

LA COMPETENCIA DISCURSIVA COMO FACTOR SUSTENTADOR DE LOS DISCURSOS PEDAGÓGICOS DE CARÁCTER CONSTRUCTIVISTA

*Discursive competence as a foundational factor for teaching
discourses of a constructivist nature*

JULIA SEQUEIDA YUPANQUI*

Resumen

La presente reflexión constituye una invitación a repensar, desde la perspectiva de la psico-socio-lingüística, algunos de los desafíos que impone el diseño y la orientación de situaciones de enseñanza insertas en el accionar del constructivismo y su relación con el desarrollo de la competencia discursiva del docente, por cuanto esta subyace en la construcción de discursos didácticos de carácter constructivista.

Abstract

The following reflection constitutes an invitation to rethink, from a psychosocio-linguistic perspective, some of the challenges imposed by the design and orientation of teaching situations present in the constructivism form of action, and its relationship with the teacher's discursive competency development, since the latter lies in the construction of teaching discourses of a constructivist nature.

* Académica de la Facultad de Educación de la Pontificia Universidad Católica de Chile.

Introducción

Las actuales reformas educativas propenden mayoritariamente hacia la aplicación contextualizada de algunos de los enfoques del constructivismo. Más que una tendencia, el constructivismo aparece como una propuesta ineludible frente a los diversos y complejos problemas que afectan a los sistemas educativos. No obstante sus bondades, entraña cambios que atañen a las concepciones que orientan el quehacer pedagógico y, por ende, afecta a todos los factores involucrados en la enseñanza. La asunción del constructivismo supone cambios profundos en las formas de educar, de enseñar, de aprender y de comunicar el saber. Estos cambios o transiciones hacia un modelo pedagógico centrado en la construcción personal y compartida del conocimiento suponen la generación de modalidades metodológicas que favorezcan la construcciones cognitivas de los estudiantes, lo que requiere avanzar en la comprensión de la compleja red de relaciones que se establecen en la generación o construcción del sentido de lo que se aprende y, que, por ende, puede comunicarse.

La construcción del saber individual e interindividual reporta una dimensión cognoscitivo-comunicacional para alcanzar la sustentación material de las diversas manifestaciones del saber, del saber hacer y de sentir que acompaña al saber (Vigotsky 1979). En consecuencia, no se trata de incorporar nuevos medios de comunicación solamente, sino que afrontar uno de los desafíos relacionados con la creación de comunidades y contextos culturales en la sala de clases, que propicien el desarrollo de habilidades cognoscitivas sustentadoras de la autonomía en la forma de aprender. En un marco constructivista de la enseñanza, el estudiante está invitado a aprender a aprender, a investigar, a comunicarse libremente, a escuchar y a usar diferentes fuentes de información, entre otras habilidades. La escuela deja de ser la entidad que distribuye el conocimiento articulado y formulado de manera rígida y unidireccional para pasar a ser el espacio de intercambio, de análisis y reflexión comunitaria.

En el contexto aludido, el discurso pedagógico presenta rasgos peculiares en torno a los principios que rigen su organización y modalidades de presentación. Si bien sigue considerándose la argumentación como género discursivo fundamental, se apela al diálogo y a la retroalimentación constructiva como ejes de la interacción en entornos de las comunidades académicas que aprenden. Tal requerimiento supone la manifestación de un conjunto de competencias reunidas armoniosamente y con estilos diferentes bajo la concepción de la competencia comunicativo-pedagógica (Sequeida, J. y otros, 2001), todo lo cual orienta la mirada hacia las decisiones discursivas que moviliza un docente cuando pone en marcha el complejo proceso de construcción social del aprendizaje, lo que lleva como consecuencia

lógica a una consideración más exhaustiva y consciente de los dominios paradigmáticos y regulativos en los que descansan tales decisiones.

I. Contextualización conceptual del discurso pedagógico

De acuerdo con los planteamientos Pêcheux (1995), es posible delimitar los discursos pedagógicos como *universos discursivos lógicamente no estabilizados, en consideración a que* el fin del mensaje se centra en el establecimiento de las relaciones necesarias entre la interlocución educativa con los procesos cognoscitivos de los interlocutores educativos y no en el metaanálisis del discurso, como ocurre con los denominados *lógicamente estabilizados*. En este sentido el discurso pedagógico podría ser catalogado como un interdiscurso, (Bernstein 1988) o como un *género discursivo secundario*, acorde a los planteamientos de Bajtín (1985), por cuanto emerge como la resultante de continuas reformulaciones de otros discursos existentes, lo que no implica reiteraciones, sino que replanteamientos en permanente proceso de construcción.

El estado de producto inacabado que alcanza el discurso pedagógico podría dar a entender una cierta inestabilidad, pero no es así; supone comprender, por lo menos, dos factores implícitos en su proceso de construcción: a) la necesidad de integrar permanentemente los nuevos aportes y hallazgos encontrados, lo que hace referencia a la constante actualización del saber y b) la obligatoriedad de adecuarse empáticamente a distintos enunciatarios, lo que significa considerar puntos de partida diferentes para la construcción de un mismo saber y la necesaria adaptación sociocultural.

La producción de los discursos desde el saber conforma un complejo proceso de formaciones discursivas que tienen como finalidad crear un saber pedagógico que pueda ser apropiado para determinados interlocutores en un contexto sociocultural específico. De esta forma, el discurso didáctico en el contexto del constructivismo es la resultante de la aplicación de distintas prácticas discursivas que tiene su punto de origen en el grado de desarrollo que ha logrado la competencia discursiva del docente como interlocutor educativo y que alcanza su máxima expresión en la interacción constructiva entre los interlocutores dentro los márgenes de recepción e interacción que se generan en la comunidad de aprendizaje.

En consecuencia, el discurso pedagógico puede ser delimitado a partir de los siguientes aspectos:

- La **interactividad** propia del discurso pedagógico supone la consideración de una construcción discursiva cognoscitiva y socialmente situada, que está supeditado a las condicionantes del receptor para que alcance una interpretación relativamente acorde a los contextos de producción en los que fueron elaborados, sobre todo si hace referencia a las bases o fuentes culturales ori-

ginales. Parfraseando a Halliday se puede señalar que el discurso pedagógico “... *es un intercambio social de sentido en tanto es un hecho sociológico y un encuentro semiótico a través del cual los significados que constituyen el sistema social se intercambian*”. (1976). La característica central está orientada hacia la incentivación de la interacción entre personas, “...*para establecer una dinámica de constante intercambio de significados*”. (1982).

- El discurso pedagógico constituye una **recreación**, que por una parte está sustentada en la capacidad discursiva del docente, ya que está llamado a velar por el grado de cientificidad que asegure la validez. Y, por otra parte, constituye una producción inacabada, por cuanto su finalidad no se cumple en la enunciación del mismo, sino que tal enunciación propende hacia la actualización de diversos procesos cognoscitivos que facilitan la interacción de los participantes, en tanto que estos cumplen con el compromiso implícito de realizar las aportaciones constructivas que fueren necesarias para alcanzar el cumplimiento de las propias expectativas.
- El discurso pedagógico no sólo es dialógico, conversacional, argumentativo, explicativo o descriptivo, sino que más allá de los géneros discursivos utilizados, intentar **resolver la asimetría** de conocimientos, experiencias y formación que subyace en todo proceso de comunicación pedagógica. Se genera en un contexto del saber como resultado de un complejo proceso de maduración cognoscitivo-afectivo-valórico, que en sí da cuenta de sucesivos procesos de reelaboración que cada enunciador pedagógico ha realizado y continua realizando permanentemente para lograr una estructuración accesible, consistente y adaptable de los conocimientos, habilidades y marcos valóricos que enseña.
- Si se toma en consideración que el discurso pedagógico tiene la finalidad de colaborar en la generación de modalidades de interacción múltiples con las fuentes del saber y, a su vez, facilita el establecimiento de dinámicas de aplicación de tales conocimientos, el proceso de construcción del mismo alcanza una relevancia necesaria de ser considerada en los estudios e investigaciones referidos a la formación, autoestudio y perfeccionamiento de las competencias docentes.

II. Desafíos que impone el discurso pedagógico en relación con la competencia discursiva del docente

La competencia discursiva alude a la movilización de saberes, habilidades, actitudes, modos de actuación pragmática y valórica que pone en juego el docente para generar discursos pedagógicos de carácter constructivista y que obligan a tener en consideración algunos desafíos, como los siguientes:

A. *Establecimiento de una relación de solidaria supeditación al contexto sociocultural*

La adecuación sociocultural al receptor es una condición irrenunciable de este tipo de discurso y supone, desde la perspectiva constructivista, que el enunciador está llamado a realizar sucesivos procesos de reformulación de las fuentes originales o iniciales que utiliza como base referencial para realizar la transposición didáctica. Proceso que reviste un cierto grado de complejidad, por cuanto, los discursos primarios o fuentes han sido generados dentro de contextos culturales delimitados y cuentan con sus propias normas generativas que los caracterizan y delimitan en términos de sus finalidades, restricciones y orientaciones. El análisis enunciativo del mismo supone que se tomen en consideración los fenómenos de recurrencia, en tanto que *“todo enunciado comporta un campo de elementos antecedentes con relación a los cuales se sitúa, pero que tiene el poder de reorganizar y de redistribuir según relaciones nuevas. Se constituye su pasado, define, en lo que le precede, su propia afiliación, redibuja lo que lo hace posible o necesario, excluye lo que no puede ser compatible con él. Y este pasado enunciativo lo establece como verdad adquirida, como un acontecimiento que se ha producido, como una forma que se puede modificar, como una materia que hay que transformar, o aun como un objeto del que se puede hablar, etc.”* (Foucault, 1997).

B. *El docente como enunciador principal o directo*

El discurso pedagógico como conformación discursiva puede alcanzar un significativo grado de polifonía, como recurso de validez de la voz del enunciador. Se ha aceptado que prime la expresión de un yo propiciador de ideas, sean estas inéditas o del dominio cultural. Si el enunciador lo estima conveniente puede optar por las funciones comunicativas que sean más propicias para la interacción: el comentario, el análisis, la argumentación, la descripción, la integración de casos, etc. La politextualidad es, entonces, una opción de producción supeditada a la nueva mirada pedagógica que se desea compartir acorde a las necesidades de los interlocutores, sea que se refiera a temas ya situados en la cultura colectiva o problemas emergentes o a dinámicas propias de cada grupo de estudiantes. Entonces, el discurso pedagógico se constituye en una modalidad discursiva multidimensional y polifónica, sostenida por la integración solidaria y armoniosa de diversos géneros, cuyos enunciadores han dejado de ser interlocutores directos para dar paso a la voz del docente como enunciador principal o directo de las múltiples construcciones previas del conocimiento logrado hasta un momento determinado y en un área específica del saber, por lo tanto, emerge de la integración y resignificación de significados, que, en muchos casos, amplifica la lógica disciplinar, alcanzándose

una autonomía discursiva y de sentidos al sobrepasar la función informativa asociada a un campo del saber, puesto que intenta ser el punto de comunión en el que los alumnos y el profesor construyen la reflexión grupal y el reconocimiento de formas distintas de pensar.

En el proceso de producción señalado, el docente-enunciador articula su propia voz con las voces de las fuentes documentales y experienciales alcanzando una tonalidad empática, dado que las decisiones que ha tomado para construir el discurso no solo están en función del logro de la validez interna del mismo, sino que está en directa relación con el logro de la adecuación al receptor. Al respecto, también, es conveniente considerar que, en el diálogo selectivo y constructivo con diversas fuentes de conocimiento, –que por cierto, facilitan la consolidación y la sustentación del discurso pedagógico al ser más amplias y actualizadas en función de los aprendizajes que pueden alcanzar los interlocutores–, el docente se construye a sí mismo como pedagogo a través de su propio discurso. En este sentido, Greimas señaló que “*el discurso es el lugar de construcción de su sujeto (...) A través del discurso el sujeto construye el mundo como objeto y se construye a sí mismo*”. (1976, 1979).

Se reconoce, entonces, que el discurso pedagógico tiene un enunciador consagrado en la medida en que la sociedad y la formación profesional revisten al docente como la figura que asume explícitamente la autoría del mensaje y la responsabilidad educativa de la enunciación; no obstante que los efectos de sus actos enunciativos están mediados por un vasto número de factores socioafectivos y socioculturales que relativizan la magnitud de los efectos de la relación pedagógica.

C. Planificación previa del discurso pedagógico

Como ya se ha mencionado, el mensaje pedagógico emerge de un continuo proceso de reestructuración del saber que cada docente realiza para actualizar y adecuar el conocimiento que enseña, de manera de alcanzar su finalidad primera como elemento de apoyo para la construcción de las representaciones y reconstrucciones culturales, afectivas y valóricas que realizan los interlocutores, puesto que una de sus finalidades últimas se asocia a cambios de mayor profundidad, como la reestructuración de concepciones, convicciones, creencias, valoraciones, etc. En consecuencia, se inicia con el reconocimiento consciente de la significación otorgada por las referencias previas de los interlocutores, lo cual supone establecer un discurso pedagógico preliminar basado en los campos de conocimientos antes construidos por los interlocutores y este discurso va sufriendo un proceso de continuas modificaciones y de diversa índole, a tal punto que su predictibilidad es casi imposible de prever. El primer diálogo que establece el enunciador pedagógico se vin-

cula con las necesidades y campos referenciales previos de los estudiantes, lo cual puede generar una cierta cantidad de versiones de un mismo tema, acorde a las características de los distintos grupos destinatarios.

La construcción inicial del discurso pedagógico es planificada previamente, tanto en función de los saberes previos de los interlocutores, como en relación con el logro de un alto grado de seguridad que el enunciador pueda sentir acerca de la consistencia del saber que ha construido para generar la interacción, y tal seguridad facilitará la creación de condiciones para la interacción constructiva, esto es la incentivación e inclusión de diversas aportaciones de los enunciatarios, al punto que un alto grado de seguridad de docente como enunciador permite generar un ambiente propicio para que los estudiantes lleguen a ser coenunciadores, productores y reguladores de otros nuevos discursos sobre un campo referencial común, pero que lo han reformulado a la luz de sus metas, intereses, creencias y experiencias, todo lo cual remite a un proceso de construcción discursiva personal y único que da cuenta de los cambios en los esquemas primarios, lo cual involucra modificaciones que pueden constituirse en un continuo que puede iniciarse en la forma de percibir hasta llegar al establecimiento de modelos de valoración.

D. *Uso de procesos de intertextualidad e interdiscursividad*

El recursivo proceso de producción del discurso pedagógico supone estar preparado para utilizar conveniente y estratégicamente los procesos de intertextualidad e interdiscursividad, que contribuyen a la transformación del saber disciplinar en saber enseñable. Por tanto, hace referencia, principalmente, a construcciones temáticas, que aluden no solo a la aceptación actual del saber, sino que adquiere una dimensión evolutiva del mismo, mediante el uso de procesos de integración de distintos procedimientos discursivo-retóricos, cuya finalidad constituye la construcción de la referencialidad del saber enseñable.

Desde la perspectiva de la polifonía estructural de la construcción de discursos, el pedagógico está construido, la mayoría de las oportunidades, por una sinfonía de citas, paráfrasis y reformulaciones, que da rigen a la concepción asociada a la construcción referencial.

La construcción referencial de discursos que articulan distintas fuentes, como es el caso del pedagógico, ha sido debatida por Bajtín al caracterizar este fenómeno discursivo como la *cuestión fundamental del discurso referido que no es solo un una forma de integración discursiva*, con un mayor o menor grado de cohesión discursiva, sino que subyace un proceso de recreación tendiente a una interacción cognoscitiva entre los participantes del proceso pedagógico. Por tanto, en el proceso de cons-

trucción del discurso pedagógico se dejan traslucir varios procedimientos de referencialidad, tanto como la relación de copresencia entre dos o más textos, como la hipertextualidad, que alude a la relación de un texto con otro anterior, del cual deriva por transformación o por reformulación.

En el contexto aludido, el docente dirige un juego lingüístico de carácter polifónico en el que su voz se ve reforzada, apoyada o confrontada con las otras voces que conforman las fuentes del saber. Esto supone la necesidad de considerar que la diversidad de interpretaciones forma parte del proceso de reelaboración cognoscitiva, lo cual significa invertir tiempo y esfuerzo para orientar los procesos de reconstrucción discursiva de los estudiantes, al tiempo de la necesidad de contar con discursos pedagógicos auxiliares que complementen la acción didáctica.

E. Logro de la armonía discursiva

Desde la perspectiva lingüística, la armonía discursiva y científica o disciplinar, se gesta mediante el logro de la **isotopía** estilística, la cual quiebra la pertenencia original de un discurso a un determinado estilo o género para dar paso a una nueva lógica relacional. Esta nueva lógica relacional está basada en las líneas estructurales que organizan el discurso y no necesariamente implica el seguimiento de un procedimiento lógico-disciplinar, sino que el discurso pedagógico integra rasgos heurísticos que lo hacen inédito y novedoso. Se asemeja constitutivamente a lo que Mijail Bajtin ha aludido como los tres elementos característico del contenido de la obra narrativa: el elemento cognitivo conformado por las ideas que reflejan las posiciones teóricas expresadas en el concierto plurivocal; el elemento ético, sustentado por los autores que apoyan las teorías o ideas citadas y el elemento estético, que armoniza la polifonía discursiva. La heurística discursiva en el contexto pedagógico considera tanto la cuestión *intratextual de la coherencia de los discursos* (Greimas, 1973), considerando la presencia de un conjunto de ideas directrices que sustenta *la organización paradigmática* (Greimas, 1976), como la alusión a la formación discursiva, en cuanto se relaciona con la habilidad del productor textual de remitir y sustentar una concepción cognoscitiva de un tema mediante la incorporación de otros discursos más o menos solidarios con sus propios planteamientos valóricos, ideológicos y éticos, pero que, sin embargo, considera relevantes para incentivar el proceso de construcción significativas del enunciatario.

Tal recreación discursiva puede sufrir otras modificaciones en el proceso de codificación pedagógica requerido para lograr una dialogicidad con cada grupo receptor. Es posible que a partir de un mismo discurso pedagógico puedan construirse otras modalidades discursivas, las que entre sí guardan relaciones de reciprocidad secuencial, al modo de series dialógicas.

F. Construcción empática del discurso pedagógico

La polisemia del discurso pedagógico es incentivada desde la estructura del mismo, ya que el cumplimiento de su carácter empatizador con el enunciatario-alumno obliga a utilizar modalidades discursivas que no solo tienen como finalidad mantener la atención, sino que están llamadas a facilitar la elicitación de las diferentes etapas y procesos del procesamiento cognoscitivo de la información. Tal complejidad dialógica supone la necesidad de hacer uso de formas de interacción cognoscitivas particulares, por cuanto obliga a integrar distintos tipos de discursos (informativos, descriptivos, persuasivos, argumentativos, etc.) que se subsumen en el pedagógico; implica aludir a una representación más compleja que la sumatoria de citas, paráfrasis o reformulaciones, “*significa construir a través del discurso una realidad social que es ella misma discursiva, no en el sentido de ‘estar hecha de’, sino en el sentido en que es el discurso lo que convierte nuestra experiencia en conocimiento*”. (Halliday 1978).

III. Conformación de la competencia discursiva del docente

Al ser la figura depositaria y responsable de la creación de los discursos pedagógicos, el docente pone de manifiesto el grado de desarrollo de su competencia discursiva. El docente imprime su estilo comunicativo al enunciado –sea de manera consciente o no– se compromete a través de éste de forma implícita o explícita, y se perfila desde perspectivas valóricas, disciplinares y pedagógicas con respecto de éste. El estilo comunicativo se manifiesta en marcas o huellas que reflejan las valoraciones que el enunciatario hace del conocimiento, lo cual pone de manifiesto el grado de integración que ha alcanzado en relación con las demás competencias que sustentan la discursiva. Desde la perspectiva psicolingüística es factible realizar una breve delimitación de las mismas.

3.1. La competencia lingüística

Alude al hecho que el docente sea un buen usuario de la lengua en términos lingüístico o, en el decir de Chomsky, no basta que haya “*dominado e introyectado una gramática generativa para expresar su conocimiento. Esto no quiere decir que sea consciente de las reglas de la gramática...*”, dado que la competencia lingüística solo da cuenta de un factor presente en la construcción de discursos (sean de naturaleza que fueren). Sin duda que ésta permite clarificar que la aplicación no siempre consciente de un cuerpo de conocimientos lingüísticos, el uso individual y la actuación lingüística, configuran un primer estadio de comprensión de los

comportamientos que se actualizan al momento de generar discursos. Y en este estadio es factible distinguir:

- a) Los *saberes* que actualiza acerca de reglas y normas, estrategias y procedimientos establecidos por el sistema lingüístico para formalizar y realizar toda acción discursiva en la situación comunicativa en la que se participa, con la finalidad de los efectos más directamente asociados a las intenciones del enunciador y que han dado origen al circuito comunicativo.
- b) Las *realizaciones* de tales saberes en contextos comunicativos que les dan plena validez.
- c) Las *actitudes* del enunciador en relación con el conocimiento, la acción discursiva misma y los interlocutores del proceso comunicativo-pedagógico, todo lo cual significa manifestar tales actitudes en función de los valores asumidos y las implicancias de orden teórico como pragmáticas que tal asunción implica.

Queda de manifiesto que la competencia lingüística es la base de sustentación de la capacidad de elaborar discursos, puesto que como saber preteórico (Chomsky, Hymes 1971 y 1974), y que puede alcanzar diferentes niveles, está presente en todos los usuarios del lenguaje como conocimiento y uso no sólo de la morfosintaxis, sino también del vocabulario, de la fonología y sistema gráfico de la lengua. En síntesis considera las reglas sintácticas, morfológicas, fonológicas y fonéticas, que rigen la producción de enunciados lingüísticos mediante la capacidad de poner en práctica las unidades y reglas de funcionamiento del sistema de la lengua.

No obstante la complejidad de la misma, capacita parcialmente para desarrollar funciones comunicativas complejas, como es el caso de las que están presentes en el discurso pedagógico.

3.2. De la competencia modal a la pragmática

Greimás ha contribuido a la discusión científica sobre el tema, con la caracterización de la *competencia modal*, en la que subyacen los *saberes* acerca de la lengua y las *acciones* que inciden sobre la comunicación y sobre la actuación comunicativa. Este aporte llevó a Chomsky (1986) a completar la teoría inicial sobre la competencia lingüística e integró el constructo referido a la *competencia pragmática*, que reúne los saberes que hacen pertinente un discurso en determinadas condiciones contextuales. Por su parte, Dell Hymes (1980) planteó, frente a la idea de la competencia lingüística, la noción de “competencia comunicativa” referida al uso del lenguaje en actos de comunicación particulares, concretos, sociales e históricamente situados. De este modo, Hymes introdujo una visión pragmática de la comunicación en la que los aspectos socio-culturales resultan determinantes en

los actos comunicativos: el hablante adquiere la competencia relacionada con el hecho de cuándo sí y cuándo no hablar, y también sobre qué hacerlo, con quién, dónde, y en qué forma. Estos antecedentes han permitido delimitar la competencia **pragmática**, que hace referencia al saber interiorizado por los hablantes, en forma inconsciente, acerca de las formas de reconocer las intenciones que animan un discurso y las condiciones de relevancia que hacen de un enunciado un elemento susceptible de transformar el entorno cognitivo de los individuos que se comunican. Incluye, en consecuencia, saberes acerca de los participantes, las intenciones y los contextos temporales y espaciales. De acuerdo con su carácter estratégico, la competencia pragmática va encaminada a satisfacer necesidades comunicativas concretas que inciden –necesariamente– en la reestructuración cognitiva de los interlocutores, como ocurre con el discurso pedagógico. La competencia pragmática, también denominada socio-cultural, alude al conocimiento y al uso de reglas contextuales de la comunicación, que se manifiestan en el reconocimiento de intencionalidades y variables del contexto, en el reconocimiento de variaciones dialectales y registros diversos presentes en los actos comunicativos. Entendida, de esta forma es imprescindible su desarrollo para la creación de discursos pedagógicos en el contexto constructivista de la enseñanza y del aprendizaje.

3.3. *La competencia de interacción afectiva*

La delimitación de la influencia de la competencia pragmática en el complejo proceso de producción de discursos ha llevado a considerar la presencia de la competencia de interacción afectiva o en los términos de Goleman “emocionalmente construida”, en la que intervienen los siguientes aspectos:

- a. El reconocimiento de las propias emociones, incluso mientras ocurren.
- b. El manejo de las emociones con miras a hacerlas pertinentes al contexto.
- c. La capacidad de automotivación.
- d. El reconocimiento de las emociones de los interlocutores.
- e. La plausibilidad de las interacciones como resultado de las cuatro características anteriores.

La integración de los elementos señalados permite generar contextos de interacción cálidos e acogedores, lo cual lleva, en algunas oportunidades, a dar una prioridad diferente a las demás competencias involucradas en la construcción discursiva, dando origen a una comunicación en la que se enfatiza en el disfrute del logro de los objetivos y efectos de la comunicación. El desarrollo de esta competencia se relaciona con la integración de las vivencias, las emociones, los afectos y los

sentimientos; todos los que sustentan las actitudes, las concepciones y las decisiones que se toman frente a determinadas situaciones comunicativas, en las que por su naturaleza es factible hacerse consciente de los valores subyacentes en la sana convivencia social, como la responsabilidad, la tolerancia y la participación.

3.4. *La competencia cultural*

En la construcción del discurso pedagógico alcanza una relevancia indiscutible la competencia cultural que da cuenta de las síntesis personales alcanzadas en torno a un tema. Constituyen los saberes del hablante, lo que ha logrado elaborar como conocimiento personal y socialmente válido. Es conocimiento personal en cuanto producto de la propia construcción de cada hablante y es socialmente válido en la medida en que debe ser comprendido por quienes forman la red social del enunciador. La competencia cultural o sociocultural integra, además, el conjunto de creencias que facilitan la manifestación de la capacidad de poner en juego, en los actos de significación y comunicación, los saberes con los que cuentan los sujetos y que son construidos en el ámbito de la cultura escolar o sociocultural en general y en el micro entorno familiar. En esta competencia se destaca la presencia de la competencia retórica, asociada a la cultura expresiva, a las formas de decir más artísticas, al uso de aquellos elementos que adornan el pensamiento al ser trasladado a la palabra; por tanto, permite elaborar discursos escritos u orales con rasgos culturales de carácter universal y estéticamente armoniosos, en los que se hace uso del registro formal, con mayor preponderancia. En consecuencia, se refiere al uso de estrategias retóricas eficaces para mantener la atención, crear las condiciones para que genere mensajes con el significado abierto y polisémico, permitiendo al interlocutor entrar en el juego de la interlocución, de la producción creativa y lúdica de significados.

3.5. *La competencia estratégica*

En ésta se integra el dominio de las estrategias verbales y no verbales necesarias para realizar nuestro conocimiento lingüístico y compensar sus deficiencias. Pone de manifiesto el uso de las estrategias enunciativas para incentivar la elicitación de efectos de sentido. Según Harré y Gillet (1994), se pueden distinguir dos tipos: las modalidades de la enunciación y las del enunciado. El uso de las modalidades de la enunciación tiene la finalidad de establecer una relación interpersonal y social para vincular a los participantes en un acto comunicativo participativo, interactivo y constructivo. Las modalidades del enunciado dan cuenta de la manera en que el hablante contextualiza su enunciado en relación con el grado de certeza que alcanza en función de algún marco referencial que lo valide.

3.6. *La competencia semiótica*

Alude a la capacidad de reconocer y usar los significados y el léxico de manera pertinente, según las exigencias del contexto de comunicación. Se consideran otros aspectos como el reconocimiento de campos semánticos y el seguimiento de un eje o hilo temático en la producción lingüística.

3.7. *La competencia textual*

Hace referencia al uso de los mecanismos que garantizan la coherencia y la cohesión de los enunciados (nivel micro) y a los textos (nivel macro). Esta competencia está asociada, también, con el aspecto estructural del discurso, jerarquías semánticas de los enunciados y uso de conectores, por ejemplo; y con la posibilidad de reconocer y de seleccionar diferentes tipos de textos, según las intencionalidades discursivas. Permite, en buenas cuentas, definir el contrato de palabra y el género discursivo, puesto que se refiere al conocimiento y uso de los mecanismos de cohesión y organización de un texto o discurso, tanto hablado como escrito.

IV. A modo de conclusión

La aplicación del constructivismo como referente sustentador de la dinámica de interacción con el saber genera tipos de interlocución reversibles con polisemia abierta, aunque controlada, dado que cada estudiante se ve interpelado a construir el conocimiento de manera personal, con diversos apoyos sociales: el docente, sus pares, la familia, la comunidad social, los medios tecnológicos, etc. En este contexto, la enunciación va más allá de la mera apropiación de la lengua, en tanto constituye una realización individual, ya que implica lograr que su funcionamiento permita alcanzar efectos múltiples, algunos previsibles y otros no tanto. Tal desafío implica la manifestación de variados actos locutorios, sea como referir o co-referir.

En el contexto analizado, el discurso pedagógico no se inicia en el saber del docente, sino que en la determinación de las necesidades de los estudiantes. Prima el grado de sensibilización del docente frente a las necesidades de conocimiento y desarrollo de su auditorio; por tanto, es esencialmente empático. Genera circuitos de interlocución que interpelan al estudiante, con la finalidad de estimular formas de interacción de variado orden, las que no son necesariamente activas o representadas en una manifestación explícita; algunas pueden ser muy patentes y otras solo pueden percibirse en el marco global de los comportamientos asumidos por los alumnos. Por lo tanto, los mensajes pedagógicos de carácter constructivista, al ser

codificados en el marco de formaciones cognoscitivo-afectivo-valóricas, tales construcciones pueden dar origen a una multiplicidad de comportamientos.

Se destacan las particularidades del discurso pedagógico en relación a su forma integrativa, por cuanto va más allá del diálogo común que lleva una intención informativa, sino que es la base en la que los alumnos y el profesor construyen la reflexión grupal y el reconocimiento de formas distintas de pensar. Integra en sus enunciados las *voces* de diversos enunciadore culturales, mediante la aplicación de los mecanismos de discurso referido, dando énfasis a algunos aspectos, como una melodía polifónica, en la que se marcan los hitos en función de la cultura del que aprende. Por lo tanto, pone de relieve no solo la competencia lingüística del enunciadore, sino que como creación discursiva de carácter interactiva y dialógica, presenta condiciones culturales de producción y recepción que se sustentan en el uso de normas lingüísticas, pragmáticas, textuales, de interacción afectiva, culturales, semióticas y retóricas; las que, en su conjunto, alcanzan un carácter estratégico en la medida que permiten remitir a los estados afectivos-cognoscitivos y valóricos del enunciatario, como una forma de activar la capacidad de interpretar culturalmente los llamados que emergen del mensaje pedagógico.

Las modalidades discursivas que permiten conformar el discurso pedagógico integran circuitos de interlocuciones no predecibles y que pueden ser ampliados con la interacción de diferentes fuentes de información. A su vez, posibilitan la estructuración de secuencias de diferente orden, siendo las más motivadoras aquellas que tienen el carácter de ser episódicas, por cuanto estimulan la construcción de significados que, a su vez, sirven de base para incentivar la evolución de las capacidades cognoscitivas de los interlocutores; por tanto, tales secuencias se basan en el logro de la comprensión más que en la cantidad de información factible de ser procesada.

En suma, cabe señalar que la competencia discursiva de los docentes logra un alto nivel de eficiencia cuando sobrepasa la esfera de la persuasión mayeútica y alcanza el carácter del convencimiento cognoscitivo, en tanto que implica que el interlocutor tenga las oportunidades de realizar procesos de redescubrimiento y creación de lo ya creado, lo cual supone una modificación significativa del foco gnoseológico y valorativo de los participantes en la construcción social y personal del conocimiento.

Referencias bibliográficas

Austin, J.L. (1971). *Palabras y acciones. Cómo hacer cosas con palabras*. Buenos Aires. Paidós.

Bajtín, M. (1985). *Estética de la creación verbal*. 5ª ed. México: Siglo. XXI.

- Benveniste, Emile** (1971). *Problemas de Lingüística general I*. México. Ed. Siglo XXI. (1974): *Problemas de Lingüística general II*. Madrid. De. Siglo XXI.
- Bernstein, B.** (1988). *Poder, Educación y Conciencia: sociología de la transmisión cultural*. Santiago: CIDE Ediciones.
- Chomsky, N.** (1986). *Knowledge of Language: Its Nature, Origin, and Use*. New York: Praeger Publishers.
- Chomsky, N.** (1988). *Teoría de la rección y el ligamiento*, Paidós, Barcelona.
- Ducrot, O.** (1986). *El decir y lo dicho. Polifonía de la enunciación*. Barcelona: Paidós, Comunicación.
- Focault, M.** (1997). *La educación y la crisis de la modernidad*. Barcelona: Paidós. Durham.
- Goleman, Daniel** (1996). *La inteligencia emocional*. España: Javier Vergara Editor.
- Goleman, D.** (1999). *La práctica de la inteligencia emocional*. Editorial Kairos.
- Greimas, A.J.** (1973). *Semántica estructural*. Gredos. Madrid.
- Greimas, A.J.** (1973). *La semiótica como teoría lingüística*, Gredos, Madrid.
- Greimas y Courtés** (1982). *Semiótica. Diccionario razonado de la teoría del lenguaje*. Madrid. Gredos.
- Halliday, Michael A.K.** (1978). *Language as a Social Semiotic. The Social Interpretation of Language and Meaning*. London: Edward Arnold.
- Halliday, Michael A.K. y Hasan, R.** (1976). (12ª impresión: 1993). *Cohesion in English*. London, New York: Longman.
- Harré, R. y Gillet, G.** (1994). *The discursive mind*. London: sage.
- Hymes, D.** (1980). *Paraetnografías de la comunicación*. Univ. Nacional, Bogotá.
- Hymes, D.** (1984). *Vers la competence de communication*. Paris: Hatier-Credif.
- Kerbrat- Orecchioni, C.** (1986). *La enunciación. De la subjetividad en el lenguaje*. Bs.As., Hachette.
- Lomas, Carlos, et al.** (1997). *Ciencias del lenguaje, competencia comunicativa y enseñanza de la lengua*. Barcelona: Paidós.
- Maingueneau D.**, (1996), *Les termes clés de l'analyse du discours*. Paris, Seuil.
- Martín Barbero, Jesús** (1977/87). *Procesos de comunicación y matrices culturales. Itinerario para salir de la razón dualista*. México, Gilli- FALAFACS, 1987.
- Pecheux, M.** (1975). *Semántica y discurso*. Traducción de Eni Pulcinelli. Capinas, Editora Unicamp, 1995.
- Sequeida, J. y Seymour, G.** (1994). "Bases conceptuales de la intervención cognitiva para el desarrollo del razonamiento estratégico presente en la expresión escrita". *Boletín de Investigación Educativa*, Vol. 9, Facultad de Educación, Pontificia Universidad Católica de Chile, 166-178.

- Sequeida, J.; Seymour, G.** (1999). Las estrategias ejecutivas y su relación con el desarrollo de la competencia lingüístico-comunicativa. *Anuario de la Universidad Internacional SEK* N° 5, 197-206.
- Sequeida, J.; Padilla, A.; Soto, E.** (2009). La formación inicial del profesor desde la perspectiva de la comunicación pedagógica. *Boletín de Investigación Educativa*, Vol. 15, Facultad de Educación, Pontificia Universidad Católica de Chile, 247-270.
- Vygotski, Lev S.** (1979). *El desarrollo de los procesos psicológicos superiores*. Barcelona: Crítica.
- Watzlawick, P. y otros.** (1993). *Teoría de la comunicación humana*. Barcelona: Herder.