesando el espesor o la inercia de las cosas vacías, recupera el sentido que allí se encontraba depositado; es él quien del otro lado del tiempo funda horizontes de significaciones que la historia no tendrá después más que explicitar, y en los que las proposiciones, las ciencias, los conjuntos deductivos encontrarán en resumidas cuentas su fundamento.

Por ende, en su relación con el sentido se dispone de signos, marcas, indicios y letras. En esta misma dirección, se considera la gramática como una rama de la lingüística que solo define parcialmente el

sentido, mientras que la determinación completa de la significación del discurso se produce en la relación con un mercado, pues una parte de las determinaciones que constituyen la definición práctica del sentido se produce desde fuera. Es así como el origen del sentido que se engendra en la circulación lingüística pretende buscar el valor distintivo resultante de la relación actuada por los locutores, consciente o inconscientemente, entre el producto ofrecido por un locutor social identificado culturalmente y los productos propuestos en un determinado espacio social.

Continuando con la idea, Bourdieu (1999) agrega que es posible hablar de producto lingüístico una vez que el mismo es decodificado por el elemento receptor del proceso comunicativo, pues los esquemas de interpretación que los receptores utilizan para la construcción de significados pueden estar más o menos alejados de los que han orientado la producción; de allí que se consideren importantes el estudio de los efectos y contexto cultural que contribuya a la creación del valor simbólico del mensaje y sentido global del discurso.

Bajo esta mirada, en el ámbito educativo se ejecuta la reproducción del discurso culto partiendo de la fetichización de la lengua legítima, la cual es producida desde una realidad. Bernstein (Ob. cit) sugiere valorar las propiedades del código elaborado para relacionar ese producto social con las condiciones sociales de la producción y reproducción a fin de ratificar cómo el mismo desde la sociología y la educación se constituye en norma absoluta de todas las prácticas lingüísticas que suelen pensarse en la deprivación.

Mientras por el contrario, la ignorancia de que el uso popular y el culto se deben a la estructura de dominación entre las clases sociales, conduce a la canonización de la lengua de las clases dominadas. En

concordancia, Labov en aras de “rehabilitar la «lengua popular» frente a los teóricos de la deprivación, opone el verbalismo y la pomposa verborrea de los adolescentes burgueses a la precisión y concisión de los niños de los ghettos negros, tiende hacia esa canonización” (Bourdieu, 1999, p. 27), lo cual devela que la norma lingüística se impone a todos los miembros de una misma comunidad lingüística a partir del orden establecido.

Es así como desde una mirada interdisciplinaria, en una sociedad donde los procesos de globalización constituyen una ineludible realidad, se presenta un recorrido sociológico del discurso en la humanidad, a fin comprender la importancia la reconstrucción del discurso docente desde el saber como expresión del poder impuesto y del orden establecido.

III. PROPÓSITO

Generar un modelo teórico del discurso pedagógico desde el saber como expresión del poder impuesto y del orden establecido por la sociedad para la implementación de competencias comunicativas de tipo oral y escrito en la universidad.

Teoría semiótica

Para el estudio del discurso pedagógico desde el saber como expresión del poder impuesto y del orden establecido se abordará la semiótica como teoría lingüística que permite el estudio del sistema de signos, específicamente el lenguaje articulado en su dimensión de sistema de comunicación. En este sentido, Boves (1973):

“Creemos que ninguna investigación sobre el lenguaje puede ser ajena a la Lingüística. Si se admite —y parece que es general— que la Lingüística es el estudio científico del lenguaje humano, está claro que no pueden excluirse de su ámbito las investigaciones que, garantizadas por un método científico, tengan como objeto el lenguaje.” (p.8).

Bajo esta aseveración, en 1938 Charles Morris dio el nombre de semiótica a unos análisis sobre el lenguaje como sistema de signos, que no se adaptaban a la lingüística de la manera como venía desarrollándose. “El término «semiótica» era utilizado ya antes de esa fecha en el campo semántico de la medicina, para referirse al estudio de los signos de las enfermedades” (Ob. cit., p. 2).

Desde entonces, se considerarían la semántica, la sintáctica y la pragmática como las principales subdivisiones de la semiótica. En la historia, dicha acepción ya había sido empleada por los estoicos John Locke, y Charles Peirce, este último contemporáneo de Saussure, quien había delineado a grandes trazos el contenido de la semiótica como ciencia de los signos y había propugnado su estudio, aun cuando no ejerció una influencia inmediata en el mundo del pensamiento o de la metodología. De esta manera, sus teorías van abriéndose camino progresivamente en la actualidad.

Hoy día, semiótica es un término relacionado con el campo semántico lingüístico-filosófico. Para unos autores es sinónimo de semiología o ciencia general de los signos en la vida social, tal como Saussure la había esbozado, pues él no se detiene a preguntarse qué es lo que está buscando o si hay alguna razón para que deba existir tal cosa, sino que procede en cambio de una forma habitual a valorar el lenguaje en todas las ciencias y fabrica un objeto adecuado. En (Boves, 1973) el lenguaje puede definirse como:

“... una realidad cultural específica, un hecho humano que tiene su puesto en el conjunto de la obra cultural. Para perfilar su naturaleza, conviene distinguir dos modalidades en los hechos de cultura: los hechos que trascienden al hombre, y los hechos inmanentes al hombre, al ser histórico del hombre, en cuanto que en su desarrollo se constituye él mismo en sujeto

objetivante de la cultura. Un hombre del siglo XX tiene unas posibilidades lingüísticas distintas que un hombre de siglos anteriores. La realidad del lenguaje, bajo aspectos distintos, es susceptible de entrar a formar parte de ambas clases de hechos culturales.” (p. 35).

Así, el lenguaje empleado por el individuo permite que su lengua sea un exponente de espíritu individual y colectivo. Bajo la dirección de Saussure el lenguaje se aisló teóricamente la lengua, como entidad autónoma y se consideró a la lingüística como ciencia con objeto fuera del hombre, por lo que la atención se produjo con vinculación directa con el habla, cuya realización implica inmediatamente al sujeto.

De esta manera, el lenguaje puede constituirse en objeto de una ciencia cultural, cuya finalidad no será la formulación de leyes sin excepciones, sino el descubrimiento de las relaciones estructurales que mantienen el sistema” (Ob. cit. p.41), pues en ellas no tiene pertinencia el cuánto, sino el cómo, es decir, la cualidad, mas no cantidad.

Por último, considerando que el lenguaje verbal puede ser oral o escrito, se resalta que en el caso del lenguaje de modo oral se disponen de medios para destacar el signo dominante: la inflexión de la voz, el tono, la velocidad del discurso, etc., mientras que en el caso del lenguaje escrito se pueden usar signos que hacen sobresalir un término frente a los otros: el tipo de letra, el uso de mayúsculas, las comillas, el subrayado, etc., pero normalmente es necesario acudir al significado para deducir cuál es el signo dominante de un enunciado.

Teoría de acción comunicativa

Para investigación también se valorarán los postulados de “La teoría de la Acción Comunicativa” para la reconstruir el

discurso pedagógico desde el saber como expresión del poder impuesto y el orden establecido, por lo cual se dará una mirada a los años sesenta, en Alemania, cuando Jürgen Habermas, todavía muy cercano a Adorno y Horkheimer (representantes de la Teoría Crítica) se dedicó a la crítica del positivismo desde una idea dialéctica de la ciencia. Fue en 1981 cuando publica su gran obra “La teoría de la Acción Comunicativa” (1987b y 1987c), dos tomos en donde se propone analizar la racionalidad de la acción, la racionalización social y una crítica a la razón funcionalista.

El pensamiento Habermasiano ha contribuido significativamente en la filosofía analítica del lenguaje, en el desarrollo de la hermenéutica desde de la polémica con Gadamer sobre su pretensión de universalidad, en el llamado “giro lingüístico” de la Teoría Crítica y en la discusión con Niklas Luhmann sobre los fundamentos de una teoría comprensiva de la comunicación social (Garrido, 2011, p. 6). Su concepción acerca del conocimiento del sujeto y sus dinámicas de interacción en la conformación de la sociedad las fundamenta en la noción del “mundo de la vida”, y de la comunicación desde la noción de “sistemas”.

En este sentido, refiere a “la necesidad de contar con la Sociología como una disciplina capaz de explicar las modalidades estructurales que determinan el comportamiento de los sujetos, sobre todo a nivel de los planos simbólicos como determinantes de la acción” (Ob.cit.).

Esta nueva postura, define la acción comunicativa como la interacción entre dos sujetos capaces de comunicarse lingüísticamente y de efectuar acciones para establecer una relación interpersonal, en donde es posible alcanzar el entendimiento. Los sujetos buscan entenderse para coordinar de común acuerdo sus planes de acción, en este modelo de acción en donde el

lenguaje ocupa un lugar central (Habermas, 1987).

El entendimiento lingüístico es, entonces, hecho fundante de toda sociedad, ya que la conciencia individual no se forma en la relación del individuo con un mundo exterior -natural o social- que se le presenta como objeto, sino a través de la intersubjetividad, de la interacción comunicativa con otros sujetos conscientes en el contexto institucional de una sociedad, contexto en el que los individuos se desenvuelven en actitud participante y no solo objetivante.

La postura habermasiana considera que el lenguaje no aparece como una tradición compartida, sino que aparece vinculado a la "acción" para ser interpretado por otra teoría del lenguaje, no como una estructura predeterminada y fija, sino que el autor piensa el lenguaje asociado a sus distintos usos. Por lo cual se fundamenta en la Teoría de los actos de habla de Austin.

Bajo esta perspectiva, su interés en el lenguaje está centrado en el nivel Pragmático, para poder estudiar la relación del lenguaje con el sujeto, lo que le otorga la matriz teórica para pensar las relaciones sociales como relaciones lingüísticas. En Sánchez (2013) Habermas, señala tres dimensiones relacionadas con los actos del habla:

"...entiende la dimensión "locucionaria" del acto del habla, como una cadena de sonidos, que se diferencian del sonido, porque en esa cadena está la pretensión de significados hacia otro, pero el otro, en esta dimensión todavía no aparece. En la dimensión "ilocucionaria" se trata de establecer la situación del habla en la que el hablante desea ser entendido por el otro hablante en el contexto de la comunicación, lo que se realiza es un acuerdo intersubjetivo sobre una determinada significación. La dimensión "perlocucionaria" tiene como característica que el lenguaje puede ser

usado para producir transformaciones en el mundo objetivo, estas transformaciones serán según el interés del hablante." (p. 3).

En consideración con lo expuesto, la teoría de la acción comunicativa presenta un análisis de los actos de discurso que demuestra que dentro del mismo están implícitos el fundamento normativo a fin de consolidar el discurso ideal, el cual es el que a través de la argumentación permite la comprensión de los sujetos que se encuentran en simetría. De allí la importancia que le otorga el autor al carácter intersubjetivo del contexto en el cual se desarrolla la comunicación. Habermas entiende por "discurso" o "habla argumentativa" a la "forma de reflexión del empleo del lenguaje orientado a entenderse" y, por tanto, como "forma de reflexión de la acción comunicativa". Así, el empleo del lenguaje orientado a entenderse es la forma primaria de interacción, supuesta también por todas las demás formas de interacción (Jiménez, 2000).

En términos generales, la postura habermasiana pretende el autoconocimiento para la transformación cognoscitiva, afectiva y práctica que involucra un movimiento hacia la autonomía y la responsabilidad. Sánchez (2013) sostiene que *"el discurso humano, aun en sus formas distorsionadas, presupone y anticipa una situación de discurso ideal donde existen las situaciones teóricas y prácticas para la comunicación sin restricciones."* (p. 5).

En el ámbito educativo, desde la mirada de Habermas, la interacción que supone la acción pedagógica entre dos o más sujetos que utilizan el lenguaje a fin de establecer una relación interpersonal está mediada por estados de confianza entre las partes, es decir, entre el profesor y los alumnos, en donde se observa que lo aceptado y reconocido por quienes hacen

parte del diálogo pedagógico constituye un acto de confianza racional en el mundo.

En esta dirección, la acción comunicativa realizada por el docente en su aula de clase, no solo depende del control que éste ejerce sobre el discurso, sino que también depende del control que manifiesta sobre el contexto, pues es el profesor quien administra un saber desconocido para el estudiante.

Análisis del discurso

Se exalta el Análisis Histórico del Discurso como postura teórica que conducirá el estudio del discurso pedagógico desde el saber como expresión del poder impuesto y el orden establecido. Dentro de algunas de sus acepciones se hallan: Lingüística Sociohistórica (Romaine 1982), Sociolingüística Histórica (Gimeno Méndez 1995; Milroy 1991), Lingüística Textual Diacrónica (Fries 1983), Historia Lingüística (Granda 1980), Nueva Filología (Fleischman 1990) y, más recientemente, Pragmática Diacrónica (Arnovick 1999), Pragmática Histórica (Jucker 1995), Análisis Histórico del Diálogo (Jucker, Fritz y Lebsanft 1999) o Análisis Histórico del Discurso (Brinton 2001).

Aunque son diferentes denominaciones que señalan diferencias en las metodologías, tradiciones y objetos elegidos, preservan un mismo interés por conciliar el enfoque histórico y el enfoque discursivo en el estudio de la lengua.

Navarro (2008), señala que se trata de un campo de investigación especialmente desarrollado en los departamentos de inglés de universidades de Europa central y Escandinavia (e.g., Alemania, Suiza, Finlandia, Suecia) y centrado mayoritariamente en el estudio del inglés, aunque también existe una importante producción en Estados Unidos, España, Inglaterra, Italia, Canadá, Venezuela, Argentina, etc. No es un campo de estudio nuevo, pues desde comienzos de los años 70

se publicaron investigaciones dentro de los estudios del discurso, en sentido amplio, que analizaban fenómenos discursivos no contemporáneos.

Estos avances en la Lingüística Histórica tradicional durante la segunda mitad del siglo XX, que coinciden con una popularización de los estudios del discurso condujeron a una ampliación del objeto de la disciplina a la distribución contextual y cultural de los significados lingüísticos y las funciones comunicativas.

Es así como el AHD utiliza el contexto, local y global, y los procesos pragmático-discursivos de cambio como factores explicativos. Van Dijk (1997) lo define como un campo multidisciplinar que toma tiene por objeto de estudio el discurso, entendido como uso interaccional y comunicativo del lenguaje en el modo oral y/o escrito, dentro de cierta situación comunicativa inscrita en una comunidad sociohistórica.

Van Dijk (1999) considera el discurso como “las complejas estructuras y estrategias del texto y de la conversación tal como realmente se las lleva a cabo (produce, interpreta, utiliza) en sus contextos sociales” (p. 251) favoreciendo así la reproducción del poder y el abuso del mismo.

En consecuencia, al considerar que en las instituciones del sistema educativo, el lenguaje verbal es el mediador por excelencia en las relaciones del docente con sus estudiantes, es viable analizar el poder del discurso docente en el aula de clases a través del sistema de las modalidades alocutivas.

Dicha práctica analiza el tipo de discurso, así como también otras muchas formas de habla y texto que caracterizan la variedad de situaciones informales e institucionales que conforman nuestras sociedades. Van Dijk (2000) indica que se “*se ocupa de las propiedades de lo que las*

personas dicen o escriben con el fin de realizar actos sociales, políticos o culturales en diversos contextos locales, además de en los marcos más amplios de la estructura social y la cultura” (p.19).

De allí que una de las dimensiones fundamentales del discurso es el carácter de fenómeno práctico, social y cultural, ya que todo individuo que se valga del lenguaje para comunicar realiza actos sociales y participan en la interacción, sea conversación o cualquier otra forma de diálogo, sin perder el orden y la organización de la estructura. En este sentido, el autor (Ob. cit.) señala que *“la utilización discursiva del lenguaje no consiste solamente en una serie ordenada de palabras, cláusulas, oraciones y proposiciones, sino también en secuencias de actos mutuamente relacionados”* (p.21).

Del mismo modo, agrega (Ob. cit.): *“... también el orden de palabras, el estilo y la coherencia, entre muchas otras propiedades del discurso, pueden describirse no sólo como estructuras abstractas, como se hace en lingüística, sino también en términos de las realizaciones estratégicas de los usuarios del lenguaje en acción [...] Lo que es válido en lo referente a las estructuras del discurso lo es también para su procesamiento mental y para las representaciones requeridas en la producción y la comprensión: la cognición tiene una dimensión social que se adquiere, utiliza y modifica en la interacción verbal y en otras formas de interacción.”* (p.21).

De esta manera, la comunicación simbólica se cristaliza en la mente de los usuarios en un conjunto de significaciones o red semiótica invisible, adquirida sólida y constantemente por los hablantes. Rodríguez (2008) expone que “empleando los signos y las reglas de la lengua que residen en su cerebro y eligiendo voluntariamente los

recursos lingüísticos que necesita para expresarse, el ‘homo sapiens sapiens’ construye estructuras significativas las cuales conforman un todo denominado discurso”.

En síntesis, el éxito de la práctica discursiva realizada por el docente estará sujeto a lo que haga, diga o escriba (en teoría) durante la clase, pues todas estas manifestaciones tendrán lógicamente un efecto significativo en los receptores.

IV. MÉTODO

Naturaleza de la investigación

La investigación se halla inscrita en el enfoque interpretativo, bajo el paradigma cualitativo, pues “se interesa por la vida de las personas, por sus perspectivas subjetivas, por sus historias, por sus comportamientos, por sus experiencias, por sus interacciones, por sus acciones, por sus sentidos, e interpreta a todos ellos de forma situada” (Vasilachis, 2006, p. 33). Su finalidad será la comprensión de los procesos que se llevan a cabo en un escenario particular, por lo cual pretende realizar su explicación a partir de la realidad local percibida a través de los sentidos de la investigadora.

Siendo que el estudio se inscribe en este paradigma se recolectarán datos in situ y en respuesta a esta perspectiva, la interpretación será un elemento determinante para comprender el contexto y para relacionarse directamente con la vida de los actores informantes, estableciendo múltiples determinaciones que constituyen la realidad, lo cual representa una oportunidad para aproximarse al descubrimiento, conocimiento y valorización social con la cual se construye la acción pedagógica.

Diseño de la investigación

La investigación se inscribe en el nivel descriptivo, bajo la modalidad de Investigación de Campo, la cual es definida

en el Manual de Trabajos de Grado de Especialización y Maestría y Tesis Doctorales de la Universidad Pedagógica Experimental Libertador como el análisis sistemático de problemas reales con el propósito de describirlos, interpretarlos, entender su naturaleza y factores constituyentes, a fin de explicar sus causas y efectos, o predecir su ocurrencia, haciendo uso de métodos característicos de cualquiera de los paradigmas o enfoques de investigación conocidos o en desarrollo.

Bajo esta perspectiva, el recorrido de la investigación se desarrollará en tres fases:

- * **1ra Fase:** Contexto con el escenario de investigación.
- * **2da Fase:** Recolección de la información.
- * **3ra Fase:** Análisis e interpretación de la información.

En esta dirección, la vía metodológica se efectuará por la conformación del proceso interpretativo a partir de la Teoría Fundamentada (Grounded Theory), cuyo objetivo es la identificación de procesos sociales básicos (PSBs) como punto central, pues se pretende alcanzar un nivel de teorización desde la base inductiva. Al respecto, Martínez (1998) refiere que “*La categorización y el análisis, así como el esquema organizacional, los nexos y algunas relaciones entre las categorías o clases se desarrollan, básicamente, partiendo de la propia información, de los propios datos*” (p. 84), de allí que se pretenden descubrir aquellos aspectos que son relevantes en el área del conocimiento.

Strauss y Corbin (2002) aseguran que si la metodología se utiliza adecuadamente reunirá todos los criterios para ser considerada rigurosa como investigación científica, por ende, se requiere que los conceptos y las relaciones entre los datos sean examinados continuamente hasta la culminación del estudio. Entonces, de realizarse adecuadamente, significa que la

teoría resultante coincidirá al final con la realidad objeto de estudio.

Así, a partir del método de Comparaciones Constantes (MCC) y la Saturación de Contenido se presentará la circularidad del proceso investigativo, utilizando para ello la Codificación Abierta, Codificación Axial y Codificación Selectiva, lo cual constituirá la síntesis de la obtención de los datos desde los textos de la observación realizada. En este sentido, para la codificación y categorización teórica de los datos se realizará el procedimiento con apoyo del software Atlasti a fin de asociar constructos de acuerdo a las dimensiones de la investigación para lograr la segmentación del texto en citas, la codificación y anotaciones para la reducción progresiva de los datos, que, a su vez, condicionarán el proceso de teorización.

Por último, como garantía de una correcta lectura de los relatos obtenidos en el procesamiento se utilizará una nomenclatura para preservar la identidad y procedencia de los informantes. Así, sobre la base de toda constatación posible y sistematización de la información se presentará la construcción con carácter teórico sustentada en la ilación de las relaciones presentes en la subcategorización y conceptos emergentes de acuerdo con las respectivas categorías, las cuales permitirán el análisis de todo el proceso y la construcción de conocimiento.

V. TÉCNICAS E INSTRUMENTOS

La información será recolectada desde el contexto de estudio a través de la técnica de observación directa, a partir de la cual la investigadora utilizará sus sentidos para percibir y valorar los comportamientos del sujeto informante. Como instrumentos se empleará la filmadora para grabar sesiones de clases y el guión de observación, los cuales serán sujetos a la validez por “Juicio de Expertos” quienes convalidarán el grado

de coherencia, cohesión y pertinencia de cada instrumento diseñado en relación con el propósito de la investigación.

VI. SUJETOS

Los informantes claves serán seis docentes de primer año de asignaturas teóricas correspondientes a carreras en el área de educación de tres universidades de Venezuela, específicamente, de la Región Andina Tachirense, la Universidad Católica del Táchira (UCAT), Universidad de Los Andes (ULA) y la Universidad Pedagógica Experimental Libertador (UPEL).

VII. CONCLUSIÓN

Con la presente investigación se pretenderá la generación de un modelo teórico que permita potencializar la capacidad del discurso docente como expresión del poder impuesto y el orden establecido por la sociedad para la comunicación de ideas claras de forma oral y escrita, pues se requieren nuevas maneras de concebir con sentido crítico la visión de mundo, la cual puede ser replanteada a partir de la enseñanza impartida por los docentes en aulas físicas y virtuales con la puesta en práctica de un discurso asertivo en relación con el momento histórico, político, económico y social en el que se desarrolle el acto pedagógico.

REFERENCIAS

Barbero, M. (1998). Nuevos regímenes de visualidad y des-centramientos culturales. Bogotá.

Boves, M. (1973). La semiótica como teoría Lingüística. Madrid: Gredos.

Bourdieu, P. (1999). Qué significa hablar. Madrid: Akal.

Foucault, M. (1992). El orden del discurso. Tusquets Editores: Buenos Aires.

Fraca, L. (2006). La ciberlingua. Una variedad compleja de lengua en Internet. Universidad Pedagógica Experimental

Libertador Vicerrectorado de Investigación y Postgrado, Instituto Venezolano de Investigaciones Lingüísticas y Literarias “Andrés Bello” (IVILLAB): Caracas.

Garrido, L. (2011). Habermas y la Teoría de la Acción Comunicativa. Primera Revista Electrónica en América Latina Especializada en Comunicación [Revista en línea] 75. Disponible: www.razonypalabra.org.mx [Consulta: 2017, Febrero 6]

Guanipa, J. y Velazco, L. (2005). Hermenéutica del discurso pedagógico del profesor. Revista Lingua Americana [Revista en línea] 17. 130-150. Disponible: <http://www.produccioncientificaluz.org/index.php/lingua/article/view/17350/17323> [Consulta: 2017, Enero 30]

Habermas, Jürgen (1987) Teoría de la acción comunicativa I. Madrid: Taurus.

Jiménez, M. (2000). El pensamiento ético de J. Habermas. Valencia: Episteme.

Martínez, M. (1998). El paradigma emergente. Hacia una nueva teoría de la racionalidad científica. México: Trillas.

Mayer Schönberger, V. y Cukier, K. (2013). Big Data. La revolución de los datos masivos. Madrid: Turner.

Navarro, F. (2008). Análisis Histórico del Discurso. Hacia un enfoque histórico-discursivo en el estudio diacrónico de la lengua [Documento en línea]. Disponible: <http://elvira.illf.uam.es/clg8/actas/pdf/paper/CLG85.pdf> [Consulta: 2017, Febrero 6]

Rodríguez, N. (2008). El poder del discurso pedagógico en el aula de clase. Revista Educare [Revista en línea] 12 (1). Disponible: <http://revistas.upel.edu.ve/index.php/educare/article/view/47/45> [Consulta: 2017, Febrero 6]

Sánchez, G. (2013). Una aproximación teórica a Habermas y Bourdieu. Nociones de acción, racionalidad y lenguaje. [Documento en línea]. Ponencia presentada en las VII Jornadas de Jóvenes Investigadores, Mar de Plata. Disponible:

<http://www.aacademica.org/000-076/248.pdf>
[Consulta: 2017, Febrero 6]

Silva, M. (2005). Educación Interactiva. Enseñanza y Aprendizaje presencial y on-line. Barcelona: Gedisa.

Strauss, A. y Corbin, J. (2002). Bases de la investigación cualitativa. Medellín: Universidad de Antioquia.

Van Dijk, T. (1997). Discourse studies. A multidisciplinary introduction. London: Sage.

Van Dijk, T. (1999). Ideología: Una aproximación multidisciplinaria. Barcelona: Gedisa.

Van Dijk, T. (2000). El discurso como interacción en la social: Estudio del discurso II Introducción multidisciplinaria. Barcelona: Gedisa.

Vasilachis, I. (Coord.). (2006). Estrategias de investigación cualitativa. Barcelona: Gedisa.

Calderón” (CIEGC) de UPEL desde el año 2016. johaflorez@gmail.com

SOBRE LA AUTORA

Johana Flórez, es Licenciada en Comunicación Social Mención Comunicación para el Desarrollo Científico, de la Universidad de Los Andes (ULA) en Venezuela en el año 2010; Magíster en Innovaciones Educativas de la Universidad Pedagógica Experimental Libertador (UPEL) Venezuela, en el año 2015; y actualmente cursa el Doctorado en Educación de UPEL. Profesora instructor de la Universidad Nacional Experimental Politécnica de la Fuerza Armada Nacional (UNEFA) desde el año 2010; Profesora en la categoría de instructor de la Universidad Católica del Táchira (UCAT) desde el año 2016; Profesora invitada de pregrado y posgrado de Universidad Pedagógica Experimental Libertador (UPEL) Instituto de Mejoramiento Profesional del Magisterio (IMPM) Táchira en Venezuela; Investigadora adscrita al Centro de Investigación Educativa “Georgina