

**Significación e Interacción Comunicativa: una Propuesta Pedagógica para una
Realidad Posible**

Angélica J. Torres Castañeda

Universidad Pedagógica y Tecnológica de Colombia, UPTC

Facultad de Ciencias de la Educación

Maestría en Lingüística

Director: profesor Julio Enrique Niño Cuervo

26 de noviembre de 2021.

**Significación e Interacción Comunicativa: una Propuesta Pedagógica para una
Realidad Posible**

Autor:

Angélica J. Torres Castañeda

Presentado para optar al título de: Magíster en Lingüística

Director:

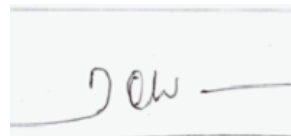
Mg. Julio Enrique Niño Cuervo

Universidad Pedagógica y Tecnológica de Colombia, UPTC

Facultad de Ciencias de la Educación

Programa: Maestría en Lingüística

Tunja, 2021.

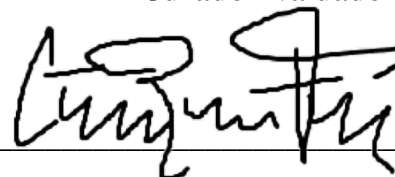
Nota de Aceptación

Dr. Donald Freddy Calderón

Noguera

Presidente de la Sustentación

Dr. José Humberto Motta Ávila

Jurado Evaluador

Mg. César Augusto Romero Farfán

Jurado Evaluador

26 de noviembre de 2021.

Agradecimientos

A todos aquellos que siempre tuvieron una palabra de aliento...

Tabla de Contenido

Resumen.....	10
Introducción	11
1. Contextualización de la Temática.....	17
1.1. Tema	17
1.2. Planteamiento del Problema	17
1.3. Justificación de la Investigación	33
1.4. Enunciado Holopráxico	44
1.4.1. Objetivos.....	44
1.4.1.1. Objetivo General.....	44
1.4.1.2. Objetivos Específicos.	44
2. Sintagma Gnoseológico	45
2.1. Estado del Arte	45
2.1.1. La Significación como Proceso: Direcciones Distintas.....	47
2.1.2. La Interacción Comunicativa: Miradas desde Diferentes Disciplinas.....	51
2.1.3. Sujeto Crítico: Perspectivas, Contribuciones y su Relación con la Reflexividad	56
2.1.4. Modalidad Discursiva: Panorama en la Investigación.....	59
2.2. Fundamentación Teórica	64
2.2.1. Consideraciones en la Relación Lenguaje-Realidad-Pensamiento.....	64
2.2.2. Reflexiones sobre la Pragmática.....	73
2.2.3. Significación e Interacción Comunicativa	76
2.2.4. Modalidad Discursiva y la Expresión de la Subjetividad	82
2.2.5. Construccinismo Social en Perspectiva Pedagógica.....	95
2.2.6. Investigación Proyectiva: Consideraciones Teóricas	114
3. Criterios Metodológicos	119

3.1.	Componentes de la Investigación	119
3.2.	Estadios de la Investigación	120
3.2.1.	Estadio Descriptivo	120
3.2.2.	Estadios Analítico y Explicativo	125
3.2.3.	Estadio Predictivo	125
3.2.4.	Estadio Proyectivo	127
3.2.5.	Estadio Evaluativo	127
4.	Resultados de la Investigación	128
4.1.	Propuesta Pedagógica.....	128
4.2.	Evaluación de la Propuesta por Docentes Expertos	128
4.2.1.	Evaluación desde la Matriz Establecida.....	129
4.2.2.	Aspectos Relevantes.....	131
4.2.3.	Recomendaciones.....	132
5.	Conclusiones	134
	Referencias.....	137

Listado de Tablas

Tabla 1. Generalidades de la modalidad discursiva	91
Tabla 2. Medios que expresan la modalidad discursiva.....	91
Tabla 3. Verbos modales para modalidades deóntica y epistémica.....	92
Tabla 4. Verbos y adverbios que expresan la modalidad discursiva	93
Tabla 5. Niveles de la legitimación.....	105

Listado de Figuras

Figura 1. Variantes de configuración del enunciado	80
Figura 2. Movimientos de la enunciación.....	87
Figura 3. Niveles de legitimación en la construcción de conocimiento.	104
Figura 4. Niveles de legitimación y procesos del universo simbólico.....	106
Figura 5. Ordenamientos en los que incide el universo simbólico.	107
Figura 6. Estadios y fases de la investigación proyectiva.....	116
Figura 7. Componentes de la investigación	120
Figura 8. Marco normativo área de lenguaje.	122
Figura 9. Contenidos que estructuran planes de estudio revisados.....	123
Figura 10. Resultados de la evaluación	130

Listado de Anexos¹

Anexo 1. Revisión planes de estudio	122
Anexo 2. Instrumentos de diagnóstico.....	24
Anexo 3. Entrevista docente experto	41
Anexo 4. Invitaciones docentes expertos.....	127
Anexo 5. Matriz de evaluación.....	127
Anexo 6. Evaluación docentes expertos	128

¹ Los anexos al documento se hipervincularon en el desarrollo de los diferentes apartados para facilitar la consulta por parte de los lectores.

Resumen

La investigación *Significación e Interacción Comunicativa: una Propuesta Pedagógica para una Realidad Posible* plantea, a partir de los elementos que ofrece la categoría de modalidad discursiva, en articulación con la pragmática, la teoría de la enunciación, la comunicación y el construccionismo social, contribuir al fortalecimiento de los procesos de significación e interacción comunicativa y, con ello, a la capacidad crítica y reflexiva en estudiantes de educación básica secundaria, mediante actividades de aprendizaje que propicien el diálogo en el aula de clase que conlleve potenciar dichas capacidades. Este ejercicio se enmarca en la investigación proyectiva de carácter holístico, a partir de la cual se orientan las diferentes fases metodológicas del proceso investigativo, organizadas por estadios que van desde el descriptivo hasta el proyectivo; en este último, se presenta la propuesta pedagógica, que se intitula: *Significación e interacción comunicativa: un camino para la reflexión y el sentido crítico*, la cual transita por presentación general, objetivos de la propuesta, consideraciones pedagógicas, conceptos claves, fases, actividades de aprendizaje, metodología, temporalidad y recursos. La propuesta, en las actividades de aprendizaje, evoluciona desde conceptos generales hasta llegar a abordar la modalidad discursiva, como categoría que permite la comprensión de procesos complejos que suceden al comunicarse. Teniendo en cuenta el carácter proyectivo de la investigación, la propuesta no fue aplicada en instituciones educativas de educación básica secundaria, pero sí hizo parte de un ejercicio de evaluación por parte de docentes expertos que, a la luz de criterios definidos, emitieron un concepto sobre el aporte de esta a los procesos de los que se ocupa y los elementos que pueden ser mejorados para su fortalecimiento.

Palabras Clave: lenguaje, significación, interacción comunicativa, modalidad discursiva, reflexión y sentido crítico.

Introducción

La formación de sujetos en el área de lenguaje, se orienta a procesos de enseñanza-aprendizaje, que aporten a que los estudiantes desarrollen competencias para comunicar, transformar información, representar la realidad, expresar sentimientos, producir representaciones estéticas y ejercer la ciudadanía, entre otras. La significación y la interacción comunicativa fundamentan el desarrollo de las diferentes habilidades, en cuanto son procesos transversales que permiten elaborar y reelaborar significados que son puestos en común con otros, por medio de la comunicación, con los cuales se da la participación activa en el mundo social.

La significación y la interacción comunicativa son escenarios donde confluyen competencias diferentes; alcanzan su desarrollo y se da su fortalecimiento, pues el mundo está construido por significados y su construcción es posible por medio de la cooperación, del intercambio con otros. Así, la enseñanza-aprendizaje en el área de lenguaje se ocupa de trazar caminos que aporten al fortalecimiento de estos procesos en articulación con la reflexión y la crítica, actitudes centrales en la participación de los sujetos en el mundo social, en calidad de interlocutores con capacidad de proponer cambios.

A partir de este contexto, la investigación: *Significación e Interacción Comunicativa: una Propuesta Pedagógica para una Realidad Posible* es un ejercicio de indagación que, desde la categoría de modalidad discursiva, busca aportar al fortalecimiento de los procesos de significación e interacción comunicativa desde una perspectiva reflexiva y con sentido crítico. Esto, con base en el interés de potenciar procesos de elaboración y reelaboración de significados en el marco de la relación con otros en situaciones comunicativas que se gestan en la cotidianidad, al tratarse de procesos centrales en la formación de sujetos desde el área de lenguaje, como se expresa en el proyecto educativo del país, el cual se expone en documentos expedidos por el Ministerio de Educación Nacional, MEN, entre 1998 y 2018.

El propósito de esta investigación es la construcción de una propuesta pedagógica que muestre cómo desde la categoría de modalidad discursiva, se podrá fortalecer la significación, la interacción comunicativa y la acción de los sujetos en el mundo que les rodea, de manera crítica y reflexiva. En otras palabras, se trata de una hipótesis pedagógica alrededor de una categoría problematizada desde la lingüística. Principalmente, se plantea que la propuesta contribuya a los niveles de formación básica secundaria, con los aspectos globales de la categoría y su aporte a los procesos mencionados, cuyas variables pueden ser definidas por los docentes del área que consideren pertinente incluirlas en sus planes de estudio y prácticas pedagógicas en el aula.

En tal sentido, la identificación de la situación problémica de la investigación es el resultado del análisis de diferentes ámbitos con los cuales fue posible descifrar la relevancia de los procesos de significación e interacción comunicativa y su relación con la reflexión y el sentido crítico, en el contexto educativo de la educación secundaria. El primero de los ámbitos analizados es el marco normativo que regula la enseñanza-aprendizaje de lengua castellana en el país, sobre el cual se presenta una descripción de los principales aspectos que se desarrollan en los documentos *Lineamientos Curriculares para Lengua Castellana* (MEN, 1998), *Estándares Básicos de Competencias en Lenguaje, Matemáticas, Ciencias y Ciudadanas* (MEN, 2006), *Derechos Básicos de Aprendizaje para Lenguaje* (MEN, 2016), y *Mallas curriculares* (MEN, 2018). Dentro de los conceptos que se integran a dichos documentos se encuentra la noción de competencias que, para el área de lenguaje, se orientan a habilidades como comunicar, transformar información, representar la realidad, expresar sentimientos, interpretar, comprender y producir expresiones estéticas, así como ejercer la ciudadanía.

Un segundo ámbito corresponde al análisis de 12 planes de estudio de instituciones educativas de educación básica secundaria ubicadas en Bogotá, Antioquía, Norte de

Santander, Santander y Valle del Cauca, con el fin de identificar el lugar que, según los documentos consultados, se entrega a los procesos de significación e interacción comunicativa dentro del plan de formación en el área de lenguaje, así como si la modalidad discursiva hace parte de conceptos abordados y la forma en la que es abordada con dirección a fortalecer los procesos señalados.

Un tercer y último aspecto es la aplicación de instrumentos a docentes y estudiantes de instituciones educativas de básica secundaria, con los cuales se recoge información sobre la comprensión y la importancia que estos actores educativos entregan a los procesos de significación e interacción comunicativa, de acuerdo con su experiencia y rol en el aula de clase.

Con base en los tres escenarios anteriores, se identifican situaciones que pueden surgir al no desarrollar procesos de significación e interacción comunicativa en la formación de sujetos, como: dificultades para expresar experiencias que se dan en la vida cotidiana e incompreensión de algunos fenómenos que suceden en ella, además de poco interés en participar de un intercambio. Al igual que se relacionan aquellas situaciones que se propician al articular acciones que aporten al fortalecimiento de los procesos mencionados, por ejemplo, estudiantes que se asumen como sujetos activos en los diferentes ámbitos a los que pertenece al contar con las competencias necesarias para participar de este. Un panorama que pone en relieve el papel de la significación e interacción comunicativa con sentido crítico y reflexivo en la formación de sujetos. Este aspecto se mostrará más ampliamente en el capítulo de *Contextualización de la temática*.

Luego de la caracterización del problema, se presenta argumentos sobre la pertinencia de abordar los procesos de significación e interacción comunicativa desde una perspectiva reflexiva y con sentido crítico, donde se articulan aspectos de la normativa, posturas teóricas sobre la relevancia de trabajar en esta dirección, conceptos de expertos en relación con la

necesidad de integrar problematizaciones sobre el discurso e investigaciones que han aportado a la caracterización de la enseñanza de lengua castellana en el país.

En coherencia con los elementos identificados en el análisis y los argumentos de la justificación se define el tema de la investigación “*Los procesos de significación e interacción comunicativa en estudiante de educación básica secundaria, abordados desde la categoría de modalidad discursiva*”, cuyo enunciado holopráxico se orienta a la pregunta sobre *¿Cuál podría ser una propuesta pedagógica para fortalecer los procesos de significación e interacción comunicativa, desde una perspectiva crítica y reflexiva, en estudiantes de educación básica secundaria, a partir de la categoría de modalidad discursiva?* Y, en consecuencia, se plantea, como objetivo general, la construcción de una propuesta pedagógica que pueda aportar al fortalecimiento de los procesos mencionados a partir de la categoría de modalidad discursiva.

Una vez organizados los elementos centrales de la investigación, se desarrolla el capítulo de *Sintagma Gnoseológico*, que consiste en la identificación y el análisis de antecedentes, así como referentes teóricos que permiten trazar las relaciones teóricas que cimientan el ejercicio de indagación. En relación con los antecedentes o el estado del arte, se hace una exposición de estos, consolidada a partir de la determinación de las categorías de significación, interacción comunicativa, sujeto crítico y reflexivo y, finalmente, modalidad discursiva.

En total, se hizo la revisión de 50 artículos de investigación y reflexión, los cuales se agrupan de acuerdo con las categorías. En términos generales, se encontró en estos antecedentes que las investigaciones en torno a la modalidad discursiva se enfocan a la aplicación de la misma en corpus específicos o a su conceptualización en artículos de revisión. Situación que se verá reflejada en otras categorías, como significación, interacción comunicativa, reflexión y sentido crítico. Motivo por el cual, en el *Sintagma Gnoseológico* se

recogen algunos artículos que se analizaron en la organización de los antecedentes por su aporte teórico y conceptual a la comprensión de las categorías.

En el caso del marco teórico, se acude a las mismas categorías y se integran en el desarrollo algunas reflexiones que han problematizado el lenguaje a lo largo de la historia, así como la perspectiva del construccionismo social, como base de la postura pedagógica que fundamenta el trabajo. El tránsito por las categorías de significación, interacción comunicativa, reflexión y sentido crítico, modalidad discursiva, involucra, luego de algunos pilares de la reflexión sobre el lenguaje, la perspectiva pragmática, los procesos de significación e interacción comunicativa, la modalidad discursiva y el construccionismo social.

Dentro del apartado adquiere especial relevancia la teoría de la enunciación y la forma en la que, desde esta, se aborda la expresión de la subjetividad y el construccionismo social desde la mirada fenomenológica, para lo cual se incluye la distinción con el constructivismo social, dado el interés explicitar la preocupación de la investigación por los procesos de construcción de conocimiento a la luz de la práctica social, de la experiencia en la vida cotidiana.

En el capítulo siguiente, denominado *Criterios metodológicos*, se presenta la metodología que sustenta la investigación, en la cual se exponen los momentos por los que atravesó el ejercicio investigativo en coherencia con la investigación proyectiva de perspectiva holística. Sobre este apartado es conveniente mencionar que los criterios que definen la investigación proyectiva se verán reflejados a lo largo de todo el documento de investigación, pues se hizo la adaptación correspondiente en cada una de las denominaciones y la construcción de apartados. También se refieren los instrumentos, comunicaciones y anexos elaborados en los diferentes estadios del ejercicio investigativo.

Al final se encuentra el capítulo sobre *Resultados de la Investigación* que hace un recorrido por los aspectos evaluados por docentes expertos, quienes, a la luz de la lectura y análisis de la propuesta pedagógica, construyeron un concepto de la misma. En este apartado se incluyen los resultados de la evaluación de los criterios propuestos en la matriz de evaluación, los principales aspectos del concepto entregado por los docentes, las recomendaciones y las conclusiones.

En relación con las conclusiones se presenta un balance de la investigación y la propuesta pedagógica a partir de una reflexión sobre los objetivos trazados para el ejercicio investigativo y su alcance en el desarrollo del mismo; se destacan logros y oportunidades de mejoramiento que podrán aportar a procesos investigativos afines al que se sintetiza en este documento.

1. Contextualización de la Temática

En el presente apartado se desarrollan aspectos que fundan y fundamentan el ejercicio investigativo, definen el punto de partida para abordar los procesos de significación e interacción comunicativa, desde una perspectiva crítica y reflexiva, en estudiantes de básica secundaria, a partir de la categoría de modalidad discursiva y permiten visualizar el horizonte de la investigación. El capítulo contiene el *tema de investigación, el planteamiento del problema, la justificación, la pregunta problema, los objetivos* en correspondencia con los estadios, exploratorio y descriptivo que, propone la investigación proyectiva de perspectiva holística.

1.1. Tema

Los procesos de significación e interacción comunicativa en estudiante de educación básica secundaria, abordados desde la categoría de modalidad discursiva.

1.2. Planteamiento del Problema

En 1998 son presentados los *Lineamientos Curriculares para Lengua Castellana*, por el MEN, interesado en promover el desarrollo de competencias o habilidades lingüísticas en estudiantes de los niveles de formación: básica y media, con las cuales les sea posible desenvolverse en el contexto en el que habitan y en los que puedan y deban habitar.

Como documento orientador, los Lineamientos trazan ejes sobre el lugar del lenguaje en la construcción de los sujetos, sus acciones y formas de valorar el mundo; a la vez, aluden algunos de los escenarios teóricos que se han ocupado de la relación del hablante con su mundo (semántica, pragmática, análisis del discurso, entre otros). Se plantea, entonces, la apertura al estudio del lenguaje en situaciones comunicativas auténticas, sin desvincularlo del estudio de la lengua desde su estatuto normativo, como se ha hecho desde la gramática tradicional que, principalmente, se ocupa de enseñar cómo usar la lengua a partir de la determinación de los principios que la regulan; y sin abandonar el interés por las relaciones

que se dan entre los elementos constitutivos de la lengua, como se plantea en una postura estructuralista. Así, desde miradas que aportan la semántica y la pragmática se puede comprender mensajes que el hablante produce e interpreta, tanto en las expresiones lingüísticas como en la relación con el contexto.

Los Lineamientos Curriculares recogen, en alguna medida, la propuesta del enfoque semántico-comunicativo que aparece como alternativa para la transformación curricular en la década de los 80; sostiene que la lengua no está constituida únicamente por rasgos gramaticales y estructuras que se relacionan entre sí, pues, le configuran, además, una serie de funciones que se concretan en el acto comunicativo que se da en la actividad humana, funciones que conjugan la relación pensamiento, lenguaje y realidad, en aras de potenciar las habilidades comunicativas: *hablar, escuchar, leer, escribir*.

En tal dirección, la propuesta del enfoque semántico-comunicativo, como explican Rodríguez y Jaimes (1999), resultado de las investigaciones que, en la Universidad del Valle, se dieron en los años 80, plantea abordar el lenguaje desde el ámbito cotidiano en el cual funciona y toma lugar en la vida de los sujetos; analiza su articulación con otras áreas de conocimiento, por medio de las cuales se expresan saberes sobre el mundo; y estudia otras manifestaciones, como son las literarias, en cuanto objetos de estudio que deben ser comprendidos por quienes aprenden. En este enfoque, se conjugan elementos de la semántica y la pragmática, al abordar tanto la construcción de significados, como la identificación de actos comunicativos y los usos que el lenguaje tiene dentro de estos escenarios. Para el enfoque semántico-comunicativo, el hombre se comprende a partir de las relaciones que, por medio del lenguaje, es capaz de establecer con su mundo y con quienes lo rodean.

El lenguaje, como saber instalado en el aula adquirió, de este modo, el enfoque teórico-práctico con el que se esperaba potenciar el desarrollo del pensamiento en los sujetos; la mirada que se planteó sobre él se diversificó al fijar una perspectiva de estudio que

reconoce los procesos complejos en el orden del pensamiento, la comunicación y el sentido de la realidad, expresado en funciones de orden cognitivo, interactivo y estético o expresivo que se conjugan en el lenguaje.

De manera similar, el objeto lengua, se abordó desde una concepción formal, de funcionamiento y de finalidad que no pueden tratarse de manera aislada en lo que refiere un proceso de enseñanza-aprendizaje, puesto que no se trata de un conjunto de hechos predefinidos que deben ser adquiridos por quienes asisten a la escuela. Al contrario, en el lenguaje participan formas de la experiencia humana en las cuales se producen significados y con ellos, el proceso complejo de significación, donde interviene el lenguaje como potenciador de la relación con los otros y la generación de sentido frente a la realidad.

Como lo afirman las autoras citadas, pese a la ampliación que el enfoque semántico-comunicativo ofreció a los procesos complejos que configuran el lenguaje y, en particular, a su lugar en el desarrollo del pensamiento, la construcción social y la expresión humana frente a la realidad; esta dirección no se consolidó plenamente como soporte de la actualización curricular, por la reducción que se aplicó a muchos de sus postulados en las orientaciones que formuló el MEN; así, quedó desprovisto el currículo de los fundamentos teóricos de este enfoque. De tal manera, las orientaciones ministeriales fueron expuestas a un número de críticas que evidenciaron la omisión de aspectos de gran importancia para la solidez del enfoque semántico-comunicativo, así como la debilidad en muchos de los elementos que del enfoque se mantuvieron en los documentos rectores para el área de lenguaje.

Con todo, la columna vertebral de este rediseño recayó en un currículo estructurado a partir de la noción de competencia, como elemento fundante en la formación de sujetos que requieren desenvolverse en una sociedad, y a la luz de la cual se construyen las propuestas pedagógicas y didácticas que tiene como único fin alcanzar lo previsto por los *Lineamientos Curriculares para Lengua Castellana*.

En torno a la competencia, se destaca procesos como la significación, la interacción, la formación crítica y reflexiva de los sujetos, entre otras, desde donde se puede favorecer la aptitud de los sujetos para desenvolverse socialmente; a la vez que se anuncia al docente como mediador, al adquirir el rol de guía de los estudiantes para que puedan ser sujetos competentes en la sociedad.

De acuerdo con los *Estándares Básicos de Competencias en Lenguaje, Matemáticas, Ciencias y Ciudadanas* del MEN (2006), es por medio del lenguaje que el sujeto se hace consciente de su papel en un determinado contexto. De allí que las competencias en lengua castellana estén orientadas a formar sujetos con capacidad para relacionarse con otros, mediante la producción y la comprensión de significados; con habilidades para interactuar y construir representaciones de la realidad y desempeñarse dentro de ella en diferentes ámbitos, por ejemplo, en su rol de ciudadano.

Los estándares definidos para el desarrollo de habilidades en lenguaje son *Producción textual, Comprensión e interpretación textual, Literatura, Medios de comunicación y otros sistemas simbólicos, y Ética de la comunicación*, los cuales buscan, desde una mirada articulada, brindar a los estudiantes herramientas necesarias para comprender, expresar y recrear significados que circulan en el mundo, desde una mirada reflexiva y con sentido crítico.

Esta perspectiva reconoce en el lenguaje un desarrollo complejo y variado por la incidencia que sobre este tiene el contexto; refiere su papel durante toda la vida de los sujetos y, en este orden, se define como central en las reflexiones pedagógicas. Así, señala la importancia de relacionar con el estudiante con manifestaciones orales y escritas que surgen en el uso del lenguaje; expresiones artísticas y culturales como la literatura y la música; formas de expresión creativa dentro de códigos verbales y no verbales; ejercicios de

argumentación que enriquezcan su discurso y, en esta dirección, su razonamiento crítico desde posibilidades analíticas e interpretativas.

La interacción de los estudiantes con diferentes manifestaciones del lenguaje, como expresiones culturales, artísticas, de uso cotidiano, entre otros, ponen en circulación permanente significados que son interpretados y producidos por ellos. El rol del docente es propiciar experiencias de aprendizaje que enriquezcan dicha interacción y los formen como interlocutores competentes para interpretar, analizar, comprender y producir dichas manifestaciones.

En el contexto de la significación y de la interacción comunicativa, como elementos relevantes en el proceso de enseñanza-aprendizaje de lengua materna, los *Lineamientos Curriculares para Lengua Castellana* plantean que deben desarrollarse las competencias: gramatical y sintáctica, textual, semántica, pragmática, enciclopédica, literaria y poética, a partir de las cuales se busca contribuir a la formación de los sujetos desde múltiples dimensiones de su existencia.

Las competencias deben ser abordadas, desde la perspectiva del Ministerio, como un conjunto articulado de elementos que participan de un proceso de formación, de allí que para su identificación se transite por los diferentes componentes del lenguaje (gramática, fonología, sintaxis, semántica y pragmática) para alcanzar una comprensión global de su papel en la relación del hombre con otros y con su realidad.

De acuerdo con los Estándares, abordar la enseñanza-aprendizaje del lenguaje con el interés en formar interlocutores competentes conjuga el carácter individual y social, presentes a lo largo de la vida de los sujetos, en quienes se manifiesta la conciencia de sí mismo y se fundamenta la relación con otros. En la dinámica que se establece entre lo individual y lo social, se materializa diferentes manifestaciones del lenguaje, verbales y no verbales, en las

que el sujeto participa tanto de la construcción y reconstrucción de significados, como sentido de la actividad lingüística en su contexto.

Desde esta perspectiva, los Lineamientos y los Estándares esbozan algunas relaciones que se entretajan entre lenguaje y pedagogía, por mediación del docente, a quien le ha sido confiada la labor de propiciar la interacción entre estudiante y saber, al delimitar teorías, discursos, expresiones de la cultura que contribuyan con el desarrollo de competencias lingüísticas. A partir de estas relaciones, se define como metas en la enseñanza de lenguaje en educación básica y media: formar sujetos capaces de comunicarse y mantener, de esta manera, la interacción con otros, como parte esencial de su vida en comunidad, mediante el reconocimiento de elementos de la comunicación, como son los participantes, los códigos lingüísticos, las características de la situación comunicativa, entre otros.

Se trata de formar sujetos, sostiene el MEN, con habilidad para brindar nueva información a las personas con quienes se relacionan, como resultado de la elaboración y la reelaboración de significados; con entendimiento sobre las formas simbólicas que circulan en su realidad, las cuales se han interiorizado desde su propia percepción y representación; con conocimiento sobre la ciudadanía como ejercicio en el que se sustenta la convivencia y el respeto por los demás que participan de una comunidad; con conciencia sobre sí mismo y su capacidad para pertenecer al mundo de manera crítica y reflexiva, como sujeto de cambio.

Desde la mirada pedagógica, las metas trazadas para el área de lengua castellana ponen en diálogo la pedagogía de la lengua castellana, la literatura y otros sistemas simbólicos. La primera de ellas, orientada a desarrollar en los estudiantes competencias para reconocer características de un contexto comunicativo determinado y, participar en el evento comunicativo que allí se produce, de manera que el estudio de la lengua se orienta a formar estudiantes como sujetos de discurso. Por su parte, la pedagogía de la literatura, se enfoca en formar lectores, es decir, en desarrollar el gusto por la lectura y promover desde allí la

construcción de significados, resultado de la interpretación, el análisis y la comprensión de lo que se lee. Finalmente, la pedagogía de otros sistemas simbólicos, sitúa al estudiante en escenarios que mediante el uso de formas verbales y no verbales con las cuales se expresan ideas, sentimiento, opiniones, valoraciones, en torno a situaciones o eventos que se dan en la realidad, además de construir significados que tienen valor social y cultural.

Ante una perspectiva como la presentada, se puede afirmar que es desde la reflexión pedagógica que se promueve la relación de los sujetos con el saber, y, en esta vía, con la realidad, comprensible e interpretable, a partir del conocimiento que se adquiere en los procesos de enseñanza-aprendizaje. La pedagogía es la reflexión sobre el saber y la educación, es una orientación metódica y científica del quehacer educativo y tiene como propósito develar respuestas de la pregunta frente a ¿cómo educar?, por medio de ella se puede orientar la labor del docente, en cuanto hace parte integral de un proyecto de formación coherente con la concepción que se tiene del hombre y la forma será educado.

De acuerdo con el MEN, desde la pedagogía del lenguaje, se aporta a la configuración del universo simbólico y cultural de los sujetos, mediante la renovación y la actualización de las temáticas que diferentes miradas han problematizado en la lingüística y sus componentes (fonología, morfología, sintaxis, semántica y pragmática) ofreciendo nuevos caminos a esta reflexión pedagógica. De otro modo, los asuntos que han vehiculizado las problematizaciones de la lingüística constituyen la oportunidad para identificar nuevas rutas que favorezcan el desarrollo de los procesos complejos de producción de significado, interacción con otros sujetos por medio del lenguaje y configuración de la realidad a través del sentido que se le otorga.

La reflexión pedagógica sobre el lenguaje propone la formación de sujetos que participan activamente para enriquecer su entorno, a partir de los conocimientos que adquieren al estar en la escuela; por medio de estos, son capaces de reconocer que significar,

como proceso, es posible por las relaciones que se despliegan por mediación del lenguaje, al cual su propia experiencia como hablante ha dotado de sentido. Al enriquecer su contexto, desde lo que le ofrece la escuela, se conjugan formas de conocimientos propios de las prácticas comunicativas de la comunidad a la que pertenece; el mundo se construye, entonces, de manera colectiva, cooperativa y solidaria.

En coherencia con la línea trazada por la pedagogía para el área de lenguaje, la noción de competencia se refiere al conjunto de capacidades, habilidades, conocimientos, que han sido apropiados por el estudiante para comprender, interpretar y transformar la realidad en la que vive. Estas habilidades, al ser desarrolladas en el estudiante, le permitirán participar activamente de la comunicación, con comprensión de su rol como interlocutor, de las intenciones que hay en cada uno de los discursos que produce, y que son producidos por los demás interlocutores.

La competencia, es un elemento central en la reflexión pedagógica, como lo muestran los estudios desarrollados en 1998 por el Sistema Nacional de Pruebas del Instituto Colombiano de Fomento a la Educación Superior, SNP-ICFES, que publicó una serie de investigación y evaluación por competencias, para contribuir a las reflexiones y disertaciones que en el campo de la educación se originaron en torno a estas. De igual manera, la Sociedad Colombiana de Pedagogía, Socolpe, trabajó el concepto de competencias desde una mirada interdisciplinar, todos, abocados a fortalecer la reflexión curricular en el país, desde el interés común, de formar para la vida.

La preocupación por las competencias es un asunto universal, como puede conocerse en los informes y los documentos que al respecto han construido instituciones como la Organización de las Naciones Unidas, Unesco. De acuerdo con la organización, es fundamental que la educación se ocupe de la formación en competencias de sus ciudadanos en cuanto por medio de estas, les será posible *actuar, pensar, hacer, ejercer sus derechos* y

garantizar el cumplimiento de sus deberes. A partir de la formación en competencias se espera que los sujetos sean capaces de responder a las situaciones que surgen en su entorno, aun aquellas inesperadas y complejas.

Cuando se piensa el proceso de enseñanza-aprendizaje en el área de lengua castellana desde la perspectiva de las competencias, se otorga un lugar principal al uso del lenguaje en contextos reales, una implicación del enfoque semántico-comunicativo; en otras palabras, hay un interés de la escuela en participar de la experiencia social que tiene quien aprende, al usar su lenguaje para hacer parte de la cotidianidad; es decir, las condiciones socioculturales que intervienen en el acto de comunicar.

La participación por parte de la escuela en los procesos comunicativos de los estudiantes, implica, brindar un conjunto de herramientas, con las cuales se desarrollen habilidades, tanto para comprender del lenguaje y sus posibilidades desde el carácter conceptual, gramatical o estructural; como para desempeñarse lingüísticamente en cualquier contexto; lo cual, desde el MEN (2006), refiere, entender el lenguaje como una herramienta de valor cognitivo que permite al sujeto tomar posesión de su realidad.

A partir de las diferentes reflexiones, docentes e investigadores del área de lenguaje y de otras áreas construyeron conocimiento sobre el concepto de competencia. Algunas definiciones, ponen en relieve la definición de competencia, como: saber hacer en contexto; tener conciencia frente al hacer en contexto; contar con conocimientos y habilidades; saber hacer para competir, entre otras relacionadas por Bernal y Giraldo (2004).

Estas posiciones, indican que las competencias consisten en tener las habilidades cognitivas para desarrollar acciones concretas en un contexto específico; contar con habilidades y posturas críticas frente a la realidad; tener habilidades que permitan la construcción social del conocimiento; y ser competente para garantizar la efectividad de diferentes tareas en el ámbito laboral. Cualquiera que sea la posición que se asuma en

relación con las competencias, se trata de propiciar habilidades en los estudiantes que les permita actuar en su entorno.

Por otra parte, algunas posturas afirman de las competencias que son habilidades que se dan de forma aislada; otras que, aunque se gestan y evalúan de forma individual, están coordinadas entre sí; también, hay quienes las conciben como la integración de habilidades y conocimientos que se desarrollan en conjunto, y quienes aseguran que se trata de un sistema.

Esta última visión implica afirmar que, llevar a cabo acciones en el contexto, es la integración de comportamientos, conocimientos, habilidades, actitudes, destrezas, aptitudes, rasgos de personalidad que son puestos en práctica por las necesidades de un contexto, lo cual no sucede de manera mecánica, pues, intervienen allí la capacidad reflexiva y creativa que tiene el sujeto a partir de competencias adquiridas como parte de un proceso de enseñanza-aprendizaje, como se explica en las autoras referidos.

Desde esta mirada, las competencias se conciben como sistemas complejos que no son definitivos e invariables; contrario a ello, se actualizan por medio de la experiencia en nuevos contextos y al enfrentar situaciones que, aunque surgen en la cotidianidad, implican reflexionar sobre cómo entenderlas y resolverlas. En esta medida, las competencias no se adquieren para situaciones concretas y preestablecidas, pues responden a las exigencias de las circunstancias, como se indicaría desde un enfoque holístico. En algunos documentos consultados, en la competencia se reconoce para la vida condiciones de transformación y evolución que pone en juego distintos saberes y con ello, cambios en las competencias adquiridas.

Tomando como base lo anterior, se puede afirmar que, en el caso de la enseñanza-aprendizaje en lenguaje, las competencias están orientadas de manera integral a la comunicación. En ella se encuentran implicados los conocimientos sobre la lengua, la elaboración y reelaboración de significados, la comprensión de la relación con los otros y

demás elementos que han sido enumerados anteriormente. En la comunicación, tienen lugar las competencias que buscan que el estudiante aprenda a saber ser, saber hacer, saber conocer y saber convivir, como afirman ciertas perspectivas sobre el papel de las competencias en el proceso educativo.

La comunicación, en autores como Escandell y Leonetti (2014), es entendida como una actividad intencional del hablante, en esta interviene el código, los procesos de codificación y decodificación, el contexto, entre otros. Solo por la existencia de una intención es posible la comunicación y la interacción de los sujetos mediante la producción y la comprensión de significados a partir de los cuales interactúan.

En particular, para el área de lengua castellana, la significación constituye una competencia central que se configura a partir de la dinamización de otras competencias asociadas con el lenguaje, según sostienen los Lineamientos Curriculares, como son: la competencia gramatical o sintáctica, la competencia textual, la competencia semántica, la competencia pragmática o socio-cultural, la competencia enciclopédica, la competencia literaria y la competencia poética. Relevancia que le ha sido dada a la significación por su condición de proceso que pone en juego la producción de significados, la interacción con otros y la organización de la realidad al dotarla de sentido.

La significación y la interacción comunicativa se relacionan con el ser, la primera, una construcción por medio de la cual el hombre simboliza el mundo, lo interpreta, lo comprende y, la segunda, el modo como se concreta la relación con otros, es decir, se establece un discurso compartido, en el que intervienen visiones de mundo, comprensiones de los fenómenos, experiencias subjetivas, condiciones socioculturales. Al instaurarse como procesos, dentro de la enseñanza-aprendizaje, cada una de las competencias enunciadas en el párrafo anterior tienen como propósito que el estudiante tenga la capacidad para saber qué decir, cómo decirlo, cuándo decirlo, para qué decirlo, cuándo callarlo y por qué no decirlo.

De acuerdo con lo anterior, el lenguaje adquiere el valor que le ha otorgado la pragmática, según la cual este debe ser tomado en su forma más auténtica, es decir, en situaciones comunicativas concretas. El lenguaje es, desde esta perspectiva, aquello que se encuentra en la totalidad de los aspectos de la vida, aun en el proceso por el cual los sujetos lo adquieren, en el caso de la lengua materna, y lo aprenden, cuando se trata de una lengua extranjera. Es por el lenguaje que se puede establecer relaciones con otros e intercambiar el sentido con el cual se ha edificado una realidad determinada.

Sin duda, los intercambios comunicativos suceden en la vida social de los sujetos de forma espontánea y auténtica, de ahí el interés de la pragmática. Precisamente, esta cualidad del lenguaje en el ámbito de la comunicación constituye una oportunidad para que se potencie, desde la escuela, la reflexión crítica frente a lo que sucede cuando nos comportamos lingüísticamente en el mundo. Se trata de propiciar maneras en las que, por medio de este intercambio y producción de nuevos significados, se amplíe el universo simbólico; y, con ello, se proponga a los sujetos caminos que transformen la realidad en la que habitan; en la que sucede la comunicación.

Con el interés de dar continuidad a los elementos desarrollados en Lineamientos Curriculares y los Estándares Básicos de Competencias, fueron formulados los DBA, por el MEN (2016), con los cuales se presenta de forma estructurada los aprendizajes previstos para un grado determinado y área específica. Estos aprendizajes provienen del contexto cultural e histórico y en él confluyen habilidades, conocimientos y actitudes. Su objetivo es definir una ruta para que el aprendizaje alcance los objetivos trazados en articulación con los diferentes grados de escolaridad.

Después de los DBA, se publicaron las *Mallas de Aprendizaje del Área de Lenguaje*, también por el MEN (2018) articuladas con los documentos expuestos anteriormente, con las cuales se brinda orientaciones en torno a la enseñanza-aprendizaje en lenguaje. Mediante la

segunda versión del documento *Fundamentación de Derechos Básicos de Aprendizaje y Mallas de Aprendizaje del Área de Lenguaje* (MEN, 2017), resultado de una revisión crítica de los DBA, presentados en 2015, se hace una exposición general de las referidas Mallas que, el Ministerio señala, ponen en conversación el carácter epistemológico y pedagógico de los saberes con los DBA, además de brindar herramientas a los docentes para la actualización curricular de las propuestas de formación.

Hasta este punto se puede señalar que la enseñanza de lenguaje en Colombia, se orienta desde ciertos principios expuestos por el enfoque semántico-comunicativo, a partir del cual se ha otorgado valor a los procesos de significación e interacción comunicativa, como columna vertebral de la formación por competencias en lo que al lenguaje refiere. Estos procesos, engloban el desarrollo y el fortalecimiento de un conjunto de competencias, por las cuales la reflexión pedagógica y didáctica adquiere validez, en cuanto se trata de propiciar la formación de sujetos competentes, lingüísticamente hablando.

Corresponde al docente, hallar alternativas que propicien el desarrollo de competencias y, con ello, los sujetos puedan transformar su realidad. En esta dirección se propone la modalidad discursiva, como categoría a partir de la cual se puede abordar la significación y la interacción comunicativa, al tratarse de procesos centrales para el desarrollo de los estudiantes.

Los estudios desarrollados desde la lingüística y demás disciplinas preocupadas por el lenguaje, sus manifestaciones y dimensiones, abren un abanico bastante amplio de posibilidades sobre categorías, problemas o conceptos que aportarían a fortalecer los procesos de significación e interacción comunicativa en el aula. Por ejemplo, la pragmática se ha ocupado del estudio del lenguaje en su forma más auténtica, es decir, en el contexto social.

Para la pragmática el acto de “hablar” está directamente ligado con llevar a cabo acciones con palabras, le interesa saber cómo se produce el significado, como una producción

intencional, cómo se dan diferentes fenómenos lingüísticos en el uso, cómo se surge la relación entre el hablante y el mundo, entre el hablante y otros hablantes. Esta disciplina se ocupa del estudio del lenguaje en su uso cotidiano, pasando por los diferentes fenómenos que se dan, en su uso, por hablantes reales e históricos, como se explica en Reyes (1990). El interés principal es entender la conducta lingüística en situaciones comunicativas.

La modalidad discursiva se presenta como una categoría a partir de la cual se podría aportar al fortalecimiento de los procesos complejos de significación, interacción y acción sobre el mundo social en el área de lenguaje, puesto que refiere la relación que se da entre el sujeto que enuncia y lo enunciado que, a su vez, ofrece información sobre la realidad del sujeto enunciadador o locutor, en términos de lo real, lo posible y lo necesario. El hablante expresa o asume una actitud con la cual da cuenta de su subjetividad en el lenguaje; en principio, dirigida a una posibilidad (epistémica), una obligación (deóntica) o una verificación (alética), según refiere Pinto (2001).

Al referir a la categoría de modalidad discursiva como posibilidad para contribuir a los procesos de significación e interacción comunicativa, no se desconoce el aporte que puede tener otras categorías que han sido asunto de estudio de la lingüística, en cuanto su investigación muestra el papel del lenguaje en la vida del sujeto; al contrario, pretende promover la reactivación de la búsqueda de nuevas alternativas que se ocupen del lenguaje en su forma más concreta, como resultado de la reflexión pedagógica y didáctica.

De tal manera, se espera generar una apertura a nuevas temáticas que han problematizado el lenguaje, para aportar con el desarrollo de habilidades lingüísticas que favorezcan el desenvolvimiento de los estudiantes en contextos diferentes y en las relaciones con otros. Se trata de enriquecer el diálogo entre la disciplina y la pedagogía, en aras de hallar nuevas alternativas para formar sujetos críticos y reflexivos.

Con todo lo expuesto hasta este punto, el problema de investigación identificado es la necesidad de cooperar con el fortalecimiento de los procesos de significación e interacción comunicativa y, con ello, con la formación de sujetos críticos y reflexivos, mediante los aportes que a estos procesos podría hacer la categoría de modalidad discursiva, como recurso para la expresión de la actitud tomada por el hablante frente a lo que dice, cuando da cuenta de su mundo en situaciones comunicativas que le son cotidianas. Toda vez que la posibilidad de propiciar el aprendizaje de los sujetos en procesos complejos, como estos, constituye la oportunidad para evaluar problemas abordados desde perspectivas teóricas que se ocupan del lenguaje, para en esta exploración, hallar los recursos necesarios para renovar el trabajo pedagógico.

Como se mencionó anteriormente, para abordar la categoría se propone, como ámbito disciplinar, la pragmática, por su interés en el estudio del lenguaje en su expresión más auténtica, propia de la cotidianidad de los sujetos. No obstante, se reconoce que la modalidad, como categoría, tiene un lugar relevante en las problematizaciones de la gramática y la semántica, por lo cual, en el marco teórico, se presentan los aspectos principales que sustentan cada uno de los campos de estudio frente a la modalidad, y que dieron origen a las discusiones teóricas sobre la misma. En otras palabras, se recorre la evolución de la categoría hasta llegar a su fundamentación en el escenario pragmático.

Mediante la caracterización de los planes de estudio, como parte del método específico de investigación, se encontró que, en pocos casos, se elabora una descripción detallada de los procesos de pensamiento que se busca desarrollar o potenciar en los estudiantes. Los planes de estudio no hacen explícitos estos elementos. En los casos en los cuales esta descripción se incluye como parte de la estructura de los documentos, se evidencia su correspondencia con aspectos legales y distribución de contenidos, conforme

con lo señalado en los Lineamientos Curriculares para el área de lenguaje y los Estándares Básicos de Competencias.

En los documentos que refieren las habilidades por desarrollar, no se incluye una exposición de los elementos teóricos, pedagógicos o didácticos que sustenten el interés por estas habilidades. En su lugar, se enlistan verbos que dan cuenta de dichas habilidades, tales como *analizar, comprender, categorizar, definir, narrar, articular*, entre otras.; de acuerdo con esto, no es clara una relación de los objetivos con los contextos de los estudiantes. En algunos casos, se incluye descripciones sociodemográficas, que principalmente arrojan información general de la población que asiste a las instituciones.

En su mayoría, los logros u objetivos de aprendizaje se expresan en favor de una temática determinada, especialmente orientados a conceptualizar sobre oración, ortografía, verbo, propiedades textuales, tipologías textuales, géneros textuales, lenguaje simbólico, arte y cultura, entre otros. Para el caso particular de la modalidad discursiva, esta no se contempla en los contenidos de ninguno de los planes de aula; en pocos planes de estudio se refiere temas asociados, como son los modos verbales. Sumado a que, en varios de los planes de estudio revisados, parece predominar una enseñanza de corte estructuralista que presta principal interés a los elementos formales del lenguaje y, en menor medida, a las relaciones e interacciones entre sujetos en una comunicación auténtica.

En coherencia con lo anterior, se encontró que el estudio del área de lenguaje, en la educación básica secundaria, se desarrolla desde una perspectiva principalmente formal y distante de la comprensión del uso que hacen los hablantes del lenguaje en contextos comunicativos auténticos. Situación ante la cual, la significación y la interacción comunicativa no se conciben como elementos relevantes para formar a sujetos con habilidades para interactuar con otros, interpretar y comprender la realidad, o para propiciar transformaciones en el mundo al cual pertenecen, como parte de un ejercicio de construcción

colectiva. De manera que resulta necesaria la construcción y la evaluación de propuestas pedagógicas y didácticas que propicien transformaciones en el trabajo desarrollado en el área de lenguaje para la educación básica secundaria.

Frente a la significación y a la interacción comunicativa, como procesos, los docentes que respondieron la encuesta, coinciden en señalar que se encuentran relacionados y tienen lugar dentro del contexto en el que se desenvuelven los estudiantes, así como su relevancia en la formación de sujetos reflexivos y con sentido crítico, pues son los modos en los que la realidad de los estudiantes es dotada de sentido. De este modo, el interés de la investigación se da en un contexto educativo que reconoce la articulación entre procesos de significación e interacción comunicativa a la luz de la reflexión y la crítica, como aprendizajes necesarios para que el estudiante se desenvuelva socialmente.

Así las cosas, el interés que moviliza este trabajo de investigación es la construcción de una propuesta pedagógica que evidencie los aportes de la categoría de modalidad discursiva, para promover en el estudiante formas de significar y enriquecer su universo simbólico, una alternativa que busca dar cuenta de la actitud del hablante cuando expresa algo frente a su mundo y sobre lo que puede ser ese mundo, en términos de posibilidad.

1.3. Justificación de la Investigación

La formación de sujetos con habilidades para comportarse lingüísticamente en el mundo que habitan, constituye uno de los principales propósitos de formación en el área de lenguaje. A partir de tal propósito, se renueva la comprensión del aula en tanto espacio en el cual circulan diferentes manifestaciones que enriquecen el universo simbólico y discursivo de quienes participan del proceso de formación. Para el MEN (1998) en el aula de clase suceden intercambios de carácter comunicativo, discursivo, ético y estético, a partir de los cuales se configuran los universos simbólicos de los estudiantes, convirtiendo el aula en un espacio de argumentación y construcción colectiva.

De esta concepción, se desprenden nuevos compromisos, en términos pedagógicos y didácticos que refieren la importancia de explorar alternativas que aporten a la renovación del escenario educativo y a la transformación de la enseñanza y del aprendizaje y, con ello, a la construcción de la realidad; en otras palabras, brindar los elementos necesarios en el proceso de formación para la vida, a partir de experiencias que doten de significado la cotidianidad y brinden nuevas oportunidades para la comprensión del mundo. Al respecto el MEN (1998) señala:

El trabajo pedagógico que se adelante en el área debe incluir la generación de experiencias significativas para los estudiantes en las que se promueva la exploración y el uso de las diferentes manifestaciones del lenguaje –verbales y no verbales–, de tal forma que las asuman e incorporen, de manera consciente, intencional y creativa, en sus interacciones cotidianas y con diferentes fines: descriptivos, informativos, propositivos, expresivos, recreativos, argumentativos, entre otros. (p.22).

En consecuencia, la reflexión pedagógica y didáctica plantean sobre los contenidos curriculares la importancia de tomar decisiones acerca de los tópicos o temáticas que podrían aportar, de una u otra manera, para propiciar en los estudiantes la capacidad crítica y reflexiva y, con ello, su participación activa en la sociedad, en cada uno de los escenarios que la componen. Como lo afirma el MEN (1998) a continuación:

[...] si bien es cierto que el docente debe asumir la tarea de pensar y organizar una propuesta curricular, es igualmente importante asumir una actitud crítica y reflexiva permanentes frente a las propuestas curriculares que circulan en el medio pedagógico, y que se ponen en marcha en la institución [...] (MEN, 1998, p. 16).

La ruta propuesta por el Ministerio se sustenta en el enfoque semántico-comunicativo, el cual integra el estudio de la construcción del significado y la interacción como fundamento del trabajo al interior del aula, respectivamente. A la vez que reconoce, en la labor docente, la evaluación permanente, reflexiva y crítica del ejercicio de enseñanza-aprendizaje.

La perspectiva del enfoque semántico-comunicativo, adoptada por el MEN, destaca la importancia de reconocer, en la lengua en uso, el ámbito de elaboración y reelaboración de significados, como se expresa en Rodríguez y Jaimes (1999):

Es importante resaltar que asumimos con Baena la consideración fundamental de que la lengua no puede ser analizada “como un banco de significados hechos, sino como una estructura cuyo funcionamiento se orienta hacia la producción de significados en el proceso de la significación, unida, de manera íntima, a las prácticas humanas del conocimiento, la comunicación y la recreación del sentido de nuestra experiencia de la realidad objetiva, natural y social. Esto significa, orientar el análisis hacia la comprensión de la lengua como forjadora de la cognición y de consciencia social, en cuanto “producto de la semantización de experiencia de esa realidad, semantización que se produce por intervención del lenguaje”. (p.2).

El trabajo de Baena (1989), de acuerdo con las autoras, da oportunidad para reflexionar acerca de situaciones que se enfrentan al no fortalecer los procesos de significación e interacción comunicativa en los estudiantes, al ser procesos fundamentales en la relación de ellos con el mundo, dentro de los que se puede enunciar: reproducir esquemas que limitan su facultad de simbolizar; apropiarse la realidad sin pensar en ella como un escenario de transformación; no otorgar ningún valor a la relación con los otros como posibilidad de intercambio, mediante la cooperación y la solidaridad. En otras palabras, dificultad para intercambiar experiencias en contextos diferentes; incompreensión de los fenómenos que surgen en su realidad; desinterés en participar de la construcción colectiva de la sociedad; aceptación de la realidad sin reflexionar acerca de las oportunidades de transformación y desinterés de los estudiantes por su proceso de aprendizaje.

Precisamente, la significación y la interacción comunicativa constituyen escenarios de preocupación global, en cuanto en ellos el lenguaje se entiende como potenciador de transformaciones en lo social, cultural, político, económico, es decir, en los diferentes

componentes de la vida. En este sentido, el informe publicado por la Unesco (2017), destaca el papel de la enseñanza de la lengua materna en la construcción de la identidad y el reconocimiento del lugar que se ocupa en un grupo social determinado. Aunque el informe se especializa en definir el papel de las lenguas del hogar, consideradas como minoritarias, presenta recomendaciones sobre cómo impartir enseñanza a los niños en una lengua que pueden entender, establecer programas de preparación en la escuela a partir de los cuales se respondan al contexto cultural y diseñar material didáctico coherente con las necesidades de las comunidades son acciones que involucran todo el ámbito educativo. Estas preocupaciones coinciden con intereses del presente ejercicio de investigación, en el que se plantea la relevancia de contar con planes de estudio orientados a aportar a la cotidianidad de los estudiantes y a la comprensión de su realidad desde la lengua materna.

Los aspectos sobre los cuales este informe hace énfasis se articulan con los objetivos de la enseñanza de español en las aulas de clase y, en esta vía, con el aporte a los procesos de significación e interacción comunicativa desde una perspectiva reflexiva y con sentido crítico, al reconocer el papel de la lengua materna en la construcción de sujetos y de sus propias realidades.

En esta línea, el trabajo realizado por Cardona (2019) señala que el papel del lenguaje en la vida de los sujetos está en la construcción de sentido, en la experiencia cotidiana, en la elaboración y reelaboración de significados, pues es por el lenguaje que sucede la interacción entre personas y, por esta vía, la construcción de aprendizajes.

Ahora bien, pese a esta premisa, el autor refiere el carácter opuesto que se otorga en el aula de clase al lenguaje dentro del proceso de enseñanza-aprendizaje, al ser principal el estudio de la lengua desde su estatuto normativo, por encima de la consideración del lenguaje en situaciones auténticas de comunicación. Lejos de ser un escenario de creación de sentido, las clases de español, lenguaje o lengua castellana, son estructuradas como asignaturas que

desconocen el contexto de cada uno de los hablantes que en el aula interactúan. El autor sostiene que se otorga al contexto un lugar dentro de las temáticas de clase, pero no como parte de una reflexión.

En el mismo artículo, el investigador retoma el trabajo desarrollado por Loaiza y Uribe (2016), quienes refieren que para la enseñanza de lenguaje en Colombia se ha trabajado especialmente en el enfoque normativo. Al respecto expresan:

El acento está puesto en una enseñanza centrada en el análisis sintáctico, la memorización de definiciones y en ejercicios de identificación y descripción de categorías gramaticales aisladas, planteamientos vinculados a la enseñanza tradicional, que desconoce que cuando el niño llega a la escuela tiene un saber sobre la lengua, tiene una experiencia de uso familiar, que le hace ser un conocedor y usuario de la misma en contextos particulares y con propósitos reales (p.3).

En la línea de un estudio normativo del lenguaje se presentan diferentes situaciones que deben ser abordadas críticamente por quienes participan del contexto educativo, según explica el autor; por ejemplo, el desconocimiento del lugar del discurso en el área de lenguaje dentro del aula de clase y en la experiencia de los sujetos en su vida cotidiana; la desarticulación entre el ejercicio docente y los lineamientos del MEN para la enseñanza de lenguaje, los cuales se movilizan en direcciones opuestas, y un ejercicio pedagógico en el que el docente reflexiona poco sobre su labor, siendo necesario que este se asuma como investigador de su propio ejercicio. En palabras de Cardona (2019) la situación es la siguiente:

En el recorrido que se ha hecho en la práctica pedagógica del lenguaje en Colombia se hace visible la ruptura que existe entre el enfoque teórico contemporáneo (denominado generalmente como socioconstructivo) y las prácticas reales que tienen lugar en la clase de lengua castellana, que se presentan anquilosadas en un modelo tradicional que reduce la

formación en lenguaje a un ejercicio normativo, memorístico y sin significado para los jóvenes que asisten a la escuela colombiana (p.4).

El trabajo citado, también retoma elementos centrales en lo que a la formación en lenguaje refiere, desde la perspectiva internacional, indicando que es una preocupación generalizada que en este campo se aborde necesidades comunicativas reales y particulares de los estudiantes, es decir, se promueva la interacción lingüística de formas adecuadas en diferentes situaciones comunicativas, como afirma el Consejo de Europa (2002) referenciado en el artículo, otorgando un papel principal a la significación y a la interacción comunicativa para actuar en la vida cotidiana.

Precisamente en un plan publicado por la Organización de los Estados Iberoamericanos, OIE, (s.f.) que se incluye en el análisis presentado por el investigador, se subrayan los aspectos que direccionan la educación en diferentes países de la región y, por tanto, inciden en la formación en lenguaje. Desde este plan se encuentran concepciones que enmarcan la alfabetización en definiciones como conocimiento de un sistema de signos y uso de los mismos; adquisición de conocimientos para dominar un conjunto de competencias; proceso formativo que permite interpretar y transformar la realidad; capacidad de las personas para leer y escribir enunciados que están vinculados en algún sentido con su vida cotidiana, entre otras perspectivas.

Estas concepciones evidencian la variedad de miradas que sustentan la problematización del lenguaje y la diversidad de maestros que están al frente de los procesos de formación; además, muestran una inclinación de la balanza al lado del estatuto normativo de la lengua. Situación que limita el potencial del lenguaje en la vida diaria y con ello, los procesos de significación e interacción comunicativa como procesos que inciden en la construcción de la realidad y en la interlocución con otros, como se muestra a lo largo del artículo.

Al respecto los resultados en las pruebas internacionales también arrojan información relevante sobre lo que es la enseñanza del lenguaje en Colombia y Latinoamérica, como se muestra el informe elaborado por la Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económico, OCDE, (2016) incluida en la investigación que se mencionó anteriormente:

[...] en el año 2015, el 43% de los menores colombianos todavía no superan los estándares mínimos en comprensión, cuando el porcentaje promedio en los países que hacen parte de esta organización es de un 20%; en la prueba saber 11 que realizó el ICFES en el año 2017 los resultados en el área de lectura crítica llegan a un promedio de 54.29 sobre 100 puntos. En ambos casos se evidencia un desempeño poco satisfactorio en los procesos de lectura de los estudiantes colombianos, es decir, el ejercicio de la lectura y la escritura se mantienen en un nivel medio bajo, lo que indica que no se han alcanzado los objetivos trazados en la política pública y que la población está muy lejos de pertenecer a una comunidad de lectores y escritores (p.5).

Estos resultados están vinculados a la desarticulación que se ha hecho evidente entre la política educativa y la enseñanza-aprendizaje en la práctica. Sobre los cuales el autor citado, explica que, además, contrario a lo que se esperaba, los principios rectores del área de lengua castellana en el contexto colombiano se han ido desdibujando con los documentos que se produjeron después de los Lineamientos Curriculares, al estar orientados a responder a dinámicas empresariales. Cambios que han afectado el ejercicio docente que está en permanente adaptación a cambios acelerados en la política educativa que no permiten un ejercicio reflexivo en torno a la pedagogía del lenguaje y los propósitos de formación que direccionan la enseñanza-aprendizaje en la lengua castellana.

En suma, se puede reconocer que la enseñanza de lenguaje no se ocupa de la construcción de significados y de sentidos en la vida diaria y, por tanto, no atiende a la diversidad de contextos culturales y sociales en los que se desenvuelven los estudiantes, es decir, desde las prácticas sociales. Escenario que conlleva a reflexionar sobre la pertinencia y

la urgencia de reorientar los modos en los que sucede el estudio del lenguaje en el aula, para transformarlo en el lugar de la reflexión y la crítica sobre el mundo a partir de la significación y la interacción como procesos en los que se construye conjuntamente. Es conveniente señalar que dar una nueva dirección a la enseñanza del lenguaje se articula con lo expuesto por la Unesco (2019), que declara:

En este momento de transición histórica, necesitamos urgentemente una educación capaz de valorar las dimensiones públicas y comunes del mundo y de reforzar los modos en que aprendemos juntos. Ciertos enfoques de la educación se han agotado. A pesar de los considerables esfuerzos realizados, nuestras estrategias actuales no han logrado garantizar la igualdad de oportunidades educativas para todos. Es aún menos probable que nos permitan abordar nuevos retos. La educación debe regenerarse como bien público y como responsabilidad global colectiva, constituyendo su condición de derecho humano un eje central. Solo esa reformulación radical puede fortalecer nuestra humanidad común y garantizar unas relaciones sostenibles con los demás, con la naturaleza y con la tecnología. (p.2).

La perspectiva de los futuros posibles reconoce la imposibilidad de trazar un único camino para la humanidad, por el contrario, extiende un llamado a la pluralidad en la que se sustenta el trabajo de las regiones, de sus comunidades y de los diversos contextos que desde su propia experiencia de vida se han construido. Para ello, se otorga un valor invaluable a la reflexión como acción que permitirá que las actuaciones de los individuos tengan incidencia en distintas realidades y aporte al bienestar común. Esta actuación vinculada a la producción de significados y a la renovación de estos por la vía del intercambio comunicativo y la mirada crítica sobre la realidad es un escenario propio de la enseñanza-aprendizaje del lenguaje, como se ha expuesto a lo largo del apartado.

Los futuros son escenarios de esperanza que, de acuerdo con la Comisión Internacional, se gestan en la posibilidad regeneradora de la educación y plantean una visión

emancipadora que se moviliza entre lo individual y lo social, como dimensiones de la construcción colectiva, no solamente con otros, sino con el mundo en su conjunto. En este movimiento de transformación, se apuesta a la renovación de la enseñanza de lengua a partir de lo que estas posibilitan en los hogares de los estudiantes, generando aperturas críticas a las comprensiones de mundo. Un ámbito de actuación profunda para el área de lenguaje, interesada en potenciar la construcción de significados y los intercambios comunicativos que propicien cambios en el mundo.

En coherencia con lo anterior, el presente ejercicio de investigación, se constituye como una oportunidad para trazar una ruta distinta en el estudio del lenguaje, más allá de su estatuto normativo, para entrar en el lenguaje desde interacciones comunicativas cotidianas y sustentadas en significados compartidos en nuestros escenarios comunes.

La modalidad discursiva en este propósito de definir una ruta distinta para fortalecer procesos de significación e interacción comunicativa desde una perspectiva crítica y reflexiva en la enseñanza-aprendizaje de lenguaje, permite una mirada integral de diferentes recursos lingüísticos que confluyen en un enunciado para dar cuenta de la actitud del hablante. La comprensión de una actitud funciona como la apertura a un intercambio comunicativo enriquecido por el uso de todas las posibilidades que la lengua en uso ofrece.

Para identificar la relevancia de la categoría de modalidad discursiva, se entrevistó a Céspedes (2018) ([Ver Anexo 3](#)), quien señaló que dicha categoría no cuenta con un abordaje curricular en Latinoamérica que se ocupe de la modalidad a nivel discursivo, reduciéndola a un elemento que se estudia desde la gramática tradicional o por lo menos una parte de ella. De allí que proponer reflexiones pedagógicas que no solo se interesen en la modalidad discursiva, sino en diferentes desarrollos propuestos en áreas discursivas, áreas del lenguaje, áreas de la literatura, además de nuevas corrientes lingüísticas, resulta fundamental al

constituir conocimientos que han impactado escenarios como la filosofía y pueden aportar a procesos de formación.

Céspedes afirma que dar a conocer categorías como la modalidad discursiva permite mostrar el papel de esta en el intercambio comunicativo y, a partir, de su capacidad explicativa, dilucidar problemas en dicho intercambio. Refiere que la categoría cuenta con trabajos desde la década de los 80 y se ha mantenido vigente en trabajos como el de la teoría de la enunciación de Benveniste, el cual se destaca como un referente para las problematizaciones actuales al definirse como un modelo para explorar la interacción. Con base en estos elementos, la docente mencionada, considera conveniente empezar a pensar en estrategias para didactizar procesos de intercomunicación, de intercambios escolares, con base en los supuestos de modalidad.

De acuerdo con lo que antecede, la pertinencia de la categoría de modalidad discursiva, no está solo en el terreno de los problemas vislumbrados por las disciplinas en torno al lenguaje, desde donde se ha dado apertura a reflexiones epistemológicas que han hecho parte de la evolución de áreas de conocimiento como la filosofía, sino de pensar didácticamente cómo integrar las diferentes categorías a los procesos de formación en el aula de clase, porque en casos como el de la modalidad discursiva se puede comprender la actuación de los hablantes en situaciones comunicativas reales, así como los modos en los que se puede abordar un intercambio comunicativo para compartir una intención desde una mirada reflexiva y crítica.

En tal sentido, al contribuir con el fortalecimiento de los procesos de significación e interacción comunicativa se aporta a la formación de sujetos críticos, capaces de comprender la realidad como un escenario de transformación por la acción de quien la habita y las relaciones solidarias que se tejen con otros; ampliación del horizonte de acción al promover valoraciones renovadas sobre el mundo; comprensión del aula de clase como un espacio de

conversación y puesta en común de diferentes modos de acercarse al conocimiento, de compartir visiones distintas del aprendizaje e intercambiar para trabajar colaborativamente en la relación enseñanza-aprendizaje. En coherencia con el construccionismo, es la oportunidad para comprender que “[...] todo el conocimiento es perspectivo y está saturado de valores. Así, entrar en un dominio de conocimiento es intervenir en una forma de vida particular”. (Gergen, 2007, p.229).

Otro de los aspectos para destacar de la investigación es la socialización de la misma con docentes, como manera para establecer un vínculo entre la investigación que se desarrolla en la Universidad y quienes se preocupan en desarrollar diferentes procesos de aprendizaje desde el área de lenguaje. Esta dirección, se basa en la consideración que dados los modelos laborales que enfrentan los docentes en Colombia, en los que no se facilita su acercamiento a la investigación que se realiza en el campo de la pedagogía en las instituciones de educación superior, es responsabilidad de la Universidad hallar modos de disponer para los maestros el trabajo que surge de las actividades de formación que se orientan desde los posgrados como alternativas para actualizar su labor.

En suma, esta investigación resulta relevante y pertinente porque se direcciona a fortalecer los procesos de significación e interacción de los sujetos, mediante los cuales pueden comprender su realidad y transformarla; proponer la transposición didáctica de una categoría de la lingüística que problematiza la relación del hablante con lo que enuncia; retomar los principios del enfoque semántico-comunicativo, que sustenta la enseñanza de lenguaje en Colombia y, finalmente, vincular a los maestros a los trabajos de investigación que se construyen en torno a la pedagogía en la Universidad Pedagógica y Tecnológica de Colombia-UPTC.

De acuerdo con lo expuesto, se plantea lo siguiente:

1.4. Enunciado Holopráxico

¿Cuál podría ser una propuesta pedagógica para fortalecer los procesos de significación e interacción comunicativa, desde una perspectiva crítica y reflexiva, en estudiantes de educación básica secundaria, a partir de la categoría de modalidad discursiva?

1.4.1. Objetivos

1.4.1.1. Objetivo General.

Construir una propuesta pedagógica que permita el fortalecimiento de los procesos de significación e interacción comunicativa, desde una perspectiva crítica y reflexiva, dirigida a estudiantes de educación básica secundaria, a partir de la categoría de modalidad discursiva.

1.4.1.2. Objetivos Específicos.

1.4.1.2.1. *Estadio Descriptivo.*

Caracterizar la situación de los procesos de significación e interacción comunicativa en instituciones educativas, en el nivel de básica secundaria, a partir de la exploración del contexto educativo.

1.4.1.2.2. *Estadios Analítico y Explicativo.*

Explicar cómo podría ser posible el fortalecimiento de los procesos de significación e interacción comunicativa, desde una perspectiva crítica y reflexiva, a partir de la categoría de modalidad discursiva.

1.4.1.2.3. *Estadio Proyectivo.*

Aportar al mejoramiento de los procesos de significación e interacción comunicativa, desde una perspectiva crítica y reflexiva, en estudiantes de básica secundaria.

1.4.1.2.4. *Estadio Evaluativo.*

Identificar las fortalezas y las oportunidades de mejoramiento de la propuesta pedagógica con docentes expertos.

2. Sintagma Gnoseológico

El capítulo que se desarrolla a continuación consolida ideas, conocimientos, teorías e investigaciones que sustentan el ejercicio investigativo. En primera medida se refieren los aspectos centrales del estado del arte construido como soporte de la investigación y luego, se organizan los conceptos teóricos y aportes de disciplinas en torno a la significación, la interacción comunicativa, la reflexión, crítica, la modalidad discursiva, entre otros tópicos centrales en la investigación. De igual manera se incluye en el apartado aspectos teóricos asociados a la investigación proyectiva de carácter holístico considerados fundamentales para la comprensión del ejercicio investigativo.

2.1. Estado del Arte

La presente investigación se plantea como oportunidad para fortalecer los procesos de significación e interacción comunicativa a partir de la categoría de modalidad discursiva en básica secundaria. Tomando como base este interés, se adelantó la búsqueda de trabajos de investigación que han sido desarrollados con un propósito igual o próximo al que define la investigación mencionada. Es decir, trabajos de investigación que se han propuesto, a partir de la categoría de modalidad discursiva, el fortalecimiento de los procesos de significación e interacción comunicativa o han promovido su mejoramiento desde categorías lingüísticas que se ocupan de la intención del hablante al enunciar.

Resultado de esta revisión que compilaron alrededor de 50 artículos en los que se encontró que no se han desarrollado ejercicios investigativos que compartan el interés enunciado para la investigación. En su lugar, se identificó que estos artículos enriquecen significativamente el marco teórico, en cuanto recogen reflexiones de docentes e investigadores en torno a temas centrales en la investigación: *procesos de significación, interacción comunicativa, sujeto reflexivo y crítico, y modalidad discursiva.*

En el sentido expresado se encontró que las investigaciones principalmente se ocupan de precisar elementos conceptuales o abordar teorías que en particular se han referido a procesos de significación, interacción comunicativa, sujeto crítico y reflexivo, y modalidad discursiva. De manera que, a lo largo del presente estado del arte, se hará un recorrido que enuncia, grosso modo, los aspectos centrales de las publicaciones consultadas, puesto que, serán profundizadas en el marco teórico, al cual aportan ideas que enriquecen el desarrollo de la investigación.

Para la construcción del apartado se definió como punto de partida la significación, entendida como proceso mediante el cual el sujeto dota de sentido su realidad y su acción sobre la misma (Oviedo, 2003). Luego se ocupa de la interacción comunicativa, vista como encuentro de los sujetos y el intercambio mutuo de valoraciones, significaciones, posturas, frente a la realidad, por medio de la comunicación (Herrero, 2012). En tercer lugar, se recogen algunos de los artículos que toman como elemento central el sujeto reflexivo y con capacidad crítica como forma de valoración de la realidad que se espera propiciar en la escuela. Por último, se presentan los principales trabajos de investigación que se han desarrollado en torno a la categoría de modalidad discursiva.

En términos generales, el levantamiento del estado del arte se realizó mediante la consulta de las siguientes bases de datos: Ebsco, Alexander Street Press, Redalyc, Dialnet y Education Source; los E-Books de Digitalia Hispánica y 7-24 Libros electrónicos, disponibles en los recursos electrónicos de la Biblioteca Luis Ángel Arango y de la Universidad Pedagógica y Tecnológica de Colombia, UPTC; además, de los repositorios de las instituciones: Universidad Pedagógica Nacional, Universidad de los Andes, Pontificia Universidad Javeriana y Universidad Distrital “Francisco José de Caldas”, y una búsqueda libre en Google, con criterios asociados a diferentes temas de la investigación. De un total de 56 artículos, se seleccionaron aquellos presentados a continuación por cada uno de los

tópicos, por su aporte al interés investigativo en cuanto a conceptualizaciones sobre temas centrales para la misma o reflexiones que han surgido en torno a contextos educativos concretos.

2.1.1. La Significación como Proceso: Direcciones Distintas

La significación como proceso no cuenta con trabajos directamente desarrollados en ámbitos escolares o que planteen ampliamente reflexiones respecto a la importancia de favorecerla en la formación de sujetos; además, no se encontró ningún artículo que evidenciará algún tipo de articulación con la modalidad discursiva como recurso, herramienta o estrategia mediante el cual se podría favorecerse la significación, en cuanto proceso relevante en la formación de sujetos desde el área de lenguaje. Contrario a ello, se ha publicado un número importante de artículos que fundamentan el concepto del significado o de la significación explicitando su papel en el interior de ámbitos como el de la comunicación. Del mismo modo, se encontraron trabajos que conceptualizan alrededor de las características particulares de categorías que han sido usadas como sinónimas en diferentes contextos, como es el caso de las nociones de significado y de sentido. A continuación, se retoman algunos de los documentos para ejemplificar los hallazgos descritos.

Uno de los trabajos encontrados es el de Arbeláez, Álvarez y Montoya (2011), donde se toma posición desde dos perspectivas teóricas que se complementan entre sí, la filosofía del lenguaje y la pedagogía de lengua, en articulación con elementos metodológicos que se proponen en la pragmática y en el análisis del discurso, para entender fenómenos que se dan en la práctica educativa en cuanto a la producción oral y escrita de los estudiantes.

De acuerdo con los autores, su interés es el sentido que se instala en el discurso y no solamente en el significado que se restringe al texto. Con ello, se plantea la comunicación como un escenario complejo en el que intervienen factores contextuales, culturales, cognitivos, a partir de los cuales la realidad tiene sentido; en otras palabras, en ella tienen

lugar la actividad mental y la actividad social del individuo para relacionarse con otros y con el mundo.

Esta situación define uno de los principales retos que enfrenta la enseñanza de lengua, puesto que debe superar los límites que han sido trazados por el estudio de la estructura formal de la lengua y poner en el contexto de la enseñanza-aprendizaje elementos como la interacción comunicativa y la expresión de la intersubjetividad por medio de la comunicación, es decir, reconocer en la relación estudiante-docente la emergencia de valoraciones, juicios, comportamientos, entre otras actitudes, con los cuales se materializa el acto comunicativo, donde la intención (Ostensión) representa un papel principal, pues, de acuerdo con los autores ya referidos, se confiere una dimensión humana a este aspecto.

Para la comprensión de este acto, la pedagogía de la lengua se vio enriquecida por los aportes que al respecto hacen campos teóricos como la pragmática, el análisis del discurso, la sociolingüística, entre otras disciplinas, y de acuerdo con la reforma curricular que promovió el MEN en la década de los 80, tienen un lugar en la reflexión curricular del lenguaje en Colombia, como lo muestran los *Lineamientos Curriculares de Lengua Castellana*. Una reflexión sobre la cual surgieron interrogantes que no han sido abordados en su complejidad, como refieren los autores del artículo.

Por su parte Bustamante (2001), retoma los elementos conceptuales y teóricos desarrollados por el profesor Baena (1992), quien creara en Colombia la preocupación en torno al enfoque semántico-comunicativo y, en esta dirección, por el proceso de significación.

En particular, el autor se ocupa, en primera medida, de los actos de habla adjetivados, en cuanto se les define como los más significativos y dotados de características enunciativas, discursivas y pragmáticas por medio de las cuales se hace posible la adecuación del discurso

a las condiciones contextuales en las que es producido; por medio de estos actos se hacen aseveraciones del mundo.

En segunda instancia, define los actos compromisivos, en los cuales se expresa la finalidad de las relaciones que surgen por medio de un discurso determinado en condiciones contextuales concretas. En ambos casos circulan significados de nivel representacional, lógico y sociocultural, es decir, la relación de la práctica empírica con la capacidad para representar la realidad; la expresión de la representación en correspondencia con el conocimiento que del lenguaje tiene el autor; y el uso de la lengua y la valoración que se tiene sobre la realidad, respectivamente.

De acuerdo con el autor, en estos actos se evidencia el potencial del lenguaje para propiciar un espacio en la vida social, al entablar o brindar apertura a relaciones entre los sujetos y favorecer la organización de un conjunto de enunciados para responder a aquello que surge en el contexto.

Un poco más próximo a la consideración del significado como proceso, se encuentra el trabajo de Garrido (1991), en el que se caracteriza al significado como proceso en cuanto “reducción de unidades de información a unidades complejas de nivel superior, en el cual el hablante establece una jerarquía que el oyente recupera siguiendo el proceso inverso” (p. 19).

Alrededor del concepto de significado, el autor, afirma de la significación que se trata de a) sentido o contenido conceptual, b) valores emotivos y subjetivos o connotaciones y c) objeto extralingüístico o referente. Es decir, la caracterización de las relaciones lógicas de contenido universal, las propiedades que dependen de la experiencia del hablante y no inciden en la definición de su referente y, por último, aquel que pertenece al contexto extralingüístico, respectivamente.

En cuanto al significado el autor, explica que corresponde a un elemento fijo, estable, concreto y analizable que como proceso constituye la circulación de información en el

intercambio de datos que se propicia en la obtención de conocimiento. Las unidades de información que hacen parte del proceso se transforman en unidades complejas mediante relaciones de asociación o diferenciación, que son comunes a los hablantes, pero se materializan de forma distinta en cada uno de ellos.

En este sentido, establece la diferenciación entre connotación, perteneciente a las valoraciones subjetivas, y referencia, ubicada en el plano del pensamiento lógico. Para determinar que por medio de la relación que sucede entre estos dos elementos la significación tiene lugar para obtener conocimiento.

Por su parte Falcón (2002), se ocupa de la necesidad de trabajar en la transformación de las significaciones que circulan en la escuela, como centrales en la configuración del entorno educativo mismo. La significación en este trabajo se desarrolla de la mano con el concepto de imaginario social, y se orienta hacia la necesidad de producir nuevos significados, una cualidad de los humanos que consiste en la producción y la comprensión de significaciones que den cuenta de la realidad en la que habitan.

De forma explícita, el autor, indica que la construcción de nuevas significaciones está abocada a dotar de nuevos significados la realidad desde una perspectiva social, lo que indica que la formulación de nuevos significados dotados de sentido son una construcción colectiva, un ámbito de injerencia de los diferentes autores que se relacionan en la institución educativa.

En Becerra (2008), se toman como base los planteamientos de Baena (1989) y la ontología fenomenológica. El interés particular es el discurso abordado desde la lingüística con énfasis en el significado, el sentido y la intersubjetividad, reconociendo que en el discurso se sustentan las ciencias humanas en el marco epistemológico. De forma detallada, Becerra, hace un recorrido por las nociones de discurso, texto, sentido, significación, los cuales al ser articulados evidencian que la producción discursiva deriva en sentidos que, entre

otras cosas, establecen una relación con otras subjetividades, de ahí la importancia de la otredad.

En el contexto de la significación también se ubica la investigación desarrollada por Ghislene y Pezzi (2014), quienes se ocupan de la significación y la comunicación implicadas con el lenguaje y la cultura, el texto y el discurso, además de diferentes mediaciones. Su preocupación se hace extensiva a las nuevas tecnologías sobre las cuales se entretajan representaciones simbólicas con asidero en las prácticas sociales, pues reconoce en las innovaciones tecnológicas la construcción de nuevas relaciones simbólicas, cambios en la cultura y en las representaciones de la misma. Estas transformaciones, son resultados de la capacidad de los sujetos para simbolizar, constituir discursos colaborativos y estrategias comunicativas.

2.1.2. La Interacción Comunicativa: Miradas desde Diferentes Disciplinas

El concepto de interacción refiere en principio el intercambio que se propicia entre dos o más sujetos por medio de la comunicación. En esta vía, se han definido algunos trabajos de investigación y conceptualización que alimentan el presente estado del arte, de los cuales se retoman los siguientes:

Blanco (1981) refiere la existencia de momentos significativos para el desarrollo de la sociabilidad en los individuos. El primero de ellos, es la socialización, a partir de la cual el sujeto entra en contacto con formas de aprendizaje que le permiten comprender el mundo desde ámbitos valorativos, normativos, estéticos, culturales, además de otros.; la segunda, la interacción, se asocia, a lo que el autor explica, como oportunidad para que el individuo se vuelva objeto de su propio conocimiento por medio de las relaciones que teje con los otros con el propósito de reconocer su rol dentro de la sociedad y comprender la representación que las personas con las que se relaciona han construido de él.

Se trata de un ejercicio reflexivo que aporta a la definición de la identidad; finalmente, la grupabilidad, hace referencia a la definición dentro de un grupo social que se comporta lingüísticamente y lleva a cabo acciones propias de un grupo. Con este entramado de elementos se define el lenguaje como instrumento central en la construcción del individuo a partir de la relación con otros.

En Sentis (1997), se adelanta un ejercicio de conceptualización de las nociones de interacción y discurso, con el propósito de aportar a quienes desarrollan la labor docente y se interesan en el análisis el discurso y de texto desde la perspectiva cognitiva. De forma detallada, su trabajo se centra en las categorías conversacionales de estructura de turno, movimiento conversacional, estructura del texto dialógico, funciones de la conducta no verbal, y la diferencia entre competencia lingüística y competencia comunicativa. Este escrito se centra en algunos postulados de Bernárdez (1982) en cuanto a la teoría de la acción, dado que en esta acción sucede el intercambio entre individuos que participan en un diálogo o conversación con el fin de modificar la situación y orientarla de forma coherente al cumplimiento de sus propósitos.

De acuerdo con este autor, retomando el trabajo de Van Dijk (1980), en la interacción las relaciones entre las acciones se dan desde la dimensión de la realidad (acciones posibles), el tiempo (simultáneas o consecutivas), la condición (condiciones o consecuencias), las alternancias (alternantes), los participantes (unilaterales o bilaterales). La conversación es una interacción bilateral dialógica que se da por las situaciones socioculturales de quienes en ella participan, y en esta tiene un papel significativo el contexto social que corresponde al lenguaje en uso con base en un conjunto de normas de orden social establecidas por una comunidad o grupo social. De ahí que toda interacción se defina por las condiciones de coherencia y simultaneidad de las acciones; en caso contrario, la interacción fracasaría.

Con base en Van Dijk (1980), Sentis indica que se trata de la noción de marco de acciones, necesaria para que la interacción suceda. Además, las interacciones cuentan con una macroestructura que se organiza en apertura (comienzo de la conversación), orientación (turnos por medio de los cuales se va dirigiendo el tema de conversación), objeto de la conversación (tema de la conversación), conclusión (aspectos que cierran el tema) y terminación (turnos por medio de los cuales la conversación llega a su fin).

Por último, el autor se ocupa de distinguir la competencia lingüística de la competencia comunicativa; señala que, la primera, se refiere, al conjunto de reglas subyacentes para producir una oración (conocimiento gramatical) y la segunda, al conjunto de normas subyacentes que posibilitan la participación de un hablante en un acto comunicativo.

En el trabajo de Gómez y Albarracín (2011) se destacan algunos de los conceptos claves de la pragmática, que funcionan dentro del discurso interactivo, y definen un acto comunicativo, para después de ello, ocuparse de la oportunidad que brinda el conocimiento de los conceptos pragmáticos de reconocer las diferencias culturales y las variables de uso que se dan en el lenguaje.

En cuanto al ejercicio conceptual, las autoras presentan las características de la acción comunicativa que se define como una práctica social en la que funcionan un conjunto de normas sociales que regulan la acción misma; el sentido de la acción y la razón por la cual sucede; la comprensión se da en el marco de una comunicación estructurada en la que se producen, se interpretan y se intercambian mensajes por medio de un diálogo o conversación.

El profesor Areiza (2011), presenta una descripción de la comunicación desde la perspectiva pragmática, que la define como una actividad contextualizada, en la que convergen situaciones, contextos culturales y elementos lingüísticos.

De manera permanente, señala el autor, los sujetos se ven envueltos en intercambios que le otorgan roles, establecen turnos de participación y les enfrentan a enunciados que inciden en las acciones de los interlocutores. Este desenvolvimiento en un intercambio comunicativo se denomina competencia social que implica contar con un repertorio de actuaciones con las que evidencia su pertenencia a un entorno social y, además, ejerce un efecto en sus interlocutores, por lo que el autor indica que la denominación más adecuada sería la de competencia social-interactiva.

En esta línea se ubica Rizo (2006), quien hace un recorrido por dos escenarios teóricos particulares que pertenecen a lo que la autora define como fuentes históricas de la ciencia de la comunicación, la psicología social y la sociología fenomenológica.

Dentro del recorrido teórico, se refiere la autora mencionada a la comunicación como fundamento de la interacción social, por medio del cual se manifiesta todo cuanto constituye la sociedad, y se da en la relación con otros. La comunicación es el resultado de la interacción y esta última, es posible en tanto se da un proceso de comunicación, se trata de una correspondencia recíproca entre cada uno de los elementos. Su interés en conceptos como comunicación e interacción se articulan a la comunicología, a la cual articula 4 dimensiones: expresión, difusión, interacción y estructuración.

Para Rizo, la interacción corresponde a la articulación entre sistemas de comunicación, por medio de los cuales tiene lugar un intercambio entre sujetos que participan del acto de comunicar. Para evidenciar cómo se da la interacción se ubica en la psicología social del lenguaje o el interaccionismo simbólico. A partir de los elementos subrayados llega a la conclusión que el lenguaje constituye el elemento central para que el individuo se adapte a un grupo social y se considere como parte de este, con funciones y roles específicos que se materializan dentro de la comunicación.

También, se encuentra la publicación de González (2009), quien presenta la estructura argumentativa y los comportamientos lingüísticos que surgieron en ejercicios de clase orientados a contribuir al desarrollo de la argumentación en estudiantes que participaron en una situación comunicativa.

Dentro de este ejercicio, el papel del docente resulta fundamental en cuanto organiza y regula el desarrollo de una interacción comunicativa en el terreno de la argumentación, en calidad de moderador; además, estructura el desarrollo de la misma para que la opinión o el relato personal de los estudiantes no se asuma como un argumento. Para adelantar el análisis, se trabaja con base en los fundamentos que ofrece la perspectiva semiodiscursiva, a partir de la cual se ponen en contraste las estructuras lingüísticas que organizan el discurso y los elementos que están inmersos en la producción del discurso.

Finalmente, el trabajo de los autores Carrillo, et al. (2017), cuyo campo de acción no es propiamente la lingüística, sino la fonoaudiología, donde adelanta un recorrido por las posturas teóricas que se han ocupado de las habilidades pragmáticas y sociales, en relación con la interacción comunicativa, con base en el modelo sistémico de la comunicación.

En general, este artículo, demuestra, desde bases lingüísticas, la necesidad de otorgar al concepto de comunicación, del que se ocupa la fonoaudiología, un lugar para la categoría de interacción comunicativa, dados los aportes de esta última, para comprender procesos propios de esta área. Al entender las principales categorías de orden pragmático, se lograría una lectura más completa de las situaciones comunicativas que son objeto de estudio de esta ciencia; se facilita, con ello, el trabajo de quienes se desempeñan en el área, entre otros elementos.

De acuerdo con lo expuesto, la categoría de interacción comunicativa, ha sido objeto de indagación en trabajos, principalmente, de conceptualización, desde diferentes disciplinas, como la psicología, la comunicología, la fonoaudiología y la lingüística. Frente a ello, es

conveniente resaltar que los artículos que aportan en el desarrollo del estado del arte, en particular para la categoría de interacción, evidencia una preocupación de varios años en aportar conceptualmente a la comprensión de la misma a partir de las consideraciones de diferentes escenarios. Situación que permite reconocer que tras el vasto engranaje teórico se puede entrar a evaluar la potencialidad de esta categoría en escenarios más concretos, como en el educativo.

2.1.3. Sujeto Crítico: Perspectivas, Contribuciones y su Relación con la Reflexividad

La noción de sujeto crítico alude principalmente a una actitud del hablante frente a su realidad con la cual espera, además de explicitar su valoración sobre esta, proponer formas de transformación y mejoramiento para su entorno. En este sentido, se indagó por la producción académica en relación con este tipo de sujeto, y se encontró que en algunos de los documentos se otorga mayor relevancia al concepto de reflexividad, sin desvincularlo de sujeto crítico, por lo cual se incluye en el presente documento aquellos artículos que tratan, también, lo relativo a la reflexividad, puesto que se puede afirmar con ello que estas dos categorías se corresponden recíprocamente.

En Castro (2003), se refiere que la reflexividad y la crítica son una responsabilidad de quien adelanta procesos de formación, es decir, el docente, en la educación superior. Los aspectos relevantes para el autor se derivan de un ejercicio de observación y análisis de la práctica pedagógica que desarrollan docentes en formación, con base en el enfoque comprensivo-crítico.

El punto de partida de la autora es la alusión a las transformaciones sociales, culturales y económicas que enfrenta la sociedad actual, a partir de las cuales los paradigmas educativos experimentan cambios que buscan responder a dinámicas actuales. Dentro de las reformulaciones en el terreno de la educación, se encuentra enfocar la evaluación hacia una perspectiva comprensiva. Conclusión a la que ha llegado la autora en calidad de docente

formadora de docentes, quien ha problematizado la práctica pedagógica y ha construido propuestas que aporten en la solución de las necesidades del contexto en el que desenvuelve el maestro.

De acuerdo con la investigadora, promover cambios a nivel pedagógico incide en tres áreas fundamentales del sujeto y en su capacidad crítica y reflexiva. Para la autora se trata de concepciones educativas, actitudes personales, prácticas profesionales, que definen al profesional en educación que se está formando.

La evaluación es un concepto problémico que incide en el éxito o el fracaso de los estudiantes durante su proceso de formación. Por medio de la autoevaluación se crea una oportunidad para que el estudiante reflexione sobre su lugar en el proceso de enseñanza-aprendizaje. De allí que la autora afirme que es por medio de la evaluación que sucede la interacción entre quienes participan de este proceso, docentes y estudiantes, en cuanto por medio de su relación e intercambio surge la reflexión pedagógica, que permite comprender los actos de enseñar, aprender y evaluar; con base en los cuales se pueden diseñar de nuevas herramientas que aporten al proceso formativo.

Los autores Wong et al. (2015), se ocupan del papel de la crítica en el campo de la educación al considerar como decisiva la capacidad de razonar y tomar decisiones por parte de los estudiantes en la evaluación de su proceso de formación; también, la posibilidad que da la crítica de participar activamente en los diferentes contextos que conforman la sociedad (político, económico, cultural, entre otros).

Los autores incluyen en el desarrollo del documento la valoración sobre cómo en la práctica se promueven las competencias lógicas y argumentativas, necesarias en la actitud crítica; y, finalmente, se ocupan de subrayar el papel de la filosofía en la formación de sujetos con capacidad crítica y reflexiva. Una de las situaciones descritas es la estructuración de un sistema de educación que privilegia el aprendizaje de conocimientos específicos en áreas

como lenguaje, matemáticas, física, química, biología, sin detenerse en orientar al estudiante en cómo estos conocimientos le permiten participar de forma activa en su contexto, al comprender lo que sucede en escenarios como la política, la cultura, la economía, entre otros.

Una concepción del proceso educativo en la cual no se orienta a los estudiantes sobre el papel de sus aprendizajes en su propia vida afecta la dimensión humanista de la formación; en otras palabras, la capacidad de los sujetos para pensarse dentro de un mundo con un orden social establecido y sobre el cual se pueden proponer transformaciones por parte de quienes lo habitan.

Desde la reflexividad, Aleazones (2003) muestra relación con lo expresado anteriormente, frente a la trascendencia de transformar los escenarios pedagógicos para tener una mayor comprensión del alumno y de los procesos de formación. Para tal propósito, el docente debe reflexionar de manera permanente sobre su quehacer, las necesidades y alternativas para brindar una formación integral a los educandos.

El autor refiere como elementos centrales la generación de un diálogo que se soporte en un acompañamiento a nivel personal y uno a nivel colectivo, con lo cual el estudiante pueda dar sentido a su proceso individual y social, y reconozca los ritmos distintos en su proceso de formación. Un ejercicio reflexivo sobre los diferenciadores del proceso de aprendizaje, permite al docente comprender más claramente el entramado complejo de elementos que hacen parte de la formación y, con ello, aportar a la estabilidad social, a la inteligencia emocional, a procesos cognitivos construidos de manera significativa, movimientos coordinados y complejos, seguros y activos, en la formación de sus estudiantes.

En la misma vía, se ubica Mora (2005) quien destaca el papel del docente como mediador que está en un ejercicio permanente de reflexión, con el cual renueva su labor en el aula de clase. También se encuentra Novoa (2010) que refiere, desde su experiencia particular como docente, la importancia de la actitud reflexiva y ética del docente en el aula,

en cuanto a partir de ella se generan aperturas en la relación con el estudiante y en general, con todo el contexto educativo, sobre el cual podrá darse transformaciones que renueven la formación misma. Por su parte Sandoval (2016) demuestra la necesidad de reflexionar de manera crítica sobre la práctica. En esta concepción, el sujeto construirá el camino, mediante la formulación de preguntas a su realidad. De tal modo que pueda establecer una relación con el conocimiento y enriquecer su pensamiento.

En general en los artículos presentados en torno a la reflexión o la reflexividad, los autores coinciden en señalar el carácter fundamental de este ejercicio en diferentes ámbitos de la vida cotidiana, al ser potenciador de actuaciones razonadas sobre cada uno de los contextos a los que se pertenece. Un ámbito común en las investigaciones referidas es el educativo en el que la reflexión ocurre por orientación del docente y reconocimiento del estudiante sobre las características de su proceso de formación, así como su lugar en la sociedad.

2.1.4. Modalidad Discursiva: Panorama en la Investigación

La categoría de modalidad se ha estudiado desde dos grandes esferas, de acuerdo con la revisión de artículos de investigación. La primera es de orden expositivo o de fundamentación teórica y la segunda, de ejercicios analíticos de un corpus determinado para la caracterización de una población o del español en general. En ningún caso se encontró un trabajo direccionado a la elaboración de una propuesta pedagógica que aporte en el ámbito educativo y, en particular, en el área de lenguaje. Adicionalmente, se consultaron documentos que abordan temas conexos, como son los verbos, los adverbios, la aserción y la teoría de la enunciación, como podrá verse más adelante, sin embargo, en ningún caso la modalidad discursiva se abordó desde la reflexión pedagógica y didáctica.

Uno de los trabajos es el de Cepeda (2002), en el cual se evidencia cómo la intencionalidad y la identidad del hablante se observan en el uso del modo y la modalidad.

Esta investigación requirió de una submuestra, como lo indica la autora, de 12 participantes entre jóvenes y adultos, tanto hombres como mujeres, de diferentes estratos socioeconómicos y fue aplicado en la ciudad de Valdivia, Chile, mediante el uso de una entrevista semiformal.

Durante el desarrollo se propició una conversación entre los participantes con la cual se logró determinar que en situaciones que implican argumentar, narrar o informar, se hace uso principalmente del modo indicativo, adverbios subjuntivos y pocos cambios en la actuación tonal; se mostró un mayor uso del indicativo por parte de los hombres y del subjuntivo, por parte de las mujeres; también, se evidenció que la pertenencia a grupos sociales diferentes incide en los usos que hacen los participantes de algunos recursos lingüísticos, como modalidad asertiva, el modo indicativo, adverbios disjuntos enfatizadores, atenuadores, entre otros.

En un trabajo anterior, Cepeda (2000), ante la posibilidad evaluativa que tiene el hablante sobre su lengua, analizó el uso del modo y la modalidad en la ciudad de Valdivia, Chile, aplicando una entrevista semiformal, con un total de 12 hablantes, 6 jóvenes de la generación 1 (entre 15 y 18 años de edad) y 6 adultos de la generación 2 (entre 24 y 47 años), de ambos sexos y pertenecientes a tres grupos socioculturales: (medio) alto, (medio) medio y bajo (p.4).

Dentro de los resultados se encontró que los hablantes usan en el proceso de evaluación el género informativo, el modo declarativo, el modo indicativo, los actos de habla de informar, los adverbiales disjuntos de contenido enfatizadores, los disjuntos de estilo de manera, los subjuntos enfatizadores, intensificadores y de foco, y los adjetivos predicativos (descriptivos y valorativos) e intensificadores. Los estudios permitieron identificar que en los usos lingüísticos de los participantes en la investigación, se da cuenta de la valoración que ellos han construido del mundo y de sí mismos. Estos usos le permitieron afirmar a la autora

que el condicionamiento sociolingüístico da cuenta de la valoración del sujeto sobre sí mismo y el mundo al que pertenece.

En Fuentes (2004) se expone que la enunciación ha sido abordada con frecuencia en diferentes investigaciones, sin embargo, se requiere mayor delimitación y revisión de los elementos que allí se conjugan. En tal sentido, su artículo afirma que el enunciado, se produce en diferentes direcciones lo que sustenta su carácter complejo, pues en esta producción funciona: la formulación del discurso, la intención comunicativa, el juicio de valor que emite el hablante, quien plantea una actitud frente a lo que enuncia él y su interlocutor, modos de preferencia del enunciado, el desdoblamiento del sujeto hablante y formas de gestionar la interacción. Dentro de su trabajo, la autora se ocupa, especialmente, de la aserción, al considerar que es por medio de esta que el hablante puede asumir diferentes papeles dentro de una enunciación; el de enunciador y el de locutor. En otras palabras, adquiere un doble perfil dentro de lo que enuncia.

El trabajo de Grande (2014) acude a los datos suministrados por el Corpus de Referencia del Español Actual, CREA, y elabora un análisis sobre los modos imperativos: “crea y no crea”, a partir de relaciones semánticas y formales que, en algunos casos, suscitan transformaciones. Su investigación se sustenta en la pragmática y el análisis crítico del discurso para el estudio de las formas apelativas de “créeme” y “no creas” que, a su vez, son catalogadas como asertorias con transformación gradual. En relación con la modalidad, el autor advierte que son dos niveles asociados a esta categoría, el orden epistémico que confirma el compromiso del hablante con lo que está diciendo, y el orden de la enunciación que corresponde con su carácter apelativo.

En una dirección, muy cercana a los dos últimos artículos, se encuentra Jaque (2016), quien se interesa por el carácter aspectual del verbo y la disponibilidad de este para ser leído bajo la modalidad epistémica.

El problema planteado en el análisis realizado por el autor corresponde a la ambigüedad presentada en algunos aspectos del valor temporal-prospectivo y del modal epistémico. El punto de partida para conocer en qué contextos se reúnen las cualidades de orientación al presente y la modalidad, es el contexto del futuro sintético que puede tornarse de valor temporal o de incertidumbre; luego, la perífrasis con ambigüedad deóntica, donde se da una alternancia entre los valores epistémicos y deónticos; el presente subjuntivo (capaz de+ subjuntivo), el cual expresa conjeturas sobre el futuro; algunos fenómenos paralelos en el sistema temporal del español. En términos generales, estos casos le permiten al autor señalar que la restricción aspectual del verbo afecta el presente, independientemente de que contenga modalidad.

En cuanto a los temas conexos Berniers (2002), describe la propiedad que tiene el verbo para poner en contacto a otros elementos de la oración, fenómeno que, por un lado, puede darse en la atracción de una frase denominal por acción del verbo, siendo esta última transformada en complemento directo, y por otra, en la incorporación, en el que un elemento denominal se incorpora al verbo formando un verbo compuesto. En el desarrollo del tema el autor expone las condiciones que diferencian a uno de otro fenómeno (incorporación y transformación en complemento directo), pese a la coincidencia entre los procesos. Sobre ello, indica que la comprensión de un verbo denominal está supeditada a la relación sintáctico-semántica del sustantivo contenido, por ser determinante en el contexto.

El trabajo de Bermúdez (2011) hace un balance histórico con postulados de la escuela francesa y la teoría de Culioli (1990) las cuales pone en tensión, partiendo de la consideración que se requiere mantener el estudio de las relaciones posibles entre la lingüística y los estudios del discurso, en auge en la actualidad.

En atención a la revisión histórica que plantea el autor, en el primer apartado se exponen los problemas que direccionaron el pensamiento francés hacia 1976, para entonces,

de poca solidez y precisión en los asuntos teóricos de interés. Con base en ello, destaca que se dieron aperturas importantes que permitieron superar algunas de las discusiones que habían sido privilegiadas en la lingüística por mucho tiempo, como en el caso de la oración, la sintaxis, el léxico, el sujeto gramatical.

Para el autor, en este movimiento que se dio al interior de la escuela francesa se originó la pregunta sobre ¿cuál era el tipo de teoría de la enunciación que se estaba buscando?, y que en algunos casos derivó en confinar a la pragmática aquello que no se podía situar en la sintaxis y la semántica. De manera que la enunciación adquiere el papel de vínculo entre lengua y habla, emerge para llenar el vacío, según sostiene Bermúdez, que, por demás, incluye al sujeto que produce un enunciado.

Al hacer un balance se encuentra que el estudio de la categoría de modalidad discursiva refiere, principalmente, dos centros de interés, como se dijo previamente. Uno, la exposición sobre la emergencia de la categoría en el estudio del lenguaje, y dos, el tratamiento teórico de la misma, desde lo propuesto por diferentes autores y la aplicación de aquellas teorizaciones a corpus determinados, sin que explícitamente se encuentre un trabajo de transposición didáctica o propuesta pedagógica que evidencie su aporte a contenidos curriculares en ninguno de los grados de formación en los niveles de básica o media.

Los antecedentes de la investigación muestran que las indagaciones que se desarrollan en los diferentes artículos dan cuenta de un interés por conceptualizar de forma detallada sobre la significación, la interacción comunicativa, la reflexión y la crítica, la modalidad discursiva, explicitando características, escenarios de acción y aspectos teóricos. Mientras que, en menor medida, se encuentra documentos en los que se muestre el papel de las categorías en la interpretación, la comprensión y la transformación de contextos cotidianos. Finalmente, es menester reiterar que no se encuentra ninguna investigación que brinde una

articulación posible entre significación, interacción comunicativa, sujeto crítico y reflexividad; aparece con ello, un espacio para la investigación que presenta este documento.

2.2. Fundamentación Teórica

La consolidación de la investigación implica la comprensión de diferentes escenarios que han centrado sus reflexiones en el lenguaje y que, de manera específica, se han preocupado por el hablante y su vínculo con aquello que enuncia; problematizaciones abordadas, especialmente, desde la filosofía y la lingüística. De allí, que el recorrido que se propone retome, de forma sucinta, postulados sobre la relación lenguaje-pensamiento-realidad; luego, exponga aspectos centrales de la pragmática, en cuanto esta se ocupa del estudio del lenguaje en función de la comunicación (Reyes, 1990); seguidamente, se detenga en los procesos de significación e interacción comunicativa; el estudio de la categoría de modalidad discursiva en el contexto de la teoría de la enunciación y, finalmente, incursione en planteamientos pedagógicos que, desde el Construccinismo social, aportan a una mirada crítica y reflexiva.

Estas reflexiones en su conjunto sustentan la pertinencia de abordar las problematizaciones alrededor del lenguaje en el aula de clase, como oportunidad para propiciar reflexiones con los estudiantes sobre las maneras como usan su lenguaje. Así las cosas, a continuación, se presentan aquellas inquietudes principales que han suscitado el interés en definir el lenguaje y su papel dentro de las formas de vida del hombre.

2.2.1. Consideraciones en la Relación Lenguaje-Realidad-Pensamiento

La posibilidad de comprender el mundo se vincula estrechamente a la capacidad para producirlo desde lo que está alojado en el pensamiento. A partir del lenguaje el hombre organiza su experiencia con el mundo y con los otros; con el lenguaje se expresa lo que está en el pensamiento. En el lenguaje reside la relación con nosotros mismos, con los demás y con la realidad; en suma, el lenguaje se presenta en todo lo que hacemos, en cada momento

que hace parte de la vida. Estas son las principales conclusiones a las que han llegado quienes problematizaron en torno a preguntas sobre qué es exactamente lo que define al lenguaje o cuál es su relación con el pensamiento y la realidad, entre otras.

Pensar en el lenguaje desde el lugar que ocupa en la vida del hombre es la pregunta que ha guiado las problematizaciones sobre este desde diferentes áreas del conocimiento. En particular para la filosofía, el lenguaje constituye un lugar obligatorio ante cualquier investigación que se plantee en el orden de la metafísica, la ética y la lógica. Dentro de estas problematizaciones el factor común es la relación del lenguaje con el pensamiento y la realidad, con base en la cual se han formulado concepciones que le otorgan el papel de traductor del contenido alojado en el pensamiento.

Es decir, por el lenguaje se pueden expresar actitudes, estados internos e ideas que se han gestado en el pensamiento; su condición es de código con el cual se traduce la actividad mental en discursos que hacen público lo que está en la mente, para posteriormente otorgar al discurso público un lugar dentro del pensamiento, el lenguaje cumple la función de exteriorizar, como lo afirmara Locke (1690), a quien Acero (2007) retoma a partir de lo siguiente:

[...] su función consiste hacer públicos una rica diversidad de estados, actitudes y contenidos privados, propios de cada cual, revistiéndolos de un ropaje externo. En esta concepción, los elementos primordiales son la psicología individual del hablante y el mundo externo; y se entiende que la primera -lo que en términos genéricos se denomina el pensamiento- es el resultado de las relaciones entre la mente y el mundo. Así, las relaciones P-L y P-R son básicas, mientras que la conexión L-R es derivada. Es en virtud de las relaciones P-R que el sujeto tiene sus primeras experiencias psicológicas y, a la larga, sus conceptos y pensamientos. Y es por la adquisición del código que traduce a signos públicos los resultados de la actividad cognitiva interna por lo que el sujeto adquiere la capacidad de

poner en palabras los productos de esa actividad. El lenguaje deviene, así, un «espejo» de la mente (p.12).

Por su parte, el Relativismo lingüístico, señala que en la lengua se encuentra un sistema conceptual que permite la organización de la experiencia de una forma determinada, brindando al hablante los elementos necesarios para su comprensión del mundo y los hechos que en él suceden, como se resalta en Acero. En tal sentido, el lenguaje es para esta perspectiva la estructura fundamental del hombre como señala (Lewandowski, 2000). En Sapir (1954), se trata de un sistema en el que funcionan elementos simbólicos que son intercambiados como lo declara el autor a continuación:

Las posibilidades de transferencia lingüística son ilimitadas. [...] La facilidad con la que el simbolismo lingüístico puede transferirse de un sentido a otro, de una técnica a otra, nos está indicando por sí sola que los sonidos del habla, en cuanto tales, no son el hecho esencial del lenguaje, sino que este consiste más propiamente en la clasificación, en la fijación de formas y en el establecimiento de relaciones entre los conceptos. Repitémoslo una vez más: el lenguaje, en cuanto estructura, constituye en su cara interior el molde del pensamiento [...] (p.29-30).

Contrario a lo expresado por Locke (1690) y otros teóricos, un autor como Frege (1971), sostiene que el contenido del pensamiento no es comunicable, de manera que la relación fundamental es la que se da entre el lenguaje y la realidad, en cuanto el lenguaje cumple el papel de representarla. Acero et al. (1996) explican que:

Una de las funciones más importantes del lenguaje es comunicar cosas sobre el mundo. Dicho de otro modo, cuando hablamos lo hacemos generalmente sobre aquello que nos rodea, tratando de informar a nuestros semejantes sobre lo que hacemos o creemos acerca de ello. Para eso usamos expresiones significativas, expresiones que nosotros y nuestros interlocutores pueden entender porque están dotadas de significado. Ahora bien, la referencia es precisamente el mecanismo que nos permite ligar esas expresiones dotadas de significado con el mundo, que permite que los demás entiendan que hablamos del mundo. [...] La

referencia y el significado son los dos pilares en que se basa el carácter intersubjetivo del (uso del) lenguaje. (p.75).

En el intercambio de significados con los interlocutores, se aprenden nuevos significados que hacen del lenguaje un vehículo en el que se configura el pensamiento como algo compartido. De allí que el propósito del lenguaje sea que la humanidad tenga un tesoro común de pensamiento que se transmite de una generación a otra, como se expresa en Frege (1971), citado por Acero (2007). Se trata, entonces, de un intercambio entre sujetos, quienes por medio del lenguaje hacen manifiesto nuevos pensamientos, sobre los cuales se logra la comprensión de la relación entre el mundo y las palabras, en cuanto estos cuentan con una carga significativa que es compartida por quienes participan de este intercambio.

Esta perspectiva, define que la relación lenguaje-realidad se sustenta en palabras y oraciones por medio de las cuales se expresan pensamientos e ideas, es decir, mediante la asociación entre unidades dotadas de significado, sin que haya una mediación de la psicología individual del hablante. Por medio del lenguaje el pensamiento adquiere el valor de ser compartido y, en principio, se puede afirmar que no hay pensamiento sin lenguaje.

Al negar un lugar en la relación lenguaje-realidad a la psicología individual de los hablantes, desde la fenomenología y la filosofía analítica, se emprende una lucha en contra del psicologismo, derivado del proyecto propuesto por Brentano (1944), citado por Récanati (1981) quien afirma que:

La “lucha contra el psicologismo” es una empresa común a cierto número de filósofos, [...] Todos estos filósofos estaban de acuerdo en separar radicalmente el hecho de pensar, que es un hecho psicológico, de lo que se piensa. Los objetos del pensamiento que aprehendemos por intermedio de actos psicológicos, no dejan de tener realidad propia, autónoma y objetiva. Estos objetos están regidos por leyes, las leyes del pensamiento, pero estas leyes no son leyes psicológicas que rigen el desarrollo de los estados y acontecimientos psíquicos del sujeto pensante: son leyes lógicas que el sujeto pensante, al que constriñen,

“descubre”. Los objetos del pensamiento junto con las leyes que lo rigen, son independientemente del sujeto psicológico que las piensa, y existen previamente a él [...] (p. 20).

De acuerdo con la corriente lógica, y en particular con Russell (1977), el lenguaje puede usarse para mover a los otros a actuar en forma determinada. El lenguaje tiene dos fines primarios, la expresión y la comunicación, sus características principales son el carácter social y el carácter público que otorga a los pensamientos.

Precisamente, la utilidad del lenguaje se da en coherencia con las características de la experiencia que puede ser pública o privada. Para el autor, un aspecto clave del lenguaje es su relación con la existencia de un mundo físico sobre el que se configura expresiones distintas. Russell (1977) afirma que “[...] el lenguaje sería imposible si el mundo físico no poseyera, de hecho, ciertas características y que la teoría del lenguaje depende en ciertos puntos del conocimiento del mundo físico” (p. 72). Agrega, que el lenguaje, tiene la propiedad de posibilitar pensamientos que solo pueden llegar a existir por la acción del lenguaje, todo pensamiento requiere de las palabras.

A partir de las reflexiones y las teorías que promulgaron Frege y Russell (ubicadas entre 1894 y 1919), tuvo lugar el trabajo de Wittgenstein (1918). Para el autor, el lenguaje debe entenderse como herramienta, en cuanto funciona bajo circunstancias determinadas y atiende a las condiciones que se plantean en la situación que requiere su uso, el mundo, según afirma, es la totalidad de los hechos y estos están necesariamente limitados por el lenguaje, aquello que no esté dentro del lenguaje es un absurdo refiere Wittgenstein. De manera que los objetos, las expresiones y las situaciones de mundo, están hechos de palabras, todo cuanto sucede en el mundo está inmerso en palabras.

Esta concepción otorga al lenguaje corriente un papel central, pues se ocupa del habla en contexto, donde el lenguaje ocurre en la vida cotidiana. El lenguaje es un hecho, una acción y hace parte de lo que se es, de cómo se actúa; en él se hacen explícitas las formas de

vida. Con base en esta consideración, los hechos del mundo suceden por juegos del lenguaje, es decir, son dotados de significado en el uso para constituir sistemas completos de la comunicación humana, como afirma Wittgenstein (1968):

En el futuro llamaré su atención una y otra vez sobre lo que denominaré juegos de lenguaje. Son modos de utilizar signos, más sencillos que los modos en que usamos los signos de nuestro altamente complicado lenguaje ordinario. Juegos de lenguaje son las formas de lenguaje con que un niño comienza a hacer uso de las palabras. El estudio de los juegos de lenguaje es el estudio de las formas primitivas de lenguaje o de los lenguajes primitivos. (p.44).

Así las cosas, la propuesta del filósofo destaca el uso como elemento central del lenguaje, allí convergen objetivos, costumbres, necesidades, formas de vida de los hablantes. En el uso regular del lenguaje se materializa la relación entre las palabras y los hechos.

Esta mirada, replantea la preocupación por la verdad, sus condiciones y mecanismos de verificación, pues se sitúa en la dimensión del lenguaje corriente en el que intervienen las formas de vida de los hablantes. Esta posición tiene antecedentes en las *Teorías de verdad por coherencia* que sustentan que la verdad está en coherencia con los hechos. Según explican Acero et al. (1996), las condiciones de verdad están dadas por el contraste con la experiencia y puede ser corroborada por la aplicación del criterio de verificabilidad empírica; criterio condicionado al tipo de experiencia, pues, se puede tratar de una experiencia inmediata, en la que se involucran la percepción y los sentidos o una experiencia en la que tienen lugar el conocimiento abstracto con el que cuenta el hablante.

Por su parte, sobre la *Teoría de la verdad como correspondencia*, el autor referido afirma que esta teoría sitúa la verdad como una propiedad de las proposiciones antes que, en las oraciones, con lo cual alude un valor aproximado entre lo que es entendido al proferirse una oración y el contenido del pensamiento o lo que algunos autores denominaron ideas.

En esta línea, también se encuentra el trabajo de Tarski, igualmente citado por Acero, et al. (1996), quien desarrolla la *Teoría semántica de la verdad*, desde la cual afirma que no se trata de la expresión de la correspondencia entre oraciones e ideas donde surge la verdad, sino en indicar propiedades de la expresión misma, como pueden ser: designación, satisfacción, definición. Partiendo de estos presupuestos, surge la *Teoría pragmática de la verdad* que, en términos generales se ocupa de las condiciones contextuales que inciden en la determinación de la verdad.

El elemento común en las anteriores posiciones es el significado, determinado por condiciones de verdad que fueron expuestas por los autores mencionados anteriormente. Quienes afirman que el significado se define por la relación entre las palabras y el mundo; es decir, por un vínculo entre el lenguaje y la realidad, sobre el cual es posible develar la relación entre pensamiento y lenguaje.

Para Tarski (s.f.), citado por Acero et al., por ejemplo, las condiciones de verdad están sustentadas por la relación con el contexto en el cual se producen las oraciones y mediada por la aprehensión de los componentes de la oración por parte del hablante. Es decir, la adquisición de una competencia semántica por medio de la cual es posible develar el significado de los diferentes componentes combinados en diferentes oraciones. Definición que resulta coincidente en algunos postulados de Wittgenstein (1968), al afirmar que el significado del lenguaje se da en el uso.

La problematización del significado, adquiere un nuevo valor, con la incursión en el escenario lingüístico de la postura cognitivista, que según afirma Acero (2007) da apertura a “las concepciones de la mente como sistemas que procesan información” (p.22), la cual se dispone de forma coordinada con las características del entorno natural y social en el que se desenvuelve el hablante.

Desde la mirada de la semántica conceptual, el lenguaje constituye un ingreso al sistema de conceptos, y el significado es la manifestación de la estructura del sistema y de las representaciones que han construido los hablantes sobre su realidad. El significado como manifestación es el resultado de la experiencia corpórea que el hablante tiene con el mundo, por lo que no podría hablarse de una reproducción del sistema conceptual en el uso que cada hablante hace del lenguaje, pues este solo define una estructura básica a partir de la cual se puede manifestar tal experiencia, sostiene Talmy (s.f.), quien es citado por Acero.

La determinación de un lenguaje que representa la realidad, hace parte de una de las transformaciones de la lingüística, que explicita la necesidad de ocuparse del lenguaje, no solo en términos de su forma, sino de su funcionalidad. Para Benveniste (1974) “El que habla hace renacer por su discurso el acontecimiento y su experiencia del acontecimiento. El que oye capta primero el discurso y a través de este discurso el acontecimiento es reproducido” (p.26), es decir, cada vez que se produce un enunciado se reproduce la realidad.

Para el autor el lenguaje es un instrumento por medio del cual se da la comunicación intersubjetiva, y son sus reglas las que determinan los modos en los que se da tal reproducción de la realidad en el diálogo con otros. Afirma que el lenguaje es un hecho humano inmerso en la vida mental y cultural de los individuos y es por su mediación que la interacción se hace posible. Exposición que conlleva la consideración de la presencia del sujeto en el enunciado; no se trata exclusivamente de la preocupación por la frase, sino del discurso en el que se materializa la comunicación.

Continuando con Benveniste (1971), el sujeto actúa sobre el discurso, y lo hace por lo que él llama, las tres funciones interhumanas del discurso: transmitir un conocimiento, obtener información de su interlocutor, proferir una orden; cada una definida por una actitud del autor del enunciado, afirmar, interrogar u ordenar. En este intercambio, la lengua es actualizada en frases y por su realización empieza el lenguaje.

Esta concepción del lenguaje, define el carácter simbólico como elemento diferenciador en la comunicación del hombre; la relación entre lenguaje y pensamiento se da en la construcción de representaciones que se alojan en el pensamiento sobre los objetos del mundo, para actuar en la realidad por medio del lenguaje. En palabras de Benveniste (1971) “La facultad simbólica en el hombre alcanza su realización suprema en el lenguaje que es la expresión simbólica por excelencia; todos los demás sistemas de comunicación: gráficos, de gestos, visuales, etc., derivan de aquel y lo suponen”. (p.30).

De tal modo, el lenguaje no es, entonces, una facultad exclusiva del ser humano, su capacidad específica y diferenciadora es simbolizar, como explica el autor, dotar al mundo de significado a partir de las representaciones que ha construido de él en el pensamiento y que se expresa mediante el uso del lenguaje.

La relación lenguaje-sociedad se hizo explícita en diferentes posturas teóricas a lo largo de la historia. Saussure, por ejemplo, explicitó que el lenguaje se encuentra constituido por dos partes, una individual y una social que no se pueden separar. La parte individual es aquella realización particular que el hablante hace del sistema, es decir, “el habla”; el componente social, es precisamente el sistema de carácter convencional, al que definió como “lengua”. La materialización de la lengua en el acto individual del habla, permite a Saussure, definir el lenguaje como un hecho social.

Ahora bien, retomando el ingreso de la postura cognitiva en las problematizaciones sobre el lenguaje, aparece en el escenario la Lingüística cognitiva que según Ruíz y Del Campo (2012) “estudia el conocimiento lingüístico en relación con otros procesos cognitivos de la mente humana” (p.329). Esta se encuentra vinculada a la pragmática, al coincidir con esta última en el estudio de características funcionales del lenguaje, es decir, desde sus aspectos comunicativos, sociales, discursivos, entre otros.

Esta postura se ocupa de las relaciones que se dan entre la lengua y los usuarios de la misma dentro de un contexto específico y procesos cognitivos como percepción, conceptualización, categorización, inferencia, entre otros, los cuales intervienen en la experiencia del hombre con el mundo, de manera integrada.

Al definir para el contexto un papel principal, en la reflexión sobre el lenguaje, se superan las concepciones formalistas, para centrar los estudios en los modos como este es materializado en situaciones cotidianas. La discusión entre una posición que otorga a las actividades psicológicas un papel central en lo que expresa el lenguaje y otra, que superpone ese papel al mundo, adquieren una nueva dimensión al integrar en la pragmática la preocupación por el uso de la lengua, la relación lenguaje-hablante, y la integración de la teoría formal y la concepción empírica en una mirada al lenguaje desde la acción en cuanto desde allí se enriquece el pensamiento y tiene lugar la interrelación con otros hablantes con capacidad para reconocer la relación entre las expresiones y las situaciones del mundo a las que hacen referencia.

Precisamente, la postura propuesta por la pragmática es de principal interés para la investigación, como se mostrará más adelante, en cuanto este ejercicio busca aportar al fortalecimiento de procesos de significación e interacción comunicativa en el aula de clase desde situaciones comunicativas auténticas que surgen en la cotidianidad de los estudiantes y sobre las cuales se esperan aportar actitudes críticas y reflexivas en torno al contexto.

2.2.2. Reflexiones sobre la Pragmática

La pragmática es la dimensión de la lingüística que se ocupa del estudio del significado cuando se produce de manera intencional, es decir, se da en la comunicación. El interés principal de la pragmática son procesos lingüísticos que involucran el uso de la lengua y la relación lenguaje-hablante en situaciones comunicativas auténticas, lo que implica

reconocer el papel del lenguaje en la realidad de la que participan los sujetos y sobre la cual se construye su mundo.

Esta perspectiva articula factores sociales, psicológicos, culturales que coinciden en la comunicación como lugar de intercambio de enunciados y con ello, de actuación de los hablantes. La pragmática recoge varias de las reflexiones que se gestaron en campos como la semántica y la gramática pues, como afirma Reyes (1990), en la pragmática tiene lugar la comprensión de la coexistencia necesaria entre el carácter normativo y el uso, lo cual amplia, en términos de potencialidad, las posibilidades del estudio del lenguaje desde las dimensiones diferentes que le han explorado.

De otro modo, la pragmática aborda el lenguaje dentro de su función de comunicar; aquello que se comunica, pertenece a la experiencia en el mundo del sujeto que enuncia, lo cual no desconoce en ningún sentido el aparato formal que determinó límites para el estudio de las lenguas, sino que entiende que este último aporta a la comprensión del fenómeno lingüístico en contexto, en la comunicación; la premisa central es que hablar es hacer, el lenguaje es acción, como lo explica la autora.

Resultado de diferentes reflexiones, la pragmática tiene sus inicios en el interés en comprender la conducta lingüística de los sujetos en situaciones comunicativas reales como señala la autora. A partir del reconocimiento de la función que tienen los diferentes aspectos del lenguaje en la comunicación la pragmática ha alcanzado su desarrollo como una disciplina de carácter empírico que estudia situaciones comunicativas en la vida cotidiana. En suma, la pragmática para Reyes (1990) se define como:

[...] la disciplina lingüística que estudia cómo los seres hablantes interpretamos enunciados en contexto. La pragmática estudia el lenguaje en función de la comunicación, lo que equivale a decir que se ocupa de la relación entre el lenguaje y el hablante, o por lo menos unos aspectos de esta relación. (p.17).

El significado desde la perspectiva pragmática se define por su uso y no se limita por el contenido que tienen las proposiciones, pues los movimientos, los gestos, las expresiones; en general, todo lo que sucede en una situación comunicativa, incide en la construcción de un significado. La intención en relación con los significados y la comunicación tienen un papel vital e importante en la pragmática, en cuanto se trata de comprender los modos en los que los significados que se elaboran y reelaboran en un acto comunicativo se dan dentro de la acción intencional de producirlos. De allí que todo lo que suceda al comunicarse adquiera un valor especial en cuanto se articulan para expresar una intención.

En la disciplina de la pragmática el concepto de “acto de habla” es uno de los principales aportes al estudio del lenguaje, al ser considerado, de acuerdo con la autora como una unidad comunicativa que permite la transformación de una situación comunicativa en coherencia con la intención que subyace a la comunicación. En el acto de habla sucede el uso personal del lenguaje, el cual, aunque, anclado a un conocimiento sobre el sistema, se diversifica en los modos distintos en los que el hablante usa el lenguaje.

En el acto de habla se materializa la relación que tenemos con el mundo por medio del lenguaje y la relación que tenemos con otros. Al abordar la comunicación desde la perspectiva pragmática se busca develar, desde un ejercicio de análisis del uso que hacemos del lenguaje, ¿Qué decimos? ¿Cómo lo queremos decir? ¿Cómo comprendemos lo que nos dicen? Preguntas de principal interés en la presente investigación.

La respuesta a los interrogantes anteriores implica el estudio de diferentes componentes dentro del uso intencional del lenguaje en situaciones comunicativas, de allí que la pragmática se ocupe de emisor, destinatario, situación comunicativa, contexto o información compartida, como afirma Escandell (1933).

En una comunicación el emisor es aquel que produce un mensaje de manera intencional, este participante de la comunicación asume cambios en su posición dentro de la

situación comunicativa de acuerdo con las circunstancias que hacen parte de ella, es decir que en el intercambio también asumirá el papel de destinatario. En un intercambio comunicativo el destinatario es el receptor del mensaje que se intercambia en la comunicación de la cual participa de manera intencional, lo que indica que al presenciar accidentalmente una conversación ajena no se participa de la comunicación, como lo señala la autora.

En una situación comunicativa el enunciado se entiende como lo expresado por el emisor y se construye desde un código lingüístico compartido por medio del cual el mensaje se interpreta por parte del destinatario. Además del emisor, el destinatario y el enunciado, en la comunicación desde la perspectiva pragmática se encuentra el entorno que hace alusión a una situación espacio temporal en un primer momento, pero que en el estudio de esta disciplina se diversifica en contexto físico (observable), contexto empírico (estado de cosas conocidas por los participantes de la comunicación), contexto natural (contextos empíricos posibles), contexto práctico y ocasional (coyuntura y objetividad del discurso), contexto histórico (conocimientos históricos compartidos), contexto cultural (tradición cultural construida por la comunidad) como lo explica la autora antes citada.

De acuerdo con lo anterior, en la perspectiva pragmática se integran diferentes contextos que convergen en las situaciones comunicativas en las que participan los sujetos, los cuales inciden en el desarrollo mismo de la comunicación. Al participar de manera intencional en un intercambio de esta naturaleza se dinamizan además dichos contextos, con lo cual la interacción fundamenta la construcción de significados de manera cooperativa e intencional, un elemento central para la pragmática.

2.2.3. Significación e Interacción Comunicativa

La producción de ideas, discursos, símbolos, pensamientos que tienen lugar en la enunciación es lo que define la significación. Para que esta ocupe un lugar en el contexto, se acude a la comunicación, la cual sucede socialmente. A partir de la experiencia que los

sujetos tienen en el mundo construyen elementos diferentes que se expresan al comunicarse con otros. En el vínculo entre el individuo, la sociedad y la cultura, tiene lugar el discurso y en él, el significado que impregna cada uno de los elementos de esta relación. De allí que a la significación se le atribuya una función esencial en el lenguaje (Becerra, 2008).

Desde esta mirada, la significación es una actuación en sociedad por medio del lenguaje y está organizada en diferentes niveles, de acuerdo con lo señalado por Bustamante (2001). El primero, es el nivel representacional, que refiere un cúmulo de cosas de las que se habla y que encuentran una relación con la vida práctica; el segundo, el nivel lógico, en el que tiene lugar el conocimiento del hablante y su relación con el pensamiento construido; el tercero, el nivel socio-cultural, en el que se dan las relaciones entre interlocutores quienes comparten un mundo en el que se comunican. Situación que ubica la significación en todas las actuaciones lingüísticas de los hablantes. La significación es para la lengua la función principal, pues es por medio de esta que tiene lugar el sentido de las cosas o se alcanza su representación, en palabras de Benveniste (1968):

[...] la situación que se asigna a la lengua (la manera en la que se plantea); la naturaleza del discurso que se sostiene respecto a ella. Por nuestra parte, planteamos que la naturaleza esencial de la lengua, que impera sobre todas las funciones que puede asumir, es su naturaleza significante. Está informada de significancia, incluso contemplada por fuera de cualquier uso, cualquier utilización específica o general. [...] la lengua *significa*

¿Pero qué es significar?

Podemos contentarnos con una definición sencilla y suficiente: para nosotros y en este contexto “significar” quiere decir “tener un sentido, representar”, “estar en lugar de una cosa para rememorarla en la mente”. Desde este punto de vista lo que hace a la lengua es la significación, en cuanto al estar informada de significación. (p.74).

En relación con la significación, Calvo (1994), lo define como “el acto de significar del significante” (p.137) y en tanto acto, la autora le confiere el carácter de proceso mediante

el cual se produce un signo y tiene lugar en el uso en un determinado contexto, situándolo con ello en el escenario de la pragmática, es decir, en situaciones comunicativas reales.

Ahora bien, una relación que tiene especial relevancia para el presente apartado en cuanto a la significación es su lugar en el proceso de comunicación, pues como ya se dijo, para que exista la significación se debe dar en un contexto específico en el que tiene lugar el acto de comunicar y con ello, la actuación del hablante al significar. En esta dirección la comunicación adquiere el valor de proceso en el que convergen diferentes sistemas semióticos más allá de un ejercicio de intercambio, derivando en comprender la significación y la comunicación como procesos que subsisten, como explican Vidalez (2018) y Oviedo (2003). Este último, además, afirma:

La significación y la comunicación son procesos solidarios e inseparables. Mantienen una relación simbiótica perfecta: nacen, viven, crecen, se enriquecen o se empobrecen, enferman y mueren al unísono. La significación es la producción de ideas, la elaboración del pensamiento, la formación de discursos, urdidas con elementos sémicos. La comunicación es la socialización de las ideas, la negociación de sentido (s), que apuntan a acuerdos de distinta índole. El proceso de comunicación, aunque imperfecto, es posible porque los signos son las voces de nuestra cultura, que nos constituye en sujetos sociales: se imprimen en discursos que nos determinan en lo más profundo de nuestro ser. (p.10-11).

Así las cosas, comunicar es la acción por medio de la cual se ponen de manifiesto comportamientos, lo cual sucede de manera intencional y requiere de la participación de por lo menos dos interlocutores, quienes se involucran en la comunicación por medio de la producción, la interpretación, la comprensión y la reelaboración de mensajes, lo que, en suma, corresponde a una interacción social. En la comunicación, intervienen diferentes componentes como son las intenciones, el conocimiento construido culturalmente, las habilidades para procesar y utilizar información, entre otras, lo cual impide reducir la

comunicación a la codificación y decodificación de mensajes, como lo han mencionado diferentes actores.

La comunicación como proceso intencional, afirman Escandell y Leonetti (2014), implica decidir sobre los enunciados, es decir, elegir los elementos necesarios para que los interlocutores puedan participar de un intercambio social. La elección de los componentes de un enunciado en el proceso de comunicación, permite la delimitación de los recursos lingüísticos y extralingüísticos necesarios para expresar una intención. Cuando se produce un intercambio entre los interlocutores, la intención es un elemento que debe ser interpretado, para ello, cada uno de los interlocutores recupera información que circula en medio del intercambio. En resumen, como lo explican los autores, se puede indicar que la finalidad que se tiene al comunicar algo, incide en el comportamiento del interlocutor que participa de esta acción.

Siguiendo a los autores citados, dentro de los componentes que se denominan extralingüísticos en la comunicación, la situación y el medio, tienen principal valor, pues están dados antes de que la comunicación suceda, sin que esto refiera un estado inalterable e inmóvil. En la situación, tienen lugar formas objetivadas de la realidad y conceptualizaciones denominadas como universales, el desenvolvimiento de la comunicación, sustentada en ellos, adquiere valores y caminos diferenciados en lo enunciado. Los autores afirman que las circunstancias son determinantes en la comunicación y en los rasgos de la misma, tanto en forma como en contenido. Mediante estas circunstancias emergen conjuntos complejos que inciden en el proceso comunicativo y lo tornan único e irrepetible.

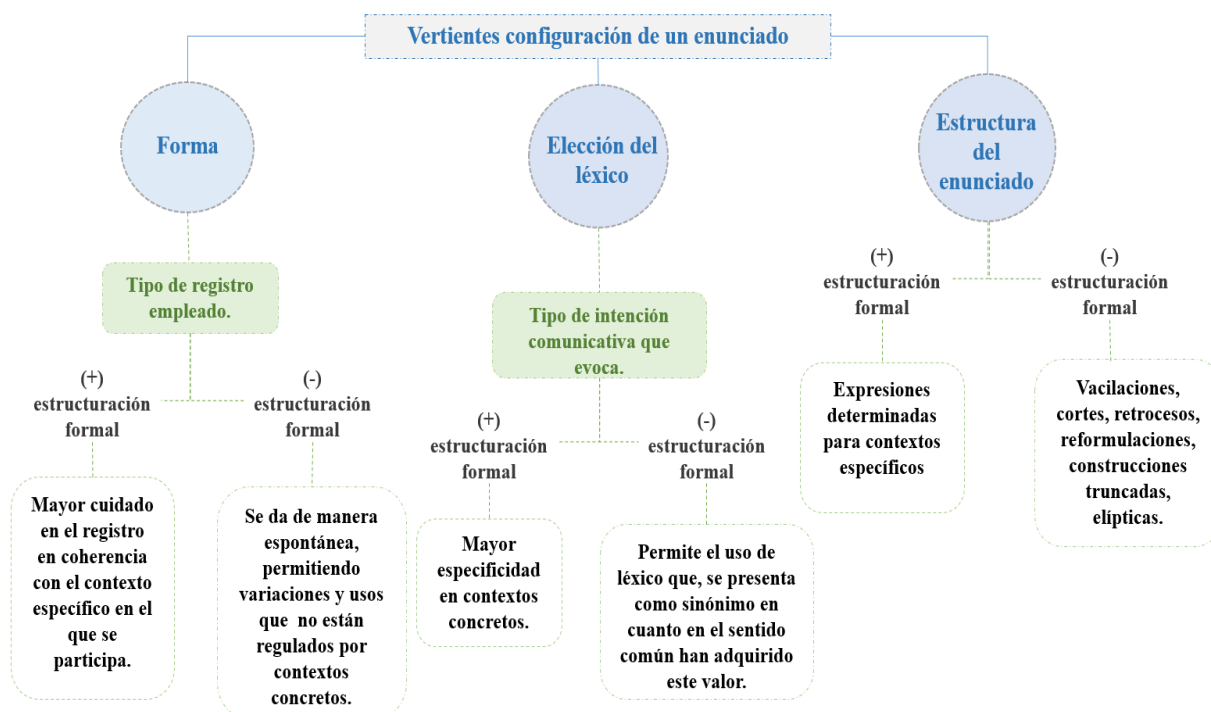
Dentro de la situación, interfieren dos ámbitos consolidados a partir de la experiencia en la vida cotidiana, uno se relaciona con las normas y otro, con las costumbres o prácticas adquiridas como actores sociales. Estos inciden en un acto comunicativo al aportar recursos

que permite interpretar, comprender y producir enunciados, mediante el uso de elementos que son comunes a quienes participan de la comunicación.

La situación en la que sucede la comunicación está ligada a recursos lingüísticos que, según los autores referidos, pueden observarse en las diferentes vertientes del enunciado que son distintas de acuerdo con la estructura de formalidad en las que surgen. Entonces ante una situación comunicativa de mayor formalidad, por ejemplo, las que surgen en contextos académicos o laborales, los recursos lingüísticos que se necesitan son coherentes con las necesidades de estos contextos, términos técnicos o conceptos teóricos; mientras que en una situación comunicativa en un escenario de menor formalidad los enunciados reflejan mayor espontaneidad y flexibilidad en los usos lingüísticos. A continuación, se presentan las variantes que inciden en la configuración de un enunciado, según los autores mencionados.

Figura 1.

Variantes de configuración del enunciado.



Nota. La figura se fundamenta en los aspectos desarrollados por Escandell y Leonetti (2014).

En relación con los interlocutores, la proximidad de estos incide en los modos como se da la comunicación, en cuanto se define a partir del vínculo que tienen los sujetos que

intervienen en la enunciación y la actitud de este frente a lo que comunican. Esta cercanía se da en términos de jerarquía y familiaridad, como se explica en los autores referenciados. La jerarquía refiere una ubicación en la escala social y la familiaridad la distancia entre los individuos a nivel personal y de conocimiento que tienen entre sí.

En la combinación de las variables de jerarquía y familiaridad se puede presentar que, a una diferencia mayor en jerarquía y menor en familiaridad, las relaciones sean más distantes; que en una relación de jerarquía menor y familiaridad mayor se refleje una menor distancia entre los interlocutores o que se presente igualdad en las dos variables que implicarían también mayor cercanía. Al participar de una interacción que es más distante, la estructura del enunciado estará principalmente organizada por expresiones formales, mientras que, en una interacción cercana, los recursos lingüísticos serán espontáneos y menos calculados que en contextos formales, como sostienen los autores.

Otra de las diferencias que se dan entre los interlocutores es la distancia lingüística, que se define como el conocimiento común que tiene los interlocutores de los elementos lingüísticos que se usan en la producción de enunciados.

En un intercambio comunicativo, como se mencionó anteriormente, el lenguaje ofrece recursos que son seleccionados para transmitir lo que se espera comunicar, esta elección se vincula con el conocimiento que el sujeto tiene sobre el uso del lenguaje por parte del interlocutor con el que se establece la comunicación. Así, pueden darse elecciones sobre el tipo de pronombre que es pertinente usar; por ejemplo, a la familiaridad mayor, “tú” o a la familiaridad menor, “usted”; igualmente, el grado de elaboración del lenguaje, uso de términos técnicos o propios de campos laborales o uso de léxico sencillo que sea frecuente en la vida cotidiana; además de circunstancias que exigen un uso discreto del lenguaje u otras que aceptan elaboraciones más espontáneas, entre otras.

Sumado a los criterios anteriores, se encuentran los roles que desempeñan los sujetos en la situación comunicativa, a los cuales se les confiere un estatuto socialmente constituido, *hermano, estudiante, subalterno, visitante, amigo, enemigo, médico*, entre múltiples opciones. La naturaleza del rol es episódica y se mantendrá mientras dure el estatuto que le corresponde, indican los autores citados. El rol propio de los interlocutores, deriva en un comportamiento comunicativo, que articula elementos lingüísticos y extralingüísticos, con los cuales se desenvuelve de acuerdo con las características del rol que le corresponde en una situación comunicativa.

En coherencia con lo expuesto, se encuentra que los procesos de significación e interacción comunicativa se relacionan en cuanto no es posible que sucedan el uno sin el otro, pues estos se dinamizan en la experiencia de la vida cotidiana que se materializa en la relación con otros por medio del lenguaje.

2.2.4. Modalidad Discursiva y la Expresión de la Subjetividad

La modalidad, como sucede con otras categorías de la lingüística, cuenta con un lugar en el desarrollo de las disciplinas del lenguaje, a la luz de las cuales se consolidó su definición; psicología, sintaxis, semántica, lógica, pragmática, constituyen el entramado de escenarios teóricos que han formulado hipótesis y preguntas frente a la actitud del hablante al proferir un enunciado. De manera que, como también ha sucedido con otros tópicos de la lingüística, su carácter problémico encontró asidero en las concepciones de la gramática que retoma conceptos de la filosofía griega; extendiéndose luego a los trabajos de la Escuela de Ginebra, donde sus precursores coinciden en que la modalidad se expresa por medio del “modo” y evidencia la actitud de un hablante, como lo desarrolla Pinto (2001).

De forma más precisa, se asocia la modalidad con las formas lingüísticas que toman los juicios al expresar un aspecto afectivo o de la voluntad, para lo cual se acude, a categorías

gramaticales (verbos modales, adverbios, tipos de oraciones (interrogativas, afirmativas, imperativas) que permitan dar cuenta de la actitud que se tiene al proferir un enunciado.

El concepto de modalidad discursiva alude a la actitud que asume el hablante al producir un enunciado, la cual se evidencia en el enunciado mismo. Actitud que puede darse como “modalidad de enunciado”, centrada en el mensaje producido y en la forma lingüística que puede ser asumida por este y, la “modalidad de enunciación” que refiere la actitud del hablante frente al enunciado y su relación con el interlocutor con quien establece la comunicación.

Esta acepción, como se dijo, se instaló a partir de la distinción entre “modus” y “dictus” en la gramática consolidada desde los principios de la lógica aristotélica; posteriormente, adquirió relevancia en la semántica, preocupada por el carácter de necesidad, obligación y posibilidad; y, finalmente, tomó posición en los planteamientos de la pragmática, que tras no desconocer las clasificaciones que le anteceden, se preocupa por lo que se expresa en la modalidad discursiva, en cuanto sucede en un contexto real en el que habitan los hablantes, refiere el autor mencionado.

La modalidad discursiva es la forma por la cual un hablante expresa *juicios, ideas, sentimientos*. Lo expresado por el hablante se acompaña por una actitud frente a lo que dice, informar, estar informado o comunicar algo, implica tomar una postura sobre lo que se enuncia. A partir de la categoría de modalidad discursiva adquiere un valor relevante el lugar del sujeto en lo que enuncia, en cuanto es su forma de explicitar el uso que hace de la lengua en un contexto concreto.

El concepto de modalidad discursiva adquiere principal interés en lo que se denominó la teoría de la enunciación, sobre la cual se destaca los trabajos de Jakobson (1975) y Benveniste (1959). Aunque la problematización en torno a la modalidad discursiva ha sido abordada desde Aristóteles, quien se ocupó de esta desde la perspectiva lógica. También ha

estado en las problematizaciones de la gramática y la estilística, en la que se subraya el papel de la Escuela de Ginebra, como señala Otaola (1988), quienes estudiaron la categoría desde una perspectiva psicológica.

El trabajo de Aristóteles, estuvo principalmente organizado desde la lógica y, de acuerdo con Pinto (2001), “[...] se orientó a develar la relación que se da entre lo posible, lo imposible, lo admisible, lo inadmisibles, lo necesario” (p.153). La perspectiva aristotélica se encargó de catalogar las proposiciones que tendrían un alcance universal, más allá de aquellas que suceden en una situación concreta en la que se produce un enunciado.

La modalidad, desde la perspectiva aristotélica, se preocupa principalmente, sostiene el autor citado, en construir una lógica como propedéutica a la filosofía y a la ciencia; que aporte a la fundamentación sobre lo cierto y lo falso en las ciencias. Aunque los trabajos de Aristóteles enuncian las modalidades que expresan lo necesario, lo contingente, lo posible, lo imposible, su interés se enmarca en la modalidad alética, con la cual alcanzar el estatuto científico de verdad que buscaba.

En la categoría de modalidad, tienen lugar el “dictum” y el “modus”, el primero de ellos, alude al contenido representado, mientras el segundo, refiere la operación psíquica que tiene por objeto el contenido representado, como afirma Otaola (1988). En esta última tiene lugar la actitud del hablante, quien por su actitud activa es quien fundamenta la constitución de la modalidad.

En relación con la modalidad discursiva, la autora citando a Bally (s.f.), afirma que se trata de una forma lingüística con la cual se expresan juicios de orden intelectual, afectivo o de voluntad que surgen de la percepción o la representación. Toda enunciación está condicionada por el carácter lógico, psicológico y lingüístico, estos órdenes se hacen explícitos en lo que se enuncia y expresan una relación entre pensamiento-lenguaje en el uso que el hablante hace de la lengua.

Para Bally (1944), en los aspectos de orden lógico, psicológico y lingüístico se consolidan juegos espontáneos de asociaciones que ordenan el discurso y la memoria; su sincronización permite la aparición de equivalencias funcionales que sustentan el sistema lingüístico y están vinculadas al funcionamiento del pensamiento, de allí que no se puedan abordar de forma separada, es decir, en el análisis de enunciados será necesario tener en consideración todos los órdenes mencionados.

La frase, de acuerdo con el autor, es la forma más simple para comunicar y pensar; consiste en la reacción a una representación mediante la observación, la apreciación o el deseo. De esta reacción se derivan los juicios que se dan en el orden de los hechos del entendimiento, el valor como expresión de los sentimientos y la volición como parte de la voluntad son acciones que están enmarcadas en la función del lenguaje. Ahora bien, la frase como la forma simple por la que se comunica un conocimiento, una sensación y un deseo, tiene como aspecto base a la modalidad. Por medio de la modalidad, tiene lugar un acto psíquico que es actualizado en la relación de un sujeto pensante, un acto de pensamiento y una representación, como lo expresa la perspectiva del autor.

En el mismo sentido, Benveniste (1971), afirma que la frase es un segmento de discurso dotado de sentido, informada de significación y referida a una situación concreta. De acuerdo con ello, en la frase tiene lugar el discurso que es el dominio donde se producen enunciados. Esto significa que la frase es la unidad mínima del discurso. Esta perspectiva, sitúa la frase dentro del lenguaje en acción, el lenguaje desde la facultad que tiene el hombre para simbolizar. El lenguaje en acción es el escenario en el que producen enunciados y con ello, se potencian las relaciones intersubjetivas de los interlocutores.

Ahora bien, en torno al concepto de modalidad discursiva, se presentan diferentes posturas que han incidido en los modos como la categoría es entendida, como se pudo ilustrar con los planteamientos de Bally. Para Otaola (1988), la acepción más general de la categoría

de modalidad discursiva es aquella que indica que corresponde a la “actitud del hablante ante el oyente y/o ante el contenido de la predicación emitida por él en el enunciado” (p.99).

De acuerdo con la autora las perspectivas son variadas y aunque unas se acogen principalmente a elementos de la frase como depositarios de las características propias de la modalidad y otras refieren que esta se extiende a todos los componentes de la frase, coinciden en que es el medio por el cual se expresan diferentes matices del pensamiento o el sentimiento, con fundamento en lo que el hablante define como real, irreal o posible.

La variedad de acepciones y elementos sobre los cuales la modalidad discursiva se instala dentro de la frase, conlleva lo que la lingüista refiere como realidades lingüísticas distintas que van desde componentes diferenciados al interior de la frase (verbos, adverbios, tiempos), hasta tipos de oraciones que surgen de la forma en la que se expresa el hablante al producirlas, y que abarca más de un elemento dentro de la constitución de la frase.

A partir de estas posturas, y con base en la teoría de la enunciación, la modalidad discursiva se ha clasificado desde dos ámbitos. El primero, la enunciación y el segundo, el enunciado. En las modalidades de enunciación se aborda la actitud del hablante ante lo que profiere, mientras que en las modalidades de enunciado, se ingresa a las actitudes del hablante frente al mensaje. En otras palabras, la modalidad de enunciación reconoce la participación de por lo menos, dos participantes en un intercambio lingüístico; mientras que la modalidad de enunciado se ocupa del objeto enunciado.

En la relación entre un locutor y un oyente, de la que se ocupa la modalidad de enunciación, o en la relación locutor-mensaje que corresponde a la modalidad de enunciado se hace explícita una actitud, a la cual se puede acceder por medio de elementos dados lingüísticamente, y es a partir de estos que se concretan las diferentes modalidades.

La relevancia sobre la enunciación y la modalidad discursiva, se funda en el papel de la intersubjetividad en el acto de producción de enunciados, pues, en ella se manifiesta la

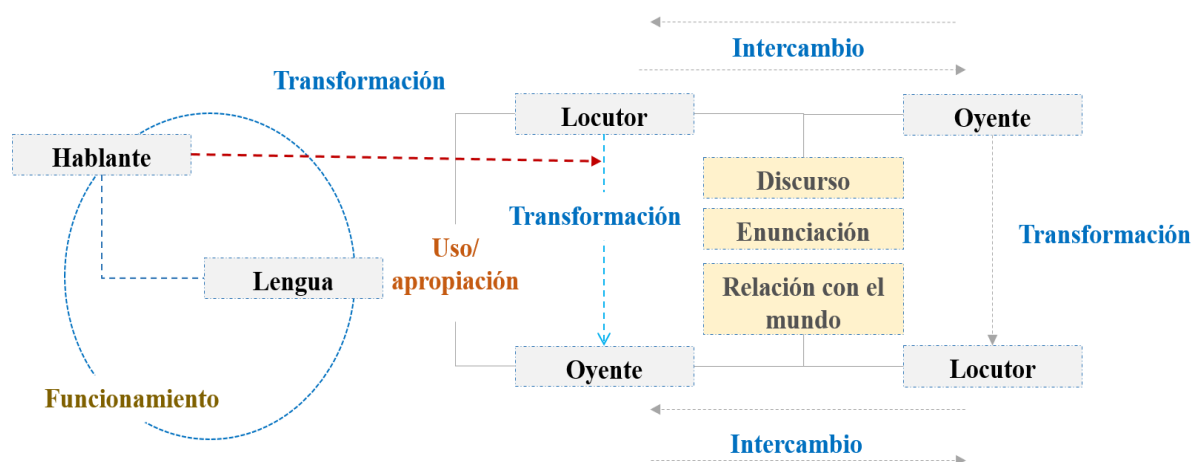
relación del hablante con su interlocutor; este intercambio es fundante en la experiencia humana y se materializa en el uso particular que hace cada hablante de la lengua.

Esta acción de poner en uso la lengua, es lo que se define como enunciación, refiere Benveniste (1977). Tal actuación plantea la lengua como un instrumento que el hablante usa para expresarse mediante la producción de enunciados y que se da en situaciones concretas e igualmente variadas en las que se produce la enunciación. Para que la lengua alcance el carácter de discurso es necesario que se use por un hablante; antes de eso la lengua es un instrumento que posiblemente puede llegar a ser. El autor sostiene que la enunciación, en relación con la lengua, corresponde a un proceso de apropiación, en cuanto el hablante toma este instrumento y mediante su uso, enuncia su posición frente al mundo acudiendo a indicios y procedimientos.

El movimiento que se produce al enunciar, según el autor, se da en cuanto el sujeto ingresa como locutor en la enunciación una vez esta es producida. Luego de ello, pone frente a sí a otro oyente que en el intercambio también asumirá el rol de locutor. Sumado a que cuando se produce un enunciado en el discurso se está expresando la relación que se tiene con el mundo. Este proceso reaparece cada vez que tiene lugar la enunciación.

Figura 2.

Movimientos de la enunciación.



Nota. La figura se fundamenta en los aspectos desarrollados por Benveniste (1971).

La enunciación y su enunciatario sostienen una relación que resulta del discurso desde el que se desligan y es a partir de indicios que el fenómeno lingüístico que la sustenta emerge. Dentro de estos indicios se encuentra el de persona (yo-tú), ostensión, pronombres, tiempos verbales. En lo relativo al tiempo, el autor señala que en el presente sucede el tiempo, el cual tiene su origen en la enunciación y continúa en cuanto se actualiza en cada una de las oportunidades en las que se profiere un enunciado.

El carácter intersubjetivo de la enunciación es posible por el lenguaje; para Benveniste (1977) “el lenguaje es para el hombre un medio, de hecho, el solo medio, de llegar al otro hombre, de transmitirle y recibir de él un mensaje. Por consiguiente, el lenguaje pone y supone al otro” (p.95). La experiencia humana en el mundo se da por el acto del lenguaje que apropia los elementos proporcionados por la lengua y que se materializan en la enunciación, en el proceso por medio del cual un hablante se constituye como un locutor mediante el discurso.

Desde la base de la teoría de la enunciación, donde tiene un papel relevante la relación intersubjetiva que se da por lo menos, entre dos protagonistas, la modalidad discursiva se torna central en cuanto por medio de esta el locutor expresa su actitud frente a lo que enuncia. De acuerdo con Ducrot (1988), el sentido que adquiere la enunciación se da en la confrontación de las voces que allí aparecen. Para este autor, la figura del hablante se desdobra en tres funciones distintas, en coherencia con el discurso proferido, como se relaciona a continuación:

- a) El primero de ellos, es el sujeto empírico, a quien se atribuye la autoría efectiva de lo enunciado, lo cual subraya la reproducción como característica de los discursos, es decir que el discurso es fuente de repetición de otros discursos proferidos anteriormente.

- b) El segundo, es el locutor, a quien Ducrot, refiere como el presunto autor del discurso, es decir, se le atribuye la responsabilidad de haberlo producido. Las dos funciones del sujeto hablante, son distintas, por motivos como la ficción del sujeto empírico; la posibilidad de esta distinción de entregar una voz a quien no puede hablar; la posibilidad de que una enunciación carezca de locutor, sin prescindir del sujeto empírico, siendo este último del autor efectivo del enunciado.
- c) Así, la tercera función es la del enunciador, quien participa con su punto de vista en la producción del discurso. Afirma Ducrot (1988) “No son personas sino puntos de perspectiva abstractos” (p.20).

Una vez esbozados los rasgos generales de la teoría de la enunciación, en la que se gesta la categoría de modalidad discursiva, así como, características del sujeto que enuncia, es pertinente retomar a la categoría. Como se mencionó anteriormente, la modalidad discursiva que alude la actitud del hablante hacia un sujeto oyente de lo que enuncia (modalidad de enunciación) o al mensaje que profiere por medio del discurso (modalidad de enunciado).

Por medio de esta categoría se expresan juicios, deseos, deberes y en esta vía establece una relación intersubjetiva que, entre otras cosas, exterioriza la experiencia del locutor en el mundo. Maingueneau (1976), diferencia dos tipos de modalidad, indicando que la modalidad de enunciación corresponde a la realidad interpersonal y social que exige la relación entre los protagonistas de la comunicación, mientras que la modalidad de enunciado, refiere los modos en los que el enunciador sitúa al enunciado producido, en relación con la verdad, la falsedad, la probabilidad. Para el autor, estos son unos de los tipos de modalidad, pues existen modalidades como “cierto/no cierto”, la modalidad apreciativa y la modalidad de frecuencia, de propósito o de intención.

En relación con las modalidades de enunciado que se centran en la actitud del hablante sobre el mensaje, existen posiciones que le confieren el papel de enunciador al sujeto que se expresa en el yo, lo que traduce en reconocer que quien enuncia es el mismo sujeto modal. Un sujeto modal, es el sujeto de la enunciación. Aunque en un mensaje tengan lugar dos actantes, esto no traduce en que haya más de un sujeto modal. Resultado del estudio de la modalidad, se identificó que no es una condición necesaria en la enunciación, en el caso particular de la modalidad implícita; también que el sujeto del enunciado no debe coincidir necesariamente con quien enuncia, y en esta dirección se puede dejar huella sobre la subjetividad del hablante en enunciados que no se profieran desde el yo.

Otaola (1988), presenta las modalidades de enunciado: lógicas y apreciativas o subjetivas. Las primeras, refieren enunciados que se expresan a partir de lo real, lo posible, lo necesario; las segundas, presenta juicios apreciativos y subjetivos con los que el enunciador da cuenta de estados de ánimo. En el caso de las modalidades de enunciación, la autora, explica que son tres formas en las que esta se expresa, se trata de las modalidades discursivas declarativas, interrogativas e imperativas.

Otro aspecto relevante, tiene que ver con los modos en los que es posible que el locutor se exprese desde la modalidad discursiva, varios de ellos, esbozados en la presentación sobre la teoría de la enunciación, propuesta por Benveniste (1971). Estos se clasifican en medios léxicos en el que confluyen distintas categorías (sustantivos, adjetivos, verbos, adverbios, interjecciones); medios gramaticales (modo y tiempo); medios fonéticos y fonológicos.

Dentro de estos medios, aquellos considerados de mayor complejidad son los adverbios modales, cuya función es mediatizar toda la oración, según explica Otaola (1988). La principal característica de este tipo de adverbios es que sirven para expresar la opinión de un enunciador frente a lo que expresa. Para las modalidades lógicas, que se organizan a partir

de lo posible, lo real, lo necesario, se encuentran adverbios como “tal vez”, “quizá”, “acaso”, “probablemente”; para las modalidades apreciativas, los adverbios que se pueden hallar son “afortunadamente, curiosamente” “por suerte”. En la siguiente tabla se recogen generalidades de la modalidad discursiva a partir de lo señalado por la autora.

Tabla 1.

Generalidades de la modalidad discursiva.

Modalidad de enunciado	Modalidad de enunciación
<p>Es aquella en la que se asume una actitud frente al oyente de nuestro discurso y cada enunciado que en él se producen. Corresponden a formas de expresar esta actitud las frases:</p> <p>Declarativas. Por medio de estas damos información sobre la que tenemos certeza.</p> <p>Interrogativa. Por medio de estas presentamos preguntas o interrogantes frente al discurso, con las cuáles se busca que el oyente al responder amplíe la información o se generen nuevos interrogantes.</p> <p>Imperativas. Por medio de estas se entrega una orden al oyente, se le indica que debe hacer, se incide en su acción.</p>	<p>Es aquella en la que se expresa una actitud frente al mensaje que se está enunciando. Corresponden a formas de expresar esta actitud las frases que pertenecen a las siguientes modalidades:</p> <p>Lógicas. Expresan conocimientos, razonamientos o certezas que se tienen como verdaderas.</p> <p>Apreciativas o subjetivas. Expresan emociones, sensaciones, juicios de apreciación.</p> <p>Deónticas (obligación). Expresan deberes y compromisos, están muy relacionadas con la ética.</p> <p>Epistémicas. Expresan cosas que se presentan como posibles, basados en la certidumbre que se tiene sobre lo que es expresado.</p>

Tabla 2.

Medios que expresan la modalidad discursiva.

Medios léxicos	Medios gramaticales	Medios fonéticos
<ul style="list-style-type: none"> • Sustantivos. • Adjetivos. • Verbos. • Adverbios. • Interjecciones. 	<ul style="list-style-type: none"> • Modos verbales. • Tiempos verbales. 	<ul style="list-style-type: none"> • Entonación, fuerza expresiva en la pronunciación de las palabras.

Dentro de estos medios de expresión de la modalidad discursiva, se encuentran los verbos modales que, de acuerdo con Roca-Pons (1960), refieren “formas verbales que expresan la actitud verbal de la persona que habla con respecto a los hechos que enuncia” (p.231). Diferentes posturas se acogen a que en este grupo se ubican los verbos, poder, deber

soler, aunque exista quienes sostienen que pueden ampliarse a formas sinónimas de estos verbos. La organización que al respecto ofrece Otaola (1988) se presentan a continuación:

Tabla 3.

Verbos modales para modalidades deóntica y epistémica.

Verbo	Modalidad	Caso
Poder	Deóntica (capacidad/habilidad)	Puedo trabajar.
	Epistémica (posibilidad)	Puede que llueva.
Deber²	Deóntica (obligación)	Debo regresar cuanto antes.
	Epistémica (posibilidad)	Debí llegar tarde porque ya había salido el tren.

En lo que corresponde a las modalidades lógicas se encuentran los verbos que expresan actuaciones intelectuales, tales como *creer, suponer, pensar, sospechar, dudar*. En las modalidades apreciativas se ubican los verbos que expresan voluntad: *querer, desear, intentar, mandar, ordenar, rogar*, entre otros, y los que dan cuenta de sentimientos, *sentir, doler, alegrarse, lamentar, molestar*. El uso de estas formas verbales conlleva hacer manifiesto un juicio o compartir un estado de ánimo, lo cual se hace posible por la relación intersubjetiva que supone la modalidad discursiva.

Desde la perspectiva de Pottier (1975), la modalidad se expresa por medio de verbos auxiliares que son clasificados en 5 grupos, el primero de los grupos se ubica el verbo soler; el segundo, verbos auxiliares de intención (*querer, desear, tratar*); el tercero, verbos auxiliares que expresan un carácter intelectual (*pensar, creer, saber, declarar, prometer, imaginar*); el cuarto, una construcción con infinitivo (*decir, explicar, sugerir, suponer, escribir*); y el quinto, aquellos auxiliares que expresan solicitud (*rogar, pedir*). Estos verbos, de acuerdo con el autor, tienen la posibilidad de combinarse y expresar en mayor o menor medida una subjetividad.

² En el caso del verbo soler, Otaola, explica que es un verbo que no ha sido aceptado por diferentes teóricos.

Esta es solo una de las formas en las que los verbos que expresan modalidad, pues, como lo menciona Otaola (1988), algunos estudiosos, los denominan semiauxiliares de modo, auxiliares modales, auxiliares fuertes, verbos especiales, verbos principales.

Tabla 4.

Verbos y adverbios que expresan la modalidad discursiva.

Verbos modales		Adverbios modales	
Son los verbos que permiten expresar una actitud determinada frente al oyente con quien se construye un discurso o sobre el mensaje que se elabora para intercambiar con este.		Son los medios léxicos que otorgan intensidad a aquello que es expresado, permitiendo hacer énfasis en lo que se afirma, se niega, se indaga o se da una orden.	
Deóntica y epistémica			
<ul style="list-style-type: none"> • Poder. • Deber. • Soler. 			
Lógica			
<ul style="list-style-type: none"> • Creer. • Suponer. • Pensar. • Sospechar. • Dudar. • Temer. 		a) Posible <ul style="list-style-type: none"> • Quizá. • Tal vez. • Acaso. • Probablemente. • Seguramente. 	b) Necesario <ul style="list-style-type: none"> • Necesariamente. • Obligatoriamente. • Forzosamente.
		c) Real <ul style="list-style-type: none"> • Sí. • Ciertamente. • Verdaderamente. • Naturalmente. • Evidentemente. • Efectivamente. • Inevitablemente. • Sin duda. 	d) Negación <ul style="list-style-type: none"> • No. • De ninguna manera. • En modo alguno. En absoluto.
Apreciativas			
a) Voluntad <ul style="list-style-type: none"> • Querer. • Desear. • Intentar. • Mandar. • Ordenar. 	b) Sentimiento <ul style="list-style-type: none"> • Sentir. • Doler. • Alegrarse. • Lamentar. 	<ul style="list-style-type: none"> • Afortunadamente. • Por suerte. • Paradójicamente. 	

El verbo y el pronombre están ligados a la categoría de persona, esta última tiene un papel relevante en la intersubjetividad, principio que sustenta la teoría de la enunciación y la

modalidad discursiva. Para Benveniste (1971), la primera y segunda persona del singular (yo-tú) están implicadas la una en la otra, y como se mostró en la figura 2 sobre los movimientos de la enunciación, derivan en un intercambio permanente en el que un “yo” pasa a ser un “tú” cuando quien percibió el enunciado, producirá una enunciación y con ello, desplegará su “yo” para asumir una actitud frente a lo que expresa, movimiento en el que tiene lugar la modalidad discursiva.

Este movimiento es precisamente el que sustenta la intersubjetividad, pues, en casos como el de la tercera persona del singular “él”, se asume que su condición es la de la “no persona”, en cuanto al tener un lugar dentro del discurso esta se encuentra ausente, es decir, no es posible que haya una relación que se sustente en por lo menos dos subjetividades que se intercambian. En lo relativo a las personas del plural, el autor referido, las define como formas amplificadas de las formas singulares, las cuales pueden tornarse difusas por su ampliación.

El pronombre, corresponde a instancias de discurso que Benveniste (1971) define “actos discretos y cada vez únicos merced a los que la lengua se actualiza en la palabra del locutor” (p.172). El individuo “yo” como constitutivo de un enunciado, refiere la responsabilidad de la persona que produce el enunciado; su identificación está determinada por la instancia en la que la enunciación es producida. Por su parte “tú”, será el individuo que recibe aquello que fue puesto en el discurso por medio de la enunciación de un “yo”. Las instancias de discurso en las que se ubican los pronombres son los elementos que permiten mantener la relación que se da entre “yo” y “tú”, base para la problematización en torno a la intersubjetividad.

Un aspecto relevante tiene que ver con que solo cuando el sujeto se entiende como tal al proferir un enunciado, su actuar en el lenguaje hace que este último, que inicialmente se

presenta con signos vacíos, se llene en el intercambio que se da en la realidad. En otras palabras, es cuando se asume el papel de interlocutor que se entrega vida al lenguaje.

El lenguaje, en el contexto de la subjetividad habilita la posibilidad de comunicarse con otros, de producir un intercambio mediante el uso de palabras, sumado a que es por medio del lenguaje que el hombre puede asumirse como sujeto y se define en tanto tal. Asumirse como sujeto, afirma el autor mencionado, está ligado a la posibilidad de diálogo e intercambio que se tiene con otros, de comunicar; se trata de una realidad definida como dialéctica. La subjetividad, en consecuencia, es el modo en el que por el lenguaje y en el lenguaje emerge la categoría de persona, de la cual no puede estar desprovista una lengua. Se trata de todo un entramado de carácter pragmático.

La categoría de modalidad discursiva, entrega elementos que pueden ser abordados en el aula de clase, con el interés de propiciar ejercicios de reflexión y crítica a partir del intercambio que se da en la relación que existe entre los sujetos que tienen como espacio común el aula.

La comprensión en torno a la actitud que toma el hablante en determinadas situaciones en las que hace uso de la lengua, constituye una oportunidad para proponer miradas más atentas y cuidadosas sobre la realidad a la que pertenece, de allí la relevancia de esta categoría. El carácter intersubjetivo de lo que se enuncia constituye, entonces, la posibilidad de transformar la actitud del hablante frente a lo que profiere en su discurso como parte integral de la reflexión y la crítica, las cuales aportan a una comprensión enriquecida del mundo.

2.2.5. Construccionismo Social en Perspectiva Pedagógica

El construccionismo social sostiene que el conocimiento es el resultado del intercambio que se da entre individuos en un contexto social específico, contrario a lo que sustentan posturas como el constructivismo, que indica que el conocimiento sí es una

construcción, pero surge a partir de percepciones, experiencias y estructuras mentales individuales. La primera de las perspectivas entrega un lugar principal a los significados que se dan en el contexto y son compartidos por todos aquellos que tienen como escenario común dicho contexto; la segunda, sostiene que es desde el desarrollo cognitivo que tiene lugar el conocimiento, y aunque en algunos teóricos se integran componentes socio-culturales, la mirada sobre el conocimiento y la realidad es de corte psicológico. En palabras de Agudelo y Estrada (2012):

[...] se diferencian en que el constructivismo le da espacio al pensamiento individual, personal y libre del individuo, mientras que el construccionismo se refiere al pensamiento cooperativo de los grupos sociales y hace énfasis en las metáforas que se ubican principalmente en la lingüística, como la narración y la hermenéutica”. (p.357).

A mediados del siglo XIX, refieren los autores citados, surgen teorías articuladas al escenario del constructivismo, estrechamente ligado a las ciencias exactas como la biología y la física, el cual sostiene que la realidad se construye a partir de conocimientos previos que posee el individuo y la experiencia de este mediante la observación, donde sus conocimientos internos son los instrumentos con los cuales se pueden descifrar e interpretar lo que está observando.

De allí el papel otorgado a procesos mentales como memoria, lenguaje, percepción, pensamiento, atención, entre otros, necesarios en la construcción del conocimiento y de la realidad. Al tratarse de un proceso interior, la experiencia individual es determinada por la interpretación del observador y en correspondencia con el conocimiento y la realidad construida. En la medida que el individuo observa que un fenómeno del mundo es significativo para sí, se genera un conocimiento frente al objeto que es observado, de manera que la objetividad será el resultado de la interpretación de quien observa.

El constructivismo refiere postulados como el de la biología del conocer, que explica cómo operan los seres vivos, a los cuales definen como parte de sistemas cerrados y

estructuras determinadas; recoge formulaciones de la teoría cibernética, los sistemas de información y la teoría de la complejidad; así como expone la génesis del pensamiento, donde otorga un lugar a componentes socioculturales desde la determinación de estos por parte de los procesos psicológicos, explican los autores referidos. Estas postulaciones tienen en común la consideración que existe bases en el individuo que le permiten conocer el mundo y determinar la organización de este a partir de su experiencia y vivencia, las cuales se regulan por procesos mentales con los que ha sido dotado.

El construccionismo social, aunque retoma algunas ideas expuestas por teóricos de la línea constructivista, como Piaget y Vigotsky, según señalan Agudelo y Estrada, sostiene que el modo en el que el mundo adquiere significado es por la interacción de los sujetos en un determinado contexto, para lo cual es el lenguaje el encargado de posibilitar y potenciar la producción en dichos significados.

Para el construccionismo social, el mundo está compuesto de un entramado de relaciones que sustentan en el lenguaje, lugar donde han sido creadas junto con diferentes conductas, comportamientos, emociones, sentimientos que convergen en la realidad, explican los autores. La participación en la vida social por parte de quienes pertenecen a la sociedad, se da a partir de las diferentes actividades o acciones que desarrollan, las cuales se materializan por medio de la construcción e intercambio de significados, fundados en el lenguaje mismo. Es decir que en el lenguaje se forjan los mundos creados por los individuos en contextos concretos de los cuales participan.

De acuerdo con Jubés et al. (2001), los principios del constructivismo social son:

- a) El mundo social consiste en actividades conjuntas en las que participan los miembros de un contexto específico.
- b) Los seres humanos tienen la capacidad para implicarse en espacios discursivos de la vida social.

- c) Las actividades sociales se estructuran según reglas de obligatoriedad.
- d) Los aspectos fundamentales en las actividades sociales son: hacer y producir.

Así, el principal interés del construccionismo es ocuparse de cómo se otorga sentido a la realidad y se producen significados en los intercambios sociales que sostienen los individuos por medio de sus actuaciones y acciones, en las que el lenguaje representa el papel central como potenciador de estas producciones e intercambios.

El construccionismo social como problematización sobre el conocimiento y la realidad, se fundamentan en Berger y Luckmann (1968), quienes sostienen que el conocimiento humano es el resultado de ordenar significados en un contexto histórico y social. De acuerdo con los sociólogos la realidad se construye socialmente y por esta vía se expresa la relación del pensamiento humano con el contexto en el que tiene lugar, así como el papel de la experiencia humana en la construcción del conocimiento. La construcción social de la realidad desde la mirada de la sociología, sitúa el conocimiento en el mundo de la vida cotidiana del hombre, es decir, la realidad como aquello que significa para un hombre a partir de lo que sucede en su contexto.

En tal sentido, el mundo se torna real cuando se establece por miembros de una sociedad, quienes, por el pensamiento, las acciones y las relaciones intersubjetivas fundan el sentido común vinculado con la experiencia de la vida cotidiana. De allí que la sociología sostenga que el mundo consiste en realidades múltiples. El ingreso a una realidad se da por medio del lenguaje, un elemento que indica el orden en el que las cosas adquieren sentido y la vida cotidiana es dotada de significado. De acuerdo con los autores, es el lenguaje el que traza las coordenadas de la vida en una sociedad determinada, haciendo que esta vida cuente con objetos significativos para cada uno de los hombres.

La experiencia en esta comprensión del conocimiento es definida, según los autores, por grados de proximidad y alejamiento, una relación espacio-temporal cuyos movimientos

permiten actuar, modificar, definir, la realidad por cada uno de los individuos que con su experiencia participan de ella. En la experiencia en la vida cotidiana, el mundo intersubjetivo es aquel que se comparte con otros y a partir del cual confluyen en un mismo escenario perspectivas que difieren, coinciden o son conflictivas, son los modos en los que se actúa en el mundo y existe una actividad natural de los miembros de una sociedad.

La vida cotidiana plantea dos ámbitos de existencia, la rutina y la deliberación, los cuales, en el primer caso, se encuentran desprovistos de conflicto y para el segundo, se propone una interrupción a la continuidad trazada por la rutina, para integrar nuevos elementos que buscan enriquecerla.

De este modo, el conocimiento enfrenta situaciones distintas, de acuerdo con los movimientos que se dan en esta última. Para los sociólogos, la primera situación es aquella en la que el conocimiento se expone a situaciones que puede abordar desde posibilidades distintas por el sentido común con el que cuentan los sujetos resultado de su propia experiencia; la segunda situación se da en circunstancias que se encuentran fuera de la experiencia, pero son problematizadas desde el sentido común y de este modo podrán integrarse a la experiencia; la última, refiere el traslado a una realidad desconocida, ubicándose, fuera del sentido común, siendo reducidos los significados que se tienen sobre la realidad; se presenta una desviación.

El acceso a una realidad extraña se hace por medio del lenguaje común del que se dispone, considerado como principal referente. Los autores afirman que se trata de una traducción, con la cual a partir de los conocimientos cotidianos se accede a la nueva realidad para interpretarla.

Dentro de las características principales de la vida cotidiana, el construccionismo social, refiere la estructura espacial y la estructura temporal; la primera, refiere lo que está presente y actúa en la vida cotidiana en la relación con otros; la segunda, destaca el

conocimiento internalizado sobre el tiempo, consiste en una consciencia propia de la organización temporal de las cosas, coercitiva y desprovistas de voluntad, en tanto trata de un elemento artificial. Un aspecto importante en relación con la temporalidad, tiene que ver con que otorga al individuo una situación en el mundo de la vida cotidiana, es decir, es integrado a la historia, como un episodio.

La interacción en la vida cotidiana es la experiencia que se tiene de esta con otros, afirman los autores. Esta experiencia se presenta de formas diversas que determinan los modos en que se desarrolla la cotidianidad y se configuran a partir de grados de interés e intimidad, como se refiere a continuación:

- a) *Relación directa que se da cara a cara.* Consiste en una relación donde el presente es común a los individuos que interactúan, se basa en el aquí y el ahora. En esta relación la cercanía entre los interlocutores aporta a la interpretación de la subjetividad del otro a la vez que a la reflexión sobre uno mismo.
- b) *Relación indirecta con poco conocimiento del otro.* Es aquella en la que los sujetos apenas tienen conocimiento de la existencia de otro o se han relacionado en instantes concretos dentro de la vida cotidiana. En ella el intercambio de subjetividades se dan por una interacción regular, un recuerdo o un encuentro breve entre dos sujetos.

Además de las relaciones, otro aspecto importante en el mundo de la vida cotidiana es la objetivación que se alcanza por acción del lenguaje donde se manifiestan productos de la actividad humana, disponibles para todos, al hacer parte del mundo común de la vida. Esta objetivación, se trata de un caso especial respecto a otro tipo de objetivaciones, en cuanto sirven para hacer explícitas intenciones mediante significados subjetivos, como afirman Berger y Luckmann (1968):

Las objetivaciones comunes de la vida cotidiana se sustentan primariamente por la significación lingüística. La vida cotidiana, por, sobre todo, es vida con el lenguaje que

comparto con mis semejantes y por medio de él. Por lo tanto, la comprensión del lenguaje es esencial para cualquier comprensión de la realidad de la vida cotidiana. (p.55).

En la expresividad del lenguaje, se plantea la necesidad de ingresar a la propia subjetividad, lo cual sucede mediante la autoreflexión. En este movimiento es posible la sincronización del pensamiento con lo que se dice y al escuchar lo que se piensa, se comprenden las intenciones propias como más reales, se tornan más objetivas, afirman los actores citados. Cuando se experimenta el mundo de la vida cotidiana y se accede a ella por el lenguaje, este último se vincula con las acciones y las actuaciones de los sujetos en coherencia con su propiedad para actualizarse según las necesidades del intercambio, se trata de lo que esta postura denomina un motivo pragmático.

La noción de motivo pragmático se vincula con el concepto de competencia pragmática a partir de la cual se responde a las necesidades de las situaciones que plantea el mundo de la vida cotidiana. Por medio de esta competencia se tiene certeza del conocimiento que se posee, las necesidades de la situación, los límites y los modos en los cuales se puede integrar elementos aislados a los conocimientos propios, principalmente. Cuando surge una situación nueva o se enfrenta un problema el conocimiento propio es validado con base en su estructura por relevancias. Las relevancias son determinadas por intereses propios de cada una de las situaciones en las que se hace uso del conocimiento y es, a partir de ellas que se hace posible compartir con individuos que tengan determinados tipos de conocimientos coherentes con las relevancias propias.

En este punto se ingresa, entonces, en la propiedad simbólica del lenguaje, que rige el mundo de la vida cotidiana, al instalarse en sistemas de mayor relevancia, como son la religión, la filosofía, el arte, la ciencia, los cuales se ubican en campos semánticos donde se establecen reglas, ordenamientos, esquemas que sustentan el conocimiento del mundo al cual tiene acceso el individuo. Su existencia permite la construcción de significados por parte de

los individuos y su recuperación en la experiencia misma de la vida cotidiana, como refieren Berger y Luckmann.

La capacidad de simbolizar es una característica por la que el ser humano logra adaptarse a diferentes ambientes, natural, cultural, social, todos inciden en su experiencia en la vida cotidiana y representan formas de apertura al mundo. Esta condición se define como plasticidad de su propia existencia y el lugar que ocupa en la vida cotidiana en la que puede llevar a cabo diferentes acciones. No se trata de desconocer el papel del ambiente biológico del hombre, sino reconocer en su carácter histórico y social la producción de sí mismo.

La auto-producción del hombre es siempre, y por necesidad, una empresa social. Los hombres producen juntos un ambiente social con la totalidad de sus formaciones socio-culturales y psicológicas explica la postura expuesta hasta este punto. Ninguna de estas formaciones debe considerarse como producto de la constitución biológica del hombre, la que, como ya se dijo, proporciona solo los límites exteriores de la actividad humana.

Tal mirada indica que el carácter social del ser humano es el que organiza, define, estructura, limita, configura, el comportamiento de los sujetos, y su desarrollo individual está estrechamente ligado a un entorno social, el cual está dado de manera previa a su propia existencia, así como que la apertura que tiene el ser humano al mundo desde la condición biológica, es transformada por un orden social que entrega estabilidad a esta condición.

La comprensión de la realidad desde su objetivación, señala un papel relevante de la habituación. Este tiene que ver con una repetición que, resultado de llevarse a cabo con cierta frecuencia, adquiere el carácter de pauta y es aprehendida. Estas acciones que se vuelven habituales se vinculan a las rutinas como depósito general de conocimiento, afirman los autores. Mediante la habituación el individuo adquiere la capacidad de volver sobre lo aprendido cada vez que lo considere necesario y en esta dirección deliberar, reflexionar y transformar aquello que considere pertinente.

En el proceso de objetivación las instituciones asumen a cada individuo como un episodio dentro de su historia objetiva y la única forma de que estas instituciones sean comprendidas es por medio del ingreso por parte del individuo. De este modo, la relación entre el hombre y su mundo social es de orden dialéctico, es decir, afirman Berger y Luckmann (1968) “que el hombre (no aislado, por supuesto, sino en sus colectividades) y su mundo social interactúan. El producto vuelve a actuar sobre el productor. La externalización y la objetivación son momentos en un proceso dialéctico continuo” (p.83).

Los significados construidos a partir de acciones institucionalizadas aisladas conforman un universo subjetivo de significados, que no están desvinculados entre sí, pertenecen a un todo al que se integran nuevos elementos desde la experiencia individual y compartida con otros. Se habla, entonces, de la externalización de la experiencia por medio del lenguaje, desde la base de la dialéctica. A partir de este movimiento se alcanza la objetivación de la realidad, se organizan los objetos que han de entenderse como realidad, los cuales, a su vez, son internalizados nuevamente por el individuo, y se da continuidad a la socialización como intercambio y construcción de conocimiento, aprehensión y producción de la realidad, son aspectos referidos por los autores hasta este punto presentados.

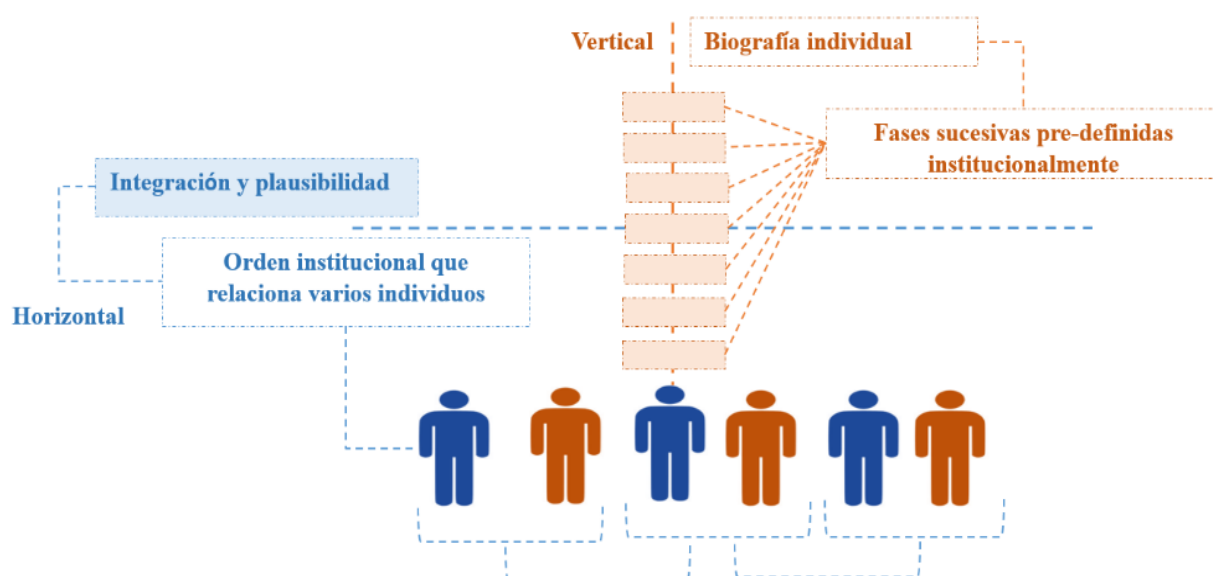
De acuerdo con lo anterior el construccionismo social sostiene que los individuos desempeñan roles. La aprehensión de los diferentes roles y las acciones propias de estos están dotadas de un sentido objetivo que se entrega el actor social así mismo como parte del conocimiento general que tiene de la sociedad en la que participa, lo cual los sociólogos denominan auto-aprehensión del actor. El actor se identifica con las tipificaciones objetivadas socialmente sobre el comportamiento, pero vuelve a ponerse a distancia de ellas cuando reflexiona posteriormente sobre su comportamiento. Esta distancia entre el actor y su acción puede retenerse en la consciencia y proyectarse a repeticiones futuras de las acciones.

En tal sentido, los roles son tipos de actores que actúan en un contexto determinado y las acciones se llevan a cabo en coherencia con los conocimientos que se tienen sobre la sociedad en las que estas tienen lugar. Las acciones que se desarrollan según los roles constituidos socialmente están organizadas por normas o reglas que definen el modo en el que se desempeña cada uno de los roles. De allí que la habituación y la objetivación sean momentos importantes para la aprehensión de los roles por parte de los actores, en cuanto en ellos suceden los procesos de apropiación del cúmulo de conocimientos que se han construido en la sociedad señala el construccionismo social.

Esto significa que los elementos instaurados desde la institucionalidad deben contar con sentido en el plano de la generalidad y en el plano de lo subjetivo, deberán ser reconocidos por los individuos que desempeñan diferentes roles en la sociedad. De este modo, se trata de que en la participación que tiene el individuo en las instituciones, en su experiencia por medio de roles, se configuran significados subjetivos desde lo social. Para Berger y Luckmann, estos movimientos se manifiestan en dos niveles:

Figura 3.

Niveles de legitimación en la construcción de conocimiento.



Nota. La figura se fundamenta en los aspectos desarrollados por Berger y Luckmann (1968).

La legitimación adquiere valor cuando se trata de transmitir el valor histórico de las instituciones a nuevas generaciones; no se trata de la existencia de estas instituciones por la historia y la biografía de los individuos, sino de la construcción de explicaciones y justificaciones que sustentan a la institución. Para Berger y Luckmann (1968) “La legitimación “explica” el orden institucional atribuyendo validez cognoscitiva a sus significados objetivados. La legitimación justifica el orden institucional adjudicando dignidad normativa a sus imperativos prácticos” (p.122). Este proceso se da en niveles básicos hasta alcanzar formas complejas donde tienen lugar el universo simbólico; estos niveles se organizan de la siguiente manera:

Tabla 5.

Niveles de la legitimación.

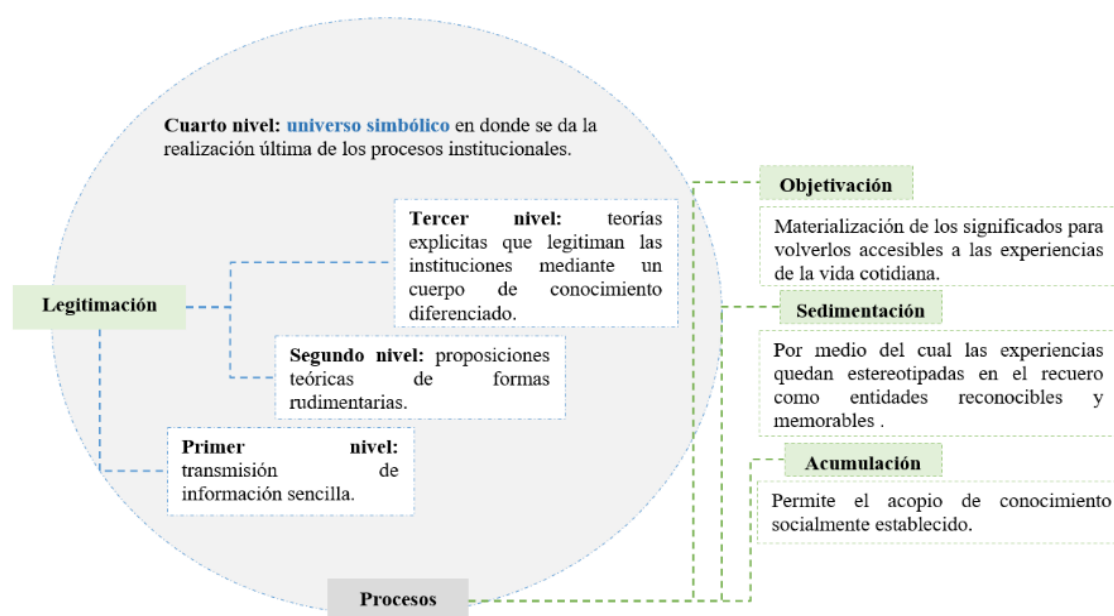
Niveles de legitimación	Descripción	Casos usados por los autores
Primer nivel	<i>Las explicaciones sobre las instituciones se dan por medio del ingreso al vocabulario del individuo. Es la forma básica en la que se transmite información mediante afirmaciones sencillas.</i>	Indicar a un niño que otro niño es su “primo”. La palabra primo se integra al vocabulario.
Segundo nivel	Contiene <i>proposiciones teóricas de formas rudimentarias</i> . Corresponde a esquemas pragmáticos y se relacionan directamente con formas concretas. Son comunes: máximas morales, proverbios, sentencias, cuentos populares.	“Cuando tu esposa grite, acude, pero cuando tu primo llame, <i>corre</i> ”
Tercer nivel	Teorías explícitas por las que una institución se legitima en términos de un cuerpo de conocimiento diferenciado. Estas legitimaciones entregan marcos de referencia bastante amplios a los sectores de comportamiento institucionalizado y, dada su complejidad y diferenciación, requieren de personal especializado que las transmite mediante procedimientos especializados de iniciación. <i>En este punto la legitimación trasciende los esquemas pragmáticos y se integra a teorías puras.</i>	“Relación entre primos” indica deberes y derechos de participar de esta relación.
Cuarto nivel	Universo simbólico que corresponde a procesos de significación que refieren realidades que no son las de la experiencia	Sueños-fantasías.

	<p>cotidiana. Se entiende como la matriz de todos los significados objetivados socialmente y subjetivamente reales, todo lo que sucede en la experiencia humana es dentro de este universo. Todos los dominios, aún los separados de la vida cotidiana se ven integrados en el universo simbólico. Es la realización última de los procesos institucionales.</p>	
--	--	--

Los autores referidos, explican que el universo simbólico es el último nivel de legitimación, en él se integran todos los niveles que anteceden. Allí los roles institucionales adquieren el valor de mecanismos por medio de los cuales se participa en la configuración del universo simbólico. Las realidades que se pueden abordar desde el universo simbólico no son ya las de la experiencia de la vida cotidiana, pues se trata de totalidades simbólicas que recogen todos los niveles de legitimación. Alcanzar el nivel de legitimación del universo simbólico constituye la entrada a formas de reflexión sobre los procesos institucionales que propician la reelaboración de significados y con ello, transformaciones en los contextos sobre los cuales se reflexiona. En la figura 4 se presentan los aspectos centrales de los niveles de legitimación.

Figura 4.

Niveles de legitimación y procesos del universo simbólico.

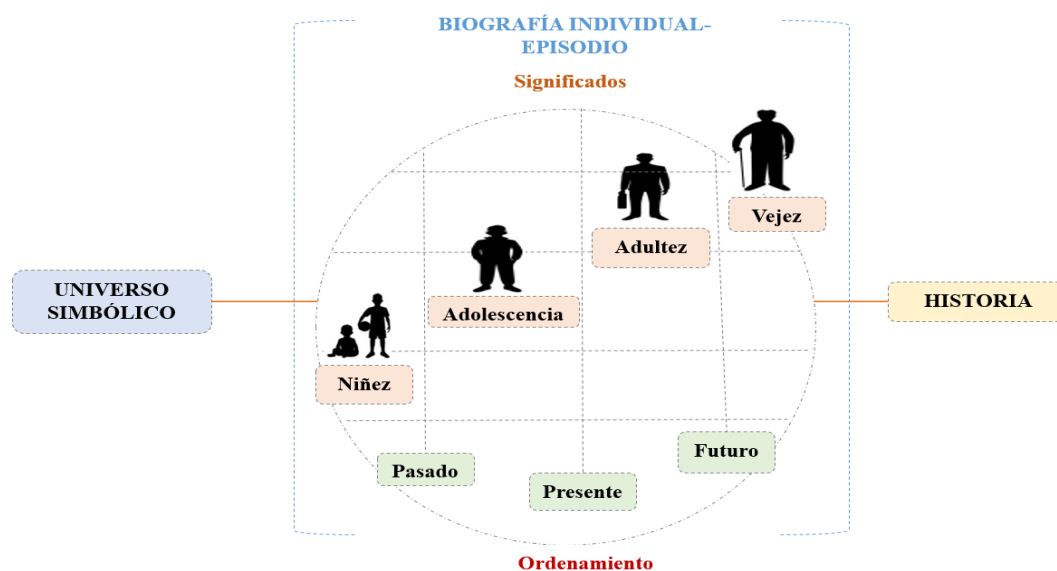


Nota. La figura se fundamenta en los aspectos desarrollados por Berger y Luckmann (1968).

El universo simbólico pertenece al carácter nómico u ordenador, es decir, permite la ubicación de cada cosa en el lugar que corresponde, y por este medio admite la integración de realidades aisladas o marginales a los significados de la vida cotidiana; por medio de este universo se organizan los roles cotidianos, los procedimientos y las prioridades. También permite la ordenación de la biografía en coherencia con las fases por las que esta atraviesa, así como el ordenamiento de la historia como conformación de diferentes momentos, presente, pasado y futuro, en los que se configura el episodio que es la vida de los actores.

Figura 5.

Ordenamientos en los que incide el universo simbólico.



Nota. La figura se fundamenta en los aspectos desarrollados por Berger y Luckmann (1968).

Con todo, los elementos expuestos por Berger y Luckmann fundamentan la perspectiva desde la cual se aborda la producción de conocimiento en la presente investigación. El papel otorgado al contexto como componente necesario en la producción de conocimiento y en la configuración de un universo simbólico, son centrales para ingresar en la modalidad discursiva como oportunidad para fortalecer los procesos de significación e interacción comunicativa desde una perspectiva crítica y reflexiva. En virtud de ello, se presentó recorrido amplio por la obra de estos autores, para posteriormente, retomar algunas lecturas desde la psicología, hasta alcanzar la reflexión pedagógica que define algunas rutas

de trabajo a la luz del conocimiento como una construcción que resulta del intercambio con diferentes actores en contextos concretos, posible desde la continuidad del discurso.

En cuanto a la práctica pedagógica, desde la mirada del construccionismo social, se recogen en el presente apartado los principales elementos esbozados por Gergen (2007), quien indica que en la práctica pedagógica tiene lugar un discurso compartido que articula la naturaleza de los seres humanos, sus capacidades, el tipo de relación que han tejido con el mundo y con los demás. El reconocimiento de estos elementos permite la formulación de interrogantes como ¿Qué se necesita aprender? ¿Cómo se debe aprender? ¿Cuáles prácticas educativas permiten aprender? Para el autor, son las creencias las que sustentan las prácticas educativas, las justifican e informan sobre ellas.

Para el autor el conocimiento se ha organizado en torno a acumular información y, en consecuencia, las actividades de evaluación en los ámbitos educativos se orientan a revisar si el individuo ha adquirido todo ese cúmulo. Frente a esta concepción de la educación se plantean perspectivas exógenas y endógenas. Las primeras, sostienen que el conocimiento está en el mundo, fuera del dominio del individuo y las segundas que el conocimiento está en la mente.

Desde la postura que se inclina por el conocimiento en el mundo, se entiende la realidad como material y enriquecida por la experiencia del individuo en el mundo, mientras que para la postura que se ubica en la mente, son procesos cognitivos, subjetivos y simbólicos los que definen el conocimiento. La comprensión exogénica refiere que individuo refleja o representa lo que está en el mundo exterior y es capaz de adaptarse a diferentes ambientes; la comprensión endogénica refiere que son las capacidades internas de los individuos las que permiten la aprehensión del conocimiento, a saber, intuición, razonamiento lógico, elaboraciones conceptuales, entre muchas otras.

Como señala el autor estas son posturas sobre las cuales se definieron las políticas educativas y pedagógicas que sustentan los procesos de aprendizaje, bajo la etiqueta de tradiciones. En la mirada endogénica, se ha presentado un decaimiento, ante la continuidad del interrogante por ¿De qué manera adquiere la mente el conocimiento de un mundo externo a ella? Afirma el autor que el motivo por el cual aún no se ha dado respuesta de la pregunta, tiene que ver con un error en su formulación desde el principio.

Así las cosas, surgen nuevas miradas que, desde posturas críticas, sostienen que el contexto tiene un papel principal en la comprensión y la producción de conocimiento, distanciándose de las miradas definidas como exogénicas o endogénicas. Dentro de los puntos que dan lugar al debate sobre la perspectiva endogénica, se encuentran aspectos como ¿Cuáles son los efectos en la vida cultural de un sujeto que es poseedor individual del conocimiento? ¿Qué prácticas culturales se derivan de un conocimiento que se produce desde el individuo? ¿Qué elementos quedan por fuera en la construcción del conocimiento desde el individuo? En palabras de Gergen (2007):

Visto de esta forma, hay razones para oponer resistencia. Esencialmente, dicha concepción del conocimiento es una aliada de la ideología del individualismo autocontenido o posesivo. Ver el conocimiento como posesión de las mentes individuales resulta consistente con otras proposiciones que sostienen que los individuos son los dueños de sus propios motivos, emociones o esencias fundamentales. Dentro de esta tradición, se invita a las personas a verse como el centro de sus acciones-seleccionadores, buscadores, descubridores solitarios-enfrentadas a los retos de la supervivencia y el éxito. Como lo argumentan los críticos, dichas creencias no solo favorecen una disposición narcisista o de “primero yo” hacia la vida, sino que puede oponer a los otros (junto con el ambiente físico) en un rol secundario o instrumental. (p.217).

Ahora bien, desde la perspectiva de la construcción social del conocimiento, se entiende que la verdad es una construcción comunitaria, en la que los diferentes

interlocutores participan en un intercambio que posibilita la generación de conocimiento mediante acciones coordinadas, como expresa el autor. La única manera por la que el lenguaje y las diferentes acciones que desarrolla el individuo tienen significado es por su lugar en un determinado contexto. El pensamiento y el sentimiento como escenarios de lo individual son antecedidos por las relaciones. Al pertenecer a un determinado contexto las acciones individuales de los actores se tornan como complementarias de los demás actores.

El significado en un escenario interrelacional, no está completamente definido y da lugar a resignificaciones. Para el autor en las prácticas educativas se entregan a los significados un punto final, lo cual confiere una limitante en el intercambio entre interlocutores y a la generación de nuevos significados. Este carácter de indeterminación, está vinculado a lo que el actor define como polivocalidad, que consiste en que mediante el intercambio entre diferentes interlocutores se promueven relaciones nuevas y renovadas, a partir de las cuales las prácticas sociales son dotadas de sentido. La polivocalidad está articulada a relaciones establecidas en el pasado y en ella se sitúan voces que han sido apropiadas desde esas relaciones.

El significado en contexto es el resultado del intercambio de palabras, acciones de los interlocutores y actuación de estos sobre diferentes objetos, los cuales son elementos constitutivos de formas de vida y cada forma de vida puede hacer contribuciones a los recursos que trae el individuo al entrar en una relación nueva.

El carácter pragmático constituye en las acciones de los individuos un rasgo de las relaciones que se dan entre interlocutores en un determinado contexto. Derivado de ello, se presenta en el ámbito educativo un interés por reflexionar en torno a las implicaciones pragmáticas en las prácticas educativas y los potenciales pragmáticos expuestos en las interlocuciones de los estudiantes, partiendo del presupuesto de que el conocimiento se da en el intercambio con otros.

En el plano concreto de las políticas educativas y las prácticas pedagógicas, de acuerdo con el autor, el construccionismo social se mantiene vinculado con las tradiciones (exogénica-endogénica), pues todas las perspectivas pueden ser leídas desde este construccionismo y todas ellas pueden aportar a entender cómo se construye el conocimiento. El valor más relevante lo tienen las comunidades en esta perspectiva, en cuanto todas las aseveraciones del conocimiento están inmersas en comunidades particulares de creación de sentido. La participación en comunidades pone en juego proposiciones informadas que adquieren significado en contextos concretos de uso, para lo cual se coordinan acciones por parte de los miembros de la comunidad.

En lo relativo a la relación con el conocimiento al interior de la escuela, señala que los educadores extraen cuerpos de conocimiento de las disciplinas y este es aislado de la comunidad, lo cual inhabilita al estudiante y lo sitúa en marcos de control específicos donde su realidad y sus necesidades no son importantes. Desde el plano del construccionismo social, el conocimiento está situado históricamente en una tradición cultural y está permeado por valores contingentes. Comprender a partir de esta mirada el currículo, implica reconocer que el currículo es una construcción que integra a la comunidad y, por tanto, recoge las preocupaciones de quienes participan de esta.

Actuar en un contexto, está vinculado a usar el lenguaje para hacer cosas, ya que las palabras tienen un significado que sustenta las relaciones en las que son utilizadas; se habla de un contexto lingüístico en el que se diversifican los significados que allí intervienen y hace que el lenguaje se torne polisémico. En este escenario, las disciplinas adquieren un valor importante y es porque estas entregan recursos que funcionan para dotar de sentido las relaciones, acciones, prácticas, además de otros aspectos que tienen lugar en la comunidad. Lectura que enriquece la comprensión y la construcción del currículo.

La educación tiene como finalidad producir sujetos. Lograr que se almacene información propuesta para ser acumulada no representa una dificultad para el ámbito educativo, pero sí lo es, hacer que la participación en el contexto educativo sea significativa y enriquezca la experiencia de cada cual en la comunidad. Es decir, lejos de buscar afianzar el conocimiento en los estudiantes, el ámbito educativo debe integrar a la comunidad en el proceso de formación y de este modo propiciar que se produzcan conocimientos que aporten a la experiencia de vida de la comunidad; al fortalecimiento de las relaciones; a la potenciación del lenguaje en uso. Se deben trazar rutas para que el lenguaje funcione como apertura a la reflexión sobre la realidad propia al acudir a prácticas discursivas.

La reflexión crítica que se busca tenga un lugar en los procesos formativos que se dan desde la educación, está orientada a la emancipación y, aunque para el autor, existen riesgos que podrían implicar que la crítica se vea inmersa en las mismas dinámicas que refuta o sobre las cuales se muestra en desacuerdo, para el objetivo de este marco teórico, tienen especial interés los rasgos que se atribuyen a la crítica como condición de la reflexión sobre las prácticas y relaciones que tiene lugar en la educación y en la generación de conocimiento. Estos rasgos corresponden a cooperación, colectividad y solidaridad, a partir de los cuales se puede construir una relación. El rol del educador es, entonces, proponer a sus estudiantes maneras de participar de los contenidos y las racionalidades que dan lugar al conocimiento en sus comunidades. Retomando las palabras de Gergen (2007):

El principal reto es contribuir a las relaciones generativas a partir de las cuales el estudiante emerge con un potencial ampliado para relacionarse efectivamente. El rol del estudiante deja de ser objeto, y pasa a ser un sujeto dentro de un conjunto de relaciones. (p.238).

Las relaciones generativas ponen en conversación los significados que tienen docente y estudiante, al tratarse de elementos compartidos dentro de su experiencia de vida y permiten comprender que los mundos se construyen conjuntamente; de no propiciar estos

espacios en los procesos de formación se estarían perpetuando los espacios de autoridad, de posesión individual, de toma de decisiones que no responden a las necesidades de las comunidades. Un proceso que se da de manera colectiva y solidaria, reconoce que el estudiante aprende involucrándose, incorporándose y explorando críticamente. Situación que, por demás, renueva la evaluación misma del proceso de educación, pues es también una actividad cooperativa que mantiene el intercambio de conocimientos entre docente y estudiante. La educación es potencialmente un lugar de relaciones.

En este contexto es fundamental avanzar en la transformación del ámbito educativo para forjar en los estudiantes habilidades que le permitan responder a las formas más complejas de la sociedad, para lo cual el conocimiento memorístico se torna insuficiente y, posiblemente, obsoleto. La mirada desde la que se debe abordar el conocimiento es la construcción significativa de este, así como desde la formación para la ciudadanía. De acuerdo con Rodríguez (2008), “los procesos de enseñanza-aprendizaje están relacionados no con lo que el maestro enseña, sino con lo que el estudiante comprenda y éste comprenderá sólo aquello que le interese o lo emocione”. (p.75).

En términos generales, la pedagogía que se deriva del construccionismo social sostiene que el mundo social consiste en actividades que se realizan por medio de la conversación; es el modo con el que los sujetos se ven inmersos en la interacción social. En los sujetos existe la capacidad innata para hacer parte de la historia mediante su experiencia de vida; la estructuración de la experiencia de vida y la construcción social del conocimiento están reguladas por normas éticas; los sujetos cuentan con la capacidad para integrarse a diferentes actividades discursivas y en ambientes múltiples. Desde la mirada pedagógica, es particularmente importante descubrir en el intercambio entre docente y estudiante, qué resultados se obtienen de construir socialmente el conocimiento, si esta construcción aporta a

transformaciones necesarias dentro de los contextos y cómo se ven implicadas en ellas las comunidades.

El construccionismo social, como intercambio de discursos que permiten la generación de conocimiento, conlleva entregar al discurso un papel central en las relaciones que se tejen al interior de la escuela. Resulta necesario que se promuevan maneras de ampliar los discursos con la intención de que los intercambios sigan, se renueven las relaciones y quienes participan de estos, reflexionen sobre sí mismos y la sociedad en la que participan, así como, los modos en los que es posible su transformación.

2.2.6. Investigación Proyectiva: Consideraciones Teóricas

La presente investigación se sustenta en los principios de la investigación holística que atiende a la integración de un conjunto de eventos para ser comprendidos de manera integral. De acuerdo con ello, desde la investigación holística se da una sinergia entre eventos que se encuentran ligados por medio de interacciones, las cuales no han sido percibidas. Desde esta mirada, la investigación plantea una visión integral de los procesos de significación e interacción comunicativa en el contexto de la modalidad discursiva, dado que se considera que esta categoría, permitiría una comprensión de los procesos de significación e interacción comunicativa de manera articulada, desde una mirada reflexiva y crítica, actitudes importantes en la formación de los estudiantes.

En la investigación holística se concibe el objeto de estudio como constitutivo de un todo; de manera que, desde esta perspectiva, los conocimientos son modos de comprender una misma realidad. Estos no se desligan entre sí y en su lugar, la investigación aporta a la comprensión de diferentes fenómenos, la solución de diferentes necesidades, la generación de transformaciones, a partir de propuestas que surjan de la mirada que el investigador tiene frente a su realidad. En este sentido, el investigador participa, desde su visión, de la

construcción de mundo y es desde su ejercicio que da continuidad a la generación de conocimiento. En coherencia con lo anterior Hurtado (1998) señala:

[...] la importancia de percibir la investigación y la metodología en su naturaleza holística, ya que ofrece la posibilidad de participar del milagro del conocimiento, el cual se evidencia desde varias maneras, una válidas, otras no, pero todas con capacidad epistémica para generar más conocimiento. (p.19).

Ahora bien, en la investigación holística convergen diferentes momentos y alcances de la investigación misma que definen las características de cada uno de los ejercicios de investigación según su naturaleza y aporte a la comprensión de un evento. El camino trazado en los diferentes tipos de investigación (exploratorio, descriptivo, analítico, predictivo, entre otros) evidencia un carácter continuo en la indagación, con el cual se puede entender la investigación como integral, constitutiva de un todo.

El tipo de investigación se configura como una oportunidad para comprender la realidad desde el fenómeno, el objeto o la situación sobre la cual se quiere generar conocimiento a partir de las posibilidades distintas que contempla la investigación holística, pues como refiere la autora citada la investigación holística debe entenderse como la identificación de oportunidades para la creación, la invención y la generación de conocimiento.

Así las cosas, la investigación proyectiva de perspectiva holística, se organiza por medio de estadios que permiten alcanzar objetivos específicos que al articularse conllevan la materialización de la investigación propuesta. Cada uno de los estadios se organizan por fases que constituyen un conjunto de actividades o procesos necesarios para la consolidación del estadio.

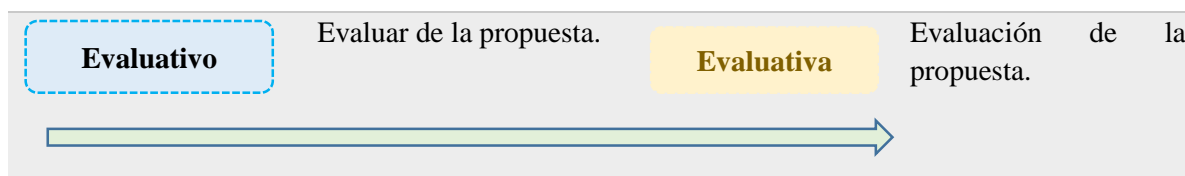
Como señala Hurtado (1998) “Las fases llevan el mismo nombre de los estadios, pero se diferencian de éstos porque los estadios implican logros objetivos, mientras que las fases representan procesos o actividades” (p.51). A continuación, se presentan los aspectos

generales de las fases en correspondencia con los estadios de la investigación proyectiva en el marco del presente ejercicio de investigación:

Figura 6.

Estadios y fases de la investigación proyectiva.

Estadio	Objetivo	Fase	Actividades
Exploratorio	Delimitar y formular el enunciado holopráxico.	Exploratoria	Indagación y exploración de situaciones o temas de interés de acuerdo con la experiencia propia y los conocimientos de hechos concretos.
Descriptivo	Caracterizar la situación y delimitar el contexto.	Descriptiva	Delimitación de las características de la situación, los objetivos de la investigación, el alcance, las necesidades y la justificación.
Analítico	Reflexionar y analizar los antecedentes de la investigación.	Analítica	Reflexión sobre la bibliografía revisada en torno a la situación y reconocimiento de aportes y limitaciones de las mismas en relación con la investigación a desarrollar.
Explicativo	Explicación del contexto teórico que sustenta la investigación.	Explicativa	Explicación cuál es el soporte conceptual y teórico de la investigación.
Predictivo	Determinar la pertinencia del estudio.	Predictiva (prognosis)	Determinación de la pertinencia de la investigación a la luz de los elementos consolidados en los anteriores estadios y las fases correspondientes.
Proyectivo	Construir de la propuesta.	Proyectiva	Construcción de la propuesta para aportar al evento que se espera modificar.



Nota. La figura se fundamenta en los aspectos desarrollados por Hurtado (1998).

En la investigación holística el investigador busca descubrir y reconocer en el conocimiento y la investigación un continuum de posibilidades en el que se conjugan ideas, valores, circunstancias, que hacen la realidad comprensible, a la vez que, la presentan como un escenario de transformación y generación de conocimiento. Dentro de este continuum, el aporte de las demás investigaciones se integra a la comprensión del todo, de modo que la investigación particular, ingresa como posibilidad a un universo construido desde tiempos atrás. El conocimiento es una construcción histórica de las que actores diferentes participaron y participan. En palabra de Hurtado (1998):

[...] la holística alude la necesidad de entender que la actividad humana, y, por ende, los procesos de conocimiento, se dan por una condición natural humana holista, es decir integradora. [...] La holística, más que una doctrina, es una actitud hacia el conocimiento, que le recuerda al ser humano que permanentemente está conociendo, y que le invita a estudiar los eventos en su complejidad, enteridad, en su integralidad y en su contexto. (p.58).

En la investigación holística, el proyecto es un planteamiento organizado que permite anticipar los pasos, las etapas, los requerimientos y el punto de llegada de una propuesta que será desarrollada. Dentro de los tipos de proyectos que se derivan de esta investigación se encuentran aquellos de carácter artístico, acción social, tecnológico u organizacional. En particular, este trabajo educativo se consolida en el contexto de la acción social, en cuanto busca dar respuesta a una situación problémica identificada en el área de lenguaje que tiene que ver con la relevancia de los procesos de significación e interacción comunicativa como procesos que deben ser potenciados en los estudiantes de básica secundaria para ampliar y consolidar una postura crítica y transformadora sobre el mundo al que pertenecen.

Dado que se trata de una investigación proyectiva, expresada en el modo como deberían ser las cosas para alcanzar los objetivos trazados, la planeación se constituye como un elemento central a partir del cual se hace probable un futuro deseable. En esta perspectiva, tiene un papel principal la creatividad, a partir de la cual se trasciende la realidad observable mediante la posibilidad que ofrece el ingenio, para generar nuevos conocimientos que aporten a solucionar necesidades identificadas. En síntesis, en la investigación proyectiva, se conjugan la previsión y la prospectiva para lograr una mejor comprensión de los eventos.

Desde la prospectiva, emerge una realidad que se manifiesta de múltiples maneras. En ella, se dinamizan las relaciones con el contexto; los hechos desde una concepción evolutiva; la creatividad como modos distintos de concebir la realidad; y la actitud activa hacia el futuro, como un escenario transformado. De otro modo, en la investigación proyectiva se hacen explícitos escenarios alternativos como explica la autora citada.

3. Criterios Metodológicos

En este apartado se consolidan todos los aspectos metodológicos que fundamentan el presente ejercicio, situado en la investigación proyectiva de carácter holístico; se indica lo realizado en cada uno de los estadios de la investigación, en coherencia con el tipo de investigación mencionado.

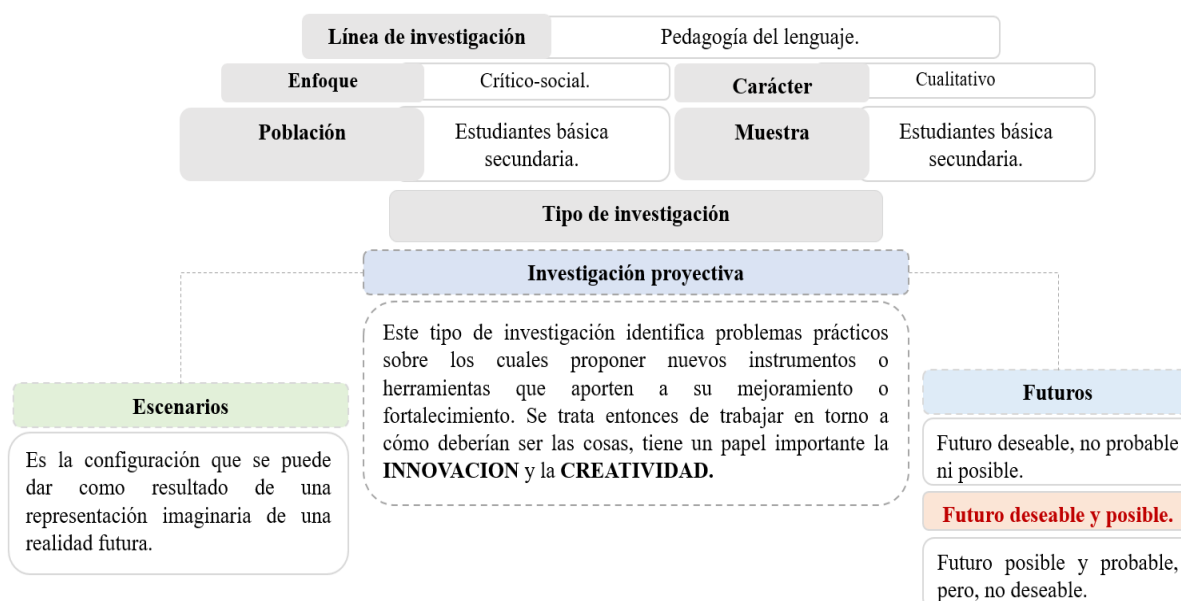
3.1. Componentes de la Investigación

A partir de las características descritas en el capítulo que antecede esta investigación se ubica en el tipo de investigación proyectiva. Esta es definida como una investigación a partir de la cual se consolida una propuesta, un plan, un programa, un procedimiento, con los cuales contribuir a la solución de un problema en un grupo social determinado, institución o área de conocimiento. Para ingresar en la investigación proyectiva, se plantea un diagnóstico que evidencie las necesidades del momento y arroje información frente a formas, instrumentos o modalidades con las cuales aportar a la solución de aquellas necesidades.

Así las cosas, el ejercicio de investigación se constituye como una oportunidad de abordar los procesos de significación e interacción comunicativa desde una perspectiva reflexiva y crítica, en cuanto propone una estrategia para interconectar estos elementos a partir de los discursos que construyen los estudiantes, no solamente en el aula, sino en su experiencia en la vida cotidiana. Al centrarse en los discursos cotidianos se puede mostrar al estudiante cómo se desenvuelve discursivamente en los diferentes lugares en los que participa, los roles que en ellos asume y en calidad de hablante, el tipo de roles que desempeña. Así las cosas, la investigación se organiza a partir de los criterios metodológicos que se muestran a continuación:

Figura 7.

Componentes de la investigación.



En coherencia con los elementos estructurantes de la investigación, a continuación, se presenta el desarrollo de los estadios de la investigación holística de orden proyectivo.

3.2. Estadios de la Investigación

En la investigación holística de carácter proyectivo, se articulan diferentes momentos de la investigación o tipos de investigación, dada la complementariedad necesaria de estos para la comprensión del fenómeno sobre el cual se desarrolla el ejercicio de indagación, como se expuso anteriormente. A continuación, se relacionan los estadios y las fases desarrolladas:

3.2.1. Estadio Descriptivo

En este estadio se delimitaron los fundamentos de la investigación, es decir, el evento por estudiar, el tema de la investigación, el enunciado holopráxico o la pregunta problema y se adelantó un análisis que permitió la comprensión de la situación de manera más amplia. Este estadio exige tener una comprensión sobre la situación real en la que se espera incidir para lo cual se formularon preguntas, se reunieron elementos basados en la experiencia y la observación en diferentes ámbitos (laboral, profesional, normativo, etc.), se definieron

alternativas para abordar el tema seleccionado con base en conocimientos y expectativas sobre la investigación.

Luego de ello, se ingresó en la revisión documental que aportó a precisar cada uno de los elementos rectores de la investigación hasta llegar a delimitar de manera específica el problema, el alcance, las propuestas alternativas su revisión y análisis. Esta revisión documental permitió una mayor comprensión del tema y, por tanto, la determinación de sus límites en coherencia con lo que en torno a la situación de interés ya se ha construido.

En suma, en este estadio se construyeron los objetivos de la investigación, así como, los argumentos que sustentan su relevancia y pertinencia ante la comunidad. En esta fase se pueden visualizar los alcances de la investigación y la forma en la que se consolidaron los diferentes momentos por los que atraviesa. En la construcción de los argumentos confluyen motivaciones, preocupaciones, necesidades y oportunidades identificadas por la investigadora para dar solidez a la indagación.

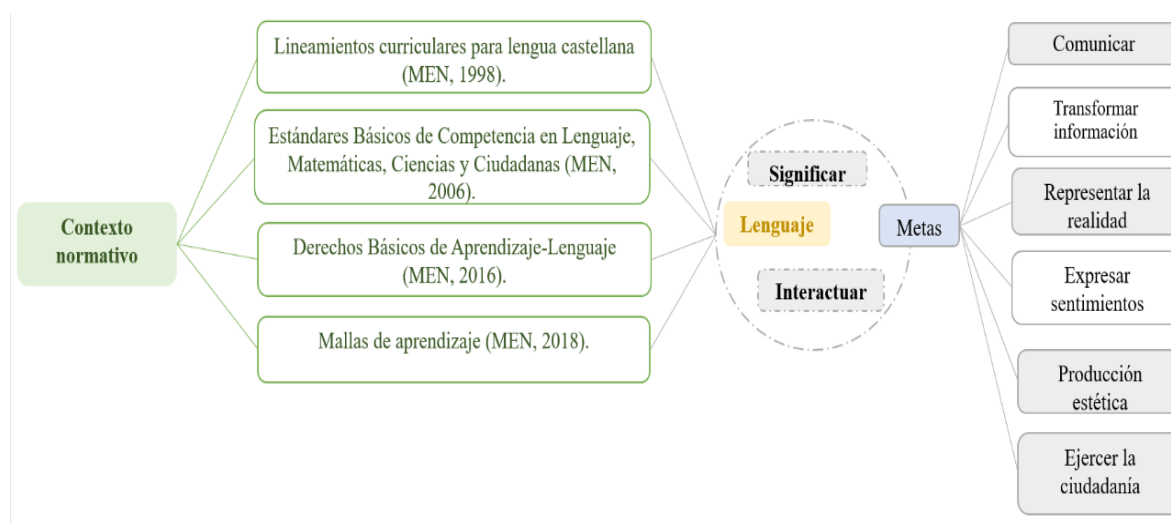
En tal sentido, para el *Estadio Descriptivo* se identificaron aspectos que tiene relevancia dentro del proyecto educativo del país en el área de lenguaje, es decir, la significación y la interacción comunicativa desde una actitud reflexiva y crítica, incluidas en los documentos que brindan las orientaciones para la educación básica y media en esta área: *Lineamientos curriculares de lengua castellana* (MEN, 1998), *Estándares Básicos de Competencias en Lenguaje, Matemáticas, Ciencias y Ciudadanas* (MEN, 2006), *Derechos básicos de aprendizaje para lenguaje* (MEN, 2016) y *Mallas de aprendizaje del área de lenguaje* (MEN, 2018).

A partir de los elementos identificados en la revisión del contexto normativo, se encontró que los procesos de significación e interacción comunicativa se relacionan estrechamente en la perspectiva que del lenguaje se tiene en dichos documentos, en cuanto este es comprendido en su uso en sociedad y las metas trazadas en el proceso de enseñanza-

aprendizaje se enfocan a formar lingüísticamente a los estudiantes para desenvolverse en el contexto con competencia. En la figura 8 se encuentra la información de los documentos revisados:

Figura 8.

Marco normativo área de lenguaje.



Luego de ello y dado el interés de la investigadora en la categoría de modalidad discursiva se evaluó la pertinencia de esta para contribuir al fortalecimiento de los procesos de significación e interacción comunicativa desde las actitudes reflexiva y crítica, mediante la revisión de documentos que precisan las características de la categoría, los cuales se recogen en el marco teórico.

En este estadio se hizo la revisión de un total de 12 planes de estudio, 8 de ellos de instituciones educativas a nivel nacional: Antioquia (5), Norte de Santander (1), Santander (1) y Valle del Cauca (1) y 4 de la ciudad de Bogotá, ubicados en el norte (2), en el sur (1) y en el occidente (1) ([Ver Anexo 1](#)). Se encontró, en la revisión, que los contenidos que orientan los procesos de enseñanza-aprendizaje son:

- Envío de un correo electrónico a 35 instituciones educativas de Bogotá de carácter público y privado para invitar a docentes y estudiantes a participar en el ejercicio.

❖ Instrumentos Aplicados y Diagnóstico

a) Instrumento Docentes:

El instrumento dirigido a docentes, se orientó a identificar aspectos sobre la enseñanza-aprendizaje en el área de lenguaje, partiendo de elementos generales como los objetivos que guían este proceso; cuáles son los espacios que propicia la institución para la discusión y la reflexión sobre el desarrollo del área y su fortalecimiento, además de las principales temáticas que fundamentan el área de lengua castellana. Luego, de manera más explícita se indagó por los procesos de significación e interacción comunicativa, la importancia de su fortalecimiento y su articulación con la reflexión y el sentido crítico en la formación de los estudiantes ([Ver Anexo 2](#)).

b) Instrumento Estudiantes:

El instrumento de estudiantes buscó indagar sobre los conocimientos que los estudiantes tienen de los procesos de significación e interacción comunicativa, como parte de su experiencia en el aula de clase, así como la comprensión que tienen de la reflexión y el sentido crítico. Al final, se preguntó por la relación que ellos creen se da entre los procesos de significación e interacción comunicativa con la reflexión y el sentido crítico ([Ver Anexo 2](#)).

En relación con la aplicación de los instrumentos es, importante señalar que apenas se alcanzó la respuesta de 10 de los docentes que fueron invitados a hacer el ejercicio, pese a enviar el instrumento a más de 50 personas y poner en circulación los formularios en redes sociales de programas académicos de formación de profesores, por medio de las cuales se pueden establecer comunicación con egresados. La situación no fue diferente en el caso de los estudiantes, ya que los docentes afirmaron que ante la actual situación de pandemia pedir a los estudiantes que participaran en este ejercicio daría lugar a la interpretación sobre el

incremento en las actividades de clase, motivo por el cual no vieron pertinente proponer la encuesta en sus aulas de clase.

c) Entrevista Docente Experto

Dentro del Estadio Descriptivo, se desarrolló una entrevista en agosto de 2018, con la docente Consuelo Céspedes, Licenciada en Filología Española, Área menor inglés, de la Universidad Pedagógica y Tecnológica de Colombia, Uptc, Magister en Lingüística, del Instituto Caro y Cuervo y estudiante de doctorado en el Doctorado Interinstitucional en Educación de la Universidad Distrital “Francisco José de Caldas”, con el proyecto de tesis: “Arqueología histórica de travesía. Caso: viaje de quesada al territorio de Bacatá, causa de conquista” quien ha estudiado la categoría de modalidad discursiva y reconoce en ella una oportunidad para la didáctica del lenguaje ([Ver Anexo 3](#)).

Con base en los elementos que arrojó el Estadio Descriptivo, se construyó un enunciado holopráxico; se definió y caracterizó la situación en la que se esperaba incidir mediante la propuesta pedagógica; se trazaron los objetivos de la investigación y el tema de la misma, los cuales se recogen en el capítulo “[Contextualización De La Temática](#)”.

3.2.2. Estadios Analítico y Explicativo

En estos estadios se desarrollaron los elementos teóricos e investigativos que permitieron comprender los componentes necesarios para la propuesta pedagógica construida en el marco de la investigación, en ellos se presentó un recorrido por disciplinas y teorías en torno al lenguaje, los procesos de significación e interacción comunicativa y el construccionismo social, como escenarios articulados en el desarrollo de la propuesta, los cuales se recogieron en el capítulo sobre “[Sintagma Gnoseológico](#)”.

3.2.3. Estadio Predictivo

El Estadio Predictivo es aquel por medio del cual, a partir de los aspectos consolidados en los estadios anteriores se reflexionó sobre la propuesta y se reconoció la

pertinencia de la misma para el contexto correspondiente. De acuerdo con ello, a continuación, se presentan los principales aspectos a destacar de este ejercicio de reflexión:

- ❖ Los procesos de significación e interacción comunicativa desde una perspectiva reflexiva y crítica se instalan en diferentes ámbitos que, los reconocen como fundamentales en la formación de los sujetos. Desde un contexto normativo a nivel nacional que le otorga un espacio en los lineamientos para la enseñanza-aprendizaje en lengua castellana, pasando por la reflexión de los docentes en torno a su labor y al papel de estos procesos en el aula de clase, hasta llegar a planes globales para la educación del mundo que reconocen en la formación de sujetos críticos el potencial de transformación de las realidades de las diferentes comunidades a partir del lenguaje.
- ❖ Las teorías lingüísticas y en particular, aquellas interesadas en la relación que se teje entre el hombre y el mundo por medio de la interlocución con otros, son escenarios que permiten la renovación del ámbito educativo, al postular nuevas maneras de abordar el mundo. En el caso de esta investigación, se encontró que la Teoría de la enunciación admite diferentes reflexiones sobre el proceso de enseñanza-aprendizaje en el área de lenguaje.
- ❖ La categoría de modalidad discursiva integra diferentes elementos de la significación y, la interacción comunicativa en contextos reales, a partir de los cuales comprender los modos como los estudiantes participan de una realidad y aportan a su configuración.
- ❖ La escuela tiene un lugar importante en la movilización de nuevas formas de comprender la complejidad que subyace a la reflexión sobre el lenguaje, a partir de su lugar en la vida cotidiana de los sujetos.

- ❖ La posibilidad de instalar espacios de intercambio en el aula de clase, constituye un camino para que los aprendizajes del aula incidan en las diferentes realidades de los estudiantes.
- ❖ La interlocución es la forma de construir conocimiento de manera cooperativa, de elaborar y reelaborar significados para comprender la realidad y de participar por medio de la interacción comunicativa en la transformación de la realidad.

De acuerdo con lo anterior, se consideró que la construcción de una propuesta pedagógica que aporte a los procesos de significación e interacción comunicativa desde una perspectiva crítica y reflexiva es pertinente para los procesos de formación que se gestan en el área de lengua castellana, en cuanto en estos procesos reside la capacidad de aportar a la sociedad desde el ejercicio del lenguaje como escenario de expresión del mundo y la transformación del mismo.

3.2.4. *Estadio Proyectivo*

En este estadio se diseñó y construyó una propuesta pedagógica con el interés de aportar al fortalecimiento de los procesos de significación e interacción comunicativa desde una perspectiva crítica y reflexiva.

3.2.5. *Estadio Evaluativo*

Para el Estadio Evaluativo se extendió invitación a cinco docentes expertos en lingüística y pedagogía del lenguaje ([Ver Anexo 4](#)). A ellos se les entregó la propuesta pedagógica intitulada: *Significación e interacción comunicativa: un camino para la reflexión y el sentido crítico* y una matriz de evaluación para recoger su valoración sobre el ejercicio presentado ([Ver Anexo 5](#)).

4. Resultados de la Investigación

En este apartado se presenta aspectos principales relacionados con los resultados de la investigación, en dos sentidos; el primero, la propuesta pedagógica en sí y el segundo, la evaluación realizada por docentes expertos sobre la misma. Con base en los elementos señalados por los evaluadores se incluye en el apartado, fortalezas identificadas y oportunidades de mejoramiento.

4.1. Propuesta Pedagógica

El resultado del ejercicio investigativo es la propuesta pedagógica que se presenta en documento adjunto. La propuesta se orienta a presentar algunos elementos sobre cómo se podría abordar procesos de enseñanza-aprendizaje en el área de lenguaje a partir de la categoría de modalidad discursiva, en especial aquellos que buscan fortalecer la producción de significados y la comunicación en estudiantes desde contextos reales y cotidianos. Es pertinente destacar la contribución de la propuesta a la articulación entre la disciplina y la reflexión pedagógica para incidir en procesos de formación desde el área de lengua castellana.

4.2. Evaluación de la Propuesta por Docentes Expertos

La evaluación de la propuesta pedagógica fue realizada por tres profesores expertos con formación y experiencia profesional e investigativa en lingüística, pedagogía y didáctica, de un grupo de cinco docentes a quienes se extendió la invitación para el ejercicio de evaluación. Esta tarea desarrollada contempló diferentes criterios presentados por medio de la “*Matriz de evaluación*” diseñada para tal fin y una evaluación integral, que recoge los aspectos considerados por los docentes expertos como relevantes, así como algunas recomendaciones para fortalecer y enriquecer la propuesta pedagógica ([Ver Anexo 6](#)).

4.2.1. Evaluación desde la Matriz Establecida

La evaluación realizada por los docentes expertos sobre la propuesta pedagógica indica que:

- a. Dos de los docentes estuvieron “*de acuerdo*” con el carácter pertinente de la propuesta pedagógica para abordar los procesos de significación e interacción comunicativa desde una perspectiva crítica y reflexiva. Uno de los docentes manifestó estar “*medianamente de acuerdo*”.
- b. Los tres docentes expresaron estar “*de acuerdo*” con la coherencia entre los objetivos y la organización de la propuesta.
- c. Sobre la claridad y el uso adecuado del lenguaje a lo largo de la propuesta, dos docentes indicaron estar “*de acuerdo*”. Uno de ellos no dio respuesta al respecto.
- d. En relación con la secuenciación de las actividades de manera coherente y adecuada, dos docentes coincidieron en estar “*de acuerdo*” con aquella. Uno de los docentes refirió estar “*medianamente de acuerdo*”.
- e. Sobre sí las actividades están compuestas por los elementos necesarios para su comprensión, los tres docentes respondieron estar “*de acuerdo*”.
- f. Respecto al favorecimiento de las actividades para alcanzar los objetivos trazados, dos docentes señalaron estar “*de acuerdo*”; uno, “*medianamente de acuerdo*”.
- g. Sobre la relación clara entre conceptos en cada una de las actividades, todos los docentes refirieron estar “*de acuerdo*”.
- h. En lo relativo a la pertinencia de los recursos sugeridos en las actividades de la propuesta, dos de los evaluadores estuvieron “*de acuerdo*” y, uno, “*medianamente de acuerdo*”.

- i. Finalmente, sobre la pertinencia de la evaluación propuesta, dos de los docentes señalaron estar “*de acuerdo*” con ella; uno, “*medianamente de acuerdo*”.

En síntesis, los docentes evaluadores coinciden en estar “*de acuerdo*” con la coherencia de los objetivos, la suficiencia de los componentes de la actividad para su comprensión y la claridad de las relaciones conceptuales en las actividades de aprendizaje. Mientras en los demás criterios no hubo unanimidad.

A continuación, en la figura 10 se sintetiza los resultados de la evaluación, de acuerdo con los criterios propuestos en la matriz diseñada para tal fin.

Figura 10.

Resultados de la evaluación.

	De acuerdo	Medianamente	En desacuerdo
La propuesta pedagógica es pertinente para abordar procesos de significación e interacción comunicativa, desde una perspectiva crítica y reflexiva en estudiantes de básica secundaria.			
Los objetivos de la propuesta pedagógica son coherentes.			
La propuesta pedagógica cuenta con una estructura organizada y coherente.			
El lenguaje utilizado a lo largo de la propuesta es claro y adecuado.			
La secuencia de las actividades de aprendizaje es coherente y adecuada para abordar procesos de significación e interacción comunicativa desde una perspectiva crítica y reflexiva, en el nivel educativo ya referido.			
Las actividades de aprendizaje cuentan con los elementos necesarios para su comprensión por parte de los estudiantes.			
Las actividades de aprendizaje propuestas favorecen el alcance de los objetivos trazados.			
Las actividades de aprendizaje presentan relaciones claras entre conceptos.			
Los recursos propuestos para introducir las actividades son adecuados.			

	Evaluación que se ubica entre dos criterios: “ <i>de acuerdo</i> ” y “ <i>medianamente de acuerdo</i> ”.
	Evaluación que se ubica en el criterio: “ <i>de acuerdo</i> ”.

4.2.2. Aspectos Relevantes

En la lectura y la evaluación de la propuesta pedagógica por parte de los docentes expertos, se presentaron aspectos relevantes, que se presentan a continuación:

a) Fundamentos Teóricos

- ❖ La propuesta pedagógica da cuenta de una revisión teórica exhaustiva que da apertura al diseño de nuevos currículos, presentándose como un ejercicio novedoso.
- ❖ La relación modalidad-actitud en la propuesta como parte de la exploración pedagógico-didáctica muestra una evolución en el desarrollo de la misma evaluación.
- ❖ El enfoque desde el que se aborda la interacción comunicativa y la construcción social de la realidad son pertinentes en el contexto de estudios pedagógicos y de la comunicación en general.
- ❖ La articulación presentada a la luz de los aportes de la fenomenología y la sociología otorgan un lugar a las discusiones de orden pedagógico en el contexto actual.
- ❖ Los componentes teóricos que se evidencian en la propuesta dan cuenta de una articulación interdisciplinar que aporta a la reflexión pedagógica y didáctica.
- ❖ La propuesta se constituye en un aporte a los estudios lingüísticos y sociales.
- ❖ La integración de categorías del Giro lingüístico es un compromiso con la actualización de los estudios que se ocupan del discurso y el texto lo cual tiene un lugar en la propuesta.
- ❖ El abordaje de la modalidad discursiva aporta a la formación ética de sujetos a nivel subjetivo y colectivo.
- ❖ La propuesta evidencia que ha sido formulada desde principios pedagógicos y didácticos universales.
- ❖ La propuesta implicó el reconocimiento de diferentes elementos que hacen parte de la interacción comunicativa en la cotidianidad.

b) Actividades Prácticas

- ❖ Las fases propuestas para el desarrollo de la propuesta pedagógica dan cuenta de una exploración que va de lo simple a lo complejo a partir de situaciones en las que participan los estudiantes a quienes va dirigida la propuesta.
- ❖ Los instrumentos de la investigación que se identifican al interior de la propuesta aportan a la consolidación de corpus que brinde elementos de comprensión al docente sobre la interacción comunicativa.
- ❖ El papel del relato como instrumento da lugar a la intersignificación en la propuesta.
- ❖ La integración de nuevas posibilidades pedagógicas y didácticas en el aula aporta a la fortaleza individual y colectiva en dirección a la convivencia.
- ❖ El aporte de la propuesta pedagógica a los procesos de significación e interacción comunicativa desde una perspectiva crítica y reflexiva no es posible de reconocer mediante las actividades de aprendizaje, pues para ello se requiere de un contexto.

c) Estructura de la Propuesta

- ❖ La ruta de las actividades de aprendizaje presenta recursos didácticos que aportan a las situaciones comunicativas en las que participan los estudiantes, quienes pueden complementarlos de acuerdo con su experiencia en el aula.
- ❖ La propuesta pedagógica se encuentra bien estructurada, es consistente, coherente y clara en las pretensiones formativas.

4.2.3. Recomendaciones

A partir de las valoraciones hechas por los docentes expertos, se presentaron algunas recomendaciones orientadas a enriquecer el ejercicio o precisar algunos de los elementos definidos en su desarrollo. Dentro de estos se relacionan las siguientes:

- a) La pertinencia de orientar la propuesta pedagógica para los grados 6°, 7° y 8° dada la estructura de la propuesta y los recursos pedagógicos, iconográficos, esquemáticos y audiovisuales que se encuentran en ella.
- b) La pertinencia de publicar el marco general de la propuesta y cartillas acompañantes para los docentes que deseen abordar el campo.

De acuerdo con lo señalado por los docentes se considera que la propuesta pedagógica construida fundamenta una ruta posible para el fortalecimiento de los procesos de significación e interacción comunicativa, en articulación con la reflexión y el sentido crítico, a partir de un sustento teórico que ofrece miradas renovadas al proceso de formación en el área de lenguaje.

5. Conclusiones

Las siguientes conclusiones se presentan, fundamentalmente, al tenor de los objetivos formulados en cada uno de los estadios de la investigación.

El análisis documental para dar solidez a las ideas de base que originaron la investigación se desarrolló con facilidad. No así, las actividades orientadas a establecer una relación con la comunidad educativa, a través de técnicas e instrumentos diseñados para estudiantes y docentes, debido a la pandemia presentada. Esto conllevó una participación baja de los maestros y ninguna por parte de los discentes. Tales dificultades motivan a buscar nuevas estrategias para integrar a las instituciones educativas a procesos investigativos, como actividad de cooperación y no como una tarea adicional a sus responsabilidades cotidianas.

En la parte documental merece relevancia la poca información que se incluye en los planes de estudio elaborados por las instituciones, con lo cual la lectura sobre las temáticas que se están abordando en el aula de clase y los modos como son estudiadas resulta limitada.

Aunque en el proceso de búsqueda de antecedentes de la investigación y de la exploración bibliográfica para el sustento teórico, en ningún caso se encontró un abordaje didáctico o pedagógico en torno de la modalidad discursiva, los diferentes documentos consolidados en el capítulo sobre *Sintagma Gnoseológico*, muestran una riqueza teórica e investigativa para generar una apertura a partir del presente ejercicio de investigación. A lo anterior se adiciona la articulación que fue posible encontrar en las diferentes posturas teóricas respecto de los temas centrales de la investigación, con los cuales se pudo consolidar un análisis y una explicación sobre la pertinencia y la coherencia del ejercicio.

La propuesta pedagógica construida recoge aspectos relevantes en relación con los procesos de significación e interacción comunicativa en los que participan los estudiantes. Esta es el resultado del engranaje logrado entre los diferentes elementos explorados en cada uno de los estadios que anteceden al estadio proyectivo, en cuando se identificó la

trascendencia de dotar de significado la realidad por medio del intercambio con otros en contextos compartidos y de promover espacios de reflexión y crítica a partir de los cuales proponer transformaciones.

La evaluación en el momento inicial de la investigación se definió como una acción cooperativa que esperaba vincular a docentes y estudiantes a la experiencia investigativa. No obstante, la situación de pandemia que surgió en los últimos años derivó en cambios en la ruta trazada y con ello en limitaciones para llevar a cabo actividades de socialización. Pese a ello, la propuesta fue evaluada por docentes universitarios con experiencia en diferentes niveles de formación, quienes aportaron una mirada constructiva al ejercicio desarrollado, destacando su potencial y aperturas a los interrogantes que en la actualidad plantea la didáctica y la pedagogía del lenguaje.

A la luz del ejercicio de construcción y de evaluación de la propuesta pedagógica es posible afirmar que se trata de una oportunidad para aportar al fortalecimiento de los procesos de significación e interacción comunicativa en el contexto de la reflexión y el sentido crítico, a partir del abordaje de la modalidad discursiva como categoría que problematiza el discurso y la actuación comunicativa. Esta propuesta podrá contribuir a generar aperturas de orden pedagógico, didáctico y curricular para que el lenguaje en el aula de clase sea un lugar de dinamización e intercambio de significados que aporten a la construcción social de la realidad de una manera cooperativa y, en esta dirección, a la interacción comunicativa como oportunidad para movilizar cambios en los contextos de los que hacemos parte.

La importancia de entregar un lugar a categorías como la modalidad discursiva en el aula de clase es la de posibilitar la mirada del lenguaje como un articulador de las actuaciones de los individuos y su incidencia en la realidad que habitan, con lo cual los componentes del lenguaje (gramatical, semántico, pragmático, fonológico), son estudiados como elementos integrados a algo más complejo que incide en las formas de vida. De allí que la propuesta

pedagógica haga el curso por diferentes conceptos y los retome para no perder de vista esa articulación, a la vez que propone recuperar conocimientos que poseen los estudiantes como resultado de su experiencia en el aula de clase, en la clase de lengua castellana.

En el contexto de la investigación proyectiva, la propuesta permitirá contribuir a reconocer en situaciones comunicativas de la cotidianidad de los estudiantes, posibilidades de elaboración y reelaboración de significados que son puestos en común por medio del intercambio social que supone la comunicación. La intención es que este intercambio suceda desde actitudes críticas y reflexivas que incidan en la comprensión y la acción en el contexto desde el comportamiento lingüístico.

En relación con el tipo de investigación, es conveniente llamar la atención sobre la mirada integral que la perspectiva holística hace de la investigación que se desarrolla en ámbitos académicos, la cual merece tener una mayor apertura en estos, especialmente, en casos como el de la investigación proyectiva se puede recoger, a partir de la experiencia de docentes, elementos valiosos para incidir en la construcción del bienestar.

En términos de compromisos u oportunidades, uno de los primeros aspectos por destacar tiene que ver con definir una nueva ruta que permita el vínculo con instituciones educativas, así como con docentes de lengua castellana, para que conozcan la propuesta pedagógica y se pueda integrar en su ejercicio de enseñanza-aprendizaje.

Con todo, la propuesta pedagógica construida como resultado de esta investigación es una herramienta que puede fundamentar diferentes aperturas en el aula de clase, en el área de lengua castellana, desde aspectos lingüísticos, metodológicos, didácticos y pragmáticos, con los cuales aportar a procesos centrales como la significación y la interacción comunicativa, orientados desde la reflexión y el sentido crítico, a la formación sujetos que incidan en la realidad a la que pertenezcan.

Referencias

- Acero, J. (2007). *Filosofía del lenguaje I. Semántica*. Enciclopedia Iberoamericana de Filosofía, tomo 16. Trotta.
- Acero, J. Bustos Guadaño, E. y Quesada Casajuana, D. (1996). *Introducción a la filosofía del lenguaje*. Cátedra S.A.
- Agudelo Bedoya, M. y Estrada Arango, P. (2012). Constructivismo y construccionismo social: Algunos puntos comunes y algunas divergencias de estas corrientes teóricas. *Revista de Trabajo Social e intervención social*, núm. 17, 354-378.
<https://www.redalyc.org/pdf/5742/574261387015.pdf>
- Alezones Padrón, J. (2003). El tejido pedagógico multidimensional: la trascendencia del docente reflexivo. *Educere: Revista Venezolana de Educación*, núm. 26, 309-312.
<https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=1165753>
- Arbeláez, O., Álvarez, A. y Montoya, J. (2011). Comunicación y ostensión: hacía una pragmática del sentido. *Lenguaje*, vol. 39, 269-292.
<https://revistalenguaje.univalle.edu.co/index.php/lenguaje/article/view/4932>
- Areiza Londoño, R. (2011). Competencias interactivas y comunicación: sentido e interacción. *Lenguas en contacto y bilingüismo: revista digital* (2), 82-92.
<http://bibliotecadigital.caroycuervo.gov.co/191/>
- Bally, C. (1944). *La linguistique generale et linguistique francaise*. Francke S.A.
- Blanco Abarca, A. (1981). Psicología Social del Lenguaje: Socialización, Interacción y Grupalidad. *Estudios de psicología* núm. 5 y 6, 186-199.
<https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=65828>
- Becerra Mayorga, W. (2008). La otredad en el discurso: hacia la comprensión de una problemática lingüística y educativa. *Magistro*, 39-51.
<https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=4037075>.

- Benveniste, E. (1971) *Problemas de lingüística general*. Siglo XXI Editores.
- Benveniste, E. (1977) *Problemas de lingüística general II*. Siglo XXI Editores.
- Benveniste, E. (2014) *Últimas lecciones. Collège de France 1968-1969*. Siglo XXI Editores.
- Berger, P. y Luckmann, T. (1968) *La construcción social de la realidad*. Amorrortu editores.
- Bermúdez, N. (2011) La cuestión de la enunciación en el marco de los estudios del discurso. Diálogos y diferencias entre la escuela francesa y la escuela de A. Culioli. *Lenguaje*, núm. 39 (1), 253-267.
<https://revistalenguaje.univalle.edu.co/index.php/lenguaje/article/view/4931/7069>
- Bernal Chávez, J y Giraldo Aguirre, G. (2004). El concepto de competencias en maestros de área de lengua castellana en Bogotá. *Enunciación*. Vol. 9, Núm., 79-89.
<https://revistas.udistrital.edu.co/index.php/enunc/article/view/2492/3486>
- Berniers, E. (2002). La base de los verbos denominales: ¿participante de la oración principal o modal? *Nueva Revista de Filología Hispánica*, vol. L, núm. 2, 405-425.
<https://www.jstor.org/stable/40300320>
- Bustamante Zamudio, G. (2001). Sobre los actos de significación. *Lenguaje* vol. 28, 18-41.
<https://bibliotecadigital.univalle.edu.co/bitstream/handle/10893/2703/Rev.Lenguaje%20No.28.P.18-41,2001.pdf;jsessionid=DE3B564E704AD3CAC450A14B4F9AFD24?sequence=1>
- Calvo Revilla, A. (1994). Signo, significado y comunicación. Semiótica y modernidad. Actas del V Congreso Internacional de la Asociación Española de Semiótica, vol. 1, 137-142.
<https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=940487>
- Cardona Moya, D. (2019). La pedagogía del lenguaje en Colombia. Lenguaje y formación en la escuela colombiana, un estado el arte. *Horizontes Pedagógicos*. 21 (2), 1-12.
<https://horizontespedagogicos.iberro.edu.co/article/view/hop.21202>

- Carrillo Vargas, M.; Hamit Solano, A., Benjumea Galindo y D.; Segura Otálora, M. (2017) Conceptualización de la interacción comunicativa y su caracterización. *Revista Med.*, vol. 25, núm. 2, 105-116.
<http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=91054722010>
- Castro Rubilar, F. (2003). La evaluación de los procesos de formación. *Theoria*, vol. 12, núm. 1, 119-127.
<https://www.redalyc.org/pdf/299/29901211.pdf>
- Cepeda, G. (2000). La evaluación discursiva a través del modo y la modalidad. *Revista Estudios Filológicos*, núm. 35, 7-22.
<http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=173413830001>.
- Cepeda, G. (2002). Entonación, actitud modal y modalidad. *Estudios filológicos*, núm.37, 7-27.
<http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=173413829001>.
- Céspedes Gómez, C. (2018, agosto 14). Entrevista personal “Modalidad discursiva”.
- Comisión Internacional sobre los Futuros de la Educación (2021). *Los futuros de la educación. Avances recientes*. Unesco.
https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000375746_spa.locale=en
- Ducrot, O. (1988) *Polifonía y argumentación. Conferencias del seminario Teoría de la argumentación y Análisis del Discurso*. Universidad del Valle.
- Escandell Vidal, M. (1993). *Introducción a la pragmática*. Anthropos.
- Escandell Vidal, M. y Leonetti, M. (2014) *La comunicación. Lengua, cognición y sociedad*. Akal.
- Falcón, M. (2002). Desarrollo de nuevas significaciones en el espacio escolar, el imaginario social instituyente en la escuela. *Universidades*, núm. 24, 31-36.
<http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=37302406>.

- Fuentes Rodríguez, C. (2004). Enunciación, aserción y modalidad, tres clásicos. *Anuario de Estudios Filológicos*. Vol. XXVII., 121-145.
<https://dialnet.unirioja.es/descarga/articulo/1079009.pdf>.
- Garrido, J. (1991). El significado como proceso significación y referencia. *Elementos de análisis lingüístico*, 225-252.
<https://eprints.ucm.es/id/eprint/6530/1/garrido1979sigpro.pdf>
- Grande Alija, F. (2014.). Creer y no creer: modalidad apelativa y aserción en el lenguaje. *Estudios Filológicos.*, 88-110.
<http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=173432849005>.
- Gergen, K. (2007). *Construccionismo social. Aportes para el debate y la práctica*. Uniandes-Ceso.
- Ghislene Bentz, I. y Pezzi Parode, F. (2014). Los procesos de significación y comunicación: mediaciones entre cultura, lenguajes y discursos. *Discurso y Comunicación*, do XII Congresso da Associação Latinoamericana de Investigadores de las Ciencias de la Comunicación.
<http://congreso.pucp.edu.pe/alaic2014/wp-content/uploads/2013/09/vGT14-Fabio-Pezzi-Parode-Ione-Bentz-.pdf>
- Gómez Silva, P. y Albarracín Trujillo, J. (2011). La interacción discursiva como objeto de la pragmática. *Comunicación, Cultura y Política. Revista de Ciencias Sociales*, vol. 2, núm.1, 108-111.
<https://journal.universidadean.edu.co/index.php/revistai/article/view/653/653>
- González Arias, C. (2009). La interacción verbal argumentativa en la sala de clases: la participación de los alumnos y el rol del profesor. *Revista de Lingüística Teórica y Aplicada*, vol.47 (1), 125-144.

https://scielo.conicyt.cl/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0718-48832009000100007.

Herrero Márquez, P. (2012). La interacción comunicativa en procesos de enseñanza aprendizaje. *ReiDoCrea. Revista electrónica de investigación Docencia Creativa*. Volumen 1, 138-143.

<https://www.ugr.es/~miguelgr/ReiDoCrea-Vol.1-Art.19-Herrero.pdf>

Hurtado de Barrera, J. (1998). *Revisión de la metodología holística*. Fundación Sypal.

Hurtado de Becerra, (2010). *Metodología de la investigación. Guía para la comprensión holística de las ciencias*. Fundación Sypal.

Jaque Hidalgo, M. (2016) Relaciones entre aspecto y modalidad epistémica: algunas consecuencias de las restricciones temporales sobre la evaluación de predicados. *Onomázein*, núm. 33, junio, 130-155.

<http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=134546830005>

Jubés E., Laso, E., y Ponce, A. (2001) Constructivismo y construccionismo: dos extremos de la cuerda floja. *PROSPECTIVA. Revista de trabajo social e intervención social*, núm.17, 353-378. 279-296.

<https://www.redalyc.org/pdf/5742/574261387015.pdf>

Lewandowski, T. (2000). *Diccionario de lingüística*. Cátedra.

Maingueneau, D. (1989) *Introducción a los métodos de análisis del discurso*. Hachette.

Ministerio de Educación Nacional (1998). *Lineamientos Curriculares para Lengua Castellana*. Ministerio de Educación Nacional.

Ministerio de Educación Nacional (2006) *Estándares Básicos de Competencias en Lenguaje, Matemática y Ciudadanas*. Ministerio de Educación Nacional.

Ministerio de Educación Nacional (2013) *Evaluación de competencias para el ascenso o reubicación de nivel salarial en el escalafón docente de los docentes y directivos*

docentes regidos por el decreto ley 1278 de 2002. Documento guía-evaluación de competencias- Docente de básica secundaria y media-humanidades y lengua castellana. Ministerio de Educación Nacional. Dirección de calidad para la educación preescolar, básica y media. Subdirección de referentes y evaluación de la calidad educativa.

Ministerio de Educación Nacional (2016) *Derechos Básicos de Aprendizaje.* Ministerio de Educación Nacional.

Ministerio de Educación Nacional (2018) *Mallas curriculares.* Ministerio de Educación Nacional.

Mora Donoso, M. (2005). El educador como agente reflexivo en el proceso de formación educativa. *Horizontes Educativos*, 71-76.

<http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=97917573007>.

Novoa Vargas, L. (2007). La práctica reflexiva del maestro. *Cuadernos de Lingüística Hispánica*, núm. 10, 127-136.

<http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=322227484008>

Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura (2016).

Informe de seguimiento de la educación en el mundo. La Educación al Servicio de los Pueblos y el Planeta: creación de futuros sostenibles para todos. Unesco.

<https://www.gcedclearinghouse.org/sites/default/files/resources/248526s.pdf>

Otaola, C. (1988). La modalidad (con especial referencia a la lengua española). *Revista de filología española*. Vol. LXVIII N°1/2.

<https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=65602>

Oviedo, T. (2003). Abra la boca... (Significación y comunicación). *Revista Lenguaje*, núm. 31, 7-23.

<https://bibliotecadigital.univalle.edu.co/handle/10893/2728>

- Pineda Cruz, E y Pineda Repizzo, A. (2012). El objeto de uso como texto: significación y comunicación en los objetos de la vida cotidiana. *Revista Mutis*, vol. 2, núm. 1, 82-94.
<https://revistas.utadeo.edu.co/index.php/mutis/article/view/365>
- Pinto Yépez, E. (2001). Algunas reflexiones en torno al concepto de modalidad. *Telos: Revista de Estudios Interdisciplinarios en Ciencias Sociales*, vol. 3., 149-167.
<https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=6436397>.
- Pottier, B. (1975) *Gramática del español*. Ediciones Alcalá S.A.
- Récanati, F. (1981). *Transparencia y enunciación. Introducción a la pragmática*. Hachette.
- Reyes, G. (1990). *La pragmática lingüística*. Montesinos Editor, S.A.
- Rizo García, M. (2006). La interacción y la comunicación desde los enfoques de la psicología social y la sociología fenomenológica. Breve exploración teórica. *Anàlisis* 33, 45-62.
<https://ddd.uab.cat/pub/analisi/02112175n33/02112175n33p45.pdf>.
- Roca-Pons, J. (1960) *Introducción a la gramática*. Teide.
- Rodríguez Luna, M. y Jaimes Carvajal, G. (1999) El enfoque semántico comunicativo en la enseñanza de la lengua materna: balance y perspectivas. *Enunciación*, núm.3, 9-13.
<https://revistas.udistrital.edu.co/index.php/enunc/article/view/2422/3347>
- Rodríguez Villamil, H. (2008) Del constructivismo al construccionismo: implicaciones educativas. *Revista Educación y Desarrollo Social*. Volumen II, núm.1. 71-89.
<https://revistas.unimilitar.edu.co/index.php/reds/article/view/710>
- Ruíz de Mendoza, J. y Del Campo, N. (2016). *Capítulo 3.1. La lingüística cognitiva y la pragmática*. En: Ibarretxe-Antuñano, I y Valenzuela, J., *Lingüística Cognitiva*. Anthropos.
- Russell, B. (1977). *El conocimiento humano*. Taurus.
- Sandoval, R. (2016). Sujetos y reflexividad crítica sobre la práctica. *Utopía y praxis Latinoamérica*, vol. 21, num.73, 15-35.

<https://produccioncientificaluz.org/index.php/utopia/article/view/21330>

Sapir, E. (1954). *El lenguaje*. Breviarios. Fondo de Cultura Económica.

Sentis, F. (1997). Interacción y discurso. *Onomázein*, 371-386.

http://onomazein.letras.uc.cl/Articulos/2/N2_Sentis.pdf.

Vidalez, C. (2018). Semiótica, cultura y comunicación. Las bases teóricas de algunas confusiones conceptuales entre la semiótica y los estudios de la comunicación.

Revista Razón y Palabra, núm. 66.

<https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=199520908010>

Wittgenstein. (1968). *Cuadernos marrón y azul*. Estructura y función. Tecnos.

Wittgenstein. (2009). *Tractatus Lógico-Philosophicus. Investigaciones filosóficas y Sobre la certeza*. Gredos.

Wong Jaramillo, E., y Peña, J. y Falla, S. (2015). La actitud crítica un aspecto fundamental en la educación. *Sophia*, 1-9.

<http://www.scielo.org.co/pdf/sph/v12n1/v12n1a07.pdf>