

**UNIVERSIDAD POLITÉCNICA SALESIANA
SEDE QUITO**

**CARRERA:
PEDAGOGÍA**

**Trabajo de titulación previo a la obtención del título de: LICENCIADA EN
CIENCIAS DE LA EDUCACIÓN**

**TEMA:
DESTREZAS DISCURSIVAS DE DOCENTES DE LA CARRERA DE
PEDAGOGÍA, MODALIDAD PRESENCIAL**

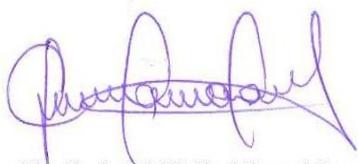
**AUTORA:
CLARIBEL DEL VALLE NAVA NAVA**

**TUTORA:
ANA MARÍA NARVÁEZ GARZÓN**

Quito abril del 2016

Cesión de derechos de autor

Yo Claribel Del Valle Nava Nava con documento de identificación N° 1751108497, manifiesto mi voluntad y cedo a la Universidad Politécnica Salesiana la titularidad sobre los derechos patrimoniales en virtud de que soy autor del trabajo de grado: “Destrezas Discursivas de Docentes de la Carrera De Pedagogía, Modalidad Presencial”, mismo que ha sido desarrollado para optar por el título de: Licenciada En Ciencias de la Educación, en la Universidad Politécnica Salesiana, quedando la Universidad facultada para ejercer plenamente los derechos cedidos anteriormente. En aplicación a lo determinado en la Ley de Propiedad Intelectual, en mi condición de autor me reservo los derechos morales de la obra antes citada. En concordancia, suscribo este documento en el momento que hago entrega del trabajo final en formato impreso y digital a la Biblioteca de la Universidad Politécnica Salesiana.



Claribel del Valle Nava Nava

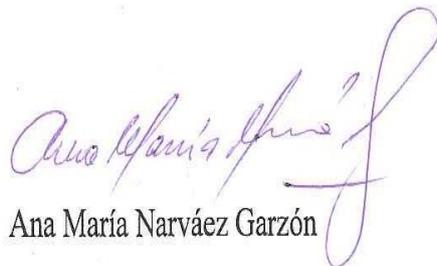
C. C. 1751108497

Quito, abril del 2016

Declaratoria de coautoría del docente tutora

Yo declaro que bajo mi dirección y asesoría fue desarrollado el Análisis de Caso, “Destrezas Discursivas de Docentes de la Carrera De Pedagogía, Modalidad Presencial” realizado por Claribel del Valle Nava Nava, obteniendo un producto que cumple con todos los requisitos estipulados por la Universidad Politécnica Salesiana, para ser considerados como trabajo final de titulación.

Quito, abril del 2016



Ana María Narváez Garzón

C.C. 1707357784

Índice

Introducción	1
1. Problema	4
2. Objetivos	9
3. Fundamentación teórica y conceptual.....	10
3.1. Competencias del docente	10
3.1.1. Planificación del proceso de enseñanza y aprendizaje	12
3.1.2. Seleccionar y preparar los contenidos disciplinares.....	12
3.1.3. Producción comunicativa	13
3.1.4. Connotación afectiva de los mensajes	15
3.1.5. Manejo de las tecnologías de información y comunicación	17
3.2. El lenguaje.....	21
3.3. El discurso educativo dentro del aula.....	26
3.3.1. Las estrategias	28
3.4. El aprendizaje significativo	39
4. Metodología	43
4.1. Proceso metodológico	45
4.1.1. Construcción del instrumento.....	45
4.1.2. Registro de videos de las clases y observación	45
4.1.3. Transcripción de algunas secuencias de las clases.....	46
4.1.4. Interpretación y análisis.....	46
4.2. Proceso de análisis de datos	47
4.2.1. Cuantitativamente	47
4.2.2 Cualitativamente	47
5. Presentación de resultados	48

Conclusiones	61
Referencias.....	64
Anexos	70

Índice de tablas

Tabla 1. División de las estrategias	38
Tabla 2. De resultados	51

Resumen

La docencia contempla una serie de tareas dentro del proceso educativo, una de ellas es ser el mediador entre el estudiante y el aprendizaje; siendo indispensable que exista una comunicación óptima en este proceso (enseñanza-aprendizaje). La metodología que utiliza el docente debe propiciar el interés y la atención del estudiante; además de fundamentarse en una comunicación verbal y no-verbal adecuada para no entorpecer el proceso, por eso el discurso utilizado facilita o dificulta la labor educativa. El presente estudio ha buscado caracterizar el discurso docente, enfocándose en el manejo de estrategias discursivas de dieciséis profesores, de la Carrera de Pedagogía, de la Universidad Politécnica Salesiana – Sede Quito. La investigación arroja como resultados el uso adecuado y generalizado de estrategias que consolidan la relación horizontal maestro-estudiante, aquellas que indagan el conocimiento previo del estudiante, las que buscan establecer parcelas compartidas del conocimiento; sin embargo se evidencia también una falta de consolidación de estrategias discursivas que permitan una mayor construcción del conocimiento a través de la argumentación y la profundización de los temas.

Palabras clave.- estrategias discursivas, discurso, docente, enseñanza, aprendizaje.

Abstract

Teaching includes a large number of tasks within the educational process. One of them is the mediation between students and learning; within the process of teaching and learning a good communication is essential. The methodology used by the teacher should encourage the interest and attention of the students; in addition, a proper verbal and non-verbal communication is necessary so the process does not get hind. This is the reason why the used speech facilitates or hinders educational work. This study has sought to characterize the educational speech, focusing on management discursive strategies of sixteen teachers who belong to the School of Education at the Salesian Polytechnic University - Headquarters Quito. As a result, the research promotes a horizontal strategy between teacher-student interaction, those who explore the prior knowledge of the student, looking to establish shared plots of knowledge. However it is evident a lack of discursive strategies allowing a mayor construction of knowledge by a deep argumentation of the topics in question.

Keywords: discursive strategies, speech, teacher, teaching, learning.

Introducción

La educación formal comprende procesos, actores y responsables, que permiten su correcto funcionamiento, cada uno de estos elementos son de suma importancia en la estructura institucional. Los actores directos de la educación (docentes y estudiantes) desempeñan un papel substancial e insustituible en este proceso, tanto que, tienen designaciones específicas en su accionar, como en la concreción del currículo, de los planes de trabajo, diseño y ejecución de proyecto, entre otras responsabilidades. Cada uno de los actores es autónomo en su motivación, interés y reflexión, pese a que se piense en el dominio del docente sobre los estudiantes, su rol es más bien de guía, acompañamiento y orientación. Por otra parte, los elementos de la educación son variables y se los considera como herramientas de ayuda para mejorar el funcionamiento escolar.

El protagonismo de los sujetos que constituyen la educación formal, se encuentra establecido y moderado en un sistema de educación tradicional, en donde el docente es el transmisor de los contenidos del mensaje, y el alumno el receptor pasivo de la información. Sin embargo, es necesario analizar las realidades particulares que pueden darse en contextos diversos, de allí que la presente investigación va de la mano del análisis discursivo docente que puede llegar a manejarse en las aulas para un cumplir con los objetivos básicos de formación, comunicación y aprendizaje.

El realizar un análisis al discurso del docente, procede como un reto específico, el hecho de que el docente es el encargado del dinamismo y la interacción constante con jóvenes, adultos, padres y más (en el caso de la investigación estudiantes universitarios); resulta ser una gran responsabilidad que implica vislumbrar la

aplicación de nuevos modelos de educación, que pueden llegar a sustituir a los modelos de maestro tradicionalmente conocidos, por nuevos seres que dinamicen el proceso del conocimiento y del aprendizaje. Las interacciones que produce el docente en el aula, poseen como eje transversal puntuales y significativos factores (económicos, culturales, sociales, éticos, políticos) que median entre el profesor y la realidad coyuntural donde se maneja, tratando de cumplir su labor real, los objetos del conocimiento y los estudiantes.

Es el propósito de la investigación comprender, mediante el análisis del discurso docente el desarrollo educativo formal en el aula, protagonizado por un grupo de docentes de la Carrera de Pedagogía de la Universidad Politécnica Salesiana - Sede Quito. Este estudio ha permitido examinar mejor el desempeño de los docentes en el aula, y una comprensión cualitativa y cuantitativa de las estrategias discursivas más utilizadas y recurrentes que están apoyando un aprendizaje significativo en las aulas universitarias.

Este estudio ha permitido evaluar el manejo del discurso del docente, así como develar las fortalezas y posibles debilidades del desempeño del docente de la Carrera de Pedagogía. La revisión del desempeño en cada clase, ha permitido comprender, algunos factores débiles de la construcción del conocimiento, de la metodología de enseñanza, y de los elementos medulares del discurso que pueden tener falencias que se escapan de la percepción de los profesores.

En este estudio se ha utilizado como instrumento de recopilación de información y análisis de las estrategias discursivas en docentes, la matriz ESTDI (Estrategias Discursivas) propuesta en las investigaciones de Edgardo Ruiz Carrillo (2010), para el análisis del discurso educativo en ambientes universitarios y que ha aplicado en

estudios etnográficos bajo los sustentos teóricos del Análisis del Discurso, el aprendizaje significativo y propuestas constructivistas.

La presente investigación se estructura de la siguiente manera: en un primer momento se presenta la problemática de la que nace este trabajo, lo que permite comprender la importancia de observar el discurso que manejan los docentes en sus asignaturas, considerando que detrás de cada discurso educativo se articula un entramado de situaciones, interacciones, acciones y consecuencias. En un segundo desarrollo se configura el fundamento teórico, se basa en un análisis científico – investigativo, para fundamentar el proceso el trabajo. Se tiene en cuenta elementos teóricos que nos han permitido mirar el discurso educativo dentro del aula, analizar las estrategias discursivas utilizadas por el docente y valorar las competencias puntuales que deben caracterizar a un docente. En un tercer momento en la investigación, con la ayuda del instrumento ESTDI, se realiza un análisis de resultados que se ofrecen en la investigación. Finalmente, se presentan las conclusiones, que sintetizan una serie de evidencias del manejo discursivo de los docentes y que pueden prestarse para ampliar o mejorar elementos de la acción del docente en el aula. Todo esto con la finalidad de realizar una educación formal, más auténtica y significativa.

1. Problema

En el ámbito educativo se han generado una multiplicidad de estudios, que abordan, tanto la praxis informal, como la formal. Uno de los análisis más profundos se ha desarrollado alrededor del docente y su desempeño en el aula sobre todo como gestor del conocimiento, actividad que redundará en la calidad de la educación.

Resulta importante comprender los aportes y elementos de reflexión de la práctica docente para concretar las posibles actividades que el docente realiza en su aula de clase (Ruiz Carrillo, Meraz Martínez, Sánchez de Tagle, & Suárez Castillo, 2010), identificando el discurso que manejan y las implicaciones del mismo, ya que se comprende como discurso educativo:

La manera particular de hablar que tienen los profesores al guiar la construcción del conocimiento, las formas particulares de uso del lenguaje que permiten crear y transformar la comprensión compartida en una situación de comunicación entre dos interlocutores que parten de comprensiones o representaciones propias de aquello de lo que se habla cuando no coinciden entre sí (Ruiz Carrillo, Meraz Martínez, Sánchez de Tagle, & Suárez Castillo, 2010, pág. 10).

Es relevante comprender que las estrategias discursivas, manejadas por el docente, han sido estudiadas y analizadas por múltiples investigaciones, que priorizan en el ámbito discursivo, la necesidad del docente de “adaptar el discurso a las experiencias y al conocimiento de los alumnos” (Teun, 2002, pág. 10), con la finalidad de optimizar la realidad aplicativa del trabajo docente, que pueda ser adaptado a los conocimientos abordados y desarrollados en el aula, evitando el uso del discurso,

como un instrumento de poder con el cual se maneja el pensamiento de los demás y por el contrario enfocarlo como una herramienta que permita la interacción entre el docente y el estudiante sobre un mismo ámbito, en la búsqueda de la anhelada construcción del conocimiento fundamentada en una experiencia dialogal.

Desde esta perspectiva, es responsabilidad de los docentes el uso de estrategias discursivas aplicadas en sus prácticas pedagógicas, que permitan al estudiante relacionar nuevos términos y categorías dentro del estudio de las asignaturas correspondientes y así facilitar la comprensión y construcción de contenidos y conocimientos; en definitiva, el buen uso de estrategias discursivas favorece a que los estudiantes desarrollen nuevos conocimientos que cambien sus estructuras mentales desde un juicio crítico y en situaciones de igualdad e interacción.

Esto implica que el docente asuma otra forma de concebir el ámbito discursivo sin reducirlo a explicaciones teóricas retóricas, sino por el contrario flexibilizando su concepción hacia lo aplicable y vivencial, reestructurando su pensamiento y confrontándose así mismo en sus formas de enseñar, sus actitudes y en el discurso aplicado en sus prácticas didácticas, puesto que “los conocimientos que se empiezan a elaborar mucho antes que el profesor decida dedicarse profesionalmente a la enseñanza son conocimientos y creencias que los docentes traen consigo y afectan de una manera directa o indirecta” (Barrero & Mejía Vélez, 2005, pág. 90).

Los estudios realizados en este ámbito, han despertado el interés por desarrollar un análisis de caso, que permita evidenciar una realidad circunscrita en el ámbito salesiano, misma que con anterioridad no cuenta con estudios, ni registros que permitan su conocimiento fehaciente del estado actual del manejo de estrategias discursivas por parte de docentes. Por tanto, la problemática que justifica este trabajo

se vincula con la importancia del tema en el desarrollo de los procesos de enseñanza y aprendizaje y por un vacío de estudios en este campo.

La investigación se ha llevado a cabo en la Universidad Politécnica Salesiana, dirigida por la congregación salesiana, la misma que se ubica en la Av.12 de Octubre 2422 y Wilson y la Av.Isabel La Católica N. 23-52 y Madrid, de la ciudad de Quito-Ecuador. Se desarrolló durante el periodo 46 del año 2015, mediante la observación y registro de los tipos de estrategias discursivas utilizadas por 16 docentes de la Carrera de Pedagogía modalidad presencial y la interacción con sus respectivos grupos de estudiantes, para posteriormente realizar un análisis descriptivo a partir del instrumento ESTDI, además de la utilización varios estudios investigativos respecto al tema.

Para comprender la fundamentación de la investigación es necesario resaltar que la Universidad Politécnica Salesiana – Sede Quito, es una institución humanística cuyo modelo pedagógico se fundamenta en el constructivismo, la pedagogía crítica, el aprendizaje significativo y el Sistema Preventivo de Don Bosco.

Es importante identificar los alcances de la investigación, enmarcada en la interacción social en el aula a través de las estrategias discursivas utilizadas por los docentes de la Carrera de Pedagogía, para realizar un análisis de cómo estos procesos afectan el proceso de enseñanza y aprendizaje. De esta forma, la investigación contribuye a los objetivos de la Universidad en su intención de formar integralmente a la persona y “promover el desarrollo de cambios cualitativos en la educación, con miras a establecer modelos pedagógicos alternativos que satisfagan las necesidades de los aprendizajes que favorecen la vida personal y social en sus dimensiones auténticas” (Universidad Politécnica Salesiana, s.f.). Además, este estudio favorecerá

la construcción de un aprendizaje significativo de los estudiantes y en su manera de pensar y actuar, sin olvidar a los docentes como miembros activos en este proceso, como lo señalan M.Castellá, Cros, Comelles, y Villa (2007), cuando indican que "el control de la relaciones interpersonales y la facilitación en la construcción del conocimiento son los dos ejes principales que guían la actuación del profesorado en el aula" (pág. 6), ayudando así a generar cambios significativos en la educación salesiana.

Finalmente se debe considerar que existe la necesidad de reflexionar el quehacer educativo, para mejorar el sistema, el desarrollo y el proceso de educación universitaria. Es preocupante que dentro de la realidad educativa ecuatoriana no se evidencien investigaciones sobre el ámbito de las estrategias discursivas en docentes universitarios. Por ende, es preciso mostrar un interés académico por llevar adelante investigaciones sobre; cómo docentes de la Universidad Politécnica Salesiana aplican estrategias discursivas en sus prácticas pedagógicas para la construcción del conocimiento. Además, el estudio del presente tema, podría ser sumamente importante y significativo no solo como un aporte académico para la Universidad Salesiana, sino como una propuesta válida para la sociedad partiendo del uso de las diversas estrategias discursivas como un medio para el ejercicio correcto de la interacción social.

Así el desarrollo de la investigación nos lleva a la pregunta principal de la Investigación:

¿Cuáles son las estrategias discursivas usadas en la interacción del aula por los docentes de la Carrera de Pedagogía, modalidad presencial, en la Universidad Politécnica Salesiana?

Preguntas secundarias

¿Qué relación existe entre las estrategias discursivas y el aprendizaje significativo?

¿Las interrelaciones entre docentes y estudiantes en torno a las actividades académicas contribuyen a la construcción del conocimiento?

¿Las estrategias discursivas desarrolladas por los docentes contribuyen a establecer el diálogo en el aula?

2. Objetivos

Objetivo general

Describir los tipos de estrategias discursivas que los docentes de la Universidad Politécnica Salesiana de la Carrera de Pedagogía modalidad presencial utiliza en el desarrollo de los procesos de enseñanza y aprendizaje en el aula.

Objetivos específicos

- Identificar diferentes estrategias discursivas propuestas por diversos autores.
- Analizar la relación existente entre las estrategias discursivas en el aula y el aprendizaje significativo.
- Identificar las estrategias discursivas que ayudan a la construcción del conocimiento y el establecimiento del diálogo en el aula.

3. Fundamentación teórica y conceptual

En este apartado teórico se realiza una descripción de los conceptos fundamentales que permitirán sustentar el proceso de investigación, para el análisis de las estrategias discursiva de los docentes universitarios.

3.1. Competencias del docente

Las competencias están referidas específicamente a las cualidades pertinentes que los sujetos necesitamos para desarrollar algún tipo de actividad. Como es evidente cada profesión requiere de un determinado conjunto de competencias para su desarrollo, así también el perfil profesional del docente.

En primer lugar, definamos una competencia como “la capacidad de usar el conocimiento y las destrezas relacionadas con productos y procesos y, por consiguiente, de actuar eficazmente para alcanzar un objetivo” (Zabalza, 2003, pág. 71). Como es de entender, no toda acción se realiza de manera espontánea ni parte únicamente de la experiencia, en ciertas ocasiones es preciso que las acciones obedezcan a un conocimiento especializado para poder ejecutarlas. Estos casos muy particulares los podemos evidenciar en las prácticas pedagógicas cotidianas donde el docente debe tener conocimiento y dominio de sus acciones en cualquier situación que se presente. Sin embargo, constantemente podemos cuestionarnos cuál es verdaderamente el perfil del buen docente y no es menos cierto que será aquella persona capaz de abordar la tarea con eficacia, y que tenga una formación multidisciplinar psicológica y pedagógica en cuanto que debe saber responder y tomar decisiones en torno a diversos factores como:

- La elección, la definición y la planificación de objetivos de aprendizaje.
- La selección de contenidos curriculares.
- La selección de las actividades o ejercicios que los estudiantes deberán realizar.
- Las estrategias didácticas que se aplicarán en el aula.
- Los entornos de aprendizaje y los sistemas de evaluación más adecuados para asegurar la consecución de los objetivos.
- La prevención de los conflictos interpersonales y la creación de una atmósfera comunicativa en el aula (Castellá, Cros, Comelles, & Villá, 2007, pág. 10).

En virtud de lo anteriormente dicho presentamos ciertas competencias que un docente debería procurar cultivar en su vida profesional y que sin lugar a dudas favorecerían la comprensión y la mejor ejecución de estrategias discursivas, considerando que el discurso no puede ser efectivo si no va acompañado de una buena preparación y planificación de los contenidos, producción comunicativa, organización interna de los mensajes, connotación afectiva de los mensajes, manejo de nuevas tecnologías y el uso de una correcta metodología. De igual manera, vale la pena citar que los docentes podrán tener un sin número de competencias, sin embargo, no se puede olvidar que la tarea fundamental del profesorado consiste en ayudar a aprender, en tal sentido, un docente podría dominar una gran variedad de técnicas de enseñanza, pero si los estudiantes no aprenden, esas técnicas se tornan irrelevantes (Castellá, Cros, Comelles, & Villá, 2007, pág. 10).

3.1.1. Planificación del proceso de enseñanza y aprendizaje

Sin lugar a dudas, la capacidad de planificar es una capacidad del docente permite preparar un contenido en función de sus destinatarios, considerando las diversas circunstancias del entorno y procurando ser efectivo en comunicar el contenido. Al planificar, el docente se enfrenta con el reto de aprehender el contenido, procesarlo, adaptarlo a las diversas realidades, preparar diversas estrategias discursivas y preparar diversos recursos didácticos para una mejor comprensión respecto al tema.

El objetivo al planificar es hacer efectivo el abordaje de ideas o de experiencias para nuestros estudiantes de forma clara y precisa, siendo capaz de alentar en ellos nuevos aprendizajes y bases conceptuales firmes en diferentes aspectos de la asignatura. “En palabras sencillas podríamos decir que para elaborar unos buenos programas docentes es imprescindible tener conocimientos sobre la asignatura y sobre la planificación, ideas claras sobre el propósito que deseamos alcanzar con esa acción formativa” (Zabalza, 2003, pág. 74).

3.1.2. Seleccionar y preparar los contenidos disciplinares

Otra competencia específica del docente es seleccionar y preparar los contenidos disciplinares considerando que todo docente en su ejercicio tiene como marco de referencia un currículo a seguir y al cual sujetarse para desarrollar sus contenidos, es decir el docente entra en una especie de discernimiento sobre aquellos contenidos específicos que preparará para su clase, la profundidad y forma de afrontarlos. De cierta forma, también representa prever un proceso adecuado para que los estudiantes puedan aprender estos nuevos contenidos científicos, afectivos y procedimentales, es decir, el docente debe trabajar desde los conocimientos previos de los estudiantes para desarrollar una mejor comprensión del conocimiento nuevo.

En tal sentido “los profesores debemos seleccionar, secuenciar y estructurar didácticamente los contenidos de nuestras disciplinas” (Zabalza, 2003, pág. 78). Para acomodarlos a las necesidades formativas de nuestros estudiantes. Es necesario precisar que el referente para la selección de contenidos radica en identificar el grupo para quienes va dirigido cierto contenido, por tanto se debe tener en cuenta factores sociales, culturales y académicos, puesto que prescindir de estos, podría llevar al fracaso la transmisión de ideas. Estas situaciones no son extrañas dentro de los ambientes educativos, donde los docentes no consideran las realidades particulares de los estudiantes y presentan un contenido que no resulta significativo para ellos, obligándolos de cierta forma a seguir una asignatura de forma mecánica y memorística. Por tanto, adentrarse en un nuevo contenido de conocimientos implica realizar un proceso secuencial de enseñanza aprendizaje por parte del docente, únicamente de esta forma se estará garantizando, en parte, un aprendizaje significativo siempre y cuando “el profesor no pierda de vista su papel como comunicador, explicador, guía, facilitador de la comprensión, animador etc” (Zabalza, 2003, pág. 81).

3.1.3. Producción comunicativa

Esta competencia hace referencia a la capacidad que tiene el docente de comunicar y poder llevar a cabo la construcción del conocimiento a través de un discurso organizado.

Ser un buen comunicador es una de las muchas competencias que deberían poseer todos los docentes para ejercer la compleja y difícil tarea de enseñar. Se trata de una competencia fundamental por su transversalidad: el habla del docente es el vehículo que le sirve para

relacionarse con sus estudiantes, para crear un clima emocional positivo en el aula, para explicar conceptos complejos, anécdotas y narraciones que despierten el interés y la curiosidad del alumnado (Castellá, Cros, Comelles, & Villá, 2007, pág. 5).

El habla expresada por el docente, que definimos como discurso educativo, permite un primer acercamiento del estudiante hacia el docente y hacia la asignatura, de tal forma que “la actuación discursiva del profesorado ante los estudiantes afecta a su manera de aprender y demanda la utilización de unas técnicas docentes específicas” (Castellá, Cros, Comelles, & Villá, 2007, pág. 5). Este es el caso en que se hace necesaria la planificación de estrategias discursivas dentro del ámbito educativo. En todo momento, el ejercicio de la función docente refiere al uso de un discurso mediado por estrategias para ser más comprensible por los estudiantes y más efectivo para el aprendizaje. Es muy común que como profesores “tengamos clara la idea que deseamos explicar, pero que tengamos algunos problemas a la hora de disponer de códigos efectivos para codificarla” (Zabalza, 2003, pág. 83). Así por ejemplo, algunos de los docentes no se logran hacer entender por diversas situaciones como: voz baja en auditorios grandes, mala letra, problemas de dicción o materiales didácticos incomprensibles que no favorecen la emisión de su mensaje.

En algún momento, cualquier docente puede carecer de ciertas capacidades para hacerse entender, sin embargo, es esta justamente la razón que debe motivarlo para planificar el uso de diversas estrategias en función del discurso, las mismas que le permitan superar sus debilidades y favorecer la comprensión de sus estudiantes. Es importante considerar que de la misma forma pueden existir ciertos problemas por parte de los estudiantes que les dificulte el aprendizaje, por ejemplo, pérdida de visión, sordera, dificultades de atención entre otras. Por consiguiente, la buena

emisión de un mensaje por parte del docente no implica directamente una buena recepción y decodificación del mismo por parte del estudiante. Estas situaciones pueden presentarse cuando los estudiantes no son capaces de seguir a sus profesores porque no les entienden debido a que el uso de términos o signos pueden no ser parte de sus conocimientos previos (Zabalza, 2003, pág. 13).

De esta forma insistimos en la necesidad de diseñar estrategias discursivas para conseguir un estilo personal de comunicación con los estudiantes y a la vez facilitar la construcción del conocimiento e incidir positivamente en el aprendizaje, es decir, que se contemplen “dos grandes objetivos: asegurar una relación social positiva entre docentes y los estudiantes y facilitar el aprendizaje” (Castellá, Cros, Comelles, & Villá, 2007, pág. 6).

Como no puede ser de otra manera estas estrategias deben estar adaptadas a las diversas realidades de los estudiantes, puesto que “una pobre comprensión de los contenidos de la comunicación didáctica comporta siempre consecuencias muy negativas para el aprendizaje de los alumnos” (Zabalza, 2003, pág. 8). Del tal forma, es importante descubrir el propio estilo particular para comunicarse haciendo uso de estrategias discursivas que entre otras herramientas comunicativas pueden favorecer la labor de enseñar y aprender.

3.1.4. Connotación afectiva de los mensajes

Otra de las características de las competencias del docente dentro del ámbito educativo consiste en la capacidad para elaborar mensajes que no solo contengan información sino también afecto puesto que “la característica fundamental de un buen profesor es transmitir pasión a sus alumnos. Apasionarlos por el conocimiento

en general y por los asuntos concretos que desarrolla su disciplina” (Zabalza, 2003, pág. 9).

Asimismo, en términos de Savater (1997), el docente debería presentarse frente a sus estudiantes con humildad y no con lo que él llama con pedantería pedagógica y lo resalta como una de las causas fundamentales para que sean ineficaces muchos procesos de enseñanza aprendizaje.

De modo que la pedantería, es un vicio que nace de la vocación de enseñar... exalta el conocimiento propio por encima de la necesidad docente de comunicarlo, prefiere los ademanes intimidatorios de la sabiduría a la humildad paciente y gradual que la transmite (pág. 113).

Por consiguiente, el profesor que desee enseñar una asignatura debe esforzarse más por suscitar en sus estudiantes el deseo por aprender, generalmente solo logran enseñar algo a quienes comparten afinidad por la asignatura, sin embargo existe un mayor mérito cuando el docente es capaz de despertar el apetito cognitivo en los estudiantes sin agobiarlos ni impresionarlos, sino con humildad, renunciar a demostrar que uno ya está arriba y en esforzarse por ayudar a subir a los otros (Savater, 1997).

Como es notorio identificar, la tarea docente debe obedecer a una vocación es decir un llamado para poder ejercerlo con humildad. Al ser una profesión, que forma profesiones, amerita ir más allá de una obligación laboral, sino que es necesario un compromiso personal con los estudiantes para llegar a ellos con claridad haciendo uso de estrategias comunicativas que faciliten esa personalización de los mensajes didácticos (Zabalza, 2003, pág. 91).

Por tanto, es el docente la persona que debe preocuparse por crear dentro del aula de clases un ambiente de confianza y de respeto, donde se puedan manifestar abiertamente participaciones respecto del contenido transmitido y sugerencias entorno al ejercicio profesional del docente. Sin lugar a dudas que este clima de familiaridad favorecerá el proceso de enseñanza aprendizaje y la comprensión de los temas académicos discutidos en clase. Así mismo, el docente debe procurar analizar los niveles de complejidad y abstracción de los contenidos y adaptarlos a las realidades de los estudiantes, así por ejemplo Zabalza menciona que:

Con frecuencia nuestras explicaciones se convierten en procesos enunciativos y discursivos densos y de alto nivel de abstracción cuando hay que explicar una operación, una fórmula o un concepto que resultan difíciles de decodificar y exigen, en cualquier caso, un alto nivel de concentración mental (Zabalza, 2003, pág. 92).

“Así pues el aula se entiende como un espacio comunicativo en el que la interacción social y los factores afectivos adquieren un valor preponderante” (Castellá, Cros, Comelles, & Villá, 2007, pág. 12). Siendo el docente el responsable de la construcción de un clima de tranquilidad en el aula, es decir, que debe lograr un equilibrio social, afectivo y comunicativo centrado en el diálogo.

3.1.5. Manejo de las tecnologías de información y comunicación

Continuando con las competencias de los docentes para un buen ejercicio profesional dentro del aula, nos encontramos ahora con un elemento que demanda una formación técnica por parte del profesor, este tipo de habilidad va más allá de la personalidad del docente, amerita ciertos conocimientos y habilidades que se traducen en competencias tecnológicas que deben ser aplicados en el aula.

El uso de las tecnologías de la información y la comunicación dentro del aula de clase es cada vez más regular, lo cual implica que los centros educativos cuenten con el equipamiento informático necesario para su uso. De esta forma “las nuevas tecnologías se han constituido en una herramienta insustituible y de indiscutible valor y efectividad en el manejo de las informaciones con propósitos didácticos” (Zabalza, 2003, pág. 3). Los docentes pueden llegar positivamente a sus estudiantes por medio de un uso variado de herramientas y recursos audiovisuales que favorecerán sus niveles de comprensión. Así por ejemplo, un docente puede ampliar sus explicaciones por medio de videos, audios, presentaciones interactivas estéticas y dinámicas para mejorar sus exposiciones y poder ser más explícitos y claros.

Cabe cuestionarnos, en qué medida los docentes nos hemos adentrado en el uso y manejo de los recursos informáticos para mejorar nuestras propuestas didácticas, evitando usarlos como espacio para demostrar el dominio de un contenido, o caer en presentaciones repetitivas en Power Point o videos que lo único que hacen es degradar la función del docente y anularlo como actor de los procesos de enseñanza aprendizaje.

En definitiva la incorporación de las nuevas tecnologías debería constituir una nueva oportunidad para transformar la docencia universitaria, para hacer posibles nuevas modalidades de enseñanza aprendizaje, sobre todo la enseñanza a distancia o semipresencial, pero requiere igualmente nuevas competencias en los profesores y alumnos para que resulten exitosas (Zabalza, 2003, pág. 93).

Así por ejemplo un informe australiano, sobre la incorporación de las nuevas tecnologías, expresa que los aportes deberían estar orientados a propiciar:

En síntesis, la competencia docente no es un don con el que uno nace, por el contrario, son capacidades que deben ser forjadas desde la misma formación universitaria enfocada hacia la docencia. Así pues, “la vida humana consiste en habitar un mundo en el que las cosas no son sólo lo que son sino que también significan” (Savater, 1997, pág. 31). Este significado se comienza a dar al relacionarnos unos con otros dándole así una forma a cada cosa, por ende el procesar información se puede realizar en cualquier medio, pero el comprender significados y aprehenderlos sólo se lleva a cabo a través de la relación con el otro, por eso dentro del proceso de enseñanza aprendizaje es relevante la vinculación intersubjetiva entre docente estudiante ya que “la verdadera educación no solo consiste en enseñar a pensar sino también en aprender a pensar sobre lo que se piensa” (Savater, 1997, pág. 32). Alcanzando la verdad del conocimiento desde la verdad de los otros.

Al considerar al docente como un mediador del conocimiento, nos encontramos con la necesidad de crear un perfil que identifique las características principales que debería tener para cumplir con su primordial tarea. Desde esta perspectiva es evidente constatar en el docente universitario una serie de competencias educativas para la construcción del conocimiento. Ahora bien, entendiendo por competencias docentes “Más que una simple acumulación de contenidos (saber), están también constituidas por habilidades (saber hacer), actitudes y valores (saber ser y estar), adquiriéndose y/o desarrollándose mediante simulaciones formativas, mediante la propia experiencia” (Mas Torelló, 2011, pág. 197). Generando en el docente una alta exigencia en el ejercicio de su labor.

Es evidente que no debe ser pasado por alto como una de las principales competencias docentes que, “en la actual concepción de la educación, que sitúa al alumnado en el centro del proceso de aprendizaje, la tarea fundamental del

profesorado consiste en ayudar aprender” (Castellá, Cros, Comelles, & Villá, 2007, pág. 10). De ahí que exista la necesidad de establecer una relación positiva dentro del aula, como factor principal en la construcción del sentido y el significado de las tareas, ya que la “construcción y la reorganización de la actividad cognoscitiva están estrechamente ligadas a la experiencia social” (Castellá, Cros, Comelles, & Villá, 2007, pág. 113).

Se requiere que el docente cuente con una sólida formación y un buen manejo de los contenidos a desarrollar, además de ciertas estrategias que permitan alcanzar su objetivo principal, tal es el caso de la comunicación y la facilidad de expresión para poder dirigir y acompañar el aprendizaje con un discurso claro, preciso y sencillo.

Finalmente no podemos olvidar que los actores de este proceso de enseñanza aprendizaje son personas, son sujetos, educando y educador; y por tanto requieren de un acompañamiento motivacional mutuo puesto que, podríamos afirmar, que la vocación docente nace desde las mismas instancias de ser estudiante en la medida que vemos a profesores en su tarea de enseñar y que toman conciencia de que es posible también aprender de los estudiantes tratándolos como el otro, como un semejante, por ende se comprende que:

Se despierta a la vida personal ante el rostro del prójimo; se forma conciencia de uno mismo confrontado con el otro; despertamos a nuestro “yo” cuando un “tú” nos abre a la realidad, al futuro, a nuestras posibilidades y responsabilidades. En realidad el sujeto surge así de las relaciones (González, 2005, pág. 74).

Por tales razones, “la pedagogía no es posterior a la naturaleza del sujeto, sino que es parte de la formación del mismo. La pedagogía no es subsidiaria, funcional y

tecnológica de la naturaleza humana, sino que es intrínsecamente para la formación del sujeto” (San Martín, 2007, pág. 10). No olvidemos también a Paulo Freire (2005), quien, como un pensador comprometido con la vida, no piensa ideas, sino piensa la existencia; y desde su perspectiva de pedagogo el “esfuerzo totalizador de la praxis humana busca, en la interioridad de esta, retotalizarse como práctica de la libertad” (Freire, 2005, pág. 11). Este es justamente la finalidad de todo acto educativo, la libertad, aprender a ser libres, siendo libres.

En tal sentido, el presente trabajo investigativo considera que las competencias comunicativas del docente, y específicamente las estrategias discursivas, no puede dejar de lado que todo discurso emitido dentro de clase debe procurar alentar la libertad, participación e interacción del estudiante, razones por las cuales, el docente debe esforzarse para lograr dicho cometido.

3.2. El lenguaje

El análisis de las estrategias discursivas docentes dentro del ámbito educativo, no puede desatender la importancia del uso del lenguaje oral en los procesos educativos, ciertamente “es el lenguaje una acción, o sea un hacer práctico en el que entramos en relación con otros hombres y nos entendemos con ellos sobre el mundo común de la acción” (Coreth, 1972, pág. 70). En este caso está claro que por medio del lenguaje se inicia una relación interpersonal académica dentro del campo educativo entre el profesor y el estudiante sirviendo como una herramienta de comunicación.

Desde esta perspectiva “el lenguaje se nos presenta como un suceso vivo y originariamente unitario en el que el mundo se nos abre y en el que se constituye la plenitud y totalidad concretas de un horizonte de nuestra comprensión propia y de la

del mundo” (Coreth, 1972, pág. 46). Así pues, el lenguaje transmitido por el docente no es un elemento vacío, no son palabras usadas carentes de sentido y significación, ya que su lenguaje conlleva un amplio contenido cultural, emocional y cognitivo que afecta directamente los procesos cognitivos de sus estudiantes permitiéndoles apropiarse de una cultura, de un contenido curricular y en definitiva del sentido de la vida. Así por ejemplo, “acceder a la cultura desde la escuela permite que los alumnos entiendan quienes son, cómo se los define socialmente y cómo es y funciona la sociedad en la que viven” (Morduchowicz, 2004, pág. 18). Esto se logra por medio del lenguaje y dentro de ámbitos específicos de estudio.

Es tal la importancia del lenguaje en el aula, que no es un problema menor la comprensión de lo que realmente significa como concepto y representa en la vida de las personas como acción. Así por ejemplo, como concepto podemos entender que:

El lenguaje es un método exclusivamente humano no instintivo, de comunicar ideas, emociones y deseos por medio de un sistema de símbolos producidos de manera deliberada. Estos símbolos son ante todo auditivos y son producidos por los órganos del habla (Bermeosolo, 2001, pág. 14).

Además el lenguaje parte de una función originaria que es abrir y participar de sentido al interlocutor por medio de una palabra pronunciada o escrita que sirve para la comprensión entre los hombres, incluso los signos mudos o no lingüísticos como son las señales de tráfico, símbolos matemáticos, escudos, armas y banderas. Con tales signos se significa algo, puesto que es un sentido establecido y fijado por hombres con una intensión determinada (Coreth, 1972). Así también, el lenguaje para Vigotsky juega un papel fundamental ya que este le permitirá “al niño librarse

de vínculos contextuales inmediatos y esta descontextualización es importante para el desarrollo de los procesos mentales superiores” (Moreira, 1997, pág. 23).

El aula de clases es un espacio de verdadera producción comunicativa donde los docentes tienen la responsabilidad de convertir las ideas o conocimientos en mensajes didácticos que hacen llegar a los alumnos con la intención de que ellos realicen la misma operación pero a la inversa, siendo los niños también transmisores. Como es evidente este proceso de codificación y transporte de información es complejo y se ve afectado por un sinnúmero de factores como el contexto, la cultura y el mismo uso de términos del lenguaje por lo cual se vuelve compleja la acción de entenderse entre interlocutores (Zabalza, 2003).

Por consiguiente:

“El entender humano lingüístico tiene por esencia la estructura del diálogo: es decir, yo entiendo lo que tú dices, que recae en un nosotros, nos entendemos en cuanto yo comprendo el sentido indicado en la palabra pronunciada para mí. De esta forma, “yo entenderé tanto más correctamente y plenamente sus afirmaciones cuanto mejor le conozca, cuanto más familiares me sean su manera de ser y su manera de pensar y de hablar” (Coreth, 1972, pág. 74).

Esta afirmación puede ser aplicada tanto para el docente respecto de su contenido curricular, cuanto el estudiante respecto del docente, es decir, desde la situación de docente es preciso que se apropie, familiarice y conozca su asignatura en todas sus dimensiones de tal forma que la entienda y pueda hacerse entender a sus estudiantes por medio de estrategias discursivas adecuadas.

Por otro lado, desde la situación de estudiante, y considerando que todo hablar tiene su “sobre qué hablar”, puede entender, únicamente si comprende lo que dice, sobre lo qué habla, es por ello que yo puedo entender al otro solo en una mirada común a la cosa de que trata el diálogo (Coreth, 1972). Esto implica adentrarse en el léxico, contexto y dominio del contenido que maneja el profesor, haciéndose el estudiante corresponsable de adquirir nuevos conocimientos e ir modificando sus esquemas cognitivos respecto de un contenido curricular.

Esta apreciación de corresponsabilidad educativa es necesaria en los procesos de enseñanza aprendizaje puesto que parte del constructivismo el ir construyendo el conocimiento a través de la interacción mediados por un lenguaje, podemos afirmar que en el aula se habla la misma lengua, pero no es extraño cuestionarse si se logra entender la misma lengua que se habla, así pues, según Mardones y Ursua (1982) “los diversos lenguajes hay que comprenderlos como juegos lingüísticos, que poseen sus propias reglas de acuerdo a su contexto o forma de vida” (pág. 180). Razones por las cuales, se insiste, es prioritaria la relación entre el lenguaje y el entendimiento así apunta Bermeosolo (2001):

La consideración atenta de problemas por el estilo de los que hemos esbozado aquí indica que, para explicar el uso normal del lenguaje, debemos atribuir al hablante- oyente un intrincado sistema de reglas que suponen operaciones mentales de naturaleza muy abstracta y que se aplican a representaciones que se apartan considerablemente de la señal física. Observamos además, que el conocimiento de la lengua se adquiere sobre la base de datos reducidos en cantidad y degradados en calidad y que, en una medida considerable, no depende del nivel de inteligencia individual ni varía con la experiencia personal (pág. 22).

Usar un lenguaje apropiado que permita el entendimiento un diálogo es un imperativo, sobre todo para quien emite un mensaje académico, este es el caso del docente, puesto que no puede ser de otra manera, es él quien adentra a sus estudiantes en un nuevo horizonte de conocimientos y enseña la capacidad autónoma de pensar y aprender “sin duda la propia habilidad de aprender es una muy distinguida capacidad abierta, la más necesaria y humana quizá de todas... de modo que como ya tantas veces se ha dicho, lo importante es enseñar a aprender” (Savater, 1997, pág. 49). Este proceso de comprensión del diálogo, entonces es un proceso donde intervien el docente, el estudiante y el objeto del conocimiento.

Por consiguiente:

Yo solo puedo entender a otro, por bien que conozca sus formas de pensamiento y sus maneras de expresión, si miro junto a él la cosa, me la hago mostrar y abrir por él y me acomodo a su visión e interpretación de la cosa, mirándola yo mismo (Coreth, 1972, pág. 73).

Como es evidente, entender es un proceso que se muestra como resultado cuando el estudiante es capaz de expresar ese mismo conocimiento alimentado por la propia experiencia. Es así que la enseñanza aprendizaje no se da de ninguna manera sin mediación lingüística. En tal sentido, el docente, por medio del uso del lenguaje, presenta, expone y da de manifiesto un mundo nuevo de conocimientos que permite lograr la comprensión de un contenido.

Desde esta perspectiva, el lenguaje particular que el docente usa en la clase –discurso educativo- mediado por la presencia de estrategias discursivas dentro del aula, justifican la pretensión de lograr aprendizajes significativos en interacción.

3.3. El discurso educativo dentro del aula

“El ámbito educativo no se desarrolla al margen de los procesos de cambio social sino que está inserto en los mismos y debe responder a ellos” (Bravo, 2007, pág. 35). Es con la educación que el sujeto logra la comprensión de su entorno, por medio de la interacción entre docente y estudiante y a través de la estructuración de discursos, el docente se sirve del lenguaje y la reflexión para desarrollar los procesos de aprendizaje (Bravo, 2007).

Frente a este tema es importante considerar que según el modo del discurso usado por los docentes en el aula, se puede optimizar la comunicación y los aprendizajes de los estudiantes. De esta forma es prioritario identificar las nociones sobre el discurso que se considerarán en el presente trabajo investigativo, más aún conociendo que las definiciones únicas y prácticas sobre este término son difusas (VanDijk, 2010).

Por consiguiente:

Si bien se puede caracterizar al discurso como un suceso de comunicación, o como una forma de interacción verbal, a menudo se ocupa de las dimensiones verbales de tal evento o acción, es decir, de lo que concretamente dicen o escriben los usuarios del lenguaje (VanDijk, 2010, pág. 24).

En tal sentido el discurso es también un fenómeno práctico, social y cultural que puede y es aplicado en todo momento y en toda situación, más aún en el ámbito educativo, es por medio del discurso por el cual se realiza la interrelación de conocimientos, sin embargo:

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 que los usuarios del lenguaje utilizan activamente mediante los textos y el habla, no solo como hablantes, escritores, oyentes o lectores, sino también como miembros de categorías sociales, grupos, profesiones, organizaciones, comunidades, sociedades o culturas (VanDijk, 2005, pág. 22).

Como es notorio esta apreciación sobre el discurso permite comprender que no solamente el docente puede emitir discursos respecto a un contenido, sino que el estudiante puede estructurar discursos que nacen desde su pertenencia a un grupo social, cultural, contextual o simplemente como interacción avocados a los diversos tipos de actos tal como se realizan en los correspondientes contextos sociales y culturales (VanDijk, 2010). Consecuentemente “debemos dar cuenta del discurso como acción social, dentro de un marco de comprensión, comunicación e interacción que a su vez forma parte de estructuras y procesos socioculturales más amplios” (VanDijk, 2010, pág. 48).

Como no puede ser de otra manera, es por medio del discurso que se puede influir en los estudiantes, “se puede influir en sus conocimientos, sus actuaciones, actuaciones, sus intereses, sus motivaciones, etc. y, al mismo tiempo, se aspira a crear un clima de complicidad para que el ambiente de trabajo sea cómodo para los alumnos” (Martínez Tortajada, 2004, pág. 848).

El docente es el responsable de estructurar un discurso adecuado en clase por medio de un correcto uso de estrategias que faciliten la construcción del conocimiento, más aun considerando que “el lenguaje es el principal medio de comunicación entre las personas; sin embargo, el solo conocimiento de las palabras y la gramática de la

lengua no garantiza el éxito de la comunicación” (VanDijk, 2005, pág. 67). Por ende, las palabras pueden significar más de lo que dicen, alterando su significado por diversos factores.

3.3.1. Las estrategias

Comenzando por su significado etimológico podemos señalar que “estrategia se deriva de la voz “estratagema” a la que conceptualizan como nombre griego “Strategus, dux exercitus”, ardid de guerra, engaño hecho al enemigo con astucia y maña” (Sal Paz & Maldonado, 2009, pág. 2). No obstante nos encontramos con la definición de “Arte de dirigir las operaciones militares; particularmente, coordinación general de una guerra (entendida esta como táctica) y a su vez como el arte de dirigir un asunto para lograr el objeto deseado (entendida esta como habilidad)” (Sal Paz & Maldonado, 2009, pág. 3).

Así también, es definida como “el arte de dirigir las operaciones militares, el arte traza para dirigir un asunto. En un proceso regulable, conjunto de las reglas que aseguran una decisión óptima en cada momento” (Sal Paz & Maldonado, 2009, pág. 2). También nos encontramos con el término “conjunto de elecciones que lleva a cabo el sujeto de la enunciación con un propósito deliberado, así, la estrategias se inscribe doblemente en el hacer manipulativo y en el hacer cognoscitivo, y requiere la puesta en juego en competencias específicas” (Sal Paz & Maldonado, 2009, pág. 3).

Es notorio que este término ha ido evolucionando a través del tiempo, dejando a un lado sólo el campo militar y comenzando a ser utilizada por distintas disciplinas para describir una serie de operaciones destinadas a alcanzar un objetivo específico (Sal Paz & Maldonado, 2009).

También podemos encontrar, por diversos autores, conceptos más completos y relacionados con nuestro estudio pedagógico, como en los que se señala a la estrategia como “procedimientos que se usan al hablar, pensar, etc, que sirven para alcanzar un objetivo” (Sal Paz & Maldonado, 2009, pág. 3). En el aprendizaje de idiomas, las estrategias de aprendizaje y las estrategias comunicativas, son los procesos conscientes o inconscientes que utilizan los aprendices para aprender y usar una lengua (Sal Paz & Maldonado, 2009).

Finalmente Charaudeau y Maingueneau (2005). Encuentran a las estrategias como:

Las obras de un sujeto (individual o colectivo) conducido a elegir (de manera consciente o no) cierto número de operaciones de lenguaje. No tienen sentido más que en relación con un marco imperativo, se trate de reglas, normas o convenciones. Son necesarias una meta, una situación de incertidumbre, una mira de resolución del problema planteado por la intervención de la incertidumbre y un cálculo (págs. 244-245).

Esta basta revisión sobre el término estrategia deja claro una evidente necesidad de usarla en ámbitos de un discurso educativo dentro de un aula de clases. Principalmente por parte del docente se pueden caracterizar dos tipos de estrategias aplicadas en el aula: estrategias fundamentalmente explicativas y otras de tipo argumentativo. Las primeras son de uso del docente para lograr hacerse entender, mientras que las segundas les permiten justificar diversos razonamientos expresados en clases para superar las nacientes dudas de los estudiantes (Martínez Tortajada, 2004).

3.3.1.1. Las estrategias discursivas

Se comprende que la estrategia tiene como finalidad implícita la dirección de un proceso, es decir, que se encarga de la orientación y la mejora para el cumplimiento de objetivos establecidos. “En el campo de la educación, el término no escatima de ser entendido como técnicas de interacción que el docente desarrolla para orientar el conocimiento del alumnado, respondiendo de esta forma a esa necesidad de situar el correcto aprendizaje en la dirección de las intenciones educativas” (Ruiz Carrillo, Meraz Martínez, Sánchez de Tagle, & Suárez Castillo, 2010, pág. 44).

Es por eso que Ruiz, Suárez, Meraz y Sánchez (2010) consideran como estrategia discursiva a:

La manera particular de hablar que tienen los profesores al guiar la construcción de conocimiento y el mecanismo semiótico, las formas particulares del uso del lenguaje que permiten crear y transformar la comprensión compartida en una situación de comunicación entre dos interlocutores que parten de comprensiones o representaciones propias de aquello de lo que se habla cuando no coinciden entre sí (pág. 79).

La estrategia discursiva desarrolla un proceso que permite la mejora de la interacción de los sujetos de la educación, a la vez podemos señalar 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” (Sal Paz & Maldonado, 2009, pág. 4).

Otra de las concepciones que podemos señalar de las estrategias discursivas, va a comprender y determinar las técnicas de diálogo que los docentes desarrollan con sus receptores, pues es este método el que se fundamenta como la esencia del guiar la actividad del aprendizaje. Se entiende que el proceso dialógico es trascendental para la conversación intencional dirigidas a metar que muestran particularidades y obligaciones que van a regir el trabajo del aula:

Entenderemos por estrategia discursiva, la manera particular de hablar que tienen los profesores al guiar la construcción del conocimiento, las formas particulares de uso del lenguaje que permiten crear y transformar la comprensión compartida en una situación de comunicación entre dos interlocutores que parten de comprensiones o representaciones propias de aquello de lo que se habla cuando no coinciden entre sí (Ruiz, Sánchez, Meraz, Suárez, & Chávez Castillo, 2010, pág. 44).

Es necesario recalcar que a partir de algunas de las definiciones presentadas con anterioridad, se desprenden diversos estudios acerca del análisis de estrategias discursivas utilizadas por docentes universitarios. Tal es el caso de Edgardo Ruiz, Rafael Sánchez De Tagle Samuel Meraz y Patricia Suárez (2010). Docentes de la Universidad Nacional Autónoma de México quienes elaboraron un instrumento basado en una lista de estrategias discursivas, propuestas para facilitar el proceso de enseñanza - aprendizaje entre docente y estudiante, de este modo entender la influencia del discurso sobre la construcción del conocimiento, la formación de identidades y lo relacionado con lo que los alumnos aprenden de los conceptos de la disciplina.

3.3.1.2. Estrategias discursivas

Para el desarrollo de la presente investigación se utilizaron estrategias discursivas puntuales, tomando en cuenta que en su mayoría fueron trabajadas por Ruiz Edgardo, Patricia Suárez Castillo, Samuel Meraz Martínez, Rafael Sánchez de Tagle y Verónica Chávez Castillo (2010). Quienes presenta las estrategias discursivas del instrumento ESTDI, basadas en la investigación del discurso en el aula (pág. 3). Adicional a ello se utilizaron otras estrategias sugeridas por Castellá, Cros, Comelles, y Villá (2007). Al observar la viabilidad en la aplicación del contexto del trabajo en el aula, estas son:

- 1. Género de la clase.** Usa el monólogo, diálogo, polifonía, dictado; para promover la construcción del conocimiento compartido a través del uso de estas prácticas discursivas
- 2. Continuidad de clase.** Marca la continuidad y unicidad de los procesos de construcción de significados a través de la comprensión de la estructura de clase
- 3. Organización del discurso.** Constituye secuencias de tipo explicativo, descriptivo, argumentativo y dialogado para informar, argumentar y explicar
- 4. Recapitulación.** Resume lo más significativo de lo tratado con anterioridad, para ofrecer un contexto a la actividad actual. Facilita el establecimiento de relaciones entre lo dado y lo nuevo, marcar la continuidad entre los bloques de contenidos y actividades

5. Intención argumentaria. Usa la explicación, argumentación y de opinión con el propósito de aclarar y fundamentar la construcción de significados compartidos cada vez más complejos

5. Clarificación de contenidos: Define, ejemplifica, repite y reformula los contenidos

6. Marco social de referencia al conocimiento cotidiano/cultural. Obtiene información sobre las experiencias y conocimientos previos del alumnado para establecer puentes con situaciones nuevas

7. Marco de referencia curricular específico. Establece los significados que pueden compartirse a partir de la experiencia o actividad conjunta curricular

8. Uso de ejemplos cotidianos. Usa argumentos claros y orientadores que clarifican los contenidos

9. Intención de comprensión y colaboración en el proceso de aprendizaje del alumno. Participa con el alumno en la identificación y valoración del objeto de conocimiento; hacia la construcción de significados compartidos

10. El docente legitima y valida su discurso usando referentes teóricos

11. Estrategia del uso de meta-enunciados. Señala las finalidades a las que sirven amplios fragmentos de la actividad discusiva proporcionando un marco que da significado y contextualiza el quehacer educativo

12. Estrategia de categorización y etiquetado. Ayuda a los alumnos a establecer puentes entre el conocimiento nuevo y el dado, así como crear nociones que permitan posteriormente construir significados más complejos

13. Indagación y retroalimentación sobre los textos leídos previamente por el estudiante

14. Estrategia de la reelaboración de las aportaciones. Responde a las aportaciones de los estudiantes, reelaborándolas en profundidad, reorganizándolas, descartando o matizando algunos componentes

15. Diálogo con los estudiantes. Realiza preguntas retóricas. Preguntas de por qué, solicitando una argumentación o justificación. Preguntas abiertas

16. Elaboración de preguntas y respuestas. Formula preguntas reactivas, preguntas generales

17. Elaboración de preguntas con respuesta limitada. Formula preguntas de respuestas limitadas y preguntas cerradas

18. Estrategia de incorporación de la aportación. Retoma las aportaciones espontáneas o requeridas realizadas por los estudiantes y las integra al propio discurso

19. Discurso guiado por textos. Asegura la exactitud y legitimidad de su discurso en el salón de clase a partir de un texto. (Interpretación, análisis, resumen, repetición, crítica)

20. Estrategia de sustitución. Maneras que tiene el maestro para que el alumno vincule palabras con otros textos

21. Explicación de procedimiento. Proporciona los conocimientos pertinentes y de procesos para la aplicación e interpretación del instrumento o de una actividad con un fin determinado

22. Estrategia de suscitar. Exhorta al estudiante a recordar y pensar en experiencias pasadas para el éxito de su actividad actual

23. Estrategia de abreviación de determinadas expresiones. Permite sintetizar y compactar los significados compartidos para referirse a ellos posteriormente en forma más condensada y precisa, en la construcción de representaciones nuevas y complejas

24. Estrategia del uso del recurso extralingüístico inmediato.

Uso de dibujos, esquemas o maquetas como soporte en la explicación de un determinado contenido

25. Distribución del tiempo. Organiza el tiempo correctamente entre exposición del contenido, preguntas y respuestas, análisis, resúmenes y conclusiones por parte de docentes y estudiantes

26. Resúmenes, síntesis de contenidos y actividades desarrolladas

27. Proxémica Distancia y proximidad, estrategias de relación social positiva en el aula (Clima de clase) Construye un ambiente emocional y emotivo. Distribución espacial

28. Cinésica: Contacto: Visual, Afectivo, Físico Uso de gestos y posición corporal

29. Evitación de la confrontación y el conflicto. Maneras como el maestro enfrenta las diferencias con los alumnos

30. Paralenguaje. Utiliza el tono, el ritmo, el volumen adecuados al espacio, al grupo de estudiantes y a la intencionalidad comunicativa (Ruiz Carrillo, Meraz Martínez, Sánchez de Tagle, & Suárez Castillo, 2010, pág. 3) y (Castellá, Cros, Comelles, & Villá, 2007, págs. 53-95).

3.3.1.3 Clasificación de las estrategias discursivas

Es importante mencionar que siguiendo a Coll & Onrubia (2001). Se han clasificado las estrategias considerando tres aspectos puntuales que fundamentan, desde el aprendizaje significativo la construcción del conocimiento entre el docente y estudiante, tal como se presenta en el siguiente cuadro:

Tabla 1.
División de las estrategias

Indagación de conocimientos previos	Construcción del conocimiento	Relación Docente Estudiante.
Recapitulación. Marco social de referencia al conocimiento cotidiano/cultural. Estrategia del uso de meta-enunciados. Indagación y retroalimentación sobre los textos leídos previamente por el estudiante. Discurso guiado por textos. Estrategia de suscitar.	Género de la clase. Continuidad de clase. Organización del discurso. Intención argumentaría Clarificación de contenidos Uso de ejemplos cotidianos. El docente legitima y valida su discurso usando referentes teóricos. Estrategia de categorización y etiquetado. Estrategia de la reelaboración de las aportaciones. Elaboración de preguntas y respuestas. Elaboración de preguntas con respuesta limitada. Estrategia de sustitución. Estrategia del uso del recurso extralingüístico inmediato. Estrategia de abreviación de determinadas expresiones. Explicación de procedimiento. Estrategia de incorporación de la aportación del estudiante. Resúmenes, síntesis de contenidos y actividades desarrolladas.	Marco de referencia curricular específico. Diálogo con los estudiantes. Distribución del tiempo. Proxémica. Cinésica. Evitación de la confrontación y el conflicto. Intención de comprensión y colaboración en el proceso de aprendizaje del alumno. Paralenguaje.

Nota: División estrategias discursivas. Adaptado de la investigación, por Nava Claribel.

A partir de este cuadro comparativo podemos señalar ciertas destrezas que manifiestan su aporte dentro de la indagación de conocimientos previos para iniciar el discurso educativo, además, ciertas estrategias que en su mayoría están enfocadas en

la construcción del conocimiento. Finalmente, estrategias discursivas, que pretenden un análisis respecto de la relación docente- estudiante.

Por consiguiente:

El discurso y el uso de estrategias son espacios donde el docente, en su papel de orador, se pone a prueba frente a un público que busca comprender y retroalimentar un contenido. Es decir, hacer uso de un poder persuasivo que se fortalece por un correcto uso de los argumentos. Más aun es llegar al estudiante y persuadirlo por el poder del argumento y el correcto uso de estrategias discursivas que logren captar atención, transmitir un mensaje con claridad, responder, clarificar inquietudes y finalmente aceptar sugerencias para seguir mejorando las estrategias usadas (Coll & Onrubia, 2001, pág. 21).

Desde esta perspectiva, el poder o autoridad del docente sobre los estudiantes no radica en su nombramiento laboral, ni en el miedo por temor a las dificultades de las asignaturas, sino que su poder es radicado en su argumento, para que “en lugar de impartirles órdenes a los otros, logren persuadirlos para que hagan algo. En este caso, el cumplimiento no se basa en una amenaza implícita sino, más bien, en argumentos u otras formas de persuasión” (VanDijk, 2005, pág. 42), que bien pueden darse por medio del uso de estrategias discursivas.

3.4. El aprendizaje significativo

Las estrategias discursivas usadas en el aula por el docente cobran significancia en la medida en que apoyan el aprendizaje significativo, desde los propósitos de este estudio comprendemos que: “Una persona aprende mejor aquello que percibe como

estrechamente relacionado con su supervivencia o desarrollo, mientras que no aprende bien (o es un aprendizaje que se ubica en la memoria a corto plazo) aquello que considera ajeno o sin importancia” (Valdez Perugachi , 2014, pág. 27).

La teoría del aprendizaje significativo aborda todos y cada uno de los elementos, factores, condiciones y tipos que garantizan la adquisición, la asimilación y la retención del contenido que la escuela ofrece al alumnado, de modo que adquiera significado para el mismo (Rodríguez Palmero , 2004, pág. 1).

El desarrollo de la teoría del aprendizaje es puntual al analizar la experiencia que se debe suscitar en el ser humano, esta no esta directamente relacionada con el pensamiento sino que tambien se relaciona con la afectividad, en una unidad. Asubel, Novak y Hansian (2009), van a mencionar que “en la afectividad y únicamente, en conjunto se capacita al individuo para enriquecer el significado de su experiencia” (pág. 22).

Dentro de esta línea relacional con el aprendizaje significativo, se debe tener en cuenta que ha generado un marco teórico que posibilita dar explicación de los mecanismos desarrollados en los institutos, para ello Rodríguez Palmero (2004) citando a Asubel, menciona justamente que “el aprendizaje significativo, ha construido un marco teórico que pretende dar cuenta de los mecanismos por los que se lleva a cabo la adquisición y la retención de los grandes cuerpos de significado que se manejan en la escuela” (pág. 11).

Lo que no puede escatimar el aprendizaje significativo, es su enfrentamiento con el aprendizaje mecánico, el mismo que presenta una realidad memorística y autónoma de sus conocimientos sin concatenar ideas.

Existen tres factores que influyen para la integración de lo que se aprende:

- Los contenidos, conductas, habilidades y actitudes por aprender;
- Las necesidades actuales y los problemas que enfrenta el alumno y que vive como importantes para él;
- El medio en el que se da el aprendizaje (Cortez Moreira, 2013, pág. 3).

Se entiende de este modo que el aprendizaje significativo, necesitaría o debería de aplicar, un desarrollo unitario, tanto en el proceso de aprendizaje arbitrario, como en el conocimiento previo adquirido y el futuro proceso de conocimiento. Esto quiere decir que debe existir una disposición para relacionar, no de forma arbitraria sino de forma sustancial, el material nuevo con su estructura cognoscitiva que ya está presente en el individuo.

Analizando como ejemplo que la realidad del aprendizaje significativo se lo toma en cuenta como un aprendizaje referencial del conocimiento inherente en el sujeto, se entiende que “es potencialmente significativo para el estudiante, especialmente relacionable con su estructura de conocimiento, de modo intencional y no al pie de la letra” (Ausbel, Novak, & Hanesian, 2009, pág. 4).

“Por relación sustancial y no arbitraria se debe entender que las ideas se relacionan con algún aspecto existente específicamente relevante de la estructura cognoscitiva del alumno, como una imagen, un símbolo ya significativo, un concepto o una proposición” (Ausbel, Novak, & Hanesian, 2009, pág. 11).

Resulta evidente comprender la esencialidad del alumno en el proceso del aprendizaje significativo, y dentro de él, todo lo que converge con su estructura cognitiva previa, ya que esta va a ser significativa para la correcta recepción de “la nueva información, debe entenderse por "estructura cognitiva", al conjunto de conceptos, ideas que un individuo posee en un determinado campo del conocimiento, así como su organización” (Orozco Valerio, Vizcaíno, & Méndez Magaña, 2012, pág. 3).

Resulta importante reflejar unas breves pinceladas al analizar de algunas corrientes de pensamiento que compartan estimación con el aprendizaje significativo, teniendo en cuenta la idea general de lo que significa; una de las corrientes es el constructivismo, pero aun así al hablar de constructivismo, en la actualidad, se debe generar la pauta para especificar qué tipo de constructivismo estamos desarrollando, mencionan Barriga y Hernandez (2002), que es necesario decir a qué constructivismo nos estamos refiriendo y se debe entender que:

Nos enfrentamos a una diversidad de posturas que pueden caracterizarse genéricamente como, desde las cuales se indaga e interviene no sólo en el ámbito educativo, sino también en la epistemología, la psicología del desarrollo y la clínica, o en diversas disciplinas sociales (Barriga Aceo & Hernández Rojas , 2002, pág. 25).

4. Metodología

La presente investigación sobre el análisis de las estrategias discursivas utilizadas por docentes de la carrera de Pedagogía de la UPS-Quito, en base a la aplicación del instrumento adaptado ESTDI (Estrategias Discursivas) (Ruiz Carrillo, Meraz Martínez, Sánchez de Tagle, & Suárez Castillo, 2010), es de tipo exploratoria y descriptiva. Se ha buscado un acercamiento inicial al tema, para continuar con la profundización, sistematización y descripción de las realidades observadas detallando las situaciones y relaciones entre de los fenómenos en estudio. Por otro lado, el desarrollo de la investigación tiene un enfoque mixto, debido al uso del método etnográfico y técnicas cualitativas y cuantitativas. Para trabajos con alto nivel académico es necesario determinar la procedencia de estos factores metodológicos tal como menciona Castellano (1998):

La “vieja” exigencia de la búsqueda de la verdad basada en los análisis estadísticos, no es ya la única forma de producir conocimientos. En este sentido, tiene cabida el proceso de intersubjetividad. La investigación cualitativa, nos habla definitivamente de un “objeto de estudio”, en el cual confluyen lo cuantitativo y lo cualitativo, lo posible y lo imposible, lo dado y lo dándose, el desorden y el orden, lo simple y lo complejo, de la necesidad de manejar enfoques pluriparadigmáticos que permitan interpretar la realidad desde diversas perspectivas: la del investigador y la de “los investigados” (pág. 7).

Es justamente esta visión la que se manejará en el proyecto investigativo presente, ya que con la combinación de enfoques se busca resultados más completos en el tema.

Así se genera no solo una mejor calidad y respuesta en cuanto al valor académico, sino una aplicación deductiva en cuanto al análisis y aplicación del instrumento de valoración de las estrategias.

La investigación garantiza, como se ha mencionado, la utilización de varios métodos y técnicas cualitativas y cuantitativas para alcanzar la objetividad y el nivel de criterios responsables para llevar a cabo un trabajo académico meritorio, así mismo se trata de incluir convincentes métodos teóricos y empíricos, el primero se basa en la determinación discursiva y todo lo que compete con la comunicación en el aula.

Importante tomar en cuenta dentro de la estructura del análisis discursivo, el método etnográfico que permitió contextualizar la realidad en el aula, que permitió un estudio sistemático buscando establecer relaciones comparativas entre las características de los diferentes estrategias discursivas, así mismo el método etnográfico permitió interpretar la realidad y las relaciones entre los sujetos de la educación y el proceso discursivo.

Ramajo (2011), comprende la importancia del método etnográfico y lo define como:

El único método fiable para recoger datos sobre la manera en la que el cumplido, y cualquier otro acto de habla, funcionan. Por tanto, se debate la validez de los datos “no naturales” y se defiende el uso del material “real” recogido en las interacciones naturales (pág. 4).

La aplicación de este método en la investigación permite comprender no solo un desarrollo de interacción sino que también el proceso con el cual se plantea la aplicación de las estrategias ESTDI (Estrategias Discursivas).

Para el trabajo de Análisis de Caso, se tomó en cuenta un universo de 29 docentes de la Carrera de Pedagogía de la UPS-Quito, de los cuales se seleccionó una muestra aleatoria de 16 docentes que estaban laborando en la modalidad presencial en el período 46, mismos representan más de un 55,17% del universo total de docentes de la Carrera de Pedagogía, la muestra cumplió con las condiciones de accesibilidad, diversidad y pertinencia.

4.1. Proceso metodológico

4.1.1. Construcción del instrumento

Las primeras instancias de la realidad investigativa se dieron con el análisis de los elementos del instrumento ESTDI modificado, con el fin de contextualizar los puntos de análisis que permiten verificar el tipo de discurso que se maneja. Una vez realizado el análisis de los elementos de instrumento ESTDI, y contextualizado para la realidad docente universitaria, se elaboró un modelo de ficha para tomar nota de las observaciones y se designó realizar un estudio de campo con cada uno de los docentes, para analizar qué tipo de elementos se rescataba del discurso manejado, para finalmente llegar al punto de comprender la tabulación y la conclusión de los mismos.

4.1.2. Registro de videos de las clases y observación

Se video grabaron, de entre dos y en algunos casos tres clases, de aproximadamente 60 minutos a cada uno de los 16 docentes, además de realizar anotaciones de las observaciones en las fichas de registro elaboradas.

4.1.3. Transcripción de algunas secuencias de las clases

Posteriormente se observaron los videos y se fueron completando las fichas de observación mediante la transcripción de algunas secuencias de uso de las estrategias utilizadas por los docentes.

4.1.4. Interpretación y análisis

Se realizó el análisis e interpretación de los datos recopilados en de las transcripciones y fichas de observación, en un primer momento mediante la tabulación de las 30 estrategias usadas por los docentes para establecer su recurrencia en el discurso.

Al mismo tiempo se realizó un análisis cualitativo de los datos.

Proceso de análisis de datos

Cuantitativamente

Este proceso se desarrolla de forma estadística.

El proceso de análisis de los resultados se desarrolló utilizando la metodología de la investigación cuantitativa que comienza a partir de la muestra universal de 16 docentes de la Carrera de Pedagogía, tomada de los 29 profesores observados.

Luego de haber realizado las observaciones, se compilan los registros en las fichas de recolección de datos de algunas secuencias de las clases, para sintetizar a través de una tabla de resultados, donde se expusieron las cantidades exactas de las estrategias discursivas empleadas por los docentes, arrojando una serie de datos estadísticos que se evidenciaron a través de la elaboración de gráficos que a su vez permitieron la clasificación de las estrategias discursivas y el análisis cualitativo de la investigación.

4.2.2 Cualitativamente

Las estrategias presentes en la práctica de los docentes de acuerdo a su recurrencia fueron analizadas bajo la luz del marco teórico y de la investigación en general, contrastando la teoría con las observaciones prácticas en función de los objetivos planteados en el trabajo.

5. Presentación de resultados

Como se describe en la metodología, el proceso de observación, sistematización y análisis de resultados sobre las estrategias discursivas de docentes de la Carrera de Pedagogía ha permitido generar una visión tangible de los procesos de enseñanza y aprendizaje en este contexto particular del ambiente universitario.

El instrumento de observación y registro de tados utilizado, consta de 30 estrategias, a partir de las cuales se desglosan los resultados, que han sido estudiados para poder realizar el análisis discursivo, los mismos que protagonizan su actividad en el aula. El uso de métodos investigativos, han servido para determinar la recurrencia de las estrategias discursivas docentes, identificándose las más usadas y las que son usadas por mayor número de docentes, así como las que fueron utilizadas por muy pocos docentes. Por otro lado los métodos de análisis más cualitativos han permitido arrojar resultados en relación al uso de las estrategias en función de aportar a la construcción del conocimiento, el apoyar el aprendizaje significativo y establecer relaciones positivas y de diálogo en el interior del aula.

Para realizar un estudio minucioso, se elaboraron cuadros estadísticos que ilustran el desarrollo de las 30 estrategias analizadas, permitiendo comprender las particularidades que surgen en la investigación, es de considerar que los resultados evidencian por ejemplo, un alto uso de estrategias como el diálogo y el contexto, así como el empleo de otras estrategias sobre la reelaboración de las aportaciones, el uso de meta-enunciados y el manejo proxémico, entre otros.

Es de considerar que:

El análisis del uso de estrategias discursivas en el salón de clase ha hecho contribuciones importantes en la investigación y en la práctica educativa a todos los niveles. Numerosos estudios han revelado cómo la gente se compromete en el uso de estrategias discursivas y semióticas como parte del proceso de enseñanza-aprendizaje (Ruiz Carrillo, Meraz Martínez, Sánchez de Tagle, & Suárez Castillo, 2010, pág. 8).

La forma en la cual los docentes y estudiantes comparten la visión del contenido curricular, fundamenta el tipo de comunicación que se puede llegar a gestar en las clases y en las asignatura, mostrando el particular modo de expresión de la información, la generación de ideas, el desarrollo del argumento, queriendo decir con ello que se puede analizar la manera como se aprende y como el docente transmite la enseñanza, pues la construcción de conocimiento en el aula se da por medio de actos de interacción discursiva mediados por la participación en actividades de aprendizaje conjunto, lo que constituye un acto educativo (Ruiz Carrillo, Meraz Martínez, Sánchez de Tagle, & Suárez Castillo, 2010, pág. 8).

Se entiende que mediante el lenguaje las personas pueden representar sus conocimientos dando sentido a su experiencia y actividad, que se comparte con otros; esto nos quiere decir que esta doble función, representativa y comunicativa del lenguaje, permite transformarlo en un instrumento privilegiado para pensar y aprender de y con los otros: conocimientos, experiencias, deseos, expectativas y significados (Coll & Onrubia, 2001).

A través del método de comparación analizamos y describimos el uso de las diferentes categorías discursivas por parte de los maestros. En la siguiente tabla se sintetizan las estrategias discursivas aplicadas por los docentes durante las horas de clases observadas:

Tabla 2.
De resultados

DOCENTE	ESTRATEGIA DISCURSIVAS																														
	1	2	3	4	5	5.2	6	7	8	9	10	11	12	13	14	15	16	17	18	19	20	21	22	23	24	25	26	27	28	29	30
1	X				X	X			X		X	X			X	X		X	X				X	X	X			X	X	X	X
2	X	X			X	X	X		X	X		X			X	X	X						X			X		X	X	X	X
3		X	X				X		X	X		X	X		X	X		X					X	X			X		X		X
4	X	X			X		X		X		X	X			X	X				X		X		X	X			X	X	X	X
5	X	X	X		X			X	X	X		X	X		X	X				X			X	X	X			X		X	
6				X			X	X				X			X		X						X	X		X		X			
7	X			X			X					X			X			X		X		X		X	X		X				
8	X			X		X		X		X	X	X	X		X				X			X	X		X	X		X	X	X	
9	X							X	X		X		X	X		X	X					X							X		X
10	X		X		X		X		X				X		X		X					X	X		X		X	X			
11	X				X	X	X	X			X	X			X	X	X					X	X	X	X					X	X
12		X				X			X			X			X				X	X	X				X	X			X	X	
13	X				X								X		X	X			X	X									X	X	
14	X	X				X				X	X		X			X			X	X		X				X		X	X	X	X
15	X	X						X	X	X						X			X			X			X	X		X			X
16	X	X					X			X		X	X					X				X			X			X	X		

Nota: Categorías no observadas (0),
Categorías observadas en más de la mitad de los profesores (1, 11, 15, 27),
Categorías observadas en todos los profesores (0)
Adaptado de la investigación, por Nava Claribel

En el análisis de resultados se evidenció que de un total de 16 docentes, en doce docentes se observó la recurrencia de las estrategias 1, 11, 14, 15, 27, 28, es un porcentaje alto: 75 % de los docentes usan estas estrategias. Analicemos:

La estrategia 1 hace referencia a Género de la clase.

Se evidencia un mayoritario uso del diálogo, como una estrategia “para promover la construcción del conocimiento compartido” (Ruiz Carrillo, Meraz Martínez, Sánchez de Tagle, & Suárez Castillo, 2010, pág. 9), y así generar un aprendizaje significativo desde los conocimientos previos del estudiante, y “donde el alumno no sólo comparte, sino construye sus esquemas referenciales y reguladores de su aprendizaje” (Ruiz Carrillo, Meraz Martínez, Sánchez de Tagle, & Suárez Castillo, 2010, pág. 12). Por ejemplo: El docente le realiza una pregunta a una estudiante:

Docente: Te hago una pregunta, con relación al niño, ¿a que edad un niño está preparado para aprender?

Estudiante: Es que en este tema nos habla de que... de lo que yo entendí, es que lo está forzando para que aprenda si no está preparado...

Docente: Ya dijiste un par de cosas... ahora desarrolla... por qué más dices que el niño debería aprender más cosas a temprana edad.

Estudiante: Porque el niño desde que es pequeño... tiene capacidad de aprender, entonces se puede ir más rápido y él aprende con la experiencia que tiene desde pequeño con la interacción con el entorno y el otro...

Docente: Claro, ¿Yeso tiene relación con las etapas del desarrollo infantil?

La estrategia 11, menciona el uso de meta-enunciados, relacionada con “las finalidades a las que sirven amplios fragmentos de la actividad discursiva proporcionando un marco que da significado y contextualiza el quehacer educativo” (Ruiz Carrillo, Meraz Martínez, Sánchez de Tagle, & Suárez Castillo, 2010, pág. 9).

Esta estrategia es fundamental para establecer metas comunes con los estudiantes, y predisponerlos para el intercambio positivo del aula. Se evidencia en el siguiente ejemplo:

El docente comienza escribiendo el tema de la clase en la pizarra:

“La sumisión, de temas generadores y su metodología”. Luego continúa: “Partamos de que Paulo Freire...cuando él se introduce en el contexto, obviamente él va a descubrir varios temas, dichos temas son externos y otros son internos a ese contexto, digamos así a esa naturaleza. Pero al mismo tiempo vamos a ver cómo esos temas generadores involucran al ser humano en la misma dirección es decir como esos temas... Entonces aquí trabajaremos en dos dimensiones: una el mundo la naturaleza, dos el ser humano en cuanto es interno en sí mismo...”

De esta manera vemos como la estrategia introduce el tema, propone sus fines, con la finalidad de que el estudiante se entusiasme con el tema y su desarrollo, podemos ver además el uso de la tercera persona del plural: “trabajaremos”, “haremos”, “recordemos” “busquemos” para inmiscuir al estudiante en el desarrollo de la clase.

La Estrategia 14: Comprender la reelaboración de las aportaciones. A partir de esta estrategia el docente, alienta la interacción con y entre los estudiantes para la construcción del conocimiento.

“El docente responde a las aportaciones de los estudiantes, reelaborándolas en profundidad, reorganizándolas, descartando o matizando algunos componentes” (Ruiz Carrillo, Meraz Martínez, Sánchez de Tagle, & Suárez Castillo, 2010, pág. 9).

Se manifiesta en el siguiente ejemplo:

Estudiante: La Pedagogía convencional ineficaz es aquella que se limita a enseñar a transmitir y comunicar.....

Docente: “Ojo aquí un momento, consideremos la primera parte de lo que Ariana expuso con respecto al tema de la colonización, tiene que ver con una posición diferenciada frente a la propuesta de lo que es una acción pedagógica. Por un lado, una parte de colonizar quiere decir imponer determinados conocimientos... Mientras que la Pedagogía orienta las formas de, comunicar, enseñar, formar, alentar el pensamiento, no tanto en el ejercicio de imponer contenidos.... El docente debe procurar que la persona comprenda y no solo memorice.”

La estrategia 15 hace énfasis al diálogo con los estudiantes. A partir de esta estrategia, el docente genera una comunicación intencionada, dirigida a un objetivo específico, desde las preguntas del por qué, y la solicitud de argumentación o justificación, expresión de criterios, puesta en común de opiniones, acuerdos. Es por eso que se toma el siguiente ejemplo, donde el docente por medio de la elaboración de las preguntas se convierte en el intermediario o mediador para la construcción del conocimiento del estudiante:

Profesor: Cuando... (*Refiriéndose a Paulo Freire*) se da cuenta que el 80 % es analfabeto, qué hace? ¿Qué harían ustedes?

Estudiante: Investigar

Profesor: ¿Sobre qué?

Estudiante: De los temas generadores

Profesor: No es que llegan y empieza el trabajo directo ¿Qué es lo que hace primero?

Estudiante: Un proceso de observación

Profesor: Ya, la observación y ¿por qué? ..Y que implica eso.

Estudiante: *(No hay respuesta)*

Profesor: No se olviden que el primer paso de la investigación es la observación, de ahí que viene...

Comprendiendo la idea del diálogo, se puede analizar que las preguntas tienen un papel preponderante en el desarrollo del uso de estrategias en los docentes de Pedagogía, sin embargo siempre es posible alentar un diálogo más participativo en el aula y que ayude a profundizar en los contenidos abordados.

La estrategia 28, la Cinésica, esta relacionada con uso de elementos no verbales como el contacto visual, los gestos, la postura, a través de ésta estrategia se certifica que el lenguaje verbal y no verbal no sólo es la clave del proceso que permite a profesores y estudiantes expresar, contrastar y realizar modificaciones en el desarrollo de la interacción para el abordaje de los contenidos, sino también resulta imprescindible para el establecimiento de acuerdos sobre qué hacer o dejar de hacer conjuntamente, y cómo estructurar el proceso de construcción de significados en el contexto del aula (Ruiz Carrillo, Meraz Martínez, Sánchez de Tagle, & Suárez Castillo, 2010). En las observaciones realizadas se pudo valorar como el docente en

general establece un contacto positivo con el estudiante que le da confianza para la participación en el proceso de enseñanza y aprendizaje.

A su vez, gracias a la estrategia **27 La Proxémica** relacionada con el uso de la distancia y proximidad, se evidencia que a través de ésta se genera la construcción de un buen ambiente emocional y emotivo para el aprendizaje, reflejado en parte, a través de una correcta distribución espacial del aula, factor que influye en el desarrollo y estimulación del proceso que permite lograr un aprendizaje significativo, puesto que “los aprendizajes son favorecidos cuando ocurren en un clima de confianza, aceptación, equidad y respeto entre las personas” (Benavides Guano, 2014, pág. 1). Sin embargo, siempre se puede mejorar el entorno con una distribución espacial más activa que propicie la interacción.

Por su parte, las estrategias menos observadas en la práctica de los docentes, y que fueron utilizadas por cinco o menos profesores (entre el 6% y el 30 % del total de docentes observados) son las 3, 4, 10, 13, 16, 17, 20, 26. Estas constituyen el 26,6% de total de las estrategias planteadas. Con esto se evidencia que hay un mayor número de estrategias menormente utilizadas en relación a las que si se utilizaron. Particularmente las estrategias 13, 20 y 26, las mismas que son utilizados por uno y dos docentes, constituyendo el 12,5% de docentes de todo el universo de la investigación.

La estrategia 3, Organización del discurso. Es utilizada por tres docentes del grupo analizado, quienes organizan su discurso mediante la explicación y argumentación. Evidenciándose una falta de continuidad y profundización en la argumentación del discurso del resto de docentes observados de la Carrera de Pedagogía.

La estrategia 4, Recapitulación, busca hacer una síntesis de lo más significativo de los contenidos ya vistos durante las clases desarrolladas anteriormente y así alcanzar una continuidad entre los contenidos nuevos y el ya visto. Ésta estrategia fue aplicada por tres de los docentes, se muestra en el siguiente ejemplo:

Docente: “Recuerden, que esto es de un documento que ustedes ya conocen “Aprender a Enseñar” hecho por el Dr. Vélez. Cuando estuvimos viendo este tema en otra clase, ustedes recordarán que asomaron estos términos.....si fuese el caso de la Carrera podríamos tomarlo y ver cómo manejarlos en el semestre.....”

La estrategia 10, **El docente legitima y valida su discurso usando referentes teóricos.**

En el análisis de los datos recopilados se observa por parte de los docentes un bajo uso de esta estrategia puesto que el discurso utilizado con mayor concurrencia es de tipo espontaneo, sin embargo, cabe señalar que:

El tipo de discurso argumentativo elaborado corresponde básicamente a argumentos que previamente han sido preparados por el profesor para dar su exposición en la clase. Frecuentemente la preparación de la clase sería lo óptimo dentro del ejercicio docente, sin embargo, no siempre suele suceder de esta manera puesto que existen docentes que hacen uso de un tipo de argumentación espontánea, la cual específicamente se enfoca en dar respuestas con certeza a las inquietudes de los estudiantes, una vez concluida la presentación del profesor. Esta argumentación espontánea no quiere decir de ninguna manera que deba ser improvisación del docente frente a su clase, sino que se sobre entiende, deben ser respuestas cargadas de un

conocimiento con certeza del contenido de la asignatura, lo cual compromete al profesor a exigirse en su auto formación académica (Martínez Tortajada, 2004, pág. 849).

La estrategia 13 Indagación y retroalimentación sobre los textos leídos previamente por el estudiante. Muestra que solo un docente de todos los analizados, indaga y retroalimenta sobre los textos leídos por el estudiante. Se puede comprender, como generalidad, con este resultado, que el docente genera una enorme complicación sobre sus ponencias, sabiendo que lo que imparte, lo dan todo por añadido, sin intentar justificar el conocimientos que desarrollan en la catedra. Se puede quizás comprender que los profesores no utilizan textos justificadores en la impartición de sus clases, pues no habría necesidad de que el profesor reemplazara alguna palabra por otra en referencia directa a un texto, como lo señala esta categoría, más es importante comprender que se debe reforzar lo que se enseña con realidades académicas.

La estrategia 16 Elaboración de preguntas y respuestas. En esta estrategia se evidencia el uso de preguntas reactivas, preguntas generales, para generar una interacción que permita al estudiante concentrar su atención a determinados contenidos que el docente considera relevantes y así llegar a una mejor comprensión de los mismos (Mercer & Mercer, 1997). Como se evidencia en el siguiente ejemplo:

Estudiante: “Profe en el caso del trabajo infantil, está prohibido que los niños trabajen, pero aquí en el Ecuador también se da esa situación...por qué el estado no interviene?.....”

Profesor: “¿En el contexto urbano quiénes están trabajando?”

Estudiante: “Los niños”

Profesor: “Los niños... pero cuál es el origen de esos niños”.

Estudiante: “Hogares empobrecidos”

Profesor: “Si pueden ser hogares empobrecidos pero si tú te percatas es gente que ha emigrado, muchas las veces desde la ruralidad a la urbe”.

La estrategia 17 Elaboración de preguntas con respuesta limitada. Formula preguntas de respuestas limitadas y preguntas cerradas. Ejemplificada en el siguiente diálogo:

Docente: “Ustedes Se han peleado alguna vez con alguien, han pegado alguna vez a alguien, han pegado? ¿Tienen hermanos, tienen hermanas?”

Estudiantes: Si.

Docente: Se han peleado con sus hermanos? ¿Se han pegado con sus hermanos?

Estudiantes: Si.

Al interrogarnos sobre estas estrategias, se puede pensar, como se menciona en el caso del docente 8, estrategia 19, que el grado de profesionalismo de los docentes no escapa del conocimiento de su materia pero, de igual forma, un aspecto a fortalecer en muchos de los docentes es una mayor argumentación fortalecida con referentes teóricos del campo específico de cada asignatura. De otro lado se encuentran también docentes que en su clase refieren a muchos autores, motivando al estudiante en la profundización del tema y en la aprensión del contenido.

Este trabajo a verificado que aplicar las estrategias discursivas hace a los estudiantes partícipes activos en la construcción de su conocimiento e incluso los pone en un lugar que permite cuestionar, aportar y tener control de su propio aprendizaje (Ruiz Carrillo, Meraz Martínez, Sánchez de Tagle, & Suárez Castillo, 2010).

Vale mencionar a (Ruiz Carrillo, Meraz Martínez, Sánchez de Tagle, & Suárez Castillo, 2010) que al estudiar la pertinencia del uso de estas estrategias para entender la construcción compartida de significados e interacciones discursivas en el aula, es necesario hacer análisis de la estructura discursiva tanto en la organización social del discurso como el de las conceptualizaciones del conocimiento que están contenidas en el habla.

Conclusiones

Se ha reconocido en esta investigación que “hacer uso de las categorías planteadas por el instrumento de estrategias discursiva ha concedido ponernos en contacto con lo que sucede en el aula y comprender cómo se produce conocimiento en el ámbito escolar” (Ruiz Carrillo, Meraz Martínez, Sánchez de Tagle, & Suárez Castillo, 2010, pág. 7).

Los procesos discursivos, en los que intervienen estrategias, recursos, dispositivos y más, señalados en el trabajo, son materiales para la correcta relación y ejercicio de la docencia, resulta importante analizar que no son la finalidad misma, sino el objeto material que sirve como herramienta. Sin embargo es importante tomar en cuenta estos elementos como mecanismos para el correcto funcionamiento discursivo y óptimo desarrollo educativo.

La investigación ha permitido entender cómo el uso de las estrategias discursivas es un apoyo para el docente en la directa interacción con los estudiantes, que a su vez permitió analizar el proceso de construcción de un ejercicio de la docencia acercada al conocimiento científico.

Se ha evidenciado que el diálogo es una de las formas más usadas por los docentes para el desarrollo de las clases, aunque es importante reflexionar que no se trata de un verdadero diálogo fundamentado en referentes teóricos sino de un discurso cotidiano.

El docente, no solo interactúa en torno a lo que sabe, sino en torno a lo que siente, a lo que vive, en torno a su contextualización y a su realidad en general, estos elementos han podido ser valorados en la práctica de los docentes de la Carrera. Las

estrategias que apoyan a la construcción de relaciones positivas entre los estudiantes y el docente se han podido detectar como las que mejor se aplican pero se evidencia que son casi una tercera parte de la totalidad de las estrategias propuestas para el análisis.

Un punto importante, que arroja este trabajo, es que hay puntuales aspectos que se deben tener en cuenta para mejorar continuamente la práctica educativa, el uso del instrumento de estrategias discursivas ha permitido identificar que los aspectos menos favorables de esta práctica son los que se relacionan con estrategias adecuadas para la construcción colectiva del conocimiento, a partir de la interacción, de la profundización, de los acuerdos y de los discensos de los estudiantes entre sí y con el docente. Es importante fortalecer la construcción de significados compartidos cada vez más complejos. Se evidencia que la relación entre estudiantes y docentes, permite el desarrollo de un aprendizaje significativo, en cuanto se presenta una interacción de ideas.

Otro elemento sobresaliente es la necesidad de utilizar estrategias que se apoyen en el uso de material didáctico variado, apropiado y que no se limite a la observación pasiva de medios tecnológicos sin un objetivo expresado en el aula y sin el correspondiente andamiaje del docente.

Otro factor que se encontró débil fue la ausencia de revisión previa de materiales científicos por parte de los estudiantes para el apoyo de la construcción del conocimiento compartido en las aulas.

Considerando la trascendencia de la idea planteada por Ruíz, Suarez, Meraz y Sánchez (2010) resulta importante citar que dentro de su investigación se posibilitan algunos resultados que compajinan con este trabajo:

Visualizar a los alumnos como sujetos activos con: conocimientos, creencias, intenciones, actitudes, afectos y valores, desmitifica la visión que en algún momento se puede tener de ellos como sujetos que no saben y que son manipulados por el profesor... no existe un lugar fijo ni asignado para el que controla el discurso, ni otro para quien es controlado y mucho menos una posición definitiva para el que sabe y el que no sabe (pág. 5).

Cabe señalar que un mayor y mejor uso de estrategias discursivas por parte del docente, pueden facilitar el aprendizaje significativo de los estudiantes y variar el rol del docente a una posición más activa y menos expositiva.

Finalmente, es importante investigar el hecho discursivo manejado por el docente, pues, dentro del valor educativo institucional, el maestro cumple con la responsabilidad de ser el inmediato gestor de conocimientos, papel que es esencial en el funcionamiento de la educación formal. El error sería, más bien, no llegar a analizar el proceso discursivo y comunicacional que se desarrolla en el aula. Ya que, como se comprende, los sujetos son los responsables de su recepción, actúan en torno a ello, son fruto de lo que conocen, de cómo llegan a entender el entorno y de cómo llegan a producir nuevamente lo entendido, pues la construcción del conocimiento, dentro de una mirada futura, será la aplicación de la realidad social, que desarrolla una armonía de interacciones y aplicaciones.

Referencias

- Ausbel, D., Novak, J., & Hanesian, H. (2009). *Psicología Educativa: Un punto de vista cognoscitivo* (Segunda ed.). Distrito Federal de México, México: Trillas.
- Barrero, F., & Mejía Vélez, B. (6 de marzo de 2005). La interpretación de la práctica pedagógica de una docente de matemáticas. (Universidad Católica de Colombia, Ed.) *Acta colombiana de psicología*(2), 96. Recuperado el 16 de noviembre de 2015, de file:///C:/Users/BIBLIOUIOG/Downloads/Dialnet-LaInterpretacionDeLaPracticaPedagogicaDeUnaDocente-3182719.pdf
- Barriga Aceo, F. D., & Hernández Rojas , G. (2002). *Estrategias docentes para un aprendizaje significativo* (segunda ed.). (H. Mc Graw , Ed.) Distrito Federal, México: Interamericana editores. Recuperado el 24 de octubre de 2015, de <https://jeffreydiaz.files.wordpress.com/2008/08/estrategias-docentes-para-un-aprendizaje-significativo.pdf>
- Benavides Guano, E. E. (15 de agosto de 2014). *La proxémica y el aprendizaje*. Recuperado el 8 de enero de 2016, de Repositorio. Universidad Técnica de Ambato: <http://repositorio.uta.edu.ec/jspui/handle/123456789/8775>
- Bermeosolo, J. (2001). *Psicología del lenguaje, fundamento para educadores y estudiantes de pedagogía* (segunda ed.). (Universidad Católica de Chile, Ed.) Santiago de Chile, Chile: Ediciones U.C.
- Bravo, P. (junio de 2007). Presupuestos epistemológicos para un entendimiento del sujeto de la educación. (Universidad Politécnica Salesiana, Ed.) *Sophia*(2), 165.

- Castellá, J. M., Cros, A., Comelles, S., & Villá, M. (2007). *Entenderse en clase* (primera ed., Vol. 1). Barcelona, España: GRAÓ.
- Catellano, A. M. (27 de noviembre de 1998). Definición problemática de las metodologías cualitativas. (U. d. Zulia, Ed.) *LUZ repositorio académico*, 7(3), 19. Recuperado el 20 de octubre de 2015, de <http://produccioncientificaluz.org/index.php/espacio/article/view/2304/2305>
- Charaudeau, P., & Maingueneau, D. (2005). *Diccionario de análisis del discurso* (primera ed., Vol. 1). Madrid, España: AMORRORTU. Recuperado el 15 de febrero de 2016
- Coll, C., & Onrubia, J. (diciembre de 2001). Estrategias discursivas y recursos semióticos en la construcción de sistemas de significados compartidos entre profesor y alumnos. (U. d. Barcelona, Ed.) *Investigación en el aula*, 20(45), 31. Recuperado el 19 de febrero de 2016, de http://www.investigacionenlaescuela.es/articulos/45/R45_2.pdf
- Coreth, E. (1972). *Cuestiones fundamentales de hermenéutica* (Vol. 127). Barcelona, España: Herder.
- Cortez Moreira, K. A. (14 de junio de 2013). *Aprendizaje significativo*. Recuperado el 17 de enero de 2016, de Desde dentro de clases: <http://es.calameo.com/read/002512934e1672b9205ff>
- Freire, P. (2005). *Pedagogía del oprimido* (segunda ed., Vol. 2). Distrito Federal, México: Siglo veintiuno editores.
- González, O. (2005). *Educación y educadores* (tercera ed.). Madrid, España: PPC.

- Mardones, J. M., & Ursua Lezaun, N. (1982). *Fiilosfía de las ciencias humanas y sociales* (primera ed.). Barcelona, España: Fontamara.
- Martínez Tortajada, S. (enero de 2004). *El discurso educativo y las estrategias argumentativas*. Recuperado el 2 de diciembre de 2015, de Centro virtual cervantes:
http://webcache.googleusercontent.com/search?q=cache:7IRxbbXfjgoJ:cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca_ele/asele/pdf/17/17_0847.pdf+&cd=1&hl=es&ct=clnk&gl=ec
- Mas Torelló, Ó. (diciembre de 2011). El profesor universitario: Sus competencias y formación. (Universidad Autónoma de Barcelona, Ed.) *Profesorado: revista de currículum y formación del profesorado.*, 15(3), 211. Recuperado el 8 de noviembre de 2015, de <http://www.ugr.es/~recfpro/rev153COL1.pdf>
- Mercer, N., & Mercer, N. (1997). *La construcción guiada del conocimiento. El habla de profesores y alumnos* (primera ed., Vol. 1). (I. Gispert, Trad.) Barcelona, España: PAIDOS.
- Morduchowicz, R. (2004). *El capital cultural de los jóvenes* (Vol. 1). Buenos Aires, Argentina: Fondo de cultura económica de España.
- Moreira, M. A. (1997). Aprendizaje Significativo: un concepto abyacente. En L. Rodríguez Palmero (Ed.), *Actas del encuentro internacional sobre el aprendizaje significativo* (pág. 44). Burgos: UFRGS. Recuperado el 20 de febrero de 2016, de <http://www.if.ufrgs.br/~moreira/apsigsubesp.pdf>
- Orozco Valerio, M. J., Vizcaíno, A. d., & Méndez Magaña, A. C. (17 de diciembre de 2012). Elementos presentes en la construcción de aprendizaje significativo

en alumnos. (AFOE, Ed.) *Revista Educativa Hekademos*(12), 21. Recuperado el 18 de enero de 2016, de file:///C:/Users/BIBLIOUIOG/Downloads/Dialnet-ElementosPresentesEnLaConstruccionDeAprendizajeSig-4161861%20(1).pdf

Ramajo Cuesta, A. (10 de diciembre de 2011). La utilización del método etnográfico en el estudio de un acto de habla. (M. C. Ainciburu, Ed.) *Revista de Nebrija de Lingüística aplicada a la enseñanza de las lenguas*(10), 211. Obtenido de Las respuestas a cumplidos en dialecto libanés y en español peninsular: <http://www.nebrija.com/revista-linguistica/la-utilizacion-del-metodo-etnografico-en-el-estudio-de-un-acto-de-habla>

Rodríguez Palmero , M. L. (2004). La teoría del aprendizaje significativo. *Conferencia sobre mapas conceptuales*. 38, pág. 10. Pamplona: Centro de educación a distancia . Recuperado el 11 de diciembre de 2015, de <http://eprint.ihmc.us/79/1/cmc2004-290.pdf>

Ruiz Carrillo, E., Suarez Castillo, P., Meraz Martínez, S., & Sánchez de Tagle, R. (abril - junio de 2010). Análisis de la práctica docente en el salón de clase desde la aplicación del instrumento de estrategias discursivas (ESTDI). (Anuies, Ed.) *Revista de la educación superior*, 39(154), 17. Recuperado el 15 de noviembre de 2015, de <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=60418903001>

Ruiz, E., & Villuendas, D. (2007). explorando el uso de estrategias discursivas y semióticas en la construcción guiada del conocimiento. *educar*(39), 94.

Ruiz, E., Sánchez, R., Meraz, S., Suárez, P., & Chávez Castillo, V. (junio de 2010). análisis de estrategias discursivas desde la aplicación del instrumento ESTDI.

(S. Corona, Ed.) *revista de la educación superior*, 39(154), 18. Recuperado el 22 de agosto de 2015, de <http://webcache.googleusercontent.com/search?q=cache:52C2TjZMd-YJ:tuxchi.iztacala.unam.mx/ojs/index.php/pycs/article/viewFile/11/9+&cd=1&hl=es&ct=clnk&gl=ec>

Sal Paz, J., & Maldonado, S. (noviembre de 2009). Estrategias discursivas: un abordaje terminológico. *Espéculo. Revista de estudios literarios*, 22(43), 3. Recuperado el 18 de septiembre de 2015, de <http://www.ucm.es/info/especulo/numero43/abortermin.html>

San Martín, R. (junio de 2007). El sujeto en la educación y la educación en el sujeto. (U. P. Salesiana, Ed.) *Sophia*, 2(2), 10.

Savater, F. (1997). *El valor de educar* (segunda ed., Vol. 2). Barcelona, España: Ariel.

Teun, V. D. (8 de enero- junio de 2002). *El discurso*. (Manizales, Ed.) Recuperado el 15 de octubre de 2015, de Escribania: <http://www.discursos.org/oldarticles/Conocimiento,%20elaboraci%F3n%20del%20discurso%20y%20educaci%F3n.pdf>

Universidad Politécnica Salesiana. (s.f.). *reseña Histórica*. Recuperado el 14 de octubre de 2015, de Universidad Politécnica Salesiana: <http://www.ups.edu.ec/resena-historica>

Valdez Perugachi , P. J. (abril de 2014). *Aprendizaje significativo*. Recuperado el 10 de Diciembre de 2015, de Universidad Técnica del Norte:

<http://repositorio.utn.edu.ec/bitstream/123456789/4674/1/05%20FECYT%202243%20TESIS.pdf>

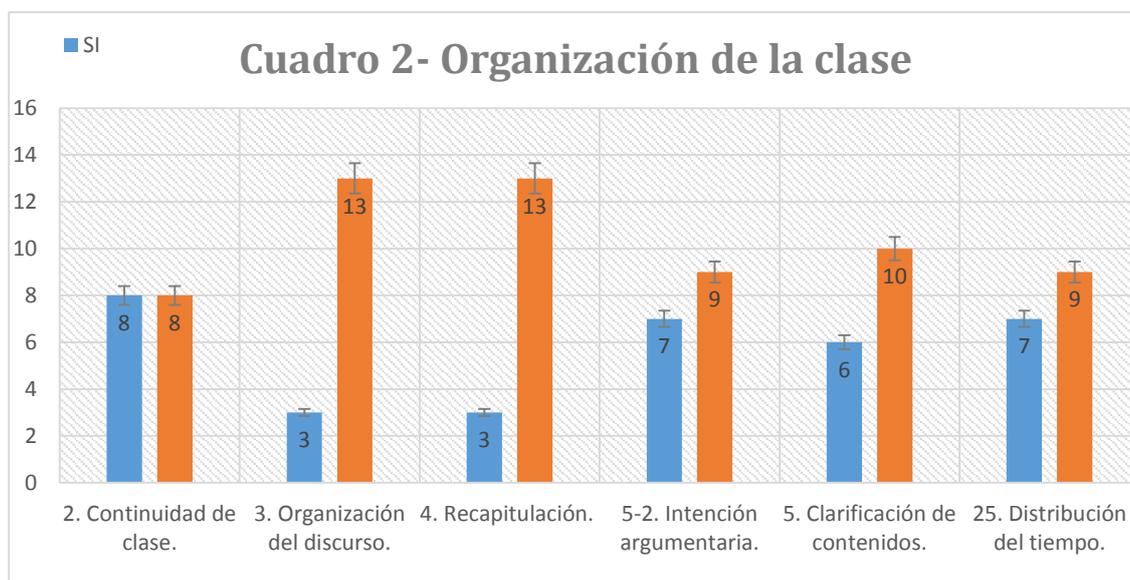
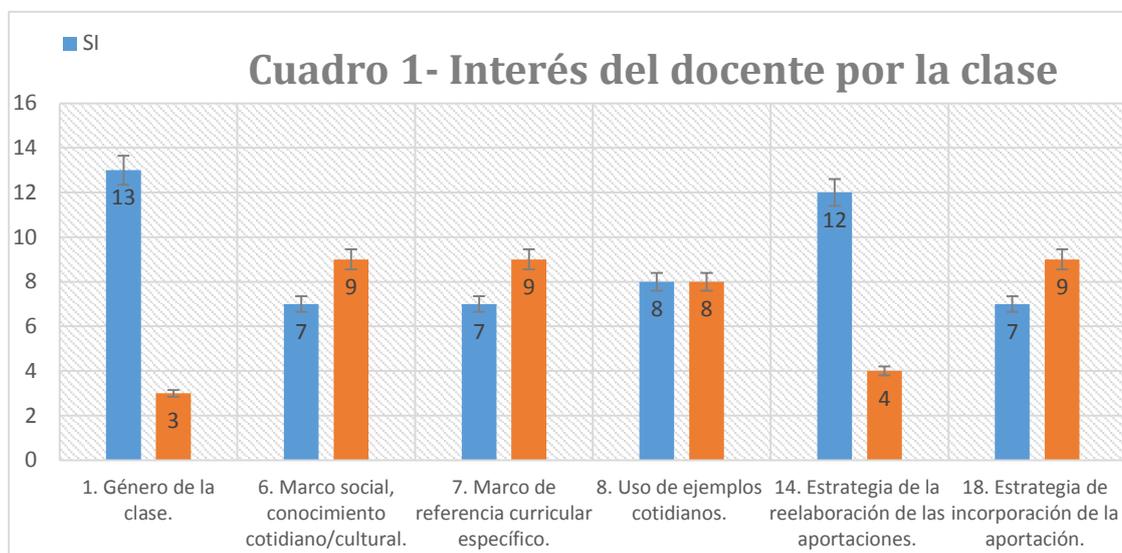
VanDijk, T. (junio de 2005). El discurso como interacción social. (Universidad de Pompeu, Ed.) *Revista latina*, 9(1), 66.

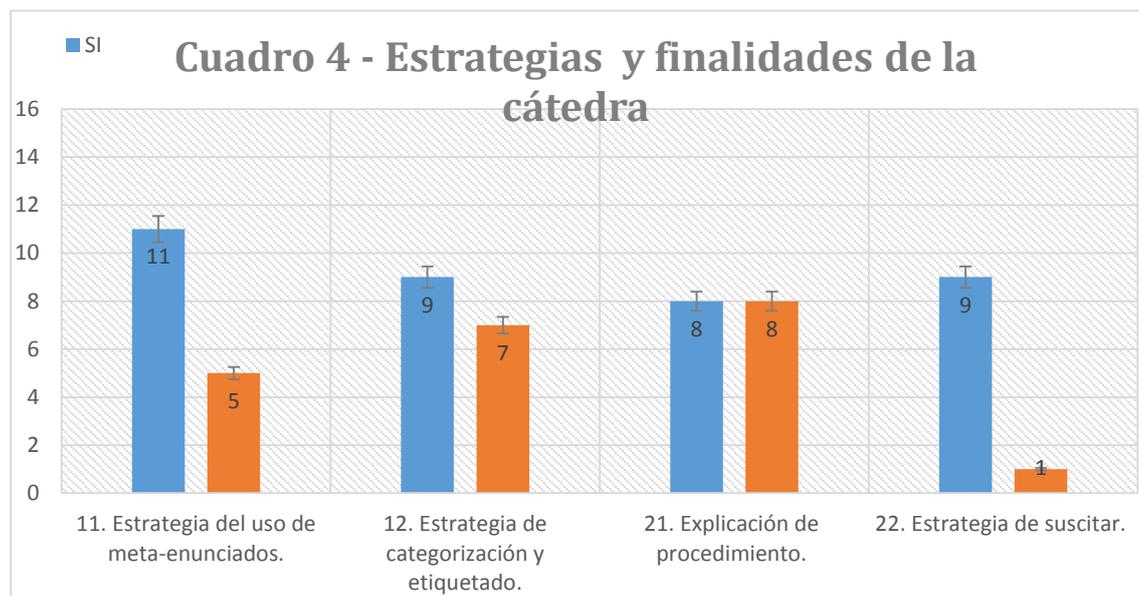
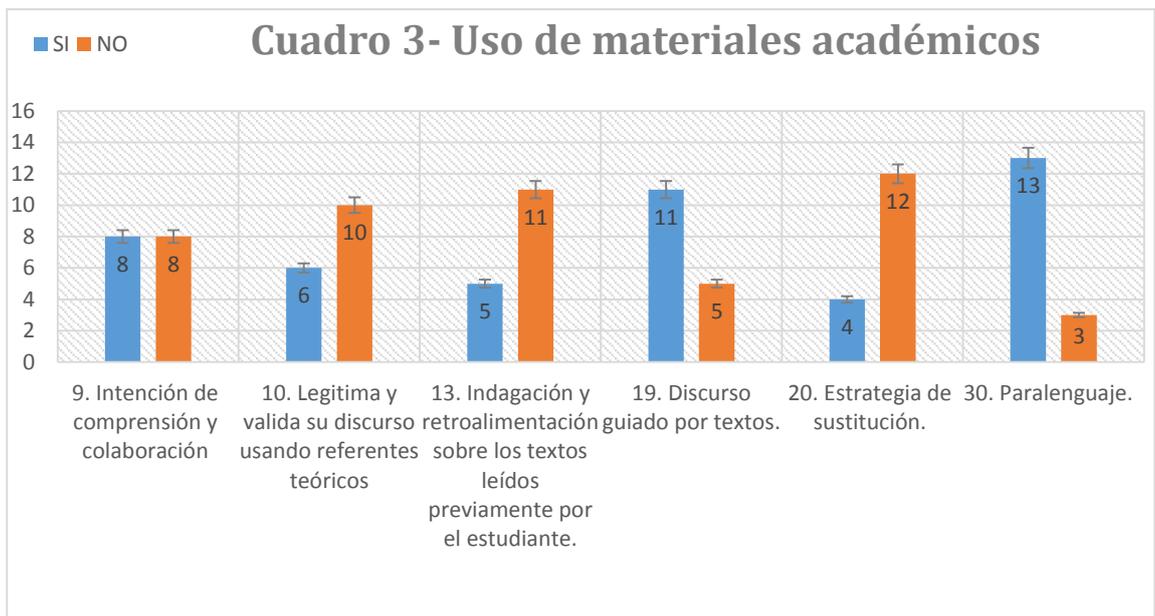
VanDijk, T. (2010). *El discurso como estructura y proceso* (Vol. 1). Barcelona, España: Gedisa.

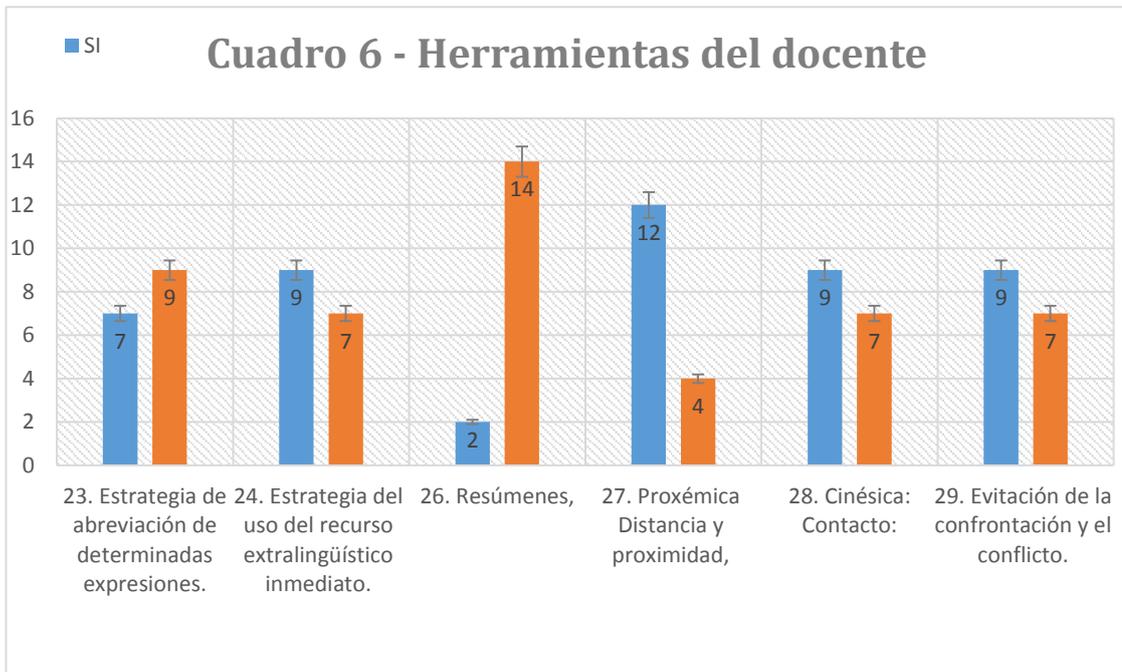
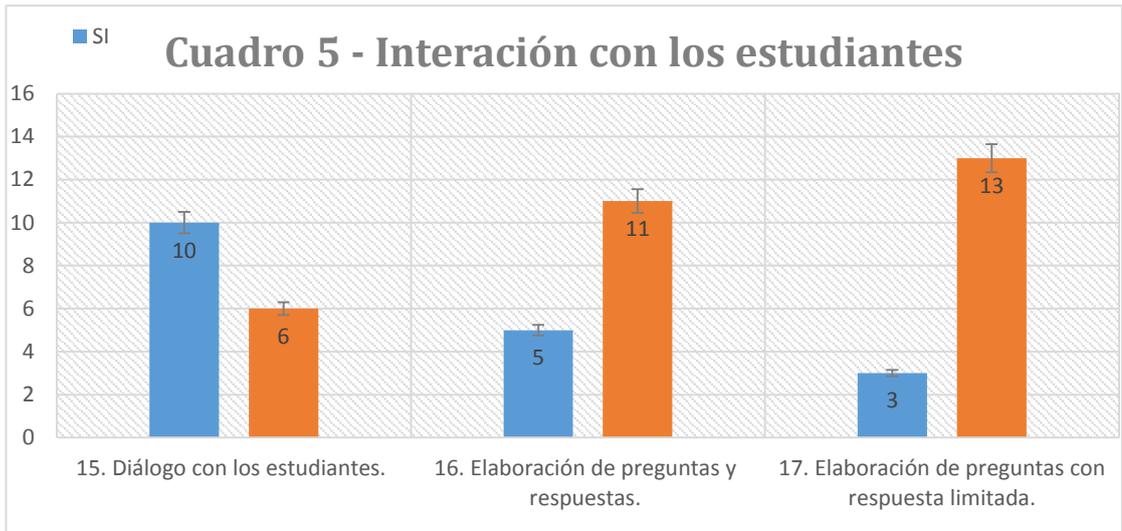
Zabalza, M. (2003). *competencias docentes del profesorado universitario: Calidad y desarrollo profesional* (primera ed., Vol. 1). La Coruña, España: Narcea.

Anexos

Anexo 1. Cuadros de resultados







Anexo 2 ficha modelo

DOCENTE

Fecha:	N° de ficha: 001		
Hora de inicio:	Hora final:		
Lugar: Carrera de Pedagogía			
Actividades.			
ESTRATEGIAS	Sí	No	OBSERVACIONES
1. Género de la clase. Usa el monólogo, diálogo, polifonía, dictado; para promover la construcción del conocimiento compartido a través del uso de estas prácticas discursivas.			
2. Continuidad de clase. Marca la continuidad y unicidad de los procesos de construcción de significados a través de la comprensión de la estructura de clase.			
3. Organización del discurso. Constituye secuencias de tipo explicativo, descriptivo, argumentativo y dialogado para informar, argumentar y explicar.			
4. Recapitulación. Resume lo más significativo de lo tratado con anterioridad, para ofrecer un contexto a la actividad actual. Facilita el establecimiento de relaciones entre lo dado y lo nuevo, marcar la continuidad entre los bloques de contenidos y actividades.			
5. Intención argumentaria. Usa la explicación, argumentación y de opinión con el propósito de aclarar y fundamentar la construcción de significados compartidos cada vez más complejos.			
5. Clarificación de contenidos: Define, ejemplifica, repite y reformula los contenidos.			
6. Marco social de referencia al conocimiento cotidiano/cultural. Obtiene información sobre las experiencias y conocimientos previos del alumnado para establecer puentes con situaciones nuevas.			
7. Marco de referencia curricular específico. Establece los significados que pueden compartirse a partir de la experiencia o actividad conjunta curricular.			
8. Uso de ejemplos cotidianos. Usa argumentos claros y orientadores que clarifican los contenidos.			
9. Intención de comprensión y colaboración en el proceso de aprendizaje del alumno. Participa con el alumno en la identificación y valoración del objeto de conocimiento; hacia la construcción de significados compartidos.			
10. El docente legitima y valida su discurso usando referentes teóricos			
11. Estrategia del uso de meta-enunciados. Señala las finalidades a las que sirven amplios fragmentos de la actividad discursiva proporcionando un marco que da significado y contextualiza el quehacer educativo.			
12. Estrategia de categorización y etiquetado. Ayuda a los alumnos a establecer puentes entre el conocimiento nuevo y el dado, así como crear nociones que permitan posteriormente construir significados más complejos.			

13. Indagación y retroalimentación sobre los textos leídos previamente por el estudiante.			
14. Estrategia de la reelaboración de las aportaciones. Responde a las aportaciones de los estudiantes, reelaborándolas en profundidad, reorganizándolas, descartando o matizando algunos componentes.			
15. Diálogo con los estudiantes. Realiza preguntas retóricas. Preguntas de por qué, solicitando una argumentación o justificación. Preguntas abiertas.			
16. Elaboración de preguntas y respuestas. Formula preguntas reactivas, preguntas generales.			
17. Elaboración de preguntas con respuesta limitada. Formula preguntas de respuestas limitadas y preguntas cerradas.			
18. Estrategia de incorporación de la aportación. Retoma las aportaciones espontáneas o requeridas realizadas por los estudiantes y las integra al propio discurso.			
19. Discurso guiado por textos. Asegura la exactitud y legitimidad de su discurso en el salón de clase a partir de un texto. (Interpretación, análisis, resumen, repetición, crítica).			
20. Estrategia de sustitución. Maneras que tiene el maestro para que el alumno vincule palabras con otros textos.			
21. Explicación de procedimiento. Proporciona los conocimientos pertinentes y de procesos para la aplicación e interpretación del instrumento o de una actividad con un fin determinado.			
22. Estrategia de suscitar. Exhorta al estudiante a recordar y pensar en experiencias pasadas para el éxito de su actividad actual.			
23. Estrategia de abreviación de determinadas expresiones. Permite sintetizar y compactar los significados compartidos para referirse a ellos posteriormente en forma más condensada y precisa, en la construcción de representaciones nuevas y complejas.			
24. Estrategia del uso del recurso extralingüístico inmediato. Uso de dibujos, esquemas o maquetas como soporte en la explicación de un determinado contenido.			
25. Distribución del tiempo. Organiza el tiempo correctamente entre exposición del contenido, preguntas y respuestas, análisis, resúmenes y conclusiones por parte de docentes y estudiantes			
26. Resúmenes, síntesis de contenidos y actividades desarrolladas.			
27. Proxémica Distancia y proximidad, estrategias de relación social positiva en el aula (Clima de clase) Construye un ambiente emocional y emotivo. Distribución espacial			
28. Cinésica: Contacto: Visual, Afectivo, Físico Uso de gestos y posición corporal.			
29. Evitación de la confrontación y el conflicto. Maneras como el maestro enfrenta las diferencias con los alumnos.			
30. Paralenguaje. Utiliza el tono, el ritmo, el volumen adecuados al espacio, al grupo de estudiantes y a la intencionalidad comunicativa.			
OBSERVACIONES:			