

Modos lingüísticos y su inclusión en el análisis de las interacciones didácticas

JUAN JOSÉ IRIGOYEN,¹ KARLA FABIOLA ACUÑA,² MIRIAM YERITH JIMÉNEZ³



Resumen

Las instituciones de educación deben transformarse para poder adaptarse a los cambios que les permitan hacer frente a las nuevas demandas educativas de las sociedades actuales. El papel que juega el profesor es fundamental, ya que puede contribuir con una práctica educativa innovadora que auspicie la formación de individuos con las competencias suficientes vinculadas con su profesión para incorporarse a la dinámica de cambio que vive nuestra sociedad. El propósito del presente manuscrito es plantear cómo las diferentes formas de mediar del profesor –discurso didáctico– con el apoyo de las Tecnologías de la Información y la Comunicación (TIC) puede generar un impacto significativo en el aprendizaje de los alumnos de todos los niveles. Se considera importante que las nociones de modo lingüístico, criterios de tarea y nivel funcional sean incluidas como elementos esenciales en el análisis de las interacciones didácticas.

Descriptor: Modos lingüísticos, Interacción didáctica, Aprendizaje, Competencia, Discurso didáctico.

Linguistic Modes and Their Inclusion in the Analysis of Didactic Interactions

Abstract

Educational institutions must be transformed to adapt to the changes that enable them to meet the new educational demands of modern societies. The role of the teacher is critical because it can contribute to an innovative educational practice to support the education of individuals with sufficient skills related to their profession to join the dynamic changes taking place in our society. The purpose of this paper is to propose how different forms of didactic speech with the support of the Information Technology and Communication (ICT) can make a significant impact on student learning at all levels. In the analysis of didactic interactions is critical that the notions of linguistic mode, task criterion and functional level are considered essential elements.

Keywords: Linguistic Modes, Didactic Interactions, Learning, Didactic Speech.

Recibido: 10 de julio de 2014
Aceptado: 25 de agosto de 2014
Declarado sin conflicto de interés

1 Profesor de tiempo completo del Programa Docente de Psicología. Departamento de Psicología y Ciencias de la Comunicación. Seminario *Interactum* de Análisis del Comportamiento. irigoyen@psicom.uson.mx

2 Profesora de asignatura del Programa Docente de Psicología. Departamento de Psicología y Ciencias de la Comunicación. Seminario *Interactum* de Análisis del Comportamiento. Universidad de Sonora. karla@psicom.uson.mx

3 Profesora de asignatura del Programa Docente de Psicología. Departamento de Psicología y Ciencias de la Comunicación. Seminario *Interactum* de Análisis del Comportamiento. Universidad de Sonora. miriamj@psicom.uson.mx

Introducción

El cambio es un término que distingue a la sociedad actual. En un contexto de cambios, se habla frecuentemente que el reto para las instituciones de educación superior es formar individuos inteligentes y creativos, esto es, con los repertorios suficientes que les permitan desempeñarse de manera eficiente en relación a las situaciones problema que su área de conocimiento les plantee, así como la posibilidad de transferir sus desempeños a las diferentes problemáticas y dar respuesta a las nuevas demandas sociales y del sector laboral de manera innovadora.

Superar dichos retos requiere, a nuestro juicio, clarificar cuáles son los objetivos de la educación y cuáles serían los mecanismos para el cumplimiento de éstos; la caracterización de las dimensiones asociadas al proceso educativo, así como el papel de los actores involucrados en dicho proceso (administradores, gestores, profesores y alumnos) es un primer paso en cualquier intento por cumplir con los desafíos de la educación para este siglo.

La Psicología, como la disciplina encargada de describir, analizar y explicar la relación del individuo con su medio ambiente funcional, contribuye al ámbito educativo con aproximaciones que permiten analizar las modulaciones y ajustes del comportamiento de los individuos a los criterios sociales y culturales específicos. En el caso particular de lo discutido en el presente manuscrito, se trata de describir cómo se ajusta el individuo a los requerimientos explicitados por un currículum académico y/o un objetivo instruccional (como desarrollo de habilidades y competencias).

El concepto de ajuste (Kantor, 1980) hace referencia a los movimientos y acciones que relacionan a los individuos con los objetos y condiciones ambientales. De tal manera que las interacciones que se establecen entre el docente, el estudiante y los objetos, eventos o situaciones referentes, consisten en ajustes pertinentes a los criterios de interacción requeridos. Dichos criterios son explicitados por un ámbito funcional de desempeño, esto es, las interacciones se significan a partir del contexto lingüístico de lo que se enseña-aprende, como una área de conocimiento.

En el caso de los procesos educativos, y específicamente, el de la enseñanza-aprendizaje de saberes-/contenidos científicos, las interacciones no necesariamente se llevan a cabo ante los objetos “natura-

les”, sino ante sus representaciones convencionales como juegos de lenguaje.

Así, en el contexto de la formación científica universitaria, lo que se enseña son los juegos de lenguaje¹ como prácticas reguladas por criterios disciplinares en lo conceptual, metodológico, instrumental y de medida. De tal manera que el estudiante establece contacto con estos juegos de lenguaje a través de las diferentes modalidades del decir y el hacer como modos lingüísticos (observar, escuchar, leer, señalar, hablar y escribir).

Ribes (1993) propone que las prácticas presentes en toda actividad científica se constituyen en los siguientes juegos de lenguaje, a saber: a) qué abstracciones empíricas delimitan los fenómenos y sus componentes como el ámbito empírico en que pueden o no ocurrir (el juego de la identificación de los “hechos”); b) qué hechos se relacionan con otros como categorías pertinentes y se especifican cuantitativa y cualitativamente sus propiedades (el juego de las preguntas pertinentes); c) qué condiciones pueden producir o generar registros que se transformarán en datos (el juego de la aparatología); d) qué criterios permiten identificar y seleccionar hechos del universo empírico –como evidencia– (el juego de la observación); e) qué relación se establece como hecho-problema y en qué medida ese “hecho” es significativo y porqué (el juego de la representación); y f) qué problemas con base en la evidencia obtenida de la observación de hechos se reformulan (el juego de la inferencia y las conclusiones).

La explicitación de estas prácticas se vuelve fundamental no sólo para el análisis de la práctica científica sino para la enseñanza de ésta. La manera en cómo deberán enseñarse las prácticas que constituyen los juegos del lenguaje es disponiendo las circunstancias que faciliten el ejercicio de éstas, a partir del modelamiento (ejemplificación e ilustración), moldeamiento, retroalimentación y evaluación de los desempeños pertinentes al dominio disciplinar y tecnológico (Carpio e Irigoyen, 2005; Irigoyen, Jiménez y Acuña, 2007). Por ello, el docente de una disciplina científica se convierte en un auspiciador de desempeños variados y pertinentes al ámbito funcional que enseña; o por lo menos en teoría así debería de serlo.

Así pues, el desempeño tanto del profesor como del estudiante es identificado como pertinente a partir de lo que se dice o se hace en función de los requerimientos instruccionales en un episodio interactivo que denominamos *interacción didáctica*. A partir de

los criterios explicitados por el profesor o en los mismos materiales de estudio, el estudiante deberá ajustar su desempeño ya sea señalando, escribiendo y/o hablando (modos lingüísticos) según corresponda al criterio solicitado, a la modalidad del discurso didáctico y/o de los objetos referentes.

La noción de *interacción didáctica* como segmento analítico se sugiere para analizar formas de mediación efectiva y pertinente relacionadas con las variables involucradas en el proceso de enseñanza-aprendizaje de un área de conocimiento y como necesidad de impactar en la formación de estudiantes que puedan enfrentar los problemas sociales y disciplinares en que se están formando de manera efectiva e innovadora. El modelo de interacción didáctica presenta una propuesta teórica y metodológica bajo una lógica de campo que permite analizar las variables relevantes en las interacciones entre docente-estudiante-objetos referentes (episodio educativo) (Carpio e Irigoyen, 2005; Irigoyen, Acuña y Jiménez, 2011; Irigoyen *et al.*, 2007).

Dicha propuesta permite recuperar el sentido psicopedagógico del proceso de enseñanza-aprendizaje, y por lo tanto, analizar cuáles son las condiciones idóneas para la formación de profesionales –investigadores– que se desempeñen de manera efectiva y variada tanto en su ámbito disciplinar como en el ámbito profesional. La noción de *interacción didáctica* describe la manera funcional, y no sólo “formal” de lo que debiera ocurrir en una situación de enseñanza-aprendizaje, en términos de una interacción entre profesor-alumno-materiales de estudio.

Al respecto, Morales, Alemán, Canales, Arroyo y Carpio (2013) señalan que la enseñanza y el aprendizaje se concretan en las interacciones didácticas en las que el docente y el alumno se relacionan con el propósito de que el alumno desarrolle las formas de comportamiento efectivas y adecuadas en relación con los referentes disciplinares, a través de la mediación del profesor. Proponen que la interacción didáctica es algo más que un *episodio comunicativo* al cual no le subyace la idea de enseñar como transmisión del conocimiento del docente y al alumno como receptor; la interacción didáctica, a decir de Irigoyen *et al.* (2011) y Morales *et al.* (2013), representa la unidad analítica que compendia las propiedades funcionales mínimas de la relación enseñanza-aprendizaje.

Sustentar la propuesta de *interacción didáctica* en un marco analítico coherente nos permite analizar la modalidad del discurso didáctico y la modalidad del objeto referente que media el profesor, toda vez que

éstas le implican al estudiante necesariamente una morfología de respuesta diferente, por ejemplo, si el discurso es solamente oral y no lo acompaña la ilustración o la ejemplificación, el estudiante solamente se comportará como un escucha, pero si el profesor ilustra, por ejemplo, a partir de un video, puede solicitarle al estudiante que redacte un párrafo o hable de lo que observó y escuchó en clase. De esta manera, el requerimiento explicitado al estudiante se va estructurando morfológica y funcionalmente con el desempeño del profesor (Irigoyen *et al.*, 2011).

Otra de las ventajas que proporciona el marco de referencia del que partimos (Teoría de la Conducta de Ribes y López, 1985) es que las interacciones docente-alumno y alumno-materiales se pueden caracterizar en diferentes niveles de complejidad. Toda vez que en dicha propuesta es posible reconocer cinco tipos cualitativos de procesos generales psicológicos progresivamente inclusivos del comportamiento de los individuos, permitiendo caracterizar las formas cualitativas de la manera en cómo el profesor establece contacto con los materiales u objetos referentes y cómo el estudiante interactúa con el discurso didáctico y los objetos referentes. El término competencia se vuelve un concepto técnico de enlace o de interfase entre la teoría general de proceso y el lenguaje técnico propio de la descripción del desarrollo y de la relación enseñanza-aprendizaje (Ibáñez, 2013; Ribes, 2011), enlace que en pocas propuestas psicológicas existe entre la teoría general de proceso y la derivación tecnológica al análisis de los procesos educativos.

Las distintas situaciones de aprendizaje explicitan cierto tipo de desempeños lingüísticos que idealmente se corresponden funcionalmente con dichas situaciones. La naturaleza de estos desempeños depende de la modalidad del objeto referente (visual, auditivo) con el que se está interactuando y del criterio de ajuste requerido, el cual puede ser explícito o implícito.

Así, el estudiante establece contacto con las maneras de decir y hacer como saberes conceptuales y/o procedimentales que requieren de la exhibición del comportamiento en distintas modalidades lingüísticas (observar, escuchar, leer, señalar, hablar y escribir). Este comportamiento ha sido analizado como modos lingüísticos por Fuentes y Ribes (2001) y Gómez (2005), los cuales han sido divididos para motivos de análisis en: a) modos reactivos (observar, escuchar y leer); y b) activos (señalar/gesticular, hablar y escribir). Los primeros se han sugerido para el

aprendizaje de conocimiento declarativo, es decir, saberes referidos a hechos o acontecimientos. Los activos se han propuesto para el aprendizaje de conocimiento actuativo, es decir, conocimiento que se identifica como y a partir de un desempeño específico, ya sea éste de carácter motor, lingüístico, o con varias morfologías de comportamiento (Ribes, 2008). Esta distinción para el caso de la enseñanza-aprendizaje en particular de las ciencias se vuelve innecesaria, toda vez que el hacer y el decir no son más que modalidades del saber, y no desempeños que deberían enseñarse ni evaluarse por separado.

En el análisis de la adquisición y transferencia de los modos lingüísticos se considera en primer lugar, que cada modo tiene propiedades funcionales específicas y, por consiguiente, las variables que tienen que ver con la adquisición de los modos reactivos pueden ser condición necesaria para la adquisición de los modos productivos. En segundo lugar, que en los episodios lingüísticos los modos pueden ocurrir intercalados y su aparición inicial no depende de su carácter reactivo o productivo.

Por lo tanto, los modos lingüísticos se actualizan como interacciones con diferentes niveles funcionales. La posibilidad de interactuar en los diferentes niveles dependerá de las posibilidades reactivas del individuo y del arreglo de las contingencias como formas de mediación a las cuales es expuesto. Fundamentado en el marco general de la propuesta de Ribes y López (1985), Mares y Rueda (1993) afirman que las características reactivas del organismo y su historia de interacción facilitan o dificultan el cambio lingüístico (por ejemplo, de hablar a escribir, de escribir a hablar o de señalar a hablar), mientras que el arreglo de las contingencias define la dirección de ese cambio.

Así, dentro de este marco general, el concepto de modo(s) lingüístico(s) correspondería a un término técnico específico de una teoría científica psicológica (Quiroga y Padilla, 2014). Por su parte, Fuentes y Ribes (2001) suponen que dicho concepto corresponde a una categorización de formas o modos conductuales relacionados con la práctica lingüística, los cuales son desarrollados ontogenéticamente y son distinguibles entre sí, por el medio de ocurrencia que los caracteriza, y por los sistemas reactivos implicados.

Autores como Camacho (2006); Camacho y Gómez (2007); Camacho, Irigoyen, Gómez, Jiménez y Acuña (2007) realizaron una serie de estudios para analizar los modos lingüísticos (reactivos –observar, escuchar, leer– y activos –señalar, hablar, escribir–)

sobre la transferencia a un modo distinto en niños de primaria. Los autores discuten los resultados en función de las variaciones de los modos lingüísticos, las cuales presentan modulaciones de comportamiento diferenciales ante su adquisición y posibilidad de transferencia.

Por ejemplo, la transferencia como la emisión de comportamiento efectivo ante situaciones novedosas, dependerá del tipo de entrenamiento y del nivel de desligamiento de la respuesta en la situación en la que se aprendió. El grado de desligamiento de la respuesta parece depender de la naturaleza del modo lingüístico y de su evolución en la ontogenia (Camacho, 2006), por lo que cada modo lingüístico tiene un nivel distinto de desligabilidad –como abstracción de las propiedades tempo-espaciales² que depende de su funcionalidad situacional.

Ribes (2007) afirma que la participación diferencial de los distintos modos lingüísticos (reactivos y activos) en el aprendizaje resulta en distintos tipos de conocimiento, y por ende, en diferentes tipos de competencias conductuales. De tal manera que el estudiante en un episodio de interacción didáctica establece contacto y se ajusta en función de la modalidad del discurso didáctico y del material de estudio, a partir de su disposición reactiva y habilitación competencial.

Lo antes discutido es un asunto al que no se le ha dado relevancia cuando se habla de la inclusión de las TIC en el proceso de enseñanza-aprendizaje; se habla de la modalidad de presentación de los materiales (Ogalde y González, 2008) pero no de la modalidad lingüística que se involucra ni de los criterios de tarea que es posible imponer antes, durante y al final del intercambio con ellos –en un episodio instruccional–, como si el incluirlos por sí mismos modificara la forma de contacto del estudiante con los materiales y permitieran inferir el criterio a cumplir.

Quiroga y Padilla (2014:11) llevaron a cabo un análisis conceptual de los modos lingüísticos y su aplicación en los procesos de enseñanza-aprendizaje mediante las TIC, señalando que “es común entonces, encontrar una gran cantidad de herramientas tecnológicas vinculadas como soportes pedagógicos, los cuales, en la mayoría de los casos, no evidencian una fundamentación en términos del conocimiento analítico multi e interdisciplinar que valide su aplicabilidad en contexto, su efectividad en el proceso enseñanza-aprendizaje y su contribución en la mejora de la calidad de la formación académica”.

Otro aspecto no considerado cuando se habla de

las TIC en el análisis del proceso de enseñanza-aprendizaje son las habilidades y competencias que exhibe el profesor en su uso, así como lo que implica un modo lingüístico u otro en términos del nivel funcional del desempeño y por lo tanto, su posibilidad de transferencia a situaciones distintas o análogas a las que fueron establecidos dichos desempeños. Por ejemplo, se ha puesto de manifiesto que la formación, experiencia y habilidades del docente en el uso de las nuevas tecnologías resulta ser un elemento fundamental tanto en el uso técnico de la misma, como de sus formas y competencias exhibidas para la instrumentación y adaptación a las situaciones cotidianas del aula (Cabero, 2007). Esto es algo que ha recibido poca atención por parte de los planeadores y gestores de la educación en nuestro país.

Si uno de los principales propósitos de las instituciones de educación es dotar de diversas competencias comprendidas por las distintas formas de decir y hacer como modos lingüísticos (observar, escuchar, leer, señalar, hablar y escribir) en relación con los diferentes juegos de lenguaje de las diferentes áreas de conocimiento, la inserción de las TIC por sí mismas parece no haber modificado lo que ocurre con las formas de mediar del profesor (Coll, Mauri y Onrubia, 2008). Un ejemplo de ello lo constituye el trabajo de Carneiro, Toscano y Díaz (2009), quienes analizaron el impacto de las TIC en la educación escolar a partir de la revisión de estudios sobre la incorporación de tecnologías de la información (p. e. ordenadores, dispositivos y redes digitales) en la educación y sus efectos sobre los procesos de enseñanza y aprendizaje. Los autores enfatizan, por una parte, el desfase existente entre las expectativas de cambio y de mejora de la educación escolar generadas por el uso de las TIC, y por otra, los limitados avances conseguidos hasta el momento. Asimismo, argumentan que la capacidad de transformación a partir de las TIC debe entenderse como un potencial que puede o no hacerse realidad, dependiendo de la manera cómo el docente media los objetos referentes con apoyo de las mismas. Por lo tanto, valdría la pena preguntarnos, ¿de qué forma la inclusión de las TIC puede mejorar el proceso de enseñanza-aprendizaje? y ¿cómo éstas pueden generar mayor efectividad y mayor posibilidad de transferencia en el desempeño de los estudiantes?

Por lo anterior, en el presente trabajo se discute sobre variables como los modos lingüísticos, el criterio de tarea y su nivel funcional en el análisis de las interacciones didácticas y la inclusión de las TIC.

Nuestro propósito es plantear cómo las diferentes formas de mediar del profesor a través del discurso didáctico –y el apoyo de las TIC– puede generar un impacto significativamente positivo en el aprendizaje como ajuste efectivo, y con mayor posibilidad de transferencia de los alumnos de todos los niveles.

Consideramos necesario que no sólo se señalen las actividades de lo que debe llevar a cabo el profesor, sino las maneras como formas de mediar –discurso didáctico– acordes al tipo de desempeño competente que se pretende establecer; esto es, que no sólo se explicita el qué se enseñará sino el cómo y bajo qué condiciones es más probable que se auspicie de manera pertinente la competencia y el desempeño planeado, y en qué nivel de complejidad. La modalidad en la que se presenta el discurso didáctico en un episodio instruccional planeado representa una variable de gran importancia, ya que ésta determina el modo en cómo el estudiante entra en contacto con los referentes disciplinares, toda vez que la naturaleza funcional del decir o del hacer (modo lingüístico) puede facilitar o interferir con el aprendizaje de determinados tipos de competencia (Ibáñez, Reyes y Mendoza, 2009).

Por ello se sugiere un nuevo perfil docente, toda vez que la práctica educativa actual de los profesores de instituciones de educación –no sólo del nivel superior– en la mayoría de los casos no es pertinente con los cambios que han generado la globalización en términos del uso y provisionalidad de los saberes, así como el avance acelerado de las TIC. González (2008) en este mismo sentido enfatiza que el profesor deberá exhibir una serie de habilidades y competencias que le permitan aplicar estrategias innovadoras que incluyan la enseñanza por medio de las TIC.

Es importante enfatizar que las TIC que utilice el profesor (o el estudiante) en sí mismas no son didácticas, sino que lo son en la medida en que cumplen funcionalmente con un criterio o un objetivo delimitado por el currículum académico y/o por el programa de la asignatura. Al respecto, Díaz-Barriga (2008) menciona que las TIC por sí mismas no logran la innovación educativa, ya que en muchos casos se utiliza la tecnología para reproducir las prácticas instruccionales tradicionales.

Discurso didáctico, modos lingüísticos e inserción de las TIC en las interacciones didácticas

Como respuesta a la necesidad de formar estudiantes competentes, con la inserción de las nuevas

tecnologías es cada vez más frecuente incorporar a las secuencias didácticas de los profesores, objetos referentes variados (video, texto, audio, imágenes, gráficos), sin que en muchas ocasiones se atienda a las modalidades lingüísticas involucradas como criterio de respuesta y a los requerimientos que se solicitan a los estudiantes en términos del tipo tarea y su nivel de complejidad, dando por supuesto que la mera presentación o suma de estas variaciones produce un aprendizaje más efectivo. Por ejemplo, un video puede tener la misma función que un texto, si lo que se le pide al alumno es que sólo señale aspectos contextuales o situacionales a partir de éste, pues no es el material por sí mismo lo que determina su "didacticidad" o nivel de contacto del alumno, sino el criterio de logro o ajuste que se impone y media el contacto funcional del estudiante. Por ejemplo, Coll *et al.* (2008) llevaron a cabo un estudio para analizar los usos reales de las TIC en contextos educativos formales. Los resultados demuestran que los usos reales presentan diferencias con los usos previstos por los profesores, y son, habitualmente, menos transformadores de la práctica del aula que los usos planeados. Los autores discuten los resultados enfatizando la importancia de no separar el análisis de los usos reales de las TIC del análisis de la actividad conjunta del profesor-alumno.

Pensemos en un ejemplo: el profesor de química de bachillerato está trabajando con sus alumnos las bases de la estequiometría y reacciones químicas (bajo un enfoque de competencias); como desempeños competentes quiere lograr que sus alumnos sean capaces de: a) identificar los conceptos relevantes asociados a la estequiometría (mol, masa molar, reacción, peso molecular) y, b) determinar las cantidades de reactivos y productos involucrados en una reacción química, por medio de la aplicación del mol. El profesor puede, como modalidades del discurso didáctico, exponer la información relacionada con los conceptos, o puede ilustrar los conceptos a partir de ejemplos incluyendo imágenes, videos y ejercicios variados, además de solicitarles a sus alumnos que lean y escriban a partir de lo que observaron y escucharon en clase ¿Cuál de los dos discursos didácticos promoverá mayor transferencia? ¿En dónde el alumno se comporta sólo como escucha, o en dónde observa, escucha, lee, escribe y habla sobre el tema? Si pensamos en la competencia del inciso (b), la exposición del profesor resultaría insuficiente para lograr el objetivo; requerimos más bien que éste parta de una situación ejemplar y modele las ma-

neras de cómo realizarlo, o simularlo a partir de videos u otros materiales en donde se presente la ilustración y la ejemplificación. Podemos observar que la forma de mediar el discurso didáctico no puede ni planearse ni explicitarse al margen del juego de lenguaje que se enseña-aprende, además de tener una correlación directa con las formas posibles de evaluar los desempeños. Erróneamente, el uso de estrategias universales sigue estando vigente en el discurso de la educación en México (Díaz-Barriga, 2006) y en algunos de los programas de formación docente de nuestro país (p. e. PROFORDEMS, 2013).

Ahora bien, siguiendo con el ejemplo, como criterios de evaluación podemos solicitarle al alumno para el inciso (a) que identifique los conceptos, o también podemos requerirle que los nombre, los describa, los relacione con otros conceptos en varias modalidades lingüísticas (p. e. escrita y oral); si el profesor sólo expone los conceptos, consideramos que no sería pertinente pedirle al alumno que exhiba desempeños variados (p. e. hablar, escribir/nominar, describir, relacionar) ya que no habría correspondencia entre lo que se media como criterio de pertinencia y lo que se solicita como requerimiento de evaluación. Si pensamos en los requerimientos a solicitar para el caso del inciso (b), identificar un tipo de reacción química es insuficiente, ya que el requerimiento consiste en operacionalizar o instrumentar una reacción química; podemos adicionalmente solicitarle que exponga oralmente y por escrito en un reporte, atendiendo a los pasos que le permitieron responder a los diferentes tipos de tarea. En las siguientes líneas describiremos más detalladamente esto que se señala en el ejemplo.

Por ello, la modalidad del discurso didáctico es de suma relevancia para que el desempeño del estudiante pueda adecuarse efectivamente a los criterios variantes impuestos por el profesor o en los materiales de estudio, y posteriormente a su ejercicio profesional. Es importante mencionar que el discurso didáctico no consiste únicamente en exposiciones verbales sobre lo que se debe hacer y no hacer y en cómo hacerlo, sino que consiste en una exposición aunada a la práctica docente como demostración, ejemplificación y ejercicio con respecto al objeto/situación como desempeños a ser aprendidos (Varela y Ribes, 2002).

A partir de los criterios disciplinares explicitados por una comunidad epistémica el profesor va mediando las formas morfológicas y funcionales como prácticas reguladas (por las categorías conceptua-

les, instrumentales y de medida) en el contexto de un área de conocimiento (la física, la química, la biología, la psicología, la sociología) como juegos de lenguaje. Tradicionalmente el discurso del profesor se ha interpretado (erróneamente) como la exposición oral, y su efectividad al margen del tipo de saber que se esté enseñando (conceptual, instrumental o axiológico).

De forma alternativa, el concepto de discurso didáctico es aplicable y hace referencia solamente a las interacciones efectivas del profesor para auspiciar los desempeños planeados. Para Carpio, Pacheco, Canales y Flores (1998), el discurso didáctico es la interacción en la que el docente regula la relación del alumno con algún objeto, evento o persona en función de ciertos criterios paradigmáticos, sociológicos y de ajuste, por lo que no se reduce al habla del docente. De esta manera, el docente media en relación con la situación problema los criterios que deberán ser cubiertos en cierto momento curricular y las maneras en que esto es posible.

Por su parte, Morales *et al.* (2013) proponen una clasificación de las interacciones didácticas en donde engloban las diferentes actividades que tienen lugar en el ámbito educativo de cualquier nivel, el cual consiste en reconocer variaciones en las modalidades en las cuales el alumno entra en contacto con la tarea o material para trabajar con el objeto disciplinario; dichas modalidades desde su punto de vista no son incompatibles ni excluyentes; los autores las denominan interacciones didácticas lectoras y escritoras.

Como propuesta complementaria, en la Tabla 1 presentamos las posibles relaciones entre la modalidad del discurso didáctico, los materiales que pudiera utilizar el docente (objetos referentes), la modalidad lingüística implicada y los criterios de tarea sugeribles para cada caso. Se intenta proponer la caracterización del quehacer del profesor y cómo éste pudiera ir mediando a través de su discurso didáctico con apoyo de las TIC, presentando así en diferentes modalidades los objetos referentes, y la relación per-

Tabla 1. Modalidades del discurso didáctico y objetos referentes a partir de los cuales se puede apoyar el docente para la enseñanza y evaluación en un ámbito funcional de desempeño

| Categorías teóricas | Modalidad de discurso didáctico | Objeto referente con el que se puede apoyar | Modalidad lingüística involucrada | Tipo de tarea | |
|--------------------------------|--|--|--|--|--|
| Conceptuales | Mediar el contacto del estudiante con las maneras pertinentes de decir-hacer y que deberá cumplir en una situación problema (ilustración). | Imagen fija (fotografía, dibujo, pintura). Texto (libro, libro electrónico, hipertexto). Texto con imagen (Mapa, diagrama, esquema, cartel, fotografía con texto). | <ul style="list-style-type: none"> •Escuchar-observar-leer •Escuchar-leer-señalar •Escuchar-leer-hablar •Escuchar-leer-escribir •Leer-escribir-hablar | Identificar | |
| Procedimentales | Mediar el contacto del estudiante con los criterios pertinentes del hacer-decir a partir de modelos o aproximándolo sucesivamente y retroalimentándolo a los criterios instrumentales deseados (práctica). | Imagen en movimiento (animación, video, documental, película). Multimedia (enciclopedia en disco compacto o en línea, sitios web, simuladores). | <ul style="list-style-type: none"> •Observar-señalar-instrumentar •Observar-hablar-escribir •Observar-hablar-instrumentar •Escuchar-señalar-hablar •Escuchar-señalar-escribir •Leer-escribir-hablar | Enunciar Relacionar Formular Elaborar | Referida a instancia, modalidad y/o relación |
| Representacionales y de medida | *Todas las anteriores. | *Todas las anteriores. | <ul style="list-style-type: none"> •Escuchar-señalar •Escuchar-hablar-escribir •Escuchar-leer-escribir •Observar-señalar-instrumentar •Observar-hablar-escribir •Observar-hablar-instrumentar •Leer-escribir-hablar | | |

Fuente: Acuña, Irigoyen y Jiménez, 2013, p. 202.

tinente con los distintos saberes como juegos de lenguaje. Se vinculan de esta manera actividades y/o desempeños que como criterios de respuesta pudiera mediar el docente con respecto a los materiales de estudio para un desempeño más efectivo y con mayor posibilidad de transferencia.

El estudiante a partir de las diferentes formas de mediar del profesor con respecto a objetos, acciones y/o textos, va estableciendo un decir y un hacer con sentido funcional específico a la disciplina o área de conocimiento que está aprendiendo. Desde esta perspectiva, todos los desempeños del estudiante mientras aprende un área de conocimiento son funcionalmente lingüísticos, aunque algunos episodios carezcan de morfología verbal o textual; por ello, incluso cuando se aprenden habilidades instrumentales como haceres, éstas tienen (o debieran de tener) significación lingüística disciplinar.

Por otra parte, Irigoyen et al. (2011) y Varela (2013) proponen que para evaluar el desempeño académico se deben considerar las características del tipo de desempeño del estudiante dado el modo lingüístico en que ocurre la interacción. Varela (2013) argumenta que a partir de la estrategia didáctica empleada en la enseñanza deberá derivarse la modalidad de evaluación, y discute en este sentido, las implicaciones que tiene para el desempeño del estudiante que el profesor solamente presente información –exponga oralmente–, ya que el modo lingüístico más pertinente para evaluar al estudiante sería simplemente como escucha. En otro espacio (Jiménez, Irigoyen y Acuña, 2011) se han discutido las implicaciones de tomar como referencia solamente la modalidad expositiva del profesor en el aprendizaje por ejemplo de competencias instrumentales en cuanto a sus posibilidades de transferencia del conocimiento adquirido, ya que en esta condición el estudiante fungiría solamente como escucha; modalidad lingüística insuficiente para el aprendizaje de los haceres y decires en un ámbito funcional de desempeño específico.

Acuña et al. (2013), considerando las variables discutidas en el presente manuscrito (modo lingüístico, el criterio de tarea y su nivel funcional) llevaron a cabo tres estudios con estudiantes universitarios con el propósito de analizar: a) el modo lingüístico implicado y su secuencia (escribir-hablar o hablar-escribir), b) las variaciones en el tipo de tarea y c) su nivel funcional, en la comprensión de materiales con contenido científico. Los estudiantes fueron expuestos a materiales de divulgación científica (cambio

climático, niveles tróficos y/o micotoxinas) en dos versiones: audio y texto.

Cada situación de evaluación quedó conformada por un material textual y/o auditivo, y una serie de preguntas vinculadas a cada material (20 reactivos), un resumen y una conclusión. Los requerimientos que se prescribían como tipos de tarea, fueron en tres niveles funcionales (interacciones en donde el participante tenía que seleccionar de entre una serie de opciones de respuesta el descriptor³ pertinente al enunciado, denominadas interacciones intrasituacionales; interacciones en donde el participante debía formular congruentemente de forma escrita y oral una o varias oraciones⁴ en función de lo leído o escuchado en el material, denominadas interacciones extrasituacionales; e interacciones en donde el participante requería formular un resumen y una conclusión con el propósito de caracterizar si el estudiante podía elaborar con sus propias palabras una referencia escrita acerca de los aspectos relevantes discutidos en el material, así como sus implicaciones propuestas, denominadas interacciones transituacionales.

Algunos resultados encontrados en el estudio fueron los siguientes:

- a) La explicitación del criterio tiene un efecto facilitador sobre el desempeño efectivo como lector y escritor de contenidos científicos, particularmente si el nivel funcional del criterio se vincula con el nivel funcional en el que es solicitado el desempeño. Esto significa que un mismo material puede auspiciar diferentes formas de entrar en contacto con el material, o bien, diferentes materiales pueden implicar un mismo desempeño, si el criterio no cambia o si la habilitación del estudiante es insuficiente con respecto al criterio. Este dato es semejante al de otros estudios (Morales, Cruz, León, Arroyo y Carpio, 2010; Pacheco, 2010).
- b) El desempeño en el modo lingüístico hablar y escribir fue analizado en términos de criterios de tarea variantes y su nivel funcional; aquellas tareas que involucran menor grado de desligamiento son las que presentan mayor porcentaje de aciertos o de ocurrencia en ambos modos lingüísticos, aunque hablar siempre presentó desempeños positivos señaladamente mayores que escribir. Estos resultados coinciden con estudios sobre el análisis de los modos lingüísticos y los criterios de tarea, y su implicación en términos de transferencia (Irigoyen, Acuña y Jiménez, 2006; Irigoyen, Jiménez y Acuña, 2006).

- c) El nivel de desempeño en el modo lingüístico hablar y escribir fue mayor (aproximadamente en un 20% en los tres estudios) en la modalidad textual del objeto referente que en la auditiva. Esto puede deberse a que leer ocurre ante objetos de estímulos gráficos y el escuchar ocurre ante estímulos acústicos en la forma de vocalizaciones con permanencia temporal momentánea (Martínez, Gómez y Zepeta, 2008).
- d) Las variaciones en las secuencias de presentación de las modalidades lingüísticas (hablar-escribir; escribir-hablar) muestran diferencias en términos de mayor porcentaje de congruencia si primero escriben y posteriormente hablan, que si primero hablan y después escriben. Esto se vincula con lo discutido por Camacho *et al.* (2007) en relación con la jerarquización –funcional– de los modos lingüísticos. Los autores plantean que cada modo lingüístico presenta, como propiedad funcional, grados diferenciales de desligamiento como factor disposicional, haciendo probable que se adquieran y se transfieran repertorios competenciales en distintos niveles de organización del comportamiento –nivel de desligamiento bajo, medio, alto–. En el caso del modo hablar éste es ubicado en un nivel medio de desligamiento tanto para su adquisición como para su transferencia, en el caso del modo lingüístico escribir este se ubica en aquellos con mayor dificultad de adquisición, pero con mayor posibilidad de transferencia.
- e) El desempeño de los participantes parece depender más del modo lingüístico, del tipo de tarea y su nivel funcional que del contenido de los materiales de estudio. Este resultado es similar al encontrado por Morales *et al.* (2013).

Los resultados del análisis de variables como la explicitación del criterio; la secuencia de la modalidad lingüística, particularmente de escribir a hablar; y la modalidad del objeto referente, tienen implicaciones para la planeación de los espacios educativos, la forma de discurso didáctico del profesor, el desempeño del estudiante, y las modalidades de los objetos referentes, así como también para la inclusión de las TIC en las formas de mediar del profesor y en los materiales de estudio, posibilitando la creación de situaciones variadas tanto en relación con la enseñanza como en la evaluación.

Comentarios finales

Las instituciones de educación superior deben transformarse para poder adaptarse a los cambios que les permita hacer frente a las demandas educativas de las sociedades actuales. El papel que juega el profesor en relación a las formas de mediar como discurso didáctico (extensivo también a la educación a distancia), es fundamental, ya que puede contribuir con una práctica educativa innovadora para la formación de individuos con las competencias suficientes para incorporarse a la dinámica de cambio que vive nuestra sociedad.

Analizar los diferentes episodios educativos en términos de interacciones didácticas nos posibilita una caracterización de cómo el estudiante va configurando lo que se denomina “aprender” en un área de conocimiento, y al mismo tiempo, cómo el profesor va mediando gradualmente esas formas pertinentes del decir y del hacer como desempeños efectivos a partir de variaciones en los modos lingüísticos en un área de conocimiento como un saber “enseñar” efectivo y variado.

Contar con una propuesta de desarrollo funcional, posibilita caracterizar los desempeños efectivos no solamente en términos cuantitativos sino como formas cualitativas de organización funcional. Si se piensa, por ejemplo, en las conductas de leer, escribir y hablar, éstas pueden tener lugar en distintos niveles funcionales, aunque la morfología pudiera mantenerse constante (visual, táctil –sistema braille–, verbal). Así, partir de una tecnología educativa derivada de una propuesta de desarrollo funcional para el análisis de los procesos educativos, a nuestro juicio permite identificar los agentes, factores y procesos que de manera específica ocurren en los diferentes episodios de las interacciones didácticas, y por lo tanto, qué factores hacen probable o no el aprendizaje escolar entendido como desarrollo de competencias.

Desde esta lógica, se ha evidenciado la importancia de analizar la interacción del estudiante con respecto al discurso didáctico y los objetos referentes en función de variables como el tipo de tarea (Irigoyen *et al.* 2006; Mateos y Flores, 2008); el modo lingüístico (Irigoyen *et al.*, 2006; Mejía y Camacho, 2007); el nivel funcional de la tarea (Irigoyen, Jiménez y Acuña, 2004); y la variación en el tipo de criterio y la morfología de la respuesta (Mateos y Flores, 2008; Morales *et al.*, 2010), las habilidades escritoras y su enseñanza (Pacheco, 2010) en el aprendizaje de una disciplina científica.

A su vez, estas variables pueden ser incluidas para el diseño de materiales tanto de apoyo a la docencia como los denominados autodidácticos, siendo necesario: 1) definir de forma clara el objetivo instruccional y/o criterio de ajuste; 2) el perfil competencial requerido; 3) las competencias que requieren ser establecidas (sean conceptuales, procedimentales y/o de medida), 4) la(s) modalidad(es) del discurso didáctico idóneas para establecer dichos repertorios, así como el tipo de evaluación/retroalimentación que se requiere para cada caso; 5) el modo lingüístico involucrado, el criterio de tarea y su nivel funcional.

Esta aproximación nos posibilita metodológicamente analizar los desempeños tanto del profesor como del alumno en el estudio del aprendizaje y su transferencia, y las condiciones de enseñanza a partir del comportamiento individual, aun cuando esta se imparta a grupos. La posibilidad de determinar y diferenciar los efectos de un mismo material educativo en distintos alumnos, permite valorar las variables que participan e influyen en el aprendizaje. La evaluación del comportamiento individual, en tiempo real, evita caer en riesgos de hacer inferencias basadas en promedios de grupos de individuos o de periodos indiferenciados de tiempo (Ribes, 2004).

Esto consideramos representa una ventaja adicional tanto analítica como práctica para organizar el trabajo de investigación y por lo tanto, didáctico en la planeación e implementación de las interacciones didácticas de los diferentes niveles de formación. Esta caracterización a nuestro juicio, deja de manifiesto las posibles relaciones y, por lo tanto, combinaciones que pudieran utilizarse con respecto a los materiales de estudio u objetos referentes, a la modalidad lingüística implicada y a los criterios de tarea para, de esta manera, clarificar cómo adquiere el estudiante una serie de habilidades y competencias correspondientes al área de conocimiento en la cual se está formando, lo que le permitirá exhibir repertorio pertinente con las demandas impuestas por el currículo académico, y posteriormente en su ejercicio profesional de manera eficiente y variada.

Referencias

- ACUÑA, K., IRIGOYEN, J. J. y JIMÉNEZ, M. (2013). *La comprensión de contenidos científicos en estudiantes universitarios*. Hermosillo: Qartuppi.
- CABERO, J. (2007). Las nuevas tecnologías en la sociedad de la información. En J. CABERO. *Nuevas tecnologías aplicadas a la educación*. Madrid: McGraw-Hill.

- CAMACHO, J. (2006). Dos aspectos de la interacción educativa: la PC y los modos del lenguaje. Memorias del Primer Encuentro Virtual Internacional de Psicólogos Navegantes. *Boletín Electrónico de Investigación de la Asociación Oaxaqueña de Psicología*, 3, 104-108.
- CAMACHO, J. y GÓMEZ, D. (2007). Variación de los modos de lenguaje en la adquisición y transferencia de conocimiento. En J.J. IRIGOYEN, M. JIMÉNEZ y K. ACUÑA. *Enseñanza, aprendizaje y evaluación. Una aproximación a la Pedagogía de la Ciencias* (pp. 105-135). Hermosillo: Universidad de Sonora.
- CAMACHO, J., IRIGOYEN, J.J., GÓMEZ, D., JIMÉNEZ, M. y ACUÑA, K. (2007). Adquisición y transferencia de modos lingüísticos en tareas de discriminación condicional sin retroalimentación reactiva. *Enseñanza e Investigación en Psicología*, 12 (1), 79-91.
- CARNEIRO, R., TOSCANO, J. y DÍAZ, T. (2009). *Los desafíos de las TIC para el cambio educativo*. Madrid: OEI-Fundación Santillana.
- CARPIO, C. E IRIGOYEN, J.J. (2005). *Psicología y Educación. Aportaciones desde la Teoría de la Conducta*. México: Universidad Nacional Autónoma de México.
- CARPIO, C., PACHECO, V., CANALES, C. y FLORES, C. (1998). Comportamiento inteligente y juegos de lenguaje en la enseñanza de la psicología. *Acta Comportamental*, 6 (1), 47-60.
- COLL, C., MAURI, M. y ONRUBIA, J. (2008). Análisis de los usos reales de las TIC en contextos educativos formales: una aproximación socio-cultural. *Revista Electrónica de Investigación Educativa*, 10 (1). Disponible en: <http://www.redalyc.org/pdf/155/15510101.pdf>
- DÍAZ-BARRIGA, F. (2006). *Enseñanza situada: vínculo entre la escuela y la vida*. México: McGraw-Hill Interamericana.
- DÍAZ-BARRIGA, F. (2008). Educación y nuevas tecnologías de la información y la comunicación: ¿Hacia un paradigma educativo innovador?, *Sinéctica*, febrero-julio, pp. 1-37.
- FUENTES, M.T. y RIBES, E. (2001). Un análisis funcional de la comprensión lectora como interacción conductual. *Revista Latina de Pensamiento y Lenguaje*, 9 (2), 181-212.
- GÓMEZ, D. (2005). *Transferencia entre modos del lenguaje y niveles de interacción: observar, escuchar, hablar, leer y escribir*. Tesis Doctoral Inédita. Universidad de Guadalajara.
- GONZÁLEZ, J. (2008). TIC y la transformación en el contexto de las sociedades del conocimiento. *Revista de Universidad y Sociedad del Conocimiento*, 5 (2), 1-8.
- IBÁÑEZ, C. (2013). La evolución del concepto de competencia en la Teoría de la Conducta. *Acta Comportamental*, 21 (3), 377-389.
- IBÁÑEZ, C., REYES, M. y MENDOZA, G. (2009). Modalidad lingüística del discurso didáctico y aprendizaje de competencias contextuales. *Acta Comportamental*, 17 (3), 333-350.
- IRIGOYEN, J.J., ACUÑA, K. y JIMÉNEZ, M. (2006). Análisis de los criterios de tarea en el aprendizaje de la ciencia psicológica. *Enseñanza e Investigación en Psicología*, 11 (2), 209-226.
- IRIGOYEN, J.J., ACUÑA, K. y JIMÉNEZ, M. (2011). Interacciones Didácticas en Educación Superior. Algunas consideraciones sobre la evaluación de desempeños. En J. J. IRIGOYEN, K. ACUÑA y M. JIMÉNEZ (Coords). *Evaluación*

- ción de desempeños académicos* (pp. 73-95). Hermosillo: Universidad de Sonora.
- IRIGOYEN, J.J., JIMÉNEZ, M. y ACUÑA, K. (2004). Evaluación del ejercicio instruccional en la enseñanza universitaria. *Enseñanza e Investigación en Psicología*, 9 (2), pp. 293-302.
- IRIGOYEN, J.J., JIMÉNEZ, M. y ACUÑA, K. (2006). Evaluación de los modos lingüísticos en estudiantes universitarios. *Enseñanza e Investigación en Psicología*, 11 (1), 81-95.
- IRIGOYEN, J.J., JIMÉNEZ, M. y ACUÑA, K. (2007). Aproximación a la pedagogía de la ciencia. En J. J. IRIGOYEN, M. JIMÉNEZ y K. ACUÑA, K. *Enseñanza, aprendizaje y evaluación. Una aproximación a la pedagogía de las ciencias* (pp. 13-44). Hermosillo: Universidad de Sonora.
- JIMÉNEZ, M., IRIGOYEN, J.J. y ACUÑA, K. (2011). Aprendizaje de contenidos científicos y su evaluación. En J.J. IRIGOYEN, K. ACUÑA y M. JIMÉNEZ (Coords). *Evaluación de desempeños académicos* (pp. 105-168). Hermosillo: Universidad de Sonora.
- KANTOR, J. R. (1980). *Psicología Interconductual. Un ejemplo de construcción científica sistemática*. México: Editorial Trillas.
- MARES, G. Y RUEDA, E. (1993). El habla analizada desde la perspectiva de Ribes y López: desarrollo horizontal. *Acta Comportamental*, 1 (1), 39-62.
- MARTÍNEZ, D., GÓMEZ, D. y ZEPETA, E. (2008). Adquisición de los modos de leer y escuchar y su transferencia al modo escribir. En D. GÓMEZ, G. REYES, W. SALAS y E. ZEPETA. *Investigación en Psicología Aplicada a la Educación* (pp. 41-56). Xalapa: Universidad Veracruzana.
- MATEOS, R. y FLORES, C. (2008). Efectos de variar el grado de explicitación del criterio de ajuste sobre el desempeño de estudiantes en tareas de identificación y elaboración. *Acta Comportamental*, 16 (1), 73-88.
- MEJÍA, M. y CAMACHO, J. (2007). Variación de aprendizaje al emplear distintos modos de lenguaje en una interacción académica. *Enseñanza e Investigación en Psicología*, 12 (2), 277-289.
- MORALES, G., ALEMÁN, M., CANALES, C., ARROYO, R. y CARPIO, C. (2013). Las modalidades de las interacciones didácticas: entre los disensos esperados y las precisiones necesarias. *Conductual*, 1 (2), 73-89.
- MORALES, G., CRUZ, N., LEÓN, A., ARROYO, R. y CARPIO, C. (2010). Morfología y función en el análisis empírico del ajuste lector. *Suma Psicológica*, 17 (1), 35-45.
- OGALDE, I. y GONZÁLEZ, M. (2008). *Nuevas tecnologías y educación. Diseño, desarrollo, uso y evaluación de materiales didácticos*. México: Trillas.
- PACHECO, V. (2010). *¿Se enseña a escribir a los universitarios? Análisis y propuestas desde la teoría de la conducta*. México: Universidad Nacional Autónoma de México.
- PROFORDEMS (2013). *Diplomado en competencias docentes en el nivel medio superior*. Disponible en: <http://profordems.anuies.mx>
- QUIROGA, L. y PADILLA, M.A. (2014). El concepto de modo lingüístico y su aplicación en los procesos de enseñanza-aprendizaje mediante las TIC's. *Journal of Behavior, Health & Social Issues*, 6 (1), 9-22.
- RIBES, E. (1993). La práctica de la investigación científica y la noción de juego de lenguaje. *Acta Comportamental*, 1 (1), 63-82.
- RIBES, E. (2004). Psicología, educación y análisis de la conducta. En S. CASTAÑEDA. *Educación, aprendizaje y cognición. Teoría en la práctica* (pp. 15-26). México: El Manual Moderno.
- RIBES, E. (2007). Lenguaje, aprendizaje y conocimiento. *Revista Mexicana de Psicología*, 24 (1), 7-14.
- RIBES, E. (2008). Educación básica, desarrollo psicológico y planeación de competencias. *Revista Mexicana de Psicología*, 25 (2), 193-207.
- RIBES, E. (2011). El concepto de competencia: su pertinencia en el desarrollo psicológico y la educación. *Bordón. Revista de Pedagogía*, 63 (1), 31-43.
- RIBES, E. y LÓPEZ, F. (1985). *Teoría de la Conducta: un análisis de campo y paramétrico*. México: Editorial Trillas.
- VARELA, J. (2002). Alumnos inteligentes: proposición formativa para la educación elemental y media básica. En G. MARES y Y. GUEVARA. *Psicología Interconductual. Avances en la Investigación Tecnológica* (pp. 113-144). México: Universidad Nacional Autónoma de México.
- VARELA, J. (2013). Como dar clase individual a un grupo de alumnos. *Conductual*, 1 (1), 103-140.
- VARELA, J. y RIBES, E. (2002). Aprendizaje, inteligencia y educación. En E. RIBES. *Psicología del aprendizaje* (pp. 191-204). México: El Manual Moderno.
- WITTGENSTEIN, L. (1988). *Investigaciones filosóficas*. México: Universidad Nacional Autónoma de México.

Notas

- 1 La noción de juego de lenguaje propuesta por Wittgenstein (1988), plantea que el lenguaje tiene sentido para aquellos que comparten ciertas convenciones sociales, lo cual implica que el lenguaje es una forma de vida, una forma de entrar en contacto con la "realidad".
- 2 Algunos modos lingüísticos como escuchar, señalar, gesticular y observar constituyen modos cuya espacialidad se limita a su temporalidad, es decir, su influencia se restringe al aquí y al ahora, mientras que modos lingüísticos como leer y escribir permiten trascender la situación en la que ocurre.
- 3 El descriptor estaba relacionado con un concepto y/o referente teórico y su descripción (p.e. red trófica).
- 4 La oración estaba referida a un conjunto de palabras que expresa un sentido gramatical completo, en este caso, vinculado con la explicación de un evento o una relación entre eventos (p. e. la sequía meteorológica es un fenómeno natural y recurrente, y su severidad debe medirse en términos de anomalías de precipitación).