

**INTEGRACIÓN ENTRE EL DISCURSO Y LA EMOCIÓN-MOTIVACIÓN  
EN EL AULA DE CLASE**

Silvania Cataño Henao

Asesor: Dr. Óscar Eugenio Tamayo Alzate

UNIVERSIDAD DE CALDAS  
FACULTAD DE ARTES Y HUMANIDADES  
MAESTRÍA EN EDUCACIÓN  
EXTENSIÓN RIOSUCIO  
Riosucio, 2022

## **Agradecimientos**

Antes que nada, agradezco a Dios por ser mi guía y permitirme continuar con mis sueños y anhelos de superación; a mis hijos, por la comprensión y paciencia de largos momentos distanciada privándolos de compañía, un abrazo o una palabra mientras me sumía en las profundidades de las letras y porque a pesar de todos mis fallos siempre creyeron en mí y me hicieron confiar en mí misma.

A la Universidad de Caldas por abrirme las puertas una vez más hacia la luz del saber y de la humanidad y de manera especial a mi asesor Dr. Óscar Eugenio Tamayo Alzate, por compartir sin egoísmo su conocimiento y orientarme por caminos que poco a poco se aclaraban y tomaban forma.

Este logro es de mi familia y de todos aquellos que siempre me impulsaron a superarme y a creer que todo lo que se desee y haga con amor se puede alcanzar

## Contenido

INTRODUCCION .....	6
PLANTEAMIENTO DEL PROBLEMA .....	12
JUSTIFICACIÓN .....	17
OBJETIVOS .....	21
OBJETIVO GENERAL .....	21
OBJETIVOS ESPECÍFICOS.....	21
MARCO REFERENCIAL .....	22
El análisis del discurso en las ciencias sociales: variedades, tradiciones y práctica.....	26
La sociolingüística interaccional.....	27
La etnografía de la comunicación .....	28
El análisis de la conversación .....	29
El análisis crítico del discurso .....	29
La psicología discursiva .....	30
Orígenes de la psicología discursiva (PD) .....	31
Perspectivas sobre las emociones.....	39
Primeros planteamientos.....	40
Nuevas perspectivas .....	42
Interacción comunicativa en el aula de clase.....	51
El papel mediador del discurso docente y su relación con las emociones .....	55
METODOLOGÍA .....	60
Método que utiliza.....	60
Naturaleza del objeto discursivo.....	61
Escenario en situación: .....	62
Fuentes de Información .....	63
Unidad de trabajo .....	64
Técnicas e Instrumentos de recolección .....	66
Momentos de la investigación .....	67
ANÁLISIS DE LOS RESULTADOS .....	69
Ruptura entre razón y emoción .....	72
Las emociones en espacios de interacción promoción de emociones a través de la interacción discursiva .....	75
La norma implícita, interacción y emoción .....	83

Poca emotividad en la comunicación prosódica y géstica de la profesora.....	89
ASIMETRÍA DEL PODER DISCURSIVO:.....	95
ANÁLISIS DE DATOS A TRAVÉS DE RED SISTÉMICA .....	99
CATEGORÍA 0-1. EMOCIÓN .....	100
CATEGORÍA 0-2 MOTIVACIÓN.....	101
CATEGORÍA 0-3 INTERACCIÓN DIALÓGICA .....	103
CORRELACIÓN DE LAS CATEGORÍAS.....	106
TERCER MOMENTO ANÁLISIS PROFUNDO DEL DISCURSO: Discusión sustentado en el diálogo entre los teóricos y la autora del presente estudio, se produce teoría.....	114
Discusión.....	114
Interacción profesor-estudiante .....	115
El aula como escenario de procesos cognitivos y emocionales.....	119
Las emociones-motivaciones en la interacción escolar.....	121
El discurso en el aula.....	125
RESULTADOS Y DISCUSIÓN .....	131
CONCLUSIONES.....	134
RECOMENDACIONES.....	136
BIBLIOGRAFÍA .....	139
ANEXOS.....	153
ANEXO # 1.....	153
ANEXO #2.....	168
ANEXO # 3.....	173
ANEXO # 4.....	176

## **Índice de ilustraciones**

<b>Ilustración 1.</b> Proceso metodológico.....	67
<b>Ilustración 2.</b> Recolección de datos y análisis de la información.....	70
<b>Ilustración 3.</b> Ejemplos del trabajo en el aula.....	90
<b>Ilustración 4.</b> Resultados de la categoría emoción.....	101
<b>Ilustración 5.</b> Resumen de la categoría motivación.....	103
<b>Ilustración 6.</b> Resumen de la categoría interacción dialógica.....	105
<b>Ilustración 7.</b> Análisis de la correlación entre categorías. ....	109

## **Índice de Tablas**

<b>Tabla 1.</b> Plan de análisis en relación con las categorías y subcategorías. ....	65
---	----

# INTEGRACIÓN ENTRE EL DISCURSO Y LA EMOCIÓN-MOTIVACIÓN EN EL AULA DE CLASE

*“El grito que cada uno de nosotros emite en el primer instante de la propia historia personal cuando ha sido expulsado del útero para entrar en el mundo externo es una señal emotiva. Es la emoción el primer lenguaje de todos nosotros” (Oatley, 2007, p. 116)*

## INTRODUCCION

En los últimos años, los estudios enfocados en la enseñanza han prestado mucha atención al proceso de interacción comunicativa que ocurre en el aula entre el profesor y los estudiantes. Esta comunicación tiene una gran influencia en el rendimiento académico y la eficacia de la enseñanza. Sin embargo, en estos mismos tiempos se ha observado un deterioro en la convivencia dentro del aula y en la manifestación de emociones positivas. Existen múltiples causas que explican esta situación y diversos estudios sugieren que el fenómeno de la interacción comunicativa puede ser uno de los factores a considerar en las dificultades que se están observando en las aulas de nuestras instituciones.

El salón de clases es un espacio en el que se establecen relaciones y donde el docente tiene la mayor parte del poder. Por lo tanto, resulta interesante examinar cómo se establecen estas relaciones y cómo influyen en las emociones y motivaciones dentro del aula. El comportamiento de los individuos en los contextos académicos ha sido objeto de muchos estudios desde diversas perspectivas (Flanders, 1970; Cros, 2003; Camacaro, 2008; Ruiz Carrillo, et al., 2010), y la importancia de este tema radica en que el aula forma parte de una institución social que permite analizar cómo las personas se

relacionan, actúan entre sí y utilizan mecanismos para influir en el comportamiento de los demás.

Sin embargo, debido a la extensión y la complejidad del acto comunicativo que se lleva a cabo en el contexto del aula, los estudios realizados hasta ahora son generales e incluyen muchos de los elementos que participan en este acto. Por esta razón, esta investigación cobra importancia al centrarse específicamente en el estudio de uno de los aspectos fundamentales de la comunicación en el aula, que es el discurso que se produce entre el profesor y el estudiante, y examina cómo el profesor regula la interacción en ese contexto y la relación emocional a través de diversas estrategias.

La interacción y la relación entre las personas que se comunican tienen un gran impacto en su pensamiento y en sus sentimientos hacia la comunicación y los temas que se discuten. Tanto los profesores como los alumnos tienen que construir un escenario de comunicación que les permita entender y adaptarse a su entorno social y ayudar a transformarlo. Este proceso de construcción requiere esfuerzo y compromiso por parte de todos los involucrados, especialmente cuando hay dificultades que pueden poner en riesgo la continuidad de la comunicación. Según Meyer y Turner (2002), el éxito de una construcción adecuada depende de la interdependencia y complementariedad de los procesos cognitivos y emocionales, y el lenguaje, tanto verbal como no verbal, es uno de los instrumentos que puede articular estos procesos.

El presente estudio busca examinar cómo se desarrollan las emociones y las motivaciones entre profesores y estudiantes en el aula, ya que se reconoce que estas tienen un papel fundamental en la regulación de la conducta y la actividad del sujeto. A pesar de esto, la construcción intencional de emociones en los espacios de interacción

entre docentes y alumnos ha sido en gran medida ignorada en muchos modelos pedagógicos, estrategias metodológicas y evaluativas en el ámbito educativo. En nuestra cultura escolar, a menudo se desvaloriza lo emocional, considerándolo opuesto a lo racional. Sin embargo, si las emociones definen el espacio de acciones posibles, entonces son de gran importancia para facilitar el aprendizaje en la educación. Las emociones positivas o agradables pueden favorecer la realización de acciones beneficiosas para el aprendizaje, mientras que las emociones negativas o desagradables pueden obstaculizarlo.

La interacción docente-alumno/alumno-alumno constituye un patrón relacional que tiene importantes consecuencias para la formación personal y académica de los estudiantes, de ahí la relevancia del discurso docente, como medio de conexión afectiva. Las percepciones de los estudiantes sobre sus relaciones personales con los docentes y las percepciones que generan tendrán el mayor impacto en ellos, no el contenido o la materia, lo que siempre estará presente serán sus experiencias de interacción con diferentes docentes y estudiantes y sus percepciones de las características individuales.

En el presente estudio, se examina cómo se construyen las emociones-motivaciones a través del análisis de la interacción discursiva entre el docente y los alumnos. Se emplea la Psicología Discursiva como enfoque de investigación, el cual se enfoca en la acción social y cómo las personas construyen el mundo social y lo psicológico a través de prácticas discursivas. La metodología utilizada es cualitativa con un diseño interpretativo y fenomenológico. Se analiza la dimensión emocional de los estudiantes y la docente de ciencias sociales en el contexto natural del aula de clases,



con una mirada interna del proceso pedagógico cotidiano. El estudio se estructura en tópicos que incluyen:

Un recorrido por los orígenes y antecedentes de las perspectivas analíticas que orientan el trabajo: el análisis del discurso y sus diferentes corrientes y tradiciones: sociolingüística interactiva, etnografía de la comunicación, análisis del diálogo, análisis crítico del discurso y psicología del discurso; Cómo construir características orientadas de la psicología del discurso, centrándose sobre las interacciones cotidianas, el habla y el discurso, las actividades que realizan las personas en la comprensión del mundo social y los recursos (sistemas de categorías, vocabulario, conceptos, personas de las que dependen estas actividades, etc.) (...) Potter (1998); finalmente, se introducen algunos antecedentes específicos relevantes para la investigación de la psicología del discurso y el análisis del discurso en el contexto escolar.

Este trabajo explora las diferentes perspectivas sobre las emociones, desde los antiguos clásicos hasta las teorías cognitivas, y concluye con los postulados de Antonio Damasio, quien será el foco del análisis en este aspecto. Damasio afirma que las emociones están vinculadas al cuerpo y, por lo tanto, sus manifestaciones son evidentes. A lo largo de la historia, se han producido divergencias en las teorías sobre las emociones. Por ejemplo, Aristóteles sostiene que la emoción implica un proceso intelectual que requiere del lenguaje y, por lo tanto, involucra la razón, mientras que James defiende que la emoción es simplemente la percepción de cambios fisiológicos. Por su parte, las teorías cognitivas, con su énfasis en los procesos mentales, sostienen que las funciones cognitivas y los procesos de valoración determinan la emoción, mientras que las teorías conductistas afirman que la emoción es una forma más de

conducta que se da por el condicionamiento y está determinada por el marco de contingencias.

Las interacciones comunicativas que se establecen en el aula generan conexiones no solo cognitivas sino emocionales y afectivas, y son bien conocidas las funciones sociales y humanas significativas de la comunicación, con referencia a Tomasello (el origen de la comunicación humana) y el carácter prosocial de la comunicación. La forma en que los docentes median las interacciones que se establecen en el ambiente del aula a través de diversas estrategias, la relación vinculante entre la gestión y el poder del discurso en el aula (Tusón 2007), y la argumentación docente (Cros, 2003)

Esta investigación se considera una transición hacia una visión distinta de la comunicación en el aula, que va más allá de la simple transmisión de información y la enseñanza de los contenidos curriculares, hacia la construcción intencional de significados junto con los estudiantes, la creación de emociones y motivaciones en función de su aprendizaje y de sus realidades. Así mismo, esta transición implica una tensión entre la posibilidad de mantener un sistema tradicional y las diversas oportunidades que ofrece el mundo actual para acceder a la información y el conocimiento.

Se presentan algunas secuencias de interacciones discursivas entre docentes y estudiantes de ciencias sociales obtenidas de videos de aulas de secundaria para facilitar la comprensión del proceso de enseñanza-aprendizaje que se desarrolla en el contexto específico de una institución educativa. Y a partir de ahí trazar algunos criterios para comprender la conexión emoción-motivación mediada por el discurso, estos criterios serán interpretados como el eje del segmento de la clase, identificar las emociones

construidas por la interacción, sus características, lo que aparecerá en la clase emociones, su impacto en la atmósfera del aula y los medios discursivos por los cuales se producen estas emociones.

## PLANTEAMIENTO DEL PROBLEMA

La comunicación y su relación con las emociones y motivaciones son de gran importancia en el rendimiento académico, la motivación y la metodología educativa, y la falta de habilidades de escucha de los profesores (Schwartz, 2004) y la falta de compromiso y pasión por la enseñanza (Gray y Tall, 1994). Sin embargo, la comunicación inadecuada entre el docente y el alumno puede deberse a la falta de disposición del profesorado para mejorar su enfoque tradicional de enseñanza, lo que les impide utilizar herramientas útiles para mejorar su eficacia en el aula y su estilo de autoridad. Esto va en contra de las creencias de aquellos que creen que la afectividad sólo es una preocupación en casos de problemas emocionales y de comportamiento graves o cuando la empatía se ve desbordada por una abrupta diversidad en el aula (Álvarez, 2017).

La dinámica en un salón de clases no es solamente producto de los elementos internos como las características de los alumnos y el profesorado, sus conocimientos, experiencias, creencias, motivaciones y expectativas, sino también de factores externos tales como la organización y funcionamiento de la institución educativa, el plan de estudios, las condiciones de trabajo del profesorado, su formación inicial, la valoración y el prestigio social de los contenidos, entre otros aspectos. De acuerdo a Otero (2006), las emociones son la base de toda acción humana y son fundamentales en la toma de decisiones, algo que tanto profesores como alumnos enfrentan constantemente en el aula. Para los estudiantes, la toma de decisiones se vuelve especialmente crucial cuando deben elegir la orientación de sus futuros estudios al final de la educación obligatoria.

Los estudiantes perciben a los maestros como personas que no tienen en cuenta sus intereses, sino como adultos que siempre tienen la razón y la última palabra, lo que hace que no se sientan motivados para estudiar ni para quedarse en la escuela. Esto se debe a un problema de enseñanza en el que se está descuidando la importancia de la comunicación y las emociones en el proceso de aprendizaje, lo que dificulta la creación de un ambiente adecuado para este proceso (Rebollo y Hornilla, 2006). Aunque se ha investigado ampliamente en los factores cognitivos de la enseñanza-aprendizaje de las ciencias, se ha descuidado el aspecto afectivo y emocional.

Durante años, la Psicología ha estudiado las emociones, pero incluso los propios psicólogos reconocen que durante siglos las emociones han sido excluidas de la Filosofía, la Psicología y la ciencia en general, incluyendo la didáctica de las ciencias (Manassero, 2013). En la actualidad, existen nuevas formas de relacionarnos tanto en el ámbito escolar como personal, por lo que es importante que los docentes establezcan una comunicación asertiva con sus estudiantes, impactándolos a través de su discurso y fomentando el desarrollo de competencias emocionales como la autoestima, la confianza, la alegría y el autoconocimiento.

La relación entre el profesor y el alumno presenta características singulares que la diferencian de cualquier otra relación interpersonal. En primer lugar, no se basa en la afinidad personal o intereses comunes, sino en una cierta imposición. Además, se trata de una relación de ida y vuelta entre personas de diferente edad y grado de madurez mental. Esto se refleja claramente en la expresión de aburrimiento y ansiedad por parte de los estudiantes en la escuela, así como en los frecuentes conflictos entre algunos profesores y estudiantes. (Camere, 2009).

Según Cuadrado y Fernández (2008), los profesores tienen escaso conocimiento y conciencia sobre los mecanismos de comunicación que utilizan en el aula, su significado en relación al momento en que se presentan y las interpretaciones que los estudiantes hacen de ellos. Esta falta de conocimiento y conciencia les impide adoptar estrategias adecuadas en sus comportamientos comunicativos verbales, no verbales y prosódicos para mejorar el aprendizaje de los estudiantes y crear un ambiente emocionalmente favorable en el aula.

Muchos profesores e investigadores todavía creen que las emociones no tienen lugar en la racionalidad científica y, por lo tanto, deben ser excluidas de la investigación educativa. Sin embargo, esto sería reconocer nuestra incapacidad para entender que en el aula se construyen emociones - motivaciones a través de los intercambios discursivos entre profesores y estudiantes. Cuando se analiza la relación entre la comunicación y las emociones-motivaciones en el aula, se están estudiando esas acciones e interacciones, pero siempre en el contexto de lo que significan para los actores sociales involucrados. Es importante reflexionar sobre cómo se perciben y construyen los espacios comunicativos mediados por emociones - motivaciones, y cómo la interacción docente-estudiante dentro del aula está vinculada con las emociones y motivaciones de ambos actores. Además, es crucial determinar si diferentes estímulos comunicativos y estrategias discursivas pueden cambiar el clima motivacional y, por lo tanto, la valoración del mensaje o contenido por parte de los estudiantes. En resumen, los factores que determinan la motivación en el aula están determinados por la interacción profesor-alumno y la influencia de las emociones en la comunicación eficaz es un tema importante a considerar.

En las aulas actuales, se sigue presentando un problema de comunicación inadecuada en el proceso de enseñanza y aprendizaje. Esto se traduce en la dificultad para desarrollar estrategias que gestionen las emociones que surgen durante la interacción, generando emociones positivas o negativas dependiendo del contenido y la forma en que se comunica. Además, la percepción e interpretación de los estudiantes juegan un papel importante en este proceso, afectando a la motivación y al clima emocional-motivacional en el aula. Álvarez y otros (2000) señalan que las emociones son respuestas a la información que recibimos del entorno y su intensidad depende de nuestras evaluaciones subjetivas, que son influenciadas por nuestros conocimientos previos y creencias.

La escuela cumple una función importante en la socialización y puede ser un lugar estratégico para abordar los problemas sociales y ayudar a los estudiantes a comprender su realidad. Por lo tanto, en la Didáctica se debe valorar el papel crucial del docente en el proceso de enseñanza-aprendizaje, fomentando en los estudiantes un pensamiento crítico sobre su realidad y el mundo que les rodea. Según Hargreaves (1998), "las emociones son esenciales en la enseñanza" (p. 558), ya que los sentimientos y las emociones juegan un papel importante en el desarrollo del aprendizaje, porque la visión subjetiva y emocional que cada persona tiene sobre la realidad exterior proporciona significado a las relaciones y ayuda a comprender el lugar que ocupamos en un mundo más amplio. En la actualidad, los investigadores y educadores aceptan la idea de que lo cognitivo influye en lo afectivo y viceversa, siguiendo la teoría de los modelos cognitivo-afectivos de Hernández (2002), y consideran que la enseñanza y el aprendizaje son una práctica emocional en la que intervienen tanto procesos cognitivos como afectivos.

Según Cazden (1991), las escuelas son uno de los lugares más concurridos y se asemejan a otros ambientes humanos como restaurantes, autobuses y metros, donde las conversaciones independientes y simultáneas son normales. Sin embargo, en la escuela, el maestro tiene el control de todo lo que se habla durante la clase, lo cual no es negativo sino positivo para lograr las metas educativas. Por lo tanto, al analizar una práctica social, se deben considerar las acciones e interacciones en el contexto de lo que significan para los actores sociales. En este sentido, es importante investigar cómo se construyen emociones y motivaciones en los espacios de interacción en el aula, qué emociones emergen en el discurso de los estudiantes y docentes, qué motivaciones están relacionadas con el proceso de enseñanza-aprendizaje.

El objetivo de este estudio es comprender cómo se crea un espacio de interacción en el aula que fomente de manera intencional la emoción y la motivación. Se busca entender qué aspectos emocionales y motivacionales son los que generan un ambiente de comunicación efectiva para el aprendizaje, donde se fomente el respeto, la valoración de las ideas del otro y la armonía entre los participantes. Actualmente, las demandas sociales requieren que las personas desarrollen no solo su capacidad cognitiva, sino también su parte emocional y su habilidad para convivir con los demás y ser tolerantes, lo que se conoce como inteligencia emocional. Sin embargo, muchas veces tanto el profesor como el estudiante no son conscientes de la importancia de su comunicación en la construcción de emociones y motivaciones. Por lo tanto, en la escuela es necesario que el maestro y los estudiantes trabajen juntos para desarrollar estas habilidades cognitivas y emocionales a través de intercambios discursivos continuos (Largo-Taborda et al., 2022c).



Lo anterior está iluminado a través del siguiente interrogante: ¿Cómo se construye un espacio de interacción en el aula de clase que permee intencionadamente la emoción-motivación entre el profesor y estudiantes mediados por el discurso?

## **JUSTIFICACIÓN**

La importancia de la interacción comunicativa en el aula es indudable en la educación actual; no obstante, existe una brecha significativa entre las reflexiones teóricas y las prácticas educativas diarias en las instituciones escolares. El papel autoritario y confuso del docente, así como la resistencia y la imitación de los estudiantes, prevalecen en muchas ocasiones, lo que impide la construcción de ambientes de aprendizaje adecuados y fomenta una espiral de problemas relacionados con la movilidad social, la inequidad y la violencia. Frente a los nuevos desafíos del sistema educativo, se requiere una visión renovada del rol docente y un enfoque de trabajo que garantice la eficacia y la eficiencia. Los profesores deben interesarse por mejorar su desempeño a través de la incorporación de elementos que no solo contemplen la enseñanza de contenidos y el desarrollo de habilidades cognitivas, sino también de habilidades emocionales y motivacionales, así como de un discurso que contribuya a la formación y transformación de la persona.

La realidad que se va a investigar en la Escuela a través de este trabajo son los espacios de interacción comunicativa y cómo se da el flujo de la emoción motivación en el aula de clase, entendiendo la Escuela como un escenario simbólico donde se tiene la posibilidad de educar, de formar, no solo en el aspecto conceptual sino, además, emocional y humano pues allí confluyen las significaciones sociales sobre el mundo y las

particularidades de los sujetos que la constituyen. La interacción profesor-estudiante no se determina como un lugar, si no como un espacio de construcción, es un escenario simbólico donde tiene objeto el acto educativo (Duque-Cardona y Largo-Taborda, 2021).

La importancia de este estudio reside en destacar la necesidad de optimizar los espacios comunicativos profesor-alumno, ya que éstos son un canal que permea las emociones y, por lo tanto, intensifican enormemente la motivación en el alumno permitiendo mejorar su aprendizaje, orienta a la disciplina, incrementa el nivel de autoestima y propician escenarios positivos para el proceso enseñanza-aprendizaje. Es importante reflexionar y analizar sobre diversos episodios comunicativos en el aula y cómo aparecen diferentes clases de emociones cuando se comunican el docente y el estudiante, evidenciando la influencia de los estados emocionales negativos y positivos en el aprendizaje así como la importancia de la autorregulación emocional y la motivación en la adquisición de aprendizajes; cómo se manifiestan estas emociones en el aula y de qué tipo son esas manifestaciones, en qué medida las emociones pueden condicionar o no los procesos de autorregulación mediados por la interacción comunicativa, cómo el maestro gestiona las emociones a través de su discurso ya que con el lenguaje se le da forma al pensamiento no solamente comunicativo sino además afectivo llevando a construir realidades sociales.

La interacción docente-estudiante adquiere relevancia puesto que a través de ella se generan vínculos emocionales conducentes a ambiente favorables o desfavorables en el aula, y que podrían estimular la búsqueda de conocimientos y procedimientos que impliquen análisis y reflexión, así como unas clases de emociones que se reflejan en diferentes actitudes y comportamientos de los estudiantes los cuales cumplen un papel

motivacional de gran peso, pues los seres humanos tenemos estímulos sociales de comunicación; ambos actores, quien comunica y quien recibe interactúan cooperativamente para alcanzar de manera conjunta un objetivo, pues nuestro poder como educadores reside en la capacidad y la fortaleza de nuestras ideas a la hora de implicar a otros en un diálogo.

Este análisis abrirá el camino para reflexionar sobre la necesidad de vincular en el proceso de enseñanza-aprendizaje además de los contenidos, la parte emocional-motivacional desde aspectos como los intercambios discursivos y otros poco estudiados en el análisis del discurso en el aula como es la prosodia: el tono, acentuación, frecuencia; en efecto, es el intercambio discursivo el que puede provocar malos entendidos entre estudiante- profesor, porque lo que uno expresa en un sentido, el otro puede comprenderlo de otra manera o por el contrario ser totalmente una relación plana e inexpressiva.

Con este trabajo se desea estimular la investigación en esta dirección y sensibilizar a profesores acerca de la importancia del acto comunicativo didáctico y sus directas repercusiones ante uno de los problemas más importantes que se dan en nuestras aulas, como es la gestión de emociones; es decir, reflexionar sobre su comportamiento comunicativo y la percepción de los alumnos ante esas estrategias verbales y no verbales que acontecen en el aula y lo que ellos sienten haciendo conscientes a los docentes del fuerte poder de los espacios de la interacción comunicativa en la construcción y fortalecimiento de emociones-motivaciones y sobre su incidencia en la mejora del clima de aula, la disciplina, en la disposición del alumno/a hacia el aprendizaje, en la autorregulación y disfrute por el acto educativo.

La exploración del discurso docente en el aula, se hará interpretando los patrones comunicativos que se encuentran en el discurso de aula, qué los caracteriza, los tipos de emociones que se generan y qué vínculos establece con las emociones de los estudiantes y en qué medida.

## **OBJETIVOS**

### **OBJETIVO GENERAL**

Comprender cómo se desarrollan las emociones-motivaciones entre maestros y estudiantes en el aula de clase a través de la interacción discursiva y su incidencia en la regulación de la conducta y actividad del sujeto.

### **OBJETIVOS ESPECÍFICOS**

- Caracterizar los tipos de emociones-motivaciones que emergen en el espacio de interacción entre los actores del proceso educativo en el aula de clase que operan como dispositivos que pueden cambiar el clima motivacional y, por lo tanto, la valoración del mensaje o los contenidos.
- Describir cómo se establecen las emociones-motivaciones a través del análisis de la interacción discursiva maestro-estudiantes que permitan la construcción de espacios de interacción aptos para el aprendizaje

## MARCO REFERENCIAL

Durante mucho tiempo, la investigación educativa y psicoeducativa se ha centrado en el estudio de las relaciones e interacciones que se establecen entre el profesor y los alumnos en el aula. La investigación ha tenido diversos objetivos, como identificar los rasgos del profesor ideal, describir los estilos de enseñanza, analizar el clima socioemocional de la clase y describir los comportamientos del profesor eficaz, entre otros. Según Pérez Gómez (2010), Tifunoff argumenta que es posible inferir las intenciones detrás del comportamiento interactivo al considerar variables contextuales, psicológicas y sociales. Por su parte, Vigotsky (1998) sostiene que la interacción es una herramienta psicológica y social que se ha desarrollado a través de la cultura y que tiene como función principal la comunicación, el contacto social y la influencia sobre los individuos del entorno, tanto adultos como niños.

Durante las últimas dos o tres décadas se han producido cambios en el pensamiento educativo y psicoeducativo que rompen con algunos supuestos y principios que tradicionalmente han guiado la investigación sobre la interacción educativa. Uno de estos cambios se refiere al aumento del estudio de las prácticas educativas y el renovado interés en el análisis de la interacción, lo que ha llevado a que el aula adquiriera cada vez más relevancia en este campo. Primero se consideró el aula como un elemento más en los diseños de investigación, como una variable de contexto a controlar, pero de escasa o nula relevancia en las explicaciones teóricas. Después se ha considerado el aula como objeto de investigación e incluso de intervención, dado su impacto directo o indirecto en los procesos de interacción y los intercambios comunicativos que ocurren en su interior.

Si la interacción comunicativa en el aula no es adecuada o no está enfocada en las necesidades educativas, esto puede tener consecuencias negativas en el rendimiento académico, la motivación tanto del docente como del alumno, las habilidades emocionales, el ambiente o clima del aula, y tiene un impacto importante en la comunidad educativa, la trayectoria académica y profesional del alumno, así como en el bienestar emocional, social y afectivo tanto del profesorado como del alumnado, especialmente en las aulas de educación secundaria.

La investigación "Modulación de la emoción-motivación en los procesos comunicativos en el aula de clase" se enfocará en el marco teórico de la Psicología Discursiva, la cual tuvo un gran auge con Potter y considera el lenguaje como un taller de construcción, donde las descripciones y relatos se construyen a través de prácticas humanas y la realidad es producto de ellas. En primer lugar, se examinará el análisis del discurso, su evolución histórica, las diferentes tradiciones que lo han abordado y finalmente se hará hincapié en la Psicología Discursiva.

Se utiliza el término "Análisis del discurso" (AD) para describir una amplia variedad de métodos empíricos que se aplican al estudio de diversos temas, como las interacciones en la vida diaria, la memoria, el pensamiento, las emociones y problemas sociales como la exclusión social, la diferenciación de género y el racismo. Sin embargo, lo que más se destaca del AD en la actualidad no es su identidad como un método en sí mismo, sino su perspectiva para analizar los procesos sociales.

Se han propuesto varias definiciones para el análisis del discurso, pero en este caso se seguirá la propuesta de Lupicinio Íñiguez y Charles Antaki, que lo definen como el estudio de un conjunto de prácticas lingüísticas que mantienen y promueven relaciones

sociales. El análisis consiste en investigar cómo estas prácticas actúan en el presente, manteniendo y promoviendo estas relaciones, y en sacar a la luz el poder del lenguaje como una práctica que constituye y regula la realidad. El AD entiende que el lenguaje es simultáneamente un indicador y una forma de crear la realidad social, y defiende un enfoque dinámico del lenguaje, sensible a sus efectos. Para el AD, el lenguaje no existe solo en la cabeza, sino también en el mundo. Por lo tanto, el analista de discurso debe asegurarse de que el lector comprenda cómo se seleccionan los textos, cómo deben leerse y por qué esta lectura es preferible a otras, y qué factores fuera del texto ayudan a dar sentido a los discursos que contienen.

A continuación, se presentan cinco contextos de desarrollo histórico, se inicia con el giro lingüístico, continúa con la teoría de los actos de habla, prosigue con la pragmática lingüística y con la etnometodología y podríamos hacerla concluir con la obra de Foucault.

La importancia del giro lingüístico no radica en su afirmación de que el lenguaje es fundamental o en su planteamiento de que la mayoría de las acciones humanas son lingüísticas, ni en la idea de que todo es lenguaje, como sostenía Wittgenstein (2021). Su relevancia se encuentra en su contraposición entre el lenguaje cotidiano (es decir, lo que la gente comúnmente habla) y el lenguaje científico especializado y formal, lo que genera la pregunta de si es necesario desarrollar un lenguaje específico que explique cómo es el mundo. El interés no radica tanto en que a partir de este giro las ciencias humanas y sociales comenzaron a prestar atención al lenguaje, sino en la desautorización de la construcción de lenguajes formales como la mejor forma de describir la realidad, y en su lugar, otorgar esta tarea al lenguaje cotidiano.



Cuando Valls (2002) se enfoca en la significación como objeto de análisis, se basa en las ideas del giro lingüístico. Según Austin, lo importante es cómo hablamos, ya que hablar es una acción que se rige por las mismas reglas que cualquier otra acción humana. La gran aportación de Austin, que abre una posibilidad metodológica al AD, sostiene que cuando hablamos no estamos simplemente expresando un significado, sino que estamos llevando a cabo una acción en sí misma. En resumen, el giro lingüístico y la teoría de los actos de habla han permitido pensar que el lenguaje no es simplemente una ventana a la mente, sino una acción en sí misma.

Austin clasificó las expresiones en tres tipos diferentes: actos locucionarios, actos ilocucionarios y actos perlocucionarios. Un acto locucionario, también conocido como locutivo, es aquel que se realiza simplemente al pronunciar palabras y producir sonidos. Por otro lado, un acto ilocucionario o ilocutivo es aquel que tiene cierta fuerza o efecto al realizar una manifestación. Para determinar qué tipo de acto ilocucionario se está realizando, es necesario analizar cómo se está utilizando la locución. Finalmente, un acto perlocucionario o perlocutivo se refiere a las consecuencias o efectos que produce lo que se dice, es decir, los efectos que se logran mediante la expresión verbal.

El tercer fundamento del AD recibe diferentes nombres, como lingüística pragmática o simplemente pragmática, según Trianes y García (2002). Esta disciplina se centra en los principios que rigen el uso del lenguaje y las condiciones que convierten un enunciado en una acción comunicativa. La pragmática sostiene firmemente que lo que se dice siempre tiene un sentido que va más allá del significado literal de las palabras, lo que permite interpretar tanto las acciones del habla intencionales como no intencionales.

La Etnometodología se ha enfocado en el análisis de las actividades prácticas cotidianas, asignándoles la misma importancia que la sociología convencional da a los eventos más destacados. Su objetivo es estudiar la interacción cotidiana de las personas y las actividades que realizan en sus contextos cercanos. La ETN se enfoca en las actividades diarias como métodos utilizados por las personas para hacerlas comprensibles, racionales y comunicables en cualquier propósito práctico, y como organizaciones de todas las actividades comunes del día a día. Por otro lado, la obra de Foucault trasciende cualquier intento de limitarla a un marco disciplinario o temático particular. Su trabajo es considerado uno de los más influyentes del siglo XX y se centra en el discurso, el poder y las relaciones entre el poder y el saber, y la producción de subjetividad. Ninguno de estos elementos se piensa y analiza hoy de la misma manera que antes de las ideas de Foucault.

Según Foucault, un discurso no se limita a ser un conjunto de enunciados, sino que es una práctica social que tiene condiciones de producción definidas. Por lo tanto, los discursos se consideran prácticas sociales. A partir de Torrealba (2004), se empezó a hablar más de prácticas discursivas en lugar de discursos. Las prácticas discursivas son reglas anónimas que se forman en el proceso histórico, limitadas en el tiempo y el espacio, que definen las condiciones necesarias para cualquier enunciación en un grupo o comunidad específicos durante una época concreta.

### **El análisis del discurso en las ciencias sociales: variedades, tradiciones y práctica**

El análisis del discurso no es un legado exclusivo de la lingüística, también han contribuido otras disciplinas. En efecto, la antropología, la sociología, la psicología, la

comunicación, la filosofía, etc. También contribuyeron y desarrollaron métodos analíticos específicos (Te Molder y Porter, 2005).

La presencia de AD en las ciencias sociales ha crecido significativamente en los últimos años con las diferentes tradiciones que cumple esta empresa. Ruiz y Tamayo (2013) argumentan que AD tiene diferentes tradiciones subyacentes: teoría de los actos de habla, sociolingüística interactiva, etnografía comunicativa, pragmática, análisis conversacional y análisis variacional. Obviamente, estas tradiciones no son únicas, por lo que parece posible ampliar esta lista con otras tradiciones indudablemente actuales: el análisis crítico del discurso y la psicología del discurso.

### ***La sociolingüística interaccional***

Esta corriente del AD tiene su origen en la Antropología, la Sociología y la Lingüística debido a su interés en la cultura, la sociedad y el lenguaje. Ervin Goffman y su microsociología influyeron de manera significativa en esta perspectiva al considerar que el lenguaje se encuentra situado en las circunstancias específicas de la vida cotidiana. A pesar de ello, Rapley (2014) puede ser considerado como el representante más destacado de esta corriente. Tanto para Goffman como para Gumperz, el lenguaje juega un papel central, no solo como medio de comunicación, sino también en la construcción de significados en relación al contexto de uso y en las posibilidades que ofrece su uso. Gumperz destaca cómo la comprensión de las intenciones de un hablante o la interpretación de la información se encuentran inseparablemente ligadas al contexto en el que se produce el discurso. Por su parte, Goffman considera el lenguaje como uno de los recursos simbólicos que contribuyen a la construcción de identidades y relaciones sociales durante la interacción. Esta corriente del AD se centra en el análisis de

situaciones de interacción que presentan una asimetría entre los participantes, como aquellas en las que los agentes sociales pertenecen a culturas distintas, grupos socioculturales diferentes o tienen diferentes estatus.

### ***La etnografía de la comunicación***

La etnografía de la comunicación es una perspectiva que tiene su origen en la antropología y en la lingüística, y que se centra en el análisis de la competencia comunicativa. Su principal objetivo es comprender cómo el conocimiento social, psicológico, cultural y lingüístico influye en el uso adecuado del lenguaje (Pereira, 2019). Según esta aproximación, la competencia lingüística es sólo uno de los recursos necesarios para la comunicación, que es entendida como una competencia comunicativa que requiere de múltiples habilidades.

Se ha popularizado recientemente el término de antropología lingüística, que se define como el estudio del lenguaje como una herramienta de la cultura y del habla como una práctica cultural. La contribución principal de esta disciplina ha sido reconocer al lenguaje como un conjunto de estrategias simbólicas que son fundamentales para la sociedad y que permiten a sus miembros representar los mundos reales y posibles. Según Alessandro Duranti (1997), el enfoque de la etnografía de la comunicación permite investigar temas como la representación política, la construcción de autoridad y poder, el cambio social, el racismo y el conflicto étnico, la socialización, la formación del sujeto, las emociones, las prácticas rituales y de control social, el conocimiento y la cognición, el consumo estético y el contacto cultural.

## ***El análisis de la conversación***

La sociología de la situación y la etnometodología son las raíces del análisis de la conversación (AC), el cual se enfoca en el estudio del orden y desorden en la acción social cotidiana y utiliza las categorías de análisis que los participantes utilizan para comprender la interacción. El AC se centra en el lenguaje en uso y busca identificar, describir y estudiar el orden que se produce en las conversaciones. El objetivo del analista de la conversación es aprehender todo lo que se dice, cuenta o hace por los/as participantes en la conversación. Es importante destacar que el AC no examina las preconcepciones o esquemas previos definidos por los/as analistas, sino que se enfoca en el lenguaje en uso.

Cuando se examina el uso del lenguaje en la práctica, se pueden observar patrones regulares. Uno de los patrones más comunes es conocido como "turn-taking" (toma de turno), en el que los interlocutores en situaciones cotidianas manejan la conversación de manera que cada persona tiene un turno claramente definido y da paso al siguiente en el momento adecuado. Un análisis detallado de estas regularidades permite entender cómo se organiza, mantiene y maneja la interacción social. Las palabras que las personas utilizan en la conversación no se interpretan simplemente como una expresión directa de un concepto simple o no ambiguo, sino como una herramienta que puede guiar la conversación y cumplir diferentes tareas sociales, tanto evidentes como ocultas. (Leeds-Hurwitz y Kendon, 2021).

## ***El análisis crítico del discurso***

Según lo planteado por Jewitt (2008), el ACD (análisis crítico del discurso) se trata de una estrategia para estudiar los discursos que no limita el enfoque ni el campo de investigación, sino que utiliza la teoría como una herramienta para explorar y descubrir nuevos puntos de vista. El/la analista juega un papel activo en su involucración con el tema de estudio. El ACD se enfoca en las prácticas sociales que se llevan a cabo a través del discurso, como el abuso de poder, el control social, la dominación y la exclusión social. Los/as analistas críticos/as tratan de demostrar la influencia del discurso en los procesos de exclusión y dominación, así como la resistencia que los sujetos ejercen contra estos. Además, el ACD considera que el discurso no solo está influenciado por las instituciones y la estructura social, sino que es una parte constitutiva de ellas, es decir, que el discurso construye la realidad social.

### ***La psicología discursiva***

La psicología discursiva se enfoca en cómo los actores y actrices sociales construyen el habla, y considera que la acción en el habla es fundamental para su perspectiva. Los psicólogos y psicólogas discursivos se interesan en la construcción del conocimiento en el discurso, y buscan comprender cómo se produce, cómo la realidad es interpretada y cómo se construye la interpretación de la realidad. El interés radica en cómo las interacciones discursivas crean y adquieren sentido en una situación social, y no en la configuración de las relaciones. El significado, el sentido y su interpretación son construidos en una acción social y no son simplemente una expresión de estados subjetivos de los hablantes.

La psicología discursiva ha contribuido significativamente al estudio de cómo el lenguaje se construye en la interacción social. Según Iñiguez (2012), el análisis del discurso no se limita a estudiar las funciones del lenguaje, sino que se enfoca en descubrirlas a través de la exploración de su variabilidad y las diferentes perspectivas que los participantes ofrecen durante sus intercambios lingüísticos. El término *construcción* se utiliza para dirigir al analista hacia la creación del discurso mediante recursos lingüísticos específicos y para recordar que solo algunos de estos recursos se utilizan en la interacción. Además, la construcción subraya que el discurso tiene consecuencias prácticas y está dirigido a la acción, lo que sugiere que el discurso construye nuestra realidad vivida en un nivel profundo (Hugo, 2008).

### ***Orígenes de la psicología discursiva (PD)***

La PD se enfoca en el uso de términos y conceptos psicológicos en el habla y el texto, centrándose principalmente en el lenguaje cotidiano y las ideas comunes sobre los estados mentales y las características personales. A diferencia de la psicología convencional, que busca reemplazar el sentido común con un vocabulario y una teoría más precisos, la PD no juzga la precisión o adecuación de los conceptos que utiliza la gente en la vida cotidiana. En cambio, la PD considera que estos conceptos tienen su propia realidad y funcionamiento, simplemente porque son las formas reales y empíricamente disponibles que la gente utiliza al hablar.

La PD toma como inspiración principalmente el análisis de la conversación, la retórica y la filosofía conceptual, en contraste con otros enfoques del discurso. El AC es el modelo más adecuado para examinar lo que dicen las personas de manera

rigurosamente empírica, en términos de la realización de acciones sociales. Esta es una característica fundamental del AC y la PD, lo que significa que no podemos considerar que lo que la gente dice sea simplemente una expresión de sus pensamientos, actitudes, cognición, recuerdos, creencias, etc. En cambio, se examina lo que dice la gente en el contexto de su producción y sus acciones performativas en el contexto de su habla circundante. Por ejemplo, en lugar de analizar los datos de una entrevista como una colección de puntos de vista ofrecidos por la persona entrevistada, la PD examina la entrevista como una interacción social en la que todo lo que se dice por ambas partes se analiza en el contexto de su producción y acción, lo que incluye acciones como rechazar una invitación, responder a una crítica, construir la identidad del hablante como testigo racional y digno de confianza, y producir una versión de los acontecimientos basada en datos objetivos que se resista a ser descartada por proceder del prejuicio o la implicación emocional de quien la cuenta.

La PD se basa en la investigación de la conversación, la retórica y la filosofía conceptual, a diferencia de otros enfoques del discurso. El análisis conceptual, una filosofía del lenguaje desarrollada por Ludwig Wittgenstein, Gilbert Ryle y John Austin, se centra en la comprensión de cómo se utilizan las palabras para encontrar su significado, en lugar de examinar las cosas a las que hacen referencia. En la PD, esta perspectiva es valiosa para comprender términos psicológicos cotidianos como creer, comprender, recordar y conocer. En lugar de investigar su naturaleza real, se investiga cómo se utilizan estas palabras en el discurso cotidiano para entender su significado.

La PD presta atención tanto al habla grabada como al texto escrito, y la retórica es un aspecto importante para este enfoque. La principal aportación de la retórica es su



reconocimiento de que el habla y el texto son inherentemente argumentativos. Este enfoque no sólo describe la naturaleza del habla y el texto, sino que también es un principio metodológico. Un cuestionamiento común que se hace durante el análisis del discurso es el de identificar las posibles versiones contrarias que se están presentando. Michael (2013) es uno de los autores más destacados en la integración del enfoque retórico en la PD y la psicología.

En resumen, la psicología discursiva tiene como objetivo analizar cómo se conceptualizan y gestionan los temas psicológicos en el habla y el texto de manera interactiva. En general, la PD se centra en examinar las descripciones y las implicaciones sobre personas y eventos en el habla y el texto. El enfoque en las descripciones basadas en datos objetivos es importante porque los participantes a menudo tratan con las características psicológicas del sentido común de las personas descritas, como sus motivos, deseos y creencias, así como con sus propias características psicológicas, como su conocimiento y creencias acerca de lo que realmente sucedió.

La PD utiliza métodos de análisis que comienzan con la recolección de materiales textuales o conversacionales, preferiblemente de forma natural, en lugar de utilizar habla recogida en entrevistas de investigación. La razón de esto es que el habla realiza acciones en una situación concreta y nos interesa analizar acciones de la vida cotidiana. Las transcripciones de registros de audio se realizan siguiendo las normas inventadas por Gail Jefferson para el AC, ya que se quiere analizar cómo el habla realiza acciones sociales. La PD trabaja de forma inductiva y no busca pruebas de procesos psicológicos subyacentes. El trabajo de Wetherell y Potter, precursor de la PD, proponía que el

discurso es el elemento central para comprender los procesos psicosociales y que el lenguaje en uso es el fenómeno sustancial.

En ese sentido, la PD se enfoca en el estudio minucioso del habla y el texto para explorar cómo se manejan y desarrollan los aspectos psicológicos como una parte integral de las acciones comunicativas. En ciertos contextos institucionales, como en las escuelas, existe una preocupación evidente y oficial en torno a los temas mentales y lo que las personas sienten, piensan, saben y comprenden. Durante las últimas dos décadas, la perspectiva comunicativa en las aulas de ciencias ha sido objeto de investigación. Coll y Edwards (1996) sostienen que analizar el habla de profesores y alumnos en el contexto educativo es esencial para comprender por qué y cómo los estudiantes aprenden o no aprenden, y cómo los profesores contribuyen a fomentar los aprendizajes. Este enfoque se relaciona con uno de los pilares fundamentales del pensamiento de Vygotsky: la concepción social del psiquismo, que se refleja en la ley de la doble formación de los procesos psicológicos superiores (Vygotsky, 1998). Esta teoría sostiene que el origen del psiquismo humano se encuentra en la dimensión interpersonal, es decir, en las relaciones sociales entre individuos.

En un entorno escolar, a diferencia de otros contextos sociales, el control de lo que se habla está en manos del profesor. En este tipo de ambiente, donde el profesor tiene este control, el proceso de enseñanza y aprendizaje se considera como una forma de enculturación donde el habla del profesor influye en la construcción del conocimiento de los estudiantes. Según Barretta (2016), el profesor es el único que sabe cómo actuar, comportarse, qué decir y cómo decirlo. Los estudiantes son como emigrantes que deben aprender todas las normas y pautas de ese nuevo mundo en el que se encuentran.

El objetivo de este estudio es contribuir a la comprensión de las interacciones que tienen lugar en el aula de ciencias y su impacto en la producción de conocimiento, de emociones y de motivaciones entre docentes y estudiantes en el contexto real de enseñanza.

La relación entre el discurso y las emociones no es un tema ignorado en la escuela, como lo demuestran diversos estudios. En el artículo "Análisis del discurso en Psicología social", se analiza el habla en un ambiente universitario y se concluye que no se ha extrapolado nada más allá del texto, es decir, todo lo que se ha dicho está presente en el lenguaje del texto. Esto es una regla fundamental para cualquier analista de discurso: no ir más allá del texto. Aunque se ha interpretado cuidadosamente el texto, no se ha inventado nada. El texto no sugiere de manera alguna que el estudiante necesite ser controlado por el profesor de manera autoritaria, sino que se establece una comparación entre el estudiante y el profesor: el profesor desempeña su papel de manera consciente, mientras que el estudiante necesita orientación y es introducido al lenguaje del fallo y la inadecuación. Este es un ejemplo de cómo el texto construye objetos del discurso, en este caso, el estudiante. El término "construye" se refiere a la teoría del lenguaje que establece que el lenguaje no solo refleja la vida, sino que también influye en su modelado. Esta noción puede parecer innecesaria, pero la interpretación del artículo muestra que la forma en que el estudiante es tratado en el lenguaje tiene un fuerte impacto en cómo se percibe su imagen y su papel en la educación.

En el entorno educativo, se establecen relaciones formales e informales entre los docentes y los estudiantes, lo que influye en la organización de la institución. Estas relaciones se basan en diferentes formas de comunicación verbal y no verbal, incluyendo

la comunicación afectiva, que se manifiesta a través de posturas corporales cercanas y atención a la participación de las estudiantes. Cuando los docentes demuestran interés y cercanía hacia las estudiantes, éstas responden positivamente, se sienten importantes y participan activamente en la clase. Estudios previos han demostrado que esta actitud docente favorece la intimidad en la comunicación y mejora la respuesta de las estudiantes a las tareas y compromisos del aula. Por otro lado, también se observan interacciones autoritarias en las que el docente busca imponer su rol y generar sumisión en las estudiantes, lo que se evidencia en amenazas y falta de atención a las solicitudes de las estudiantes.

Se podría afirmar que los docentes no consideran las implicaciones de detalles aparentemente pequeños, como saludar con amabilidad o mostrar interés por los problemas de sus estudiantes, lo cual influye en cómo las estudiantes perciben su desempeño docente y cómo se relacionan en el aula. Cuando una estudiante expresa desacuerdo con un mensaje del docente, su actitud hacia la clase y su contenido se vuelve apática, de rechazo y puede haber poca o ninguna participación. En algunos casos, la respuesta puede ser agresiva y generar conflictos entre estudiantes y docentes que no se resuelven satisfactoriamente. En relación al aula, se desprende del análisis que los docentes con interacciones comunicativas autoritarias provocan silencios, caras de susto o tristeza en las estudiantes, mientras que los docentes con interacciones comunicativas afectuosas y conciliadoras generan sonrisas y participación en las estudiantes, lo que ellas valoran positivamente en el proceso de enseñanza-aprendizaje.

En la relación entre docentes y alumnos, se pueden observar elementos característicos de la ironía en el discurso pedagógico, entendida según Maturana (1997)

como una expresión verbal o gestual que implica fingimiento y una burla sutil, creando una contradicción entre lo que se dice y lo que se quiere transmitir. Desde una perspectiva psicológica, se analizan los fenómenos de comunicación e interacción desde el enfoque individual, empleando variables internas del sujeto, como afectivas (actitudes, motivaciones, sentimientos, emociones), cognitivas y de acción, que pueden provocar disfunciones o acciones inapropiadas en su condición social. El discurso pedagógico del docente es clave para regular los procesos interactivos en el ambiente de trabajo, a través de los textos. Al analizar cada texto, se busca captar el principio crítico y conceptual que se encuentra presente en todo pensamiento humano, siendo el discurso pedagógico la primera manifestación subjetiva basada en la importancia hermenéutica-crítica que el concepto de ironía ha tenido en las relaciones interpersonales.

Podría decirse que las fallas en cualquier proceso de interacción cooperativa se refieren a los elementos que, sin importar cuáles sean, afectan de manera negativa el avance hacia el logro de un objetivo común. Por ejemplo, si un docente tiene disgusto o descontento por su trabajo o si tiene prejuicios hacia sus estudiantes, la interacción entre el docente y el estudiante se verá afectada negativamente en la medida en que estos elementos sean importantes para el proceso y en la medida en que no se contrarresten sus efectos negativos. Lo mismo ocurre con elementos ubicados en el rol del estudiante, como actitudes de miedo o agresividad, falta de concentración, baja autoestima o bajo rendimiento académico. Además, se pueden aplicar los mismos principios a los elementos externos del contexto, como las deficiencias en la infraestructura escolar, los ambientes socio-grupales tensos o conflictivos y los obstáculos en el clima, horario y espacio.

Cárdenas y Rivera (2006) desarrollan en su texto “El análisis del discurso en el aula: una herramienta para la reflexión” un ejemplo de análisis del discurso que se enfoca en la metodología de trabajo del Análisis del Discurso y su relación con la observación de los procesos de comunicación en el aula como una herramienta para evaluar y reflexionar sobre la práctica pedagógica. A través del análisis de secuencias didácticas de una clase de español como lengua extranjera, se investiga el uso de diversas técnicas lingüísticas, como el capital verbal de los estudiantes y la profesora, la pregunta, la doble focalización y los encabalgamientos, con el objetivo de comprender su papel en la comunicación, la dinámica del aula y el proceso de enseñanza-aprendizaje. Este tipo de análisis ofrece la ventaja de permitirnos reflexionar sobre nuestra propia labor o la de nuestros colegas, lo que nos prepara para tomar decisiones más informadas durante la clase y lograr nuestros objetivos de manera más efectiva.

Según Benedicto (2012) en la psicología discursiva se sostiene que el habla es una acción contextualizada que crea significado y realidad, e incluso influye en la cognición. En lugar de intentar acceder a las condiciones subyacentes, se deja a los participantes manejar intenciones, conocimientos y afectos a través del habla. Las preguntas de investigación se enfocan en las acciones y procesos discursivos utilizados por las personas para construir su versión de la realidad o de la mente. Este enfoque difiere de aquellos estudios que ven estos fenómenos como aspectos objetivos que el discurso simplemente refleja, en lugar de considerarlos como características retóricas desplegadas por los participantes en un contexto particular de habla. En el aula, el análisis del discurso desde la perspectiva de Bisquerra (2005) es una herramienta

efectiva para examinar la interacción entre docentes y alumnos y entender el habla como una acción social que construye realidades, identidades y cogniciones.

En resumen, se puede afirmar que el análisis del discurso en el aula es una herramienta valiosa para la evaluación de nuestro trabajo diario, permitiéndonos adaptarlo a las necesidades específicas de cada momento y grupo, con el objetivo de mejorar constantemente nuestra labor como docentes.

### ***Perspectivas sobre las emociones***

El estudio de las emociones es crucial ya que influyen en todas las áreas de la vida y están compuestas por procesos neurológicos, fisiológicos, motores y verbales que involucran aspectos sensoriales, autonómicos, cognitivos y afectivos (Campos, 2012). Desde la Antigua Grecia hasta nuestros días, diversas teorías filosóficas, evolutivas, psicofisiológicas, neurológicas, conductuales y cognitivas han tratado de explicar las emociones, ofreciendo construcciones contradictorias o complementarias, pero que contribuyen a la comprensión de su conceptualización y funcionalidad. Por lo tanto, es esencial entender las emociones, su influencia en las acciones de los individuos y en las interacciones sociales, ya que modelan a las personas y establecen vínculos con la estructura social y los símbolos culturales, influyendo así en las relaciones interpersonales.

En las siguientes líneas se abordará el tema de las perspectivas en la conceptualización de las emociones, explorando los fundamentos que sustentan dicho constructo. Para ello, se llevará a cabo un recorrido por la historia del estudio de las emociones, desde su aparición en las corrientes filosóficas y psicológicas más

relevantes. Posteriormente, se expondrán las investigaciones más destacadas en cuanto a la conceptualización de la competencia emocional.

### ***Primeros planteamientos***

Durante la antigüedad, los griegos fueron los primeros en abordar el tema de las emociones y trataron de racionalizarlas a través de teorías. La reflexión sobre las emociones se remonta a Sócrates, quien preconizaba "Conócete a ti mismo", haciendo referencia al conocimiento del mundo interior del ser humano, incluyendo sus sentimientos y emociones. En la obra "República" de Platón, se tratan el miedo y el placer. Sin embargo, fue Aristóteles quien presentó un trabajo más completo sobre el tema en su obra "Ética a Nicómaco", donde se refirió a la necesidad de comprender la cólera en el comportamiento humano. Aristóteles definió las emociones como afecciones psicofísicas, acompañadas de placer o dolor, que involucran cambios fisiológicos, procesos cognitivos (sensaciones o percepciones, creencias o juicios), disposiciones hacia el mundo y deseos o impulsos. Según Aristóteles, las emociones sirven para preparar al cuerpo al movimiento, ya que al ser lo que se padece, implican sacarlo y buscar el equilibrio. Por su parte, Hipócrates afirmaba que la estabilidad emocional dependía del equilibrio de cuatro humores: sangre, flema, bilis amarilla y bilis negra.

Continuando con las reflexiones filosóficas, Descartes considera las emociones como afectos del alma, cuyo asiento se encuentra en la glándula pineal y cuya función es mover al alma a preservar o mejorar el cuerpo (Edwards, 2012). En cambio, Spinoza sostiene que la emoción es una combinación de cuerpo y alma y que su propósito es la conservación del ser indefinidamente (Casado & Colomo, 2006). Ambos filósofos hacen



una distinción entre emociones positivas y negativas, las primeras buscan la perfección y las segundas dificultan la preservación del ser y lo alejan de su estado ideal.

En contraste, la perspectiva evolutiva, basada en la teoría de Darwin, sostiene que las emociones son una respuesta a las demandas del entorno, cuya función principal es la adaptación y supervivencia de la especie. Según esta teoría, las expresiones emocionales evolucionan a partir de comportamientos que indican lo que el animal probablemente hará a continuación, provocando una excitación del sistema nervioso. Si las señales que emiten dichos comportamientos son beneficiosas para el animal que las muestra, evolucionarán según el principio de utilidad, mientras que los mensajes opuestos a menudo se indican mediante movimientos y posturas opuestas, siguiendo el principio de antítesis (Elizondo et al., 2018).

Darwin propone la existencia de emociones básicas y secundarias, las cuales se expresan principalmente a través de la cara y el cuerpo. Las emociones básicas son universales, innatas y transculturales en todos los animales, incluido el ser humano, mientras que las emociones secundarias dependen de la interacción social y de componentes cognitivos más complejos. Padrón añade la importancia de los cambios psicofisiológicos en la experiencia emocional, al considerarla como la percepción de los cambios corporales producidos por un estímulo o hecho desencadenante. Por otro lado, Lange sostiene que la emoción no se deriva directamente de la percepción del estímulo, sino de la percepción de los cambios corporales ocasionados por este estímulo. En estas teorías, la función de las emociones se relaciona con la realización de conductas adaptativas y la generación de reacciones orientadas hacia el organismo.

## ***Nuevas perspectivas***

En su crítica a James, et al., (1931) argumentaron que la emoción no es simplemente la sensación de cambios fisiológicos, sino que ciertas zonas específicas del cerebro, como el hipotálamo y el tálamo, son responsables de las respuestas emocionales integradas. Estas zonas proporcionan a la corteza cerebral la información necesaria para iniciar los mecanismos cerebrales de la consciencia emocional. Por lo tanto, la función de la emoción es preparar al organismo para una posible respuesta que implicaría un gran gasto energético. De hecho, Cannon demostró que los cambios corporales experimentados en situaciones de dolor, hambre, miedo y enojo contribuyen al bienestar y la autopreservación del individuo (Ostrosky y Vélez, 2013). En cuanto a las teorías de activación, Lindsley et al., (1951; 1955; 1959, citados por Chóliz, 2005) sugieren la existencia de un proceso de activación único en el que los sistemas cortical, autónomo y somático están coordinados de manera perfecta y son responsables de la cualidad de las diferentes reacciones afectivas.

A medida que la neurociencia avanzaba, se realizaron diversos descubrimientos y se plantearon diferentes teorías. Entre ellas, se encuentran el circuito de Papez, la organización evolutiva del cerebro propuesta por Mac Lean, la conexión entre la corteza cerebral, el sistema límbico y el tronco encefálico propuesta por Henry, entre otras. La teoría del cuarteto, desarrollada por Koelsch y Jäncke en 2015, propone una perspectiva integradora que permite comprender las emociones humanas a través de cuatro sistemas: el tronco encefálico, el diencefalo, el hipocampo y la corteza orbitofrontal. Esta teoría reconoce la importancia de las conexiones neuronales, los sistemas de neurotransmisores y el papel del lenguaje en la codificación, expresión, regulación y

generación de las emociones en otras personas. Además, la teoría del cuarteto también reconoce la existencia de procesos emocionales asociados a necesidades básicas y de autorregulación, como el hambre, el sueño y el sexo, que son regulados por el hipotálamo.

De esta manera, la teoría del cuarteto no sólo se enfoca en emociones básicas, sino del apego, explicando de esta manera cómo se crean lazos afectivos entre miembros de la misma especie, los cuales generan afiliación, conductas prosociales y protectoras de sus congéneres. De igual manera, cómo intervienen estructuras asociadas a procesos cognitivos y ejecutivos, como lo es el área orbitofrontal encargado de la toma de decisiones, asociado también a procesamiento emocional y de recompensa.

En las teorías conductuales, Watson argumenta que la emoción es una respuesta innata que involucra cambios en los mecanismos corporales (sistema límbico) que se activan en una situación. Esto significa que son respuestas condicionadas que se generan cuando un estímulo neutro se asocia con un estímulo incondicionado que puede provocar una respuesta emocional intensa (Chóliz, 2005). En contraste, Skinner concibe la emoción como una conducta operante o comportamiento que produce un resultado deseado y que se repite debido a los reforzantes que se obtienen a través de la interacción con el entorno. En ambas teorías, la función de la emoción está relacionada con la consecución de resultados y reforzantes a través de la interacción con el entorno.

Las teorías cognitivas sostienen que la respuesta emocional es esencialmente fisiológica, y que lo crucial es la interpretación cognitiva de dicha respuesta fisiológica, ya que esta determina la naturaleza de la emoción experimentada. La emoción solo

surge después de una evaluación cognitiva del estímulo o evento relevante, donde se le atribuyen propiedades, causalidad y juicios (Schachter y Singer, 1962; Lazarus, 1984; Averill, 1982; Arnold, 1960, citados por Chóliz, 2005). La función de la emoción es adaptar al individuo a su entorno y permitirle funcionar adecuadamente en sociedad. En resumen, existen diversas contribuciones provenientes de teorías filosóficas, evolutivas, psicofisiológicas, neurológicas, conductuales y cognitivas, todas las cuales surgieron de la comprensión del mundo en su momento histórico y de las herramientas disponibles para la investigación. Todas estas teorías reconocen la función adaptativa de las emociones, su importancia en la interacción social, la disposición prosocial, la supervivencia, la toma de decisiones y el procesamiento racional.

Aristóteles considera que las emociones son una parte integral de la vida de los seres humanos, que se originan a partir de la activación de estructuras cerebrales y subcorticales y que provocan respuestas fisiológicas, motoras, viscerales, verbales y cognitivas. Sin embargo, existen divergencias entre su teoría y la de James, quien sostiene que la emoción es simplemente la percepción de los cambios fisiológicos, y entre las teorías fisiológicas y neuronales, ya que las primeras se centran en la respuesta visceral, vascular o motora, mientras que las segundas se centran en el cerebro y sus estructuras corticales y subcorticales. Aunque todas las teorías reconocen la importancia adaptativa y social de las emociones en la vida de las personas.

Las teorías cognitivas y sus énfasis en los procesos mentales que determinan la emoción están en oposición a las teorías conductistas que ven la emoción como una conducta condicionada cuya función está determinada por el marco de contingencias. Hargreaves (2003) llevó a cabo un estudio sobre la política emocional en las escuelas,

llegando a la conclusión de que las instituciones educativas fomentan dinámicas emocionales de distinción y disgusto entre los estudiantes, y de orgullo y vergüenza entre el profesorado. Esta perspectiva se centra en el estudio de las emociones como experiencias de poder o impotencia. Campbell (1997) argumenta que el orgullo, la vergüenza y la culpa son emociones autoevaluativas que cumplen importantes funciones de autorregulación y control social.

Campbell (1997) propone un enfoque relevante para analizar la política emocional, enfatizando en tres conceptos fundamentales:

- La manifestación de los sentimientos tiene una relevancia pública importante.
- Esta manifestación pública se lleva a cabo utilizando recursos sociales disponibles, como el lenguaje, la acción y los gestos.
- La manifestación de los sentimientos está entrelazada con la construcción e interpretación de significados, lo que requiere un adecuado registro de los recursos para interpretar las emociones y un consenso entre los participantes sobre sus posibles implicaciones.

Según esta visión, aquellas personas que no tienen la oportunidad de participar en ciertos tipos de conversaciones pueden no adquirir los recursos necesarios para hacerse entender, lo que puede resultar en conflictos y en la internalización de sentimientos de incapacidad, así como en la interpretación de la violencia como una señal de ineptitud personal. Un cuerpo reciente de investigación (Rebollo y Hornillo, 2010) examina el discurso emocional como un indicador de la relación de la persona con los contextos sociales y con las herramientas culturales que caracterizan a estos

contextos. Estos estudios adoptan una perspectiva socio-genética dialógica que sostiene que las emociones pueden ser entendidas como prácticas culturales que se aprenden y se llevan a cabo en las ocasiones adecuadas. Basándose en estos estudios, Rebollo y Hornillo (2010) afirman que:

- Las emociones no se refieren exclusivamente a procesos internos e individuales, sino a procesos relacionales.
- Las emociones están mediadas por instrumentos y recursos culturales simbólicos que se nos proporcionan en los contextos sociales y que son esenciales para construir nuestra identidad (autoestima, estilo afectivo, etc.).
- Las emociones tienen un horizonte moral, es decir, que son indicadores de la relación que establecemos con los contextos, ya que éstos encarnan ciertos valores culturales.

Lasky (2005) sugiere incluir la noción de agencialidad sociocultural en el estudio de las emociones, dado que las experiencias emocionales están intrínsecamente vinculadas con las creencias, los contextos, el poder y la cultura, y la agencialidad permite analizar cómo las personas colaboran en los contextos sociales empleando las herramientas culturales disponibles en ellos. La noción de agencialidad es relevante para el estudio sociocultural de las emociones al proponer un marco explicativo que ayuda a comprender las relaciones dialógicas entre emoción y contexto. Según Hatano y Wertsch (2001), la agencialidad se refiere a un tipo de acción que realiza una persona en contextos socioculturales utilizando modos de mediación, y estos modos de mediación pueden ganar o perder autoridad en la construcción de significados para la persona que

los emplea. Las emociones están relacionadas con la capacidad de participar activamente en la creación de significados, prácticas, valores, etc. de la cultura con la que cada persona se identifica, y representan formas de actuar y relacionarse con el sistema de valores que encarnan los contextos.

Según la perspectiva de Antonio Damasio (2016), que nos permite enfocar este análisis, las emociones están íntimamente relacionadas con el cuerpo, lo que hace que sus manifestaciones sean visibles (como los gestos, el tono de la voz o el ritmo cardíaco), y que precedan a los sentimientos en nuestro proceso evolutivo. Estas emociones ocurren de manera automática, sin necesidad de pensar, y su objetivo es regular el proceso vital y favorecer la supervivencia y el bienestar del organismo (homeostasis). En su origen, las emociones se dirigen directamente a la regulación vital para evitar peligros o aprovechar oportunidades.

En este contexto, según la perspectiva de Antonio Damasio (2016), las emociones se presentan como acciones o movimientos, muchas de las cuales son visibles para los demás, ya que se manifiestan en la cara, la voz y conductas específicas. Algunos componentes de este proceso pueden no ser evidentes a simple vista, pero actualmente pueden ser detectados a través de exámenes científicos, como pruebas hormonales y patrones de ondas electrofisiológicas. Los sentimientos, por otro lado, siempre permanecen ocultos, ya que son imágenes mentales invisibles para todos excepto su propietario legítimo, y son la propiedad más privada del organismo en el que ocurren en el cerebro. Las emociones y sus reacciones asociadas son mecanismos básicos de la regulación de la vida, mientras que los sentimientos contribuyen a la regulación de la vida a un nivel superior. Las emociones y los fenómenos relacionados son la base de los

sentimientos, que son eventos mentales fundamentales que conforman la base sólida de nuestra mente y cuya naturaleza deseamos comprender.

En efecto, uno de los objetivos fundamentales de la educación es establecer una evaluación consciente y no automática entre los estímulos causantes y las respuestas emocionales. En este sentido, la interacción entre profesores y estudiantes resulta crucial, ya que el docente puede influir en las emociones de los estudiantes mediante su discurso, fomentando su autorregulación emocional, moldeando respuestas emocionales naturales y adaptándolas a las exigencias de la cultura escolar y de la sociedad en general. Una de las razones por las que algunas personas se convierten en líderes y otras en seguidores es porque ciertos rasgos físicos y el porte de un individuo en particular desencadenan en los demás ciertas respuestas emocionales, y no tanto por su conocimiento o habilidades. A continuación, se mencionan las tres categorías en las que se pueden clasificar las emociones:

Cuando las emociones como el entusiasmo, malestar, excitación y tranquilidad reflejan el estado de ánimo temporal de una persona, se consideran emociones de fondo. Las emociones primarias, por otro lado, son fácilmente reconocibles en los seres humanos y comprenden el miedo, la ira, el asco, la sorpresa, la tristeza y la felicidad. Las emociones sociales incluyen sentimientos como la simpatía, la turbación, la vergüenza, la culpabilidad, el orgullo, los celos, la envidia, la gratitud, la admiración, la indignación y el desdén.

En las últimas cuatro décadas, se ha llevado a cabo una cantidad significativa de investigaciones educativas y psicológicas con el objetivo de esclarecer los procesos cognitivos que intervienen en el aprendizaje de la ciencia por parte de los estudiantes.



Aunque estos esfuerzos han avanzado mucho en la explicación de la singularidad del aprendizaje de los estudiantes, también han demostrado la falta de conocimiento sobre el impacto de las variables afectivas en este proceso (Pekrun, 2006). Las variables afectivas, como el disfrute, son esenciales para el aprendizaje, ya que guían la cognición, ayudan a las personas a seleccionar creencias, priorizar objetivos, acceder a recuerdos y proporcionan heurísticas que influyen en el razonamiento, juicio y planificación (Oatley, 2007).

Existen dos razones por las cuales las emociones son importantes en el ámbito educativo. En primer lugar, pueden tener un impacto en el interés, la participación y el desempeño de los estudiantes, así como en el ambiente social en las aulas (Pekrun, 2006). En segundo lugar, las emociones son fundamentales para la psicología, la salud y el bienestar, lo que significa que deben ser consideradas como aspectos importantes. Ambas razones pueden afectar el proceso de aprendizaje de los estudiantes. El interés es un estado psicológico que incluye componentes afectivos y cognitivos y se relaciona con las emociones y la valoración de los contenidos disciplinarios, así como con la percepción de poder desarrollar conocimientos sobre ese contenido (Renninger y Hidi, 2011). Las emociones específicas relacionadas con el aprendizaje académico y la instrucción en el aula se definen como emociones académicas. Estas emociones académicas están relacionadas con estudiar, tomar exámenes y asistir a clases. Según Pekrun (2006), las emociones académicas se pueden clasificar en cuatro grupos: las emociones de logro, que se relacionan con las actividades de logro y el éxito o fracaso que resulta de ellas, y pueden incluir el disfrute del aprendizaje, la esperanza y el orgullo por el éxito, así como la ansiedad y la vergüenza por el fracaso.

Las emociones están presentes en todo momento en los entornos académicos, especialmente cuando se enfatiza la importancia del éxito y el fracaso para los estudiantes. Las emociones sociales se relacionan con la interacción entre profesores y compañeros de clase, como la simpatía, la compasión, la admiración, el desprecio, la envidia, la ira o la ansiedad social. Las relaciones son especialmente importantes en la interacción entre profesores y alumnos, así como en el grupo. Las emociones epistémicas surgen de problemas cognitivos, como la dificultad en una nueva tarea, la curiosidad, la confusión y la frustración ante los obstáculos, y el deleite al resolver el problema. Estas emociones son especialmente relevantes para el aprendizaje de tareas no rutinarias. Por último, las emociones del tema están relacionadas con los temas presentados en las lecciones.

El término "Discurso" (D) se ha convertido en un concepto que abarca diferentes disciplinas en el ámbito de las relaciones comunicativas. El D no puede ser limitado a un solo ámbito y puede ser utilizado para explicar una amplia gama de fenómenos en el discurso en sí y en el comportamiento de sus usuarios. Hay múltiples definiciones desde diferentes perspectivas teóricas que pueden diferir o coincidir. Esto se debe a varios factores, como el desarrollo histórico del discurso, la variedad de autoridades y acepciones del término, la creciente variedad de disciplinas que utilizan teorías del discurso para explicar fenómenos, los distintos enfoques teóricos que se desarrollan y el hecho de que el discurso es una realidad presente en toda práctica social, lo que hace que su estudio e investigación no pueda ser restringido a una sola área.

Desde el inicio de los estudios del discurso en el ámbito educativo, y especialmente a partir del trabajo de Bruner (1990), ha quedado claro que este tipo de

trabajos requieren la combinación de diversas perspectivas, incluyendo la sociolingüística y los estudios literarios, la etnografía, el análisis conversacional y la etnometodología, las aproximaciones socioculturales y sociohistóricas inspiradas en Vygotsky y/o Bakhtin, y los estudios filosóficos relacionados con estos temas, como el trabajo de Wittgenstein. Los primeros estudios, orientados a la didáctica, buscaban identificar los procesos de enseñanza más efectivos para lograr ciertos objetivos educativos. El análisis de los procesos discursivos que conducen a ciertos resultados requiere trabajar con categorías previas al análisis (De Suárez, 2008), las cuales se obtienen del modelo educativo que se busca promover y cuya frecuencia de aparición determinaría su relevancia como estrategia didáctica.

### ***Interacción comunicativa en el aula de clase***

El uso del lenguaje humano siempre implica algún tipo de conexión con otros seres humanos, ya sea de manera explícita o implícita, como en el caso de la enseñanza y el aprendizaje. En el contexto del aula, la comunicación no sólo crea vínculos cognitivos, sino también afectivos y emocionales, lo que reconoce la naturaleza esencialmente social y humana de la comunicación. Según Tomasello, la comunicación humana inicialmente involucra señalar e imitar, lo que requiere atención compartida y experiencia compartida para comprenderse mutuamente. Los seres humanos tienen una "motivación prosocial" innata para proporcionar información y ayudar a los demás, lo que no es aprendido, sino que surge naturalmente. La capacidad social humana tiene una base biológica según Tomasello (2009).

Según la tesis de Tomasello, las convenciones lingüísticas solo pueden surgir en el contexto de actividades colaborativas coordinadas por formas naturales de comunicación gestual, como señalar e imitar. Esto implica un proceso evolutivo biológico y uno histórico-cultural. De esta manera, Tomasello propone tres hipótesis: primero, la comunicación cooperativa humana surge a partir de gestos naturales como señalar e imitar; segundo, la comunicación humana cooperativa se basa en la intencionalidad compartida y las habilidades socio-cognitivas para crear con otros intenciones y atenciones compartidas, y motivaciones prosociales que permiten ayudar y compartir con otros; tercero, la comunicación convencional solo es posible cuando los participantes tienen habilidades de aprendizaje cultural e imitación que les permiten crear y comunicar convenciones y estructuras junto a otros. En este sentido, la comunicación se convierte en el elemento central del sistema social.

Según Tomasello (2009), los seres humanos tienen motivaciones sociales de cooperación, tal como Grice (1975) lo ha señalado, donde tanto el emisor como el receptor interactúan cooperativamente en un proceso comunicativo para alcanzar un objetivo común. Tomasello identifica tres motivos básicos de comunicación presentes en los seres humanos. En primer lugar, está el pedido, que implica solicitar a otros que hagan lo que uno quiere. Aunque los primates también utilizan esta señal comunicativa intencional, los seres humanos suelen ser más amables y en lugar de dar órdenes, hacen pedidos o sugerencias. En segundo lugar, los individuos están dispuestos a ofrecer ayuda a otros sin necesidad de que se lo pidan, y suelen informar aun cuando no están particularmente interesados en esa información. En tercer lugar, las personas a veces

simplemente quieren compartir sus sentimientos y actitudes, incluso si la otra persona no puede resolver el problema o la situación en cuestión.

La educación se lleva a cabo principalmente a través del lenguaje, ya que éste es la herramienta principal para transmitir la cultura, conocimientos, valores y para interactuar e influir en los demás. La relación entre lenguaje y pensamiento es estrecha y se expresa en el discurso. Según la teoría de la lingüística sistémico-funcional, propuesta por De la Fuente (2001) y aplicada por Ghio y Fernández (2005) al español, el lenguaje es utilizado para construir significado en contextos sociales, lo que es aplicable al discurso educativo. La interacción maestro-alumnos en el aula es principalmente lingüística y a través del lenguaje se pueden seleccionar estrategias y lograr los objetivos educativos, como el desarrollo de niveles de pensamiento superiores en los estudiantes para un mejor desempeño profesional y el desarrollo del país.

La comprensión de la realidad a través del lenguaje depende de la mediación, la cual involucra al docente como mediador en el proceso de enseñanza y aprendizaje, estableciendo una relación de ayuda con el estudiante para desarrollar procesos cognitivos, emocionales y motivacionales. Esta relación interpersonal está influenciada por normas y expectativas de comportamiento que varían según el contexto y la situación comunicativa. Los estudiantes esperan cierta tolerancia a su comportamiento en el aula y se resisten a los favoritismos y privilegios de algunos compañeros de clase. Por lo tanto, es importante que tanto los profesores como los estudiantes tomen en cuenta estas reglas de comportamiento y que se establezcan explícitamente para mejorar la interacción comunicativa en el aula. Si se logra construir un vínculo afectivo entre el

docente y el estudiante, se pueden mejorar las prácticas comunicativas futuras y fortalecer la comprensión de los mensajes que circulan en el aula.

Zamora (2006) identificó ciertos problemas en la comunicación entre docentes y estudiantes que pueden generar perturbaciones en la relación. Estos problemas incluyen estrategias autoritarias, actitudes objetivantes hacia los estudiantes, priorización del conocimiento sobre el entendimiento y la alusión reiterativa al poder y la diferenciación de roles. Estas actitudes autoritarias pueden ser percibidas por los estudiantes como una norma que justifica el poder de los docentes sobre ellos. En respuesta, los estudiantes pueden adoptar una actitud pasiva y evitar el conflicto, lo que resulta en un ambiente de aparente calma en las relaciones de enseñanza y aprendizaje, pero también en la falta de cuestionamiento de los contenidos. Esta situación puede fomentar una enseñanza impositiva que no se ajusta a las políticas educativas de la institución.

La relación enseñanza-aprendizaje se construye principalmente a través del lenguaje y el cuerpo, lo que da lugar a diversas configuraciones de roles entre el estudiante y el docente. Estas configuraciones pueden fomentar o no la creación de ambientes de aprendizaje más propicios, dependiendo de las prácticas o formas de participación que permitan, como el compromiso, la sumisión, la pasividad, la búsqueda de consensos, la tolerancia, la indiferencia, entre otras. En resumen, la interacción comunicativa es fundamental para la construcción de la relación enseñanza-aprendizaje.

La investigación realizada por Fernández y Cuadrado (2008) indica que los docentes se centran principalmente en el lenguaje verbal y tienen dificultades para comprender el lenguaje no verbal de los estudiantes. Sin embargo, según Caldeiro (2016), es esencial reconocer las características comunicativas del aula para

comprender los estilos de aprendizaje de los estudiantes. Según su opinión, el lenguaje en el aula funciona como un medio para transmitir el conocimiento escolar, es portador de formas específicas de percepción y comprensión de la realidad, y también es un contenido que los estudiantes deben aprender para tener éxito en su entorno educativo.

Según lo analizado, en relación al aula de clase, se puede observar que los profesores que mantienen una interacción comunicativa autoritaria generan en las estudiantes reacciones como silencio, miedo o tristeza, mientras que los profesores con un enfoque comunicativo afectivo y conciliador provocan sonrisas y participación en las estudiantes, lo que es percibido positivamente en el proceso de enseñanza y aprendizaje.

### ***El papel mediador del discurso docente y su relación con las emociones***

Podemos observar que las emociones tienen una gran importancia en todas las actividades humanas, especialmente en la educación. En este sentido, el discurso docente involucra diversas disciplinas y nos obliga a enfrentar la falta de atención explícita que se ha dado históricamente a este aspecto en la formación de profesores. El aula, como parte de una institución social, nos permite comprender cómo las personas se relacionan, interactúan y utilizan diferentes mecanismos para influir en el comportamiento de los demás.

En el contexto educativo, la relación entre el profesor y los estudiantes es jerárquica y no horizontal, y el primero tiene el control tanto del orden y la disciplina como del sistema de comunicación oral, incluyendo los turnos de habla y su frecuencia y duración. El objetivo del docente es influir en la conducta de los estudiantes para lograr cambios en su estado cognitivo y emocional, y las estrategias discursivas que utiliza

ayudan a establecer y mantener la relación de poder entre ambas partes. Aunque el profesor adapte su mensaje en función de las reacciones de los estudiantes, la clase es un discurso planificado con un objetivo predeterminado en el que el peso recae principalmente en el docente.

Se puede afirmar que uno de los aspectos fundamentales del discurso del docente es la argumentación y cómo esta influye en la construcción del poder que tiene dentro del aula. El docente controla en gran medida el desarrollo de la interacción verbal, empleando diversos mecanismos para establecer la cercanía o la distancia con la audiencia, destacar su autoridad o afinidad, o para presentarse como superior o igual a los estudiantes. La argumentación es una actividad discursiva que se lleva a cabo con frecuencia en el aula de clase, ya que el objetivo principal del docente es lograr que los estudiantes compartan sus conocimientos, puntos de vista y actitudes. Aunque este objetivo no siempre se logra, el discurso del docente se centra en intentar alcanzarlo.

La argumentación en el ámbito educativo tiene como objetivo influir en los estudiantes, ya sea en su conocimiento, comportamiento, emociones, intereses, motivaciones, entre otros aspectos. Además, se busca crear un ambiente cómodo para los alumnos, como indica Martínez (2007). Según Cornieles (2013), dentro de las estrategias discursivas del docente, algunas buscan establecer distancia mientras que otras buscan establecer cercanía con los estudiantes, lo que regula la interacción en el aula y favorece la disposición positiva de los estudiantes hacia la asignatura y el profesor. Es decir, el uso de estas estrategias fomenta la participación de los estudiantes al establecer relaciones horizontales entre ellos y sus profesores, aunque la jerarquía



natural del docente como poseedor y transmisor de conocimientos implique cierta distancia.

La dinámica de los ámbitos educativos institucionales se apoya en actos discursivos como principios activos para generar diálogos, discusiones, debates y foros que favorezcan el crecimiento personal y profesional de los participantes. En este enfoque de la interacción entre los actores del proceso educativo, los encuentros entre estudiantes y maestros son el centro del proceso de enseñanza-aprendizaje. La enseñanza se concibe como un proceso compartido y co-construido que exige la participación activa de docentes y estudiantes. El aula debe ser un espacio para construir nuevas formas de solidaridad, respeto y autonomía, y el discurso del maestro puede ser un medio eficaz para fomentar la conducta deseable en el aula. Los maestros eficaces han sabido durante mucho tiempo que elogiar las conductas deseadas y hacer caso omiso de las perturbadoras puede ser un método útil para mantener la disciplina adecuada en el aula. Lo que puede sorprender al personal docente es el grado en que la conducta de los estudiantes responde a la atención sistemática del maestro (Vance et al., 1980).

La comunicación que tiene lugar en el aula es fundamental para establecer conexiones sociales que permitan a los estudiantes construir su propio conocimiento, mediante una colaboración en la que el docente actúa como mediador, guía, orientador o facilitador del aprendizaje, mientras que el alumno es el protagonista de su propio proceso de aprendizaje, que debe comprender y relacionar con lo aprendido previamente. Es importante aprender a dialogar con la incertidumbre y las

contradicciones que surgen en un espacio educativo, no para eliminarlas, sino para crear un espacio de encuentro dialógico y reflexivo.

En el ámbito educativo, el significado de las dinámicas del aula no depende de un individuo en particular, sino que se construye a través de la interacción coordinada de un grupo de personas. Es decir, el conocimiento se desarrolla mediante acciones compartidas en la interacción conjunta, lo que implica la creación de concepciones y formas de discurso compartidos. En este sentido, la intervención educativa busca crear una mutualidad de perspectivas entre los participantes. Al participar en las actividades educativas, los alumnos comparten una versión validada del conocimiento y las experiencias comunes. Para involucrarse en este proceso y aprender, los estudiantes deben usar las palabras y recursos discursivos apropiados para el contexto en el que se encuentran, así como apropiarse de los criterios que el conocimiento escolar utiliza para validar una explicación en particular. También deben conocer un conjunto de reglas educativas fundamentales que se relacionan con la producción del discurso educativo.

Se han realizado investigaciones previas sobre cómo los docentes pueden fomentar la inteligencia emocional de los estudiantes y regular sus emociones, con el objetivo de mejorar la calidad de la vida escolar. Un enfoque importante ha sido el papel del profesor como mediador y gestor de emociones en el aula. En la educación emocional, es crucial contar con profesores que aborden el proceso de enseñanza-aprendizaje de manera distinta a la tradicional y que sirvan como modelo de equilibrio emocional, empatía y resolución reflexiva y justa de conflictos interpersonales, lo que puede ser una fuente de aprendizaje para sus alumnos. En este nuevo modelo de docente para la educación emocional, es esencial que tenga la capacidad de transmitir

modelos de afrontamiento emocional apropiados para las diferentes interacciones que los alumnos puedan tener entre sí.

## METODOLOGÍA

### Método que utiliza

La Investigación es cualitativa ya que permite un acercamiento a los fenómenos al explorarlos en su totalidad en ambientes naturales como es el aula de clase, la profundidad de significados, la riqueza interpretativa y la contextualización del fenómeno por analizar, en este caso la construcción de emociones-motivaciones en espacios de interacción comunicativa.

Se estudiará un fenómeno natural en el aula de clase sin intervenirlo desde la cotidianidad escolar: cómo los profesores y estudiantes construyen un espacio emocional y motivacional para procesos de enseñanza y aprendizaje, lo cual implica recoger información de la interacción profesor-estudiante y a partir de ahí construir interpretaciones; para ello nos valdremos de algunos principios de la fenomenología, como son: la cotidianidad, las experiencias, la construcción de la realidad “las ciencias naturales buscan explicaciones, [mientras] las ciencias humanas buscan entendimiento” (Fisher, et al., 2016). Las vivencias recopiladas por la fenomenología hermenéutica y luego plasmadas en descripciones, serán eficaces para analizar estos aspectos pedagógicos llevando al educador a interesarse a profundidad por los acontecimientos que ocurren en el aula y optimizar la práctica pedagógica.

El interés de este trabajo es describir la situación a investigar con la finalidad de comprenderla para proporcionar información sobre el qué y el cómo de la investigación, por ello, el tipo de investigación es descriptiva-comprensiva que llevará a describir y entender el fenómeno de cómo se dan las emociones-motivaciones en espacios de interacción entre docentes y estudiantes.

## **Naturaleza del objeto discursivo**

El trabajo de investigación se apoya en la teoría del Análisis del Discurso de Ludovico Iñiguez y una de sus tradiciones como es la psicología discursiva de Potter y Wetherell. El análisis del discurso se refiere al estudio de la organización del lenguaje por encima de la oración o la frase y, en consecuencia, de estudiar unidades lingüísticas mayores, como la conversación o el texto escrito. Desde esta perspectiva el habla es construida por los actores sociales, su interés se orienta a la construcción de la realidad. La cuestión principal reside en las acciones sociales o el trabajo interactivo que se realiza en el discurso. Es así como en este estudio del Análisis del Discurso no sólo nos remitiremos a las funciones del lenguaje: apelativa (sucede cuando el emisor emite un mensaje del cual espera una respuesta, acción o reacción de parte de su receptor); función referencial (es aquella donde el emisor elabora mensajes relacionados con su entorno o con objetos externos al acto comunicativo enfocados en transmitir conocimiento); función fática (es la que está enfocada en validar el canal comunicativo entre dos interlocutores, sirve para iniciar, mantener o finalizar una conversación), sino a las perspectivas cambiantes y variadas que tanto el docente como el estudiante en su interacción e intercambio lingüístico nos proporcionan, cómo estas prácticas actúan en el presente manteniendo y promoviendo estas relaciones.

El foco de análisis en la interacción discursiva que se da en el aula desde el AD, se centra tanto en explicar las relaciones de emoción y motivación que se mantienen y promueven a través del lenguaje ya que la relación social es, simultáneamente, constituyente y constitutiva, como en el discurso implícito, tanto del docente como del estudiante, al mantener sus propias identidades sociales teniendo en cuenta que ningún

discurso existe con independencia de otro, nunca un discurso existe por sí mismo sin estar anclado en algún otro.

Se complementa el análisis del objeto discursivo desde la visión de Potter (1998) quien considera que la psicología discursiva se orienta a descubrir cómo son construidos los eventos, poniendo su foco en la interacción cotidiana (profesor-estudiante), en el habla y discurso, en las actividades que la gente realiza cuando dan sentido al mundo social pues si se consigue establecer la estructura lógica de los enunciados, se puede poner de manifiesto la estructura del pensamiento expresado por los enunciados y acceder de esta forma al conocimiento de los procesos inferenciales, de ahí que se seleccionan 18 episodios discursivos, en los cuales la carga emocional-motivacional sea evidente dese los siguientes criterios: que en los episodios se noten expresiones emocionales de los profesores y estudiantes, haya espacios de interacción entre los profesores y estudiantes, que no sea un episodio restringido solo al discurso docente y que se haga un proceso conversacional con los estudiantes.

***Escenario en situación:***

Se requiere que esta investigación se sitúe en escenarios concretos y con actores concretos que viven, sienten y proyectan la Escuela como lo son el profesor y los estudiantes. Por esta razón se seleccionaron espacios de interacción en el aula de clase para identificar acciones discursivas que están generando ambientes positivos o negativos en términos de emociones- motivaciones; éstos espacios se seleccionaron teniendo en cuenta que haya una continua interacción en la clase observada, que los intercambios discursivos entre la profesora y los estudiantes evidencien cargas emocionales a través de lo dicho, cómo se dijo, que se entiende de lo dicho, las

reacciones que generan las relaciones dialógicas, pues atendiendo a la “opacidad del discurso” el lenguaje no es completamente transparente; lo que se dice no es necesariamente lo que se quiere decir. Es muy importante tener en cuenta el tono del profesor, su disposición a escuchar a los estudiantes, que les de seguridad, que los acompañe en su proceso de conceptualizaciones.

Posteriormente se tratará de comprender dicho fenómeno: cómo se sienten los estudiantes en clase, cuáles emociones motivaciones actúan como dispositivos para generar ambientes positivos o negativos mediante la interacción discursiva, cómo el docente modula las emociones en el aula de clase, los vínculos comunicativos permeados por las emociones-motivaciones que emergen en el aula. Para realizar esta comprensión se observaron varias clases, se grabaron videos para posteriormente analizar episodios discursivos utilizando el Análisis del Discurso y la psicología discursiva para entender cómo se relacionan la construcción que realiza el discurso y qué emociones se generan a través de esta construcción.

### ***Fuentes de Información***

Se grabaron en el grupo un total de 5 clases, 2 por cada una de ellas, luego de su transcripción se distribuyeron en episodios teniendo en cuenta para su distribución la ubicación de éstos en diversas categorías: episodios en los que se evidencien emociones- motivaciones, la interacción discursiva, estrategias discursivas-, los cuales son espacios en los cuales se desarrollan la misma temática de la clase o el mismo fragmento de interacción comunicativa entre estudiante y docente para establecer cómo se construyen espacios de interacción en el proceso de enseñanza-aprendizaje e

identificar el flujo de emociones-motivaciones que se generan, desde el análisis del discurso como a la vez de las redes sistémicas producto del estudio de los episodios por medio del Atlas-ti (Anexo ), así como respuestas tanto de la docente como de los grupos focales, integrados por nueve estudiantes del grado noveno, en las cuales se identifican las similitudes o distanciamiento con los resultados arrojados por el análisis discursivo de las grabaciones lo cual nos permitirá tener mayores elementos de análisis y establecer puntos de encuentro o controversias entre la percepción que tiene la docente y los estudiantes del proceso de interacción discursiva y la vinculación emocional y así elevar la objetividad del análisis de los datos.

### ***Unidad de trabajo***

El trabajo de investigación se realizará en la Institución Educativa Fundadores, ubicada en el municipio de Riosucio en el aula de clase del grupo 9-3, la cual está integrada por 35 estudiantes, adolescentes entre 14 y 15 años, provenientes de zona urbana y rural., esta población constituye la unidad de análisis. La selección de la unidad de trabajo se realizó teniendo en cuenta que la docente cuenta con empatía entre los estudiantes quienes manifiestan que es una persona comprensiva, amable y respetuosa; desde la mirada de los compañeros docentes su estilo de autoridad es permisivo pues evidencia flexibilidad, poco control grupal, reglas poco claras en el aula; el grupo es heterogéneo conformado por líderes, estudiantes inquisitivos, apáticos y desinteresados por su aprendizaje.

Inicialmente la investigación tomaría aspectos verbales y no verbales, pero debido a las circunstancias generadas por la pandemia como la virtualidad, para el análisis de



los gestos y otros elementos paralingüísticos, este estudio se enfatiza en el análisis prosódico de las interacciones dialógicas entre los estudiantes y la profesora.

Se realizó análisis del lenguaje oral teniendo en cuenta aspectos de tipo semiótico: (voces, prosodia: entonación, intensidad y duración del discurso); lenguaje gestual especialmente la expresión corporal y el análisis conversacional, cómo conversan profesora y estudiante. Así mismo se estudió un fenómeno natural en el aula sin intervenirlo: cómo los profesores y estudiantes terminan construyendo un espacio emocional y motivacional apto para procesos de enseñanza y aprendizaje, lo cual implica recoger información de la interacción profesor-estudiante y a partir de ahí construir interpretaciones (Hernández, et al., 2010). La investigación se realizó teniendo en cuenta el siguiente plan de análisis como se muestra en la tabla 1:

**Tabla 1.** *Plan de análisis en relación con las categorías y subcategorías.*

CATEGORÍAS	Subcategorías—indicadores
<p><b>INTERACCIÓN COMUNICATIVA</b></p>	<p><b>ACTORES DE LA INTERACCIÓN:</b></p> <p>✓ <b>PROFESOR-ALUMNO:</b></p> <p><b>1- Patrones Comunicativos:</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- Interactiva/Autoritaria: Scott, Mortimer &amp; Aguilar</li> <li>- Interacción IRE (I: Inicio; R: Respuesta; E: Evaluación)</li> <li>- Interacción Dialógica (Essien, 2016)</li> </ul> <p><b>2- Actos de Habla:</b> (Edward, Potter)</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- Locutivo</li> <li>- Illocutivo</li> <li>- Perlocutivo</li> </ul>
<p><b>ACTORES EDUCATIVOS</b></p>	<p>✓ <b>INTERACCIÓN COMUNICATIVA PROFESOR ESTUDIANTE - INTERACCIÓN COMUNICATIVA ESTUDIANTE-ESTUDIANTE</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- <i>Centrada en el conocimiento:</i> Procesos mentales</li> <li>- <i>Centrada en la Emoción- Motivación:</i> Tipos de emociones</li> </ul> <p><b>Categorización Semántica de la Emoción:</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- Orden de valor (Positivas- Negativas)</li> <li>- Estímulos que llevan a reaccionar subjetivamente al ambiente escolar: Estímulos nocivos o recompensantes</li> </ul>

	<p><b>Reacción Emocional:</b> Activación de la atención, activación gestual, seguridad, motivación</p> <p><b>Práctica Discursiva de la Emoción:</b> Reconocimiento de emociones motivaciones en un discurso conversacional: Aversión, ira, alegría, tristeza, entre otras</p> <p><b>MEDIACIONES:</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- <b>Lenguaje oral:</b> Sustentado en: <ul style="list-style-type: none"> <li>- <u>Análisis del Discurso:</u> (Iñiguez) No sólo nos remitiremos a las funciones del lenguaje, si no a las perspectivas cambiantes y variadas que tanto el docente como el estudiante en su interacción e intercambio lingüístico nos proporcionan</li> <li>- <u>Psicología Discursiva:</u> (Potter, 1998): Se abordará el discurso en tres dimensiones: <ul style="list-style-type: none"> <li>a- <b>FUNCIÓN:</b> Los discursos vistos desde la función que tienen</li> <li>b. <b>CONSTRUCCIÓN:</b> El discurso construye versiones sobre el mundo. Qué versiones de la realidad emocional- motivacional se construyen en el aula</li> <li>c. <b>LA VARIACIÓN:</b> El lenguaje cambia constantemente de funciones en relación a su contexto. A partir de la función referencial, que otras funciones del lenguaje se dejan entrever en la interacción docente-estudiante atendiendo al uso de este, a los sentimientos que emergen.</li> </ul> </li> <li>- <u>Análisis Conversacional:</u> Se realizará una aproximación al estudio de interacción social, abrazando ambos: verbal (oral) y conducta no verbal, en situaciones de vida diaria en el aula de clase. Se tendrá en cuenta la prosodia: entonación, intensidad y duración del discurso. Como las acciones que componen las conversaciones se implementan a través de turnos en la conversación, y el turno es, por lo tanto, una característica fundamental de la organización conversacional, el turno se centrará en dos cuestiones principales: <ul style="list-style-type: none"> <li>i) cuáles son las unidades primarias de turno; y ii) cómo se asignan estas unidades entre los hablantes.</li> </ul> </li> </ul> </li> </ul> <p>Dentro de ellos están los Silencios: Pausa: Un período de silencio dentro de la UCT (Unidades de Construcción de Turnos) de un hablante. Brecha: Un período de silencio entre turnos. Lapso: Un período de silencio cuando no hay una secuencia en curso: el hablante actual deja de hablar, no selecciona al siguiente orador y nadie se auto-selecciona. Los lapsos se asocian comúnmente con formas visuales u otras formas de desconexión entre los hablantes, incluso si estos períodos son breves</p>
--	--

Fuente: Elaboración propia.

### ***Técnicas e Instrumentos de recolección***

Se utilizarán técnicas como:

La observación: Se utilizará con el fin de captar los fenómenos en su medio natural, es decir, el comportamiento no verbal y verbal de los docentes y estudiantes en

el aula, el método de registro será el video pues ya que el confinamiento ha obligado a repensar la educación y utilizar otros medios de comunicación no desde la presencialidad, sino desde la distancia, desde la virtualidad.

Entrevista: Entendiendo por entrevista aquella situación que permite la triangulación de información entre personas. Se utilizó en este estudio una entrevista semiestructurada y preguntas abiertas. Se hicieron las preguntas necesarias hasta saturar la categoría (Anexo)

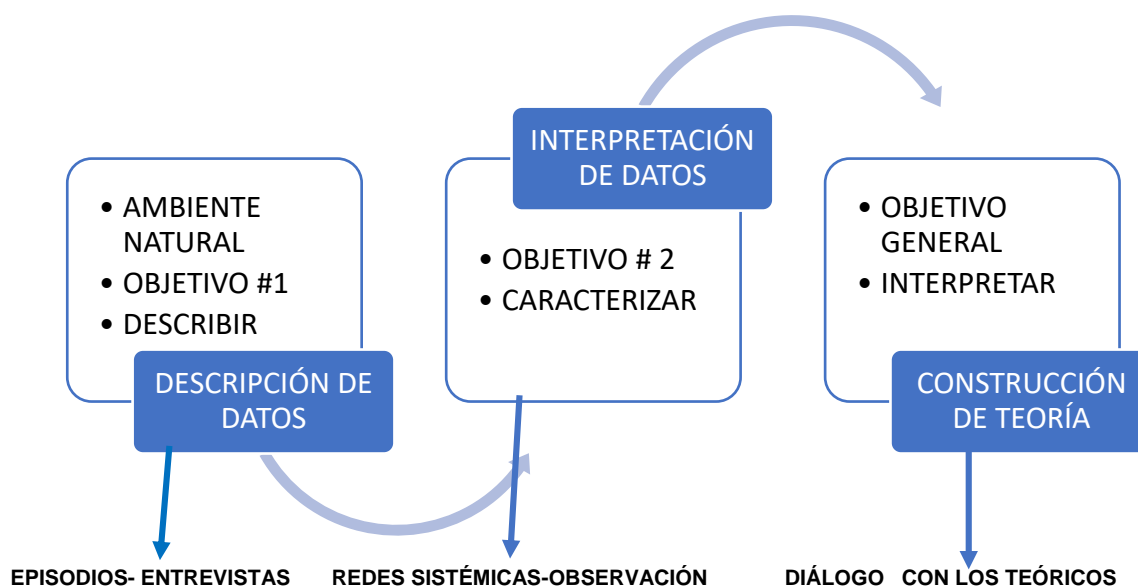
Grupos focales: Esta técnica privilegia el habla y cuyo interés consiste en capturar la manera de pensar, sentir y vivir de los individuos que componen el grupo. Se realizó con grupos de seis estudiantes, por medio de una entrevista (anexo)

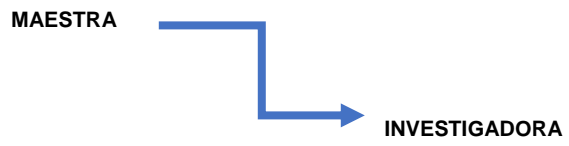
### Momentos de la investigación

Para el análisis de resultados se siguió el proceso descrito en el siguiente esquema:

#### Ilustración 1. Proceso metodológico.

#### Método cualitativo-fenomenológico





Fuente: Elaboración propia.

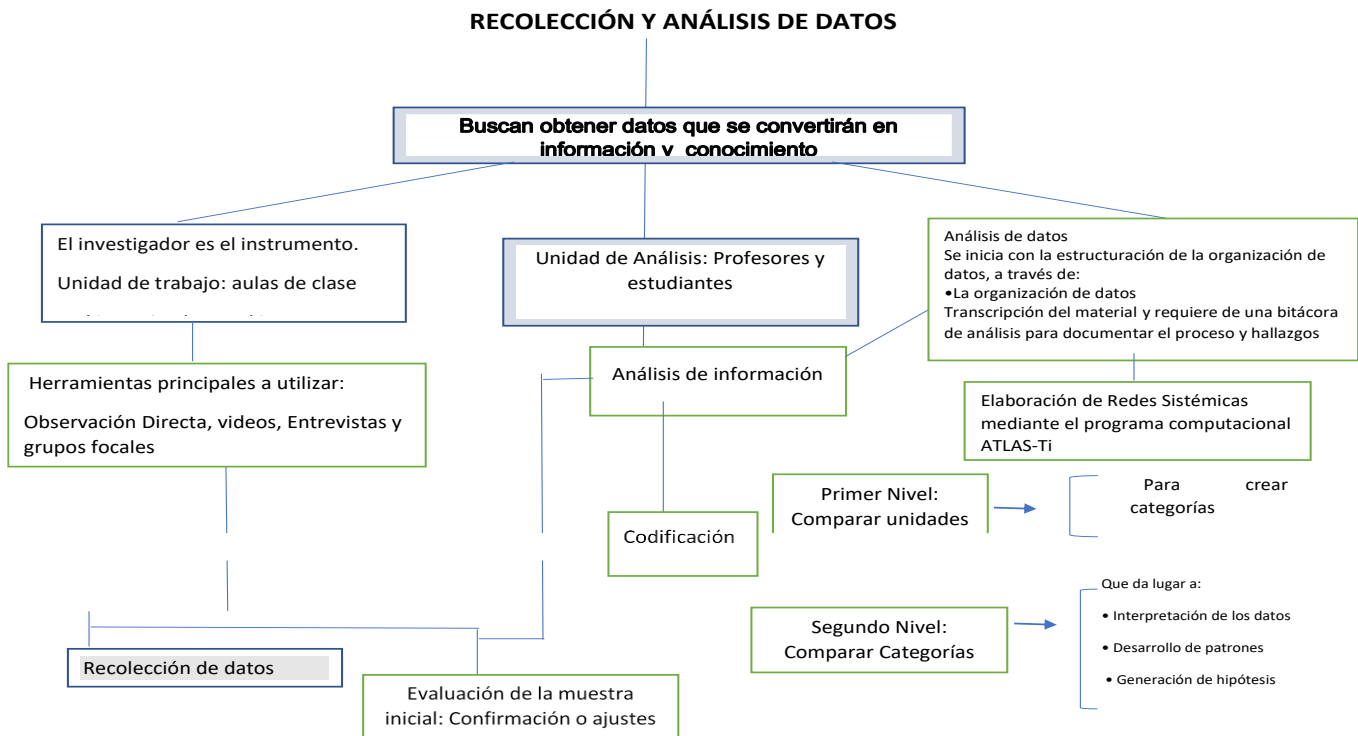
## ANÁLISIS DE LOS RESULTADOS

El análisis cualitativo que presentamos a continuación sigue una lógica gradual, primero presentaremos la primera interpretación de los episodios, el segundo análisis será a través de las redes sistémicas, el tercer análisis se relaciona con los resultados y la discusión, siguiendo así una secuencia.

Teniendo en cuenta esto, se registraron en audio y vídeo 5 clases, codificadas y analizadas en tres momentos del proceso. Estas se transcribieron utilizando la notación especializada propuesta por Antonia Candela y Jefferson (1999) sistematizada con la ayuda del software Atlas-ti. El análisis realizado a esta información fue de corte cualitativo-comprensivo a partir del cual se identificó y caracterizó la interacción comunicativa entre docente y estudiantes, desde el registro de los episodios en cada una de las clases.

La transcripción de las grabaciones dio origen a los documentos primarios, los cuales fueron sometidos a un análisis del discurso con el objetivo de obtener un mejor entendimiento de la interacción en espacios educativos que siguiendo la vía inductiva, debido a que las categorías y las subcategorías del estudio o códigos de datos surgieron como resultado del proceso de codificación e interpretación de los datos. En concreto, las familias de códigos establecidas son las siguientes: a). Emoción con las subcategorías impulso al logro b) Interacción Dialógica subcategorías: Preguntas orientadoras Aceptación de respuesta Explicación del tema c) Motivación Subcategorías: iniciativa a preguntar e iniciativa de respuesta. En la ilustración 2, se muestra un esquema relacionado con la recolección y el análisis de los datos obtenidos en el proyecto de investigación.

## Ilustración 2. Recolección de datos y análisis de la información.



Fuente: Elaboración propia.

**PRIMER MOMENTO:** Aproximación a la realidad en situación: Descripción a partir de las observaciones soportadas en los datos, la cual ha de llevar a describir los tipos de emociones-motivaciones que emergen en el espacio de interacción entre los actores del proceso educativo en el aula de clase mediados por el discurso, desde la intención de la profesora, es decir desde el ambiente natural en la que la investigador identifica la esencia de las experiencias humanas sobre un fenómeno tal como lo describen los participantes (Creswell, 2009).

El propósito de este apartado es el de acercarnos a la metodología del Análisis del Discurso y su valor en los procesos de comunicación como instrumento para la reflexión e interpretación de los vínculos emocionales en la interacción comunicativa

dentro del aula de clase entre profesor y estudiante. Por esta razón se seleccionaron espacios de interacción para identificar acciones discursivas en los que se generan ambientes positivos o negativos en términos de emociones y motivaciones. Para tales efectos observamos, transcribimos y analizamos secuencias didácticas de una clase de ciencias sociales para estudiar la interacción discursiva entre la profesora y los estudiantes, la vinculación emocional a través del discurso en el aula, las emociones que emergen mediante los intercambios discursivos, las estrategias discursivas empleadas y su influencia en el ambiente de aula, el uso de la pregunta-respuesta, la prosodia, los actos de habla, con el fin de analizar su función en la comunicación, en la dinámica del aula y en el proceso de enseñanza aprendizaje. A continuación, se presentan varios fragmentos o episodios del análisis de una clase de ciencias sociales realizada en noveno grado en la Institución Educativa los Fundadores del municipio de Riosucio, Caldas. Para poder proceder a analizar las clases, seguimos el siguiente procedimiento: Se utiliza en la transcripción los signos de puntuación convencionales y las siguientes convenciones: (Notaciones de Transcripciones. Antonia Candela, 1999) (Ver Anexo 2).

Pr: profesora Es: estudiante ### no se logra percibir

(.) Pausa perceptible, pero de muy poca duración para medirse en segundos

(3) Pausa medida en segundos. Tres segundos en este caso

^ Indica elevación de la entonación

/ Indica caída de la entonación

=> Indica frase significativa para el análisis

°° Indica un pasaje de menor intensidad que el habla adyacente

MAYÚS Indica un pasaje de habla de mayor intensidad que el habla adyacente

< > Indica un pasaje de habla más rápido que el circundante

>< indica un pasaje de habla más lento que el circundante

[ Indica habla sobrepuesta

::: Indica elongación del énfasis del sonido

(( )) comentarios del transcriptor, generalmente observaciones sobre el contexto de habla

= Indica habla ligada a la anterior

? , ¡ indican pausa o entonación al final de una pregunta o una admiración, más que un signo de puntuación

Para facilitar el análisis y la ejemplificación de casos numeramos en forma correlativa todas las líneas en el margen izquierdo, marcamos los turnos de habla utilizando un código compuesto por Pr: Profesora– Es1: Estudiante 1- Es2: Estudiante 2 ... e hicimos anotaciones sobre aspectos del contexto que nos parecieron importantes para comprender la actitud o actividad de la maestra o de los alumnos. Una vez transcrita la clase, analizamos el discurso de ambos con el propósito de revelar las relaciones discursivas vinculantes con las emociones en el aula de clase.

### **Objetivo de la observación y del análisis**

A través del análisis de los episodios de las grabaciones pretendemos entender en espacios de interacción en el aula de clase, cómo se da el flujo de emociones-motivaciones entre profesores y estudiantes mediados por el discurso logrando describir el aporte de la emoción-motivación en la construcción de espacios de interacción conjunta y a su vez caracterizar los tipos de emociones que emergen en entre los actores del proceso educativo.

Las comprensiones realizadas de los fragmentos presentados en los episodios (anexo 1) nos permiten encontrar las siguientes regularidades:

### **Ruptura entre razón y emoción**

Se encuentran varios episodios en los cuales la profesora en su afán de tematizar y cumplir con lo programado en el currículo deja a un lado la construcción intencionada de emociones en el aula, olvidando que la educación debe ser vinculante entre lo



emocional, afectivo sin dejar a un lado lo cognitivo. En la escuela el ideal es que se aprenda a escuchar, a abrir la mente a la reflexión, a la emoción pues la educación es un acto conversacional entre la emoción y la cognición, aspecto éste que se percibe poco en la interacción entre la docente con los estudiantes: cuando un estudiante le menciona que si puede contestar porque le están llamando, ella le dice que sí y continúa con la exposición de la temática sin expresar verbalmente ninguna emoción o realizar un comentario o reflexión ante el hecho o las risas de los compañeros:

Es: la democracia, es cuando ((-interrumpe-)) "profe me están llamando, ¿puedo contestar?

Pr: - "si contesta" un grupo de personas escogen por voto a una persona electa, \*### ((las risas no permiten escuchar lo que dice el joven))

Es: Mucho malparido ((RISAS))

No explora emociones individuales de los estudiantes, las que a la vez dependerán de la internalización de normas y valores escolares y culturales propios de la institución y, que a través de la acción discursiva en el aula construye y produce la realidad; es decir, a través de esta interrelación no hay construcción de espacios emocionales pues en el discurso de la profesora es común encontrar indiferencia frente a lo planteado por los estudiantes: cuando un estudiante reitera la respuesta referente al poder ejecutivo y luego lanza la expresión: "*si, ejecutivo y se me olvidó*" ..."*no se e...*", "*ah, bobo*". se dejan pasar estas participaciones y se continúa con lo que parece prioridad para la profesora que es el contenido expuesto: "*¿quién lo dijo? Por ahí hay uno, entonces el judicial y ¿cuál más? Ejecutivo, judicial es otro, nos falta uno más*". Es en la profesora donde se da la ruptura total entre la ciencia social que enseña y la emoción que implica esta área que enseña; muy distinto sería que la profesora preguntara cómo se sentiría el pueblo con la barbarie del nacionalismo extremo de Mussolini y Hitler, qué pasaría en el contexto actual si tuviéramos esas condiciones políticas y sociales; es decir, una reflexión en torno a la

construcción de un espacio relacionado con los modelos de gobierno frente a las emociones o sentimientos de las personas.

La relación con sus estudiantes está más basada en los datos que en las emociones que les puedan generar estos episodios históricos que afectaron negativamente la humanidad; cuando se habla de democracia, totalitarismo cómo no utilizar en el marco de Hitler las implicaciones que tuvo el Nazismo; el caso de Hitler es llamativo, ya que allí no hay una relación clara o medianamente clara con la expresión emocional, pues esta temática muy probablemente puede generar emociones de disgusto, indignación, temor; La profesora pasa desapercibido cualquier vínculo emocional, no hay manejo intencionado de emociones si no que se preocupa más por aspectos relacionados con el contenido evidenciando en estos segmentos la ruptura entre lo racional y lo emocional:

Pr: claro que sí, porque sabemos que el símbolo nazi simboliza una masacre, una matanza

Es: pero profe, eso fue malo, pero para los que no eran parte de la idea de Hitler, pero para los que eran de su lado era algo bueno

Pr: a bueno lo que no les hable es que Hitler logró que Alemania fuera la segunda potencia, lo que habla bien de las políticas económicas que ejecuto Hitler, no todo era malo, dentro de sus capacidades tuvo la capacidad de reconstruir todo desde lo económico.

Es: por eso siempre dicen lo malo de los gobiernos socialistas, pero no dicen lo bueno

Cuando ella habla de Hitler, éste es un nombre que hace que uno se desestabilice, que sienta emociones fuertes por las barbaridades que sucedieron en su nombre, pero en la profesora no se nota eso en el discurso empleado ni en la acentuación, en tono o gestos empleados y, siendo una docente de ciencias sociales se esperaría que deba humanizar a través del área que orienta. Si la profesora no lo manifiesta, no lo vive difícilmente logrará emocionar a los estudiantes. Es muy clara la actitud plana e impassible de la profesora sin expresar ninguna clase de emoción ni transmitirles nada a sus

estudiantes que no sea el contenido de la clase ya que frente al comentario del estudiante quien manifiesta aspectos emocionales al calificar de que eso era malo o bueno dependiendo de si se es o no seguidor de las ideas de Hitler, ella continúa su exposición y no aprovecha ese vínculo emocional del estudiante: *Es: pero profe, eso fue malo, pero para los que no eran parte de la idea de Hitler, pero para los que eran de su lado era algo bueno*

*Pr: a bueno lo que no les hable es que Hitler*

La recurrencia en el contenido y las conceptualizaciones están muy marcadas en la profesora pues el 70% de los episodios analizados se observa la ruptura entre lo emocional y la racional, enfatizando en conceptos como el totalitarismo, nazismo, socialismo, fascismo, democracia, anarquía, poderes públicos, entre otros; esta condición es una característica que muy probablemente obstaculiza la generación de las emociones al presentarse una escasa contextualización de parte de la profesora haciendo que los estudiantes en muchas ocasiones se enajenen de esta realidad, la cual tiene una gran carga emotiva para la humanidad.

### **Promoción de emociones a través de la interacción discursiva**

Se encuentran 10 de los 18 episodios referenciados en los que aparece con más fuerza el flujo emocional, principalmente en los estudiantes cuando contextualizan los contenidos tratados en clase más próximos a su realidad y los relacionan con sus vivencias o contextos conocidos y cercanos:

7- Es: Una vez me pegaron una pela por allá

8- Pr: => ¿Qué habrá hecho? ((indirecta))

La aceptación de la profesora a las respuestas dadas por los estudiantes, y la motivación a la participación que ella hace cuando los estimula a través de su discurso y reconocimiento del logro los vinculan emocionalmente.

Pr: muy bien, ojo que está muy bien eso, es un sistema de gobierno ¿Quién lo dijo?

Pr: exacto, ((estímulo)) principalmente

Se expresan las emociones cuando la situación toca con la vida del estudiante:

5 -Es: profe, la guardia indígena es mala

6- Pr: No(.) .... es decir, usted infringió la ley

13- Es: yo le hago caso a la policía y cuando después me pego con ese palo acá ((risas)) y de una me tiró al suelo

La armonía que se percibe en el aula, la confianza en la profesora refleja un ambiente de camaradería que es lo que hace que los estudiantes expresen sus emociones con mayor libertad sin cohibir sus opiniones y formas de sentir.

Pr: vámonos con un ejemplo, por ejemplo, en el colegio, si votamos por Santiago nos va a robar los refrigerios, si votamos por.... ((risas interrumpen))\*\*

Es: =>profe....

Pr: =>es solo un ejemplo

Es: =>profe soy candidato al CMJ por favor

En la interacción docente-alumnos a través del discurso pedagógico se encuentran elementos o rasgos característicos que se identifican con ironía, entendida ésta según Maturana (1997) como la manifestación verbal o gestual, que lleva implícito un fingimiento, una burla sutil, carácter ficticio de contradicción entre lo que se dice y lo que realmente se quiere dar a entender: *si votamos por Santiago nos va a robar los refrigerios, si votamos por...* Esta interacción se constituye en una dimensión que refleja aspectos sociales, culturales e institucionales que permite comprender las disfunciones y los complejos problemas de la comunicación, los cuales son considerados un factor importante en la calidad de la acción pedagógica. El enfoque psicológico analiza los fenómenos de la comunicación y de la interacción desde la perspectiva individual, la cual implica el empleo de variables internas del sujeto: afectivas (actitudes, motivaciones, sentimientos, emociones), cognitivas y de acción, que provocan disfunciones o acciones inapropiadas a su condición natural como ser social. Esta condición sumada a la actitud

conciliadora y empática de la profesora logra vivenciar en el salón un clima de aula armónico con emociones positivas como la alegría, la tranquilidad, el respeto, el colegaje.

Las expresiones emocionales de los estudiantes también cuando son asuntos que los afectan o que son más próximos a sus realidades como son los auxilios del gobierno pues en su discurso, ellos manifiestan como en otros países de Latinoamérica los subsidios son mejores que en nuestro país, como para ellos es un derecho y la inconformidad por no ser beneficiario:

“-Pr: de los subsidios

Es: - no profe, yo si no recibí de eso, yo no recibí nada”

La comparación que hacen con el gobierno venezolano y argentino porque dan mejores subsidios que en Colombia y tratan mejor a las personas, así como cuando se es víctima de una situación de agresión, son elementos vinculantes de las emociones-motivaciones de los estudiantes a través de la discusión generada: “casi matan a un pelao le dieron fue duro ¿Ah ese man que le dio en la cabeza al otro?”, las mismas risas continuas de los estudiantes expresan un ambiente de alegría, tranquilidad, armonía *Es: no ((risas)) Pr: ¿por qué? Es: =>no pues, no, pues yo, ((risas)) es que estoy trabajando*

Esta interacción denota la sensibilidad de los alumnos y las emociones que les genera al hablar de dichos temas, construyéndose a sí mismos como emocionalmente vulnerables a las políticas de estado en tanto injustas y a lo que implica ser un líder en Colombia quien a pesar de ser fuerte, dominante, se encuentra débil ante la maldad humana pues finalmente terminan asesinandolo.

3-Es1: profe, como paso el año pasado con la pandemia, Duque dio muchos subsidios y ahí entro el problema, entonces la gente pelea, pero no sabe porque se generó todo eso, sabiendo que había favorecido a la familia de ellos

4-Es1: y mucha gente dice que son mantenidos cuando están es reclamando un derecho

15-Pr: y tú crees que son importantes o necesarios

16-Es2: no ((risas))

17-Pr: ¿por qué?

18-Es2: =>no pues, no, pues yo, ((risas)) es que estoy trabajando

Pr: Juan David que viene de Medellín

-Es: casi matan a un pelao le dieron fue duro

4-Es: ¿Ah ese man que le dio en la cabeza al otro?

La posición del estudiante 1 (Es1) al referir que los subsidios son un derecho y no se deben ver como que las personas que los recibe sean mantenidos, deja clara su visión de que éstos favorecen a las familias y no justifica el hecho de que la gente pelee por ello. Se capta una expresión emocional favorecedora y positiva hacia esta ayuda del gobierno; por el contrario, el estudiante 2 (E2), no aporta ninguna apreciación dejando ver el aislamiento del contexto de la clase: *no pues, no, pues yo, ((risas)) es que estoy trabajando*

Las expresiones emocionales-motivacionales en la interacción comunicativa en el aula de clases obedecen a una gama de situaciones que van desde la empatía profesor-estudiante, la motivación y el entorno. Este último se entiende como un hecho en sí mismo educativo ya que en él confluyen experiencias y relaciones transformando la realidad en que se inserta emergiendo diversas situaciones emotivas y/o motivacionales.

A través de su discurso la profesora y los estudiantes se centran en aquellas acciones que para cada uno son más relevantes: los conceptos y/o las emociones: “yo *pensé*”, “*me sentí*” y estas acciones cotidianas en el aula de clase van construyendo el tejido y cuerpo de aquello que llamamos lo “social”, lo “emocional” pues estos intercambios discursivos constituyen los escenarios y situaciones sociales.

Tanto los estudiantes como la profesora dejan entrever emociones favorables en su interacción como Interés y/o entusiasmo, alegría y/o satisfacción debido a que participan con mucho ánimo y dinamismo expresando sus opiniones, ejemplificando haciendo extrapolaciones con el contexto de Colombia, estimulando o animando. Como emociones desfavorables reflejadas en los intercambios discursivos los estudiantes

reflejan: Impotencia frente a las situaciones de corrupción, injusticia y violencia, así mismo se evidencian situaciones que no logran captar la emoción-motivación de los estudiantes para participar pues hay desgano, aburrimiento e indiferencia en algunos de ellos, lo cual lleva a pensar que la comunicación en el aula fuera unidireccional y que pese a que la profesora empleara una estrategia discursiva dialógica, simétrica, los contenidos expuestos no lograrán impactar emocionalmente a los estudiantes, como vemos en el siguiente episodio:

Pr: Angelica, ¿Cuál sería el movimiento más radical de la izquierda?

Es: =>(risas) no se profe, es que estaba tomando nota

Pr:=> pero yo necesito que estes concentrada en la explicación, porque no me sirve mucho que tengas apuntes en tu cuaderno ...

Es: =pero yo estoy escuchando

Se observa cómo la estudiante a través de una excusa (estaba tomando nota) trata de disculpar su falta de atención insiste que estaba escuchando, evidenciando la desconexión de la estudiante con lo expuesto y una emoción de indiferencia.

En el siguiente segmento se encuentran expresiones que tienen contenido emocional-motivacional impulsados por la profesora quien utiliza expresiones como estímulo, asentimiento a lo dicho por los estudiantes logrando en ellos el impulso al logro, la motivación a participar, la iniciativa para responder y a indagar sobre temas que les inquieta:

Pr: muy bien chicos, este era el símbolo del imperio romano, era el mismo, en la actualidad tenemos una idea negativa sobre esta y este símbolo ...

Es: no profesora

Pr: claro que sí, porque sabemos que el símbolo nazi simboliza una masacre, una matanza; aquí la profesora utiliza un discurso emotivo referente al símbolo Nazi. La expresión *claro que sí*, contradiciendo la respuesta negativa del estudiante, manifiesta su emoción y deseo de persuasión frente a lo que piensa el estudiante

Pr: espérenme un momentico que si está muy bien lo que dice Julián

Por el lado de los estudiantes en su interacción manifiestan opiniones e ideas cargadas de emotividad positiva o negativa al mencionar diversos eventos: al hablar de Hitler y su gobierno la profesora comenta que no todo era malo y que depende de la visión o de la posición a favor o en contra de este sistema expresando ideas contrarias como el adelanto de Alemania en la época de Hitler y a su vez las masacres contra niños y ancianos, así mismo los estudiantes fijan una posición emotiva en forma de crítica cuando un joven menciona que siempre se dice lo malo de los gobiernos socialistas, pero no se dice lo bueno.

Es: pero profe, eso fue malo, pero para los que no eran parte de la idea de Hitler, pero para los que eran de su lado era algo bueno

Es: por eso siempre dicen lo malo de los gobiernos socialistas, pero no dicen lo bueno

En esta categoría, los indicadores más repetidos por los estudiantes en los cuales manifestaron emociones favorables fueron los siguientes:

- Contenidos y cumplimiento de los propios objetivos: Cuando los contenidos son interesantes, manifiestan gusto y participación:

Es1: que a Hitler no lo eligieron y montó los ideales a los demás, es que él no fue presidente, él estaba aburrido del trabajo y ((risas))- ja mijo usted no se vio la película-

Es2: No, pero es que la película no se basa en el libro de él...

Es: Pero profe, cierto que él se fue montando diciendo que iba a mejorar el trabajo y eso

Pr: eso es verdad, ahora bien, empecemos con Hitler que al parecer es que más les interesa

A través del intercambio discursivo de los estudiantes se ve su participación espontánea donde se expresan con libertad y familiaridad sobre Hitler lo que genera argumentos para defender sus opiniones y busca asentimiento de la profesora frente a lo planteado; la expresión de la profesora “*empecemos con Hitler que al parecer es que más les interesa*” es una muestra clara del interés y gusto por el tema expuesto. Cuando los



contenidos son más cercanos (hechos conocidos o vividos de manera personal), responden con entusiasmo:

Es: <claro, si hablamos de Colombia, las empresas como los Ardila Lule, Postobón y todo eso, ellos son los que mantienen a Colombia, entonces eso...>

Pr: pero es que Colombia...

Es: lo que hizo Chávez cuando entro allá fue atacar a todos los grandes y todos los grandes salieron y entonces ahí fue donde se quedó todo el pueblo con el petróleo y ahí se acabó todo eso

El contexto cercano y conocido hace que los estudiantes interactúen con mayor eficiencia, libertad y entusiasmo; las emociones-motivaciones de los estudiantes salen a flote por su conocimiento de los grandes empresarios, empresas privadas de Colombia realizando un diálogo análogo con lo ocurrido en Venezuela; al obtener buena calificación o estímulo de parte de la profesora, sienten que su esfuerzo es reconocido y expresan alegría, cuando comprenden la materia sienten que aprenden algo importante:

Pr: muy bien, ojo que está muy bien eso, es un sistema de gobierno ¿Quién lo dijo?

ES: =yo.

Pr: espérenme un momentico que, si está muy bien lo que dice Julián, absolutis... entonces, voy a terminar esto y que no se me olvide lo que Julián dijo porque es muy importante.

Cuando la docente en su discurso incluye expresiones alentadoras y reconoce los aciertos de los estudiantes (muy bien, ojo que está muy bien, lo que dijo es muy importante) conduce a los estudiantes al gusto, interés y confianza en sí mismos:

- Metodología y participación: Si los estudiantes perciben la clase como entretenida, agradable y el clima de aula es grato; cuando la profesora les permite opinar, debatir, participar, se interactúa con ella, experimentan un clima de confianza y seguridad pudiendo expresar lo que sienten:

Pr: como se llaman entonces, ¿se les olvido?,!

Es: si, ejecutivo y se me olvidó,

Pr: es que tienes quienes son ...¿Se llama el?,!

Es: no se e...

Pr: ¿muchachos nadie sabe? ^

Es: judicial, judicial

Es. Ah, bobo...

Es: =>No guevon, porque...

Es clara la implicación de emociones positivas de los estudiantes lanzando expresiones desprevenidas ante las indagaciones de la docente como: *“si, ejecutivo y se me olvidó,- no sé* – como se observa, ellos responden sin ninguna prevención; de igual manera el uso de vocablos como *“bobo”, “no guevón”* nos permite interpretar la semiótica de lo dicho usando estas palabras con un sentido de amistad, camaradería y nunca en sentido de ofensa o menosprecio por sus compañeros; la profesora parece ser consciente de que nuestras generaciones no utilizan dichas expresiones en el mismo sentido que los jóvenes y nuevas expresiones han sustituido o surgen en las relaciones discursivas; por ello se debe entender e interpretar la carga emocional del discurso en el contexto social donde se producen. Cabe anotar que los estudiantes experimentan una conexión emocional y una relación social positiva con su profesora, lo que permite una mejor expresividad, motivación a través de los intercambios discursivos. En dicha interacción y en esta dinámica discursiva se construye y negocia la asimetría y los participantes se reubican principalmente en función de su relación.

Lo que podemos extraer de estos fragmentos es que el discurso en el aula no es simplemente un medio “trivial” para la vida social, sino que más bien en y mediante nuestra habla e interacciones experimentamos, producimos y mantenemos la vida social: *“Es: profe, como pasó el año pasado con la pandemia, Duque dió muchos subsidios y ahí entro el problema, entonces la gente pelea, pero no sabe porque se generó todo eso, sabiendo que había favorecido a la familia de ellos”*. Sin embargo, no podemos separar conocimiento y emoción, pues hay una complementariedad dialógica. El aula, como se evidencia en los episodios, se configura como una zona de adecuación cognitiva y emocional.

## La norma implícita, interacción y emoción

En los espacios de interacción entre la docente y los estudiantes no sólo se construyen emociones-motivaciones las cuales emergen en los intercambios conceptuales producto del interés por los contenidos o de la contextualización de situaciones cercanas a los estudiantes, sino también se construyen una serie de normas implícitas las que se consolidan gradualmente en el espacio compartido:

ES1: la democracia, es cuando ((-interrumpe- “profe me están llamando, ¿puedo contestar?  
Profe:“si. ((contesta”)) un grupo de personas escogen por voto a una persona electa, \*### ((las risas no permiten escuchar lo que dice el joven))  
Es2: Mucho malparido ((RISAS))

La interrupción del estudiante sin ninguna clase de miramiento con un tono de total tranquilidad propio de una conversación cotidiana como la empleada con sus compañeros, la indiferencia manifestada por la profesora cuya respuesta es simplemente; -Sí-, sin ninguna observación y la continuidad de ella con el desarrollo del contenido: (...) *un grupo de personas escogen (...)*; las risas de los compañeros ante dicha solicitud y la expresión de un estudiante como queriendo reprochar jocosamente la actitud de su compañero: “mucho malparido”, reflejan una situación compartida, aceptada y común en el aula de clase, no hay una restricción o normatividad que impida o descalifique las acciones de los estudiantes.

Se evidencian de manera recurrente diversos segmentos en los cuales los estudiantes a través de su discurso aparentemente fuera de contexto o alejados de la conducción que hace la docente en su clase, son ellos quienes espontáneamente y sin ningún seguimiento de normas o criterios establecidos guían las respuestas o bien las acciones dentro de la clase:

Pr: Entonces, en la democracia es el pueblo quien tiene el poder, ¿cierto?  
 Pr: ¿Cómo eran los nazis?  
 Es: blancos, oji verdes, así como yo ((evidencia confianza y ambiente de aula de camaradería))  
 Monos, blancos  
 Pr: ¿así como quién? ((risas))  
 Es:((risas)) ==como yo  
 Pr: ¿todos ustedes son nazistas entonces? ¿, ¡  
 Es: °° hay profe respéteme

Esta relación se establece bajo criterios de simetría donde el poder no está en la profesora, sino que son los estudiantes quienes guían las respuestas y ella comparte la intención discursiva de éstos siguiendo la línea trazada por ellos. Para un observador desprevenido, podría interpretarse la actitud de la docente frente el actuar de algunos estudiantes como un estilo de autoridad permisivo e indiferente; sin embargo, el uso del discurso y la tranquilidad de la docente en su reacción al parecer generan la suficiente empatía en el proceso comunicativo entre docente y estudiantes ya que es la comunicación lo que hace que realmente se genere un buen ambiente de aula:

Pr: ¿cómo se llamaba ese nacionalismo?  
 Es: nazis  
 Es: esooo ....  
 ....  
 Pr: ¿en Italia como se llamaba?  
 Es: ¿,¡ fascismo ¿no?  
 Pr: => eso muy bien  
 Es ((celebración)) esooo .... ((silbidos)) ((aceptación, estímulo)) ...  
 Pr: => muy bien, ahora si se conectó David ((comentario de no reproche, indirecta para estimular la participación)) ((risas))  
 Es: ¿Dónde queda? pista,  
 Pr: queda en un lugar muy frio, Siberia  
 Es: Rusia  
 Pr: eso, ¿Cómo se llamaba ese nacionalismo?  
 Es: estado húngaro  
 = No, el estado húngaro no es, bobo ((expresión cotidiana, confianza, espontaneidad))

La armonía y agrado en el aula de clase está representado a través de las expresiones continuas de los estudiantes a modo de celebración: - esoo-, así como los silbidos y las risas, de igual manera el intercambio discursivo descomplicado y coloquial empleado por los estudiantes, las expresiones de estímulo de la profesora (*muy bien*) el

ánimo a la participación (*ahora sí se conectó David*) dan muestra de la confianza y la seguridad que la docente brinda en la clase.

En esta interacción lo que los estudiantes dicen se toma no como la manifestación directa de un concepto sino como un instrumento que mueve la conversación con la profesora y lleva a cabo ciertas tareas de interacción ocultas:

Es: =>No güevón, porque...

Pr: =>déjalo expresar, ¿por qué cree que sería mejor Julián?

Es: no pues sería bueno, porque de pronto tiene más mmm.... no mentiras no profe

Es: Usted entiende bien, pero explica mal ((risas))

Es: =>no profe y es que tengo los argumentos, pero mejor evitemos mal entendidos ((risas))

La normatización establecida en la sociedad al igual que en el plantel educativo con un ideal de comportamiento donde el estudiante participe una vez la profesora le dé la palabra, utilice expresiones cordiales, con unas preguntas -respuestas, se rompe, pues como se puede ver aquí, el estudiante no está marcado o potencialmente marcado por una necesidad de dirección o de control de la profesora: pues en el discurso de algunos estudiantes se encuentran palabras como *güevón*, *malparido* las cuales tienen una carga emotiva diferente a la tradicional, sin ánimo de ofender al compañero sino por el contrario como expresión de afecto y confianza. Como podemos apreciar el diálogo y la participación no obedece al turno asignado por la profesora sino al interés y espontaneidad de los estudiantes: *Usted entiende bien, pero explica mal, no profe mejor evitémonos mal entendidos*, estas intervenciones se hacen sin ninguna solicitud de la docente ni atendiendo a los conceptos desarrollados.

Contrario a lo que se puede pensar de un acto de indisciplina, de sabotaje de una clase o de frustración, lo que se refleja es el ambiente de camaradería y la construcción de un espacio social, ante los interrogantes de la profesora las respuestas espontáneas

son contrarias a lo que se esperaría normalmente; cuando el estudiante responde: *sí, ejecutivo y se me olvidó*, no es sólo el hecho de reconocer que se le olvidó si no el acto prosódico empleado, un tono de tranquilidad e indiferencia manejado por el estudiante, las negativas ante las respuestas acompañadas de risas, (*no se eh...No ((risas))*) las cuales en ningún momento son tomadas como burlas o sabotaje si no como una actitud cotidiana y de manera especial aceptada tanto por la docente como por los estudiantes pues no hay ningún reproche; el trato hacia los compañeros bien sea ante una respuesta errada o una respuesta correcta: *Ah, bobo..., este guevón es muy teso*

La atención se dirige al discurso en tanto que se reconceptualiza la relación entre los actores: estudiantes y la norma de la institución; no hay nada de eso que llamamos “la norma” que hace que el comportamiento de los estudiantes sea el que se espera, el definido por las reglas sociales o institucionales sea de una determinada manera, sino que aquí se ve la construcción de espacios emocionales porque entre la profesora y estudiantes lo que se está haciendo es construyendo normas. No hay que buscar cómo la docente regula las normas pues ellas se están construyendo a través de la acción, a través del discurso. En el siguiente segmento es claro cómo la docente no se afecta emocionalmente por la interrupción y tranquilidad manifestada por el estudiante, sino que ella lo asumen como un hecho natural y común en el aula de clase. Es la norma implícita construida y compartida:

*ES: la democracia, es cuando ((-interrumpe- “profe me están llamando, ¿puedo contestar? Profe- “sí contesta”)) un grupo de personas escogen por voto a una persona electa, \*### ((las risas no permiten escuchar lo que dice el joven))*  
*Es: Mucho malparido ((RISAS))*

A través de estos segmentos se logra una aproximación al discurso en el aula cuya interacción es un proceso de construcción colectiva que se desarrolla dinámicamente; es decir, como una interacción discursiva en la cual los participantes: profesora-estudiante crean nuevas formas de relación y de comunicación semiótica.

Pro: Santi ¿Qué es un autócrata?

Es: lo que hicimos ayer, entre él y yo, dejamos el poder para nosotros ((risas)) es un ejemplo

Esto significa que tanto la profesora como los estudiantes comparten unas normas explícitas ancladas en el Manual de Convivencia de la institución, otras dadas por las preconceitualizaciones adquiridas en el hogar, en la misma institución y en la sociedad, entre ellas, cómo que el docente es la autoridad que se le debe respetar, que el docente tiene la razón, que el profesor asigna los turnos para intervenir, que indica cuando salir del aula, etc; sin embargo, interpretando el accionar de los estudiantes y la docente se encuentra que las normas implícitas construidas en el aula, no obedecen a ninguna de las antes mencionadas pues su espontaneidad, su libertad al expresarse con palabras propias de sus jergas, sus participaciones fuera de contexto, sus comentarios de experiencias personales, su interés por asuntos diversos a la clase: -refrigerios-: *Es: profe voy por los algos Pr: ¿señor? Es: voy por los refrigerios. Es: =papi hoy no hay refrigerio Pr: ¿no hay?,((discurso discontinuo según el contexto)) Es: Toca esperar. Pr: =entonces Cristian nos va a compartir la opinión;* -hora de descanso- *Es: profe, el descanso...Pr: chicos ya están en descanso -, llamadas telefónicas, tareas de otras disciplinas Es: =>((risas)) no se profe, es que estaba tomando nota. Pr:=> pero yo necesito que estes concentrada, los llevan a construir conjuntamente con la docente un escenario de tranquilidad, seguridad, libertad y confianza y en ningún momento se evidencian emociones negativas frente a lo vivido en el aula, aparte de lo relacionado con las situaciones personales y más próximas a los estudiantes las cuales*

se contextualizan de manera analógica con los conceptos expuestos (ironía: *(Pro:vámonos con un ejemplo, en el colegio, si votamos por Santiago nos va a robar los refrigerios, si votamos por..... ((risas interrumpen))*)\*Es: =>profe....Pr: =>es solo un ejemplo; desconcierto, rechazo, desconfianza, desinterés todas ellas relacionadas con críticas al estilo de gobierno en Colombia relacionándolo con otros países o con experiencias personales: (Es: profe, la guardia indígena es mala, Una vez me pegaron una pela por allá).

En los episodios expuestos se puede notar cómo las situaciones compartidas en clase no sólo en lo relacionado con aspectos cognitivos sino con las actitudes y las estrategias discursivas, permiten crear ambientes armónicos vinculantes con emociones-motivaciones las cuales se intencionan siempre y cuando los docentes sean conscientes de ello. Los reproches exaltados o las vociferaciones no serán interpretados como señal de un comportamiento ofensivo, patológico o inadecuado por parte de las personas que los expresan, sino que la propiedad indexical del lenguaje cotidiano permitirá leerlos como formas de interacción típicas, e inclusive esperadas, en dicho contexto.

Como para tantos otros pedagogos, para Meirieu la disciplina surge de las condiciones de trabajo que se conforman para la clase, y de la importancia otorgada a la estructuración del tiempo, el espacio, las consignas de trabajo, los recursos seleccionados, etc. La disciplina escolar es la otra cara de la disciplina de enseñanza, por ello, pensar desde esta clave es pensar en la relación del sujeto con los conocimientos y el modo en que nuestra propuesta de enseñanza se constituye en un mediador de esa relación, la posibilita, la enmarca y orienta siempre hacia la exigencia. Ambos actores de este proceso educativo presuponen que los demás asistentes entienden la situación y participan en ella del mismo modo en que él o ella lo está haciendo.



Es clara la manera en que se reconceptualiza la relación entre los actores (estudiantes- profesora) y la norma, no hay nada de eso que llamamos la norma que hacen que su comportamiento sea de una determinada manera, sino que cuando hacemos algo estamos haciendo normas, a través de la interacción en el aula se llegan a acuerdos, se establecen mediaciones, y se van elaborando conjuntamente espacios de actuaciones espontáneas y libres pero siempre soportadas en la comprensión, tolerancia y el respeto. No es preciso, por lo tanto, definir cuál es la norma que hay detrás regulando nuestro comportamiento; la norma es la acción (Iñiguez, 2006, p 78-79).

### **Poca emotividad en la comunicación prosódica y gésica de la profesora**

Al tratarse de una expresión personal, idiosincrásica, particular de cada hablante, no parece que sea posible hablar, en principio, de ningún código compartido; cuando el hablante se siente triste o airado, sencillamente, no puede evitar que esa emoción impregne su enunciación; en todo caso, puede contagiar esa emoción a su interlocutor y el interlocutor puede sentirse más o menos afectado por la afectividad que el hablante le transmite.

Caso contrario sucede en esta interacción, pues la profesora al ser poco emotiva con sus gestos, tono y entonación de la voz, su discurso debería ser un síntoma de sus emociones, por tanto, un indicio de su afectividad y su entonación debería transmitir una emoción determinada en los estudiantes. Sin embargo, estas características de la prosodia y la gésica de ella tales como: gesticulación de las manos, las cuales son movimientos idiosincrásicos espontáneos acompañados de habla. La gesticulación siempre ocurre en presencia del habla (McNeill Hand and Mind 37). (ver figura #1), inclinación del cuerpo hacia el interlocutor (ver figura # 2 ), empleo de un marcador de

tinta como elemento señalador (ver figura # 3),son el reflejo de que la docente emplea el discurso de aula de manera muy parca como si se tratara de conversaciones cotidianas, con poca expresividad, un tono e intensidad de voz planos, sin tener en cuenta que las aulas de clase son un ámbito en donde la gesticulación y la deixis hacia el interlocutor juegan un papel importante.

Por lo tanto, escasamente se pueden extraer patrones cinéticos sólidos que nos permitan evidenciar emociones en ella. La voz apacible, calmada y su ritmo pausado aportan muy pocos datos sobre su estado emocional con respecto al tema que está tratando al igual que los gestos durante la interacción comunicativa. Sólo por medio del lenguaje podemos construir significado; pero no existe una única manera, pues los gestos y las expresiones faciales suplen eso que el discurso no puede suplir, entonces es posible ver que tenemos una rica posibilidad de crear y transmitir significado. Si entendemos lo que sucede dentro del aula de clase sólo a partir del discurso, es una impresión parcial de la educación ya que el gesto tiene una gran carga significativa.

### **Ilustración 3. Ejemplos del trabajo en el aula.**



# 1 Gestos a través de sus manos

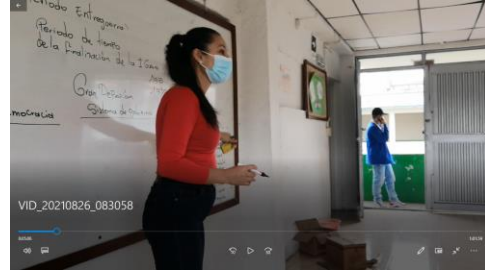


# 2 Inclínación corporal hacia el interlocutor



# 3 Uso del marcador para señalar

Fuente: Elaboración propia.



# 4 Pasividad y calma (estudiante que habla por el celular fuera del aula)

En los siguientes segmentos, se encuentra el refuerzo de la profesora en los temas que está desarrollando sin contextualizar hacia la problemática y sentimientos que ocasionan las dictaduras, el poder, el populismo, la anarquía, las desigualdades sociales, entre otros. La profesora través de su prosodia evidencia poca incorporación de emociones, incluso al momento de llamar la atención lo hace de manera muy escueta, sin enojos, sin impaciencia, su tono de voz es igual sin ninguna alteración de elevación o un ritmo más acelerado, quizá lo único que se percibe son las pausas, pero más dirigidas hacia la espera de una respuesta que a un contenido emocional de su parte.

Los regaños de la profesora o llamados de atención posiblemente por la tranquilidad y calma de su expresión generan en algunos estudiantes diversas reacciones como indiferencia, o respuestas con escasos argumentos dándole poca importancia a la respuesta, evaden o se excusan con otra actividad lo que genera risa entre los compañeros e incluso la reacción de un estudiante como reforzando el llamado de atención que hace la profesora, afanando a su compañero:

Es: =>no pues, no, pues yo, ((risas)) es que estoy trabajando,

Pr: =>pero te necesito en la clase Juan, por favor guarda el cuaderno para que te concentres en la clase y puedas desarrollar la actividad, gracias

Es: =rápido, rápido

Pese a ello en la docente no se percibe ningún gesto de descontrol, ira o desespero, quiere a través de sus expresiones persuadir a ciertos estudiantes por un llamamiento directo a las emociones en lugar de la razón. En este contexto, los gestos tenían la intención de subrayar y amplificar el mensaje del lenguaje, destacando sus elementos emocionales y no racionales, es de aclarar que en ningún momento estas actitudes son vistas como irrespeto o grosería ni por la docente ni tampoco por el grupo de estudiantes ya que es evidente el clima armónico del aula a pesar de ciertas reacciones de jóvenes aparentemente disruptivos:

Pr: Ey Juli ...

ES: Profe, ya voy ((risas))

Pr: Angelica, ¿Cuál sería el movimiento más radical de la izquierda?

Es: =>((risas)) no se profe, es que estaba tomando nota

Pr: => pero yo necesito que estes concentrada en la explicación

Es: =pero yo estoy escuchando

Pr: Cristian ¿sí? Dime entonces cual es el movimiento más radical de la derecha, mírela ahí en el tablero, pueden mirar al tablero.

((risas))

Es: =papi hoy no hay refrigerio

Pr: ¿no hay?,((discurso discontinuo según el contexto))

Es: Toca esperar

Pr: =entonces Cristian nos va a compartir la opinión

La profesora realiza algunos llamados de atención a los estudiantes en un tono demasiado calmado y parco sin manifestar ninguna emoción negativa de enojo o impaciencia ante el aparente disturbio de la clase generado por conversaciones a destiempo de varios de ellos (*Es: =papi hoy no hay refrigerio*), ruidos en el aula, distracción (*Es: =>((risas)) no se profe, es que estaba tomando nota* Pr: => pero yo necesito que estes concentrada en la explicación; dispersión espacial ver figura # 4, entre otros.

Esta interacción reflejada en los llamados de atención remite a un doble proceso de construcción: el proceso de construcción de los aprendizajes que realizan los alumnos y el proceso de construcción de la propia actividad conjunta que realizan profesores y

alumnos reguladas por normas, reglas y acuerdos que determinan en cada momento quién puede decir o hacer algo, cuándo, cómo, sobre qué. Este proceso de construcción de conocimientos y de emociones-motivaciones se realiza de manera espontánea y sin ninguna presión de parte de la docente, cada estudiante es libre de participar y opinar sin temor al reproche, al regaño o cualquier acción que lo lleve a herir sus sentimientos, más bien está soportado en acuerdos y la empatía entre ambos, la profesora acepta el hilo conductor que direccionan los estudiantes en torno al interés que despierta en ellos la contextualización con vivencias o hechos más próximos a los contenidos desarrollados.

Es: los nazis

Pr: ¿Cómo eran los nazis?

Es: blancos, oji verdes, así como yo ((evidencia confianza y ambiente de aula de camaradería))

Monos, blancos

Pr: ¿así como quién? ((risas))

Es:((risas)) ==como yo

Pr: ¿todos ustedes son nazistas entonces? ¿, ¡

Es: °° hay profe respéteme. Profe que Angelica es de la... ¿Cómo se llama? (.) De la minga

Pr:\*\*Uy uy uy ((risas)) yo soy minga papi ^

Verdad, así de desordenado

La docente no logra en su totalidad generar emociones a los estudiantes mayoritariamente por medio del aspecto conceptual de la materia que orienta, pero sí logra a través de su actitud de comprensión, respeto y confianza, construir espacios de emoción-motivación en el aula por medio de la libertad que sienten los estudiantes en la interacción en la clase, a pesar de su rostro en la mayoría de veces inexpresivo y de un tono, acento y ritmo de voz que no permite descifrar muchas veces su estado emocional, pero que los lleva a reconocer el dominio de la situación comunicativa en la que se encuadra su discurso. El uso del gesto tiene gran incidencia en la enseñanza y en el aprendizaje de una disciplina, puesto que de manera natural, y casi que de manera inconsciente, cuando las personas hablan tienden a reforzar su discurso a través de los

gestos, de allí la importancia que tiene para los docentes hacer un uso intencionado de dicho lenguaje no verbal, puesto que aporta de manera significativa a la construcción de significado y que permite que los estudiantes refuercen su comprensión frente al fenómeno estudiado.

En la prosodia de las lenguas intervienen un conjunto de rasgos como el acento, el tono, la entonación, el ritmo, la velocidad de elocución y la calidad de la voz. Estos rasgos tienen una función determinada a la hora de producir e interpretar enunciados y discursos a los que deberíamos añadir la velocidad del habla y las pausas, los cuales son sumamente importantes porque aportan significatividad (afectividad), es decir, permiten al hablante expresar emociones (alegría, tristeza, enfado, miedo, ...), o (des)cortesía o ironía a sus interlocutores, aspectos clave para conseguir una buena competencia comunicativa.

En la interacción analizada vemos como la docente en sus intercambios discursivos hace algunas pausas con diferentes intencionalidades: Esperar una respuesta como consecuencia a lo dicho. Aquí el tono empleado por la profesora es alto dándole mayor significado a lo que quiere decir, para indicar los puntos suspensivos y darle continuidad a lo que ella acaba de mencionar que se refiere en este contexto a otro de los poderes públicos (*Pr: ejecutivo... \ (.)*); así mismo la profesora para reconceptualizar frente a la pregunta de un estudiante, hace una pausa antes de la respuesta: *Pr: vuelva y repita la pregunta (.)*; como respuesta cierta y sin lugar a dudas: *Pr: No(.)*; aquí emplea una pausa un poco más larga para dar espera a que los estudiantes procesen la pregunta y puedan responder: *Y me falta otro más que analizamos la clase de hoy (3) Es: ¿Dónde queda? Pista,*

Estos elementos prosódicos logran vincular emocionalmente a los estudiantes bien sea a través de una postura del cuerpo empleado por la docente, de un movimiento de manos para complementar y enfatizar en lo dicho, empleando de manera recurrente el gesto deíctico en las diferentes momentos de la clase cumpliendo principalmente la función de resaltar y focalizar la atención de los estudiantes en momentos en los cuales algunos de ellos estaban distraídos o se mostraban indiferentes a la clase ; las pausas de la profesora en sus intervenciones las empleaba con diversas intenciones como centrarse en lo que va a decir, enfatizar un concepto, dar tiempo mientras los estudiantes piensan la respuesta; éstos elementos discursivos conducen a un clima de aula armónico y motivacional donde los estudiantes interactúan con seguridad y libertad más por la empatía que por el interés que les puedan generar los contenidos, siendo el ambiente de aula consecuencia del interés por los temas tratados

### **ASIMETRÍA DEL PODER DISCURSIVO:**

Las secuencias desarrolladas parecen ser un ejemplo de interacción discursiva donde la asimetría de poder, en términos de su contenido conversacional y de su dinámica interaccional, pasa del docente a los alumnos.

Pr: algún elemento que hayas entendido (2)

Es: es como exagerado

Es: =papi hoy no hay refrigerio

Pr: ¿no hay?,((discurso discontinuo según el contexto))

Es: Toca esperar

Pr: =entonces Cristian nos va a compartir la opinión

Es: profe, es cuando unos pueblos son superiores a otros

Pr: entonces yo sigo =(se pide el turno de la conversación)), la idea que ellos tenían de superioridad frente a los demás es una idea ¿acertada o desacertada?

Es: desacertada profesora

Pr: ¿porque no puede ser acertada Diego?

<No mentira no profe>

Es:=Tan guevón

Este cambio en la asimetría se realiza a través de las preguntas que realizan alumnos y la profesora, incluso vemos como ella se pide el turno para la participación. Pero existe otro desplazamiento pues la dinámica parece moverse de pseudo-preguntas en las que tanto maestro como alumnos saben las respuestas' a otras donde nadie parece conocer la respuesta.

Los alumnos cambian el tópico del discurso, pues las preguntas de la maestra son tendientes a definir la democracia, autocracia y totalitarismo y las de los alumnos buscan analizar no sólo las definiciones sino comprender qué lleva a ciertas situaciones políticas en un país determinado y a un estilo de gobierno: Es: ¿Profe, cierto que Hitler fue autócrata? A él no lo eligieron, así como a expresar sus opiniones sobre asuntos próximos a sus vidas o realidades. En esta secuencia los alumnos asumen un mayor control del contenido de la interacción discursiva, pues pasan de cambiar el tópico a través de las preguntas pidiendo la información a la profesora, a buscar ellos mismos las respuestas a las preguntas de sus pares.

Pr: Y la siguiente pregunta cual fue ...

Es: que a Hitler no lo eligieron. Y monto los ideales a los demás, es que él no fue presidente, él estaba aburrido del trabajo y ((risas))- ja mijo usted no se vio la película. Es: No, pero es que la película no se basa en el libro de él y en el libro de él muestran que a él lo eligieron democráticamente

Este proceso de cambio del control de la dinámica discursiva de la maestra a los alumnos, ocurre sin conflicto o aparente resistencia de la docente. Los estudiantes no sólo hacen gran cantidad de preguntas sobre contenido, sino que las dirigen a la docente, aunque ésta, a veces, las devuelve al grupo. Los alumnos preguntan a la maestra y ella contesta, por tanto, puede decirse que se invierten los roles interactivos.

Es3: profe, pero yo tengo una pregunta, supongamos ¿cuándo no es por herencia como hace una persona para quedar con el poder?

Es2: Autocracia



Es3: Pero si yo por ejemplo yo no he estudiado

Es2: Pues como hizo maduro, hizo un golpe de estado y el mismo se autoproclamó como presidente

Pr: ah bueno,

Es1: también puede ser así vea, con el que el se lanzó a la presidencia, el sigue después si el otro fallece o alguna cosa ¿cierto?

En este segmento la profesora emplea un “procedimiento del turno siguiente” con la intención de verificar cómo el estudiante (Juan David Urrea) ha entendido y reaccionado al discurso expresado por ella:

11-Pr: claro, por ejemplo, Juan David Urrea ¿qué piensa de eso? ((trata de centrar la atención del estudiante)) Juan David que viene de Medellín

12-Es: ¿de qué^?

De igual manera en las vacilaciones de la respuesta el estudiante refleja el desacuerdo en la interacción con la profesora:

17-Pr: ¿por qué?

18-Es: =>no pues, no, pues yo, ((risas)) es que estoy trabajando

El tomar conciencia de la relación discursiva en el aula permite descubrir y comprender las intencionalidades que subyacen en las acciones, los roles del profesor y del alumno, los discursos del docente y los tipos de interacción que se dan en el salón de clases.

En atención a estos datos observamos que los alumnos tienen un espacio discursivo bastante amplio (el 60% aproximadamente) aunque el protagonismo de la maestra es evidente. Observamos que el patrón discursivo de la clase no responde al patrón clásico señalado por Cazden (1991) en el que el maestro consume dos tercios del discurso y los alumnos sólo el tercio restante. Los alumnos como un todo tienen un capital verbal mayor que el maestro lo que nos podría indicar que la maestra valora la importancia de la participación activa de los alumnos en la clase, reconoce sus posibilidades, demostrando gran apertura a la interacción dialógica.

En cuanto a los turnos vemos que la participación es alta cuando los estudiantes intervienen de manera espontánea, pero los turnos de los alumnos son cortos cuando responden en gran medida a preguntas directas de la profesora. El alto porcentaje de turnos por parte de los alumnos nos pudiera estar indicando que la maestra genera motivación más desde la vinculación con lo cotidiano, lo cercano a los estudiantes que por el contenido mismo, está interesada en escuchar a los alumnos inducirlos a argumentar y ayudarles a reconstruir los conceptos teóricos que es lo que ella prioriza, los cuales están dados más por el interés de lo más próximo a ellos y sus experiencias; pese a la relación dialógica del discurso en el aula, la profesora se centra con más fuerza en la participación sólo de dos estudiantes (Julián y Santiago): .- *“Ey Juli ..., como decía Santiago, está muy bien lo que dice Julián, porque Julián nos habla de algo, , Santi ¿Qué es un autócrata?, hay varias maneras, una la que dice Julián, ¿por qué cree que sería mejor Julián?, ¿Qué es? Santiago, , si votamos por Santiago nos va a robar, no Santiago, no es un exceso de fuerza, a Julián le encanta todo lo que sea-“*, esta situación limita la participación de otros estudiantes en la discusión y en consecuencia limitaría nuevos usos del lenguaje y la construcción conjunta de emociones; pese a ello en algunos episodios se observa que se fueron sumando otros estudiantes a lo largo de la clase, un hecho que demuestra el ambiente dialógico y de confianza creado por la docente para que los estudiantes se comprometieran en las interacciones. Se respira un clima de seguridad, armonía y tranquilidad en el que los estudiantes no manifiestan emociones negativas como la desconfianza o el temor.

Es: esooo ....

Es: En Italia, como se llamaba profe

Pr: ¿en Italia como se llamaba? Es: ¿, ¡ fascismo ¿no?

Pr: => eso muy bien

Es ((celebración)) esooo .... ((silbidos)) ((aceptación, estímulo))

=Es: No, el estado húngaro no es, bobo ((expresión cotidiana, confianza, espontaneidad).

Así pues, se evidencia que la acción educativa democrática escolar debe capacitar para adquirir destrezas y estrategias convivenciales, Sin embargo, como señala Cuadrado (1993), los profesores apenas conocen ni son conscientes de los mecanismos comunicacionales que emplean en el aula, del significado que adquieren en función del momento en que se presentan, ni de las interpretaciones que los alumnos hacen de los mismos. Este desconocimiento y falta de conciencia impide que adopten formas estratégicas en sus comportamientos comunicativos verbales, no-verbales y prosódicos para facilitar el aprendizaje de los estudiantes y contribuir a la creación de un clima de aula emocionalmente positivo. Cuadrado (1993) Las normas que maneja la profesora reflejan flexibilidad y pareciera que se tiene la concepción de que, si las normas las determina de forma unilateral el profesorado y observa el cumplimiento de las mismas de manera estricta, los alumnos abandonan su implicación en el buen funcionamiento del aula, manifestando comportamientos disruptivos, ausentismo escolar, etc. lo cual no sucede en las clases observadas; el nivel de conocimiento que los docentes presentan de los dispositivos comunicacionales que emplean para captar la atención de los adolescentes varía en función de su concepción sobre el proceso de enseñanza y aprendizaje.

### **ANÁLISIS DE DATOS A TRAVÉS DE RED SISTÉMICA**

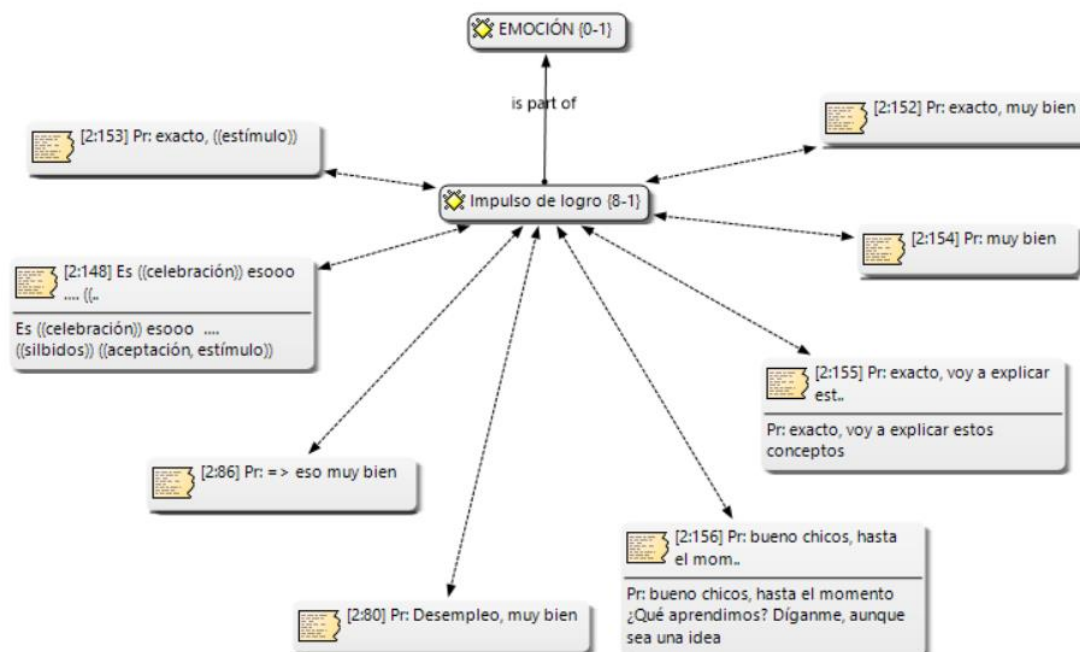
Además, el análisis pasó por una fase de codificación, descripción e interpretación de los datos (Mejía, 2011). Para dicho proceso analítico, se utilizó el software para el tratamiento de información cualitativa Atlas-ti en su versión 7.5. Precisamente, dicho programa informático favoreció la recuperación, asociación y representación conceptual de los datos. En cuanto al rigor metodológico, los datos fueron sometidos, previamente

al análisis, a una validez comunicativa por medio de un feedback de los participantes (Hayashi, et al., 2019).

### **CATEGORÍA 0-1. EMOCIÓN.**

A través del análisis de la Red Sistémica se encuentra la categoría de la “Emoción” la cual está claramente generada a través de la interacción entre la docente y los estudiantes por una subcategoría enmarcada en el “*Impulso al logro*” (8 citas encontradas por consulta) producido por las expresiones que connotan reacciones de celebración por parte de los estudiantes, palabras de estímulo y aliento de la profesora hacia los estudiantes las cuales despiertan emociones positivas en el aula como son la seguridad, confianza, alegría, espontaneidad, desinhibición y participación. En el discurso de la profesora se repiten en un número de 155 veces repeticiones de expresiones de reconocimiento como: “*exacto*” para asentir algún concepto dado por los estudiantes, de igual manera: “*muy bien*”, “*eso muy bien*”, “*bueno chicos, hasta el momento que hemos aprendido*”. Los estudiantes impulsan sus logros emocionalmente celebrando con palabras como “*esoooo*” (148 repeticiones). Se encuentra que el impulso al logro a través de las expresiones mencionadas en el discurso, es vinculante directamente con las emociones.

**Ilustración 4.** Resultados de la categoría emoción.



Fuente: Elaboración propia.

## CATEGORÍA 0-2 MOTIVACIÓN

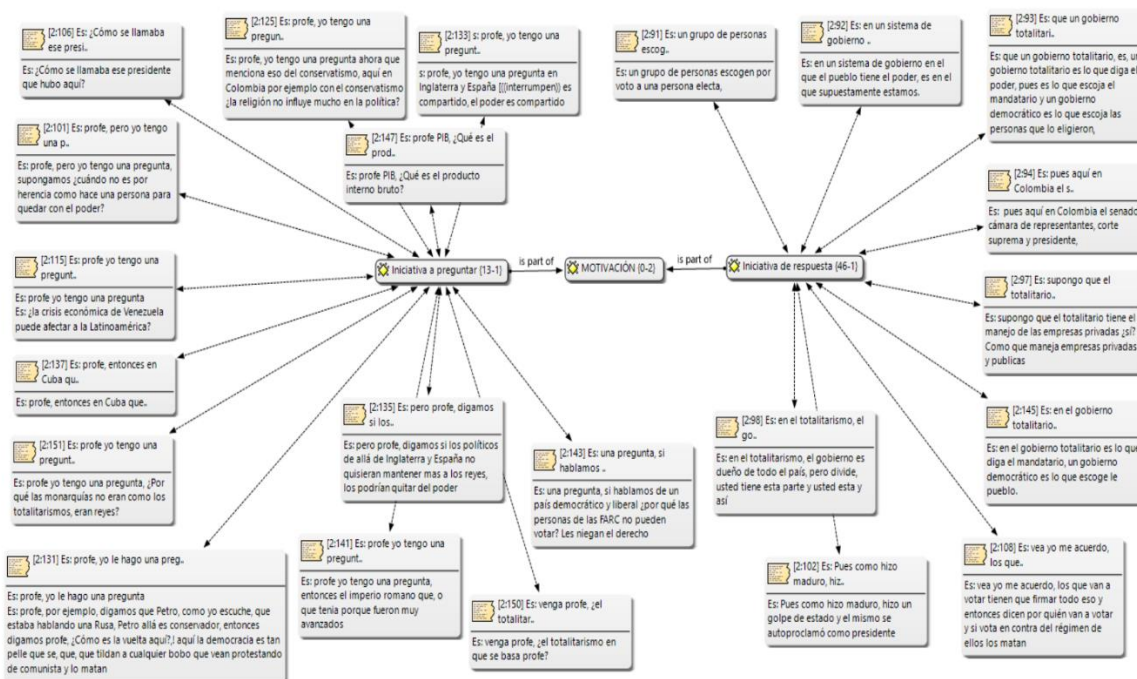
En la Categoría “Motivación” aparecen dos subcategorías: “*Iniciativa a preguntar* (13 citas encontradas) e *iniciativa a responder*” (46 citas encontradas). Analizando esta categoría hallamos que la motivación de los estudiantes es intrínseca, pues se refleja en acciones generadas por ellos mismos; sin embargo, la iniciativa de ellos es producto de aquello que les despierta el contenido de la clase al relacionarlo con sus experiencias personales, conocimientos o curiosidad por asuntos de la realidad social.

Se evidencian 133 repeticiones del interés de hacerle preguntas a la docente: “*profe yo tengo una pregunta*” lo cual significa la motivación de los estudiantes y la inquietud que les ha causado lo tratado en clase puesto que varios de los estudiantes preguntan sobre nombres de presidentes, situaciones políticas, económicas y sociales,

formas de gobierno de otros países; a pesar de la iniciativa de los estudiantes por preguntar se nota que les inquietan los conceptos y sus preguntas son poco vinculantes con sus emociones; es decir, la motivación se genera más hacia lo racional. Aquí la ruptura de las emociones aparece por el privilegio que hacen los jóvenes por la teoría, aunque se encuentran algunos interrogantes que tienen un trasfondo emocional como cuando un estudiante le pregunta a la profesora: *“aquí la democracia es tan pelle que tildan a cualquier bobo que vean protestando de comunista, y lo matan”* también al increpar a la docente sobre si *la religión no influye mucho en la política*.

En cuanto a la iniciativa a la respuesta se da por requerimientos de la profesora con relación al desarrollo del tema. Se encuentra un número de 145 respuestas dirigido al concepto del totalitarismo. De nuevo la motivación está dada por el intercambio de preguntas direccionadas por la profesora y respuestas de los estudiantes motivados, pues de no estarlos, la participación y respuestas serían menor a lo evidenciado. Así mismo son notorias las respuestas de los estudiantes a preguntas hechas por sus pares o por sus propios interrogantes e inquietudes

## Ilustración 5. Resumen de la categoría motivación.



Fuente: Elaboración propia.

## CATEGORÍA 0-3 INTERACCIÓN DIALÓGICA

La categoría número 3 corresponde a la INTERACCIÓN DIALÓGICA en la que se encuentran 3 subcategorías: *Preguntas orientadoras (48 citas encontradas)*, *aceptación de respuesta (16 citas encontradas)* y *explicación del tema (39 citas)*. La interacción está dada a través de un intercambio del discurso entre la profesora y los estudiantes. La docente a través de la secuencia de turno realiza preguntas y espera las respuestas. La mayoría de sus preguntas apuntan a definiciones, nombres, conceptos, es decir, pareciera buscar que los estudiantes conceptualicen en lugar de que desarrollen otras competencias comunicativas: “¿Qué es democracia?”, “¿el poder está dividido en?” “¿saben qué es un golpe de estado” Se aprecia que el 80% de las preguntas están dirigidas hacia lo racional dejando a un lado el fortalecimiento de competencias

emocionales y comunicativas; sin embargo, algunas de sus preguntas pretenden que el estudiante fije una postura crítica y argumentativa: “¿entonces podríamos decir que hay persecución política contra los opositores?” “¿esto es volvernos comunistas o socialistas?” y eso que se dice que ¿Colombia es un país democrático o totalitario?”

En cambio, en cuanto a la *aceptación de la respuesta* por parte de la profesora sí podemos apreciar que trata de vincular emocionalmente a los estudiantes al valorar, estimular y animarlos a responder, aunque se equivoquen, se salgan del contexto: “eso, muy bien es una persona o un líder...”, “déjalo expresar, ¿Por qué cree que sería mejor, Julián?”, “muy bien, ¿se acuerdan que es la anarquía?”, “si, así es, bueno entonces...” A través de la interacción dialógica la profesora hace que el estudiante sienta confianza y exprese sus opiniones las que van a ser valoradas por ella logrando que éstos sientan que sus ideas son importantes y reconocidas por los demás; ella no permite que la equivocación de un estudiante de pie a burlas o descalificación de ninguno en el aula de clase.

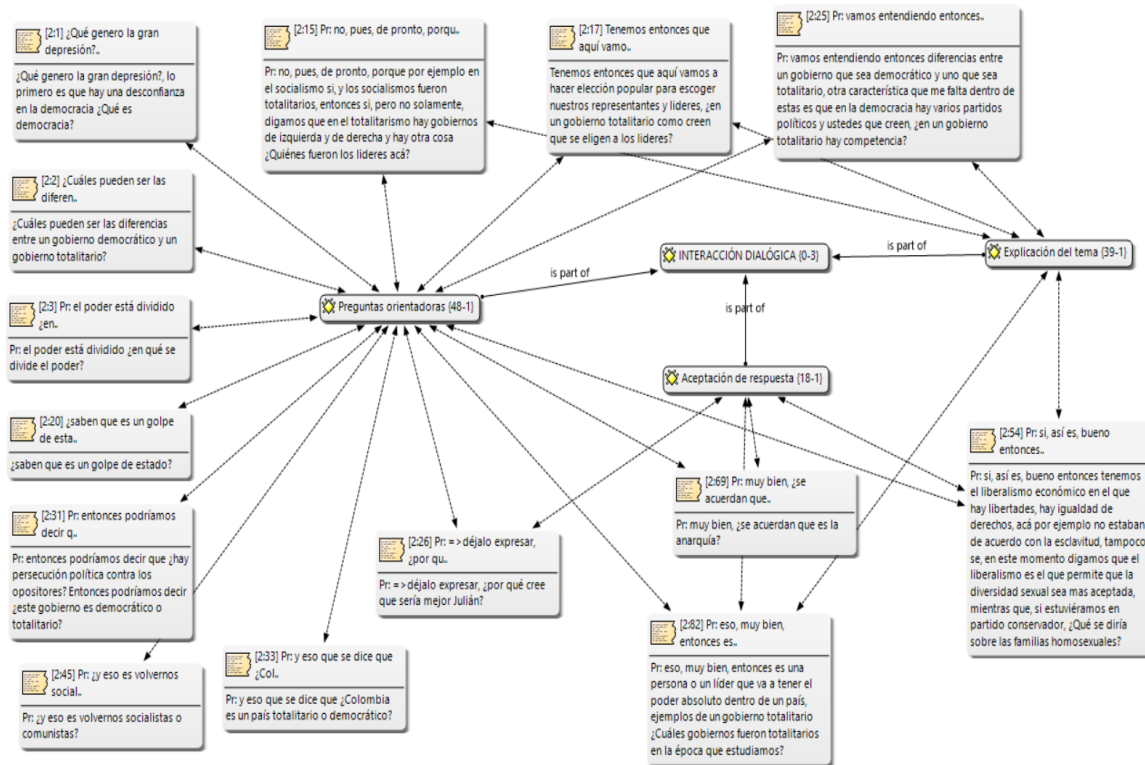
En la subcategoría explicación del tema, la profesora pese a su competencia prosódica en general inexpresiva en cuanto a su tono de voz y acento, logra en los estudiantes vivenciar emociones positivas de calma, tolerancia, respeto, armonía, pues está presta a responder los interrogantes de los estudiantes de manera cordial por más absurda que sea la intervención de alguno de ellos. Sus explicaciones están cargadas de comprensión, paciencia y reconocimiento al logro: “*vamos entendiendo entonces diferencias entre...*”, “*si, así es, bueno vamos entendiendo el liberalismo...*” eso, muy bien, entonces es...”



Estas características de la intervención docente son importantes para mostrar que lejos de imponer su versión como la legítima y de asumir que su punto de vista es siempre el correcto, en ocasiones la maestra valida los puntos de vista de los chicos, reconocen las limitaciones de su conocimiento y aceptan que otros pueden saber más.

Pr: juan David  
 Es: \no profe, >es donde, no profe es que, si sé, pero no sé cómo explicarlo  
 Pr: =entonces Cristian nos va a compartir la opinión  
 Es: profe, es cuando unos pueblos son superiores a otros  
 Pr: exacto...  
 Pr: ¿porque no puede ser acertada Diego?  
 Es: porque como nos van a dar... ((duda))  
 <No mentira no profe>  
 Es: =Tan guevoón  
 Pr: =>yo te entiendo lo que quieres decir ((denota comprensión))

**Ilustración 6. Resumen de la categoría interacción dialógica.**



Fuente: Elaboración propia.

## **CORRELACIÓN DE LAS CATEGORÍAS**

A través de la fusión de las redes sistémicas se puede interpretar la relación estrecha que existe en la interrelación entre la profesora y estudiantes, cómo en la clase se van construyendo emociones, normas, motivaciones siempre mediadas por el discurso. La profesora evidentemente maneja dos patrones comunicativos: por un lado la interacción dialógica y por otro lado el de Pregunta, Respuesta y Estímulo mediante los cuales logra que los estudiantes por iniciativa propia generen preguntas y respondan a sus interrogantes lo que vincula directamente el aspecto motivacional de los alumnos quienes participan con seguridad sin ninguna manifestación de emociones negativas como temor, timidez o enojo; son ellos quienes espontáneamente elaboran un discurso cargado de conceptualizaciones y manifestaciones emocionales al expresar sus opiniones o argumentos referidos a acontecimientos sociales.

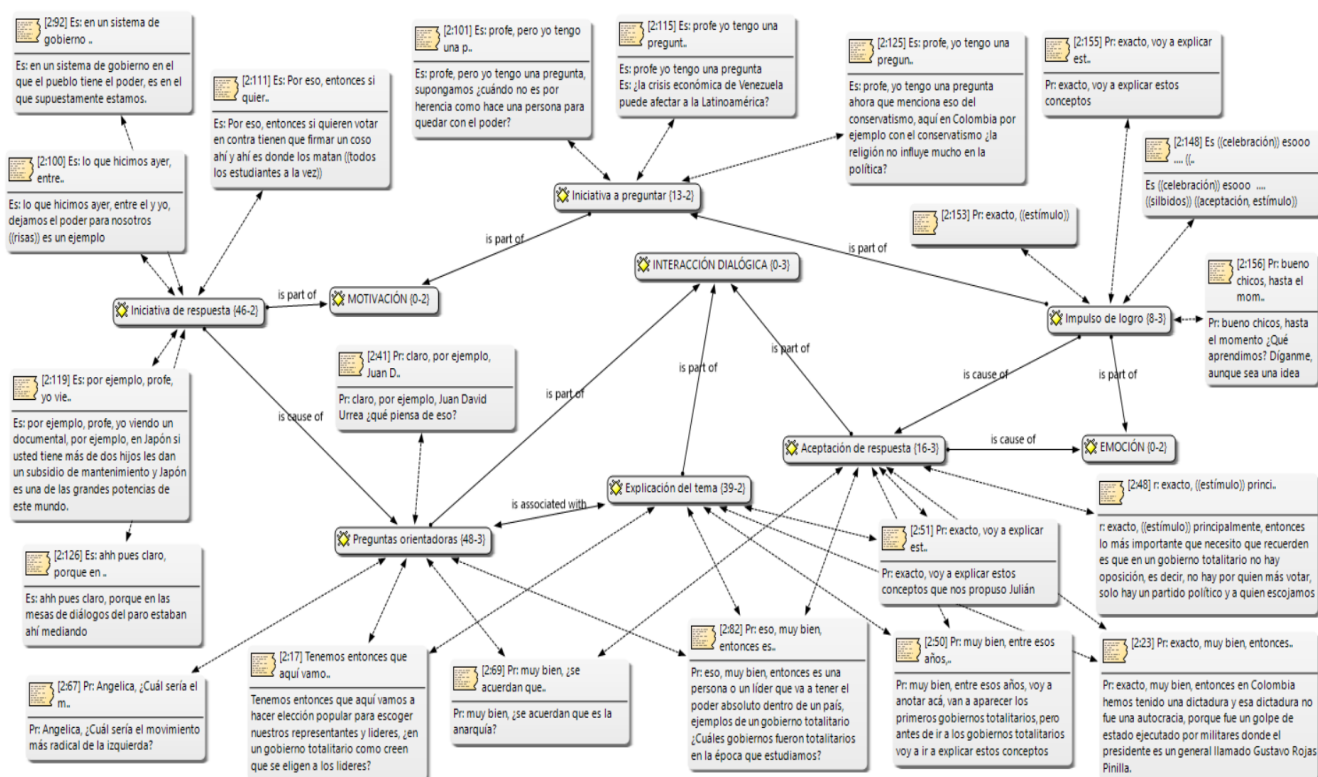
Las emociones de confianza, respeto y tranquilidad son la consecuencia de la aceptación que hace la docente de las respuestas de los estudiantes al emplear en su discurso expresiones de aliento, de aceptación, de estímulo impulsándolos al logro y por ende a una participación espontánea y por propia iniciativa en muchas ocasiones. Así mismo la carga emocional se manifiesta en la interacción mediante las explicaciones de la profesora quien con paciencia, con palabras de asentimiento y motivadoras va conduciendo la clase y se va viendo cómo las normas del aula se construyen en la interacción emergiendo a partir de dichos acuerdos, de la motivación y manifestaciones emotivas.

Se puede interpretar que al nivel de la comprensión del discurso, cuando un hablante se comunica con un receptor, este último no puede simular que nada ha

ocurrido, en nuestro caso la docente hace una pregunta, ella espera la respuesta pero nadie responde, entonces, pregunta: “*por ejemplo Juan David Urrea, ¿qué piensa de eso?*” si se produce una indiferencia, sería tomada como una actitud que genera desconcierto en ella; aquí son notorios en algunos episodios los actos de habla usados por la profesora para generar la vinculación cognitiva y emocional: el locutivo empleado por la profesora al realizar explicaciones: “*exacto, voy a explicar estos conceptos que nos propuso Julián*”, hacer comentarios o ampliaciones de la temática o solicitar una respuesta ya que se observa en su uso discursivo expresiones que connotan reconocimiento; mediante el acto de habla ilocutivo la intención de la profesora es claro, en ocasiones desea persuadir a los estudiantes más apáticos instándolos de esta manera para que participen y se sientan cómodos” *Angélica, ¿cuál es el movimiento más radical de la izquierda?*”, la intención de generar seguridad y confianza en los estudiantes con expresiones como “*muy bien, se acuerdan qué es...*” y, a través del acto perlocutivo, la docente busca una reacción positiva de los estudiantes no sólo a la participación, sino también al respeto de la opinión ajena: “*déjalo expresar*” logrando una transformación entre los interlocutores (Jhon L. Austin 1962). Si la docente pregunta, por ejemplo: “*chicos, ¿entendieron?*” la respuesta del estudiante es “*simon*”, se trata de un conocimiento de la expresión compartida por ambos y su no reconocimiento pone en duda el vínculo que los une, lo cual no sucede pues hay una aceptación y comprensión de dichas expresiones poniendo en claro la proximidad afectiva que existe en la interacción en el aula de clase. (*este guevón es un teso, estamos llevados, mucho malparido*)

La docente emplea un discurso funcional, comprensible para los estudiantes y le da importancia a los intereses, motivaciones y saberes previos de éstos, aunque en muchas ocasiones se ve que su discurso en vez de acercarse al contexto del estudiante, se acerca más al lenguaje de la disciplina caso este que se hace recurrente en la clase analizada pues la profesora evidenció con mayor fuerza su interés más hacia lo racional que hacia lo emocional llevando a algunos estudiantes a distanciarse de la clase, pero son ellos a través de su iniciativa e intereses y del trato de la profesora hacia ellos, quienes contextualizan la temática acercándola a sus vivencias y experiencias dándole oportunidad al surgimiento emocional cuando opinan sobre asuntos sociales o personales cargados de emociones tales como desconcierto, incertidumbre, indignación, aceptación o rechazo.

## Ilustración 7. Análisis de la correlación entre categorías.



Fuente: Elaboración propia.

Al estudiar la interacción entre la docente y los estudiantes, se ven ciertas regularidades. La más conocida es la llamada toma de turno: en diferentes situaciones, extraordinariamente cotidianas, los/as interlocutores manejan fácilmente su conversación de forma que cada persona tiene un turno de intervención bien definido, dando el paso a otra, que toma el relevo en el momento apropiado y que continúa con la conversación. Por ejemplo: *Pr: ¿Cómo eran los nazis? Es: blancos, oji verdes, así como yo ((evidencia confianza y ambiente de aula de camaradería)) Monos, blancos: ¿así como quién? ((risas)) Es:((risas)) =como yo.* El análisis minucioso de este tipo de regularidades permite conocer la interacción social y cómo se organiza, se mantiene y se maneja; lo que los estudiantes dicen espontáneamente se toma, no como una manifestación de sabotaje o burla, sino más bien como un instrumento que puede mover

la conversación y llevar a cabo ciertas tareas sociales y grupales que permiten la construcción de emociones y de normas pues hay un acuerdo compartido y una libertad en la expresión debido a la armonía que se vive en el aula de clase.

Como se mencionó inicialmente, uno de los patrones comunicativos que maneja la docente y que contribuyen a la vinculación emocional es una interacción IRE (I: Inicio; R: Respuesta; E: Evaluación) (Sinclair & Coulthard, 1975). – La interacción ocurre, en gran parte de los episodios, entre la docente y los estudiantes a través de las subcategorías presentes como las preguntas, las iniciativas a preguntar y responder en donde siempre están presente el respeto y la comprensión a pesar de que en ocasiones la respuesta debe ser inducida; en ocasiones hay sobreposición de respuestas o respuestas grupales lo cual evidencia el ánimo y motivación generados en clase, pero siempre evidenciando este patrón. Normalmente, el discurso de los/as jóvenes en el aula debe seguir ciertas reglas, aunque no estén del todo explicitadas y fijadas; sin embargo, aquí es muy claro que el turno no implica siempre una participación ordenada y prefijada sino que la iniciativa y espontaneidad son la constante movidos por el respeto y valoración que maneja la profesora a través de su interacción comunicativa; se observa que las normas que se desarrollan en el aula no están mediadas por la rigidez ni estrictamente determinadas, si no que se van construyendo al calor de la motivación, interés y emociones que les suscitan las temáticas próximas a las vivencias de los estudiantes; puede decirse que se trata de un espacio social donde aparentemente existe un vacío normativo; sin embargo, cualquier participante habitual de estas conversaciones respondería con múltiples ejemplos de las consecuencias producidas por la ruptura de normas de distinta índole (cortesía, de participación, respeto, etc.).

Lo importante, desde el punto de vista del análisis de las asimetrías presentes, es que los alumnos se ponen en una posición de igualdad frente a la maestra apropiándose, para defender su versión, de un recurso discursivo que ella había utilizado anteriormente como es el de realizar preguntas y/o repuestas por su propia iniciativa. Los alumnos demandan ampliaciones de la temática, justificaciones y exigen que la maestra muestre lo que sabe. Por eso, estas preguntas no siempre llevan a un cambio de versiones, en ocasiones conducen a una justificación o a la búsqueda de mejores recursos para convencer. Estas preguntas operan interactivamente también como evaluaciones del turno previo, con lo que encontramos que los alumnos también evalúan y por tanto ésta no es una función solamente ejercida por la docente en el aula. Con mayor frecuencia las preguntas evaluativas de los alumnos se dirigen a sus pares.

Estas acciones discursivas de los alumnos los ubican como concededores, como poseedores de un conocimiento que pueden hacer valer en la interacción con la docente que ésta a veces acepta y en otras ocasiones hasta promueve, lo que conlleva a emociones positivas por la seguridad que experimenta el alumno que pregunta y por la aceptación de la docente. Las preguntas de los alumnos implican una modificación en la asimetría que centra en el docente el poder sobre el discurso del aula. Por tanto, estas secuencias cotidianas pueden actuar como contraejemplos que cuestionan las bases sobre las que muchos estudios han establecido la prevalencia del poder del maestro en el aula: a) los alumnos no saben, b) sólo el maestro tiene el derecho de controlar el habla del otro, e) sólo el maestro pregunta y evalúa.

La interacción comunicativa que la Docente va consolidando con sus estudiantes al indagarlos e invitarlos a participar en el diálogo, se acerca a la denominada

interactiva/dialógica (Essien, 2016) como se evidencia en la red sistémica, pues la intención de la docente es ofrecer permanentemente pretextos que sirvan de debate y confrontación y, con ello, crear un espacio para presentar pruebas, concertar, persuadir y construir sus conclusiones. Además, esta interacción comunicativa se apoya en el planteamiento de preguntas de opinión o evaluación (“...a ver ustedes *¿qué pueden opinar?*”, “*Qué sucedió en Venezuela?*” “*Qué es el Nazismo?*”) “*Colombia es un país democrático o totalitario?*”, “*eso, muy bien, entonces es una persona o un líder...*” sus preguntas están incitando al diálogo, a la confianza en las propias respuestas, a la aceptación y reconocimiento del logro.

La interacción comunicativa de la docente se dinamiza utilizando contra preguntas predictivas “*¿y esos será volvernós comunistas o socialistas?*”, causales “*¿Qué ocasionó la gran depresión?*” o de justificación “*profe cuando no es por herencia, ¿cómo quedan en el poder?*” y de generalización “*profe yo tengo una pregunta, la crisis de Venezuela puede afectar a Latinoamérica?*”. En todas ellas se promueve la evaluación del contenido de las participaciones y la intención de una aproximación reflexiva a una situación social que a través de la motivación enmarca sentires y emociones de los estudiantes y la docente. “Los sujetos de la educación y de la pedagogía son Otro. Un educador es Otro, cada alumno es Otro, todo pedagogo es Otro, y los saberes que se construyen, en el marco de un proceso de aprendizaje o como parte de un trabajo de producción académica específico, son saberes que tienen que asociarse a un quién que encuentra en ellos un modo de presentarse, de decir su identidad y de revelarse en su labor específica” (P. Meirieu)



Para el análisis de resultados además nos basamos en entrevistas y grupos focales con el objetivo de que el análisis tenga mayor validez los cuales confirman, una vez más, lo expuesto anteriormente: los alumnos y la docente participan en la co-construcción de/ conocimiento y emociones-motivaciones en opinión de los estudiantes, a través de clases gratas donde sientan interés, entusiasmo u otra emoción favorable para el aprendizaje, clases que perciben como bien preparadas por la profesora, clases claras, interesantes, motivadoras, en las que pueden interactuar con el profesor, se les permita opinar, debatir, participar sin sentirse cohibidos o presionados y a su vez perciban a los profesores como entusiastas, que les gusta lo que hacen, que dan confianza, que tengan buena disposición, compartan sus experiencias y vivencias personales, se interesen por sus estudiantes, valoren el esfuerzo, la opinión, llamen la atención con respeto, los hagan sentir importantes, en fin que su discurso sea amistoso, de respeto y evidencie dominio del área enseñada; del lado de la profesora, en la entrevista manifestó que cuando tenía pocos años de experiencia le generaba estrés el tener que dedicar horas en casa para la aprehensión de la disciplina enseñada, temor e inseguridad por el manejo de grupo y con los años de experiencia tuvo confianza en su práctica pedagógica y aprendió a manejar las emociones propias y la de los estudiantes a través del consenso, los acuerdos, la escucha activa, el no recargar de actividades extra clase a los estudiantes, el motivar al logro y a la participación brindándoles confianza incluso para tratar asuntos íntimos, todos estos elementos generan un clima de armonía en vinculación con emociones positivas. (Ver Anexo 2)

**TERCER MOMENTO ANÁLISIS PROFUNDO DEL DISCURSO: Discusión  
sustentado en el diálogo entre los teóricos y la autora del presente estudio, se  
produce teoría**

**Discusión**

El punto de partida de este análisis del discurso en el aula se basa en la proposición de que la relación social a examinar no está sólo mediatizada por el lenguaje -como podría ser el grupo de jóvenes en el aula de clase- sino también controlada por él, pues el lenguaje no se concibe como un mecanismo de significación de palabras y frases, sino como el medio a través del cual se construye la realidad; las actividades cotidianas desarrolladas en el aula son consideradas el tejido y el cuerpo de aquello que llamamos *lo social* ya que estudiar la realidad social debe consistir en centrar la atención sobre los intercambios naturales de todos los días en la escuela, en los cuales los escenarios y situaciones sociales son constituidos. Así el interés de la interacción comunicativa y la construcción de las emociones- motivaciones en el aula está puesto en el modo como los individuos utilizan en la vida escolar diversas nociones emocionales (“yo pensé”, “yo recordé”, “me sentí así”) y producen en el marco de una acción discursiva local y específica lo que puede considerarse el ámbito de “lo psicológico” como señalan Edwards y Potter (1992).

En este sentido se comprende que el conocimiento en el aula es un asunto social en el cual los procesos de intercambio se organizan a través de una participación guiada, donde el profesor construye puentes, organiza la participación, y traspasa gradualmente el control de las actividades a los estudiantes por ello el análisis de este trabajo desde la interacción entre la docente de ciencias sociales y los estudiantes, no puede estar alejado de una dinámica social a través de la cual se deben configurar asuntos pasados

y presentes con un enfoque humano más que racional; aquí los contenidos deben ser un pretexto para que la maestra conjuntamente con los estudiantes se acerque a diversos sucesos históricos desde una mirada cognitiva y emocional.

Es través del estudio de las interacciones que se desarrollan al interior del aula, las que nos permiten entender como éstas facilitan, colaboran o, finalmente, dificultan el desarrollo del aprendizaje y la vinculación emocional de los actores, y, por lo tanto, la formación de nuestros jóvenes ya que cognición, aprendizaje y emociones están estrechamente relacionados. Para ayudar al estudiante a construir su identidad, su percepción del mundo, necesariamente se debe aceptar el carácter único de la relación educativa que se entabla. Tanto el estudiante como el docente en su individualidad suponen aceptar lo imprevisible del proceso educativo, de allí que el saber pedagógico no pueda considerarse certero y predictivo y sí un medio para conocer, interpretar e involucrarnos en la creación de nuevas realidades.

### **Interacción profesor-estudiante**

La interacción en el aula va más allá de ejercer las funciones de docente y estudiante, por ello el aprendizaje no ocurre sólo porque el profesor hace una excelente presentación de los contenidos. La relación que existe entre la conducta del docente en conjunto con otros aspectos como lo son, por ejemplo, la autoestima del estudiante, sus signos de dependencia o independencia, su habilidad para hacer amigos, su carácter y personalidad, son factores determinantes en el logro de los objetivos académicos planteados; atendiendo a lo anterior, es imposible disociar la relación interpersonal entre docente-estudiante, más aún, es inverosímil negar lo trascendental de la misma, por ello cuidar y monitorear nuestras actitudes frente a nuestros estudiantes se vuelve una

importante tarea. No sólo se enseña a través de contenidos, nuestra conducta también ejerce un papel fundamental en la formación y edificación de los participantes.

Las acciones del profesor irremediabilmente generan respuestas por parte del estudiantado que tienen un alcance mayor al de los contenidos porque provocan una reacción emocional en los participantes que podría muy bien contribuir en su formación o dificultarla (Largo-Taborda, et al., 2022b). Estamos conscientes de que cuando los participantes llegan al aula, traen consigo un sin fin de expectativas y rasgos de personalidad que diferencian a unos participantes de otros y que afectarán la atmósfera de aprendizaje y la motivación para aprender e involucrarse en los momentos y actividades de aprendizaje; los estudiantes llegan al aula con sentimientos hacia sus logros académicos y un autoconcepto de ellos mismos como aprendices, sin embargo, el docente es factor clave en la construcción y desarrollo emocional y actitudinal de éstos.

La presente investigación ha corroborado que la interacción en el aula permite que tanto docentes como estudiantes consciente o inconscientemente construyan espacios emocionales-motivacionales a través de diversos episodios discursivos dados por aspectos como el clima de aula, la confianza, seguridad, expresiones alentadoras y no descalificantes, aspectos que actúan como dispositivo para generar ambientes positivos pues mediante la interacción discursiva se establecen vínculos comunicativos de amistad, de comprensión, simpatía, de construcción de normas en medio de la relación, normas éstas que incluso se salen de los paradigmas concebidos como normales en una institución educativa donde se espera que el docente sea quien dirija el proceso comunicativo y las respuestas esperadas de los estudiantes; en algunos docentes la empatía con los alumnos y la interacción con ellos puede ocasionar tensiones e

inseguridad cuando no hay una conexión discursiva y emocional entre ambos. La actividad de la enseñanza es esencialmente relación social y comunicativa; el intercambio y la afirmación de sus miembros requiere del acercamiento mutuo y de la construcción de un marco de significados en los que tiene sentido el proceso de enseñanza-aprendizaje.

Desde nuestra perspectiva, en la que se retoman algunas características planteadas por Rockwell (1981), el entender cómo se dan en espacios de interacción las emociones-motivaciones y a la vez la calidad educativa está relacionadas con aspectos como los siguientes: a) la relación que existe entre el maestro y los alumnos de manera que éste les comunica confianza, les muestra respeto por sus puntos de vista y no los culpa por sus dificultades; b) La forma en que el maestro reconoce y retoma el conocimiento de los alumnos por medio del uso discursivo, los hace razonar sobre él mismo, argumentar y debatir con otras alternativas explicativas para que este conocimiento evolucione; así mismo, el derecho que el docente comunica a los estudiantes de hacer suyos los nuevos conocimientos que la escuela les aporta; c) el compromiso del maestro con su tarea de educar; d) el valor social que la educación tiene para los alumnos y, por tanto; e) el valor que se le da y el compromiso con el que colectivamente docentes y estudiantes se involucran en las tareas educativas f) el crear y compartir normas conjuntamente.

Estas características generan espacios de interacción agradables y propicios para la contextualización de lo aprendido permitiendo que de manera espontánea se expresen y manifiesten los sentimientos y pensamientos sin ningún limitante más que su propio deseo de apropiarse de un concepto, expresar una emoción o motivación, pues a través de la

interacción de la docente, la que se acerca a la interacción dialógica (Scott, Mortimer & Aguilar, 2006), su intención es ofrecer permanentemente pretextos para lograr la participación y vinculación de la teoría y las emociones y, con ello construir un espacio para persuadir, debatir y concluir como observamos en las redes sistémicas a través de sus preguntas orientadoras (*cuál sería el movimiento más radical?, se acuerdan qué es la anarquía?...*), la iniciativa a preguntar y responder de los estudiantes (*lo que hicimos ayer, dejamos el poder para nosotros, profe-yo tengo una pregunta...*), el impulso al logro (*esooo, exacto, muy bien...*).

Aquí se asume el aula como un espacio de intercambios socioculturales donde se producen comportamientos valorativos que tienen estrecha relación con las demandas, conflictos e influencias de la sociedad y la cultura sobre los participantes en un proceso educativo. Concebir el aula desde esta perspectiva supone considerar tanto las acciones verbales como no verbales del docente y de los alumnos en el contexto que define el aula, infiriendo las intencionalidades del comportamiento interactivo bajo la influencia de las llamadas “variables contextuales”, psicológicas y sociales. (Tifunoff, citado en Pérez Gómez, 1998). Al respecto, Vigotsky (1998) afirma que la interacción es considerada como una herramienta psicológica social, en el sentido de que es el producto de la evolución sociocultural cuya función principal primaria tanto para los adultos como para los niños es la comunicación, de contacto social, de interacción plena, de influencia sobre los individuos del entorno.

Las interacciones son consideradas como eje central de la práctica educativa porque a través de ellas los interlocutores construyen y reconstruyen sus representaciones mentales en relación a los significados socialmente establecidos. Es

esencial tomar en consideración el grupo social, la comunidad de aprendizaje de la cual forma parte el alumno, como verdadero sujeto del proceso de enseñar y aprender. A partir del discurso, elaborado y negociado en el contexto de la actividad compartida por el grupo, se explica la construcción y la apropiación de conocimiento. Así, el aprendizaje en el aula es posible gracias a la comunicación que se da y desarrolla entre los participantes y puede ser descrito como una conversación en la que se implican profesorado y alumnado. En esta línea, Potter (1996) define el discurso a través del habla y los textos del aula como acciones situadas, articuladas y co-construidas en la interacción social.

### **El aula como escenario de procesos cognitivos y emocionales.**

Siguiendo nuestro planteamiento, el aula debe ser una zona de adecuación cognitiva y emocional, un lugar que facilita el “acoplamiento estructural” entre el yo y los otros, entre mi mundo y el mundo. Si el aula es un entorno educativo podríamos considerar el propio espacio del aula como una metáfora del aprendizaje y la sensibilidad, un espacio donde razón y emoción se incorporan en reciprocidad a través de la interacción docente-estudiante quienes de manera conjunta interpretan y construyen la realidad social.

En ocasiones el entorno educativo no logra impactar a los estudiantes cuando el tiempo de los docentes no es el mismo tiempo de ellos, pues las cosas que cobran obsolescencia pero que impactaron a la humanidad deben enseñarse de otra manera. Se debe llevar a los estudiantes a la lectura y análisis de los contextos en los que ocurrieron hechos históricos; se nota en caso analizado, parálisis paradigmática en la

formación impartida debido a la lectura sesgada de la época y el contexto, condición común en muchos sujetos y espacios educativos; esta parálisis paradigmática en el ámbito educativo, quizá como en ningún otro es más evidente ya que las reglas son muy cambiantes y quizá como docentes nos cuesta mucho enfrentarnos a nuevos paradigmas como el uso de la internet, nuevos sistemas de evaluación y promoción, nuevas metodologías de enseñanza como el aprendizaje basado en proyectos y el aprendizaje basado en problemas; hoy el aprendizaje va a otra velocidad que no es la velocidad del profesor, los docentes parecen que corren afanados por desarrollar los contenidos planeados.

Cuando la interacción en el aula entre docentes y estudiantes no permite que el escenario educativo sea un espacio de aprendizaje con significado y aplicado a la vida, cuando no se logra tocar las fibras emocionales y motivar a los estudiantes, posiblemente es indicio de la falta de lo que se conoce como transposición didáctica entendida como el mecanismo mediante el cual el maestro o profesor “toma” el conocimiento y lo transforma para presentárselo a sus alumnos (Chevallard, 1991).

Se advierte que para algunos docentes es grande la tentación de saltar estas dos fases: contextualizar y ayudar a descontextualizar, en este caso, situaciones históricas, hechos que impactaron la humanidad, sistemas de gobierno, manejo político, etc., y así lograr despertar en los estudiantes emociones fuertes producto de acciones inhumanas y enseñar directamente el saber cómo objeto cultural evitando este doble movimiento; aquí se presenta el saber y el alumno se lo apropia como puede: *Pr: la idea que ellos tenían de superioridad frente a los demás es una idea ¿acertada o desacertada? Es: desacertada profesora. Pr: ¿porque no puede ser acertada Diego? Es: porque como nos van a dar... ((duda)) <No mentira no profe>*



La enseñanza no se puede reducir a la simple organización de unos aprendizajes, ni al interrogante de lo que se puede agregar o suprimir sobre el contenido de enseñanza por sí solo, sin considerar al estudiante como elemento activo y dinámico del proceso mismo y como un ser emotivo por naturaleza. Cuando el docente logra una buena transposición didáctica logra “servir en bandeja” el contenido que se desea enseñar de forma accesible y adecuada a la estructura mental del estudiante logrando además una conexión emotiva-motivacional hacia el aprendizaje construyendo recíprocamente con él, espacios de interacción adecuados.

Los docentes deben entender varios aspectos de ese saber, considerado como “*saber experto*” por varios autores, pero no puede presentárselo a sus alumnos sin antes someterlo a un proceso de transposición pues no se lograría una transferencia de lo enseñado y, como no hay transferencia no es un asunto mágico, como debe ser, para que despierte emociones, participación activa, reflexiones; para que el aprendizaje sea vinculante con las emociones y motivaciones tiene que haber transferencia, tiene que haber contextualización y de esta manera lograr un aprendizaje en profundidad. La educación actual demanda que los profesores enseñen de manera constructiva conocimientos escolares que sean significativos y relevantes para sus estudiantes (aprendizaje profundo: Biggs, 1993) atiendan a la diversidad de éstos, pongan el acento en el saber hacer, en prácticas innovadoras que promuevan, entre otros, la autonomía y la autodeterminación, así como la cooperación entre los estudiantes y la participación democrática en la toma de decisiones sobre cuestiones tecnocientíficas de interés social.

### **Las emociones-motivaciones en la interacción escolar**

La preocupación por lo emocional en el campo de la educación no es reciente, pero desde la creación de los sistemas educativos modernos en Europa, “la educación tradicional ha primado el conocimiento por encima de las emociones” (Bach y Darder, 2002). La supremacía de la *razón*, promovida por la Ilustración, ha sido el motivo principal de esta tendencia. Bailey (1996) se refiere a la estructura social del aula como «un tipo de «cultura» que se crea en las interacciones comunicativas entre los participantes del curso». En esta sociedad especial que se establece en el aula, la dimensión afectiva de las relaciones entre el alumno, el profesor y los demás alumnos puede influir enormemente en la dirección y el resultado de la experiencia; la importancia que tiene la afectividad en lo que sucede en el aula se puede distinguir en el proceso de enseñanza-aprendizaje, en la interacción docente-estudiante; el diálogo supone estar con personas que piensan y sienten, seres humanos en sus aspectos espiritual y físico que negocian significados. Lo que al final importa no es que las palabras tengan significados, sino que las personas tengan significados que transmitir con palabras.

En el lenguaje y por el lenguaje se manifiestan nuestras emociones y sentimientos más diversos. Permite superar polarizaciones en nuestra mirada sobre los conflictos en las aulas, a salir de los caprichos de los alumnos y del docente, a reconocer el deseo del otro y caminar juntos desde su propio sentir, desde su identidad. Se trata de “instalar entre las personas algo que las obligue a salir del cara a cara, a girar la mirada hacia otro, a hacer juntas para descubrir que el mundo está allí y que sus caprichos no pueden ser ley” (Meirieu, 2004, p. 153). El flujo de emociones en espacios de interacción, además emerge por el entendimiento con el otro, por el respeto a la diferencia, por saber asumir la prohibición de una manera que permite enfrentar a los estudiantes con una

responsabilidad —la de la libertad— con la intención de que las motivaciones o el interés personal permita descubrir otras alternativas; sería como una prohibición que autoriza y que invita a la construcción colectiva de conocimientos y de emociones.

Entendida la educación como un proceso continuo y permanente, que pretende potenciar el desarrollo emocional como complemento indispensable del desarrollo cognitivo, constituyendo ambos, cognitivo y emocional, los elementos esenciales del desarrollo de la personalidad integral” (Bisquerra-Alzina, 2006, p. 243). Bajo esta definición convive la tesis que afirma que las emociones pueden construirse y educarse, sobre todo desde los primeros años de vida hasta la adolescencia (Marina, 2005). Además de la importancia de reforzar la dimensión emocional en el proceso de aprendizaje de los alumnos, debido a que las emociones tienen una fuerte influencia en la motivación y ayudan a generar un clima idóneo para el aprendizaje en el contexto aula (Bisquerra-Alzina, 2006).

Compartiendo lo planteado por Bisquerra (2006), quien señala que “las emociones son reacciones a la información recibida de nuestro entorno, cuya intensidad depende de las evaluaciones subjetivas que realizamos y en las que tienen gran influencia los conocimientos previos y las creencias” (p. 243), la emoción en el aula depende de lo que es importante para el estudiante, de lo que se relacione con sus vivencias, de las actitudes del hablante; éstas serían las emociones sociales, que se construyen socialmente y dependen más del contexto. Es así como se pueden caracterizar las emociones a través de la interrelación en el aula de clase analizado, se percibe que algunos estudiantes manifiestan emociones de diversos tipos: las que corresponden a *emociones de fondo* (Damasio , 2016, p 48) pues son emociones poco

perceptibles como el desgano o desmotivación, falta de emoción por lo dicho en el aula reflejadas en estudiantes que no participan ni expresan ningún vínculo emocional y a quienes se les increpa acerca de contenidos o disposición en clase.

Otras emociones comunes en clase son las catalogadas como *emociones sociales* como la indignación, simpatía y turbación.

Entre las estrategias afectivas empleadas por la profesora está la complicidad, la cual contiene dos variantes: Cros (2003) 1. La ironía por medio de la cual el hablante (docente) hace una observación a la acción realizada por algún estudiante, algún agente externo o, incluso, por sí mismo sin la intención de que esto se perciba como una crítica muy marcada. *“Si nombramos a Santiago se robaría los refrigerios- es solo un comentario- “La docente con ironía lanza esta expresión de un estudiante sin el ánimo de criticar ni de censurar, sólo pretende generar un ambiente de complicidad con los estudiantes. 2. Admisión de las limitaciones propias que permite que el hablante se presente como un individuo humilde que puede reconocer sus propias deficiencias con la intención de que la audiencia lo reconozca no como alguien superior sino como alguien cercano, semejante. (pues, digamos que no sé si sea completamente verídico lo que dices, =no, me va a hacer salir del tema)*

Coincidimos con Izquierdo & Gómez-Acosta (2013) en que aprender ciencias también debería emocionar; no solo por lo que supone de sorpresa, curiosidad, confianza, interés, y otras muchas emociones positivas, sino también por la capacidad de usar el lenguaje como instrumento para la abstracción, la comunicación y la argumentación. Sin embargo, en la escuela a menudo se ha abusado de la transmisión de la ciencia como un conjunto de verdades acabadas e indiscutibles, alejadas no solo

de las inquietudes de los alumnos, sino también de la capacidad de asombro y la motivación que les puede producir. Hoy el docente cumple un papel fundamental ya que a través de su discurso motiva y enamora a los estudiantes del proceso educativo no sólo desde un aspecto estrictamente cognitivo sino desde la concepción que enseñar implica ir más allá de la teoría, del concepto.

En la construcción de emociones tanto el docente como el estudiante tienen un papel fundamental. Ambos implícitamente establecen acuerdos comunicativos que los lleva a aceptar versiones alternativas, devolver preguntas, pedir argumentos, aceptar cuestionamientos y buscar consensos en vez de imponer un punto de vista. De esta manera contribuyen significativamente a mejorar la calidad de la interacción en aspectos relacionados con la construcción del conocimiento científico y de la reflexión contextual que dicho conocimiento genera, logrando vinculaciones entre razón, conocimiento cotidiano, el científico y la emoción- motivación entendidas como una experiencia cognitiva y afectiva positiva que dirige la atención y se centra en la actividad o tarea, hacia un objeto, actividad, campo de conocimiento o meta. Cuando las personas experimentan interés, sus acciones adquieren una calidad intrínseca; están impulsadas por el disfrute más que por razones externas (Krapp, 2002). Sin embargo, es importante señalar que el interés no se puede equiparar con "disfrutar mientras aprendes". El disfrute puede ocurrir por muchas razones, y la emoción-motivación es solo uno de estas creando la necesidad de explorar, asimilar nueva información y experiencias y expandir el yo en el proceso.

## **El discurso en el aula**

Bajo la concepción de que un discurso es un conjunto de prácticas lingüísticas que mantienen y promueven ciertas relaciones sociales y que el análisis consiste en estudiar cómo estas prácticas actúan en el presente manteniendo y promoviendo estas relaciones: es sacar a la luz el poder del lenguaje como una práctica constituyente y regulativa, se concibe el aula de clase como un escenario de interacción en el que los sujetos crean, recrean, construyen y co-construyen la realidad.

Siguiendo a Cazden (1991), la comunicación es un elemento decisivo en las instituciones docentes “en primer lugar porque el lenguaje hablado es el medio a través del que se realiza gran parte de la enseñanza y también a través del cual los estudiantes muestran al profesor gran parte de lo que han aprendido”, de allí el valor de su estudio detallado para contribuir a resolver problemas del docente relacionados con la comunicación y a mejorar u optimizar aquellos usos lingüísticos que propicien o incentiven el aprendizaje en general y de la lengua en particular; es así como en la interacción analizada se encuentran elementos discursivos de parte de la profesora que incentivan, motivan e impulsan al logro de sus estudiantes: “*Eso está muy bien, excelente, bueno chicos que hemos aprendido*”; incluso la inclusión que hace la profesora de ella en el aprendizaje: “*qué hemos aprendido*” la configuran como parte del proceso de aprendizaje generando con sus palabras la simetría en el aula lo que conlleva a la confianza, seguridad y la iniciativa de los estudiantes para preguntar y responder; todo esto con el fin de lograr que en los contextos de clase la enseñanza se dirija a “proponer situaciones de uso de la lengua que sitúen al estudiante en las mejores situaciones para aprender” (Nussbaum, 1995, p. 35)

Quizá aún más poderosos son los códigos informales, no escritos, insertos en nuestra vida social, en efecto, aparte de listas formales de reglas existen otros discursos menos explícitos, pero no por ello menos importantes en la vida escolar que están dados por la relación que se establece por la interacción entre docentes y estudiantes quienes implícitamente construyen normas atendiendo a las acciones desarrolladas en el aula y acordadas indirectamente dentro del grupo creando un clima de aula armónico. La profesora y los estudiantes comparten y aceptan situaciones discursivas como normales y comunes en su día a día en el aula de clase: expresiones de la jerga juvenil: “*sizas, juepucha estamos llevados, güevón, malparido*”, la libertad de desplazarse por el aula e incluso fuera de ella, las posturas del cuerpo de los estudiantes recostados sobre las sillas, apoyados en el codo, muy cercanos algunos junto a otros, comentarios personales contextualizados con los conceptos, risas continuas etc.; en palabras de Martínez-Guzman, et al., (2016) “Las normas en abstracto no informan nada acerca de la acción social, puesto que la acción social supone siempre la articulación práctica, local y contingente de dichos marcos normativos” (p. 56), es a través de la interacción discursiva que se establece en el aula, de las emociones que surgen, las actuaciones, la motivación y los acuerdos, cómo la norma se reconoce y construye en este escenario social llamado escuela, la cual constituye principios claros y distintos que organizan y regulan, desde el exterior y con prescindencia de los actores localmente involucrados, los acontecimientos en determinada situación. La idea del lenguaje como control no es tan obvia, pero se hace evidente si usamos el ejemplo de las leyes y reglas. Las leyes afectan a la conducta, éstas codifican y prescriben; al definir lo que está prohibido definen, por complementariedad, lo permitido; caso contrario se da en la clase

observada, donde el discurso no se emplea como elemento controlador sino como un instrumento motivador y de libertad para las expresiones de ida y vuelta, a pesar de que ciertas reglas son mantenidas por el discurso, que tanto los estudiantes como la docente utilizan, (llamados de atención cuando los estudiantes se salen de lo normativo-atender a clase-, escuchar a la docente, pararse continuamente del puesto) y por el discurso implícito que mantiene sus identidades sociales (rol de docente y rol de estudiante).

La interacción discursiva genera no sólo vínculos cognitivos, sino también afectivos y emocionales, no se desconoce la función eminentemente social y humana de la comunicación. Tomasello (2013) “se requiere algún tipo de atención conjunta y experiencia compartida entre los seres humanos para que puedan entenderse entre sí”, en la escuela, como institución social, se presenta toda una variada sucesión de interacciones comunicativas, desde el diálogo, expresiones afectivas hasta las humillaciones, la agresión verbal, exclusión social y agresión física, directa o indirecta entre otras formas comunicativas; siguiendo a Tomasello , en la interacción discursiva analizada, encontramos ciertos *motivos básicos* de la comunicación como: 1) *el primer motivo evidente es el pedido*; cuando la docente a través de las preguntas les solicita a los estudiantes respuestas o que hagan lo que ella pide (sacar el cuaderno, desarrollar la actividad, mirar el tablero, participar, buscar información, dibujar el símbolo Nazi, etc.); esta es una señal comunicativa intencional que se da no a partir de dar órdenes sino de pedidos o sugerencias construyendo emociones gratas y respuestas positivas pues la actitud de la profesora es conciliadora; 2) *el segundo motivo radica en que los seres humanos estamos dispuestos a ofrecer ayuda a otros*, sin necesidad de tener que pedírsela, se aprecian cuando la profesora realiza explicaciones de la temática, motiva



a través del uso discursivo, colabora con actividades individuales o colectivas) a pesar de esta condición, en el aula se pueden ver estudiantes que no están interesados en la ayuda que se les ofrece; 3) *el tercer motivo comunicativo* básico se refiere a que tanto docentes como estudiantes, en ciertas ocasiones, *simplemente quieren compartir sus sentimientos, emociones-motivaciones y actitudes*, aun cuando la otra persona no se encuentre en capacidad de resolver el problema o la situación en cuestión (indignación por la problemática social de Colombia y otros países de Latinoamérica, situaciones personales relacionados con subsidios, agresiones de guardias indígenas, dudas conceptuales expuestas con los interrogantes que hacen los estudiantes, entre otros).

Si se quieren construir de manera intencionada espacios emocionales-motivacionales a través de la interacción docente - estudiante, se debe concebir el discurso no como un medio de representación de significados de la realidad, si no tener claridad en que, a través del discurso y la relación que se establece con los interlocutores, se construyen realidades cognitivas y emocionales- motivacionales; las pedagogías tradicionales quedan lejos de inspirar y de lograr que en una clase el docente haga emerger en los estudiantes una comprensión profunda y significativa de lo que aprenden y sienten. Es inconcebible la acción educativa sin un profesor y un estudiante, por ello es necesario revisar las relaciones que se establecen entre ellos y, no solamente el vínculo educativo, sino también el comunicativo. Hay que partir de la idea de que la educación es un fenómeno social que implica relaciones de enseñanza-aprendizaje (Martínez-Guzmán, et al., 2016). El proceso de aprendizaje tiene un rasgo interactivo, por lo tanto, es un fenómeno comunicativo. Todo docente comprometido con su labor cotidiana debe conocer ampliamente la manera en que están mutuamente relacionados

los procesos de aprendizaje con los procesos comunicativos para hacer un uso adecuado y productivo de ellos, en beneficio de sus alumnos y, por qué no, hasta de él mismo. Pues son situaciones que se presentan no sólo en los ambientes educativos, sino en la vida diaria. No hay duda de que una clase escolar es por excelencia un lugar de comunicación, donde el ámbito pedagógico se define por la relación del maestro y del alumno.

## RESULTADOS Y DISCUSIÓN

A partir del análisis de clases de ciencias sociales en grado noveno, se muestra que la asimetría de poder no es un rasgo inalterable del contexto del aula; por el contrario, los recursos discursivos a través de los cuales la docente ejerce un poder en el aula también están disponibles para los alumnos, quienes se los apropian en ciertas situaciones y hacen uso de ellos para defender sus versiones, alterando así el poder centrado en el maestro y controlando localmente la interacción discursiva llevando a un clima armónico y al surgimiento de emociones positivas como la confianza, seguridad, respeto, tolerancia, alegría, libertad.

En este sentido, nos atrevemos a proponer una hipótesis sobre la cual vale la pena seguir indagando: el buen ambiente emocional que se vive obedece a la construcción conjunta implícita de normas y hace que la clase funcione muy bien, no se ve irrespeto porque hay una cultura conjunta creada con la maestra, han construido juntos unas normas lo que hace que los muchachos se sientan bien, participen y estén cómodos en su espacio de clase. En la construcción conjunta de espacios de interacción hay cosas que emergen como el permitir ciertos comportamientos en el aula que no molestan porque se sabe que cuando el estudiante lo hace no está agrediendo a nadie; simplemente es un hecho cotidiano

Los resultados de este estudio permiten visualizar la potencia que puede tener en las dinámicas relacionales al interior del aula de clase el que los profesores nos hagamos cargo de que las emociones son el fundamento de las acciones de aprendizaje de los estudiantes, y consecuentemente, de la importancia que tiene considerar una instancia evaluativa que nos permita conocer su percepción con respecto al sistema de interacción

que ocurre en nuestros grupos de estudiantes; si los profesores consideráramos la evaluación del contexto interaccional de nuestras clases a partir de recoger las percepciones de los estudiantes en esta perspectiva, tendríamos información relevante para retroalimentar nuestras prácticas: ¿qué clases de emociones surgen en los estudiantes durante nuestras clases?, ¿qué potencializa el surgimiento de las emociones en el aula? Hacer esta evaluación también daría lugar a interrogantes novedosas para nosotros los profesores: ¿cómo nos afecta el conocimiento de las percepciones de nuestros estudiantes? o, dicho de otro modo, ¿qué emociones surgen en nosotros al hacer esta evaluación?, ¿cómo cambia con ello la clase de acciones que realizamos como profesores?

Nuestra investigación demuestra que las relaciones en el aula entre los actores del proceso educativo a través del discurso pueden potencializar o impedir la construcción conjunta de emociones lo cual constituye un factor determinante en la generación de sus aprendizajes: cuando los estudiantes contextualizan sus emociones favorables, este siempre será un factor para mejorar la calidad de los aprendizajes: sentirse motivado en las clases, tratar contenidos contextualizados en las propias experiencias cuya aplicación se puede visualizar en la práctica, sentirse valorado como estudiante, poder participar, confrontar distintos puntos de vista, etc.

Se propone que para que se construyan intencionadamente las emociones en espacios de interacción, la escuela se debe alejar de la inhibición, de la adhesión sumisa e irreflexiva de la norma en tanto que, como mecanismo, atenta contra la necesidad de que cada cual reconozca que sus deseos son una fuente a partir de la cual crear con otros la realidad en la que se encuentran.

. El reto es, a través del uso discursivo entre profesor y estudiante, generar la motivación por medio de actividades científicas creativas y emocionantes, que conduzcan a la construcción intencionada de las emociones como el placer, la satisfacción, la alegría, la confianza, el respeto y tantas otras emociones positivas que a lo largo de la historia han hecho de la actividad científica una aventura del pensamiento y una empresa profundamente humana, que ha contribuido decisivamente a la comprensión de la naturaleza y al progreso de la humanidad.

Nuestra intención al estudiar la manifestación de la emoción-motivación en espacios de interacción en el aula, no es sustituir lo racional por lo emocional, sino que emociones y razón se complementen; se trata de establecer un dialogo entre la razón y las emociones y de entender cómo se relacionan, estudiar las emociones desde la didáctica de las ciencias puede aportar datos para que tanto el alumnado como el profesorado sean conscientes de la importancia de sus emociones, de que pueden ser vulnerables emocionalmente, así como para establecer programas de intervención metacognitivos y emocionales, tanto en el aprendizaje como en la formación del profesorado, para que alumnos y profesores puedan conocer sus emociones, controlarlas y autorregularlas puesto que las emociones negativas son en muchas ocasiones un obstáculo para el proceso de enseñanza aprendizaje de las ciencias.

*“Hoy el problema de la educación no es de la inteligencia sino de la emoción. Si no me encuentro con el otro y no lo valoro como un igual, con emociones y sentimientos propios, no podemos educar; la educación no es sobre reconocimientos, es sobre encuentros”*

*Humberto Maturana.*

## CONCLUSIONES

Lo hallado en este análisis al hacer referencia a la relación entre las normas implícitas, la interacción discursiva y la emoción-motivación manifestadas en la libertad, la confianza, la seguridad, son aspectos que generan en profesores y estudiantes la posibilidad de expresarse libre y espontáneamente despojándose de máscaras y prejuicios que inhiban sus emociones-motivaciones porque cuando los docentes manejan los acuerdos en el aula en cuanto a la norma y ésta se construye de manera colectiva se disparan dispositivos fuertes para una interacción efectiva y una estrecha relación entre autoridad, libertad y responsabilidad.

La interacción dialógica es una estrategia discursiva que logra hacer emerger y construir espontáneamente una serie de emociones positivas en los estudiantes mediante la interacción más que como una táctica de simplemente manejo de turnos o de ruptura con las reglas de aula, lo cual permite rescatar la construcción local y situacional del poder para potenciar, limitar o cuestionar las acciones discursivas de los demás participantes.

El docente en el aula maneja varios tipos de comunicación para relacionarse con los estudiantes pero es sin lugar a dudas el elemento afectivo el que prima en el discurso; este se manifiesta en un lenguaje expresivo, posturas corporales de cercanía con los estudiantes y expresiones faciales como sonrisas y miradas y en la cual se observa una respuesta positiva y la construcción emocional de manera bidireccional docente-estudiante; en este tipo de comunicación el profesor establece una relación de mediador, entendimiento y armonía con los estudiantes, siendo los acuerdos la base para la

comunicación entre ellos y la que permite construir realidades conjuntas en un escenario de confianza y libertad.

Se encontró que los estudiantes observados evidencian en su entorno emociones de tipo *social* relacionadas con la interacción en el aula, como la simpatía, admiración por las respuestas oportunas de estudiantes, indiferencia o ansiedad social al ser requeridos por la profesora y no poder participar ya que no hubo una conexión con la clase y la interacción fue escasa, las cuales mantienen y promueven ciertas relaciones sociales entre profesora y estudiantes y a la vez la internalización de normas y valores culturales.

Podemos decir que el nivel de conocimiento y conciencia que los profesores presentan sobre los comportamientos comunicativos que promueven un clima de clase emocionalmente positivo no depende tanto del tipo de gesto o recurso comunicativo que empleen, sino del momento en que éstos se manifiestan y de su capacidad para detectar e interpretar las reacciones de los alumnos. En el caso de las conductas dirigidas a transmitir aprobación o desacuerdo, la profesora sólo es consciente del uso de movimientos de cabeza de arriba-abajo o hacia los lados y de expresiones verbales afirmativas o negativas.

A través de diferentes estímulos en el aula de clase los estudiantes pueden variar su estado emocional-motivacional generando un cambio en el clima de grupo llevando a las personas a valorar de forma diversa su interlocutor y su interés por ser partícipes de discusiones, reflexiones y construcciones de realidades, es así, como el aula se entiende como un sistema dinámico de interrelaciones.

## RECOMENDACIONES

Profesores y estudiantes deben tener en cuenta ciertas reglas de comportamiento que regulan sus interacciones comunicativas, según los contextos institucionales y las circunstancias en las que se realizan; es más, seguramente es deseable que estas normas, comúnmente inconscientes, se hagan explícitas y se construyan intencionalmente. Si estudiantes y docentes logran construir un vínculo más afectivo, sentarán las bases para una interacción comunicativa adecuada, lo que redundará en mejores interpretaciones y comprensiones de los mensajes que circulan en el aula, fortaleciendo, en un círculo virtuoso, sus prácticas comunicativas futuras.

En los procesos educativos se debe incluir tanto los aspectos afectivo-motivacionales como los cognitivos, de los cuales dependerá el éxito en la instauración de los procesos de estudio profundos –y, por lo tanto– el desarrollo de la autonomía del estudiante en su aprendizaje y formación. De esta manera, es posible visualizar que la motivación intrínseca (experiencias estimulantes al logro y conocimiento), se constituye como el principal predictor del enfoque profundo el que favorece con mayor seguridad el éxito académico. Por el contrario, otorgar un mayor valor a lo cognitivo por sobre lo afectivo-motivacional se transformaría en un retroceso.

La continuación de este trabajo en un nuevo proyecto de investigación permitirá que además de analizar en el discurso como en este caso, únicamente aspectos verbales de la comunicación como la prosodia, la entonación paralingüística (que incluye las entonaciones "emocional", "de foco" y "de cortesía") lo cual constituye una novedad en este trabajo ya que ha sido la gran olvidada en los estudios sobre interacción discursiva en el aula pese a que indudablemente, el fenómeno prosódico es muy relevante en la



comunicación interpersonal, desde la perspectiva pragmática, por su fuerte dependencia del contexto comunicativo.

A través de este trabajo proponemos una nueva perspectiva de la "entonación emocional", precisando su carácter parcialmente convencional, así como lo son también los actos de habla; es importante que los futuros investigadores puedan dar la continuidad del mismo analizando otro importante aspecto del discurso y tener la visión general que corresponde a otro polo de la interacción como es el lenguaje no verbal y establecer la pertinencia y relevancia de sus resultados en el marco de las actuales corrientes pedagógicas.

Es evidente que en la interacción-maestro estudiante juegan un papel importante no sólo los contenidos, sino además las emociones motivaciones; dos modos de enseñanza-aprendizaje que se complementan permanentemente, expandiendo, matizando y comprimiendo los significados que se producen en la interacción humana. Por ello, es urgente que en los futuros estudios de interacción en el aula se abarque la construcción intencional de las emociones-motivaciones y las estrategias discursivas que emplea el docente en la construcción de dichas emociones para llenar vacíos curriculares en la formación integral del ser humano.



## BIBLIOGRAFÍA

- Álvarez Bolaños, E. (2017). *La competencia emocional del docente y la interacción maestro-alumno en el aula de secundaria*. (Tesis de Doctorado, Instituto Universitario Internacional de Toluca) Repositorio Institucional Toluca. <https://dialnet.unirioja.es/servlet/tesis?codigo=145340>.
- Álvarez, M., Bisquerra, R., Fita, E., Martínez, F., & Pérez, N. (2000). Evaluación de programas de educación emocional. *Revista de investigación educativa*, 18(2), 587-599.
- Angie, A. D., Connelly, S., Waples, E. P., & Kligyte, V. (2011). The influence of discrete emotions on judgement and decision-making: A meta-analytic review. *Cognition & Emotion*, 25(8), 1393-1422. <https://doi.org/10.1080/02699931.2010.550751>.
- Antaki, C., Billig, M., & Potter, J. (2003). El Análisis del discurso implica analizar: Crítica de seis atajos analíticos. Athenea Digital. *Revista de pensamiento e investigación social*, 14-35. <https://doi.org/10.5565/rev/athenead/v1n3.64>.
- Arís Redó, N. (2010). La educación emocional y la comunicación escolar. *Vivat Academia. Revista de Comunicación*, 113, 79–87. <https://doi.org/10.15178/va.2010.113.79-87>.
- Bach, E., & Darder, P. (2002). Sedúctete para seducir: vivir y educar las emociones (Vol. 77). *Grupo Planeta (GBS)*.
- Bailey, F. (1996). 12 The role of collaborative dialogue in. *Teacher learning in language teaching*, 260.
- Barretta, P. C. (2016). El aula como un entramado social de encuentros comunicativos entre docentes y alumnos. En *VIII Congreso Internacional de Investigación y*

*Práctica Profesional en Psicología XXIII Jornadas de Investigación XII Encuentro de Investigadores en Psicología del MERCOSUR.* Facultad de Psicología - Universidad de Buenos Aires, Buenos Aires.

Belli, S., & Iñiguez-Rueda, L. (2008). El estudio psicosocial de las emociones: una revisión y discusión de la investigación actual. *Psico*, 39(2), 139-151. <https://core.ac.uk/download/pdf/132084624>.

Belli, S., Harré, R., & Iñiguez, L. (2010). Emociones y discurso: Una mirada a la narrativa científica de la construcción social del amor. *Prisma Social*, (4), 1-45. <https://www.redalyc.org/pdf/3537/353744577010>.

Benedicto Rodríguez, R. (2012). Martha Nussbaum: emociones, mente y cuerpo. *Thémata. Revista de Filosofía*, 46, 591-598. <http://hdl.handle.net/11441/46886>.

Bisquerra Alzina, R. (2003). Educación emocional y competencias básicas para la vida. *Revista de investigación educativa*, 21(1), 7-43. <https://revistas.um.es/rie/article/view/99071>.

Bisquerra Alzina, R. (2005). La educación emocional en la formación del profesorado. *Revista interuniversitaria de formación del profesorado*, 19(3), 95-114. <http://hdl.handle.net/11162/35429>.

Bisquerra-Alzina, R. (2006). Orientación psicopedagógica y educación emocional.

Bruner, J. (1990). Culture and human development: A new look. *Human development*, 33(6), 344-355.

Caldeira, E. (2016). Recursos de avaliatividade na construção da identidade xerente: julgamentos em discursos de estudantes não índios. *Revista Letra Capital*, 1(1), 23-42.

- Camacaro, Z. (2008). La interacción verbal alumno – docente en el aula de clase (un estudio de caso). *Laurus Revista de educación*. 14(26), 189-206.
- Cámere, E. (2009). *La relación profesor-alumno en el aula*. EntreEducadores.
- Campbell, L. (1997). *American Indian languages: the historical linguistics of Native America* (Vol. 4). Oxford University Press, USA.
- Campos, V. S. (2012). Análisis del discurso y psicología: a veinte años de la revolución discursiva. *Revista de psicología*, 21(1), 185. <https://doi.org/10.5354/0719-0581.2012.19994>.
- Candela, A. (1999). Prácticas discursivas en el aula y calidad educativa. *Revista Mexicana de investigación educativa*, 4(8).
- Candela, A. (1999). Prácticas discursivas en el aula y calidad educativa. *Revista mexicana de investigación educativa*, 4(8). <https://www.redalyc.org/pdf/140/14000804>.
- Candela, A. (2001a). Corrientes teóricas sobre discurso en el aula. *Revista mexicana de investigación educativa*, 6(12). <https://www.redalyc.org/pdf/140/14001208>.
- Candela, A. (2001b). *Poder en el aula: una construcción situacional*. Universidad Nacional Autónoma de México, Instituto de Investigaciones Sociales. <http://ru.iis.sociales.unam.mx:8080/jspui/handle/IIS/5578>.
- Cannon, W. B., & Bacq, Z. M. (1931). Studies on the Conditions of Activity in Endocrine Organs: XXVI. A Hormone Produced by Sympathetic Action on Smooth Muscle. *American Journal of Physiology-Legacy Content*, 96(2), 392-412.
- Cárdenas, M. L., & Rivera, J. F. (2006). El análisis del discurso en el aula: una herramienta para la reflexión. *Educere*, 10(32), 43-48.

[http://ve.scielo.org/scielo.php?pid=S1316-49102006000100006&script=sci\\_arttext](http://ve.scielo.org/scielo.php?pid=S1316-49102006000100006&script=sci_arttext).

- Cazden, C. B. (1991). *El discurso en el aula: el lenguaje de la enseñanza y del aprendizaje*. Barcelona: Paidós.
- Cazden, C. B. (1991). Metalinguistic Awareness Revisited: Its Contribution to the Child's Appropriation of Form.
- Chevallard, Y. (1991). La transposición didáctica. *Del saber sabio al saber enseñado*, 3.
- Chóliz, M. (2005). *Psicología de la Emoción: el proceso emocional* (pp. 1-33). España. Departamento de Psicología Básica. Universidad de Valencia.
- Cornieles, L. (2013). Las estrategias argumentativas que regulan la interacción verbal en un aula de clase de lengua española. *Paradigma*, 34(2), 51-72.
- Correa Restrepo, M. (2006). Contexto, interacción y conocimiento en el aula. *Pensamiento psicológico*, 2(7). <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=2756012>.
- Creswell, J. W. (2009). Mapping the field of mixed methods research. *Journal of mixed methods research*, 3(2), 95-108.
- Cros, A. (2003). *Convencer en clase. Argumentación y discurso docente*. Barcelona: Ariel.
- Cuadrado, I., & Fernández, I. (2008). ¿Cómo intervienen maestros y profesores para favorecer el aprendizaje en secundaria? Un estudio comparativo desde el análisis del discurso. *Infancia y Aprendizaje*, 31(1), 3-23.
- Cuadrado, I., & Fernández, I. (2008). ¿Cómo intervienen maestros y profesores para favorecer el aprendizaje en secundaria? Un estudio comparativo desde el

- análisis del discurso. *Infancia y Aprendizaje*, 31(1), 3-23.  
<https://doi.org/10.1174/021037008783487101>.
- Cutrera, G., Stipcich, S., & Chrobak, R. (2014). El análisis del discurso en la formación docente. *Revista de Educación*, 5. <https://digital.cic.gba.gob.ar/items/abc03eb6-6cd8-451a-b708-82531820cdbd>.
- Damasio, A. (2016). *Las emociones*. <https://es.slideshare.net/paulamuozplaza/antonio-damasio-66404019>.
- Damasio, A. R. (1996). *El error de Descartes*. Andrés Bello.
- De la Fuente García, M. (2001). El análisis crítico del discurso: una nueva perspectiva. *Contextos*, (37), 407-414.
- De Suárez, Z. C. (2008). La interacción verbal alumno-docente en el aula de clase (un estudio de caso). *Laurus*, 14(26), 189-206.
- Duque-Cardona, V., & Largo-Taborda, W. A. (2021). Desarrollo de las competencias científicas mediante la implementación del aprendizaje basado en problemas (ABP) en los estudiantes de grado quinto del instituto universitario de caldas (Manizales). *Panorama*, 15(1 (28), 143–156.  
<https://doi.org/10.15765/pnrm.v15i28.1821>.
- Edwards, D. (2012). *Psicología discursiva: el enlace de la teoría y el método mediante un ejemplo*. Editorial UOC, 125 - 141.
- Edwards, D., & Mercer, N. (1989). Reconstructing context: The conventionalization of classroom knowledge. *Discourse processes*, 12(1), 91-104.
- Elizondo Moreno, A., Rodríguez, J. V. R., & Rodríguez, I. R. (2018). La importancia de la emoción en el aprendizaje: Propuestas para mejorar la motivación de los

- estudiantes. *Cuaderno de pedagogía universitaria*, 15(29), 3-11.  
<https://doi.org/10.29197/cpu.v15i29.296>.
- Essien, A. A. (2016). Dialogic and argumentation structures in one quadratic inequalities lesson. In *Research for Educational Change* (pp. 94-111). Routledge.
- Fisher, C., Laubascher, L., & Brook, R. (2016). The Qualitative Vision for Psychology. *An invitation to a human science approach*.
- Flanders, N. (1970). *Analyzing teaching behavior*. Reading, Massachusetts: Adison-Wesley.
- García, M. R. (2007). Interacción y comunicación en entornos educativos: Reflexiones teóricas, conceptuales y metodológicas. *E-Compós*, 8.  
<https://doi.org/10.30962/ec.143>.
- Ghio, E., & Fernández, M. D. (2005). Manual de lingüística sistémico funcional: el enfoque de M. Halliday y R. Hassan: aplicaciones a la lengua española. Santa Fe: Universidad Nacional del Litoral.
- Giroux, H. A. (1992). Language, difference, and curriculum theory: Beyond the politics of clarity. *Theory into practice*, 31(3), 219-227.  
<https://doi.org/10.1080/00405849209543546>.
- Gray, E. M., & Tall, D. O. (1994). Duality, ambiguity, and flexibility: A “proceptual” view of simple arithmetic. *Journal for research in Mathematics Education*, 25(2), 116-140. <https://doi.org/10.5951/jresmetheduc.25.2.0116>.
- Grice, H. P. (1975). Logic and conversation. In *Speech acts* (pp. 41-58). Brill.
- Hargreaves, A. (1998). The emotional practice of teaching. *Teaching and teacher education*, 14(8), 835-854. [https://doi.org/10.1016/S0742-051X\(98\)00025-0](https://doi.org/10.1016/S0742-051X(98)00025-0).



- Hargreaves, A. (2003). *Teaching in the knowledge society: Education in the age of insecurity*. Teachers College Press.
- Hatano, G., & Wertsch, J. V. (2001). Sociocultural approaches to cognitive development. *Human Development*, 44(2/3), 77-83.
- Hayashi Jr, P., Abib, G., & Hoppen, N. (2019). Validity in qualitative research: A processual approach. *The Qualitative Report*, 24(1), 98-112.
- Hernández, M. E., & Espinosa, R. H. (2002). La Nueva Pobreza: ¿Una Cultura? o la Linealidad del Discurso en los Sistemas Sociales en Crisis. *MAD*, (7).  
<https://doi.org/10.5354/rmad.v0i7.14806>.
- Hernández, R., Fernández, C., & Baptista, P. (2010). *Metodología de la investigación*. Quinta edición McGraw-Hill. Ultra, México, 158-209.
- Hugo, D. (2008). *Análisis del proceso de autorregulación de las Prácticas Docentes de futuras profesoras de ciencias focalizado en sus emociones*. Universitat Autònoma de Barcelona.
- Íñiguez Rueda, L. (2012). *Análisis del discurso: manual para las ciencias sociales*. Editorial UOC.
- Íñiguez-Rueda, L., & Antaki, C. (1994). El análisis del discurso en psicología social. *Boletín de psicología*, 44(63), 57-75.  
[https://www.researchgate.net/publication/275153654\\_El\\_analisis\\_del\\_discurso\\_e  
n\\_Psicologia\\_social](https://www.researchgate.net/publication/275153654_El_analisis_del_discurso_en_Psicologia_social).
- Izquierdo Martínez, S. A., & Gómez-Acosta, A. (2013). Dependencia afectiva: abordaje desde una perspectiva contextual. *Psychologia. Avances de la disciplina*, 7(1), 81-91.

- Izquierdo, C. (2000). Comunicación interpersonal y crecimiento emocional en centros educativos: un modelo interpretativo. *Educar*, 127-149. <https://raco.cat/index.php/Educar/article/view/20731>.
- Jewitt, C. (2008). Multimodality and literacy in school classrooms. *Review of research in education*, 32(1), 241-267. <https://doi.org/10.3102/0091732X07310586>.
- Koelsch, S., & Jäncke, L. (2015). Music and the heart. *European heart journal*, 36(44), 3043-3049.
- Krapp, A. (2002). An educational-psychological theory of interest and its relation to SDT.
- Largo-Taborda, W. A., López López, A. J., Flórez Estrada, J. F., López Ramirez, M. X. & Gutierrez Giraldo., M. M. (2022a). La relación entre la práctica docente en las escuelas normales superiores del departamento de Caldas y los resultados de las pruebas saber 11. En *La Investigación Científica en Diversas Ciencias*. (1.a ed., Vol. 15, pp. 241-269). Editorial EIDEC. <https://doi.org/10.34893/o5438-7720-2889-f>.
- Largo-Taborda, W. A., López-Ramírez, X. M., Guzmán Buendía, E. M. y Posada Hincapié, C. A. (2022b). Colombia y una educación en emergencia: innovación, pandemia y TIC. *Actualidades Pedagógicas*, (78). <https://doi.org/10.19052/ap.vol1.iss78.3>.
- Largo-Taborda, W. A., Zuluaga-Giraldo, J. I., López Ramírez, M. X., & Grajales Ospina, Y. F. (2022c). Enseñanza de la química mediada por TIC: Un cambio de paradigma en una educación en emergencia: Array. *Revista Interamericana De*

*Investigación Educación Y Pedagogía RIIEP*, 15(2).  
<https://doi.org/10.15332/25005421.6527>.

Lasky, S. (2005). A sociocultural approach to understanding teacher identity, agency and professional vulnerability in a context of secondary school reform. *Teaching and teacher education*, 21(8), 899-916.

Leeds-Hurwitz, W., & Kendon, A. (2021). The Natural History of an Interview and the microanalysis of behavior in social interaction: A critical moment in research practice. En *Holisms of communication: The early history of audio-visual sequence analysis*, 4, 145.  
[https://library.oapen.org/bitstream/handle/20.500.12657/51048/external\\_content.pdf?sequence=1#page=169](https://library.oapen.org/bitstream/handle/20.500.12657/51048/external_content.pdf?sequence=1#page=169).

Manassero, M. (2015). Racionalidade jurídica, Argumentação e Retórica. *Revista Eletrônica De Estudos Integrados Em Discurso E Argumentação*, 5(1), 248-265.  
<http://periodicos.uesc.br/index.php/eidea/article/view/448>.

Marina, J. A. (2005). Precisiones sobre la educación emocional. *Revista interuniversitaria de formación del profesorado*, 19(3), 27-43.

Martínez, A. I. (2020). Reflexiones en torno a la psicología discursiva: problemas, contradicciones y posibilidades. *Revista SOMEPSO*, 5(2), 12-40.  
<https://revistasomepsa.org/index.php/revistasomepsa/article/view/82>

Martínez, L. (2007). La observación y el diario de campo en la definición de un tema de investigación. *Revista perfiles libertadores*, 4(80), 73-80.

Martínez-Guzmán, A., Stecher, A., & Íñiguez-Rueda, L. (2016). Aportes de la psicología discursiva a la investigación cualitativa en psicología social: análisis de su herencia etnometodológica. *Psicología usp*, 27, 510-520.

Martínez-Guzmán, A., Stecher, A., & Íñiguez-Rueda, L. (2016). Aportes de la psicología discursiva a la investigación cualitativa en psicología social: análisis de su herencia etnometodológica. *Psicologia USP*, 27, 510-520.  
<https://www.scielo.br/j/pusp/a/t53KqhfBqX3NvQdLPgBDfmP/abstract/?lang=es>.

Maturana, H. (1997). *Emociones y lenguaje en educación y política* (p. 117). Santiago: Dolmen.

Maturana, H. R., & Romesín, H. M. (1995). *La realidad: ¿objetiva o construida? fundamentos biológicos de la realidad II* (Vol. 2). Anthropos Editorial.

Meirieu, P. (2006). *Carta a un joven profesor: por qué enseñar hoy* (No. 9). Graó.

Mejía Jiménez, M. R. (2011). *Educación (es) en la (s) globalización (es): entre el pensamiento único y la nueva crítica*. Universidad de Ciencias y Humanidades, Fondo Editorial.

Meyer, D. K., & Turner, J. C. (2002). Discovering emotion in classroom motivation research. *Educational psychologist*, 37(2), 107-114.

[https://doi.org/10.1207/S15326985EP3702\\_5](https://doi.org/10.1207/S15326985EP3702_5).

Michael, T. (2013). *Los orígenes de la comunicación humana*. Katz Editores.

Muro, E. (2007). En busca de Spinoza. *Neurobiología de la emoción y los sentimientos*. *Anuario Filosófico*, 40(1), 249.  
<https://www.proquest.com/openview/3763a4772af850747cdb7b0025bcbcc7/1?pq-origsite=gscholar&cbl=1216376>.

Nussbaum, M. C. (1995). La imaginación literaria en la vida pública. *Isegoría*, (11), 42-80.

Oatley, K. (2007). *Breve storia delle emozioni*. Bologna: Il Mulino.

Otero, M. R. (2006). Emociones, sentimientos y razonamientos en Didáctica de las Ciencias. *Revista electrónica de investigación en educación en ciencias*, 1(1), 24-53. [http://www.scielo.org.ar/scielo.php?pid=S1850-66662006000100003&script=sci\\_arttext&lng=pt](http://www.scielo.org.ar/scielo.php?pid=S1850-66662006000100003&script=sci_arttext&lng=pt).

Padrón, J. (1996). *Análisis del discurso e investigación social*. Caracas: Publicaciones del Decanato de Postgrado de la UNESR.

Pekrun, R. (2006). The control-value theory of achievement emotions: Assumptions, corollaries, and implications for educational research and practice. *Educational psychology review*, 18, 315-341.

Pereira Restrepo, S. (2019). Emociones, intencionalidad y racionalidad práctica. William James y Antonio Damasio. *Ideas y Valores*, 68(170), 13-36. <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=6901490>.

Pérez Gómez, A.I. (2010). Aprender a Educar: Nuevos desafíos para la profesión de docentes. *Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 60 (24,2), 37-55.

Potter, J. (1998). La representación de la realidad: discurso, retórica y construcción social. In *La representación de la realidad: Discurso, retórica y construcción social* (pp. 319-319).

Ramos, V., Piqueras, J. A., Martínez-González, A. E., & Oblitas, L. A. (2009). Emotion and cognition: implications for treatment. *Terapia psicológica*, 27(2), 227-237.

- Rapley, T. (2014). *Los análisis de conversación, de discurso y de documentos en investigación cualitativa* (Vol. 7). Ediciones Morata.
- Rebollo Catalán, M. Á., & Hornillo Gómez, I. (2006). Discurso Biográfico-Narrativo de alumnos de programas de garantía social: Una perspectiva sociocultural. *Revista de ciencias de la educación*, 208, 477-498. <http://hdl.handle.net/11441/43752>.
- Rebollo Catalán, M. Á., & Hornillo Gómez, I. (2010). Perspectiva emocional en la construcción de la identidad en contextos educativos: discursos y conflictos emocionales. *Revista de Educación*, 353, 235-263.
- Rebollo Catalán, M. Á., & Hornillo Gómez, I. (2010). Perspectiva emocional en la construcción de la identidad en contextos educativos: discursos y conflictos emocionales. *Revista de Educación*, 353, 235-263. <http://hdl.handle.net/11441/43552>.
- Renninger, K. A., & Hidi, S. (2011). Revisiting the conceptualization, measurement, and generation of interest. *Educational psychologist*, 46(3), 168-184.
- Rockwell, E. (1981). Dimensiones formativas de la escolarización primaria en México. *Dialogando. Red Latinoamericana de Investigación Cualitativa de la Realidad Escolar. Santiago de Chile*.
- Ruiz Carrillo, E. (2013). Reflexión de la práctica docente universitaria desde las estrategias discursivas. *Revista electrónica de investigación educativa*, 15(1), 88-98.
- Ruiz Carrillo, E., Suárez Castillo, P., Meraz Martínez, S., Sánchez de Tagle, R. & Chávez Castillo, Verónica. (2010). Análisis de la práctica docente en el salón de clase desde la aplicación del instrumento de estrategias discursivas (ESTDI).

*Revista de la educación superior*, 39(154), 7-17.

[https://www.scielo.org.mx/scielo.php?pid=S0185-27602010000200001&script=sci\\_abstract&tlng=pt](https://www.scielo.org.mx/scielo.php?pid=S0185-27602010000200001&script=sci_abstract&tlng=pt).

Ruiz Ortega, F. J., & Tamayo Alzate, Ó. E. (2013). La interacción dialógica en la enseñanza de la argumentación en ciencias. *Enseñanza de las ciencias*, (Extra), 03120-3125. <https://raco.cat/index.php/Ensenanza/article/view/308282>.

Schwarz, N. (2004). Metacognitive experiences in consumer judgment and decision making. *Journal of consumer psychology*, 14(4), 332-348. [https://doi.org/10.1207/s15327663jcp1404\\_2](https://doi.org/10.1207/s15327663jcp1404_2).

Stubbs, M., & Delamont, S. (1978). *Explorations in classroom observation*.

Te Molder, H., & Potter, J. (Eds.). (2005). *Conversation and cognition* (Vol. 10). Cambridge: Cambridge University Press.

Tomasello, M. (2009). The usage-based theory of language acquisition. In *The Cambridge handbook of child language* (pp. 69-87). Cambridge Univ. Press.

Torrealba, M. (2004). La interacción docente y el discurso pedagógico de la ironía. *Educere*, 8(26), 355-360. <https://www.redalyc.org/comocitar.oa?id=35602609>.

Trianes Torres, M. V., & García Correa, A. (2002). Educación socio-afectiva y prevención de conflictos interpersonales en los centros escolares. *Revista Interuniversitaria de Formación del profesorado*, (44), 175-189. <https://www.redalyc.org/pdf/274/27404409>.

Valls, A. T. (2002). El análisis de la conversación: entre la estructura y el sentido. *Estudios de sociolingüística*, 3(1), 133-153.

<http://textosenlinea.com.ar/academicos/El%20an%C3%A1lisis%20de%20la%20conversacion>.

Vance Hall, R., Lund, D., & Jackson, D. (1980). Los efectos de la atención del maestro sobre la conducta de estudio. *Análisis conductual aplicado a la instrucción*, México: Trillas.

Vygotsky, L. (1998). Théorie des émotions: étude historico-psychologique. *Théorie des Émotions*, 1-416.

Wittgenstein, L. (2021). *Investigaciones filosóficas*. Trotta.

Zamora, M. E. C. (2006). Discurso de desvinculación de la Universidad del Bío Bío. *Horizontes Educativos*, (11).



## ANEXOS

### ANEXO # 1

#### EPISODIO #1

VIDEO 1

20210826\_083058

Inicio minuto 4:00

Finaliza: 1:07:05

Convenciones: Pr: profesora Es: estudiante ### no se logra percibir

4:00: Pr: pero su origen es en Estados Unidos como dijo Samuel. Esta gran depresión condujo a dos cosas, la primera (y ahí si nos vamos a centrar en estos conceptos) un gobierno totalitario, bueno ¿Qué generó la gran depresión?, lo primero es que hay una desconfianza en la democracia ¿Qué es democracia?

4:40: Es1: la democracia, es cuando ((-interrumpe-)) “profe me están llamando, ¿puedo contestar?

Pr- “si contesta”, un grupo de personas escogen por voto a una persona electa, \*### ((las risas no permiten escuchar lo que dice el joven))

Es2: Mucho malparido ((RISAS))

Pr: Entonces, en la democracia es el pueblo quien tiene el poder, ¿cierto?

Es2: en un sistema de gobierno en el que el pueblo tiene el poder, es en el que supuestamente estamos.

Pr: muy bien, ojo que está muy bien eso, es un sistema de gobierno ¿Quién lo dijo?

Es2: =yo.

Pr: Claro porque desde aquí partimos, acá van a ver muchos sistemas de gobierno, uno de ellos es el sistema democrático, pero también hay sistemas de gobierno que son totalitarios, ¿Cuáles pueden ser las diferencias entre un gobierno democrático y un gobierno totalitario?

5:13: Es3: que un gobierno totalitario, es, un gobierno totalitario es lo que diga el poder, pues es lo que escoja el mandatario y un gobierno democrático es lo que escoja las personas que lo eligieron, pues, pues

Es1: ¿si es eso? (###)\*\* ((no se logra escuchar lo que dice))

Pr: tiene mucho que ver, si señor

Es1: porque pues porque he visto clases de política (###\*\*) ((no se logra escuchar lo que dice))

#### EPISODIO #2

5:13: Es: que un gobierno totalitario, es, un gobierno totalitario es lo que diga el poder, pues es lo que escoja el mandatario y un gobierno democrático es lo que escoja las personas que lo eligieron, pues, pues

ES: ¿si es eso? (###)\*\* ((no se logra escuchar lo que dice))

Pr: tiene mucho que ver, si señor

Es1: porque pues porque he visto clases de política (###\*\*) ((no se logra escuchar lo que dice))

Pr: espérese y vera, es que tiene muchas características, en el gobierno totalitario el líder. - Ey Juli ...

Es1: Profe, ya voy ((risas))

Pr: Entonces quien toma las decisiones es el líder, vamos a tener un líder con total autoridad

Es2: el único con voz y voto,

Pr: el único, mientras que en un sistema democrático

Es3: varias personas tienen...

Pr: el poder está dividido ¿en qué se divide el poder?

Es2: pues aquí en Colombia el senado, cámara de representantes, corte suprema y presidente,

Pr: muy bien, pero esto tiene unos nombres

Es1: no se

Pr: ejecutivo... \ (.)

Es1: aja, si (.)

Pr: como se llaman entonces, ¿se les olvido?,!

Es1: si, ejecutivo y se me olvidó,

Pr: es que tienes quienes son y falta el nombre, entonces ¿Quién hace las leyes?

¿Se llama el?,!

Es3: no se eh...

Pr: ¿muchachos nadie sabe? ^

Es4: judicial, judicial

Es2. Ah, bobo...

Pr: ¿Quién lo dijo? Por ahí hay uno, entonces el judicial y ¿cuál más? Ejecutivo, judicial es otro, nos falta uno más.

El ejecutivo sería el presidente, el alcalde o el gobernador, ¿el judicial quién es?

Es3: el senado, ¿el consejo?

Pr: no, ¿quién castiga en Colombia?

Es2: °la policía, la corte suprema de justicia, Petro, ¿Uribe?°

Pr: no, en Colombia no castiga ni Uribe, ni Petro, ninguno de los dos, entonces tenemos acá lo jueces, los magistrados y nos sigue faltando uno que elegimos nosotros y que ustedes dijeron

Es2: los magistrados, a no no, los senadores,

Pr: los senadores, ¿ellos pertenecen a qué?

Es3: legi...legislatura

Pr: legislativa, muy bien

Es2: =ahhh y todo el día estudiando esto

### **EPISODIO # 3**

1-Es2: entonces vámonos a Latinoamérica, vámonos a Argentina, en Argentina, mi primita estudia allá ella tiene subsidio de salud, de vivienda, dizque manutención y un poco de subsidios y eso porque es extranjera, porque los de allá tienen muchos más

2- Pr: claro, y aquí en Colombia tuvimos un paro muy largo ((contextualización)) ¿Qué exigía ese paro?

3- Es2: subsidios de buena calidad

4- Pr: de educación, de .... ¿eso de verdad es malo? ¿lo que están pidiendo?

- 5- Es3: no  
6- Pr: ¿y eso es volvernó socialistas o comunistas?  
7- Es3: no  
8- Pr: exacto, ((estímulo)) principalmente, ... vámonos con un ejemplo, por ejemplo, en el colegio, si votamos por Santiago nos va a robar los refrigerios, si votamos por.... ((risas interrumpen)) \*\*  
9-Es2: =>profe....  
10-Pr: =>es solo un ejemplo  
11- Es2: =>profe soy candidato al CMJ por favor  
12- Es3: no profe, los vetarían, porque mire profe que a lo largo de la historia se han matado los líderes liberales, a éste...  
13- Pr: Gaitán  
14- Es2: como, si el otro, el otro, Pizarro y el del billete de mil y el otro que mataron también, eee Galán.  
15- Es4: Profe, pero ese man no era de izquierda  
16- Pr: ¿Cuál, cual dices tú?  
17- Es: Galán

#### **EPISODIO # 4**

- 1-Pr: eso, no hay leyes y no hay gobierno  
2-Es2: no hay leyes, no hay derecho, no hay nada, ahh eso es lo que hace Petro, o es más...  
Noooo....., es socialismo  
3-Pr: no, ni si quiera, Petro no es socialista, Petro es liberal  
4- Es2: exactamente, ahh entonces volvemos al centro. En Colombia no existe el socialismo  
5 -Es1: profe, la guardia indígena es mala  
6- Pr: No(.)  
7- Es1: Una vez me pegaron una pela por allá  
8- Pr:=> ¿Qué habrá hecho? ((indirecta))  
9- Es1: estos días voy y los pelo a todos ((risas))  
10- Pr: =>porque más bien no dice que hizo usted  
11- Es1: no profe, apenas empezó la pandemia yo iba en la moto y ellos estaban haciendo un retén y yo seguí derecho  
12- Pr: ah usted no puso cuidado al retén, es decir, usted infringió la ley  
13- Es1: yo le hago caso a la policía y cuando después me pego con ese palo acá ((risas)) y de una me tiró al suelo.  
14- Pr: no Santiago, no es un exceso de fuerza  
15- Es3: ¿eso se puede hacer?  
16- Pr: Si, ellos son autónomos del territorio de ellos  
17- Es1: Profe, y yo por eso estoy allá y no soy registrado con ellos, porque yo me Sali de eso y que no puedo pertenecer allá y yo no me he ido porque quiero cobrar venganza ((risas))  
18- Pr: que diría el chavo en esta situación "la venganza nunca es buena, mata el alma y la envenena" ((risas))

19- Es2: [vea, vea, vea, vea ((risas))

## **EPISODIO # 5**

1- Es2: lo que paso hace días entre Nacional y Santa Fe

2-Pr: ¿qué paso ese día?

3-Es2: casi matan a un pelao le dieron fue duro

4-Es1: ¿Ah ese man que le dio en la cabeza al otro? En el Campin

5-Es3: Si

6-Pr: pero entonces que estamos demostrando, que las personas nos matamos simplemente por pasión, por un equipo que no les va a dar nada, que no va a hacer nada por él y a nivel político también, nos matamos simplemente porque mi pareja o mi mama piensa diferente a mí y piensa que un ideal político está por encima de la vida y en un país democrático liberal deberíamos aprender a respetar al otro, a convivir con el otro, aunque piense diferente

7-Es: véalo profesora ((le acerca un celular para enseñarle el video de la pelea))

8-Pr: no yo no quiero ver eso ...

...Bueno y ¿cómo se llama ese tipo de imágenes que muestran la crudeza de un asesinato o de una muerte?

9-Es: no, ...

10-Pr: amarillistas, la prensa amarillista ¿saben porque se llama así?

11-Es: no se

## **EPISODIO #6**

1- Pr: ¿Qué hizo Chávez?

2-Es: atacar a los grandes y darles a los pobres y ahí fue donde colapso todo esto

3-Pr: claro, porque...

4-Es: <claro, si hablamos de Colombia, las empresas como los Ardila Lule, Postobón y todo eso, ellos son los que mantienen a Colombia, entonces eso...>

5-Pr: pero es que Colombia...

6-Es: lo que hizo Chávez cuando entro allá fue atacar a todos los grandes y todos los grandes salieron y entonces ahí fue donde se quedó todo el pueblo con el petróleo y ahí se acabó todo eso

## **EPISODIO # 7**

Pr: Bueno chicos, entonces vamos al periodo histórico desde 1918 a 1939, que sucedía en cuanto a gobierno, había una crisis democrática, las personas sentían que la democracia no había logrado solucionar todos los problemas, ¿Cuáles problemas? Pues esas crisis, esos problemas que se generaban, los daños económicos, las perdidas, entonces la democracia no sirvió, el primer país que instaura un régimen diferente va a ser la URSS ¿Cuál régimen instauró?

Es: el socialismo

Pr: socialismo, entonces tenemos acá el socialismo, ¿Quién era el líder?

Es: Stalin

Pr: Stalin

Es: =>este guevón es muy teso

Pr: de aquí nos vamos a ir hacia otro modelo totalitario que está en

Es: Alemania

Pr: Italia, ¿que se formó en Italia? Que modelo, que pensamiento

Es: comunismo, ¿capitalismo?, ¿anarquía?

Pr: no, vámonos al fascismo, el fascismo nace en Italia

Es: ¿sí? Italia era fascista

Mussolini

Pr: muy bien, vamos a tener a Mussolini como figura, también en Alemania tenemos a

...

Es: Hitler

Pr: ¿Cómo se llamaba el movimiento de Hitler?

Es: nazis, nazismo.

Pr: Pero también, eso no es socialismo

ES: ¿Profe, cierto que Hitler fue autócrata? A él no lo eligieron

ES: Y monto los ideales a los demás, es que él no fue presidente, él estaba aburrido del trabajo y ((risas)) ja mijo usted no se vio la película

Es: No, pero es que la película no se basa en el libro de él y en el libro de él muestran que a él lo eligieron democráticamente

ES: Pero profe, cierto que él se fue montando diciendo que iba a mejorar el trabajo y eso

Pr: eso es verdad, ahora bien, empecemos con Hitler que al parecer es que más les interesa. Hitler es un soldado que combatió en la primera guerra mundial por lo tanto es un veterano, él tiene muchas ideas, entre ellas la superioridad, empieza a configurar unas ideas entre las cuales se consideraba que había una raza superior, la raza aria sobre las demás, lo que se podría decir que era racista, él tenía muy buena oratoria, es decir, sus palabras llegaban con gran facilidad a la sociedad, él tenía muchos adeptos, como sus ideas eran contrarias al gobierno que se ejecutaba más o menos estamos hablando de los años 18 o 19, Hitler llega a la cárcel, lo encarcelan y se vuelve un preso político, que es un preso político, pues alguien que es llevado a la cárcel porque sus ideas son contrarias al gobierno que esta dominando.

Es: como se llamaba el gobierno al que él estaba..., ay se me olvido, yo tenía el nombre de ese man, el que estaba antes de Hitler, el imperio...

Pr: bueno el desde la cárcel, allí escribió un libro que se llama Mi lucha, en mi lucha de lo que habla es de varias ideas que él tiene, les voy a leer solamente un fragmento de lo que él consideraba sobre ...Sobre el amor a la patria, ¿cuándo hablamos del amor a la patria me estoy refiriendo a qué?

Es: al patriotismo

Pr: muy bien, en el patriotismo es un amor por la patria, mientras que el nacionalismo es un amor exacerbado, es decir, se cree que mi patria es mejor a las demás y eso puede llevar a la xenofobia, entonces es como decir que Colombia es mejor que Venezuela y por lo tanto los venezolanos son más indignos que nosotros, a eso puede llevar, a ese tipo de discriminación

## EPISODIO # 8

Es: profe una pregunta del totalitarismo surge....

Pr: vuelva y repita la pregunta (.)

Es: de la anarquía sale el totalitarismo, el absolutismo y la autocracia

Pr: =no, me va a hacer salir del tema

A ver, vamos a ubicarnos en un espectro político, ¿sí?, hacia acá van a estar todos los movimientos de derecha y hacia acá los de izquierda

Es: esta más grande la izquierda ((risas)), es que los movimientos de izquierda son muchos

Pr: acá, cercano al centro vamos a colocar los movimientos políticos moderados

Es: cuales son los moderados

Pr: ejemplo el liberalismo.

Es: y la Colombia humana

Pr: no, el liberalismo es el pensamiento económico y social que aboga por la libertad de prensa, las libertades personales que es lo que ustedes me estaban describiendo ahora en la democracia. Y acá tenemos el conservatismo, al otro lado, en el conservatismo, aunque también se habla de libertades económicas, lo que hay es principalmente una necesidad de mantener la tradición

28:23 Pr: cuales tradiciones, pues acá les encanta la familia, les encanta la religión, ¿cierto?, que todo tenga las buenas costumbres, la buena moral, mientras que en el liberalismo va a haber mayor apertura de derechos

¿señor? ....

Es: profe, yo tengo una pregunta ahora que menciona eso del conservatismo, aquí en Colombia por ejemplo con el conservatismo ¿la religión no influye mucho en la política?

Pr: si

Es: ahh pues claro, porque en las mesas de diálogos del paro estaban ahí mediando

Pr: claro, entonces

Es: ahh juepucha, estamos llevados

Pr: Pues...Déjeme explicar, tenemos entonces que estos son grandes pensamientos y tenemos que en Colombia estos pensamientos se dividen en dos grandes partidos políticos, por un lado el conservador y otro el liberal

Es: todos los partidos profe, yo digo que los izquierdas muchos tienen las ideas del liberalismo y los derecha tienen las ideas del conservatismo, pues, ósea, solo se dividieron en partidos más no partidos, porque sigue siendo lo mismo.

Pr: mejor dicho, lo que se conserva es la idea, la creencia, pero los partidos van a cambiar de nombre

Es: si, exacto

Pr: si, así es, bueno entonces tenemos el liberalismo económico en el que hay libertades, hay igualdad de derechos, acá por ejemplo no estaban de acuerdo con la esclavitud, tampoco se, en este momento digamos que el liberalismo es el que permite que la diversidad sexual sea más aceptada, mientras que, si estuviéramos en partido conservador, ¿Qué se diría sobre las familias homosexuales?

Es: no profe, los vetarían, porque mire profe que a lo largo de la historia se han matado los líderes liberales, a este...

Pr: Gaitán

Es: como, si el otro, el otro, Pizarro y el del billete de mil y el otro que mataron también, ehhh Galán.

Profe, pero ese man no era de izquierda

Pr: ¿Cuál, cual dices tu?

Es: Galán

Pr: Él era del liberalismo, y vuelvo y digo en este momento el liberalismo y el conservatismo son de derecha, pero antes el liberalismo era de izquierda, es decir, cuando usted me habla de Galán y Gaitán, estamos hablando de líderes de izquierda.

## **EPISODIO # 9**

Pr: bueno, vamos entonces con Benito Mussolini, es un italiano que se subía al poder, que también combatió

Es: profe, una pregunta, ósea que Hitler se copió de Mussolini

Es: Simones

Pr: si, en cierta forma si, en cuanto al nacionalismo si porque primero empezó el fascismo en Italia y después en...

Es: profe porque él también decía que Italia debía ser de cierta manera

Pr: en el nacionalismo hay una idea de un fenotipo de persona ideal y empieza con los ideales racistas ¿cierto? Entonces Europa ha sido muy racista y muy clasista, de tez blanca y ojalá de ojos claros y esto es lo que los representa a ellos ¿cierto? Esa raza superior a los demás y lo que les ha permitido esclavizar a los demás, esclavizar a los indígenas, a la gente de Asia, a los africanos, porque consideran simplemente en ideales racistas que los blancos son superiores, solo por tener una piel blanca

Es: profe yo tengo una pregunta, entonces el imperio romano que, o que tenía porque fueron muy avanzados

Pr: bueno el imperio romano se da en la edad antigua y la edad media. El imperio romano tiene muchos ideales. Mussolini también era un soldado, y él llega al poder en 1922, Hitler llegó al poder como presidente en 1933. En 1922 llega Mussolini y empieza primero democráticamente, él tiene unos adeptos, unos seguidores que se van a llamar la camisa Negra, son unos soldados que lo siguen a él y sigue sus ideales y están dispuestos a defenderlo en todo momento...

## **EPISODIO # 10**

1-Es: = ja tipo Uribe ja

2-Pr: ahh no quisiera decirlo así, pero, familias en acción, lo del adulto mayor, son populistas, porque no atacan el problema en serio, la distribución económica sigue siendo igual de mala, pero pelean, entonces la gente se acostumbra a recibir el subsidio y por lo tanto se acostumbra al líder que se sienta allá.

3-Es: profe, como paso el año pasado con la pandemia, Duque dio muchos subsidios y ahí entró el problema, entonces la gente pelea, pero no sabe porque se generó todo eso, sabiendo que había favorecido a la familia de ellos

4-Es: y mucha gente dice que son mantenidos cuando están es reclamando un derecho

5-Pr: el problema con eso es que en Colombia hay mucha corrupción, vea, de esos subsidios que dieron cuanto se pudieron haber sacado del erario público, entonces por cada subsidio que daban el robo fue enorme, porque ellos tenían unas bases de datos que están llenas de errores, cédulas como por ejemplo cero, cero, cero

6-Es: uno, uno, uno

7-Pr: eso, el nueve, nueve, nueve, que cantidad de documentos falsos que se están quedando con los subsidios de la gente que realmente lo necesita, hay gente que si necesita subsidios, hay mucha gente pobre

8-Es: por ejemplo, mire profe, que mis compañeros que están en la universidad se mantienen con lo de jóvenes en acción.

9-Pr: ahh sí, es un subsidio importante muy importante, seguramente cuando ustedes vayan a la universidad van a necesitar de este tipo de subsidios para poder culminar su proceso educativo.

10-Es: pero eso es muy selectivo, porque por ejemplo jóvenes en acción solo reciben los jóvenes que son indígenas y ¿los otros pelados que?, yo soy indígena, pero sé que los otros también tienen derecho

11-Pr: claro, por ejemplo, Juan David Urrea ¿qué piensa de eso? ((trata de centrar la atención del estudiante)) Juan David que viene de Medellín

12-Es: ¿de qué^?

13-Pr: de los subsidios

14-Es: no profe, yo si no recibí de eso, yo no recibí nada

15-Pr: y tú crees que son importantes o necesarios

16-Es: no ((risas))

17-Pr: ¿por qué?

18-Es: =>no pues, no, pues yo, ((risas)) es que estoy trabajando....

19-Es: profe, yo tengo una pregunta ahora que menciona eso del conservatismo, aquí en Colombia por ejemplo con el conservatismo ¿la religión no influye mucho en la política?

20-Pr: si

21-Es: ahh pues claro, porque en las mesas de diálogos del paro estaban ahí mediando

22-Pr: claro, entonces

23-Es: ahh juepucha, estamos llevados

24-Pr: pues....

Pr: podría llegarse a dar, como cuando los tumban

Es: ¿sí?, entonces volvámonos narcos ((risas))

Pr: =a Julián le encanta todo lo que sea llevar la contrario

## **EPISODIO #11**

Pr: exacto, muy bien, entonces en Colombia hemos tenido una dictadura y esa dictadura no fue una autocracia, porque fue un golpe de estado ejecutado por militares donde el presidente es un general llamado Gustavo Rojas Pinilla.

¿hasta aquí vamos, si niños?!

Es: si señora

Pr: vamos entendiendo entonces diferencias entre un gobierno que sea democrático y uno que sea totalitario, otra característica que me falta dentro de estas es que en la democracia hay varios partidos políticos y ustedes que creen, ¿en un gobierno totalitario hay competencia?

Es: si, claro, hay oposición

Pr: no la hay,



Es: ¿no? ¿Los matan?

Pr: los matan

Es: ¿Qué?

Pr: no hay oposición, y se utilizan las policías políticas, lo que se conoce como la popol, policías políticas es que todas las fuerzas militares funcionan a favor del líder, ni si quiera del pueblo, no defienden el pueblo, sino el líder

Es: profe sería mejor que fuera así

Pr: ¿por qué? Claro porque ya...

Es: =>No guevón, porque...

Pr: =>déjalo expresar, ¿por qué cree que sería mejor Julián?

Es: no pues sería bueno, porque de pronto tiene más mmmm.... no mentiras no profe

Pr: porque sería malo entonces

Es: Usted entiende bien, pero explica mal ((risas))

Es: =>no profe y es que tengo los argumentos, pero mejor evitemos mal entendidos ((risas))

Pr: listo, entonces volviendo, ((centra de nuevo en la temática)) pues obviamente tener un gobierno totalitario no es bueno por las siguientes razones y es que se van a restringir las libertades y los derechos de las personas, en un gobierno democrático usted tiene libertades

Es: pero.... uiii

Pr: libertad de expresión, libertad de pensamiento, libertad de culto, libre desarrollo de la personalidad, pero en estos gobiernos totalitarios se empieza una persecución con el que piense diferente al resto

Es: tipo ESMAD

## **EPISODIO # 12**

Pr: libertad de expresión, libertad de pensamiento, libertad de culto, libre desarrollo de la personalidad, pero en estos gobiernos totalitarios se empieza una persecución con el que piense diferente al resto

Es: tipo ESMAD

Es: Ahh profe como lo que pasa en Venezuela

Pr: ¿Qué pasa en Venezuela?

Es: vea yo me acuerdo, los que van a votar tienen que firmar todo eso y entonces dicen por quién van a votar y si vota en contra del régimen de ellos los matan

Pr: pues, digamos que no sé si sea completamente verídico lo que dices ((capacidad de aceptar que se ignora algo))

Es: si, claro

Pr: puede haber persecuciones, seguimientos, pero que a todo el que vote en contra no creo que los maten, no habría casi venezolanos

Es: por eso no, pero ellos los que van a votar a contra, hacen un coso y dicen por quién van a votar

ES: Pero ellos como van a votar en contra, si solo tienen a Maduro

Es: Por eso, entonces si quieren votar en contra tienen que firmar un coso ahí y ahí es donde los matan ((todos los estudiantes a la vez))

Pr: entonces podríamos decir que ¿hay persecución política contra los opositores? Entonces podríamos decir ¿este gobierno es democrático o totalitario?

Es: totalitario, autócrata

Pr: ¿Por qué? Porque no hay oposición, miren que a la oposición la meten a la cárcel, la persiguen y eso no solo pasa en Venezuela, incluso también sucede en cierta medida en Colombia

Es: si aquí pasa, mire la primera línea

Pr: y eso que se dice que ¿Colombia es un país totalitario o democrático?

Es: totalitario

Democrático

Pr: en el papel ¿Colombia es un país democrático o totalitario?

Es: democrático

Pr: cuantos partidos políticos tenemos

Es: ja como ciento...pero es que mire que la constitución política dice que Colombia es un país democrático y ¿Cómo es que se llama la de china? Se me fue

Socialista

Pr: ¿social?

Es: socialista

Pr: no, dice que Colombia es un estado social de derecho que es diferente

Es: ¿si es diferente?

Pr: si, un estado social de derecho significa que el estado reconoce los derechos fundamentales, económicos, culturales, ambientales y colectivos y además hay mecanismos para defenderlos ¿Cuáles son los mecanismos? La tutela, el habeas corpus, la acción popular, que antes no existían, pero ahoritica si a ustedes les vulneran los derechos, ustedes pueden defenderlos.

un estado socialista ¿Qué es?, un estado socialista ¿Qué es? Santiago ((se dirige a un estudiante en particular))

es: un estado socialista, todo para el gobierno y nada para el pueblo

Pr: pues en ¿el ideal?

Es: que todo sea por igual

Pr: exacto, se busca la igualdad de las clases

Es: lo que hizo Chávez

Pr: ¿Qué hizo Chávez?

Es: atacar a los grandes y darles a los pobres y ahí fue donde colapso todo esto

Pr: claro, porque....

Es: <claro, si hablamos de Colombia, las empresas como los Ardila Lule, Postobón y todo eso, ellos son los que mantienen a Colombia, entonces eso...>

Pr: pero es que Colombia...

Es: lo que hizo Chávez cuando entro allá fue atacar a todos los grandes y todos los grandes salieron y entonces ahí fue donde se quedó todo el pueblo con el petróleo y ahí se acabó todo eso

### **EPISODIO #13**

Pr: claro y se necesita, porque se necesita tener una política socialista entre comillas, porque como hay tantos pobres hay que darles subsidios, ....y esto conduce a algo malo y se llama el populismo, porque el líder utiliza la necesidad del otro para llegar al poder, entonces dicen, venga como ustedes están tan mal, yo les prometo que les voy a crear un subsidio para los estudiantes, para que puedan financiar, un montón de cosas, pero

si yo no estoy, esos subsidios no van a existir, entonces ¿Qué se necesita? Que el líder permanezca

Es: = ja tipo Uribe ja

Pr: ahh no quisiera decirlo así, pero, familias en acción, lo del adulto mayor, son populistas, porque no atacan el problema en serio, la distribución económica sigue siendo igual de mala, pero palean, entonces la gente se acostumbra a recibir el subsidio y por lo tanto se acostumbra al líder que se sienta allá.

Es: profe, como paso el año pasado con la pandemia, Duque dio muchos subsidios y ahí entro el problema, entonces la gente pelea, pero no sabe porque se generó todo eso, sabiendo que había favorecido a la familia de ellos

21:30 Es: y mucha gente dice que son mantenidos cuando están es reclamando un derecho

Pr: el problema con eso es que en Colombia hay mucha corrupción, vea, de esos subsidios que dieron cuanto se pudieron haber sacado del erario público, entonces por cada subsidio que daban el robo fue enorme, porque ellos tenían unas bases de datos que están llenas de errores, cédulas como por ejemplo cero, cero, cero

Es: uno, uno, uno

Pr: eso, el nueve, nueve, nueve, que cantidad de documentos falsos que se están quedando con los subsidios de la gente que realmente lo necesita, hay gente que si necesita subsidios, hay mucha gente pobre

Es: por ejemplo, mire profe, que mis compañeros que están en la universidad se mantienen con lo de jóvenes en acción.

## **EPISODIO # 14**

Pr: bueno, entonces veníamos diciendo que los subsidios son importantes y que esto es lo que mantiene de cierta forma a los gobiernos populistas democráticos, porque nosotros seguimos eligiéndolos a ellos, así sean malos líderes

Es: por ejemplo, profe, yo viendo un documental, por ejemplo, en Japón si usted tiene más de dos hijos les dan un subsidio de mantenimiento y Japón es una de las grandes potencias de este mundo.

Pr: claro, hay una cosa que sucede en esos entornos, cuando ustedes me preguntaban de Venezuela y de Cuba, es que dicen, los Latinoamericanos quieren todo regalado y el socialismo es muy malo, pero en muchos países desarrollados de Europa usan modelos mixtos y usan tanto posturas capitalistas como la propiedad privada, el manejo de empresas, como políticas socialistas en las cuales hay subsidios para la población, hay subsidio de transporte, les ayudan a tener vivienda, educación gratuita y de calidad pública.

Es: entonces vámonos a Latinoamérica, vámonos a Argentina, en Argentina, mi primita estudia allá ella tiene subsidio de salud, de vivienda, disque manutención y un poco de subsidios y eso porque es extranjera, porque los de allá tienen muchos más

Pr: claro, y aquí en Colombia tuvimos un paro muy largo((contextualización)) ¿Qué exigía ese paro?

Es: subsidios de buena calidad

Pr: de educación, de .... ¿eso de verdad es malo? ¿lo que están pidiendo?

Es: no

Pr: ¿y eso es volvernos socialistas o comunistas?

Es: no

Pr: no, por supuesto que no, ¿cierto? Lo que sucede en el ambiente es que confunden ese tipo de conceptos y conceptos y que lleva a la confusión y por supuesto de la confusión pasa a los estigmas sociales

Es: y llega y pasa lo que paso en Ucrania profe, que los políticos de izquierda empiezan a crear y a fundar cosas, entonces dicen el socialismo se va a apoderar de Colombia, cuando realmente si se necesitan

Pr: se necesitan políticas económicas que sean más...

Es: diferentes, sociales

Pr: si, y que piensen en la sociedad que está siendo pobre, que es la mitad del territorio, la mitad, muchísima gente que están pasando francamente hambre, que no tienen como pagar arriendo, alimentación, estudio o que ese salario mínimo les alcance solamente para la supervivencia y nunca va a tener una condición de vida amable, que sea buena.

Es: para los huevos de 1.800 ((ironía))

Pr: Muy bien, entonces hasta aquí, ¿pueden definir que es un gobierno totalitario?

## EPISODIO # 15

Pr: eso es lo que vamos a estudiar ahora, ¿sí?, ¿hasta aquí vamos?

Es: si, full full...

Pr: Cristian ¿sí? Dime entonces cual es el movimiento más radical de la derecha, mírela ahí en el tablero, pueden mirar al tablero.

((risas))

Puedes mirar el tablero según lo que explique ¿Cuál sería el más radical? En la derecha

Es: ((risas)) de la derecha

Pr: de la derecha, cuál sería el movimiento más radical

Es: centro democrático ((risas))

No sé, el conservatismo...

Pr: no, ese sería más moderado, el más radical cual sería

Es: el fascismo

Pr: Angelica, ¿Cuál sería el movimiento más radical de la izquierda?

Es: =>((risas)) no se profe, es que estaba tomando nota

Pr: => pero yo necesito que estes concentrada en la explicación, porque no me sirve mucho que tengas apuntes en tu cuaderno ...

Es: =pero yo estoy escuchando

Pr: =>pero no te estas conectado con las ideas, yo necesito, vea chicos, más importante que tengamos un cuaderno lleno de información es que ustedes puedan estar cada vez más informados, que puedan usar la información cada que lo necesiten

Es: que tengamos contexto

Pr: que tengan el contexto, así les va a ir mucho mejor, así tenga muy lindo el cuaderno me puedo fijar en lo que puedan expresar.

=>Angelica entonces veníamos hablando de varios modelos políticos, entre ellos de derecha e izquierda y estaba diciendo que mientras más cerca estén del centro van a ser más moderados y mientras más alejados están van a ser más radicales.

Viéndolo de esa manera cual sería el movimiento más radical de la izquierda

Es: la anarquía

Pr: muy bien, ¿se acuerdan que es la anarquía?

Es: simon, donde no hay leyes y nada que no respetan nada, quieren el poder para gobernar

Pr: no, ni siquiera hay poder, no hay gobierno no hay nada

Pero o sea que también podría ser bueno, porque eso quiere decir que la sociedad esta moralmente tan alta que no necesita quien los gobierne, puede actuar bien

Es: profe, pero yo creo que eso colapsaría ¿cierto?

## **EPISODIO # 16**

Pr: muy bien, ¿se acuerdan que es la anarquía?

Es: simon, donde no hay leyes y nada que no respetan nada, quieren el poder para gobernar

Pr: no, ni siquiera hay poder, no hay gobierno no hay nada. Pero o sea que también podría ser bueno, porque eso quiere decir que la sociedad esta moralmente tan alta que no necesita quien los gobierne, puede actuar bien

Es: profe, pero yo creo que eso colapsaría ¿cierto?

Pr: nunca ha existido

Es: pero, viéndolo desde eso coso, claro. La verdad la humanidad es tan corrupta que una anarquía no serviría en la sociedad actual

Pr: todavía estamos moralmente mal ¿cierto?, el beneficio propio, ahí es donde esta...

Es: profe, entonces en Cuba que...

Pr: hasta donde ha llegado Cuba, tú que crees

Es: el comunismo

Pr: no, acuérdate que en el comunismo son los dueños de las empresas, los colectivos

Es: pero es que profe, allá en cuba, es que el comunismo las empresas son de los castros, el socialismo les dan a las personas, pero ellos se quedan con todos y el anarquismo porque allá no hay derechos, allá no hay estos celulares todavía

Pr: pero entonces estamos acá, en el socialismo, totalitario, ¿listo?, ahora si voy entonces al periodo histórico que estamos estudiando

Es: profe

Pr: dime

Bueno chicos, entonces vamos al periodo histórico desde 1918 a 1939, que sucedía en cuanto a gobierno, había una crisis democrática, las personas sentían que la democracia no había logrado solucionar todos los problemas, ¿Cuáles problemas? Pues esas crisis, esos problemas que se generaban, los daños económicos, las perdidas, entonces la democracia no sirvió, el primer país que instaura un régimen diferente va a ser la URSS ¿Cuál régimen instauró?

Es: el socialismo

Pr: socialismo, entonces tenemos acá el socialismo, ¿Quién era el líder?

Es: Stalin

Pr: Stalin

Es: =>este guevón es muy teso

## **EPISODIO # 17**

## VIDEO 5

Minuto del 8:30 al 11:30; del 15:30 al 19:00; del 32 al 35; del 50 al 52

Minuto del 8:30 al 11:30

Pr: ¿cómo se llamaba ese nacionalismo?

Es: nazis

Pr: nazismo

Es: esooo ....

Es: En Italia, como se llamaba profe

Pr: ¿en Italia como se llamaba?

Es: ¿, ¡ fascismo ¿no?

Pr: => eso muy bien

Es ((celebración)) esooo :::: ((silbidos)) ((aceptación, estímulo))

Pr: => muy bien, ahora si se conectó David ((comentario de no reproche, indirecta para estimular la participación)) ((risas)) Y me falta otro más que analizamos la clase de hoy (3)

Es: ¿Dónde queda? pista,

Pr: queda en un lugar muy frio, Siberia...

Es: Rusia

Pr: eso, ¿Cómo se llamaba ese nacionalismo?

Es: estado húngaro

=Es: No, el estado húngaro no es, bobo ((expresión cotidiana, confianza, espontaneidad))

Es: stalinismo

Pr:> bueno, ese es el socialismo<

Es: bueno, ahh, mm, no ((duda, desconocimiento))

Pr: si, ¿porque esos se van a fundamentar en el nacionalismo?, porque para ellos hay una supremacía de su pueblo sobre los demás, pero los más, más peligrosos en el poder subjetivo, fue el nazismo porque ¿a quienes asesinaban los nazistas?

Es: a los mismos nazis, < ve judíos eh...> ((inseguridad))

Pr: y si me acuerdo, ¿Cómo se llama? Se me fue el termino, en Venecia, me parece, pero ya lo voy a consultar para no cometer errores ((confianza del docente con estudiantes, estilo autoritativo)) ...

Pr: ¿Cómo eran los nazis?

Es: blancos, oji verdes, así como yo ((evidencia confianza y ambiente de aula de camaradería))

Monos, blancos

Pr: ¿así como quién? ((risas))

Es:((risas)) ==como yo

Pr: ¿todos ustedes son nazistas entonces? ¿, ¡

Es: °° hay profe respéteme

Profe que Angelica es de la... ¿Cómo se llama? (.) De la minga

\*\*Uy uy uy ((risas)) yo soy minga papi ^

Verdad, así de desordenado

## EPISODIO # 18

Minuto 15:27 a 19:00

Pr: listo, entonces vuelvo, nacionalismo, otra vez para Cristian, otra vez para David, nacionalismo ((intención de que los estudiantes estén atentos y participen))

Es: pero cual David ¿el o yo?

Pr: Juan David

Es: \no profe, >es donde, no profe es que si sé, pero no sé cómo explicarlo <

Pr: algún elemento que hayas entendido (2)

Es: es como exagerado

Pr: es exagerado en el sentimiento patrio

Es: =papi hoy no hay refrigerio

Pr: ¿no hay?,((discurso discontinuo según el contexto))

Es: Toca esperar

Pr: =entonces Cristian nos va a compartir la opinión

Es: profe, es cuando unos pueblos son superiores a otros

Pr: exacto, entonces lo que se da es una superioridad de unos pueblos frente a otros ¿y esa superioridad es verdadera o falsa?

Es: superioridad económica,

Pr: ¿pero es verdadera o falsa frente a unos pueblos sobre otros?

Es: sii ^

Pr: ¿son superiores los alemanes a nosotros?

Es: si, obvio

Pr: ¿Por qué?

Es: porque la economía y la cultura, no profesora todos tenemos \*\*

((hablan al mismo tiempo y no se escucha bien))

Profe yo digo que más que todo, más que todo porque como la mentalidad que tiene que los hace superiores a nosotros, mas no físicamente porque yo pienso que todos somos iguales

Pr: ellos utilizan sus desarrollos intelectuales, y tecnológicos para vulnerar al otro para exterminarlo ¿pero entonces de verdad existe esa superioridad para que puedan determinar que este pueda vivir y este no?

Es: ah no no no ....

Es: =Que gonorrea eso

Pues no pueden determinar, pero por ejemplo una puede hacer un ejemplo con lo de las vacas, en las vacas utilizan a las mejores vacas y a los mejores toros y los van mezclando y así van teniendo como por decir así una raza superior, así hacían los alemanes en ese entonces, entonces podría decirse que lograron tener la superioridad por..., en algún momento, pero después de que dejaron la tendencia de que los alemanes eran superiores bajo la idea de que...

Pr: entonces yo sigo = ((se pide el turno de la conversación)), la idea que ellos tenían de superioridad frente a los demás es una idea ¿acertada o desacertada?

Es: desacertada profesora

Pr: ¿porque no puede ser acertada Diego?

Es: porque como nos van a dar... ((duda))

<No mentira no profe>

Es: =Tan guevo

Pr: =>yo te entiendo lo que quieres decir ((denota comprensión))

Bueno, ahora sí, una vez entendido el concepto de nacionalismo que yo creo que ya está, vamos a pasar al siguiente concepto de Totalitarismo

Es: venga profe, ¿el totalitarismo en que se basa profe?

Pr: eso ya lo vimos, le apuesto que apenas les de unos ...

Es: cuando dependen de una sola persona

Pr: eso, eso ((animación, estímulo a la participación))

Es: ^ahhh eso es autócrata

Pr: si

Es: es parecido

¿Cómo así parecido?

Pr: bueno entonces tenemos el totalitarismo, ¿desde que palabra nace esta?

Es: del poder autoritario

Pr: de lo... o sea de una autoridad

Es: total

Pr: total y está en lo que si va a diferir es del absolutismo, ojo con esto

Es: profe yo tengo una pregunta, ¿Por qué las monarquías no eran como los totalitarismos, eran reyes?

ES: ....Que que que ...Las monarquías

Pr: la diferencia, o sea, tanto el absolutismo que es la monarquía de la que tú me hablas como el totalitarismo se basa en la idea de un líder que lo domina todo.

## **ANEXO #2**

## **CÓDIGOS DE TRANSCRIPCIÓN DE ANTONIA CANDELA**



## NOTACIÓN ESPECIAL UTILIZADA EN LAS TRANSCRIPCIONES

La división de los textos en líneas es arbitraria; sin embargo, por lo general se corta donde se expresa cierta idea, tomando también en cuenta que la línea no sea muy larga.

Ma Maestra

Mo Maestro

Aa Alumna

Ao Alumno

As Varios alumnos simultáneamente

E Equipo

^ indica elevación de la entonación

/ indica caída de la entonación

=> indica frase significativa para el análisis

° ° indica un pasaje de habla de menor intensidad que el habla adyacente

MAYÚS. indica un pasaje de habla de mayor intensidad que el habla adyacente

- \* indica ruido de fondo no distinguible de los niños hablando entre sí
- \*\* indica ruido de fondo de mayor intensidad
- < > indica un pasaje de habla más rápido que el circundante
- > < indica un pasaje de habla más lento que el circundante
- [ indica habla sobrepuesta
- ::: indica elongación del énfasis en un sonido
- subr. indica énfasis especial dentro de la frase
- ((it)) comentarios del transcriptor, generalmente observaciones sobre el contexto de habla
- (3) pausa medida en segundos; tres segundos en este caso
- (.) pausa perceptible pero muy corta para medirse en segundos
- = habla ligada a la anterior sin el lapso habitual en las conversaciones
- ?, ! indican pausa o entonación al final de una pregunta o una admiración, más que un signo de puntuación
- , indica pausa o entonación al final de una frase, más que un signo de puntuación

## TRANSCRIPCIÓN JEFFERSONIANA

## Recuadro 5.2. Convenciones de transcripción jeffersoniana simplificadas

Símbolo	Ejemplo	Explicación
(0.6)	eso (0.5) ¿es raro?	<b>Longitud del silencio</b> medido en décimas de segundo.
(.)	vale(.) de acuerdo	<b>Micropausa</b> , menos de 20 décimas de segundo.
:::	Yo:::yo no sé	Los puntos indican el <b>alargamiento del sonido</b> inmediatamente anterior. El número de filas indica la duración del sonido que se prolonga.
—	Ya lo <u>sé</u>	El subrayado indica el <b>énfasis o acentuación del hablante</b> .
[	T: [Bien, a	Los corchetes izquierdos indican el punto en el cual un hablante se <b>solapa</b> con otro.
R:	[Lo que quiero decir	
=	sabes=yo bien	El signo igual indica que no hay un <b>espacio audible</b> entre las palabras.
PALABRA	ronda el MILLÓN	Las mayúsculas, excepto al principio de la frase, indican un marcado <b>aumento en el volumen</b> comparado con el habla del entorno.
°	°Uh huh°	Las palabras entre símbolos de grados indican expresiones <b>en voz más baja</b> que el habla del entorno.
><	>No creo<	Las palabras que están entre símbolos de "mayor que" y luego "menor que" se dijeron de <b>forma más rápida</b> que el habla del entorno.
<>	<No creo>	Las palabras que están entre símbolo de "menor que" y luego "mayor que" se dijeron de <b>forma más lenta</b> que la charla del entorno.

(Continúa)

?	De verdad?	El signo final de interrogación indica una <b>subida marcada de entonación</b> .
.	Sí.	El punto indica una <b>bajada marcada de entonación</b> .
Hhh	Yo sé cómo.hhh tú	Una fila de haches precedidas por un punto indica una <b>inhalación</b> ; sin punto, una exhalación. El número de haches indica la longitud del fenómeno de que se trate.
()	Qué () cosa	Los paréntesis vacíos indican la <b>incapacidad de oír</b> lo que se ha dicho.
(palabra)	Qué estás (haciendo)	Las palabras entre paréntesis indican <b>lo que ha parecido que se oía</b> .
(( ))	No sé ((toses))	Las palabras en doble paréntesis contienen las <b>descripciones del autor</b> .

Adaptado a partir de JEFFERSON (2004)

Puede dar la impresión de que este sistema es una forma demasiado técnica y compleja de reproducir textualmente el habla. Cuando uno se encuentra por primera vez con transcripciones escritas utilizando este sistema de notación, a menudo resulta difícil dar sentido al texto e imaginar cómo era la conversación. Las primeras veces que intentaba leer transcripciones realizadas con arreglo al sistema jeffersoniano, lo habitual era que tuviera que tener ante mí una fotocopia de los símbolos para permitirme la lectura y guiarla. Además, solía leer las líneas en voz alta, intentando entender cómo los símbolos modificaban el sonido y el ritmo de las palabras. **Se necesita un poco de práctica, pero la transcripción se hace más y más legible e inteligible después de un breve período de tiempo.** Cobra más sentido también cuando uno puede escuchar una grabación del habla al mismo tiempo que consulta la transcripción.

Seguidamente, he vuelto a transcribir parte del Extracto 1 y he añadido esta vez más detalles a la transcripción utilizando algunos símbolos jeffersonianos.

Extracto 1.1 (nueva transcripción de una sección del Extracto 1)

1. Tim: ¿Está completamente congelado? =
2. Mary: =No, esta parte está bien. Vale, cuando lo pe::les.
3. Ben: °Um um°
4. Mary: cór:taló en cua:tro=trozos a lo largo (y después)
5. Ben:

## ANEXO # 3

### ENTREVISTAS

Maestría en Educación Universidad de Caldas

#### ENTREVISTA A MAESTROS

Problema: ¿Cuáles son las prácticas pedagógicas del maestro en el aula que permiten la construcción de espacios de interacción mediadas por las emociones-motivaciones en la Institución Educativa los Fundadores de Riosucio, Caldas?

Objetivos:

1. Determinar cuáles son los tipos de emociones-motivaciones que emergen en la interacción profesor-estudiante en el aula de clase
2. Identificar aquellas acciones del maestro en el aula, que permiten modular las emociones-motivaciones a través de su discurso

Categorías de análisis:

- Práctica pedagógica
- Formación.
- Convivencia.
- Norma(subcategoría)
- Comunicación (subcategoría)

Nombre del entrevistado \_\_\_\_\_

Género\_\_\_\_\_ Edad\_\_\_\_\_

experiencia\_\_\_\_\_

Área \_\_\_\_\_ Fecha.

Hora inicio: \_\_\_\_\_ Hora finalización: \_\_\_\_\_

Práctica Pedagógica

¿Cómo concibe su práctica pedagógica?

¿Usted considera que su práctica pedagógica contribuye a la construcción de espacios de interacción donde se evidencien emociones-motivaciones aptas para el aprendizaje?

¿Cuáles son los aspectos que usted considera más relevantes desde su práctica pedagógica en el aula?

#### Formación

¿Aparte de su saber disciplinar, que otras actividades desarrolla usted en el aula?

¿Suele estimular la interacción entre estudiantes, bajo qué criterios y por qué?

#### Convivencia

¿Cómo es su relación con los estudiantes, y con qué parámetros se da?

¿Cómo aborda usted los conflictos cuando se presentan en el aula?

¿Desde su ejercicio en el aula, que propone para la convivencia en ella?

¿Qué estrategias cognitivas emplea para controlar las emociones resultantes de los estímulos generados a través de la interacción comunicativa?

#### Normas

¿Cómo regula usted situaciones de conductas o comportamiento entre sus estudiantes que alteran el proceso de clase?

¿En qué circunstancias acude usted a la norma con el propósito de sancionar o de llevar a los estudiantes a una reflexión?

#### Comunicación

¿Cómo conduce usted, los requerimientos o intervenciones que el estudiante hace durante la clase?

¿Cómo expresa sus ideas y su sentir en cuanto a volumen de la voz, gestos o movimientos corporales ante sus estudiantes?

¿Cómo impide usted una ruptura de la comunicación con sus estudiantes?

¿Cree que su discurso permite que los estudiantes sientan seguridad, confianza y motivación?

¿Cómo emplea el lenguaje como mediador en la construcción pedagógica?

¿Cómo emplea el lenguaje como un importante dispositivo retórico para ayudar a los estudiantes a dar sentido a la realidad que le rodea?

## ENTREVISTA A ESTUDIANTES

Nombre del entrevistado \_\_\_\_\_

Género \_\_\_\_\_

Edad \_\_\_\_\_

Grado: \_\_\_\_\_

Área \_\_\_\_\_

Fecha \_\_\_\_\_

### Formación

¿El maestro propicia espacios de reflexión y análisis entre estudiantes con la finalidad de fortalecer las relaciones entre los actores del proceso educativo?

¿El maestro aparte del saber disciplinar, hace referencia a otros temas de carácter Humano, con objeto de motivar y fortalecer un ambiente agradable?

¿El maestro brinda acompañamiento al estudiante como una contribución a la formación?

### Convivencia

¿La relación con los maestros en aula favorece la convivencia escolar?

¿De qué manera interviene el maestro cuando se presenta el conflicto en el aula y cómo maneja las emociones?

¿El maestro presenta o hace sugerencias para mejorar la motivación y el clima de aula?

¿Cómo interactúan los maestros en el aula de clase?

### Norma

¿Cómo actúa el maestro frente a situaciones que alteran la convivencia en el aula?

¿Usted considera que el maestro actúa conforme a la norma institucional o a otras pautas para facilitar la motivación y el control de emociones?

### Comunicación

¿Cómo percibe la comunicación existente entre los estudiantes y maestros?

¿Los maestros propician espacios para escuchar a los estudiantes con respeto evidenciando una relación adecuada?

¿Cómo expresa las ideas en el aula el maestro, en cuanto a volumen de voz, gestos o movimientos corporales?

¿Cómo perciben el discurso del docente: autoritario, complaciente, altanero, impositivo, armónico?

¿El lenguaje del maestro se acerca al contexto del estudiante o más bien se acerca al lenguaje de la disciplina?

## **ANEXO # 4**

### REPORTE ANALÍTICO

---

UH: silvia

File: [C:\Users\USUARIO\Desktop\silvia.hpr7]

Edited by: AtlasTI 7.5

Date/Time: 2022-06-17 08:45:17

---

Filtro de documento:

-usar 2 documentos primarios en consulta

48 citas encontradas por consulta:

"Preguntas orientadoras"

---

P 2: categorias.rtf - 2:1 [¿Qué genero la gran depresión?] (1:1) (Super)

Códigos: [Preguntas orientadoras]

No memos

¿Qué genero la gran depresión?, lo primero es que hay una desconfianza en la democracia ¿Qué es democracia?

P 2: categorias.rtf - 2:2 [¿Cuáles pueden ser las diferen..] (3:3) (Super)

Códigos: [Preguntas orientadoras]

No memos

¿Cuáles pueden ser las diferencias entre un gobierno democrático y un gobierno



totalitario?

P 2: categorias.rtf - 2:3 [Pr: el poder está dividido ¿en..] (4:4) (Super)

Códigos: [Preguntas orientadoras]

No memos

Pr: el poder está dividido ¿en qué se divide el poder?

P 2: categorias.rtf - 2:5 [Pr: como se llaman entonces, ¿..] (6:6) (Super)

Códigos: [Preguntas orientadoras]

No memos

Pr: como se llaman entonces, ¿se les olvido?,!

P 2: categorias.rtf - 2:6 [Pr: muchachos nadie sabe?^] (7:7) (Super)

Códigos: [Preguntas orientadoras]

No memos

Pr: muchachos nadie sabe?^

P 2: categorias.rtf - 2:7 [Pr: ¿Quién lo dijo? Por ahí ha..] (8:8) (Super)

Códigos: [Preguntas orientadoras]

No memos

Pr: ¿Quién lo dijo? Por ahí hay uno, entonces el judicial y ¿cuál más?

Ejecutivo, judicial es otro, nos falta uno más.

P 2: categorias.rtf - 2:8 [Pr: los senadores, ¿ellos pert..] (9:9) (Super)

Códigos: [Preguntas orientadoras]

No memos

Pr: los senadores, ¿ellos pertenecen a qué?

P 2: categorias.rtf - 2:10 [¿Qué otra característica tiene..] (11:11) (Super)

Códigos: [Preguntas orientadoras]

No memos

¿Qué otra característica tiene la democracia? A parte de que esta dividido el poder

P 2: categorias.rtf - 2:11 [Pr: ¿entonces aquí podemos hab..] (12:12) (Super)

Códigos: [Preguntas orientadoras]

No memos

Pr: ¿entonces aquí podemos hablar de censura?

P 2: categorias.rtf - 2:12 [Pr: ¿Qué otra característica c..] (13:13) (Super)

Códigos: [Preguntas orientadoras]

No memos

Pr: ¿Qué otra característica cree ustedes que tenga?

P 2: categorias.rtf - 2:15 [Pr: no, pues, de pronto, porqu..] (16:16) (Super)

Códigos: [Explicación del tema] [Preguntas orientadoras]

No memos

Pr: no, pues, de pronto, porque por ejemplo en el socialismo si, y los socialismos fueron totalitarios, entonces si, pero no solamente, digamos que en el totalitarismo hay gobiernos de izquierda y de derecha y hay otra cosa

¿Quiénes fueron los líderes acá?

P 2: categorias.rtf - 2:16 [Pr: y ¿quién escogerá el líder..] (17:17) (Super)

Códigos: [Preguntas orientadoras]

No memos

Pr: y ¿quién escogerá el líder acá?

P 2: categorias.rtf - 2:17 [Tenemos entonces que aquí vamo..] (18:18) (Super)

Códigos: [Explicación del tema] [Preguntas orientadoras]

No memos

Tenemos entonces que aquí vamos a hacer elección popular para escoger nuestros representantes y líderes, ¿en un gobierno totalitario como creen que se eligen a los líderes?

P 2: categorias.rtf - 2:18 [Pr: puede ser descendencia, ¿C..] (19:19) (Super)

Códigos: [Preguntas orientadoras]

No memos

Pr: puede ser descendencia, ¿Cómo herencia?

P 2: categorias.rtf - 2:19 [Pro: entonces son autócratas, ..] (20:20) (Super)

Códigos: [Preguntas orientadoras]

No memos

Pro: entonces son autócratas, Santi ¿Qué es un autócrata?

P 2: categorias.rtf - 2:20 [¿saben que es un golpe de esta..] (21:21) (Super)

Códigos: [Preguntas orientadoras]

No memos

¿saben que es un golpe de estado?

P 2: categorias.rtf - 2:21 [Pr: ¿Qué es un golpe de estado..] (22:22) (Super)

Códigos: [Preguntas orientadoras]

No memos

Pr: ¿Qué es un golpe de estado por favor?

P 2: categorias.rtf - 2:24 [¿hasta aquí vamos, si niños?,!..] (26:26) (Super)

Códigos: [Preguntas orientadoras]

No memos

¿hasta aquí vamos, si niños?,!

P 2: categorias.rtf - 2:25 [Pr: vamos entendiendo entonces..] (27:27) (Super)

Códigos: [Explicación del tema] [Preguntas orientadoras]

No memos

Pr: vamos entendiendo entonces diferencias entre un gobierno que sea democrático y uno que sea totalitario, otra característica que me falta dentro de estas es que en la democracia hay varios partidos políticos y ustedes que creen, ¿en un gobierno totalitario hay competencia?

P 2: categorias.rtf - 2:26 [Pr: =>déjalo expresar, ¿por qu..] (28:28) (Super)

Códigos: [Aceptación de respuesta] [Preguntas orientadoras]

No memos

Pr: =>déjalo expresar, ¿por qué cree que sería mejor Julián?

P 2: categorias.rtf - 2:27 [Pr: porque sería malo entonces..] (29:29) (Super)

Códigos: [Preguntas orientadoras]

No memos

Pr: porque sería malo entonces

P 2: categorias.rtf - 2:29 [Pr: ¿Qué pasa en Venezuela?] (31:31) (Super)

Códigos: [Preguntas orientadoras]

No memos

Pr: ¿Qué pasa en Venezuela?

P 2: categorias.rtf - 2:31 [Pr: entonces podríamos decir q..] (33:33) (Super)

Códigos: [Preguntas orientadoras]

No memos

Pr: entonces podríamos decir que ¿hay persecución política contra los opositores? Entonces podríamos decir ¿este gobierno es democrático o totalitario?

P 2: categorias.rtf - 2:33 [Pr: y eso que se dice que ¿Col..] (35:35) (Super)

Códigos: [Preguntas orientadoras]

No memos

Pr: y eso que se dice que ¿Colombia es un país totalitario o democrático?

P 2: categorias.rtf - 2:34 [Pr: cuantos partidos políticos..] (36:36) (Super)

Códigos: [Preguntas orientadoras]

No memos

Pr: cuantos partidos políticos tenemos

P 2: categorias.rtf - 2:39 [Pr: si claro, pues ósea, vamos..] (41:41) (Super)

Códigos: [Explicación del tema] [Preguntas orientadoras]

No memos

Pr: si claro, pues ósea, vamos a tener unas economías que están interconectadas, digamos, en Latinoamérica algunos países intercambian con otros, al ser pueblos hermanos y ustedes han visto la historia de todos los pueblos latinoamericanos hemos tenido muchas cosas en común, entre ellas, por ejemplo, que hemos tenido

una tendencia hacia la izquierda, en general ¿cierto?, en general Latinoamérica tiene tendencias de izquierda por una razón y es que somos un pueblo muy desigual, donde hay gente muy rica y donde hay muchos pobres y ¿Quién quiere estar en pobreza?

P 2: categorias.rtf - 2:41 [Pr: claro, por ejemplo, Juan D..] (43:43) (Super)

Códigos: [Preguntas orientadoras]

No memos

Pr: claro, por ejemplo, Juan David Urrea ¿qué piensa de eso?

P 2: categorias.rtf - 2:44 [Pr: claro, y aquí en Colombia ..] (47:47) (Super)

Códigos: [Aceptación de respuesta] [Preguntas orientadoras]

No memos

Pr: claro, y aquí en Colombia tuvimos un paro muy largo((cobntextualización))

¿Qué exigía ese paro?

P 2: categorias.rtf - 2:45 [Pr: ¿y eso es volvernos social..] (48:48) (Super)

Códigos: [Preguntas orientadoras]

No memos

Pr: ¿y eso es volvernos socialistas o comunistas?

P 2: categorias.rtf - 2:47 [Pr: ¿Quién lo puede hacer?] (50:50) (Super)

Códigos: [Preguntas orientadoras]

No memos

Pr: ¿Quién lo puede hacer?

P 2: categorias.rtf - 2:49 [En la historia, donde nosotros..] (52:52) (Super)

Códigos: [Preguntas orientadoras]

No memos

En la historia, donde nosotros estamos, ¿en qué periódico histórico nos encontramos nosotros?

P 2: categorias.rtf - 2:54 [Pr: si, así es, bueno entonces..] (59:59) (Super)

Códigos: [Aceptación de respuesta] [Explicación del tema] [Preguntas

orientadoras]

No memos

Pr: si, así es, bueno entonces tenemos el liberalismo económico en el que hay libertades, hay igualdad de derechos, acá por ejemplo no estaban de acuerdo con la esclavitud, tampoco se, en este momento digamos que el liberalismo es el que permite que la diversidad sexual sea mas aceptada, mientras que, si estuviéramos en partido conservador, ¿Qué se diría sobre las familias homosexuales?

P 2: categorias.rtf - 2:56 [Pr: eso, más extremo, ¿en qué ..] (61:61) (Super)

Códigos: [Preguntas orientadoras]

No memos

Pr: eso, más extremo, ¿en qué sentido?,

P 2: categorias.rtf - 2:62 [Pr: Bueno, entonces teníamos q..] (67:67) (Super)

Códigos: [Preguntas orientadoras]

No memos

Pr: Bueno, entonces teníamos que aquí estaba la monarquía que hablábamos de los reyes, la autocracia, lo vimos ahorita, ¿Cómo era la autocracia?

P 2: categorias.rtf - 2:63 [Pr: ¿y esa persona como tiene ..] (68:68) (Super)

Códigos: [Preguntas orientadoras]

No memos

Pr: ¿y esa persona como tiene que ser Militar o civil?

P 2: categorias.rtf - 2:65 [Pr: eso es lo que vamos a estu..] (70:70) (Super)

Códigos: [Preguntas orientadoras]

No memos

Pr: eso es lo que vamos a estudiar ahora, ¿si?, ¿hasta aquí vamos?

P 2: categorias.rtf - 2:66 [Pr: Cristian ¿si? Dime entonce..] (71:71) (Super)

Códigos: [Preguntas orientadoras]

No memos

Pr: Cristian ¿si? Dime entonces cual es el movimiento más radical de la derecha,

mírela ahí en el tablero, pueden mirar al tablero.

P 2: categorias.rtf - 2:67 [Pr: Angelica, ¿Cuál sería el m..] (72:72) (Super)

Códigos: [Preguntas orientadoras]

No memos

Pr: Angelica, ¿Cuál sería el movimiento más radical de la izquierda?

P 2: categorias.rtf - 2:68 [Pr =>Angelica entonces veníamo..] (76:76) (Super)

Códigos: [Preguntas orientadoras]

No memos

Pr =>Angelica entonces veníamos hablando de varios modelos políticos, entre ellos de derecha e izquierda y estaba diciendo que mientras más cerca estén del centro van a ser más moderados y mientras más alejados están van a ser más radicales. Viéndolo de esa manera cual sería el movimiento más radical de la izquierda?

P 2: categorias.rtf - 2:69 [Pr: muy bien, ¿se acuerdan que..] (77:77) (Super)

Códigos: [Aceptación de respuesta] [Preguntas orientadoras]

No memos

Pr: muy bien, ¿se acuerdan que es la anarquía?

P 2: categorias.rtf - 2:70 [Pr: hasta donde ha llegado Cub..] (79:79) (Super)

Códigos: [Preguntas orientadoras]

No memos

Pr: hasta donde ha llegado Cuba, tu que crees

P 2: categorias.rtf - 2:72 [Pr: socialismo, entonces tenem..] (81:81) (Super)

Códigos: [Preguntas orientadoras]

No memos

Pr: socialismo, entonces tenemos acá el socialismo, ¿Quién era el líder?

P 2: categorias.rtf - 2:74 [Pr: El decía que si nosotros a..] (84:84) (Super)

Códigos: [Preguntas orientadoras]

No memos

Pr: El decía que si nosotros amábamos nuestra nación seríamos súbditos, eso quiere decir, ¿porqué súbditos?

P 2: categorias.rtf - 2:81 [Pr: la clase anterior vimos un..] (95:95) (Super)

Códigos: [Preguntas orientadoras]

No memos

Pr: la clase anterior vimos unos conceptos, ¿Cuáles fueron esos conceptos?

P 2: categorias.rtf - 2:82 [Pr: eso, muy bien, entonces es..] (96:96) (Super)

Códigos: [Aceptación de respuesta] [Explicación del tema] [Preguntas orientadoras]

No memos

Pr: eso, muy bien, entonces es una persona o un líder que va a tener el poder absoluto dentro de un país, ejemplos de un gobierno totalitario ¿Cuáles gobiernos fueron totalitarios en la época que estudiamos?

P 2: categorias.rtf - 2:83 [Pr: la Unión Soviética que era..] (97:97) (Super)

Códigos: [Preguntas orientadoras]

No memos

Pr: la Unión Soviética que era socialista y me falta uno que alguien ya lo mencionó

P 2: categorias.rtf - 2:84 [Pr: ¿Quién lo dijo? Me pareció..] (98:98) (Super)

Códigos: [Preguntas orientadoras]

No memos

Pr: ¿Quién lo dijo? Me pareció que fue Lucas, ¿Cómo se llamaba el gobierno italiano Lucas?

P 2: categorias.rtf - 2:89 [Pr: bueno entonces tenemos el ..] (104:104)

(Super)

Códigos: [Preguntas orientadoras]

No memos

Pr: bueno entonces tenemos el totalitarismo, ¿desde que palabra nace esta?



## Reporte analítico

---

UH: silvia

File: [C:\Users\USUARIO\Desktop\silvia.hpr7]

Edited by: AtlasTI 7.5

Date/Time: 2022-06-17 08:48:26

---

Filtro de documento:

-usar 2 documentos primarios en consulta

16 Citas encontradas por consulta:

"Aceptación de respuesta"

---

P 2: categorias.rtf - 2:4 [Pr: muy bien, pero esto tiene ..] (5:5) (Super)

Códigos: [Aceptación de respuesta]

No memos

Pr: muy bien, pero esto tiene unos nombres

P 2: categorias.rtf - 2:9 [Pr: legislativa, muy bien] (10:10) (Super)

Códigos: [Aceptación de respuesta]

No memos

Pr: legislativa, muy bien

P 2: categorias.rtf - 2:13 [Pr: entonces vamos a hacer acá..] (14:14) (Super)

Códigos: [Aceptación de respuesta]

No memos

Pr: entonces vamos a hacer acá, que el liberalismo económico que es lo que tú

quieres decir, y en este entonces va a haber un control, si es claro el concepto de liberalismo económico ¿o lo explico para algunos niños?!

P 2: categorias.rtf - 2:14 [Pr: entonces como decía Santia..] (15:15) (Super)

Códigos: [Aceptación de respuesta]

No memos

Pr: entonces como decía Santiago, en el naciismo se empiezan a controlar, se habían expropiado a los judíos de los bancos, de las empresas

P 2: categorias.rtf - 2:23 [Pr: exacto, muy bien, entonces..] (25:25) (Super)

Códigos: [Aceptación de respuesta] [Explicación del tema]

No memos

Pr: exacto, muy bien, entonces en Colombia hemos tenido una dictadura y esa dictadura no fue una autocracia, porque fue un golpe de estado ejecutado por militares donde el presidente es un general llamado Gustavo Rojas Pinilla.

P 2: categorias.rtf - 2:26 [Pr: =>déjalo expresar, ¿por qu..] (28:28) (Super)

Códigos: [Aceptación de respuesta] [Preguntas orientadoras]

No memos

Pr: =>déjalo expresar, ¿por qué cree que sería mejor Julián?

P 2: categorias.rtf - 2:37 [Pr: exacto, se busca la iguald..] (39:39) (Super)

Códigos: [Aceptación de respuesta]

No memos

Pr: exacto, se busca la igualdad de las clases

P 2: categorias.rtf - 2:38 [Pr: claro, porque....] (40:40) (Super)

Códigos: [Aceptación de respuesta]

No memos

Pr: claro, porque....

P 2: categorias.rtf - 2:44 [Pr: claro, y aquí en Colombia ..] (47:47) (Super)

Códigos: [Aceptación de respuesta] [Preguntas orientadoras]

No memos

Pr: claro, y aquí en Colombia tuvimos un paro muy largo((contextualización))

¿Qué exigía ese paro?

P 2: categorias.rtf - 2:48 [r: exacto, ((estímulo)) princi..] (51:51) (Super)

Códigos: [Aceptación de respuesta]

No memos

r: exacto, ((estímulo)) principalmente, entonces lo más importante que necesito que recuerden es que en un gobierno totalitario no hay oposición, es decir, no hay por quien más votar, solo hay un partido político y a quien escojamos

P 2: categorias.rtf - 2:50 [Pr: muy bien, entre esos años,..] (54:54) (Super)

Códigos: [Aceptación de respuesta] [Explicación del tema]

No memos

Pr: muy bien, entre esos años, voy a anotar acá, van a aparecer los primeros gobiernos totalitarios, pero antes de ir a los gobiernos totalitarios voy a ir a explicar estos conceptos

P 2: categorias.rtf - 2:51 [Pr: exacto, voy a explicar est..] (55:55) (Super)

Códigos: [Aceptación de respuesta] [Explicación del tema]

No memos

Pr: exacto, voy a explicar estos conceptos que nos propuso Julián

P 2: categorias.rtf - 2:54 [Pr: si, así es, bueno entonces..] (59:59) (Super)

Códigos: [Aceptación de respuesta] [Explicación del tema] [Preguntas orientadoras]

No memos

Pr: si, así es, bueno entonces tenemos el liberalismo económico en el que hay libertades, hay igualdad de derechos, acá por ejemplo no estaban de acuerdo con la esclavitud, tampoco se, en este momento digamos que el liberalismo es el que permite que la diversidad sexual sea mas aceptada, mientras que, si estuviéramos en partido conservador, ¿Qué se diría sobre las familias homosexuales?

P 2: categorias.rtf - 2:69 [Pr: muy bien, ¿se acuerdan que..] (77:77) (Super)

Códigos: [Aceptación de respuesta] [Preguntas orientadoras]

No memos

Pr: muy bien, ¿se acuerdan que es la anarquía?

P 2: categorias.rtf - 2:82 [Pr: eso, muy bien, entonces es..] (96:96) (Super)

Códigos: [Aceptación de respuesta] [Explicación del tema] [Preguntas orientadoras]

No memos

Pr: eso, muy bien, entonces es una persona o un líder que va a tener el poder absoluto dentro de un país, ejemplos de un gobierno totalitario ¿Cuáles gobiernos fueron totalitarios en la época que estudiamos?

P 2: categorias.rtf - 2:87 [Pr: exacto, entonces lo que se..] (102:102)  
(Super)

Códigos: [Aceptación de respuesta]

No memos

Pr: exacto, entonces lo que se da es una superioridad de unos pueblos frente a otros ¿y esa superioridad es verdadera o falsa?

Reporte analítico

---

UH: silvia

File: [C:\Users\USUARIO\Desktop\silvia.hpr7]

Edited by: AtlasTI 7.5

Date/Time: 2022-06-17 08:49:56

---

Filtro de documento:

-usar 2 documentos primarios en consulta

39 Citas encontradas por consulta:

"Explicación del tema"

---

P 2: categorias.rtf - 2:15 [Pr: no, pues, de pronto, porqu..] (16:16) (Super)

Códigos: [Explicación del tema] [Preguntas orientadoras]

No memos

Pr: no, pues, de pronto, porque por ejemplo en el socialismo si, y los socialismos fueron totalitarios, entonces si, pero no solamente, digamos que en el totalitarismo hay gobiernos de izquierda y de derecha y hay otra cosa

¿Quiénes fueron los lideres acá?

P 2: categorias.rtf - 2:17 [Tenemos entonces que aquí vamo..] (18:18) (Super)

Códigos: [Explicación del tema] [Preguntas orientadoras]

No memos

Tenemos entonces que aquí vamos a hacer elección popular para escoger nuestros representantes y lideres, ¿en un gobierno totalitario como creen que se eligen a los lideres?

P 2: categorias.rtf - 2:22 [Pr: los requisitos para un gol..] (24:24) (Super)

Códigos: [Explicación del tema]

No memos

Pr: los requisitos para un golpe de estado es tener a favor dos fuerzas militares, ¿cierto? Eso es lo fundamental, y entonces vamos a tener en la autocracia dos cosas, autocracia entiéndase como una sola persona que gobierna, gobierna a través de sus ideas, de sus dogmas, de sus pensamientos y eso lo ejecuta sobre la sociedad

P 2: categorias.rtf - 2:23 [Pr: exacto, muy bien, entonces..] (25:25) (Super)

Códigos: [Aceptación de respuesta] [Explicación del tema]

No memos

Pr: exacto, muy bien, entonces en Colombia hemos tenido una dictadura y esa dictadura no fue una autocracia, porque fue un golpe de estado ejecutado por militares donde el presidente es un general llamado Gustavo Rojas Pinilla.

P 2: categorias.rtf - 2:25 [Pr: vamos entendiendo entonces..] (27:27) (Super)

Códigos: [Explicación del tema] [Preguntas orientadoras]

No memos

Pr: vamos entendiendo entonces diferencias entre un gobierno que sea democrático y uno que sea totalitario, otra característica que me falta dentro de estas es que en la democracia hay varios partidos políticos y ustedes que creen, ¿en un gobierno totalitario hay competencia?

P 2: categorias.rtf - 2:28 [Pr: listo, entonces volviendo,..] (30:30) (Super)

Códigos: [Explicación del tema]

No memos

Pr: listo, entonces volviendo,((centra de nuevo en la temática)) pues obviamente tener un gobierno totalitario no es bueno por las siguientes razones y es que se van a restringir las libertades y los derechos de las personas, en un gobierno democrático usted tiene libertades

P 2: categorias.rtf - 2:30 [Pr: pues, digamos que no sé si..] (32:32) (Super)

Códigos: [Explicación del tema]

No memos

Pr: pues, digamos que no sé si sea completamente verídico lo que dices

P 2: categorias.rtf - 2:32 [Pr: ¿Por qué? Porque no hay op..] (34:34) (Super)

Códigos: [Explicación del tema]

No memos

Pr: ¿Por qué? Porque no hay oposición, miren que a la oposición la meten a la cárcel, la persiguen y eso no solo pasa en Venezuela, incluso también sucede en cierta medida en Colombia

P 2: categorias.rtf - 2:35 [Pr: no, dice que Colombia es u..] (37:37) (Super)

Códigos: [Explicación del tema]

No memos

Pr: no, dice que Colombia es un estado social de derecho que es diferente

P 2: categorias.rtf - 2:36 [Pr: si, un estado social de de..] (38:38) (Super)

Códigos: [Explicación del tema]

No memos

Pr: si, un estado social de derecho significa que el estado reconoce los derechos fundamentales, económicos, culturales, ambientales y colectivos y además hay mecanismos para defenderlos ¿Cuáles son los mecanismos? La tutela, el habeas corpus, la acción popular, que antes no existían, pero ahorita si a ustedes les vulneran los derechos, ustedes pueden defenderlos.

P 2: categorias.rtf - 2:39 [Pr: si claro, pues ósea, vamos..] (41:41) (Super)

Códigos: [Explicación del tema] [Preguntas orientadoras]

No memos

Pr: si claro, pues ósea, vamos a tener unas economías que están interconectadas, digamos, en Latinoamérica algunos países intercambian con otros, al ser pueblos hermanos y ustedes han visto la historia de todos los pueblos latinoamericanos hemos tenido muchas cosas en común, entre ellas, por ejemplo, que hemos tenido una tendencia hacia la izquierda, en general ¿cierto?, en general Latinoamérica tiene tendencias de izquierda por una razón y es que somos un pueblo muy desigual, donde hay gente muy rica y donde hay muchos pobres y ¿Quién quiere estar en pobreza?

P 2: categorias.rtf - 2:40 [Pr: ahh no quisiera decirlo as..] (42:42) (Super)

Códigos: [Explicación del tema]

No memos

Pr: ahh no quisiera decirlo asi, pero, familias en acción, lo del adulto mayor, son populistas, porque no atacan el problema en serio, la distribución económica sigue siendo igual de mala, pero palean, entonces la gente se acostumbra a recibir el subsidio y por lo tanto se acostumbra al líder que se sienta allá.

P 2: categorias.rtf - 2:42 [Pr: bueno, entonces veníamos d..] (45:45) (Super)

Códigos: [Explicación del tema]

No memos

Pr: bueno, entonces veníamos diciendo que los subsidios son importantes y que esto es lo que mantiene de cierta forma a los gobiernos populistas democráticos, porque nosotros seguimos eligiéndolos a ellos, así sean malos líderes

P 2: categorias.rtf - 2:43 [Pr: claro, hay una cosa que su..] (46:46) (Super)

Códigos: [Explicación del tema]

No memos

Pr: claro, hay una cosa que sucede en esos entornos, cuando ustedes me preguntaban de Venezuela y de Cuba, es que dicen, los Latinoamericanos quieren todo regalado y el socialismo es muy malo, pero en muchos países desarrollados de Europa usan modelos mixtos y usan tanto posturas capitalistas como la propiedad privada, el manejo de empresas, como políticas socialistas en las cuales hay subsidios para la población, hay subsidio de transporte, les ayudan a tener vivienda, educación gratuita y de calidad pública.

P 2: categorias.rtf - 2:46 [Pr: no, por supuesto que no, ¿..] (49:49) (Super)

Códigos: [Explicación del tema]

No memos

Pr: no, por supuesto que no, ¿cierto? Lo que sucede en el ambiente es que confunden ese tipo de conceptos y conceptos y que lleva a la confusión y por supuesto de la confusión pasa a los estigmas sociales

P 2: categorias.rtf - 2:50 [Pr: muy bien, entre esos años,..] (54:54) (Super)

Códigos: [Aceptación de respuesta] [Explicación del tema]

No memos

Pr: muy bien, entre esos años, voy a anotar acá, van a aparecer los primeros gobiernos totalitarios, pero antes de ir a los gobiernos totalitarios voy a ir a explicar estos conceptos

P 2: categorias.rtf - 2:51 [Pr: exacto, voy a explicar est..] (55:55) (Super)

Códigos: [Aceptación de respuesta] [Explicación del tema]

No memos



Pr: exacto, voy a explicar estos conceptos que nos propuso Julián

P 2: categorias.rtf - 2:52 [Pr: no, el liberalismo es el p..] (57:57) (Super)

Códigos: [Explicación del tema]

No memos

Pr: no, el liberalismo es el pensamiento económico y social que aboga por la libertad de prensa, las libertades personales que es lo que ustedes me estaban describiendo ahora en la democracia.

P 2: categorias.rtf - 2:53 [Pr: mejor dicho, lo que se con..] (58:58) (Super)

Códigos: [Explicación del tema]

No memos

Pr: mejor dicho, lo que se conserva es la idea, la creencia, pero los partidos van a cambiar de nombre

P 2: categorias.rtf - 2:54 [Pr: si, así es, bueno entonces..] (59:59) (Super)

Códigos: [Aceptación de respuesta] [Explicación del tema] [Preguntas orientadoras]

No memos

Pr: si, así es, bueno entonces tenemos el liberalismo económico en el que hay libertades, hay igualdad de derechos, acá por ejemplo no estaban de acuerdo con la esclavitud, tampoco se, en este momento digamos que el liberalismo es el que permite que la diversidad sexual sea mas aceptada, mientras que, si estuviéramos en partido conservador, ¿Qué se diría sobre las familias homosexuales?

P 2: categorias.rtf - 2:55 [Pr: El era del liberalismo, y ..] (60:60) (Super)

Códigos: [Explicación del tema]

No memos

Pr: El era del liberalismo, y vuelvo y digo en este momento el liberalismo y el conservatismo son de derecha, pero antes el liberalismo era de izquierda, es decir, cuando usted me habla de Galán y Gaitán, estamos hablando de lideres de izquierda

P 2: categorias.rtf - 2:57 [Pr: aquí hacemos eso, pues juz..] (62:62) (Super)

Códigos: [Explicación del tema]

No memos

Pr: aquí hacemos eso, pues juzgamos porque no conocemos, y eso se debe a la poca educación que hay en política

P 2: categorias.rtf - 2:58 [Pr: ok, al otro lado que es la..] (63:63) (Super)

Códigos: [Explicación del tema]

No memos

Pr: ok, al otro lado que es la derecha vamos a tener entonces, otro caso como les decía, el de la monarquía, en la monarquía el poder sigue siendo absoluto de una sola persona y ese si es por herencia.

P 2: categorias.rtf - 2:59 [Pr: si, o sea que el poder se ..] (64:64) (Super)

Códigos: [Explicación del tema]

No memos

Pr: si, o sea que el poder se va a heredar de generación en generación,

P 2: categorias.rtf - 2:60 [Pr: pues haber, digamos que lo..] (65:65) (Super)

Códigos: [Explicación del tema]

No memos

Pr: pues haber, digamos que lo que sucede en ese tipo de gobierno, ya no hay ningún lugar que sea solo monarquía absoluta, ahora el poder es compartido ¿cierto? Se divide entre parlamento y monarquía.

P 2: categorias.rtf - 2:61 [Pr: Digamos si, hablamos de lo..] (66:66) (Super)

Códigos: [Explicación del tema]

No memos

Pr: Digamos si, hablamos de los paraísos fiscales, que es similar a lo que plantea Paulo que es cuando una persona puede tener vínculos ilícitos con algunas cosas ¿cierto?,

P 2: categorias.rtf - 2:64 [Pr: no, tiene que ser un civil..] (69:69) (Super)

Códigos: [Explicación del tema]

No memos

Pr: no, tiene que ser un civil, si fuera dictadura militar si sería un militar y tenemos por último el fascismo, que es la parte más radical de la derecha, en el fascismo

P 2: categorias.rtf - 2:71 [Pr: pero entonces estamos acá,..] (80:80) (Super)

Códigos: [Explicación del tema]

No memos

Pr: pero entonces estamos acá, en el socialismo, totalitario, ¿listo?, ahora si, Voy entonces al periodo histórico que estamos estudiando

P 2: categorias.rtf - 2:73 [Pr: muy bien, en el patriotism..] (83:83) (Super)

Códigos: [Explicación del tema]

No memos

Pr: muy bien, en el patriotismo es un amor por la patria, mientras que el nacionalismo es un amor exacerbado, es decir, se cree que mi patria es mejor a las demás y eso puede llevar a la xenofobia, entonces es como decir que Colombia es mejor que Venezuela y por lo tanto los venezolanos son más indignos que nosotros, a eso puede llevar, a ese tipo de discriminación

P 2: categorias.rtf - 2:75 [Pr: Empezamos con un estado so..] (86:86) (Super)

Códigos: [Explicación del tema]

No memos

Pr: Empezamos con un estado soberano que se crea en 1810, no nos entendemos, nos matamos entre centralistas, federalistas después siguen los liberales y conservadores y en la actualidad nos seguimos matando ¿entre quienes?

P 2: categorias.rtf - 2:76 [Pr: entre primera línea, que e..] (87:87) (Super)

Códigos: [Explicación del tema]

No memos

Pr: entre primera línea, que están los guerrilleros, los narcotraficantes, que

los que son de Petro, que los que son de Uribe, nos matamos por un político, porque pensamos diferente, y vámonos a otro punto, miremos lo del futbol

P 2: categorias.rtf - 2:77 [Pr: pero entonces que estamos ..] (88:88) (Super)

Códigos: [Explicación del tema]

No memos

Pr: pero entonces que estamos demostrando, que las personas nos matamos simplemente por pasión, por un equipo que no les va a dar nada, que no va a hacer nada por él y a nivel político también, nos matamos simplemente porque mi pareja o mi mama piensa diferente a mí y piensa que un ideal político está por encima de la vida y en un país democrático liberal deberíamos aprender a respetar al otro, a convivir con el otro, aunque piense diferente

P 2: categorias.rtf - 2:78 [Pr: porque las fuerzas militar.] (89:89) (Super)

Códigos: [Explicación del tema]

No memos

Pr: porque las fuerzas militares primero son muy amplias y segundo deben demostrarle lealtad al gobierno independientemente del gobierno que sea, imagínense por ejemplo si las fuerzas militares pudieran votar tendríamos un gobierno más militar de derecha, entonces para evitar este tipo de situaciones se les reserva este derecho.

P 2: categorias.rtf - 2:79 [Pr: el producto interno bruto ..] (93:93) (Super)

Códigos: [Explicación del tema]

No memos

Pr: el producto interno bruto es una medida. Es, el producto interno bruto es donde colocan todos los productos de un país, de todos los sectores económicos, lo que está diciendo ahí es que cuando se tiene una cantidad de ventas, de producción, entonces el país muestra un crecimiento o decrecimiento, la recesión es esa pérdida de la cantidad económica, de la producción de un país

P 2: categorias.rtf - 2:82 [Pr: eso, muy bien, entonces es..] (96:96) (Super)

Códigos: [Aceptación de respuesta] [Explicación del tema] [Preguntas orientadoras]

No memos

Pr: eso, muy bien, entonces es una persona o un líder que va a tener el poder absoluto dentro de un país, ejemplos de un gobierno totalitario ¿Cuáles gobiernos fueron totalitarios en la época que estudiamos?

P 2: categorias.rtf - 2:85 [Pr: el fascismo. Entonces esos..] (99:99) (Super)

Códigos: [Explicación del tema]

No memos

Pr: el fascismo. Entonces esos gobiernos totalitarios como bien lo decía Lucas, tienen la característica de que una persona se instaura en el poder, pero además de ello van a tener un componente nacionalista

P 2: categorias.rtf - 2:88 [Pr: Bueno, ahora sí, una vez e..] (103:103)

(Super)

Códigos: [Explicación del tema]

No memos

Pr: Bueno, ahora sí, una vez entendido el concepto de nacionalismo que yo creo que ya esta, vamos a pasar al siguiente concepto de Totalitarismo

P 2: categorias.rtf - 2:90 [Pr: la diferencia, o sea, tant..] (105:105)

(Super)

Códigos: [Explicación del tema]

No memos

Pr: la diferencia, o sea, tanto el absolutismo que es la monarquía de la que tú me hablas como el totalitarismo se basa en la idea de un líder que lo domina todo.

P 2: categorias.rtf - 2:139 [Pr: muy bien, en el patriotism..] (170:170)

(Super)

Códigos: [Explicación del tema]

No memos

Pr: muy bien, en el patriotismo es un amor por la patria, mientras que el nacionalismo es un amor exacerbado, es decir, se cree que mi patria es mejor a las demás y eso puede llevar a la xenofobia, entonces es como decir que Colombia es mejor que Venezuela y por lo tanto los venezolanos son más indignos que nosotros, a eso puede llevar, a ese tipo de discriminación

Reporte analítico

---

UH: silvia

File: [C:\Users\USUARIO\Desktop\silvia.hpr7]

Edited by: AtlasTI 7.5

Date/Time: 2022-06-17 08:52:44

---

Filtro de documento:

-usar 2 documentos primarios en consulta

13 Citas encontradas por consulta:

"Iniciativa a preguntar"

---

P 2: categorias.rtf - 2:101 [Es: profe, pero yo tengo una p..] (118:118)

(Super)

Códigos: [Iniciativa a preguntar]

No memos

Es: profe, pero yo tengo una pregunta, supongamos ¿cuándo no es por herencia como hace una persona para quedar con el poder?

P 2: categorias.rtf - 2:106 [Es: ¿Cómo se llamaba ese presi..] (123:123)

(Super)

Códigos: [Iniciativa a preguntar]

No memos

Es: ¿Cómo se llamaba ese presidente que hubo aquí?

P 2: categorias.rtf - 2:115 [Es: profe yo tengo una pregunt..] (135:136)

(Super)

Códigos: [Iniciativa a preguntar]

No memos

Es: profe yo tengo una pregunta

Es: ¿la crisis económica de Venezuela puede afectar a la Latinoamérica?

P 2: categorias.rtf - 2:125 [Es: profe, yo tengo una pregun..] (149:149)

(Super)

Códigos: [Iniciativa a preguntar]

No memos

Es: profe, yo tengo una pregunta ahora que menciona eso del conservatismo, aquí en Colombia por ejemplo con el conservatismo ¿la religión no influye mucho en la política?

P 2: categorias.rtf - 2:131 [Es: profe, yo le hago una preg..] (156:157)

(Super)

Códigos: [Iniciativa a preguntar]

No memos

Es: profe, yo le hago una pregunta

Es: profe, por ejemplo, digamos que Petro, como yo escuche, que estaba hablando una Rusa, Petro allá es conservador, entonces digamos profe, ¿Cómo es la vuelta aquí?,! aquí la democracia es tan pelle que se, que, que tildan a cualquier bobo que vean protestando de comunista y lo matan

P 2: categorias.rtf - 2:133 [s: profe, yo tengo una pregunt..] (159:159)

(Super)

Códigos: [Iniciativa a preguntar]

No memos

s: profe, yo tengo una pregunta en Inglaterra y España [((interrumpen)) es

compartido, el poder es compartido

P 2: categorias.rtf - 2:135 [Es: pero profe, digamos si los..] (162:162)

(Super)

Códigos: [Iniciativa a preguntar]

No memos

Es: pero profe, digamos si los políticos de allá de Inglaterra y España no quisieran mantener mas a los reyes, los podrían quitar del poder

P 2: categorias.rtf - 2:137 [Es: profe, entonces en Cuba qu..] (168:168)

(Super)

Códigos: [Iniciativa a preguntar]

No memos

Es: profe, entonces en Cuba que..

P 2: categorias.rtf - 2:141 [Es: profe yo tengo una pregunt..] (173:173)

(Super)

Códigos: [Iniciativa a preguntar]

No memos

Es: profe yo tengo una pregunta, entonces el imperio romano que, o que tenia porque fueron muy avanzados

P 2: categorias.rtf - 2:143 [Es: una pregunta, si hablamos ..] (176:176)

(Super)

Códigos: [Iniciativa a preguntar]

No memos

Es: una pregunta, si hablamos de un país democrático y liberal ¿por qué las personas de las FARC no pueden votar? Les niegan el derecho

P 2: categorias.rtf - 2:147 [Es: profe PIB, ¿Qué es el prod..] (180:180)

(Super)

Códigos: [Iniciativa a preguntar]

No memos



Es: profe PIB, ¿Qué es el producto interno bruto?

P 2: categorias.rtf - 2:150 [Es: venga profe, ¿el totalitar..] (183:183)

(Super)

Códigos: [Iniciativa a preguntar]

No memos

Es: venga profe, ¿el totalitarismo en que se basa profe?

P 2: categorias.rtf - 2:151 [Es: profe yo tengo una pregunt..] (184:184)

(Super)

Códigos: [Iniciativa a preguntar]

No memos

Es: profe yo tengo una pregunta, ¿Por qué las monarquías no eran como los totalitarismos, eran reyes?

Reporte analítico

---

UH: silvia

File: [C:\Users\USUARIO\Desktop\silvia.hpr7]

Edited by: AtlasTI 7.5

Date/Time: 2022-06-17 08:53:23

---

Filtro de documento:

-usar 2 documentos primarios en consulta

46 Citas encontradas por consulta:

"Iniciativa de respuesta"

---

P 2: categorias.rtf - 2:91 [Es: un grupo de personas escog..] (107:107)

(Super)

Códigos: [Iniciativa de respuesta]

No memos

Es: un grupo de personas escogen por voto a una persona electa,

P 2: categorias.rtf - 2:92 [Es: en un sistema de gobierno ..] (108:108)

(Super)

Códigos: [Iniciativa de respuesta]

No memos

Es: en un sistema de gobierno en el que el pueblo tiene el poder, es en el que supuestamente estamos.

P 2: categorias.rtf - 2:93 [Es: que un gobierno totalitari..] (109:109)

(Super)

Códigos: [Iniciativa de respuesta]

No memos

Es: que un gobierno totalitario, es, un gobierno totalitario es lo que diga el poder, pues es lo que escoja el mandatario y un gobierno democrático es lo que escoja las personas que lo eligieron,

P 2: categorias.rtf - 2:94 [Es: pues aquí en Colombia el s..] (110:110)

(Super)

Códigos: [Iniciativa de respuesta]

No memos

Es: pues aquí en Colombia el senado, cámara de representantes, corte suprema y presidente,

P 2: categorias.rtf - 2:95 [s: °la policía, la corte supre..] (111:111)

(Super)

Códigos: [Iniciativa de respuesta]

No memos

s: °la policía, la corte suprema de justicia,

P 2: categorias.rtf - 2:96 [Es: que las personas son y, qu..] (112:112)

(Super)

Códigos: [Iniciativa de respuesta]

No memos

Es: que las personas son y, que hay libertad de expresión

P 2: categorias.rtf - 2:97 [Es: supongo que el totalitario..] (114:114)

(Super)

Códigos: [Iniciativa de respuesta]

No memos

Es: supongo que el totalitario tiene el manejo de las empresas privadas ¿sí?

Como que maneja empresas privadas y publicas

P 2: categorias.rtf - 2:98 [Es: en el totalitarismo, el go..] (115:115)

(Super)

Códigos: [Iniciativa de respuesta]

No memos

Es: en el totalitarismo, el gobierno es dueño de todo el país, pero divide,  
usted tiene esta parte y usted esta y así

P 2: categorias.rtf - 2:99 [Es: el pueblo, el voto popular..] (116:116)

(Super)

Códigos: [Iniciativa de respuesta]

No memos

Es: el pueblo, el voto popular

P 2: categorias.rtf - 2:100 [Es: lo que hicimos ayer, entre..] (117:117)

(Super)

Códigos: [Iniciativa de respuesta]

No memos

Es: lo que hicimos ayer, entre el y yo, dejamos el poder para nosotros ((risas))  
es un ejemplo

P 2: categorias.rtf - 2:102 [Es: Pues como hizo maduro, hiz..] (119:119)

(Super)

Códigos: [Iniciativa de respuesta]

No memos

Es: Pues como hizo Maduro, hizo un golpe de estado y el mismo se autoproclamó como presidente

P 2: categorias.rtf - 2:103 [Es: también puede ser así vea,..] (120:120)

(Super)

Códigos: [Iniciativa de respuesta]

No memos

Es: también puede ser así vea, con el que él se lanzó a la presidencia, el sigue después si el otro fallece o alguna cosa ¿cierto?

P 2: categorias.rtf - 2:104 [Es: cuando el pueblo coge el p..] (121:121)

(Super)

Códigos: [Iniciativa de respuesta]

No memos

Es: cuando el pueblo coge el poder del mandatario

P 2: categorias.rtf - 2:105 [Es: ...noo, eso tiene que ser mu..] (122:122)

(Super)

Códigos: [Iniciativa de respuesta]

No memos

Es: ...noo, eso tiene que ser muy planeado, porque tiene que ser el pueblo con unos militares, como cuando son fuerzas paramilitares y otras cosas ahí

P 2: categorias.rtf - 2:107 [Es: Ahh profe como lo que pasa..] (125:125)

(Super)

Códigos: [Iniciativa de respuesta]

No memos

Es: Ahh profe como lo que pasa en Venezuela

P 2: categorias.rtf - 2:108 [Es: vea yo me acuerdo, los que..] (126:126)

(Super)

Códigos: [Iniciativa de respuesta]

No memos

Es: vea yo me acuerdo, los que van a votar tienen que firmar todo eso y entonces dicen por quién van a votar y si vota en contra del régimen de ellos los matan

P 2: categorias.rtf - 2:109 [Es: por eso no, pero ellos los..] (127:127)

(Super)

Códigos: [Iniciativa de respuesta]

No memos

Es: por eso no, pero ellos los que van a votar a contra, hacen un coso y dicen por quién van a votar

P 2: categorias.rtf - 2:110 [S: Pero ellos como van a votar..] (128:128)

(Super)

Códigos: [Iniciativa de respuesta]

No memos

S: Pero ellos como van a votar en contra, si solo tienen a Maduro

P 2: categorias.rtf - 2:111 [Es: Por eso, entonces si quieren..] (129:129)

(Super)

Códigos: [Iniciativa de respuesta]

No memos

Es: Por eso, entonces si quieren votar en contra tienen que firmar un coso ahí y ahí es donde los matan ((todos los estudiantes a la vez))

P 2: categorias.rtf - 2:112 [Es: ja como ciento....pero es qu..] (132:132)

(Super)

Códigos: [Iniciativa de respuesta]

No memos

Es: ja como ciento....pero es que mire que la constitución política dice que Colombia es un país democrático y ¿Cómo es que se llama la de china? Se me fue

P 2: categorias.rtf - 2:113 [es: un estado socialista, todo..] (133:133)

(Super)

Códigos: [Iniciativa de respuesta]

No memos

es: un estado socialista, todo para el gobierno y nada para el pueblo

P 2: categorias.rtf - 2:114 [Es: que todo sea por igual] (134:134) (Super)

Códigos: [Iniciativa de respuesta]

No memos

Es: que todo sea por igual

P 2: categorias.rtf - 2:116 [Es: profe yo he leído que país..] (137:137)

(Super)

Códigos: [Iniciativa de respuesta]

No memos

Es: profe yo he leído que países como Bolivia, Perú, Chile, Brasil, Argentina manejan políticas socialistas y entonces por eso se tiran mucho a la izquierda de Latinoamérica

P 2: categorias.rtf - 2:117 [Es: profe, como paso el año pa..] (138:138)

(Super)

Códigos: [Iniciativa de respuesta]

No memos

Es: profe, como paso el año pasado con la pandemia, Duque dio muchos subsidios y ahí entro el problema, entonces la gente pelea, pero no sabe porque se generó todo eso, sabiendo que había favorecido a la familia de ellos

P 2: categorias.rtf - 2:118 [Es: por ejemplo, mire profe, q..] (139:139)

(Super)

Códigos: [Iniciativa de respuesta]

No memos

Es: por ejemplo, mire profe, que mis compañeros que están en la universidad se mantienen con lo de jóvenes en acción.

P 2: categorias.rtf - 2:119 [Es: por ejemplo, profe, yo vie..] (140:140)

(Super)

Códigos: [Iniciativa de respuesta]

No memos

Es: por ejemplo, profe, yo viendo un documental, por ejemplo, en Japón si usted tiene más de dos hijos les dan un subsidio de mantenimiento y Japón es una de las grandes potencias de este mundo.

P 2: categorias.rtf - 2:120 [Es: entonces vámonos a Latinoa..] (141:141)

(Super)

Códigos: [Iniciativa de respuesta]

No memos

Es: entonces vámonos a Latinoamérica, vámonos a Argentina, en Argentina, mi primita estudia allá ella tiene subsidio de salud, de vivienda, disque manutención y un poco de subsidios y eso porque es extranjera, porque los de allá tienen muchos más

P 2: categorias.rtf - 2:121 [Es: y llega y pasa lo que paso..] (142:142)

(Super)

Códigos: [Iniciativa de respuesta]

No memos

Es: y llega y pasa lo que paso en Ucrania profe, que los políticos de izquierda empiezan a crear y a fundar cosas, entonces dicen el socialismo se va a apoderar de Colombia, cuando realmente si se necesitan

P 2: categorias.rtf - 2:122 [Es: donde no hay democracia y ..] (143:143)

(Super)

Códigos: [Iniciativa de respuesta]

No memos

Es: donde no hay democracia y hay totalmente censura y control económico del gobierno, donde el poder puede ser por herencia o autocracia, no hay opción de oposición

P 2: categorias.rtf - 2:123 [Es: de la anarquía sale el tot..] (147:147)

(Super)

Códigos: [Iniciativa de respuesta]

No memos

Es: de la anarquía sale el totalitarismo, el absolutismo y la autocracia

P 2: categorias.rtf - 2:124 [Es: esta más grande la izquier..] (148:148)

(Super)

Códigos: [Iniciativa de respuesta]

No memos

Es: esta más grande la izquierda ((risas)), es que los movimientos de izquierda son muchos

P 2: categorias.rtf - 2:126 [Es: ahh pues claro, porque en ..] (150:150)

(Super)

Códigos: [Iniciativa de respuesta]

No memos

Es: ahh pues claro, porque en las mesas de diálogos del paro estaban ahí mediando

P 2: categorias.rtf - 2:127 [s: todos los partidos profe, y..] (151:151)

(Super)

Códigos: [Iniciativa de respuesta]

No memos

s: todos los partidos profe, yo digo que los izquierdas muchos tienen las ideas del liberalismo y los derecha tienen las ideas del conservatismo, pues, ósea, solo se dividieron en partidos más no partidos, porque sigue siendo lo mismo.

P 2: categorias.rtf - 2:128 [Es: no profe, los vetarían, po..] (152:152)

(Super)

Códigos: [Iniciativa de respuesta]

No memos



Es: no profe, los vetarían, porque mire profe que a lo largo de la historia se han matado los líderes liberales, a este..

P 2: categorias.rtf - 2:129 [Es: como, si el otro, el otro,..] (153:153)

(Super)

Códigos: [Iniciativa de respuesta]

No memos

Es: como, si el otro, el otro, Pizarro y el del billete de mil y el otro que mataron también, eee Galán.

P 2: categorias.rtf - 2:130 [Es: profe, es que el comunismo..] (155:155)

(Super)

Códigos: [Iniciativa de respuesta]

No memos

Es: profe, es que el comunismo es más extremo

P 2: categorias.rtf - 2:132 [Es: pero mire que aquí en Colo..] (158:158)

(Super)

Códigos: [Iniciativa de respuesta]

No memos

Es: pero mire que aquí en Colombia ha habido muchas, digo muchos antes de seguridad, digamos que el ejército, guardia indígena, guardia... muchas cosas

P 2: categorias.rtf - 2:134 [Es: yo creo, pero no sé si est..] (160:160)

(Super)

Códigos: [Iniciativa de respuesta]

No memos

Es: yo creo, pero no sé si estoy errando, pero considero que el que toma las decisiones de los países como por ejemplo España que tiene monarquía, Inglaterra que tiene a la reina Isabel I o II no sé, son los reyes, por ejemplo, si usted ve a la monarquía española, el primer ministro es un títere porque de resto la monarquía es la que toma la decisión y por eso España esta arriba.

P 2: categorias.rtf - 2:136 [Es: profe, pero yo si vi en al..] (163:163)

(Super)

Códigos: [Iniciativa de respuesta]

No memos

Es: profe, pero yo si vi en algo, que decía que la corrupción no es solamente que los que lleguen al poder se roben las cosas, sino también el contrabando y otras cosas, que entran aquí al país cosas ilegales y otras cosas, dicen que muchos países se sostienen con el narcotráfico queramos o no lo queremos

P 2: categorias.rtf - 2:138 [Es: pero es que profe, allá en..] (169:169)

(Super)

Códigos: [Iniciativa de respuesta]

No memos

Es: pero es que profe, allá en cuba, es que el comunismo las empresas son de los castros, el socialismo le dan a las personas, pero ellos se quedan con todos y el anarquismo porque allá no hay derechos, allá no hay estos celulares todavía

P 2: categorias.rtf - 2:140 [Es: uy profe seriamos súbditos..] (172:172)

(Super)

Códigos: [Iniciativa de respuesta]

No memos

Es: uy profe seriamos súbditos de la nación, pero también del gobierno, seriamos súbditos del gobierno

P 2: categorias.rtf - 2:142 [Es: profe, mire que a los euro..] (174:174)

(Super)

Códigos: [Iniciativa de respuesta]

No memos

Es: profe, mire que a los europeos les sale el dicho de que quien no conoce la historia esta condenado a repetirla, porque ellos ahora tienen una democracia justa y buena, porque en Colombia se esta repitiendo lo que yo leí cuando Rojas

Pinilla, la muerte de los estudiantes, es como si se estuviera repitiendo de nuevo

P 2: categorias.rtf - 2:144 [Es: la política mal ejecutada ..] (177:177)

(Super)

Códigos: [Iniciativa de respuesta]

No memos

Es: la política mal ejecutada afecta el pueblo

P 2: categorias.rtf - 2:145 [Es: en el gobierno totalitario..] (178:178)

(Super)

Códigos: [Iniciativa de respuesta]

No memos

Es: en el gobierno totalitario es lo que diga el mandatario, un gobierno democrático es lo que escoge le pueblo.

P 2: categorias.rtf - 2:146 [Es: pero profe, eso fue malo, ..] (179:179)

(Super)

Códigos: [Iniciativa de respuesta]

No memos

Es: pero profe, eso fue malo, pero para los que no eran parte de la idea de Hitler, pero para los que eran de su lado era algo bueno

P 2: categorias.rtf - 2:149 [Es: profe, es cuando unos pueb..] (182:182)

(Super)

Códigos: [Iniciativa de respuesta]

No memos

Es: profe, es cuando unos pueblos son superiores a otros

Reporte analítico

---

UH: silvia

File: [C:\Users\USUARIO\Desktop\silvia.hpr7]

Edited by: AtlasTI 7.5

Date/Time: 2022-06-17 08:54:11

---

Filtro de documento:

-usar 2 documentos primarios en consulta

8 Citas encontradas por consulta:

"Impulso de logro"

---

P 2: categorias.rtf - 2:80 [Pr: Desempleo, muy bien] (94:94) (Super)

Códigos: [Impulso de logro]

No memos

Pr: Desempleo, muy bien

P 2: categorias.rtf - 2:86 [Pr: => eso muy bien] (100:100) (Super)

Códigos: [Impulso de logro]

No memos

Pr: => eso muy bien

P 2: categorias.rtf - 2:148 [Es ((celebración)) esooo .... ((.]) (181:181)

(Super)

Códigos: [Impulso de logro]

No memos

Es ((celebración)) esooo .... ((silbidos)) ((aceptación, estímulo))

P 2: categorias.rtf - 2:152 [Pr: exacto, muy bien] (25:25) (Super)

Códigos: [Impulso de logro]

No memos

Pr: exacto, muy bien

P 2: categorias.rtf - 2:153 [Pr: exacto, ((estímulo))] (51:51) (Super)

Códigos: [Impulso de logro]

No memos

Pr: exacto, ((estímulo))

P 2: categorias.rtf - 2:154 [Pr: muy bien] (54:54) (Super)

Códigos: [Impulso de logro]

No memos

Pr: muy bien

P 2: categorias.rtf - 2:155 [Pr: exacto, voy a explicar est..] (55:55)

(Super)

Códigos: [Impulso de logro]

No memos

Pr: exacto, voy a explicar estos conceptos

P 2: categorias.rtf - 2:156 [Pr: bueno chicos, hasta el mom..] (90:90)

(Super)

Códigos: [Impulso de logro]

No memos

Pr: bueno chicos, hasta el momento ¿Qué aprendimos? Díganme, aunque sea una idea.