

January 2005

Las narrativas del docente-investigador

Julián Andrés Martínez Gómez
julimagoez@yahoo.es

Follow this and additional works at: <https://ciencia.lasalle.edu.co/ap>

Citación recomendada

Martínez Gómez, J. A.. (2005). Las narrativas del docente-investigador. *Actualidades Pedagógicas*, (47), 49-50.

This Artículo de Investigación is brought to you for free and open access by the Revistas científicas at Ciencia Unisalle. It has been accepted for inclusion in Actualidades Pedagógicas by an authorized editor of Ciencia Unisalle. For more information, please contact ciencia@lasalle.edu.co.

Las narrativas del docente-investigador

Julián Andrés Martínez Gómez*

RESUMEN

En este documento se presenta un ejercicio de reconstrucción e interpretación de mi quehacer pedagógico, a través de la aplicación de un proyecto de aula, cuyo objetivo era presentar una estrategia para el análisis de un texto oral. Se inició con la puesta en común de la propuesta en el salón de clases, con la aprobación y su respectivo desarrollo durante el semestre (Segundo ciclo de 2003). En un segundo momento se les solicitó a los estudiantes la elaboración de una serie de narrativas reflexivas, para dar cuenta del proceso seguido, con el fin de llevar a cabo los ajustes pertinentes. Como tercer momento inicié la sistematización del proyecto, a partir de los escritos hechos por los jóvenes, para dar cuenta de mis aciertos, dudas e incertidumbres a lo largo del trabajo reflexivo. Como conclusión principal puedo decir que el ejercicio de narratividad de mi experiencia educativa tuvo una función formativa, pues, a pesar de las dificultades iniciales en el desarrollo de la propuesta, me permitió llevar a cabo una autorreflexión del proceso llevado y cuestionar mis creencias.

Palabras clave: reflexión, niveles de lengua, sistematización, proyecto de aula y diario de campo.

NARRATIVES OF A TEACHER-RESEARCHER

ABSTRACT

This article presents a reconstruction and interpretation exercise related to my pedagogic practice, by means of the application of a classroom project, which objective was to present a strategy for the analysis of an oral text. It started introducing the proposal in the classroom, with its approval and corresponding development and implementation during the semester (second period 2003). Second, students were asked to elaborate a series of reflective narratives in order to have evidence of the followed process, with the purpose to carry out the necessary adjustments. As a third step, I started the systematization of the project using the written reports done by the students, to identify in that way, positive aspects, doubts and uncertainty throughout the reflective work. As a main conclusion I can say that the exercise of narrating my teaching experience had an educative function, because although there were difficulties at the beginning of the implementation of the proposal, I was able to carry out a self reflection about the process done and I had the chance ask my self about my believes.

Key words: reflection, language levels, systematization, classroom project and field diary.

* Correo electrónico: julimagoez@yahoo.es, jumartinez@lasalle.edu.co

Fecha de recepción: septiembre 3 de 2005.

Fecha de aprobación: septiembre 30 de 2005.

INTRODUCCIÓN

Este documento se origina en las conclusiones finales logradas en el proyecto *“La investigación en el aula: una estrategia para la transformación de las prácticas docentes y para el fortalecimiento del saber pedagógico en el contexto de la Licenciatura en Lengua Castellana, Inglés y Francés de la Universidad de la Salle”*, realizada por un grupo de profesores del departamento de Lenguas Modernas de la Universidad de la Salle (2003 - 2004), cuyo objetivo era indagar la concepción de los docentes a propósito de la investigación en el aula, la transformación de las prácticas docentes y el fortalecimiento del saber pedagógico.

La experiencia del autor como profesor de diversos programas de formación de licenciados en lengua materna, en especial en el espacio académico de *Fundamentos lingüísticos y semiológicos* (tercer semestre -antiguo programa-), le permitió proponer la elaboración de un Proyecto de Aula. La temática presentada en esta asignatura facilitó la aplicación de la teoría en un corpus, de ahí surgió el interés de la elaboración del proyecto titulado: *“Análisis lingüístico y semiológico de un texto oral”*.

La investigación dialectológica y sociolingüística se basa en datos recogidos del habla de los individuos, según las diversas finalidades de la indagación. La base empírica proviene de la producción oral del informante; sin embargo, el dato hablado no suele utilizarse de modo directo en el proceso analítico, sino sobre la escritura del habla. El texto oral (o hablado), en términos muy generales en este documento, es aquel que produce cualquier hablante en el ejercicio o uso de la palabra (Caravedo, 1996).

El objeto de esta propuesta es presentar el proceso que seguí en la reconstrucción, interpretación y sistematización de unas *narrativas reflexivas*

elaboradas por mis estudiantes y por mi, que abordan el estudio de un texto oral en sus diferentes niveles de análisis a partir de un corpus hablado, extraído en forma directa de la conversación espontánea y de otro tipo de discursos fuera del aula de clases.

En este diálogo se presentará en primer lugar y en forma sucinta, la importancia de las narrativas, luego el proceso reflexivo por parte del docente, en seguida el estudio interpretativo de las narrativas, posteriormente una categorización de respuestas, a continuación un análisis de la nueva metodología y para terminar una serie de comentarios finales.

NARRATIVAS

Las propuestas teóricas de Ewan y Kieran (1998) permiten analizar las narrativas. Ellos resaltan distintos niveles epistemológicos e interpretativos de la realidad en las narraciones acerca de la enseñanza y del aprendizaje que realizan docentes y estudiantes. Los autores se interesan por las configuraciones de sentido que emergen de las narraciones y las formas de representación e interpretación de conceptos y fenómenos a partir de la “comprensión hermenéutica” de los relatos.

Las narrativas recogen distintos textos que producen tanto educadores como educandos que permiten desarrollar experiencias de escritura dentro de un proyecto investigativo. Las intencionalidades de uso son distintas (Goetz y Le Compte, 1988). En el caso de los *profesores*, las narrativas presentan los procesos de reflexión en torno al desarrollo didáctico, la identificación de procedimientos de análisis de los productos de sus estudiantes y la construcción teórica en torno a las experiencias en el aula, para validar el desarrollo de sus propuestas de trabajo como prácticas de investigación en el aula. Los escritos de los

estudiantes implican analizar el desarrollo de procesos de escritura y la elaboración conceptual en torno a los objetos de estudio disciplinares, igualmente, el hecho de permitir la inferencia de importantes principios teóricos que subyacen en las propuestas de los docentes y, además, poner en evidencia los logros cognitivos y formativos de la propuesta de trabajo por proyectos.

El análisis de los textos narrativos de los profesores, permite poner en evidencia los grados de conceptualización sobre la investigación en el aula y particularmente los procesos de reflexión en torno a las metodologías, los dominios disciplinares y las dimensiones axiológico-formativas derivadas de cada experiencia. El docente estará en capacidad de dar cuenta; desde sus propias reflexiones escritas; de los resultados de su experiencia en los distintos niveles de desarrollo cognitivo, metodológico y formativo.

PROCESO REFLEXIVO

En este proyecto se tuvo en cuenta el *taller de lengua*, que es una metodología de trabajo individual y/o grupal planeada y predominantemente práctica, en la cual "se aprende haciendo", puesto que aprender es un proceso activo del sujeto. Esta metodología implica un cambio actitudinal del profesor y de los estudiantes. El docente es un facilitador del proceso de formación-aprendizaje que orienta al grupo para que cada uno de sus integrantes realice en forma constante una participación activa que le garantice el desarrollo de su competencia comunicativa y lo capacite para usar mejor su lengua (Parra, 1991).

Para verificar el proceso del profesor y al interior de la propuesta, se siguió un *Diario de Campo* en el cual se plasmaban las orientaciones dadas por él, la aplicación, el desarrollo y las conclusiones que

arrojaban las actividades propuestas. Cada grupo de estudiantes escogía un tema para presentar al auditorio, teniendo un tiempo prudencial para preparar el material respectivo, siendo el docente quien aclaraba las dudas en el proceso y en el momento mismo de la exposición.

Lo característico en la aplicación de la propuesta, era el profesor mismo quien descubría sus limitaciones a nivel pedagógico y guiado por su gran interés y deseos de auto-superación, buscaba una alternativa para dar solución a dichos problemas y así mejorar en su quehacer pedagógico.

El trabajo a realizar inicialmente, consistía en la recopilación del análisis presentado por los estudiantes de los datos que ofrecía la conversación corriente y natural en las relaciones cotidianas. El material objeto de estudio fue obtenido por medio de grabaciones secretas y no secretas, con participación o no del investigador, con conversación semidirigida o libre.

La primera clase de *Fundamentos lingüísticos y semiológicos* sirvió de motivación a los jóvenes, para proponer una investigación y desarrollarla durante el semestre, lo cual implicaba un trabajo de campo como era el de realizar una grabación y su respectivo análisis, a partir de las herramientas teórico-prácticas que ofrecen la Lingüística y la Semiología. A partir del diálogo y la concertación se aceptó la realización del proyecto.

En todo momento, el docente pretendía mantenerse fiel a los principios pedagógicos que lo había animado a llevar a cabo la propuesta; esto es, que el estudiante fuera protagonista de su quehacer educativo y que realizara procesos de construcción de conocimientos. Sin embargo, aquel falló algunas veces en la manera de aplicar los principios; sobre la marcha se encontraban dificultades y limitaciones

que dieron pie a cambios entre lo proyectado y lo ejecutado, entre ellos, al deficiente manejo de la gramática de la lengua por parte de los jóvenes, lo cual obligó a identificar las posibles fallas al interior de la propuesta y a partir de los resultados y su posterior análisis crítico, a sugerir algunas modificaciones metodológicas para el docente y para la aplicación de las actividades. Gracias a la asesoría recibida, es decir, al diálogo constante y a la sugerencia de bibliografía complementaria con el director del proyecto, el profesor Pedro Baquero, se permitió reorganizar algunos aspectos del trabajo.

En cuanto al corpus se llevaron a cabo doce (12) grabaciones de igual número de grupos. En el análisis y comunicación de resultados, el profesor escuchó cada uno de los informes. Sugirió a algunos de ellos, entre otros, ampliar la duración de la grabación con el mismo informante, con otro el cambio de informante por ser un hablante estándar y realizar nuevamente la grabación por problemas ambientales (mucha interferencia). Luego, cada grupo presentó la ficha técnica de cada una de las grabaciones que recogían información relevante para el objeto de investigación como son los datos sociológicos del informante y la transcripción paleográfica.

El docente hizo el respectivo análisis de la presentación oral que hacían los estudiantes. Semanas después le surgió la idea (a partir de unas lecturas complementarias) de elaborar una serie de *narrativas reflexivas* (ver Anexo), que contenían un objetivo y una serie de preguntas referidas al proceso seguido en clase y en la aplicación teórica al corpus, y que le permitirían al estudiante producir textos autónomos que dieran cuenta de los procesos y reflexiones alcanzados durante el desarrollo del proyecto. Cabe aclarar que en este escrito no se tendrán en cuenta las narrativas 1, 4 y 6;

igualmente, se hará la supresión de algunas citas expresadas por los diferentes grupos, por las condiciones de brevedad que exige este tipo de artículos. Las narrativas son como sigue:

1. Narrativa reflexiva No 1: búsqueda y grabación de un informante.
2. Narrativa reflexiva No 2: aplicación teórica de la *Gramática comparada* al corpus.
3. Narrativa reflexiva No 3: aplicación teórica de la *Fonética y fonología españolas* al corpus.
4. Narrativa reflexiva No 4: verificación del proceso seguido a través de una evaluación.
5. Narrativa reflexiva No 5: aplicación teórica de la *Morfosintaxis* al corpus.
6. Narrativa reflexiva No 6: aplicación teórica de la *Semántica* al corpus.
7. Narrativa reflexiva No 7: identificación del *imaginario* del informante.

NARRATIVAS REFLEXIVAS

REFLEXIÓN DE LA APLICACIÓN DE LA GRAMÁTICA COMPARADA (N° 2)

La propuesta investigativa enfatizaba en la presentación de una teoría y su respectiva aplicación, con ejemplos presentados en los textos a exponer, luego se aplicaba al corpus de cada grupo. Esta propuesta les ha interesado a los jóvenes, pues manifiestan que no lo habían hecho anteriormente, lo cual los ha motivado a entender la teoría y su respectiva aplicación a un texto real.

Los estudiantes infirieron que toda la teoría no podía aplicarse al corpus (pregunta tres), pues un hablante: *"no presenta tantas falencias"* (Grupo nueve). En cuanto a la revisión bibliográfica (pregunta cuatro) por parte de los jóvenes fue nula, pues lo expuesto en clase era claro, además se contó con la colaboración del profesor quien aclaraba las

dudas presentadas. Sólo hubo un grupo que revisó bibliografía complementaria a la sugerida en clase: *"he consultado más, entre las cuales está: López D. Estructura y gramática española. Bogotá: 2000 Libros y libres; Enciclopedia Lengua Castellana. Bogotá: Larousse, 2000"* (Grupo nueve).

Según los jóvenes, las exposiciones (pregunta dos) deberían ser más lúdicas, con talleres prácticos y dinámicos: *"deberían presentar más ejercicios de forma más didáctica"* (Grupo uno). Se requiere mayor participación y profundización a nivel grupal para una mejor compenetración entre los temas y los integrantes (pregunta cinco). En general, el promedio de los borradores hechos estuvo entre 3 y 5 (pregunta seis), algunos manifestaban que los errores corregidos por el profesor: *"eran errores pero por la falta de atención, ya que repetimos los mismos errores"* (Grupo diez), *"es un proceso complicado pero poco a poco hemos solucionado los problemas"* (Grupo uno).

Para la explicación de este tema se emplearon dos horas de clase (pregunta ocho), las cuales fueron suficientes para la debida comprensión, pero la dificultad radicó en la aplicación al corpus que fue insuficiente, pues se presentaban otro tipo de fenómenos en los diferentes informantes que implicaba una aclaración por parte del profesor: *"fue insuficiente, porque es un tema muy interesante y exigente; requiere más tiempo, además que el estudio debe ser más riguroso y no tan superficial"* (Grupo tres). La propuesta es válida pues: *"en clase adelantamos trabajo y en casa lo pasamos y corregimos de nuevo en clase"* (Grupo cinco).

Importante, la orientación por parte del docente quien ha sido constante en la revisión (pregunta siete); además, facilitó la práctica y corrige constante y sistemáticamente los diferentes borradores. Este nuevo ejercicio permitió a los

jóvenes analizar en forma concienzuda el corpus hasta llegar a una apropiación cognitiva.

En cuanto al análisis de los diferentes corpus de estudio (pregunta nueve) en forma general, se tiene que los diferentes *metaplasmos* son empleados (en forma inconsciente) por hablantes con un nivel sociocultural bajo, aunque esto no implica que haya personas que empleen este registro informal o que manejen más de un registro (informal, formal), dependiendo del contexto comunicativo.

En las diferentes narrativas hechas por los estudiantes para verificar el proceso seguido, un punto básico (pregunta nueve) era el siguiente: *"qué puede concluir de los fenómenos vocálicos y consonánticos, encontrados en su informante: reflejan su nivel sociocultural, indica su procedencia, otros..."*, pues se pretendía que los estudiantes presentaran conclusiones preliminares, pero sus comentarios fueron muy básicos y con poca profundidad, mencionan ideas pero no las desarrollan. Algunos comentarios fueron los siguientes:

- ✦ *"El nivel socio-cultural que maneja la persona, el nivel de estudios y todo el entorno cultural de la persona"* (Grupo uno).
- ✦ *"Puedo concluir que reflejan su nivel sociocultural"* (Grupo cinco)
- ✦ *"Podemos concluir que se debe a su nivel sociocultural, la falta de educación y la comunidad en la cual convive"* (Grupo siete)

Algunos comentarios mejor sustentados:

- ✦ *"Los fenómenos vocálicos y consonánticos, no reflejan el nivel sociocultural de mi informante puesto que su nivel es medio y éste demuestra un nivel alto además sus estudios fueron hasta*

segundo de primaria y éste muestra nivel de educación media” (Grupo nueve)

- ✦ *“Prácticamente reflejan lo viva que es la lengua, somos sujetos parlantes y tenemos muchas capacidades de transformar nuestro mundo, de caracterizarnos en niveles sociales, de crear discriminación social a través de la lengua” (Grupo tres)*
- ✦ *“Considero que antes de reflejar su nivel socio-cultural lo que muestra es su forma particular de expresión que aunque no sea o no esté de acuerdo con su edad; lo verdaderamente importante es que se comunica y se hace entender. Conozco personas con un nivel bajo socio-cultural que se expresan mejor que un estudiante universitario” (Grupo doce)*

El profesor pretendía que los estudiantes trabajaran en grupo (pregunta diez), pues de esta manera podrían profundizar la teoría y aclarar con la práctica, pero el trabajo en general tuvo la siguiente constante: *“cada integrante del grupo maneja una parte del texto, lo analiza, lo revisa y lo ponemos en una puesta; lo conversamos y llegamos a las conclusiones en grupo” (Grupo diez)*. Lo anterior implica que algunos jóvenes tienen una parte del corpus, llega a unas conclusiones y las comenta en el grupo respectivo que acepta dichos comentarios sin generar ninguna discusión. Lo básico para el docente lo aclara el grupo uno: *“pues cada uno tiene diversas conclusiones y a medida que avancemos en el proceso, vamos clarificando nuestras conclusiones”*.

Finalmente, una pregunta que implicaba los criterios sociolingüísticos (pregunta once) decía así: *“¿las conclusiones pueden variar según la edad, el sexo, la educación, el nivel sociocultural y la procedencia del informante? Sustente”*. Las respuestas, igual

que en la pregunta nueve son superficiales y no profundizan en el cómo y en el por qué:

- ✦ *“Si varían y depende de estos factores porque son primordiales para sacar las conclusiones” (Grupo uno)*
- ✦ *“Sí, todas las consecuencias se centran en la experiencia del individuo y el desarrollo lingüístico en la sociedad y el informante” (Grupo tres)*

El docente esperaba, a partir de la teoría presentada en clase, que los estudiantes identificaran en lo posible, los metaplasmos encontrados en sus respectivos corpus; esto es: metaplasmos de adición vocálica y consonántica (prótesis, epéntesis y paragoge) y de omisión vocálica y consonántica (aféresis, síncopa, apócope). El resultado fue superior al esperado, pues en los diferentes corpus aparecieron otro tipo de fenómenos que enriquecieron el análisis como: desplazamiento acentual, diptongación, monoptongación, palatalización, asimilación y alargamiento vocálico y consonántico.

REFLEXIÓN DE LA APLICACIÓN DE LA FONÉTICA Y FONOLOGÍA (No 3)

A nivel práctico, la transcripción fonética implicó una gran concentración por parte de los estudiantes que debían seguir las instrucciones presentadas por el profesor y basadas en el *Alfabeto Fonético Internacional (AFI)* y llevar a cabo la transcripción en el corpus respectivo: *“al principio fue un poco difícil comprender el tema, pero por medio de la práctica logramos afianzar nuestro conocimiento y entender la fonética y fonología” (Grupo once)*. A diferencia del análisis anterior, los informantes presentaban muchas variantes fonéticas que implicaba identificarlos con: *“algunos signos fonológicos que se dificultaban su escritura...” (Grupo tres)*.

El grupo expositor no profundizó en el tema, pero: *“la explicación del profesor fue un buen complemento para entender el tema por completo”* (Grupo cuatro), *“yo sugeriría que las explicaciones del texto a exponer fueran más contextualizadas pues ello haría el trabajo más familiar”* (Grupo cuatro). Se continuó con la propuesta teórico-práctica, aunque: *“el tema se vuelve repetitivo; es solo la práctica la cual lo facilita y, efectivamente lo hicimos de esa manera: en forma de talleres y exposiciones aplicamos la teoría”* (Grupo tres). El número de borradores estuvo entre 4 y 7, pues faltó mayor concentración en el proceso de aplicación, *“no tuvimos en cuenta los pasos a seguir”* (Grupo once).

Buena orientación por parte del docente: *“nos parece pertinente la corrección porque el producto final es mucho mejor, además porque nos ayuda en nuestro proceso de aprendizaje”* (Grupo uno). Me sugieren *“un poco de mas de paciencia”* (Grupo siete) y no aligerar el proceso de los estudiantes. Se trabajó cuatro horas de clase, las cuales fueron suficientes para entender la mecánica, pero insuficientes para la finalización de la aplicación en el corpus: *“4 horas de clase nunca serán suficientes pues un trabajo como este requiere mucho tiempo e investigación en libros (extractarse)”* (Grupo cuatro).

Poco a poco, los estudiantes consultan bibliografía complementaria para profundizar en el tema respectivo: *“sí, revisamos otra bibliografía, puesto que nosotras éramos las expositoras y en vista de que tuvimos dificultades en la comprensión del tema nos vimos obligadas a consultar otros libros”* (Grupo cuatro). Obviamente no es por gusto sino por necesidad que este grupo hace la revisión bibliográfica.

Otros comentarios hechos en las narrativas: *“sí, consultamos otros textos para profundizar y establecer un paralelo entre lo expuesto en clase y lo que encontramos en las otras fuentes”* (Grupo diez). *“Sí, utilice varias enciclopedias, libros y diccionarios como apoyo y refuerzo de la teoría”* (Grupo nueve). *“Sí, revisamos el libro del doctor Niño”* (Grupo once). *“La verdad no revisamos bibliografía complementaria porque el profesor nos dio una buena orientación”* (Grupo uno). Se infiere un cambio actitudinal por parte de los jóvenes, al mostrar interés por el trabajo que se está llevando a cabo, e igualmente, el docente debe dar herramientas teóricas para que los estudiantes profundicen en la temática respectiva, más por hábito que por obligatoriedad.

En cuanto a la pregunta nueve (análisis de los fenómenos encontrados) se presentaron las siguientes conclusiones preliminares:

- ✦ *“Concluimos que nuestro informante tiene falencias de pronunciación de algunas palabras y encontramos en él algunos fenómenos fonéticos que nos ayudaron a realizar nuestra investigación”* (Grupo once).
- ✦ *“Mi informante es de un bajo nivel sociocultural, ello constituye una de las principales causas de su escasa competencia para construir ideas complejas y estructuras con sentido completo”* (Grupo cuatro).
- ✦ *“Encontré en mi informante problemas vocálicos y consonánticos. Fonoarticulatorios, es decir, que no posee dientes, tiene una prótesis total superior e inferior en acrílico con rebases para su adaptación, lo cual le impide la correcta articulación y vocalización de las palabras”* (Grupo nueve).

Se observa un gran avance en los jóvenes, a nivel procedimental y de apropiación cognitiva, lo cual les permite analizar los fenómenos encontrados en las diferentes grabaciones, aunque falta un poco más de profundización.

El trabajo en grupo ha evolucionado igualmente:

- ✦ *“Nuestras conclusiones son producto de trabajo grupal, pues el fracaso de una de las personas del equipo en el primer parcial nos hizo entender que es indispensable hacer una retroalimentación del trabajo en equipo” (Grupo cuatro).*
- ✦ *“Son parte del trabajo en equipo y las diferentes observaciones que se hacen porque de esta manera progresamos y profundizamos en nuestros conocimientos” (Grupo uno).*
- ✦ *“Las conclusiones a las que llegamos fueron resultado de un trabajo en equipo, en el cual cada uno aportó su punto de vista y fue comentado a nivel grupal y, posteriormente, inferir las debidas conclusiones” (Grupo diez).*

Los estudiantes son conscientes de la envergadura del trabajo, lo cual implica un trabajo mancomunado, de comunicación continua para llevar a feliz término el proyecto. El profesor esperaba que los jóvenes identificaran en las respectivas transcripciones paleográficas: fonemas, alófonos, articulación de vocales y consonantes, todo lo anterior en una transcripción fonética; esto es, identificando los sonidos reales que empleó el informante. La autocrítica que me hago es que los jóvenes no explicaron el AFI por su complejidad; se observa por lo tanto, una dependencia total hacia la orientación del docente quien explicó dicho punto. Es necesario que el estudiante tenga más compromiso en la apropiación conceptual.

REFLEXIÓN DE LA APLICACIÓN DE MORFOSINTAXIS (N° 5)

Para la orientación de esta temática, el profesor tuvo en cuenta los *conocimientos previos* de los estudiantes a propósito de la morfosintaxis. Sugirió los siguientes textos básicos: Seco, M. Gramática esencial de la lengua española, Madrid: Espasa Calpe, 1998 y Larousse de la conjugación Bogotá: Printer colombiana, 1991.

En cuanto a la aplicación de esta temática, el docente presentó al curso un texto oral realizado y analizado por él en el 2000 (Guamo) y que había sido escuchado en las primeras clases como modelo; titulado: *“El jinete misterioso”*. Presentó dicho trabajo a la luz de la morfosintaxis española, iniciando con los modos verbales, con la cohesión gramatical y luego con cada una de las categorías gramaticales, temas que el joven debía identificar en su respectivo corpus, aclarando que los fenómenos estudiados podían presentarse o no en los diferentes textos, o podían aparecer fenómenos no estudiados; esto es, el corpus me exigía que análisis debía llevar a cabo.

Los jóvenes manifestaron que la orientación por parte del profesor fue: *“fácil, concisa y coherente para ser bien comprendida”* (Grupo nueve), el problema radicó en las deficientes bases gramaticales de los muchachos. Fundamental fue la aplicación de la teoría a un texto oral, parecido al que ellos estaban analizando, pues dicha actividad: *“no es difícil es mecánica”* (Grupo tres) y *“se dio de una forma teórico-práctica, la cual permite una mejor comprensión del tema”* (Grupo uno).

Los problemas presentados en clase fueron aclarados por el docente y por los textos aportados por éste, siendo fundamentales: *“los ejemplos prácticos*

donde participaban los estudiantes de manera activa y se resolvían dudas sobre la temática" (Grupo nueve). Aunque se tuvieron en cuenta los conocimientos previos de los jóvenes, el tiempo de trabajo en clase fue insuficiente, los ejemplos presentados fueron pocos y la explicación realizada fue rápida, pues se partía de lo ya conocido y más cercano del estudiante (eso pensaba el maestro); en otros términos, se esperaba el dominio de su lengua materna: *"facilidades que encontramos fueron que teníamos conocimientos previos sobre el tema y habíamos hecho algunas aplicaciones previas. Las dificultades que se nos presentaron fueron: que no recordábamos con absoluta seguridad la clasificación de las palabras y sus formas; pero para eso contábamos con el apoyo de textos"* (Grupo cuatro). En general, los conocimientos morfosintácticos eran heterogéneos.

En cuanto a las dificultades presentadas en la aplicación al corpus se tiene que: *"hubo algo de problemas en los verbos y sus tiempos pero gracias al material de consulta del grupo logramos superar los inconvenientes, ahora se nos facilita la aplicación"* (Grupo tres), *"no sabía si una palabra era por ejemplo, sustantivo o adjetivo"* (Grupo doce). Surgió la necesidad entonces, de textos auxiliares como un diccionario y una gramática española, para poder aclarar, profundizar y aplicar con claridad la teoría; esto es, el corpus exigía una mayor aprehensión conceptual.

Esta temática y el corpus en especial, permitieron la búsqueda de bibliografía complementaria, ya no como obligación sino como una necesidad; se observa por tanto un cambio continuo y positivo a nivel actitudinal: *"Revisé la Gramática y Ortografía de la lengua, Norma, 1998; Verbos y artículos, teoría y práctica, Bocachico, María José, Voluntad, 1994"* (Grupo nueve), *"se consultó bibliografía complementaria, puesto que es una ayuda*

necesaria" (Grupo diez), *"sí, afortunadamente tenemos un material completo y lo requerimos en gran cantidad; además, despejamos dudas"* (Grupo tres).

Con base en lo anterior, se sugiere más práctica y más tiempo, con ejemplos extraídos de diferentes textos (extensos y complejos), aunque cabe aclarar que el profesor asignó más horas de clase debido a la dificultad presentada por los jóvenes; es decir, esta temática se trabajó de una manera ardua en quince días, con seis horas a la semana y con un trabajo extra-clase por parte de los estudiantes. Lo anterior refleja el número de borradores presentados: *"cuatro, porque nos parece importante el perfeccionamiento del proyecto y porque así aprendemos más sobre el tema y su aplicación"* (Grupo cuatro).

Hubo buena orientación por parte del docente, pues hacía las correcciones a tiempo. Se aclara que algunos grupos están atrasados, ya que no han entregado los borradores respectivos, perdiéndose el proceso que se está llevando a cabo: *"el seguimiento ha sido pertinente a los estudiantes, se nos ha permitido llevar la cantidad de borradores que creamos pertinentes y el profesor los corrige"* (Grupo seis), *"sí, es pertinente porque el profesor ha estado pendiente de la evolución del proyecto y la apropiación del conocimiento"* (Grupo uno), *"nos muestra los errores, aciertos, puntos a mejorar y nos da modelos o guías par mejorar lo antes dicho"* (Grupo nueve).

Para una mayor eficiencia del trabajo, los estudiantes están conscientes de que: *"el trabajo depende en su totalidad de nuestro empeño en horas extra-clase"* (Grupo uno), *"creo que la intensidad del trabajo se refleja en el resultado"* (Grupo tres). En cuanto al tiempo trabajado en clase debería ser mayor pues: *"no es suficiente, porque a la medida*

que se aplica, surgen más dudas" (Grupo diez). Con base en lo anterior, el docente tendrá en cuenta los diferentes comentarios de los jóvenes sobre esta temática para los próximos cursos, pues la temática a seguir: semántica, es más fácil. Se considera igualmente que el tiempo para la explicación (dos horas) fue el pertinente, más no lo fue para la aplicación y aclaración de dudas: la aplicación debió desarrollarse paso a paso con el profesor.

La pregunta nueve presenta las siguientes conclusiones preliminares:

- ✦ *"Nuestro informante posee buen manejo en la utilización de los diferentes aspectos que conforman la morfosintaxis sin tener conocimiento previo"* (Grupo siete).
- ✦ *"Mi informante no conoce debidamente la estructura de la lengua materna: falencia en estructuras gramaticales, usa onomatopeyas (bastantes), falta coherencia en la elaboración de enunciados"* (Grupo nueve)
- ✦ *"A pesar de que la señora informante carecía de educación (Segundo grado de educación básica primaria) tiene un buen léxico, un alto grado de diferenciación de los tiempos verbales, utiliza muchas expresiones que fueron o han sido aprendidas debido al contexto en el que vive; es muy recursiva al hablar"* (Grupo diez).

Lo anterior refleja una apropiación cognitiva, procedimental y actitudinal por parte de los estudiantes; esto es, llevar a cabo una revisión bibliográfica, hacer el respectivo análisis y la aplicación al corpus con una actitud positiva por aprender, verificándose permanentemente en las conclusiones anteriormente presentadas.

El trabajo grupal continúa con una actitud positiva por parte de los jóvenes:

- ✦ *"Las conclusiones forman parte de un trabajo tanto individual como en grupo, puesto que nos hemos dividido el trabajo pero a su vez, contamos con la opinión la una del otro y compartimos el trabajo desarrollado"* (Grupo uno).
- ✦ *"Las conclusiones preliminares hacen parte del trabajo en equipo puesto durante la realización de la teoría a la práctica, además, las conclusiones se hacen a partir del trabajo realizado en equipo"* (Grupo diez).
- ✦ *"Trabajamos muy duro y desempolvamos nuestros conocimientos elementales: la importancia de los estudios gramaticales a través de la fonología"* (Grupo tres).

La pregunta referida a los criterios sociolingüísticos (número once) presentó las siguientes conclusiones preliminares:

- ✦ *"Sí, porque las personas tienen un nivel diferente de educación y de cultura, esto influye en el lenguaje de cada individuo"* (Grupo once).
- ✦ *"Sí, como ya lo había dicho antes, las conclusiones están sujetas al nivel de estudios del informante, mas que al sexo y la edad; pues pienso que esto no influye allí"* (Grupo seis).
- ✦ *"Sí, porque cada hablante tiene su forma particular de usar el lenguaje y cada persona es un mundo y tiene formas diferentes de expresar sus pensamientos y, también depende del nivel sociocultural y del nivel de estudio de las personas porque de su formación depende el*

‘manejo’ de las reglas gramaticales y de las palabras” (Grupo uno).

Los comentarios anteriores reflejan un avance a nivel conceptual por parte de los estudiantes, pues se observa una toma de posición al precisar cuál es el factor sociolingüístico que influye en el nivel morfosintáctico, y este, es el nivel sociocultural referido a los estudios realizados (o no) por el informante.

REFLEXIÓN DE LA APLICACIÓN DE LA VISIÓN DE MUNDO (N° 7)

En esta reflexión, el docente formula una serie de preguntas orientadoras para el análisis de la visión de mundo del informante que incluía dos grandes ejes: la clasificación social del informante y el fin cognitivo.

El profesor dirigió la sesión a partir de la teoría propuesta por Palmer (2000), a propósito de la *Lingüística Cultural*. Cabe aclarar que algunas de las herramientas empleadas y la teoría analizada en clase y en el corpus pertenecen o hacen parte de la Sociolingüística (encuesta, entrevista no programada, visión de mundo, símbolo, escenarios discursivos, imaginaria; entre otros). Luego de la explicación y ejemplificación, los grupos de investigación, desarrollaron la narrativa propuesta que serviría igualmente de conclusión de la visión de mundo del informante. Se sugirió integrar preguntas y respuestas elaborando párrafos.

Para la clasificación social del informante, las conclusiones fueron las siguientes:

- ✦ *“La informante es una buena representante de su grupo social pues a pesar de haberse desplazado de su lugar de origen todavía conserva muchas de las costumbres de su pueblo*

aquí en la ciudad. Además de sentirse orgullosa por haber nacido en el municipio de Genesano, Boyacá” (Grupo cuatro).

- ✦ *“El nivel sociocultural influye, ya que ella ha aprendido mediante su experiencia algunos registros de habla con el ambiente que le rodea. Domina un registro informal y a la vez coloquial al expresar su vida y sus experiencias” (Grupo diez).*

- ✦ *“No, la educación no implica el uso de registros; William estudió bachillerato, sin embargo, no da evidencia de un lenguaje desarrollado. En mi opinión, la educación no forma un lenguaje formal. Conozco personas que no han estudiado secundaria y manejan un lenguaje muy estructurado y coloquial” (Grupo doce).*

Las respuestas anteriores reflejan un análisis reflexivo y completo, producto del proceso seguido, de la apropiación conceptual y del conocimiento profundo que tienen ahora de su informante. Los aspectos lexicales y de nivel sociocultural son las variables que permiten ubicar al informante en una determinada clase social.

Para el fin cognitivo, los comentarios fueron los siguientes:

- *“En contraste con su nivel socio-cultural y socio-económico, nuestra informante, en cuanto a la religión, es una persona muy creyente, por su edad, se caracteriza por ser muy devota de la Virgen y así lo manifiesta; con relación a lo político, económico y en general a la situación del país demuestra que es un tanto escéptica con respecto a la gobernabilidad de los mandatarios, promoviendo una visión crítica frente a éstos y reflejando una personalidad de*

liderazgo entre las personas de su edad" (Grupo diez).

✚ *"Don Roque mantiene una posición crítica frente a los sucesos de nuestro país, debido a que él lee frecuentemente el periódico, escucha noticias y no deja manipular su criterio"* (Grupo once).

✚ *En cuanto a la afirmación: "el informante es 'inteligente' pues sabe vivir, adaptarse y modificar su entorno (en especial el laboral, y hacer uso pertinente de su cognición"; "consideramos que la afirmación es cierta porque el informante se ha adaptado a las diversas situaciones que se le presentan en la vida, además, el hecho de desplazarse le contribuye a que tenga la capacidad de vivir en distintas condiciones"* (Grupo uno).

✚ *En relación con el uso de lenguaje emotivo del informante: "sí, porque le causa tristeza lo que ha tenido que pasar por culpa de la violencia y a su vez, le produce ira el hecho de que el gobierno no le haya brindado ningún tipo de ayuda"* (Grupo dos).

Las respuestas a esta pregunta sociolingüística, ubica a cada uno de los informantes en un contexto sociocultural, en el cual refleja sus creencias, ideales, valores e imaginario. Los estudiantes manifiestan que ahora sí conocen muy bien a sus personajes a nivel lingüístico, semiológico y culturalmente.

CATEGORIZACIÓN DE RESPUESTAS

A partir de las narrativas reflexivas y de los borradores presentados por los jóvenes, el docente

propuso, para finalizar el proyecto, una categorización de las respuestas, desde las más simples hasta las más complejas, que dan cuenta del proceso seguido por los grupos hasta el final del trabajo. Dichas categorías permiten evaluar y regular el progreso en el recorrido cognitivo de los jóvenes, según Moreno (Cfr. Flórez Ochoa; 1999).

Categoría I: los estudiantes tienden a comprometerse con una explicación simplista. El grupo seis respondió a la pregunta: *¿las conclusiones pueden variar según la edad, el sexo, la educación, el nivel sociocultural y la procedencia del informante? Sustente"*, de la siguiente manera:

"Sí, pienso que estos aspectos pueden influir en las conclusiones de cada uno, aunque pienso que las conclusiones de todos tienen muchas cosas en común ya que estamos hablando de un mismo tema" (Narrativa reflexiva N° 2)

Otro grupo respondió así:

"Sí porque los de nivel bajo tienen más problemas de pronunciación tanto vocálicos como consonánticos" (Grupo cinco, Narrativa N° 3)

Categoría II: a esta categoría pertenecen las respuestas de los estudiantes que mencionan varios factores en forma sucesiva, pero sin articulación y sin ninguna claridad. Continuando con la pregunta anterior, el grupo nueve dijo por ejemplo:

"Las conclusiones sí pueden variar según estos factores puesto que a través de estos se proporcionan los distintos comportamientos vocálicos y consonánticos que posee el hablante" (Narrativa N° 3).

Otro escribió:

“Sí, varían y dependen de estos factores porque son primordiales para sacar las conclusiones” (Grupo uno, Narrativa Nº 2).

Categoría III: se ubican las respuestas que alcanzan a articular algunos factores o variables en un modelo organizado que explicaría en parte el fenómeno, pero que no satisface plenamente al estudiante, quien ofrece de manera simultánea otras explicaciones alternas que lo dejen insatisfecho. El grupo dos a la pregunta “¿qué puede concluir de los fenómenos encontrados en su informante?”, expresó lo siguiente:

“Nuestra informante no repite muchas palabras, en cuanto a refranes no utiliza ninguno, tal vez nos hubiera servido más una persona de otro lugar, que utilice más elementos para poder ser aplicados en semántica” (Narrativa No 6).

Otra respuesta:

“Llegamos a la conclusión de que el informante reitera muchas palabras; además, semánticamente no expande su lenguaje, no enriquece su imaginario y es muy limitado a la hora de expresarse: utiliza siempre las mismas frases” (Grupo doce, Narrativa Nº 6).

Categoría IV: implica respuestas satisfactorias que explican el fenómeno lingüístico, aunque por alguna confusión se yuxtapone a otras variables desarrolladas que no son pertinentes. El grupo nueve responde a la pregunta: “¿las conclusiones pueden variar según la edad, el sexo, la educación, el nivel sociocultural y la procedencia del informante? Sustente”, así:

“Entre más conocimientos tenga el informante (nivel sociocultural, edad, educación, sexo y raza), mayor grado morfosintáctico poseerá y lo desarrollará mejor en su hablar cotidiano” (Narrativa Nº 5).

Otra sustentación:

“Claro, podemos concluir la intencionalidad, el carácter, el tipo de narración, el contexto y demás fenómenos o estilos de expresión” (Grupo tres, Narrativa Nº 5).

Categoría V: al final del proceso, la mayoría de los estudiantes elaboran modelos de respuestas eficientes en las cuales, los factores se comunican con claridad. Después de las incertidumbres, contradicciones e inconsistencias presentadas al inicio, se han superado mediante la reflexión autónoma, el aporte del grupo de compañeros y el diálogo con el profesor. Lo que interesa al final no es el resultado, sino el proceso seguido por los jóvenes que les ha permitido descubrir de forma progresiva las interacciones de las variables pertinentes.

A la pregunta: “¿el nivel sociocultural influye en el mayor o menor dominio de registros de habla (clase popular: baja y media)?”, el grupo tres sustentó así:

“Su nivel sociocultural (bajo) no influye en el uso que él hace del habla, se expresa de manera clara y el léxico que maneja es completamente entendible, creemos que es en gran medida gracias a los sectores de la ciudad en los que ha trabajado en donde adquirió la experiencia laboral que posee y donde se vio rodeado de gente de “mejor clase social”, él domina con facilidad sus expresiones y las usa de buena manera y con coherencia” (Narrativa Nº 7)

Otro grupo justificó lo siguiente:

“Nuestra hablante posee un escaso nivel educativo, sin embargo, consideramos que su trabajo (comerciante) y los viajes que ha realizado por distintos pueblos la han dotado de varias herramientas para comunicarse mejor” (Grupo cuatro, Narrativa N° 7)

Se han tipificado entonces las respuestas de los grupos, a propósito de una temática lingüística, semiológica y sociolingüística; no para elaborar y aplicar una pauta de calificación, sino para mostrar

los diferentes grados o “niveles de progreso de los modelos explicativos” que construyen los estudiantes a medida que perfeccionan la comprensión del proyecto.

ANÁLISIS DE LA METODOLOGÍA

Se presenta a continuación, un análisis de las dificultades y de los logros obtenidos por los estudiantes a nivel conceptual, procedimental y actitudinal, a partir de la aplicación de una nueva metodología según la propuesta de García y García (1993).

CONCEPTOS	
DIFICULTADES	LOGROS
<p>Investigación anárquica cuya función básica era la descripción de la realidad.</p> <p>Actividad poco organizada con un saber sin reflexión.</p> <p>Conceptos ambiguos y poco definidos.</p> <p>No había comprobación de los hechos del hombre a la luz de la ciencia.</p>	<p>Investigación sistemática cuya función básica fue la descripción y explicación del corpus (texto oral).</p> <p>Saber organizado en un corpus de conocimiento, unido a la reflexión.</p> <p>Conceptos definidos según la comunidad científica: Lingüística.</p> <p>Cualquier hecho del hombre puede ser verificable y verificado.</p>
<p>Aprendizaje memorístico.</p>	<p>Aprendizaje significativo: reestructuración activa y permanente de la interpretación que se tiene de la realidad.</p> <p>Aprehensión de la teoría científica, con su respectiva aplicación.</p> <p>El corpus permitió la aplicación de la teoría científica: la lingüística, la semiología y la sociolingüística.</p> <p>La investigación ha cambiado las concepciones del estudiante.</p>

PROCEDIMIENTOS	
DIFICULTADES	LOGROS
<p>El uso de métodos y estrategias comunes a todos los individuos.</p> <p>Teoría difícil de entender y de aplicar a un corpus.</p> <p>La presentación temática no se ejemplificaba en contexto.</p>	<p>Aplicación de métodos y estrategias propias de la comunidad científica.</p> <p>La práctica constante permitió la aclaración y aprehensión de la teoría.</p> <p>La aplicación temática se hizo a un corpus en contexto.</p> <p>Reflexión sobre el aprendizaje y la evaluación, de las estrategias empleadas y de los resultados obtenidos.</p> <p>La investigación como metodología de trabajo: aprendizaje como construcción del conocimiento, centrada en el alumno.</p> <p>Facilitación del proceso comunicativo en el aula.</p> <p>Possibilidad didáctica de la "investigación del medio": actitud exploradora del medio.</p> <p>Evaluación entendida como reflexión-interpretativa del proceso educativo.</p> <p>La gramática de la lengua en torno a la solución de un problema.</p>
ACTITUDES	
DIFICULTADES	LOGROS
<p>Contradicciones y diversidad de opiniones.</p> <p>Trabajo segmentado.</p> <p>Poca revisión bibliográfica complementaria.</p> <p>Iniciar en lo difícil, pues los grupos debían analizar el proceso a seguir.</p> <p>Dependencia total hacia las observaciones hechas en los diferentes borradores por parte del profesor.</p>	<p>Llegar al "consenso" (intersubjetividad), esto es: superar contradicciones.</p> <p>Producto final grupal.</p> <p>Revisión bibliográfica, primero por obligación, luego por necesidad y finalmente por exigencia del corpus, en su aplicación.</p> <p>Poco a poco el proceso seguido fue interiorizado, y cada grupo trabajó a su ritmo.</p> <p>Mayor trabajo grupal, independiente del profesor quien verificaba los borradores y el producto final: autonomía.</p> <p>Mayor conocimiento compartido. Comprensión conjunta de la temática trabajada y del contexto en que se elabora y se aplica dicha temática. Trabajo en equipo: profesor-estudiantes.</p> <p>Profesor como facilitador y estimulador del desarrollo pedagógico.</p> <p>Aprendizaje funcional: conocimiento empleado en diferentes situaciones.</p>

COMENTARIOS FINALES

El análisis de las diferentes narrativas y de la discusión reflexiva al interior del aula me permitió explicitar los alcances epistémicos y metodológicos del proyecto de aula como ejercicio investigativo y la posibilidad de transformación de mi práctica pedagógica desde el desplazamiento de la función expositiva instruccional hacia el aprendizaje cooperativo y el "aprender haciendo". La aplicación de esta nueva metodología, a la luz de la propuesta de García y García (1993), facilitó en mis estudiantes una mayor aprehensión cognitiva, procedimental y actitudinal del proceso seguido.

En la perspectiva didáctica es importante señalar que los estudiantes logran desentrañar, a partir de los corpus recogidos en grabaciones, los objetos de estudio del curso de *fundamentos lingüísticos y semiológicos* propuestos en el programa curricular, sin apelar a las explicaciones formulaicas y a los ejemplos fuera del contexto, característicos de las clases magistrales.

Con base en esta nueva experiencia tuve en cuenta las concepciones de los jóvenes, quienes explicitaron sus fortalezas y debilidades a nivel conceptual, procedimental y actitudinal, haciéndolos conscientes para llevar a cabo un cambio procesual en su método de estudio, reconstruyendo y construyendo cognitivamente nuevos conocimientos (lingüísticos, semiológicos y sociolingüísticos). Lo anterior implica un proceso de aprendizaje y de aplicación de la metodología y, fundamentalmente, una información suministrada por la realidad sociocultural en la cual se desenvuelven los estudiantes y sus informantes.

A partir de lecturas hechas, entre ellas: *La investigación cualitativa etnográfica en educación* (Martínez, 2000) para una profundización

'pedagógica', precisé que mi fundamentación epistemológica se iniciaba en un Paradigma científico positivista (desde mis estudios de maestría en el Instituto Caro y Cuervo); esto es: partía de un objeto de estudio observable en forma objetiva y verificable en la misma realidad. Se buscó por lo tanto, profundizar en otro paradigma como es la propuesta hecha por Martínez quien refiere al Paradigma científico postpositivista, en el cual se precisa que el conocimiento es el resultado de una interacción (dialéctica) entre: "el conocedor y el objeto conocido. En este diálogo tienen voz múltiples interlocutores, como los factores biológicos, los psicológicos y, sobre todo, los culturales..." (Martínez, 2000). De esta manera, se habla de un relativismo y se llega a un consenso y a una 'intersubjetividad', lo que se pretendió finalmente en nuestro proyecto, el identificar la visión de mundo de nuestro informante.

Los estudiantes sobrevaloraban la lengua escrita de la hablada, por lo cual se les orientó para que identificaran el contexto del habla local o regional y verificaran que la lengua no es estática, que la norma de lo 'correcto' refiere más a lo escrito que a lo oral.

La investigación pedagógica y la formación de maestros es un proceso de construcción de un saber que toma valor sólo en la medida que se edifica en procesos de interacción de sujetos. Esto supone mirar al hombre de manera más intensa y minuciosa, lo cual genera nuevas y complejas relaciones entre el saber específico y los saberes político, ético, antropológico, epistemológico y pedagógico, hecho del que ningún educador se puede sustraer, especialmente si se trata de un formador de formadores.

Es pertinente que se fortalezcan los programas de formación de investigadores y que ese proceso se

Lleve a cabo teniendo en cuenta dos cuestiones fundamentales: a) todo sujeto interesado en ser investigador-científico debe revisar los paradigmas y sistemas de investigación coexistentes, lo cual implica a su vez, una revisión de los sistemas filosóficos que dan sustento a los mismos, y b) los programas de formación de investigadores deben estar constituidos de tal manera que los conocimientos se adquieran por medio de procesos de reflexión y crítica, y no como en la actualidad, mediante sistemas lineales de enseñanza-aprendizaje, en el cual el maestro siempre es el que tiene la razón.

ANEXO

NARRATIVA REFLEXIVA No 2

Objetivo: aplicar la teoría propuesta por la *Gramática comparada* a la grabación realizada.

PREGUNTAS:

1. ¿Hubo comprensión de la temática presentada en clase? Explique.
2. ¿La metodología empleada por los expositores para la presentación de la temática (Metaplasmos) fue la adecuada? ¿Qué sugerencias podría hacer?
3. ¿Qué facilidades y/o dificultades tuvo en la aplicación de la teoría en su corpus? ¿Cómo solucionó dichas dificultades? ¿Aún presenta dificultades?
4. ¿Revisó bibliografía complementaria para profundizar la temática expuesta? Sí - No. Explique.
5. ¿Qué estrategias sugeriría para la aplicación de la teoría propuesta?
6. ¿Cuántos borradores ha realizado de la aplicación? ¿Porqué?
7. El seguimiento hecho por el profesor, en la corrección de los diferentes borradores, es el pertinente? ¿Qué se debería cambiar y/o mejorar?
8. ¿Fueron suficientes dos horas de clase para iniciar el proceso de aplicación de la teoría al corpus? Comente.
9. Qué puede concluir de los fenómenos vocálicos y consonánticos, encontrados en su (s) informante (s):
 - Reflejan su nivel socio-cultural
 - Indica su procedencia
 - Otros...
10. ¿Las conclusiones preliminares hacen parte de un trabajo en equipo, o es el resultado del análisis de una parte del corpus hecho en forma individual y comentado en forma general? Comente.
11. ¿Las conclusiones pueden variar según la edad, el sexo, la educación, el nivel sociocultural y la procedencia del informante? Sustente.

BIBLIOGRAFÍA

- Baquero, P. «Problematizar la formación de educadores». *Actualidades Pedagógicas* 41. Bogotá: Universidad de la Salle. (2002): 41-56.
- Bernal, J. *Tres momentos estelares en Lingüística*. Bogotá: Instituto Caro y Cuervo, 1982.
- Briz, A. «La conversación coloquial (materiales para su estudio)». *Revista Cuadernos de Filología. Anexo XVI*. Valencia: Universidad de Valencia. (1995): 11-48.
- - -. *et al. ¿Cómo se comenta un texto coloquial?* Barcelona: Ariel, 2000.
- Caravedo, R. «La escritura de la oralidad. Reflexiones críticas y autocríticas sobre la transcripción de un corpus». *Revista Lexis XX* 1-2. (1996): 221-237.
- Cortés, J. *et al. Etnoeducación-proyectos-literatura: embrujos de amor 4*. Cali: Univalle, 1999: 1-30.
- Ewan, Mc H. y Kieran, E. Comp. *La narrativa en la enseñanza, el aprendizaje y la investigación*. Buenos Aires: Amorrortu, 1998.
- Flórez, R. *Hacia una pedagogía del conocimiento*. Bogotá: Mc Graw Hill, 1994.
- - -. *Evaluación pedagógica y cognición*. Bogotá: Mc Graw Hill, 1999.
- García, J. y García, F. *Aprender investigando: una propuesta metodológica basada en la investigación*. Sevilla: Díada, 1993.
- Goetz, J. y Le Compte, M. *Etnografía y diseño cualitativo en investigación educativa*. Madrid: Morata, 1988.
- Martínez, M. «Paradigma científico postpositivista». *La investigación cualitativa etnográfica en educación*. Manual teórico-práctico. Bogotá: Círculo de Lectura Alternativa. (1997): 13-25.
- Palmer, G. *Lingüística cultural*. Madrid: Alianza, 2000.
- Parra, M. «La lingüística textual y su aplicación a la enseñanza del español en el nivel universitario: Planteamientos teóricos». *Revista Forma y Función* 5. Bogotá: Universidad Nacional de Colombia. (1994): 47-63.
- Porlán, R. y Martín, J. *El diario del profesor. Un recurso para la investigación en el aula*. Sevilla: Díada, 1993.
- Tezanos, A. *Una etnografía de la etnografía*. Bogotá: Siglo XXI, 2000.