

## DEL DISCURSO ACADÉMICO AL DISCURSO EDUCATIVO

Jesús Rafael Briceño Briceño\*  
Alberto Villegas Villegas\*\*  
Eva Pasek de Pinto\*\*\*

### RESUMEN

El presente artículo delimita el problema del discurso educativo oral en Educación Universitaria, abordando el tránsito conceptual y real del discurso académico al discurso educativo. Muestra, asimismo, aspectos de la oralidad del discurso en la Universidad y lo tipifica, ofreciendo a su vez un modelo real y un modelo alternativo que lo comprenda y supere. Así pues, busca comprender la dinámica discursiva de la educación que subyace a la discursividad académica oral mediante una propuesta explicativa, con diseño de tres etapas: diseño de trabajo de campo, diseño documental y diseño de teorización.

**Palabras Clave:** modelo, discurso oral, educación universitaria.

### FROM ACADEMIC SPEECH TO EDUCATIONAL SPEECH

### ABSTRACT

This paper delimits the problem about oral educational speech in Higher Education, approaching the concept and the reality of academic discourse to educational discourse. It shows at the same time, aspects of oral discourse at University and classifies it, offering a real model and an alternative model that exceeds it. Therefore, it seeks to understand the discursive dynamics of education underlying the academic oral speech through an explicative proposed and explanatory proposal with three stages: fieldwork design, documental design and theorizing design

**Keywords:** model, oral discourse, Higher Education.

Recibido: 27 de marzo de 2013

Aceptado: 16 de mayo de 2013

---

\* Doctorando en Educación del Programa de Doctorado en Educación, Universidad de Los Andes (ULA), Núcleo “Rafael Rangel” (NURR), República Bolivariana de Venezuela. [jesusrafael1982@gmail.com](mailto:jesusrafael1982@gmail.com)

\*\* Doctor en Lingüística. Profesor Titular de la Universidad de Los Andes (ULA), Núcleo “Rafael Rangel” (NURR), República Bolivariana de Venezuela.

\*\*\* Doctora en Ciencias de la Educación. Profesora Titular de la Universidad Nacional Experimental “Simón Rodríguez” (UNESR), Núcleo Valera, República Bolivariana de Venezuela.

## 1. ¿POR QUÉ EL DISCURSO EDUCATIVO ORAL DE LA UNIVERSIDAD?

El presente trabajo permite la identificación de las características del discurso académico oral a través de un modelo de discurso educativo en Educación Universitaria. El discurso académico oral hecho texto, por ende, es la materia prima que permite la construcción de un modelo de discurso educativo que parte del análisis de los círculos hermenéuticos a través de la búsqueda de categorías tales como: los factores lingüísticos, códigos, estructuras, intereses y horizontes de formación; estas categorías asimilan y describen las características fundamentales del discurso académico oral y posibilitan la construcción de un modelo alternativo que lo amplíe y supere.

En las cuatro últimas décadas del siglo XX y la primera del siglo XXI, los análisis del discurso han sufrido diversas alteraciones en los distintos campos de aplicación, tales como la lingüística, la filosofía del lenguaje, el análisis crítico del discurso, la pedagogía, la didáctica, la semiótica y la hermenéutica; estas aplicaciones de análisis de discurso no han evidenciado *modelos educativos* que permitan una comprensión del mismo desde metodologías y métodos de fácil inteligibilidad y aplicación sencilla. El modelo aquí esbozado sugiere una aplicabilidad a cualquier discurso universitario que pretenda estudiarse, sugiriendo espacios no abordados por las disciplinas anteriormente mencionadas y con tablas de codificación y análisis de fácil seguimiento.

Se han propuesto cuatro vías para la comprensión de las teorías que discuten sobre el discurso; la primera vía está circunscrita a la óptica del Análisis Crítico del Discurso (ACD), propuesto por Teun van Dijk; la segunda vía es la relacionada a la semiótica de Umberto Eco y la nueva epistemología educativa propuesta por Michel Foucault; la tercera vía está ceñida al campo de la hermenéutica, realizando un recorrido pedagógico desde sus orígenes griegos hasta la teoría del Paul Ricoeur; la cuarta vía está implicada con el análisis de la complejidad y del pensamiento complejo de Edgar Morin. Estas vías han sido incorporadas al trabajo como resultado de los estudios doctorales y como justificación teórica de las visiones de hombre, educación, ciencia, epistemología, ideología y política, didáctica, teoría y praxis de la educación. Las vías para la comprensión del discurso educativo oral son el resultado de una síntesis personal de las disciplinas concernientes al análisis del discurso.

Se abordan los conceptos de discurso, discurso académico, discurso académico oral y discurso educativo, en la concreción de un modelo de discurso educativo oral de la Universidad. El trabajo implicó el esfuerzo de grabación audiovisual de 21 discursos académicos orales de una profesora durante el semestre A-2012 en el Núcleo "Rafael Rangel" de la Universidad de Los Andes, Trujillo, República Bolivariana de Venezuela, así como su posterior transcripción y análisis exhaustivo durante otro semestre por parte del autor. Al completar la visión del modelo, se integraron las características y se delinearon las especificaciones de construcción del modelo.

El problema está centrado en la búsqueda de respuesta y solución a la siguiente pregunta: ¿Cuáles son las características del modelo alternativo que comprendan el discurso educativo

oral de los docentes a partir del discurso académico oral en el Núcleo “Rafael Rangel”, de la Universidad de Los Andes, en el Estado Trujillo? Para ello, hemos visto que lo real-concreto del discurso académico oral de los docentes de Educación Universitaria amerita una *aproximación tetradica* (códigos-estructuras-intereses-formación) que identifique el motor profundo de las ideas y paradigmas que transmite, asimilándose en la educación como dinamo del proceso enseñanza-aprendizaje. Ello, a razón de que el discurso educativo oral permitiría identificar las relaciones de poder e ideología que porta el docente de Educación Universitaria, superando la barrera conceptual que lo concibe tan solo como un mero dispositivo informacional (con pretensiones de neutralidad-asepsia) y llevándolo a una especie de relación dialógica para la comunicación formativa plena.

El modelo no pretende establecer la bondad o maldad del discurso académico oral, así como tampoco evidenciar ningún error por parte de la profesora que fue tomada en cuenta para la grabación; antes bien, pretende comprender la dinámica discursiva de la educación que subyace en la discursividad académica oral. Por ello, se alerta al lector a no querer encontrar fórmulas o estrategias de mejoramiento del discurso; por el contrario, se invita a seguir ampliando y recreando la interpretación del discurso académico oral transcrito por medio de otras disciplinas como la didáctica, la planificación educacional, la evaluación educacional, el diseño curricular y cuantas disciplinas o ciencias apliquen el modelo que estamos presentando como producto científico del Doctorado en Educación.

## 2. EVOLUCIÓN Y DEFINICIÓN DE TÉRMINOS

La investigación reside formalmente en dos postulados: a) integrar un modelo de discurso educativo oral actual desde el discurso académico oral, y b) proponer un modelo de discurso educativo que lo amplíe; la integración del modelo de discurso educativo oral emerge tanto de las premisas de la investigación como del trabajo de campo realizado. Ante todo, definiremos brevemente los términos que utilizaremos para la investigación, entendiendo que el discurso académico es el que se utiliza en los ámbitos de estudio, como por ejemplo el universitario, y se caracteriza por emplear un estilo formal y distante; el discurso académico es la prerrogativa del profesor y la plataforma epistemológica de entrada desde donde se construye y orienta el conocimiento. El discurso académico oral está centrado en la oralidad del profesor, concebida esta como una interacción dialógica verbal constante en todas sus intervenciones o encuentros de clase con sus alumnos; en síntesis, el discurso académico ha sido confundido con el discurso educativo. En tal sentido, el discurso académico ha sido objeto de estudio desde la lingüística hasta la didáctica, cercenando la posibilidad de una integración total desde la educación.

El discurso académico oral ha sido objeto de investigación desde la década del 70 del siglo XX, en los campos de la lingüística ofreció indagaciones que se pasearon desde los códigos hasta los campos semánticos de los términos discursivos; esto, particularmente, generó búsquedas que condujeron a la creación de una corriente llamada *Análisis del Discurso* (AD), la cual –aunada a la filosofía– concentró la rigurosidad de interpretación y devino a conformar la vertiente de Teun van Dijk conocida como *Análisis Crítico del Discurso* (ACD).

Tales análisis discursivos hicieron frente a otra banda llamada lingüística proposicional y a la semiótica estructuralista acaecida en la filosofía del lenguaje, conjugada sincrónicamente con la deconstrucción de Jacques Derrida. Se entiende, entonces, que han pasado cuarenta años desde que el discurso comenzó a gestar indagaciones que –combinadas con los espacios académicos– han establecido ciertos métodos de comprensión profunda del discurso.

En estos últimos cuarenta años de investigaciones en torno al discurso, predominan hegemónicamente los modelos de análisis provenientes de la filosofía, la lingüística, la semiótica, la hermenéutica y la teoría literaria; ante ello, nuestra investigación propone un modelo tetrádico de búsqueda e interpretación de códigos, estructuras, intereses y horizontes de formación del discurso educativo oral. El discurso educativo oral es para nosotros la unidad entre los códigos-estructuras-intereses-formación que están presentes en la oralidad académica del profesor universitario. Nuestro modelo actual ofrece una lectura integral de los esfuerzos epistemológicos de la oralidad académica y procura el encuentro con el sentido global de la educación; la superación de los modelos establecidos por la lingüística y la filosofía es una pretensión discursiva de esta investigación. Por ende, nuestro modelo de discurso es eminentemente educativo, aunque tome, en parte, algunas dinámicas tanto de la lingüística como de la filosofía hermenéutica.

Por lo general, se entiende que son los discursos académicos los que tienen la obligación de formar e informar al público que los audita; sin embargo, no es así en el contexto de estudio que se ha vislumbrado en el trabajo de campo realizado. Si bien es cierto que el contexto de estudio del problema se ubica en la Educación Universitaria, tanto en lo establecido en la Ley de Universidades vigente como en la Constitución de la República Bolivariana de Venezuela, los discursos académicos orales transcritos develaron mensajes, ideas, opiniones y estados afectivos que aparentemente son empleados para la formación; tal como se evidencia en las transcripciones del discurso, la oralidad académica del profesor es altamente distante en algunos de sus campos en relación al contexto de comprensión de los alumnos que lo presencian. Esto revela una paradoja discursiva puesto que si la intención del discurso educativo es la formación, su realidad evidente (el discurso académico oral) está medianamente apartado de tal objetivo (tal como lo refleja el estudio de campo de la presente investigación).

Se precisa entonces decir que un discurso académico oral no es educativo, es académico; sin embargo, el discurso académico oral permite construir un discurso educativo a lo largo de su integración en otras características que le permitan conectarse con estructuras epistemológicas profundas. En tal sentido, el discurso académico oral nos permite la refiguración del discurso educativo que subyace a él; los discursos académicos serían educativos si son susceptibles de codificarse, estructurarse, interesarse y mostrar sus líneas de formación. El profesor universitario debe ser capaz de integrar tales características y ensamblar su propio modelo de discurso educativo, con claridad desde sus propios códigos hasta los intereses de formación que requiera para su vocación.

En primer plano, la fuente de información de la investigación es el discurso académico oral del profesor; la grabación del mismo permitió la transcripción íntegra textual de su oralidad. No es pertinente para nosotros fijarnos en otra cosa que no sea la transcripción del discurso académico oral. Ese discurso académico oral hecho texto permitió la realización de un segundo plano, el cual recorrió los factores lingüísticos presentes en el discurso y filtró los posibles distractores para los círculos de análisis. En un tercer plano, el discurso académico oral hecho texto estuvo sujeto a los cánones de interpretación que se han concretado en los cuadros de significación diseñados para fijar los códigos, las estructuras, los intereses y el horizonte de formación. En un cuarto plano, emergió el modelo de discurso educativo oral actual; sólo con la aplicación del barrido lingüístico y la comprensión de los cuadros de significación se pudo comprender el modelo discursivo oral actual. Por otra parte, el modelo que se propone es una respuesta y solución ante el problema descifrado del discurso académico oral hecho texto.

El análisis del discurso académico oral concentró lo siguiente como posibles consecuencias de la ausencia de un modelo de discurso educativo: escasa preocupación por la formación de los participantes, mayor concentración en el contenido curricular, obsesión por el cumplimiento del programa, superposición discursiva del profesor frente al alumno, interés epistemológico subyugado a intereses personales del profesor; ante ello, deberíamos optar por un modelo de discurso educativo oral que comprenda mejor las realidades e intereses del conocimiento para dar cumplimiento a los objetivos trascendentales de la Educación. De no emerger un discurso alternativo, la realidad discursiva se empobrecería y traería otras consecuencias de mayor impacto, las cuales quebrantaría la institucionalidad de la Universidad y de la matriz epistemológica que ella genera.

### 3. URGENCIA DE LA INVESTIGACIÓN

Es interés fundamental argumentar sobre la dinámica del modelo que subyace en el discurso académico oral del profesorado; al lograr esta comprensión estaríamos posibilitando la configuración de una propuesta de modelo que oriente el papel de la interpretación y del conocimiento por nuevos derroteros, tal vez por nuevos e insospechados caminos. Es allí donde entra el “principio de incertidumbre” aplicado a la investigación, pues al hacer un estudio científico, estamos haciendo progresar los niveles de conocimiento sobre el lenguaje como realidad intersubjetiva humana. En efecto, al aceptar el “principio de incertidumbre” (denominado y trabajado también por Jacob Bronowsky, 1970, como “principio de tolerancia”) estamos entrando en la dinámica de investigación científica que requiere una tesis doctoral en el campo de la Educación.

Ante todo, el problema de esta investigación que reside en el discurso académico oral transcrito es de naturaleza y carácter educativo, antropológico, ontológico, lingüístico, sociológico, filosófico, semiótico, hermenéutico y epistemológico. Se parte de la comprensión del ser humano como un *ser-en-su-realidad*, impactado por la sociedad y la cultura a la que pertenece. Esto hace evidente la construcción de un pensamiento y un criterio para significar,

simbolizar, comprender e interpretar aquellas experiencias de su vida a través del lenguaje y del discurso. Al enfatizar en el enfoque antropológico que se le confiere al problema, estamos asintiendo con Heidegger (1927) que las investigaciones sobre el lenguaje definen de una manera la comprensión del hombre mismo.

#### 4. ANÁLISIS DEL LENGUAJE HUMANO

Al analizar el lenguaje humano como un producto individual y social, estamos asumiendo algunas situaciones referentes a la comunicación intersubjetiva, el discurso oral y a cómo las palabras pueden ser un medio para construir realidades semánticas y semióticas de múltiples direcciones pero que atienden a macroestructuras de comprensión comunes, tal como lo señaló van Dijk (1980). Esta situación nos impulsa a ir develando los modelos bajo los cuales se produce esta realidad y estipular otros que logren intuir las orientaciones de significado e interpretación posibles; esto se debe a que, “como repetidor de modelos obligatorios o supra-personales, el obrero lingüístico se halla en la situación de no saber qué hace cuando habla, de no saber por qué cómo habla, y de pertenecer a procesos de producción lingüística que lo condicionan desde el principio, que lo obligan a ver el mundo de una manera determinada [...]” (Rossi Landi, 1970:55).

Es sabido que el habla se conforma de una manera particular en el discurso (oral y textual). En esta investigación nos interesamos por construir el modelo o los modelos de discurso educativo oral presentes en el discurso académico oral en el Núcleo “Rafael Rangel” de la Universidad de Los Andes, en el Estado Trujillo. Esto se debe a que el discurso oral del profesorado universitario amerita ser estudiado y comprendido por su alto índice de impacto en la realidad social, y también por el grado de transmisión de ideología y transmisión de interpretaciones de las realidades comunes en las cuales acaece el discurso oral (Cfr. Rossi Landi, 1970:247).

El lenguaje nos devela, inclusive a través del discurso educativo oral, la existencia o inexistencia del mundo, de la realidad del hombre (Coseriu, 1977); puesto que el hombre va construyendo realidades de significación a través de lo que va expresando y comunicando, el discurso y el habla se transforman en esquemas de comprensión e interpretación con modelos propios para su basamento. Este lenguaje como creación es lo que posibilita la interpretación de la realidad del hombre, “todo acto de hablar es, en alguna medida, un acto creador; de ahí la necesidad de acudir a los contextos y a la situación del hablar en la interpretación de cualquier acto lingüístico [...]” (Coseriu, 1977:21).

#### 5. METODOLOGÍAS HISTÓRICAS LIGADAS AL ANÁLISIS DEL LENGUAJE

Benveniste ha logrado esclarecer el abismo entre individuo y sociedad, argumentando que es la condición humana la que es capaz de construir los vínculos intersubjetivos que la sociedad requiere. Con esta premisa, Benveniste desaparece la falsa desvinculación entre la sociedad y el hecho humano, fundándolos en el uso de la lengua simbólica, ¿por qué el

individuo y la sociedad están, juntos y por igual necesidad, fundados en la lengua?, para luego responderse que el lenguaje representa la forma más alta de una facultad que es inherente a la condición humana, la *facultad de simbolizar* (Benveniste, 1978:27). Esta relación individuo y sociedad, lengua y palabra, material e insustancial, identidad y oposición, surgen pues de una forma dialéctica de convivencia y requerimiento, pues “cada uno extrae su valor del hecho de oponerse al otro” (Benveniste, 1978:41).

De igual manera, Benveniste hace una diferenciación más lúcida del discurso al momento de establecer “la lengua como un sistema” y del análisis de las estructuras internas de la misma. Dentro de las estructuras surgen las llamadas “instancias del discurso” que procuran la transmisión subjetiva del yo que se comunica y el otro que recibe e interpreta lo comunicado (Cfr. Benveniste, 1978:26). De esta manera, el discurso entra a ser el “lenguaje puesto en acción y necesariamente entre partes” (Benveniste, 1978:179). Con esto, el lenguaje hecho discurso a nivel intersubjetivo histórico pasa a construir una realidad común: “la realidad a la que remite es la realidad del discurso” (Ibid.:182).

Esta particular interpretación del discurso educativo oral del docente requiere de la hermenéutica como una herramienta para comprender los mecanismos inherentes y fundantes de las relaciones intersubjetivas sociales, ya que “la comprensión no se funda ya sobre la conciencia humana o sobre categorías psicológicas, sino sobre la realidad que sale a nuestro encuentro y sobre categorías ontológicas. No es un encuentro mental, sino ontológico” (Maceiras y Trebolle, 1990:50). Al usar la hermenéutica como un descifrar en la comprensión del discurso, estamos adentrándonos en sus estructuras y sus sistemas característicos, a razón de que “todo se comprende porque todo se asemeja a un texto a descifrar” (Ibid.:48).

De acuerdo con estos autores, la evolución de la hermenéutica desde Schleiermacher, Dilthey, Heidegger, Gadamer, Habermas y Ricoeur gira en torno al problema de la comprensión y la interpretación dentro de las ciencias humanas. Es por ello que se establece la relación hermenéutica en base a lo siguiente: a) al diálogo “yo-tú” (Gadamer), b) una hermenéutica abierta a las posibilidades de interpretación (Ricoeur), y c) el descifrar los símbolos en el sentido de redescubrir lo que ocultan y atisbar lo que sugieren (Freud) (Cfr. Maceiras y Trebolle, 1990:109-127).

A partir del análisis que ha hecho la filosofía lingüística sobre el lenguaje, podemos considerar un giro trascendental efectuado sobre la función del mismo dentro de la filosofía; esta filosofía lingüística reclama el análisis del lenguaje que se usa en el presente para comprender los falsos problemas filosóficos y metafísicos de la tradición. “Entenderé por filosofía lingüística el punto de vista de que los problemas filosóficos pueden ser resueltos (o disueltos) reformando el lenguaje o comprendiendo mejor el que usamos en el presente” (Rorty, 1990:50). La filosofía lingüística, desde el aporte de Rorty, tendrá la necesidad de comprender los significados, reformar el lenguaje que lo amerite, generar modelos para la comprensión de

las expresiones y una superación de la epistemología tradicional en pro de una epistemología crítica y de construcción social.

## 6. LA ÓPTICA DEL ANÁLISIS CRÍTICO DEL DISCURSO (ACD)

Comprendemos el discurso como lo ha tratado la corriente de análisis del discurso (*Análisis Crítico del Discurso*, ACD), al definirlo como interacción y como *un fenómeno práctico, social y cultural* (Van Dijk, 1997); en este sentido, el discurso -si se produce en situaciones sociales- los usuarios del lenguaje al mismo tiempo “construyen y exhiben activamente” sus roles e identidades. Es, por ello, que la tendencia en nuestro estudio señalará estructuras y jerarquías complejas de interacción y prácticas sociales, incluyendo sus funciones en el contexto, la sociedad y la cultura.

El discurso es una acción humana “controlada, intencional y con un propósito” (van Dijk, 1997:21), desde donde comprendemos entonces que el análisis de esta acción depende de la perspectiva que se adopte (hablante o receptor); en nuestro estudio se asumirá la perspectiva del hablante (el docente de educación universitaria), al recoger sus discursos orales en textos que permitan un análisis semiótico, hermenéutico, crítico y epistemológico.

Para plantear el estudio sociológico y epistemológico que requiere esta investigación nos apoyaremos en van Dijk, en atención al argumento de que debe descubrirse “el verdadero uso de la lengua” y de la lengua como “actos de habla” (Van Dijk, 1980:9). Esto postula al discurso como una “unidad observacional, es decir, la unidad que interpretamos al ver o escuchar una emisión” (Íbid.:1980:20). Al concebir el discurso como una unidad, van Dijk establece criterios para su estudio a un nivel interdisciplinario y epistemológico, pues dentro del mismo se van comprendiendo esquemas o modelos de cognición.

Al plantear que el discurso posee un “marco”, este autor establece la necesidad de comprenderlo dentro de una situación de comunicación y cognición. Dicha situación va dibujando una serie de “coherencias” que permiten comprender los hechos que lo configuran y organizan las *macroestructuras semánticas*. Dichas macroestructuras semánticas son “la reconstrucción teórica de nociones como tema o asunto del discurso” (Íbid.: 43). Las mismas estructuras son una condición indispensable para que el discurso se considere *coherente globalmente*. Tal derivada coherencia se estudia a partir de las proposiciones particulares y generales que conforman el discurso y plantea la serie de temas o asuntos que lo definen o caracterizan.

El discurso, tal como lo concibe van Dijk, participa -pues- de un contexto que lo configura particular y pertinentemente para lograr una real interacción comunicativa entre los sujetos que participan; el contexto logra producir el significado de las proposiciones pues ellas se comprenden dentro del mismo y requieren de tal para su interpretación correcta. Esto último permite la comprensión y el uso del discurso en la comunicación, el develar los posibles efectos y funciones sociales del discurso y la generación de modelos que logren explicar los sucesos

representados. Se sugiere, entonces, la diversidad de estructuras discursivas en atención a los contextos de emisión-recepción y construcciones mentales de significación con rasgos sociales; este último rasgo social devela las relaciones de poder intersubjetivas, la función de la ideología del discurso y el discurso como control social.

## 7. LA VISIÓN DE LOS CÓDIGOS DISCURSIVOS

Debemos aclarar que existen, dentro del discurso, códigos que guardan atención a las disciplinas que lo generan. Es claro, entonces, que cada disciplina posee su lenguaje; mas, al momento de convertirse en discurso, estamos inmersos en la complejidad social, educativa y antropológica que esto representa. Ahora bien, dadas las circunstancias del discurso educativo oral del profesorado, estamos contribuyendo a construir modelos que comprendan y orienten las funciones de los códigos de cada disciplina que se logre abarcar. Es de importancia revelar los códigos disciplinares presentes en las diversas áreas del poder y del conocimiento y descubrir su rasgo común: su construcción histórica social, comunitaria, intersubjetiva e interdisciplinaria (Cuesta Fernández, 1997).

Al hacer énfasis en el estudio de los códigos estamos develando el discurso como un dispositivo que se activa a través del lenguaje para revelar al *otro* y su historicidad; un dispositivo que se dinamiza al momento de la emisión y recepción en el aula y que genera múltiples respuestas en el acontecer escolar. Este dispositivo discursivo posee sus reglas de distribución e impacto que son necesarias repensar y reformular para lograr la transformación del lenguaje planteada con anterioridad con la visión de Rorty; entonces, el dispositivo que es al mismo tiempo producción de discurso, requiere ser analizado y actualizado para observar sus modos de realización y sus modos formales de construcción y aplicación (Berstein, 1998).

Algunas intenciones para el análisis del discurso educativo oral las ofrece Cazden (1991) al referir que las instituciones educativas poseen sistemas de comunicación y deben ser estudiados cuidadosamente para su comprensión (Cazden, 1991:12); en particular debe ser estudiado el "lenguaje hablado" porque "es el medio a través del que se realiza gran parte de la enseñanza, también a través del cual los estudiantes muestran al profesor gran parte de lo que han aprendido" (Íbid.). Vista esta transmisión y confrontación del conocimiento por medio del discurso asentimos, también alude al hecho de que el conocimiento manifiesta lo social y que el profesorado es el punto de control equilibrado para el logro de los fines educativos.

Cazden opina que el análisis del lenguaje hablado debe girar en torno a: "la comunicación de información proposicional (también llamada función referencial, cognoscitiva o ideacional). La creación y mantenimiento de relaciones sociales. La expresión de la identidad y actitudes del habla" (Cazden, 1991:13). Así se determina que "el estudio del lenguaje en clase es, por tanto, una variedad de la lingüística aplicada; es el estudio de un uso lingüístico inserto en un ámbito social determinado" (Íbid.). Esto permite la comprensión del discurso escolar como un hecho social, en primera instancia, y como un hecho educativo, como segunda; por una

parte vemos el discurso como una construcción social y, por otra, como un medio para lograr los fines de la educación.

Un aporte significativo para el análisis de la interlocución la ofrece Villegas (2006), al conferir espacios de desenvolvimiento de la locución a la interlocución e interpretar las distintas formas de pronombres posesivos, mostrativos y locativos para la comprensión de lo hablado. Ofrece, asimismo, un análisis sobre la constitución de la “categoría persona”, confiriéndole una construcción “morfosintáctica y semántica” formada por seis subclases con características propias y específicas, como parte de toda concreción de la “personalización” en la comunicación (Villegas, 2006:60). Este estudio es significativo puesto que resalta el papel del pensamiento local como diferente al pensamiento europeo o de otras partes del mundo.

En estudios hechos por Buenfil Burgos (2002), encontramos una particular problemática sobre análisis del discurso escolar que puede girar, sobretodo, en torno a la producción de conceptos (conceptualización) y significación dentro del lenguaje. Esta investigadora señala aspectos *poco estudiados* dentro del análisis del discurso (en el período 1934-1989, en España) y favorecen aún más la presente investigación, por ejemplo:

- Desmontaje de los conceptos centrales y los saberes que se construyeron durante el período acotado.
- Desmontaje de las concepciones de pedagogía y ciencias de la educación en los diferentes períodos acotados.
- Rastreo de las redes conceptuales detectadas que permitan comprender la producción discursiva que ha quedado.
- Análisis de las modalidades en la producción discursiva que dan cuenta de cambios de discurso y las formas en que ocurre.
- Análisis de las lógicas de razonamiento que den cuenta de diferencias de peso, reposicionamientos o rupturas.
- Análisis de los procesos de emergencia, desarrollo, desplazamiento y sedimentación que den cuenta de una resignificación y/o reacomodo en la producción discursiva.
- Utilización de estos ejes conceptuales para concluir si la pedagogía universitaria es sustancialmente diferente de la pedagogía normalista.
- Reconstrucción conceptual para determinar si efectivamente se ha transitado de un discurso “A” a un discurso “B”, o bien se ha llegado a un híbrido o a un agotamiento del discurso (Buenfil Burgos, 2002: 223).

Más adelante, se va integrando esta serie de problemas indicados por Buenfil Burgos en la cita anterior y se va orientando a un análisis de discurso que logre observar “el nivel de las lógicas internas de construcción de significados y las formaciones conceptuales en que se vehiculizan” (Buenfil Burgos, 2002:238). Este procedimiento arroja frontalmente el problema de la investigación hacia los campos de la epistemología, de la semiótica y de la hermenéutica,

en un sentido de actualización de las teorías existentes. Atendemos a la epistemología, como la teoría fundamental del conocimiento y quién da razón de las dinámicas del pensamiento en su proceso de construcción histórica y determinada; a la semiótica, como anteriormente se ha explicado, como la teoría sobre la construcción de significados dentro del lenguaje sígnico-simbólico, y a la hermenéutica como una invitación a la fusión de horizontes y la idea de formación desde el diálogo que construye la alteridad (otredad).

Pensar la educación desde el discurso implica reconocer que en el discurso educativo se encuentran presentes rasgos del discurso médico (diagnóstico), del discurso militar (estrategias) y el industrial (productos, servicios y calidad de la educación); pero, también, están las plataformas desde las cuales el discurso se hace educativo y -sobre todo- un discurso educativo universitario (cfr. Bolívar, 2007:22 y 29): 1) el discurso es una interacción social formadora en tanto es creador de significados que se postulan dentro de la interpretación y, por ende, están sujetos al devenir humano en cuanto a su transformación y apertura cultural; 2) el discurso es cognición, porque las personas construyen un mundo interpretativo y de representación de los contextos en los cuales se pronuncia el lenguaje; 3) el discurso es historia, debido a la condición espacial-temporal condicionante que sujeta todo el actuar humano a intereses específicos de la sociedad y cultura que los produce; 4) el discurso es diálogo relacional-convivencial y transformante de la realidad interpersonal; 5) el discurso es constitutivo, dialéctico y constituyente de la dinámica oral y textual de la academia.

Las plataformas discursivas, según Bolívar, guardan estrecha relación con las siguientes definiciones: a) *contexto*, ubicación espacio-temporal de los enunciados; b) *texto*, si es producto de un texto físico, interacción social o constructo teórico; c) *ideología*, entendida ésta como un sistema de valores y creencias compartidas por un grupo; d) *sujeto*, que histórico y constructor de su mundo ideológico, vivencial y comportamental; e) *interacción*, entre los diferentes elementos que emergen de los textos así como de las relaciones intersubjetivas; f) *género discursivo*, que en el ámbito académico se identifica como clase, seminario, charla, ponencia, artículo de investigación, ensayo, libro, entre otros; g) *gramática de base*, en nuestro proyecto pretenderá explicar la experiencia del mundo, las relaciones interpersonales y la organización de los textos; h) *conocimiento*, atenido a la construcción y manejo del conocimiento en el pensamiento complejo y la complejidad; i) *crítica*, abierto a la inter-pluri-transdisciplinariedad de la investigación.

Analizar, codificar, estructurar, relacionar intereses y comprender el horizonte de formación de un discurso educativo universitario tiene que tener en cuenta que el mismo discurso no es sólo una aglutinación de significados oracionales preordenados, sino que también obedece a la dinámica del discurrir mismo, del perenne movimiento de los códigos y de las estructuras plurifórmicas que subyacen tanto a la producción del discurso, así como a la interpretación del mismo. En este estudio nos estamos esforzando por presenciar la producción del discurso educativo, acogerlo en parámetros consistentes y permanentes y evidenciar en gran parte todo

lo que el texto oral-escrito nos remite; por ende, el texto con el que se trabaja en esta investigación es estático y dinámico al mismo tiempo, en tanto que la interpretación y asimilación de las estructuras que se develen guardan ese estrecho y poco visible límite.

## 8. RETOS DE LA INVESTIGACIÓN Y DE LA UNIVERSIDAD

Esta investigación inicia el campo para la formación integral de los actuales-futuros educadores y profesores que se encuentran en las aulas de las universidades, planteando retos curriculares de envergadura debido a la profundidad cultural que posiblemente evidencien los resultados; puesto que la educación está atravesada por discursos, ella misma debe tomar conciencia de la renovación de los saberes, la diversidad y variedad del conocimiento, la profundidad de la comprensión/interpretación y el desarrollo propicio de la apropiación del mundo a partir de la identificación de lo permanente en el discurrir universitario. La formación entra en esta investigación puesto que no hay mayor conocimiento que el conocimiento de sí mismo, además de la claridad de la responsabilidad de formar a otros sujetos conciudadanos y cohabitantes de la misma cultura que refleja el discurso universitario.

La Universidad, como agente y sujeto de discurso educativo, permanece y pertenece a una comunidad que procura intereses espirituales, al mismo tiempo que acoge a profesores y estudiantes; en este sentido, la búsqueda de la verdad y el afianzamiento de los valores trascendentales del hombre, se juega fundamentalmente en el discurso que soporta el profesor universitario (docente). Ellos procurarán estar al servicio de la Nación y cumplen labores de orientación integral de las personas a partir de la investigación y la enseñanza-aprendizaje; este último y sagrado proceso permanecerá bajo la égida del espíritu democrático, justicia social y solidaridad humana dando cabida a todo el pensamiento. Por ello, la Universidad es una en toda la Nación y posee autonomía para su organización, la académica, la administrativa y la económica-financiera; la Universidad, principalmente, encomienda la formación moral y cívica de los alumnos a los miembros del personal docente y de investigación.

La Universidad de Los Andes, para todo su personal docente y de investigación, ha establecido ciertas categorías reflejadas en el Estatuto del Personal Docente y de Investigación, mejor conocido como EPDI (2002); entre esas categorías se evidencian las siguientes, que muestran el nivel de formación y educación de un “educador/ profesor/ docente/ investigador/ extensionista” perteneciente a la ULA debe poseer: a) estar dedicado a la enseñanza, a la investigación y la extensión; b) formar integralmente a los estudiantes, dándoles orientación moral y cívica, y formarles para la emancipación de la dependencia económica, tecnológica y cultural; c) impulsar una universidad democrática y autónoma, identificándose con la transformación de las estructuras socio-económicas de la Nación; d) poseer alta conciencia del destino de la Universidad de Los Andes; e) la libertad de cátedra se concibe bajo un espíritu creador y vocación de servicio; f) formarse una clara conciencia de sus deberes y obligaciones colocando los intereses de la Nación y de la Universidad por encima de los intereses particulares, grupales o partidistas; g) contar con las condiciones

morales y cívicas; h) proponer reformas adecuadas a la Institución; i) ser respetuosos y tolerantes de los credos e ideologías.

Ante la claridad de la responsabilidad de la docencia, investigación y extensión que debe vitalizar el profesor universitario en la ULA, debemos declarar ciertas denuncias que llegan a la Universidad (Zuleta, 2006; Dávila, 2001), a saber: 1) desmedido afán profesionalizante y no por la formación íntegra; 2) poca claridad de la vocación educadora por parte de los profesores que modelan estilos “pedagogizantes” en campos –por esencia- andragógicos; 3) escaso interés por la formación para la vida, tras el telón del cumplimiento cabal del programa de enseñanza-aprendizaje o “instruccionismo universitario”; 4) pérdida del carácter investigativo y formante de la docencia; 5) desapego a la historia, las letras y la filosofía (componentes esenciales de la *Universitas*); 6) el aparato institucional de la universidad está paralizado e interesado en dinámicas sociales y lucha por el poder, como una especie de triunvirato (gobierno-iglesia-rectorado); 7) desenfreno populista en el ingreso a la academia, cuya *paideia* no puede ser soportada por todos quienes ingresan; 8) estilo autocrático del docente, acostumbrado a la enseñanza tradicional sin compromiso de vida auténtico; 9) reflejo de actitudes anti-andragógicas, tales como: exclusivismo afectivo, indiferencia hacia el alumno que no aprende, esfuerzo por incurrir en odio o repulsa hacia los simuladores o embaucadores, esfuerzo por no incurrir en parcialidades, infantilización; 10) obsesión por el contenido; 11) super-ego docente implacable, y 12) super-intelectualismo docente.

Ante estas evidencias de una realidad latente en la Universidad de Los Andes se postula también el interés por formar un educador que se abra al horizonte de formación e integralidad que se refleja en el Estatuto del Personal Docente y de Investigación (EPDI) de la Universidad de Los Andes (2002); un educador que oriente y guíe desde el discurso que pronuncia e interactúa en el aula como espacio sagrado para la convivencia ciudadana, en tanto que refleja por entero el mundo civil. El educador que atienda a las dimensiones de su discurso participa de una educación preventiva y forma integralmente a quienes hacen vida académica con él/ella; el develar los códigos, estructuras, intereses y horizontes de formación en el discurso del docente de la Universidad de Los Andes creará, necesariamente, un contra-discurso en la Educación Universitaria.

El problema se especifica en las siguientes situaciones: 1) no existe caracterización del discurso educativo oral de la Universidad de Los Andes, Núcleo “Rafael Rangel”; 2) no existen modelos educativos que partan desde la experiencia de la academia y de la oralidad del profesorado que orienten a una mejor praxis andragógica; 3) no se evidencian estudios de seguimiento de los códigos verbales y epistemológicos de organización del conocimiento; 4) no se han estipulado las estructuras e intereses cognitivos del discurso académico oral del profesorado, así como tampoco las tendencias en la formación de nuevos profesionales de la educación; y, 5) no existe un modelo unificante de las tendencias propias del discurso académico oral en Educación Universitaria.

## 9. PREGUNTAS Y OBJETIVOS DE LA INVESTIGACIÓN

Al tener una descripción del problema, señalamos las preguntas que impulsan a la investigación, a saber: ¿Cuáles son las características del modelo alternativo que comprenden el discurso educativo oral de los docentes a partir del discurso académico oral en el Núcleo “Rafael Rangel”, de la Universidad de Los Andes, en el Estado Trujillo?, ¿cuáles son los códigos presentes en el discurso académico oral de los docentes?, ¿cuáles son las estructuras subyacentes en el discurso académico oral de los docentes?, ¿cuáles son los intereses cognitivos subyacentes en el discurso académico oral de los docentes?, ¿cuál es el horizonte de formación universitaria subyacente en el discurso académico oral de los docentes?, ¿podrían integrarse los elementos encontrados (códigos-estructuras-intereses-formación) en un modelo alternativo que comprenda el discurso educativo oral de los docentes?, ¿cómo sería un modelo de discurso educativo oral en Educación Universitaria?

Las preguntas de nuestra investigación sugieren los objetivos que se desean alcanzar, a saber, como objetivo general se plantea “Configurar un modelo que comprenda el discurso educativo oral de los docentes a partir del discurso académico oral en el Núcleo “Rafael Rangel”, de la Universidad de Los Andes, en el Estado Trujillo”. A partir de lo anterior se formulan los siguientes objetivos específicos:

1. Revelar los códigos del lenguaje presentes en el discurso académico oral de los docentes.
2. Derivar las estructuras subyacentes en el discurso académico oral de los docentes.
3. Establecer los intereses cognitivos subyacentes en el discurso académico oral de los docentes.
4. Delimitar el horizonte de formación subyacente en el discurso académico oral de los docentes.
5. Integrar los elementos encontrados (códigos-estructuras-intereses-formación) en un modelo actual de discurso educativo oral de los docentes.
6. Construir un modelo alternativo de discurso educativo oral en Educación Universitaria.

## CONCLUSIÓN

La caracterización del discurso académico solo puede lograrse desde un modelo educativo que lo comprenda y supere; es decir, que lo comprenda/explice a partir de los círculos hermenéuticos y que lo supere desde la posibilidad de construir un modelo alternativo de discurso. Se parte del discurso académico oral, mas la pretensión es evidenciar el discurso educativo que ostenta en realidad la Universidad. La Universidad es sujeto de discurso desde el profesorado, sosteniendo las vértebras epistemológicas de producción y conducción del conocimiento que requiere la sociedad. Esta síntesis aquí presentada esboza el problema y lo circunscribe específicamente al campo de la educación, haciendo avanzar las investigaciones sobre el discurso desde el nivel de la hiperespecialización al campo cotidiano de la producción del discurso mismo. ¿Cuál es el camino entonces? Lograr el éxodo de una educación universitaria que está enjuiciada hacia una educación que libere desde el discurso mismo. Un punto sugerente: ¿no es acaso el docente quien debe ser renovado desde sí mismo?

**REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS**

- Benveniste, Emile.** 1978. *Problemas de lingüística general*. México: Siglo XXI Editores.
- Bernstein, Basil.** 1993. *La estructura del discurso pedagógico. Clases, códigos y control*. Madrid: Ediciones Morata.
- Bolívar, Adriana.** 2007. *Análisis del discurso. ¿Por qué y para qué?* Caracas: Editorial CEC. Coedición del Vicerrectorado Académico de la UCV.
- Bronowsky, Jacob.** 1973. *El ascenso del hombre*. Bogotá: Fondo Educativo Interamericano.
- Buenfil Burgos, Rosa Nidia.** 2002. *Configuraciones discursivas en el campo educativo*. México: Editorial Plaza y Valdés.
- Cazden, Courtney.** 1991. *El discurso en el aula. El lenguaje de la enseñanza y del aprendizaje*. Barcelona: Paidós.
- Coseriu, Eugenio.** 1977. *El hombre y su lenguaje, estudios de teoría y metodología lingüística*. Madrid: Gredos.
- Cuesta Fernández, Raimundo.** 1997. *Sociogénesis de una disciplina escolar: la historia*. Barcelona: Editorial Pomares-Corredor.
- Dávila, Jorge.** 2001. *Pensando en la Universidad*. Caracas: Editorial Panapo.
- Heidegger, Martin.** 1991. *Ser y Tiempo*. Buenos Aires: Fondo de Cultura Económica.
- Maceiras, Manuel y Trebolle, Julio.** 1990. *La hermenéutica contemporánea*. Bogotá: Editorial Cincel.
- Rorty, Richard.** 1990. *El giro lingüístico, dificultades metafilosóficas de la filosofía lingüística*. Barcelona: Paidós.
- Rossi Landi, Francisco.** 1970. *El lenguaje como trabajo y como mercado*. Caracas: Monte Ávila Editores.
- Universidad de Los Andes.** 2002. *Estatuto del Personal Docente y de Investigación (EPDI)*. Mérida-Venezuela: Talleres Gráficos Universitarios de la Universidad de Los Andes.
- Van Dijk, Teun.** 1980. *Estructuras y funciones del discurso, una introducción interdisciplinaria a la lingüística del texto y a los estudios del discurso*. Madrid: Gredos.
- \_\_\_\_\_. 1997. *El discurso como interacción social, estudios del discurso: introducción multidisciplinaria*. Volumen N° 2. Barcelona: Gedisa.
- Villegas, Alberto.** 2006. *Arquitectura de la persona. Pronombre, persona y deixis*. Mérida-Venezuela; Universidad de Los Andes.
- Zuleta, Eduardo.** 2006. *Una docencia enjuiciada: la docencia superior (bases andragógicas)*. Mérida: Consejo de Publicaciones Universidad de Los Andes.