



**UNIVERSIDAD MICHOACANA DE SAN NICOLÁS
DE HIDALGO**



MAESTRÍA EN ESTUDIOS
DEL DISCURSO

FACULTAD DE LETRAS

MAESTRÍA EN ESTUDIOS DEL DISCURSO

**“ANÁLISIS DE LA INTERACCIÓN DISCURSIVA EN EL ESPACIO
ÁULICO Y SU INJERENCIA EN EL INTERCAMBIO
COMPARTIDO DE CONOCIMIENTOS”**

TESIS

Que para obtener el título de:
Maestro en Estudios del Discurso

Presenta

JOSÉ ABRAHAM MITRE LÁZARO

Directora de Tesis:
Dra. Blanca de la Luz Fernández Heredia

Comité Tutorial:
Dr. Carlos González Di Pierro
Dr. Bernardo Pérez Álvarez

Morelia, Michoacán

Julio 2023

Dedicatoria

A mis padres: Ana Paz Lázaro Carranza y José Abraham Mitre Hincapié por su gran apoyo, por ser la luz en mi camino, por darme mucho ánimo, fuerza y vitalidad.

A mi esposa: Laura Denisse Mendoza Benítez, por siempre estar conmigo, por su apoyo incondicional, sus palabras de aliento, por su cariño y amor, porque *juntos siempre llegamos más lejos.*

A mis hermanas: Annie Lizeth y Dulce Karina por su gran apoyo, su amistad, su cariño y amor.

A mi padrino: Luis Mario Orozco Munguía, por su amistad, su compañía, su consejo y apoyo de toda la vida.

A mis abuelos: José Mitre Huerta (+), Raquel Hincapié Alvarado (+), Anastasio Lázaro (+), a quienes siempre recuerdo con mucho amor y cariño por ser un gran ejemplo para mí. Aunque ya no están, siempre me cuidan y protegen.

A mis ex alumnos de la Preparatoria ICA y del Instituto Melbourne, quienes me enseñaron tanto y a quienes recuerdo con mucho amor y cariño.

Agradecimiento Especial a

Mi asesora: Blanca de la Luz Hernández Heredia, por haberme motivado en todo momento, por su lectura y comentarios, de los cuales he aprendido demasiado.

Mis lectores: Carlos González Di Pierro y Bernardo Enrique Pérez Álvarez, por sus observaciones tan claras y precisas.

Mis grandes profesores de la Facultad de Letras: Gabriela Sánchez Medina, Alberto Farías Ochoa, Jorge Alberto Ruiz Barriga, Iván Ávila González, Edgar Ávila González, Juan Carlos González Vidal, Manuel Martín Oramas Díaz y Araceli Enríquez Ovando, por su gran apoyo, su ejemplo y amistad.

Resumen

La interacción que se suscita en el aula de clase puede ser considerada un ejemplo de comunicación dialógica, donde los hablantes colaboran y co-construyen su propia asociación de significados compartidos, provenientes del terreno común. El objetivo general de esta investigación es observar, analizar e interpretar los procesos de interacción discursiva en el aula, determinados por los modelos mentales experienciales, los cuales están presentes en la población estudiantil de nivel Medio Superior de la Escuela Preparatoria ICA, a partir de una perspectiva de Análisis del Discurso. Para analizar lo anterior, se ha utilizado un enfoque metodológico cualitativo basado en la microetnografía educativa, la cual se circunscribe en la participación, interacción, convivencia e interrelaciones de los sujetos áulicos. Mediante videograbaciones se recopiló material oral para el análisis de las interacciones discursivas entre los docentes y su alumnado, asimismo, el proceso de análisis estuvo centrado en los turnos de habla y el discurso dialógico de los hablantes. Del mismo modo, se aplicó una entrevista semiestructurada a los estudiantes de manera escrita, con el propósito de indagar más información sobre el proceso del aprendizaje a través de la construcción mental del significado, como una experiencia cognitiva que los hablantes comparten con los demás, en una situación específica dentro del aula. Los resultados obtenidos a partir de las transcripciones de videograbaciones y entrevistas, permitieron conocer la dinámica de los procesos de interacción discursiva en el aula, donde se identificaron diferencias significativas entre el discurso monológico y el discurso dialógico por medio de toma de turnos, pues al observar el proceso de co-construcción del conocimiento compartido en el espacio áulico, se identifica una red de significados a la que los hablantes áulicos tienen acceso mediante sus experiencias cognitivas. Finalmente, se concluye que los resultados obtenidos con este trabajo son innovadores desde la perspectiva de los procesos interaccionales en el aula, que permiten la generación de conocimientos compartidos, muy distinto al modelo que tradicionalmente se conoce en la enseñanza.

Palabras clave: interacción discursiva, aprendizaje compartido, toma de turnos, espacio áulico, comunicación dialógica.

Abstract

Classroom interactions are examples of dialogical interaction in which speakers collaborate and co-construct shared meanings. This research uses the Discourse Analyze perspective to observe, analyze and interpret discourse interaction processes in the high school classroom (ICA). We used the educative micro-ethnography methodology to record videos of classroom interactions between students and teachers. We transcribe those interactions and analyze turn-taking and speakers' dialogical discourse. We also interviewed students to explore the learning process through meaning mental construction, which can be a shared cognitive experience in the classroom. We found that knowledge co-construction processes happen in the classroom through turn-taking and interaction. We also identified a meaning net available for students due to their shared cognitive experiences. Therefore, the results demonstrate how classroom interaction creates shared knowledge that differs from traditional approaches to learning.

Keywords: discursive interaction, shared learning, turn-taking, classroom space, dialogic communication.

ÍNDICE

INTRODUCCIÓN.....	1
Planteamiento del problema	3
Estado del arte	4
Justificación.....	11
Pregunta de investigación.....	13
Supuesto	13
Objetivo general	13
Objetivos particulares.....	13
CAPÍTULO I: EL DISCURSO ÁULICO Y SU INTERACCIÓN COMUNICATIVA	14
1.1 El discurso pedagógico como género discursivo	14
1.1.1 El estilo del discurso pedagógico como género discursivo	18
1.1.2 Ideología en el género discursivo de la pedagogía.....	22
1.2 La interacción socio-comunicativa en el aula	25
1.2.1 La interacción comunicativa y los posicionamientos sociales en el aula: reconocimiento, aceptación e identidad	26
1.2.2 La interacción comunicativa en la construcción del contexto social del aula: valoraciones, vulnerabilidad e influencia.....	29
1.3 La interacción comunicativa en el aula y su papel determinante en el proceso de aprendizaje	35
1.3.1 Las redes afectivas en el aula y la equidad discursiva: interacción comunicativa docente – alumnos.	36
1.3.2 El código común en la interacción comunicativa de aula: conocimiento previo y terreno común.....	40
1.4 Turnos de habla	45
1.5 Co-construcción	56
CAPÍTULO II: EL ESPACIO ÁULICO Y LOS FACTORES QUE INFLUYEN EN EL LOS PROCESOS DISCURSO-COGNITIVOS	61
2.1 La interacción comunicativa y su contexto	62
2.2 El espacio físico del aula.....	65
2.3 El espacio áulico mental: modelo contextual	71
2.4 Los modelos contextuales en el aula	73
2.5 Eventos y experiencias en el aula.....	78
2.6 El aula como espacio de interacción	79
2.7 El espacio áulico como contexto del discurso sociocognitivo	84
2.8 La interacción del docente en el espacio áulico	88

2.9 El sujeto cognoscente y los procesos cognitivos.....	92
2.10 Reglamentos y orden en el aula.....	97
CAPÍTULO III: METODOLOGÍA	102
3.1 Fases de la investigación.....	102
3.2 Decisión metodológica.....	102
3.2.1 La metodología cualitativa.....	103
3.2.2 Diseño de la metodología cualitativa.....	104
3.2.3 Elección de un diseño.....	105
3.3 Metodología etnográfico-educativa.....	107
3.4 Escenario y entrada en el campo	108
3.5 La selección de los participantes.....	110
3.6 Determinación de las técnicas: Técnicas de obtención de información	112
3.7 Procedimiento	121
3.8 Resultados	123
3.8.1 Recogida de datos y el procesamiento de información.....	123
3.8.2 El registro.....	129
3.8.3 La transcripción	130
3.8.4 Procesamiento de la información recogida	131
CAPÍTULO IV: ANÁLISIS Y RESULTADOS	134
4.1 Perfil interactivo de los docentes	137
4.1.1 Estructura interactiva de clase de P1	139
4.1.2 Estructura interactiva de clase de P2	140
4.1.3 Estructura interactiva de clase de P3	141
4.2 Análisis de la interacción comunicativa en clase	142
4.2.1. Situación 1: Análisis y discusión del terreno común en la interacción.....	142
4.2.2 Situación 2: Análisis y discusión del terreno común y la cohesión textual en P3	147
4.2.3 Situación 3: Análisis y discusión del terreno común en P1	155
4.2.4 Situación 4: Análisis y discusión de turnos de habla en clase.....	161
4.2.5 Situación 5: Análisis y discusión de la co-construcción en clase	175
4.3 Análisis del espacio áulico	180
5. CONCLUSIONES.....	187
5.1 Alcances y limitaciones.....	190
5.1.1 Limitaciones	190
5.1.2 Alcances	191
REFERENCIAS	193

ANEXOS	203
TRANSCRIPCIONES	203

INTRODUCCIÓN

El espacio áulico es uno de los elementos que permite organizar el tema a tratar, el estilo, el género discursivo y el tipo de interacción comunicativo-discursiva. Por ende, el aula de clase influye en los interlocutores, en la organización del discurso y el conocimiento.

En este sentido, el salón de clase influye en la manera de hablar, en la forma de participar sobre aquello de lo que se habla, teniendo en cuenta la audiencia áulica (Calsamiglia y Tusón, 2007). Ahora, el espacio áulico influye en el discurso de los hablantes por el tipo de intercambio que se suscitan en la sala de clase, los cuales, además de ser académicos provienen de una base sociocultural compartida.

Por lo tanto, la interacción social que se lleva a cabo en el aula de clase construye significados socioculturales que comparten los hablantes en un mismo espacio, es decir, se establece una configuración social del pensamiento, que determina el intercambio de conocimientos entre alumnos y profesores.

Daniel Cassany (2021) habla de un concepto importante dentro de la esfera educativa: *el aula cooperativa*. Este concepto se define como una forma de trabajo eficiente, dinámica e interactiva, con el propósito de fomentar entre los alumnos la reflexión crítica, la motivación y la autonomía. Ahora, para lograr dichos objetivos es esencial practicar la participación por medio del habla, hecho que resulta bastante complejo, pues el alumnado, como bien lo señalan Cassany (2021) o Cazden (2001), está acostumbrado a vivir en la cultura académica del silencio, dado que pasa más tiempo cumpliendo un papel receptivo-pasivo, que emisor-activo.

Por tanto, es importante señalar que la conversación en clase facilita el aprendizaje al compartir de manera oral las diferentes ideas y los distintos puntos de vista sobre un tema en específico. Esta retroalimentación ofrece la oportunidad de contrastar información, incorporar nuevas ideas, razonar la manera en que se emplea el discurso en los diferentes contextos, así como crear conciencia en el receptor sobre lo que se ha dicho (Cassany, 2021).

En este sentido, señala Schiffrin (1992) que la participación oral en clase permite observar si existe una comprensión entre los interlocutores, es decir, un acceso a las interpretaciones que ellos mismos realizan, creando un contexto en el cual, todos los enunciados emitidos por ellos mismos cobran sentido. A partir de este contexto se va encadenando una serie estructural de conversaciones, donde los interlocutores crean y comparten significados contextualizados. Asimismo, la experiencia interactiva se realiza bajo determinadas condiciones comunicativas como la interacción cara a cara, la dimensión espacial del aula, la dimensión espacio-mental de los hablantes, la dinámica de los turnos de habla, entre otros.

Por lo tanto, la presente investigación aborda en los primeros dos apartados capitulares la inferencia que tiene la interacción discursiva en el salón de clase, y cómo se da el intercambio de saberes a partir de un terreno común espacio-mental. Esto quiere decir que, los sujetos áulicos comparten, a través de una (re) producción discursiva, conocimientos y saberes que provienen de un *marco referencial* sociocultural.

El primer capítulo versa sobre la interacción comunicativa y su rol determinante en el proceso de la enseñanza y el aprendizaje. Esto quiere decir que, el tipo de (re) producción discursiva que se da en un salón de clase, a través de la interacción comunicativa, proviene de un *terreno común* de saberes y aprendizajes que comparten cada uno de los hablantes, de esta manera, la suma de experiencias cognitivas, al ser compartidas en un contexto académico, co-construye el conocimiento que los hablantes áulicos, por igual, están receptando.

En el segundo capítulo, se habla de los dos tipos de espacio en los que están inmersos los sujetos áulicos, siendo uno de ellos el espacio físico infraestructural del aula, el cual está enmarcado en una dimensión física, donde el factor proxémico es importante en la interacción. Por otro lado, existe un segundo espacio áulico: el aula mental. Este segundo espacio áulico, se estructura en la mente de los sujetos por medio de modelos mentales, es decir, el aula es un modelo mental que los estudiantes y los docentes organizan de acuerdo a sus experiencias cognitivas. Ahora, dichas experiencias cognitivas o modelos mentales, conforman el *terreno común* o los *marcos referenciales contextuales* de cada sujeto.

Por último, el tercer capítulo muestra el proceso metodológico que se llevó a cabo para recabar información oral, por medio de videgrabaciones, de tres docentes y dos grupos del Instituto de Contaduría y Administración (desde ahora Preparatoria ICA). Este proceso metodológico se inscribe en la metodología cualitativa, con un diseño etnográfico-educativo. Asimismo, se describe el escenario, los sujetos, los instrumentos aplicados y el procedimiento.

El interés que surge por analizar la interacción discursiva en el aula, además de su injerencia en el intercambio de saberes, resultó a partir de la observación relacional entre el proceso de aprendizaje y el tipo de conversación que se suscita en el salón de clase, entre los hablantes áulicos. Por tanto, se plantea el siguiente problema de investigación.

Planteamiento del problema

Habría que comenzar a diferenciar el aula como infraestructura y lo que se podría llamar el *espacio áulico mental*. Si se parte de la idea del modelo mental contextual de van Dijk (2016), el espacio mental del aula puede definirse como un conocimiento construido en la mente de los sujetos, es decir, una conceptualización forjada en la conciencia que define la experiencia diaria de los sujetos áulicos. Es un espacio áulico que nadie puede verlo. Sin embargo, podría decirse que es una formulación pura, es decir, un concepto *a priori*, cada espacio áulico, como modelo mental, se formula de manera personal. Por consiguiente, nace en la razón como un postulado, y de ahí se traslada hacia la relación de los objetos que conforman el mundo real.

El contexto espacial de clase es creado por la conciencia de cada sujeto que convive dentro del entorno físico del aula. Van Dijk (2012; 2016) asegura que los modelos mentales son una noción espacial delimitada a partir de la experiencia y la relación con los objetos, por lo tanto, el escenario educativo delimita el vínculo entre los individuos, es decir, cada sujeto ocupa un lugar en la dimensión espacial respecto a los demás a partir de sus relaciones experienciales o contextuales, determinadas por la (re) producción discursiva. El espacio mental áulico determina el entorno y la interacción entre los individuos.

Por ende, en cuanto a la interacción discursiva se puede decir que de cada individuo interfiere sobre los demás de manera directa e indirecta. Siempre causará una reacción en los demás receptores a través del intercambio de saberes o conocimientos. De otro modo, la (re) producción discursiva se da por la interacción y responde siempre a un interés, a una situación o a una circunstancia.

El discurso que se intercambia en clase está lleno de saberes, es constructivo y colaborativo. En este sentido, el discurso y el espacio mental determinan los escenarios áulicos, y al mismo tiempo son determinados por éste.

Y ¿de qué manera puede la interacción discursiva tener una injerencia sobre el sujeto áulico y el intercambio de saberes? El análisis del discurso en el aula ha permitido identificar diversos elementos sociales que contribuyen a construir ambientes de aprendizaje favorables para diferentes personas y grupos. “El aprendizaje no es un proceso mediado completamente por la enseñanza y la escolarización, sino el resultado de espacios con características sociales y físicas particulares, cuyas normas y expectativas facilitan o dificultan que el estudiante aprenda” (SEP, 2017, p. 19).

La interacción discursiva tiene una naturaleza cognitiva, ya que constituye un proceso cognitivo en el cual se intercambian discursos y experiencias dotados de saberes culturales, sociales, emotivos y relacionales. Por tanto, si las estrategias en clase no parten de un escenario educativo interactivo y de una interacción discursiva aparecen ruidos conceptuales y relacionales que crean interferencias en el aprendizaje y en la comunicación de los sujetos áulicos.

Ante el planteamiento de dicho problema, se ha revisado el siguiente estado del arte.

Estado del arte

Las autoras Skukauskaite, Rangel, García y Krohn (2015) abordan el concepto de la interacción discursiva en el salón de clase desde perspectivas o dominios diferentes que están presentes en el ambiente educativo.

El primer dominio es la interacción entre el docente-alumno y sus comportamientos como ejes fundamentales en la implicación de sus relaciones discursivas. Sin duda, este dominio tiene muy presente el estilo cognitivo y sus efectos en la interacción y formación del discurso. En este caso, el docente es el actor principal y responsable en la elección de un determinado número de conceptos y palabras para dar instrucciones, compartir conocimientos, producir textos orales y escritos. En este sentido la interacción se establece a partir de los marcos conversacionales que el docente dispone.

El proceso de comunicación se centra en el discurso docente, el cual interviene de manera solicitada o no solicitada en el proceso constructivo del conocimiento. En otras palabras, el docente es quien de manera disciplinar, establece y otorga turnos interactivos por medio de un marco conversacional.

El segundo dominio se centra en el estudiante, quien establece una interacción por medio de la participación en la mayoría de las ocasiones, además construye su propia identidad discursiva, por lo tanto, el alumno usa un determinado estilo particular. La identidad discursiva de la interacción estudiantil parte de los conocimientos que poseen los alumnos.

En el tercer dominio se encuentra la construcción de las relaciones interactivo-discursivas a partir de la identidad, la ubicación del alumno en el aula, y el tipo de personalidad de cada hablante; estas características configuran toda una variedad de identidades interactivo-discursivas, académicas y sociales dentro de clase (Skukauskaite, Rangel, García y Krohn, 2015).

El cuarto y último dominio se centra en la interacción del discurso como parte de la conversación, es decir, se comparten a diario distintas conversaciones de todo tipo de tema, donde intervienen diferentes personas o grupos, haciendo uso de diversos estilos cada uno. Este dominio se centra en cómo los participantes estructuran discursivamente las conversaciones y los turnos de habla, dándole menos importancia al papel predominante del docente.

Cazden (2001) señala que el discurso producido en la sala de clase y su interacción verbal, tiene un impacto en la estructura mental y la forma de organizar o retener el conocimiento por parte de los estudiantes. Por esa razón plantea la siguiente interrogante: “¿Cómo afecta el discurso observable del aula al pensamiento no observable de cada uno de los estudiantes y, por lo tanto, a la naturaleza de lo que aprenden?” (Cazden, 2001, p.60). Como respuesta a la cuestión, el discurso en clase debe ayudar a establecer conexiones y vínculos entre las situaciones nuevas de aprendizaje y el mundo social que comparten los estudiantes (Cazden, 2001). Por ello es importante la tarea discursiva que realiza el docente, al construir estos entornos de aprendizaje por medio de secuencias interactivas.

La interacción en un grupo se retroalimenta con la variedad de comentarios y participaciones de cada uno de los hablantes presentes en el salón de clase, es decir, entre más diversidad de conocimientos determinados se compartan, más enriquecedor se vuelve el discurso.

La idea del aprendizaje recíproco que menciona Cazden (2001) surge de un programa de alfabetización desarrollado por Anne Marie Palincsar, maestra en Educación y Psicología, que muestra una serie de estrategias cognitivas fundamentadas en la interacción discursiva. Dichas estrategias de comprensión y discusión son orientadas frecuentemente por el profesor, aunque el rol de líder orientativo puede tomarlo cualquier estudiante. Las estrategias cognitivas se dividen en cuatro:

- Interrogar: El docente inicia con una pregunta para llevar a cabo una discusión sobre el tema. La pregunta no debe ser totalmente relacionada con el tema, sino más bien, debe estar encaminada a la comprensión de ciertos aspectos o puntos principales que son necesarios comprender antes de abordar el tema.
- Aclarar: Es necesario contextualizar o aclarar cualquier duda, término, palabra, frase u oración temática en particular, para prevenir cualquier problema de comprensión. También es importante orientar a los interlocutores en la elaboración de razonamientos inferenciales.

- **Resumen:** Es importante que el docente resuma o recapitule todo lo que se ha aprendido hasta el momento, haciendo énfasis en los conceptos nuevos que han surgido, este hecho tiene el fin de preparar la introducción al siguiente paso.
- **Predecir:** Se solicita una aportación previa del siguiente tema a tratar, con el fin de contextualizar a los interlocutores sobre la información que espera ver más adelante.

Dichas estrategias refuerzan la discusión y argumentación en clase, orientando a los participantes a exponer lo que han comprendido haciendo uso de un estilo personal. En otras palabras: “[hay] dos propósitos simultáneos: una discusión de sondeo del significado del texto para el grupo y un mejor autocontrol de la comprensión del texto para cada individuo” (Cazden, 2001, p.67). La intención principal de estas cuatro tareas es desarrollar una interacción por medio del discurso y estilo individual de cada hablante, para comprender los conocimientos acumulados, además de simplificarlos y sintetizarlos.

Por otra parte, Fabela y Rodríguez (2008) señalan que la educación debe enfocarse en el aprendizaje basado en la utilización, reutilización y transformación del conocimiento, a partir de la flexibilidad comunicativa del docente y el alumno. Ante esta situación, la posición del discurso se ha vuelto un eje principal para las diversas tareas educativas y cognitivas de los sujetos. Para analizar y observar el proceso discursivo que realizan los hablantes educativos, es necesario partir de las interacciones dentro del aula, y de la interdiscursividad en el ámbito académico.

En Fabela y Rodríguez (2008) señala la idea de que ningún discurso es independiente de otro, no está totalmente aislado y no posee una naturaleza única, más bien, todo discurso está asociado y se encuentra en una cadena secuencial e interdiscursiva. El discurso no se estructura sólo a partir de oraciones, frases o palabras, posee un carácter interrelacional en el cual convergen diferentes planos que implican la producción, recepción e interpretación de este mismo (Fabela y Rodríguez, 2008).

Con la explicación anterior se entiende la siguiente afirmación: la interdiscursividad “puede proporcionar un mejor entendimiento de los procesos de aprendizaje y de formación de opiniones” (Fabela y Rodríguez, 2008, p.127).

Por otra parte, de los Santos (2005) menciona que la interacción comunicativa es esencial en una sala de clase, debido a que los individuos no sólo actúan bajo criterios o normas contextuales, sino también, emplean estrategias discursivas para una mejor interacción escolar.

La estrategia discursiva (de los Santos, 2005) se configura a partir de dos niveles:

- Nivel discursivo: comprende el hecho pragmático-estratégico.
- Nivel textual: comprende el hecho semántico-gramatical.

En el nivel textual, el discurso se planifica y opera cognitivamente mediante un proceso en el cual el hablante realiza una elección lingüística y temática, con el propósito de emplear el proceso de comprensión discursiva (de los Santos, 2005).

De los Santos (2005) menciona la estrategia discursiva como “un plan que el hablante lleva a cabo con un fin determinado, en función de la situación interactiva en la que se encuentra. Su conformación depende de la combinación de recursos gramaticales y pragmáticos” (p.131).

Las estrategias discursivas deben formar parte de la estructura de clase y de las intervenciones didácticas que el profesor planea a diario. Estas planeaciones, así como las estrategias, posibilitan un aprendizaje debido a la producción del discurso que implica la interacción oral en el aula. Dichas interacciones entre los sujetos del salón de clase, dan lugar a una serie de posibles relaciones comportamentales, de acuerdo a la elección léxica.

Otro aspecto que señala de los Santos (2005) son las estrategias discursivas como parte de una interacción conversacional cara a cara, donde el discurso permite establecer una

relación proyectiva e interpretativa. En esta exposición oral, se suelen utilizar como estrategias fórmulas para llamar la atención del receptor por medio del discurso.

Por lo tanto, el intercambio comunicativo que se da entre el docente y los estudiantes depende en gran medida de estas estrategias discursivas y argumentativas que se disponen en el aula; se utilizan de acuerdo al contexto enunciativo y al objetivo del aprendizaje esperado, propuesto por el docente.

Ahora bien, Aguilera, de los Santos, Flores e Infante (2017) mencionan que el ambiente en el aula se configura a partir del tipo de interacciones contextuales, donde lo que se dice, e incluso lo que no se dice, determina el tipo de institución y formación ideológica. Por tanto, el discurso construye las dimensiones espacio-mentales por medio de las ideologías que lo constituyen. En este sentido, la ideología al tener una relación estrecha con el ámbito educativo, da lugar a las formaciones ideológico-discursivas. Dicho esto, el estilo discursivo que se emplea en un aula de clase es parte constituyente del género discursivo.

En Aguilera, de los Santos, Flores e Infante (2017) se ha definido a la ideología como una manifestación social, cultural, económica, individual y colectiva; una construcción mental que determina el contexto espacial de la comunicación entre los individuos y sus vínculos interactivos. La ideología representa al mundo en función de un proceso cognitivo y simbólico. Sin duda alguna, el discurso docente tiene una cierta carga ideológica debido a la posición y el quehacer educativo: “el discurso del docente, como el de sus interlocutores, los alumnos, en el espacio del aula durante una clase, es determinado por la actividad y la posición que ocupan respectivamente en el aula” (Aguilera, de los Santos, Flores e Infante 2017, p.123).

En el aula social participan y conviven las conductas ideológicas bajo un acto comunicativo como estímulo o respuesta a los procesos de la enseñanza y el aprendizaje. Por otro lado, el fenómeno educativo en el que dichos hablantes intercambian un discurso, ya está definido con anterioridad conceptualmente, es decir, antes de que los docentes y alumnos entren al salón, saben lo que esto es, qué significa, quiénes pueden estar ahí, y cuál

es su función. Pero lo que no se determina hasta el momento de sus intercambios orales o escritos, es la producción discursivo-ideológica que configura de manera específica la dimensión espacio-contextual.

La figura del docente se construye a partir del discurso y el estilo que emplea, por tanto, “la figura del maestro es estructurada y es estructurante al mismo tiempo, ya que ese lugar que ocupa no se lo ha forjado a sí mismo, es más bien producto de una formación institucional y social [...]” (Aguilera, de los Santos, Flores e Infante 2017, p.126). Esto quiere decir que la identidad discursiva del docente es parte de su constructo ideológico y la función que tiene en el contexto situacional específico. En cada discurso existe un contenido temático, y se producen a través de las estrategias didácticas que el docente emplea, sin embargo, cada una de ellas presupone una estrategia que estimule la participación, interacción y respuesta de cada alumno.

El discurso del docente, por lo tanto, es construido y producido bajo determinantes posibilidades enunciativas, configuradas a partir de una formación ideológica integrada por sus propias relaciones. En este sentido, el docente y el alumno establecen una relación comunicativa a partir de los roles que ocupan en relación con el intercambio verbal e ideológico.

Coll y Onrubia (1995) señalan que el discurso en el medio académico es un instrumento interactivo que influye en los procesos comunicativos y en la construcción del conocimiento. Es decir, la interacción que establecen los participantes por medio de sus enunciaciones influye en el proceso de la enseñanza y el aprendizaje.

La función interactiva del discurso en clase se presenta de manera social e individual, mediante una serie de ideas, conceptos y habilidades que configuran la conducta participativa de los hablantes. Es decir, el conocimiento que construyen los sujetos del entorno educativo, lo hacen a partir de conocimientos sociales compartidos.

De acuerdo con la idea anterior, en Coll y Onrubia (1995) se señala que:

Los alumnos y alumnas participan activamente en la elaboración de sus propios conocimientos, establecen versiones personales de los mismos, en definitiva, construyen significados, representaciones o modelos mentales de los contenidos a aprender mediante un proceso de puesta en relación entre sus experiencias, vivencias y conocimientos previos y los nuevos contenidos y situaciones de aprendizaje (p.6).

Las interacciones entre los hablantes académicos no sólo se dan por medio de los sentidos, sino también, a través del sentido cultural que posee el intercambio enunciativo. Esta naturaleza cultural del discurso se estructura partiendo de una base ideológica, que posibilita un análisis e interpretación de los significados compartidos con los cuales se interactúan. Por esta razón, el estilo verbal del escenario académico es propio y particular para cada hablante.

Justificación

La interacción discursiva entre los sujetos involucrados en el ámbito educativo, promueve la socialización y los procesos de desarrollo y formación cognitivos entre ellos mismos. Por ende, esta interacción y su intercambio de saberes provenientes de un *terreno común*, son necesarios para la construcción de un dominio académico-interactivo, ya que el hablante, difícilmente puede producir un discurso sin un modelo mental experiencial.

Por ende, los actores educativos necesitan de la sala de clase para desarrollar las estrategias y habilidades en la adquisición del conocimiento, es decir, los sujetos áulicos necesitan diseñar ciertas estrategias discursivas en el escenario del aprendizaje.

El entorno académico implica utilizar un estilo discursivo propio, que puede variar de acuerdo a la monologicidad o a la dialogicidad, esto quiere decir que la participación de un solo hablante o la colaboración discursiva de varios sujetos, determina el tipo de interacción comunicativa.

La pertinencia del presente trabajo parte de la crisis pandémico-educativa, y de la preocupación por parte de las autoridades escolares, de los docentes, de los estudiantes y de

la comunidad escolar en general, por la inexistencia de este fenómeno denominado *clase interactiva*, perdiéndose, no sólo el área física del aula, sino también lo más importante: la construcción del conocimiento a partir de los lazos comunicativos, ya que el contexto físico o virtual de cada sujeto es entendido como la realidad de un proceso y desarrollo cognitivo que le permite convivir y comunicarse.

Por lo ya mencionado anteriormente, este proyecto de investigación surge de la necesidad de analizar el discurso educativo que se produce bajo los procesos cognitivos que se desarrollan en la práctica de la oralidad, de acuerdo a la interacción discursiva en clase. En consecuencia, este trabajo responde a una serie de percepciones, intenciones, creencias, conductas, intereses, experiencias e ideologías, que se suscitan en el desarrollo de una clase.

Por otra parte, esta investigación reconoce la necesidad de analizar la interacción discursiva en clase, ya que tiene una gran importancia en el proceso de la enseñanza y el aprendizaje. Esta importancia radica en la conducta que las mismas estrategias de interacción discursiva provocan entre los hablantes áulicos.

A partir de los estudios que se han realizado sobre el tema de la interacción discursiva y los modelos (van Dijk, 2012; 2016; Cazden, 2001; Jacoby y Ochs, 1995; Montes 2012; Nussbaum y Tusón, 2002; Oakley y Coulson, 2008; Sacks, 2004; Sacks, Schegloff y Jefferson, 1974; Schegloff, 2007), la presente investigación pretende realizar un análisis discursivo que identifique la interacción discursiva entre los hablantes áulicos y la co-construcción de significados, determinados por el mismo hablante áulico y su entorno espacial.

Finalmente, el presente proyecto de investigación permitirá la interpretación conceptual e intelectual del sujeto cognoscente, así como la explicación de las situaciones o hechos que se suscitan, afectan, califican, modifican o determinan una interacción discursiva.

A partir de lo anteriormente señalado, surge entonces la siguiente pregunta de investigación:

Pregunta de investigación

¿Cuál es la relación discursiva entre el espacio áulico y los procesos cognitivos de la interacción comunicativa en clase?

Una vez planteada la pregunta de investigación, surge el siguiente supuesto como respuesta tentativa a la pregunta anterior.

Supuesto

La interacción discursiva forma parte del proceso de aprendizaje a través de la participación de los demás hablantes, intercambiando conocimientos y saberes que provienen de una dimensión espacio-mental. Esta dimensión mental está determinada por los saberes provenientes de un *terreno común*, el cual configura el modelo mental áulico a través del aprendizaje bajo la interacción verbal contextualizada.

Con base en el supuesto planteado, se propone el siguiente objetivo general y los objetivos particulares:

Objetivo general

Observar, analizar e interpretar los procesos de interacción discursiva en el aula, determinados por los modelos mentales experienciales presentes en una población estudiantil del nivel Medio Superior.

Objetivos particulares

- Observar y analizar los elementos que configuran la interacción comunicativa en el aula.
- Determinar de qué manera se establece como vínculo el discurso educativo en un ambiente áulico y cómo se activa el proceso de asimilación de aprendizajes entre alumnos de educación Media Superior.
- Delimitar los factores del entorno espacial escolar que influyen en los procesos discursivo-cognitivos dentro del salón de clase.

CAPÍTULO I: EL DISCURSO ÁULICO Y SU INTERACCIÓN COMUNICATIVA

1.1 *El discurso pedagógico como género discursivo*

Dentro de cada una de las esferas de la actividad humana, se producen textos enunciativos con una temática y un estilo particular a los que Bajtín (2003) denomina *géneros discursivos*. Existe toda una diversidad y heterogeneidad de ellos, desde un diálogo de la vida cotidiana, hasta la planeación de clase que lleva a cabo un docente en su aula didáctica. La diversidad de géneros discursivos se configura de acuerdo a las funciones que cumplen las prácticas discursivas en cada esfera de la actividad humana, por ejemplo, los géneros periodístico, poético, narrativo, pedagógico, entre otros. Esta noción del concepto de *género* intenta distinguir múltiples maneras de escribir o categorizar las formas de la oralidad y la escritura (Charaudeau, 2012). A partir de este hecho, el hablante se va formando dentro del marco discursivo con un determinado sentido social.

En este caso, el discurso pedagógico como género discursivo, desde la teoría sistémico-funcional (Halliday, 1979), se presenta como resultado de un determinado fenómeno social y cultural. Este tipo de discurso obedece a una situación y un contexto específico, donde el hablante, en este caso el profesor y el alumno, saben utilizar el lenguaje en dicho entorno, y saben hacer una selección léxica de las palabras, estructuras o términos correspondientes al género en cuestión (Taboada 2012).

El discurso pedagógico posee sus propias características interaccionales, gramaticales e interpersonales, con su propio formato textual; y se configura a partir de sus propias características de organización y estructuración discursiva; utiliza formas lingüísticas determinadas, en razón de que la actividad discursiva de sus hablantes se vincula con el contexto específico situacional.

El discurso que se produce en la sala de clase, además de establecer un vínculo en el contexto específico del mundo social compartido por los participantes, conlleva la intencionalidad enunciativa de ser respondido y retroalimentado. Esto pone de manifiesto que el participante áulico está en constante construcción lingüística en cuanto al uso propio

del lenguaje, su institucionalización, su normalización comportamental, el sentido y el registro que hacen en la memoria discursiva a partir de las múltiples interacciones comunicativas, los espacios y objetivos que tienen (Charaudeau, 2004).

Para explicar el concepto de *memoria discursiva*, es necesario retomar la teoría de Bajtín (2003), la cual señala el funcionamiento de dicho concepto, por medio de la construcción del discurso del propio hablante, que parte siempre de un sistema de conocimientos compartidos social y culturalmente, lo que comprende la *memoria discursiva*. Además, estos conocimientos circulan en esta memoria como representación de una identidad colectiva. El discurso pedagógico se estructura de esta serie de identidades colectivas constituyentes de la *comunidad discursiva*.

Por esta razón, en el ámbito educativo, los individuos elaboran un discurso propio sobre la base de un sistema de conocimientos compartidos de la pedagogía. Es así como el docente estructura su enunciación, partiendo de la *memoria discursiva* de la enseñanza, seleccionando los conceptos pertinentes para dar indicaciones, elaborar sus planeaciones, introducir al tema o cerrarlo, entre otras estrategias de enseñanza y aprendizaje. Asimismo, los docentes están sujetos a una misma *comunidad discursiva*, pues comparten los mismos objetivos, los mismos intereses, y en distintos momentos, las mismas estrategias.

En función de lo anterior, es posible entender la noción de *memoria de las situaciones comunicativas* como:

[...] dispositivos que norman los intercambios lingüísticos y que se definen mediante un conjunto de condiciones psicosociales de realización, de manera que los participantes puedan ponerse de acuerdo sobre lo que está en juego en el intercambio, puedan establecer un contrato de reconocimiento, condición de la construcción recíproca y diferenciada del sentido. Así se constituyen las *comunidades comunicativas* (Charaudeau, 2004, p. 27).

Los docentes son parte de una *comunidad comunicativa* que tiene el propósito de compartir física, virtual e institucionalmente los mismos intereses de una *situación comunicativa* similar. Esta última resulta del intercambio lingüístico que hay entre dos

o más personas; se estructura a partir de una práctica social comunicativa de situación global o una práctica social comunicativa de situación específica (Charaudeau, 2012).

La situación comunicativa precisa la producción y el reconocimiento del discurso, al compartir características similares de un mismo ámbito de comunicación. La situación *específica* de comunicación es entendida por Charaudeau (2012) como la forma determinada en que se produce un discurso bajo condiciones específicas de intercambio lingüístico y sus condiciones físicas. Por el contrario, la situación *global* de comunicación es “la instancia comunicativa definida globalmente [...] la SGC es el lugar de los dispositivos conceptuales, la SEC es el lugar de los dispositivos materiales de comunicación” (p.32-33).

Por lo tanto, el docente está inscrito en una situación *específica* de enseñanza, donde asume su propia identidad dentro del aula de clase, y produce un discurso *instructivo* de implicación *hacer saber-hacer* en cada grupo y en cada grado escolar. Sin embargo, el registro de las SEC varía de acuerdo a los objetivos, los medios utilizados o los destinatarios, como alumnos, directivos o la comunidad escolar en general.

A través de los objetivos, así como las intenciones comunicativas que tienen los hablantes del aula, se determinan los modos enunciativos, la identidad de los mismos, la organización de los temas y subtemas que han de tratarse. En relación con lo anterior, estos elementos permiten precisar el tratamiento temático y comunicativo.

La intención comunicativa que plantea este tipo de discurso es la construcción de un texto de acuerdo con la cultura y la situación social en la que está inmerso. Sin duda, este hecho implica el uso de un registro particular debido al tipo de interacciones diarias que predeterminan en este último (Taboada, 2012). El género discursivo pedagógico articula sus propios límites teórico-metodológicos, además de su propio aparato ideológico, que fija las condiciones ideales para su (re)producción y tratamiento social a través de un registro textual sistematizado.

El discurso pedagógico que los docentes producen en las aulas se asume desde un sistema de producción y selección de significados sociales, que ayudan a comprender, además de analizar las características del contexto que definen el texto y habla de la situación social significativa de la sala de clase. En este sentido, cabe señalar la idea de Calsamiglia y Tusón (2007) cuando mencionan que el discurso, en este caso, el género discursivo pedagógico, forma parte del habla como práctica socio-cultural que se reproduce en una instancia particular de vida.

La función de este género discursivo es reproducir y legitimar los factores sociales, culturales e históricos de la enunciación educativa, fijando por medio de conocimientos, estrategias e intenciones comunicativas, las posiciones ideológicas de los sujetos (Bolívar, 2012).

Por otro lado, el discurso pedagógico, a través de su estilo propio y de su coherencia discursiva particular, pretende educar y compartir con la comunidad social educativa, un conocimiento específico, mediante un procesamiento mental que permita la comprensión de las secuencias enunciativas propias del género. Sin embargo, a pesar de que el propio género pedagógico represente una secuencia oracional enunciativa prototípica, no es una enunciación en sí misma (Bajtín, 2003).

En este sentido, el hablante áulico, especialmente el docente, se ve condicionado por su rol social en el aula de clase, así como por todo aquel discurso académico asociado al ámbito pedagógico, constituido por una red de prácticas sociales, que lo insertan en un proceso al que Carranza (2012) denomina *entextualización*. Este último término se explica por medio de la reconstrucción discursiva del propio género pedagógico, es decir, “los géneros pueden ser considerados organizaciones convencionalizadas pero sumamente flexibles de medios y estructuras formales que constituyen marcos complejos de referencia para la práctica comunicativa” (Carranza, 2012, p.101).

Aquí la definición demuestra que la pedagogía como género discursivo, presenta una cierta adaptabilidad o amoldamiento y no corresponde a una estructura uniforme y unitaria. De la misma manera, la idea anterior, también deja ver que este tipo de género discursivo

obedece a una práctica social compartida, y no a una práctica individual o personal. En este marco, el profesorado elige por circunstancias institucionales el género pedagógico, usando en un sentido funcional, el lenguaje, con el propósito de realizar diversas tareas, tanto culturales como sociales, bajo un escenario contextual específico (Eggins y Martin, 2000), reconociendo de esta manera la dimensión ideológica del contexto en que es producido el discurso.

Así, el género discursivo pedagógico, como forma de enunciado, en un contexto áulico-educativo, determina la expresividad y la comunicación discursiva de los hablantes, ya que, como bien lo explica Carranza (2012)

[...] al elegir cierto género, un productor textual reclama cierta identidad y la autoridad de conectar su texto con otros textos y sus circunstancias sociales, y a la vez, al ubicar al interlocutor en el rol de receptor de cierto género se instauran modos de interacción social y las correspondientes responsabilidades de recepción (p.104).

1.1.1 El estilo del discurso pedagógico como género discursivo

En la esfera de la actividad educativa, el discurso pedagógico refleja el carácter específico del estilo particular del género, determinando la actitud expresiva y subjetiva del interlocutor al vincularse con el contexto enunciativo. Por esta razón, Bajtín (2003) afirma que: “sólo el contacto de la lengua con la realidad que se da en el enunciado es lo que genera la chispa de lo expresivo” (p.277).

Cabe señalar, que cada enunciación que expresa, tanto el alumno como el docente, dispone de un repertorio oral que organiza al discurso de los hablantes, permitiéndoles dirigir y provocar su intencionalidad. Esta organización discursiva funciona como la expresión completa e individual del interlocutor en su situación concreta. Así, el género discursivo en un contexto áulico-educativo, determina la expresividad y la comunicación de los hablantes.

Ahora bien, el género pedagógico que estructuran y enuncian los participantes áulicos, se basa en un tipo de emisión interactiva, con un propósito social y un uso específico.

El discurso que se emite en dicho escenario cumple con diferentes tareas culturales y sociales: de acuerdo con esta idea, los docentes tienden a utilizar algunas *formas*, en las cuales pueden reconocerse ciertas semejanzas, como estructura y como uso social, en situaciones comunicativas.

En este sentido, se puede reconocer una característica variable que tiene que ver con la selección específica del vocabulario. Dicha elección de significados por parte de los hablantes del aula, es definida por Eggins y Martin (2000) como una organización de metafunciones, dividida en tres componentes: ideativa, interpersonal y textual:

La metafunción ideativa tiene que ver con la organización de la realidad del mundo que nos rodea. La metafunción interpersonal se ocupa de la organización de la realidad social de las personas con las que interactuamos. La metafunción textual tiene que ver con la organización de los significados ideativos e interpersonales dentro de textos que son coherentes y relevantes en relación con su contexto (p.346).

El sujeto del aula manifiesta su individualidad, su estilo, su contexto y realidad por medio del enunciado, el cual puede estar constituido por una palabra o una oración, revelando así ciertas fronteras internas que distinguen específicamente un proceso de comunicación dentro de una esfera dada (Bajtín, 2003). Estas fronteras delimitan los actos enunciativos pertenecientes a otro tipo de discursos: permiten diferenciar entre un diálogo de la vida cotidiana y una interacción del ámbito académico-pedagógico.

La producción enunciativa del discurso pedagógico surge de la necesidad de expresar las experiencias, de otorgarle a dicho discurso un carácter comprensivo que genere una respuesta inmediata. En la mayoría de los casos, en el salón de clase, esta interacción requiere siempre una respuesta que valide y fundamente la participación verbal. Ante esta situación, los participantes del aula “cuentan con la presencia de ciertos enunciados anteriores, suyos y ajenos, con los cuales establecen toda suerte de relaciones” (Bajtín, 2003, p.258). Así pues, estos últimos son intercambiados en la construcción verbal interactiva pertenecientes a los sujetos discursivos determinados.

Sin importar la variedad de cada uno de los enunciados, el contenido o la composición del discurso reproducido en el aula tiene bien definidas sus fronteras. Es decir, toda frontera enunciativa del género ya mencionado, está determinada por la alternancia del discurso (Bajtín, 2003), el cual tiene un principio y un fin en el sentido en que, ceden la palabra para dar lugar a la respuesta de los demás o a su análisis comprensivo.

La intención y el sentido de la interacción comunicativa que realizan los sujetos en la sala de clase, participa en la elección del género discursivo dentro de la esfera de la pedagogía, definiendo el carácter específico de esta esfera a través de las consideraciones temáticas, la situación concreta, la postura de los hablantes, entre otros elementos (Bajtín, 2003).

En este sentido, al momento de producirse un discurso pedagógico, su estilo puede definirse como la forma particular y específica de hablar, por ello, en el ámbito del género discursivo de la pedagogía, la interacción dispone de una variedad alternativa de conceptos que difieren parcialmente para nombrar, definir o referirse a un objeto, actividad y suceso. Esta variedad de significados no sólo pertenece a diferentes estilos, sino que es producto de distintos contextos sociales, actividades o escenarios de los que forma parte el hablante. En otras palabras, los hablantes trasladan a una comunidad discursiva específica, su variedad de estilos y conceptos.

Ahora bien, estas variaciones estilísticas que mantienen los hablantes, de acuerdo con lo que proponen Sandig y Seltig (2000) son parte de la interacción comunicativa del docente, por ejemplo:

1. El docente en su discurso expresa una actitud formal, institucional y de autoridad a través de la actividad discursiva.
2. Se presenta con el rol que está ejerciendo.
3. Diseña y adapta las actividades para determinados destinatarios, sabiendo a qué nivel educativo pertenecen y qué tipo de grupo son; y por último...
4. Define los tipos de relación que los participantes establecen, partiendo de la cercanía y distancia entre estos últimos.

La organización del campo léxico de los docentes está construido por espacios mentales o campos de asociación familiar basados en la experiencia, dicho esto, se puede confirmar la idea de Sandig y Seltig (2000), cuando mencionan que los interlocutores hacen uso de la variación estilística, y producen significados de acuerdo a la interacción sostenida.

Uno de los análisis de la estilística interactiva es la manera en cómo estos sujetos, en un determinado espacio, establecen sus relaciones discursivas. De igual forma, los estudios estilísticos y su interacción, muestran cómo el estilo no es resultado de una elección aleatoria o una determinación sistemática, sino que pueden usarse como una serie de recursos modificables, flexivos y dinámicos (Sandig y Seltig, 2000).

Partiendo de la teoría de los géneros discursivos, sus estilos y situaciones comunicativas, es posible comprender que dentro del discurso pedagógico existen diversas situaciones específicas de comunicación, las cuales se definen en función del dispositivo conceptual, intrínseco al ámbito de práctica social educativa, por lo tanto, hablar de secuencias didácticas, planeaciones, aprendizajes esperados basados en interacciones psicopedagógicas, entre otros, constituyen los diferentes subgéneros correspondientes al discurso de la pedagogía.

En la interacción verbal que se establece en el aula, se determina la especificidad comunicativa por el estilo, el género y el contenido temático. Por otro lado, la pedagogía y su estructura discursiva se elaboran en un contexto social determinado, bajo la influencia de conceptos, palabras y distribuciones que los mismos hablantes utilizan, y que son parte de un esquema de conocimientos sociales compartidos.

El género discursivo pedagógico, particularmente en su sentido funcional, usa el lenguaje para realizar diversas tareas tanto culturales como sociales, bajo un escenario contextual específico (Eggins y Martin, 2000), reconociendo la dimensión ideológica del contexto en que es producido. Así, el género discursivo como forma de enunciado, en un contexto áulico-educativo, determina la expresividad ideológica y la comunicación discursiva de los hablantes.

1.1.2 Ideología en el género discursivo de la pedagogía

Como se había mencionado anteriormente, el discurso pedagógico configura el posicionamiento sociocultural e ideológico de los participantes en el aula, estableciendo sus respectivos roles entre los interlocutores.

El docente intenta transformar el dispositivo cultural del alumnado en diferentes contextos comunicativos, haciendo uso de estrategias específicas, las cuales generan formas de organización interactiva entre los participantes (Díaz Villa, 2019).

Durante las sesiones de clase que comprenden el *corpus* de esta investigación, se muestran los diferentes roles que el docente toma en el aula, ya sea como agente cultural, de autoridad o transmisor de conocimiento, compartiendo de esta manera, un sistema de ideas sociales. Este sistema de ideas que intentan transmitir los docentes, van Dijk (2003) lo denomina *creencias*: pensamiento ideológico que es propio de una comunidad de creencias socioculturales compartidas.

Los docentes del presente *corpus*, no sólo forman parte de una comunidad institucional o académico-educativa, también pertenecen a una comunidad social de creencias ideológicas que son parte de estructuras de pensamiento político, religioso, étnico, lingüístico, entre otros. Resulta entonces que, además de los docentes, el alumnado también forma parte de estas comunidades ideológicas de creencias y pensamientos, pues el discurso que (re) producen en el aula, proviene de comunidades discursivas como la familia, la escuela, los amigos y la calle.

El siguiente fragmento corresponde a una de las transcripciones que conforman el *corpus* de esta investigación. En el ejemplo, puede observarse el posicionamiento ideológico que tiene el profesor frente al alumnado, la materia y el grupo, afirmando cómo debería de enseñarse la materia de Historia de México en nivel preparatoria; bajo qué temas o rubros debe partir la enseñanza de la historia, y por qué se debería de *acabar* con los libros de texto:

G-1.6-HM/22-03-2022

P: Yo les indicaría acabar con estos textos (.) una historia distinta debes de verla de una forma distinta si todos estos procesos (.) una revolución↑ (.) procesos postrevolucionario (.) el porfiriato (.) la reforma↑ (.) las intervenciones extranjeras que vivimos (.) el proceso de independencia (.) el primer imperio↑ (.) el virreinato las reformas borbónicas y: todavía algo que tienen los 300 años de dominio español (.) que no fue tanto de dominio España pero: yo les podría proponer otra forma de ver la historia (.) ¿y saben cómo lo haría? (4) por medio de los impuestos (.) sí(.) es interesante porque te va a poner otra periodización (.) algo que tuvo más importancia en la vida de los mexicanos (.) y que lo va a tener (.) fue por ejemplo (.) cuando se creó el impuesto del timbre (.) cuando se creó el impuesto del timbre↑ y otro tiene que ver cuando se creó el impuesto sobre la renta (.) en el 25 (.) y después de que se creó el impuesto sobre la renta (.) el sistema de participaciones en el que los estados de la república perdieron soberanía tributaria (.) eso no lo han dicho (.) pero eso yo se los comparto como una forma de que: (.) es posible hacer otra historia (.) sí se puede (.) pero tradicional lo que nos han dicho ¿no? lo bonito (.) lo que nos han hablado de Villa↓ y de Zapata↓ y de estos héroes que tenemos.

Los siguientes fragmentos corresponden a una misma sesión de clase, en la cual intervienen una alumna y un alumno después de haber leído un texto sobre la participación de la mujer en la revolución mexicana. El profesor le ha preguntado a la alumna su opinión sobre el tema de la mujer, su participación en la revolución y sus derechos en la actualidad. La pregunta del profesor ocasionó que varios alumnos levantaran la mano y le pidieran intervenir en la actividad.

G-2.1-HM/22-03-2022

P: Quiero escuchar a su compañera (.) luego voy con ustedes (.) cómo se siente usted ¿hay más derechos para las mujeres?

E1: Por ejemplo cuando no sabemos de un líder de un grupo o algo así (.) se escogería mejor un hombre porque se ve como mejor o: más inteligente o si sabe hacer las cosas bien y las mujeres no (.) simplemente en las series puede que esté bien pero en lo social se le sigue viendo como muy desigual a las mujeres (.) se le sigue viendo como inferior y se le sigue viendo como: alguien que no sabe y así como alguien que ocupa que la ayuden (.) entonces lo que ahorita llaman las feminazis pues simplemente es un (.) no está bien lo que están haciendo (.) pero: estem: es: una desesperación y una de que no nos escuchan y: de que no: o sea (.) tratamos de hacerlo con palabras con (.) o sea llevamos años en esta guerra (.) y no escuchan (.) entonces cuando nos ponemos ya más bruscas o lo que sea dicen ay no:↓ están lo:cas↓ y pus es como (.) hay (.) hay como un compromiso o algo así no↓ (1) y así.

E2: Yo digo: (.) profe↑ yo digo que no es superir- que no nos vean superiores pero hay cosas que simplemente el hombre por naturaleza las sabemos hacer mejor que las

mujeres

E3: [No:]

E1: No generalizo (.) No generalizo pero hay hombres (.) hay mujeres que saben hacer cosas mejor que las mujeres pero por naturaleza (.) no estoy diciendo tampoco que: seamos superiores pero así como las mujeres tienen ciertas capacidades que los hombres (.) tienen menos: tienen: eh: oh: la mayoría pues: este: así como (.) así también los hombres tenemos capacidades que las mujeres menos oh: así pues.

En los ejemplos anteriores, puede observarse el intercambio de esquemas ideológico-sociales entre los participantes áulicos, quienes han construido y construyen, a partir de las interacciones comunicativas en los diversos ámbitos de su vida social, un modelo ideológico, mental, representativo, de naturaleza cognitiva (van Dijk, 1994; 2003).

Este modelo ideológico se construye por medio de imágenes mentales sobre una idea global, la cual se va retroalimentando con la información que los participantes adquieren del conocimiento compartido que tienen del mundo. En este sentido se explica la siguiente idea de Van Dijk (1994) “Aquello que se construye como modelo puede tener evidentemente razones sociales, políticas o culturales, como por ejemplo los temas o aspectos que la gente aborda en una discusión [...] Pero la gente no tiene un solo modelo, tiene varios modelos viejos” (p.66).

Definitivamente, como lo explica la idea anterior, en las salas de clase donde se ha tomado registro, pueden observarse distintos esquemas ideológicos provenientes de una estructura sociocultural, que organiza a su vez a la estructura discursiva de los hablantes. El esquema ideológico que reproducen los interlocutores áulicos pretende controlar la construcción, representación y recepción del discurso. Es por esta razón que los sujetos se determinan por sus propias acciones discursivo-ideológicas.

Cada profesor y cada alumno del aula, son miembros de diversos grupos sociales dentro y fuera de la institución, por lo tanto, los procesos de interacción social comunicativa entre el docente y su alumnado emergen de las experiencias personales, de las creencias y conocimientos compartidos, así como de los comportamientos sociales. Por ende, los esquemas ideológicos posicionan las estructuras discursivas de hablantes y oyentes, desarrollando una individualidad autoidentificada con otros grupos similares, por ello Van

Dijk (2003) señala que “si no existen conflictos, objetivos, intereses, luchas, competencia por los recursos escasos o simbólicos, las ideologías no tienen ningún sentido. Es decir, las ideologías sólo tienen razón de ser dentro de los grupos o entre ellos” (p.49).

1.2 La interacción socio-comunicativa en el aula

La experiencia escolar que se (re) produce dentro del aula, puede ser abordada desde diferentes enfoques teóricos: uno de ellos, es el enfoque de la *interacción comunicativa*, desde cuya perspectiva, es posible advertir, en un contexto determinado: las motivaciones, los elementos afectivos, las relaciones de reciprocidad, de coherencia social e incluso de rechazo colectivo, así como la identificación de un grupo con las expectativas culturales, trazadas por la aceptación o el repudio a patrones impuestos por la tradicionalidad o la misma innovación... todo, a partir de las prácticas comunicativas que los actores involucrados en los procesos de enseñanza – aprendizaje del aula, generan, mantienen, asimilan o niegan.

El enfoque de la *interacción comunicativa*, permite asociar la construcción de los enunciados que integran el discurso escolar, con las interrelaciones sociales en el aula. La visión se enfoca hacia lo que el individuo enuncia, sin perder de vista, que lo que construye, afirma o niega, lo hace a través de los *otros*, influyendo a los demás, o bien, traduciendo la masa de enunciados que circulan en el aula. Carrillo, Hamit, Benumea y Segura (2017) definen la *interacción comunicativa*, desde la perspectiva social, como “aquel proceso que provee un espacio a los seres vivos para construir sentidos y significados y se lleva a cabo actuando bajo normas y condiciones del contexto conversacional” (p. 109).

Partiendo de esta idea, se puede afirmar, que dentro de un contexto conversacional, cada individuo involucrado en el espacio áulico, construye una serie de posicionamientos sociales, mediante los que define su relación ante el conjunto de enunciados circundantes, y con los que intenta interactuar desde el momento en que ingresa al salón de clases. El perfil de estos actores, entonces, se redefine a través de una heterogeneidad de significados, implicando a docente y alumnos, quienes a diario buscan el reconocimiento social.

Si se quiere dar un valor empírico a estas afirmaciones, basta con observar los registros del *corpus*, para entender esta necesidad de reconocimiento social, a través de la

experiencia comunicativa, que los actores de los módulos seleccionados como campo de investigación, reafirman mediante su participación dialógica. Este reconocimiento está cimentado en la actitud de los *otros*. Sin desconocer el perfil individual de cada actor, las reacciones subconscientes, el carácter y la personalidad del docente y de cada alumno, dentro de los módulos presenciados, la búsqueda por la aceptación ante los demás, diseña el posicionamiento de cada individuo que comparte el aula.

En las diferentes asignaturas que se presenciaron para la elaboración de los registros, se pudo distinguir fácilmente un tránsito constante entre el discurso oficial-institucional que imponían los docentes, con las interacciones constantes, en ocasiones abiertas, en ocasiones solapadas, de los estudiantes que, no por entrar al salón de clase, pueden abandonar el tema cotidiano.

Tal vez la intención inicial fue el registro de la interacción profesor/alumnos; sin embargo, una parte de este *corpus también* la constituye la observación de las interacciones entre estudiantes, que de manera cotidiana, se suceden, tomando un aspecto extraescolar, en el sentido “de estar motivados por temas ajenos al currículo oficial-institucional” (Morado, 2017, p. 98). Es importante dejar en claro, que estas temáticas “forman parte del conjunto de diálogos escolares” (p. 98) y se encuentran ancladas con el discurso *formal*, por lo que, no puede entenderse la experiencia comunicativa y la necesidad del posicionamiento social de los actores, sin tener en cuenta ambos lados de la interacción en el aula.

1.2.1 La interacción comunicativa y los posicionamientos sociales en el aula: reconocimiento, aceptación e identidad

El posicionamiento social o escolar de cada individuo se relaciona con los enunciados que conforman el diálogo, pues éste se establece, de acuerdo con Mendoza (2017), a través de un juego de relaciones sociales, entre quien habla y quienes lo escuchan. Por lo tanto, la interacción comunicativa que media entre docente-alumnos, o entre alumno y *pares*, dentro del salón de clases, está determinada por este juego social que incluye ciertas actitudes o conductas, como lo explica Kuan (2014), que van desde la posición de rebeldía de los estudiantes frente a lo que implican las normas, su falta de interés por interactuar en el

aprendizaje, o bien, la posición autoritaria de los docentes, o su actitud negativa ante la comunicación con sus alumnos, entre otras.

Esta idea es respaldada por Giraldo (2010), para quien los procesos comunicativos no dependen del propio actor que enuncia:

La codificación y la decodificación no son momentos mecánicos, sino que están directamente relacionados con dimensiones externas al proceso comunicativo mismo, es decir, el proceso comunicativo depende de factores sociales y culturales preexistentes al emisor y al destinatario del mensaje. (p. 36)

Mendoza (2017), explica que en el desarrollo cultural de cualquier individuo, la función comunicativa aparece dos veces: primero, a nivel social, para que después, pueda ser aprendida e interiorizada por el propio sujeto, es decir, que la experiencia comunicativa individualizada tiene su origen en la cultura colectiva y no en las propias personas, como comúnmente se piensa.

Esta es la razón que nos permitió afirmar anteriormente, que cada actor en el aula, busca el reconocimiento en la actitud de los demás. No sólo el estudiante que necesita ser reconocido y asimilado por el grupo, o por lo menos, identificado y aceptado. También el docente que debe poner en juego su experiencia comunicativa para que los alumnos lo identifiquen y lo asimilen como autoridad o como orientador... pero, ante la actitud, siempre, de los *otros*.

Por lo tanto, es el colectivo, quien a la vez impone la práctica comunicativa en el aula, establece los límites de los participantes, así como la intencionalidad de la experiencia expresiva, pues el análisis de los registros que conforman el *corpus* de la presente investigación, demuestran que contrario a lo que se afirma, el docente sólo impone aquello que el colectivo acepta, ya que, ante ciertos patrones de autoridad y de unilateralidad que cierto profesor pretendió establecer en el módulo impartido, siempre encontró la actitud social y cultural de resistencia, entre ciertos estudiantes, invocada mediante el susurro

constante, la distracción y las participaciones comunicativas de carácter *extraescolar*, paralelas a la exposición docente.

Las relaciones sociales y culturales que los actores perciben en el aula, generan sus propios códigos y por lo mismo, son determinantes y a veces, dice Giraldo (2010), invisibles, camuflados e incluso, inconscientes. Los usuarios del lenguaje: docente y alumnos, utilizan el habla, y al hacerlo, construyen y comparten de manera activa, los roles y las identidades. Por lo tanto, la interacción comunicativa en el aula y las interacciones sociales coexisten de manera paralela, pero inseparable: se vinculan a través del conocimiento compartido sobre la realidad objetiva y subjetiva, y la situación social concreta en que se desarrollan.

Al menos así lo explican Álvarez y Parra (2015), cuando dicen que puede llegarse a una distinción clara entre estas dos realidades diferentes: de un lado se encuentra el hecho verbal, la conversación o el discurso, es decir, la interacción comunicativa; del otro, la situación concreta social: los individuos, las actividades y las estructuras sociales.

Cuando en la interacción comunicativa, la experiencia dialógica de los diferentes actores del aula coincide, se construye una actitud concordante en situaciones, palabras, o enunciados. Ante esta idea, dice Morado (2017) que se asume una forma de *colisión*, es decir, que a través de esta interacción, se amalgama la posición grupal, erigiendo una acción social estable de los actores dentro del colectivo. Esta *colisión* permite la construcción de una subjetividad valorativa que respalda a los individuos, para tomar decisiones, sin menospreciar la capacidad que cada quien tiene de hacerlo.

Por esta razón, ciertos actores que no se involucran o comparten la misma experiencia comunicativa que el colectivo, tienden a no ser reconocidos o aceptados. De aquí, por ejemplo, la posición de una profesora que en el trabajo de aula, de la preparatoria elegida para la realización de los registros, buscó su integración en esta *colisión* colectiva, a través de una posición social amigable con los estudiantes. Su experiencia escolar le dictó el aprendizaje y el reconocimiento de los códigos comunicativos, además de los valorativos,

referentes a los alumnos, pero más que todo, de la interacción comunicativa que permea en el aula, a donde ella llega y se va, por el lapso breve de su asignatura.

1.2.2 La interacción comunicativa en la construcción del contexto social del aula: valoraciones, vulnerabilidad e influencia

Las interacciones grupales de un salón de clase, así como “la construcción de los posicionamientos sociales, no se realizan en un vacío valorativo” (Morado, 2017, p. 119). El intercambio comunicativo se condensa sobre este sistema de valores que el colectivo edifica y reafirma, y del que se nutren los individuos para coincidir con las actitudes sociales ante ciertas acciones, palabras o enunciados. El intercambio comunicativo se encarga de distribuir en el colectivo, los códigos que perfilan las actitudes sociales. El yo, dice Morado (2017), “se afirma en las relaciones que asume con los otros y hacia sí mismo” (p. 116).

En estas interacciones sociales, cada sujeto del aula influye de manera directa o indirecta en el comportamiento de los *otros*, y viceversa. Turner (1988), dice que los individuos tienen la capacidad de asumir o interpretar los mensajes convencionales de los otros y de alguna manera, reconocer la visión, las expectativas y el curso que tomarán ante cierto contexto. La interacción comunicativa ha sido considerada como el principio básico de cualquier comunidad, pues a través de ella se generan las relaciones sociales. Carrillo, Hamit, Benumea y Segura (2017), definen a la interacción comunicativa desde la perspectiva social, y dicen que es entendida como la trama discursiva que permite la socialización de los individuos, además de darles la capacidad de participar en redes discursivas que hacen posible su aprehensión, comprensión e incorporación en el mundo.

La interacción comunicativa se revela mediante un *dialogismo* que obliga a los actores a tomar una actitud hacia dichos enunciados circulantes, tanto propios como ajenos, dentro de la dinámica escolar. Esta interrelación implica una constante transformación en las interacciones sociales, ya que los sujetos nunca permanecen neutrales o insensibles ante *la masa de enunciados* que se expresa a diario, pues con lo que se aprende, se escucha, se dice o ante lo que se es indiferente, indudablemente se participa y de alguna manera se construyen experiencias escolares y sociales.

Estas experiencias son complejas, pues no debe pensarse en una *masa de ideas* coherente y homogénea que involucre a todos los actores de un colectivo, en este caso, del aula. La interacción comunicativa de carácter escolar, como ya se ha dicho, crea un juego de acciones y reacciones. Charaudeau y Maingueneau (2005), la describen como un encuentro y des-encuentro, es decir, como “el conjunto de los acontecimientos que componen un intercambio comunicativo completo, el cual se descompone” (p. 326), para formar diversos subgrupos sociales que en el espacio áulico, conviven, rozan, se distancian o se ignoran. Pero aun así, permea una interacción que involucra a todos, construyendo un complejo de influencias mutuas que ejercen cierta adhesión entre los participantes del intercambio comunicativo.

El aula, por lo tanto, no deja de ser un contexto de interrelaciones comunicativas continuas, a las que se percibe “como una compleja red de interrelaciones sociales y de mensajes implícitos y es ahí donde se construye el currículo real de la convivencia escolar” (Macías, 2017, p. 85). En otras palabras, en el salón de clases, se genera a diario, una variada sucesión de interacciones comunicativas que van desde el diálogo o la expresión de afecto, amistad, cordialidad, hasta las humillaciones, las burlas, los apodos, las agresiones verbales y muchas otras experiencias construidas a partir de la comunicación.

Estas experiencias construidas a través de la interacción comunicativa, son la plataforma en la búsqueda de la seguridad, el respaldo, y del posicionamiento que cada actor necesita, en la integración e identidad con el grupo, o bien, en el caso del docente, en su reafirmación como modelo de autoridad en el proceso de enseñanza y aprendizaje. Morado (2017), al respecto comenta que es necesario que, estas experiencias se vinculen de manera estrecha, con la estabilidad de los significados creados o reproducidos en el aula. Es decir, que lo dicho por el docente no tenga réplicas por parte de los alumnos, o que los alumnos puedan reconocer lo que ahí se dice, situándose con seguridad y aceptación entre el colectivo, y mediando su estancia a través de las complejas interrelaciones sociales.

Estas interrelaciones, (Macías, 2017), dependen de las normas que impone el grupo, de la personalidad del profesor, incluso, de su estado de ánimo en ese momento, o bien, del clima que prevalece en el aula. En otras palabras, los actores del proceso de enseñanza-aprendizaje participan y construyen sus experiencias escolares con base a la interacción comunicativa que prevalece en los distintos momentos del día. Estos actores, como parte de una colectividad, deben enfrentarse a las palabras de los *otros*, las palabras dichas por los demás, cargadas por las aspiraciones y las valoraciones ajenas. Morado (2017) lo explica de la siguiente manera:

La palabra llega al contexto del hablante a partir de otro contexto, colmada de sentidos ajenos. Todo pensamiento, sentimiento, experiencia han de refractarse por medio de la palabra ajena, del estilo y de la manera, ajenos, con los cuales no puede fundirse directamente sin reservas, sin distancias, sin alteraciones. (p. 19)

En pocas palabras, hay una vulnerabilidad en los actores del aula, desprendida de la misma interacción comunicativa, pues estos actores están todos al descubierto, como puede observarse, en presencia de otras personas, esperando que ingresen al terreno personal, pues los interactuantes pueden tener acceso a cualquier campo de la individualidad a partir de lo que se comunica verbal, actitudinal y corporalmente (Kuan, 2014): esto es lo que favorece la vulnerabilidad de los actores.

Los actores involucrados en el aula son vulnerables, incluyendo al docente, pues están expuestos a que los demás traspasen la barrera de la individualidad y rompan, mediante gestos o palabras, el orden que cada sujeto espera que se mantenga ante él (Kuan, 2014). Así es como cada quien busca identificarse con los patrones culturales compartidos en el aula. Por consiguiente, si se comprende la función de la interacción comunicativa escolar, puede existir un acercamiento a la interpretación de las interrelaciones sociales que permean en la sala de clases.

Estas interrelaciones se entretajan de manera diferente en los variados momentos del día escolar. En ocasiones muy tensas, en otras más ligeras. Todo puede ser determinante: la hora del día, el carácter del profesor o la naturaleza de cada asignatura... todo puede detonar en una interrelación diferente.

En estas interrelaciones sociales, cada sujeto del aula influye de manera directa o indirecta en el comportamiento de los *otros*, y viceversa. Turner (1988), dice que cualquier individuo tiene la capacidad de asumir o interpretar los roles o los gestos convencionales de los demás, por lo que puede asumir e identificarse con la perspectiva y el curso de acción de una colectividad.

La interacción en el aula transita de modo verbal. Es verdad que en ocasiones, las redes sociales pueden tener un impacto y ejercer influencia sobre las acciones de los actores; sin embargo, la tecnología todavía no ocupa el lugar central de la presencia física inmediata de los estudiantes o del profesor.

Por ejemplo, los reclamos que devienen de los mensajes escritos y que se comunican a través del móvil; la felicitación por algún evento que fue compartido en redes sociales, las invitaciones hechas a través de una aplicación... siempre tendrán una repercusión, amigable o no, a través de una actitud o de una práctica comunicativa, en el espacio físico que todos comparten.

El espacio físico áulico es el contexto inmediato en el que gira y circula la interacción construida por los hablantes. Explica Schegloff (1996) que a través de la participación verbal, los actores “(re)construyen activamente, por sí mismos y para los demás, modos ordenados de estar y entender el mundo. En este sentido, cada uno impacta al otro, cada uno es un recurso para el otro, cada uno ayuda a constituir al otro” (p. 6).

Es decir, que para el autor, la interacción comunicativa debe ser considerada como “una forma de interacción social” (p. 54): de ninguna otra manera. Habermas (1999) reafirma este concepto de interacción activa: “Los participantes en una comunicación, que se

entienden entre sí sobre algo, no solamente entablan una relación con el mundo objetivo [...], sino también, en el mundo social o en el mundo subjetivo. (pp. 121 – 122).

Cuando las interrelaciones sociales en el aula son inadecuadas, es decir, que no están orientadas a la identificación de los actores en el colectivo, o bien, que no existe un posicionamiento de cercanía entre docente y estudiantes, se observan efectos importantes, como son: la disminución del rendimiento escolar, la motivación entre los actores del aula, o el bienestar emocional, afectivo y social, respecto a la atmósfera que viven profesor y alumnos, dejando en claro, que toda circunstancia adversa tiene una repercusión importante en la manera en que se manifiesta la interacción comunicativa, la cual, es un elemento básico en la interacción social, pues genera el ambiente, favorable o adverso, en el aula (Macías, 2017),.

Este ambiente generado a través de la interacción comunicativa, y que puede ser adecuado o inadecuado para la interrelación social de los estudiantes o del profesor, reproduce, según Velasco y González (2008), a pequeña escala, el sistema social en el que está inserta la escuela, ya que, explican estos autores, la reproducción del sistema social, dentro del ámbito escolar no ocurre por transmisión, sino por la exclusión que se hace de algunos actores, relegándolos o apartándolos de la sinergia del aula.

Cuando se observaron, por ejemplo, las sesiones de algunas asignaturas en la preparatoria ICA, se constataron ciertos hábitos sociales, normativos y valorativos que se ejercen en el micro-contexto, cercano y circundante a la preparatoria, así como del macro-contexto global, tales como: prácticas discriminatorias, agrupaciones en torno a niveles sociales, actitudes de solidaridad y compañerismo, actitudes de familiaridad, sistema de creencias, incluso, de ideologías.

Los individuos involucrados en la enseñanza-aprendizaje, y participantes en las sesiones presenciadas de la preparatoria ICA, aunque provienen de un nivel social similar, así como de un área urbana cercana al plantel, avecindados a un contexto compartido, cada uno de ellos se desenvuelve en un micro-espacio cercano que corresponde al *barrio*, a la

familia y a la vecindad de amigos; estas influencias son determinantes, pues perfilan de cerca, ciertas constantes culturales, valorativa y sociales que de alguna manera dan heterogeneidad a las interrelaciones sociales en el aula.

Van Dijk (1997), explica el fenómeno de la interacción comunicativa en el grupo áulico, como una *masa de enunciados* que toman cierta homogeneidad al enfrentarse ante los dilemas y conflictos que son los mismos para la mayoría de los actores:

Los usuarios del lenguaje son miembros de diferentes grupos sociales y pueden exhibir identidades grupales y lealtades en conflicto en su habla y texto, nuevamente dependiendo del contexto [...] los participantes del discurso, que emplean el texto y el habla como personas individuales pero también como miembros de un grupo. (pp. 58 – 59)

Por otro lado, es necesario que para lograr una interacción comunicativa de grupo, como ya se dijo, los individuos actúen bajo ciertas normas impuestas por la misma contextualidad, lo que se traduce al uso de un mismo código, o como lo describen Carrillo, Hamit, Benjumea y Segura (2017), que en la interrelación comunicativa, los individuos actúan bajo las condiciones del contexto conversacional en donde el intercambio comunicativo tiene lugar, utilizando ciertos códigos específicos demandados por la situación.

La acción comunicativa toma relevancia en el momento en que los individuos buscan entenderse sobre ciertas acciones sociales, para coordinarse en común acuerdo, sobre los planes de reacción y actuación ante el contexto escolar. Esta coordinación está dictada por intereses comunes, pues “las necesidades de un individuo resultan también plausibles a otros individuos” (Habermas, 1999, p.128).

Entonces, la interacción comunicativa recupera ciertos rasgos que la vuelven determinante en el juego de la integración e interrelación social: primero, por las habilidades de los sujetos para hacer un uso estratégico del lenguaje en un determinado contexto social, que les permite mediante el discurso, la comprensión y análisis del contexto; y segundo, el uso de las habilidades sociales traducidas en conocimientos que sirven a los actores, como

estrategias comunicativas, para poner en juego “mecanismos de reiteración dialógica, [que] refieren a tomas de decisión grupales, así como también a compartir una actitud emotiva hacia el objeto de la comunicación (Morado, 2017, p. 118).

1.3 La interacción comunicativa en el aula y su papel determinante en el proceso de aprendizaje

La construcción de los conocimientos, así como su aprendizaje, son inseparables del entorno contextual en el que los alumnos los adquieren, por lo que es necesario que los docentes concienticen sobre las prácticas educativas desde el punto de vista de la *interacción comunicativa*. Esto obliga a que la enseñanza renuncie al estrecho hábito de la *transmisión* de los contenidos, cuya finalidad sólo pretende que los estudiantes acumulen los saberes mediante el ejercicio de la memorización, sin otro fin que lo complemente; ejercicio que se asienta en un *modelo comunicativo lineal* que según Carrillo, Hamit, Benjumea y Segura (2017) concibe a la comunicación como la transmisión de información.

Dicho *modelo lineal* obstaculiza la fluidez en los turnos de habla entre los actores involucrados en el aula, y obliga a que los estudiantes acepten la función de receptores pasivos, quienes, en contadas ocasiones, se involucran en la participación dialógica y constructiva del aprendizaje, abriendo las llamadas brechas sociales, las cuales se asientan sobre el rezago educativo, la resistencia al trabajo escolar y la inequidad del conocimiento, lo que muchas veces se traduce en el fracaso lectivo. Es importante que los docentes puedan distinguir este modelo de comunicación, que sólo trae “la confusión entre los conceptos de comunicación e información, la visión del interlocutor como pasivo, y la visión del mensaje como el significado” (Carrillo, Hamit, Benjumea y Segura; 2017, p. 107).

Las llamadas *brechas sociales* que aparecen entre los estudiantes, obedecen a varias dimensiones que se deslindan del proceso comunicativo. Los alumnos expresan claramente cierta inequidad en muchos aspectos de su aprendizaje, al igual que en su participación dentro de la interacción social del grupo. Algunos de ellos llegan a sentir o a manifestar, de manera verbal o conductual, su situación de rechazo o de relego.

Desafortunadamente y en muchos casos, estas *brechas* son ignoradas desde los escritorios de los profesores, quienes, solamente se enfocan, en el cumplimiento de los programas lectivos. De acuerdo con Velasco y de González (2008), las críticas a la educación tradicional se orientan hacia la escasa o nula presencia de diálogo en el salón de clases, ignorando la necesidad de un proceso comunicativo con carácter equitativo y respetuoso.

1.3.1 Las redes afectivas en el aula y la equidad discursiva: interacción comunicativa docente – alumnos

Si se traslada el problema de la inequidad educativa a los salones en los que se presencié el proceso de enseñanza (de la preparatoria ICA de Morelia), y si se observan los registros realizados en algunos de los módulos seleccionados para el *corpus* de este trabajo, puede comprobarse que, en el momento en que los alumnos encuentran espacios en los que pueden opinar, cuestionar e interrelacionarse con su propio contexto, el papel del docente cambia y deja de ser unidireccional y discursivo, para presentar un viraje hacia las acciones de cuestionar, interactuar, facilitar y orientar el proceso necesario para que ellos se sientan involucrados y dispuestos a aprender.

Al respecto, se pudieron presenciar dos modelos comunicativos por parte de dos docentes: quien impartió la asignatura de *Historia de México*, y la docente responsable del módulo de *literatura*. En el primero, el modelo fue lineal: el profesor mantuvo el *monopolio* de la palabra, exhibiendo no sólo la interpretación personal del conocimiento sino las valoraciones que al respecto tiene sobre los temas expuestos. Los alumnos, por otro lado, mostraron un posicionamiento social de resistencia a escucharlo, derivado del papel de receptores pasivos. En el segundo caso, la profesora buscó establecer cierta interacción comunicativa con los estudiantes, renunciando al tradicional modelo lineal, y trabajando con ellos a través de un acercamiento más afectivo, generando la intervención a través de las preguntas orientadas, la aceptación de las opiniones y el cuestionamiento por parte de los estudiantes.

Este modelo de intervención participativa, utilizado por la profesora del módulo de *literatura*, tiene un acercamiento importante al modelo propuesto por Newcomb, quien explica que:

... la base afectiva de la relación conversacional [está] relacionada con el rechazo o aceptación del acto comunicativo, las relaciones de simetría entre los participantes y el papel equilibrador de la comunicación que permite mediar cuando existen discrepancias entre los participantes con relación al objeto de referencia. (Carrillo, Hamit, Benjumea y Segura; 2017, p. 108)

Al observar los resultados en el aspecto comunicativo de este segundo módulo, puede advertirse, que efectivamente, la comunicación (no la información) produce efectos en los interlocutores, permitiendo un mejor nivel en el entendimiento y en la relación afectiva dentro del espacio áulico. Según Palincsar, (1986, en Velasco y de González, 2008), lograr una interacción comunicativa en el salón de clases, es un esfuerzo considerable por parte de los docentes, pues “el sistema escolar en general no está diseñado para promover el pensamiento y la capacidad cognitiva aunada a la creatividad, sino todo lo contrario” (p. 462).

El acercamiento *afectivo* no depende de la cercanía física del docente con sus alumnos, sino de la capacidad del profesor de abrir un canal de comunicación y mantenerlo en función, aún en contra de la frustración, el desgano o el desinterés de algunos estudiantes, o por el contrario, del desaliento que pudiera tener el educador, ya que, según afirma Gil (2012), comprobado está, que cada vez que los estudiantes muestran una mejor disposición para participar, la clase toma un cariz diferente. La cuestión reside en la interacción social, que se desenvuelve en el aula, porque no puede negarse que existe un encuentro entre los actores, basado en afectos y manifestaciones que van más allá de los límites de lo intelectual y que entran en un juego de saber y de poder entre las partes del contexto áulico.

Los afectos en el aula, son resultado de la experiencia psicológica de cada individuo, pero no debe olvidarse que son una compleja reacción a la interacción social y a la vez, parte de un proceso de identificación o negación hacia el colectivo. Mendoza (2017) recuerda que desde esta perspectiva, las funciones psicológicas tienen su origen en las relaciones sociales. De aquí se afirma, que la interacción comunicativa en el salón de clases es

determinada, hasta cierto punto, por la actitud del profesor y por el tipo de *punto* comunicativo que establezca hacia sus estudiantes

Si debe definirse el concepto de *afecto*, puede decirse que corresponde a todas aquellas emociones que afectan la conducta en el ámbito social, y que pueden ser de cercanía o desencuentro entre los actores (Gil, 2012). El fenómeno del *afecto*, Gil (2012) lo explica recurriendo al término de las *transferencias* como “la adhesión inconsciente de afectos o actitudes hacia otros en la vida actual, cuyo origen se remonta a figuras importantes de la vida pasada” (p. 89). A través de este concepto explica la manera en que se tejen las relaciones alumno-docente, pues este fenómeno, que va más allá del ámbito consciente, determina los cambios y los prototipos de la red afectiva.

Esta red de afectos está condicionada por la interacción comunicativa que involucra la relación de alumno – maestro, aunque también, la interacción entre *pares* juega un papel preponderante en el posicionamiento social de cada actor. De acuerdo a lo que explica Gil (2012):

Dichas interacciones o transferencias, que pueden ser tanto positivas o negativas y que suelen pasar desapercibidas, se movilizan no sólo en la transferencia central –hacia el docente–, también se presentan entre los alumnos (transferencia lateral) y se actualiza en general hacia los pares, con expresiones de solidaridad, rivalidad, complicidad, exclusión, entre otras manifestaciones de afecto que se van construyendo a lo largo del proceso. (p. 90).

Pero el colectivo, también es generador de transferencias hacia el profesor, pues ante los ojos de éste, el grupo puede presentarse como un actor cercano, amenazante o conflictivo, configurando la relación entre ambos. Además, este autor admite que también puede haber prejuicios o imaginarios hacia la institución o hacia la materia, que suelen actuar como obstáculo o como ventaja para el aprendizaje (Gil, 2012). Sin embargo, el fenómeno de la *transferencia central*, en un momento dado, puede ser determinado por la actitud que adopte el mismo profesor, ante la clase.

Por un lado, si el docente establece una estrategia que invite al trato cordial y respetuoso, creando una atmósfera *relajada*, en la que se permita la participación, la equivocación o la opinión del alumno, se estará ante un tránsito importante a una interacción positiva, y por lo tanto, a un fenómeno de transferencia de afectos necesarios para el aprendizaje. Así, la persona del docente no se instituye como un obstáculo adicional a los ya enumerados: tal vez no resuelva los problemas académicos del colectivo, pero al menos sí crea las condiciones para favorecer el acercamiento, el reconocimiento y el apoyo que puede existir entre los diferentes actores del aula.

Es importante que el docente opte por diluir la imagen inalcanzable y difícil de la asignatura; y mejor aún: que decida borrar los privilegios que muchas veces, de manera consciente o inconsciente, atribuye a un restringido número de alumnos que tienen la habilidad de comprender los temas y que logran el éxito lectivo en la materia. El profesor necesita dotar al aula de las condiciones necesarias para que pueda establecerse un principio de *alteridad*: elemento fundamental en el proceso de comunicación. Es posible que en condiciones de reconocimiento y respeto, ambos lados del proceso de enseñanza-aprendizaje puedan apreciarse como *interlocutores válidos*, compartiendo transferencias positivas y saberes, desde una simetría equitativa.

Esta simetría entre docente y alumnos es determinante en la interacción social que se desenvuelve en el salón de clases, y por lo tanto, en el impacto que puede tener sobre el aprendizaje de los alumnos. Es necesario, como ya se ha dicho, que el proceso de enseñanza-aprendizaje deje de articularse mediante la simple transmisión de los contenidos. Los docentes requieren diseñar un modelo que permita “un marco de interacción comunicativa verdadera, guiada por pautas de equilibrio en la participación y la búsqueda colectiva de sentido, esto es, en el marco de un verdadero diálogo” (Velasco y de González, 2008, p. 462).

Es verdad que algunos docentes puedan señalar el desinterés de ciertos alumnos, manifestando que no escuchan, que no se percatan de las explicaciones y más aún, que no preguntan, a pesar de que se les den los espacios para hacerlo. Pero olvidan, como lo afirma Gil (2012) que la actitud de interés y de pregunta es una construcción que se genera desde la

confianza y la cercanía; que estas dos cualidades deben nacer de la red de afectos que teja el docente, y que esta red, depende del puente comunicativo que el maestro tracé hacia sus estudiantes, para que sus explicaciones, continúa diciendo el autor, no resulten como un enunciado sin eco ni respuesta.

1.3.2 El código común en la interacción comunicativa de aula: conocimiento previo y terreno común

Compartir los tiempos de participación de manera equitativa, encuentra respuestas convenientes al aprendizaje, o al menos, así sucedió en los módulos en los que el docente pudo cuestionar a los alumnos a través de *preguntas generadoras*, cuyas respuestas no son prefabricadas por el mismo docente, es decir, son preguntas abiertas a la opinión personal, sin importar cuáles sean las respuestas, o si éstas divergen con la perspectiva del profesor. El receptor, entonces, se transforma en un emisor que envía mensajes, con los cuales se entreteje la interacción de aula, enriqueciendo y pluralizando el entorno cultural del salón de clases.

La interacción en el aula, no es equitativa cuantitativamente, el tiempo que se otorga a las emisiones verbales del profesor suele ser mayor al que se otorga a los alumnos; tampoco lo será en lo cualitativo, si el docente expresa lo que sabe sin poner atención al conocimiento que han construido los alumnos y sobre todo, a las valoraciones que puedan tener sobre el contenido de la asignatura. Afirma Giraldo (2010) que no puede llamarse comunicación a la simple transmisión unilateral de información.

Cuando el profesor da las explicaciones en clase, un privilegio excesivo, dejando en un lugar secundario la verbalización de los estudiantes, se generan límites a la interacción comunicativa, ya que la participación de los estudiantes está en desventaja, pues el docente, de alguna manera, desestima las capacidades de estos, desconociendo los saberes previos que pueden tener sobre los contenidos de la asignatura y por lo tanto, se marca una línea entre aprender y renunciar a la asignatura.

Al presenciar el trabajo en las aulas de la preparatoria ICA, se observó claramente, el papel que los conocimientos previos tienen en el proceso de enseñanza -aprendizaje. Cuando el profesor de Historia de México, por ejemplo, impartía su asignatura, acompañaba su discurso explicativo con un vocabulario académico que tal vez resultaba inaccesible para los estudiantes:

G01-HM/22-03-22

P: Yo les indicaría acabar con estos textos (.) una historia distinta debes de verla de una forma distinta si todos estos procesos (.) una revolución↑ (.) procesos postrevolucionario (.) el porfiriato (.) la reforma↑ (.) las intervenciones extranjeras que vivimos (.) el proceso de independencia (.) el primer imperio↑ (.) el virreinato las reformas borbónicas y: todavía algo que tienen los 300 años de dominio español (.) que no fue tanto de dominio España pero: yo les podría proponer otra forma de ver la historia (.) ¿y saben cómo lo haría? (4) por medio de los impuestos (.) ¿sí? Es interesante porque te va a poner otra periodización (.) algo que tuvo más importancia en la vida de los mexicanos (.) y que lo va a tener (.) fue por ejemplo (.) cuando se creó el impuesto del timbre (.) cuando se creó el impuesto del timbre↑ y otro tiene que ver cuando se creó el impuesto sobre la renta (.) en el 25 (.) y después de que se creó el impuesto sobre la renta (.) el sistema de participaciones en el que las estados de la república perdieron soberanía tributaria (.) eso no lo han dicho (.) pero eso yo se los comparto como una forma de que: (.) es posible hacer otra historia (.) sí se puede (.) pero tradicional lo que nos han dicho ¿no? lo bonito (.) lo que nos han hablado de Villa↓ y de Zapata↓ y de estos héroes que tenemos.

El profesor enunció términos como: *el impuesto del timbre, impuesto sobre la renta, el sistema de participaciones, soberanía tributaria*, pero jamás comprobó que los estudiantes compartieran este código y por lo tanto, lo pudieran descifrar junto con él. En otras palabras, reconocer los saberes de los alumnos conlleva a que el educador pueda percatarse de lo que saben o desconocen.

Muchos docentes se preocupan por recibir las respuestas a las preguntas que hacen al grupo, sin embargo, las perspectivas se abren, cuando los alumnos, más que responder, preguntan: si se complementan estas dos enunciaciones, entonces se crean las condiciones para el diálogo, pues se parte de los saberes de ambos actores del proceso de enseñanza – aprendizaje. La interacción comunicativa se activa de manera positiva, cuando existe la comprensión del discurso del otro, ya que el nivel de escucha se mejora, al mismo tiempo que el nivel de comprensión, y por lo tanto, la capacidad para devolver, como ya se dijo, respuestas y preguntas.

Por otro lado, no puede establecerse un puente comunicativo entre los actores del aula, si el docente no reconoce, como condición necesaria, la existencia de un código compartido y accesible a todos, es decir, que la comunicación en el aula no será posible cuando “la significación no es compartida por sus actores o, en otras palabras, porque no existe una denotación única en los mensajes” Giraldo, 2010, p. 37).

Si en el salón de clases, como ya se dijo, permea una interacción social, construida por el mismo colectivo, en la que se comparten valores y normas de acción comunicativa, es posible entonces que pueda tejerse una interacción que incluya la continua interpretación de todo lo expresado a través de un dialogismo que sustituya el discurso unidireccional del maestro.

Calsamiglia y Tusón (2007), al respecto, explican que la comunicación es un fenómeno social, mayor que un simple y mecánico proceso de transmisión de contenidos entre dos polos. Es más complejo, dicen, pues incluye una constante interpretación de intenciones, expresadas de manera verbal y conductual. Esta decodificación no siempre es accesible a todos los actores del salón de clases, pues los registros del *corpus* demuestran que en muchas ocasiones, los niveles de comunicación no convergen entre docente y estudiantes, lo que obstaculiza el proceso de enseñanza-aprendizaje.

Atendiendo a lo que ya se ha dicho, el docente debe hacer una diferenciación entre lo que significa: conocimiento personal y conocimiento social. Cada uno de los actores del proceso de enseñanza-aprendizaje es capaz de emitir sus propias aseveraciones, reflejando el llamado conocimiento previo, que no coincidirá con los saberes de los demás individuos. El profesor no puede asumir que los estudiantes comparten, de manera individual, los códigos necesarios para interpretar y comprender lo expresado por él mismo. Es necesario que se construya el conocimiento grupal. Leal (2009) lo llama *el terreno común* y al respecto dice que es de ahí, donde parten y se comparten los conocimientos y creencias que los agentes de una interacción comunicativa poseen, para que puedan comprenderse entre sí.

Si los actores, en su mayoría, no comparten este *terreno común*, resultará inútil que el profesor quiera entenderse con sus estudiantes. El conocimiento social es la base de toda cognición pública. Los miembros del espacio áulico necesitan poseer el mismo nivel de conocimientos, pero para ello, deben tener acceso a la participación interpersonal, a través de la interacción comunicativa. Van Dijk (2003) propone una serie de momentos que pudieran servir a los profesores para la construcción de este *terreno común*:

Por ejemplo: una vez que el profesor comienza su clase, parte del conocimiento inicial supuesto, dada la posición inicial de la oración-tema (topicalización); [después] la información conocida, [en seguida] la información nueva [...] y la información (con) textual e importante... (p. 54)

Retomando esta propuesta se afirma que el profesor responsable de una asignatura, debe construir junto con los demás actores, el *terreno común* sobre el que enunciará los contenidos del curso. Partir del *conocimiento previo* significa algo más que preguntar al alumno *¿qué sabe sobre el tema?* Implica la reconstrucción interactiva, desde los conocimientos personales de cada individuo, incluyendo del maestro, mediante un código común a todos para edificar sobre éste, el conocimiento nuevo.

Este código incluye vocabulario, terminología, antecedentes teóricos, históricos y toda la parafernalia básica que los alumnos necesitan tener en cuenta para la sucesiva comprensión de la asignatura; pero todo lo afirmado, sólo puede suceder bajo la orientación del docente, quien debe comprometerse a instalar en sus módulos esta interacción discursiva. Leal (2009) afirma que:

En el proceso del discurso pedagógico, la relación participativa de los usuarios está compartida entre un sujeto enseñante y un sujeto aprendiente. El primero, es quien cumple la función de ofrecer al aprendiente los estímulos y orientaciones adecuados en un ambiente formal, como puede ser la sala de clase, desde donde el docente ejerce el control direccional hacia el aprendiente. (p. 56)

De acuerdo con Díez-Palomar y Flecha (2010), el aprendizaje activa una serie de procesos internos de desarrollo que son capaces de operar sólo cuando el estudiante está *interactuando* con personas de su *entorno* y en cooperación con sus compañeros. El espacio de aula se convierte, entonces, en un espacio de inclusión, donde pueden, los actores, dialogar y escucharse (Ferrer, 2005).

Esto significa que el salón de clases requiere ser un contexto en el que la interacción social sea el preámbulo del trabajo colaborativo, en donde todos los actores se comuniquen, aporten y tengan la oportunidad de aprender a través de esa red de apoyo mutuo que estará acorde con todas las variables que el contexto inmediato de los estudiantes, vive.

En el contexto escolar, como ya se ha dicho, es de esperarse que el grupo de estudiantes tenga su propio *patrón* de comunicación, y que éste tenga notables diferencias con el de los docentes, sin embargo, ambos grupos comparten ciertos códigos similares, cuyas características propias han sido aceptadas y por lo tanto, adoptadas por todos, de lo contrario sería imposible la comunicación fluida entre los actores. Según Kuan (2014) dentro del contexto escolar hay un importante intercambio de comunicación, por lo que existe la posibilidad de tener patrones comunes de interacción, debido a que todos se encuentran en el mismo entorno.

El *terreno común*, constantemente es invadido y enriquecido con mensajes provenientes de las vivencias de las personas que los emiten; vivencias que reflejan sus historias de vida, experiencias, expectativas y aprendizajes. Sin embargo, cuando la interacción comunicativa es lineal, se borra alguno de los lados del puente comunicativo y el *terreno común* deja de serlo para convertirse en dos terrenos distantes: por un lado, el profesor que discurre unilateralmente sin escuchar; por otro, los alumnos que se resisten o que no poseen los insumos necesarios para decodificar el discurso del docente, y, aunque pareciera que dejan de interactuar, estas dos dimensiones, siguen invadiéndose, a veces a través de desacuerdos, de resistencias, de actitudes de desaliento o de abierto rechazo.

Por lo anteriormente dicho, se hace necesario, indagar con mayor atención esta compleja interacción entre alumnos y docentes, pues es innegable que en el salón de clases, cada actor social interviene de las más diversas maneras para construir la compleja red interactiva de comunicación. Una red que no sólo permea en el ámbito del aprendizaje, sino en un complejo entramado social, que influye en la facilitación o en la dificultad para llegar a tener acuerdos, de manera explícita o implícita. Kuan (2010) explica que en la relación que se establece entre profesores y alumnos se desencadena una serie de acciones que influyen en ambos actores. Sin embargo, habría que preguntarse, si el tipo de interacción que emerge entre ellos favorece o no una sana dinámica relacional.

1.4 Turnos de habla

Toda interacción que sucede en el salón de clase, se da entre dos personas o más, bajo un intercambio oral. Esta interacción áulica se encuentra asociada con la conducta de los participantes, es decir, que si en un entorno existen conductas de confianza, entusiasmo, interés y cercanía, la interacción oral será fluida y participativa; por el contrario, si entre los estudiantes se dan conductas de desconfianza, temor, inhibición o desinterés, la interrelación comunicativa será distinta, pues el fenómeno del turno de habla presentará silencios, omisiones y poca motivación.

Ahora bien, el diálogo interactivo puede entenderse bajo dos planos: por un lado la interacción oral que construyen los sujetos del aula de manera informal, como ya se ha señalado; por otro lado, el plano comunicativo que construyen docente-alumnos en el ámbito didáctico-cognitivo. Este segundo plano corresponde a la conducta o comportamiento de los sujetos y está asociado al factor del aprendizaje. En este nivel de comunicación los sujetos participantes intervienen a partir de un estímulo conductual, es decir, que sólo así se obtiene de ellos una respuesta, una afirmación o una negación.

La interacción oral que se observa, por ejemplo, en las distintas grabaciones que componen el *corpus* de la investigación, muestra un comportamiento interactivo diferente de acuerdo a la construcción de los turnos de habla. Hay sesiones en las que predomina la alternancia del turno de palabras, mientras que en otras, el intercambio de los participantes

es nulo. El turno de habla en la interacción áulica es fundamental para la construcción, comprensión y retención del conocimiento. Por otra parte, esta unidad conversacional, aunque en situaciones tenga un carácter informal, hace la diferencia entre una charla de sucesos cotidianos y una conversación interactiva que tiene el propósito de comunicar un conocimiento temático de carácter académico.

El propósito comunicativo del turno de palabra en el aula se da alternadamente, es decir, la participación no se construye en un mismo tiempo donde todos los sujetos hablan a la vez. Por esta razón, Portolés (2007) considera que el turno de habla es una unidad constructiva y fundamental en la conversación, dándose de manera transitiva a lo largo de la intervención de cada hablante. En este sentido, las intervenciones que se hacen presentes en las distintas grabaciones, se dan de dos formas:

- a) El alumno que reconoce a partir de ciertos fenómenos cognitivos, como las pausas largas, el alargamiento de sílabas o la información no verbal, el momento justo de intervención para participar en el diálogo de clase, o bien,
- b) Aquellos alumnos a los que el profesor les asigna un turno de participación, ya sea por él mismo, o de manera voluntaria.

El intercambio comunicativo que establecen los sujetos áulicos a través de los turnos participativos de habla, transitivos o atributivos, pueden asegurar no sólo la socialización entre los interlocutores, sino el intercambio de ideas, opiniones, vivencias o experiencias propias del entorno bajo el cual se desarrollan como individuos culturales (González y León, 2009; Prados, Cubero y de la Mata, 2010; Velasco, 2007).

En los salones de la preparatoria ICA, donde se realizaron las videograbaciones y las entrevistas para crear el *corpus* de la investigación, se observa que la conversación interactiva a partir de la construcción de los turnos de habla atributivos, se manifiesta de forma distinta con los diferentes profesores y su alumnado.

Los docentes observados emplean diferentes técnicas de enseñanza y exposición de clase, esto es que, en algunas sesiones predomina la *comunicación monológica*, y en otras el *diálogo interactivo*. Al respecto, Cassany (2021) señala que el docente es quien tiene la responsabilidad de crear un ambiente y sus condiciones para fomentar la participación oral, debido a que la falta de estrategias didáctico-cognitivas conlleva a una nula o baja interacción dialógica, pues la clase se vuelve un *evento comunicativo monogestionado* (Calsamiglia y Tusón, 2007).

En este sentido, la interacción dialógica que se da en las aulas de la preparatoria ICA, bajo diferentes turnos de habla transitivos y atributivos, ayuda a conocer los distintos marcos teóricos que posee el alumnado, sus referentes culturales, el tipo de registro que utilizan, el lenguaje empleado en sus intervenciones, además de permitirle a los docentes romper distancias espacio-conversacionales.

Puede observarse en el material de análisis cómo en algunos casos, la asignación que se hace del turno de habla a los alumnos es para atraer su atención, o bien, para dar un espacio en la clase en la que los aprendices puedan compartir sus puntos de vista, sus opiniones o sus conocimientos del entorno sociocultural en el que viven.

La construcción del diálogo en la sala académica, a través de los turnos de palabra, ofrece la oportunidad, en algunas ocasiones, de contrastar los diferentes puntos de vista de los interlocutores, verbalizar sus ideas y opiniones, pues al momento de transmitir o comunicar una idea, los hablantes áulicos lo hacen con una intención comunicativa. Por ende, si no hay una interacción dialógica basada en el turno participativo de habla, difícilmente puede haber una socialización y una secuencia didáctica que consolide el aprendizaje.

G02-HM/22-03-22

Contexto: *Se escuchan muchas intervenciones al mismo tiempo ocasionando que sea inaudible todo lo que los alumnos dicen. Después de haber leído un texto sobre la participación de la mujer en la revolución mexicana, el profesor le ha preguntado a una alumna su opinión sobre el tema de la mujer, su participación en la revolución y sus derechos en la actualidad. La pregunta del profesor ocasionó que varios alumnos levantaran la mano y pidieran al profesor poder intervenir en la actividad.*

- 1P:** Quiero escuchar a su compañera (.) luego voy con ustedes (.) cómo se siente usted ¿hay más derechos para las mujeres?
(Audio inaudible)
- 2P:** Toda la mujer votó hasta los años 50 (.) y quién tenía la representación
(Audio inaudible)
- 3P:** Escuchen↑ YA: (.) quien tenía la representación patrimonial de tod- el varón (.) todavía sigue siendo así (.) ¿sí? Entonces no cre: o realmente que hayamos avanzado mucho en esta cuestión la verdad deja muchas cifras como decía su compañera **E** (.) a ver (.) compañera
- 4E1:** Es que: bueno creo que es lo que (.) que que: se le daba más enfoque a la mujer en lo del hijo algo así pero creo que tienen razón porque: creo que: osea científicamente los hombres tienen osea tienden a ser más agresivo:s y pus eso nos pone en una situación
- 5E:** [naah]
- 6E1:** pue:s este: así (inaudible) pero sí sigue habiendo una desigualdad cuando se viene a lo social porque: siempre se le ha visto como a la mujer pues inferiormente (.) cuando podemos ver a Omar ahogándose con la tapa de la (risas) [ruido inaudible] pues hay(h) varias situaciones [ruido inaudible] porque: yo entiendo que: [ruido inaudible] entonces: (ruido inaudible)
- 7P:** (Escuchen)
- 8E1:** Por ejemplo cuando no sabemos de un líder de un grupo o algo así (.) se escogería mejor un hombre porque se ve como mejor o: más inteligente o si sabe hacer las cosas bien y las mujeres no (.) simplemente en las series puede que esté bien pero en lo social se le sigue viendo como muy desigual a las mujeres (.) se le sigue viendo como inferior y se le sigue viendo como: alguien que no sabe y así como alguien que ocupa que la ayuden (.) entonces lo que ahorita llaman las feminazis pues simplemente es un (.) no está bien lo que están haciendo (.) pero: estem: es: una desesperación y una de que no nos escuchan y: de que no: o sea (.) tratamos de hacerlo con palabras con (.) o sea llevamos años en esta guerra (.) y no escuchan (.) entonces cuando nos ponemos ya más bruscas o lo que sea dicen ay no:↓ están lo:cas↓ y pus es como (.) hay (.) hay como un compromiso o algo así no↓ (1) y así.
- 9E2:** Yo digo: (.) profe↑ yo digo que no es superir- que no nos vean superiores pero hay cosas que simplemente el hombre por naturaleza las sabemos hacer mejor que las mujeres
- 10E:** [No:]
(Gritos inaudibles)
- 11E2:** No generalizo (.) No generalizo pero hay hombres (.) hay mujeres que saben hacer cosas mejor que las mujeres pero por naturaleza (.) no estoy diciendo tampoco que: seamos superiores pero así como las mujeres tienen ciertas capacidades que los hombres (.) tienen menos: tienen: eh: oh: la mayoría pues: este: así como (.) así también los hombres tenemos capacidades que las mujeres menos oh: así pues.
- 12E3:** Yo creo que se refiere a más bien a que el hombre por naturaleza tiene poquito más fuerza: y se le pueden facilitar más las cosas que a las mujeres o:↑ hay otras cosas que se les puede facilitar a las mujeres
- 13E:** [Pero no por eso somos superiores a ninguno]
- 14P:** Bueno:↓ eso me gustó al final (.) a ver (.) usted: **E4.**

- 15E4:** Este: no: yo digo que el hombre puede ser lo mismo que la mujer o mujer lo mismo que el hombre es una cosa (.) la mujer no puede parecer otra mujer y el hombre no puede parir (ruido inaudible) la neta yo digo que: si no te chingan no chingues: (.) y así de fácil (.) todos podemos vivir bajo esto mismo.
- 16E5:** pues sí: este: físicamente: y biológicamente: eh: en todas las razas de animales en sí: este: en las especies eh: pues el macho tiene un: un: rol este: en en la sociedad por así decirlo este: en esta cuestión este em: es cierto lo que dijo mi compañero **E2** em: a nosotros (.) tal vez porque somos un poco más grandes un poco más este: pues o sea grandes en condición física se nos pueden facilitar más cosas que a una mujer no pero: eso: es algo normal es:te: en su manera por así decirlo ¿no? estem: las mujeres tienen otro tipo de variedades este: por ejemplo se ponen a adornar el cuarto eh: o hacer un dibujo cada vez tienen un poco más de habilidad un poc más de delicadeza en detalles y cosas así pero: eso no significa que las mujeres sean superiores o los hombres sean superiores simplemente es un término medio en el cual
- 17E:** [solamente es su naturaleza]
- 18E5:** es un término medio en el cual los dos tienen sus responsabilidades sus habilidades sus actitudes y sus defectos que: cada quien tiene que aceptar.
- 19E6:** Nunca me dio la palabra pero bueno
- 20E:** [Ya:↑ le toca a E6 le toca a E6]
- 21P:** a ver
- 22E6:** Pero es que (.) en este caso yo no creo que: sí hay un favoritismo en ciertas cosas que: pero sí o sea (.) cómo le digo (.) por ejemplo en el trabajo se nota claramente que a las mujeres les pagan un 33% menos (.) y eso es cierto (.) sin embargo: se puede notar claramente que: por ejemplo hablando de las corrientes del feminismo (.) son muchas corrientes porque son muchas cosas diferentes (.) como el feminismo radical (.) hay muchas corrientes entonces no se pueden confundir una con la otra porque son cosas totalmente diferentes (.) así como muchas buscan que: hacerse oír de alguna manera (.) hay otras que no porque: quíerase o no muchas se basan en la literatura (.) así: muchas veces [inaudible] claro (.) obviamente se entiende que se busquen de alguna manera los medios hoy en día porque: [inaudible] años para las mujeres ya no solamente desde la revolución porque desde mucho antes porque la verdad durante mucho tiempo a lo mejor se le vio como un objeto más que nada algo que era para (.) entonces yo que sí está bien (.) que se hagan oír (.) ahora este: yo creo que es muy: como se dice independiente vaya cómo lo veas ya que posiblemente lo vayas a decir de cómo le ves desde tus vivencias y buscas explicar algo que según hayas vivido (.) y: por eso yo creo que: por ejemplo a veces el hablar del machismo y del feminismo yo creo que a veces llega mucho a nosotros por las madres y no sólo por los padres ya que las madres a veces dicen saben qué↑ yo soy la mamá y yo decido por la casa y cosas así y no digo que todas las mujeres tengan ese pensamiento no digo que el ser humano quiera arreglar el espacio en donde tú vives (.) sino yo creo que a veces se tiene que dar a entender.
- 23P:** Me da mucho gusto que hayamos interactuado así, son problemas históricos (.) son problemas presentes de historia (.) es presente (.) presente vivo (.) compañeros (.) un aplauso.

La interacción dialógica basada en el turno participativo de habla de los interlocutores áulicos, está mediada por el tópico conversacional, es decir, el discurso que se construye constantemente por las intervenciones de los hablantes se deriva de la coherencia y la continuidad del tema propuesto por el docente, quien intenta desarrollar las habilidades conversacionales del alumnado, otorgándoles la palabra para su aportación (Sacks, Schegloff y Jefferson, 1974; Sacks, 2004; Schegloff, 2007). Esta toma de turnos le permite al orador principal organizar la conversación y la estructura del discurso de manera invariable e independiente (Sacks, Schegloff y Jefferson, 1974), planteando de esta manera dos sistemas de turno, uno primario y otro secundario (Cova, 2014).

El turno primario se define como aquellas intervenciones concretas que constituyen una socialización completa, en la cual el receptor profesor/alumno comprende el tema sobre el que se está hablando, y participa en la interacción de manera organizada (Cova, 2014; Jacoby y Ochs, 1995). El turno secundario comprende marcadores de continuación, *verbal agreement* o *backchannel continuers* (Tsuyoshi y Thompson, 1996; Sacks, 2004), estas emisiones pueden ser

[...] (a) aportaciones: son aquellos turnos que remiten a una intervención del interlocutor, y suelen producirse en solapamiento, tal es el caso de: *mm, ya, ajá, sí, claro*. Pueden ser continuadores que permiten mantener la distribución de los roles participativos o bien reconocedores, que además dan la razón a quien está hablando; (b) turnos de paso: los cuales no ocurren en solapamiento y se usan para no aceptar la posesión de la palabra, sobre todo en secuencias de cierre: *y nada, y eso, pues nada, vale[...]* (Cova, 2014, p.17).

En las grabaciones predomina el sistema primario de toma de turnos, a pesar de que en ocasiones existen solapamientos, superposiciones (*overlaps*) o continuadores. Este hecho se debe a que la alternancia que se da en el aula respecto a las participaciones de habla de los interlocutores, se da de manera lineal (Sacks, 2004), pues el docente es quien coordina los turnos por medio del mecanismo de *heteroselección* o *autoselección* (Sacks, Schegloff y Jefferson, 1974; Tusón, 2002).

Puede observarse que uno de los elementos clave para la alternancia de turnos heteroselectiva o autoselectiva en estas sesiones de clase, es el espacio apropiado de transición de turnos, aunque por su parte Tusón (2002), lo denomina lugar apropiado para la transición (LAT). Estos espacios que se presentan en las distintas intervenciones de los alumnos, son reconocidos por los oyentes a partir de emisiones informativas como puede ser una entonación descendente, una pausa larga, un silencio repentino, preguntas directas, o bien, elementos paraverbales como una mirada, un señalamiento con el dedo índice, entre otros (Briz, 2000; Tusón, 2002). Dichos espacios manifiestos y simultáneos regulan la interacción discursiva entre los hablantes de la clase.

La interacción basada en turnos de habla en el aula trata de ser lineal, sin la presencia predominante de superposiciones, empalmes, interrupciones o robos de la palabra, puesto que en la organización que estructura el docente para la comunicación interactiva, ejerce un rol de autoridad, poniendo en orden las distintas aportaciones que emiten los hablantes. La injerencia que tiene el docente en dicha organización interactiva de la toma de turnos, comprende una continuidad, relativamente sincronizada y sucesiva, del discurso (Briz, 2000; Kärkkäinen, Srojonen y Helasvuo, 2007).

Además, otro de los factores que implica la estructuración interpersonal, dinámica, de la toma de palabra, es el carácter académico del discurso del aula, esto quiere decir que la conversación suscitada en la sala didáctica, no corresponde totalmente a un habla coloquial o cotidiano, como si fuese una charla que se produce en los pasillos.

G07-FI/24-05-22

1P: ¿Trajeron sus definiciones de milagro?

2E1: Claro

3P: A ver entonces vamos a empezar a hablar de sus definiciones de milagro(.) eh: **E2** ¿qué es para ti un milagro?

4E2: eh: un milagro es una cosa que un humano no es capaz de hacer y se origina por voluntad divina

5P: es: una cosa que un humano no es capaz de hacer y que se origina por voluntad divina(.) ok(.) gracias **E2**(.) eh: eh: **E3**(.) ¿qué es un milagro?

6E3: eh: yo puse que los milagros son apariciones o acciones divinas que te ayudan o iluminan a tus problemáticas.

7P: acciones divinas que te ayudan:

8E3: o iluminan a tus problemáticas

- 9P:** o iluminan a tus problemáticas(.) ok(.) gracias **E3(.)** quién más(.) **E4(.)** qué es(.) eh: un milagro
- 10E4:** Pues: algún: pues divino que hace cualquier: pues: Dios(.) básicamente para: algún: problema
- 11P:** Gracias(.) **E5(.)** qué es un milagro
- 12E5:** Son cosas sobrenaturales que no puede hacer una persona normal y que se necesita de un ser superior para que se realicen
- 13P:** Son cosas sobrenaturales que no puede hacer una persona normal(.4) ayer que estábamos hablando sobre los milagros y que analizamos los cuatro milagros que les puse como ejemplo(.) ¿qué encuentran de relación entre esos cuatro milagros?
- 14E6:** Que todos son de Dios
- 15P:** Que todos son de Dios(.) qué más
- 16E2:** Que todos son para buscar alguna solución
- 17P:** Que: todos buscan una solución(.) qué más(.) que todos hacen cosas bien raras(.) ¿no? Como por ejemplo el hecho de que Moisés levante el: no sé cómo se llama el centro que traía(.) y se abra el mar y entonces el mar se detiene(.) se para por completo y aparecen dos barreras(.) una de cada lado(.) entonces ese es uno de los milagros(.) cuál es el otro de los milagros que vimos ayer
- 18E7:** El de que Jesús levantó a un muerto
- 19P:** El de: ajá(.) cuando Jesús resucita a Lázaro(.) pues eso es: hasta me da miedo no(.) que alguien pueda llegar y resucitar a una persona que ya se murió(.) si ustedes se fijan(.) los milagros son cosas como lo que decía **E5(.)** cosas que rebasan mi concepto de naturaleza(.) y entonces aquí lo que dice Spinoza(.) el milagro: a ver yo quiero hacer una aclaración(.) Spinoza no dice que los milagros no existan(.) simplemente el concepto que tenemos de milagro está mal empleado.

Los turnos de habla en clase, como lo muestra el ejemplo anterior, son elementos esenciales para la consolidación de un aprendizaje comunicativo, basado en la destreza y la actitud de los interlocutores. Este sistema interactivo favorece el desarrollo de las habilidades comunicativas del docente y el alumnado, pues la participación de estos hablantes no sólo consiste en saber construir oraciones o estructuras enunciativas, sino deben tener la destreza de comunicar sus propias ideas, sabiendo cómo hacerlo, para qué hacerlo, con qué fin o con qué propósito.

La secuencia turnada es también un elemento significativo que le permite al docente dar seguimiento y evaluar el proceso de aprendizaje que se da en el aula, es decir, a través de la participación del alumno, el docente puede darse cuenta no sólo de la competencia comunicativa que poseen los aprendices, sino de igual manera, puede percatarse del sistema de conocimientos que los mismos sujetos ya mencionados disponen, y la manera en cómo los usan para complementar el proceso cognitivo de aprendizaje.

El sistema de turnos producido en las aulas observadas dentro de la preparatoria ICA, deja ver cómo es que se regula la actividad interactivo-comunicativa entre los hablantes: los turnos de palabra van construyendo un entramado discursivo copartícipe, dándose cada intervención de manera azarosa, formando unidades amplias y coherentes de enunciación (Kärkkäinen, Srojonen y Helasvuo, 2007). Este sistema de toma de palabra se rige bajo una serie de reglas que los hablantes cumplen de manera inconsciente, “[...] son reglas que describen las prácticas o usos que siguen los hablantes en conversación, reglas que describen la sistematicidad de la interacción” (Vázquez, 2019, p.59).

G10-F/05-06-22

1P: E: alguien de este equipo para contradecir a **EF**?

2E1: Es que no se escuchó

3P: E: **EF** dice que la velocidad de la luz sí cambia pero eso varía de la distancia de un objeto a otro

4E1: No: o sea(.) la velocidad de la luz cambia(.) y solamente(.)o sea dependiendo la distancia como es lo que se multiplica o se: o se: pero la velocidad de la luz es constante y solamente se multiplica dependiendo hacia qué distancias(.3)

5P: Ok(.) **E2**

6E2: Pues(.) em: primero que nada(.) yo creo que ellos nunca han medido a la velocidad de la luz ni la han comparado con diferentes formas más que con las que se imaginan(.) y: segundo(.) e: la velocidad de la luz al momento que tiene contacto e: con un agujero negro

(Inaudible)

7P: E: Ok(.) continúa **E2**

8E2: pierde su velocidad(.) e: le decía al momento que la luz

9P: [a ver chicos(.) pongan atención por favor]

(inaudible)

10P: Espera **E2**

11E2: ajá(.) a ver otra vez pues(.) ajá(.) que al momento de que la luz entra en contacto con un agujero negro(.) pues pierde su velocidad(.) ya que deja de existir entonces ahí ya no sería la misma velocidad de la luz para todas las mismas circunstancias(.) además de lo que(.) pues ellos no tienen ninguna manera de comprobarlo(.) porque ni si quiera la pueden ver ni la pueden medir por las capacidades que tienen ellos en estos momentos.

12E3: [pero ahí tampoco pueden comprobarlo]

13P: **E3**

14E3: Que eso que dice que la velocidad de la luz (inaudible)

15P: A ver otra vez(.) no

[Voces inaudibles]

16P: A ver(.) esperen esperen(.) más fuerte↑ **E3**

17E3: Que él tampoco comprobó lo que dijo: de: lo que tiene de que cambia la velocidad de la luz en un agujero negro

18E4 [se contradice]

19E5: Es que basándonos en su: contestación(.) donde nos pide una afirmación una

comprobación en nuestra teoría(.) en todo caso él también debería demostrar una comprobación en su teoría(.) para: desvalidar la nuestra vaya

20P: E2

21E2: Por último(.) ya que ellos están de acuerdo con que yo necesito una comprobación para decir lo del agujero negro(.) ellos también la necesitan(.)y es que lo que ellos dicen(.) no se puede comprobar(.) eso si: lo quieren hacer de esa manera(.) si no lo quieren ver desde esa otra manera ahí tenemos lo del agujero negro que cambia(.) si lo quieren hacer de que lo mío no se puede comprobar lo de ellos tampoco(.) están en la misma situación(.) ya.

22P: E6

23E6: En primer lugar en el agujero negro no existe la luz(.) pero alrededor del agujero hay partículas excitadas que transmiten luz(.) por ende la luz sigue siendo igual no cambia la velocidad de la luz(.) por qué↑ por eso(.) en ecuaciones(.) que se usan en la física(.) que dicen que no es relativo(.) lo único que no es relativo en esta vida(.) hasta lo dijo el profesor D(.) es la velocidad de la luz(.) como lo dijo él.

24P: Alguien(.) de este equipo(.) ¿no?

(Inaudible)

25E2: Que nos hagan la ecuación(.) que nos la enseñen

26P: ¿Tú podrías hacer la ecuación?

[Información fuera de contexto, Audio de segundo de plano 00:04:41]

27E7: Si nos ponemos a hablar de la velocidad de la luz(.) la velocidad de la luz la conocemos hasta cierto punto(.) si nos ponemos a hablar de un agujero negro y: el: universo(.) la verdad no conocemos mucho(.) ninguno no tenemos ninguno argumentos muy fuertes de ninguno de los dos(.) pero la verdad es que sí tenemos un poco de razón(.) por qué↑ porque sí conocemos un poco más la luz a(.) a través de cómo se mide a través de cómo se distribuye(.) porque: la luz(.) no: la luz no cambia.

28E8: No: pero también se contradijo(.) también se contradijo porque también no conocemos como tal el universo(.) entonces que tal y que no sea lo mejor(.) en algún otro planeta

29E9: [pero es que estamos hablando de todo no sólo estamos hablando de la velocidad]

30E5: Nosotros abarcamos un solo tema y ustedes se empezaron a extender(.) sacando: la: la: el universo(.) o sea(.) nosotros nunca mencionamos el universo(.)mencionamos la velocidad de la luz

En el ejemplo anterior se muestra claramente cómo es que funciona el sistema de la toma de turnos entre los interlocutores, estas intervenciones cumplen con la siguiente serie de reglas que Sacks, Schegloff y Jefferson (1974) describen en su obra *A simplest systematics for the organization of turn-taking for conversation* (p.701):

En la toma de palabra de cada uno de los participantes áulicos:

1. El cambio de hablante ocurre constantemente, repitiéndose en algunos casos la participación de algunos oradores.
2. En la mayoría de las intervenciones, los participantes hablan uno a la vez.
3. Las apariciones de más de un hablante a la vez son comunes, pero breves.

4. Las transiciones que se dan de un turno a otro, sin superposiciones son comunes, al igual que las transiciones efectuadas con un ligero espacio de superposición.
5. El orden de turno no es fijo, sino que varía.
6. La duración de la conversación no se especifica de antemano.
7. Lo que dicen las partes no está especificado de antemano.
8. El número de partes puede variar.
9. El habla puede ser continua o discontinua.
10. Se utilizan técnicas de asignación de turnos, donde un hablante, en este caso el docente, selecciona al próximo orador; por otro lado, las partes se autoseleccionan para comenzar a hablar.

Los turnos que comprenden la mayoría de las sesiones grabadas obedecen al sistema de reglas ya mencionado, donde los hablantes reafirman su rol colaborativo o su autoridad, como lo hace el docente, en su discurso producido. Otro aspecto a señalar dentro de este sistema es el tamaño de los turnos, que varía cada uno de acuerdo a las unidades constructivas de turno (UCT) que se empleen en la toma de participación: palabras, frases, oraciones, secuencias oracionales o estructuras más complejas de enunciación (Lerner, 2004; Vázquez, 2019). La extensión de los turnos es variada, presentándose de esta manera secuencias turnadas extensas o breves.

La dimensión de las intervenciones muestra el modo en cómo los sujetos áulicos emplean el lenguaje, así como su grado de comprensión del tema, pues un alumno, por ejemplo, tiene un alto grado participación y su turno es más extenso si comprende en mayor medida el tema de clase, complementando su opinión con los conocimientos que provienen de sus saberes compartidos del mundo.

La extensión del turno se apoya en el sistema de conocimientos que poseen los sujetos, por esta razón, tienen la intención de transmitir a través de interacciones participativas un saber cultural (Habermas, 1998) que permita comprender la realidad sociocultural del tópico de clase. En estos procesos cooperativos de comunicación, los participantes interactúan compartiendo su acervo cultural, apropiándose del *mundo de la vida*

y vinculando su saber temático con el mundo ideológico-social de forma objetiva y subjetivamente (Habermas 1988).

En la acción comunicativa que establecen los sujetos áulicos existe un conocimiento al que Habermas (1999) llamó preteórico, entendido como el saber que ya posee el hablante de manera intuitiva, precedente, y que permite a los sujetos ejercer en los demás un influjo sobre el pensamiento y el discurso de los otros. En este sentido, cuando los hablantes en el aula toman la palabra para interactuar están seleccionando las ideas precedentes que compartirán con el grupo, para tratar de llegar a un acuerdo mutuo y negociar subjetividades ideológicas.

Habermas (1999) lo explica de la siguiente manera “[...] el acto de habla de un actor sólo puede tener éxito si el otro acepta la oferta que ese acto de habla entraña, tomando postura con un sí o con un no [...]” (p.369). La negociación de subjetividades que menciona Habermas (1998) hace referencia a las actitudes, posturas y estructuras ideológicas presentes en el discurso de los hablantes áulicos, en lugar, únicamente, de producir un enunciado objetivo (Kärkkäinen, Srojonen y Helasvuo, 2007).

1.5 Co-construcción

Es oportuno ahora, señalar otro aspecto fundamental que ocurre en la interacción comunicativa durante las secuencias turnadas en la sala escolar entre docente y estudiantes: la *co-construcción*. Todos los días en el aula, el docente tiene la tarea principal de construir en colaboración con su grupo-clase, un conocimiento social e ideológico, donde compartan los sujetos involucrados una visión, individual y diversa del entorno en el que viven y están inmersos; para ello, el docente intenta de manera estratégica, desarrollar un proceso colaborativo que le permita a la comunidad escolar, construir una *comunidad de aprendizaje cohesiva* (Duff, 2002) a través de la redes socioculturales, con el propósito de proporcionar oportunidades interactivo-comunicativas donde los estudiantes y el docente puedan negociar identidades y conocimiento social (Duff, 2002).

El silencio en clase puede ser un factor importante para la concentración de los sujetos al momento de realizar una actividad que implique un arduo trabajo cognitivo, no obstante, también puede tener un valor negativo en el proceso de la enseñanza y el aprendizaje, debido a que “su participación, a su vez, les permite [a los alumnos] revelar y desarrollar aspectos de sus identidades, habilidades e intereses, además de su conocimiento lingüístico y el área de su contenido” (Duff, 2002, p.291). A este respecto, en la planeación didáctica y el ejercicio docente del tutor de grupo o de materia académica, debe haber espacios de socialización del lenguaje donde se construya y transmita el conocimiento. En este ejercicio, los sujetos pueden contribuir a la producción de enunciados que propicie el desarrollo y desenvolvimiento de los esquemas constructivos de conocimiento (Clancy y McCarthy, 2015).

Por tanto, la co-construcción en la sala de clase se entiende como un mecanismo colaborativo de los turnos de habla, a partir del cual se construye un significado global (*un terreno común*), con la participación conjunta de los hablantes áulicos. El alumno en este caso, no debe depender totalmente del acceso que tiene a la información y al conocimiento, monogestionados por el docente, al contrario, debe ser copartícipe en las diferentes actividades que construyen el conocimiento académico por medio de la interrelación comunicativa que crea nuevos significados (Damşa y Ludvigsen, 2016).

G04-LM/19-05-22

1P: Se acuerdan que nosotros en ese tiempo decíamos que: eh: era un poco problemático el hecho de entendernos como mexicanos porque por una parte teníamos a esta parte indígena con la que no nos sentíamos completamente conectados y por otra parte sentíamos la parte española con la que tampoco nos sentíamos conectados...

2E1: [es una:]

3P: mande?

(Inaudible)

4E1: es una crisis de identidad (.) como que hablamos de una crisis de identidad no? porque no tienen a nada a qué referirse porque: suponiendo (.) es como: los lugares fuera de México ah no parece mexicano y hay gente que se ofende porque no parece mexicano (.) y es lo mismo en el territorio por ejemplo lo mismo con los españoles y los indígenas no les gusta lo mismo porque eres un indio por ejemplo pero a lo mejor quieres decir no es que los españoles son de mi linaje (.) no es que los españoles son malos o son lo otro es como (.) me imagino que se está buscando una caracterización de (.) una: (.) como se dice? (.) una identidad propia vaya↑

5P: Sí (.) eh: justamente es eso (.) se acuerdan que nosotros hablábamos por ejemplo que en esta primera parte en la que habíamos abordado el tema pero de una manera: muy: pues(.) muy breve que decíamos que qué era para nosotros ser mexicanos? Y que decíamos por ejemplo que había como ciertos símbolos ciertas cosas que nos hacían sentir orgullo como

mexicano no? como el hecho por ejemplo de que vamos al mundial↑ llevamos el sombrero(.) y entonces de alguna manera quieres hacer presencia en algún lugar y quieres que la gente vea que tú eres mexicano por eso llevas el sombrero con los colores este: el rojo el verde y el blanco no? (.) pero si yo les preguntara↓ por ejemplo (.) si ustedes no tuvieran la opción de ser mexicanos y si tuvieran que elegir entre ser indígenas o ser españoles que me dirían.

6Varias voces: españoles

7E1: Es que: bueno(.) le voy a decir que depende sabe? De qué época

8E2: [Tiene razón **E1 maestra**(.) depende de qué época(.) porque hay una época en la que los indígenas tenían los mismos derechos que un negro(.) o sea no digo que (inaudible)]

9E3: [No aparte los españoles son primer mundistas]

10P: Pero estamos hablando de en este momento(.) o sea no piensen

11E3 [por eso:]

12P: [No les estoy diciendo que van a ser indígenas en el tiempo de la conquista↓ sino en este momento(.) en este momento donde ya no hay esclavos y van a tener:]

E3: [Españoles↑]

P: Por qué elegirías ser español **E3**?

E3: No pues a mí no me gustaría ser indígena(.) además(.) los españoles tienen:

13E4: [Tienen salud]

14E3: Pues tienen no sé↑ además de allá hay otro tipo de pensamiento

15E2: [Yo preferiría ser indígena]

16P: Después de **E5**(.) **E2**(.) **E5** y luego **E2**

17E5: Yo iba a decir que los españoles porque: simplemente ahorita para mí la economía indígena (.) ahorita mismo se pierde en pobreza extrema(.) hay unos indígenas que venden nopa↑les ahí en la esquina(.) pero(h):

18E6: [de qué te ríes?]

19E5: sería otra vida(.) o sea(.) ahorita ves a un indígena(.) ves el sueldo promedio de un español(.) pus: cambia mucho

20E7: [Pero los españoles pagan como el treinta por ciento de impuestos no?]

21E5: Sí: pagan muchos impuestos

22E2: Bueno depende (inaudible) pagan muchos impuestos

23P: 2 y después de **E2**(.) **E8**

24E1: [Yo↑ yo ya había levantado la mano]

25E2: Yo sinceramente sería indígena por la cultura que tienen(.) porque sería así como mucha: o sea(.) puede que para muchos no sea como muy sabio pero: si ves sacan los problemas de una forma muy peculiar

26P: Cómo sacan los problemas de manera muy peculiar?

27E3: [Haciéndote una limpia]

28E2: en una estufa ponen: este leña: o: no se quedan estancados y buscan la manera de satisfacer sus necesidades

29P: Eh: **E8**(.) **E3** guarda tu juguete

30E8: Pues yo creo que: yo escogería se:r este: ten cuidado(.) escogería ser como español porque: se ha visto como de: (.3) no porque yo lo vea así (.) pero por lo demás se ve como una superioridad no? por la ideología↑ la cultura y todo(.) a los españoles siempre se les ha visto como superiores(.) am: como en la literatura modernista(.) si es esa no?

31P: [m:]

32E8: o cuál es? Cuando intentan así como de: a no es cierto ahí es cuando lo rechazan verdad? Olvide mi idea(.) pero sí(.) se ven como superiores aunque creo que los indígenas se les considera como nuestro origen(.) por las cuestiones en cómo están ahora ellos(.) y creo que son minoría no? o sea supongo que ya casi no hay comparado como los españoles aquí

33P: [o sea que hay menos indígenas que españoles?]

34E2: [ahorita sí]

35E1: [Obviamente]

36E8: Entonces(.) pues por esa cuestión creo que todos aquí queremos ser españoles por esa: idea de superioridad y pues en sí es verdad(.) cuando se ve en lo económico

En los ejemplos anteriores se muestra la serie de secuencias interactivas de los participantes, quienes *co-construyen* un sentido global de significados en tiempo real, gestionando sus intervenciones de manera heteroselectiva o autoselectiva. La *co-construcción discursiva* de los participantes se da: comentando, valorando o complementando lo que otro hablante amplió y comenzó (Clancy y McCarthy, 2015).

Ninguno de los *constructores colaborativos* del aula tiene la responsabilidad total de la *co-construcción discursiva*, pues este proceso, como desarrollo cognitivo, competitivo lingüísticamente y comportamental, se distribuye responsablemente entre los hablantes (Jacoby y Ochs, 1995). El discurso *co-construido*, en este sentido, no está planeado ni determinado, sino más bien, se estructura a partir de las estrategias de asignación por turnos para que la interacción *co-constructiva* sea fluida, en línea y asimétrica (Sacks, 2004; Jacoby y Ochs, 1995).

La *co-construcción* de conocimiento en el aula, como ya se había mencionado, es colaborativa, dándose en turnos distintos, donde los participantes, especialmente los estudiantes, construyen su conocimiento conforme a la visión individual que tienen de la realidad, la estructura ideológica que poseen o el mundo compartido de la vida adherente a su entorno sociocultural. Sus intervenciones se relacionan de manera general con el tema, son de carácter complementario, pues definen o elaboran secuencias enunciativas que analizan el tema tratado (Damşa y Ludvigsen, 2016).

Los miembros del grupo reformulan el conocimiento, estableciendo vínculos conceptuales entre una participación y otra, lo que Guillén (2011) denomina el principio de *cooperación co-constructiva*, el cual se comprende en la relación comportamental anticipativa que tiene el interlocutor con el turno anterior o el que está por terminar.

Este principio de *co-construcción cooperativa* se desarrolla en un contexto práctico donde:

...cada acción es, en primer lugar, moldeada por el contexto en el sentido de que su contribución a la actividad en la que ocurre no puede entenderse adecuadamente sin referencia al contexto en el que ocurre, incluidas especialmente las acciones inmediatamente anteriores. En segundo lugar, cada acción también renueva el contexto: en referencia a la acción anterior, crea el contexto para la siguiente acción que está por venir (Kärkkäinen, Srojonen y Helasvuo, 2007, p.304)

El sentido temático de cada una de las participaciones re-direcciona el contexto práctico de la *co-construcción discursiva*, modificando, añadiendo o complementando el turno anterior, o bien, el que es retomado por el hablante de acuerdo a un criterio individual de relevancia. Este proceso *co-constructivo* en clase es una estrategia didáctica que propicia la interacción comunicativa entre el docente y su alumnado, discutiendo o introduciendo conceptos mediante la recolección de información que cada uno ofrece.

En relación con la idea anterior, se explica lo siguiente “[...] tales estrategias implican la transformación de ideas y conocimiento conceptual para servir al propósito de construcción, generando objetos conceptuales o tangibles, utilizando rondas de retroalimentación y revisiones entre pares para refinarlos, y siguiendo atentamente estas transformaciones” (Damşa y Ludvigsen, 2016, p.14).

CAPÍTULO II: EL ESPACIO ÁULICO Y LOS FACTORES QUE INFLUYEN EN EL LOS PROCESOS DISCURSO-COGNITIVOS

En el aula se registra una variedad de conversaciones espontáneas, en las que participan de manera indiscriminada, los sujetos de la sala de clase. Emisor y receptor adquieren un papel activo y fácilmente se involucran en la socialización y en el intercambio de las ideas. El aula resulta ser un lugar idóneo para la transmisión de las vivencias, experiencias, opiniones y saberes cotidianos.

Esta interacción comunicativa fluye fácilmente entre los estudiantes porque se da en un plano informal, por ende, en ese sentido, Velasco (2007) señala que una charla se lleva a cabo bajo una estructura no planificada, la cual no tiene un objetivo didáctico que deba cumplirse durante todo o algún segmento de cualquier sesión.

Sin embargo, la interacción oral que de manera fortuita se produce en el salón de clase entre los estudiantes y el docente, conlleva un intercambio social en el que los hablantes participan y comparten su visión de la realidad, pues su objetivo, como dice González y León (2009) es estimular la socialización a través de procesos cognitivos intencionales, mediando el conocimiento del mundo. La sala de clase posee, entonces, diversas formas de interactuar caracterizadas por las maneras de hablar: esta diversidad configura el escenario cultural en el que conviven diferentes géneros discursivos que son aprendidos y reproducidos por los sujetos áulicos (Prados y Cubero, 2005).

Toda interacción que sucede en el salón de clase se da entre dos personas o más, bajo un intercambio oral. Esta interacción áulica se encuentra asociada con la conducta de los participantes, es decir, que si en un entorno existen conductas de confianza, entusiasmo, interés y cercanía, la interacción oral será fluida y participativa; por el contrario, si entre los estudiantes se dan conductas de desconfianza, temor, inhibición o desinterés, la interrelación comunicativa será distinta, pues el fenómeno del *turno de habla* presentará silencios, omisiones y poca motivación.

Ahora bien, el diálogo interactivo puede entenderse bajo dos planos: por un lado, la interacción oral que construyen los sujetos del aula de manera informal, como ya se ha señalado; por otro lado, el plano comunicativo que construyen docente – alumnos en el ámbito *sociocognitivo*. Este segundo plano corresponde a la conducta o comportamiento de los sujetos y está asociado a diversos factores del aprendizaje.

Estos factores son aquellos que inciden directa o indirectamente en el entretendido de la interacción comunicativa, pues, dicho fenómeno del diálogo, permite que haya un proceso de enseñanza y aprendizaje adecuado, o por el contrario, se presente como una desventaja para la interacción comunicativa. Entran, entonces, en el *juego*, esta variedad de factores determinantes para el proceso de interacción *sociocognitiva*: el escenario o espacio físico, la construcción del espacio mental y emotivo de los sujetos cognoscentes, el discurso *sociocognitivo*, así como el papel que desempeña el docente en el diseño de los entornos para la cognición.

La interacción oral que se observa, por ejemplo, en las distintas grabaciones que componen el corpus de la presente investigación, muestra un comportamiento interactivo diferente de acuerdo a la construcción de los turnos de habla. Hay sesiones en las que predomina la alternancia del turno de palabras, mientras, que en otras, el intercambio de los participantes es nulo. Evidentemente, todo esto ocurre en un espacio material que reproduce a diario, una serie de escenarios predeterminados por los factores que ya enunciamos.

2.1 La interacción comunicativa y su contexto

La interacción comunicativa se construye, siempre, dentro de un contexto. Ignorar los factores espacial, ambiental, físico y cultural en los que ocurre la dinámica de interacción social de los sujetos, supondría el desconocimiento de las variables que determinan la correlación comunicativa; aún, con mayor razón, cuando se trata de la interacción escolar, ya que el espacio áulico, delimitado por los factores ya enunciados, es el contexto necesario en el que se co-construye la *masa de enunciados* que transita entre los sujetos involucrados en el proceso de *enseñanza y aprendizaje*.

El espacio áulico se delimita como una *zona* de interacción social en el que pueden advertirse diversos niveles de madurez comunicativa por parte de los estudiantes que conforman el salón de clase, pues suelen presentarse circunstancias que inhiben, tanto el desarrollo dialógico de algunos sujetos involucrados en los procesos cognitivos, como el mantenimiento adecuado de los canales de comunicación, que deben establecerse entre profesor y alumnos.

Estas circunstancias, aunque resulta difícil relacionarlas con el espacio áulico, son predeterminadas por los factores que conforman el contexto en el que se presenta la interacción comunicativa de aula, pues, la verbalización de los sujetos suele ser, notoriamente diferente en *territorios externos* al entorno áulico, debido a que los estudiantes, fuera de dicha *zona de comunicación social*, reflejan diferentes niveles de dialogismo, por lo menos, con una naturaleza más espontánea, relajada e interactiva.

De acuerdo con Elboj, Puigdemílvoll, Soler y Valls (2006), el entorno es también un agente educativo, cuyas fronteras nunca han delimitado un espacio cerrado, pues el aprendizaje que se construye entre los individuos, no sólo depende de lo que ocurre en el aula, sino que tiene una correlación entre el salón de clase, y lo que permea en este *poroso* territorio, desde el domicilio, la calle y la influencia de la Internet. En otras palabras, debe definirse el entorno áulico, sin olvidar el flujo de información que los estudiantes reciben de la llamada *aldea global*, así como de su propio *entorno inmediato* que conforma su propia micro-realidad.

En el caso que nos ocupa, el edificio de la preparatoria ICA de Morelia, mantiene sus espacios áulicos como entornos físicos, en cuya estructura básica se adaptan los elementos de inmueble necesarios, para el trabajo del profesor y de los estudiantes. Estos espacios crean su propia contextualidad, y por lo tanto, su propio entorno dinámico, en el que se entreteje la interacción social que involucra a los sujetos de aprendizaje. Cada espacio áulico delimita un cierto clima de aula, que a la vez, varía de acuerdo con la personalidad profesional e individual de cada docente, con los distintos horarios del día, e incluso, con la *trama* que los estudiantes desarrollan a diario.

Las aulas en las que interactúan los estudiantes y los profesores de ICA, a través de sus factores físicos, influyen en la situación y la participación de los sujetos. Estos espacios sitúan la dimensión en la que deben moverse los alumnos y los profesores, determinan la distancia de la que disponen los sujetos para la interacción diaria, crean la atmósfera que se respira, delimitada por la sensación térmica, el rango de luz natural y artificial, la resonancia acústica que se reproduce desde el ambiente externo y del mismo entorno áulico; además de que, los salones de clase, se circunscriben como *micro-territorios* aislados del orbe, delimitados por la misma estructura arquitectónica (Del Carpio, 2015).

Los espacios áulicos de ICA, como los de cualquier *territorio escolar*, deben adecuarse al movimiento diario de los estudiantes, al carácter de los profesores y a las necesidades del trabajo escolar. Deben *adecuarse*, sin reparar en la cuestión de si son *adecuados* o no; es decir, que independientemente del nivel de funcionalidad que tengan, del diseño arquitectónico ideal para el trabajo de aula, de la longitud adecuada para la comodidad en la estancia de los sujetos, de la luz, la ventilación o la adecuada insonorización de los muros, el trabajo y la creatividad para la adecuación del entorno, es vital.

El espacio físico existe y está definido en cada salón de clase. Los factores espaciales y ambientales son preexistentes al trabajo diario. Los profesores deben asistir a un salón de clase ya construido, delimitado y determinado. Cuando el profesor cruza la puerta y entra al salón, inmediatamente es recibido por una serie de variables que provienen de este espacio áulico. Es difícil para el profesor reparar en los factores físicos, pues la *trama* de los estudiantes, por lo regular, roba su atención. El profesor, entonces, se encuentra ante la vitalidad de sus alumnos, ante las inquietudes que permean desde lo externo y que no quedan fuera del terreno áulico, ante los niveles de madurez dialógica de los estudiantes, ante las necesidades que estos expresan o no, y sobre todo, ante la *trama* que entreteje la interacción social y comunicativa.

Pero el profesor advierte también las variables que se han descrito ya: la temperatura que deriva en calor o frío; los ruidos externos y su resonancia en el clima de aula; el cómodo o incómodo espacio que existe para el movimiento personal y grupal; el entorno, agradable

o no, de la sala de clases; el inmueble, adecuado o inadecuado; el estado de eficiencia de los recursos didácticos elementales (pintarrón, crayones, borradores, mapas, dispositivos de proyección...) y en pocas palabras, el nivel de influencia en el entorno social del aula, y por lo tanto, en el proceso de aprendizaje de los alumnos.

Dice Aguado (2004) que “el contexto en que tiene lugar la comunicación resulta determinante no sólo en el sentido físico (condiciones espaciales, ambientales, etc.), sino sobre todo en el sentido semántico y cultural” (p. 149). El contexto, por lo tanto, define la situación de quienes participan en éste, pues contribuye significativamente en demarcar la situación comunicativa, ya que el contexto influye en la delimitación de los roles de los sujetos; es decir, que el contexto físico de los espacios puede intensificar roles de resistencia, de inquietud, de inconformidad, de desinterés, de distracción e incluso, de frustración.

En otras palabras: el docente debe percibir el entorno físico del aula, además, de que deberá evaluarlo para comprender, que independientemente de lo adecuado o inadecuado, pueda transformarlo, hasta donde le sea posible, para evitar las variables que reprimen el trabajo escolar. Elboj, Puigdemívol, Soler y Valls (2006) dicen que...

Transformar una escuela quiere decir transformar su estructura interna, sus relaciones y su entorno al mismo tiempo [...] Las escuelas no son islas, por tanto, el cambio es un cambio que influye y tiene la influencia del entorno al que sirve. Además, implica el cambio de mentalidad del profesorado, las familias y el alumnado. (p. 73)

2.2 El espacio físico del aula

El espacio físico del aula, se define como una estructura arquitectónica, conformada por una distribución mobiliaria, material u objetual que genera entornos interactivos, al tiempo que favorece el intercambio de acciones, actitudes, comportamientos y discursos (Cabello, 2011).

De acuerdo con otros autores, el aula es comprendida como una realidad física, una herramienta integradora (Alonso, Abelleira, Blanco, Caridad y Río, 2019); una estructura arquitectónica de aprendizaje (Hernández, 2021), configurada por una dimensión rectangular estándar, equipada de muebles, como sillas, butacas y pizarras (Cuenca, 2017); y de una manera técnica, pero no menos concisa, este último autor (Cuenca, 2017) se refiere al espacio áulico de la siguiente manera:

En su acepción material, el límite del aula puede ser definido, en una primera aproximación esencial y tradicional, como resultado de la implantación de cuatro planos verticales «paredes», y dos horizontales «suelo y techo». A su contenido interno puede accederse de modos diversos, si bien, convencionalmente, se canaliza a través de un filtro manipulable: la puerta (p.95).

Reconocer el espacio físico de aprendizaje, conlleva a reflexionar en sus posibles efectos sobre el ambiente que, dentro de dicho terreno, se construye con las vivencias de los estudiantes y del profesor. Porque el espacio físico, (Carpio, 2004), no sólo nos rodea, también nos acoge e incluso, nos invade, “nos configura y permite, a su vez, que lo decoremos a nuestro entender y parecer, estableciendo un binomio en el cual tanto espacios como personas se encuentran intrínsecamente relacionados” (p. 16). Si bien, el espacio físico del aula son las paredes, el inmueble y toda la demás estructura material, simplemente es un espacio que carece de vida y sentido si no se le relaciona con los actores que a diario conviven en él (Carpio, 2004).

Cada institución educativa ha diseñado los espacios de aula de acuerdo a sus posibilidades, sus recursos y sobre todo, al terreno del que dispone. Aunque de manera regular, se concibe el aula como un espacio cerrado, delimitado por cuatro muros, cuya extensión es de tipo rectangular y dentro del cual se asienta una determinada cantidad de mueble para los estudiantes, no todos los salones de clase poseen los elementos arquitectónicos elementales para el ambiente adecuado de trabajo y convivencia. Así, por ejemplo, la Comisión para la Transformación de Espacios Áulicos: UNAM (2019) establece una serie de recomendaciones que las aulas deben tener. Recomendaciones sobre:

iluminación natural, artificial, ventilación, acústica, medidas de espacio suficiente para el movimiento de los estudiantes y profesores, número ideal de estudiantes de acuerdo a las medidas de espacio, y más condiciones de diseño que implican el favorecimiento de la comodidad y el relajamiento del ambiente escolar.

Sin embargo, estas condiciones no son viables ni existentes en muchos espacios de aulas. Por lo menos, en lo que corresponde a las salas de clase de la preparatoria ICA, las aulas carecen de estas recomendaciones, pues su acústica, por ejemplo, es difícil, ya que se asientan frente a los espacios para deporte, lo que implica una fuerte distracción por las interferencias del ruido externo; además de que no existe un espacio para el profesor, pues la dimensión del aula no es suficiente para alejar las butacas del frente y el profesor ve reducida su área de movimiento. La ventilación es endeble por el tamaño de las ventanas y resulta contraproducente abrir la puerta por lo que ya se explicó.

Como en otros salones, de muchas escuelas, podrían enumerarse más inconvenientes físicos, pero se perdería de vista el enfoque propuesto al inicio del presente capítulo, al referir que es responsabilidad del profesor, buscar junto con los alumnos, la adecuación de los factores, a las necesidades del trabajo educativo. El profesor debe reconocer el espacio físico; meticulosamente, debe reflexionar y rediseñar los espacios con los que cuenta, asignar un propósito de aprendizaje a cada uno y evaluar la interacción de los estudiantes y el ambiente que se recrea. (Hernández y Cote, 2017), pero también debe asumir, que el cambio en los espacios áulicos no genera la transformación educativa, aunque es un paso importante en el proceso de cambio, sobre todo en el rol de distanciamiento, de desinterés o de apatía, que suelen adoptar algunos estudiantes (UNAM, 2019).

Por otro lado, el profesor debe reconocer que existen ciertos factores arquitectónicos que su trabajo no reestructurará. Sí, en cambio, puede generar un ambiente, que al menos, pueda inhibir los factores externos, tales como la interferencia acústica, la temperatura, fría o cálida, la ventilación o la mala distribución de los espacios. ¿Por dónde comenzar? Por lo básico, es decir, por ciertos factores básicos del espacio físico.

Las instituciones escolares procuran que, en los espacios físicos del aula, se conserven de manera cotidiana, ciertos factores básicos que son relevantes, no solo para su preservación, sino también, para mantener el estado emocional que puede incidir en la naturaleza de la interacción comunicativa: la limpieza, el orden, la eliminación de aromas desagradables o el mantenimiento adecuado del mueble e inmueble (Arias, 2019). Sin embargo, esta perseverancia continuamente tropieza con ciertas actitudes y hábitos de los estudiantes, que en el tejido de su interacción diaria, desordenan y ensucian.

En las aulas de la escuela preparatoria ICA, durante los módulos que pudieron presenciarse para la elaboración del *corpus*, de la presente investigación, pudo observarse, el desempeño de profesores absortos en la dinámica grupal, que por la misma razón, ignoraron estos factores ya mencionados del espacio físico: salón de clase sucio, ropa (suéteres y chamarras) tirados, cuadernos y libros *desparpajados* bajo algunos asientos, butacas en desorden e incluso, algunos papeles y libros sobre el escritorio, no pertenecientes al profesor en turno.

Si partimos de las ideas de Laorden y Pérez (2002) acerca de la trascendencia que tiene el espacio como factor didáctico que ayuda, dicen ellos, a definir la situación de enseñanza y aprendizaje, se puede concluir que el espacio permite crear un ambiente estimulante para el desarrollo de las capacidades de los alumnos. Que el docente ignore el espacio físico, al momento de cruzar la puerta del salón de clases, que penetre en un ambiente de desorden y descuido y que sobre este *impasse* quiera construir un ambiente de aprendizaje, de diálogo y de interacción cercana con los alumnos, se vuelve improbable, pues “a través del buen uso de estos elementos, se puede facilitar o dificultar la consecución de los objetivos, contenidos, actitudes [o] valores (Laorden y Pérez, 2002, p.133).

Desafortunadamente, los docentes laboran en aulas que en muchas ocasiones, como ya se dijo, no tienen los aspectos arquitectónicos o didácticos adecuados; pero cabe la responsabilidad que los profesores se atribuyan a sí mismos, para adecuar las aulas a una mejor interacción social y por lo tanto, a una mejor interacción comunicativa y educativa.

Corresponde a los docentes, rescatar los espacios, ordenarlos, limpiarlos; orientar a los educandos para que así lo hagan y los conserven: “establecer espacios para exponer, espacios para nuestras cosas, para mirar, para descubrir... rincones de actividades... (Laorden y Pérez, 2002, p.134). La manera en que se organice el salón de clases, siempre estará relacionada con el ambiente que prevalece entre los sujetos áulicos.

El salón de clases, por tanto, mantiene una especie de *simbiosis* con los agentes involucrados en la enseñanza y aprendizaje. Por un lado, es un factor importante en el desarrollo de la trama *diaria* que ocurre dentro de sus muros; por otro lado, recibe de los sujetos discentes, el carácter y el matiz que refleja sobre dicha interacción; sin olvidar el importante papel que tiene el docente sobre este elemento, pues el ambiente material que se percibe en el aula, depende en gran medida, de la decisión que tome el profesor por organizarlo y *estructurarlo* de manera idónea, ya que el “aula constituye un instrumento muy valioso para el aprendizaje, y por eso ha de ser objeto de reflexión y de planificación para el maestro y la maestra” (Laorden y Pérez, 2002, p.133).

De acuerdo con la Comisión para la Transformación de Espacios Áulicos: UNAM (2019), deberían rediseñarse los espacios áulicos con la intención de favorecer el aprendizaje integral, colaborativo, creativo y contextualizado, y propone, fundamentalmente, la organización de los espacios, convencidos de que es el punto de partida del ambiente educativo: “En esta propuesta inicial de transformación de las aulas para favorecer el aprendizaje activo se plantea la modificación de espacios y su administración” (p. 12). De ahí, la importancia de conocer los espacios con los que se cuenta en el aula, su dimensión, el mueble y el gusto decorativo del interior.

Diseñar un espacio físico que rompa con la *fila* tradicional de butacas, o eliminar la existencia del escritorio, u organizar a los estudiantes en forma de *herradura*, no son ideas que deban generarse en el ánimo esporádico del profesor. El rediseño de espacios está relacionado con los objetivos planteados para cada sesión. La *fila* tradicional de butacas, por ejemplo, no se relaciona, precisamente, con modelos de enseñanza, unidireccionales o

conductistas; más bien, responde a una forma de trabajo, que bien planificada, puede dar resultados idóneos.

Ruiz y Rebollo (2015) señalan por su parte que, la organización del entorno escolar, sus interactuantes y sus muebles materiales influyen en la vida cotidiana académica de los participantes ya que les permite concebir la dimensión espacial arquitectónica y distributiva de la sala escolar como una vivencia de aprendizaje.

El profesor debe involucrarse con los estudiantes y proponer el manejo del espacio físico a través del reacomodo del mueble, de la designación de territorios para el docente y para el trabajo, ya sea individual, de binas o colaborativo, Debe establecer *puentes* para el diálogo, el encuentro, la opinión, la conversación y la participación. Y así transformar el espacio, en lo que Mendoza (2017) llama *contexto*:

El contexto no sólo es el espacio físico. El contexto incluye eso y más: prácticas sociales, pláticas, charlas, acciones, discursos de los participantes del aula, discursos que tienen un enmarcamiento cultural, por ejemplo, ideológico, social, como el sitio de procedencia, y un tiempo inculcado. Este contexto cruza los procesos de construcción de conocimiento. Lo que se comparte del sitio de procedencia, barrio o familia, puede denominarse, por caso, cognición compartida. (p. 203)

Es por esta razón que autores como Cabello (2011), Ruiz y Rebollo (2015), Cuenca (2017), Cazden (2001) o Londoño, Betancur, Saldarriaga y Ruiz (2021), comentan que el salón escolar es un entorno de encuentros comunicativos, y la forma de organizarlo o distribuirlo impacta en la dinámica interactiva, ya que no es lo mismo pensar el aula bajo una organización convencional de filas e hileras, a pensarla en herradura o en distribución “z”, pues la interacción discursiva cambia, se estimula o desmotiva por el lugar que ocupen los hablantes. Por lo tanto, dicho lugar que ocupan los hablantes en el aula, forma parte de una estructura social.

2.3 El espacio áulico mental: modelo contextual

Como se ha mencionado anteriormente, en las aulas observadas, los sujetos áulicos viven cotidianamente dentro de la sala de clase, una multiplicidad de experiencias relacionadas con los conocimientos socioculturales de cada participante. Estos conocimientos están vinculados con el discurso. Sin embargo, de acuerdo con van Dijk (2012) la estructura discursiva puede ser comprendida bajo el contexto de los hablantes.

El discurso áulico, por lo tanto, está relacionado no solamente con el entorno escolar, sus eventos y condiciones; forma parte del contexto que les permite a los interlocutores situarse dentro de las dimensiones espaciales y discursivas. Dicho esto, el contexto del salón de clase se construye a partir de experiencias subjetivas de los individuos, hecho que determina la interacción entre éstos mismos (van Dijk, 2012). A partir de lo mencionado, es importante señalar que, el contexto del aula de los individuos observados se configura como un modelo de experiencia único y específico (Tileaga, 2011; Stalnaker, 1999).

Partiendo de la idea anterior, el contexto áulico se define como un modelo experiencial, debido a que regula la interacción y comprensión discursiva entre los participantes; construye diversas situaciones comunicativas fundamentadas en los esquemas culturales de conocimiento, ideología o costumbres, de la vida cotidiana (van Dijk, 2012).

La sala de clase, como contexto áulico, representa un tipo de comunidad social intersubjetiva, de modo que, los hablantes construyen su espacio académico a partir de una configuración discursivo-social interactiva. Como muestra de lo anterior, los siguientes fragmentos forman parte de una entrevista a profundidad que se hizo a dos grupos de la preparatoria ICA. Estas respuestas corresponden a la pregunta: *¿Consideras que los términos, conceptos o palabras que utiliza el docente para explicar algún tema de la materia, son fáciles de comprender? Explica brevemente tu respuesta.*

E1: Sí, en ambas [materias] son fáciles de comprender ya que las palabras y términos son traídos a situaciones o momentos de la vida y lo hace fácil de comprender.

E2: En una materia es fácil la comprensión por emplear ejemplos de la vida diaria, en la otra materia si es un poco difícil debido a no hacer pausas entre temas.

E3: Creo que sí, ya que conozco, por lo general, los conceptos que se emplean en la clase, mientras que en la otra materia me resulta un poco más complicado porque son conceptos que me confunden mucho.

El discurso de estos estudiantes es vivencial, subjetivo; pone de manifiesto la percepción y el conocimiento que poseen de una situación comunicativa única. Cada sesión de clase, sea con el mismo docente u otro distinto, forma parte del modelo experiencial de los sujetos, por esta razón son dinámicos. En este sentido, el espacio físico del aula, aparentemente, siempre es igual, sus dimensiones son estáticas, sin embargo, existe un espacio mental que se actualiza y se adapta constantemente.

El espacio áulico de los participantes comprende un tipo de modelo mental contextual, en este sentido, el aula, como modelo experiencial del contexto “es un constructo subjetivo con base social de los participantes sobre las propiedades de dicha situación que ellos consideran relevantes; es decir, un modelo mental. Los modelos contextuales son considerados como una clase especial de modelo experiencial cotidiano, representado en la memoria episódica de los participantes del discurso” (van Dijk, 2012, p.71).

En particular, autores como van Dijk (2012), Stalnaker (1999), Tileaga (2011) o Hougaard y Oakley (2008) entienden el contexto como un modelo mental, el cual se configura a partir de experiencias con bases socioculturales, por ello se habla de un modelo experiencial. Ahora bien, los estudiantes (como se observó anteriormente) y los docentes, van construyendo en la sala de clase un espacio áulico mental en común, donde además de compartir experiencias, también comparten interacciones discursivas; todo esto depende de una correlación de hechos que se encuentran disponibles, cognitivamente, entre los participantes.

Por consiguiente, como bien lo menciona Tileaga (2011): “los contextos controlan la producción y comprensión del discurso; se actualizan constantemente y se adaptan a la interpretación subjetiva de las limitaciones actuales de la situación; representan situaciones sociales o comunicativas en varios niveles [...]” (p.126).

De esta manera, podemos observar las siguientes respuestas de dos estudiantes, que permiten observar lo anteriormente señalado:

E4: En una materia se utilizan los conceptos adecuados acorde a la materia, usando las palabras necesarias o clave para el tema. Mientras que en la otra [materia] se usan conceptos hasta algún punto difíciles pero a la vez son explicados.

E5: [...] ambas maestras utilizan un lenguaje sencillo y accesible para que los alumnos entiendan de lo que se habla, además, en la mayoría utiliza ejemplos para mayor comprensión.

Sirvan estos textos como ejemplos de lo citado, pues el estudiante señala cómo los conceptos que se utilizan en una clase, forman parte de un entorno contextual que es común entre los hablantes, debido a la experiencia discursiva, o mejor dicho, al modelo mental experiencial que se comparte en la sala académica.

2.4 Los modelos contextuales en el aula

El aula de clase, como ya se ha mencionado, no sólo se define como un espacio físico, sino de igual forma, se comprende como un espacio que los docentes y estudiantes construyen en su mente:

E6: Siento que el espacio que tengo en mente es igual al físico porque tengo muy claro cómo es mi salón, independientemente de dónde me siente o con quien esté.

E7: [...] tú construyes tu espacio según tus necesidades y la comodidad que busques y más allá del espacio físico, es cómo tú vas a desenvolver tus conocimientos.

E8: Yo tengo un salón mental donde analizo circunstancias, personas y todo

para ver dónde es mejor estar y en dónde yo me voy a sentir mejor.

El espacio áulico que construyen estos participantes en su mente, se basa en una multiplicidad de experiencias que son representadas cognitivamente bajo modelos mentales. Estos modelos son experiencias personales y subjetivas que no se suscitan en un punto cero del espacio-tiempo, sino que se van construyendo, o mejor dicho, se van *entretejiendo* sobre una base de referencias socioculturales, asociadas a las propias vivencias.

A su vez, estas experiencias interpersonales, discursivas y socioculturales que se comparten en la sala escolar, quedan guardadas en una unidad de almacenamiento de datos mental, o como bien lo menciona van Dijk (2012), en una *memoria episódica*.

Por lo tanto, el aula de clase se construye mentalmente a partir de la *memoria episódica*, de la suma de acontecimientos subjetivos e individuales, y experiencias sociales que están relacionadas con las vivencias particulares. Este tipo de memoria permite a los sujetos áulicos, retener toda percepción interactiva mediadora entre el sujeto y el entorno (Rendón, Parra, Holguín, Cano y Arana, 2005; Stalnaker, 1999), para que, de esta manera, pueda compartirla o (re) producirla en el momento indicado.

En las respuestas anteriores de los estudiantes, es importante señalar que su espacio áulico mental se construye a partir de las percepciones que tienen éstos, es decir, con base en la suma de conocimientos que poseen sobre el entorno social y cultural que los rodea. Asimismo, crean sus propios modelos mentales con información específica sobre diferentes temas de su vida cotidiana; esta información del modelo mental se va actualizando conforme a la interacción que tengan en la habitación de clase.

Para ilustrar mejor lo mencionado con anterioridad, Greca y Moreira (1998) lo explican de la siguiente manera:

Los alumnos, para comprender el mundo que los rodea y sus fenómenos, construyen representaciones internas –modelos mentales– que les permiten aprehenderlo, explicarlo y/o predecirlo. Estos modelos son particulares,

incompletos, cualitativos. Esos modelos de los fenómenos físicos... deben ser básicamente útiles (funcionales) para permitirles manejarse en su vida cotidiana, constituyen el conocimiento previo con el cual llegan al aula (p.116).

Asimismo, los estudiantes y los docentes van retroalimentando sus propios modelos mentales de otros que les son presentados y que ellos consideran importantes, además de relacionarlos con los conocimientos que ya poseen. En este sentido, como bien lo mencionan Oakley y Coulson (2008), el espacio áulico constituido como un modelo mental se conforma de tres aspectos:

- Temática desarrollada en común por los hablantes al momento de interactuar
- El rol de los hablantes en tal interacción
- El escenario contextual sobre el que se entabla la interacción

Los sujetos participantes de la sala escolar construyen, constantemente, en cada sesión, una representación mental del espacio, de lo que se dice y se hace en él; así, la comprensión de estos hechos reside en almacenar en la *memoria episódica* los datos más relevantes o importantes que resulten de esta interacción.

Ahora, las interacciones áulicas implican la comprensión del discurso debido a que cada sujeto realiza una representación mental de lo que se ha dicho y se ha hecho. Sin embargo, cada (re) presentación mental es diferente, por tal razón, para explicarlo de otro modo, van Dijk y Kintsch (1983) afirman que cada quien “[...] construye una representación en la memoria, a partir de los datos visuales y lingüísticos, respectivamente...” (p.4).

Cada representación mental que hacen los sujetos es significativa, es decir, se construye con base en una serie de significados de orden sociocultural. Si los hablantes son capaces de representar mentalmente los eventos, entonces, guardan de ellos un cierto tipo de información particular precedente. Lo anterior significa que si ellos hablan de algún tema en particular, deben tener algún conocimiento de éste.

El docente y el alumnado poseen una estructura cognitiva que les permite procesar cierto tipo de información, como por ejemplo, saber qué es un aula de clase, el comportamiento que deben guardar en ella, y sobre todo, lo que pueden y deben decir en la sala. Por tal motivo, esta información es significativa y tiene una representación mental; Greca y Moreira (1998) lo argumentan de la siguiente manera: “los alumnos al recibir información tienen la posibilidad de interpretarla de acuerdo al conocimiento que tienen, generando modelos híbridos” (p.116).

Ahora, de acuerdo con lo anterior, una de las tesis más relevantes de la teoría del *discurso y contexto* de van Dijk (2012) es que:

Si las personas representan las experiencias diarias, así como también los eventos o situaciones en modelos mentales subjetivos, estos modelos mentales forman al mismo tiempo la base para la construcción de la representación semántica de los discursos sobre dichos eventos, como es el caso, por lo general, de las historias cotidianas o los informativos noticiarios (p.72).

El aula es un modelo mental subjetivo que permite a los sujetos recordar, como ya se dijo, todo aquello que leen, dicen, hacen o escuchan, pues estos modelos activan y conectan una información pasada con un dato reciente, el cual se actualiza constantemente a partir de la interacción activa o pasiva de los hablantes escolares. Así, el salón de clase al igual que los ejemplos mencionados en la anterior cita, posibilita compartir e interactuar con las experiencias individuales dotadas de conocimiento cultural. Esta serie de conocimientos compartidos se convierten en modelos comunes que forman parte de esquemas socioculturales más generales.

Los modelos comunes que poseen una naturaleza de conocimiento sociocultural, cumplen con dos propiedades, que de acuerdo con van Dijk (2012) son las siguientes:

- Los hablantes o receptores: en este sentido, los sujetos áulicos que comparten sus diferentes modelos de un particular evento comunicativo, negocian los significados, de tal manera que...
- ... La información contenida en el modelo mental: es intercambiable con los otros sujetos, pues su interfaz discursiva así lo permite al representar la intención o el propósito comunicativo de los participantes.

Por consiguiente, las aulas que se han observado propician, al igual que comparten, su propio conocimiento social e individual, suscitándose de esta manera, una *comunidad epistémica* o de *conocimiento* (van Dijk y Kintsch, 1983) peculiar de un sala de clase. Dicha *comunidad áulico-epistémica* produce su particular discurso, determinando de esta forma, el estilo y el género discursivo.

Resaltando la idea anterior, es necesario decir que, el espacio áulico, como modelo mental que construyen los sujetos áulicos, no surge espontáneamente, no son una copia de los demás modelos, al contrario, en el momento de la actualización del conocimiento, los participantes van precisando su estilo y forma particular de elaborar su propio discurso, esto es por la percepción y experiencia que cada uno tiene (van Dijk, 2016).

Los docentes y estudiantes, como se ha observado y señalado, construyen su propia aula mental en función de los modelos mentales experienciales, los cuales, de acuerdo a lo señalado por Fauconnier (1994) se establecen a partir de una estructura local, es decir, de una base de experiencias sociales y culturales. Esto implica que cada quien forme su propio espacio, variando sus modelos mentales de experiencias y sus modelos cognitivos.

Por ejemplo, su modelo contextual, que se conforma de estructuras discursivas, les implica interactuar compartiendo situaciones sociales vividas, provistas de conocimiento, como son las ideologías, valores, normas, reglas, comportamientos, entre otros (González, 2005; van Dijk, 2012).

Por lo tanto, el modelo contextual de los individuos conlleva una serie de experiencias, pues saben que en este contexto espacial son necesarios cierto tipo de instrumentos u objetos esenciales para estar presentes en dicho sitio. Asimismo, van precisando su propia identidad socio-comunicativa, teniendo como resultado una interacción que trae consigo su propia experiencia. Estas experiencias cambian, se modifican, se adaptan o actualizan constantemente, ergo, conforman el modelo mental experiencial.

Así, el conocimiento es inherente a la experiencia. Por esta razón, tanto el docente como el alumnado, al momento de interactuar, lo hacen tomando como punto de partida el modelo contextual, el modelo de experiencias, los conocimientos que surgen o se actualizan de estos mismos; hechos subjetivos que influyen “en cómo hablan, escriben, leen, escuchan y entienden. En otras palabras, las estructuras sociales o situacionales sólo pueden afectar el discurso a través de la mediación o interfaz de las representaciones mentales de los usuarios del lenguaje” (van Dijk, 2012, p.133).

2.5 Eventos y experiencias en el aula

Como se ha señalado anteriormente, cada espacio académico origina una multiplicidad de eventos experienciales en los sujetos áulicos; eventos como: una conversación, un diálogo, una exposición, una llamada de atención, una tarea, una dinámica interactiva, entre otros. Es decir, de acuerdo a la estructuración discursiva que se va estableciendo en el salón de clase, se producen eventos relevantes o irrelevantes para los participantes, que conforman las experiencias. Estas experiencias se mantienen a través de detalles particulares y conforman las experiencias diarias (van Dijk, 2012).

Todo discurso forma parte de una experiencia comunicativa, y cada experiencia diaria que viven los sujetos áulicos supone un conocimiento con base general sobre eventos particulares asociados o similares (van Dijk, 2012). Por esta razón, el docente y los alumnos siempre tienen una causa por la cual entablan una comunicación, y por la cual estructuran un discurso. Esto es que, cada uno tiene una intención de comunicar, de decir, expresar o aclarar, para de esta forma compartir un tipo específico de conocimiento experiencial.

Dewey (2010) define la experiencia, como una interacción, la cual, implica un intercambio de conocimientos a nivel discursivo, social y cultural, haciendo parte al otro individuo u objeto de la misma situación compartida. Por ende, siguiendo con la misma idea del autor, los sujetos escolares conviven en un mismo espacio donde comparten experiencias socio-discursivas similares o ajenas a la situación afín.

La experiencia escolar que se vive en el aula de clase, configura la actitud discursiva de los sujetos; por consiguiente, las vivencias cotidianas en el entorno académico se vuelven la base común de conocimiento de los mismos, hecho que presupone las condiciones del discurso. Ahora bien, la experiencia cotidiana escolar que se lleva a cabo en el aula, forma parte de un “conocimiento [y discurso] específico de situaciones y eventos” (van Dijk, 2016), es decir, de un modelo mental contextual.

2.6 El aula como espacio de interacción

Una vez definida el aula como espacio físico e infraestructura, es importante señalar cómo es que los instrumentos muebles, la distribución de los sujetos y la ocupación espacial del entorno áulico, influyen en la interacción discursiva de los participantes.

Como se ha mencionado, el espacio áulico determina el tipo de interacción discursiva entre los agentes involucrados en el proceso de enseñanza y aprendizaje, sin embargo, es necesario hacer una diferencia conceptual entre el aula, concebida como un espacio físico o una infraestructura, y el aula, pensada como un contexto de interacción social y comunicativa.

El aula, como espacio físico, es un elemento esencial y protagonista en la interacción discursiva que se da entre los sujetos cognoscentes, pues la organización de los elementos que se hallan en la sala académica tiene una ubicación específica que forma parte del proceso educativo, es decir, el espacio escolar concebido como una infraestructura arquitectónica, está relacionado con el entorno físico del aprendizaje (del Carpio, 2015; Trujillo, 2014).

El término *espacio áulico*, por lo tanto, no solo se define por su mobiliario, los materiales didácticos, la decoración o los elementos arquitectónicos, Carpio (2015) lo relaciona con el término *ambiente*, definiéndolo como las relaciones que se establecen dentro de dicho espacio físico, es decir, como un conjunto de afectos, relaciones interpersonales, aprendizajes y frases de convivencia.

El espacio áulico es el escenario en el que se construye y se comparte la *masa de enunciados* que los sujetos asimilan o rechazan. Los aprendizajes suelen salpicar, pincelar o ungir a los sujetos cognoscentes. No sólo los aprendizajes de carácter cognitivo, sino también aquellos que permean del exterior, que son compartidos entre los pares y que por mucho tiempo se les consideró como *el currículum oculto*: esos saberes menospreciados por el sistema educativo y que hoy, se consideran como “instrumentos valiosos para el aprendizaje” (UNAM, 2019, p.8).

En el aula se registra una variedad de conversaciones espontáneas, en las que participan de manera indiscriminada, los sujetos de la sala de clase. Emisor y receptor adquieren un papel activo y fácilmente se involucran en la socialización y en el intercambio de las ideas. El aula resulta ser un lugar idóneo para la transmisión de las vivencias, experiencias, opiniones y saberes cotidianos.

Son las expresiones verbales, las que poco a poco van configurando el *contexto*. El salón de clases es el telón de fondo de la interacción. Entonces el contexto deja de ser un espacio físico para convertirse en un escenario mental (Mendoza, 2017). Cada situación que se crea en el aula, da lugar a diferentes posicionamientos adoptados por los agentes del aula.

Y en ese micro-espacio del salón de clases emergen relaciones e interrelaciones que definen el territorio del aula como el espacio en el que se dirimen diferencias, se entrelazan afinidades, al mismo tiempo que se lee, que se estudia y que se crea la experiencia cognitiva.

Para del Carpio (2015), la interacción social de los alumnos comienza en el propio espacio, en relación con los objetos que los rodean y con las personas que están a su lado.

Los espacios del aula pueden responder a necesidades inmediatas de los alumnos: de expresión, de disfrute, de comunicación o de relación. Los espacios elegidos por el estudiante pueden servir de estímulo para el desarrollo y para el aprendizaje (Laorden y Pérez, 2002, p.137).

Sin embargo, menciona Barreda (2012), la experiencia demuestra que los micro - espacios del aula pueden generar subgrupos cerrados que dificulten la interrelación grupal. Ahora, según este autor, “una clase en la que haya grupos pequeños muy cohesionados puede generar actitudes hostiles de unos grupos hacia otros” (Barreda, 2012, p. 9).

El docente debe intervenir para eliminar todas las *zonas oscuras*; no sólo las que cierran los alumnos de un subgrupo, sino aquellas en las que el alumno se esconde para jugar el rol de la apatía, el desinterés y la distracción. Está claro que los espacios del aula están estrechamente relacionados con este desempeño de *roles*, pues se prestan para que los alumnos los desempeñen. Así, puede verse la diferencia entre la predilección de los espacios cercanos al escritorio, los alejados, los *rincones*, los espacios de la ventana o los de *en medio*.

El docente tiene la responsabilidad de transitar por todos estos *terrenos* del aula; y transitar no precisamente en el sentido literal de la palabra, sino en referencia a su interacción social y comunicativa con los alumnos que buscan estas distintas *micro – regiones* del salón, porque su presencia es aceptada con mayor facilidad, en unos *sitios*, que en otros. Así, por ejemplo, los alumnos que ocupan el espacio cercano al escritorio, comúnmente están más motivados al trabajo efectivo que los que se sientan junto a la ventana o en el *rincón de atrás*. No es regla, pero es una constante en todos los salones de clase.

A partir de lo anterior, se concluye que el aula no sólo interviene en la planificación de actividades, en la toma de decisiones o en el uso de materiales específicos para cumplir con las tareas propuestas (del Carpio, 2015), también influye en la forma de interactuar o dialogar entre los participantes (Cazden, 2001). Por esta razón, el espacio áulico repercute en la interacción de los sujetos con relación a su organización espacial, por lo cual, es necesario, señala Cazden (2001), que la comunicación en el salón de clase no se distancie entre los oyentes.

El espacio del aula forma parte de un proceso de enseñanza y de aprendizaje, debido a que es un elemento orientativo que le permite a los sujetos reflexionar, comprender y co-construir lo que leen, escuchan o dicen (Cazden, 2001; Kucan y Beck, 1997). El entorno de la sala de clase configura comunidades de habla, permitiendo que, de igual forma, los sujetos de clase construyan o actualicen sus propios modelos de situación espacial.

La organización y disposición de la sala académica, así como la distribución espacial del emisor principal, está relacionada con el tipo de interacción y discurso que se pretende emplear en la sesión de clase (Ledesma, 2012). La forma en que se organiza la sala de clase interfiere en el proceso comunicativo y su forma de interactuar; esto, debido a que, como bien lo menciona Hernández (2021), existen tres características que determinan la interacción discursiva en el espacio:

- a) *Uniformidad*: la manera en que el docente enseña y el alumnado aprende. Esto tiene relación con la disposición material y discursiva que se emplea en el salón, de forma que la distribución de las mesas y sillas es coherente con la dinámica escolar, así como el discurso es coherente con la planeación temática y el objetivo de aprendizaje que se pretende alcanzar.
- b) *Unidireccional*: una comunicación directa, lineal y compartida.
- c) *Central*: la interacción discursiva se centra en el docente, que es quien dirige y orienta la comunicación y el tipo de discurso que se manifiesta en la clase.

El entorno escolar de la sala de clase condiciona las formas de interacción discursiva, así como sus propósitos y necesidades (Dewey, 2010) debido a que el aula es un espacio social regulador, no sólo de las conductas y actitudes, sino también del propio discurso, en especial del docente. En efecto, al tiempo que el entorno escolar de clase condiciona la actitud discursiva de los docentes, lo hace de la misma manera con la experiencia escolar de los participantes áulicos, pues el salón funciona como una estructura social, física y arquitectónica (Dewey, 2010; Freire 1970).

De esta manera, señala Filpe (2018), el espacio áulico configura la actividad social del aprendizaje, a través de las relaciones discursivas entre docente-alumno, representando la realidad de la sala de clase, la cual no es artificial, ni mucho menos forzada, puesto que, como afirma este mismo autor, la sala escolar es un lugar donde convergen “la realidad [social] interna del individuo y la realidad [social] compartida del mundo que es exterior a los individuos” (p.8).

Ahora bien, esta realidad social en las aulas de la preparatoria ICA, se conforma como una comunidad académica o áulica, donde de manera simbólica, se forman grupos específicos y singulares de interacción (Robles, 2010). Así, la comunidad áulico-social de la Preparatoria ICA conforma a sus propios participantes, quienes interactúan compartiendo conocimientos compartidos del mundo (van Dijk, 2009).

Al establecerse una relación entre el docente y el alumnado, dentro de este espacio áulico, precisa el tipo de miembros que forman parte de esta comunidad social de la sala de clase. Es decir, “el discurso no sólo se produce sobre la base de un conocimiento sociocultural general de una comunidad [escolar]...” sino también sobre la base de una serie de “modelos experienciales personales” (van Dijk, 2016, p.258). Dichos modelos experienciales son motivados por el espacio sociocultural del aula.

Los lugares o espacios físicos definen, no sólo la locación de los individuos de clase, también establecen una coherencia discursiva, es decir, los lugares definen el tema del discurso correspondiente a las dimensiones infraestructurales. Como ejemplo de lo anterior, en una sesión de clase dentro del salón, difícilmente la temática discursiva entre el docente y los alumnos puede estar relacionada con los convenios financieros que tengan la institución y otros organismos.

Con todo lo expuesto, se puede cuestionar el papel del espacio en la interacción social de los sujetos dentro del aula, es decir, si la ubicación de los espacios determina la conducta de los individuos, o bien, si la conducta de los individuos busca determinados espacios. La pregunta se sucede por la observación de dos hechos importantes que pudieron observarse en

el trabajo de registro para el *corpus* de esta investigación, ya que un profesor decidió *cambiar de lugar* a un estudiante que notaba distraído.

Sin embargo, el profesor no volvió a reparar en el alumno para comprobar si el cambio de espacio determinó el cambio de conducta del sujeto. Otro hecho consistió en señalar a otro estudiante, que sólo buscaba *el lugar de atrás* para *no poner atención*, obviando que la conducta no se determina por el espacio, sino éste se presta por sus condiciones y características para el *rol* que quiere jugar el alumno.

Evidentemente no es tan sencillo responder por una opción o la otra, pero lo que sí es claro, y que tanto el profesor como los estudiantes lo tienen por manifiesto, es la relación de la que ya se ha hablado entre conducta y espacio, es decir, entre espacio e interacción social. De esta relación se desprende, obviamente, la que pueda existir con el discurso socio – cognitivo.

2.7 El espacio áulico como contexto del discurso sociocognitivo

El aula nunca deja de ser un contexto social y cultural mediado por la comunicación que los sujetos implicados utilizan como herramienta esencial, para los procesos de la enseñanza y del aprendizaje, pues su destreza, como interlocutores, les permite acceder a cierto cúmulo de conocimientos (Montes, 2011).

En el diario intercambio de información, de ideas, de perspectivas e incluso, de valoraciones, el docente interactúa con el grupo de clase a través de esta interrelación de *series encadenadas* de conocimientos, provenientes de un esquema cultural que orienta la comprensión y la participación del alumnado.

En este intercambio cultural, cognitivo y social de conocimientos, existe un espacio de significación donde se negocian las connotaciones propias y comunes (Montes, 2011). A este espacio, Vygotsky (1977) lo llamó *Zona de Desarrollo Próximo*; otros autores como Griffin, Newman y Cole (1991) lo denominan *Zona de Construcción de Significados*. El *espacio áulico*, por lo tanto, es concebido como *una zona idónea* para el cultivo de los dos

elementos fundamentales de la enseñanza y el aprendizaje: el *discurso* y los *procesos cognitivos de significación*.

De acuerdo con Montes (2011), la actividad dialógica en el grupo-clase implica negociar significados, involucrando a los sujetos áulicos con su entorno físico-espacial, mental y sociocultural (Montes, 2011; Kozulin, 1998), mediando el conocimiento por medio de actores y herramientas competentes (Montes, 2011; Vygotsky, 1977). En este sentido, el desarrollo intelectual y cognitivo proviene de un aspecto abstracto de la inteligencia de cualquier sujeto de la sala de clase, a través de una actividad práctica, la cual, al converger con el lenguaje, permite dominar, o por lo menos, controlar, en cierta medida, el entorno del hablante (Vygotsky, 1979).

En las aulas observadas de la escuela preparatoria ICA, puede comprobarse que la comprensión del discurso depende de ciertos factores, uno de ellos es el género discursivo que se emplea, el cual es determinado por el tipo de interacción académica, además del entorno físico. En este sentido, la sala de clase no sólo comprende una infraestructura, sino el tipo de interacción que establecen sus ocupantes. Esto quiere decir que, el espacio áulico observado, se comprende como un escenario discursivo, donde los participantes encuentran la necesidad de definir, interpretar e interrelacionarse socialmente (van Dijk, 2009).

De acuerdo con Laorden y Pérez (2002), el espacio no deja de ser un espacio didáctico que ayuda a definir las situaciones de enseñanza – aprendizaje, creando un ambiente estimulante para el desarrollo de las capacidades de los estudiantes. Sin embargo, no todos los espacios físicos son válidos para los diferentes modelos educativos, pues el “espacio forma parte inherente de la calidad de la educación” (Duarte, 2003, p. 4). El espacio de aula, debe ser un territorio en el que se respete la naturaleza de cada estudiante, sus intereses y su visión del mundo.

Sin duda, a partir de esta idea, el denominado constructivismo señala que los procesos cognitivos del aprendizaje no solamente se realizan por medio de un contacto directo con la realidad o el entorno próximo (Montes, 2011), ya que...

...el individuo no necesita empezar desde cero para la resolución de problemas. Gran parte de lo que aprendemos está mediado por la cultura. Otros miembros de la cultura, ya formados o más capaces, y las herramientas culturales desarrolladas a través de la historia actúan como mediadores para facilitar el aprendizaje. El individuo que se inicia en una actividad aprende a usar las herramientas y a participar en la actividad con la ayuda de otros (Montes, 2011, p.28-29).

Por lo tanto, el sujeto áulico ordena su experiencia y la construcción de la realidad, a partir de las interacciones y las relaciones recíprocas que establece con el entorno social, compartido de los demás participantes (Robles, 2010). Dicha interacción con el entorno, como bien lo señala van Dijk (2016), se fundamenta en tres principios:

- En la percepción
- En la representación mental
- Y en el uso del lenguaje y el discurso

En este orden de principios, los participantes del aula perciben el entorno; y lo hacen de diferentes maneras: sensorial, mental y corpóreamente; pero en especial, por medio del discurso, es decir, que los sujetos van elaborando representaciones mentales del lenguaje que perciben durante su interacción, haciendo uso, al mismo tiempo, de las propias estructuras discursivas provenientes de un dominio sociocultural.

En lo que concierne estrictamente con el discurso *sociocognitivo*, que nunca pierde su lugar dentro del dominio sociocultural, se comprueba que comparte funciones (van Dijk, 2016) con las interacciones que favorecen la comunicación en el aula de clase, pues es elemento central en el intercambio de procesos cognitivos, propios de una integración conceptual del individuo (Hougaard y Oakley, 2008).

El discurso *sociocognitivo*, que se (re) produce en el salón de clase, es una de las fuentes primarias del conocimiento áulico (Montes, 2011), debido a que los participantes involucrados, por medio de las relaciones discursivas, representan su realidad (van Dijk, 2016). Es así como puede observarse una imbricación entre el discurso social (re) producido

en el aula, los procesos cognitivos y el entorno de la sala de clase. Asimismo, el entorno áulico determina la planificación y el tema de dicho discurso, adaptándose al orden descriptivo de los espacios y objetos que configuran las dimensiones socioculturales, espaciales y mentales en las que está inmerso el individuo (van Dijk, 2016).

En este sentido, el discurso docente trae consigo una *intención indirecta*, que tiene como objetivo, la elaboración de una representación mental que involucre la producción y la comprensión del conocimiento (van Dijk, 2016; Gutiérrez, 2017). El discurso se vuelve *intencional* por el hecho de guiar la construcción del significado en el alumnado, pues la información que comparte el profesor, trata de orientar a los participantes discursivos para que construyan un modelo cognitivo que facilite la interacción entre los demás y entre el conocimiento mismo (Oakley y Coulson, 2008).

Dicho lo anterior, el discurso áulico se define como una interacción comunicativa, *intencional*, basada en el modelo cognitivo de experiencias y saberes que el docente planea por adelantado para compartir con los estudiantes. Es intencional por su planificación temática, pues el docente proyecta con anterioridad la estructura discursiva, el medio por el cual se comunicará, el momento oportuno de interacción, los objetivos del discurso y el tipo de público al cual se dirigirá.

Por eso, uno de los factores que determinan la interacción comunicativa en el aula es la construcción del espacio discursivo y su propio contexto, el cual se (re) produce a partir de una situación comunicativa, configurada por diferentes parámetros: el espacio, los participantes, sus referencias cognitivas y experienciales (van Dijk, 2016, Gutiérrez, 2017).

Otro factor implicado en la determinación del discurso es la distancia interpersonal del docente con los alumnos, o la misma que se da entre los propios estudiantes, pues la separación personal o pública modifica los patrones de conducta, los cuales son manifestados en el discurso (van Dijk 2009). Por esta razón van Dijk (2009) afirma que de acuerdo al tipo de lugar, éstos se asocian a los géneros discursivos correspondientes, dependiendo de la interacción y la situación social del contexto.

Dicho lo anterior, para que el discurso áulico pueda ser comprendido por los oyentes en una interacción comunicativa, es necesario entender, primeramente, el contexto espacial sobre el que están situados los participantes de la sala de clase.

A partir de la idea anterior, el discurso que se (re) produce en el aula incide en la organización y retención del conocimiento, por ende, el espacio se convierte en un elemento significativo para la configuración de los procesos discurso-cognitivos, ya que las dimensiones espaciales ayudan a establecer conexiones y vínculos entre las situaciones nuevas de aprendizaje y el mundo social que comparten los participantes (Cazden, 2001). Por ello, es importante considerar la sala de clase como un entorno espacio-infraestructural y espacio-mental que determinan y predeterminan el discurso compartido entre los sujetos áulicos.

El aula, por lo tanto, es un sitio funcional y constructivo para los sujetos cognoscentes, pues representa, de alguna manera, una conexión con el mundo exterior, el mundo del conocimiento global compartido, en el que docentes y alumnos están inmersos de acuerdo a sus experiencias de vida (Alonso, Abelleira, Blanco, Caridad y Río, 2019).

2.8 La interacción del docente en el espacio áulico

Del Carpio (2015), explica que el espacio de aula es considerado, comúnmente, como el lugar en el que se llevan a cabo las actividades de la enseñanza – aprendizaje. La concepción más básica de este tema, se relaciona con la literatura de arquitectura, a través de la cual se describen sus elementos de infraestructura y de construcción. Sin embargo, el espacio, debe ser concebido como un territorio que puede ser adaptado y *manejado* para que sirva de *componente curricular* en el trabajo del docente.

Si se parte de la idea anterior, se confirma que el profesor representa la figura activa más importante en el manejo del territorio áulico. Por lo tanto, es el maestro, el único agente, que puede tomar las “decisiones sobre este componente curricular llamado espacio” (del Carpio, 2015, p. 14), pues el papel real y transformador del aula está en sus manos.

El docente es quien toma las decisiones sobre el manejo del espacio, sobre el control y la naturaleza de la dinámica grupal del salón de clases; es quien diseña la alineación del mueble, es quien distribuye los micro – territorios, quien decide el manejo de los elementos básicos de orden, limpieza y cuidados; en pocas palabras, se reconoce al educador, como la figura, trascendental en el manejo y equilibrio de este *instrumento didáctico* llamado *espacio*.

Reconociendo, pues, el papel del profesor, Virgili (2004) se pregunta: “si un docente sale del aula: la clase ¿sigue?” (p.202). Es decir, que su pregunta denota la importancia del perfil docente, no sólo en el manejo del espacio, como se describe anteriormente, sino su importancia en el movimiento discursivo-espacial del aula, y la forma en cómo se interactúa en la sala de clase. Nussbaum y Tusón (2002) al respecto, se preguntan: “¿cómo se habla en el aula, es decir, cuáles son las normas de interacción que regulan los diferentes eventos comunicativos que se producen en ese ámbito social?” (p.15).

A lo que aluden estos autores, con sus preguntas, es a confirmar el esfuerzo de los profesores por mantener cierto *orden* en el aula, que se traduce como la expresión de su autoridad para conservar *bajo control*, el contenido de lo que se aprende, la distribución de las participaciones, la calidad de la palabra en la construcción de los enunciados, en sí, el control social para el desempeño democrático y armónico del trabajo escolar. (Mendoza, 2017).

En las aulas de clase que se han observado, pertenecientes a la escuela preparatoria IICA, se puede notar un aspecto que se ha señalado con frecuencia en este apartado, el cual tiene relación con el papel docente dentro del aula, quien se presenta ante el alumnado, como la figura de autoridad, o bien, como el orador principal que guía el conocimiento a través de las acciones y decisiones que toma.

En este sentido, tratando de responder a una de las preguntas anteriores, puede decirse que, el docente es quien dirige la clase. En este caso, si no está presente en el aula, la dinámica escolar puede variar. De ahí que, el docente es uno de los elementos áulicos o factores que inciden en la forma de elaborar el discurso, el tipo de discurso que se emplea y cómo debe

estructurarse. El profesor, además de todo lo anterior, es responsable directo de estructurar el ambiente y el estilo de comunicación, pues de aquí, dependerán las respuestas que se originan en los alumnos.

El docente tiene la capacidad de generar la interacción social del grupo: es una idea que debe quedar clara, ya que cuenta con los recursos educativos necesarios para influir en esta interrelación, para direccionarla y valerse de las ventajas que la interacción comunicativa le puede ofrecer. El profesor no se encuentra ante un *terreno dócil* y uniforme. El aula comprende una diversidad social y cultural que se modifica y se invade por efecto de la compleja realidad de cada alumno: hay alumnos que saben y que no saben; que pueden y que no pueden; que quieren y que no quieren estar ahí (Barreda, 2012).

El docente decide qué tipo de espacio comunicativo plantea y al mismo tiempo, es quien orienta el escenario en el que se representan, los papeles académicos, sociales o culturales. Del mismo modo, es el propio discurso docente el que configura la espacialidad de los participantes, pues determina la manera de hablar y el tema del entorno (Virgili, 2004; Nusbaum y Tusón, 2002).

Hecha esta salvedad, la distribución que hace el docente de espacios, tiempos y participaciones, su comportamiento, así como su papel discursivo con relación al grupo-clase, intervienen en la interpretación y representación espacial del aula. De igual forma, los materiales muebles estimulan la interacción discursiva del docente y el alumnado, pues al moverse o cambiarse de lugar puede dar como resultado, una mayor o menor dinámica interactiva (Cuenca, 2017).

La infraestructura académica de la sala de clase motiva o desmotiva la opinión de los ocupantes, además de configurar las experiencias discursivas y contextuales de éstos mismos. Como bien lo señala van Dijk (2009) “la forma en que se define o se interpreta el espacio personal actual puede ser y depender de la situación, aunque existan diferencias sociales y culturales...” (p.50). El espacio y sus normas socio-discursivas regulan lo que los sujetos áulicos dicen o piensan.

Dicho lo anterior, podemos observar que los docentes de la escuela preparatoria ICA, seleccionados para el *registro* de esta investigación, planearon por adelantado, una situación comunicativa que permitió conducir el tema de clase; para ello, planificaron: *quién hablará, qué hablará y cómo lo hará*, a partir de sus propios objetivos temáticos y discursivos. Sobre esta idea, se puede destacar lo que se ha comentado hasta el momento, es decir, el espacio académico permite a los docentes y alumnos construir situaciones comunicativas coherentes con los diferentes momentos interactivos.

Por ejemplo, un profesor que imparte la materia de Educación Física, planea su sesión de clase y sus dinámicas interactivas de acuerdo al espacio en el que trabaja la mayor parte del tiempo, que es el patio de deportes; de esta manera, el discurso elaborado entre los sujetos se ajusta a las condiciones interactivas y al espacio físico. Por el contrario, la profesora de Literatura Mexicana o Nociones Generales del Derecho, que fueron para el caso, los docentes observados, elaboraron una planeación diferente, pues su espacio de trabajo es el aula convencional de “planta rectangular, sección uniforme [...] cuatro planos verticales y dos horizontales con un filtro manipulable: la puerta” (Cuenca, 2017, p.88; 95).

En este sentido, cabe señalar la idea de Cuenca (2017) al momento de afirmar que “el medio construido [el aula] no es un mero actor pasivo del aprendizaje sino que influye en los comportamientos y actitudes de sus ocupantes. El espacio físico y los actores siempre adoptan una función educativa, en mayor o menor medida” (p.80).

De esta manera se tienen diferentes espacios dentro de una estructura arquitectónica global (la institución) que implican diferentes modelos espaciales de transmisión del conocimiento, baste, como muestra, el laboratorio de cómputo, un aula en particular o el patio de deportes. En cada lugar, la interacción discursiva se establece de forma diferente, dado que además de que influyen las dimensiones espaciales, también incide la especialización del docente en dicho sitio académico.

Duarte (2003) considera que de nada serviría modificar un espacio introduciendo innovaciones en la alineación del mueble, o el reacomodo del grupo si se mantienen

inalterables ciertas acciones y prácticas educativas e índole *vertical* y de carácter instruccional. Agrega que el papel real del docente es la transformación de su discurso. Es decir, un discurso que alterne la palabra con los demás, que sea democrático e incluyente, afectivo y cercano, producto del diseño y la planeación. Hernández y Cote (2017) agregan: “un espacio en el que los estudiantes *interactúan*, bajo condiciones y circunstancias físicas, humanas, sociales y culturales propicias, para generar experiencias de aprendizaje significativo y con sentido.” (p. 16).

Para transformar los ambientes educativos de las escuelas, se requiere una reflexiva valoración de los espacios áulicos; pero no solamente lo que concierne a los recursos materiales y físicos con los que se trabaja, es necesario un replanteamiento de los proyectos educativos que se desarrollan en el salón de clase (Duarte, 2003). Esta transformación necesita asumirse “como un proceso gradual. La sugerencia es iniciar con pequeños cambios sencillos, económicos de poner en marcha” (UNAM, 2019, p.22).

El profesor puede pensar en muchas probabilidades respecto a la manera de distribuir el espacio del aula. Puede superar la forma tradicional, puede distribuir el mueble en formas diversas: en forma de “L”, en “T”, en “V”, en “U”, en subgrupos, en círculos o herradura... (Hernández y Cote, 2017), no importa como optimice el *territorio áulico*, o cual sea su objetivo de socialización grupal, no debe perder de vista el ambiente reconfortable y la sensación de calma, que facilite la concentración en el trabajo de aula.

Ahora bien, como lo señala Cuenca (2017), la manera en que el docente y el alumnado ocupan el espacio del aula y sus muebles materiales influye “en la transmisión de conocimientos y por tanto, en el rendimiento académico” (p.84).

2.9 El sujeto cognoscente y los procesos cognitivos

Hemos observado anteriormente que el espacio áulico no sólo es una construcción físico-arquitectónica, convencional, equipada y ordenada para llevar a cabo los procedimientos adecuados que permitan el desarrollo de una enseñanza y un aprendizaje. Además de esto, la sala escolar es una construcción mental compartida, pero a la vez, individual, donde se intercambian y se negocian conocimientos a nivel sociocultural.

Así, el aula es una construcción, además de discursiva, cognitiva. Dicho esto, es necesario explicar la razón de tal aseveración, por lo que es importante pensar en la figura del docente como el elemento proveedor, más activo, del conocimiento, es decir, es quien estimula y genera la mayor parte del tiempo una serie de significados y procesos cognitivos que el alumnado retiene o asimila.

El docente, como se ha observado en los fragmentos textuales, es quien provee un nuevo conocimiento al alumno, y esta información, por lo general, no es sabida por los oyentes. Ante este hecho, hay información que el docente presupone como conocida por parte de su auditorio escolar, sirvan de ejemplo: algunos temas o personajes de la historia, de la literatura o ciertos preceptos jurídicos. Sin duda, existe una *cultura elemental y compartida* que poseen todos, la cual responde a interrogantes básicas: qué es, cómo es, para qué es y qué función tiene, a la que se conoce como *conocimiento previo*.

En este sentido, el docente ¿cómo puede reconocer el llamado *terreno común* que comparte con el alumno? Aquí entra el factor cognitivo, pues los alumnos poseen un conocimiento proveniente de otros modelos, como el familiar, el escolar, los medios de comunicación, las redes sociales, entre otros, los cuales, conforman el *conocimiento social*. Esto quiere decir que los sujetos áulicos comparten y han adquirido esa información sociocultural por medio de múltiples interacciones en su vida diaria y en sus diferentes espacios (van Dijk, 2012).

Por tal motivo, van Dijk (2012) menciona que los sujetos escolares participan de cierto conocimiento particular, dependiendo del entorno físico, es decir, del aula de clase o de la propia institución académica. Esto significa que en cada escuela, en cada grupo escolar, y en cada equipo de trabajo, dentro de la sala, se configura una red de conocimientos que se comparten constantemente, permitiendo un proceso dinámico de aprendizaje y enseñanza (van Dijk, 2012).

En este sentido, los sujetos áulicos aprenden un estilo discursivo distintivo de hablar y escribir (Camargo y Hederich, 2007); se apropian del habla y de la escritura, pero sobretodo, del discurso que implica el escenario (Nussbaum y Tusón, 2002). Ahora bien, el conocimiento del aula se va construyendo a partir de las diferentes comunidades epistémicas a las que pertenecen los participantes. Ante esta cuestión, como bien lo señala Filpe (2018) la mayor parte del conocimiento del aula no se encuentra en sí mismo, es decir, proviene de los modelos mentales cognitivos de los hablantes.

Durante este proceso mencionado, se puede notar cómo en algunos momentos se intentan o se logran estimular procesos cognitivos en los estudiantes “que le permitan aprehender un saber propio, y sobretodo útil para su actividad profesional” (Virgili, 2014 p.197), esto resulta a partir de que el conocimiento provisto en clase se fundamenta en dos criterios:

- La *percepción* que tienen los hablantes del entorno, de su propia realidad, lo cual trae consigo una experiencia cognitiva, basada en la realidad individual y social (van Dijk, 2012; Camargo y Hederich, 2007).
- La experiencia que los sujetos tienen en el aula acerca del entorno escolar y del mundo social compartido se fundamenta en el *discurso* (van Dijk, 2012; 2016)

Ahora bien, en la entrevista que se le hizo al grupo focal elegido para el presente trabajo, se puede observar en los siguientes fragmentos, cómo influye la *experiencia* y el *discurso* en el proceso de cognitivo de comprensión del tema.

La pregunta fue:

1.- *¿Consideras que los términos, conceptos o palabras que utiliza el docente para explicar algún tema de la materia, son fáciles de comprender?*

Las respuestas fueron:

E9: Sí porque nos explican más fácil para poder nosotros entender. [...] hay veces donde no se les entiende o no se escucha.

E10: Sí ya que no dicen palabras tan complicadas o que no he escuchado antes.

E11: La maestra de filosofía pone ejemplos que nosotros conocemos o que se nos hace interesante, la maestra de derecho también lo hace porque nos pone ejemplos de situaciones cotidianas.

E12: He tenido más aprendizaje ya que creo que la maestra hace más interesante la materia, de manera que pongo más atención y también influye mucho el hecho de que exista una participación constante.

Puede observarse en estos fragmentos, que el conocimiento es construido por los participantes a través de la interacción y el discurso, es decir, de acuerdo con Oakley y Coulson (2008), van Dijk (2012; 2016) y Fauconnier (1994), existe un proceso de comprensión interrelacionado, el cual funciona de la siguiente manera:

- Los sujetos áulicos en un primer momento conocen el significado de las palabras, de las oraciones o enunciados; poseen un conocimiento gramatical o lingüístico.
- En un segundo momento, este saber se interrelaciona con los conceptos provenientes de un dispositivo sociocultural, hecho que implica relacionar ambos saberes a partir de estructuras más complejas.
- Por último, estos dos factores conllevan a una comprensión situacional del conocimiento.

Por otra parte, Oakley y Coulson (2008) lo explican de la siguiente manera: “Comprender el significado de una expresión requiere conocimientos culturales, una gran cantidad de conocimientos lingüísticos, así como conocimientos situacionales que evolucionan en el transcurso de la interacción” (p.29).

Dicho de otro modo, los sujetos áulicos van estableciendo vínculos cognitivos que les permite disponer de referencias con otras experiencias u objetos, por lo que puede decirse, de acuerdo a la teoría del Principio de identificación de Fauconnier (1994), que los hablantes

del aula vinculan el conocimiento por relaciones asociativas, para ello utilizan conectores cognitivos.

Para explicar este principio, Fauconnier (1994) pone el siguiente ejemplo: Si hubiera un par de libros de Platón sobre una superficie y alguien dice: *Platón está en la mesa* o *Platón está en el librero*, de inmediato, el oyente supone que la oración hace referencia a uno o varios libros, y no se refiere a que una persona con ese nombre esté sobre la mesa o el librero. Es en este sentido donde radica el Principio de identificación.

De la misma manera, se puede observar este mismo *principio en la interacción* que establecen los sujetos escolares, pues ellos, cuando expresan que los ejemplos citados por los docentes son más comprensibles por el hecho de referir a la vida cotidiana, o que dicen palabras que pueden comprender fácilmente, en realidad, de acuerdo a Fauconnier (1994), están estableciendo modelos cognitivos culturales, sociales, experienciales y locales; están conectando una referencia mental con otra.

Así mismo, en la enseñanza y el aprendizaje se activan constantemente estos modelos de identificación, puesto que los participantes representan mentalmente la organización del mundo a través de lo que Cuenca y Hilferty (1999) denominaron como dominios cognitivos. Estos dominios no existen en un vacío mental o cognitivo, sino todo lo contrario, están vinculados al conocimiento social y cultural de cada hablante en un nivel individual y en un nivel general.

Cuenca y Hilferty (1999) ponen de ejemplo el concepto *rodilla*, dado que al pensar en esta palabra, al escucharla o mencionarla, indudablemente se teje una red de asociaciones con otras palabras, como en el caso particular, con *articulación*, *pierna*, *flexibilidad* o *doblez*, así, “los dominios cognitivos sitúan el significado de su entorno conceptual” (p.70).

Hay dominios cognitivos encadenados, como en el caso de *rodilla*, pues al pensar en esta palabra nos lleva a otra serie de dominios que se encuentran en un mismo nivel, sin embargo, al pensar en el concepto de *rojo* resulta una serie de asociaciones polarizadas, como

sangre, amor, corazón, y estas palabras no se ubican en un mismo nivel cognitivo, sin embargo permiten construir una identificación mental y conceptual. Tanto el ejemplo de Fauconnier (1994), como el de Cuenca y Hilferty (1999) son parecidos, debido a que los modelos cognitivos se constituyen por medio de experiencias socioculturales.

A partir del Principio de identificación y de los dominios cognitivos, es necesario señalar que los sujetos escolares que se han observado anteriormente, construyen su conocimiento general e individual con base en la red de referencias cognitivas que extraen de su *memoria episódica*.

Por lo tanto, los estudiantes al expresar que las palabras utilizadas por sus profesores no son tan difíciles de comprender, o bien, se relacionan con la experiencia cotidiana de ellos, presupone, como bien lo señala van Dijk (2009) que “el conocimiento de los participantes se sitúa bajo las relaciones entre los mismos participantes” (p.38).

2.10 Reglamentos y orden en el aula

Cuando el espacio áulico prescinde de un reglamento que administre el orden y la disciplina, tienden a aparecer en el territorio escolar, ciertos factores que interfieren en el proceso de enseñanza y aprendizaje. Ya se ha mencionado, en párrafos anteriores, la importancia de este elemento básico llamado orden y disciplina. Debe reconocerse que las reglas que el profesor impone en el aula, durante cada sesión, no buscan ser arbitrarias, pues, como dice Mendoza (2017), representan la visión del mundo que tiene la comunidad académica.

Sin embargo, es importante que exista una relación directa entre la reglamentación observada por los alumnos y la relación personal que el profesor mantiene con el grupo. Y es que, este tipo de reglamentación debe ser sugerida y argumentada para que los estudiantes puedan dimensionar los beneficios que podrán obtenerse en el transcurso del trabajo escolar, y no así, impuesta a través de una unilateralidad. En pocas palabras, esta reglamentación deberá funcionar como *un conjunto de acuerdos para la convivencia*.

Estos *acuerdos para la convivencia*, además de que plantean las bases para el trabajo de enseñanza y aprendizaje, configuran el *ambiente* educativo, entendido como el marco de las relaciones que se establecen entre los distintos sujetos involucrados en el aula. Es el profesor quien tiene la responsabilidad de diseñar este marco, reconociendo las necesidades de los alumnos, así como la naturaleza de la interacción socio-cognitiva, la cual no es pasiva ni corresponde a un nivel estático (Barreda, 2012). El compromiso es mayúsculo, pues el conocimiento de las necesidades sociales de los estudiantes es complicado, más aún, ahora que la generación entreteje esta interacción con las redes sociales.

El liderazgo que el profesor ejerza en el espacio del aula, estará ligado al orden y a la disciplina, y por lo tanto, de aquí dependerá el *clima* que prevalezca durante la sesión de trabajo. Dice Barreda (2012) que disciplina y clima son dos términos que están muy ligados, sin contar el rendimiento académico y el factor socioemocional que acompaña siempre al estado de convivencia, así como a la presencia de los conflictos. Barreda (2012) con mucha certeza, afirma:

El profesor es el gestor de lo que ocurre en el aula, y por consiguiente, es el gestor del clima que se genere. Su papel es importante tanto en la relación que cree con los alumnos, como en las relaciones entre alumnos que se realicen dentro de la clase. (p. 20)

Sin embargo, predecir la aparición de un conflicto no es tan fortuito ni tan impredecible, pues los conflictos en el aula, en muchas ocasiones obedecen a constantes y puede el profesor saber que se producen en los momentos de siempre, en los lugares de siempre y por causas no tan diversas, por lo que el docente puede planificar ciertas actuaciones con antelación. Si se quieren prevenir los conflictos más habituales es necesario mejorar la convivencia educativa y tener en cuenta la elaboración de normas democráticas basadas en el respeto hacia la persona de los alumnos.

Pero el profesor no sólo debe poner su atención en estos *acuerdos para la convivencia social*, debe, además, concentrarse en dictar fórmulas y principios para el trabajo académico, es decir, que a través de estos *principios* el profesor puede orientar a los alumnos en la

secuencia que debe tener y seguir, para la elaboración de una trabajo o la resolución de un *problema* planteado académicamente. De acuerdo con del Carpio (2015): “el ambiente de aprendizaje influye en las conductas de muy diferentes maneras (p. 19).

¿Qué relación existe entre el espacio del aula y el *ambiente* derivado de una reglamentación? El ambiente de aprendizaje está vinculado a cuatro dimensiones espaciales (del Carpio, 2015):

- A la *dimensión física*, que hace referencia al aspecto material o espacio físico que sirve como escenario de los *ambientes educativos*.
- La *dimensión funcional*, relacionada con el modo en que se utiliza el espacio, así como sus elementos materiales.
- La *dimensión temporal*, que son los momentos en que se utiliza el espacio físico.
- La *dimensión relacional*, que es el modo en que los sujetos acceden al espacio y sus elementos materiales, las normas establecidas para regular las relaciones que surgen de este manejo de materiales físicos y los resultados derivados de esta vinculación entre sujeto - espacio – sujetos (pp. 21 – 22).

Por lo tanto, el ambiente trasciende la noción elemental de espacio físico, pues aunque se vincula con éste, como el escenario en el que se desenvuelven las relaciones humanas, el ambiente se construye a diario, de manera cotidiana, de forma irreplicable, es producto de la actividad humana y de la transformación obligada de los mismos espacios físicos. El *ambiente* se construye mediante la interacción social diaria, a través de la misma interacción comunicativa, y a través de ella, se crean las condiciones favorables, o no, para el aprendizaje.

Duarte (2003), al respecto afirma:

El ambiente educativo no se limita a las condiciones materiales necesarias para la implementación del currículo, cualquiera que sea su concepción, o a las relaciones interpersonales básicas entre maestros y alumnos. Por el contrario, se instaura en las dinámicas que constituyen los procesos educativos y que involucran acciones, experiencias vivencias por cada uno de los participantes;

actitudes, condiciones materiales y socioafectivas, múltiples relaciones con el entorno. (p. 5)

Cuando uno de los estudiantes opina que el salón de clases es un lugar desagradable, e incluso, deprimente, y que simplemente no le complace por ciertos factores materiales, está determinando el tipo de escenario en el que se desenvuelve a diario. Si otro estudiante, opina que le gusta estar en el aula, que le agrada y se siente bien, también determina, de manera distinta al otro estudiante, su propio escenario. Es decir, la transformación del espacio físico puede producirse de manera mental, influidos por la parte emotiva. No necesariamente, los cambios son siempre físicos.

Por eso, cuando se plantea *la dimensión relacional*, como el modo en que los sujetos acceden al espacio y sus elementos materiales, está explicando la manera en que cada *sujeto cognoscente* determina y pre-diseña, mental y afectivamente su propio escenario: físicamente, el mismo para todos; mental y afectivamente, no.

Cuando el docente crea un *acuerdo de convivencia* que reglamente la interacción social, de alguna manera está promoviendo una circunstancia que les permita a los alumnos, la creación emotiva y mental de un escenario favorable para todos: que brinde las mismas oportunidades de crecimiento y aprendizaje, que incluya en el trabajo académico a todo por igual y que al mismo tiempo, se establezca un terreno común que sustituya los *territorios oscuros*, que llevan al rezago escolar. Dicen Hernández y Cote (2017) que todos podemos innovar, pero no todos logramos los cambios que pretendemos en nuestros espacios, sin embargo, el docente se ve obligado a procurarlos.

Barreda (2012) se pregunta “¿Qué se considera un buen clima?” (p. 4) A lo que el mismo autor responde que es normal que los docentes e investigadores tienen su opinión sobre el tema, sin embargo, es necesario preguntar a los alumnos ya que “ellos son los protagonistas, los que necesitan y reciben un adecuado proceso de enseñanza – aprendizaje” (p. 4).

Es innegable que el *ambiente* –sobre todo, el diseñado por el profesor- tiene gran influencia en los sujetos cognoscentes, pues los invade y los transforma, ya que gran parte de la experiencia educativa nace de la observación y la constante interacción con el entorno. Por eso, cuando se habla de la responsabilidad del profesor por diseñar los espacios, no debe pensarse en adjudicarle toda la autoría y el trabajo. El profesor deberá consultar con los alumnos, pues así como participan en la vida diaria para rediseñar los territorios familiares, vecinales o personales, también es recomendable que en el espacio áulico, que comparte a diario, tenga su propia opinión.

CAPÍTULO III: Metodología

3.1 Fases de la investigación

Dentro de este capítulo se aborda en distintos apartados el corpus metodológico correspondiente a la presente investigación. Se hace una descripción del tiempo que se llevó a cabo para completar cada una de las fases, así como el proceso que se siguió para culminar cada etapa. De igual forma, se presentarán detalladamente las decisiones metodológicas, como son: el tipo de enfoque, el fenómeno y la realidad en las aulas observadas o el diseño de investigación que se utilizó. Además, se hace una descripción de los participantes, sus características, y se explica el tipo de instrumentos que se utilizaron para registrar la información de cada uno de ellos. Estos instrumentos implicaron un proceso de aplicación y una forma particular de recabar y registrar los datos.

3.2 Decisión metodológica

El diseño metodológico de la presente investigación es de corte cualitativo, lo que supone un medio para explorar y comprender el significado que los individuos dentro del aula de clase atribuyen a un problema social o humano (Creswell, 2009). En su más amplio sentido, se utilizó esta metodología cualitativa que permitió producir datos descriptivos que se originan en las propias palabras y discursos de los participantes (Taylor y Bogdan, 1987). Dicho de otro modo, es una investigación sistemática, basada en una serie de supuestos, que tiene el fin de comprender la interacción entre los docentes y alumnos con su contexto áulico (Anguera e Izquierdo, 2006).

Asimismo, la perspectiva del modelo cualitativo del presente trabajo ocurre desde el planteamiento mismo del problema que, por su interés temático en el discurso producido dentro del salón de clase, establece un determinado contexto, en el cual se encontraron los casos y las variables que se convirtieron en información con la finalidad de analizarlos y comprenderlos para la generación del conocimiento.

Ahora bien, teniendo en cuenta principalmente a los hablantes del aula como actores del proceso comunicativo, donde interactúan a través de diferentes intercambios discursivos, como ya se señaló previamente, este trabajo tiene un diseño cualitativo que está comprometido con la realidad y sus participantes, así como sus acciones, enunciaciones, comportamientos, discursos, entre otros. La realidad de este contexto comunicativo entre docente y alumnos permite describir y comprender sus propias acciones.

Para poder interpretar el fenómeno interactivo-educativo, objeto de estudio de esta investigación, se requirió implementar un diseño metodológico que parta de diversos acercamientos cualitativos, propuestos por algunos autores, para abordar y analizar fenómenos de naturaleza comunicativa, discursiva y educativa.

3.2.1 La metodología cualitativa

El comportamiento de los participantes, la descripción de los fenómenos únicos o particulares, la realidad dinámica y múltiple del acontecer educativo del aula, fueron parte de la tarea y el compromiso de la propia investigación cualitativa, entendiendo esta idea como la importante participación activa de los sujetos áulicos que integraron la realidad contextual del salón de clase (Dorio, Sabariego y Massot, 2009).

Esta investigación retoma algunos criterios metodológicos cualitativo-educativos, que suponen los siguientes rasgos (Dorio, Sabariego y Massot, 2009):

- a) El contexto específico del aula fue entendido como un determinado fenómeno donde se aprecian situaciones comunes de la vida cotidiana, además de las situaciones específicas del propio contexto del docente y el alumno, como un escenario básico para comprender y analizar ciertos problemas educativos.
- b) En este sentido, en la investigación se tuvo la responsabilidad de recoger los datos necesarios a través de una o distintas técnicas de recogida de información. Dichos datos permitieron filtrar e interpretar la realidad del comportamiento e interacción educativa de los participantes, por lo que se debe fundamentar esta información

con ayuda de los sujetos, instrumentos, textos teóricos, técnicas, por tan sólo mencionar algunos.

- c) Por otra parte, la naturaleza interpretativa de la presente investigación buscó dar significado a las situaciones educativas y sus acontecimientos, por medio de la recogida de datos. De manera que, no sólo se procedió a describir e interpretar lo que ocurre en el aula, sino que se analizó el por qué ocurren dichos eventos.

Esta investigación cualitativa posee un cierto dinamismo lógico que parte de una experiencia y su interpretación contextual (Bolseguí y Fuguet, 2006), por lo tanto, se analizó un posible número de estudiantes y de profesores, en vez de analizar cada grupo, sesión y docente. Por lo tanto, este tipo de investigación se centra en un análisis y obtención de resultados de manera particular, más no general.

La tarea principal que se planteó en un inicio, fue saber de qué manera se presentaron los problemas de un contexto en específico, como lo es el aula y las sesiones con cada profesor, permitiendo de esta manera analizar y desarrollar un proceso de construcción teórica. Por ello, esta metodología se centra en un estudio de profundidad y detalle en su análisis debido a su carácter descriptivo (Anguera, 1986).

Como se ha mencionado hasta el momento, el empleo del método cualitativo implicó observar el registro de una serie de datos comprendiendo sus significados, que por supuesto, subyacen de las interacciones comunicativas y sus respectivas co-construcciones discursivas de los sujetos. Hay que mencionar, además, que en el presente trabajo es fundamental la convivencia de múltiples paradigmas teóricos, que brindarán una comprensión más profunda, en el sentido estratégico, discursivo y autorreflexivo. Además, se trabajó bajo una perspectiva integral entre las categorías previas que se fueron recopilando y las categorías que fueron emergiendo del proceso de análisis (Borda, Dabenigno, Freidin y Güelman, 2017).

3.2.2 Diseño de la metodología cualitativa

Esta investigación de naturaleza cualitativa implicó elaborar un diseño flexible, inductivo y emergente, de modo que se estructuró bajo una serie de etapas o fases metodológicas y

dinámicas, tal es el caso del modelo etnográfico-educativo, el cual se empleó en esta investigación.

3.2.3 Elección de un diseño

La conversación en clase facilita el aprendizaje al compartir de manera oral las diferentes ideas y los distintos puntos de vista sobre un tema en específico. Esta retroalimentación ofrece la oportunidad de contrastar información, incorporar nuevas ideas, razonar la manera en que se emplea el discurso en los diferentes contextos, así como crear conciencia en el receptor sobre lo que se ha dicho (Cassany, 2021).

En este sentido, la participación oral -que se produce en clase- permite observar si existe una comprensión entre los interlocutores, es decir, un acceso a las interpretaciones que ellos mismos realizan, creando un contexto en el cual, todos los enunciados emitidos por ellos mismos cobran sentido (Schiffrin, 1992). A partir de este contexto se va encadenando una serie estructural de conversaciones, donde los interlocutores crean y comparten significados contextualizados.

A razón de lo anterior, la interacción discursiva entre los sujetos involucrados en el ámbito educativo, promueve la socialización y los procesos de desarrollo y formación cognitivos entre ellos mismos. Por ende, esta interacción y sus conductas verbales son necesarias para la construcción de un dominio académico-interactivo, ya que el hablante, difícilmente puede producir un discurso sin un contexto espacial. Los actores educativos necesitan de la sala de clase para desarrollar las estrategias y habilidades en la adquisición del conocimiento, es decir, que los sujetos cognoscentes (entiéndase docentes y estudiantes), necesitan diseñar ciertas estrategias discursivas en el escenario del aprendizaje.

Partiendo de lo anterior, este trabajo de investigación surgió de la necesidad de analizar el espacio educativo y las interacciones que se establecen entre el docente y el alumnado, así como los procesos cognitivos que se desarrollan en la práctica de la interacción discursiva. En consecuencia, este trabajo parte de una serie de percepciones,

observaciones, registros, experiencias, que se suscitan en el desarrollo de una clase. Es por ello que fue necesario tomar nota y evidencias de la realidad del discurso educativo a partir de diversos acercamientos teóricos.

Con fundamento en lo señalado, surge entonces la pregunta de investigación y el objetivo general, los cuales fueron determinantes en la elección del diseño de investigación:

- Pregunta de investigación: ¿Cuál es la relación discursiva entre el espacio áulico y los procesos cognitivos de la interacción comunicativa en clase?
- Objetivo general: Observar, analizar e interpretar los procesos cognitivos que implica el discurso áulico, determinados por la interacción comunicativa en el aula, y por los factores del entorno escolar presentes en una población estudiantil del nivel Medio Superior.

En este sentido, atendiendo a la pregunta de investigación y a los objetivos, tanto el general como el particular, el diseño bajo el cual se trabajó fue el *descriptivo*, el cual consistió en describir las interacciones que hubo en el aula de clase, como acontecimientos o hechos particulares que se presentaron de manera específica. Este tipo de diseño permitió recoger los datos necesarios del hecho observable, es decir, implicó recabar información pertinente que diera cuenta de la interacción discursiva en clase y de los procesos cognitivos de aprendizaje inmersos en los actos interactivos (Ballestín y Fábregues, 2018).

Por esta razón, el diseño *descriptivo* implicó utilizar diferentes estrategias de recogida y análisis de la información, además de usar distintos medios como la entrevista o la grabación de audio y video para obtener información del contexto y los informantes.

Las estrategias que se usaron para el registro y observación de la información contextual en el aula fueron la grabación y la entrevista. Estas técnicas de registro fueron de observación indirecta debido a que se observó un par de grupos, sus participantes y actividades, esto con ayuda de los registros tecnológicos, sin tener algún rol o presencia directa en particular (Anguera e Izquierdo, 2006). En efecto, se realizó el registro de grabaciones y entrevistas de

las conductas, los acontecimientos, las interacciones y las participaciones que se realizaron en un determinado tiempo dentro del aula.

3.3 Metodología etnográfico-educativa

La investigación etnográfico-educativa en el presente trabajo consistió en describir e interpretar el quehacer del docente y del alumnado a través de minuciosos registros que permiten observar los fenómenos acontecidos en el aula de clase, relacionados a la interacción y estructuración del discurso. Se observó a un cierto número de participantes y sus experiencias, comportamientos e interacciones en un aula de clase (Murillo y Martínez-Garrido, 2010). Dicha revisión se apoyó de materiales y registros audiovisuales, además de entrevistas. El resultado obtenido en la investigación muestra un mapa particular del proceso estudiado.

De acuerdo al proceso de estudio, se recabó información bajo el planteamiento de la micro-etnografía, la cual describe e interpreta situaciones concretas o específicas de un grupo de individuos menor (Dario, Sabariego y Massot, 2009). Por esta razón, la investigación que se realizó, enfocada en el ámbito educativo, corresponde al diseño micro-etnográfico, ya que la interacción que se da en las aulas observadas, y de acuerdo al número de participantes, corresponde a un estudio de esta naturaleza.

Ahora, el registro micro-etnográfico para el presente objeto de estudio no se circunscribe en la descripción del modo de vivir de un grupo de clase, sino en la participación, interacción, convivencia e interrelaciones de los mismos. Este registro micro-etnográfico parte del supuesto de que “una mayoría de investigaciones etnográficas en el ámbito educativo están más próximas al extremo de las micro-etnografías y toman como unidad particular de estudio el aula” (Murillo y Martínez-Garrido, 2010, p.3). Para ello se utilizó un proceso sistemático que propone, de acuerdo con el objetivo general, observar, analizar e interpretar qué dicen los individuos, cómo lo dicen, cómo se comportan al hacerlo y de qué manera interactúan.

Además, el presente estudio, el cual está fundamentado en la micro-etnografía educativa, se enfoca en la observación y trabajo de campo de una sola institución o grupo, por ende, permite describir todo lo acontecido de un salón de clase (Murillo y Martínez-Garrido, 2010). Asimismo, la etnografía educativa en este trabajo de investigación ha permitido desarrollar un proceso de observación de la realidad contextual apoyándose en la experiencia, la exploración y el análisis continuo del escenario educativo de dos grupos y tres profesores, de esta manera los datos que se aportaron del contexto o las actividades de los participantes en la sala educativa fue una herramienta de utilidad para descubrir patrones de interacción en las relaciones sociales y comunicativas (Murillo y Martínez-Garrido, 2010).

Este método de investigación cualitativa, como se ha mencionado anteriormente, permitió observar el modo de interactuar en la vida cotidiana de un escenario social particular como lo es el aula (Rodríguez-Gómez y Valdeoriola, 1996; Woods, 1987).

De acuerdo con lo anterior, el diseño metodológico del estudio micro-etnográfico educativo tiene su propia base sistemática para desarrollar dicho proceso, siguiendo una serie de actividades que se desarrollan en distintos momentos.

3.4 Escenario y entrada en el campo

La recolección de datos se llevó a cabo en una comunidad específica de habla escolar y académica, especialmente una comunidad de habla urbana y población estudiantil de la Escuela Preparatoria ICA de Morelia.

Se eligió la Preparatoria ICA de Morelia por el antecedente laboral que existió en esa institución, ya que previo a la entrada en el campo se había solicitado verbalmente la autorización para realizar dicho trabajo.

Las dos aulas de la Preparatoria ICA, además de ser espacios infraestructurales ubicados en el segundo piso, son escenarios de aprendizaje en los cuales se manifiestan diferentes contextos sociales. Se eligieron estos “escenarios en función de cómo los

individuos actúan en éstos considerando por tanto que son construcciones sociales y no localizaciones físicas” (Robledo, 2009, p.2).

En este sentido, de acuerdo a la clasificación de escenarios de Guasch (1997), las dos aulas de la preparatoria ICA en donde se llevó a cabo el trabajo de campo, se definen de la siguiente manera:

- Por su *visibilidad* son aulas *transparentes*, ya que hay mucha entrada de luz debido a los ventanales que se ubican en la parte trasera del salón de clase. Además, son visibles respecto a las actividades observables, es decir, no es un escenario en el cual no se permita tener el acceso o la observación de las actividades.
- Por su *accesibilidad*, el aula-escenario es *abierto* ya que el acceso al campo no implicó problema ni una negociación mayor.

A continuación, se muestra una imagen del tipo y modelo de aula en el que se realizaron las observaciones y videograbaciones para la presente investigación:

Imagen 3.1 El aula-escenario de Prepa ICA



Ahora bien, durante la observación *no participante* realizada en el escenario, la relación que se estableció con los participantes fue colaborativa; en ningún momento hubo alguna intromisión que pudiera incomodar a los alumnos o al docente mismo. Se puede decir que la mayor parte de la observación fue pasiva.

Una semana antes de iniciar con las observaciones, y después de haber entregado a las autoridades directivas de la institución el consentimiento informado, fue necesaria una presentación con los grupos para explicarles brevemente cuáles iban a ser los objetivos de la investigación, cómo se iba a trabajar, por qué se requirió de su apoyo, así como el procedimiento de las grabaciones. Esta presentación con los grupos sirvió, de alguna manera, para conocer a los estudiantes de segundo semestre, ya que la sección de cuarto semestre en algún momento se había tenido la oportunidad de compartir el espacio áulico. Referente a los profesores ya eran conocidos, por lo que no se requirió emplear alguna dinámica para “romper el hielo”.

3.5 La selección de los participantes

La determinación de los objetivos, el supuesto, la pregunta de investigación, así como el marco teórico fueron fundamentales para establecer los parámetros del objeto de estudio, es decir, sirvieron para precisar a quiénes se iba a investigar, cómo se llevaría a cabo el proceso de observación y en qué espacio.

En efecto, la investigación desde un inicio implicó realizar una labor de observación y registro de datos en el ámbito educativo, por lo que fue necesario determinar el nivel de escolaridad en el cual se iba a trabajar. Para ello, se estableció un perfil tomando en cuenta el escenario, las personas y criterios teórico-conceptuales revisados en el marco teórico.

Para la presente investigación se decidió trabajar con una pequeña muestra de tres profesores, cuya labor fue observada, analizada y comparada. Se tomó esta decisión con el propósito de observar el intercambio discursivo que se lleva a cabo de diferentes maneras, durante el desarrollo de diversas clases correspondientes a áreas específicas de conocimiento o disciplinas afines.

Ahora, como bien lo menciona Camargo (2015) “las formas de interacción interpersonal y las dinámicas de construcción discursiva varían ampliamente de una asignatura a otra” (p.90). Es por esta razón, que se eligieron profesores de una misma área de enseñanza, como lo son las ciencias sociales o humanidades (Literatura Mexicana, Historia de México, Lectura y Expresión Escrita y Filosofía).

En este sentido, la elección del profesorado partió del hecho de que, en las diferentes áreas de conocimiento ya mencionadas, se utilizan palabras y conceptos relativos al marco de referencia de los estudiantes, o como bien lo menciona Camargo (2015) se trabaja “con conceptos claramente identificables y fácilmente diferenciables de otros referentes posibles que ocupen espacio comunicativo en las sesiones de clase” (p.90).

La muestra de profesores comprendió de la siguiente manera, de acuerdo a la tabla siguiente:

Tabla 3.1 Descripción de los profesores observados

<i>Docentes</i>				
<i>Profesor</i>	<i>Materia</i>	<i>Edad</i>	<i>Grado académico</i>	<i>Experiencia docente</i>
P1	Literatura Mexicana Filosofía	28	Licenciatura en Lengua y Literaturas Hispánicas	3 años
P2	Lectura y Expresión Escrita	32	Maestría en Pedagogía	7 años
P3	Historia de México	33	Doctorado en Historia	4 años

Por otro lado, la muestra de alumnos de los dos grupos observados, se comprendió como se muestra en las siguientes tablas:

Tabla 3.2 Descripción de los alumnos de segundo semestre

Alumnos Segundo Semestre Sección 02	
Mujeres	6
Hombres	9
Total	15
Promedio	15 años

Tabla 3.3 Descripción de los alumnos de cuarto semestre

Alumnos Cuarto Semestre Sección 01	
Mujeres	12
Hombres	12
Total	24
Promedio	16-17 años

3.6 Determinación de las técnicas: Técnicas de obtención de información

Existen diversas maneras de obtener la información, y cada una sirve para un propósito en específico de acuerdo a la intención del investigador, sin embargo, cada técnica capta y recoge todo lo relevante, lo que está al alcance del audio, del video, de las notas o la interacción con el objeto de estudio (Ruíz-Olabuénaga, 2003). No obstante, es importante señalar que mientras se recogió la información, el observador-investigador no intervino en el material o ni se manipuló para que los resultados no sufrieran alguna alteración.

Obtener información implicó un proceso sistemático, metodológico y contemplativo, que de acuerdo a Ruíz-Olabuénaga (2003) se contemplaron los siguientes propósitos en la investigación:

- a) La obtención de información se orientó hacia un objetivo claro y preciso.
- b) Se planificó y estructuró el trabajo investigativo en diferentes fases y procesos.
- c) Se asociaron todos los conceptos, teorías, planteamientos, con los datos obtenidos para construir una nueva propuesta teórica.

De esta manera, una de las tareas principales en el registro de información fue comprobar y contrastar los datos que provinieron del grupo o fenómeno estudiado. Por esta razón, en la observación y recogida de datos, se tuvo la particularidad de utilizar diversas estrategias, de acuerdo a la postura del investigador, los objetivos de investigación y las técnicas que se utilizaron (Ruíz-Olabuénaga, 2003).

a) La videograbación

Una de las principales tareas durante el presente proceso metodológico de esta investigación, como bien lo señalan Anguera e Izquierdo (2006), fue traducir en cifras los datos obtenidos de la grabación, para así verificarlos y analizarlos. De igual manera esto “[permitió] descubrir, verificar e identificar las relaciones entre los conceptos derivados del marco teórico desarrollado de acuerdo con los criterios que rigen cada una de las situaciones comunicativas para ser estudiadas” (p.4).

De este modo, de acuerdo con la idea anterior, es importante señalar que el uso de la videograbación sirvió como herramienta para observar y analizar las diferentes interacciones discursivas, la distancia interpersonal, el estilo enunciativo, entre los docentes participantes y sus alumnos.

Ante este hecho, el sistema de videograbación tuvo una duración aproximada de cincuenta minutos que permitieron distinguir la sucesión de los eventos. Es importante señalar que, en ocasiones, las videograbaciones fueron interrumpidas debido a problemas técnicos de pila, ya que ésta debido al uso se agotaba rápidamente y se tenía que usar otro dispositivo móvil. Sin duda alguna, a pesar de lo ocurrido, esta herramienta ayudó a registrar los tiempos de inicio y desplazamiento de las interacciones (Bakeman y Gottman, 1997).

Los acontecimientos que ocurrieron en el entorno comunicativo de la clase fueron perceptibles, por esta razón surgió la necesidad de representar dicha realidad en un formato, como lo es la videograbación. Por consiguiente, se utilizaron diferentes estrategias grabación y registro de datos, así que se usó una técnica en particular de acuerdo a Bakeman y Gottman (1997):

- I. La primera estrategia fue continua: consistió en utilizar un dispositivo que permitió grabar toda una secuencia de tiempo, y mientras esto sucedía, se observaron con detalle algunos datos específicos que en la videograbación fueron difíciles de registrar.
- II. Una segunda técnica fue la codificación de los eventos, donde en la mayoría de las ocasiones no se tomó nota del tiempo o de ciertas acciones, sino se registró la frecuencia con la que los participantes realizaban una acción, decían algo o participaban de una forma en específico. La tarea fue centrarse en el recuento de estas frecuencias o eventos, para asimismo determinar el tipo de interacciones y cómo se daban.

Estas conversaciones o interacciones dentro del aula, se segmentaron de acuerdo al flujo de participación o interacción conversacional en unidades de interactivas, o de enunciación. Posteriormente se codificaron cada uno de estos eventos, y se obtuvo un registro continuo de las diferentes enunciaciones e interacciones secuenciales.

En este sentido, de los cincuenta minutos que se grabaron sólo se tomaron algunos fragmentos de cinco minutos, tres minutos, incluso más tiempo o menos, es decir, el registro de tiempos de inicio y desplazamiento, en el cual se grabó una secuencia de principio a fin, sólo se tomaban en cuenta segmentos donde diferentes interacciones de los participantes se coordinaron temporalmente. En otras palabras, se puso especial atención a los eventos que ocurrieron dentro de un periodo de tiempo, y no en la grabación completa.

Dicho lo anterior, la técnica de grabación fue por intervalos. Posteriormente, cada intervalo de tiempo se categorizó de acuerdo a los eventos, interacciones o participaciones que hubo en ese transcurso de tiempo. La intención o propósito de esta estrategia fue observarlos y analizarlos basándose en la categorización que se hace de los mismos.

Para analizar el registro de las sesiones grabadas se seleccionaron las partes que contuvieron la cantidad de información necesaria para el análisis, de acuerdo a los criterios que se establecieron para el estudio de dichas unidades.

Este tipo de registro también se realizó partiendo del método social que propone Rodrigo-Mendizábal (2017), el cual consiste en tres categorías:

1. La observación de campo
2. La comprensión del trabajo de campo, que implicó la experiencia vivida en el trabajo de campo
3. La reflexión de la experiencia

Por lo tanto, la videograbación consistió en un registro de la realidad cotidiana del aula, este proceso implicó ver, presenciar, ser parte del mismo acto, “empleando mediaciones narrativas, es decir, una forma de contar, de representar, de aprovechar las posibilidades informativas de la realidad” (Rodrigo-Mendizábal, 2017, p.606).

En este sentido, la videograbación fue parte de una técnica de observación indirecta, la cual se entiende como un registro observacional donde se analiza una variedad de conductas e interacciones naturales. El empleo de este tipo de observación requirió de un procedimiento, escenario, evento y duración. Para la realización de este registro se contemplaron tres factores de acuerdo con Anguera (2003): Observación, Interpretación y Conocimiento

Observación: Su aplicación necesitó de un medio técnico, el cual fue una cámara profesional de foto y video, además de un dispositivo móvil. Estos medios fueron útiles para obtener una mayor precisión del objeto analizado.

Interpretación: Fue importante dotar de sentido las frases, las oraciones y los silencios que se percibieron en la observación, para fundamentarlos con la teoría.

Conocimiento: Se requirió de un saber previo, teórico-conceptual, que facilitó la comprensión e interpretación del contexto físico, lingüístico, conductual y social.

Sin duda, en la presente investigación se hizo el uso puntual del recurso técnico de la grabación y la entrevista, con la finalidad de tener una mayor precisión de los

comportamientos, actividades discursivas o situaciones que aportaron conocimiento al análisis.

En la relación diádica del observador y el observado se estableció el tipo de observación a partir del grado de participación del investigador, de manera que se hizo un registro de información *no participante*:

La observación *no participante*, como ya se había comentado anteriormente, consistió en tomar una postura neutral, sin dirigirse o intervenir con el observado y sus actividades, es decir, no hubo una participación interactiva con los individuos (Anguera, 2003), aunque en algunos momentos sí hubo participación, pero en el tema que se estaba abordando, no en la dinámica de clase.

El registro de observación indirecta permitió analizar el marco teórico y sus variables con los elementos relacionados al aprendizaje, conductas y prácticas orales. Este registro se basó en elementos particulares que corresponden a la siguiente clasificación (Anguera, 2003):

- Conducta no verbal: Las expresiones corporales como intercambios de miradas, gestos, silencios, pausas, alargamientos, señas o movimientos corporales sin intención alguna, originadas por una estimulación conductual, fueron de mucha ayuda, pues como se señaló en el capítulo I sobre la co-construcción del discurso, estos elementos permitieron interpretar si los intercambios discursivos y cognitivos entre el docente y el alumnado, eran recíprocos.
- Conducta verbal o lingüística: Es el contenido de todo mensaje “y presenta una interesante aplicación en todos aquellos casos en que la conducta verbal es grabada y transcrita, transformándose en material documental” (Anguera, 2003, p.10), es decir, los fragmentos transcritos correspondientes a los intercambios entre los participantes fue el contenido esencial para analizar e interpretar la interacción docente-alumno.

Ahora, para el presente registro de observación indirecta se tomó como modelo el planteamiento de los *diseños observacionales* (Anguera, 1995; Anguera, 1999; Anguera, 2003), que propone lo siguiente:

Unidades a evaluar: Se videograbaron dos grupos; uno aproximadamente de veinticuatro alumnos, de cuarto semestre, en la materia de Filosofía II. Otro grupo de aproximadamente quince alumnos, segundo semestre, que compartieron tres materias en común: Literatura mexicana, Historia de México, y Lectura y Expresión escrita, en este grupo participaron tres docentes de la misma institución: dos profesoras y un profesor.

Unidad temporal: Las videograbaciones de las profesoras y los profesores que participaron en este trabajo de investigación, se realizaron desde el 21 de febrero de 2022, hasta el 08 de junio de 2022, con una duración de 50 minutos por clase/sesión.

Unidad de registro puntual: La observación se hizo de una a dos sesiones por semana, durante aproximadamente tres meses. Cada sesión tenía una duración de 50 minutos, aunque en algunos casos por el tipo de actividad o evaluación que implementaban los docentes no se grababa toda la sesión.

Las sesiones fueron en tiempo y lugar habitual (horario y salón de clase). Por otra parte, la observación se enfocó en los comentarios e intercambios orales de alumnos-profesores, y alumnos-alumnos.

Unidad de seguimiento: Fueron un total de 29 sesiones en tres meses para el grupo de segundo semestre, iniciando desde el martes 22 de marzo de 2022 hasta el miércoles 08 de junio de 2022. Para el grupo de cuarto semestre fueron un total de 15 sesiones en tres meses, iniciando desde el 21 de febrero de 2022 hasta el 06 de mayo de 2022.

b) Entrevista inicial

Fue importante realizar una entrevista al inicio para obtener información verbal pertinente que de alguna manera ayudó a fundamentar el proceso de registro, por ende, se realizó una *entrevista inicial* con un formato semiestructurado para explorar y tratar de identificar

aquellos aspectos esenciales de los docentes participantes en la investigación, es decir, se buscó un acercamiento por medio del entrevistado al fenómeno (Fábregues, Meneses, Rodríguez-Gómez y Paré, 2016).

La entrevista inicial tuvo el objetivo de obtener una primera información sobre el hecho o el objeto de estudio, debido a que se consideró necesario conocer de los profesores su experiencia docente, la materia impartida, la edad, entre otros aspectos. Del mismo modo, en la interacción directa que ofrece la entrevista inicial fue posible tener un conocimiento detallado tanto del profesor como de la situación áulica.

Se optó por la entrevista inicial para conocer ciertos datos que son de interés, y que en el momento de la grabación se sabía que era difícil poder recogerlos. Este tipo de entrevista fue útil para la triangulación de información, teniendo así una aproximación diferente, contrastiva y específica (Fábregues, Meneses, Rodríguez-Gómez y Paré, 2016).

c) Entrevista a profundidad

La entrevista cualitativa que se aplicó a los docentes posee un carácter informal en el sentido de tener un propósito conversacional con el entrevistado (Ballestín y Fábregues, 2018). Sin embargo, la que se aplicó a los alumnos fue una entrevista estructurada, pues algunos estudiantes mostraron una inconformidad en seguir siendo videograbados, por lo que se procedió a realizar la entrevista a manera de cuestionario y plática, ya que también estaban en desacuerdo con registrarla en formato de audio.

La técnica de la entrevista tuvo la finalidad para esta investigación de recabar información difícilmente perceptible para el investigador. El uso de este medio “permitió interpretar comportamientos, [...] creencias y actitudes, opiniones, valores o conocimientos, que de otra manera el investigador no tendría a su alcance” (Ballestín y Fábregues, 2018, p.128).

La entrevista permitió establecer un contacto directo con los entrevistados, buscando un discurso propio de ellos, preferentemente, situando en segundo plano las respuestas. El

trabajo principal en el rol de investigador frente a la entrevista, no consistió únicamente en considerar las respuestas del entrevistado como la tarea ya realizada, al contrario, a partir de éstas se hizo una interpretación de las respuestas propias de los participantes y de las interrogantes, para analizar el material obtenido, fundamentado con el marco teórico (Ballestín y Fábregues, 2018).

La entrevista a profundidad que se llevó a cabo, de acuerdo con los criterios que establecen Taylor y Bogdan (1987) fueron de clasificación abierta, no estructurada y no directa, por ende, se utilizó el término *entrevista en profundidad* para referirse al método de investigación que éstas implican. La *entrevista en profundidad* en la presente investigación cualitativa consistió en la interacción constante, cara a cara, entre el investigador y los participantes, se dieron a través de “encuentros dirigidos hacia la comprensión de las perspectivas que tienen los informantes respecto de sus vidas, experiencias o situaciones, tal como lo expresan con sus propias palabras” (Taylor y Bogdan, 1987, p.101).

Dichas entrevistas realizadas tuvieron la característica de establecer una conversación simultánea, paralela o entre iguales, lejos de ser una entrevista formalmente estructurada. Ahora, en función de entrevistador se preparó la situación específica para el intercambio de información con el entrevistado; se observó y se registraron las conductas.

Existen tres tipos de entrevista en profundidad, de los cuales se trabajó con el modelo de *aprendizaje sobre acontecimientos y actividades* el cual es difícil de observar y registrar de manera directa. En este modelo de entrevista, los docentes y alumnos fueron los que aportaron información en función de su papel de interlocutor, es decir, su rol consistió en describir las reacciones, las conductas de los participantes en las diferentes sesiones, antes, durante y después de estas últimas (Taylor y Bogdan, 1987).

d) Grupos focales

En el caso de la entrevista a profundidad se trabajó con dos grupos focales de cada sección. El propósito de trabajar con estos dos grupos focales durante la entrevista a profundidad fue

recolectar la variedad de experiencias, comentarios, sensaciones u opiniones sobre el tema de la investigación: el espacio y la interacción.

Esta técnica implicó trabajar con la construcción e interpretación del conocimiento que los participantes compartían durante la entrevista, de acuerdo a su realidad áulica. Ahora, como bien lo mencionan Hamui-Sutton y Varela-Ruiz (2012), se le dio importancia al intercambio oral de los participantes, para ello se eligió a la mitad de los estudiantes de cada grupo de manera azarosa, centrándolos en el aula de reuniones de la Preparatoria ICA.

Este encuentro con el grupo focal se dio una vez terminada las sesiones de videograbación, ya que se complicaba tener acceso a la sala de juntas de la escuela. Sin embargo, para el momento en que se tuvo la sesión de entrevista con el grupo focal, ya se había expresado una inconformidad por parte de algunos alumnos por el registro de audio y video, por lo que tuvo que cambiarse la estrategia de recogida de datos, así que se hizo uso de la entrevista por escrito para los alumnos, y una libreta de notas para anotar lo más relevante que sucediera en la interacción oral.

El trabajo con el grupo focal se dio en un solo momento. En un inicio predominó el diálogo interactivo, orientando a los participantes con las preguntas de la guía de entrevista; se hicieron las preguntas de una por una, otorgando a diferentes alumnos el turno de la palabra. Dicha dinámica consistió en que todos participaran equitativamente y por igual. Posteriormente, se les repartió el cuestionario de la entrevista a los alumnos para que respondieran por escrito a las preguntas que se comentaron en la sesión.

e) Carta de consentimiento informado

Antes de iniciar con el registro de datos por medio de la observación y videograbación en los dos grupos, fue necesario solicitar el permiso a la Dirección y Subdirección de la Escuela Preparatoria ICA; una vez que se tuvo la aprobación, se les informó y solicitó, de manera verbal, el permiso a las dos profesoras y el profesor de poder grabarlos, además de estar presentes en las sesiones.

Asimismo, cuando los directivos y los profesores dieron consentimiento de la solicitud que se les hizo, se procedió a elaborar un consentimiento informado, el cual fue entregado a los directivos en físico y en virtual. La subdirección de la escuela se encargó de mandar a los grupos de *whats app* el documento, con el propósito de que los padres de familia o tutores, lo reenviaran firmado y contestaran en el mismo grupo de enterados y recibido.

El documento expresa a quién va dirigido, el objetivo de la investigación, título del proyecto, nombre completo del investigador y ocupación. De igual forma, se expresó el propósito, los procedimientos, confidencialidad y aviso de privacidad simplificado.

En este sentido, se tuvieron algunas oportunidades de poder expresar algún comentario o responder a una duda de los propios alumnos, con el propósito de interactuar, no de forma directa, con los profesores, pero en especial con los alumnos.

3.7 Procedimiento

En el siguiente apartado se describe todo el procedimiento que se siguió durante el proceso de la investigación, el cual se muestra por etapas:

Etapas 1 Acercamiento: Para iniciar el proceso de videograbación, fue necesario tener una primera autorización por parte de los directivos, así que el primer paso consistió en acercarse a la subdirectora de la Prepa ICA para solicitar una reunión con ella y el director de la escuela.

Una vez que se dio la reunión con ambos directivos, se presentó ante ellos el proyecto de investigación, explicando cuáles eran los objetivos, tanto el general como los particulares, el supuesto, el planteamiento del problema y la pregunta justificación de la investigación. En la misma reunión, como parte de la solicitud, se planteó la necesidad de hacer videograbaciones de algunas sesiones de clase y de ciertos profesores. Además se explicó por qué era importante realizar videograbaciones y qué grupos ya se tenían contemplados para las pruebas.

Etapa 2 Solicitud de permiso: Después de que se obtuvo el permiso de los directivos para llevar a cabo la recogida de información, por medio de videgrabaciones en algunas aulas de clase, fue necesario elaborar una carta de consentimiento informado para entregarla a los padres de familia, alumnos y profesores. Este consentimiento informado fue entregado a la subdirectora de la institución para que lo difundiera a través de un grupo de whats app de padres de familia de los grupos en los que se iba a trabajar. Para ello, los padres de familia reenviaron la carta de consentimiento firmada, dando autorización para que se realizaran las videgrabaciones.

Ahora, el consentimiento informado no sólo se les entregó a los padres de familia, también se hizo de su conocimiento a los profesores con los que se iba a trabajar, pues en una segunda reunión que se tuvo con los directivos, también estuvieron presentes los profesores para explicarles el propósito de las videgrabaciones y del proyecto de investigación.

Etapa 3 Entrevista a profesores: Antes de iniciar con el proceso de entrevista, se acudió a la escuela preparatoria para agendar una cita con los profesores y que dicha actividad no interfiriera con sus labores y horarios de trabajo.

La entrevista se llevó a cabo por separado, en dos días, entrevistando primero al profesor de Historia de México y a la profesora de Lectura y expresión escrita. Al día siguiente se le hizo la entrevista inicial a la profesora de Literatura mexicana y Filosofía.

Etapa 4 Acercamiento con los alumnos: Debido a la familiaridad que había con los dos grupos en los que se trabajó, era necesario acercarse a ellos para establecer un rapport antes de iniciar con el proceso de videgrabación, por ende, se les explicó en qué consistía el proyecto de investigación y cuáles eran los objetivos. Además, se les pidió su apoyo pidiéndoles que actuaran con toda naturaleza ante la cámara de video.

Etapa 5 Aplicación de instrumentos: Como ya se había comentado anteriormente, las videgrabaciones se realizaron desde el 21 de febrero de 2022, hasta el 08 de junio de 2022. Fue un lapso de cuatro meses debido a diversas situaciones como algunas suspensiones

de clase por los días festivos, el periodo vacacional de dos semanas entre marzo y abril, la realización de actividades extraescolares, entre otras. En algunos casos, por cuestiones de tiempo no se pudo acudir a las sesiones de clase para realizar las videograbaciones, por lo que se les pidió a los profesores que ellos acomodaran o fijaran la cámara y realizaran la videograbación.

Una vez que se realizaron las videograbaciones, se procedió a realizar la entrevista inicial a los alumnos, para ello, se solicitó la presencia de la mitad de los alumnos de cada grupo en el aula de medios, para efectuar la entrevista. Sin embargo, unos días antes de realizar la entrevista inicial, el director de la escuela solicitó que ya no se realizaran más videograbaciones, ni que se realizaran grabaciones de audio.

Ante este hecho, se procedió a realizar la entrevista en forma escrita, para ello se elaboró un material de preguntas, el cual fue entregado a los alumnos en el momento de la entrevista.

Primeramente, se volvió a solicitar el permiso a los directivos para realizar la entrevista a profundidad en algún salón que estuviera disponible. Una vez que el permiso se concedió y se dispuso del aula de medios, se eligieron de manera azarosa a los alumnos participantes.

La entrevista tuvo que ser guiada, es decir, se les explicó a los alumnos antes de iniciar, algunos conceptos como *espacio mental áulico*, *discurso*, *interacción*, ya que la entrevista trató sobre éstos.

3.8 Resultados

3.8.1 Recogida de datos y el procesamiento de información

De acuerdo con los autores García, Gil y Gómez (1994) existen dos tipos de datos cualitativos en una investigación: los datos de naturaleza textual y los datos de naturaleza numérica. Por ende, para efectos de la presente investigación, fue necesario transformar la

información obtenida de las videgrabaciones en material escrito por medio de una transcripción, de esta forma la información verbal se convirtió en información textual y permitió realizar un análisis de la interacción con mayor detalle.

La utilización de los datos cualitativos que se recabaron dependió del proceso de análisis y de su recogida. De este modo, la diferencia radica en que la información textual que se obtuvo pasó por un proceso de reducción y disposición, con la finalidad de obtener resultados y verificar las conclusiones. Este proceso no implicó un procedimiento estadístico, a diferencia del segundo tipo que sí lo hubiera requerido, donde es necesario un manejo numérico y estadístico del material de análisis.

Las categorías de análisis que se proponen para ubicar los resultados obtenidos con este trabajo, aparecen en la Tabla 3.4

Tabla 3.4 Descripción de las categorías de análisis

Descripción general	Categoría
Interacción alta, suscitada por medio de comentarios, respuesta a preguntas, dudas, opiniones, puntos de vista. Se mantiene un diálogo de clase entre el docente y el alumnado.	C-InAlta
Descripción particular	Subcategoría
Interacción alta, suscitada a partir de dinámicas propuestas por el docente: diálogo, debate, análisis En este tipo de interacción se explican los conceptos o palabras que no se logran comprender fácilmente; existe retroalimentación; se parte de un referente para comenzar el tema.	C-InAlta dialógica
Descripción general	Categoría
Interacción media entre docentes y alumnos: existe muy poca participación del alumnado en la sesión de clase.	C-InMed
Descripción particular	Subcategoría

Existe poca retroalimentación en clase; en ocasiones se explica brevemente el significado o el contexto de algunas palabras o conceptos. La clase resulta ser en mayor parte monológica.	<i>C-InMed monológica</i>
Descripción general	Categoría
Interacción Nula: La interacción entre el docente y el alumnado en el salón de clase es nula.	C- InNula
Descripción particular	Subcategoría
Las sesiones de clase son monológicas, no hay interacción entre el docente y el alumnado, por lo que la toma de la palabra recae en una sola persona que es el docente.	<i>C- In Nula monológica</i>

A partir de las variables propuestas, fue necesario realizar todo un proceso sistemático para el análisis de los datos obtenidos, que se estructura de la siguiente manera de acuerdo a la propuesta de García, Gil y Gómez (1994), Bizquerra (2009) y Taylor y Bogdan (1987).

Primeramente, fue necesario separar las unidades de análisis del corpus, en tres tipos de grabaciones: Grabaciones del docente P1, Grabaciones del docente P2, y grabaciones del docente P3.

En seguida, partiendo de los objetivos, del supuesto, de la pregunta de investigación y del planteamiento del problema, se observaron nuevamente las grabaciones de cada docente con el propósito de identificar los patrones de interacción entre el profesor y el alumnado, así como la interacción nula dentro del aula de clase.

Atendiendo a este criterio temático y conversacional, se elaboró una nueva clasificación del material oral de acuerdo con los patrones de interacción o no interacción, por lo que se llegó a la siguiente información en la tabla 3.5.

Tabla 3.5 Clasificación del material oral

Docente P1	Docente P2	Docente P3
En cada sesión existe un alto grado de interacción entre el docente y el alumnado, por medio de comentarios, preguntas, dudas, opiniones, puntos de vista.	En cada sesión existe un menor grado de interacción entre el docente y el alumnado.	En general, durante las sesiones de clase la interacción es nula. En muy pocas sesiones hubo alguna interacción mínima entre docente y alumnos.
Se emplean diferentes actividades para propiciar el diálogo, el debate o el análisis del tema y la información.	No se emplea ninguna actividad o dinámica para propiciar el debate, la reflexión o la interacción, a excepción de preguntas, pero resultan ser muy ambiguas o generales.	No se emplea ninguna actividad o dinámica para propiciar el debate, la reflexión o la interacción, a excepción de preguntas, pero resultan ser muy ambiguas o generales.
Se explican los conceptos o palabras que puedan resultar confusas o difíciles de comprender para los estudiantes.	Muy pocas veces se explican los conceptos o palabras que resulten difíciles.	No se explican los conceptos o palabras que resulten ser difíciles de comprender. Al contrario, el docente menciona nombres, títulos, acontecimientos sin explicar su referencia o significados.
Existe una retroalimentación de información en cada clase.	No existe una retroalimentación en clase.	No hay retroalimentación en clase.
Antes de abordar un tema el docente prepara el terreno teórico o el marco común referencial.	Se utilizan muy pocos marcos referenciales <i>a priori</i> .	No se utilizan marcos referenciales <i>a priori</i> .
La mayoría de las sesiones de clase son planificadas, dialógicas.	La mayoría de las sesiones son monológicas, no estructuradas.	Las sesiones son monológicas, no estructuradas.

En cuestiones conductuales, los alumnos prestan atención, existe un orden en el salón de clase, no hay presencia de ruido o tonos de voz que alteren el orden de clase, existe un respeto hacia el docente y la dinámica de clase.	En cada sesión los alumnos se muestran distraídos, inquietos; hay presencia de ruidos o gritos que alteran el orden de clase.	En cada sesión existe una alteración del orden de clase, pues los alumnos se muestran distraídos, inquietos; hay presencia de ruidos o gritos.
--	---	--

Una vez que se realizó lo anterior, se redujeron los datos identificando y clasificando el material de acuerdo a criterios específicos de categorización y codificación. Es decir, la información se sintetizó agrupándose en las categorías anteriores para poder disponer de las mismas, y asimismo proceder al análisis de las unidades.

Es importante señalar que la organización del material para su análisis fue de suma importancia, por lo que se llevó a cabo un proceso sistemático y coherente del manejo y recolección de datos como el siguiente (Borda, Dabenigno, Freidin y Güelman, 2017), el cual consiste en:

- a) La organización y compilación de datos fue importante ya que el material de grabación, notas y transcripciones se estructuraron en archivos o carpetas para su clasificación.
- b) Este hecho facilitó la reducción de datos: una vez que el material se organizó en carpetas o archivos, fue necesaria una selección y sistematización de los mismos, es decir, se realizó una codificación, segmentando el material textual en diferentes temas y/o subtemas para su análisis e interpretación. La reducción de datos, en otras palabras, consistió en descomponer o dividir el material clasificado en temas o categorías que ayudaron a reestructurar el contenido en una unidad nueva de análisis e interpretación.

Asimismo, la codificación surgió, en primer lugar, de los conceptos primarios formulados a partir de los objetivos de investigación, la hipótesis y el marco teórico; en segundo lugar, de las grabaciones y sus respectivas transcripciones y, en tercer lugar, del material no anticipado que surgió en la grabación (Borda, Dabenigno, Freidin y Güelman, 2017). Es menester señalar que el proceso que se realizó parte fue de dos momentos, así como lo propone Mejía Navarrete (2011 en Dabenigno, 2017): el deductivo y el inductivo. Los códigos deductivos provinieron del marco teórico y conceptual, mientras que los códigos inductivos fueron inferidos de los propios datos.

A partir de lo anterior, se procedió al momento de la transcripción, segmentando y codificando las grabaciones. Una vez que se terminó por codificar el material oral de grabación, se elaboró un listado de los códigos integrados por conceptos, categorías, teoría y descripción. Por tanto, resultó importante que se establecieran las relaciones temáticas con los códigos, para decidir si era necesario reagruparlos.

Asimismo, la lista de códigos se cerró en el momento en que finalizó la sistematización de datos y se definieron las categorías temáticas centrales en la investigación. Este último momento mostró un nuevo almacén de datos informativos y temáticos que facilitó su análisis.

Al principio de este proceso, se transcribió una gran cantidad de fragmentos de las grabaciones, sin embargo, al momento de reducir los datos obtenidos, una parte *desgravada* no fue tomada en cuenta en el proceso de categorización, ya que no cumplía con los criterios correspondientes a las descripciones generales o particulares.

Por último, se interpretaron los datos y se describieron con el objetivo de consolidar la información textual con la teoría, este hecho ayudó a comprobar la validez tanto de los supuestos como el del análisis de datos.

A partir de lo anterior, basándose en García, Gil y Gómez (1994), Bizquerra (2009) y Taylor y Bogdan (1987) se especifican los siguientes puntos:

1. La reducción de datos permitió procesar ciertas unidades específicas del total de la información, proveniente del material de análisis o corpus oral. Estas unidades se redujeron a elementos relevantes, significativos y comprensivos. Para ello se separó, clasificó y sintetizó la información.
2. La separación de las unidades partió de un cuerpo de datos general, del cual (Gil, García y Gómez, 1994) se consideraron los elementos más significativos en cuestión temática del corpus audiovisual de datos.

Otro aspecto muy importante a considerar en esta investigación es que las unidades se clasificaron en conversacionales atendiendo a las interacciones verbales.

3. Una vez que se separaron estas unidades del cuerpo en general, se identificaron los temas de cada uno de estos fragmentos, para así clasificar las unidades en relación al tópico de interés. Ahora, la categorización refirió a una situación, tema, contexto, comportamiento, relación, actividad o acontecimiento que implicara una interacción discursiva entre docentes y alumnado.
4. Las categorías ayudaron a asignar una etiqueta de análisis, las cuales se relacionaron con otros fragmentos, dando como resultado una red o sistema de categorías.

El dato cualitativo para este proyecto representó una evidencia informativa que dio cuenta de la realidad y permitió acercarse a su contexto (García, Gil y Gómez, 1994; Bizquerra 2009; Taylor y Bogdan, 1987). Los datos identificados aseguraron, de alguna manera, la explicación de un determinado conocimiento que brindaron los datos cualitativos sobre la realidad. El conocimiento que ofrecieron éstos a la investigación fue de naturaleza interpretativa, es por ello que su registro permitió manipular y comunicar la información contenida en los mismos.

3.8.2 El registro

La realidad del objeto de estudio con el cual se trabajó no se pudo medir, observar o analizar si no se precisaba adecuadamente un registro y su instrumento para hacerlo. Así que, de acuerdo con Krippendorff (1997) el registro fue un elemento portador de la información sobre el fenómeno a estudiar; la vía de acceso de investigación y su objeto de estudio.

El registro se trabajó, como bien lo señaló Anguera (2000), elaborando una “transcripción de la representación de la realidad por parte del observador mediante la utilización de códigos determinados, y se materializó en un soporte físico que garantizó su prevalencia” (p.50), el cual se transcribió para proceder a su análisis.

Los datos que se obtuvieron en la investigación permitieron establecer relaciones interpretativas, manipular, transformar y elaborar reflexiones a partir de los mismos, por ello fue importante realizar, antes de dichas actividades, una organización clasificada de ellos.

3.8.3 La transcripción

El proceso de transcripción fue una de las actividades de registro donde necesariamente se tuvo que poner por escrito las participaciones orales de los sujetos (Borda, Dabenigno, Freidin, y Güelman, 2017), es decir, se desgravaron cada una de las interacciones verbales como preguntas, opiniones, cambios de tema, respuestas, entre otros, que surgieron en la videograbación dentro del aula.

Para registrar la información oral de cada audio, fue indispensable poner por escrito todos los intercambios que acontecieron y fueron producidos por los interlocutores. Dicho proceso de *desgravación* o transposición del lenguaje oral al escrito implicó registrar los modos, tonos o palabras, haciendo uso de la puntuación y codificación pertinente para el análisis correspondiente.

Los signos que se utilizaron en las transcripciones fue tomada de un sistema de símbolos que especifican aspectos particulares de pausas, tiempos de pausas, interrupciones, robo de turnos, entonaciones, entre otros. Para ello fue necesario revisar a Pérez-Álvarez (2018); Atkinson y Heritage (1984); Edwards y Mercer (1987); Soto (2016), ya que las convenciones usadas se basaron en el sistema de transcripciones de estos autores mencionados.

Las transcripciones cuentan con un código de grabación, el cual indica **el número de grabación, las iniciales de la materia y la fecha en que se grabó**, como ejemplo de la explicación anterior se muestra el siguiente código de una de las transcripciones: **G-1.2-HM/23-03-2022**.

En la siguiente tabla se muestran los símbolos convencionales que se utilizaron para el proceso de transcripción de dicho estudio de investigación:

Tabla 3.6 Signos convencionales de transcripción

Símbolo	Descripción
(.)	Pausa breve menor a dos segundos.
(.3)	Pausa que indica la duración de la misma en segundos
↑	Elevación del tono de voz
↓	Disminución del tono de voz
[]	Interrupción o empalme en la conversación
:	Alargamiento de la palabra, sonido o sílaba
¿?	Entonación interrogativa
-	Palabra o frase cortada

3.8.4 Procesamiento de la información recogida

El procesamiento de los datos obtenidos de las grabaciones, a pesar de la existencia de algunos softwares o programas de análisis cualitativo como Atlas Ti, MAXQDA, Provalis Research Text Analytics Software, entre otros, se decidió realizar de forma manual con base en los conceptos teóricos revisados y analizados en los primeros capítulos, debido al avance del manejo de los datos que ya se tenían capturados de esta forma, y además porque este procedimiento permite los *registros abiertos*, es decir, con “las unidades de observación que se generan a partir de la información obtenida y son susceptibles de modificación durante el proceso observacional” (Bizquerra, 2009, p.353).

Este tipo de unidades abiertas, extraídas de un material de naturaleza verbal, por ejemplo, de la interacción que se suscitó en un aula de clase, permitió trabajar con *unidades descriptivas* debido a que “permiten un cierto grado de estructuración y pueden utilizar categorías prefijadas (Bizquerra, 2009, p.353).

Las *unidades descriptivas* fueron esenciales en el proceso de análisis de esta investigación cualitativa, ya que son producto de una interacción con la realidad. Estas unidades de muestreo son independientes unas de otras, es decir, poseen cierta libertad al no estar relacionadas o ligadas entre sí. Es decir, la atención del análisis y la observación no se centran en las unidades de registro de cada interlocutor, de manera individual, sino que consiste en describir e interpretar “la posición que asumen dentro de la red de relaciones interpersonales, su orden de aparición y las interacciones en que participa” (Krippendorff, 1997, p.84). En este caso, los hablantes son parte de las unidades de registro que se analizan individual y colectivamente.

De acuerdo con lo anterior, se trabajó con los datos de la siguiente manera:

- a) Datos descriptivos: permitieron describir específicamente las diferentes clases de unidades presentes que atribuían a la serie de fenómenos que recogieron los datos de la investigación.
- b) Datos interpretativos: poseen un alto contenido inferencial que permitieron explicar sistemáticamente el fenómeno a tratar.

Posteriormente se llevó a cabo el proceso de *categorización* que implicó realizar, como ya se había señalado anteriormente, una síntesis de las diferentes unidades de datos, reduciéndolas a una clasificación e integración más específica en relación a conceptos o temas. Así, los datos cualitativos textuales se sintetizaron de tal modo que se lograron reducir las unidades a una misma categoría conceptual o temática.

Una vez que los datos se sintetizaron en conceptos temáticos, y se agruparon de acuerdo a éstos, fue necesario transformarlos y disponer de ellos. Estas dos tareas, afirman Gil, García y Gómez (1994) “facilitaron el examen y la comprensión de los datos, permitiendo extraer

conclusiones” (p.193). En efecto, procesar la información consistió en organizar los datos de manera que simplificó su información y fue posible procesarla conforme al procedimiento aplicable correspondiente.

De esta forma, el procesamiento de los datos implicó que los resultados emergieran de la comparación y la contextualización de los mismos (Gil, García y Gómez, 1994), por ende, se realizaron tareas de análisis entre las diferencias y semejanzas de las unidades: esto “hizo posible la formulación de sus propiedades fundamentales, a partir de las cuales pudo llegarse a una definición, ilustración y verificación de esas categorías, [por otro lado], la comparación facilitó la obtención de resultados a partir de las matrices usadas para la presentación de datos” (Gil, García y Gómez, 1994, p.196).

A partir de lo anterior, el proceso de análisis comparativo de los datos y su interpretación llevó a una serie de resultados y posteriores conclusiones. Otro punto importante en la obtención y procesamiento de resultados fue verificar si la consolidación teórica tuvo relación alguna con las unidades conclusivas, y si se siguió por la misma línea.

CAPÍTULO IV: ANÁLISIS Y RESULTADOS

Es posible identificar los diferentes estilos de enseñanza y aprendizaje a partir de las interacciones discursivas tan variadas que se suscitan en el aula, esto debido a las dinámicas de interacción monológicas o dialógicas. En este sentido, señala Camargo (2015), la sesión de clase es el espacio contextualizado donde docentes y estudiantes pretenden cumplir ciertos roles discursivos con propósitos pedagógicos o didácticos.

Aunque, referente a lo anterior, sin duda, es el docente quien establece los criterios pedagógico-didácticos, y por lo tanto, aplica una serie de estrategias discursivo-manuales para llevar a cabo su cumplimiento. Sin embargo, no en todas las sesiones se cumple con estas tareas, pues el intercambio comunicativo o la sucesión de turnos de habla no se llevan a cabo.

Como ya lo menciona Camargo (2015), la interacción comunicativa que se da en el aula de clase, puede derivarse en episodios menores de comunicación “reconocibles como tales porque cumplen los siguientes requisitos:

1. Poseen un contenido temático reconocible fácilmente.
2. Pueden asimilarse a una actividad (de aprendizaje), con un propósito reconocible.
3. Configuran roles o funciones de interacción comunicativa que cada participante reconoce y asume sin ambigüedades” (p.116).

El aprendizaje en el aula de clase no sólo se da por medio del contacto físico que tienen los individuos con el escenario, con el ambiente o entre ellos mismos (Montes, 2012), sino también se desarrollan los procesos cognitivos a través de las interacciones discursivas. Por ejemplo, una sesión de clase se concibe como una situación interactivo-comunicativa, la cual tiene un propósito cognitivo: compartir y/o reproducir un marco teórico-referencial por medio de intercambios socio-comunicativos.

A partir de lo anteriormente mencionado, en el presente apartado se exponen y analizan los resultados obtenidos de distintos fragmentos transcritos, correspondientes a las grabaciones de los tres profesores y los dos grupos que fueron observados y videograbados. En algunas de las transcripciones se observa la dinámica de interacción de clase y cómo se efectúa el proceso de enseñanza y aprendizaje a partir de intercambios discursivos.

Tal y como se ha explicado en los primeros dos apartados capitulares, el discurso es el medio por el cual los sujetos áulicos desempeñan roles sociales al ser miembros de una comunidad académica, en la cual, a su vez, co-participan socialmente (Halliday, 1979). Por ende, en las transcripciones que se exponen en este apartado, es posible observar el intercambio de significados y saberes que, como lo menciona Halliday (1979), expresan la participación y los papeles que asumen los hablantes, asimismo, se muestra a partir de las interacciones áulicas transcritas cómo el docente y el alumnado estructuran un discurso que se conforma a partir de la interacción entre éstos.

En los capítulos anteriores, se expuso un panorama teórico del cual se partió para realizar un análisis del discurso, así como su (re)producción y su co-construcción de los diferentes hablantes dentro de un espacio contextual áulico. Este panorama teórico tomó como base los estudios de van Dijk; el discurso y la interacción social (1997), el discurso y su contexto (2012), el discurso y el conocimiento (2016); por otro lado, estudios como el de Sacks, Schegloff, y Jefferson, (1974); Turner (1988), entre otros. La idea anterior, así como la consulta y la lectura del marco teórico referido, parten del objetivo general de investigación, el cual menciona la necesidad de observar y analizar bajo un proceso interpretativo, los procesos cognitivos que implica la (re) producción del discurso áulico en el salón de clase y cómo interviene en la interacción discursiva.

Para fundamentar el panorama teórico de los primeros capítulos y explicar cómo la interacción discursiva en el aula y el escenario contextual, determinan los modelos socioculturales y procesos cognitivos entre los mismos participantes (Halliday, 1979), se presentan en este apartado capitular las unidades transcritas de análisis que permitirán tener una aproximación a las dinámicas interactivas entre individuos áulicos, y cómo éstas

determinan o no, un proceso cognitivo en la dinámica de la enseñanza y el aprendizaje, al interactuar en un escenario o contexto específico.

Como ya se había mencionado anteriormente, los docentes y el alumnado de la presente investigación al iniciar la sesión de clase se ven inmersos en una dinámica comunicativa donde tiene una particular importancia el uso del discurso, sin embargo, es el escenario áulico un elemento determinante en la conducta sociocomunicativa de los hablantes.

A partir de la idea señalada, surge la necesidad de analizar no sólo el espacio áulico, sino también, la manera en cómo interactúan los hablantes con relación a los diferentes perfiles y propuestas académicas de los docentes observados, ya que, respecto a la idea de Halliday (1979) sobre los procesos de aprendizaje y desarrollo de la lengua, en este caso, los sujetos cognoscentes, entiéndase alumnos y estudiantes, dependen del discurso que oyen en su entorno áulico de clase, no sólo para reforzar el proceso de aprendizaje de su lengua, sino para retener información e integrarla a sus marcos referenciales socioculturales.

Por esta razón, en este apartado capitular se presentan fragmentos transcritos de interacciones orales, correspondientes a los resultados de la propia investigación, los cuales, al mismo tiempo, se discuten realizando un análisis discursivo de los mismos. Ahora, partiendo de la idea de Halliday (1979) sobre el enfoque funcional, el presente análisis de investigación no parte de la forma gramatical de lo que dicen los sujetos áulicos, sino de cómo está vinculado su discurso a la interacción del escenario de clase.

El estudio de la investigación se desarrolló a lo largo de diversas sesiones de clase, que, como se comentó en el apartado metodológico, se tomaron fragmentos de éstas para transcribirlas y analizarlas. Ahora bien, las diferentes grabaciones obedecen a un patrón de interacción o no interacción entre alumnado y docentes, es decir, no se tomó como criterio de grabación los ejes temáticos de las sesiones de clase.

4.1 Perfil interactivo de los docentes

El estudio de esta investigación se centra en tres aspectos, en primer lugar en el *campo* de la actividad académica, esto es en “el conjunto de metas y contenidos de interacción comunicativa que hacen que dicha interacción sea reconocible como tal” (Camargo, 2015, p.118), es decir, la actividad que tienen los sujetos del aula cuando interactúan desde el factor situacional del escenario (Halliday, 1979), ya sea entre ellos mismos de manera dialogada, o bien, un sólo participante con el auditorio áulico de forma monogestionada.

En segundo lugar, en las diferentes sesiones videograbadas, con base en los fragmentos presentados, se puede observar cómo el discurso que estructuran los hablantes se vincula o no con el contexto áulico (Halliday, 1979; van Dijk, 2012) en que se (re) produce, además de establecerse el *tenor* entre los participantes, es decir, la relación comunicativa que guardan entre sí y el tipo de interacción.

En tercer lugar, también el análisis de las unidades transcritas pone especial atención en el *modo*, esto es, el canal de comunicación que adoptan los sujetos áulicos al elegir en ocasiones, la forma en cómo dan a conocer el contenido de la información (Halliday, 1979).

En la siguiente tabla (Camargo, 2015; Soto, 2016), se muestran las características mencionadas anteriormente, en las diferentes sesiones de clase videograbadas, correspondientes a los distintos docentes:

Tabla 4.1 Características del perfil interactivo de los docentes

Docente	Materia	<i>Campo</i>	<i>Tenor</i>	<i>Modo</i>
P1	-Literatura Mexicana -Filosofía	-Existe un propósito o intención de los sujetos áulicos -Actividades con propósito -El tema del discurso se relaciona con los	-Está clara la relación de autoridad -La interacción es frecuente -Los tipos de interacción son: Docente-Alumnado	-La comunicación es oral y escrita -Alta Interacción oral -Modo expositivo, explicativo

		marcos referenciales de los demás hablantes -El docente al interactuar con los estudiantes utiliza términos especializados, pero hace uso de ejemplos cotidianos para explicarlos	dialógico, y Estudiante- Estudiante dialógico -Hay presencia de Tenor presencial y Tenor funcional	-Distintas situaciones comunicativas
P2	-Lectura y Expresión Escrita	-No hay un propósito claro de los sujetos áulicos al interactuar -Actividades sin propósito -El tema del discurso se relaciona en menor medida con los marcos referenciales de los demás hablantes -El docente al interactuar con los estudiantes utiliza términos especializados, y los explica de manera especializada	-No está muy clara la relación de autoridad -La interacción es eventual -Los tipos de interacción son: Docente-Alumnado monogestionado -No hay claro compromiso por parte de los hablantes -No hay una clara finalidad del discurso	-La comunicación es oral y escrita -Baja interacción oral -Modo expositivo -Una sola situación comunicativa

P3	-Historia de México	-No hay un propósito claro de los sujetos áulicos al interactuar -Actividades sin propósito -El tema del discurso se relaciona en menor medida con los marcos referenciales de los demás hablantes -El docente al interactuar con los estudiantes utiliza términos muy especializados, y los explica de manera especializada sin recurrir a eventos cotidianos que formen parte del conocimiento del mundo de los estudiantes	-No está muy clara la relación de autoridad -La interacción es poco eventual -Los tipos de interacción son: Docente-Alumnado monogestionado -No hay claro compromiso por parte de los hablantes -No hay una clara finalidad del discurso	-La comunicación es oral -Nula interacción -Modo expositivo -Una sola situación comunicativa
-----------	----------------------------	--	--	---

Por otro lado, la estructura interactiva de clase de los distintos profesores (Soto, 2016), se clasifica de la siguiente manera:

4.1.1 Estructura interactiva de clase de P1

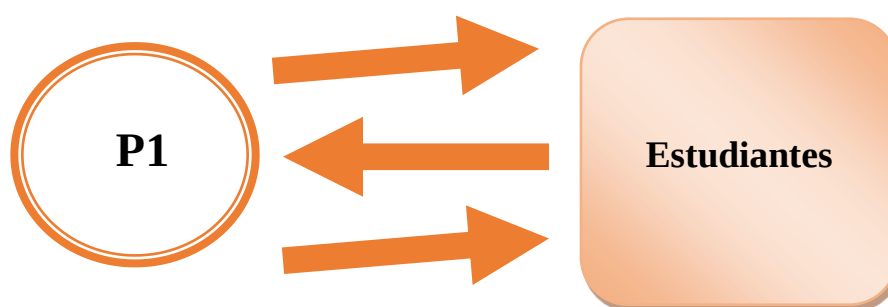
Las sesiones de clase de la profesora P1 son expositivas. En cada clase retoma el tema de la sesión anterior con una dinámica de preguntas hacia los estudiantes sobre los aspectos más

relevantes, sobre algún concepto, personaje, fecha o palabra que se estudiaron anteriormente, o bien, la docente P1 parte de la información antecedente y continúa con el tema.

La docente P1 presenta nueva información anunciando a los estudiantes cuál será el nuevo tema, por lo que, parte de conocimientos previos o de información antecedente para introducirlo, por ende, la sesión de clase es dialógica, ya que P1, además de presentar información nueva, conecta los saberes específicos del tema o la materia con los saberes contextuales de los estudiantes.

La estructura interactiva de clase se puede representar gráficamente de la siguiente manera:

Esquema 4.1 Estructura interactiva de la Profesora P1



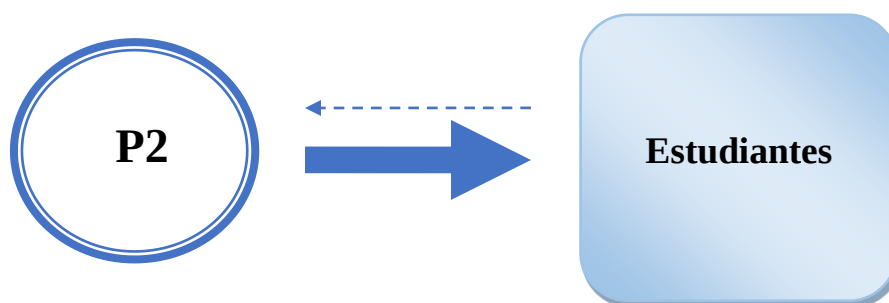
4.1.2 Estructura interactiva de clase de P2

Las sesiones de clase de la profesora P2 son expositivas. Regularmente no se retoma el tema de la sesión anterior. En ocasiones se implementa una dinámica de preguntas hacia los estudiantes sobre algún concepto o palabra.

La docente P2 anuncia a los estudiantes cuál será el nuevo tema, sin embargo, difícilmente parte de conocimientos previos o de información antecedente para introducirlo, por ende, la sesión de clase es mayormente monológica, ya que P2 tiene poca interacción o intercambio de saberes con los estudiantes.

La estructura interactiva de clase de P2 se representa de la siguiente manera:

Esquema 4.2 Estructura interactiva de la Profesora P2



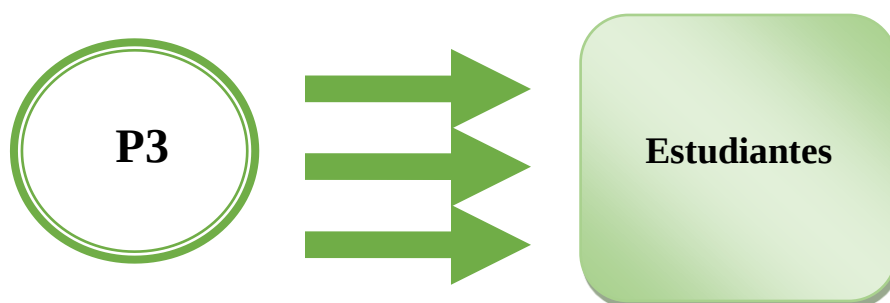
4.1.3 Estructura interactiva de clase de P3

Las sesiones de clase del profesor P3 son expositivas. En la mayoría de las sesiones no se retoma el tema de la clase anterior. No se implementa ninguna dinámica de recuperación de información o de recapitulación, sólo en ocasiones se hace una serie de preguntas hacia los estudiantes sobre algún concepto o palabra, pero no se dialogan las respuestas.

El docente P3 no anuncia a los estudiantes cuál será el nuevo tema; difícilmente parte de conocimientos previos o de información antecedente para introducirlo. Utiliza términos muy especializados que no se explican o se definen, hecho que ocasiona que algunos estudiantes no comprendan totalmente de lo que se está hablando. Las sesiones de clase tienen un alto grado de monologuicidad, ya que P3 tiene nula interacción o intercambio de saberes con los estudiantes.

Su estructura interactiva de clase se representa de la siguiente forma:

Esquema 4.3 Estructura interactiva del Profesor P3



En el siguiente apartado se presentan los resultados, el análisis y la discusión de cada una de las interacciones dialógicas o monológicas de los distintos profesores y sesiones-clase.

4.2 Análisis de la interacción comunicativa en clase

4.2.1. Situación 1: Análisis y discusión del terreno común en la interacción

Como se ha mencionado en este trabajo de investigación, la interacción que se da en las aulas de la Preparatoria ICA, entre el docente y su alumnado, es un factor determinante en los procesos cognitivos de la enseñanza y el aprendizaje.

Ahora, con relación a la idea anterior, se pudo observar que en las sesiones correspondientes a los tres docentes, se suscitaron interacciones que dependieron del factor social y cultural (Giraldo, 2010). Esto quiere decir que, la información compartida por el docente o el estudiante en la mayoría de las sesiones, provino de una base de conocimientos socioculturales.

Por ejemplo, véase la siguiente interacción, donde el docente (P3) es quien tiene control del turno de habla, y quien está proporcionando la información a los estudiantes. El profesor está dando una clase de Historia de México con el grupo de segundo semestre, en la cual está explicando sobre un suceso en particular durante el periodo de la *Revolución mexicana*:

G-1.2-HM/22-03-2022

1P: La soberana convención de Aguascalientes(.) decíamos que estábamos hablando de los carrancistas(.) de los institucionalistas(.) (inaudible) con el primer jefe(.) Venustiano Carranza(.) tenemos el caso de Francisco↑ Villa↑(.3) ¿Quién es Doroteo Arango(.) quién es Francisco Villa? Muy famoso ¿no? u:n personaje(.) decían que era un roba marcas pero era un revolucionario mu:y tremendo(.) muy astuto(.) y: tenía: toda la (inaudible) de la guerra de guerrillas(.) lo plasmó: lo apuntó(.) y: en el sur tenemos al caudillo ¿no? al caudillo de Morelos(.3) ¿quién es:? Ese caudillo(.3) ¿Zapata no? Zapata tenía un programa agrarista↑(.) el reparto agrario(.) es:to fue↑ en mi gran medida la condición(.) por la que no pudieron olvidar los intereses de la soberana convención(.) porque: decían los carrancistas(.) ustedes son socialistas ↑ ustedes quieren repartir la propiedad(.) quieren aniquilar↑ los vestigios↑ de la propiedad privada↑(.) que: protege el artículo 27↑

Como ya se señaló, el tema de esta sesión fue la Revolución mexicana, donde se mencionan conceptos o nombres como los de *Venustiano Carranza*, *Francisco Villa*, *revolucionario*, *caudillo*, *reparto agrario*, *soberana convención o propiedad*. De alguna manera, estas palabras o conceptos forman parte de un *terreno común* (Leal, 2009), o *saber cultural* (Habermas, 1998), ya que ese cúmulo de conocimientos, saberes, además de creencias que se comparten en una interacción, son comprensibles debido a los marcos de información sociocultural que poseen cada individuo.

El docente intercambia información, ideas y perspectivas que provienen de un esquema de saberes socioculturales, con la finalidad de estimular la participación del grupo de clase, es por ello que en tres ocasiones pregunta a los estudiantes sobre el nombre de un personaje, que probablemente él asume que conocen:

¿Quién es Doroteo Arango(.) quién es Francisco Villa? [...] en el sur tenemos al caudillo ¿no? al caudillo de Morelos(.3) **¿quién es?: quién es ese caudillo(.3)**

De igual forma, la profesora de Lectura y Expresión Escrita intenta desencadenar una serie interactiva de diálogo con el mismo grupo, por medio de una estrategia de preguntas, como se muestra a continuación:

G-2.1-LEXE/18-04-2022

1P: A través de la interpretación (.2) se conoce(.) el pensamiento del autor(.) a través de la interpretación se conoce el pensamiento del autor(.) coma(.4) sus sentimientos(.4) con el que el lector puede estar(.) perdón con el au(.) perdón con el que el lector puede estar(.) de acuerdo o no(.) es decir(.) adoptar la información(.) o↑ desecharla(.) hay otro punto que se llama la reacción(.) vamos a pensar(.) este: que tú lees un libro E1(.) ¿cuál podría ser la reacción que tú tendrías?

2E1: Depende

3P: Cuáles serían esas circunstancias que hacen que el libro te gustó

4E1: Pues:

5P: Por ejemplo si te gusta el libro cuál sería tu reacción

6E1: Gusto(.) placer

7P: Sí pero: que más podrías hacer

8E1: Cómo que cuál sería mi reacción

9P: Por ejemplo te gustó mucho el libro

10E1: Alegría(.2) cómo que cómo

11P: Sí sí sí(.) alegría(.) pero(.) qué más harías

El tema de la sesión de clase es *la lectura y los procesos de interpretación*, el cual fue anunciado al principio de la clase. Otro aspecto a señalar, es que la profesora P2, a diferencia de P3, está usando la técnica del dictado, por ende, hay pausas de más de dos segundos.

La docente P2 inicia dictando una explicación teórica sobre el proceso de *reacción* de un lector ante una obra, enseguida formula una pregunta, la cual se la atribuye a E1, sin embargo, la primera respuesta no brinda información suficiente por lo que P2 abre una cadena de preguntas con el propósito de llegar a un resultado preciso.

Por otro lado, la profesora P1, en el desarrollo de clase de la tercera sesión, también genera una secuencia interactiva, pero no a partir de una pregunta, sino de una contextualización que se hizo anteriormente a la unidad de transcripción que se muestra en seguida:

G-3.1-LM/24-03-2022

1P: Bueno(.) a ver chicos(.) entonces(.) eh: ya(.) ahora sí ya hicimos(.) como:(.) contextualizamos(.) ¿no?(.) to:do lo que tiene que ver con la revolución(.) con el porfiriato que es lo que se encuentra inmediatamente antes de la revolución(.) y: ahora sí podemos empezar a hablar un poco sobre(.) cómo se ve la literatura(.) desde el punto de vista del mundo(.) y desde el punto de vista del mexicano(.) con respecto a la revolución

2E1: Una realidad creada sería como: una mentira(.) pero con fundamentos(.2) una falacia

3E2: Una: una mentira pues(.) es algo que no existe(.) que no tiene(.) pues algo para ser(.) fundamentada(.) por ejemplo(.) ayer me robaron(.) por así decirlo no(.) una realidad creada(.) puede ser algo basado en: pues en algún suceso que haya sucedido(.) pues realmente ¿no? eh: pues: em: bajo ciertos fundamentos

4E3: No sé(.) pero probablemente la realidad(.) creada(.) es como: o sea(.) el hecho es verdad(.) es real(.) pero: (inaudible)

5E4: Yo lo que me imagino es que la realidad creada(.) puede ser por ejemplo(.) lo que nosotros creemos de: o lo que: los católicos pueden creer de Jesucristo(.) que puede ser algo que en realidad no pasó(.) que Jesucristo era otra persona o así(.) pero como te cuentan la realidad(.) como: pues ya así(.) que alteran las cosas(.) oh: te cuentan algo como que es verdad(.) pero en realidad nunca pasó

6E2: [En base a algo que: pues sí sucedió]

7P: Cuando nosotros estamos hablando de una mentira(.) una mentira es: una versión de algo(.) para ocultar la verdad(.) o sea así por ejemplo(.) eh: alguien no sé(.) llegan tarde(.) o: digamos que: no vino al día del examen continuo(.) y entonces(.) el no vino porque se durmió(.) ¿no? él se quedó dormido(.) pero luego llega y me dice(.) maestra(.) hágame el examen(.) porque el día del examen continuo me enfermó(.) y no pude venir(.) es una: una mentira(.) es una versión(.) que está ocultando la versión real

El tema global es *la literatura de la Revolución mexicana*, y el subtema específico es *la realidad creada en la literatura de la revolución*. La docente P1 anteriormente había explicado sobre el tema del porfiriato y la época revolucionaria como producto de una

realidad creada en la literatura mexicana del siglo XX, hecho que le permitió al grupo de segundo semestre entrar en el *terreno común* del tema de la realidad y la creación.

En los tres casos, existen marcos referenciales cognitivos y socioculturales, de los cuales parten los docentes para presentar un nuevo saber o ampliar un conocimiento, sin embargo, puede notarse que en los casos de P2 y P3, no hay una interacción que asegure un intercambio o estímulo interactivo el cual conlleve a una dinámica de retroalimentación.

En el caso de P1, existe una interacción con base en una serie de turnos encadenados, en los que cinco hablantes están compartiendo y participando en la construcción, no sólo de un discurso académico, sino de un saber o conocimiento. Esto quiere decir que P1 no parte de un *saber cero*, sino que actúa como mediadora al contextualizar a sus alumnos (Montes, 2011) tomando en consideración una información antecedente.

En el caso de P1, no fue necesario que realizara una pregunta para iniciar la interacción con los estudiantes, pues el *terreno común* antecedente fue una herramienta determinante para estimular la participación de los alumnos en una actividad dialógica. En este sentido, el discurso de P1 tuvo una intención indirecta, pues la información antecedente proporcionada, permitió que elaborarán una representación mental de los conceptos, de las palabras y las frases, hecho que determinó la (re) producción del conocimiento a partir de su comprensión (van Dijk, 2016; Gutiérrez, 2017).

Se observa entonces, cómo P1 prepara el *terreno común* de las interacciones que están por sucederse, al mencionar a sus alumnos que ya están contextualizados sobre el tema de la revolución, y que es necesario empezar a hablar de ello; sitúa a los estudiantes mencionando desde qué punto de vista o enfoque deben partir para elaborar su intervención.

Pero, aunque los estudiantes que participaron no enfocaron su discurso en los puntos que señaló P1, la interacción entre ellos fue intencional, pues la docente guio la construcción del significado con la información que compartió (Oakley y Coulson, 2008), es decir, a partir del modelo cognitivo que facilitó P1, los alumnos construyeron otro, el cual puede tomar en consideración la docente para redireccionar el propósito del tema:

G-3.1-LM/24-03-2022

1P: Bueno(.) a ver chicos(.) entonces(.) eh: ya(.) ahora sí ya hicimos(.) como:(.) **contextualizamos(.)** ¿no? (.) to:do lo que tiene que ver con la **revolución(.)** con el porfiriato que es lo que se encuentra inmediatamente antes de la revolución(.) y: **ahora sí podemos empezar a hablar un poco sobre(.)** cómo se ve la literatura(.) **desde el punto de vista del mundo(.)** y **desde el punto de vista del mexicano(.)** con respecto a la revolución

En el caso de los docentes P2 y P3, puede observarse una baja intencionalidad en su discurso, pues no existe un intercambio dialógico de saberes precedente o una negociación de significados asociados al *terreno común* de los marcos referenciales socioculturales de los estudiantes, que les permita (re) construir un discurso complementario.

La profesora P2 utiliza el cuestionamiento como una estrategia de aprendizaje para indagar sobre los conocimientos previos, y así promover la interacción con los estudiantes, sin embargo, antes de hacer una pregunta, la docente no recupera información preexistente basada en experiencias y saberes comunes a los estudiantes, por ende, las respuestas no tienen una intención dialógica, como se muestra en seguida:

¿cuál podría ser la reacción que tú tendrías?

2E1: Depende

3P: Cuáles serían esas circunstancias que hacen que el libro te gustó

4E1: Pues:

5P: Por ejemplo si te gusta el libro cuál sería tu reacción

6E1: Gusto(.) placer

7P: Sí pero: que más podrías hacer

8E1: Cómo que cuál sería mi reacción

9P: Por ejemplo te gustó mucho el libro

10E1: Alegría(.2) cómo que cómo

11P: Sí sí sí(.) alegría(.) pero(.) qué más harías

En el caso de P3, no hay interacción, esto debido a dos razones: la primera se debe a que el profesor no la estimula completamente, pues no abre un espacio de diálogo en el cual los estudiantes puedan intervenir para decir algo, esto a pesar de que en tres ocasiones pareciera ser que cuestiona directamente al alumnado, sobre todo cuando pregunta por el caudillo de Morelos, hace una pausa de tres segundos en la cual pudiera algún alumno

intervenir para responder, sin embargo, no hay una recuperación preexistente de información que estimule al estudiante para responder.

En segundo lugar, el docente P3 utiliza conceptos que dentro del marco referencial de los estudiantes, no forman parte de su *terreno común*, pues desconocen, por ejemplo, lo que es *la soberana convención de Aguascalientes, los carrancistas, los institucionalistas, Doroteo Arango, programa agrarista, socialistas, artículo 27*, por lo tanto, como bien señala Vygotsky (1977), Montes (2011) y Kozulin (1998), es necesaria la actividad dialógica con el grupo-clase, pues se negocian los significados involucrando a los sujetos del aula.

En las diferentes intervenciones de P3, el conocimiento no se socializa ni se comparte, por lo que los estudiantes no son guiados por el docente hacia la *zona de desarrollo próximo* (Vygotsky, 1977), esto es, partir del saber actual del sujeto, guiarlo y orientarlo hacia un nuevo conocimiento social compartido.

4.2.2 Situación 2: Análisis y discusión del terreno común y la cohesión textual en P3

En la siguiente transcripción puede observarse que en el caso del docente P3, nuevamente, no hay una interacción comunicativa, por lo tanto, no existe un vínculo social entre el docente y los alumnos de acuerdo al principio básico de interacción de Carrillo, Hamit, Benumea y Segura (2017).

De acuerdo a este principio de interacción, en el caso de P3, no se da una relación socio-cognitiva por medio de interacciones discursivas, debido a que no está definida la interacción comunicativa desde la perspectiva social, es decir, no hay presencia de una trama discursiva que permita la socialización entre los sujetos áulicos y que haga posible la aprehensión, comprensión e incorporación de los estudiantes al conocimiento social compartido:

G-3.1-HM/24-03-2022

P: De los ingresos tributarios(.) que no están plasmados en su libro(.) y que es tema de examen↓(.) bien(.) yo les mencionaba(.) que para comprender cuál es la base de financiamiento del Ejército ca:rra:ncista↑(.) necesitamos(.) por supuesto(.) voltear(.) ustedes disculpen por mi dibujo de la República mexicana↓(.) pero toda esta área al sur(.) queda ocupada por los constitucionalistas(.) incluyendo(.) sí↑(.) los límites de lo que será el actual estado de Michoacán(.) Colima(.) algunas zonas de la frontera(.) que

me faltaron acá↑(.) acá para la frontera en Sonora con: Arizona↑ este es Sinaloa(.) completamente(.) y: esto que está aquí↑ es↑ to:do el borde del litoral del Golfo de México, to:do el borde del Golfo de México(.) ¿hasta donde? Permítame(.) hasta la Península de Yucatán↓

¿Por qué? es importante(.) porque los constitucionalistas(.) ocuparon(.) los puertos de Veracruz, porque ocupando todo el litoral del golfo(.) primero(.) por varias(.) por varios aspectos estratégicos(.2) en primer lugar(.) aquí está la aduana veracruzana(.) la aduana marítima(.) segundo(.) por la riqueza(.2) forestal(.) extraída(.)

Ahora vamos con el petróleo(.) extraídas de: este litoral(.) a que me refiero(.) sus principales ingresos tributarios fueron de agro-exportación(.) y aquí tenemos(.) algo que ya les había mencionado(.) creo que con ustedes ya lo había mencionado↑(.) que: pues: más allá de la riqueza petrolera(.) que después va a despegar(.) México(.) tenemos la riqueza del henequén(.) el henequén yucateco(.) que es la fibras (inaudible) y que tenía alta demanda(.) en(.) el comercio(.) agrícola norteamericano(.) ellos serán nuestros principales clientes(.) el estado de Yucatán eran muy propio próspero(.) durante el porfiriato(.) y durante(.) permítame(.) durante el periodo revolucionario↑(.) pues los constitucionalistas no fueron nada tontos(.) pues ocuparon todas estas zonas(.) aquí mandaron a Salvador Alvarado(.) por eso cuando vayan a la península(.) pues Salvador Alvarado está aquí↑ Salvador Alvarado está acá↑ y: parece como si fuera:.(.) sí↑ el salvador(.) (inaudible) el Campeche estaba la presencia(.) de Joaquín Mucel Acereto(.) otro también emisario(.) de Carranza(.) esto claro no lo menciona el libro(.) pero es por supuesto(.)↑ muy importante(.) que ustedes consideren cuál es la fuente de financiamiento↑(.) la riqueza agrícola(.) la agricultura de exportación(.) es la fuente primordial de la riqueza que le da sostén↑(.) al gobierno de Carranza

Durante la exposición de P3, se observa que el docente menciona algunos conceptos o palabras que no son explicados con anterioridad o que no se desarrollan posteriormente, como en el caso de las palabras: *constitucionalistas*, *agro-exportación*, *riqueza del henequén*, *Salvador Alvarado* o *Joaquín Mucel Acereto*.

En este sentido, el docente sólo hace mención de los nombres pero no se detiene a explicar quiénes son los constitucionalistas, quién es Salvador Alvarado o Joaquín Mucel Acereto; no se explica qué papel desempeñaron durante el periodo de la revolución o por qué son figuras importantes en la península mexicana; lo mismo sucede con el concepto de henequén, no se especifica qué es, o por qué tuvo un alto impacto en el comercio agrícola norteamericano.

Dicho lo anterior, otro aspecto que se observa durante la exposición del profesor, es la continuidad que hay entre algunas estructuras oracionales, pues el docente no concluye las

ideas que va exponiendo durante la clase. Por ejemplo, inicia hablando de los ingresos tributarios: **De los ingresos tributarios(.) que no están plasmados en su libro(.) y que es tema de examen↓(.) bien(.);** cambia repentinamente el tema oracional, comenzando a hablar del Ejército carrancista: **yo les mencionaba(.) que para comprender cuál es la base de financiamiento del ejército ca:rran:cista↑(.) necesitamos(.) por supuesto(.) voltear(.) ustedes disculpen por mi dibujo de la República mexicana↓(.);** posteriormente sucede lo mismo, y ahora habla sobre las áreas ocupadas por los constitucionalistas: **pero toda esta área al sur(.) queda ocupada por los constitucionalistas(.) incluyendo(.) sí↑(.) los límites de lo que será el actual estado de Michoacán(.) Colima(.) algunas zonas de la frontera(.) que me faltaron acá↑(.) acá para la frontera en Sonora con: Arizona↑ este es Sinaloa(.) completamente(.) y: esto que está aquí↑ es↑ to:do el borde del litoral del Golfo de México, to:do el borde del Golfo de México(.) ¿hasta dónde? Permítame(.) hasta la Península de Yucatán↓**

En las siguientes transcripciones se observa de igual forma dos situaciones similares a la anterior: en primer lugar, en **G-1.1-HM/22-03-2022** se mencionan nombres como los de *Henry, Wilson, William Taft* y *Woodrow Wilson*, pero no hay una contextualización referencial precedente o posterior sobre estos personajes, es decir, P3 sólo hace mención de estos nombres pero no proporciona a los alumnos un marco conceptual que les permita saber por qué es importante que el docente los mencione en el tema de los antecedentes de la revolución mexicana:

G-1.1-HM/22-03-2022

1P: Fíjense estábamos hablando de Rusia estábamos hablando de la gran guerra la importancia que tiene algo que también pasamos desapercibido (.) es (.) es (.) eh: pues la sucesión presidencial en los Estados Unidos de América (.) ¿sí?:↑ por qué↑ se han preguntado por qué dejaron de apoyar a Walter los norteamericanos Henry y Wilson tenían apostados todos sus intereses sobre su usurpador Huerta y después de la noche a la mañana (.3) ¿sí (.) compañero E? ↑ perdió ese(.) apoyo importante del gobierno norteamericano (.2) la sucesión presidencial de Estados Unidos fue importante pues(.) para que tuviera ese apoyo (.) a pesar de que el embajador Wilson desobedeció ya ya llegando a la presidencia de William Taft (.) Taft era presidente de origen republicano y después perdió el apoyo(.) caso de Wilson y(.) llegó a la presidencia un personaje que pues es muy destacado que ya se los mencioné en sus clases de historia universal lo voy a escribir rápidamente (.) sí(.) que es Woodrow Wilson acuérdense de los puntos de Wilson no? Pues este se(h)ñor (.) este señor nada más nos dejó un gran problema para la siguiente década para la década de los veinte (.) este señor impulsó el nuevo orden y ¿por qué tuvimos un conflicto de escala mayor en la década de los treinta? Gracias a Woodrow Wilson en gran medida.

Lo mismo sucede con **G-1.6-HM/22-03-2022**, pues se mencionan dos conceptos teóricos a los cuales el docente P3 les da mucha importancia, ya que él mismo señala que la enseñanza de la historia debe partir del *impuesto del timbre* o el *impuesto sobre la renta*, sin embargo, no hay una aclaración, ni tampoco una explicación de estas palabras y la forma de ver la historia:

G-1.6-HM/22-03-2022

1P: Yo les indicaría acabar con estos textos (.) una historia distinta debes de verla de una forma distinta si todos estos procesos (.) una revolución↑ (.) procesos postrevolucionario (.) el porfiriato (.) la reforma↑ (4) las intervenciones extranjeras que vivimos (.) el proceso de independencia (.) el primer imperio↑ (.) el virreinato las reformas borbónicas y: todavía algo que tienen los 300 años de dominio español (.) que no fue tanto de dominio España pero: yo les podría proponer otra forma de ver la historia (.) ¿y saben cómo lo haría? (4) por medio de los impuestos (.) ¿sí? Es interesante porque te va a poner otra periodización (.) algo que tuvo más importancia en la vida de los mexicanos (.) y que lo va a tener (.) fue por ejemplo (.) cuando se creó el impuesto del timbre (.) cuando se creó el impuesto del timbre↑ y otro tiene que ver cuando se creó el impuesto sobre la renta (.) en el 25 (.) y después de que se creó el impuesto sobre la renta (.) el sistema de participaciones en el que los estados de la república perdieron soberanía tributaria (.) eso no lo han dicho (.) pero eso yo se los comparto como una forma de que: (.) es posible hacer otra historia (.) sí se puede (.) pero tradicional a lo que nos han dicho ¿no? lo bonito (.) lo que nos han hablado de Villa↓ y de Zapata↓ y de estos héroes que tenemos.

El docente P3 hace una propuesta diciendo que la forma más óptima de ver la historia del México revolucionario sería a partir de los impuestos, por eso menciona los impuestos del timbre y de la renta: [...] **yo les podría proponer otra forma de ver la historia (.) ¿y saben cómo lo haría? (4) por medio de los impuestos (.) ¿sí? Es interesante porque te va a poner otra periodización (.) algo que tuvo más importancia en la vida de los mexicanos (.) y que lo va a tener (.) fue por ejemplo (.) cuando se creó el impuesto del timbre (.)**

Enseguida, P3 repite la oración anterior haciendo una elevación de tono de voz, indicando que a continuación puede haber una explicación del concepto: **cuando se creó el impuesto del timbre↑** en cambio, no hay ninguna explicación de la oración anterior, al contrario, menciona el segundo concepto: **y otro tiene que ver cuando se creó el impuesto sobre la renta (.) en el 25 (.)**

Posteriormente, no hay exposición ni aclaración de lo mencionado, y prosigue hablando, pero ahora de otros conceptos como los *sistemas de participación*: **y después de que se creó el impuesto sobre la renta (.) el sistema de participaciones en el que los estados de la república perdieron soberanía tributaria (.)**

En segundo lugar, no hay una cohesión textual en las tres transcripciones presentes, pues tanto en el caso de **G-1.1-HM/22-03-2022**, **G-3.1-HM/24-03-2022** y **G-1.6-HM/22-03-2022** las secuencias de oraciones no están vinculadas unas con otras temáticamente, resulta un poco difícil poder precisar cuál es el tema principal de toda la estructura textual.

Por ejemplo, en el caso de **G-1.1-HM/22-03-2022**, pareciera iniciar con una recuperación de información antecedente al mencionar que ya se estaba hablando de Rusia y la gran guerra, pero se rompe repentinamente con la estructura temática, y se comienza a hablar de la sucesión presidencial de Estados Unidos. En este segundo punto donde habla sobre Henry y Wilson, William Taft y Woodrow Wilson, no hay un *terreno común* o un *conocimiento del mundo* previo que oriente a los estudiantes a saber quiénes son esos personajes y por qué se les menciona en el tema de la revolución mexicana.

Es complicado establecer una interacción comunicativa con el alumnado, si el docente P3 no comparte una red de significados precedentes (Giraldo, 2010) que permita la construcción de un marco referencial conceptual, por ello, como señala van Dijk (2003), el profesor P3 al iniciar su clase o un nuevo apartado temático, debe partir del *conocimiento inicial supuesto* especificando cuál será la oración tema que tomará en consideración para moverse, de la información conocida a la información nueva y contextual, es decir, pasar de la *zona de desarrollo real* a la *zona de desarrollo próximo* (Vygotsky, 1977). Es por ello que el docente es el primer responsable en construir y orientar el conocimiento y la (re) construcción del *terreno común* en la sesión-clase.

Ahora, el *terreno común* o el *conocimiento compartido del mundo* están vinculados a la cohesión textual, esto es, sin una estructura textual clara y cohesiva, es difícil que los sujetos áulicos puedan (re) construir sus propios *marcos referenciales*, ya que estos se

construyen por medio de imágenes mentales sobre una idea o un tema global, los cuales se van retroalimentando con la información que se va compartiendo.

En este sentido, la estructura discursiva de P3, no es muy clara en cuanto a su organización textual, por lo que la comprensión, representación y recepción del discurso se dificulta para los estudiantes, pues, como mencionan Cumming y Ono (2000) hay información que puede estar fuera del foco de atención para los alumnos.

Como se señaló anteriormente, el *terreno común* o los *marcos referenciales compartidos* dependen de la cohesión textual, esto quiere decir que, partiendo de Beaugrande y Dressler (1997) la estructura del discurso de P3, no es estable pues no hay una continuidad lógico gramatical de los elementos que lo integran.

En los tres casos **G-1.1-HM/22-03-2022**, **G-3.1-HM/24-03-2022** y **G-1.6-HM/22-03-2022** no hay una relación *cohesiva*, es decir, una relación continua entre los diferentes elementos lingüísticos que permitan acceder a la información dada (Beaugrande y Dressler, 1997).

Otra razón por la cual no hay *cohesión* textual en estos casos, es debido a la falta de conexión entre las secuencias oracionales que conforma la superficie textual, este hecho significa que las expresiones lingüísticas que presentó P3, no lograron identificarse claramente, pues no hay una dependencia gramatical entre los componentes oracionales (Beaugrande y Dressler, 1997) del discurso del profesor. Se muestra a continuación un ejemplo breve de cada transcripción para señalar las ideas mencionadas respecto a la *cohesión textual*:

G-1.1-HM/22-03-2022

1P: Fíjense **estábamos hablando de Rusia** **estábamos hablando de la gran guerra** la importancia que tiene algo que también pasamos desapercibido (.) es (.) es (.) eh: pues **la sucesión presidencial en los Estados Unidos de América** (.) ¿sí?: ↑ por qué ↑ se han preguntado **por qué dejaron de apoyar a Walter los norteamericanos Henry y Wilson** tenían apostados todos sus intereses sobre su usurpador Huerta y después de la noche a la mañana(.3)
la sucesión presidencial de Estados Unidos fue importante pues(.) para que tuviera ese apoyo (.) a pesar de que **el embajador Wilson desobedeció** ya ya **llegando a la presidencia de William Taft** (.) **Taft era presidente de origen republicano y después perdió el apoyo**(.) caso de Wilson y(.) llegó a la presidencia un personaje que pues es muy destacado

La transcripción **G-1.1-HM/22-03-2022** comienza **estábamos hablando de Rusia** **estábamos hablando de la gran guerra la importancia que tiene**, hasta este momento es claro que el tema oracional es Rusia y la Gran Guerra, pero enseguida viene otra oración que rompe con el encadenamiento temático de la oración inicial **algo que también pasamos desapercibido**; esta oración continúa con un pronombre indefinido que en primera instancia parece ser un elemento referente de Rusia y la Gran Guerra, pero no es así, ya que sigue una oración subordinada que cambia la orientación referencial de la anterior, pues **la importancia de algo que pasamos desapercibido** es la *correferencia* antecedente de **es(.) eh: pues la sucesión presidencial**.

Ya establecido el núcleo temático del texto, viene otro corte en el encadenamiento cohesivo, pues se está hablando de la sucesión presidencial de Estados Unidos, sin embargo, enseguida viene una oración interrogativa, la cual introduce otros elementos y abre una nueva secuencia oracional al hablar de Henry y Wilson: **la sucesión presidencial en los Estados Unidos de América (.) ¿sí?:↑ por qué↑ se han preguntado por qué dejaron de apoyar a Walter los norteamericanos Henry y Wilson**.

Posteriormente, se retoma el tema de la sucesión presidencial de Estados Unidos en una oración copulativa acompañada por la conjunción *pues*, conjunción que indica un motivo o razón, por ende, al mencionarse en la oración que fue importante dicho suceso, se espera una explicación de la razón de su importancia, sin embargo, se introduce otra oración que habla de Wilson y William Taft, rompiendo así, la cadena temática nuevamente: **la sucesión presidencial de Estados Unidos fue importante pues(.) para que tuviera ese apoyo (.) a pesar de que el embajador Wilson desobedeció ya ya llegando a la presidencia de William Taft (.) Taft era presidente de origen republicano y después perdió el apoyo(.)**

En el caso de la transcripción **G-1.6-HM/22-03-2022** como ya se había señalado anteriormente, el docente P3 al hablar sobre la forma de enseñar la historia, dice que un ejemplo es la creación del impuesto del timbre, para ello, introduce la oración y enseguida, vuelve a mencionar la misma, pero elevando el tono de voz, hecho que en un contexto pragmático indica que viene una explicación, pero no es así, se opta por introducir una conjunción copulativa y agregar otro elemento temático a la secuencia oracional: **cuando se**

creó el impuesto del timbre (.) cuando se creó el impuesto del timbre↑ y otro tiene que ver cuando se creó el impuesto sobre la renta (.) en el 25 (.) y después de que se creó el impuesto sobre la renta.

La transcripción **G-3.1-HM/24-03-2022**, en su caso, se presenta con un alto grado de inestabilidad referencial y secuencial, pues los temas oracionales que se van presentando a lo largo de todo el texto, no se explican totalmente, hecho que hace ver la participación de P3 incomprensible debido a la falta de información que complementa o explique todo lo que se va mencionando. Las oraciones temáticas se van presentando de la siguiente manera:

- 1. De los ingresos tributarios**
- 2. para comprender cuál es la base de financiamiento del Ejército ca:rra:ncista↑(.)**
- 3. toda esta área al sur(.) queda ocupada por los constitucionalistas(.) incluyendo(.) sí↑(.) los límites de lo que será el actual estado de Michoacán(.) Colima(.)**
- 4. y: esto que está aquí↑ es↑ to:do el borde del litoral del Golfo de México, to:do el borde del Golfo de México(.) ¿hasta donde? Permítame(.) hasta la Península de Yucatán↓**

Este hecho, sin duda, determina la imposibilidad de que los estudiantes puedan acceder a un *terreno común*, pues, de alguna manera, como lo han manifestado en la entrevista a profundidad los sujetos áulicos, no comprenden completamente el discurso del profesor P3. Al no poder acceder a su *mundo textual* la interpretación global del discurso de P3 resulta compleja (Bernárdez, 1993), sin embargo, hay elementos accesibles de los cuales pueda partir P3 para reestructurar su discurso.

Aunado a lo anterior, existe otro problema desde un punto de cognitivo, que tiene que ver con la cantidad de información que se transmite. Dicho de otro modo, Bernárdez (1993) menciona que siempre existe una pérdida entre la información que (re) produce un emisor, en este caso P3, hacia un receptor, de manera que en las tres sesiones de clase, a los estudiantes sólo les llegó una parte de la información que P3 emitió, y si esa información no es cohesiva, probablemente sea motivo de una falta de comprensión.

Dicho lo anterior, el docente P3 transmite a sus estudiantes una información estructurada con un contenido específico y una intención en un contexto dado. Como la emisión es producida sin cooperación activa de los estudiantes, y el docente, probablemente, supone un dominio o conocimiento del mundo sobre el tema (Bernárdez, 1993), la información que llega a los receptores áulicos resulta difícil de comprender, además de ser una información carente de cohesión textual.

En razón de lo anterior, se observa que en los diferentes discursos del profesor P3, el texto se presenta como una suma de frases solamente, esto debido a que las oraciones están puestas unas sobre otras, haciendo que la emisión de P3 no tenga lazos cohesivos entre sus oraciones (Esparza, 2006).

Otra razón más por la cual no existe cohesión en las emisiones de P3, es que no hay foricidad anafórica o catafórica que refiera a elementos antes y después en las estructuras discursivas presentes (Esparza, 2006). Por lo tanto, como no hay un elemento correferencial capaz de llevar a cabo la cohesión, y permitir que uno o varios elementos tengan el mismo referente en un encadenamiento oracional (Esparza, 2006), este hecho implica la incomprensión del discurso por parte de los estudiantes, y la dificultad para que puedan (re) construir su *terreno común*.

4.2.3 Situación 3: Análisis y discusión del terreno común en P1

Durante las sesiones de clase de la profesora P1, se puede observar cómo utiliza referencias o palabras de la experiencia cotidiana de los alumnos para explicar conceptos teóricos, esto es, como señala van Dijk (2009), P1 establece nuevas relaciones conceptuales entre los estudiantes bajo asociaciones de significados que permitan comprender lo que se dice. Estas asociaciones de significado se presentan mediante ejemplos de la vida cotidiana: el conocimiento se sitúa a un nivel sociocognitivo y experiencial.

Cuando P1 interactúa con su alumnado, compartiendo un nuevo conocimiento, no parte de un vacío conceptual (Morado, 2017; van Dijk, 2016), más bien, intercambia el conocimiento sobre un sistema de asociaciones con significados sociales, los cuales forman

parte de un marco referencial social compartido. En este sentido, la profesora P1, a diferencia de P3, establece un puente comunicativo con los estudiantes cuando reconoce la necesidad de brindar una serie de códigos compartidos, que sean accesibles, desde un punto de vista cognitivo, para todos. No puede darse un intercambio comunicativo en el aula si no se construye una red de significados compartidos.

En las siguientes transcripciones se observa lo antes mencionado:

G-7.0-FI/02-05-2022

P: Ahora sí

E1: Es que me da miedo(.) maestra

P: Este: E1↑

E1: Ya voy(.) decía: que los conceptos e intuiciones son vacíos(.) y los conceptos e intuiciones son ideas

P: Ok(.) y a qué nos referíamos con eso↑

E1: Que necesitamos de ambas cosas

P: Que ocupamos de ambas cosas(.) en este caso él decía que no podemos(.) por ejemplo(.) tener un pensamiento(.) si no hemos visto antes un objeto(.) si yo por ejemplo(.) pienso en un vaso(.) si yo les digo la palabra vaso(.) ustedes(.) automáticamente en su mente(.) se crea la idea del vaso porque: conocen el vaso(.) pero si ustedes nunca en la vida hubieran visto un vaso(.) y yo les menciono la palabra vaso(.) en su mente a lo mejor crearían una cosa rara(.) o no pensarían en nada(.) porque no tienen el: el: objeto(.) a qué referirse(.) sí(.) y: no puede suceder tampoco(.) el caso contrario(.) o sea(.) si yo conozco el objeto(.) si yo conozco esto pero no tengo la capacidad de razonar(.) no puedo pensar en el objeto aunque el objeto exista(.) porque yo no tengo la capacidad de razonamiento(.) entonces lo que dice Kant(.) es que necesitamos de las dos partes(.) por una parte necesitamos de: los objetos(.) necesitamos de lo: eh: lo sensible(.) de mis sentidos para yo poder identificar los objetos(.) y por otra parte necesito de la razón(.) para que por medio del entendimiento pueda(.) este: captar el objeto(.) pueda reconocer el objeto(.) ¿sí?.(2) qué más decíamos sobre: el pensamiento de Kant(.) se acuerdan que hacíamos una diferencia(.) entre: Aristóteles.(2) y Kant(.) ¿se acuerdan cuál era la diferencia que hacíamos entre estos dos?.(2) ¿no? nadie tiene:

E2: Sólo que para Aristóteles se necesitaba que hubiera una sustancia y una forma

P: Aquí(.) para Aristóteles la realidad(.) se conforma de la sustancia(.) que(.) es la materia.(2) y la forma.(2) y estas dos cosas juntas(.) crean la realidad(.) esta es la realidad para Aristóteles(.) para Kant(.) Kant dice que sí existe(.) o sea(.) basándose en la idea de realidad(.) que ya había dado Aristóteles(.) entonces él dice(.) sí existe la sustancia(.) o sea(.) sí existe la materia(.) aquí estamos entendiendo sustancia como materia(.) ¿sí?.(.) no como esta cosa que se encuentra de fondo(.) y que: este: es lo que sostiene(.) a una manzana(.) por ejemplo(.) aquí(.) bueno(.) para que no se confundan vamos a quitar la palabra sustancia(.) y vamos a dejar la palabra(.) materia(.) aquí nosotros tenemos materia(.) y tenemos(.) forma(.) pero: aquí Kant(.) dice que esto(.) materia y forma(.) no es la realidad(.) no es parte de la realidad(.) sino para Kant(.) esto es(.) conocimiento.(3) para Kant(.) la realidad(.) es materia(.) eso es la realidad(.) la forma(.) es parte del conocimiento(.) cómo(.) yo conozco un objeto(.) por ejemplo(.) eh: yo aquí tengo una franela(.) esto es materia ¿sí?.(.) pero ahora(.) cómo percibo yo(.) cómo reconozco(.) cómo mi mente logra el proceso para saber que esto es una franela(.) y que esto(.) me va a servir a mí(.) por ejemplo(.) para limpiar una mesa(.) o para borrar el pizarrón(.) o para secarme las manos(.) aquí ya no estamos hablando de la materia(.) sino la forma en la que estoy conociendo la materia(.) por eso él dice que mientras para Aristóteles estas dos

cosas crean la realidad(.) para Kant(.) estas dos cosas crean el conocimiento(.) la forma en la que el conocimiento se logra ¿sí?(.) hasta aquí chicos(.) hay alguna duda o algún comentario

El tema de la sesión de clase es *el conocimiento y la realidad desde la perspectiva kantiana*, así que, ante un tema como éste en la asignatura de Filosofía, es importante que se expliquen a detalle los conceptos teóricos. Sin duda, como se observa en la transcripción, P1 va creando marcos referenciales para la comprensión de los términos especializados al usar ejemplos sencillos:

Ejemplo 1: si yo por ejemplo(.) pienso en un vaso(.) si yo les digo la palabra vaso(.) ustedes(.) automáticamente en su mente(.) se crea la idea del vaso porque: conocen el vaso(.) pero si ustedes nunca en la vida hubieran visto un vaso(.) y yo les menciono la palabra vaso(.) en su mente a lo mejor crearían una cosa rara(.) o no pensarían en nada(.) porque no tienen el: el: objeto(.) a qué referirse(.).

Ejemplo 2: por ejemplo(.) eh: yo aquí tengo una franela(.) esto es materia ¿sí?(.) pero ahora(.) cómo percibo yo(.) cómo reconozco(.) cómo mi mente logra el proceso para saber que esto es una franela(.) y que esto(.) me va a servir a mí(.) por ejemplo(.) para limpiar una mesa(.) o para borrar el pizarrón(.) o para secarme las manos(.) aquí ya no estamos hablando de la materia(.) sino la forma en la que estoy conociendo la materia(.) por eso él dice que mientras para Aristóteles estas dos cosas crean la realidad(.) para Kant(.) estas dos cosas crean el conocimiento(.) la forma en la que el conocimiento se logra ¿sí?(.) hasta aquí chicos(.) hay alguna duda o algún comentario.

En la transcripción **G-7.0-FI/02-05-2022** P1 está hablando de la *dialéctica trascendental*, pero para poder definirla recurre a una información antecedente que ya les había proporcionado a sus estudiantes la clase anterior: **por último vamos a tener la dialéctica trascendental(.) ésta(.) la dialéctica trascendental(.) se ocupa del nivel de la razón.(13) [...] se acuerdan que ya habíamos dicho la clase pasada(.) qué piensa Kant sobre la metafísica.**

Lo anterior deja ver que P1, en efecto, no parte de un vacío conceptual, sino de una información antecedente que ya fue dada o explicada en otra sesión de clase. Asimismo, se muestra más adelante otro ejemplo similar:

P: Qué piensa Kant sobre la metafísica(.2) que era extremista(.) ¿entonces la metafísica es una ciencia?

E: No

P: No es una ciencia para Kant(.) ¿se acuerdan qué decíamos qué era la metafísica?

E1: ¿El conocimiento de Dios?(.) No(.) es el estudio del conocimiento metaempírico

P: Metaempírico(.) ¿qué significa que es metaempírico?

E2: Como algo que está más allá de los sentidos

P: Algo que está más allá de nuestros sentidos(.)

Por todo esto, la profesora P1 al estructurar su discurso, se vuelve responsable de proveer de conocimiento a sus estudiantes, estimulando y generando una serie de significados y procesos cognitivos que permitan a su alumnado poder retener y asimilar. La docente en ambas transcripciones, se observa cómo brinda un nuevo conocimiento con ayuda de información previa y conceptos relacionados a su vida diaria. Para muestra de lo anterior, véase la siguiente transcripción:

G-7.0-FI/02-05-2022

P: Por último chicos(.) vamos a tener la dialéctica trascendental(.16) por último vamos a tener la dialéctica trascendental(.) ésta(.) la dialéctica trascendental(.) se ocupa del nivel de la razón(.13) del nivel de la razón(.21) y dentro de la razón o por medio de la razón(.) trata de explicar la pertinencia de la metafísica como ciencia(.) se acuerdan que ya habíamos dicho la clase pasada(.) qué piensa Kant sobre la metafísica(.)

E: Sí

P: Qué piensa Kant sobre la metafísica(.2) que era extremista(.) ¿entonces la metafísica es una ciencia?

E: No

P: No es una ciencia para Kant(.) ¿se acuerdan qué decíamos qué era la metafísica?

E1: ¿El conocimiento de Dios?(.) No(.) es el estudio del conocimiento metaempírico

P: Metaempírico(.) ¿qué significa que es metaempírico?

E2: Como algo que está más allá de los sentidos

P: Algo que está más allá de nuestros sentidos(.) en este caso nosotros podríamos decir(.) que la metafísica estudia: este: la esencia de una persona ¿no?(.) estudia el ser(.) estudia(.) pero no el ser en el punto material(.) sino en el punto espiritual

E3: La sustancia

P: La sustancia es parte de la metafísica ¿no?(.) entonces(.) pues: hasta el momento ya muchos autores(.) muchos filósofos nos habían hablado por ejemplo de la sustancia(.) ya habíamos dicho por ejemplo que la sustancia es aquello que sostiene al objeto(.) que por ejemplo(.) si yo: empiezo a hablar de: este(.) Antonio(.) Antonio las características que yo puedo dar de Antonio en este momento(.) este: él es moreno(.) este: es delgado(.) Antonio es blanco(.) es delgado(.) es lacio(.) es la idea(.) pongan atención(.) esa es la idea que tenemos de Antonio ¿no? pero qué pasaría(.) a ver(.) guarden silencio(.) qué pasaría si en diez años(.) Antonio por ejemplo engorda muchísimo (risas) esperemos que no pase ¿no? pero imagínense que engorda muchísimo(.) pongan atención(.) a ver(.) y que además de eso(.) se le cae el cabello (risas) eso no significa que Antonio va a dejar de ser Antonio(.) eso quiere decir que hay algo que sostiene a Antonio(.) que va más allá de las características físicas de Antonio(.) o sea las características físicas de Antonio es que él es delgado(.) él tiene cabello(.) que es

guapo todas esas son características físicas de Antonio(.) pero qué pasaría si no sé(.) se le caen los dientes(.) o si se pone panzón(.) o si se pone chimuelo(.) o si se le cae el cabello(.) entonces(.) va a seguir siendo Antonio pero con unas características diferentes la sustancia de Antonio(.) lo sostiene(.) aunque las características están cambiando

Es importante notar los puntos de comparación entre el docente P3 y la docente P1, pues en el segundo caso, a diferencia del primero, ella configura una red de conocimientos que comparte constantemente (van Dijk, 2012) con sus alumnos a través de la interacción comunicativa, hecho que permite una sesión-clase dinámica en cuanto al proceso de la enseñanza y el aprendizaje.

La profesora P1 para explicar la realidad y la materia desde la filosofía de Kant, utiliza como ejemplo un objeto (la franela) que pertenece a un modelo cognitivo de los estudiantes, propio de un escenario escolar. Este objeto forma parte de un *conocimiento social*, lo cual quiere decir que el discurso de P1 parte una información referente compartida, que tiene en común con su alumnado (van Dijk, 2012). Por ejemplo:

para Kant(.) la realidad(.) es materia(.) eso es la realidad(.) la forma(.) es parte del conocimiento(.) cómo(.) yo conozco un objeto(.) por ejemplo(.) eh: yo aquí tengo una franela(.) esto es materia ¿sí?(.) pero ahora(.) cómo percibo yo(.) cómo reconozco(.) cómo mi mente logra el proceso para saber que esto es una franela(.) y que esto(.) me va a servir a mí(.) por ejemplo(.) para limpiar una mesa(.) o para borrar el pizarrón(.) o para secarme las manos(.) aquí ya no estamos hablando de la materia(.) sino la forma en la que estoy conociendo la materia(.) por eso él dice que mientras para Aristóteles estas dos cosas crean la realidad(.) para Kant(.) estas dos cosas crean el conocimiento

Ante este hecho, es posible percatarse que el discurso de P1 asiste a la experiencia cognitiva (van Dijk, 2012; 2016) de los estudiantes en el aula, esto es, como señalan Oakley y Coulson (2008), para que los alumnos de la docente puedan comprender la serie de significados que acompañan al conocimiento requieren de conocimientos socioculturales y situacionales que sólo se brindan en la interacción.

En la interacción que establece P1, los ejemplos citados son accesibles, pues partiendo del *principio de interacción* de Fauconnier (1994), los sujetos áulicos pueden establecer vínculos cognitivos por medio de relaciones asociativas comprensibles, por el hecho de hacer referencia a objetos, situaciones, personas o palabras de la vida cotidiana.

En el siguiente fragmento, P1 explica lo que es la sustancia de acuerdo a Kant, tomando como ejemplo a un compañero de sus estudiantes y una situación hipotético real de la vida cotidiana:

por ejemplo(.) si yo: empiezo a hablar de: este(.) Antonio(.) Antonio las características que yo puedo dar de Antonio en este momento(.) este: él es moreno(.) este: es delgado(.) Antonio es blanco(.) es delgado(.) es lacio(.) [...] pero qué pasaría(.) si en diez años(.) Antonio por ejemplo engorda muchísimo (risas) [...] y que además de eso(.) se le cae el cabello (risas) eso no significa que Antonio va a dejar de ser Antonio(.) eso quiere decir que hay algo que sostiene a Antonio(.) que va más allá de las características física de Antonio [...] entonces(.) va a seguir siendo Antonio pero con unas características diferentes la sustancia de Antonio(.) lo sostiene(.) aunque las características están cambiando

En esta explicación anterior, tanto la profesora P1 como sus estudiantes, están activando sus marcos referenciales, por medio de la presentación de imágenes mentales que activan una serie de significados reales, experienciales y socioculturales (Díez-Palomar y Flecha, 2010; van Dijk, 2016).

Por lo tanto, P1 está (re) construyendo el *terreno común* de sus estudiantes, enriqueciéndolo con información proveniente de la experiencia compartida del mundo. Así, la interacción social comunicativa entre la profesora y sus alumnos surge de un conocimiento de experiencias sociales, personales, creencias y conocimientos compartidos.

A partir de lo anterior, el discurso que (re) produce P1 repercute en la retención y comprensión del conocimiento, por ende, el *terreno común* es un elemento determinante para la configuración de los procesos de enseñanza-aprendizaje, ya que la información antecedente, contextualizada, ayuda a establecer relaciones cognitivas entre la situación

nueva de aprendizaje y el conocimiento compartido del mundo de los estudiantes (Cazden, 2001).

4.2.4 Situación 4: Análisis y discusión de turnos de habla en clase

Las interacciones comunicativas que se presentan en este apartado, muestran una serie de conversaciones en las que se intercambia información entre dos o más hablantes áulicos, quienes lo hacen por medio de turnos de habla. Estas interacciones en el aula se estructuraron bajo una forma básica de organización, es decir, por turnos de habla asignados por los docentes, o bien, de manera autoasignada cuando los estudiantes tomaban la palabra por sí solos.

Las siguientes conversaciones mediante turnos habla se estructuran en tiempo real, ya sea de manera fluida, o en ocasiones, con pequeñas interrupciones por parte de los mismos hablantes (Schegloff, 1996); cada una de ellas tiene un fin o propósito comunicativo, pues quienes inician la mayoría de las secuencias interactivas de habla son los docentes al hacer un cuestionamiento o plantear una discusión sobre algún tema de clase.

Asimismo, el objetivo de la interacción por unidades conversacionales de turno (TCU), tal como lo señalan Schegloff (1996; 2007); Sacks, Schegloff, y Jefferson (1974), es la coparticipación de los sujetos áulicos en la (re) construcción y (re) producción del conocimiento a través de la comunicación conversacional por turnos.

A continuación, se describen algunos fragmentos desgravados correspondientes a la interacción comunicativa conversacional que tuvieron los docentes en el aula:

En una de las sesiones que se grabó del docente P3, se presencié sólo una interacción comunicativa por medio de turnos de habla **G-2.1-HM/22-03-2022**, en la cual se notan algunas intervenciones de los alumnos. Esta interacción se dio después de que los estudiantes leyeron un texto sobre la participación de la mujer en la revolución mexicana, pues el profesor le preguntó a una alumna sobre el tema de la mujer y su participación en la

revolución, así como sus derechos en la actualidad. La pregunta del profesor ocasionó que varios alumnos levantaran la mano y pidieran al profesor poder intervenir en la actividad.

Parece ser que el tema propició que los estudiantes entablaran una discusión sobre el rol de las mujeres y los hombres no sólo en la sociedad del siglo XX durante la Revolución mexicana, sino en la actualidad. A partir de este hecho que se suscitó en el aula de P3, en comparación con las interacciones conversacionales por turnos con las profesoras P1 y P2, se puede llegar a la conclusión de que el tema de clase y la orientación que le da el docente, es determinante en la interacción comunicativa en clase, pues si el docente no parte de un *terreno común*, un *marco referencial* o un *saber sociocultural compartido del mundo* y lo orienta hacia una conversación en clase, difícilmente puede darse una interacción con los estudiantes.

G-2.1-HM/22-03-2022

1P: Quiero escuchar a su compañera (.) luego voy con ustedes (.) cómo se siente usted ¿hay más derechos para las mujeres? toda la mujer votó hasta los años 50 (.) y quién tenía la representación(.) escuchen↑ YA: (.) quien tenía la representación patrimonial de tod- el varón (.) todavía sigue siendo así (.) ¿sí? Entonces no cre:o realmente que hayamos avanzado mucho en esta cuestión la verdad deja muchas cifras como decía su compañera (.) a ver (.) compañera

2E1: Pero dijo que las compañeras: (Risas)

3E2: Es que: bueno creo que es lo que (.) que que: se le daba más enfoque a la mujer en lo del hijo algo así pero creo que tienen razón porque: creo que: osea científicamente los hombres tienen o sea tienden a ser más agresivo:s y pus eso nos pone en una situación [naah]
pue:s este: así [inaudible] pero sí sigue habiendo una desigualdad cuando se viene a lo social porque: siempre se le ha visto como a la mujer pues inferiormente (.) cuando podemos ver a E ahogándose con la tapa de la (risas) [ruido inaudible] pues hay(h) varias situaciones [ruido inaudible] porque: yo entiendo que: [ruido inaudible] entonces: [ruido inaudible]

4P: [Escuchen]

5E2: Por ejemplo cuando no sabemos de un líder de un grupo o algo así (.) se escogería mejor un hombre porque se ve como mejor o: más inteligente o si sabe hacer las cosas bien y las mujeres no (.) simplemente en las series puede que esté bien pero en lo social se le sigue viendo como muy desigual a las mujeres (.) se le sigue viendo como inferior y se le sigue viendo como: alguien que no sabe y así como alguien que ocupa que la ayuden (.) entonces lo que ahorita llaman las feminazis pues simplemente es un (.) no está bien lo que están haciendo (.) pero: estem: es: una desesperación y una de que no nos escuchar y: de que no: o sea (.) tratamos de hacerlo con palabras con (.) o sea llevamos años en esta guerra (.) y no escuchan (.) entonces cuando nos ponemos ya más bruscas o lo que sea dicen ay no:↓ están lo:cas↓ y pus es como (.) hay (.) hay como un compromiso o algo así no↓ (1) y así.

6E3: Yo digo: (.) profe↑ yo digo que no es superir- que no nos vean superiores pero hay

cosas que simplemente el hombre por naturaleza las sabemos hacer mejor que las mujeres

7E4: [No:]

[Gritos inaudibles]

8E3: No generalizo (.) no generalizo pero hay hombres (.) hay mujeres que saben hacer cosas mejor que las mujeres pero por naturaleza (.) no estoy diciendo tampoco que: seamos superiores pero así como las mujeres tienen ciertas capacidades que los hombres (.) tienen menos: tienen: eh: oh: la mayoría pues: este: así como (.) así también los hombres tenemos capacidades que las mujeres menos oh: así pues.

9E4: Yo creo que se refiere a más bien a que el hombre por naturaleza tiene poquito más fuerza: y se le pueden facilitar más las cosas que a las mujeres o:↑ hay otras cosas que se les puede facilitar a las mujeres

10E: [Pero no por eso somos superiores a ninguno]

11P: Bueno:↓ eso me gustó al final (.) a ver (.) usted: E5.

12E5: Este: no: yo digo que el hombre puede ser lo mismo que la mujer o mujer lo mismo que el hombre es una cosa (.) la mujer no puede parecer otra mujer y el hombre no puede parir [ruido inaudible]

13E: [eso que tiene que ver] la neta yo digo que: si no te chingan no chingues: (.) y así de fácil (.) todos podemos vivir bajo esto mismo.

14E6: pues sí: este: físicamente: y biológicamente: eh: en todas las razas de animales en sí: este: en las especies eh: pues el macho tiene un: un: rol este: en en la sociedad por así decirlo este: en esta cuestión este em: es cierto lo que dijo mi compañero E em: a nosotros (.) tal vez porque somos un poco más grandes un poco más este: pues o sea grandes en condición física se nos pueden facilitar más cosas que a una mujer no pero: eso: es algo normal es:te: en su manera por así decirlo ¿no? estem: las mujeres tienen otro tipo de variedades este: por ejemplo se ponen a adornar el cuarto eh: o hacer un dibujo cada vez tienen un poco más de habilidad un poc más de delicadeza en detalles y cosas así pero: eso no significa que las mujeres sean superiores o los hombres sean superiores simplemente es un término medio en el cual

15E: [Solamente es su naturaleza]

16E6: es un término medio en el cual los dos tienen sus responsabilidades sus habilidades sus actitudes y sus defectos que: cada quien tiene que aceptar.

17E7: Nunca me dio la palabra pero bueno

18P: [Ya:↑ le toca a E7(.) le toca a E7 a ver]

19E7: Pero es que (.) en este caso yo no creo que: sí hay un favoritismo en ciertas cosas que: pero sí o sea (.) cómo le digo (.) por ejemplo en el trabajo se nota claramente que a las mujeres les pagan un 33% menos (.) y eso es cierto (.) sin embargo: se puede notar claramente que: por ejemplo hablando de las corrientes del feminismo (.) son muchas corrientes porque son muchas cosas diferentes (.) como el feminismo radical (.) hay muchas corrientes entonces no se pueden confundir una con la otra porque son cosas totalmente diferentes (.) así como muchas buscan que: hacerse oír de alguna manera (.) hay otras que no porque: quiérase o no muchas se basan en la literatura (.) así: muchas veces [inaudible] claro (.) obviamente se entiende que se busquen de alguna manera los medios hoy en día porque: [inaudible] años para las mujeres ya no solamente desde la revolución porque desde mucho antes porque la verdad durante mucho tiempo a lo mejor se le vio como un objeto más que nada algo que era para (.) entonces yo que sí está bien (.) que se hagan oír (.) ahora este: yo creo que es muy: como se dice independiente vaya cómo lo veas ya que posiblemente lo vayas a decir de cómo le ves desde tus vivencias y buscas explicar algo que según hayas vivido (.) y: por eso yo creo que: por ejemplo a veces el hablar

del machismo y del feminismo yo creo que a veces llega mucho a nosotros por las madres y no sólo por los padres ya que las madres a veces dicen saben qué↑ yo soy la mamá y yo decido por la casa y cosas así y no digo que todas las mujeres tengan ese pensamiento no digo que el ser humano quiera arreglar el espacio en donde tú vives (.) sino yo creo que a veces se tiene que dar a entender.

20P: Me da mucho gusto que hayamos interactuado así, son problemas históricos (.) son problemas presentes de historia (.) es presente (.) presente vivo (.) compañeros (.) un aplauso.

En el caso de P2, se da una interacción menor de turnos de habla en donde las participaciones de los alumnos, que son asignadas o autoasignadas, son breves debido al tema que se está tratando, pues P2 no parte de un antecedente el cual les permita a los estudiantes reformular sus ideas, por ende, las respuestas son menores y no se presentan como una cadena interactiva.

Lo anterior se debe a que los turnos son cerrados (Schegloff, 1996), no propician intervenciones de los demás hablantes para agregar o discutir las respuestas, pues éstas se dan de tal manera que ya está preestablecido el fin del turno y no hay espacio o encadenamiento que de pie a otra intervención.

G-3.1-TLR/20-04-2022

1P: ¿Qué viene después de la reacción?

2E1: Integración

3P: ¿Qué es la integración? A ver este:(.) qué entiendes como integración(.) que es la integración

4E1: La integración es el proceso de mantener (inaudible) puede ser aplicable en diversos ámbitos(.) como el social político y económico

5P: Quiere decir(.) que ya cuando interpreté(.) le di significado(.) cuando:(.) tuve la reacción de afuera que me gustó o no↑(.) tiene la parte de integración que es precisamente(.) introducir todos los elementos en un resultado(.) que es qué

6E1: Qué es qué

7P: Sí pues(.) pero: que tiene como resultado la lectura

8E2: un texto

9E3: Un libro

10E4: Una interpretación

11E5: Una reacción

12P: No no(.) ya pasó la reacción(.) qué tiene como resolución o como resultado el proceso de lectura en la integración(.) a qué se referirá que integra esta parte(.) la parte de la integración tiene que ver(.) como ustedes bien dicen(.) con:(.) agotar los conocimientos(.3) y aplicarlos(.2) con la intención(.) de generar(.) una(.) crítica(.) de generar una crítica

Por otro lado, la docente P1 durante sus sesiones de Filosofía y Literatura mexicana con los grupos de segundo y cuarto semestre, tuvo interacciones conversacionales extensas, en las que se observa cómo parten de una información antecedente o de un *terreno común* para ir construyendo su turno de habla. En las tres transcripciones **G-5.0-LM/05-04-2022**, **G-10-FI/05-06-2022**, **G-10.2-FI/05-06-2022** los turnos se dan de las dos formas mencionadas, asignados y autoasignados; los hablantes coparticipan en la reformulación o (re) producción del conocimiento.

Los turnos de habla en las tres transcripciones de P1 a diferencia de P2, se dan transitoriamente, a pesar de existir solapamientos de otros hablantes; cada turno tiene una duración y alcance propio (Schegloff, 1996; 2007), y transitan sobre el mismo tema. El rol de P1 se muestra mediador entre los turnos de sus estudiantes, es decir, no sólo es quien en ocasiones asigna la toma de palabra o la secuencia, sino también orienta el flujo conversacional encadenado de turnos de habla.

G-5.0-LM/05-04-2022

1P: Cuando hablábamos de literatura prehispánica(.) hablábamos(.) de: ese: esa separación que a veces siente el mexicano(.) por sus raíces(.) se acuerdan que decíamos por ejemplo(.) que incluso les traje un texto(.) este: sobre como: eh: decía que si ibas a un río que: pidieras permiso a la piedra para mover la piedra(.) y que si ibas a la montaña(.) pidieras permiso a la montaña(.) ¿se acuerdan que habíamos visto ese tipo de textos? y que a partir de ahí ustedes me comenzaron a hablar sobre(.) diferentes tipos de: formas(.) en los que nacían los niños(.) que hay unas personas que las bañaban con: eh: hierbas aromáticas(.) en el momento del parto y todo eso (.) bueno(.) se acuerdan que nosotros en ese tiempo decíamos que: eh: era un poco problemático(.) el hecho de que entendernos como mexicanos(.) porque por una parte teníamos a esta esta parte indígena(.) con la que no nos sentíamos completamente conectados(.) y por otra parte sentíamos la parte española(.) con la que tampoco nos sentíamos conectados

2E1: [es una crisis de identidad]

3P: [¿Mandé?]

4E1: Que en México eh: bueno(.) hablando generalmente(.) como en México se siente más como una crisis de identidad ¿no? porque: no(.) no tiene nada a que referirse porque: suponiendo(.) es como: no tanto en los lugares fuera de México que:(.) ah: no pareces mexicano(.) y resulta que se ofende porque: no parece mexicano(.) pero dentro de México sí pareces mexicano(.) y es lo mismo en el territorio ¿no? porque por ejemplo(.) lo mismo los españoles y a los indígenas(.) no les gusta ninguno porque: (inaudible) eres un indio por ejemplo(.) pero a lo mejor quiere decir más(.) que los españoles son el linaje porque: dices(.) no(.) los españoles son malos(.) es como(.) me imagino que(.) el ser de un grupo se basa más que nada en buscar una caracterización de: una(.) como se dice(.) una identidad propia

5P: Sí(.)eh: justamente es eso(.) se acuerdan que nosotros hablábamos por ejemplo(.) y que decíamos en esta primera parte(.) en la que ya habíamos abordado el tema(.) pero de una manera(.) este: muy: pues muy breve(.) que decíamos que qué era para nosotros ser mexicanos(.) y que decíamos por ejemplo(.) que había como ciertos símbolos y ciertas cosas(.) que: nos hacían sentir orgullo como

mexicano(.) ¿no? como el hecho por ejemplo de que: vamos al mundial(.) y llevamos el sombrero(.) y entonces de alguna manera quieres hacer presencia en otro país(.) quieres que la gente vea que tú eres mexicano(.) y por eso llevas el sombrero(.) los colores este: eh: el rojo(.) el verde y el blanco ¿no? pero si yo les preguntara por ejemplo(.) si ustedes(.) no tuvieran la opción de ser mexicanos y si tuvieran que elegir entre ser indígenas o ser españoles(.) ¿qué elegirían?

Varias voces: españoles(.) indígena(.) españoles

6E2: es que:(.) sabe(.) ahora si que depende de qué época

7E3: De tener derechos a no tenerlos

8E4: Pa pronto los españoles son primer mundistas

9P: Pero estamos hablando de este momento(.) o sea(.) no piensen en: no les estoy diciendo(.) no les estoy diciendo que ustedes van a ser indígenas en el tiempo de la conquista(.) sino en este momento

10E4: [españoles]

11P: Por qué(.) ¿por qué elegirías español E4?

12E4: No: a mí me gustaría ser indígena(.) además(.) los españoles tienen: eh: pues tienen no sé(.) (inaudible) además de haya hay otro tipo de pensamientos

13P: E5 y luego E6

14E5: Yo preferiría ser español(.) porque: simplemente ahorita para mí la economía indígena(.) ahorita mismo(.) vive en la pobreza extrema(.) veo que venden nopales ahí en la esquina(.) o sea(.) ahorita ves a un indígena(.) y ves el sueldo promedio de un español(.) cambia dramáticamente

15P: E5 y después de E5(.) E6

16E5: Yo(.) sinceramente(.) sería indígena(.) por la cultura que tienen(.) porque sería así como mucha: yo sé que para muchos no sería como muy sabio(.) si ves(.) desde un:(.) sacan los problemas(.) de: una manera muy peculiar

17P: ¿Cómo sacan los problemas de una manera muy peculiar?

18E5: No sé(.) por ejemplo si no tienen: una estufa(.) ponen: este(.) leña(.) y buscan la manera de pensar para poder resolver sus necesidades

19P: Eh: E6

20E6: Yo pienso que sería(.) eh: española(.) sería como: española(.) porque: se ha como(.3)no porque yo lo vea así(.) pero por lo demás(.) se ve como una superioridad ¿no? por: la economía(.) la cultura(.) (inaudible) se ven como superiores(.) aunque creo que los indígenas(.) se consideran como nuestro origen(.) por las condiciones de cómo están ahora ellos(.) y creo que son minoría ¿no? o sea(.) supongo que ya casi no hay(.) comparado a los españoles aquí

21P: ¿O sea que hay menos indígenas que españoles?

21E3: [la neta sí]

22E1: [obviamente]

23E6: Entonces(.) pues por esa razón creo que: preferiríamos ser españoles(.) porque(.) por esa idea de superioridad(.) y pues en sí(.) cuando se ve lo económico

24P: Ahora sí(.) E7

25E7: Es que: al menos pensando para responder esa pregunta(.) si escogiera ser indígena o español(.) pues es que realmente se consideraría un contexto(.) ya no solamente lo que: ah(.) me gustaría ser español(.) o me gustaría que no(.) o sea(.) realmente yo considero que:(.) para llegar a una respuesta se considera lo económico(.) político(.) y social(.) porque: por ejemplo(.) económicamente España(.) pues sí gana más dinero(.) y a lo mejor paga más cantidad de impuestos(.) y tal vez un indígena no va a llegar a ganar(.) lo que es(.) sin embargo(.) también hay que pensar la: la situación social que viven(.) porque por ejemplo(.) en España(.) son más sucios(.) los españoles(.) todos los europeos(.) la mayoría(.) y los indígenas pues no(.) aquí son sumamente limpios(.) se bañaban(.) no se cuantas veces al día(.) tres(.) creo(.) si no me equivoco(.) entonces realmente no es haya una (inaudible) porque al final cada uno tiene lo bueno y lo malo(.) ya sea política(.) social(.) o económicamente(.) realmente no es como que haya una: una vida definitiva para ellos(.3) su estilo de vida comparándolo con un: un europeo(.) ellos tienen necesidades(.) su casa(.) su carro(.) cosas así(.) (inaudible) los indígenas llevan un estilo de vida más saludable(.) sobretodo eso

26E8: Pues todo depende de la(.) del tipo de vida que quieras(.) o sea si quieres ser feliz con el dinero(.) como el español(.) pero si quieres ser feliz como: con esa paz y tranquilidad

G10-FI/05-06-2022

1P: E: alguien de este equipo para contradecir a EF?

2E1: Es que no se escuchó

3P: eh: E1 dice que la velocidad de la luz sí cambia pero eso varía de la distancia de un objeto a otro

4E1: No: o sea(.) la velocidad de la luz cambia(.) y solamente(.) o sea dependiendo la distancia como es lo que se multiplica o se: o se: pero la velocidad de la luz es constante y solamente se multiplica dependiendo hacia qué distancias(.3)

5P: Ok(.) E2

6E2: Pues(.) em: primero que nada(.) yo creo que ellos nunca han medido a la velocidad de la luz ni la han comparado con diferentes formas más que con las que se imaginan(.) y: segundo(.) e: la velocidad de la luz al momento que tiene contacto e: con un agujero negro (Inaudible)

7P: Ok(.) continúa E2

8E2: pierde su velocidad(.) e: le decía al momento que la luz

9P: [a ver chicos(.) pongan atención por favor]
(inaudible)

10P: Espera E2

11E2: ajá(.) a ver otra vez pues(.) ajá(.) que al momento de que la luz entra en contacto con un agujero negro(.) pues pierde su velocidad(.) ya que deja de existir entonces ahí ya no sería la misma velocidad de la luz para todas las mismas circunstancias(.) además de lo que(.) pues ellos no tienen ninguna manera de comprobarlo(.) porque ni si quiera la pueden ver ni la pueden medir por las capacidades que tienen ellos en estos momentos.

12E3: [pero ahí tampoco pueden comprobarlo]

13P: E3

14E3: Que eso que dice que la velocidad de la luz (inaudible)

15P: A ver otra vez(.) no [Voces inaudibles]

16P: A ver(.) esperen esperen(.) más fuerte↑ E3

17E3: Que él tampoco comprobó lo que dijo: de: lo que tiene de que cambia la velocidad de la luz en un agujero negro

18E4 [se contradice]

19E5: Es que basándonos en su: contestación(.) donde nos pide una afirmación una comprobación en nuestra teoría(.) en todo caso él también debería demostrar una comprobación en su teoría(.) para: desvalidar la nuestra vaya

20P: E2

21E2: Por último(.) ya que ellos están de acuerdo con que yo necesito una comprobación para decir lo del agujero negro(.) ellos también la necesitan(.) y es que lo que ellos dicen(.) no se puede comprobar(.) eso si: lo quieren hacer de esa manera(.) si no lo quieren ver desde esa otra manera ahí tenemos lo del agujero negro que cambia(.) si lo quieren hacer de que lo mío no se puede comprobar lo de ellos tampoco(.) están en la misma situación(.) ya.

22P: E6

23E6: En primer lugar en el agujero negro no existe la luz(.) pero alrededor del agujero hay partículas excitadas que transmiten luz(.) por ende la luz sigue siendo igual no cambia la velocidad de la luz(.) por qué↑ por eso(.) en ecuaciones(.) que se usan en la física(.) que dicen que no es relativo(.) lo único que no es relativo en esta vida(.) hasta lo dijo el profesor D(.) es la velocidad de la luz(.) como lo dijo él.

24P: Alguien(.) de este equipo(.) ¿no?
(Inaudible)

25E2: Que nos hagan la ecuación(.) que no la enseñen

26P: ¿Tú podrías hacer la ecuación?

27E7: Si nos ponemos a hablar de la velocidad de la luz(.) la velocidad de la luz la conocemos hasta cierto punto(.) si nos ponemos a hablar de un agujero negro y: el: universo(.) la verdad no conocemos mucho(.) ninguno no tenemos ningunos argumentos muy fuertes de ninguno de los dos(.) pero la verdad es que sí tenemos un poco de razón(.) por qué↑ porque sí conocemos un poco más la luz a(.) a través de cómo se mide a través de cómo se distribuye(.) porque: la luz(.) no: la luz no cambia.

28E8: No: pero también se contradijo(.) también se contradijo porque también no conocemos como tal el universo(.) entonces que tal y que no sea lo mejor(.) en algún otro planeta

29E9: [pero es que estamos hablando de todo no sólo estamos hablando de la velocidad]

30E5: Nosotros abarcamos un solo tema y ustedes se empezaron a extender(.) sacando: la: la: el universo(.) o sea(.) nosotros nunca mencionamos el universo(.)mencionamos la velocidad de la luz

G10.2-FI/05-06-2022

1P: Vamos a pasar al siguiente punto(.) ¿sí? Em: una verdad que nos diga este equipo (.10) ¿ya? Chicos(.) acuérdense que hace falta que participen↓ todos↓ (Inaudible) (Muchas voces, inaudible) ¿ya chicos? A ver chicos rápido

2E1: Ya diga nombres (Inaudible)

3P: ¿Listo? ¿ya? A ver chicos(.) pongan atención eh: E1(.) siéntate por favor(.) ya van a decir la otra(.)

4E1: Todos los seres vivos nos vamos a morir

5P: Chicos(.) Todos los seres vivos nos vamos a morir (Inaudible)

6P: Acuérdense que eso lo habíamos dicho ayer(.) que en alguna iban a coincidir pero el que la dijera primero(.) era al que se le contaba(.) y los demás tenían que negarlo(.) aunque la tuvieran entre sus opciones(.) alguien de este equipo(.) E2↑

7E2: Bueno (.) si estás hablando de todos los seres también estás hablando de todos los seres vivos(.) o: todos los seres

8E3: [todos los seres vivos]

9E2: Ok (.) otra vez

(risas)

10P: E4

11E4: Yo creo (.) que los seres vivos(.) abarcan todo lo que hemos visto alrededor de estos semestres (.) en base a las ideas que también hemos visto(.) pues que incluye seres materia y: y la materia(.) y pues(.) como la materia no se crea ni destruye(.) sólo se transforma(.) lo que se podría morir simplemente sería la: la cómo se llama(.) pues la materia visual(.) pero la materia que no se ve sigue (inaudible)

12P: A ver(.) vamos por partes(.) le toca a uno de allá y luego continúo con los de allá(.) eh: E5(.) a ver chicos(.) guarden silencio

13E5: eh: no se ha comprobado pero algunos tienen diferentes periodos de vida(.) por ejemplo los humanos han roto vivir máximo: cien: o unos pocos años más(.) y: eh: por ejemplo(.) algunos animales como las tortugas pueden vivir(.) hasta(.) como doscientos años(.) pero: todos ellos llegan a morir en algún momento(.) es como el ciclo de la vida(.) naces: te reproduces y mueres

14P: E6 y luego E7

15P: Bueno E8 primero porque ella no ha participado(.) E8 y luego E6

16E8: hay un punto que: usted lo tocó en la clase(.) que dice que: si nosotros no vemos(.)no recuerdo que filosofía era(.)pero era de que: en el área(.) de donde estamos(.) si yo no veo(.) con mis propios ojos que ha pasado eso(.) o la muerte(.) vamos a decir(.) para mí(.) eso no existió en lugar digamos que: me dicen que alguien murió pero para mí no le puedo creer a sus palabras

porque yo no lo vi(.) a otra persona tal vez(.) pues(.) sí lo vio(.) pero: yo no(.) así que: ahí se puede(.) como: no ser tan válido(.) pues

17P: eh: E6

18E6: Contradiendo lo que decía E4 los diferentes estados de la materia(.) en esa parte digamos(.) la materia espectral(.) pues no se puede saber si ocurrió o no pero estamos hablando de seres vivos

19E4: [por eso↑ yo estoy diciendo (inaudible)]

20E6: Pero cómo puedes comprobar que tú tienes algo dentro de ti que es lo que te da vida

21E9: (inaudible) en realidad(.) dijo que de las dos partes una podía morir (inaudible)

22P: eh: E7

23E7: También en biología nos habían enseñado que hay un animal que no muere (inaudible) la medusa saca un pólipo(.) lo que pasa es que esa cosa nunca se muere(.) va generando más medusas(.) entonces(.) el pólipo nunca se muere se queda ahí(.) de hecho por ejemplo(.) cuando matas a una medusa (.) y se ve como que empieza que ha abortado(.) entonces el pólipo empieza a producir más y más (inaudible)

24E6: Ahí ta↑ ahí ta↑ (inaudible, muchas voces a la vez)

25E10: Es como el árbol que produce: por eso(.) es como los árboles(.) los árboles nunca mueren porque siempre sueltan semillas(.) y nunca dejan de crecer porque sueltan semillas(.) pero el árbol que crezca

26E7: [Pero el pólipo no muere(.) yo me refiero a la medusa(.) recordemos que el pólipo es la madre que está generando medusas(.) que eso va a generar un ciclo(.) continuamente(.) pero el pólipo nunca muere(.) es el organismo al que yo me refiero(.) la medusa sí puede morir(.) claro↑ empieza a soltar porque empieza a soltar más y más y más(.) es el organismo el que nunca muere de la medusa]

27P: Tú no estás hablando de la medusa como tal(.) tú estás hablando del: la sustancia que suelta (2) alguien que contradiga a la: que no puede morir

28E2: [es una sustancia]

29E7: No↑ yo no me refiero(.) el pólipo es un ser vivo(.) es parte de la medusa que está abajo(.) me entiende) (.)2 o sea(.) se lo puedo explicar(.) me presta un: imagine(.) aquí está la medusilla(.) y suelta un pólipo el cual este contiene ADN y RNA(.) entonces al momento de cuando: esta(.) esta medusa empieza a crear mini medusas y se queda inactiva durante un tiempo(.) entonces(.) por ejemplo en Japón(.) una clase de medusas llamada León(.) cuando la matan a esta medusa el pólipo(.) el pólipo sigue vivo pero entonces empieza a ver que mataron a su(.) entonces empieza a generar más medusas(.) pero el pólipo en sí(.) es el organismo de las medusas.

La interacción conversacional de P3 en secuencia **G-2.1-HM/22-03-2022** inicia con la participación del docente, quien se encarga de buscar la interacción por medio de una valoración del tema (Sacks, 2004), pues el docente ha notado que hay un interés de sus estudiantes por el tema que está exponiendo en clase.

La secuencia de interacción la inicia el docente, haciendo una pregunta dirigida a E2, quien ya había pedido la palabra, pero el docente antes de concederla, plantea una situación que parte de un referente social, este hecho permite no sólo la respuesta de E2, sino el

replanteamiento y el desencadenamiento de turnos, ante dicha cuestión, por parte de los demás estudiantes.

1P: Quiero escuchar a su compañera (.) luego voy con ustedes (.) cómo se siente usted ¿hay más derechos para las mujeres? toda la mujer votó hasta los años 50 (.) y quién tenía la representación(.) escuchen↑ **YA:** (.) quien tenía la representación patrimonial de tod- el varón (.) todavía sigue siendo así (.) ¿sí? Entonces no cre:o realmente que hayamos avanzado mucho en esta cuestión la verdad deja muchas cifras como decía su compañera (.) a ver (.) compañera

Después de una interrupción por parte de un estudiante, E2 toma el turno que se le había asignado y expone su comentario, argumentando su idea a partir de lo señalado por P3 con anterioridad. Aunado a esto, a pesar de que hay dos solapamientos breves, no impiden la continuación de E2, es decir, no hay un robo de la toma de palabra que haya cortado la secuencia de la estudiante, al contrario, el turno es finalizado por ella misma y por su propia cuenta.

Una vez que ha finalizado E2, inmediatamente la toma de palabra es autoasignada por el estudiante E3, quien tuvo la iniciativa de participar sin que el docente P3 lo hubiera seleccionado. Este hecho se dio debido a que la participación de E3 continúa con la discusión del tema que P3 ya había planteado en un comienzo, no obstante, el estudiante decide continuar la secuencia interactiva partiendo de lo comentado por E2.

La autoselección de toma de palabra se da en la mayor parte de la secuencia conversacional, a excepción de los turnos 11P y 18P, pues el docente es quien asigna directamente las intervenciones de los alumnos, de hecho, en el caso de 18P, tiene que interrumpir la secuencia autoselectiva para otorgar la palabra a un estudiante.

11P: Bueno:↓ eso me gustó al final (.) a ver (.) usted: E5

18P: [Ya:↑ le toca a E7(.) le toca a E7 a ver]

Otro aspecto a señalar, son los turnos extensos de algunos participantes, hecho que también ocurre con las secuencias interactivas de P1, esto se debe a que el orden de la toma de palabra no es fijo, no está preestablecido el orden y el tiempo, varía constantemente de acuerdo a la coparticipación que van teniendo los hablantes (Sacks, 2004).

La secuencia interactiva finaliza con un comentario y un agradecimiento de P3, en el turno 20P, por lo tanto, la conversación tuvo un fin establecido y acordado, pues el motivo principal por el cual acaba la secuencia es porque ya había terminado el tiempo de la sesión de clase, hecho que los demás hablantes también sabían, por eso existe un acuerdo mutuo entre los hablantes de que la interacción no puede seguir más.

En el caso de la transcripción de P2 **G-3.1-TLR/20-04-2022**, como ya se había comentado anteriormente, los turnos son muy breves, de hecho, P2 a diferencia de P1 y P3, no parte de un referente que estimule a los estudiantes a iniciar un turno de habla. Sacks (2004) señala que una interacción por turnos sólo se da si existe una conversación que la propicie, y una estructura conversacional requiere de un tema común entre los hablantes, sobre el que puedan opinar, compartir un punto de vista o comentar. En el caso de **G-3.1-TLR/20-04-2022** no hay un tópico que motive el desarrollo de una conversación.

La conversación determina el sistema de intercambio oral (Sacks, 2004), ya que en una secuencia interactiva conversacional cabe la posibilidad de una respuesta (Schegloff, 2007), de que un estudiante pueda demostrar su capacidad de respuesta. Esto es, como en la secuencia de P2 las respuestas son muy cortas y no contienen un referente del cual partan los demás sujetos áulicos, no hay una conversación interactiva como tal.

Las interacciones en P1 y P3 se dan de tal manera que, cada respuesta que da un hablante es la secuencia conversacional de otro hablante; los sujetos áulicos responden a lo que otros dicen (Schegloff, 2007), y hacen responder a los demás. Por ende, la organización interactiva se da por turnos; hablan uno tras otro bajo un esquema organizacional de toma de turnos (Schegloff, 2007; Sacks, Schegloff y Jefferson, 1974). Pero este hecho no se da en la interacción de P2:

6E1: Qué es qué

7P: Sí pues(.) pero: que tiene como resultado la lectura

8E2: un texto

9E3: Un libro

10E4: Una interpretación

11E5: Una reacción

Ahora, en las transcripciones de P1 **G-5.0-LM/05-04-2022**, **G-10-FI/05-06-2022** y **G-10.2-FI/05-06-2022** se observa como la profesora inicia la secuencia interactivo-conversacional con una problematización, es decir, inicia con un planteamiento temático o con una pregunta que sabe que desencadenará una secuencia de intervenciones o participaciones entre los estudiantes.

En el primer caso, el turno 1P determina toda la secuencia interactiva, pues éste es el centro temático sobre el cual gira toda la conversación. El motivo del desencadenamiento es la forma en cómo problematiza el tema; inicia con un referente, recupera información antecedente que los estudiantes ya sabían, y termina con una problematización que da pie al solapamiento de E1, quien interrumpe a la profesora para resumir el problema en una oración.

G-5.0-LM/05-04-2022

1P: Cuando hablábamos de literatura prehispánica(.) **hablábamos(.) de: ese: esa separación que a veces siente el mexicano(.) por sus raíces(.)** se acuerdan que decíamos por ejemplo(.) que incluso les traje un texto(.) este: sobre como: eh: decía que si ibas a un río que: pidieras permiso a la piedra para mover la piedra(.) y que si ibas a la montaña(.) pidieras permiso a la montaña(.) ¿se acuerdan que habíamos visto ese tipo de textos? y que a partir de ahí ustedes me comenzaron a hablar sobre(.) diferentes tipos de: formas(.) en los que nacían los niños(.) que hay unas personas que las bañaban con: eh: hierbas aromáticas(.) en el momento del parto y todo eso (.) bueno(.) se acuerdan que nosotros en ese tiempo decíamos que: eh: **era un poco problemático(.) el hecho de que entendernos como mexicanos(.) porque por una parte teníamos a esta esta parte indígena(.) con la que no nos sentíamos completamente conectados(.) y por otra parte sentíamos la parte española(.) con la que tampoco nos sentíamos conectados**

2E1: [es una crisis de identidad]

Una vez que E1 termina su turno, la profesora P1 sigue problematizando el tema, es decir, no deja que termine la conversación y por ello cuestiona a sus alumnos. Este hecho estimula la interacción entre los hablantes, propiciando que los estudiantes E2, E3 y E4 se autoasignaran la toma de palabra.

La interacción conversacional tiene su dinamicidad debido a que P1 en los turnos 11, 17 y 21 cuestiona a los estudiantes propiciando que sigan las participaciones, además, en los turnos 13, 15, 19 y 24 asigna la toma de palabra para que continúe la interacción.

En el caso de las transcripciones de **G-10-FI/05-06-2022** y **G-10.2-FI/05-06-2022**, la interacción se dio a través de una dinámica, la cual consistió en la organización de los

estudiantes por equipos, con el propósito de ponerse de acuerdo y decir una verdad universal que pudiera ser debatible con algún presupuesto filosófico visto en clase. En este caso, la secuencia interaccional no parte de una problematización presentada por la profesora P1, sino al contrario, la interacción se da con base en lo que comentaron los alumnos. En este caso, ocurre lo mismo que en el anterior, P1 en los turnos 5, 7, 13, 16, 20 y 22 otorga la palabra, pero en los demás turnos se autoasignan los mismos estudiantes.

La toma de turnos tanto en los casos de P1 como de P3, están organizados secuencialmente, esto debido a que las intervenciones de los estudiantes son coparticipativas, por lo tanto, los turnos se construyen por medio de las unidades conversacionales de cada hablante áulico (Schegloff, 2007).

A través de las unidades conversacionales de turnos de habla en las transcripciones **G-2.1-HM/22-03-2022**, **G-10-FI/05-06-2022** y **G-10.2-FI/05-06-2022**, se observa una (re) construcción del conocimiento y del discurso, que guía a los demás sujetos a entender su escenario contextual áulico (Schegloff, 1996). Del mismo modo, los sujetos áulicos no sólo entablan una conversación entre ellos mismos, sino una relación discursiva con el mundo social del que son parte (Habermas, 1999).

Esta relación discursiva con el mundo social se da en las interacciones de P1 y P3, a diferencia de P2, pues en las secuencias interactivas los participantes intercambian ideas, opiniones o puntos de vista, hecho que enriquece aún más la intervención de cada sujeto. Asimismo, estas secuencias conversacionales de turnos de habla dejan ver que las intervenciones de los estudiantes emergen de un sistema de conocimientos compartidos, pues parten del tema propuesto y lo desarrollan de acuerdo a su competencia comunicativa.

En efecto, puede notarse en las transcripciones **G-2.1-HM/22-03-2022**, **G-10-FI/05-06-2022** y **G-10.2-FI/05-06-2022** que la socialización que establecen entre sí los estudiantes y docentes, proviene no sólo de un *marco referencial* académico, sino también de un *marco conceptual* sociocultural.

La toma de turnos en las interacciones de P1 y P3 muestran una socialización de manera completa, dado que los sujetos áulicos comprenden el tema sobre el cual se está hablando (Cova, 2014; Jacoby y Ochs, 1995). Caso contrario sucede con P2, donde no hay socialización en la interacción, pues al parecer es incomprensible el tema en un principio.

Otro aspecto a señalar de estas interacciones es cómo se lleva a cabo el sistema de la toma de turnos entre los participantes, basado en la obra de Sacks, Schegloff y Jefferson (1974) *A simplest systematics for the organization of turn-taking for conversation*:

En las grabaciones **G-2.1-HM/22-03-2022**, **G-10-FI/05-06-2022** y **G-10.2-FI/05-06-2022** puede observarse lo siguiente:

1. El cambio de hablante ocurre constantemente, repitiéndose en algunos casos la participación de algunos oradores. Este cambio se da de dos maneras, atributiva o autoselectiva. El docente es quien atribuye la toma de palabra.
2. En la mayoría de las intervenciones, los participantes hablan uno a la vez, aunque en ocasiones existen solapamientos, éstos no son extensos y no se salen del tema conversacional.
3. Las transiciones que se dan de un turno a otro, sin superposiciones son comunes, al igual que las transiciones efectuadas con un ligero espacio de superposición.
4. El orden de turno no es fijo, sino que varía.
5. La duración de la conversación no se especifica de antemano.
6. Lo que dicen las partes no está especificado de antemano.
7. El número de partes varía.
8. El habla es continua.
9. Se utilizan técnicas de asignación de turnos, donde el docente selecciona al próximo orador; por otro lado, los alumnos se autoseleccionan, iniciando por su cuenta el nuevo turno de habla.

En el caso de la grabación **G-3.1-TLR/20-04-2022** se presenta lo siguiente:

1. El cambio de hablante ocurre de manera atributiva o autoselectiva, pero predomina la forma atributiva. El docente es quien atribuye la toma de palabra.
2. Los participantes hablan uno a la vez, aunque las intervenciones son muy cortas. No existen solapamientos.
3. Las transiciones que se dan de un turno a otro las provoca P2.
4. El orden de turno no es fijo, sino que varía.
5. La duración de la conversación no se especifica de antemano, aunque es muy breve y corta. A pesar de que la interacción es corta y no se tiene establecido el tiempo o su duración, se sabe de antemano que no durará mucho, pues no hay un encadenamiento de turnos donde uno dependa de otro.
6. Lo que dicen las partes no está especificado de antemano.
7. El número de partes varía.
8. El habla es discontinua, no hay una secuencia como tal de turnos.
9. Se utilizan técnicas de asignación de turnos, donde el docente selecciona al próximo orador.

Como se había señalado anteriormente, la interacción conversacional depende del sistema de conocimientos y referencias que poseen los sujetos, los cuales permiten comprender y (re) producir el discurso. Cuando un estudiante coparticipa en la interacción parte de un conocimiento preteórico (Habermas, 1999) que le permite reformular su intervención para así compartirlo y sumarlo a la secuencia de unidades interaccionales.

4.2.5 Situación 5: Análisis y discusión de la co-construcción en clase

En las interacciones **G-10-FI**, **G-10.2-FI** y **G-2.1-HM** correspondientes a P1 y P3, se observa un proceso de aprendizaje derivado de las interacciones que tienen los estudiantes entre ellos mismos y con el docente. Lo anterior se debe a que por medio de las intervenciones

interactivo-comunicativas de los sujetos áulicos, se intercambian identidades sociales (Duff, 2002) y *saberes culturales* del mundo.

En la mayoría de las intervenciones, los estudiantes estructuran su conversación a través de la construcción de los turnos de habla (Clancy y McCarthy, 2015), además, contribuyen en la producción de conocimiento al participar en el proceso activo del intercambio de enunciados provisto de experiencias y significados comunes a otros sujetos áulicos.

Con el siguiente ejemplo de la grabación **G-10.2-FI**, se explica la idea anterior:

4E1: Todos los seres vivos nos vamos a morir

11E4: Yo creo (.) que los seres vivos(.) abarcan todo lo que hemos visto alrededor de estos semestres (.) en base a las ideas que también hemos visto(.) pues que incluye seres materia y: y la materia(.) y pues(.) como la materia no se crea ni destruye(.) sólo se transforma(.) lo que se podría morir simplemente sería la: la cómo se llama(.) pues la materia visual

13E5: eh: no se ha comprobado pero algunos tienen diferentes periodos de vida

16E8: hay un punto que: usted lo tocó en la clase(.) que dice que: si nosotros no vemos(.)no recuerdo que filosofía era(.)pero era de que: en el área(.) de donde estamos(.) si yo no veo(.) con mis propios ojos que ha pasado eso(.) o la muerte(.) vamos a decir(.) para mí(.) eso no existió en lugar digamos que: me dicen que alguien murió pero para mí no le puedo creer a sus palabras porque yo no lo vi(.) a otra persona tal vez(.) pues(.) sí lo vio(.) pero: yo no(.) así que: ahí se puede(.) como: no ser tan válido(.) pues

18E6: Contradiendo lo que decía E4 los diferentes estados de la materia(.) en esa parte digamos(.) la materia espectral(.) pues no se puede saber si ocurrió o no pero estamos hablando de seres vivos

El propósito de la actividad es la discusión de verdades universales, pues los alumnos dijeron una verdad, la cual fue debatida por algún estudiante de otro equipo que se conformaron con anterioridad. El debate de las ideas debe utilizar como medio teórico algunos temas vistos en la sesión de filosofía. Ahora bien, P1 selecciona al participante, y éste emite su juicio. A partir de la idea expuesta por E1, se empieza a desencadenar la secuencia de turnos de habla, donde precisamente algunos hablantes complementan la idea de E1, o bien, la contradicen, como en el turno 18E6.

Lo relevante de esta actividad es el mecanismo colaborativo que se suscitó entre los hablantes durante la secuencia de turnos de habla. Cada toma de palabra integró una serie de

conocimientos o significados que los estudiantes dominaron desde su marco referencial, de esta manera, los sujetos fueron copartícipes en la construcción interactiva de nueva información (Damşa y Ludvigsen, 2016).

En los siguientes turnos, los estudiantes afirman, referencian o contradicen lo que otro hablante comenzó o dijo (Clancy y McCarthy, 2015), sin embargo, para afirmar o contradecir dichas enunciaciones, los estudiantes parten de la experiencia cognitiva que posee cada uno, con el fin de construir un conocimiento nuevo, el cual comparten con los demás.

11E4: Yo creo (.) que;

16E8: hay un punto que: usted lo tocó en la clase

18E6: Contradiendo lo que decía E4

Dicho lo anterior, los estudiantes no sólo están transmitiendo información nueva a los demás sujetos, sino son co-constructores de un nuevo conocimiento para los demás, por ende, las intervenciones que tenga cada uno, reformulan el saber en la siguiente secuencia de habla (Clancy y McCarthy, 2015).

En efecto, los sujetos áulicos, especialmente los estudiantes, establecen relaciones sociales y conceptuales entre cada una de las intervenciones, por medio del *principio de cooperación constructivista* (Guillén, 2011), es decir, la interacción que se da obedece a un referente temático, a partir del cual todos los demás hablantes construyen su participación. Cada turno construido retroalimenta la información, incluso, si la intervención es algún gesto, sonido o recurso paralingüístico.

Cada vez que los sujetos áulicos retoman el tema propuesto en las grabaciones presentes, la conversación se orienta comunicativamente, y se (re) construye mediante la actualización constante que hace cada hablante de las ideas y del conocimiento (Damşa y Ludvigsen, 2016, p.14).

Por ende, como se observa en las transcripciones, la participación de cada uno de los sujetos áulicos son parte del desarrollo del aprendizaje en la interacción comunicativa, ya que, por medio de éstas los estudiantes y los docentes tienen acceso a los conocimientos que poseen cada uno.

Mencionando otro ejemplo de la co-construcción, en el caso de **G10-FI**, el dominio de ciertos saberes de los estudiantes mediante el manejo de conceptos teóricos, los cuales, como mencionaron Cuenca y Hilferty (1999), provienen de una base cognitiva de dominios, es decir, están vinculados a un sistema de significados socioculturales, hecho que les permite construir una red de relaciones conceptuales.

Como muestra de lo anterior, se presentan los siguientes turnos de habla:

G10-FI/05-06-2022

19E5: Es que basándonos en su: contestación(.) donde nos pide una afirmación una comprobación en nuestra teoría(.) en todo caso él también debería demostrar una comprobación en su teoría(.) para: desvalidar la nuestra vaya

20P: E2

21E2: Por último(.) ya que ellos están de acuerdo con que yo necesito una comprobación para decir lo del agujero negro(.) ellos también la necesitan(.) y es que lo que ellos dicen(.) no se puede comprobar(.) eso si: lo quieren hacer de esa manera(.) si no lo quieren ver desde esa otra manera ahí tenemos lo del agujero negro que cambia(.) si lo quieren hacer de que lo mío no se puede comprobar lo de ellos tampoco(.) están en la misma situación(.) ya.

22P: E6

23E6: En primer lugar en el agujero negro no existe la luz(.) pero alrededor del agujero hay partículas excitadas que transmiten luz(.) por ende la luz sigue siendo igual no cambia la velocidad de la luz(.) por qué↑ por eso(.) en ecuaciones(.) que se usan en la física(.) que dicen que no es relativo(.) lo único que no es relativo en esta vida(.) hasta lo dijo el profesor D(.) es la velocidad de la luz(.) como lo dijo él.

29E9: [pero es que estamos hablando de todo no sólo estamos hablando de la velocidad]

30E5: Nosotros abarcamos un solo tema y ustedes se empezaron a extender(.) sacando: la: la: el universo(.) o sea(.) nosotros nunca mencionamos el universo(.) mencionamos la velocidad de la luz

Los estudiantes están interactuando entre sí, mostrando una comprensión teórica, académica o cultural de los temas acerca del universo y de la velocidad de la luz, asimismo, van creando una *ruta orientada en común* (Montes, 2012) en la cual intercambian distintos significados conceptuales de los temas.

En los turnos 29E-30E, los estudiantes mencionan sobre el cambio de tema, señalando que al inicio de la interacción se empezó a hablar de la velocidad de la luz, insertando, posteriormente, el tema del universo. Esto se debe al intercambio de significados y mediación de los participantes, pues ellos no parten de un punto cero, sino han encadenado dos *dominios cognitivos* (Cuenca y Hilferty, 1999): el universo y la velocidad de la luz. Dicho encadenamiento de estos dominios en una secuencia de interacción, permite ver el proceso de co-construcción que se lleva a cabo en clase, pues los alumnos participan con ayuda de lo que dicen otros, además de tener en cuenta el por qué y el para qué lo dicen (Montes, 2012).

Este aparente cambio de tema, además de la discusión que tienen los participantes en los turnos 19, 21 y 23, hace ver cómo se dio una secuencia co-construida, pues uno de los aspectos principales de la co-construcción en la interacción discursiva es el desarrollo de conceptos, esto es, cómo los saberes conceptuales se amplían de tal manera que, no sólo transmiten una serie de significados, sino también permiten introducir otros conceptos que están relacionados al saber (Cazden, 2001; Clancy y McCarthy, 2015; Duff, 2002).

El hecho de que los hablantes hayan cambiado o introducido un nuevo *dominio cognitivo* en la interacción, obedece a un proceso de comprensión del discurso precedente, pues el hecho de entender lo que los demás hablantes dicen es determinante en el proceso de construcción del conocimiento, es decir, los estudiantes construyen su discurso tomando en consideración los conceptos que les son familiares.

Asimismo, en relación a lo expuesto anteriormente, las grabaciones **G-10-FI**, **G-10.2-FI** y **G-2.1-HM**, ponen de manifiesto el aprendizaje en función de la interacción constructivo-colaborativa de los hablantes al establecer una relación discursivo-dialógica, en la cual los sujetos áulicos exponen sus saberes propios, provenientes de modelos cognitivos, es decir, las intervenciones en las secuencias de turnos de habla se dan en función del *terreno común compartido* que los hablantes poseen (Montes, 2012; Duff, 2002).

Por otra parte, en la transcripción **G-5.0-LM**, el turno 2 y 4 muestra cómo E1 interviene con base en el *terreno común* que P1 plantea en un inicio, de hecho interrumpe el

discurso de la docente para reafirmar y asegurarse de cuál es el eje temático central de la clase.

En este sentido, los estudiantes E4, E5 y E6 en los turnos 12, 14, 16 o 20, intervienen con base en el *diseño participante* (Sacks, Schegloff y Jefferson, 1974), pues al estimar los alcances del tema que se desarrolla, los estudiantes hablan de acuerdo a la situación comunicativa, y entablan una interacción discursiva con base en la participaciones precedentes o procedentes, además de estar tomar en cuenta los *marcos referenciales conceptuales*.

Por lo tanto, en cada una de las transcripciones **G-10-FI**, **G-10.2-FI** y **G-2.1-HM**, los estudiantes intervienen en una serie de interacciones por medio de turnos de habla, desarrollando el tema inicialmente planteado por los docentes, utilizando recursos cognitivos como la información referente, proveniente de un *terreno común* de los hablantes. La información que se comparte y se expone permite a los demás sujetos áulicos participar de forma colaborativa, así, donde termina un turno colaborativo referencial inicia otro.

4.3 Análisis del espacio áulico

En la presente investigación se ha mencionado que los sujetos áulicos establecen interacciones discursivas entre sí tomando en cuenta el escenario espacial, el cual determina la (re) producción del discurso y la situación comunicativa. Asimismo, el aula no sólo la organizan los sujetos como un espacio físico, sino también como un espacio mental responsable de los procesos cognitivos del aprendizaje.

Lo anterior es que, las interacciones discursivas se (re) producen en función del contexto áulico, entendiéndolo como un *modelo mental* constituido por saberes o conocimientos experienciales (van Dijk, 2016). Los *modelos mentales* son experiencias únicas, dotadas de información cognitiva que permiten la comprensión y la recepción de la realidad.

Los alumnos y docentes organizan su aula de clase a través de *modelos mentales*, los cuales se construyen no sólo a partir de la experiencia cognitiva, sensible o subjetiva de la

realidad próxima del hablante, sino entran en juego situaciones que en algún momento escucharon, vieron o leyeron (van Dijk, 2016).

En el aula se suscitan experiencias entre los sujetos áulicos día a día, por tal motivo, estas vivencias áulicas son representadas cognitivamente por los hablantes a través de los *modelos mentales*, de esta manera, la interacción discursiva que establecen los hablantes en la sala de clase se da en función del conocimiento adquirido de la experiencia (van Dijk, 2012). Es decir, cada vez que los estudiantes compartieron un conocimiento en su respectivo turno de habla, se basaron en los significados experienciales situacionales.

Ahora, el lugar que ocupan físicamente dentro del aula influye en el proceso de aprendizaje, pues la organización físico-espacial del salón y sus muebles determinan las experiencias áulicas, además de la organización y planificación discursiva de los sujetos. El discurso de los estudiantes tiene un significado si éste se sitúa en un modelo mental, hecho que le permite interpretar el suyo y el de los demás.

En este sentido, como muestra de lo anterior, se presentan las siguientes respuestas de los estudiantes, obtenidas de la entrevista realizada. En éstas se expresa lo que van Dijk (2016) señala: los estudiantes en sus diversas interacciones colaborativas o constructivas, comparten sus saberes no sólo con la intención de intercambiar información, sino compartir experiencias que obtuvieron de otras fuentes, y del mismo u otro escenario.

Las preguntas relacionadas con el espacio físico y mental fueron las siguientes:

5. **¿Consideras que el lugar donde te sientas interfiere en la forma de aprender o entender el tema? Explica tu respuesta.**
6. **¿Crees que el hecho de cambiarte de lugar (silla) o reacomodar las butacas en el salón interviene en tu forma de aprender o entender al profesor? Explica tu respuesta.**
7. **¿Consideras que el aula además de ser un espacio físico puede ser un espacio que organizas y construyes en tu mente?**

- E1** **R5:** Un poco porque a veces me distraigo un poco cuando hablo con mi novia que se sienta a lado mío.
R6: Sí, porque con otras personas seguramente me aburría y con otras es muy posible que platique más y ponga menos atención.
- E2** **R7:** Hay veces donde me ponen adelante y me concentro más, pero si estoy atrás con mis amigos sí pongo atención pero me distraigo fácilmente, entonces yo creo que sí interfiere
- E3** **R6:** Sí, ya que tu lugar te genera una comodidad, desde la forma o lugar de donde ves el pizarrón o escuchas al maestro es el que para mí determina la importancia del lugar o acomodo del salón.
R7: Sí, ya que tú construyes tu espacio según tus necesidades y la comodidad que busques y más allá del espacio físico, es como tú vas a desenvolver tus conocimientos.
- E4** **R6:** Sí, porque no me sentía cómoda, ni en el lugar en el que estaba, ni con mis compañeros que estaban alrededor.
- E5** **R5:** Sí interviene, si me pongo hasta atrás casi no me gusta y casi no pongo atención, pero si me pongo hasta adelante pongo más atención.
R7: Sí, igual siento que depende de tus comodidades y cómo te sientes.
- E6** **R7:** Sí, porque desde pequeños hemos estado en diferentes aulas y al ser algo que hacemos día a día por 7-8 horas se convierte en un espacio que puede ser importante o ameno para los alumnos.
- E7** **R5:** Sí, ya que si te toca sentarte con los que no estudian no puedes concentrarte y prefieres estar en un lugar donde no tengas distracción.
R7: Pues la verdad sí, ya que tu mente construye el espacio y lo organiza a la forma más cómoda.
- E8** **R6:** En mi caso sí, ya que mientras más despejada tenga mi vista, y pueda tener más contacto visual con quien de la clase, pongo más o menos atención.
- E9** **R5:** Sí, en mi caso depende mucho de las personas que están a mi alrededor y noto una diferencia cuando estoy sólo enfocado en la clase, o cuando estoy con mis amigos, entonces yo opino que sí influye.
R7: Sí, considero que eso influye en el hecho de la comodidad de un lugar, sentirte seguro o algo así, y así hacemos que el cerebro se encuentre conforme en un lugar y se centre en aprender.
- E10** **R5:** Interfiere de una forma buena ahora porque estoy en un lugar cómodo tanto físicamente como mental porque estoy frente del pizarrón con vista buena.
R7: Sí, la mente aquí tiene que ver demasiado. Yo tengo un salón mental donde analizo circunstancias, personas y todo para ver dónde es mejor estar y en dónde yo me voy a sentir mejor.
- E11** **R6:** Sí, porque hay sitios donde un alumno no está cómodo por cualquier situación y es cuando empieza a dejar de poner atención.

Se puede observar en cada una de las diferentes respuestas que el espacio físico es una organización mental si se parte de la experiencia, de la cual se obtiene un conocimiento, en otras palabras van Dijk (2012) diría que estos modelos mentales representan las experiencias cognitivas de los estudiantes, es decir, el aula de clase se organiza mentalmente de acuerdo a las vivencias espaciales.

Los estudiantes mencionan que su entorno al ser invadido o al estar cómodos en él, determina su proceso de aprendizaje, debido a la falta de atención o concentración que esto puede generar en ellos. Ahora, en la mayoría de las respuestas dicen desconcentrarse por la presencia de otros sujetos, por lo tanto, este hecho configura la percepción mental del espacio, organizando su experiencia como un modelo situacional. Esto quiere decir que, el espacio áulico mental de los estudiantes se entiende como una experiencia situacional que impacta en la comprensión o (re) producción del conocimiento en clase, a través del discurso (van Dijk, 2012).

Los alumnos consideran que sí interfiere en el proceso de aprendizaje el lugar donde se sientan y cómo se acomodan, ya que como menciona Aguado (2004), el contexto en el que se da la comunicación en el aula, considerando el acomodo espacial de los muebles e integrantes, determina la forma de participación de los sujetos. Esto es que, los alumnos dicen tener una experiencia situacional que incide en la construcción de modelos mentales, hecho que precisa la manera en cómo comprenden y (re) producen el conocimiento por medio del discurso.

Por esta razón, los sujetos áulicos son llamados *sujetos cognoscentes*, puesto que los modelos mentales que crean estos estudiantes a partir de su experiencia en el sitio donde están sentados, conforman el conocimiento que ellos mismos co-construyen de las situaciones que se manifiestan en su entorno físico.

Aunado a lo anterior, las experiencias que cada estudiante tiene en su pupitre son motivadas por la distribución de personas en el aula, y por la organización mobiliaria, pues

al estar cerca de otra persona o no, puede incentivar intercambio de actitudes, comportamientos y discursos (Cabello, 2011). Por eso, si el contexto es un distractor para estos estudiantes, difícilmente pueden construir modelos mentales de conocimiento, asimismo la comprensión y la (re) producción del discurso se verá incompleta (van Dijk, 2016).

Por otro lado, el *sujeto cognoscente* se define de acuerdo a la capacidad que tiene de construir un modelo mental más preciso, sobre un discurso precedente, partiendo de una situación contextual específica y de un *marco referencial compartido*. Entonces, los alumnos al no tener una interferencia contextual, elaboran un discurso basado en el conocimiento que tienen de otros modelos mentales, como se pudo observar en las transcripciones anteriores, para así mismo, intercambiarlo y colaborar en la construcción de un nuevo modelo mental situacional (van Dijk, 2016).

Los estudiantes, además, manifiestan en sus respuestas el reconocimiento que hacen del entorno físico del aula, lo cual, los lleva a reflexionar sobre el efecto que tiene en sus experiencias, viendo la necesidad de establecer una relación cómoda con el espacio físico (Carpio, 2004).

Partiendo de la idea de Laorden y Pérez (2002) ellos señalan que el espacio físico se define también como un factor didáctico, determinante en el proceso de enseñanza y aprendizaje, asimismo, estos *sujetos cognoscentes* pueden participar en clase, observar, decir, hacer, si el espacio en el que están estimula sus capacidades y habilidades comunicativas.

El conocimiento, como menciona van Dijk (2016) se adquiere a través del discurso, por ende, los estudiantes entrevistados señalan cómo la organización de los muebles, además de la experiencia de cada estudiante tiene en su asiento; cómo determina el intercambio comunicativo de los mismos, y cómo esto se debe a que influyen en la vida cotidiana académica de los alumnos y en su cognición Ruiz y Rebollo (2015).

Como se mostró anteriormente, los alumnos expresan en repetidas ocasiones la relación que hay entre el lugar donde se sientan y la atención que prestan en clase, esto se debe a la configuración mental que hacen del aula de clase, donde el escenario determina la interacción y los intercambios comunicativos (Tileaga, 2011; Stalnaker, 1999).

Los estudiantes crean un modelo mental a partir de su experiencia con los otros sujetos cognoscentes, sin embargo, su vivencia en el aula se define por el tipo de relaciones emocionales, afectivas, culturales y sociales que establecen entre sí, por ende, el lugar en el que se sienten forma parte de su constructo subjetivo, sociocultural (van Dijk, 2012, p.71).

Ahora, con base en la idea anterior, en las siguientes frases se infiere la injerencia que tiene el espacio áulico en los *sujetos cognoscentes*, puesto que el salón de clase como modelo mental se construye a partir de un contexto experiencial, el cual controla la (re) producción y comprensión del discurso, representando situaciones sociales o comunicativas (Tileaga, 2011):

E1: a veces me distraigo un poco cuando hablo con mi novia que se sienta a lado mío.

E2: Hay veces donde me ponen adelante y me concentro más

E3: ya que tu lugar te genera una comodidad... tú construyes tu espacio según tus necesidades y la comodidad

E5: ... si me pongo hasta atrás casi no me gusta y casi no pongo atención

E7: ... si te toca sentarte con los que no estudian no puedes concentrarte

E9: ... en mi caso depende mucho de las personas que están a mi alrededor

E10: ... ahora estoy en un lugar cómodo tanto físicamente

E11: ... hay sitios donde un alumno no está cómodo por cualquier situación

La atención que ponen o no los alumnos impacta en la (re) producción del discurso, asimismo, como se mencionó en el capítulo II, las dimensiones espaciales físicas y mentales les ayuda a los *sujetos cognoscentes* a establecer conexiones y vínculos entre las situaciones nuevas de aprendizaje y el mundo social que comparten los participantes (Cazden, 2001). Por ello, en esta investigación se considera la sala de clase como un entorno espacio-infraestructural y espacio-mental que determinan y predeterminan la elaboración del discurso, su interacción, además de su coparticipación en ésta.

El espacio áulico de los estudiantes entrevistados forma parte de la experiencia comunicativa de los alumnos, en este sentido, estas experiencias que se configuran como un modelo mental determinan la comunicación y el intercambio comunicativo entre los sujetos, así como la organización de su realidad áulica.

5. CONCLUSIONES

El enfoque de la *interacción discursiva* en el aula es una estrategia que permite al docente, reconocer en el proceso de aprendizaje, las múltiples motivaciones, afectos e inconformidades que permean entre los alumnos y que, a través de la cual, estos deciden expresar con ciertas actitudes, manifestando su rechazo o su identificación, no sólo hacia el colectivo, sino hacia la misma experiencia cognitiva.

Esta *interacción* no puede ser ignorada por los docentes, pues ellos son actores fundamentales en la construcción de las relaciones sociales que se establecen en el aula, ya que el ambiente que prevalece en una sesión de clase, está determinada, en primera instancia, por los patrones de innovación o tradicionalidad que proponga o imponga el profesor, ya sea, a través de la búsqueda de una *simetría* en la secuencia de los turnos de habla, o por el contrario, en la imposición de la *unidireccionalidad* de la información.

Cuando se vuelve la vista al terreno de la realidad inmediata y se analizan los resultados del registro del *corpus*, referentes a lo que pudo acontecer en dos contextos áulicos, en este caso, de la preparatoria ICA de Morelia, durante la impartición de tres asignaturas distintas, con tres profesores diferentes, puede confirmarse con evidencia, la manera en que los sujetos cognoscentes construyeron sus propias redes de significados, dependiendo de su relación con el conjunto de enunciados circundantes, pero, principalmente, con el contexto conversacional, originado por el profesor.

Si el docente construye su discurso a través de un modelo monológico, ignorando el *terreno común* que los alumnos comparten a diario, se obstaculiza la fluidez en los turnos de habla, obligando a los estudiantes a aceptar la función de receptores pasivos, cerrándoles los espacios para el diálogo, la opinión, el cuestionamiento y en sí, la construcción de conocimientos. El estudiante, por lo tanto, se torna ajeno a este lenguaje institucionalizado que pierde su naturaleza comportamental y que subsecuentemente, no encontrará registro en su memoria discursiva.

Cada vez que uno de los profesores involucrados en la observación y registro del campo empírico, ignoró el papel develado por las interacciones sociales que los mismos alumnos establecieron en su clase, se perdió el posicionamiento de cercanía entre los actores del colectivo y el propio docente. Los efectos no se hicieron esperar, pues inmediatamente fluyó el silencio, la baja o nula interacción, además de la disminución del rendimiento escolar.

Por el contrario, cuando alguno de estos profesores estableció como estrategia, el diálogo, las secuencias turnadas o la participación activa mediante intercambios discursivos, se generó el tránsito hacia la interacción positiva y la transferencia de saberes necesaria para el aprendizaje. La interacción social se vuelve mayormente flexible y los procesos de identificación entre los actores áulicos son más inmediatos.

De acuerdo con lo que se describe hasta aquí, se pueden afirmar las siguientes conclusiones que vienen a dar respuesta a los objetivos planteados en la presente investigación:

- En las sesiones de clase de la preparatoria ICA, se puede observar cómo se dio la *interacción discursiva* a través del diálogo y del intercambio de opiniones que tuvieron los alumnos y los docentes, estableciéndose una interactividad proveniente del llamado *terreno común*. El docente partió de los saberes previos y permitió que se compartieran conocimientos y creencias. Los alumnos tuvieron la oportunidad de traducir con más facilidad, la información que el mismo docente enunció.

Fue interesante advertir que este llamado *terreno común* fue construido por las dos partes del aula: por el docente y por los alumnos. Queda claro que aún faltó trabajo por parte de los profesores que se aventuraron a crear esta *zona de participación*, pues algunos estudiantes no lograron traspasar los márgenes de la dialogicidad.

- La presente investigación supone un análisis novedoso de la interacción discursiva en el aula, partiendo de la identificación de los elementos que configuran dicho proceso

interactivo en el espacio áulico, en función de las estrategias discursivas, monológicas o dialógicas, empeladas en las diferentes sesiones-clase.

- La interacción discursiva no se realiza en el vacío, pues existe un contexto determinado del cual parte todo discurso. Este contexto llamado espacio áulico, no sólo es físico, es emocional, experiencial, vivencial; es la construcción diaria de un conocimiento que depende de la experiencia, a través de la cual, la interacción discursiva se desarrolla como un significado cognitivo que se comparte. En este espacio influye el resultado de la subjetividad de cada individuo.
- El *terreno común* permite la interacción social y la construcción de significados entre todos los participantes.
- La estrategia metodológica y de análisis empleada en esta investigación muestra el funcionamiento de la estrategia interactiva de los turnos de habla como intercambio comunicativo entre los hablantes del aula.
- Este intercambio suscitado en función del encadenamiento de intervenciones de palabra, permitió detectar de qué manera se establece como vínculo, el discurso en el aula y cómo se activa el proceso de asimilación de aprendizajes entre alumnos y docentes.
- La utilización de la técnica de análisis por medio de la transcripción y categorización de unidades, permitió identificar patrones de interacción o no-interacción en los intercambios monológicos o dialógicos suscitados en clase. A partir de estas implicaciones, se puede hacer un *mapa interactivo*, evaluando los tipos de intercambio discursivo en clase, en función del *terreno común* presentado por uno o más hablantes.
- Los turnos de habla son una de las estrategias discursivas más utilizadas por P1, mientras que P2 y P3 tienen una baja o nula interacción al no promover la conversación a través del *terreno común*.

- Se identificó un patrón discursivo en la docente P1, a diferencia de P2 y P3, pues por medio de la recuperación antecedente de la información o preguntas generadoras, activa el *terreno común* o los marcos referenciales de los estudiantes.
- La participación activa y constructiva de los estudiantes se atribuye al intercambio de experiencias dotadas de significados socioculturales que comparten en común, al pertenecer a un mismo *modelo interactivo-global compartido*.
- Los estudiantes lograron percibir la diferencia entre el espacio áulico infraestructural y el espacio áulico mental, a partir de la percepción del aula, como un modelo experiencial de conocimientos, compartido a través del discurso. Es decir, el aula también es un discurso.
- Los sujetos áulicos ven determinado su discurso a partir del sitio donde se ubiquen o se sienten en clase, pues el intercambio y retención de significados está configurado en razón de la infraestructura áulica.

5.1 Alcances y limitaciones

5.1.1 Limitaciones

La mayor limitante estuvo relacionada con la falta de oportunidad para tener acceso al trabajo de videgrabación dentro de las aulas autorizadas por la preparatoria ICA en la observación y registro de datos. A pesar de que existió el consentimiento por escrito de los padres de familia para llevar a cabo la filmación de las clases, sólo pudo grabarse un contado número de sesiones, ya que la institución terminó oponiéndose y argumentando la minoría de edad de los alumnos: argumento válido al que no se presentó ninguna réplica.

Esta prohibición limitó el análisis para-verbal, tan importante como el análisis de discurso, obtenido de los audios grabaciones. Porque sabido es, que el lenguaje corporal y facial es complementario a la interacción verbal. El lenguaje para-verbal da mayor sentido a la intención comunicativa y se reconoce fácilmente, como parte de cualquier situación social.

Cuando se transcribió el registro de los audios, pudo percibirse la necesidad del análisis para-verbal de las videograbaciones, esto para entender mejor las relaciones interpersonales de la clase y del docente. Cabe destacar que todo lo referente a esta dimensión del lenguaje, debió eliminarse del trabajo porque no se contaba con suficientes videos.

Una de las profesoras que autorizó el proceso de registro y observación en su clase, limitó el tiempo de trabajo, de manera que el contacto con el grupo y la profesora se redujo considerablemente. De nuevo, el argumento de la profesora vuelve a ser válido: la distracción por la presencia de alguien ajeno al salón.

La literatura revisada sobre interacción discursiva en el aula se enfocó, especialmente, en escenarios educativos específicos como el aula de química, ciencias naturales o educación física; de igual forma, se enfocó en niveles de educación básica y superior; sin embargo, no se encontró un enfoque preciso, metodológico cualitativo, que trabajara con un diseño micro-etnográfico educativo en materias afines a las que se observaron, tampoco se tuvo la oportunidad de comparar el trabajo de investigación con los resultados de otras investigaciones. La mayoría de las fuentes revisadas eran propuestas teórico-metodológicas, sin presentar un análisis minucioso de los resultados.

5.1.2 Alcances

Los alcances de este trabajo se mencionan a continuación:

- A través del análisis que se realizó sobre la interacción discursiva, existente en los contextos P1, P2 y P3, se pudieron determinar resultados que pueden servir de planteamientos para la elaboración de otros trabajos de investigación, los cuales, puedan partir de los presentes resultados y análisis, para realizar una propuesta didáctica o pedagógica en el aula de clase.
- Es importante realizar un análisis de la interacción comunicativa y el espacio áulico en más contextos o escenarios educativos, con el propósito de respaldar el supuesto planteado sobre los modelos mentales como ejes principales en la interacción, evaluación y construcción del conocimiento en el aula.

- Se considera necesario analizar la información para-verbal que se suscita acompañada de las interacciones verbales, así como la conducta paralingüística de la interacción monológica, esto, con el propósito de analizar las diferentes conductas discursivas.
- Es necesario analizar sintácticamente los tipos de enunciados que emiten cada uno de los hablantes, para analizar la construcción del discurso y su predominancia.
- Debe estudiarse más a detalle, el discurso referencial de los sujetos, para observar el proceso de construcción del *terreno común* en la interacción. Este hecho quizá implique revisar las macroestructuras o microestructuras textuales de los discursos que son emitidos en el aula.
- Se necesita observar y analizar otras estrategias discursivas que son empleadas en el aula de clase, para promover la interacción y la construcción del conocimiento.

Partiendo de los alcances y limitaciones de este trabajo, se puede afirmar que el análisis de la interacción discursiva en el espacio áulico y su injerencia en el intercambio compartido de conocimientos, es una ventana para analizar de qué forma el discurso en el aula es un disparador de las motivaciones en el aprendizaje de las y los estudiantes.

REFERENCIAS

- Aguilera Ramírez, L.E., de los Santos Domínguez, E., Flores Treviño, M.E. e Infante Bonfiglio, J.M. (2017). *El análisis del discurso en la formación de docentes*. Nuevo León, México: Universidad Autónoma de Nuevo León.
- Aguado T., J. M. (2004). *Introducción a las teorías de la información y de la comunicación*. Universidad de Murcia. 252 pp.
[https://www.um.es/tic/Txtguia/Introduccion%20a%20las%20Teorias%20de%20la%20Informa%20\(20\)/TIC%20texto%20guia%20completo.pdf](https://www.um.es/tic/Txtguia/Introduccion%20a%20las%20Teorias%20de%20la%20Informa%20(20)/TIC%20texto%20guia%20completo.pdf)
- Ahmed, M.S. y Hussain, K.H. (2020). Turn-taking: Teacher-Student conversation. *International Journal of Humanities and Educational Research*, 2(1), pp.26-38.
<https://dx.doi.org/10.47832/2757-5403.1-1>
- Alonso Pereira, J.R.; Abelleira Doldán, M.; Blanco Lorenzo, E.; Caridad Graña, J.A.; Río Vázquez, A.S. (2019): El aula como Espacio Arquitectónico en la docencia 2.0. En E. De la Torre Fernández, (ed.). *Contextos universitarios transformadores: construyendo espacios de aprendizaje. Jornadas de Innovación Docente*. Cufie. Universidad de La Coruña. (pág.3-14). DOI capítulo:
<https://doi.org/10.17979/spudc.9788497497121.003>
 DOI libro: <https://doi.org/10.17979/spudc.9788497497121>
- Álvarez Álvarez, C. (2008). La etnografía como modelo de investigación en educación. *Gazeta de Antropología*, 24(1), pp.1-15. Recuperado de
<https://repositorio.unican.es/xmlui/handle/10902/4165>
- Álvarez Rincón, Y. F., y Parra Rivera, A. L. (2015). *Fortalecimiento de la expresión oral en un contexto de interacción comunicativa*. [Trabajo de grado para optar al título de Magíster en Lingüística]. Universidad Pedagógica y Tecnológica de Colombia. Recuperado de <https://repositorio.uptc.edu.co/bitstream/001/1513/1/TGT-149.pdf>
- Anguera Argilaga, Ma. T. (1986). La investigación cualitativa. *Educación*, 10, 23-50. Recuperado de <https://raco.cat/index.php/Educacion/article/view/42171/94904S> (Consultado en noviembre de 2020).
- Anguera, M.T., Behar, J., Blanco, A., Carreras, M.V., Losada, J.L., Quera, V. y Riba, C. (1993). Glosario. En M.T. Anguera (Ed.) *Metodología observacional en la investigación psicológica* (pp. 587-617). Barcelona: P.P.U., Vol. II
- Anguera, M.T. (1995). Metodología cualitativa. En M.T. Anguera, J. Arnau, M. Ato, M.R. Martínez, J. Pascual y G. Vallejo. *Métodos de investigación en Psicología* (pp. 513-522). Madrid: Síntesis.
- Anguera, M.T. (1995). Recogida de datos cualitativos. En M.T. Anguera, J. Arnau, M. Ato, M.R. Martínez, J. Pascual y G. Vallejo. *Métodos de investigación en Psicología* (pp. 523-547). Madrid: Síntesis
- Anguera Argilaga, Ma. T. (2000). Del registro narrativo al análisis cuantitativo: Radiografía de la realidad perceptible. *Ciencia i cultura en el segle XXI. Estudis en homenatge a Josep Casajuana*. Pp. 41-71. Recuperado de <http://www.universidad-de-la-calle.com/Anguera1.html>
- Anguera, M.T. (2003). La observación. En R., Moreno (Ed.), *Evaluación psicológica. Concepto, proceso y aplicación en las áreas del desarrollo y de la inteligencia* (pp.271-308). Madrid, España: Sanz y Torres.

- Anguera Argilaga, Ma. T., e Izquierdo, C. (2006). Methodological approaches in human communication. From complexity of situation to data analysis. *Communication to Presence. Cognition, Emotions and Culture towards the Ultimate Communicative Experience*. Pp. 203-222.
Recuperado de <http://universidad-de-la-calle.com/Anguera6.pdf> (Consultado en noviembre de 2020).
- Arias, E. (2019). Contexto áulico: características, importancia, rol del docente. En: *Lifeder*. <https://www.lifeder.com/contexto-aulico/>.
- Atkinson, J., y Heritage, J. (1984). *Structures of social action: studies in conversation analysis*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Bajtín, M. (2003): El problema de los géneros discursivos. En *Estética de la creación verbal* (pp.248-293). México: Siglo XXI.
- Bakeman, R., y Gottman, J. (1997). *Observing interaction: An introduction to sequential analysis*. New York, United States of America: Cambridge University Press.
- Ballestín, B. y Fábregues, S. (2018). *La práctica de la investigación cualitativa en ciencias sociales y la educación*. Barcelona, España: OUC.
- Barreda G., M. S. (2012). *El docente como gestor del clima del aula. Factores a tener en cuenta*. [Trabajo fin de Máster]. Universidad de Cantabria, España.
<https://educrea.cl/wp-content/uploads/2016/08/DOC2-docente-gestor-del-clima.pdf>
- Beaugrande, R.A., y Dressler, W.U.(1997). *Introducción a la lingüística del texto*. Barcelona, España: Ariel.
- Bernárdez, E. (1993). La coherencia textual como autorregulación en el proceso comunicativo. *Boletín De Filología*, 34(1), pp. 9-32. Recuperado a partir de <https://boletinfilologia.uchile.cl/index.php/BDF/article/view/18987>
- Bizquerra Alzina, R.(2009). *Metodología de la investigación educativa*. Madrid, España: La Muralla.
- Bolseguí, M., y Fuguet Smith, A. (2006). Discusión pedagógica. Construcción de un modelo conceptual a través de la investigación cualitativa. *Sapiens*, 7 (1), pp. 207-229. Recuperado de <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=41070114>
- Borda, P., Dabenigno, V., Freidin, B., y Güelman, M. (2017). *Herramientas para la investigación social. Serie: Cuadernos de Métodos y Técnicas de la investigación social ¿Cómo se hace? Estrategias para el análisis de datos cualitativos*. Buenos Aires, Argentina: Instituto de Investigaciones Gino German.
- Bolívar, A. (2012). La construcción dialógica de un macrogénero: “La crisis diplomática”. En M. Shiro, P. Charaudeau, L. Granato. (Eds.), *Los géneros discursivos desde múltiples perspectivas: teorías y análisis* (pp. 221-249). Madrid/ Frankfurt: Iberoamericana Vervuert.
- Briz, A. (2000). Turno y alternancia de turno en la conversación. *Revista Argentina de Lingüística*, (16), pp. 93-32. Recuperado de https://nanopdf.com/download/turno-y-alternancia-de-turno-en-la-conversacion-antonio-briz_pdf (consultado el 20 de marzo de 2022)
- Cabello Salguero, M.J. (2011). La organización del espacio en educación infantil: poderoso instrumento docente. *Pedagogía Magna*, (11), pp. 196-203. Recuperado de <http://www.pedagogiamagna.com/>

- Calsamiglia, H. y Tusón, A. (2007). *Las cosas del decir. Manual de análisis del discurso*. Barcelona, España: Ariel.
- Camacaro de Suárez, Z., (2008). La interacción verbal alumno-docente en el aula de clase (Un estudio de caso). *Revista de Educación Laurus*, 14 (26), 189-206.
Recuperado de <https://www.redalyc.org/pdf/761/76111491009.pdf>
- Camargo Uribe, Á.(2015). *El estilo de enseñanza. Una mirada comunicativa, discursiva y didáctica en el aula de Ciencias Naturales*. Bogotá, Colombia: Universidad Pedagógica Nacional
- Camargo Uribe, Á., y Hederich Martínez, C. (2007). El estilo de comunicación y su presencia en el aula de clase. *Revista Folios*, (26), pp. 3-12. Recuperado de <http://www.scielo.org.co/pdf/folios/n26/n26a01.pdf>
- Carranza, I. E. (2012). Los géneros en la vida social: La perspectiva fundada en las prácticas sociales. En M. Shiro, P. Charaudeau, L. Granato. (Eds.), *Los géneros discursivos desde múltiples perspectivas: teorías y análisis* (pp. 99-125). Madrid/ Frankfurt: Iberoamericana Vervuert.
- Carrillo Vargas, M.C., Hamit Solano, A. R., Benjumea Galindo, D. C. y Segura Otálora, M. C. (2017). Conceptualización de la interacción comunicativa y su caracterización. *Revista Med*, 25 (2), pp. 105 – 116. Recuperado de <http://www.scielo.org.co/pdf/med/v25n2/0121-5256-med-25-02-105.pdf>
- Cazden, C.B. (2001). *Classroom discourse. The language of teaching and learning*. Portsmouth, NH, Estados Unidos: Heinemann.
- Charaudeau, P. (2004). La problemática de los géneros. De la situación a la construcción textual. *Revista Signos*, 37 (56), pp.23-39. Recuperado de <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=157013763003>
- Charaudeau, P. y Maingueneau, D. (2005). *Diccionario de Análisis del Discurso*. Buenos Aires, Argentina: Amorrortu Editores.
- Charaudeau, P. (2012). Los géneros: una perspectiva sociocomunicativa. En M. Shiro, P. Charaudeau, L. Granato. (Eds.), *Los géneros discursivos desde múltiples perspectivas: teorías y análisis* (pp. 19-44). Madrid/ Frankfurt: Iberoamericana Vervuert.
- Clancy, B. y McCarthy, M. (2015). Co-constructed turn-taking. En K. Aijmer y C. Rühlemann (Eds.), *Corpus pragmatics a handbook* (430-453), United Kingdom: Cambridge University Press.
- Coll, C. y Onrubia, J. (1995). El análisis del discurso y la construcción de significados compartidos en el aula. *Pensamiento y lenguaje*, 1(2), pp. (241-259).
- Comisión para la Transformación de Espacios Áulicos. UNAM. (2019). *Propuesta de transformación de espacios áulicos para el aprendizaje en la Universidad Nacional*. UNAM, 32 pp. Recuperado de <https://documentos.una.ac.cr/>
- Cova Jaime, Y. (2014). El par adyacente pregunta respuesta como recurso de la escucha durante la interacción en el aula. *Investigación y Postgrado*, 29 (1), pp.11-57. Recuperado de <http://ve.scielo.org/scielo>

- Creswell, J. W. (2009). *Research design: Qualitative, quantitative, and mixed methods approaches*. Thousand Oaks, United States: Sage.
- Cuenca Márquez, F. (2017). *Composiciones arquitectónicas y modalidades de enseñanza aprendizaje ante el EEES* (Tesis doctoral). Escuela Politécnica Superior. Universidad CEU San Pablo, Madrid.
- Cuenca, M. J. y Hilferty, J. (1999). *Introducción a la lingüística cognitiva*. Barcelona, España: Ariel.
- Cumming, S., y Ono, T. (2000): El discurso y la gramática. En T. van Dijk, (comp.), *El discurso como estructura y proceso* (pp.171-206). Barcelona, España: Gedisa.
- Damşa, C., y Ludvigsen, S. (2016). Learning through interaction and the co-construction of knowledge objects in teacher education. *Learning, Culture and Social Interaction*, 11, pp. 1-18. <http://dx.doi.org/10.1016/j.lcsi.2016.03.001>
- Del Carpio Ayala, S.M. (2015). *Pensar el espacio de aprendizaje: Análisis de la función y uso del espacio de un aula* (Tesis de maestría). Universitat Autònoma de Barcelona, España.
- De los Santos Domínguez, E. (2005). Análisis del discurso en educación media. Nuevo León, México: Universidad autónoma de Nuevo León.
- Dewey, J. (2010). *Experiencia y educación*. Madrid, España: Biblioteca Nueva.
- Díaz Villa, M. (2019). *Discurso y pedagogía Poder, control y educación en Basil Bernstein*. Bogotá, Colombia: Magisterio Editorial.
- Díez Ruíz, J.J. (1998). El lenguaje y su aprendizaje según Quine. *Endoxa: Series filosóficas* (64), 65-85. Recuperado de <http://e-spacio.uned.es>
- Díez-Palomar, J. Flecha G. R. (Abril, 2010). Comunidades de Aprendizaje: un proyecto de transformación social y educativa. *Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 24 (1), pp. 19-30. Recuperado de: <http://www.redalyc.org/pdf/274/27419180002.pdf>
- Dorio Alcaraz, I., Sabariego Puig, M., y Massot Lafon, I. (2009). Capítulo IX: Características generales de la metodología cualitativa. En R. Bisquerra Alzina (Ed.), *Metodología de la Investigación Educativa* (pp. 275-292). Madrid, España: La muralla.
- Drew, P. y Sorjonen, M.-L. (1997) Diálogo institucional. En T.A. van Dijk (Comp.), *El discurso como interacción social* (141-178). Barcelona, España: Gedisa.
- Duff, P. (2002). The Discursive Co-construction of Knowledge, Identity, and Difference: An Ethnography of Communication in the High School Mainstream. *Applied linguistics*, 23(3), pp. 289-322. DOI:10.1093/applin/23.3.289.
- Duarte D., J. (2003). Ambientes de aprendizaje. Una aproximación conceptual. En: *Revista Iberoamericana de Educación*. (29). 19 pp. <http://rieoei.org/historico/deloslectores/524Duarte.PDF>
- Edwards, D., y Mercer, N. (1987). *Common knowledge. The development of understanding in the classroom*. London, England: Methuen.
- Eggins, S., y Martin., J.R. (2000): Géneros y registros del discurso. En T. van Dijk, (comp.), *El discurso como estructura y proceso* (pp.335-371). Barcelona, España: Gedisa

- Elboj C., Puigdemívol I., Soler M. y Valls R. (2006). *Comunidades de aprendizaje. Transformar la Educación*. Graó. 141 pp. Recuperado de <https://www.comunidadedeaprendizagem.com>
- Esparza Torres, M.A. (2006). Pautas para el análisis de la cohesión y la coherencia en textos españoles. *RILCE Revista de filología hispánica*, 22(1), pp. 59-89. Recuperado de <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=1329457>
- Fabela Cárdenas, M. A. y Rodríguez Bulnes M. G. (2008). El discurso estudiantil acerca de la educación. Un caso de interdiscursividad. Entretejidos textuales e interdiscursos. Ocho estudios de la polifonía enunciativa. En L. Rodríguez Alfano (Comp.), pp. (123-143). Nuevo León, México: Universidad Autónoma de Nuevo León.
- Fábregues, S., Meneses, J., Rodríguez-Gómez, D. y Paré, M.H. (2016). *Técnicas de investigación social y educativa*. Barcelona, España: UOC.
- Fauconnier, G. (1994). *Mental spaces: Aspects of meaning construction in natural language*. New York, United States: Cambridge University Press.
- Ferrer E. G. (2005). Hacia la excelencia educativa en las comunidades de aprendizaje: participación, interactividad y aprendizaje. *Educar*, (35), pp. 61 – 70. Recuperado de <https://www.redalyc.org/pdf/274/27419180003.pdf>
- Filpe, A. (2018). El problema de las representaciones en el espacio áulico: hiatos entre la teoría y la práctica. VI Coloquio Internacional de Filosofía del Conocimiento, 28 al 31 de agosto de 2018, La Plata, Argentina. Las búsquedas de la filosofía en la contemporaneidad. La actualidad del pragmatismo. En: Actas. La Plata: Universidad Nacional de La Plata. Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación. Centro de Investigaciones en Filosofía. En Memoria Académica. Disponible en: http://www.memoria.fahce.unlp.edu.ar/trab_eventos/ev.13189/ev.13189.pdf
- Freire, P. (1970). *Pedagogía del oprimido*. México: Siglo XXI.
- García Jiménez, E., Gil Flores, J., y Gómez, R. (1994). Análisis de datos cualitativos en la investigación sobre la diferenciación educativa. *Revista Investigación Educativa*, (23), pp- 179-213. Recuperado de <https://idus.us.es/handle/11441/77867> (Consultado en noviembre de 2020).
- Gil C., L. M. (Julio Diciembre, 2012). Relación pedagógica e interacción comunicativa. *Psicología Universidad de Antioquia*, 4 (2), pp. 85-102. Recuperado de <http://pepsic.bvsalud.org/pdf/rpsua/v4n2/v4n2a06.pdf>
- Giraldo Rivas, C. A. y Vélez Gutiérrez, C. F. (2010). Las interacciones comunicativas en la educación básica secundaria: un estudio de caso. *Revista Latinoamericana de Estudios Educativos*, 6(1), pp.29-57. Recuperado de <https://www.redalyc.org/pdf/1341/134124444003.pdf>
- González, B. y León Salazar, A. (2009). Interacción verbal y socialización cognitiva en el aula de clase. *Acción pedagógica*, (18), pp. 30-41. Recuperado de <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=3122358>
- González Pazos, L. (2005). Espacios mentales. *Contrastes. Revista Internacional de Filosofía*. Recuperado de <https://revistas.uma.es/index.php/contrastes/article/view/1365>

- Greca, I.M. y Moreira, M.A. (1998). Modelos mentales, modelos conceptuales y modelización. *Cad. Cat. Ens. Fís.*, 15 (2), p. 107-120. Recuperado de <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=5165706>
- Guasch O. (1997). *Observación Participante. Cuadernos metodológicos*. Madrid, España: CIS.
- Guillén Solano, P. (2011). El manejo de los turnos de habla: aplicaciones del análisis de la conversación en la enseñanza del español como segunda lengua. *Filología y Lingüística*, 36 (2), pp. 163-173. Recuperado de <https://hdl.handle.net/10669/14460>
- Gutiérrez Sastoque, D.P. (2017). *Revista de Tecnología*, 16 (2), pp. 90-103. Recuperado de <https://revistas.unbosque.edu.co/index.php/RevTec/article/view/2523>
- Habermas, J. (1999). *Teoría de la Acción comunicativa I*. México: Taurus.
- Halliday, M.A.K. (1979). *El lenguaje como semiótica social. La interpretación social del lenguaje y del significado*. México: Fondo de Cultura Económica.
- Hammui-Sutton, A. y Varela-Ruiz, M. (2013). La técnica de los grupos focales. *Metodología de Investigación en Educación Médica*, 2 (1), pp.55-60. Recuperado de <https://www.elsevier.es/es-revista-investigacion-educacion-medica>
- Hernández S., O. F.; Cote H., A. (2017). *Implementación de ambientes áulicos como estrategia didáctica para la aprehensión del conocimiento social en los estudiantes de grado 6º*. [Tesis. Grado de Magíster en Didáctica]. Universidad Santo Tomás, Colombia. 99 pp. Recuperado de <https://repository.usta.edu.co>
- Hernández Gutiérrez, D. (2021). El aula revisitada: la innovación de los espacios educativos desde un enfoque comunicativo. *EDUR*, 37, pp.1-16. Recuperado de DOI: <http://dx.doi.org/10.1590/0102-469823204>
- Hougaard, A. y Oakley, T. (2008). Mental spaces and discourse analysis. En A. Hougaard y T. Oakley (eds.), *Mental spaces in discourse and interaction* (pp.1-27). Philadelphia, United States of America: John Benjamins B.V.
- Jacoby, S. y Ochs, E. (1995). Co-construction: An introduction. *Research on Language and Social Interaction*, 28(3), pp.171-183. Recuperado de http://dx.doi.org/10.1207/s15327973rlsi2803_1
- Kärkkäinen, E., Srojonen, M.E. y Helasvuo, M.J. (2007). Discourse structure. En T. Shopen (Ed.), *Language Typology and Syntactic Description Second Edition Volume II: Complex Constructions* (301-371). New York, United States of America: Cambridge University Press.
- Kozulin, A. (1998). *Psychological Tools. A sociocultural approach to education*. New York, United States of America: Cambridge University Press.
- Krippendorff, K. (1997). *Metodología de análisis de contenido. Teoría y práctica*. Barcelona, España: PAIDÓS.
- Kuan Duque, Y. (2014). *Caracterización de la interacción comunicativa entre los docentes y estudiantes de un colegio femenino privado de la ciudad de Medellín. un estudio de caso*. [Tesis de Maestría en Desarrollo Humano Organizacional]. Universidad EAFIT, Medellín, Colombia. Recuperado de: <https://repository.eafit.edu.co>

- Kucan, L., y Beck, I. L. (1997). Thinking Aloud and Reading Comprehension Research: Inquiry, Instruction, and Social Interaction. *Review of Educational Research*, 67 (3), pp. 271-99. Recuperado de <https://www.researchgate.net/publication>
- Laorden G., C.; Pérez L. C. (2002). El espacio como elemento facilitador del aprendizaje. Una experiencia en la formación inicial del profesorado. *Pulso*. (25). Pp. 133-146. Recuperado de <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo>
- Leal L. de G., A. (2009). Introducción al discurso pedagógico. *Horizontes Educativos*, 14 (1), pp. 51-63. Recuperado de: <https://www.redalyc.org/pdf/979/97912444004.pdf>
- Ledesma Aragón, C. (2012). *Uso y distribución de espacios escolares* (Trabajo de fin de grado de maestra). Universidad de Valladolid, España.
- Lerner, G.H. (2004). Collaborative turn sequences. In Lerner, G.H. (Ed.), *Conversation Analysis Studies from the first generation* (225-257). Philadelphia, USA: Pragmatics & Beyond New Series
- Londoño Osorio, N.; Betancur Giraldo, H.; Saldarriaga Montoya, J.F. y Ruiz Sandoval, N.M. (2021). Reflexión sobre las dinámicas de poder en el aula: la relación maestro estudiante. Un estudio de caso. *Aletheia*, 13(1), pp. 15-46. Recuperado de <https://aletheia.cinde.org.co/index.php/ALETHEIA/article/view/649>
- Macías Moreno, E.G. (2017). *La interacción comunicativa y la convivencia escolar en el aula de educación secundaria*. [Tesis doctoral] Universidad de Extremadura, España. Recuperado de: https://dehesa.unex.es/bitstream/10662/5761/1/TDUEX_2017_Macias_Montero.pdf
- Massot Lafon, I., Dorio Alcaraz, I. y Sabariego Puig, M. (2009). Capítulo XI: Estrategias de recogida y análisis de la información. En R. Bisquerra Alzina (Ed.), *Metodología de la Investigación Educativa* (pp. 293-328). Madrid, España: La muralla.
- Mendoza García, J. (2017). Compartiendo conocimiento: interacciones discursivas en el aula. En J.S., Sánchez Hernández, J. Mendoza García y J. Ortiz Moncada (Coord.), *Psicología, cultura y educación*, (pp.171-219). México: Horizontes educativos Universidad Pedagógica Nacional. Recuperado de: <http://bgtq.ajusco.upn.mx>
- Montes Miró, R.G. (2012). Clarificaciones discursivas y la co-construcción del conocimiento. En R. Barriga Villanueva (Ed.), *Mitos y realidades del desarrollo lingüístico en la escuela* (pp.25-69). México: El Colegio de México.
- Morado M. B., C. (2017). *Interacciones comunicativas escolares desde una perspectiva dialógica*. [Tesis doctoral] Facultad de Filosofía y Letras de la Universidad de Buenos Aires. Recuperado de: <http://repositorio.filo.uba.ar>
- Murillo, F.J. y Martínez-Garrido, C. (2010). *Investigación etnográfica*. Madrid, España: UAM.
- Navarro Asencio, E., Jiménez García, E., Rappoport Redondo, S., y Thoillez Ruano, B. (2017). *Fundamentos de la investigación y la innovación educativa*. Barcelona, España: UNIR Editorial.
- Newman, D., Griffin, P. y Cole, M. (1991). *La zona de construcción del conocimiento*. Madrid, España: Morata.

- Nussbaum, L. y Tusón, A. (2002). El aula como espacio cultural y discursivo. *Signos. Teoría y práctica de la educación*, 17Enero Marzo 1996 Páginas 14/21 ISSN: 1131-8600. Recuperado de <https://www.researchgate.net/publication>
- Oakley, T. y Coulson, S. (2008). Connecting the dots: Mental spaces and metaphoric language in discourse. En A. Hougaard y T. Oakley (eds.), *Mental spaces in discourse and interaction* (pp.27-51). Philadelphia, United States of America: John Benjamins B.V.
- Pérez Álvarez, B. E. (2018). Complejidad sintáctica en el diálogo: tensiones entre pragmática y estructura discursiva. *Cuadernos de la ALFAL*, 10 (2), pp. 57-65.
- Prados Gallardo, Ma. del M. y Cubero Pérez, R. (2005). Construcción del conocimiento y discurso educativo. Una aproximación al estudio del discurso de profesores y alumnos en la universidad. *Avances en Psicología Latinoamericana*, 23, pp.141-153. Recuperado de <https://revistas.urosario.edu.co/index.php/apl/article/view/1247>
- Portolés, J. (2007). *Pragmática para hispanistas*. Madrid, España: Síntesis.
- Rodrigo-Mendizábal, I.F. (2017). El video como instrumento de investigación social: la antropología visual como metodología. *Razón y Palabra*, 21 (97), pp. 601-629. Recuperado de <https://www.redalyc.org/pdf/1995/199552192033.pdf>
- Rodríguez Gómez, D. y Valldeoriola Roquet, J. (2012). *Metodología de la investigación*. Barcelona: Universitat Oberta de Catalunya.
- Ruíz-Olabuénaga, J.I. (2003). *Metodología de la investigación cualitativa*. Bilbao, España: Universidad de Deusto.
- Rendón Uribe, M. A., Parra Moncada, P., Holguín Higueta, A., Cano Álvarez, C. T. y Arana Medina, C. M. (2005). Reflexión acerca de los modelos mentales y la formación cognitiva de los profesionales. *Educación Revista Lasallista de Investigación*, 2 (1), pp. 61-64. Recuperado de <https://www.redalyc.org/pdf/695/69520111.pdf>
- Robledo Martín, J. (2009). Observación participante: los escenarios. *Nure Investigación*, (41), pp. 1-13. Recuperado de Dialnet-ObservacionPartipante-7724024.pdf
- Robles, B. (2011). El espacio áulico: una mirada desde la complejidad. Universidad de Palermo. *Reflexión Académica en Diseño y Comunicación*, (pp. 13-216). Buenos Aires, Argentina: UP Universidad de Palermo.
- Ruiz, S. y Rebollo, M.S. (2015). El aula de Educación Infantil: el aula creativa. *ENSAYOS Revista de la Facultad de Educación de Albacete*, 30(2). Recuperado de: <http://www.revista.uclm.es/index.php/ensayos>
- Sabariego Puig, M., Massot Lafon, I. y Dorio Alcaraz, I. (2009). Métodos de Investigación Cualitativa. En R. Bisquerra Alzina (Coord.), *Metodología de la Investigación Educativa* (pp. 329-365). Madrid, España: La muralla.
- Sacks, H. (2004). An initial characterization of the organization of speaker turn-taking in conversation. In Lerner, G.H. (Ed.), *Conversation Analysis Studies from the first generation* (35-43). Philadelphia, USA: Pragmatics & Beyond New Series.
- Sacks, H., Schegloff, E. A. y Jefferson, G. (1974). A simplest systematics for the organization of turn-taking for conversation. *Linguistic Society of America*, 50(4), pp.696-735. DOI:10.1353/lan.1974.0010

- Sandig, B. y Selting, M. (2000): Estilos del discurso. En T. van Dijk, (comp.), *El discurso como estructura y proceso* (pp. 207-231). Barcelona, España: Gedisa.
- Schegloff, E. A. (1996). Turn organization: one intersection of grammar and interaction. En E. Ochs, E. A. Schegloff y S. A. Thompson (Eds.) *Interaction and grammar* (52-134). New York, United States: Cambridge University Press.
- Schegloff, E. A. (2007). *Sequence Organization in Interaction A Primer in Conversation Analysis I*. New York, United States of America: Cambridge University Press.
- Schiffrin, D. (1992). El análisis de la conversación. En F. J. Newmeyer (Comp.), *Panorámica de la Lingüística Moderna* (pp.299-327). Madrid, España: Cambridge University Press.
- Secretaría de Educación Pública. (2017). *Aprendizajes Clave para la Educación Integral. Plan y programas de estudio para la educación básica*. México: SEP.
- Skukauskaite, A., Rangel, J., García Rodríguez, L. y Krohn Ramón, D. (2015). Understanding classroom Discourse and interaction: Qualitative perspectives. En N. Markee (Ed.), *The handbook of classroom discourse and interaction*, (pp. 44-60). USA: Wiley-Blackwell
- Soto Zuluaga, M.A. (2016). *La co-construcción de conocimiento en un aula de química en educación superior: el papel de la dupla devolución- regulación* (Tesis Doctoral). Facultad de Educación. Universidad de Antioquia, Medellín, Colombia.
- Stalnaker, R. C. (1999). *Context and Content Essays on Intentionality in Speech and Thought*. New York, United States: Oxford University Press.
- Taboada, M. (2012). Los géneros: una perspectiva sistémico-funcional. En M. Shiro, P. Charaudeau, L. Granato. (Eds.), *Los géneros discursivos desde múltiples perspectivas: teorías y análisis* (pp. 46-62). Madrid/ Frankfurt: Iberoamericana Vervuert.
- Taylor, S. y Bogdan, R. (1984). *Intoduction to Qualitative Research Methods*. Nueva York, United States: Jonh Wiley y Sons.
- Taylor, S.J., y Bogdan, R. (1987). *Introducción a los métodos cualitativos de investigación*. Barcelona, España: PAIDÓS.
- Tileaga, C. (2011). Context, mental models and discourse analysis. *Journal of Sociolinguistics* 15(1), pp. 124–134. Recuperado de <https://onlinelibrary.wiley.com/doi/abs/10.1111/j.1467-9841.2010.00475.x>
- Trujillo Benítez, L. (2014). *La importancia de los espacios escolares en la enseñanza-aprendizaje de los alumnos*. (Trabajo de fin de grado de maestría). Universidad de Málaga, España.
- Tsuyoshi, O. y Thompson, S.A. (1996). Interaction and syntax in the structure of conversational discourse. En E. Hovy y D. Scott (Eds.), *Discourse Processing: an interdisciplinarity perspective* (67-96). Heidelberg: SpringerVerlag
- Turner, J. H. (1988). *A theory of Social Interaction*. California, Estados Unidos: Stanford University Press.
- Tusón Valls, A. (2002). El análisis de la conversación: entre la estructura y el sentido. *Estudios de Sociolingüística* 3(1), pp. 133-153. Recuperado de: <https://www.textosenlinea.com.ar/academicos> (consultado el 23 de mayo de 2022).

- Van Dijk, A. T., y Kintsch, W. (1983). *Strategies of discourse comprehension*. New York, United States: New York Academic Press
- Van Dijk, T.A. (1994). Estructura discursiva y cognición social. *Discurso, Poder y Cognición Social Conferencias de Teun A. van Dijk, Cuadernos 2, Año 2, Maestría en Lingüística*. Escuela de Ciencia del Lenguaje y Literaturas, pp. 54-85.
Recuperado de:
<http://www.discursos.org/oldarticles/Discurso,%20poder%20y%20cognici%F3n%20social.pdf> (consultado el 12 de octubre de 2021).
- Van Dijk, T. A. (1997). El discurso como interacción en la sociedad. En T.A. van Dijk (Comp.), *El discurso como interacción social* (19-66). Barcelona, España: Gedisa.
- Van Dijk, T.A. (2003). *Ideología y discurso*. Barcelona, España: Ariel.
- Van Dijk, T.A. (2009). *Society and Discourse How Social Contexts Influence Text and Talk*. New York, United States of America: Cambridge University Press.
- Van Dijk, T. A. (2012). *Discurso y contexto*. Barcelona, España: Gedisa.
- Van Dijk, T. A. (2016). *Discurso y conocimiento*. Barcelona, España: GEDISA.
- Vázquez Carranza, A. (2019). *Análisis Conversacional: Estudio de la acción social*. Guadalajara, México: Universidad de Guadalajara.
- Velasco Castro, A. (2007). Un sistema para el análisis de la interacción en el aula. *Revista Iberoamericana de Educación*, vol. 42 (3), pp. 1-12. Recuperado de:
<https://rieoei.org/RIE/article/view/2421>
- Velasco, J. A.; de González, L. A. (2008). Sobre la teoría de la educación dialógica. *Educere*, 12 (42), pp. 461-470. Recuperado de:
<https://www.redalyc.org/pdf/356/35614569006.pdf>
- Virgili, J.M. (2014). ¿Cómo suena una clase? Hacia una restitución del aula como espacio de saber. *Ciencia y tecnología*, 14, pp.195-206. Recuperado de
<https://doi.org/10.18682/cyt.v1i14.195>
- Vygotsky, L. (1978). *Mind in society, the development of higher psychological processes*. Massachusetts, United States of America: Harvard University Press.
- Woods, P. (1987). *La escuela por dentro. La etnografía en la investigación educativa*. Barcelona, Paidós-MEC.

ANEXOS

TRANSCRIPCIONES

G-1.2-HM/22-03-2022

1P: La soberana convención de Aguascalientes(.) decíamos que estábamos hablando de los carrancistas(.) de los institucionalistas(.) (inaudible) con el primer jefe(.) Venustiano Carranza(.) tenemos el caso de Francisco↑ Villa↑(.3) ¿Quién es Doroteo Arango(.) quién es Francisco Villa? Muy famoso ¿no? u:n personaje(.) decían que era un robo marcas pero era un revolucionario mu:y tremendo(.) muy astuto(.) y: tenía: toda la (inaudible) de la guerra de guerrillas(.) lo plasmó: lo apuntó(.) y: en el sur tenemos al caudillo ¿no? al caudillo de Morelos(.3) ¿quién es?: Ese caudillo(.3) ¿Zapata no? Zapata tenía un programa agrarista↑(.) el reparto agrario(.) es:to fue↑ en mi gran medida la condición(.) por la que no pudieron olvidar los intereses de la soberana convención(.) porque: decían los carrancistas(.) ustedes son socialistas ↑ ustedes quieren repartir la propiedad(.) quieren aniquilar↑ los vestigios↑ de la PROPIEDAD PRIVADA↑(.) que: protege el artículo 27↑

G-3.1-HM/24-03-2022

1P: De los ingresos tributarios(.) que no están plasmados en su libro(.) y que es tema de examen↓(.) bien(.) yo les mencionaba(.) que para comprender cuál es la base de financiamiento del Ejército ca:rra:ncista↑(.) necesitamos(.) por supuesto(.) voltear(.) ustedes disculpen por mi dibujo de la República mexicana↓(.) pero toda esta área al sur(.) queda ocupada por los constitucionalistas(.) incluyendo(.) sí↑(.) los límites de lo que será el actual estado de Michoacán(.) Colima(.) algunas zonas de la frontera(.) que me faltaron acá↑(.) acá para la frontera en Sonora con: Arizona↑ este es Sinaloa(.) completamente(.) y: esto que está aquí↑ es↑ to:do el borde del litoral del Golfo de México, to:do el borde del Golfo de México(.) ¿hasta donde? Permítame(.) hasta la Península de Yucatán↓

2E1: [Veracruz]

3P: ¿Por qué? es importante(.) porque los constitucionalistas(.) ocuparon(.) los puertos de Veracruz, porque ocupando todo el litoral del golfo(.) primero(.) por varias(.) por varios aspectos estratégicos(.2) en primer lugar(.) aquí está la aduana veracruzana(.) la aduana marítima(.) segundo(.) por la riqueza(.2) forestal(.) extraída(.)

4E1: [del petróleo]

5P: Ahora vamos con el petróleo(.) extraídas de: este litoral(.) a qué me refiero(.) sus principales ingresos tributarios fueron de agro-exportación(.) y aquí tenemos(.) algo que ya les había mencionado(.) creo que con ustedes ya lo había mencionado↑(.) que: pues: más allá de la riqueza petrolera(.) que después va a despegar(.) México, tenemos la riqueza del henequén(.) el henequén yucateco(.) que es la fibras (inaudible) y que tenía alta demanda(.) en(.) el comercio(.) agrícola norteamericano(.) ellos serán nuestros principales clientes(.) el estado de Yucatán eran muy propio próspero(.) durante el porfiriato(.) y durante(.) permítame(.) durante el periodo revolucionario↑(.) pues los constitucionalistas no fueron nada tontos(.) pues ocuparon todas estas zonas(.) aquí mandaron a Salvador Alvarado(.) por eso cuando vayan a la península(.) pues Salvador

Alvarado esta aquí↑ Salvador Alvarado está acá↑ y: parece como si fuera:(.) sí↑ el salvador(.) (inaudible) el Campeche estaba la presencia(.) de Joaquín Mucel Acereto(.) otro también emisario(.) de Carranza(.) esto claro no no lo menciona el libro(.) pero es por supuesto(.)↑ muy importante(.) que ustedes consideren cuál es la fuente de financiamiento↑(.) la riqueza agrícola(.) la agricultura de exportación(.) es la fuente primordial de la riqueza que le da sostén↑(.) al gobierno de Carranza(.) gobierno ya↑ pre y post revolucionario(.) quizá en algún momento van a escuchar estas denominaciones de: la fase pre y la fase post(.) la fase post inicia cuando(.) tiene vigencia(.) la Constitución de 17

G-1.1-HM/22-03-2022

1P: Fíjense estábamos hablando de Rusia estábamos hablando de la gran guerra la importancia que tiene algo que también pasamos desapercibido (.) es (.) (1) es (.) eh: pues la sucesión presidencial en los Estados Unidos de América (.) ¿sí?:↑ por qué↑ se han preguntado por qué dejaron de apoyar a Walter los norteamericanos Henry y Wilson tenían apostadas todas sus intereses sobre su usurpador Huerta y después de la noche a la mañana (3) ¿sí (.) compañero Joshua? ↑ perdió ese(.) apoyo importante del gobierno norteamericano (2) la sucesión presidencial de Estados Unidos fue importante pues(.) para que tuviera ese apoyo (.) a pesar de que el embajador Wilson desobedeció ya ya llegando a la presidencia de William Taft (.) Taft era presidente de origen republicano y después perdió el apoyo caso de Wilson y(.) llegó a la presidencia un personaje que pues es muy destacado que ya se los mencioné en sus clases de historia universal lo voy a escribir rápidamente (.) sí(.) que es Woodrow Wilson acuérdense de los puntos de Wilson no? Pues este se(h)ñor (.) este señor nada más nos dejó un gran problema para la siguiente década para la década de los veinte (.) este señor impulsó el nuevo orden y por qué tuvimos un conflicto de escala mayor en la década de los treinta? Gracias a Woodrow Wilson en gran medida.

G-1.4-HM/22-03-2022

1P: El municipio libre es (.) eh: un proyecto que después fracasó ¿sí? Había que darle jurisdicción había que darle potestad a: este: gobierno (.) local (.) recordemos que el ayuntamiento en origen es el gobierno de los municipios pues es un vestigio del periodo colonial (.) que todavía tenemos (.) que está presente que tiene un regidor tiene regidores (.) tiene alcaldes (.) tiene síndicos en aquel tiempo se llamaban procuradores síndicos (.) etc. ¿sí? Bueno (.) el municipio ahí tienen el artículo 115 (.) luego tenemos el 123 ¿de qué nos habla el artículo 123 compañeros? (3) la jornada de trabajo ¿no? Los días de descanso el derecho a huelga (.) tiene dos apartados este artículo es extenso (.) actualmente ¿no? Y de ahí se desprende se reglamenta (.) recuerden que el ejecutivo tiene la facultad reglamentaria (.) tenemos la ley federal del trabajo (.) ¿sí? Una cosa son los trabajadores del estado y otra son los trabajadores (3) ¿todo bien?

G-1.6-HM/22-03-2022

1P: Yo les indicaría acabar con estos textos (.) una historia distinta debes de verla de una forma distinta si todos estos procesos (.) una revolución↑ (.) procesos postrevolucionario (.) el porfiriato (.) la reforma↑ (4) las intervenciones extranjeras que vivimos (.) el proceso de independencia (.) el primer imperio↑ (.) el virreinato las reformas borbónicas y: todavía algo que tienen los 300 años de dominio español (.) que no fue tanto de dominio España pero: yo les podría proponer otra forma de ver la historia (.) ¿y saben cómo lo haría? (4) por medio de los impuestos (.) ¿sí? Es interesante porque te va a poner otra periodización (.) algo que tuvo más importancia en la vida de los mexicanos (.) y que lo va a tener (.) fue por ejemplo (.) cuando se creó el impuesto del timbre (.) cuando se creó el impuesto del timbre↑ y otro tiene que ver cuando se creó el impuesto sobre la renta (.) en el 25 (.) y después de que se creó el impuesto sobre la renta (.) el sistema de participaciones en el que las estados de la república perdieron soberanía tributaria (.) eso no lo han dicho (.) pero eso yo se los comparto como una forma de que: (.) es posible hacer otra historia (.) sí se puede (.) pero tradicional lo que nos han dicho ¿no? lo bonito (.) lo que nos han hablado de Villa↓ y de Zapata↓ y de estos héroes que tenemos.

G-2.1-HM/22-03-2022

Contexto: Se escuchan muchas intervenciones al mismo tiempo ocasionando que sea inaudible todo lo que los alumnos dicen. Después de haber leído un texto sobre la participación de la mujer en la revolución mexicana, el profesor le ha preguntado a una alumna su opinión sobre el tema de la mujer, su participación en la revolución y sus derechos en la actualidad. La pregunta del profesor ocasionó que varios alumnos levantaran la mano y pidieran al profesor poder intervenir en la actividad.

1P: Quiero escuchar a su compañera (.) luego voy con ustedes (.) cómo se siente usted ¿hay más derechos para las mujeres?

Toda la mujer votó hasta los años 50 (.) y quién tenía la representación

Escuchen↑ YA: (.) quien tenía la representación patrimonial de tod- el varón (.) todavía sigue siendo así (.) ¿sí? Entonces no cre: o realmente que hayamos avanzado mucho en esta cuestión la verdad deja muchas cifras como decía su compañera Cuevas (.) a ver (.) compañera

2E1: Pero dijo que las compañeras: (Risas)

3E2: Es que: bueno creo que es lo que (.) que que: se le daba más enfoque a la mujer en lo del hijo algo así pero creo que tienen razón porque: creo que: osea científicamente los hombres tienen osea tienden a ser más agresivo:s y pus eso nos pone en una situación [naah]

pue:s este: así [inaudible] pero sí sigue habiendo una desigualdad cuando se viene a lo social porque: siempre se le ha visto como a la mujer pues inferiormente (.) cuando podemos ver a Omar ahogándose con la tapa de la (risas) [ruido inaudible] pues hay(h) varias situaciones [ruido inaudible] porque: yo entiendo que: [ruido inaudible] entonces: [ruido inaudible]

4P: [Escuchen]

5E2: Por ejemplo cuando no sabemos de un líder de un grupo o algo así (.) se escogería mejor un hombre porque se ve como mejor o: más inteligente o si sabe hacer las cosas bien y las mujeres no (.) simplemente en las series puede que esté bien pero en lo social se le sigue viendo como muy desigual a las mujeres (.) se le sigue viendo como inferior y se le sigue viendo como: alguien que no sabe y así como alguien que ocupa que la ayuden

- (.) entonces lo que ahorita llaman las feminazis pues simplemente es un (.) no está bien lo que están haciendo (.) pero: estem: es: una desesperación y una de que no nos escuchar y: de que no: o sea (.) tratamos de hacerlo con palabras con (.) o sea llevamos años en esta guerra (.) y no escuchan (.) entonces cuando nos ponemos ya más bruscas o lo que sea dicen ay no:↓ están lo:cas↓ y pus es como (.) hay (.) hay como un compromiso o algo así no↓ (1) y así.
- 6E3:** Yo digo: (.) profe↑ yo digo que no es superior- que no nos vean superiores pero hay cosas que simplemente el hombre por naturaleza las sabemos hacer mejor que las mujeres
- 7E4:** [No:]
[Gritos inaudibles]
- 8E3:** No generalizo (.) No generalizo pero hay hombres (.) hay mujeres que saben hacer cosas mejor que las mujeres pero por naturaleza (.) no estoy diciendo tampoco que: seamos superiores pero así como las mujeres tienen ciertas capacidades que los hombres (.) tienen menos: tienen: eh: oh: la mayoría pues: este: así como (.) así también los hombres tenemos capacidades que las mujeres menos oh: así pues.
- 9E4:** Yo creo que se refiere a más bien a que el hombre por naturaleza tiene poquito más fuerza: y se le pueden facilitar más las cosas que a las mujeres o:↑ hay otras cosas que se les puede facilitar a las mujeres
[Pero no por eso somos superiores a ninguno]
- 10P:** Bueno:↓ eso me gustó al final (.) a ver (.) usted: Puebla.
- 11E5:** Este: no: yo digo que el hombre puede ser lo mismo que la mujer o mujer lo mismo que el hombre es una cosa (.) la mujer no puede parecer otra mujer y el hombre no puede parir [ruido inaudible]
[eso que tiene que ver]
la neta yo digo que: si no te chingan no chingues: (.) y así de fácil (.) todos podemos vivir bajo esto mismo.
- 12E6:** pues sí: este: físicamente: y biológicamente: eh: en todas las razas de animales en sí: este: en las especies eh: pues el macho tiene un: un: rol este: en en la sociedad por así decirlo este: en esta cuestión este em: es cierto lo que dijo mi compañero Axel em: a nosotros (.) tal vez porque somos un poco más grandes un poco más este: pues o sea grandes en condición física se nos pueden facilitar más cosas que a una mujer no pero: eso: es algo normal es:te: en su manera por así decirlo ¿no? estem: las mujeres tienen otro tipo de variedades este: por ejemplo se ponen a adornar el cuarto eh: o hacer un dibujo cada vez tienen un poco más de habilidad un poc más de delicadeza en detalles y cosas así pero: eso no significa que las mujeres sean superiores o los hombres sean superiores simplemente es un término medio en el cual
[Solamente es su naturaleza]
es un término medio en el cual los dos tienen sus responsabilidades sus habilidades sus actitudes y sus defectos que: cada quien tiene que aceptar.
- 13E7:** Nunca me dio la palabra pero bueno
[Ya:↑ le toca a Aarón le toca a E7]
- 14P:** a ver
- 15E7:** Pero es que (.) en este caso yo no creo que: sí hay un favoritismo en ciertas cosas que: pero sí o sea (.) cómo le digo (.) por ejemplo en el trabajo se nota claramente que a las mujeres les pagan un 33% menos (.) y eso es cierto (.) sin embargo: se puede notar claramente que: por ejemplo hablando de las corrientes del feminismo (.) son muchas

corrientes porque son muchas cosas diferentes (.) como el feminismo radical (.) hay muchas corrientes entonces no se pueden confundir una con la otra porque son cosas totalmente diferentes (.) así como muchas buscan que: hacerse oír de alguna manera (.) hay otras que no porque: quiérase o no muchas se basan en la literatura (.) así: muchas veces [inaudible] claro (.) obviamente se entiende que se busquen de alguna manera los medios hoy en día porque: [inaudible] años para las mujeres ya no solamente desde la revolución porque desde mucho antes porque la verdad durante mucho tiempo a lo mejor se le vio como un objeto más que nada algo que era para (.) entonces yo que sí está bien (.) que se hagan oír (.) ahora este: yo creo que es muy: como se dice independiente vaya cómo lo veas ya que posiblemente lo vayas a decir de cómo le ves desde tus vivencias y buscas explicar algo que según hayas vivido (.) y: por eso yo creo que: por ejemplo a veces el hablar del machismo y del feminismo yo creo que a veces llega mucho a nosotros por las madres y no sólo por los padres ya que las madres a veces dicen saben qué↑ yo soy la mamá y yo decido por la casa y cosas así y no digo que todas las mujeres tengan ese pensamiento no digo que el ser humano quiera arreglar el espacio en donde tú vives (.) sino yo creo que a veces se tiene que dar a entender.

15P: Me da mucho gusto que hayamos interactuado así, son problemas históricos (.) son problemas presentes de historia (.) es presente (.) presente vivo (.) compañeros (.) un aplauso.

G-3.1-HM/24-03-2022

1P: Había zonas donde la revolución no pegó:↓ no tuvo ninguna influencia compañeros↓ eso también quiero que les quede claro sí? Compañeros? Partes de la revolución donde no tuvo impacto(.) fue muy lo que tuvo muy poca presencia menos efervescencia(.) eso también quiero que les quede claro porque después se va a reconstruir una nueva historia que va a decir o sea esto de la revolución no no pegó↓ más bien fue el movimiento cristero↓ porque la gente del bajío es(.) cómo es la gente del bajío compañeros? Muy: cató↑lica muy fervie↑nte y la producción general acá pus la gente ni se contagió de ese espíritu(.) es en serio↑ y les digo algo porque: hubo un historiador que criticó bastante esa versión general porque se hizo historia general de México desde la visión de la ciudad de México pero no fueron las regiones(.) eso que llamamos el mal llamado provincialismo(.) aquí no tenemos provincias hasta donde yo sé aquí tenemos estados libres y soberanos(.) aquí no hay provincias(.) no estamos en España

2E1: [por qué se les dice provincia los:]

3P: Tenemos(.) una herencia hispánica por años de marcaciones que se les llamaban provincias internas(.) pero eso: es ya: más de doscientos años no? y más que nada más cercano como del régimen borbónico(.) pero después se crearon estados y después se crearon departamentos durante los gobiernos centralistas(.) pero esto: de: las demarcaciones provinciales(.) como: que yo sepa no existe(.) ya después lo utilizaron porque tú no eres originario de la ciudad de México(.) no perteneces a esta metrópolis y por lo tanto↓tú estás fuera(.) tú te quedaste: tú no perteneces al progreso sí? Estás:(.3) viviendo en una zona hasta: bueno(.) hasta una forma de ver clasistamente que vives en una zona rural(.) que no estás a la vanguardia(.) y que mucho menos eres cosmopolita sí? Porque: la ciudad de México absorbió(.) lo vamos a ver↑ es un proceso↑ que no solamente viene del periodo revolucionario viene de muy atrás(.) concentrar algo que ya (inaudible) concentrar todo en la ciudad de México trae un grave problema(.) muy graves

problemas(.) pero: vamos a examinar más detenidamente(.) ahora que viene(.) vamos a ver algo que precisamente implementó el gobierno de Cárdenas(.) de Carranza y que se va a ir concretando en las siguientes clases(.) y es el siguiente punto(.) el gobierno de Carranza fue de los primeros(.) compañeros↑ que inició↑ hablando del aspecto tributario(.) que me gusta mucho↑_la federalización varias reformas fiscales tributarias(.) qué significaba eso↑ a ver compañeros quiero que por favor no lo pasen de alto esto va a venir en el examen pues simplemente canceló(.) la soberanía que tiene los estados(.) es cierto que les dije que los estados son libres y soberanos y todo lo correspondiente a su régimen interior(.) por lo tanto los estados pueden crear y eludir imposiciones tributarias(.) impuestos(.) y: llegó: Carranza: empezó a conciliar(.) empezó a coaccionar más que nada a coaccionar a estos jefes regionales(.) a los jefes políticos que todavía existían(.) poderes intermedios entre el gobernador(.) ayuntamientos(.) les dijo vengan para acá yo les voy a cobrar esos impuestos a cambio de: un porcentaje(.) sí? Esto va a servir de precedente y de modelo para el sistema de participaciones(.) el sistema de participaciones operó desde el periodo postrevolucionario(.) los veintes y se consolida en el cuarenta y ocho con el régimen de:↓ el cachorro de la revolución(.) que no es ni más ni menos que el más grande bandido que hemos tenido como presidente que es Miguel Alemán(.) así de grande(.) el presidente empresario(.) así le llamaban a este hombre(.) pero no vamos a hablar de las peripecias de Miguel Alemán y todo su séquito.

G-4.1-HM/29-03-2022

1P: Esto es muy importante. Recuerden la sucesión del grupo de Sonora(.) conformado por:↑r estos perfiles(.) Álvaro Obregón(.) el Mnaco de Celaya(.) Plutarco Elías Calles el Turco(.4) Plutarco Elías Calles va a ser un personaje:(.3) capital(.) importantísimo(.) va a significar(.) la constitución(.) de las instituciones(.) del México moderno(.3) Plutarco Elías Calles (inaudible) pues(.2) eh: la construcción de las instituciones de ese México posmoderno (inaudible) y: eh: nuevos derroteros que va a tener(.) en que: se van a establecer las reglas(.) no constitucionales(.) más allá de la Constitución, que va a tener varias de estas instituciones(.) empezando por la figura presidencial(.) eso va a ser muy importante(.) y:↑ las reglas no escritas(.) a eso me refiero con las facultades más allá de la constitución(.) las reglas no establecidas(.) (inaudible) y(.) el establecimiento de un partido hegemónico(.) eso es(.) a:lgo(.) que debe de quedar muy claro para ustedes(.) para comprenderlo(.) a la vez(.) los siguientes procesos(.) y por qué ese resultado(.) ¿no? venimos de un proceso donde estaba(.) pues:(.) siete décadas(.) un poco más(.) donde un partido hegemónico(.) partido de Calles(.) tuvo(.) un control(.) sin ninguno contrapesos(.) en donde el ejecutivo era: el: que capitaneaba todo(.) pero bueno, estoy dando una panorámica de lo que vamos a ver(.) del México posrevolucionario(.) una etapa que: en lo particular(.) a mí: eh: me motiva(.) ¿sí? porque ya es un periodo más contemporáneo(.) me gusta el México virreinal(.)también(.) he andado por ahí en esas cosas(.) pero(.) hay que pasar también a estas etapas de(.) la cuestión(.) de: después de la revolución(.) eh: pasando por el maximato(.) y sobre todo la década de los 20(.) compañeros(.) prácticamente en México(.) la década de los veintes(.) es(.) un: decenio(.) donde se impiden muchas cosas(.) ¿sí? yo les había hablado de los tributos(.) de los impuestos(.) y les había comentado(.) que: puede hacerse una nueva periodización(.) y buscar ciertas coyunturas(.) puntos de inflexión que nos permitan decir(.) ¿podemos remontar la reforma? podemos remontar las tradicionales(.) eh: fechas(.) efemérides(.) que nos dice(.) de aquí parte la investigación(.) y por ahí yo lo propongo(.) que: miremos(.) en el caso de la legislación de Obregón(.) pues: se presentaron malos precedentes(.) uno de ellos(.) fue: eh:

el impuesto del centenario(.) que ustedes pudieron ubicar en la lectura que acaban de hacer(.) ¿alguien de ustedes? Vamos a interactuar(.) sobre qué se cobraba y la manera en que se cobraba(.) este impuesto(.) fue un impuesto directo(.) ¿alguien lo ubicó? Este es el precedente del impuesto sobre la renta(.) ↑ ojo ↑ el impuesto sobre la renta ↑ está vigente ↑ todavía(.) desgraciadamente(.) ↑ bueno(.) este impuesto(.) pregúntele a sus papás(.) ustedes cuando vayan a trabajar.(3) sobre que está(.) sobre que trata(.) sobre que acto(.) y: por qué tiene importancia(.) en el proceso de federalización(.) de concentración(.) todo(.) en la federación(.) por eso voy a hablar del sistema de participaciones(.) algo que no está en su libro(.) pero ahí ↑ nos da una pincelada ↑ de lo que tiene que ver con: ↑ el impuesto del centenario(.) primero ↑ ¿sobre qué trata el impuesto del centenario? a ver ↑ quiero escuchar ↑ que nos puedan decir con sus propias palabras(.) ¿E1?

2E1: pues: este: aquí menciona que:

3P: [qué trata el impuesto del centenario]

4E1: eh: eh: eh: se aplicaba principalmente en las ganancias de cada persona

5P: [las ganancias ↑]

Voy a explicar algo de la historia de los impuestos(.) que en lo particular siempre me motiva esto(.) porque todos los profesores que tengan siempre se van a inclinar sobre algo(.) sobre algo en particular(.) de acuerdo a sus investigaciones y trabajos(.) sus publicaciones(.) del tema.

G-5.2-HM/05-04-2022

1P: Con Cárdenas se afianza(.) el sistema presidencial(.) el sistema que hoy tenemos(.) que concentra(.) estas facultades o atribuciones que tiene el ejecutivo(.) que ha montado un sistema(.) fíjense bien(.) una forma de gobierno republicana(.) con un sistema presidencial(.) hacia uno(.) más bien(.) presidencialista ↑ que ha concentrado otras facultades más allá de la constitución(.) y es de un origen(.) ¿sí? Durante este periodo(.) porque: la política de Cárdenas(.) es la siguiente(.) es de conciliación de masas.(3) la política(.) de Cárdenas ↑ es de conciliación de masas y corporativis ↑ ta(.) qué son las corporacio ↑ nes(.) los sindicatos(.) ¿sí? la CTMen ese momento(.) va a despegar(.) la CROM(.) CTM(.) Confederación de Trabajadores de México(.) con sus líderes(.) al servicio(.) del partido hegemónico(.) eso es muy relevante(.) que no quiero que pierdan de vista(.) las(.) estas corporaciones que estoy mencionando(.) la confederación nacional campesina(.) CNC(.) el sector civil ↑(.) también es un ala que ha hecho mucha preponderancia dentro del partido hegemónico(.) que después(.) recuerden compañeros(.) va a cambiar el PNR(.) Partido Nacional Revolucionario(.) que fundó calles(.) PRM(.) Partido de la Revolución Mexicana(.) y con el: cachorro de la revolución(.) que es(.) eh: Miguel Alemán(.) que ya les mencioné algo(.) pero todavía lo vamos a ver(.) primer presidente civil del México posrevolucionario(.) eh: el PRI(.) Partido Revolucionario Institucional(.) porque la revolución se hace desde las instituciones(.) desde un orden jurídico(.) ¿verdad J? (inaudible) desde este sistema: escrito(.) y no escrito(.) es un sistema(.) que: eh: intentan conciliar(.) y sobretodo que intenta pacificar la alternancia(.) del poder(.) porque les he mencionado algo que ha sido muy relevante(.) por tanto suponen(.) la estabilidad(.) (inadible) que ya no existen las figuras de los caudillos(.) primer punto(.) ¿quiénes son los caudillos? ¿un caudillo M? no vaya a decir(.) el caudillo del sur(.) los caudillos

2E1: [No sé ni quién es el caudillo del sur]

3P: ¿El caudillo del sur? Emiliano Zapata(.) ¿sí?

G-6.1-HM/03-05-2022

1P: Solamente les pido(.) tranquilidad(.)no escándalo(.) muy bien(.) el desarrollo estabilizador fue algo que ustedes(.) tuvieron(.) que leer(.) ¿sí? vamos a socializarlo(.) alguno de ustedes(.) antes de iniciar(.) alguno de ustedes(.) identificó(.) puede decirme(.) tener una idea global(.) de qué es el desarrollo estabilizador(.)

2E1: El desarrollo estabilizador

3P: [estabilizador]

Sale en la página 140↑ pongamos(.) fue una lectura que ustedes hicieron(.)

4E2: La primera página ¿verdad?

5P: Así es↑(4) alguien que quiera participar(.) a ver E3(.) escuchamos↑ escuchamos a E3 por favor↑

6E3: (El estudiante hace lectura del texto, pero es Inaudible)

7P: Esto es lo que dice el libro(.) respecto al desarrollo estabilizador(.) cómo lo procesan(.) cómo lo entienden ustedes(.)

8E3: No escuché a E3

9P:El desarrollo estabilizador(.) en la página 140(.) cómo lo comprenden eso↑(.) por eso les hablaba de un periodo que va del 40(3) hasta los 70(.) prácticamente(.) ¿sí? el denominado↑(.) milagro mexicano↑(.) que es conocido así(.) internacionalmente(.) ¿no? el desarrollo estabilizador compañeros(.) fue una fase(.) un proceso(.) sí(.) compañera↓

10E3: ¿Qué es el milagro mexicano?

11E4: Tocarón la puerta

12P: Un bromista(3) ok(.) voy a explicar esto en conjunto compañeros(.) solamente necesito su ayuda↑(.) para guardar silencio(.) y no olvidar este actuar por favor(.) ok(.) de los años 40 en adelante compañeros(.) se estabiliza un paradigma que es el estado de bienestar(.) un estado de carácter social(.) y para ello(.) el estado va a ser(.) el propulsor(.) el va: a: institucionalizar estos derechos(.) en fin(.) por ello se crean instituciones sociales(.) seguro social(.) por eso se crea la oferta educativa(.) a manos del estado(.) una educación laica↑(.) gratuita↑(.) que en algún momento fue socialista(.) a la letra del artículo tercero de la constitución(.) ¿sí? después va a ser de los pilares más relevantes(.) de ese estado barato(.) presidencial(.) estado del bienestar(.) estado interventor(.) en la economía(.) eso es(.) algo(.) un principio rector(.) ahora(.) fíjense bien(.) de ese estado del bienestar(.) compañera↑(.) la que me preguntaba↑(.) de ese estado del bienestar(.) en los años 40(.) posguerra(.) recuerden(.) termina la guerra en el 45(.) en adelante(.) hasta los años 70(.) les decía(.) eh:(3) tiene(.) tiene relieve(.) esto de la(.) de lo que denominamos el milagro mexicano(.) que no fue tan milagroso↑(.) fíjense bien(.) y que fue propulsado por un modelo de estado(.) de: eh: del desarrollo estabilizador(.) denominado así(.) por lo que acaba de leer su compañero(.) ey↑ jóvenes↑ lo que acaba de leer su compañero(.) es estabilizador(.) compañeros(.) porque: los precios de los productos básicos por primera vez se estabilizaron(.) se controló la inflación(.) (inaudible) también se promovió la sustitución de importaciones(.) este es otro pilar del milagro mexicano(.) E3(.) ese fue el milagro mexicano(.) que usted preguntaba(.) la sustitución de importaciones(.) no es más que(.) pues(.) eh: que un sector empresarial(.) abasteciera el mercado interno y que ya no siguiera dependiendo de las importaciones(.) pero fíjense bien↑(.) ojo↑(.) es algo que no menciona este libro(.) y es muy relevante(.) en México

compañeros(.) en vez de producir bienes de capital(.) ahorita voy a decir qué es el capital(.) producimos bienes de consumo y bienes intermedios.

G7.1.2-HM/03-05-2022

1P: Ahí se definió(.) por ese suceso(.) de Tlatelolco(.) quién iba a ser el gallo de Díaz Ordaz(.) ¿sí? terminó siendo este personaje(.) este personaje(.) ya siendo presidente(.) reincide en estas prácticas(.) incluso compañeros(.) este hombre llegó aquí(.) aquí al Colegio de San Nicolás(.) prepa No.1(.) eh compañeros(.) y no le fue muy bien(.) ni tampoco en la UNAM(.) en la UNAM lo apedrearón(.) lo sacaron a pedradas(.)

2E1: ¿Neta prof?

3P: Sí↑(.) eso es en serio↑(.)

4E1: O sea(.) eso(.) literal(.) lo:

5P: Sí↑ así sucedió↑ sí(.) y salió huyendo(.) y un personaje lo salvó(.) y lo llevó a: en ese tiempo había: bueno(.) no había tantos carros de diferentes modelos(.) pues lo subieron a un bocho(.) y de ahí lo sacaron(.) de: de ciudad universitaria(.) y se: él(.) por un lado(.) era muy amigo de Salvador Allende(.) Salvador Allende(.) antes(.) antes de septiembre del 73(.) escúchenlo(.) de que: que ocurriera el golpe de estado(.) en La moneda(.) allá en Chile(.) vino a México(.) y fue recibido allá en la Universidad de Guadalajara(.) y fue el presidente(.) a recibirlo(.) diciendo(.) compañeros(.) escuchen esto(.) yo soy tu amigo↑(.) yo soy amigo de la causa socialista(.) eso lo decía afuera(.) e internamente(.)

6E2: Por un momento creí que era usted

7P: Mandé↑

8E1: Que por un momento creí que hablaba de usted

9P: Perdón↑

10E1: Que por un momento creí que hablaba de usted

11P: Eso lo hablo(.) del caso de Echeverría(.) ¿sí?

G10-FI/05-06-2022

1P: E: alguien de este equipo para contradecir a EF?

2E1: Es que no se escuchó

3P: E: EF dice que la velocidad de la luz sí cambia pero eso varía de la distancia de un objeto a otro

4E1: No: o sea(.) la velocidad de la luz cambia(.) y solamente(.) o sea dependiendo la distancia como es lo que se multiplica o se: o se: pero la velocidad de la luz es constante y solamente se multiplica dependiendo hacia qué distancias.(3)

5P: Ok(.) E2

6E2: Pues(.) em: primero que nada(.) yo creo que ellos nunca han medido a la velocidad de la luz ni la han comparado con diferentes formas más que con las que se imaginan(.) y: segundo(.) e: la velocidad de la luz al momento que tiene contacto e: con un agujero negro (Inaudible)

7P: E: Ok(.) continúa E2

8E2: pierde su velocidad(.) e: le decía al momento que la luz

9P: [a ver chicos(.) pongan atención por favor]
(inaudible)

10P: Espera E2

11E2: ajá(.) a ver otra vez pues(.) ajá(.) que al momento de que la luz entra en contacto con un agujero negro(.) pues pierde su velocidad(.) ya que deja de existir entonces ahí ya

no sería la misma velocidad de la luz para todas las mismas circunstancias(.) además de lo que(.) pues ellos no tienen ninguna manera de comprobarlo(.) porque ni si quiera la pueden ver ni la pueden medir por las capacidades que tienen ellos en estos momentos.

12E3: [pero ahí tampoco pueden comprobarlo]

13P: E3

14E3: Que eso que dice que la velocidad de la luz (inaudible)

15P: A ver otra vez(.) no [Voces inaudibles]

16P: A ver(.) esperen esperen(.) más fuerte↑ **E3**

17E3: Que él tampoco comprobó lo que dijo: de: lo que tiene de que cambia la velocidad de la luz en un agujero negro

18E4 [se contradice]

19E5: Es que basándonos en su: contestación(.) donde nos pide una afirmación una comprobación en nuestra teoría(.) en todo caso él también debería demostrar una comprobación en su teoría(.) para: desvalidar la nuestra vaya

20P: E2

21E2: Por último(.) ya que ellos están de acuerdo con que yo necesito una comprobación para decir lo del agujero negro(.) ellos también la necesitan(.) y es que lo que ellos dicen(.) no se puede comprobar(.) eso si: lo quieren hacer de esa manera(.) si no lo quieren ver desde esa otra manera ahí tenemos lo del agujero negro que cambia(.) si lo quieren hacer de que lo mío no se puede comprobar lo de ellos tampoco(.) están en la misma situación(.) ya.

22P: E6

23E6: En primer lugar en el agujero negro no existe la luz(.) pero alrededor del agujero hay partículas excitadas que transmiten luz(.) por ende la luz sigue siendo igual no cambia la velocidad de la luz(.) por qué↑ por eso(.) en ecuaciones(.) que se usan en la física(.) que dicen que no es relativo(.) lo único que no es relativo en esta vida(.) hasta lo dijo el profesor D(.) es la velocidad de la luz(.) como lo dijo él.

24P: Alguien(.) de este equipo(.) ¿no?

(Inaudible)

25E2: Que nos hagan la ecuación(.) que no la enseñen

26P: ¿Tú podrías hacer la ecuación?

27E7: Si nos ponemos a hablar de la velocidad de la luz(.) la velocidad de la luz la conocemos hasta cierto punto(.) si nos ponemos a hablar de un agujero negro y: el: universo(.) la verdad no conocemos mucho(.) ninguno no tenemos ninguno argumentos muy fuertes de ninguno de los dos(.) pero la verdad es que sí tenemos un poco de razón(.) por qué↑ porque sí conocemos un poco más la luz a(.) a través de cómo se mide a través de cómo se distribuye(.) porque: la luz(.) no: la luz no cambia.

28E8: No: pero también se contradijo(.) también se contradijo porque también no conocemos como tal el universo(.) entonces que tal y que no sea lo mejor(.) en algún otro planeta

29E9: [pero es que estamos hablando de todo no sólo estamos hablando de la velocidad]

30E5: Nosotros abarcamos un solo tema y ustedes se empezaron a extender(.) sacando: la: la: el universo(.) o sea(.) nosotros nunca mencionamos el universo(.) mencionamos la velocidad de la luz

G10.2-FI/05-06-2022

1P: Vamos a pasar al siguiente punto(.) ¿sí? Em: una verdad que nos diga este equipo (.10) ¿ya? Chicos(.) acuérdense que hace falta que participen↓ todos↓ (Inaudible) (Muchas voces, inaudible) ¿ya(.) chicos? A ver chicos rápido

2E1: Ya diga nombres (Inaudible)

3P: ¿Listo? ¿ya? A ver chicos(.) pongan atención eh: **ER(.)** siéntate por favor(.) ya van a decir la otra(.)

4E1: Todos los seres vivos nos vamos a morir

5P: Chicos(.) Todos los seres vivos nos vamos a morir (Inaudible)

6P: Acuérdense que eso lo habíamos dicho ayer(.) que en alguna iban a coincidir pero el que la dijera primero(.) era al que se le contaba(.) y los demás tenían que negarlo(.) aunque la tuvieran entre sus opciones(.) alguien de este equipo(.) **E2↑**

7E2: Bueno (.) si estás hablando de todos los seres también estás hablando de todos los seres vivos(.) o: todos los seres

8E3: [todos los seres vivos]

9E2: Ok (.) otra vez
(risas)

10P: E4

11E4: Yo creo (.) que los seres vivos(.) abarcan todo lo que hemos visto alrededor de estos semestres (.) en base a las ideas que también hemos visto(.) pues que incluye seres materia y: y la materia(.) y pues(.) como la materia no se crea ni destruye(.) sólo se transforma(.) lo que se podría morir simplemente sería la: la cómo se llama(.) pues la materia visual(.) pero la materia que no se ve sigue (inaudible)

12P: A ver(.) vamos por partes(.) le toca a uno de allá y luego continúo con los de allá(.) eh: E5(.) a ver chicos(.) guarden silencio

13E5: eh: no se ha comprobado pero algunos tienen diferentes periodos de vida(.) por ejemplo los humanos han roto vivir máximo: cien: o unos pocos años más(.) y: eh: por ejemplo(.) algunos animales como las tortugas pueden vivir(.) hasta(.) como doscientos años(.) pero: todos ellos llegan a morir en algún momento(.) es como el ciclo de la vida(.) naces: te reproduces y mueres

14P: E6 y luego E7

15P: Bueno E8 primero porque ella no ha participado(.) E8 y luego E6

16E8: hay un punto que: usted lo tocó en la clase(.) que dice que: si nosotros no vemos(.)no recuerdo que filosofía era(.)pero era de que: en el área(.) de donde estamos(.) si yo no veo(.) con mis propios ojos que ha pasado eso(.) o la muerte(.) vamos a decir(.) para mí(.) eso no existió en lugar digamos que: me dicen que alguien murió pero para mí no le puedo creer a sus palabras porque yo no lo vi(.) a otra persona tal vez(.) pues(.) sí lo vio(.) pero: yo no(.) así que: ahí se puede(.) como: no ser tan válido(.) pues

17P: eh: E6

18E6: Contradiendo lo que decía E4 los diferentes estados de la materia(.) en esa parte digamos(.) la materia espectral(.) pues no se puede saber si ocurrió o no pero estamos hablando de seres vivos

19E4: [por eso↑ yo estoy diciendo (inaudible)]

20E6: Pero cómo puedes comprobar que tú tienes algo dentro de ti que es lo que te da vida

21E9: (inaudible) en realidad(.) dijo que de las dos partes una podía morir (inaudible)

22P: eh: E7

23E7: También en biología nos habían enseñado que hay un animal que no muere (inaudible) la medusa saca un pólipo(.) lo que pasa es que esa cosa nunca se muere(.) va generando más medusas(.) entonces(.) el pólipo nunca se muere se queda ahí(.) de hecho por ejemplo(.) cuando matas a una medusa (.) y se ve como que empieza que ha abortado(.) entonces el pólipo empieza a producir más y más (inaudible)

24E6: Ahí ta↑ ahí ta↑ (inaudible, muchas voces a la vez)

25E10: Es como el árbol que produce: por eso(.) es como los árboles(.) los árboles nunca mueren porque siempre sueltan semillas(.) y nunca dejan de crecer porque sueltan semillas(.) pero el árbol que crezca

26E7: [Pero el pólipo no muere(.) yo me refiero a la medusa(.) recordemos que el pólipo es la madre que está generando medusas(.) que eso va a generar un ciclo(.) continuamente(.) pero el pólipo nunca muere(.) es el organismo al que yo me refiero(.) la medusa sí puede morir(.) claro↑ empieza a soltar porque empieza a soltar más y más y más(.) es el organismo el que nunca muere de la medusa]

27P: Tú no estás hablando de la medusa como tal(.) tú estás hablando del: la sustancia que suelta (2) alguien que contradiga a la: que no puede morir

28E2: [es una sustancia]

29E7: No↑ yo no me refiero(.) el pólipo es un ser vivo(.) es parte de la medusa que está abajo(.) me entiende) (2) o sea(.) se lo puedo explicar(.) me presta un: imagine(.) aquí está la medusilla(.) y suelta un pólipo el cual este contiene ADN y RNA(.) entonces al momento de cuando: esta(.) esta medusa empieza a crear minimedusas y se queda inactiva durante un tiempo(.) entonces(.) por ejemplo en Japón(.) una clase de medusas llamada León(.) cuando la matan a esta medusa el pólipo(.) el pólipo sigue vivo pero entonces empieza a ver que mataron a su(.) entonces empieza a generar más medusas(.) pero el pólipo en sí(.) es el organismo de las medusas.

G-1.1-TLR/28-03-2022

1P: Fíjense bien, entonces, eh: en esta parte de la decodificación acuérdense que e:s(.) desglosar(.) el código(.) es decir desglosar↑ el mensaje(.) entenderlo↑(.) no es lo mismo entender que comprender↑ ¿cuál sería la diferencia entre entender y comprender E1?

2E1: Eh: comprender(.3) no pus(.) no sé

3P: Ay: bien fácil↑ a ver

4E2: Entender entiendo(.) comprender comprendo

(Inaudible, muchas voces al mismo tiempo)

5P: Cuando hablamos por ejemplo del idioma(.) nosotros lo entendemos

6E3: Yo digo que entender(.) o sea(.) bueno que comprender(.) es más que entender(.) ¿más o menos? Entender ya sería(.) entender así(.) todo bien(.) bien bien(.) y entender es sobrentender (risas)

7P: Sí↑(.) el entender solamente es que(.) por ejemplo tú↑ sepas la lengua eh: española(.) o el: este la lengua del inglés(.) lo entiendes porque lo sabes(.) o sea(.) sabes que el entender es saber qué dice el mensaje(.) y comprender(.) es ya utilizar toda la parte reflexiva y de análisis y como dice(.) adoptarlo(.) es decir ya hacerte dueño de ese conocimiento(.) o transformarlo hasta en conocimiento(.) y ya ahí lo vas a comprender(.) el entender simplemente llega↑ en un sentido más superficial(.) de: de: este: de saber qué es lo que dice el mensaje y la comprensión(.) es ya entenderlo(.) asimilarlo(.) reflexionarlo(.) analizarlo(.) entonces(.) la parte eh: es importante(.) ahorita los vamos a ver↓ qué es la comprensión(.)

pero antes de eso(.) estamos en la última etapa que: de este: de esta parte de la decodificación que es la percepción(.) tiene que ver(.) con: e:l darle↑ esta: pauta al libro(.) para que me convenza para leer(.) ¿cómo lo puedo hacer? ya lo decíamos a través de: revisar la portada(.) de hojearlo(.) por qué no también de revisar los dibujos↓

8E4: Sí porque(.) hay veces que cuando compramos un libro(.) pues(.) por lo general vemos la parte de atrás↓ o podemos hojearla para ver qué tal↓

9P: [así es la sinopsis ¿verdad?]

8E4: En el caso tal vez de los niños(.) este: los libros que traen dibujos (inaudible)

9P: Así es(.) o si por ejemplo(.) tú ya tienes un autor de tu preferencia↑ revisas↑ este: a lo mejor otras obras(.) que haya tenido el autor(.) que también vienen en la parte posterior del libro(.) o: si no lo llegaste tanto a conocer↓ es famoso pero tú no lo llegaste a conocer a profundidad(.) en algunos casos también tiene una pequeña biografía del autor(.) esto para qué nos sirve↑ pues para entender el qué(.) el contexto↑ esto es la percepción(.) el contexto de qué↑(.) puede ser del propio libro(.) o puede ser del entorno en el momento en el que se escribió el libro(.) sobre todo esto tiene mucho que ver cuando son obras(.) o cuando son este libros que tienen(.) por ejemplo(.) narrativa histórica↑ que sabemos que hay algunos que son con reseñas históricas(.) y hay otros que son 100% históricos(.) y los que tienen mitad ficción y mitad historia(.) entonces para eso no sirve la perfección(.) el segundo paso(.) el segundo punto(.) sería(.) lo que decíamos ahorita(.) este sería como un primero(.) y el segundo sería la comprensión(.) dentro de la comprensión qué vamos a utilizar(.) ahorita yo les comentaba(.) súper importante(.) primero primero(.) lo que es(.) el proceso cognitivo(.) qué es el proceso cognitivo(.) va a tener: esta parte de análisis(2) de reflexión(.) y por qué no(.) de cuestionamientos.(3) esto sobre todo en alguna ocasión(.) lo platicábamos cuando no entiendes las qué(.) estás tú leyendo y no entiendes las qué(.) las palabras(.) qué es lo que tienes que hacer↑(.) vete al diccionario investigalo y a partir de ahí revisa qué significa ¿sí? (.) entonces esta parte del proceso cognitivo es este análisis reflexión y cuestionamiento(.) qué tengo que hacer para poderlo comprender(.) en primer lugar(.) vamos a tener una situación importante que son(.) conocimientos previos(.) que dentro de esto podría ser el propio conocimiento de la palabra(.) o de las palabras(.) el conocimiento es(.) bueno le voy a poner primero del idioma(.) 100%(.) de las palabras.(3) dentro de las palabras(.) podríamos aquí agregar(.) sus significados(.) y voy a agregar algo que ya vimos acá arriba(.) que es el contexto(.)

1P: ¿Cuáles serán los conocimientos adquiridos chicos?

E1: Los que ya tienes

3P: Eh: no más bien los previos serían los que ya tienes.(2) los adquiridos cuáles serán:

4E2: Los que vas a tener(.) como la escuela o así

5P: Eh: bueno más que la escuela(.) los que vas a qué.(2) a adquirir o a aprender(.) ¿sí? un ejemplo de un conocimiento adquirido en la lectura(.)

G-2.1-TLR/18-04-2022

1P: Vamos a continuar entonces(.) qué es la interpretación(.) dejen de estar aventando dinero(.) qué es la interpretación

2E1: ¿Qué es la interpretación? Pues algo que: eh: interpreta

3P: A ver E2

4E2: Eh: yo tengo que es la capacidad reflexiva de comprender una idea a partir del conocimiento previo de las palabras empleadas en el contexto en el que son utilizadas

5P: Así es(.) fijate que la interpretación(.) va a venir desde(.) obviamente un proceso específico que es la decodificación(.) que es la comprensión(.) y obviamente esto va a tener como resultado la interpretación(.) como nos dice E2(.) es lo que el lector(.) entendió(.) verdad(.) pero no solamente que lo haya comprendido(.) sino que lo posiciona(.) dice E2 por ahí(.) en el contexto(.) pero no solamente en el contexto del lector(.) digo perdón(.) del autor(.) sino propiamente a veces en el contexto del lector

6E3: Y qué pasa si (inaudible) la capacidad de comprender(.) cómo lo interpreto

7P: No pues(.) ahí estaría(.) estaría muy difícil esa situación de interpretación(.) o si no realizas un proceso de lectura de cuadro que decimos es(.) la prelectura(.) lap(.) la este(.) la la lectura y la postlectura(.) si tú realmente no te das a la tarea de leer de forma correcta(.) no la vas a comprender

G-2.1-TLR/18-04-2022

1P: Pongan la interpretación dos puntos(.) cuando se interpreta algo(.5) quiere decir que se le atribuye(.) un significado a algo(.) por ejemplo(.) podemos ponerlo(.) aunque no es propiamente de nuestra materia(.) pero la interpretación de los sueños(.) es que yo soñé que chucky me salía debajo de mi cama(.) a ver(.) vamos a interpretar este: vamos a interpretar el sueño(.) eso lo hacen los (inaudible)

E1: [quiere decir qué]

2P: Se le atribuye significado a algo

[quiere decir qué]

3P: Que se le atribuye significado a algo(.) obviamente eso es propio de los psicólogos(.) eso es de los psicólogos pero eso es la interpretación(.) darle un significado a algo(.) punto y seguido(.) en la función interpretativa(.9) el lector se introduce(.5) el lector se introduce(.) en el yo ajeno(.) coma(.) colocándose en su lugar.

G-2.1-TLR/18-04-2022

1P: A través de la interpretación(.2) se conoce(.) el pensamiento del autor(.) a través de la interpretación se conoce el pensamiento del autor(.) coma(.4) sus sentimientos(.4) con el que el lector puede estar perdón con el au(.) perdón con el que el lector puede estar(.) de acuerdo o no(.) es decir(.) adoptar la información(.) o↑ desecharla(.) hay otro punto que se llama la reacción(.) vamos a pensar(.) este: que tú lees un libro E1(.) ¿cuál podría ser la reacción que tú tendrías?

2E1: Depende

3P: Cuáles serían esas circunstancias que hacen que el libro te gustó

4E1: Pues:

5P: Por ejemplo si te gusta el libro cuál sería tu reacción

6E1: Gusto(.) placer

7P: Sí pero: que más podrías hacer

8E1: Cómo que cuál sería mi reacción

9P: Por ejemplo te gustó mucho el libro

10E1: Alegría(.2) cómo cómo

11P: Sí sí sí(.) alegría(.) pero(.) qué más harías

G-3.1-TLR/20-04-2022

1P: Bueno(.) aquí nada más que la reacción(.) recordar(.) que: desde que estamos(.) en la parte de la interpretación(.)5) viene después la reacción(.)4) y al final viene lo que es(.) la integración(.) eso es lo que vamos a ver(.)

2E1: Por qué es casi puro dictado

3P: Porque no se portan bien y a veces no ponen atención

4E2: ¿Es en serio que no va a dictar?

5P: No(.) ahorita no voy a dictar(.) voy a explicar(.) interpretación(.) entonces decíamos que es aquella etapa en la en la cual le damos el significado a algo(.) se acuerdan(.) entonces es darle el significado obviamente a lo que leímos(.) para que nosotros podamos darle este significado(.) tiene que tener(.) situaciones de:(.) conocimientos previos(.)4) contexto del autor(.) y contexto del:(.) lector(.) entonces(.) en este sentido es importante por qué(.) em: nosotros debemos de entender

6E1: Básicamente todo eso tiene algo que ver con ¿no? o sea (inaudible)

7P: Así es E1(.) una cosa conlleva a la otra ¿no? como nos dice E1(.) todos tienen una relación8.) porque entonces la interpretación(.) es darle significado a lo que ya leí(.) y además(.) es en esta parte de interpretación revisar los conocimientos previos que ya tengo del tema(.) revisar el contexto del autor que quedamos en este sentido(.) el contexto va a estar integrado por lo que es su biografía↓ y además(.) lo que es el entorno(.) puede ser el entorno social(.) el entorno político(.) el entorno económico(.) eso determina muchísimo lo que es la interpretación(.) es decir(.) no solamente

G-3.1-TLR/20-04-2022

1P: ¿Qué viene después de la reacción?

2E1: Integración

3P: ¿Qué es la integración? A ve:r este:(.) qué entiendes como integración(.) que es la integración

4E1: La integración es el proceso de mantener (inaudible) puede ser aplicable en diversos ámbitos(.) como el social político y económico

5P: Quiere decir(.) que ya cuando interpreté(.) le di significado(.) cuando:(.) tuve la reacción de afuera que me gustó o no↑(.) tiene la parte de integración que es precisamente(.) introducir todos los elementos en un resultado(.) que es qué

6E1: Qué es qué

7P: Sí pues(.) pero: que tiene como resultado la lectura

8E2: un texto

9E3: Un libro

10E4: Una interpretación

11E5: Una reacción

12P: No no(.) ya pasó la reacción(.) qué tiene como resolución o como resultado el proceso de lectura en la integración(.) a qué se referirá que integra esta parte

La parte de la integración tiene que ver(.) como ustedes bien dicen(.) con:(.) agotar los conocimientos(.)3) y aplicarlos(.)2) con la intención(.) de generar(.) una(.) crítica(.) de generar una crítica

G-1.2-LM/22-03-2022

1P: ¿De qué se estaba tratando la clase pasada?

2E: ¿De Amado Nervo?

3P: No:↓

4E: De la revolución

5P: Estábamos hablando de la literatura de la revolución(.) se acuerdan(.) qué estábamos diciendo sobre(.) bueno(.) decíamos(.) antes de comenzar de hablar de literatura de la revolución(.) decíamos primero que teníamos que entender qué era la revolución(.) bueno chicos(.) entonces(.) eh: la clase pasada estábamos hablando de la revolución(.) estábamos(.) íbamos a comenzar a hablar de la literatura de la revolución(.) pero decíamos que para poder entender la literatura de la revolución tenemos que entender la revolución(.) entonces estábamos hablando del porfiriato(.) y dijimos que el porfiriato fue:(.) qué fue el porfiriato(.)

6E: Una dictadura

7E: El gobierno de Porfirio Díaz

8P: El gobierno de Porfirio Díaz que duró 34 años(.) y que decíamos que de alguna manera(.) eh(.) Porfirio Díaz le hacía creer a la gente(.) que la gente lo estaba eligiendo(.) él les hacía creer a las personas que estaba en el poder porque las personas votaban por él(.) pero ya les había comentado que siempre dejaba que llegara un candidato(.) y cuando ya iban a ser las elecciones(.) resulta que el candidato se moría↓(.) o lo mataban↓(.) o este: o le encontraban un delito↓

G-1.2-LM/22-03-2022

1P: Dificilmente una guerra tiene una fecha muy exacta(.) o sea que diga(.) aquí ya↑ a partir de ahora ya se acabó la guerra↑

2E1: [Mi bisabuelo vivió esto]

3P: ¿Tu bisabuelo?

4E1: Iba naciendo cuando fue eso(.) en 1910

5P: Iba naciendo↓ pero pues ya falleció

6E2: [Ah pues de hecho:(.) ¿Cómo se llama el del monumento?

7E1: Lázaro Cárdenas

8E2: Lázaro Cárdenas(.) le dio tierras al papá de mi abuelo

9E1: [Yo conozco al hijo de Lázaro Cárdenas(.) vive ahí por el centro]

10E2: Cuando estaban repartiendo las tierras justo mi bisabuelo(.) le tocó la mitad de un terreno

G-3.1-LM/24-03-2022

1P: No sé si a lo que se refiere E es que si en algún momento México fue primera potencia(.) yo creo que no↑ yo creo que nunca ha habido

2E: [¿No? ¿nunca?]

3P: A lo mejor podríamos decir que estamos más avanzados que cuando las civilizaciones(.) este: antiguas ¿no? que no estamos avanzados en el sentido(.) en el que los otros ¿no? que nosotros no tenemos pistolas y ese tipo de cosas(.) pero que a lo mejor en conocimientos si tenemos un poco más de: de: y en arquitectura(.) o sea en arquitectura(.) y en astronomía(.) de eso sí estamos un poco más avanzados

4E1: Yo siento que sí estamos más avanzados(.) en cuestión de la comida(.) siento que sí somos potencia(.) porque: e:n(.) en Japón y en todos esos lugares muchas cosas son sintéticas(.) y aquí en México(.) casi todo es natural(.)

5P: A lo mejor(.) a lo mejor en la comida(.) bueno(.) les decía chicos(.) entonces se van a mostrar estas dos posturas de México por una parte(.) ver al mexicano como el salvaje(.) como el violento(.) como el(.) esta idea ¿no?(.) pero por otra parte(.) a los héroes de la revolución se les exaltaba y se les(.) o sea(.) se les tenía como lo máximo en otros países(.) de hecho todos estos países querían ser como: Emiliano Zapata(.) Francisco Villa(.) o sea(.) se les nombraba como si fueran los máximos(.) tanto así(.) que aparecieron en muchísimas películas(.) aprecian en muchísimas películas(.) se les nombraba

Y un ejemplo de eso(.) es la película que les traigo(.) ahora sí chicos(.) saquen su teléfono(.) y vamos a ver un pequeño fragmento de la película(.) la película dura dos horas

Le vamos a dar play(.) y vamos a empezar a escuchar la bocina(.) a ver(.) antes↑(.) de qué se trata esta película↑(.) que como les digo(.) no la vamos a ver toda(.) no se trata como tal de la revolución(.) pero está ambientada en el tiempo de la revolución(.) esta película(.) eh: sobretodo en el inicio(.) que es la parte que quiero mostrarles(.) es:↑ la forma↑ justo de las cosas que yo les hablaba ¿no?(.) la idea que se tiene del mexicano(.) como el extranjero(.) ve al mexicano(.) y lo van a ver porque lo que va a mencionar ahorita

G-3.1-LM/24-03-2022

1P: Ahora(.) vamos a ver(.) de qué se trata la conversación(.) de qué están hablando(.)

2E1: De que(.) que están hablando de cómo Madero quería darle tierras a:(.) a los campesinos pues

G-3.1-LM/24-03-2022

1P: Bueno(.) a ver chicos(.) entonces(.) eh: ya(.) ahora sí ya hicimos(.) como:(.) contextualizamos(.) ¿no?(.) to:do lo que tiene que ver con la revolución(.) con el porfiriato que es lo que se encuentra inmediatamente antes de la revolución(.) y: ahora sí podemos empezar a hablar un poco sobre(.) cómo se ve la literatura(.) desde el punto de vista del mundo(.) y desde el punto de vista del mexicano(.) con respecto a la revolución

1E1: Una realidad creada sería como: una mentira(.) pero con fundamentos(.2) una falacia

2E2: Una: una mentira pues(.) es algo que no existe(.) que no tiene(.) pues algo para ser(.) fundamentada(.) por ejemplo(.) ayer me robaron(.) por así decirlo no(.) una realidad creada(.) puede ser algo basado en: pues en algún suceso que haya sucedido(.) pues realmente ¿no? eh: pues: em: bajo ciertos fundamentos

3E3: No sé(.) pero probablemente la realidad(.) creada(.) es como: o sea(.) el hecho es verdad(.) es real(.) pero: (inaudible)

4E4: Yo lo que me imagino es que la realidad creada(.) puede ser por ejemplo(.) lo que nosotros creemos de: o lo que: los católicos pueden creer de Jesucristo(.) que puede ser algo que en realidad no pasó(.) que Jesucristo era otra persona o así(.) pero como te cuentan la realidad(.) como: pues ya así(.) que alteran las cosas(.) oh: te cuentan algo como que es verdad(.) pero en realidad nunca pasó

5E2: [En base a algo que: pues sí sucedió]

6P: Cuando nosotros estamos hablando de una mentira(.) una mentira es: una versión de

algo(.) para ocultar la verdad(.) o sea así por ejemplo(.) eh: alguien no sé(.) llegan tarde(.) o: digamos que: no vino al día del examen continuo(.) y entonces(.) el no vino porque se durmió(.) ¿no? él se quedó dormido(.) pero luego llega y me dice(.) maestra(.) hágame el examen(.) porque el día del examen continuo me enfermé(.) y no pude venir(.) es una: una mentira(.) es una versión(.) que está ocultando la versión real

G-5.0-LM/05-04-2022

1P: Cuando hablábamos de literatura prehispánica(.) hablábamos(.) de: ese: esa separación que a veces siente el mexicano(.) por sus raíces(.) se acuerdan que decíamos por ejemplo(.) que incluso les traje un texto(.) este: sobre como: eh: decía que si ibas a un río que: pidieras permiso a la piedra para mover la piedra(.) y que si ibas a la montaña(.) pidieras permiso a la montaña(.) ¿se acuerdan que habíamos visto ese tipo de textos? y que a partir de ahí ustedes me comenzaron a hablar sobre(.) diferentes tipos de: formas(.) en los que nacían los niños(.) que hay unas personas que las bañaban con: eh: hierbas aromáticas(.) en el momento del parto y todo eso (.) bueno(.) se acuerdan que nosotros en ese tiempo decíamos que: eh: era un poco problemático(.) el hecho de que entendernos como mexicanos(.) porque por una parte teníamos a esta esta parte indígena(.) con la que no nos sentíamos completamente conectados(.) y por otra parte sentíamos la parte española(.) con la que tampoco nos sentíamos conectados

2E1: [es una crisis de identidad]

3P: [¿Mandé?]

4E1: Que en México eh: bueno(.) hablando generalmente(.) como en México se siente más como una crisis de identidad ¿no? porque: no(.) no tiene nada a que referirse porque: suponiendo(.) es como: no tanto en los lugares fuera de México que: ah: no pareces mexicano(.) y resulta que se ofende porque: no parece mexicano(.) pero dentro de México sí pareces mexicano(.) y es lo mismo en el territorio ¿no? porque por ejemplo(.) lo mismo los españoles y a los indígenas(.) no les gusta ninguno porque: (inaudible) eres un indio por ejemplo(.) pero a lo mejor quiere decir más(.) que los españoles son el linaje porque: dices(.) no(.) los españoles son malos(.) es como(.) me imagino que(.) el ser de un grupo se basa más que nada en buscar una caracterización de: una(.) como se dice(.) una identidad propia

5P: Sí(.)eh: justamente es eso(.) se acuerdan que nosotros hablábamos por ejemplo(.) y que decíamos en esta primera parte(.) en la que ya habíamos abordado el tema(.) pero de una manera(.) este: muy: pues muy breve(.) que decíamos que qué era para nosotros ser mexicanos(.) y que decíamos por ejemplo(.) que había como ciertos símbolos y ciertas cosas(.) que: nos hacían sentir orgullo como mexicano(.) ¿no? como el hecho por ejemplo de que: vamos al mundial(.) y llevamos el sombrero(.) y entonces de alguna manera quieres hacer presencia en otro país(.) quieres que la gente vea que tú eres mexicano(.) y por eso llevas el sombrero(.) los colores este: eh: el rojo(.) el verde y el blanco ¿no? pero si yo les preguntara por ejemplo(.) si ustedes(.) no tuvieran la opción de ser mexicanos y si tuvieran que elegir entre ser indígenas o ser españoles(.) ¿qué elegirían?

Varias voces: españoles(.) indígena(.) españoles

6E2: es que(.) sabe(.) ahora si que depende de qué época

7E3: De tener derechos a no tenerlos

8E4: Pa pronto los españoles son primer mundistas

9P: Pero estamos hablando de Este momento(.) o sea(.) no piensen en: no les estoy diciendo(.) no les estoy diciendo que ustedes van a ser indígenas en el tiempo de la conquista(.) sino en este momento

10E4: [Españoles]

11P: Por qué(.) ¿por qué elegirías español E4?

12E4: No: a mí me gustaría ser indígena(.) además(.) los españoles tienen: eh: pues tienen no sé(.) (inaudible) además de haya hay otro tipo de pensamientos

13P: E5 y luego E6

14E5: Yo preferiría ser español(.) porque: simplemente ahorita para mí la economía indígena(.) ahorita mismo(.) vive en la pobreza extrema(.) veo que venden nopales ahí en la esquina(.) o sea(.) ahorita ves a un indígena(.) y ves el sueldo promedio de un español(.) cambia dramáticamente

15P: E5 y después de E5(.) E6

16E5: Yo(.) sinceramente(.) sería indígena(.) por la cultura que tienen(.) porque sería así como mucha: yo sé que para muchos no sería como muy sabio(.) si ves(.) desde un(.) sacan los problemas(.) de: una manera muy peculiar

17P: ¿Cómo sacan los problemas de una manera muy peculiar?

18E5: No sé(.) por ejemplo si no tienen: una estufa(.) ponen: este(.) leña(.) y buscan la manera de pensar para poder resolver sus necesidades

19P: Eh: E6

20E6: Yo pienso que sería(.) eh: española(.) sería como: española(.) porque: se ha como(.3)no porque yo lo vea así(.) pero por lo demás(.) se ve como una superioridad ¿no? por: la economía(.) la cultura(.) (inaudible) se ven como superiores(.) aunque creo que los indígenas(.) se consideran como nuestro origen(.) por las condiciones de cómo están ahora ellos(.) y creo que son minoría ¿no? o sea(.) supongo que ya casi no hay(.) comparado a los españoles aquí

21P: ¿O sea que hay menos indígenas que españoles?

21E3:

[la neta sí]

22E1:

[obviamente]

23E6: Entonces(.) pues por esa razón creo que: preferiríamos ser españoles(.) porque(.) por esa idea de superioridad(.) y pues en sí(.) cuando se ve lo económico

24P: Ahora sí(.) E7

25E7: Es que: al menos pensando para responder esa pregunta(.) si escogiera ser indígena o español(.) pues es que realmente se consideraría un contexto(.) ya no solamente lo que: ah(.) me gustaría ser español(.) o me gustaría que no(.) o sea(.) realmente yo considero que:(.) para llegar a una respuesta se considera lo económico(.) político(.) y social(.) porque: por ejemplo(.) económicamente España(.) pues sí gana más dinero(.) y a lo mejor paga más cantidad de impuestos(.) y tal vez un indígena no va a llegar a ganar(.) lo que es(.) sin embargo(.) también hay que pensar la: la situación social que viven(.) porque por ejemplo(.) en España(.) son más sucios(.) los españoles(.) todos los europeos(.) la mayoría(.) y los indígenas pues no(.) aquí son sumamente limpios(.) se bañaban(.) no se cuantas veces al día(.) tres(.) creo(.) si no me equivoco(.) entonces realmente no es haya una (inaudible) porque al final cada uno tiene lo bueno y lo malo(.) ya sea política(.) social(.) o económicamente(.) realmente no es como que haya una: una vida definitiva para ellos(.3) su estilo de vida comparándolo con un: un europeo(.) ellos tienen necesidades(.) su casa(.) su carro(.) cosas así(.) (inaudible) los indígenas llevan un estilo de vida más saludable(.) sobretodo eso

26E8: Pues todo depende de la(.) del tipo de vida que quieras(.) o sea si quieres ser feliz con el dinero(.) como el español(.) pero si quieres ser feliz como: con esa paz y tranquilidad

G-05-FI/15-03-2022

1P: Entonces hablando de experiencia (inaudible) esto lo hacemos por medio de percepciones(.2) y las percepciones se van a dividir en dos tipos (.) por una parte vamos a tener las impresiones y por otra parte(.) vamos a tener las ideas(.8) la percepción es aquello que nosotros podemos obtener por medio de los sentidos ¿no? yo puedo tener una percepción del sabor de la naranja(.) puedo tener la percepción de: este: no sé eh: una tuna(.) si la toco y me espina(.) o de un este(.) nopal si lo veo espinas(.) todas las percepciones se dan por medio de los sentidos(.) pero entonces a partir de las percepciones aparecen las impresiones(.) y aparecen las ideas que eran justamente de lo que estaba hablando ahorita(.) ¿que es una impresión? cuando nosotros estamos hablando de una impresión esta es la recepción de algo(.6) con fuerza(.) y viveza(.) y la impresión(.) siempre será:(.) el presente(.) esta(.) se encuentra siempre en presente(.) qué quiere decir esto(.) por ejemplo(.) si: ahorita estamos en clase de filosofía(.) y alguien de repente toma café(.) mientras estamos en la clase de filosofía(.) en el momento en el que la persona está tomando café(.) está teniendo una impresión(.) porque lo está haciendo en presente porque está en este momento y en este momento(.) está percibiendo(.) está recibiendo la información del sabor del café(.) de la consistencia del café(.) con una fuerza y viveza máxima ¿no? o sea(.) eh: no es lo mismo(.) por ejemplo(.) que lo que sucedería cuando tenemos una idea que la idea es(.) el recuerdo(.3) de la impresión(.) qué pasa(.) si a esta persona que está tomando eh: café en clase(.) yo lo regaño y le digo que deje de tomar café(.) la persona deja de tomar café(.) pero de alguna manera puede seguir recordando el sabor del café(.) ya sólo tiene(.) con la misma fuerza y viveza que la impresión(.) pero lo recuerda(.) entonces(.) una idea al contrario de la impresión mientras la impresión siempre se da en presente(.) la idea se da en pasado esta solamente se da por medio del recuerdo(.) y esta es(.) es el borde de la impresión con menor fuerza(.) y viveza(.2) alguna vez han visto estos(.) eh: videos o imágenes tramposas(.) que aparecen en Facebook(.) o en: no sé(.) en Tik Tok(.) donde aparece por ejemplo(.) una muchacha muy bonita caminando(.) y: pues obviamente como está en primer plano está la muchacha(.) y quitan la imagen de la muchacha(.) y dicen(.) de qué color es el carro que estaba atrás(.) ¿han visto ese tipo de videos? bueno(.) pues eso es justamente lo que pasaría aquí(.) en el momento(.) o sea si yo sigo viendo(.) si yo no sé que me van a quitar la imagen de la muchacha y en ese momento alguien me pregunta(.) de qué color es el carro que está atrás(.) en ese momento puedo ver el carro y puedo decir(.) ah el carro es rojo(.) porque en presente tengo(.) recibo información con las evidencias(.) pero si ya me quitaron la imagen(.) ya solamente me queda el recuerdo(.) y ese recuerdo puede ser equivocado según lo que dice David Hume ¿sí? por eso(.) David Hume se opone al racionalismo(.) porque dice que lo que sucede en la razón(.) muchas veces es confuso(.) es engañoso(.) como yo por ejemplo en este caso(.) podría decir(.) me parece que el carro es rojo(.) pero a lo mejor el carro era azul(.) por qué(.) porque aquí ya no lo tenemos en el momento(.) ya es un recuerdo del pasado(.) ¿sí? ¿hasta aquí alguna duda o algún comentario?

G-05-FI/13-03-2022

1P: Si todo el conocimiento(.) se obtiene por medio de las impresiones(.) quiere decir que todo lo que nosotros conocemos(.) todo aquello de lo que tenemos idea(.) es porque en algún momento lo hemos visto(.) yo sé que: no me gusta(.) no sé(.) las habas(.) porque ya las he probado y no me gustan(.) ustedes pueden saber que les gusta(.) no sé(.) las sandías(.) porque

las han probado y les gusta(.) pero también hay cosas(.) por ejemplo(.) ¿qué pasaría con una sirena?(.) ¿algunos de ustedes ha visto una sirena?

2E1: Bueno(.) en vídeos y películas

3P: Bueno(.) en videos o películas(.) pero(.) o sea(.) si se supone que todo el conocimiento se obtiene(.) a partir de la impresión que es algo que ya vimos en algún momento(.) y que lo que viene después solamente es el recuerdo(.) qué pasaría con los ogros, con las sirenas(.) si se supone que nadie nunca los ha visto(.) por qué tenemos la idea de una sirena(.) si nunca hemos tenido la impresión de una sirena(.)

4E1: Pero es que sí lo hemos visto(.) pero como le digo(.) no: o sea: así en persona(.) que se aparezca(.) no(.) pero lo hemos visto(.) por medio de otros medios(.) pues

5P: Sí(.) pensemos por ejemplo que hay una película de Barbie de sirenas ¿no? pero esas personas que dijeron(.) esos que hicieron la película de Barbie de sirena debieron tener primero la idea(.) debieron tener la impresión(.) y no la han tenido(.) entonces(.) ¿qué es lo que está sucediendo aquí? Ah(.) para eso vamos a hacer un pequeño ejercicio(.) ¿han visto la película de los X-men?

6E: Sí(.) son mutantes (muchas voces al mismo tiempo)

7P: ¿quiénes son los X-men? son mutantes ¿no? son personas(.) este: que tienen(.) como ciertas habilidades(.) vamos a hacer un ejercicio(.) este ejercicio es de 5 minutos(.) solamente van a tener hasta las nueve con cinco minutos(.) y en esos(.) cinco minutos(.) van a diseñar o a inventar un mutante(.) ustedes se van a imaginar(.) si ustedes fueran un mutante qué características les gustaría tener(.) no busquen los que ya existen(.) o sea(.) los que aparecen en las películas(.) esos no(.)

8E2: ¿Y hacemos un dibujo?

9P: Ya sea que los-

10E4: Yo no sé qué es un mutante(.) ¿cómo son los mutantes?

11P: Un mutante(.) por ejemplo(.) el de la película(.) es Wolverine(.) ¿sí saben quién es Wolverine? el hombre: que le salen garras de: como de acero(.) bueno(.) entonces chicos(.) van a tener cinco minutos los que lo puedan dibujar(.) que sepan dibujar(.) lo dibujan(.) en cinco minutos(.) y los que no(.) lo describen(.) si ustedes inventaran un mutante(.) una persona con habilidades(.) qué habilidades tendrían(.) tienen cinco minutos(.) después de 5 minutos(.) comentamos las habilidades(.) y a partir de ahí(.) explicamos qué es lo que sucede con las sirenas ¿sí? Ok

G-05-FI/13-03-2022

1P: A ver(.) vamos a empezar con: E1(.) ¿qué mutante inventaste?

2E1: Un mutante que tiene varios poderes

3P: ¿Y qué poderes tiene tu mutante?

4E1: Mi mutante tiene(.) le salen unos tentáculos en la espalda (inaudible)

5P: Pongan atención chicos(.) el mutante de E1(.) le salen unos tentáculos por la espalda(.) y esos tentáculos están envenenados(.) y puede matar personas(.) ahora sí(.) E(.) cuál es tu: bueno(.) a ver(.) primero E2(.) cuál es tu mutante(.) pongan atención chicos

6E2: Puede teletransportarse a cualquier lugar que quiera

7P: [¿se puede teletransportar?]

8E2: Puede controlar la electricidad y contenerla

9P: Puede contener la electricidad

10E2: (Inaudible) también puede controlar todo tipo de metal

11P: Puede controlar cualquier tipo de metal

12E2: Puede crear campos de fuerza(.) y también si se sobrecarga puede viajar en el tiempo (inaudible) sólo puede durar cinco minutos en el tiempo

13P: Gracias(.) alguien más (.) chicos(.) que quiera compartir eh: su mutante (.) E3(.) te vi como que querías levantar el dedo

14E3: No:

15P: Ándale(.) de una vez

16E3: Este: yo cree un mutante de gas(.) con la capacidad de volverse cualquier tipo de gas o de humo

17P: Alguien más(.) ya la última persona(.) E4

18E4: Pues yo cree un super humano(.) o sea(.) resiste balas(.) bombas(.) explosiones(.) calor frío(.) cortes(.) bajas de oxígeno(.) puede volar(.) a la velocidad de la luz(.) viaja al espacio(.) puede atravesar paredes(.) es alto(.) musculoso(.) de tes oscura(.) tiene accesorios futuristas(.) es humano(.) y usa la nanotecnología(.) tiene super fuerza(.) super resistencia(.)

19P: Es un super humano que tiene super fuerza(.) super resistencia(.) puede disparar balas y ¿qué más?

20E4: Es a lo que resiste(.)

21P: Ah(.) es a lo que resiste

22E4: O sea(.) sus accesorios son futuristas

23P: Ok(.) bien(.) ok gracias(.) entonces(.) a ver chicos(.) qué es lo que está pasando(.) según lo que dice David Hume(.) por qué tenemos la idea de sirena(.) o por qué podemos por ejemplo(.) porque pudo(.) este: E1(.) diseñar(.) un: mutante(.) con tentáculos en la espalda(.) si nunca lo ha visto(.) o por qué E3 pudo inventar un mutante que se convierte en gas(.) esto lo hace por medio de la imaginación(.) pero qué es la imaginación(.) según David Hume(.) la imaginación(.) nos dice que el humano(.) no tiene la capacidad(.) según lo que David Hume nos está diciendo(.) todo el conocimiento se obtiene a través de los sentidos(.) por lo tanto(.) no tenemos la capacidad de inventar lo que no hemos visto(.) ni de pensar en lo que no hemos visto(.) pero(.) un mutante por ejemplo(.) o una sirena(.) o un ogro(.) en realidad no es(.) o sea no(.) no tenemos que ver a la idea como tal en(.) en conjunto(.) sino que es una mezcla(.) de muchas impresiones(.) que sí hemos visto(.) por eso nadie pudo inventar un mutante con cosas que no conocieran(.) el humo de: de: E3(.) lo conocemos(.) este: no sé(.) la súper fuerza o la super velocidad(.) pues sabemos qué es la fuerza y la velocidad(.) solamente la aceleramos(.) los tentáculos de los que nos hablaba(.) eh E1(.) también los conocemos(.) entonces(.) cuando estamos hablando de imaginación(.) la imaginación lo que hace es que crea una mezcla(.) de impresiones(.) lo que quiere decir(.) que si yo los pongo a que inventen un mutante(.) nadie va a poder inventar un mutante que tenga una característica que nosotros no hayamos visto(.) lo mismo si inventamos un villano(.) si yo lo pongo a que inventen un villano(.) el peor de los villanos o el peor de los monstruos(.) siempre tiene cosas que ya hemos visto(.) como que: lanza fuego(.) que ya conocemos el fuego(.) que tiene esquinas(.) que ya conocemos las espinas(.) que: no sé(.) qué otra cosa puede tener un villano(.) que: ¿mande?

24E3: Que chasquea el dedo

25P: Que chasquea el dedo(.) que ya todo mundo sabe perfectamente quién lo puede hacer

26E2: que tiene mucha inteligencia

27P: Que es demasiado inteligente(.) pero en realidad son cosas que ya todo el mundo conoce(.) entonces(.) vamos a tener dos tipos de ideas según David Hume(.) vamos a

tener las ideas auténticas(.) las ideas auténticas son aquellas que son recuerdos de las impresiones(.) y vamos a tener ideas falsas(.) tenemos como dos tipos de ideas(.) las auténticas(.3) y: las ideas falsas(.) y cuando hablamos de las ideas falsas(.) estamos hablando de la imaginación(.) un ogro por ejemplo(.) es una idea falsa(.) que en realidad no existe como tal el ogro(.) pero que es una mezcla de impresiones