

CARTOGRAFÍAS SONORAS (PRELIMINARES PARA UN ESTUDIO DE LA REPRESENTACIÓN SOCIAL DE CREDIBILIDAD)*

PÉREZ AGUILAR, ROBINSON

Facultad de Arte, Universidad de Los Andes, Venezuela

Correo Electrónico: rbnsnp@gmail.com

RESUMEN

En el acontecimiento convivial que sucede en un aula de clases cada uno de los actores (discentes y docentes) tiene su rol específico de interacción, en los que se ven mutuamente afectados. Consideramos que los rasgos sonoros que constituyen el discurso proferido por la(o)s docentes influyen en las inferencias que la(o)s discentes realizan, generándose cambios en las representaciones de mundo que los acompañan. El texto presentado a continuación, a través de una exhaustiva revisión bibliográfica, delimita el contexto que enmarcó el objeto de investigación y establece los argumentos que justifican la investigación sobre ello en el marco universitario venezolano.

PALABRAS CLAVE: discurso pedagógico, comunicación ostensivo-inferencial, representación social, credibilidad.

SOUND CARTOGRAPHIES (PRELIMINARY FOR THE STUDY OF THE SOCIAL REPRESENTATION OF CREDIBILITY)

Abstract

In the convivial event that happens in a classroom, each of the actors (students and teachers) has their specific role of interaction, in which they are mutually affected. We consider that the sound features that make up the discourse uttered by the teachers influence the inferences made by the students, generating changes in the representations of the world that accompany them. The text presented below, through an exhaustive bibliographic review, delimits the context that framed the object of research and establishes the arguments that justify the research on it in the Venezuelan university framework.

KEYWORDS: pedagogical discourse, ostensive-inferential communication, social representation, credibility.

*Fecha de recepción: 05-02-2018. Fecha de aceptación: 06-03-2019.

1. EL DESPLIEGUE DEL MAPA

*Dis-cursus es, originalmente, la acción de correr aquí y allá,
son idas y venidas, "andanzas", "intrigas". En su cabeza,
el enamorado no cesa en efecto de correr, de emprender nuevas andanzas
y de intrigar contra sí mismo.
Roland Barthes, Fragmentos de un discurso amoroso (1982)*

Las razones que justifican las decisiones que focalizan el recorrido durante cualquier viaje son múltiples y pueden estar sustentadas por diversas fuentes. Pero primordialmente surgen de las necesidades, a veces sin un ánimo de solventarlas, sino más bien por entregarse al impulso que estas generan y dejar que el camino se haga al andar, parafraseando al poeta. Las necesidades que impulsan y la vez son criterio de coto para la exposición que a continuación se va a desarrollar provienen de la experiencia en espacios universitarios que como docente el autor ha tenido desde hace poco más de 20 años.

A lo largo de este tiempo una situación que se ha vuelto recurrente, ya con más carga anecdótica que de reclamo, es escuchar que un(a) discente comente: nunca se me olvidará cuando nos dijo... y lo que continúa es una frase que, palabras más palabras menos, se acerca a lo dicho en ese momento rememorado. Si bien lo traen a colación bajo un contexto actualizado de ahora lo entiendo, no deja de sorprender la emoción generada en ese momento que rememoran. Manifiestan, la mayoría de las veces, haber experimentado entre otras cosas: rabia, molestia, indignación, impotencia... La generación de éstas emociones en el instante de esos actos se torna preocupante, ya que en la condición docente no son las que precisamente se desean generar.

El encuentro pedagógico puede ser enmarcado como un acontecimiento convivial¹, entendiendo éste como una reunión de cuerpo presente entre docentes y discentes en una confluencia

tecnológica². Dicho encuentro está primordialmente organizado por la figura del docente. El horizonte que éste maneja está signado por la búsqueda de la eficacia al momento de transmitir los contenidos, sean estos tanto de orden instruccional como regulativo³. Por tanto, el surgimiento de la discordancia emotiva planteada en el párrafo anterior hace pertinente el cuestionar sobre la eficiencia que se tiene como docente: ¿Qué se está haciendo que produce éste resultado? Si además es considerado que en esta reunión se establecen vínculos y afectaciones conviviales que no son necesariamente percibidas o concientizadas, es posible preguntar sobre ¿cuánto de lo que se está haciendo puede ser controlado como docente?

La expresión del docente en el encuentro pedagógico es realizada fundamentalmente de manera verbal, por tanto, una reflexión indagativa como la que se avizora en primer lugar ha de examinar lo que como docente digo, y también el cómo lo digo. A ello hay que anexar como complemento del enmarcado convivial, la premisa pedagógica de estos tiempos que deslastra al docente como único responsable de este encuentro:

(...) en la actualidad, existe una gran preocupación y se hacen importantes esfuerzos para lograr que el aula se convierta en un espacio de apertura de naturaleza social y epistemológica donde el conocimiento escolar se geste como un evento social construido mediante la actividad y el discurso compartido. El proceso de construir conocimientos desde el aula debe estar orientado por una acción pedagógica comunicativa que se preocupe por la estructura semántica, por la manera como el alumno representa, conoce y mitologiza el mundo físico, social y escolar. (Molina, 2003: 81)

Esta interacción social, dialógica, establece un marco general para las interpretaciones. Dicha interacción, y por ende las interpretaciones, estará condicionada por la singularidad del di-

namismo del espacio-tiempo donde sucede (aula-clase), y sobre todo por las relaciones de poder que allí se suscitan. La condición, tal vez la más importante, en este conjunto de interacción social dialógica, es la condición de performatividad que suscita, entendida ésta bajo los postulados de Roland Barthes⁴, quien habla de la producción de una subjetividad (en este caso por parte del discente) a partir de las palabras (proferidas por el docente), es decir, una forma concreta de ser consciente y de entender el mundo. Corresponde profundizar un poco más en este aspecto.

Si bien el docente dentro del aula es quien mayoritariamente “controla, dirige y establece las normas que regirán el desarrollo de las actividades” (Molina, 2003: 83), en la acción pedagógica comunicativa el discente se suma a la ecuación. Se está entonces frente a un encuentro pedagógico entendido como proceso comunicativo, en el cual las responsabilidades se amplían, estando la del discente, centrada en lo que corresponde a las representaciones, conocimientos y mitologizaciones que éste realice del mundo físico, social y escolar, como se infiere del primer planteamiento citado de Teresa Molina (2003). En breves palabras, al discente corresponde, la mayor parte del tiempo, lo concerniente a la percepción mientras que al docente le toca la responsabilidad sobre la producción. De qué cosa (para ambos): del diálogo-discurso que ha de acontecer en el encuentro pedagógico. Las preguntas, ahora desde la perspectiva del discente, que de ello resulta son: ¿qué tanto afecta la percepción al encuentro pedagógico? y a su vez ¿esta percepción se ve afectada *insitu*?

Son preguntas sin respuestas unívocas. Sus variaciones dependen del enfoque que se escoja, atendiendo a que existe un vasto campo de niveles de estudios interdisciplinarios referentes al terreno que se está pisando, es decir, el del lenguaje, específicamente al campo del habla. Es necesario entonces perfilar un enfoque que oriente el recorrido a seguir para delimitar el objeto de estudio que se pretende abordar in extenso. Permítasenos en-

tonces el siguiente, y temprano, resumen de lo hasta acá escrito: se está ante una situación comunicativa concreta (manifestación verbal del discurso pedagógico en el aula) donde sucede una interacción entre los involucrados (docente-discentes) que se ve afectada (intención-interpretación) por elementos que no son, presumiblemente, totalmente conscientes.

Con este resumen nos acercamos indefectiblemente, pero sólo en un primer momento, a la Pragmática, cuyo campo inserta al discurso en situaciones y contextos específicos, interesándose por las relaciones entre este y sus participantes: “las situaciones en las que los discursos aparecen, las intenciones que rigen su producción, los efectos que los discursos provocan.”(Oesterreicher, 1997: 87)

Desde este punto de partida y luego de una necesaria exploración inicial por parte del investigador en las distintas teorías que han sido desarrolladas a lo largo de la historia de la pragmática (desde J.L. Austin, Jhon Searle, Paul Grice, hasta Oswald Ducrot, Jean-Claude Ascombe y Robin Lakoff), se encontró una que se ajusta a las particulares interrogantes iniciales planteadas, ya que coloca:

(...) el énfasis en la idea de que no hay una correspondencia biunívoca y constante entre las representaciones semánticas abstractas de las oraciones y las interpretaciones concretas de los enunciados (esto es, en el hecho de que lo que decimos y lo que queremos decir no siempre coincide). (Escandell, 1996: 109)

Es una referencia específica a los planteamientos realizados por Deirdre Wilson y Dan Sperber⁵ a través de su Teoría de la Relevancia. En lo tocante a la comunicación, estos investigadores circunscriben su éxito al hecho que los oyentes infieran el significado que el hablante le está atribuyendo a lo que dice, especialmente si se trata de una comunicación intencionada, como lo es la que sucede en el encuentro pedagógico. La manifestación verbal

de este proceso sería para dichos investigadores un tipo de comportamiento que caracterizan bajo la denominación de ostensivo-inferencial, sobre el cual explican:

Dentro de este modelo se dice que un hecho es manifiesto para un individuo en un momento dado sólo si dicho individuo es capaz de representárselo mentalmente y si considera verdadera esa representación. A su vez, se denominará ostensivo a cualquier comportamiento que hace manifiesta la intención de hacer manifiesto algo. La inferencia es el proceso por el cual se otorga validez a un supuesto sobre la base de la validez de otro supuesto. (Escandell, 1996: 111)

Al reflexionar sobre el propio quehacer docente a partir de lo anteriormente expuesto, es inevitable cuestionar las estrategias empleadas como estímulos particulares de la conducta ostensiva. Lo que encontramos es que muchas de ellas -sean de carácter lingüístico o no- derivan de ideas preconcebidas, de formas construidas a partir de la experiencia particular que se ha conformado en el investigador como profesional de la actuación que es. Quien escribe, no ha tenido formación o entrenamiento específico como docente en cuanto a estrategias de comunicación en el ámbito escolar, pero si la ha tenido como artista escénico en el campo de la voz. Día a día se está socializando con los estudiantes, a través de diferentes estrategias gestuales-sonoras, aquello que asociamos con llamar la atención o aquí está lo importante o esto ha de motivarlos, con la intención que ello(a)s las reconozcan y efectivamente dirijan su interés a lo que se está acotando. Este reconocimiento, según la definición descrita por María Victoria Escandell (1996), sólo será manifiesto para lo(a)s discentes si esto(a)s logran representárselos mentalmente y a su vez consideraran verdadera esa representación, produciéndose así la inferencia.

Retornando a la situación inicial que dio pie a lo que se está tratando de plantear, sería válido entonces preguntar: ¿acaso

las estrategias empleadas pueden ser la fuente de los malentendidos emocionales? Pero ahora resulta más interesante virar la mirada hacia el discente, sin ánimo de rehuirle a responsabilidades, sino más bien en un tono de compartirlas.

Tomemos los supuestos que condicionan la veracidad-inferencia en los discentes. De acuerdo a Wilson-Sperber, éstos, los supuestos, tienen su historia propia que les otorga un mayor o menor peso a la hora de la inferencia:

(...) la fuerza de un supuesto depende de la manera como éste se ha adquirido: cuando es fruto de la experiencia directa del individuo, su peso es mayor. Le siguen en orden de importancia aquellos que han sido transmitidos por otras personas, y, en este caso, la fuerza del supuesto está en relación directa con el mayor o menor crédito que le otorguemos a quien nos lo ha transmitido. (...) el peso de un supuesto puede variar con el tiempo y las circunstancias. (Escandell, 1996:115)

Hay entonces todo un mundo de experiencia individual que, aunado al conjunto de relaciones con otras personas que un individuo (discente) pudo y puede tener en su vida, condiciona la fuerza del conjunto de supuestos con los que éste llega al intercambio pedagógico que sucede en un aula. Si bien es cierto que este mundo de (pre)supuestos se antoja enigmático, no es caótico ni infortunado, y está “ordenado y regido por una suerte de ‘gramática implícita’” (Moya Pardo, 2012: 67). Este es un derrotero interesante si se sigue planteamientos como los de Mijail Bajtin:

Cada individuo es y se construye como un colectivo de numerosos “yoes” que ha asimilado a lo largo de su vida y que se evidencia en los lenguajes a través de las distintas “voces” habladas por otros. Estas “voces” no son solo palabras, sino un conjunto de creencias, valores y normas denominado “ideología”. (c.p. Moya Pardo, 2008: 180)

Por tanto, es plausible pensar en que la validez (inferencia) que lo(a)s discentes otorguen a lo proferido por el docente (ostensión) se verá afectada por esta especie de bagaje memorial o Representación Interna como la denomina en un trabajo más reciente María V. Escandell⁶. ¿En qué medida y de qué manera afecta ello entonces al encuentro pedagógico? Este es el punto neurálgico sobre el cual se considera debe detenerse la generación de interrogantes.

Recogiendo los distintos elementos hasta acá expuestos, la pregunta de investigación que perfila el recorrido del hasta ahora incipiente viaje que se propone, ha de considerar:

- La responsabilidad compartida que implica asumir el encuentro pedagógico en el aula (clase) como un acontecimiento convivial,
- Las representaciones internas con las que lo(a)s discentes se acercan al encuentro pedagógico en el aula y la matización que se propicia con esta circunstancial reunión-comunidad, ya que allí se conforman entonces representaciones sociales propias de ese grupo,
- La experiencia particular en docencia de la técnica vocal para actores teatrales. Esto implica focalizarse en una revisión de la voz como hecho sonoro, desde la performance de lo proferido.

Con estas consideraciones en mente se ha intentado trazar una especie de primer esbozo cartográfico (ver Figura 1⁷) en el que se evidencian las conexiones-caminos que imbrican los puntos de interés hasta acá señalados. Es pertinente ahora escuchar a aquellos que nos han precedido por esas tierras...

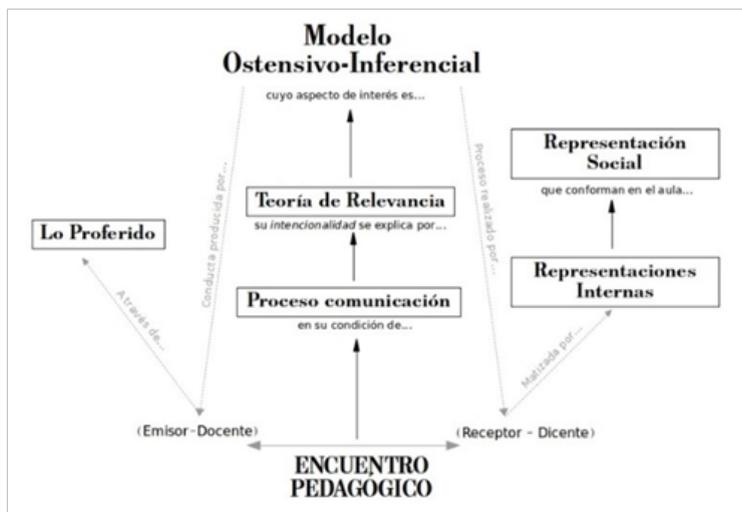


Figura 1. Primer mapa (Pérez, 2014)

2. ALGUNAS EXPLORACIONES INICIALES

Precisar en la producción investigativa aquellos acercamientos que por su delimitación temática den cuenta de las posibles conexiones entre los puntos anteriormente planteados resulta un ejercicio complejo, pero no por ello deja de ser fascinante. Y más aún si se piensa en esto como una suerte de etnografía del enfoque epistémico - metodológico con el que otros investigadores se han acercado a los aspectos de interés. Con una mirada panorámica inicial, para luego describir algunos detalles precisos, se organizará la exposición del conjunto de antecedentes investigativos (trabajos de grados y artículos científicos) que consideramos ayudan finalmente a perfilar la propia ruta sobre este terreno en el que ya se han dado los primeros pasos.

Partimos entonces del ámbito antropológico-etnográfico aplicado dentro de un contexto educativo, que es el impulso principal de la presente investigación. Se comienza por reseñar

el Trabajo de Grado para optar al Título de *Magister Scientiae* en Etnología Mención Etnohistoria realizado por Noris Rondon (2004), que se titula *El currículo explícito y el currículo oculto: Encuentro/desencuentro cultural en el aula de clase. Un acercamiento a la escuela desde la perspectiva antropológica*. Esta investigación, aplicada en un aula de clases de una escuela ubicada en el municipio Libertador del Estado Mérida, con alumnos de sexto grado en la segunda etapa de Educación Básica, aborda las interacciones y eventos cotidianos que suceden en este micro contexto, ya que considera:

(...) es en este punto donde saltan esas cotidianidades personales que nos muestran cómo y quiénes somos, lo que escondemos celosamente por nuestros miedos e inquietudes, lo que nos mueve y conmueve al punto del estremecimiento interior. Esto se produce por el conocimiento venido de mundos lejanos y cercanos, adquirido y entregado en la casa con los familiares y amigos; en la calle, en el patio, en la plaza a través de juegos; unas veces para dejarnos libres, y otras mediante órdenes, normas y reglas para limitarnos y contenerlos. (Rondón, 2004: 1)

Es entonces la comprensión sobre los diversos modos de vida que se suscitan en el aula, con sus encuentros/desencuentros, los que propiciarán las interrogantes que ésta investigadora pretenderá responder. Luego de aplicar entrevistas de preguntas abiertas y no estructuradas tanto a estudiantes como a maestros y representantes, así como observación en contexto, con el apoyo de vídeos y grabaciones magnetofónicas, Rondón terminará concluyendo que:

(...) quienes ejecutan el currículo explícito tienen en su acervo cultural un compendio de normas y reglas, valores, intereses, sentimientos y creencias, nociones e ideas previas del saber acumulado transmitido y redimensiona-

do en su biografía personal; perspectiva desde la cual, en la práctica pedagógica, en su efectividad del currículum oculto se impone al explícito (...) (Rondón, 2004: 222)

Moviéndose en un ámbito etnográfico similar, pero con un énfasis metodológico que apoya la investigación en aula desde otras áreas del conocimiento, se tiene sendos trabajos de grado para candidaturas a doctorados: el de Beatriz González Rojas (2009) titulado *Socialización cognitiva en el aula de clases vista a través de la interacción verbal* y el de Zully Canacaro de Suarez (2008), que lleva por título *El antagonismo discursivo en el aula de clase: Un estudio de caso*. El primero de estos trabajos, bajo la óptica de una doctoranda en Educación, propone la aplicación una investigación etnográfica:

(...) en el estudio de campo (...), en cuatro instituciones educativas de Educación Básica en dos estados andinos del país. Se asumió la observación participante como diseño y como técnicas de recolección de datos la entrevista, las notas de campo y la revisión de documentos. Se llevó a cabo grabaciones de audio en los salones de clase, con la finalidad de estudiar los patrones interactivos en los mismos... (González, 2009: Resumen)

De las extensas conclusiones a las que arriba González Rojas se extraen algunas precisiones que son de puntual interés para el perfil temático buscado. Siguiendo esta misma autora el análisis del sistema categorial de Flanders⁸ para determinar el patrón interactivo predominante en la interacción verbal en el aula, ella encuentra que el “dominante es el de influencia directa, marcado por eventos interactivos que ocurren alrededor de la acción expositiva del docente” (p.189). Más adelante indica que es en las intervenciones de los estudiantes donde se descubre el “empleo natural de procesos cognitivos complejos, como la inferencia y la metáfora” (p.189). Finalmente, y a partir de los datos que arroja

la investigación González Rojas sugiere:

(...) que existe una débil participación de los docentes de manera intencional en el desarrollo cognitivo complejo de los estudiantes, por el contrario, son los alumnos quienes usan de manera espontánea o natural tales procesos cognitivos, lo que hace suponer que las interacciones sociales del entorno más que la escuela está nutriendo la cognición. Se aprecia en este hallazgo que la escuela tiene una acción socializadora de la cognición muy precaria. (Gonzalez, 2009: 189)

También con Flanders como referencia, complementado con el modelo GLATER⁹ Zully Camacaro de Suarez (2008) aplica su análisis al corpus que obtuvo mediante la grabación y la transcripción de cuatro clases (cuatro docentes y ciento sesenta estudiantes de cuatro secciones) en situación real, así como a notas tomadas de forma similar a la empleada en la investigación anteriormente descrita (técnica de observación). Esta metodología, que la actual doctora en Lingüística la “inscribe en un modelo cualitativo enmarcado en un estudio de caso etnográfico” (Camacaro de Suarez, 2008: Resumen), la emplea con el propósito de describir e interpretar la comunicación verbal discente-docente en el escenario del aula. De acuerdo a sus conclusiones esto permitió determinar el contexto interaccional, el cual está:

(...) caracterizado por un patrón interactivo de influencia directa, una comunicación carente de solidaridad en el proceso social de construcción de la imagen, una marcada distancia, una concentración del espacio interlocutivo por parte del docente, y un discurso escolar evasivo que podría contribuir a mantener la problemática interaccional en la institución. (p.180)

En un contexto de aplicación universitario se van a encontrar dos trabajos de Sandra Lizardo de Álvarez, el primero de ellos del 2006: un artículo científico que titula *Los procesos cog-*

nitivos y el patrón de interacción verbal en el aula universitaria, y en el cual el análisis de los datos obtenidos se efectúa también mediante el sistema de categorías de Flanders. La autora, con la ayuda de la observación directa simple, de tipo no participante, obtuvo las informaciones de una docente y 56 estudiantes de un curso ubicado en el primer semestre de la Carrera de Administración en la Universidad del Zulia (LUZ), Núcleo Costa Oriental del Lago. El registro lo efectuó a partir del manejo de notas de campo, y la utilización de cámaras de video y cintas magnetofónicas de las interacciones verbales acontecidas entre la docente y el grupo de estudiantes en el aula de clase.

Plantea que es “...necesaria la puesta en práctica de modelos educativos estructurados en torno al estudiante como parte activa en el proceso de aprendizaje, y que privilegien el desarrollo de intercambios verbales en el interior del aula de clase” (Lizardo, 2006: 673) porque la visión tradicional que se tiene de la actividad docente desarrollada por la(o)s profesora(e)s universitarios se suele catalogar, de acuerdo a la autora, en términos de “autoritaria y punitiva; informativa, expositiva, repetitiva, verbalista e insustancial; antidialógica, anticonstructivista y poco retardora de las potencialidades inherentes a la cognición humana”(p. 673).

Concluye que la predominancia de un patrón de interacción verbal de influencia indirecta en el aula objeto de su estudio, junto con una visión de la enseñanza como actividad dialógica, estimula la incorporación del estudiante no sólo en la construcción de significados sobre los temas del curso, sino también en la aplicación y potenciación de ciertos procesos cognitivos de orden superior¹⁰. Cierra este artículo con el siguiente planteamiento:

Si bien la actividad expositiva del docente universitario se mantiene, ha sido concedido un espacio al diálogo. El interés creciente en el fortalecimiento académico de las universidades obliga a una revisión constante de sus esquemas de funcionamiento, específicamente en lo concerniente al ejercicio de la docencia universitaria, y a la

inmediata aplicación de los correctivos necesarios para enfrentar las áreas problemáticas que limitan el cumplimiento de su función. La enseñanza universitaria debe incorporar elementos que sobrepasen el carácter informativo con el cual se asume promoviendo, fundamentalmente, el desarrollo cognitivo de los estudiantes; de esta manera, los contenidos de las disciplinas académicas no constituyen fines, sino medios. ((Lizardo, 2006: 677)

Aún más alejado del ámbito metodológico etnográfico, pero no por ello carente de ideas y perspectivas pertinentes al interés de la presente investigación, se encuentra la segunda referencia de Lizardo Álvarez (2008), esta vez su Trabajo de Grado para optar al Título de Doctora en Educación y que ella lo titula bajo el nombre de *Los buenos 'profes': la calidad del docente universitario desde la perspectiva de los estudiantes*. Lo describe sencillamente como un estudio que tiene como “propósito fundamental identificar los criterios utilizados por los estudiantes universitarios para definir la calidad de sus profesores”(Lizardo Álvarez, 2008: Resumen). Esta perspectiva desde la mirada del docente es uno de los tantos puntos que lleva a detallar su desarrollo de una manera más profunda que con los anteriormente referenciados estudios.

Su muestra probabilística la constituyen estudiantes universitarios de las áreas de Humanidades, Ciencias Económicas y Sociales, Ingeniería y Medicina de dos universidades autónomas venezolanas, a quienes se les aplicó un instrumento tipo cuestionario que ella nombra en su investigación como CUESPRO. Sobre este cuestionario es importante resaltar varios aspectos que aportan ideas apropiadas a considerar dentro de la presente investigación. Por una parte, están los pasos que realizó para diseñarlo. Ella indica:

(...) se realizó, por una parte, mediante la revisión de la literatura científica especializada de los últimos veinte

años a objeto de identificar los aspectos o dimensiones más usualmente tratados en la evaluación de la actividad del profesor universitario. Por otra parte, se realizó la consulta a estudiantes universitarios a través de la aplicación de la técnica de entrevista en profundidad. (Lizardo Álvarez, 2008: 77)

La selección de la entrevista de profundidad como fuente confiable que validara el instrumento la realiza porque de acuerdo a sus criterios ésta “busca encontrar lo que es importante y significativo para los informantes y descubrir acontecimientos y dimensiones subjetivas de las personas tales como creencias, pensamientos, valores, etc.” (p.77). Posteriormente, mediante un proceso de análisis de contenido de las informaciones brindadas por la entrevista a profundidad y su cotejo con las fuentes documentales, Lizardo de Álvarez generó una lista de categorías bajo el criterio que “las características para la evaluación del profesor se repitieran en tres o más oportunidades en las fuentes de información indicada” (p.79). Así determinó entonces las categorías con sus respectivos criterios e indicadores.

Con todo esto, luego de las respectivas validaciones, determinación de confiabilidad y rediseño, genera un cuestionario final que contempla “35 ítems, de los cuales un 23% corresponde a la dimensión de Características Personales y Socio-afectivas del Profesor, y un 77% a la dimensión de Características Cognoscitivas, Didácticas y Académicas del Profesor” (Lizardo Álvarez, 2008: 97). En la primera dimensión contempla los factores de: Comportamiento Ético y Moral; Reconocimiento Profesional, y Apariencia Física. Por otro lado, establece los factores de Desempeño Docente; Habilidades Didácticas y Académicas; Competencia Docente; Interés y Entusiasmo; Planificación y Desarrollo de las clases; y Comportamiento del Docente hacia los Estudiantes como correspondientes a la dimensión de Características Cognoscitivas, Didácticas y Académicas del Profesor.

La aplicación del cuestionario tanto en la Universidad del Zulia, así como en la Universidad de Los Andes arroja una serie de resultados que en su posterior análisis harán afirmar a la investigadora algunas precisiones, de entre las cuales resaltan:

- Las medias más altas en la muestra de estudiantes valoran la actuación del Profesor Universitario en el cumplimiento de su función docente dentro del salón de clase, a partir de las dimensiones de Competencia Docente, Interés y Entusiasmo, Planificación y Desarrollo de las Clases, y Desempeño Docente; siendo consideradas por los estudiantes como Extremadamente Importante las actividades docentes asociadas al Dominio de la Materia y la Capacidad para enseñar, entendida esta última como resultado de la capacitación pedagógica del profesor.
- Otro elemento que los estudiantes consideran debe propiciar la actividad del profesor es el fomento de una actitud ética a partir del testimonio ofrecido por los propios docentes. Con respecto a esto la investigadora puntualiza:

Las expresiones verbales y actitudinales del profesor pueden llegar a constituirse en puntos de referencia para la interpretación que el estudiante realiza de su propia actuación y para la toma de decisiones individuales; de allí la importancia de la figura del profesor universitario como modelo a seguir, y la necesidad de que los profesores manifiesten conductas ajustadas a su discurso dentro y fuera del aula de clases (Lizardo Álvarez, 2008: 124)

De acuerdo a su criterio interpretativo, los argumentos que explican estos resultados responden tanto a variables de naturaleza externa “referidas a normas y valores compartidos que establecen una base de tipo cultural” así como de naturaleza in-

dividual. Estos últimos “apoyan las diferencias reportadas en el estudio” (p.126).

La apreciación de los estudiantes universitarios se establece como un todo que incluye los aspectos personales y actitudinales de cada profesor¹¹. Finalmente, la investigadora termina cuestionando ¿cuál es el papel del Profesor Universitario?, interrogante que responde en los siguientes términos:

Puede indicarse que los estudiantes otorgan importancia a la figura de autoridad exhibida por el profesor; sin embargo, esta autoridad no se desprende sólo de la consideración del docente como una persona con profundo conocimiento de la materia. Puede indicarse que, para los estudiantes la autoridad del profesor se fundamenta, además, en un comportamiento y actuación coherente con los principios éticos que se proclaman. En este sentido, las expresiones verbales y actitudinales del profesor pueden constituir para los estudiantes elementos referenciales para la interpretación de su propia actuación, y pueden llegar a intervenir en la construcción de su estructura de significados particular. (Lizardo Álvarez, 2008:138-9)

Tomando en consideración los planteamientos de Sandra Lizardo de Álvarez, a saber, la importancia que confiere a la expresión verbal y actitudinal de la(o)s profesora(e)s como fuente de influencia en la(o)s dicentes y la obligada revisión constante por parte de la universidad de sus esquemas de funcionamiento, sobre todo del ejercicio de la docencia universitaria, y a la inmediata aplicación de los correctivos necesarios para enfrentar las áreas problemáticas que limitan el cumplimiento de su función, se focalizó la revisión hasta aquí llevada en las investigaciones, afinándola para indagar quienes han tomado estas ideas como premisas para los estudios en el aula. Hay que destacar que, en esta búsqueda, con un rango retrospectivo de 10 años y ampliado hacia el exterior de Venezuela, no se dio con investigaciones que lo asuman puntualmente, pero si hay algunas que se acercan con

estos planteamientos como motivación subyacente.

Una de estas fue la realizada por los bachilleres Milka García y Carlos Mendoza. Constituyó éste el Trabajo de Tesis que presentaron como requisito para optar al Título de Licenciados en Educación. Con la directa asunción que “el dominio de la comunicación oral es una competencia fundamental del educador” (García y Mendoza, 2010: Resumen) establecen como objetivo principal “diseñar un instrumento para la evaluación de las competencias orales en los estudiantes de la Escuela de Educación de la Universidad Central de Venezuela, ya que, tal y como se evidenciara en el presente estudio, existen deficiencias notables en su discurso oral” (García y Mendoza, 2010: Resumen). Concluyen su trabajo afirmando que:

(...) la evaluación potenciaría la capacidad de la expresión oral en los estudiantes de la Escuela de Educación de la U.C.V, en relación con formación y desarrollo de las competencias comunicativas orales, ya que; es desde el entorno de la Educación Superior donde se posibilita la interacción de los sujetos con los otros, mientras se preparan para concebir y para desempeñarse en la vida profesional. (García y Mendoza, 2010: 91)

Además, en las mismas conclusiones reclaman que el sistema escolar venezolano tiene una deuda con la capacitación de los estudiantes en materia oral, “pues se aspira que en la Educación Superior los estudiantes ya hayan adquirido un compendio de habilidades y competencias en el área y en la presente investigación se constató que no es así.”(p.92)

En un tono similar de enfoque específico sobre la expresión verbal, pero en este no sólo desde la perspectiva de la(o)s docentes sino también incluyendo a la(o)s discentes y conteniéndolos a todos en la noción ampliada de Discurso Educativo, se encuentra el artículo de Valentín Martínez-Otero Pérez. Presentado como artículo científico en una publicación de la Universidad

Complutense de Madrid, el antedicho autor expone un original modelo en el que “establece sendas tipologías del profesorado y del alumnado y que sirven igualmente de referencia para la mejora de la calidad educativa” (Martínez-Otero, 2010: Resumen).

Este modelo, al cual denomina como “pentadimensional”, surge con el objeto de facilitar la exploración pedagógica del discurso que sucede en el aula y que de acuerdo a su criterio “es una peculiar praxis comunicativa que posibilita la relación interhumana y la formación.” (p.44). Establece una metáfora del Discurso Educativo a partir de compararlo con las relaciones y dinámica que se producen en una orquesta musical, para luego:

Por vía analítico-comprensiva del hecho educativo se identifican diversas dimensiones canónicas en el discurso que permiten establecer tipologías referenciales para la optimización de la formación. En suma, más allá del innegable carácter teórico del modelo de discurso presentado, se apuesta por revitalizar la educación cotidiana, tal como acontece a diario en las aulas. (Martínez-Otero, 2010: 44)

Esta disgregación del Discurso Educativo la realiza por razones metodológicas, ya que reconoce que el mismo, por su complejidad, solo cobra sentido si se contempla de modo unitario. Identifica entonces “en la estructura discursiva profesoral cinco dimensiones funcionales: instructiva, afectiva, motivadora, social y ética” (p.47), todas ellas incluyentes de propiedades o indicadores centrados en el *aprendizaje dialógico*¹² y con inclusiones destacadas en la forma - preferencia del discurso.

En el mismo espíritu de propuestas resolutorias para problemas propios de la docencia circunscritos en el ámbito específico de la expresión verbal, los investigadores María Luisa Cárdenas y José Francisco Rivera profundizan en la vinculación y valor del Análisis del Discurso y la Etnografía de la Comunicación en la observación de los procesos de comunicación en el aula

como instrumento para la evaluación y reflexión sobre la práctica pedagógica. Con la premisa del docente como protagonista del proceso educativo establecen que “el profesor debe disponer de herramientas y métodos que le permitan hacer un seguimiento y evaluación de su actuación en el aula, con el propósito de vigilar que realmente está proporcionando al estudiante más y mejores ‘situaciones para aprender’”(Cárdenas y Rivera, 2006: 44).

Para estos autores tanto el análisis del discurso, así como la etnografía de la comunicación son “un método de investigación y de análisis de datos que se adecuan a las necesidades y realidad del aula de clase...” que requiere a un(a) docente guía, coordinador y propiciador de los aprendizajes (p.44). El objetivo que persiguen entonces con la propuesta es exponer una herramienta que permite “analizar sus fortalezas y debilidades y de servir de apoyo a la actividad diaria del docente” (p.44)

Para redondear la línea de investigaciones propositivas se tiene el artículo de Fernando Vizcaya (2003), que se titula *La elocuencia deseada*. Más allá de profundizar en este momento en la reflexión teórica que Vizcaya hace sobre la lectura de una de las Epístolas a Lucilio de Lucio Anneo Séneca, traspolando ésta sobre el discurso docente, acá interesa principalmente la conclusión-recomendación a la cual el investigador llega. El lector (y por supuesto el autor) han de permitir la licencia de su uso como colofón de este breve periplo de antecedentes:

La necesidad clara de formar un buen medio de transmisión es un tema de obligada consideración en los ambientes profesoriales. Sin embargo, a pesar del esfuerzo en tiempo, en cursos e investigaciones no se ha logrado totalmente y es motivo de preocupación por los diferentes directores, supervisores y encargados de la docencia como función pública. Pensamos que la inclusión de actividades con carga crediticia, en los diseños curriculares de las distintas instituciones de formación docente es un

imperativo, no sólo en función del que oye esa transmisión de contenidos sino del docente mismo, que sufre la mala utilización de su voz. Incluir materias de estudio y práctica como el teatro, por ejemplo, en las carreras de Educación aparece como necesario en este sentido (...) Por último, la buena transferencia depende en un buen porcentaje, de la consideración por la otra persona, es decir, a quien se está transmitiendo y esto rebasa el plano estricto de la técnica y se introduce en los niveles de la ética en el comportamiento docente. Mucha transmisión llega por el respeto a la dignidad de la otra persona, por la sensibilidad que se debe tener a sus derechos como persona y como alumno o receptor de información. Ese compromiso, sólo se logra con una base de reflexión personal sobre los valores que sustentan la actividad didáctica. (Vizcaya, 2003:128)

3. LUGARES POR VISITAR

En este punto, la situación descrita al inicio de este texto, a recordar, aquella sobre las inconsistencias emocionales en la(o)s discentes con respecto a las intenciones precisas con las que el investigador dijo algo, lleva a cuestionar puntualmente sobre la performance verbal que se emplea en general durante la labor docente. La revisión de antecedentes ha mostrado que no es una necesidad particular, por el contrario, está manifiesta con diversos matices en los trabajos de Vizcaya (2003); Cárdenas y Rivera (2006); García y Mendoza (2010). De una manera más amplia de abordaje está planteada la necesidad de revisión de la labor docente en los resultados arrojados en las investigaciones de Lizardo de Álvarez (2006, 2008) y en el modelo propuesto por Martínez-Otero Pérez (2010), pero en sus componentes subyace la presencia de la expresión verbal. Si a ello se aúna el contexto teatral en el cual el autor de la presente investigación ejecuta la

labor docente, en específico, el ejercicio en el área vocal para actores y actrices, se puede establecer como pertinente el precisar la expresión verbal del discurso pedagógico que sucede durante el encuentro en el aula como objeto de estudio.

Ahora bien, la delimitación sobre qué estudiar acerca de este aun vasto objeto, nos la puede brindar la experiencia docente teatral, específicamente en el ámbito universitario. ¿Por qué distinguir esto? En primer lugar, en el teatro son similarmente importantes tanto lo que se dice, así como la forma en la que se dice. Pero hay un pequeño matiz en cuanto al contexto donde se enseña¹³: en el nivel de Educación Básica, predomina lo expositivo en el docente, la atención de éste se centrará en lo que se dice a diferencia de lo que ocurre en el nivel Universitario, donde si bien persiste lo expositivo, el patrón de interacción verbal de influencia predominante es el indirecto, el cual da apertura al diálogo y ha de estar cargado, por parte del docente, de estrategias verbales que lo estimulen.

Al existir esta intencionalidad, la de estimular el diálogo, las estrategias que se sigan no se centrarán en algo en particular, sino que son igual de importantes tanto la forma en la que se dice las cosas (performance) así como lo que se dice (contenido). Desde la particular experiencia teatral (y ahora nos referimos a la que se ha tenido como actor, no como docente del área), esta forma en la que se dice se trabaja a partir de los llamados rasgos sonoros de la expresión verbal. Se propone así una profundización de atención-estudio sobre la performance de lo proferido, para encontrar algo específico: movilizar al otro (performatividad), al diálogo con lo(a)s discentes en lo que respecta al aula de clases.

Es por esto que finalmente se consideró delimitar el objeto de estudio a los rasgos sonoros de la expresión verbal del discurso pedagógico que sucede durante el encuentro en el aula. Inclinar la balanza hacia esto obedece también a la evidencia empírica personal¹⁴ que apunta que dentro de las competencias orales dis-

cursivas que todo docente pone en práctica diariamente, es la que tiende a manejarse con menos conciencia y más descuido, dando primacía a la preparación de lo que se va a decir (contenido conceptual) y hacer en la clase (contenidos procedimentales). Por tanto, las nociones, planteamientos y resultados que se desprendan de la presente investigación pueden contribuir a dar orientación de estudio a parte de la descuidada (al propio entender de esa parte aún más descuidada) formación en el área de la voz para las(os) docentes en general.

Hay un último aspecto a considerar en estos preliminares de investigación que hasta acá hemos expuesto, y que expande la recién mencionada performance del discurso pedagógico más allá de la sola búsqueda del diálogo. Partamos de Lizardo de Álvarez (2008) quien señala explícitamente en su investigación que las expresiones verbales de la(o)s docentes pueden constituirse en elementos referenciales para la interpretación de la propia actuación de la(o)s discentes, lo cual puede llegar a intervenir en la construcción de sus estructuras de significados particulares. Si se asocia ello con las conclusiones a las que llega Rondón (2004) sobre el condicionamiento que impone el acervo cultural de la(os) docentes (el compendio de normas y reglas, valores, intereses, sentimientos y creencias, nociones e ideas previas del saber acumulado transmitido y re-dimensionado en su biografía personal) en la ejecución del currículum, sería válido cuestionar sobre la transmisión del acervo cultural de la(o)s docentes, a través de los rasgos sonoros de la expresión verbal del discurso pedagógico proferido por ella(o)s durante el encuentro en el aula, hacia el acervo cultural de la(o)s discentes. Si bien es un campo interesante para un estudio etnográfico como el que pretendemos acá, esto no se incluyó entre los límites de la presente investigación, bajo consideraciones de recursos y tiempo disponible. Pero no por ello se puede dejar de tener presente.

Atendiendo entonces a las otras dos condiciones de la lis-

ta que nos planteamos al final del primer aparte, a recordar: a) la responsabilidad compartida que implica asumir el encuentro pedagógico en el aula (clase) como un acontecimiento convivial y b) las representaciones internas con las que lo(a)s discentes se acercan al encuentro pedagógico en el aula y la matización que se propicia con esta circunstancial reunión-comunidad, ya que allí se conforman entonces representaciones sociales propias de ese grupo; y además tomando en cuenta la tendencia a otorgar protagonismo a la(o)s discentes en el diálogo suscitado en las aulas universitarias, se plantea revisar puntualmente la manera en que influyen los rasgos sonoros de la expresión verbal del discurso pedagógico proferido por la(o)s docentes en la conformación de Representaciones Sociales propias de la(o)s discentes.

Aún sigue siendo muy vasto el campo que abarca el término Representaciones Sociales. Para su acotación se consideró una noción de interés específico que comprende el quehacer teatral, incluido en las áreas que contempla su enseñanza y en la cual se puede establecer los límites necesarios: nos referimos a la credibilidad.

Todo en el teatro ha de ser creíble, es una expresión que tiene casi categoría de mantra entre los cultores de esta manifestación del arte escénico. Si además se considera que ella, la credibilidad sobre el otro, es una condicionante muy importante dentro del proceso de inferencia que producen la(o)s discentes, tal cual lo postula el modelo ostensivo-inferencial de comunicación que es la principal base teórica con la que se enmarca la presente investigación, se puede concretar la interrogante de investigación que orientó finalmente el viaje-recorrido a realizar de la forma siguiente:

¿En qué medida influyen los rasgos sonoros de la expresión verbal del discurso pedagógico proferido por la(o)s docentes en la conformación de la Representación Social de Credibilidad que poseen la(o)s discentes? (ver Figura 2¹⁵).



Figura 2. Mapa definitivo (Pérez, 2014).

NOTAS

1. Cfr. los estudios de Jorge Dubatti con respecto a la Cartografía Teatral para revisar la noción.
2. Son excluidas de esta investigación por razones de alcance, los MOOC's y todas aquellas variantes derivadas de las TIC aplicadas en contextos educativos.
3. Esta disgregación de los contenidos se hace siguiendo los planteamientos de Basil Bernstein, sociólogo y lingüista británico, específicamente de sus trabajos La estructura del discurso pedagógico. (2001 [1990]) y Pedagogía, control simbólico e identidad (1998 [1996]).
4. Cfr. Barthes, Roland (1994). "La muerte del autor" en El susurro del lenguaje. Barcelona: Paidós
5. Wilson es profesora británica de Lingüística de la Universidad College de Londres. Se formó en filosofía en Oxford y lingüística en el MIT, donde escribió su tesis doctoral bajo la supervisión de Noam Chomsky. Por su parte Sperber es un investigador francés en ciencias sociales y cognitivas, acreedor en el 2009 del Premio Claude Lévi-Strauss por su trabajo de entrecruzamiento antropológico, filosófico, lingüístico y psicológico. Él es el autor de El estructuralismo en antropología (1968/1973), Simbolismo en general (1974), Los antropólogos sabemos (1982) y El Contagio de las Ideas (1996). En estos libros desarrolló una concepción naturalista de la cultura, bajo el nombre de epidemiología de las representaciones.

6. Cfr. Escandell Vidal, M. V. (2005). *La comunicación*. Madrid: Editorial Gredos.
7. Pérez A., Robinson M. (2014). Primer mapa [Mapa]. Mérida (Disponible: rbnsnp@gmail.com)
8. Ned A. Flanders es un reconocido Doctor en Psicología de la Educación, egresado de la Universidad de Chicago. Autor de numerosos libros en el área, entre los que están *Análisis de Interacción en el aula: Un manual para los observadores* (1960), *Ayudando a los Profesores a cambiar su conducta* (1963), *El papel del profesor en el aula* (1967) y *El Análisis del Comportamiento de Enseñanza* (1970). En este último es donde expone los principios constituyentes del referido análisis acá citado.
9. Cfr. González de F. G. y Hernández G. T. (2000). *Análisis e Interpretación de la Información en la Investigación Cualitativa*. Barquisimeto: UPEL – IPB. Subdirección de Extensión.
10. Los procesos cognitivos a los cuales aquí se aluden son, como ya se mencionó en el trabajo de González Rojas (2009), la inferencia y la metáfora.
11. Desde una visión muy personal encontramos que esto impulsa a una profunda reflexión sobre la creencia difundida entre muchos colegas que promulga que es suficiente para ser considerado un buen docente el conocer muy bien la materia, lo que acredita el poder enseñarla.
12. Si bien no lo menciona expresamente en su bibliografía, se puede leer entre líneas en el modelo pentadimensional la influencia de los postulados de Ramón Flecha, quien plantea en la educación un diálogo igualitario en el que diferentes personas dan argumentos basados en pretensiones de validez y no de poder. Esto conlleva un importante potencial de transformación social.
13. Para lo que se afirmará a continuación cfr. los trabajos de Lizardo V (2006) en contraste con los de Camacaro de Suárez (2008) y González Rojas (2009).
14. Sin embargo, esta perspectiva no es exclusiva del investigador. La revisión a profundidad de los trabajos mencionados de Vizcaya (2003); Cárdenas and Rivera (2006) y especialmente el de Lizardo de Alvarez (2008) respaldan esta observación empírica.
15. Pérez A., Robinson M. (2014). Mapa definitivo [Mapa]. Mérida (Disponible: rbnsnp@gmail.com). Ajuste del primer esbozo cartográfico que se realizó (ver Figura 1.1). Para facilidad interpretativa, las flechas completas (negras) son las indicativas del camino a recorrer.

BIBLIOGRAFÍA

- BALL, M. S. 2012. “La comunicación humana: los primeros contactos con la lengua y la lectura”. En: *Anuario del Doctorado en Educación: Pensar la Educación*, 0 (6), pp. 113–122.
- BERNSTEIN, B. 1994. *La estructura del discurso pedagógico*.

Madrid: Morata, Fundación Paideia.

- _____ 1998. *Pedagogía, control simbólico e identidad: teoría, investigación y crítica*. Madrid: Morata, Fundación Paideia.
- BOLÍVAR, A. 2004. "Análisis crítico del discurso de los académicos". En: *Revista Signos* 37 (55), pp. 1–12.
- CAMACARO DE SUÁREZ, Z. 2008. *El antagonismo discursivo en el aula de clase: Un estudio de caso*. Trabajo de grado para optar al título de Doctora en Lingüística, Universidad de Los Andes, Mérida, Venezuela.
- CÁRDENAS, M. L. y RIVERA, J. F. 2006. "El análisis del discurso en el aula: una herramienta para la reflexión". En: *Educere* 10 (32), pp. 43–48.
- CASSANY, D. 2008. "Una propuesta de metodología para trabajar con los géneros discursivos de cada disciplina o licenciatura". En: SALABURU, Pello y UGARTEBURU, Inñaki (Eds.) *Espezialitatehizkerak eta terminologia III*. País Vasco: Universidad del País Vasco, Servicio Editorial, pp. 9–24.
- DURANTI, A. y NEWMeyer, F. J. 1992. "La etnografía del habla: hacia una lingüística de la praxis". En: *Panorama de la lingüística moderna de la Universidad de Cambridge*, Vol. 4. Visor, pp. 253–274.
- ESCANDELL, M. V. 1996. *Introducción a la pragmática*. Barcelona: Ariel.
- _____ 2005. *La comunicación. Enseñanza y lengua española*. Madrid: Editorial Gredos.
- FAJARDO, L. 2009. "A propósito de la comunicación verbal". En: *Forma y Función* 22 (2), pp. 121–142.
- FLÓREZ, R. 2000. *Ideologías y discurso*. En: *Forma y Función* 0 (13), pp. 55–66.
- GARCÍA, M. y MENDOZA, C. 2010. *Diseño de un instrumento de evaluación de las competencias orales (Destinado a los estudiantes de la Escuela de Educación, de la Universidad Central de Venezuela)*. Trabajo de grado para optar al título de Licenciado en Educación, Mención Desarrollo de Recursos Humanos, Universidad Central de Venezuela,

Caracas.

- GONZALEZ, B. 2009. Socialización cognitiva en el aula de clases vista a través de la interacción verbal. Trabajo de grado para optar al título de Doctor en Educación, Universidad de Los Andes, Mérida, Venezuela.
- JODELET, D. 1984. “La representación social: fenómenos, concepto y teoría”. En: MOSCOVICI, S. (Ed.) *Psicología social*, Vol. 2, Barcelona: Paidós.
- LIZARDO DE ÁLVAREZ, S. 2008. Los buenos “profes”: la calidad del docente universitario desde la perspectiva de los estudiantes. Trabajo de grado para optar al título de Doctora en Educación, Universidad de Los Andes, Mérida, Venezuela.
- LIZARDO V, S. 2006. “Los procesos cognitivos y el patrón de interacción verbal en el aula universitaria”. En: *Educere*, 10 (35), pp. 671–678.
- MALDONADO, S. y SAL, J. 2013. “Delimitación y alcances de la voz comunidad en el marco de los Estudios del Discurso”. En *Forma y Función* 26 (1), pp. 111–140.
- MARTÍNEZ-OTERO, V. 2010. “El discurso educativo y la mejora del perfil docente, discente e institucional”. En: *Anuario del Doctorado en Educación: Pensar la Educación* 0 (4), pp. 43–59.
- MOLINA, T. 2003. “Características del discurso oral pedagógico”. En: *Lengua y Habla* 8, pp. 80–96.
- MORA, M. 2002. “La teoría de las representaciones sociales de Serge Moscovici” En: *Athenea Digital - Revista de pensamiento e investigación social* 1 (2), pp. 1–25.
- MOSCOVICI, S. 1984. “De la ciencia del sentido común”. En ABRIC, J. y MOSCOVICI, S. (Eds.) *Psicología social*. Barcelona: Paidós.
- MOYA, C. 2006. “Relevancia e Inferencia: Procesos cognitivos propios de la comunicación humana”. En: *Forma y Función* (19), pp. 31–46.
-
2008. “Algunas ideas posmodernas acerca del lenguaje”. En: *Forma y Función* 0 (21), pp. 167–188.
-
2012. “Aproximación al silencio elocuente de

- los enunciados: lo que se comunica y no se dice”. En: *Forma y Función* 25 (2), pp. 63–83.
- OESTERREICHER, W. 1997. “Pragmática del discurso oral”. En BRUNO, Walter y KLAUS SCHÄFFAUER, M. (Eds.) *Oralidad y argentinidad: estudios sobre la función del lenguaje hablado en la literatura argentina*. Gunter Narr Verlag.
- PARDO, N. 1998. “Etnografía del habla: una perspectiva del análisis del lenguaje”. En: *Forma y Función* 0 (11), pp. 149–160.
- RODRÍGUEZ, O. 2003. “Las Representaciones Sociales: entretijos de la Razón y la Cultura”. En: *Relaciones. Estudios de historia y sociedad*, XXIV (93), pp. 82–95.
- RODRÍGUEZ, T. 2003. “El debate de las Representaciones Sociales en la Psicología Social”. En: *Relaciones. Estudios de historia y sociedad*, XXIV (93), pp. 52–80.
- _____ 2009. “Sobre el potencial teórico de las representaciones sociales en el campo de la comunicación”. En *Comunicación y Sociedad*, (11), pp. 11–36.
- RONDÓN, N. 2004. *El currículo explícito y el currículo oculto: Encuentro/desencuentro cultural en el aula de clase. Un acercamiento a la escuela desde la perspectiva antropológica. Trabajo de grado para optar al título de Magister Scientiae en Etnología Mención Etnohistoria, Universidad de Los Andes, Mérida, Venezuela.*
- SHERZER, J. 2000. “Una aproximación a la lengua y a la cultura centrada en el discurso”. En: *Forma y Función*, 0 (13), pp. 31–54.
- SPERBER, D. y WILSON, D. (2004). “La teoría de la relevancia”. En *Revista de investigación lingüística*, 7 (1), pp. 237–288.
- VAN DIJK, T. A. 2000. *Ideología: un enfoque multidisciplinario*. Barcelona: Gedisa Editorial.
- VILLORO, L. 1996. *Crear, saber, conocer*. 9na edición. México: Siglo Veintiuno.
- VIZCAYA, F. 2003. “La elocuencia deseada”. En: *Anales de la Universidad Metropolitana*, 3 (2), pp.117–130.