

03070
4
2ej



**UNIVERSIDAD NACIONAL AUTÓNOMA
DE MÉXICO**

**UNIDAD ACADÉMICA DE LOS CICLOS PROFESIONAL
Y DE POSGRADO DEL COLEGIO DE CIENCIAS
Y HUMANIDADES**

Y

**CENTRO DE ENSEÑANZA DE LENGUAS
EXTRANJERAS**

**REPRESENTACIONES, NORMAS Y VALORACIONES
ACERCA DEL PROCESO DE ENSEÑANZA Y
APRENDIZAJE: EXPERTOS Y NOVATOS EN
EL BACHILLERATO**

T E S I S

QUE PARA OBTENER EL GRADO DE:

Maestría en Lingüística Aplicada

P R E S E N T A:

Mary Elaine } Meagher Sebasta

0273869

MEXICO. D. F.

1999

**TESIS CON
FALLA DE ORIGEN**



Universidad Nacional
Autónoma de México

Dirección General de Bibliotecas de la UNAM

Biblioteca Central



UNAM – Dirección General de Bibliotecas
Tesis Digitales
Restricciones de uso

DERECHOS RESERVADOS ©
PROHIBIDA SU REPRODUCCIÓN TOTAL O PARCIAL

Todo el material contenido en esta tesis esta protegido por la Ley Federal del Derecho de Autor (LFDA) de los Estados Unidos Mexicanos (México).

El uso de imágenes, fragmentos de videos, y demás material que sea objeto de protección de los derechos de autor, será exclusivamente para fines educativos e informativos y deberá citar la fuente donde la obtuvo mencionando el autor o autores. Cualquier uso distinto como el lucro, reproducción, edición o modificación, será perseguido y sancionado por el respectivo titular de los Derechos de Autor.

PAGINACION

DISCONTINUA.

Jefferson F. Meagher

In memoriam

AGRADECIMIENTOS

Esta tesis surgió como consecuencia del proyecto de investigación UNAMCD702292 del cual fui responsable. Por ello, quisiera agradecer a los asesores de dicho proyecto de investigación, quienes fueron seleccionados por el Dr. Fernando Castaños Zuno (en aquel entonces director del CELE): Mtra. Ana Defina Pignatari, Mtra. Diana Gwen Jenkins Williams y Dra. Phyllis Ryan, cuyos consejos me permitieron aprender a formular y llevar a cabo proyectos de investigación educativa.

Quisiera agradecer muy especialmente el permanente interés y apoyo del Dr. Fernando Castaños Zuno como asesor durante la maestría y como director de la presente tesis. Quisiera agradecerle el haberme comunicado su visión del significado desde la perspectiva de las representaciones, las normas y las valoraciones que fue fundamental para el marco teórico de esta tesis. Sus invaluable y generosos consejos contribuyeron a la seriedad de esta investigación.

También quiero dar las gracias a los lectores de esta tesis:

A Natalia Ignatieva, por una exhaustiva revisión que permitió la aclaración de puntos oscuros y la afinación de detalles importantes.

A Diana Jenkins, por su interés en la naturaleza de la estructura conceptual y la sonrisa con que siempre respondió mis preguntas.

A Margarita Palacios, por su cuidadosa revisión de los conceptos lingüísticos en español y también por haber sido mi primera profesora de lingüística. Sus consejos, desde entonces, siempre han sido de gran provecho.

A Emilia Rébora, por todos sus comentarios, especialmente en cuanto a la estructura temática del corpus. Sin las precisiones de su tesis de maestría, mi labor hubiera sido más difícil.

Por otra parte, no quisiera dejar de agradecer el apoyo bibliográfico de Gerardo del Rosal.

Quiero agradecerle a Antonio Castro su constante apoyo en la cuidadosa revisión del estilo de esta tesis. Así mismo, quiero agradecer a Annabel Castro Meagher por su ayuda en el diseño de las gráficas y a Genoveva Castro Meagher por su paciencia durante la elaboración de la presente tesis.

Por último, quiero darle las gracias al Dr. Víctor Guerra Ortiz por haber apoyado mis proyectos de innovación docente, y, especialmente, por insistir en que mis proyectos de innovación educativa tuvieran una contraparte de investigación. Indirectamente, esta perspectiva despertó el interés que me fue llevando hasta la maestría en lingüística aplicada.

Resumen

El planteamiento central de esta tesis se basa en la aseveración de que distintas marcas en el discurso demuestran estructuras de significado diferentes, entendidas como representaciones, normas y valoraciones (Castaños 1997:81). Tal es el caso en el corpus estudiado por esta tesis donde los expertos y los novatos del bachillerato de la UNAM hablan acerca del proceso de enseñanza y aprendizaje. Aunque todo estudio semántico discursivo de un corpus refleja en cierta medida esos tres aspectos del significado, es difícil que una sola metodología nos permita aprehenderlos adecuadamente. Por lo tanto, en la presente investigación se combinan dos enfoques diferentes: el análisis de la estructura conceptual, según Jackendoff (1983,1990), y el análisis de la estructura temática, según Halliday (1994) y Rébora (1989). La estructura conceptual se divide en dos estratos: el estrato espacial y el estrato de la interacción entre el agente y el paciente. El estudio del primer estrato nos permite formular con precisión las representaciones de los sujetos y el del segundo nos brinda elementos para registrar sus normas. De otro lado, el análisis de la estructura temática nos esclarece especialmente las valoraciones de ellos.

Las marcas de nuestro corpus que nos permiten identificar la estructura conceptual tienen un carácter relacional: son, por una parte, los vínculos entre los papeles espaciales fuente, meta y argumento (lo que se mueve y ubica) y, por la otra, la orientación de la dinámica de fuerzas.

Ahora bien, ya que el tema es el punto de partida del mensaje, la posición de una expresión en la cláusula es la marca que nos permite distinguir si, para el hablante, merece ser el foco de atención. Las frases que ocurren al principio de las cláusulas estructuran temáticamente los mensajes, y lo hacen de manera diferente entre los novatos que entre los expertos.

Para explicar la notación que fue empleada para registrar los análisis conceptuales y temáticos, fue necesario exponer las teorías de Jackendoff y Halliday de distinta manera. La primera requirió un mayor grado de detalle, pues no había sido utilizado anteriormente para examinar un corpus de enunciados auténticos; en cambio, fue posible apoyarse en la investigación de Rébora (1989) para tratar la segunda.

El estudio de la estructura temática nos confirma que ambos, expertos y novatos, valoran el papel del profesor, y a la vez apunta a los elementos adicionales que valoran los expertos. El análisis de la estructura conceptual puntualiza múltiples diferencias entre las representaciones y las normas de los expertos y los novatos y coincide con el primer análisis en cuanto a las valoraciones de los sujetos. Destaca el hecho de que los novatos conciben el proceso de enseñanza y aprendizaje como la transferencia de bienes en el campo posesivo, mientras que los expertos lo formulan como la trayectoria hacia una meta. Los macro esquemas conceptuales que resultan de dichas comparaciones permiten hacer distinciones, no sólo entre expertos y novatos, sino también algunas más finas entre tipos de expertos.

En cuanto al estrato de la interacción, llama la atención el gran número de oposiciones estáticas de los expertos, lo que permite percibir que las normas de los expertos y los novatos definen obligaciones cualitativamente diferentes para el profesor.

En la discusión de los resultados se pondera el valor de las dos metodologías para investigaciones con finalidades como la de ésta y su utilidad para el análisis de enunciados en español en general.

Índice

1. Introducción	7
1.1. ¿Qué es el significado?	7
1.2. Justificación: ¿Cuál es la utilidad de registrar los significados?	9
1.3. Antecedentes	10
2. La presente investigación	13
2.1. Los objetivos	13
2.1.1. El objetivo general	14
2.1.2. Los objetivos específicos	14
2.2. Planteamiento	14
2.3. Las hipótesis	16
2.3.1. Las hipótesis generales	16
2.3.2. Las hipótesis específicas	16
2.4. Los sujetos	17
2.4.1. Los sujetos expertos	17
2.4.2. Los sujetos novatos	18
2.5. Los instrumentos	19
2.5.1. Los instrumentos en los estudios piloto	19
2.5.2. La pregunta <i>¿Cuál es el papel del profesor?</i>	19
3. El análisis de la estructura conceptual	20
3.1. El sistema de notación en el estrato espacial	28
3.1.1. La función de lugar: [LugFUNCIÓN DE LUGAR ([ENTIDAD])]]	29
3.1.2. La función de trayectoria: [TrFUNCIÓN DE TRAYECTORIA ([ENTIDAD])] [TrFUNCIÓN DE TRAYECTORIA ([LUGAR])]	30
3.1.3. La función del acontecer	32
3.1.3.1. El acontecer [AcrIR]	32
3.1.3.2. El acontecer [AcrPERM]	33
3.1.4. La función de estado	34
3.1.4.1. El estado [EstSER ([ENTIDAD], [LUGAR])]]	34
3.1.4.2. El estado [EstORIENT ([ENTIDAD], [LUGAR])]]	36
3.1.4.3. El estado [EstEXT ([ENTIDAD], [TRAYECTORIA])]]	36
3.1.5. La causalidad	37
3.1.5.1. La función [AcrCS ([ENTIDAD], [ACONTECER])]	38
3.1.5.2. La función [AcrCS ([ACONTECER], [ACONTECER])]]	39
3.1.6. La función [INC]	39
3.1.7. El resumen de la ubicación y el movimiento espacial en los otros campos semánticos	40

3.2. El sistema de notación en el estrato de la interacción entre el agente y el paciente	41
3.2.1. La función del acontecer [$_{Acr}AF$]	42
3.2.1.1. La función [$_{Acr}AF^-$]: La causalidad clásica	42
3.2.1.2. La función [$_{Acr}AF^+$]: Las dos entidades tienen la misma tendencia	43
3.2.1.3. La función [$_{Acr}AF^0$]: La eliminación de la oposición	44
3.2.2. La función del estado [$_{Est}AF$]	45
3.2.2.1. La función [$_{Est}AF^-$]	45
3.2.2.2. La función [$_{Est}AF^+$] y [$_{Est}REACT$]	47
3.3. Otros detalles del sistema de notación	47
3.3.1. Modificadores	47
3.3.2. Adyacentes	51
3.3.2.1. [CS]: Adyacente de resultado	51
3.3.2.2. [PARA]	52
3.3.2.2.1. Beneficiario	52
3.3.2.2.2. Beneficio	53
3.3.2.2.3. Intercambio	53
3.3.2.3. [POR]: Instrumento	54
3.3.2.4. [CON]: Acompañamiento	54
3.3.3. Relaciones paratáticas	55
3.4. Convenciones notacionales	55
3.5. Las marcas de la estructura conceptual	56
4. La estructura temática como punto de partida del mensaje	56
4.1. Las marcas de la estructura temática	57
4.2. Conceptos básicos en el análisis de la estructura temática	58
4.3. Algunos criterios del sistema de notación de la estructura temática	61
4.4. El sistema de notación para el análisis de la estructura temática	63
4.5. El análisis de la estructura temática en español	64
4.5.1. La elipsis	64
4.5.2. Las proformas	65
4.5.3. La marcación enfática	65
4.5.4. El tema compuesto extendido	66
4.5.5. El uso del subjuntivo en segmentos oracionales	67
4.5.6. La nominalización con el infinitivo	67
5. Los resultados	68
5.1. Los resultados del análisis de la estructura temática	68

5.2. Los resultados del análisis de la estructura conceptual	76
5.2.1. Los resultados del análisis de la estructura conceptual en el estrato espacial	76
5.2.2. Los resultados del análisis de la estructura conceptual en el estrato de la interacción del agente y el paciente	88
6. Conclusiones y discusión	98
Lista de abreviaturas	118
Bibliografía	120

Índice de cuadros

Cuadro No. 1. La composición de los sujetos por nivel	17
Cuadro No. 2. La composición de los sujetos por sexo	18
Cuadro No. 3. La composición de los sujetos por institución	18
Cuadro No. 4. La relación entre el lenguaje y la visión	20
Cuadro No. 5. Categorías básicas ontológicas en el campo espacial	24
Cuadro No. 6. Estructuras básicas de función - argumento del dominio espacial	29
Cuadro No. 7. Relación de temas en la primera cláusula independiente	69
Cuadro No. 8. La elipsis del tema de la primera cláusula independiente	71
Cuadro No. 9. La clasificación comparada de los temas no limitados al profesor y/o sus conocimientos en cláusulas independientes	73
Cuadro No. 10. La clasificación comparada de los temas marcados	73
Cuadro No. 11. La estructura temática desde la perspectiva de la cláusula.	76
Cuadro No. 12. Macro esquema conceptual no. 1	77
Cuadro No. 13. Análisis del macro esquema conceptual no. 1	78
Cuadro No. 14. Análisis del macro esquema conceptual no. 1 en los expertos	79
Cuadro No. 15. Macro esquema conceptual No. 2	79
Cuadro No. 16. Macro esquema conceptual no. 2.1	80
Cuadro No. 17. Macro esquema conceptual no. 2.2	81
Cuadro No. 18. Análisis del macro esquema conceptual no. 2	81
Cuadro No. 19. Análisis del macro esquema conceptual no. 2 en los expertos	82
Cuadro No. 20. Macro esquema conceptual no. 3	86
Cuadro No. 21. Análisis del empleo de la función $[_{Acr}AF^+]$	89
Cuadro No. 22. Análisis del empleo de la función $[_{Acontecer}AF^- ([]_i, []_j)]$	90
Cuadro No. 23. Clasificación de normas	93

Apéndices

1. Las respuestas de los sujetos a la pregunta *¿Cuál es el papel del profesor?*
2. La estructura temática de las respuestas a la pregunta *¿Cuál es el papel del profesor?*
3. Los temas en la primera cláusula independiente
4. Los temas no limitados al profesor o sus conocimientos en cláusulas independientes
5. Los temas marcados
6. La estructura conceptual de las respuestas a la pregunta *¿Cuál es el papel del profesor?*
7. Análisis de los macro esquemas conceptuales
8. Análisis de la dinámica de fuerzas

1. Introducción

1.1. ¿Qué es el significado?

La pregunta “¿cuál es el significado del significado?” ha preocupado a un gran número de investigadores, de las disciplinas más diversas, quienes han propuesto una gama muy amplia de respuestas. Algunos han llegado al extremo de declarar que el significado no existe: “*there is no such thing as meaning*”, responde Wittgenstein (1953) a la pregunta “*what is meaning*”.¹ Haciendo énfasis en la diversidad de las funciones comunicativas que el lenguaje cumple, Wittgenstein aconsejaba *don't look for meaning, look for use*.²

En contraste, el lexicógrafo mexicano Lara (1990:196) defiende la existencia de un significado principal compuesto de las características típicas de un referente. Es decir existe:

...una articulación de características de cada objeto, que se consideran obligatorias para definirlo como tal y no otro; es esa articulación particular de características de un referente lo que Putnam llama “significado estereotípico”.

Según Lara, la naturaleza del estereotipo:

estriba en su carácter de productos de conocimientos...conjuntos de propiedades que se atribuyen a los referentes en cuanto tales, mediante un proceso cognoscitivo” (*Ibid*:197)

Esta articulación de propiedades se asocia a los objetos:

... por un proceso de conocimientos que no postula una veracidad obligatoria, sino solamente una necesidad social. (*Ibid*)

Este autor subraya que los estereotipos:

se concretan en el seno de la sociedad, como manifestaciones de un conocimiento de la realidad cuya inteligibilidad se determina en la memoria social del lenguaje. (*Ibid*)

De igual forma, Riley (1996:116-118) señala la existencia de un uso de la palabra psico-social y sociolingüístico, que le permite a un grupo social aprehender conocimientos,

¹ Lyons (1995:41)

² *Ibid*:43.

actitudes, creencias y valores, lo que Durkheim (1912:627) había denominado “representaciones sociales”:

Groups of ideas or symbols that are widely accepted and socially forceful because they are collectively created through the interaction of many minds...(they are) the result of an immense co-operation...to make them, a multitude of minds have associated, united and combined their ideas and sentiments.

Castaños (1997:81) valora la importancia del significado en las investigaciones de índole socio-político; sin embargo, afirma la necesidad de “reconceptualizar el signo en general y el signo lingüístico en particular” con el propósito de corregir las imprecisiones y eliminar las incongruencias. Se trata de ampliar el concepto de significado³ para incluir las condiciones deónticas⁴ al igual que las valoraciones y las representaciones epistémicas, y a la vez clarificar estas últimas:

El signo debe concebirse no sólo como la asociación de un significante y una representación epistémica, sino también como el portador de condiciones deónticas y valoraciones, tanto relativas a lo representado como al significante. Además, en la representación deben reconocerse tres niveles: lo que generalmente se considera “significado semántico”, lo que hoy se denomina “marcos” o “esquemas” de aconteceres y lo que entendemos por “datos”. (*Ibid*)

La presente investigación entiende “el significado” desde esta perspectiva amplia que abarca representaciones, normas y valoraciones.

En cuanto a las representaciones, coincido con Jackendoff (1990:10) en que casi todos los conceptos léxicos son compuestos que pueden descomponerse en partes más elementales. Una manera de llevar a cabo esta descomposición es a través del análisis de las definiciones en el diccionario.⁵ En esta tesis, dicho análisis se centra en las definiciones del *Diccionario del español usual en México*, editado por Luis Fernando Lara, donde *enseñar*⁶, por ejemplo, se define como “comunicar a alguien algún conocimiento o alguna habilidad para hacer algo”.⁷

³ Hay una congruencia entre la manera en que Castaños delimita el concepto de significado y la forma en que precisa las unidades básicas del discurso en su tesis doctoral 1996^a.

⁴ Condiciones referentes a los compromisos entre los seres humanos: lo permitido, lo prohibido y lo obligatorio. El título de esta tesis se refiere a estos compromisos sociales con el término normas.

⁵ Ignatieva (1990) utilizó las definiciones del diccionario para fines de análisis semántico.

⁶ Lara (1996:389)

⁷ Al respecto, Jackendoff (1990:297) cita a Gruber (1965) para clasificar *enseñar* y otros verbos de transferencia de información en el campo posesivo.

1.2. Justificación: ¿Cuál es la utilidad de registrar los significados?

El proceso de enseñanza y aprendizaje es un proceso complejo y dinámico de interacción entre los participantes, sus conceptos y el mundo. Sus significados (*ie* representaciones, normas y valoraciones) son lo que permite a los participantes percibir e interpretar los objetos y los aconteceres del mundo:

El mundo se aprehende desde la lengua, porque percibir algo es identificarlo como instancia de alguna categoría definida por las distinciones y relaciones que son la lengua. Además se valoran los hechos en la lengua. Las palabras no sólo denotan las entidades a las que nos referimos sino que también connotan nuestra aprobación, nuestro rechazo de ellas. Castaños (1996^b:125)

Estos significados son los que afectan la manera en que los participantes del proceso de enseñanza y aprendizaje interactúan entre sí. Por eso, es pertinente averiguar si existen diferencias entre los conceptos de los expertos y los novatos del bachillerato. Pozo (1989:227) proporciona evidencia de que en el campo educativo los conceptos de los expertos⁸ y los novatos son diferentes. Aunque la mayoría de la información que analiza proviene de investigación en el campo de la física, sus observaciones son pertinentes para nuestros fines. Por una parte, la forma en que los expertos y los novatos solucionan problemas no es la misma. Cuando la tarea es sencilla la diferencia suele ser que los expertos automatizan sus conocimientos de tal suerte que son más eficaces (*Ibid*: 229,30). Sin embargo, el autor (*Ibid*: 231) aclara, con base en un trabajo de Chi, Glaser y Rees (1982) que, cuando la tarea es complicada, los expertos clasificaban los problemas según su estructura profunda y los novatos según la estructura superficial. Cita además a Flavell (1985:89), quién descubrió que los expertos discriminaban más y sus respuestas integraban los conceptos en forma jerárquica e interrelacionada:

...en la red conceptual almacenada por el experto hay múltiples rutas de cada uno de los conceptos a los demás; podemos decir que cada concepto tiene en el diccionario mental del experto múltiples referencias cruzadas. Esta mayor densidad de conexiones entre conceptos en la red conceptual del experto significa a la vez que la probabilidad de que cualquier concepto dado evoque otros conceptos relacionados, es mayor.

La adquisición de esta jerarquía conceptual con sus interrelaciones es una parte intrínseca del proceso que vuelve experto al novato.

⁸ Pozo utiliza los términos expertos y novatos en sentido genérico. Respetamos el espíritu de este sentido, sin embargo, se definen de manera operacional en los incisos 2.4.1 y 2.4.2.

En esta óptica, tal vez puede decirse que a lo que aspira la educación en el bachillerato es a facilitar dos tipos de cambios conceptuales para el alumno. Uno tiene que ver con los conceptos que el estudiante tiene acerca de la materia que cursa. Por ejemplo, en el caso de la adquisición de una segunda lengua, el alumno tiene que entender la relación que existe entre las estructuras de su lengua materna y la lengua extranjera al mismo tiempo que empieza a entender cómo funcionan las lenguas en general. Por otra parte, es importante propiciar cambios conceptuales en cuanto a qué significa “aprender”.

Esto ha provocado que hoy en día los programas de estudio del bachillerato propicien una mayor actividad intelectual por parte del alumno, buscando que éste sea un agente de conocimiento (y no un simple receptor pasivo) que interactúa con la realidad de su entorno. Es decir, se trata de que el alumno participe en la construcción del conocimiento. La clave del proceso es la confrontación de una nueva teoría que resulta incompatible con la teoría asimilada anteriormente por el alumno.

Se han practicado estudios piloto (Meagher 1995^b, 1996^b, 1996^c, 1996^d) que sugieren que los conceptos acerca del proceso de enseñanza y aprendizaje de los expertos y los novatos del bachillerato de la UNAM son cualitativamente distintos. La relevancia de esta investigación estriba en el desarrollo de una metodología para aprehender significados, la cuál nos permite ampliar nuestra comprensión acerca de los conceptos de los hablantes. Por otra parte, cabe mencionar que los cambios conceptuales parten de conceptos anteriores. Ya que los novatos parecen tener conceptos diferentes de los expertos, es necesario aprehender sus significados antes de intentar cambiarlos. Esto tiene particular importancia en el campo de la enseñanza y el aprendizaje en el bachillerato de la UNAM porque los nuevos programas de estudio implican cambios en el modelo didáctico. Por lo tanto, es necesario analizar el estado comparativo de los conceptos de los participantes en el proceso de enseñanza y aprendizaje.

En el inciso 1.3. revisaremos los resultados de los estudios exploratorios.

1.3. Antecedentes

Mi interés en el tema del significado del proceso de enseñanza y aprendizaje se deriva del

proyecto de investigación UNAMCD70229 del cual fui responsable.⁹

Uno de los objetivos del proyecto de investigación fue estudiar la evolución y el efecto del prototipo educativo en las representaciones y las actitudes de los alumnos. Los resultados indicaron que sería importante profundizar este estudio desde una perspectiva cualitativa y desarrollar nuevos instrumentos para aprehender cambios en las representaciones, las normas y los valores de los participantes. Durante los últimos dos años se han llevado a cabo algunos estudios piloto con esta intención:

En una investigación que realicé para el curso de semántica en la Maestría en Lingüística Aplicada, Meagher (1995^b), estudié las respuestas de expertos y novatos del bachillerato de la UNAM, al estímulo de disponibilidad léxica: “aprender”. Además de contrastar el diferencial semántico de las connotaciones, este estudio analizó las relaciones entre las respuestas tanto de los expertos como de los novatos desde la perspectiva de casos profundos.

Únicamente el 29% de las respuestas nominales de los expertos se refirieron a la fuente de los conocimientos, mientras que el 56% de las respuestas nominales¹⁰ de los novatos sí lo hicieron. Parece que éstos percibieron al alumno como un beneficiario que recibe los conocimientos de una fuente. En contraste, las respuestas nominales de los expertos se refirieron más directamente al proceso de construcción o creación de conocimientos.

Posteriormente, analicé (Meagher, 1996^b) las respuestas de expertos y novatos del bachillerato de la UNAM a la pregunta ¿cuál es el papel del profesor? para estudiar las configuraciones del significado y sus interrelaciones. Pude observar que las configuraciones típicas de los expertos fueron más complejas que las de los novatos. Los expertos con frecuencia conceptualizaron el papel del profesor como un facilitador que brindaba una variedad de recursos y/o instrumentos a los alumnos a la vez que funcionaba como un guía que orienta al estudiante en el proceso de aprendizaje. Por otro lado, la

⁹ Dicho proyecto de innovación docente, denominado *Global Talk*, pretendió incrementar la calidad del aprendizaje de lenguas extranjeras en el bachillerato con una praxis radical del enfoque comunicativo. Fue sustentado en la comunicación con interlocutores reales de otras culturas a través de Internet.

Este prototipo para la enseñanza del inglés a nivel bachillerato se basaba en principios de aprendizaje cooperativo y se enfocaba a la resolución de problemas, incluyendo una reflexión sobre el proceso de aprendizaje y el sistema lingüístico.

¹⁰ Las respuestas al estímulo de disponibilidad léxica se clasificaron como nominales o verbales.

configuración típica del alumno concebía el papel del profesor como el transmisor de conocimientos.

En otro trabajo (Meagher, 1996^c), retomé algunos resultados anteriores (Meagher, 1995^b y 1996^b), donde pude observar que los novatos percibieron el aprendizaje como un proceso en el cual el alumno era un beneficiario de los conocimientos de una fuente. En contraste, el experto generalmente entendió al alumno como una entidad que se movía hacia una meta de una manera dinámica. Utilizando el sistema de notación de Jackendoff (1990:135) se elaboraron estructuras de conceptos formales para estas representaciones.

Como complemento de los trabajos anteriores, llevé a cabo otro, Meagher (1996^d), partiendo de la tesis de Deborah Tannen (1993:15) sobre la existencia de estructuras mentales organizadas en “esquemas de expectativas y marcos interactivos” a través de los cuales los participantes en un acontecer de habla negocian las relaciones interpersonales o alineaciones que constituyen los aconteceres de habla. Estos esquemas permiten a los seres humanos percibir e interpretar los objetos y los aconteceres del mundo, adaptando sus percepciones al modelo proporcionado por sus esquemas. Tannen basa su noción de *esquema* en trabajos de múltiples disciplinas como son la psicología, la lingüística, la sociología y la antropología, así como la inteligencia artificial y las ciencias cognitivas. Introduce otro concepto relacionado: el marco o la alineación que establecemos frente a nosotros mismos y a los demás (*Ibid*: 18-21).

Este estudio analizó las respuestas de los expertos a la pregunta ¿cuál es el papel del profesor? De acuerdo con la lista que Tannen (*Ibid*: 41-51) compiló en su análisis de discurso oral narrativo, se encontraron evidencias de esquemas de expectativa, tanto en el campo de las representaciones como en el de las normas y las valoraciones. Específicamente se encontraron ejemplos de las siguientes categorías: omisiones, repeticiones, mitigaciones, negaciones, conectores de contraste, modalidad, lenguaje evaluativo y juicios morales.

Llama la atención que no hay valoraciones negativas del papel del profesor. Hay muchas repeticiones. Sobresalen los que se relacionan con “lo importante” o “lo difícil” del papel del profesor o con “lo activo” del proceso de aprendizaje. Ocurren varios ejemplos de negaciones. Tannen destaca que la aparición de una negación en el discurso de los sujetos indicaba que el hablante esperaba que lo contrario hubiera pasado. En el discurso de los

expertos sobre el aprendizaje la negación parece indicar que el hablante valora más lo afirmativo, aunque en las aulas suele suceder lo contrario: *ie* la actitud de los alumnos frecuentemente es pasiva, los profesores de lengua extranjera suelen corregir los errores de sus alumnos y a menudo pierden de vista los objetivos del proceso de aprendizaje. Algo parecido ocurre con los conectores de contraste. Tannen nota que la aparición de un conector de contraste frecuentemente va relacionado con la negación de un esquema de expectativas. La idea que sigue al conector es valorada por el hablante, pero de acuerdo a sus esquemas de expectativa no es probable que suceda frecuentemente.

Hay más de 30 ejemplos de modalidad deóntica en nuestro corpus que permiten localizar las normas de los sujetos. Según Lyons (1977:824), la obligación deóntica se deriva de una fuente o una causa; *ie*, si *x* reconoce que tiene la obligación de realizar un acto, entonces existe una entidad que el hablante reconoce responsable de su sentido de obligación. Esta entidad puede ser una persona, una institución, un cuerpo de principios morales o legales, o cuando menos, una especie de compulsión interior, a cuya autoridad el hablante se somete. En el discurso de los expertos, se intuye la existencia de normas institucionales, y principios pedagógicos que rigen, junto con convicciones personales, sus expresiones deónticas.

Además se encontró un cambio de énfasis de lo epistémico a lo deóntico que se puede entender como un cambio de lo “factual” de las realidades inmediatas a lo “no-factual” de las realidades proyectadas.

Los estudios piloto (que acabamos de reseñar) me llevaron a plantear las siguientes preguntas de investigación:

¿Las marcas¹¹ de las representaciones, normas y valoraciones del proceso de enseñanza y aprendizaje en el discurso de los expertos del bachillerato de la UNAM son diferentes de las marcas de los novatos?

¿En caso de existir qué significan estas diferencias?

Para responder a estas preguntas se diseñó el protocolo que se expone a continuación.

2. La presente investigación

2.1. Los objetivos

¹¹ Por *marca* se entiende la evidencia explícita presente en el texto.

expertos sobre el aprendizaje la negación parece indicar que el hablante valora más lo afirmativo, aunque en las aulas suele suceder lo contrario: *ie* la actitud de los alumnos frecuentemente es pasiva, los profesores de lengua extranjera suelen corregir los errores de sus alumnos y a menudo pierden de vista los objetivos del proceso de aprendizaje. Algo parecido ocurre con los conectores de contraste. Tannen nota que la aparición de un conector de contraste frecuentemente va relacionado con la negación de un esquema de expectativas. La idea que sigue al conector es valorada por el hablante, pero de acuerdo a sus esquemas de expectativa no es probable que suceda frecuentemente.

Hay más de 30 ejemplos de modalidad deóntica en nuestro corpus que permiten localizar las normas de los sujetos. Según Lyons (1977:824), la obligación deóntica se deriva de una fuente o una causa; *ie*, si *x* reconoce que tiene la obligación de realizar un acto, entonces existe una entidad que el hablante reconoce responsable de su sentido de obligación. Esta entidad puede ser una persona, una institución, un cuerpo de principios morales o legales, o cuando menos, una especie de compulsión interior, a cuya autoridad el hablante se somete. En el discurso de los expertos, se intuye la existencia de normas institucionales, y principios pedagógicos que rigen, junto con convicciones personales, sus expresiones deónticas.

Además se encontró un cambio de énfasis de lo epistémico a lo deóntico que se puede entender como un cambio de lo “factual” de las realidades inmediatas a lo “no-factual” de las realidades proyectadas.

Los estudios piloto (que acabamos de reseñar) me llevaron a plantear las siguientes preguntas de investigación:

¿Las marcas¹¹ de las representaciones, normas y valoraciones del proceso de enseñanza y aprendizaje en el discurso de los expertos del bachillerato de la UNAM son diferentes de las marcas de los novatos?

¿En caso de existir qué significan estas diferencias?

Para responder a estas preguntas se diseñó el protocolo que se expone a continuación.

2. La presente investigación

2.1. Los objetivos

¹¹ Por *marca* se entiende la evidencia explícita presente en el texto.

2.1.1. El objetivo general

El objetivo general de esta investigación es desarrollar una metodología para aprehender significados que servirán para comparar los conceptos de enseñanza y aprendizaje, la cual podría también aplicarse al estudio de otros conceptos.

2.1.2. Los objetivos específicos

2.1.2.1. Encontrar las marcas de las representaciones, las normas y valoraciones de los novatos y los expertos del bachillerato en su discurso.

2.1.2.2. Comparar estas marcas.

2.1.2.3. Averiguar el significado de las diferencias entre las marcas de los expertos y los novatos en cuanto a sus representaciones, normas y valores del proceso de enseñanza y aprendizaje.

2.1.2.4. Evaluar la eficacia de la metodología.

2.2. Planteamiento

Como se explicó en la introducción, esta investigación entiende el significado como un fenómeno que abarca tanto representaciones epistémicas como normas y valoraciones. Existen marcas de las representaciones, normas y valoraciones de los hablantes en su discurso y son precisamente las marcas diferentes las que implican representaciones, normas y valoraciones diferentes. La estructura argumentativa de esta tesis se basa en la aseveración de que las distintas marcas en el discurso de los novatos y los expertos del bachillerato de la UNAM sobre el proceso de enseñanza y aprendizaje implican representaciones, normas y valoraciones distintas. De esta manera, la presente investigación propone analizar la evidencia de estructuras conceptuales, normas, grados de valoración y estructuras temáticas en el corpus de los novatos y los expertos del bachillerato para estudiar las diferencias.

Es difícil que una sola metodología nos permita acercarnos a nuestro objeto de estudio. Por lo tanto, se combinan aquí dos enfoques diferentes: el análisis de la estructura conceptual, según Jackendoff (1983,1990), y el análisis de la estructura temática, según Halliday (1994) y Rébora (1989). La estructura conceptual se divide en dos estratos: el estrato espacial y el estrato de la interacción entre el agente y el paciente. El estudio del primer estrato nos permite formular con precisión las representaciones de los sujetos y el

del segundo nos brinda elementos para registrar sus normas. De otro lado, el análisis de la estructura temática nos esclarece especialmente las valoraciones de ellos. El corpus es limitado y son precisamente los datos de este corpus los que nos dirán cómo organizar el trabajo. Es decir que pondremos mayor énfasis en los datos que indican diferencias a la vez que intentaremos balancear el estudio de manera de que cubra las tres áreas del significado que nos interesan.

Seleccioné a Jackendoff porque su análisis de las relaciones espaciales ofrece una explicación sobre la aparente pasividad de los novatos (como se señala en nuestros estudios piloto) que nos permite ubicar a los sujetos en el eje estático – dinámico. Además, existe una estrecha relación entre el análisis de la estructura conceptual y la sintaxis. Considero que es importante tomar en cuenta la estructura gramatical cuando ésta aporta significado.

The Grammatical Constraint says that one should prefer a semantic theory that explains otherwise arbitrary generalizations about the syntax and the lexicon (Jackendoff, 1983:13).

Coincido con Jackendoff cuando afirma la existencia de correspondencias entre el dominio de la sintaxis y el de la semántica:

Since language understanding by necessity involves correlating syntactic structures with conceptual structures, these two components cannot be enough. Rather a third component is logically necessary—the correspondence rule component. Correspondence rules, in order to do their job, have to have structural descriptions of the general form “Syntactic Structure S corresponds to Conceptual Structure C”; that is, they must crucially involve the vocabularies of both autonomous components. In other words, although (or perhaps because) syntactic and conceptual primitives are strictly segregated in mental representations, there have to be rules that cross the boundaries (Jackendoff, 1990: 286).

Cuando sea conveniente, se tomarán en cuenta las correspondencias que existen entre las estructuras gramaticales y las estructuras conceptuales: se abordarán estas correspondencias desde dos perspectivas. Primero se tomará en cuenta el significado que la relación con la gramática aporta al objeto de estudio. Posteriormente, nos apoyaremos en el análisis gramatical para determinar el peso que se asigne a diferentes unidades de significado.

Por otra parte, seleccioné a Halliday para el análisis de la estructura temática porque preserva el espíritu de la noción de “tema” de la Escuela de Praga (orientado a las opciones del hablante) y utiliza un sistema de análisis más avanzado y más detallado. La elaboración de definiciones operacionales en Halliday facilita la aplicación de su teoría a un corpus como el que se presenta. La tesis de Rébora (1989) examina la estructura temática de un

corpus auténtico, según Halliday, lo que permite que esta tesis se apoye en la claridad de sus interpretaciones.

2.3. Las hipótesis

Los estudios piloto fueron de gran utilidad para el diseño de la presente investigación, particularmente para la formulación de las hipótesis.

2.3.1. Las hipótesis generales

- H₁ En el caso del bachillerato de la UNAM, las marcas de las representaciones, normas y valoraciones de los expertos son diferentes a las de los novatos.
- H₂ Estas marcas implican representaciones, normas y valoraciones diferentes.
- H₃ Las representaciones de los expertos son más complejas.
- H₄ Las representaciones de los expertos están organizadas de manera diferente a las de los novatos.
- H₅ Las normas de los expertos y los novatos obligan al profesor a que logre efectos diferentes.
- H₆ Los expertos y los novatos valoran el papel del profesor dentro del proceso de enseñanza y aprendizaje.
- H₇ Aún cuando los expertos y los novatos utilizan los mismos lexemas para hablar del proceso de enseñanza y aprendizaje, sus significados son diferentes.
- H₈ La perspectiva desde la cual los expertos y los novatos perciben el proceso de enseñanza y aprendizaje es diferente. (Hay una diferencia de figura y de fondo).

2.3.2. Las hipótesis específicas

- H₉ La estructura temática de los expertos es más compleja que la de los novatos.
- H₁₀ El sistema de valoración de los expertos es más amplio que el de los novatos e incluye elementos adicionales al papel del profesor.
- H₁₁ La estructura conceptual de las respuestas se puede clasificar en macro esquemas conceptuales que sirven para comparar las estructuras conceptuales de los expertos y los novatos.
- H₁₂ La estructura conceptual del papel del alumno de los expertos es más dinámica que la de los novatos.

H₁₃ Existe una mayor cantidad de oposiciones en la estructura conceptual de los expertos.

H₁₄ Las representaciones, normas y valoraciones de los novatos reflejan una relación de dependencia entre el alumno y el profesor.

H₁₅ Los expertos conceptualizan el aprendizaje como un proceso, mientras que los novatos lo entienden como un producto.

H₁₆ Muchos expertos enfocan su atención a los instrumentos que conllevan a la meta, mientras que el novato se enfoca en la meta final.

2.4. Los sujetos

Ni el tamaño de la muestra, ni el método de selección permiten que se generalicen los resultados de esta investigación. Aunque existen estudios comparativos entre expertos y novatos por una parte y unos cuantos estudios sobre los conceptos de los alumnos y los profesores, el volumen de información en esta área de investigación no justifica un estudio en gran escala. Se piensa que los resultados de esta tesis, podrían justificar en parte un estudio de tal magnitud. Los recursos actuales tampoco permiten un estudio que valide la generalización de los resultados en otras poblaciones.

2.4.1. Los sujetos expertos

Los sujetos expertos estuvieron conformados en un grupo de 34 profesores de distintas áreas de ciencias y humanidades que fueron seleccionados, con base en criterios de excelencia, por las autoridades de la Escuela Nacional Preparatoria y el Colegio de Ciencias y Humanidades para participar en un curso sobre el uso creativo de redes de cómputo en la docencia. Dicho grupo consistió de 17 hombres y 17 mujeres: 14 de la ENP y 20 del CCH. 25 personas de este grupo contestaron a la pregunta ¿Cuál es el papel del profesor? 11 eran hombres y 14 mujeres; 14 eran del CCH y 11 de la ENP. Los sujetos impartían una gran

Cuadro No. 1. *La composición de los sujetos por nivel.*

No. de S.	Nivel	Total
01—27	NOVATOS	27
28—52	EXPERTOS	25
TOTAL		52

variedad de materias de las ciencias y las humanidades en el bachillerato de la UNAM. (Ver los Cuadros Nos. 1, 2 y 3).

2.4.2. Los sujetos novatos

Los sujetos novatos eran alumnos de nuevo ingreso a la Escuela Nacional Preparatoria del grupo 402b turno matutino. Dicho grupo consistió en veintisiete jóvenes de aproximadamente quince años de edad: 10 hombres y 17 mujeres. Se seleccionó este grupo por razones prácticas. (Ver los Cuadros Nos. 1, 2 y 3).

Cuadro No. 2. *La composición de los sujetos por sexo.*

Tipo. de S.	Sexo	Total M	Total F
Novatos	M	10	
Novatos	F		17
Expertos	M	11	
Expertos	F		14
TOTAL		21	31

Los sujetos asistieron a la semana de orientación antes de que empezaran las clases. Dicho acontecer incluyó conferencias sobre la institución, por parte de la dirección de la escuela. Se cree que las sesiones de orientación influyeron en sus respuestas a la pregunta "¿cuál es el papel del alumno?" en mayor grado que a la pregunta "¿cuál es el papel del profesor?". Parece que esto ocurrió por la naturaleza del programa de orientación que fue dirigido a las obligaciones estudiantiles.

Cuadro No. 3 *La composición de los sujetos por institución.*

No. de S.	Institución	Total ENP	Total CCH
01—27	ENP	27	
28—31 y 46—52	ENP	11	
32—45	CCH		14
TOTAL		38	14

Otra de las actividades de orientación fue la aplicación de un examen de diagnóstico para evaluar conocimientos en matemáticas, español, ciencias naturales, ciencias sociales y

lenguaje, así como habilidades en lectura, matemáticas y lógica. Había 15 grupos en el turno matutino y otros 16 en el vespertino. El grupo 402 sacó el 6° lugar en el matutino y el 12° lugar general de un total de 31. Su calificación en este examen fue 54.27/100. El promedio de la Escuela Nacional Preparatoria No. 6 fue de 53.49/100. Apreciado en forma particular, el promedio del grupo 402 fue superior al promedio de los treinta y un grupos en conocimientos de ciencias naturales, ciencias sociales, lenguaje, así como en las aptitudes en matemáticas y lógica e inferior al promedio de conocimientos en matemáticas y español, así como en la habilidad de lectura. Sin embargo, las diferencias son mínimas y aunque dicho grupo se seleccionó arbitrariamente, se puede considerar el 402b como un grupo normal de nuevo ingreso a la Escuela Nacional Preparatoria No. 6. La semana de orientación fue el único acontecer antes de que se solicitaran sus respuestas.

En el próximo inciso veremos el instrumento que se aplicó a los sujetos.

2.5. Los instrumentos

2.5.1. Los instrumentos en los estudios piloto.

Los estudios piloto incluyeron dos tipos de reactivos: disponibilidad léxica y preguntas abiertas. Aunque las respuestas a las preguntas de disponibilidad léxica aportaron información pertinente sobre los conceptos de los sujetos, se cree que las preguntas abiertas aportaron más y las últimas se prestan a múltiples análisis de triangulación.

De las preguntas incluidas en los cuestionarios “¿cuál es el papel del profesor?” parece la más interesante para nuestros propósitos. Como se sugirió en el inciso 2.4.2., es probable que las respuestas de los novatos a la pregunta “¿cuál es el papel del alumno?” estuvieran contaminadas por las características del programa de orientación institucional.

Por otra parte, las respuestas de los expertos a la pregunta seleccionada tienen particularidades muy interesantes como, por ejemplo, cambios de alineación de lo epistémico a lo deóntico, lo cual permitiría aprehender normas así como representaciones y valores. En el siguiente inciso veremos los detalles de la aplicación de este instrumento.

2.5.2. La pregunta ¿Cuál es el papel del profesor?

El primer día del curso “Uso creativo de redes en la docencia”, el 12 de junio de 1995, los sujetos expertos respondieron a un cuestionario que consistía en una serie de preguntas

sobre su concepto del aprendizaje. Dicho cuestionario incluyó la pregunta, ¿Cuál es el papel del profesor?

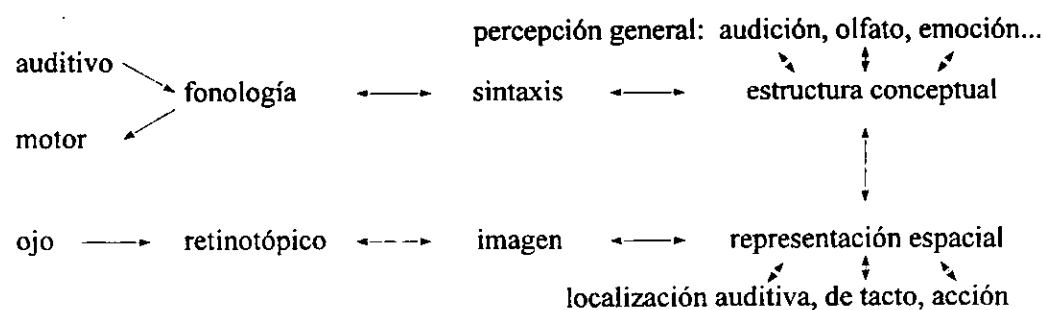
A su vez, durante la primera clase de inglés del año escolar 96—97, el 22 de agosto de 1996, los sujetos novatos respondieron a otro cuestionario (más sencillo) que también incluía esta misma pregunta. Las respuestas se encuentran el Apéndice No. 1.

A continuación, veremos el marco teórico de los dos enfoques metodológicos que sustentan esta tesis: primero el análisis de la estructura conceptual y, luego, el análisis de la estructura temática.

3. El análisis de la estructura conceptual.

Antes de examinar cómo se elabora la estructura conceptual, es necesario revisar brevemente la teoría de Jackendoff (1992 y 1996:1-13) sobre los módulos de la mente y analizar cómo se sitúa la estructura conceptual en el esquema de las relaciones que existen entre el lenguaje y la visión. Es decir, examinar cómo la información espacial y la información lingüística se codifican en la mente y cómo se lleva a cabo la comunicación entre ambas. (Ver Cuadro 4.)

Cuadro no. 4. *La relación entre el lenguaje y la visión.*¹²



Se trata de un sistema de módulos de representación (*representation modules*), señalados por etiquetas, y de módulos de comunicación (*interface modules*), señalados por flechas. Para los propósitos de esta investigación, me interesa destacar la relación entre la estructura conceptual y la sintaxis, así como la relación entre la estructura conceptual y la representación espacial.

sobre su concepto del aprendizaje. Dicho cuestionario incluyó la pregunta, ¿Cuál es el papel del profesor?

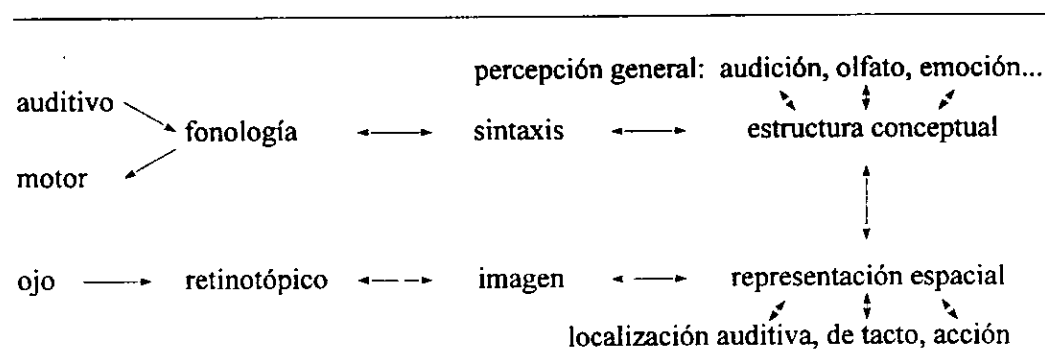
A su vez, durante la primera clase de inglés del año escolar 96—97, el 22 de agosto de 1996, los sujetos novatos respondieron a otro cuestionario (más sencillo) que también incluía esta misma pregunta. Las respuestas se encuentran en el Apéndice No. 1.

A continuación, veremos el marco teórico de los dos enfoques metodológicos que sustentan esta tesis: primero el análisis de la estructura conceptual y, luego, el análisis de la estructura temática.

3. El análisis de la estructura conceptual.

Antes de examinar cómo se elabora la estructura conceptual, es necesario revisar brevemente la teoría de Jackendoff (1992 y 1996:1-13) sobre los módulos de la mente y analizar cómo se sitúa la estructura conceptual en el esquema de las relaciones que existen entre el lenguaje y la visión. Es decir, examinar cómo la información espacial y la información lingüística se codifican en la mente y cómo se lleva a cabo la comunicación entre ambas. (Ver Cuadro 4.)

Cuadro no. 4. *La relación entre el lenguaje y la visión.*¹²



Se trata de un sistema de módulos de representación (*representation modules*), señalados por etiquetas, y de módulos de comunicación (*interface modules*), señalados por flechas. Para los propósitos de esta investigación, me interesa destacar la relación entre la estructura conceptual y la sintaxis, así como la relación entre la estructura conceptual y la representación espacial.

Los módulos de comunicación (*interfaces*) sólo traducen la información específica de un módulo que es pertinente para la función de otro módulo. La estructura conceptual es independiente del módulo de la sintaxis, pero a través de los módulos de comunicación interactúa frecuentemente con ella y con otros módulos del cerebro (como el de la percepción y el de la representación espacial)¹³.

Jackendoff (1996:6) supone que casi toda la información sobre las relaciones incrustadas de los constituyentes se comunica desde el módulo de representación sintáctico hasta el módulo de representación conceptual:

For a first approximation, the interface between CS and syntax preserves embedding relations among constituents. That is, if a syntactic constituent X expresses the CS constituent X', and if another syntactic constituent Y expresses the CS constituent Y', and if X contains Y, then, as a rule, X' contains Y'. (Ibid)

Al mismo tiempo, reconoce que la sintaxis del verbo es parecida a su estructura conceptual en tanto que el sujeto y el objeto del verbo corresponden normalmente a los argumentos de la función en su estructura conceptual.

Por otra parte, explica (*Ibid*:7) que la sintaxis ignora la diferencia del significado entre *gato* y *perro*, que carecen de una estructura de argumento, de la misma manera que no reconoce la diferencia del significado entre *comer* y *tomar*, que poseen una estructura de argumento idéntica.

Los módulos de comunicación también pueden utilizar rutas de aprendizaje especializado, como las de los elementos léxicos:

...an interface module can also make use of specialized learned mappings. The clearest instance of such mappings are lexical items. For instance, the lexical item cat stipulates that the phonological structure /kaet/ can be mapped simultaneously into a syntactic noun and into a conceptual structure that encodes the word's meaning. (Jackendoff, 1996:5)

De esta manera, (Jackendoff: 1992) entiende la estructura conceptual como uno de los módulos interactivos de que se compone el cerebro humano que designa como *languages of the mind* (“lenguajes de la mente”).

Discípulo de Chomsky, Jackendoff basa sus investigaciones lingüísticas en principios que fundamentaron la sintaxis generativa como son la creatividad lingüística. En cuanto a la estructura conceptual, consta que las personas poseen una habilidad innata para

¹² Jackendoff (1996:3).

¹³ Jackendoff (1996:3,4).

entender y producir lenguaje infinitamente a partir de un conjunto finito de primitivos mentales y de principios de combinación¹⁴. Igual que Chomsky, se enfoca al estudio del lenguaje interno como un cuerpo de información codificada y no a la investigación del lenguaje externo como un artefacto social.

El módulo de la estructura conceptual codifica el significado lingüístico de manera independiente a las lenguas particulares. La forma en que Jackendoff entiende la estructura conceptual es similar a la gramática universal de Chomsky (1981:2), ya que ambas son aplicables a todas las lenguas. La estructura conceptual es algebraica porque se forma a partir de funciones y primitivos discretos:

Conceptual structure as developed in Jackendoff (1983, 1990) is an encoding of linguistic meaning that is independent of the particular language whose meaning it encodes. It is an "algebraic" representation, in the sense that conceptual structures are built up out of discrete primitive features and functions. Jackendoff (1996:5)

Y guarda una cierta similitud a la lógica oracional, pero no en el sentido clásico ya que según Jackendoff (*Ibid*):

- 1) *propositional truth and falsity are not the issue it is designed to address, and*
- 2) *unlike propositions of standard truth-conditional logic, its expressions refer not to the real world or to possible worlds, but rather to the world as we conceptualize it.*

Jackendoff estaría de acuerdo con Lara (1.1) en que el significado no postula una verdad obligatoria. Sin embargo, hace hincapié en la forma en que la mente humana construye el concepto y no en el uso social de éste. Aclara que el módulo de la estructura conceptual no es totalmente digital dado que los estereotipos y los parecidos familiares son fenómenos analógicos. Por otra parte, la estructura conceptual provee un sistema de notación más amplio que describe el significado de manera muy detallada.

Jackendoff complementa su noción del módulo de la estructura conceptual con el módulo de representación espacial. Se trata de representaciones abstractas de las cuales una variedad de imágenes pueden ser generadas. Este módulo es geométrico o hasta cuasi topológico, ya que incluye un modelo tridimensional que la mente puede aprehender desde

¹⁴ *Corresponding to the indefinitely large variety of syntactic structures, then, there must be an indefinitely large variety of concepts that can be invoked in the production and comprehension of sentences. It follows that the repertoire of I-concepts expressed by sentences cannot be mentally encoded as a list, but must be characterized in terms of a finite set of mental primitives and a finite set of principles of mental combination...(Jackendoff, 1990:8,9).*

varias perspectivas. Es más abstracto que la imagen precisamente porque permite entender el objeto desde una variedad de puntos de vista. Nos enfocaremos únicamente a las interacciones entre éste módulo y la estructura conceptual, ya que la representación espacial tiene, entre otras, una relación con la percepción visual que no aporta información para nuestra investigación. De cualquier manera, se trata de un módulo cognoscitivo y la información que provee al módulo de estructura conceptual es primordial para el significado.

Veamos un ejemplo concreto de la entrada léxica con estructura conceptual y representación espacial:

<i>Phono:</i>	<i>/dog/</i>	<i>Syntax:</i>	<i>+N, -V, +count, +sing...</i>
<i>Conceptual</i>		<i>Spatial</i>	
<i>Structure:</i>	<i>Individual, Type of Animal, Type of Carnivore Function: (often) pet</i>	<i>Representation:</i>	<i>[3-D model w/motion affordances]</i>
<i>Auditory:</i>	<i>[sound of barking]</i>		

En este ejemplo, Jackendoff (*Ibid:11*) nos permite comparar la información fonológica, conceptual, auditiva, sintáctica y espacial de que se compone la entrada léxica. En la teoría semántica de Jackendoff, el modelo tridimensional complementa los rasgos de su significado, representados en la estructura conceptual, que permite a la mente clasificar un ejemplo nuevo en la categoría apropiada.

Jackendoff (*Ibid:10*) postula que la noción más básica¹⁵ que comparten los módulos de estructura conceptual y el módulo de representación espacial es la del objeto material que consta de una unidad geométrica en el módulo espacial y de un tipo algebraico en el conceptual. La forma de los objetos se descompone en partes geométricas en el módulo espacial, que coinciden con las relaciones de las partes y el todo en la estructura conceptual.

Por otra parte, Jackendoff (*Ibid*) supone que también comparten información sobre nociones de *lugar* y *trayectoria*, así como información sobre la noción del *movimiento físico* y la *dinámica de fuerza* que, como veremos a continuación, juegan un papel

¹⁵ *The most basic unit they share is the notion of a physical object, which appears as a geometrical unit in SR and as a fundamental algebraic constituent in CS. In addition, the Marr-Biederman theory of object shape proposes that object shapes are decomposed into geometric parts in SR. This relation maps straightforwardly into the part-whole relation, a basic function in CS that generalizes far beyond object parts.*

importante en la estructura conceptual.

Los elementos de la estructura conceptual (*Ibid:11*) que podrían ser invisibles para la representación espacial incluyen la distinción entre el tipo y el ejemplo del tipo en la clasificación de los objetos. Tampoco podemos suponer que todos los detalles de los rasgos geométricos de los objetos se comunican del módulo espacial al módulo conceptual.

Como hemos visto, el módulo de la estructura conceptual es más fundamental que el significado lingüístico, ya que la estructura conceptual es general para todas las lenguas, mientras que el significado lingüístico es específico para una lengua determinada. La estructura conceptual es importante para el lenguaje, la percepción, la identificación de objetos y su ubicación y movimiento.

La característica principal de este módulo es el hecho de que el significado se descompone. Los conceptos oracionales se generan con base en un conjunto finito de primitivos mentales y de principios de combinación. Los conceptos léxicos no conforman una lista de instancias infinitas, sino más bien de esquemas finitos que se pueden comparar con un nuevo input, es decir que cada concepto léxico se genera combinando el conjunto finito de los primitivos mentales.

Las categorías básicas de la estructura conceptual corresponden a un conjunto pequeño de categorías ontológicas básicas como se puede apreciar en el Cuadro No. 5.

Cuadro No. 5. *Categorías básicas ontológicas en el campo espacial.*

1.	<i>Thing</i>	Entidad ¹⁶
2.	<i>Event</i>	Acontecer
2.	<i>State</i>	Estado
3.	<i>Action</i>	Acción
4.	<i>Place</i>	Lugar
5.	<i>Path</i>	Trayectoria
6.	<i>Property</i>	Atributo
7.	<i>Amount</i>	Cantidad

Jackendoff (1990:43) llama a este repertorio de las principales categorías conceptuales "*the semantic parts of speech*". Estas categorías ontológicas no son primitivas¹⁷. La unidad más fundamental que comparte el módulo de estructuras conceptuales y el módulo de

¹⁶ Traducción de la autora.

¹⁷ Un primitivo no se puede descomponer en rasgos más elementales.

representaciones espaciales es el objeto físico [*thing*], pero este no es primitivo, ya que se puede descomponer en los rasgos: [+material, + limitado, - estructura inherente] Jackendoff (1996:26).

Jackendoff lleva a cabo un análisis de los conceptos oracionales en dos estratos. El eje principal del estrato espacial (que Jackendoff llama temático) es estático – dinámico, mientras que el eje principal del estrato de la interacción entre agente y paciente es activo – pasivo. Se trata de dos análisis paralelos: la ubicación y el movimiento de los argumentos en el estrato espacial y la dinámica de fuerza entre el agente y el paciente en el estrato de la interacción. El análisis de la ubicación y el movimiento de argumentos en el campo espacial es determinante para toda estructura conceptual. En cualquier campo semántico de aconteceres o estados, las principales funciones forman un subconjunto de las funciones utilizadas para el análisis de ubicación y movimiento espacial. Los campos semánticos únicamente difieren de tres maneras:

- a) qué tipo de entidad puede ubicarse o moverse,
- b) qué tipo de entidad puede aparecer como el objeto de referencia y
- c) qué tipo de relación asume el papel interpretado por la ubicación en la expresión espacial.

Para Jackendoff los argumentos que juegan un papel en el estrato espacial se llaman *temáticos*. El objeto que se mueve o se ubica es el *tema*. Para Halliday el *tema* es el punto de partida para el mensaje. Con el fin de evitar confusiones con la terminología de Halliday que utilizaremos en nuestro análisis de la estructura temática, designaremos al estrato temático como estrato espacial y al papel temático como papel espacial. Y el argumento que se ubica o que se mueve (que Jackendoff llama tema) lo designaremos como AMU espacial (Argumento que se Mueve y se Ubica en el espacio).

Este análisis se basa en el sistema de notación que Jackendoff elaboró en inglés (1990, 1983) y que he traducido al español. Como se dijo al principio de este inciso, la mente humana, codifica la estructura conceptual al margen de las manifestaciones lingüísticas de una lengua particular.

Antes de analizar la notación de Jackendoff en detalle, es pertinente revisar algunos conceptos subyacentes del sistema que Lyons (1977) esclarece y sintetiza adecuadamente.

Él se refiere a los objetos físicos con una identidad continua con el término *entidades de primer orden*:

Physical objects are what we will call first order entities. Within the class of first-order entities persons occupy a privileged position... (Ibid:442)

Las entidades de primer orden corresponden a la categoría de *thing* del Cuadro No. 5 (que hemos traducido como *entidad*). Los argumentos de la categoría *entidad* en los esquemas de valencia que presentaremos a continuación también son de esta naturaleza.

La llegada, la muerte y la destrucción son entidades de segundo orden (*Ibid: 443*), ya que se descomponen en aconteceres, procesos y estados que están ubicados en el tiempo. Ocurren o se llevan a cabo, en lugar de existir. A diferencia de las entidades de primer orden, estas construcciones están más relacionadas con procesos conceptuales. El nominal de segundo orden es importante en nuestro análisis debido a que Jackendoff lo descompone en sus constituyentes y así lo haremos también nosotros. Los nominales (entidades) del tercer orden más bien se refieren a proposiciones, teoremas o ideas.

Lyons (*Ibid: 483*) distingue las situaciones estáticas de las dinámicas.

A static situation (or state-of-affairs, or state) is one that is conceived of as existing, rather than happening, and as being homogeneous, continuous and unchanging throughout its duration. A dynamic situation, on the other hand, is something that happens (or occurs, or takes place).

Es así como Jackendoff, también, entiende la diferencia entre aconteceres y estados aunque no lo plantea como una distinción en un texto continuo: los dos conceptos aparecen en fragmentos separados de su exposición.

La interacción entre el agente y el paciente (*agency*) es un concepto importante para Lyons (*Ibid*). Define de manera informal a un agente como una entidad capaz de operar en otras, efectuando algún cambio en sus atributos o su ubicación y a un ser animado como una entidad que es capaz de moverse por sí misma sin la intervención de una fuerza externa.

Lyons (*Ibid:489,90*) destaca el hecho de que la causalidad aumenta la valencia del predicado (por valencia entiende el número de argumentos que emplea un predicado determinado):

For example, the bivalent verb 'kill' is causative in relation to the monovalent verb 'die', the trivalent verb 'give' is causative in relation to the bivalent verb 'have'; and so on. What we are emphasizing here is this general connexion between causativity and augmented valency.

Esta conexión entre la causalidad y la valencia juega un papel en el proceso de descomposición que es fundamental para nuestro análisis de la estructura conceptual.

Lyons (*Ibid*:483) aclara que los acontecimientos no necesariamente se llevan a cabo por medio de un agente. Además, Lyons¹⁸ distingue la interacción entre el agente y el paciente (que es una relación entre dos entidades de primer orden) de la relación entre la causa y el efecto (que es la relación entre nominales de segundo orden). Concluye que, pese a su estrecha relación, la dinámica entre la causa y el efecto y la del agente y el paciente no son lo mismo. Hacemos hincapié en esta diferencia ya que Jackendoff elabora diferentes funciones para cada una.

A continuación, revisaremos los esquemas de valencia de Lyons (*Ibid*:491-495) donde interactúan los conceptos que acabamos de desglosar. El primer esquema se refiere a la interacción del agente y el paciente, el segundo a la relación de la causa y el efecto y el tercero a ambos. Cada predicado emplea dos argumentos.

(1) AFECTAR (AGENTE, PACIENTE)

(2) PRODUCIR (CAUSA, EFECTO)

(3) PRODUCIR (AGENTE, EFECTO)

Lyons y Jackendoff consideran que los procesos cognitivos reflejan nuestra comprensión del movimiento y la ubicación de las entidades en el espacio.¹⁹ Los siguientes esquemas se refieren a predicados de movimiento. Denotan un proceso durante el cual una entidad cambia su ubicación. Cada predicado emplea dos argumentos.

(4) MOVER (ENTIDAD, FUENTE)

(5) MOVER (ENTIDAD, META)

(6) MOVER (ENTIDAD, FUENTE, META)

¹⁸ Lyons (*Ibid*:490) *But what do we mean by causativity? The abstract predicator CAUSE...takes a first-order nominal in its subject and a second-order nominal as its object (or complement). It most naturally reflects, therefore, the notion of causality, according to which agents are seen as the causes of situations which, by their actions, they bring into existence. But one can also talk...of one situation causing another; and this involves a somewhat different conception of causality, which is compatible with but does not presuppose agency....What is of importance from the linguist' point of view is the fact that, although causality conceived as a relation between two situations is logically distinguishable from agency, there is what would appear to be a natural connexion between them...*

¹⁹ En este aspecto, ambos coinciden con Piaget. Lyons (1977:482) y Jackendoff (1990:141,2).

Los siguientes esquemas combinan la interacción del agente y el paciente, la relación de cause y efecto y el movimiento. En ellos cada predicado emplea tres argumentos y, como se puede apreciar, aumenta la valencia.

(3^a) PRODUCIR (AGENTE, (MOVER (ENTIDAD, FUENTE)))

(3^b) PRODUCIR (AGENTE, (MOVER (ENTIDAD, META)))

(3^c) PRODUCIR (AGENTE (MOVER (ENTIDAD, FUENTE, META)))

Los últimos dos se refieren a estados. El primero atribuye una propiedad a una entidad o clasifica una entidad en una categoría. El segundo lo ubica en una localidad. Los dos esquemas del predicado *ser* emplean dos argumentos.

(7) SER (ENTIDAD (ATRIBUTO, CLASE)

(8) SER (ENTIDAD, LUGAR)

Me parece que estos conceptos básicos de Lyons subyacen al sistema de notación de Jackendoff. Los esquemas 4, 5, 6, 7 y 8 se relacionan con el análisis del estrato espacial, mientras que el esquemas 1 trata el análisis en el estrato de la interacción del agente y el paciente. Los esquemas 2 y 3 se refieren a ambos.

3.1. El sistema de notación en el estrato espacial.

El análisis de la estructura conceptual en el nivel espacial trata la ubicación y el movimiento de los argumentos en el espacio. Este análisis es determinante para toda estructura conceptual que se formula combinando el conjunto limitado de categorías básicas ontológicas, presentadas en el Cuadro No. 5.

A continuación, explicaremos cuidadosamente la elaboración de la estructura conceptual en el nivel espacial, a partir de las funciones y los argumentos que se describen en el Cuadro No. 6. Las funciones se representan entre corchetes [] y los argumentos entre paréntesis y corchetes ([]). La extensión de los argumentos y las funciones se denota con la colocación de corchetes y paréntesis que indican el principio y el final de la relación. En la estructura conceptual, las funciones y los argumentos se anotan en mayúsculas, mientras que las categorías ontológicas y los nombres de los campos se anotan en minúsculas.

Cuadro No. 6. *Estructuras básicas de función - argumento del dominio espacial.*²⁰

1. [LUGAR (Lug)]	→	[_{Lug} FUNCIÓN DE LUGAR ([ENTIDAD]) Ubicación]
2. [TRAYECTORIA (Tr)]	→	[_{Tr} A Destino] [_{Tr} DESDE ([ENTIDAD]) Punto de partida] [_{Tr} HACIA o Acercamiento] [_{Tr} DE ([LUGAR]) Alejamiento] [_{Tr} VÍA Camino]
3. [ACONTECER (Acr)]	→	[_{Acr} IR ([ENTIDAD],[TRAYECTORIA]) Movimiento] [_{Acr} PERM ([ENTIDAD], [LUGAR]) Permanencia]
4. [ESTADO (Est)]	→	[_{Est} SER ([ENTIDAD], [LUGAR]) Ubicación] [_{Est} ORIENT ([ENT.], [TRAYECTORIA]) Orientación] [_{Est} EXT([ENTIDAD], [TRAYECTORIA]) Extensión]
5. [ACONTECER]	→	[_{Acr} CS ([ENTIDAD], [ACONTECER]) ²¹ Causalidad] [_{Acr} CS ([ACONTECER],[ACONTECER]) Causalidad]

3.1.1. La función de lugar: [_{Lug} FUNCIÓN DE LUGAR ([ENTIDAD])]

La función [LUGAR] emplea un argumento, ([ENTIDAD]). Esta función sitúa al argumento en un lugar a través de una función locativa. Según Jackendoff (1990:44), el argumento sirve como un punto de referencia espacial que permite a la función de lugar definir una región. De esta manera, “debajo de la mesa” se elabora así:

[_{Lugar}DEBAJO DE ([Entidad]LA MESA)]

[_{Lugar}DEBAJO DE] es la función de lugar que sitúa el argumento ([Entidad]LA MESA) como una región. Entonces el argumento ([Entidad]LA MESA) sirve como el punto de referencia espacial mediante el cual se define la región. Nótese que el contenido de la estructura conceptual (es decir, la función y el argumento) se escribe en mayúsculas, mientras que las categorías ontológicas se escriben en minúsculas como subíndice. El argumento está contenido entre ([]) y la extensión de la función se delimita con [].

Utilizaremos la preposición “EN” para la función de lugar que denota ubicación estática en general (simbolizada en inglés por Jackendoff como “AT”). En el campo de identificación²² :

²⁰ Este esquema es una traducción de Jackendoff (1990:43).

²¹ En el corpus de esta tesis, el efecto también puede ser un estado.

- a. las entidades aparecen como el argumento que se mueve o se ubica,
- b. los tipos de entidades y atributos aparecen como el objeto de referencia y
- c. ser una instancia de una categoría o poseer un atributo juega el papel de ubicación.

Por ejemplo:

S06 ...el papel del profesor es muy importante...

[_{Est}SER_{Ident} ([_{Ent}EL PAPEL DEL PROFESOR], [_{Lug}EN_{Ident} ([_{Atr}MUY IMPORTANTE)])]]

El argumento ([_{Atr}MUY IMPORTANTE]) que aparece como objeto de referencia es el atributo que juega el papel de ubicación. El argumento que se ubica en este atributo es ([_{Entidad}EL PAPEL DEL PROFESOR]). Indicamos que la función de lugar [_{Lug}EN_{Ident} se refiere al campo de identificación con el subíndice _{Ident}. Nótese que el corchete de la función de lugar [EN] se cierra después del paréntesis final de ([_{Atributo}MUY IMPORTANTE])]. A su vez, el paréntesis final del argumento ([_{Entidad}EL PAPEL DEL PROFESOR] se cierra después del corchete final de la función de lugar .

3.1.2. La función de trayectoria: [_{Tr}FUNCIÓN DE TRAYECTORIA ([ENTIDAD])] [_{Tr}FUNCIÓN DE TRAYECTORIA ([LUGAR])]

La función [TRAYECTORIA] ²³ emplea un argumento que puede ser una entidad o un lugar. Dicha función elabora cinco rutas que representan distintas trayectorias: a un destino, desde un punto de partida, el acercamiento a una meta, el alejamiento de una fuente y un segmento de la ruta. Las trayectorias que indican destino y punto de partida son cerradas, mientras que las de acercamiento y alejamiento señalan la dirección. El argumento, ya sea entidad o lugar, sirve como punto de referencia espacial para definir la ruta. La expresión “hacia la casa” se conceptualiza así:

[_{Trayectoria}HACIA ([_{Entidad}LA CASA])]

La función de trayectoria [_{Trayectoria}HACIA] (para la cual Jackendoff utiliza el símbolo “TOWARD”) indica la dirección de la trayectoria y el argumento ([_{Entidad}LA CASA]) sirve como el punto de referencia espacial para definir la ruta.

Jackendoff (1990:45) formula la estructura conceptual de “*John ran into the room.*” así:

[_{Event}GO ([_{Thing}JOHN], [_{Path}TO ([_{Place}IN ([_{Thing}ROOM])])])]

²² Jackendoff (1983:194)

²³ Jackendoff (1990:44)

La función de trayectoria *TO* tiene un lugar como su argumento. A su vez, el lugar se descompone en una función de lugar y una entidad expresada por el objeto de la preposición.

Cuando la función de [LUGAR] o de [TRAYECTORIA] no está marcada con subíndice, se refiere al campo semántico de movimiento y ubicación en el espacio. Sin embargo, como mencionamos anteriormente, las funciones del campo semántico espacial se aplican en todos los otros campos semánticos.

En el siguiente campo, de posesión,²⁴

- las entidades aparecen como el argumento que se mueve o se ubica,
- las entidades aparecen como el objeto de referencia,
- ser poseído corresponde al papel de ubicación y
- en cuanto a la posesión intelectual, cabe mencionar que la entidad que transfiere un conocimiento no lo pierde como se pierde una entidad material.

Ejemplo:

S01 Enseñar²⁵ al alumno...

$$\left[\text{Acr IR}_{\text{Pos}} \left(\begin{array}{l} \text{EL CONOCIMIENTO,} \\ \text{LA HABILIDAD} \end{array} \right) \left[\begin{array}{l} \text{Tr DESDE}_{\text{Pos}} ([\text{Ent EL PROFESOR}]) \\ \text{Tr A}_{\text{Pos}} ([\text{Ent EL ALUMNO}]) \end{array} \right] \right]$$

Como se explicó en la p. 8, enseñar se descompone así según su definición: “comunicar a alguien algún conocimiento o habilidad...” y es desde esta perspectiva que se elabora la estructura conceptual. Se trata de una estructura compleja ya que la trayectoria incluye dos funciones de trayectoria, [Tr DESDE] y [Tr A] (cuyos símbolos en los trabajos de Jackendoff son “FROM” y “TO”).

En este ejemplo, el argumento ([Ent EL PROFESOR]) denota la fuente desde la cual se transfiere el conocimiento, mientras que ([Ent EL ALUMNO]) denota la meta de esta transferencia. [Tr DESDE_{Pos} ([Ent EL PROFESOR])] es una trayectoria cerrada que denota el punto de partida y [Tr A_{Pos} ([Ent EL ALUMNO])] una trayectoria cerrada que indica el destino.

El campo de posesión se señala con el subíndice _{Pos} que se coloca después de la función del acontecer y después de la función de trayectoria. Su trayectoria se expresa así:

²⁴ Jackendoff (1983:192)

²⁵ Enseñar se entiende como comunicar a alguien algún conocimiento o alguna habilidad... (Lara, 1996:389)

$$\left[\begin{array}{l} \text{Tr DESDE}_{\text{Pos}} ([_{\text{Ent}} \text{EL PROFESOR}]) \\ \text{Tr A}_{\text{Pos}} ([_{\text{Ent}} \text{EL ALUMNO}]) \end{array} \right]$$

3.1.3. La función del acontecer: $[_{\text{Acr}} \text{IR} ([_{\text{Ent}} \text{ENTIDAD}], [_{\text{Tr}} \text{TRAYECTORIA}])]$ $[_{\text{Acr}} \text{PERM} ([_{\text{Ent}} \text{ENTIDAD}], [_{\text{Lugar}} \text{LUGAR}])]$

La categoría del acontecer se puede elaborar con una de las dos funciones del acontecer: $[_{\text{Acr}} \text{IR}]$ o $[_{\text{Acr}} \text{PERM}]$ (simbolizadas en inglés por Jackendoff como $[_{\text{Event}} \text{GO}]$ o $[_{\text{Event}} \text{STAY}]$)²⁶.

3.1.3.1. La función del acontecer $[_{\text{Acr}} \text{IR}]$ denota el movimiento a lo largo de una trayectoria y emplea dos argumentos:

- el argumento en movimiento y
- la trayectoria que describe.

Volvamos a analizar el ejemplo anterior:

S01 Enseñar al alumno...

$$\left[\text{Acr IR}_{\text{Pos}} \left(\left[\begin{array}{l} \text{EL CONOCIMIENTO,} \\ \text{LA HABILIDAD} \end{array} \right] \left[\begin{array}{l} \text{Tr DESDE}_{\text{Pos}} ([_{\text{Ent}} \text{EL PROFESOR}]) \\ \text{Tr A}_{\text{Pos}} ([_{\text{Ent}} \text{EL ALUMNO}]) \end{array} \right] \right) \right]$$

El argumento en movimiento es $([_{\text{Ent}} \text{EL CONOCIMIENTO, LA HABILIDAD}])$. Nótese que no se cierra el paréntesis de este argumento hasta que se cierra el corchete de *desde*. Como se señaló anteriormente, la transferencia de posesiones intelectuales no implica que la fuente de la transferencia prescinda de la posesión. El corchete final de la función del acontecer $[_{\text{Acr}} \text{IR}_{\text{Pos}}]$ se coloca después de cerrar el corchete final de la función de trayectoria. Entre el primer argumento y el segundo de la función $[_{\text{Acr}} \text{IR}_{\text{Pos}}]$ se coloca una coma.

En el ejemplo de Jackendoff, $([_{\text{Thing}} \text{JOHN}])$ es el argumento que se mueve y $[_{\text{Path}} \text{TO} ([_{\text{Place}} \text{IN} ([_{\text{Thing}} \text{ROOM}]))]$ es su trayectoria. La función del acontecer $[_{\text{Event}} \text{GO}]$ indica el movimiento del primer argumento a lo largo de su trayectoria.

²⁶(Jackendoff, 1990:44)

Como se dijo anteriormente, Jackendoff descompone nominales de segundo orden para describir su estructura conceptual como un acontecer o un estado. A la vez, descompone acontecimientos y estados en sus constituyentes conceptuales. Volvamos a ver el ejemplo anterior.

John ran into the room.:

[*Event*GO ([*Thing*JOHN], [*Path*TO ([*Place*IN ([*Thing*ROOM)])])]

Como se mencionó anteriormente, para descomponer la estructura conceptual en español, nos hemos basado en las definiciones²⁷ del *Diccionario del español usual en México*. Veamos un ejemplo. Lara (1996:472) define guía como:

Persona que encabeza a otra o a un grupo y le muestra el camino por donde habrá de seguir.

Por lo tanto, formulamos su estructura conceptual en el aprendizaje así:

[*Ac*CAUSAR²⁸ ([PERSONA],[*Ac*IR ([EL ALUMNO], [*Trayectoria*HACIA ([META]))])]

3.1.3.2. La función del acontecer [*Ac*PERM] denota *stasis* o permanencia sobre un periodo de tiempo. Emplea dos argumentos:

- a. la entidad que permanece en su ubicación y
- b. su ubicación.

Veamos un ejemplo del campo circunstancial²⁹ donde:

- a. las entidades aparecen como el argumento que se mueve o se ubica
- b. los acontecimientos y los estados aparecen como el objeto de referencia y
- c. “x es un atributo de y” juega el papel de “x se ubica en y” en el campo espacial.

S08 ...seguir aprendiendo inglés...

[*Ac*PERM_{Circ} ([Ent]LOS ALUMNOS), [*Lugar*EN_{Circ} ([Acontecer APRENDIENDO INGLÉS])])]

La entidad que permanece en su ubicación es ([Entidad]LOS ALUMNOS) y el acontecer que aparece como objeto de referencia o ubicación es ([Ac] APRENDIENDO INGLÉS). El

²⁷ Ignatieva (1990) utiliza las definiciones del diccionario para fines de análisis semántico.

²⁸ En el inciso 3.1.5. veremos como registrar la causalidad con la función del acontecer [CS].

²⁹ (Jackendoff, 1983:198)

campo semántico circunstancial se denota con el subíndice *Circ.* De ser necesario, podemos descomponer el acontecer (*[Acr APRENDIENDO INGLÉS]*)³⁰.

3.1.4. La función de estado:
$$\begin{array}{l} [\text{Est SER} \quad ([\text{ENTIDAD}], [\text{LUGAR}])] \\ [\text{Est ORIENT} \quad ([\text{ENTIDAD}], [\text{TRAYECTORIA}])] \\ [\text{Est EXT} \quad ([\text{ENTIDAD}], [\text{TRAYECTORIA}])] \end{array}$$

Jackendoff (*Ibid*) desglosa tres funciones de estado.

3.1.4.1. La primera de las tres funciones [*Estado*SER ([ENTIDAD], [LUGAR])] especifica la ubicación de las entidades (simbolizado en los trabajos de Jackendoff como [*State*BE]. Emplea dos argumentos:

- a. la entidad que se ubica y
- b. su ubicación.

Por ejemplo, la función de estado [*Estado*SER] sitúa ([*Entidad*LA TELEVISIÓN]) en la región definida por el objeto de referencia ([*Entidad*LA SALA]):

$$[\text{EstadoSER} ([\text{EntidadLA TELEVISIÓN}], [\text{LugarEN} ([\text{EntidadLA SALA}])])]$$

Volvamos ahora a un ejemplo anterior del campo de identificación.

S06 ...el papel del profesor es muy importante...

$$[\text{EstSER}_{\text{Ident}}([\text{EntEL PAPEL DEL PROFESOR}], [\text{LugarEN}_{\text{Ident}}([\text{AtriMUY IMPORTANTE}])])]$$

La función de estado [*Estado*SER_{Ident}] sitúa la entidad ([*Entidad*EL PAPEL DEL PROFESOR]) en el atributo ([*Atributo*MUY IMPORTANTE]). Veamos un ejemplo del campo posesivo:

S28 ...tener como maestro un sentido de superación...

$$[\text{EstSER}_{\text{Pos}}([\text{EntUN SENTIDO DE SUPERACIÓN}], [\text{LugEN}_{\text{Pos}}([\text{EntEL MAESTRO}])])]$$

En este ejemplo, la función [*Estado*SER_{Pos}] nos indica que el argumento ([*Entidad*UN SENTIDO DE SUPERACIÓN]) pertenece al argumento ([*Entidad*EL MAESTRO]); o sea, se ubica en él.

Revisemos un ejemplo de la función de estado [*Estado*SER_{Exist}] en el campo existencial³¹. En este campo tenemos:

³⁰ En general, no se ha descompuesto el acontecer *aprender*, ya que dentro de nuestro universo su significado es muy variable.

- a. entidades y estados que pueden jugar el papel del argumento que se mueve o se ubica y
- b. una región de referencia llamada [EX] que se expresa con el subíndice _{Exist}.

S30 ... que haya errores...

En este ejemplo se define *hacer* como:

...dar existencia a algo...

según la definición del diccionario (Lara, 1996: 476). Formulé su estructura conceptual así:

[Estado_{SER}_{Exist} ([ERRORES])]

En este ejemplo, *los errores* se ubican en la región de existencia.

Veamos otro ejemplo con *hacer*:

S34 ...los objetivos centrales; encausar al estudiante a: ... Aprender a hacer

$$\left[\text{Est } \text{SER}_{\text{Circ}} \left(\begin{array}{c} \text{LOS OBJETIVOS} \\ \text{CENTRALES} \end{array} \right), \left[\text{Lug } \text{EN}_{\text{Circ}} \left[\text{Acr } \text{CS}^+ \left(\left[\text{EL ESTUDIANTE} \right], \left[\text{Est } \text{SER}_{\text{Exist}} \left(\left[\text{ } \right] \right) \right] \right) \right] \right] \right]$$

Aquí, lo que el estudiante hace ($[]_i$ ³²) se ubica en la región de existencia.

Ahora veamos un ejemplo que combina dos campos: de identificación y temporal.

En el campo temporal³³ figuran:

- a. aconteceres y estados realizando el papel del argumento que se mueve o se ubica,
- b. tiempos que aparecen como el objeto de referencia y
- c. el tiempo de ocurrencia que juega el papel de ubicación.

S25 ...seamos personas de provecho en un futuro.

$$\left[\text{SER}_{\text{Ident/Temp}} \left(\left[\text{LOS ALUMNOS} \right], \left[\text{EN}_{\text{Ident}} \left(\begin{array}{c} \text{PERSONAS} \\ \text{[Acr DE PROVECHO]} \end{array} \right), \left[\text{EN}_{\text{Temp}} \left(\left[\text{UN FUTURO} \right] \right) \right] \right) \right] \right]$$

Hay una variante de la función [Estado_{SER}] que sitúa su argumento en una entidad mayor. Según Jackendoff (1991: 26), [Estado_{SER}_{Comp}] es una función inclusiva que denota composición, es decir la relación del todo y sus partes.

³¹ *Ibid*:202.

³² La letra "i" se utiliza para señalar una variable. Cuando es necesario, se continúa con las demás letras del alfabeto: "j", "k", etc. En estos casos, se coloca la letra minúscula como subíndice. Como se dijo anteriormente, en el inciso 3.1.5. veremos como registrar la causalidad con la función del acontecer [CS].

³³ *Ibid*:189.

S36 ... otros factores que conforman el proceso en su totalidad...

$$\left[\text{Est SER}_{\text{Comp}} \left(([\text{OTROS FACTORES}], [\text{Lug EN}_{\text{Comp}} \left(\left[\begin{array}{l} \text{EL PROCESO} \\ \text{[Atr EN SU TOTALIDAD]} \end{array} \right] \right) \right) \right) \right]$$

En este caso, la función $[\text{Estado SER}_{\text{Comp}}]$ indica que la entidad ($[\text{EL PROCESO EN SU TOTALIDAD}]$) incluye la entidad ($[\text{OTROS FACTORES}]$).

3.1.4.2. La segunda función de estado, $[\text{Estado ORIENT } ([\text{ENTIDAD}], [\text{LUGAR}])]$ especifica la orientación de entidades (que tiene la misma representación simbólica en inglés). Emplea dos argumentos:

- a. la entidad que se orienta y
- b. el lugar hacia el cual se orienta.

Como se puede ver a continuación:

S46 El profesor es...un orientador...

$$\left[\text{Est SER}_{\text{Ident}} \left(([\text{Tipo de ent EL PROFESOR}], [\text{Lug EN}_{\text{Ident}} \left(([\text{Tipo de entidad }]_i \right) \right) \right) \right. \\ \left. \left[\text{CAUSAR } ([\text{Tipo de entidad }]_i, [\text{Est ORIENT } ([\text{Ent LOS ALUMNOS}], [\text{Tr HACIA } ([\text{Lugar META}])])]) \right] \right]$$

En este ejemplo se combinan varias funciones. La función de estado $[\text{Estado SER}_{\text{Ident}}]$ identifica ($[\text{EL PROFESOR}]$) en un tipo de entidad, mientras que la función de $[\text{Estado ORIENT}]$ nos indica que ($[\text{Tipo de entidad }]_i$) orienta ($[\text{Entidad LOS ALUMNOS}]$) hacia un lugar que señalamos en forma implícita como: ($[\text{Lugar META}]$).

3.1.4.3. La tercera función de estado $[\text{Estado EXT } ([\text{ENTIDAD}], [\text{TRAYECTORIA}])]$ especifica la extensión de una entidad lineal a lo largo de una trayectoria (que Jackendoff representa de la misma manera). Emplea dos argumentos:

- a. la entidad que se extiende y
- b. la trayectoria que describe.

Por ejemplo

S34 ...servir de enlace entre el estudiante y su realidad

$$\left[\text{Estado EXT } ([\text{Entidad ENLACE}], \left[\begin{array}{l} \text{Tr DESDE } ([\text{Lugar EL ESTUDIANTE}]) \\ \text{Tr A } ([\text{Lugar SU REALIDAD}]) \end{array} \right] \right) \right]$$

La entidad ([EntidadENLACE]) describe una trayectoria cuyo punto de partida es [Trayectoria DESDE ([LugarEL ESTUDIANTE])] y cuyo destino es [Trayectoria A ([LugarSU REALIDAD])]. Esta estructura conceptual también se puede elaborar al revés, o sea, que al mismo tiempo describe una trayectoria [Trayectoria DESDE ([LugarSU REALIDAD])] a [Trayectoria A ([LugarEL ESTUDIANTE])]. La elaboración de esta estructura conceptual se basa en la definición de *enlazar* (Lara, 1996:387):

Unir un objeto con otro.

3.1.5. La causalidad: [_{Acr}CS ([ENTIDAD], [ACONTECER])] [_{Acr}CS ([ACONTECER], [ACONTECER])]

Jackendoff (1990:125-151) depura su concepto anterior de causalidad [CAUSAR] (1983). El incitador externo se expresa con la función del acontecer [_{Acr}CS] (que tiene la misma representación simbólica en los trabajos de Jackendoff)³⁴. La función [_{Acr}CS] se acompaña con un parámetro de éxito. [_{Acr}CS⁺] denota la aplicación de una fuerza con un resultado exitoso. [_{Acr}CS⁻] implica lo contrario y denota la aplicación de una fuerza sin resultado exitoso. Por ejemplo: un acontecer con el verbo fracasar.

Debemos ser cuidadosos para no confundir [_{Acr}CS⁻] con [_{Acr}CS⁺ [NO]], que denota impedimento, o sea la aplicación de una fuerza para que no ocurra el acontecer y que no obstante tenga resultado exitoso. Es decir, en el caso de [_{Acr}CS⁺ [NO]] el efecto deseado para que no ocurra el acontecer, sí se logra.

Por otro lado, [_{Acr}CSⁱⁿ] (cuyo símbolo en los trabajos de Jackendoff es [*Event*CSⁱⁿ]), denota la aplicación de una fuerza con resultado indeterminado. Cuando el primer argumento de [_{Acr}CS] es una entidad, es por lo tanto un agente; cuando es un acontecer, es por lo tanto una causa. Según Jackendoff, el segundo argumento siempre es un acontecer (en nuestros datos también es un estado). Nuestro corpus consiste de respuestas a la pregunta *¿cuál es el papel del profesor?* El lexema *papel* introduce un elemento de norma, como veremos cuando analicemos los resultados. Por el momento, nos limitaremos a indicar que el uso de la función [_{Acr}CS⁺] en la mayoría de los casos se deriva del hecho de que *el papel del profesor* pretende tener éxito, es decir, desempeñar su función. Cuando hay mitigación, como por ejemplo *tratar de enseñar*, se denota con [_{Acr}CSⁱⁿ] ya que la representación del papel del profesor, o sea su función, se expresa explícitamente en esta

forma. Otra manera de explicar el efecto del lexema *papel* consiste en indicar que las respuestas son genéricas y se refieren a categorías o tipos de entidades no proyectables.

3.1.5.1. La función [_{Acr}CS ([ENTIDAD], [ACONTECER])]

Esta estructura conceptual es parecida al esquema de valencia no. 3 de Lyons:

PRODUCIR (AGENTE, EFECTO)

Por ejemplo:

S01 Enseñar al alumno...

$$\left[\begin{array}{l} \text{Est SER}_{\text{Ident}} \left(\left[\text{Tipo de acr EL PAPEL DEL PROFESOR}_i \right], \left[\text{Lug EN}_{\text{Ident}} \left[\text{Tipo de acr} \right] \right] \right) \\ \text{Acr CS}^+ \left(\left[\right]_i, \left[\text{Acr IR}_{\text{Pos}} \left(\left[\text{Ent EL CONOCIMIENTO} \right], \left[\begin{array}{l} \text{Tr DESDE}_{\text{Pos}} \left(\left[\text{Tipo de entidad } j_i \right) \\ \text{Tr A}_{\text{Pos}} \left(\left[\text{Tipo de entidad EL ALUMNO} \right] \right) \end{array} \right] \right) \right] \right) \end{array} \right] \right]$$

Aquí hay una función del acontecer, [_{Acr}CS⁺] con dos argumentos. El primer argumento ([Entidad]_i) es una entidad y por lo tanto, como se señaló en el inciso 3.1.5., agente. El segundo argumento es efecto y acontecer³⁴. Los dos argumentos se separan con una coma. Si analizamos por separado el efecto, ([Tipo de entidad]_i) es la fuente, el alumno es la meta y el argumento que se mueve es el conocimiento. Lo que esta estructura conceptual indica es que el papel del profesor se ubica en un tipo de entidad _i cuya función es aplicar una fuerza para que el conocimiento se mueva por la trayectoria que va desde el tipo de entidad _i hasta el alumno.

Veamos otro ejemplo parecido donde el efecto es un estado:

S46 El profesor es...un orientador...

$$\left[\begin{array}{l} \text{Est SER}_{\text{Ident}} \left(\left[\text{Tipo de entidad EL PROFESOR} \right], \left[\text{Lug EN}_{\text{Ident}} \left(\left[\text{Tipo de entidad } j_i \right] \right) \right] \right) \\ \text{CS}^+ \left(\left[\right]_i, \left[\text{Est ORIENT} \left(\left[\text{Tipo de entidad LOS ALUMNOS} \right], \left[\text{Tr HACIA} \left(\left[\text{Lugar META} \right] \right) \right] \right) \right) \end{array} \right]$$

El primer argumento ([Tipo de entidad _i]) de la función [_{Acr}CS⁺] es agente y el segundo es estado y efecto: [Estado ORIENT([Entidad LOS ALUMNOS], [Tr HACIA ([Lugar META])])]. En este caso, el primer argumento de [_{Acr}CS⁺] aplica una fuerza para lograr un estado donde los alumnos están orientados hacia una meta. En este ejemplo, el argumento que se orienta son los alumnos. No hay una fuente y la meta está implícita.

³⁴ Es parecido al esquema de valencia (3) de Lyons.

³⁵ Según Jackendoff (1990:43) el efecto es un acontecer. En nuestro corpus también puede ser un estado.

Veamos un ejemplo donde el resultado de la función $[\text{AcrCS}]$ es indeterminado:

S14 ...tratar de hacer que los alumnos aprendan

$$[\text{AcrCS}^{\text{in}}([\text{EL PROF.}], [\text{EstSER}_{\text{Pos}}([\text{EntEL APRENDIZAJE}], [\text{LugEN}_{\text{Pos}}[\text{Ent LOS ALUM.}]])])]$$

Esta estructura conceptual denota que el papel del profesor es aplicar una fuerza para un resultado indeterminado. Es del campo de posesión.

3.1.5.2. La función $[\text{AcrCS}([\text{ACONTECER}], [\text{ACONTECER}])]$

Este esquema de causalidad es parecido al esquema de valencia no. 2 de Lyons: PRODUCIR (CAUSA, EFECTO).

Ejemplo:

S20 Enseñar al alumno todo lo que sabe para buscar la superación de este.

$$\left[\begin{array}{l} \text{Est SER}_{\text{Ident}}([\text{Tipo de acr EL PAPEL DEL PROFESOR }_i], [\text{Lug EN } [\text{Tipo de acr }]]) \\ \text{Acr CS}^+([\]_i, [\text{Acr IR}_{\text{Pos}}([\text{Ent TODO LO QUE SABE}], \left[\begin{array}{l} \text{Tr DESDE}_{\text{Pos}}([\]_i) \\ \text{Tr A}([\text{EL ALUMNO}]) \end{array} \right])]) \\ [\text{Acr CS}^+[\alpha], [\text{Est SER}_{\text{Pos}}([\text{Ent LA SUPERACIÓN}], [\text{Lug EN}_{\text{Pos}}([\text{EL ALUMNO}])])]] \end{array} \right]^{\alpha}$$

En la última cláusula, el primer argumento de $[\text{AcrCS}^+]$ es un acontecer previo $[\]^{\alpha}$ ³⁶ y, como indicamos en el inciso 3.1.5., es una causa. En este caso, el efecto o segundo argumento es un estado:

$$[\text{EstSER}_{\text{Pos}}([\text{Ent LA SUPERACIÓN}], [\text{LugEN}_{\text{Pos}}([\text{Ent EL ALUMNO}])])]$$

3.1.6. La función $[\text{INC}]$.

Jackendoff identifica oraciones cuyas lecturas son ambiguas, es decir cuando pueden interpretarse como aconteceres o como estados. Básicamente, éstas oraciones contienen aconteceres que se vuelven estados. Por ejemplo: la nieve cubre el cerro. Mientras que la nieve está cayendo, es acontecer; cuando ya terminó de nevar, es estado. Jackendoff utiliza la función *INCH* (de *inchoative*) para indicar este fenómeno. Existe una palabra similar en español, incoativo, que denota el aspecto progresivo. Utilizaremos la función $[\text{INC}]$ como un “símbolo” que indica ambigüedad en cuanto a la naturaleza del acontecer/estado y especialmente en casos donde un acontecer se vuelve progresivamente un estado. Esto es

³⁶ “ α ” simboliza un acontecer o un estado.

muy frecuente en nuestros datos cuando la respuesta de los novatos o expertos trata temas como el desarrollo de la capacidad o la comprensión.

Por ejemplo:

S30 El profesor...convertirse...en asesor o facilitador...

$$\left[\begin{array}{l} \text{Acr CS}^+ ([]_j, [\text{INC}_{\text{Circ}} ([]_j, [\text{Tr HACIA}_{\text{Circ}} [\text{Est SER}_{\text{Ident}} ([]_j, [\text{Lug EN}_{\text{Ident}} [\alpha]])])])]) \\ \text{Acr CS}^+ ([]_j, [\text{Acr IR} ([\text{EL ALUMNO}], [\text{Tr HACIA} ([\text{META}])])])] \end{array} \right]^a$$

En este ejemplo, el profesor es el incitador externo que causa que el mismo profesor se mueva por una trayectoria para convertirse en asesor o facilitador. Cuando el profesor inicia su transformación, su movimiento hacia la meta es un acontecer. Sin embargo, una vez que alcanza la meta, su ubicación es un estado.

Antes de concluir nuestra revisión del análisis en el estrato espacial, conviene reunir la información sobre las aplicaciones en los otros campos semánticos. Aunque dicha información se introdujo conforme fue pertinente, me parece importante resumirla, ya que junto con el Cuadro 6 (p.29), comprende los datos que se necesitan tener a la mano para elaborar la estructura conceptual en este estrato.

3.1.7. El resumen de la ubicación y el movimiento espacial en los otros campos semánticos.

En cualquier campo semántico de eventos o estados, las principales funciones forman un subconjunto de las funciones utilizadas para el análisis de ubicación y movimiento espacial.³⁷ Los campos semánticos únicamente difieren de tres maneras:

- qué tipo de entidad puede ubicarse o moverse,
- qué tipo de entidad puede aparecer como el objeto de referencia y
- qué tipo de relación asume el papel interpretado por la ubicación en la expresión espacial.

En el *campo de identificación*³⁸ :

- las entidades aparecen como el argumento que se mueve o se ubica,

³⁷ Jackendoff (1990:25) cita a Gruber (1965), quien afirma que los conceptos espaciales pueden ser aplicados en otros campos semánticos.

³⁸ Jackendoff (1983:194).

- b. los tipos de entidades y atributos aparecen como el objeto de referencia y
- c. ser una instancia de una categoría o poseer un atributo juega el papel de ubicación.

En el siguiente *campo de posesión*,³⁹

- a. las entidades aparecen como el argumento que se mueve o se ubica,
- b. las entidades aparecen como el objeto de referencia,
- c. ser poseído corresponde al papel de ubicación y
- d. en cuanto a la posesión intelectual, cabe mencionar que la entidad que transfiere un conocimiento no lo pierde como se pierde una entidad material.

En el *campo circunstancial*⁴⁰ :

- a. las entidades aparecen como el argumento que se mueve o se ubica,
- b. los eventos y los estados aparecen como el objeto de referencia y
- c. “x es un atributo de y” juega el papel de “x se ubica en y” en el campo espacial.

En el *campo existencial*⁴¹ tenemos:

- a. entidades y estados que pueden jugar el papel del argumento que se mueve o se ubica y
- b. una región de referencia llamada [EX] que se expresa con el subíndice *Exist* .

5. En el *campo temporal*⁴² figuran:

- a. eventos y estados realizando el papel del argumento que se mueve o se ubica,
- b. tiempos que aparecen como el objeto de referencia y
- c. el tiempo de ocurrencia que juega el papel de ubicación.

3.2. El sistema de notación en el estrato de la interacción entre el agente y el paciente.

Jackendoff basa su análisis de la interacción entre el agente y el paciente en el trabajo sobre la dinámica de fuerzas de Talmy (1988), quien analiza cómo interactúan las entidades desde la perspectiva de la fuerza y designa dos entidades en la interacción: el protagonista y el

³⁹ *Ibid*:192.

⁴⁰ *Ibid*:198.

⁴¹ *Ibid*:202.

⁴² *Ibid*:189

antagonista. Talmy utiliza el fenómeno psicológico de la figura y el fondo para designarlos como protagonista y antagonista. La entidad a la cual el hablante asigna mayor importancia es la figura (*ie*, porque es el sujeto de la oración o porque es explícito). El protagonista tiene una tendencia natural que puede ser hacia la acción o el descanso. En la causalidad clásica, el antagonista se opone a la tendencia natural del protagonista. Talmy analiza todas las posibles relaciones con tres parámetros: la tendencia del protagonista, la fuerza relativa de los dos y el resultado de la oposición.

3.2.1. La función [AcrAF]

Jackendoff formula una función del acontecer [AcrAF] (cuyo símbolo en inglés es [EventAFF], que proviene de “*affect*”) con dos argumentos: el primero, que es el agente, y el segundo, el paciente. [AcrAF] tiene un parámetro de $\pm vol$ si indica que el agente actuó o no por voluntad propia. En nuestro análisis, toda ocurrencia de [AcrAF] no marcada denota [AcrAF_{+vol}]. Parece ser que este parámetro no es significativo para nuestro estudio ya que el proceso de enseñanza - aprendizaje siempre es +vol en nuestro corpus. Sin embargo, en otras circunstancias donde se codifica la causalidad autónoma, -vol podría ser significativo. Según la naturaleza de la dinámica de fuerzas existen tres variantes que sí son significativas para el análisis de nuestro corpus: [AcrAF⁻], [AcrAF⁺] y [AcrAF⁰].

3.2.1.1. [AcrAF⁻]: La causalidad clásica.

Como acabamos de mencionar, la función del acontecer [AcrAF] emplea dos argumentos. En la causalidad clásica, un antagonista se opone al protagonista. Jackendoff representa esta dinámica de fuerzas con la notación [AcrAF⁻ ([ENTIDAD], [ENTIDAD])]. El primer argumento [AcrAF] es el agente, el segundo el paciente.

Por ejemplo:

S34 ...los profesores nos enfrentamos a una gran cantidad de obstáculos y problemas...

$$\left[\text{Acr AF}^- \left(\left[\text{Tipo de entidad LOS PROFESORES} \right]_i, \left[\begin{array}{l} \text{Ent UNA GRAN CANTIDAD} \\ \text{Acr DE OBSTACULOS Y PROBLEMAS} \end{array} \right]_j \right) \right]$$

En este caso, la entidad ([LOS PROFESORES]) tiene una tendencia natural a la acción, es decir, a cumplir su función. Esta aplica una fuerza en contra de una antagonista que les impide actuar: ([UNA GRAN CANTIDAD DE OBSTÁCULOS Y PROBLEMAS]). El

segundo argumento en este caso es un impedimento. A continuación se elabora la estructura conceptual de la segunda cláusula.

S34 ...los profesores nos enfrentamos a una gran cantidad de obstáculos y problemas que hacen nuestra labor cada vez más difícil...

$$\left[\begin{array}{l} \text{Acr AF}^- ([i], [j]) \\ \text{CS}^+ ([j], [\text{SER}_{\text{Ident/Temp}} ([\text{NUESTRA LABOR}], [\text{EN}_{\text{Ident}} ([\text{Acr M\u00c1S DIF\u00cdCIL}], [\text{EN}_{\text{Temp}} ([\text{CADA VEZ}])])])]) \end{array} \right]$$

La estructura conceptual revela que existe una oposición entre las dos entidades mencionadas anteriormente. En la segunda cláusula, la entidad ([j] se vuelve protagonista y aplica una fuerza con éxito para que la entidad ([NUESTRA LABOR]) se ubique en el atributo ([MÁS DIFÍCIL]). Gracias a la notación de Jackendoff se describe el resultado de la confrontación empleando la función [CS] y su parámetro de éxito. El argumento temporal ([CADA VEZ]) es el punto de referencia para la función de lugar [EN_{Temp}].

3.2.1.2. [AcrAF⁺]: Las dos entidades tienen la misma tendencia.

En el caso contrario, hay dos protagonistas. Un protagonista aplica una fuerza que coincide con la tendencia natural del otro. Jackendoff (1990:133-35) aclara esta función:

In all the cases presented so far, the two have been in opposition. However, a different configuration appears in verbs like help, assist and aid: the two characters are striving for the same potential Effect. With these verbs, the direct object no longer passes the standard test for patient. [What happened to Y?] The appropriate preposition is for instead of to; the object might be characterized as beneficiary. ...Guide, for instance, means roughly "help to go along a Path"; support, "help to stay up"; promote "help to advance."

Se registra con la función [AcrAF⁺]. Por ejemplo:

S05 El papel del profesor es el de guiar al alumno para ayudarlo a comprender un tema.

$$\left[\begin{array}{l} \text{Est SER}_{\text{Ident}} ([\text{Tipo de ent EL PAPEL DEL PROFESOR}], [\text{Lug EN}_{\text{Ident}} \left(\left[\begin{array}{l} \text{Tipo de ent EL PAPEL} \\ \text{Acr DE } ([i]) \end{array} \right] \right)]) \right]^{\alpha 1} \\ \text{Acr CS}^+ ([i], [\text{INC} ([\text{EL ALUMNO}], [\text{Tr HACIA } ([\text{META}])])]) \\ \left[\begin{array}{l} \text{Acr CS}^+ [\alpha 1], [\text{Acr AF}^+ ([\text{EL PROFESOR}], [\text{EL ALUMNO}])] \\ \text{Est SER}_{\text{Pos}} \left(\left[\begin{array}{l} \text{LA COMPRENSIÓN} \\ \text{DE UN TEMA} \end{array} \right] \right), [\text{Lug EN}_{\text{Ident}} ([\text{EL ALUMNO}])]) \end{array} \right]^{\alpha 2} \\ \text{Acr AF}^+ ([\text{EL PROFESOR}], [\text{EL ALUMNO}]) \\ [\text{POR}_{\text{Acr}} \text{CS}^+ [\alpha 1, \alpha 2], [\text{Acr AF}^+ [\alpha 1, \alpha 2], [\text{EL ALUMNO}]]] \end{array} \right]$$

El profesor ejerce una fuerza para que el alumno vaya hacia una meta implícita: la comprensión de un tema. Esta fuerza sigue la tendencia natural del alumno. En resumen, la fuerza aplicada por el agente al paciente es positiva (es decir, va en la misma dirección que su tendencia natural) y se aplica a través de un instrumento que se compone de los aconteceres $\alpha 1$ y $\alpha 2$.

Dada la naturaleza de nuestro corpus las relaciones de la función del acontecer $[\text{AcrAF}]$ suelen expresarse así. Este ejemplo, con una notación completa, demuestra cómo el análisis de la estructura conceptual del nivel espacial se combina con el análisis del nivel de la interacción del agente y el paciente para elaborar la estructura conceptual de la expresión. En el nivel espacial, la entidad “el papel del profesor” se ubica en el tipo de entidad i ; para que el alumno se mueva hacia su meta; a su vez, la meta se elabora como la ubicación del estado “comprensión de un tema” en el alumno. En el nivel de la interacción, el papel del profesor consiste en afectar positivamente (sin oposición) al alumno para lograr que la entidad “comprensión de un tema” se ubique en el alumno.

3.2.1.3. $[\text{AcrAF}^0]$: La eliminación de la oposición.

La función del acontecer $[\text{AF}^0]$ implica que no hay oposición o que se eliminó la entidad que ejerce fuerza de oposición. En nuestro corpus aparece el argumento que elimina la oposición.

S33 De ayudar al alumno a realizar los trabajos que le permitan acceder a los conocimientos de la materia...

$$\left[\begin{array}{l} \text{Est SER}_{\text{Ident}} ([\text{Tipo de ent EL PAPEL DEL PROFESOR}], [\text{Lug EN}_{\text{Ident}} ([\text{Tipo de ent }]_i)]) \\ \text{Acr AF}^+ ([]_i, [\text{EL ALUMNO}]_j) \\ \text{Acr CS}^+ ([]_j, [\text{Est SER}_{\text{Exist}} ([\text{LOS TRABAJOS}]_k)]) \\ \text{Acr AF}^0 ([]_k, [\text{Acr IR}_{\text{Circ}} ([]_j, [\text{Tr A}_{\text{Circ}} [\text{Est SER}_{\text{Pos}} ([\text{LOS CONOCIMIENTOS} \\ [\text{DE LA MATERIA}]]], [\text{Lug EN}_{\text{Pos}} ([]_j)])])]) \end{array} \right]$$

Vemos que el papel del profesor se ubica en el tipo de entidad que aplica una fuerza en la dirección de la tendencia natural del alumno para que exista “el tipo de trabajos” que eliminan impedimentos y “los conocimientos de la materia” se ubiquen en “el alumno”.

3.2.2. [EstadoAF]

Por otra parte, Jackendoff postula una función de estado [EstadoAF] que expresa la dinámica de fuerzas para predicados de tipo psicológico o lógico (simbolizado en inglés como [StateAFF]).

3.2.2.1. [EstadoAF⁻] indica una oposición psicológica o lógica. Por ejemplo: uno de los predicados más importantes en nuestro corpus son los modales. Jackendoff (1990:140) menciona esta función brevemente y aclara:

In this analysis the subject of the sentence plays the role of agonist and the sentence minus the modal is the potential Effect. The trick in the analysis is identifying the antagonist. It is always an implicit argument...

Es pertinente revisar lo que se dijo en la introducción (inciso 1.3.) sobre las relaciones deónticas antes de entrar en detalle en este análisis:

- a. Abundan ejemplos de la modalidad deóntica en nuestro corpus.
- b. Se trata de una obligación sobre alguien para realizar o dejar de realizar un acto particular.
- c. La entidad que obliga puede ser una persona, una institución, un cuerpo de principios morales o legales, o cuando menos, una especie de compulsión interior.

Estamos de acuerdo con Jackendoff en que el sujeto de la oración es el protagonista y, también, en que existe un antagonista implícito que se encuentra en un estado de oposición estática con el protagonista. No nos parece importante identificarlo en esta fase de la investigación; más bien nos parece necesario registrar la oposición en cuanto a la dinámica de fuerzas.

Sin embargo, vemos la necesidad de registrar por medio del primer argumento de la función [DEONT] la entidad que obliga. Por ejemplo:

S34...debe ser una tarea constante.

$$\left[\text{DEONT} \left(\left[_i \right], \left[\text{Est AF}^- \left(\left[\text{EL PROFESOR} \right]_j, \left[_k \right] \right) \right] \right) \right. \\ \left. \left[\text{Acr CS}^+ \left(\left[_j \right], \left[\text{Est SER}_{\text{Ident}} \left(\left[\text{LA LABOR} \right]_{\left[\text{Atr DEL PROFESOR} \right]} \right), \left[\text{Lug EN}_{\text{Ident}} \left(\left[\text{UNA TAREA} \right]_{\left[\text{Atr CONSTANTE} \right]} \right) \right) \right) \right] \right) \right]$$

Lo que esta adición al sistema de notación significa es que, de acuerdo con Castaños (manuscrito) consideramos que la dimensión deóntica del significado es irreductible a su dimensión epistémica, es decir, [DEONT] es un rasgo primitivo que no se puede expresar

en términos como los de causalidad, de la manera en que se haría si se siguen las sugerencias de Jackendoff.

Vemos que una entidad obliga a ([EL PROFESOR]) que aplique una fuerza para sobreponerse a una oposición para ubicar la labor del profesor en una tarea constante. La función [DEONT] es exclusivamente del terreno de la normatividad. No implica necesariamente que la entidad ([]_j) logre imponerse al antagonista. [DEONT] tampoco implica una valoración determinada. Castaños (1996^a:142) distingue las relaciones deónticas de las valoraciones con los términos “*illocution*” y “*perlocution*” respectivamente. No estaríamos de acuerdo con Talmy (1988:79) en que la aparente contradicción en la estructura conceptual de “deber” estriba en:

Should and ought, similar in their effect, pit the speakers' values as to what is good and his beliefs as to what is beneficial against the contrary behavior of the subject.

Más bien pensamos que las categorías de normatividad y valoración son distintas (Castaños 1997) y muchas equivocaciones se derivan de confundirlas. Por lo mismo, tampoco estaríamos de acuerdo con Lyons (1977: 838) cuando afirma:

Furthermore, when we issue a mand, we commit ourselves (with our “so be it”) to the desirability of the proposed course of action.

Una cosa es la obligación que imponemos y otra totalmente distinta nuestra valoración al respecto. Puede ser que valoremos como deseable en algunos casos que se cumpla la obligación, pero no necesariamente es así siempre. Por lo tanto, entendemos:

S34... debe ser una tarea constante.

$$\left[\text{DEONT} ([]_i, [\text{Est AF}^- ([\text{EL PROFESOR}]_j, []_k)]) \right. \\ \left. [\text{Acr CS}^+ ([]_j, [\text{Est SER}_{\text{Ident}} \left(\left[\begin{array}{l} \text{LA LABOR} \\ [\text{Atr DEL PROFESOR}] \end{array} \right], [\text{Lug EN}_{\text{Ident}} \left(\left[\begin{array}{l} \text{UNA TAREA} \\ [\text{Atr CONSTANTE}] \end{array} \right] \right) \right)]]] \right]$$

de la siguiente manera. Una entidad ([]_i) obliga a ([EL PROFESOR]_j) a que se sobreponga a la entidad ([]_k) para lograr que “la labor del profesor” se ubique en la categoría “una tarea constante”.

3.2.2.2. [EstadoAF⁺] y [EstadoREACT⁺]

La última función que necesitamos revisar dentro de nuestro análisis del nivel de la interacción entre el agente y el paciente es [EstadoAF⁺] y [EstadoREACT⁺] (que tienen la misma representación simbólica en inglés). El análisis del empleo de esta función se encuentra en el Apéndice 8. Estas funciones expresan relaciones afectivas. Por ejemplo:

S37 este rol sitúa al profesor afectivamente más cerca de los alumnos

$$\left[\begin{array}{l} \text{Acr CS}^+ ([\text{ESTE ROL}], [\text{Est AF}^+ ([\text{EL PROFESOR}], [\text{LOS ALUMNOS}])]) \\ \text{[Manera MÁS]} \end{array} \right]$$

La diferencia entre [EstadoAF⁺] y [EstadoREACT⁺] estriba en la posición del argumento que experimenta el efecto. Según Jackendoff (1990:140):

Suppose we think of the Experiencer as the person affected by the State or Event, that is, a kind of Patient. This provides the key to an analysis in terms of the action tier. Under this approach, the verbs with Experiencer in object or oblique position include the function AFF, which canonically maps the patient into object position. Those with experiencer in the subject can be thought of as giving the subject's reaction to the stimulus; that is, their action tier contains REACT, which canonically maps the Patient into subject position.

Veamos un ejemplo con el argumento que experimenta el efecto en posición de sujeto:

S26...un profesor que nos haga amar a su materia

$$[\text{Acr CS}^+ ([\text{UN PROFESOR}], [\text{Est REACT}^+ ([\text{LOS ALUMNOS}], [\text{SU MATERIA}])])]$$

3.3. Otros detalles del sistema de notación

3.3.1. Modificadores.

Hemos ejemplificado las estructuras básicas de las funciones y argumentos. Falta ver el sistema de notación de los modificadores que, según la gramática generativa, no son regidos por el núcleo (cabeza) de la frase. En su elaboración de la notación provisional de estos elementos, Jackendoff (1983:72) comenta que sus características cruciales son las siguientes:

- el modificador es un constituyente conceptual en sí mismo,
- forma parte de la categoría básica que lo contiene y
- no es un argumento funcional.

Veamos un ejemplo de una frase nominal.

S03 ...el papel básico y fundamental

$$\left[\begin{array}{l} \text{EL PAPEL} \\ \text{[Atr BÁSICO Y FUNDAMENTAL]} \end{array} \right]$$

El atributo $[[\text{Atributo BÁSICO Y FUNDAMENTAL}]]$ no es un argumento funcional: forma parte de la categoría básica: $([\text{Entidad EL PAPEL }])$. En sí, es un constituyente conceptual: un atributo. Los dobles corchetes que los encierra indican que $[[\text{Atributo BÁSICO Y FUNDAMENTAL}]]$ se incluye en el argumento $([\text{Entidad EL PAPEL }])$. Sus corchetes siempre se colocan a la altura de los corchetes de la categoría básica que lo contienen para marcar explícitamente la inclusión.

El problema mayor que hemos encontrado al elaborar la estructura conceptual del Apéndice 6 fue la longitud de la hoja. Aunque la hemos colocado en posición horizontal, presenta cierta dificultad para que quepan los constituyentes en una forma que el lector los pueda percibir como una unidad conceptual. Así que la forma en que colocamos el modificador dependió, en gran parte, de si la falta de espacio era vertical u horizontal. Por lo tanto, a veces colocamos la frase nominal *el papel básico y fundamental* como un constituyente conceptual complejo, en una forma similar a la que se presenta esta expresión como triángulo en un árbol generativo. Además, por ser muy básica en todos los análisis lingüísticos, la distinción entre una entidad y su atributo no requiere una codificación explícita: está siempre presente en la mente del lector. Por lo mismo, en los apéndices, rara vez se identifican los argumentos - entidades con su etiqueta $([\text{Entidad }])$. Preferimos utilizar el espacio para marcar la causalidad, la diferencia entre estados y aconteceres y los diversos campos semánticos (de identificación, posesivo, existencial, temporal o circunstancial), ya que esta información, menos obvia, es imprescindible para interpretar la estructura conceptual. La colocación del atributo no afecta los resultados del análisis, ya que nuestro criterio en el registro de datos es la recuperación de la mayor cantidad de significado.⁴³ De todos modos, es importante aclarar que la manera más correcta de anotar un atributo es como se señaló anteriormente.

⁴³ Tomamos la misma posición frente a la elipsis que presentaremos en el inciso 4.3., *ie* su recuperación es imprescindible para interpretar significados.

Jackendoff (1983:63,64) cita a Chomsky (1970) y a otros teóricos generativos para desglosar las categorías de frases como O, FN, FV, FP y FA. Los modificadores de todas las subcategorías que no son categorías básicas de función - argumento se anotan al igual que en el ejemplo de FN y el modificador que acabamos de asentar.

Veamos otro ejemplo con FP:

S30 ...en la enseñanza de un idioma...

$$\left[\text{Lugar EN} \left(\begin{array}{l} \text{Entidad LA ENSEÑANZA} \\ \text{[Atributo DE UN IDIOMA]} \end{array} \right) \right]$$

Aquí tenemos un lugar compuesto por la función de lugar [EN] y la entidad ((LA ENSEÑANZA))⁴⁴. Este lugar resultante es modificado por el atributo [[DE UN IDIOMA]]. Nuevamente, los corchetes dobles indican la inclusión. Es posible descomponer la entidad de segundo orden “la enseñanza” como un acontecer.

Seguimos la misma metodología (de utilizar corchetes dobles) cuando el modificador es O₂⁴⁵.

S18 ...los temas o materias en las que el profesor tiene un 99% de conocimiento exacto.

$$\left(\begin{array}{l} \text{LOSTEMAS O MATERIAS} \\ \left[\begin{array}{l} \text{EN LAS QUE EL PROFESOR TIENE} \\ \text{UN 99\% DE CONOCIMIENTO EXACTO} \end{array} \right] \end{array} \right)$$

En este caso, el contenido de O₂ se registró como un modificador complejo por no considerar necesaria su descomposición para nuestras fines. Sin embargo, nada lo prohíbe. Por problemas de espacio, tampoco se anotaron las categorías Entidad O Atributo. La inclusión queda marcada por los dobles corchetes.

Cuando faltó espacio, se utilizaron otras dos técnicas para preservar la unidad de la estructura conceptual. Utilizamos el símbolo α para representar O₂ en su calidad de atributo, ya que es un acontecer.

⁴⁴ La enseñanza es un nominal de segundo orden que se puede descomponer como proceso. Ver la estructura conceptual de S01 en el Apéndice No. 6.

S28 ...el profesor es el encargado de...darle conocimientos...

$$\left[\begin{array}{l} \text{Est SER}_{\text{Ident}} \left(\left[\text{Tipo de ent EL PROFESOR} \right]_i, \left[\text{Lug EN}_{\text{Ident}} \left(\left[\begin{array}{l} \text{Tipo de ent EL ENCARGADO} \\ \text{[Atr DE } [\alpha] \end{array} \right] \right) \right] \right) \\ \left[\text{Acr CS}^+ \left(\left[\text{EL PROFESOR} \right], \left[\text{Acr IR}_{\text{Pos}} \left(\left[\text{CONOCIMIENTOS} \right], \left[\begin{array}{l} \text{Tr DESDE}_{\text{Pos}} \left(\left[\text{EL PROFESOR} \right] \right) \\ \text{Tr A}_{\text{Pos}} \left(\left[\text{EL ALUMNO} \right] \right) \end{array} \right] \right) \right] \right) \right] \end{array} \right]^{\alpha}$$

Otra técnica consiste en indizar un elemento de la estructura conceptual y luego desglosarlo en el papel que juega en O₂.

S01 Enseñar al alumno.

$$\left[\begin{array}{l} \text{Est SER}_{\text{Ident}} \left(\left[\text{Tipo de acr EL PAPEL DEL PROFESOR} \right]_i, \left[\text{Lug EN}_{\text{Ident}} \left[\text{Tipo de acr} \right] \right] \right) \\ \left[\text{Acr CS}^+ \left(\left[\right]_i, \left[\text{Acr IR}_{\text{Pos}} \left(\left[\text{CONOCIMIENTO, HABILIDAD} \right], \left[\begin{array}{l} \text{Tr DESDE}_{\text{Pos}} \left(\left[\right]_i \right) \\ \text{Tr A}_{\text{Pos}} \left(\left[\text{EL ALUMNO} \right] \right) \end{array} \right] \right) \right] \right) \right] \end{array} \right]$$

Esta forma de elaborar la estructura conceptual parece ser la más económica para resolver nuestros problemas de espacio.

Jackendoff (1983:70-74) discute expresiones opcionales de lugar, tiempo y manera las cuales no son regidas por el núcleo de la cláusula. Este enfoque es el que se debe aplicar al fenómeno de la modificación. Veamos cómo registrar un constituyente temporal que modifica un acontecer.

S01 ... No llegar tarde.

$$\left[\text{NO} \left[\begin{array}{l} \left[\text{Acr IR}_{\text{Circ}} \left(\left[\text{Ent EL PROFESOR} \right], \left[\text{Tr A}_{\text{Circ}} \left[\text{Acontecer } \alpha \right] \right) \right] \\ \left[\text{Temp TARDE} \right] \end{array} \right] \right]$$

En este caso, la expresión temporal *tarde* modifica todo el acontecer que está incluido entre [].

Veamos un ejemplo de causalidad recursiva con modificadores:

S14 ...y si no es así a aclarar sus dudas hasta que se haya logrado que el alumno comprenda

⁴⁵ Cláusula subordinada en el análisis generativo.

$$\left[\left[\left[\text{Lug EN}_{\text{Temp}} \left[\text{Est SER}_{\text{Exist}} \left(\left[\text{ALUMNOS} \right] \right) \right] \right] \right]^{\alpha 1} \right. \\ \left. \left[\text{Acr CS}^+([\alpha 1], \left[\text{CS}^+([\text{EL PROFESOR}], \left[\text{Acr IR}_{\text{Pos}}([\text{ACLARACIONES}], \left[\text{DESDE}_{\text{Pos}}([\text{I}_i]) \right] \right] \right) \right] \right] \right]^{\alpha 2} \right. \\ \left. \left[\text{Lug EN}_{\text{Temp}} \left[\text{Est SER}_{\text{Exist}} \left(\left[\text{ALUMNOS} \right] \right) \right] \right] \right] \right) \\ \left[\text{Acr CS}^+([\alpha 2], \left[\text{Est SER}_{\text{Pos}}([\text{LA COMPRENSIÓN}], \left[\text{Lug EN}_{\text{Pos}}([\text{LOS ALUMNOS}]) \right]) \right]) \right]$$

En este ejemplo hay series de causa y efecto. A veces los estados o aconteceres que constituyen la causa o el efecto son explícitos y a veces son implícitos. El esquema de la serie de causa y efecto es espiral en el sentido de que el efecto de la primera causa se convierte en la causa del segundo efecto.

3.3.2. Adyacentes. Jackendoff clasifica como adyacente cualquier frase en el FV no regida por el V. Las dos instancias de causalidad [CS] en el ejemplo anterior son adyacentes de resultado. Además, Jackendoff presenta tres adyacentes adicionales: [PARA], [POR] y [CON]. Reduce las funciones a un mínimo porque cree en la economía de la estructura conceptual.

3.3.2.1. [AcrCS]: Adyacente de resultado.

A continuación se elabora la estructura conceptual completa de la respuesta del sujeto S09. El primer uso de la función [AcrCS] descompone el significado de “enseñar al alumno”. Las otras funciones [AcrCS] son propiamente adyacentes de resultado:

S09 El papel del profesor es enseñar al alumno a pensar en lo que se está trabajando para que pueda comprender y por lo tanto aprender.

$$\left[\left[\text{Est SER}_{\text{Ident}}([\text{EL PAPEL DEL PROFESOR}], \left[\text{Lug EN}_{\text{Ident}}([\text{I}_i]) \right]) \right] \right]^{\alpha 1} \\ \left[\text{CS}^+([\text{I}_i], \left[\text{Acr IR}_{\text{Circ}}([\text{EL ALUM.}], \left[\text{Tr DESDE}_{\text{Circ}}([\text{NO PENSAR EN LO QUE SE ESTA TRABAJANDO}] \right] \right) \right] \right] \\ \left[\text{CS}^+[\alpha 1], \left[\text{Est SER}_{\text{Pos}} \left(\left[\text{LA CAPACIDAD} \right] \right) \right] \right]^{\alpha 2} \\ \left[\text{Est SER}_{\text{Pos}} \left(\left[\text{DE COMPRENDER} \right] \right) \right] \right] \\ \left[\text{Lug EN}_{\text{Pos}}([\text{EL ALUMNO}]) \right] \\ \left[\text{CS}^+[\alpha 2], \left[\text{Est SER}_{\text{Pos}} \left(\left[\text{LA CAPACIDAD} \right] \right) \right] \right]^{\alpha 3} \\ \left[\text{Est SER}_{\text{Pos}} \left(\left[\text{DE APRENDER} \right] \right) \right] \right] \\ \left[\text{Lug EN}_{\text{Pos}}([\text{EL ALUMNO}]) \right] \\ \left[\text{Acr AF}^+([\text{EL PROFESOR}], [\text{EL ALUMNO}]) \right] \\ \left[\text{POR CS}^+[\alpha 1, \alpha 2, \alpha 3], [\text{AF}^+[\alpha 1, \alpha 2, \alpha 3], [\text{EL ALUMNO}]] \right]$$

En la primera relación de esta serie de causalidad, el primer argumento es agente y el segundo, efecto. Toda esta primera relación de causalidad [$\alpha 1$] es la causa de la segunda relación y

$$\left[\text{Est SER}_{\text{Pos}} \left(\begin{array}{l} \text{LA CAPACIDAD} \\ \text{[DE COMPRENDER]} \end{array} \right), \text{[Lug EN}_{\text{Pos}} \text{ ([LOS ALUMNOS])}] \right]^{\alpha 2}$$

es el efecto. A su vez, toda la relación [$\alpha 2$] es la causa de la tercera relación y

$$\left[\text{Est SER}_{\text{Pos}} \left(\begin{array}{l} \text{LA CAPADICAD} \\ \text{[Acr DE APRENDER]} \end{array} \right), \text{[Lug EN}_{\text{Pos}} \text{ ([LOS ALUMNOS])}] \right]^{\alpha 3}$$

es el efecto. Traduciendo la macro estructura de esta estructura conceptual a los esquemas de valencia de Lyons tenemos:

- (3) PRODUCIR (AGENTE, EFECTO)
- (2) PRODUCIR (CAUSA, EFECTO)
- (2) PRODUCIR (CAUSA, EFECTO).

3.3.2.2. [PARA]

Jackendoff distingue tres adyacentes [**FOR**] diferentes. Hemos traducido [**FOR**] como [**PARA**]. Una vez más, es importante hacer hincapié en el hecho de que estas funciones son símbolos. Esto es particularmente importante, ya que “para” puede usarse en español como adyacente de resultado en el sentido de Jackendoff. En nuestro análisis el símbolo de adyacente de resultado es únicamente [**AcrCS**].

3.3.2.2.1. Beneficiario

El primer uso de [**PARA**] indicado por Jackendoff (1990:185) es el de beneficiario. Utiliza el ejemplo:

Bill sang a song for Mary.

$$\left[\begin{array}{l} \text{SING} ([\text{BILL}], [\text{SONG}]) \\ \text{Acr AF}^+ ([\text{BILL}], \text{ }) \\ \text{[FOR [Acr AF}^+ (\text{ }, [\text{MARY}])]} \end{array} \right]$$

A continuación, un ejemplo de nuestro corpus:

S41 Este diálogo con el alumno debe estar constituido de un código común para ambos.

$$\left[\begin{array}{l} \text{DEONT} ([]_i, [\text{Est AF}^- ([]_j, []_k)]) \\ \text{Acr CS}^+ ([]_j, [\text{Est SER}_{\text{Comp}} ([\text{UN CÓDIGO COMÚN}], [\text{Lug EN}_{\text{Comp}} (\left[\begin{array}{l} \text{ESTE DIÁLOGO} \\ \text{[CON EL ALUMNO]} \end{array} \right])])]) \\ \text{Acr AF}^+ ([\text{UN CÓDIGO COMÚN}],) \\ [\text{PARA [AF}^+ (, [\text{AMBOS}])]] \end{array} \right]$$

El uso de agente y paciente implícito señala que el agente está explícito en la estructura conceptual básica e implícito en la cláusula adyacente, mientras que el paciente está implícito en la estructura conceptual regida por el verbo y explícito en la adyacente.

3.3.2.2.2. Beneficio

El segundo uso de [**PARA**] indicado por Jackendoff es el de beneficio.

A continuación, un ejemplo de nuestro corpus:

S44 Entender que la educación científica es la vía para revalorar la vida social presente,

$$\left[\begin{array}{l} \text{Est SER}_{\text{Pos}} \left[\begin{array}{l} \text{Est SER}_{\text{Ident}} \left(\left[\begin{array}{l} \text{LA EDUCACIÓN} \\ \text{[CIENTÍFICA]} \end{array} \right] \right), [\text{Lug EN}_{\text{Ident}} ([\text{LA VÍA}])] \end{array} \right], [\text{Lug EN}_{\text{Pos}} ([\text{EL PROFESOR}])] \\ \text{Acr AF}^+ ([\text{LA EDUCACIÓN CIENTÍFICA}]_i, []_j) \\ \left[\begin{array}{l} \text{PARA [INC [Est SER}_{\text{Ident}} ([\text{LA VIDA SOCIAL PRESENTE}]_j, [\text{Lug EN}_{\text{Ident}} ([\text{REVALORADA}])])]) \\ \text{Acr AF}^+ ([]_i, [\text{LA VIDA SOCIAL PRESENTE}]_j) \end{array} \right] \end{array} \right]$$

Otra vez, el uso de agente y paciente implícito indica que el agente está explícito en la estructura conceptual básica e implícito en la cláusula adyacente, mientras que el paciente está implícito en la estructura básica y explícito en la adyacente. La cláusula adyacente expresa el beneficio que recibe ([**LA VIDA SOCIAL PRESENTE**]_j).

3.3.2.2.3. Intercambio

Jackendoff desglosa un tercer uso de [**PARA**] que elabora la estructura conceptual del intercambio (en español se expresa por medio de “por”): *Bill got \$5 dollars from Harry for the book*. Aparentemente, esto no ocurre en nuestro corpus.

3.3.2.3. [POR] Instrumento

Para designar la función de adyacente del instrumento, Jackendoff utiliza [BY], que traduje como [POR]. En el siguiente caso, el instrumento (lo que allana el camino) es “proveyendo a este de las herramientas e instrumentos más adecuados”.

S34 El profesor es el encargado de allanar el camino del aprendizaje al alumno proveyendo a este de las herramientas e instrumentos más adecuados...

$$\left[\begin{array}{l} \text{Est SER}_{\text{Ident}} ([\text{Tipo de entidad EL PROFESOR}], [\text{Lug EN}_{\text{Ident}} ([\text{Tipo de entidad } i)]) \\ \text{Acr CS}^+ ([i], \left[\begin{array}{l} \text{Est EXT} \left(\left[\begin{array}{l} \text{EL CAMINO} \\ \text{[Atr SIN OBSTACULOS]} \end{array} \right], \left[\begin{array}{l} \text{Tr DESDE} ([\text{EL ALUMNO}]) \\ \text{Tr A} ([\text{EL APRENDIZAJE}]) \end{array} \right] \right) \end{array} \right] \\ \text{Acr AF}^- ([i], [\text{EL CAMINO}]) \end{array} \right] \left[\begin{array}{l} \text{POR}_{\text{Acr CS}^+} ([i], \left[\begin{array}{l} \text{Acr IR}_{\text{Pos}} \left(\left[\begin{array}{l} \text{LAS HERRAM. E INSTR.} \\ \text{[Atr MÁS ADECUADOS]} \end{array} \right], \left[\begin{array}{l} \text{Tr DESDE}_{\text{Pos}} ([\text{EL PROFESOR}]) \\ \text{Tr A}_{\text{Pos}} ([\text{EL ALUMNO}]) \end{array} \right] \right) \end{array} \right] \right) \end{array} \right] \right]^{\alpha 1} \\ \text{CS}^+ ([i], [\text{Acr AF}^- ([\alpha 1], [\text{EL CAMINO}])]) \\ \text{Acr AF}^- ([i], [\alpha 1]) \end{array} \right]$$

3.3.2.4. [CON]: acompañamiento.

[CON] se utiliza para agregar componentes a la estructura conceptual; también se usa cuando la cláusula conceptual principal es una aproximación (para la cual Jackendoff utiliza el símbolo “WITH”)⁴⁶. Ejemplo:

S30 El profesor, al utilizar un enfoque metodológico de tipo comunicativo o funcional en la enseñanza de un idioma, deberá convertirse solamente en asesor o facilitador...

$$\left[\begin{array}{l} \text{DEONT} ([i], [\text{Est AF}^- ([\text{EL PROFESOR}]_j, []_k)]) \\ \text{Acr CS}^+ ([j], [\text{INC} ([j], [\text{Tr HACIA} \left(\left[\begin{array}{l} \text{SER} ([j], [\text{EN} ([i])]) \\ \text{[Manera SOLAMENTE]} \end{array} \right] \right)]])]) \\ \left[\begin{array}{l} \text{Acr CS}^+ ([i], [\text{INC} ([\text{EL ALUMNO}], [\text{Trayectoria HACIA} ([\text{META}])])]) \end{array} \right]^{\alpha 1} \\ \text{CON}_{\text{Est SER}_{\text{Ident}}} \left(\left[\begin{array}{l} \text{EL ENFOQUE} \\ \text{METODOLÓGICO} \end{array} \right], [\text{Lug EN}_{\text{Ident}} ([\text{COMUNICATIVO O FUNCIONAL}])]) \\ \left[\begin{array}{l} \text{Lug EN} \left(\left[\begin{array}{l} \text{LA ENSEÑANZA} \\ \text{[Atr DE UN IDIOMA]} \end{array} \right] \right) \end{array} \right] \end{array} \right]$$

⁴⁶ Jackendoff (1990:98).

Así [CON] agrega una estructura conceptual a la cláusula conceptual principal.

3.3.3. Relaciones paratácticas⁴⁷

Claramente la función de causalidad y interacción entre el agente y el paciente, junto con las funciones de adyacente, permiten expresar relaciones hipotácticas. Las relaciones paratácticas, en cambio, quedan fuera de los análisis de Jackendoff. Por lo tanto, decidí formular relaciones de unión agregando más cláusulas conceptuales. Utilicé la oposición [Estado- AF^-] para indicar la contradicción, ya que Talmy lo sugiere implícitamente (1988) y Jackendoff basa su análisis de la dinámica de fuerzas en su trabajo.

3.4. Convenciones notacionales

Aunque la estructura conceptual existe independientemente de cómo se expresa en un idioma específico, es pertinente analizar la forma en la que el español expresa el movimiento y la ubicación. Talmy (1991:5) distingue dos categorías básicas dependiendo del patrón dominante con el cual una lengua expresa la estructura conceptual de un acontecer de desplazamiento o ubicación en una estructura sintáctica. Queremos establecer si el núcleo del esquema se expresa con el verbo principal o con lo que Talmy llama un satélite (*ie* un afijo ligado o una palabra libre como una preposición). En contraste con el patrón dominante en el idioma inglés que pertenece a la categoría de *Satellite-framed languages*, el patrón dominante en español corresponde a la categoría de *Verb-framed languages*. (*Ibid*: 8):

[*the bottle MOVED in to the cave*] DURING WHICH [*it floated*]

Eng: *The bottle floated into the cave.*

Spn: *La botella entró flotando a la cueva.*

La dirección del movimiento de la botella se expresa en inglés con la preposición *into*, mientras que en el español se expresa con el verbo “entrar”. Por ello, deliberadamente no tradujimos el ejemplo de Jackendoff:

John ran into the room.

⁴⁷ Halliday (1994:218). La parataxis es la relación que existe entre dos elementos del mismo estatus. La hipotaxis, por otra parte, es la relación entre un elemento dependiente y el elemento del que depende. En este caso, el estatus de los dos es desigual.

En español sería algo como: Juan entró corriendo al cuarto.

Lo importante para nuestro estudio es el hecho de que ambas tipologías se pueden analizar con el mismo sistema de notación, ya que comparten universales como las categorías básicas ontológicas del Cuadro No. 5. Estas categorías universales subyacen las manifestaciones lingüísticas de lenguas particulares como el español y el inglés.

En la traducción de las funciones, me preocupé por seleccionar el término más exacto. Sin embargo, fue necesario precisar el significado que denota cada función. No olvidemos que la estructura conceptual es un fenómeno independiente de su realización léxica en una lengua determinada. **Cada función del sistema de notación en español es un símbolo para el significado señalado y no una traducción.**

3.5. Las marcas de la estructura conceptual.

Las marcas de nuestro corpus que nos permiten identificar la estructura conceptual son relacionales. En el nivel espacial están constituidas por los papeles espaciales fuente, meta y argumento que se mueve y ubica, así como de las funciones y los objetos de referencia. En el nivel de la interacción entre el agente y el paciente, las marcas son las relaciones de la dinámica de fuerzas.

A continuación veremos la segunda metodología: el análisis de la estructura temática.

4. La estructura temática como punto de partida del mensaje.

La escuela de análisis de Halliday es funcional y la interpretación funcional de la gramática realiza su papel como un recurso para la construcción del significado:

It interprets language not as a set of structures but as a network of SYSTEMS, or interrelated sets of options for making meaning. (Ibid:15)

Una de estas opciones es la selección del tema o punto de partida como el inicio del mensaje que transmite la cláusula: es de lo que se trata el mensaje. Nos señala qué es importante, de qué se quiere hablar y además nos demuestra cómo el hablante estructura su mensaje al nivel discursivo.

En español sería algo como: Juan entró corriendo al cuarto.

Lo importante para nuestro estudio es el hecho de que ambas tipologías se pueden analizar con el mismo sistema de notación, ya que comparten universales como las categorías básicas ontológicas del Cuadro No. 5. Estas categorías universales subyacen las manifestaciones lingüísticas de lenguas particulares como el español y el inglés.

En la traducción de las funciones, me preocupé por seleccionar el término más exacto. Sin embargo, fue necesario precisar el significado que denota cada función. No olvidemos que la estructura conceptual es un fenómeno independiente de su realización léxica en una lengua determinada. **Cada función del sistema de notación en español es un símbolo para el significado señalado y no una traducción.**

3.5. Las marcas de la estructura conceptual.

Las marcas de nuestro corpus que nos permiten identificar la estructura conceptual son relacionales. En el nivel espacial están constituidas por los papeles espaciales fuente, meta y argumento que se mueve y ubica, así como de las funciones y los objetos de referencia. En el nivel de la interacción entre el agente y el paciente, las marcas son las relaciones de la dinámica de fuerzas.

A continuación veremos la segunda metodología: el análisis de la estructura temática.

4. La estructura temática como punto de partida del mensaje.

La escuela de análisis de Halliday es funcional y la interpretación funcional de la gramática realiza su papel como un recurso para la construcción del significado:

It interprets language not as a set of structures but as a network of SYSTEMS, or interrelated sets of options for making meaning. (Ibid:15)

Una de estas opciones es la selección del tema o punto de partida como el inicio del mensaje que transmite la cláusula: es de lo que se trata el mensaje. Nos señala qué es importante, de qué se quiere hablar y además nos demuestra cómo el hablante estructura su mensaje al nivel discursivo.

Otros enfoques estudian la alternancia de información vieja y nueva⁴⁸ en la estructura textual, llamados tópico y comentario, los cuales a veces coinciden con la colocación de tema y rema, pero este es otro fenómeno que, si bien es importante, no resalta las valoraciones del hablante:

There is a close semantic relationship between information structure and thematic structure... Other things being equal, a speaker will choose the Theme from within what is given and locate the focus, the climax of the New, somewhere within the Rheme.

But although they are related, Given + New and Theme + Rheme are not the same thing. The Theme is what I, the speaker, choose to take as my point of departure. The given is what you, the listener, already know about or have accessible to you. Theme + rheme is speaker oriented, while Given + New is listener oriented (Ibid:299).

Es precisamente el hecho de que la alternancia de tema y rema sea un fenómeno lingüístico orientado al hablante lo que nos permite revelar sus valoraciones. Esta es la razón principal por la que analizaremos la estructura temática y no la estructura de información de nuestro corpus (además de que la estructura temática de la cláusula está basada en un análisis gramatical).

4.1. Las marcas de la estructura temática.

Según Halliday, el tema es el punto de partida del mensaje. Se identifica por su posición al principio de la cláusula y precisamente esta posición es la marca que nos permitirá distinguir la estructura temática en las respuestas de los novatos y los expertos. El resto del mensaje es el rema (lo que desarrolla este tema). La estructura temática sirve para orientar la atención del oyente a lo que el hablante considera importante:

In speaking or writing English we signal that an item has thematic status by putting it first... Following the terminology of the Prague school of linguistics, we shall use the term Theme as the label for this function... The theme is the element which serves as the point of departure of the message; it is that with which the clause is concerned. The remainder of the message, the part in which the theme is developed is called in Prague school terminology the Rheme (Halliday, 1994:37).

⁴⁸ En un nivel de estructura sentencial se ha usado otra noción de TÓPICO en la lingüística reciente, a menudo en combinación con las nociones de COMENTO Y FOCO. En esa investigación a una frase puede asignársele, además de sus estructuras sintácticas y semánticas normales, una ESTRUCTURA binario de TÓPICO-COMENTO. La definición de tales estructuras se especifica tanto en términos semánticos como pragmáticos de información y distribución de información en las oraciones (Van Dijk, 1988:178).

4.2. Conceptos básicos en el análisis de la estructura temática.

Nuestro análisis de la estructura temática es una adaptación del esquema de Rébora⁴⁹ (1989:108). En él se diferencian varios tipos de temas. El tema *no marcado* es neutral mientras que el tema *marcado* es especial.⁵⁰ En una cláusula declarativa, el tema suele ser el sujeto. Halliday le concede un valor neutral a este tema no marcado ya que es normal que el mismo elemento cumpla tanto la función de sujeto como la de tema o punto de partida para el mensaje en este tipo de cláusulas.⁵¹ Por ejemplo, en la cláusula declarativa de Cristina (S46), *El aprendizaje debe concebirse como un proceso activo...*, *El aprendizaje* es el tema no marcado, ya que es el sujeto.

Cuando el primer elemento de una cláusula declarativa no es el sujeto, suele ser “el adverbio, el grupo adverbial o la frase preposicional que funciona como adjunto circunstancial” (Rébora, 1989:37), aunque también es posible que sea un complemento que funciona como participante en el proceso de transitividad. Cuando uno de estos elementos se encuentra antes del sujeto de la cláusula (ya sea en inglés o en español), se considera como el tema marcado del mensaje. En otra cláusula declarativa de Cristina (S46), *Con el aprendizaje el alumno percibe una realidad...*, *Con el aprendizaje* es el tema marcado porque antecede al sujeto.

De este modo, los temas de las cláusulas de nuestro corpus se pueden dividir en temas no marcados con valor neutral y temas marcados con valor especial. Los temas marcados con valor especial tienen una particular importancia para nuestro estudio ya que revelan lo que es importante para el hablante. Al mismo tiempo es importante localizar el tema desplazado, que en nuestro corpus (que consta de cláusulas declarativas) es el sujeto, es decir, el elemento que hubiera sido temático si no lo antecedería el tema marcado. El hablante relega el tema desplazado a favor del tema marcado, permitiéndonos entender algo más sobre su sistema de valoración.

⁴⁹ A la vez Rébora basa su análisis temático en Halliday (1985). Esta tesis utiliza la segunda edición Halliday (1994).

⁵⁰ Halliday (1994:45-54)

⁵¹ El tema con valor neutral en la cláusula interrogativa es lo que se quiere saber mientras que el tema neutro en una cláusula imperativa es lo que el hablante quiere que se haga o lo que quiere que hagamos, usualmente el predicado (Halliday, 1994:45-7). Sin embargo, el corpus carece de ejemplos de cláusulas interrogativas o imperativas probablemente porque nuestros datos son respuestas a una pregunta.

Al nivel discursivo el tema puede trascender más allá de la cláusula:

La función del tema no se limita a la cláusula. Halliday en varias ocasiones a lo largo de su gramática, reitera que si bien el tema – rema es una estructura básicamente de la cláusula, existe una organización temática que también se manifiesta por encima de ella. La selección del tema ... tiene un valor fundamental en la organización del discurso ... (Rébora, 1989: 35)

Todo nuestro corpus esta formado por respuestas a la pregunta *¿Cuál es el papel del profesor?* Se esperaría que el tema de la primera cláusula independiente tuviera alguna relación con el rema de la pregunta: el papel del profesor o en su caso el profesor. Por lo tanto, cuando el tema de la primera cláusula independiente no tiene relación directa con ninguno de los dos, es de notarse. Lo consideraremos como tema marcado o especial en el nivel discursivo porque refleja un proceso de valoración del sujeto, quién se desvía de lo normal, y se hará una revisión especial de estas respuestas.

Los temas pueden ser simples o compuestos. El tema *simple* “está formado por un elemento funcional en la estructura de la cláusula, ya sea sujeto, complemento o adjunto”(Ibid:39). Sin embargo, puede estar constituido por complejos unitarios (más de una estructura de la misma función).

En contraste, *el tema compuesto* contiene elementos que no participan en la transitividad de la oración o sea elementos que no son sujeto, complemento o adjunto circunstancial. La colocación de estos elementos al principio de la cláusula es obligatoria o frecuente. En el tema compuesto, el *núcleo* es el primer elemento que funciona como sujeto, complemento o adjunto, mientras que los elementos que preceden al núcleo se consideran de carácter complementario y se llaman los *antecedentes* del núcleo. Su presencia distrae hasta cierto punto de la fuerza del núcleo como tema matizando su significado. Por ejemplo en la respuesta de Gerardo (S06), *El profesor tiene que enseñar a los alumnos de una manera práctica, para que el alumno asimile lo que se está viendo, El profesor* es el tema simple de la primera cláusula declarativa y *para que el alumno* es el tema compuesto de la siguiente. En su máxima extensión, los temas compuestos pueden incluir elementos textuales (continuativo, estructural o de conjunción, en este orden),

interpersonales (vocativo, modal y finito, o sea que marca modo) precediendo al núcleo⁵² o tema que participa en la transitividad de la cláusula (Halliday, 1994:53,54).

Tanto el trabajo de Rébora como el de Halliday analizan la estructura temática del inglés. Nosotros nos enfocaremos al análisis del español, ya que es la lengua materna de nuestros sujetos. Según Halliday (*Ibid*: 38) no hay razón para que la función del tema se tenga que realizar de la misma forma en que se realiza en inglés. Sin embargo, si otras lenguas organizan el mensaje de la cláusula como una estructura de tema y rema y esta estructura se expresa por la secuencia en la que estos elementos ocurren, le parece natural que el tema aparezca al principio de la cláusula y no en un punto intermedio o final. No hemos encontrados ejemplos de un análisis temático según Halliday con un corpus en español.

De todos modos, un análisis preliminar de nuestros datos indica que el español es una de las lenguas que realizan la alternancia de tema y rema en esta forma aún cuando la estructura sintáctica sea menos rígida que en el inglés. La flexibilidad del orden de palabras en el español permitirá, como veremos más adelante, la existencia de temas marcados en forma enfática que sin embargo no tienen tema desplazado. Además, el español es una lengua con morfema de persona incluido en el verbo (Alarcos, 1994:73). Esto conlleva a la posibilidad de omitir fonéticamente el sujeto:

...la posibilidad de omitir fonéticamente el sujeto de una oración con verbo conjugado está limitado a las lenguas que poseen un sistema morfológico lo suficientemente rico como para hacer recuperable la elisión de tal categoría (Hernanz & Brucat, 1987:118)

El hecho de que el español es una lengua con tal capacidad es probablemente la causa de que haya más elipsis en la estructura temática de nuestro corpus que en un corpus en inglés. La mayor parte de las anomalías aparentes del corpus parecen derivarse de estos dos hechos: el orden flexible de palabras en el español y la posibilidad de omitir el sujeto explícito. Existe un paralelo bastante estrecho en cuanto a la existencia de temas compuestos extendidos y al orden relativo de los elementos que los componen.

Esta perspectiva capta básicamente las diferencias de valoración entre los conceptos de los expertos y los novatos.

⁵² El núcleo que participa en la transitividad de la cláusula es el componente *experiential* denominado *topical theme* por Halliday (1994:53). El tema siempre incluye uno y solo un elemento *experiential*.

4.3. Algunos criterios del sistema de notación de la estructura temática

Con el propósito de resaltar visualmente el aspecto de valoración, se adaptó el sistema de notación del formato de análisis de la estructura temática de Rébora (1989). Ver el Apéndice No. 2. Otra preocupación, igualmente importante, fue la recuperación del significado de temas elípticos, así como temas con proformas. Como señalamos anteriormente, el sistema morfológico del español permite mayor cantidad de elipsis que el inglés. Hernanz & Brucat (1987:107) señalan la necesidad de recurrir a este fenómeno en el análisis lingüístico:

...se sirven de la elipsis como un mecanismo que permite regularizar los patrones sintácticos de la lengua. Según intentaremos mostrar más adelante, sin el recurso a las categorías vacías, la tarea de obtener reglas generales se hace casi imposible.

Sin la recuperación del significado de las categorías vacías será muy difícil, si no imposible, comprender la oración:

...las entidades elípticas representan material imprescindible para la correcta interpretación de las oraciones... (*Ibid*: 114)

Por su parte Bernardez (1982:105) define las proformas como “elementos lingüísticos cuya función es la de servir de sustituto a un elemento léxico en el mismo texto.” Ya que nuestro principal objetivo concierne al significado nos interesa recuperar el elemento sustituido. Según Bernardez (*Ibid*: 116), hay dos tipos de antecedentes: los antecedentes textuales y los antecedentes recuperables de nuestro conocimiento del mundo.

Todas las proformas establecen una referencia de identidad plena, aunque limitando su valor a señalar que lo que encontramos en un punto del texto debe identificarse exactamente con algo que ha aparecido anteriormente en el mismo texto, o que podemos identificar extratextualmente mediante nuestro <<conocimiento del mundo>> o del contexto.

En cuanto a la elipsis es:

...una forma especial de sustitución en la que el sustituto es cero...suele limitarse a los [elementos lingüísticos] que pueden reemplazarse con proformas... En general la elipsis sólo es posible cuando el elemento elidido es perfectamente identificable por el oyente (sea intratextual o extratextualmente) *Ibid*: 116.17.

El español es una de las lenguas donde se puede omitir el sujeto explícito del verbo porque posee un sistema morfológico suficientemente rico para su recuperación. En su discusión, Bernardez (Ibid) incluye este tipo de elipsis que “viene exigida en gran parte por la norma lingüística”. Tomaré en cuenta esta categoría de elipsis, ya que en estos casos también es necesario señalar el significado del tema.

La estructura temática discursiva es el resultado de las relaciones entre los temas de las cláusulas. Según Halliday (1994:218) las relaciones del discurso pueden ser paratáticas o hipotáticas. La hipotaxis es la relación entre un elemento dependiente y el elemento de que depende, llamado el dominante. Por otra parte, la parataxis es la relación que existe entre dos elementos de igual estatus. En su gramática de la lengua española Alarcos (1994:315) se refiere al fenómeno de parataxis con el termino de yuxtaposición. Se refiere a su igualdad con la noción de que ambas unidades “desempeñan en conjunto la misma función que cumpliría cada una de ellas aisladamente”. Desglosa la coordinación desde esta perspectiva:

Con este procedimiento [la coordinación], los segmentos yuxtapuestos en un grupo se enlazan mediante una conjunción...los grupos oracionales coordinados se clasifican en tres tipos: oraciones *copulativas*, oraciones *disyuntivas* y oraciones *adversativas*. (Ibid: 318)

Al mismo tiempo se refiere al fenómeno hipotático de relación dominante, dependiente con la clasificación: oración compleja que se trata de “primitivas oraciones...ahora subordinadas al núcleo verbal...”(Ibid: 314). Utilizaremos este criterio al clasificar las cláusulas de nuestro corpus y nos referiremos a la obra de Alarcos para un modelo del análisis en español.

Existen cláusulas que no contribuyen a la organización temática del texto que Halliday denomina como cláusulas incrustadas:

Embedded clauses...These are clauses which function inside the structure of a nominal group, as 'defining relative' clauses, e.g. who came to dinner...in the man who came to dinner. The thematic structure of such clauses is the same as that of dependent clauses. However, because of their down-ranking, the fact that they do not function as constituents of a sentence, their thematic contribution to the discourse is minimal, and for practical purposes can be ignored. (Halliday, 1994:62,63).

Por su parte, Alarcos (1994:324) distingue entre dos tipos de cláusulas transpuestas:

- a) las que con su transpositor cumplen una función oracional (es decir, constituyen un adyacente del núcleo verbal), y
- b) las que con su transpositor son adyacentes de un grupo nominal unitario.

Las cláusulas incrustadas de Halliday corresponden a las adyacentes de grupos nominales unitarios que no cumplen una función oracional. Hemos eliminado estas cláusulas de nuestro análisis temático.

En general, nuestra adaptación del formato de Rébora se debe al objetivo de resaltar y/o aprehender el significado, especialmente en el terreno de la valoración.

A continuación veremos los detalles del sistema de notación y después se examinará lo sucedido cuando se aplica este sistema al análisis del corpus en español. Posteriormente, analizaremos los resultados del análisis de la estructura temática en el contexto de nuestra investigación.

4.4. El sistema de notación para el análisis de la estructura temática.

Si la posición dentro de la cláusula determina la estructura temática, la gramática determina su clasificación. A continuación, se desglosa el sistema de notación para el análisis de la estructura temática que se encuentra en el Apéndice No. 2:

- 4.4.1. La primera columna se refiere al número del sujeto de nuestro corpus.
- 4.4.2. La segunda columna describe el tipo de cláusula (es decir, independiente o subordinada). Además, si la relación entre dos cláusulas independientes es paratáctica, se indica si la cláusula inicia la relación con la etiqueta *inic.* y si la continua con la etiqueta *cont.* Por último, cuando existe la hipotaxis, se clasifica la cláusula dominante con la etiqueta *dom.*
- 4.4.3. La tercera columna habla del tipo de tema. Se diferencian los temas simples de los temas compuestos con las siglas S y C y se distinguen los temas no marcados de los temas marcados con las siglas Nm y M, respectivamente. Además, se destaca la existencia de los temas marcados por la presencia de un tema desplazado que se encuentra en la quinta columna del formato del análisis de temas.
- 4.4.4. Se distinguen dos tipos de elipsis:
 - 4.4.4.1. La elipsis contextual, identificada con la etiqueta “ ϕ ”. Este símbolo se refiere a la elipsis en el sentido clásico de Sánchez de las Brozas, citada por Hernanz y Brucart (1987:107): “la falta de una palabra o de varias en la construcción correcta.”.

- 4.4.4.2. El morfema del verbo que se refiere al sujeto, identificado con la etiqueta " ϕ_m ". Aquí, el símbolo se refiere a la elipsis exigida por la norma lingüística del español que menciona Bernárdez (1982:117).
- 4.4.5. Los temas de las cláusulas independientes se distinguen de las cláusulas subordinadas en forma visual y ambos se anotan en la cuarta columna. El tema de la cláusula independiente se escribe en mayúsculas, el de las subordinadas en minúsculas.
- 4.4.6. También se identifica visualmente el tema simple y el núcleo del tema compuesto, señalados en negritas.
- 4.4.7. Es primordial recuperar los antecedentes de temas elípticos y proformas. Cuando el tema es compuesto, se recupera únicamente el antecedente del núcleo. Los temas elípticos y las proformas van seguidas por ":" y el significado recuperado.
- 4.4.8. Frecuentemente se registra el tema con la frase nominal completa para buscar mayor significado.

4.5. El análisis de la estructura temática en español.

Como enunciamos en el inciso 4.2., el español es una lengua con un orden de palabras flexible y un sistema morfológico amplio. Esto permite el desarrollo de una estructura temática que varía de la del inglés en ciertos aspectos que revisaremos a continuación. (Ver el Apéndice No. 2.)

4.5.1. La elipsis

Como mencionamos anteriormente, la elipsis temática es más común en español que en inglés. Veremos ejemplos de los dos tipos identificados en el apéndice 2: la elipsis recuperable del contexto y la elipsis recuperable del morfema de persona verbal. En nuestro estudio, más del 50% de los novatos omitieron el tema de la primera cláusula independiente. Veamos un ejemplo:

01	Alberto	Nov.	ENP	Enseñar al alumno y poniéndole el ejemplo. No faltar. No llegar tarde.
01	Indep.	Nm, S,	Elíp.	ϕ : EL PAPEL DEL PROFESOR

También hubo un alto índice de elipsis temática que fue recuperable debido a la existencia en el español del morfema de persona incluido en el verbo. Por ejemplo:

07	Hugo	Nov.	ENP	Ayudar al alumno a que <i>logre</i> superarse.
07	Indep. _{dom.} Sub.	Nm, S, Elíp. Nm, C, Elíp _m		ϕ : EL PAPEL DEL PROFESOR a que ϕ_m : el alumno

4.5.2. Las proformas

El extenso sistema morfológico del español también permite la recuperación del significado de las proformas. Aquí un ejemplo:

46 Cristina Exp. ENP El aprendizaje debe concebirse como un proceso activo, en donde el profesor juega un papel importante en brindar a los alumnos los medios necesarios para el aprendizaje. El profesor, al conocer su disciplina y los propósitos del curso, deberá brindar al estudiante las alternativas didácticas que le permitan acceder al conocimiento de la mejor manera; *por ello* deberá permanentemente proponer nuevos esquemas de aprendizaje a sus alumnos que respondan a los propósitos de la asignatura pues también a los intereses y realidad de los estudiantes. El profesor es un facilitador, un orientador en el proceso.

46	Indep. _{dom.}	Nm, S	EL APRENDIZAJE	
	Indep. _{dom.} → inic.	Nm, S	EL PROFESOR	
	Indep. _{dom.} → cont.	M, S	POR ELLO: [HAY]	ϕ_m : el profesor
			ALTERNATIVAS	
			DIDÁCTICAS QUE PERMITAN	
			ACCEDER AL CONOCIMIENTO	
			DE LA MEJOR MANERA	
	Indep.	Nm, S	EL PROFESOR	

4.5.3. La marcación enfática

Seguimos el criterio de Alarcos (1994:73) para clasificar la presencia de los sustantivos personales como temas marcados.

...la aparición de los sustantivos personales en estos casos de redundancia, tiene marcado carácter enfático y expresivo, y trata de contraponer la persona aludida a las otras.

Lo curioso de estos casos estriba en el hecho de que no existe tema desplazado ya que el morfema del verbo tiene el mismo referente que el tema marcado. Utilizamos la etiqueta M_e para clasificar estos temas. Ejemplo:

06 Gerardo Nov. ENP Yo pienso que el papel del profesor es muy importante para que el aprendizaje sea asimilado. El profesor tiene que enseñar a los alumnos de una manera práctica, para que el alumno asimile lo que se esta viendo.

06	Indep. _{dom.}	M _e S	YO	φ
	Sub.	Nm C	que el papel del profesor	
	Sub.	Nm C	para que el aprendizaje	
	Indep. _{dom.}	Nm, S	EL PROFESOR	
	Sub.	Nm, C	para que el alumno	

La inversión del sujeto y el verbo en ciertas expresiones (sin tema desplazado) también le da al tema un marcado carácter enfático y expresivo. Utilizamos la misma etiqueta M_e para señalar estos casos.

42 Norma Exp. CCH Esto es en este en el acto educativo no sólo aprende el alumno, sino también el maestro y *no sólo enseña el maestro* sino también el alumno.

42	Indep. _{inic.}	M, C	ESTO ES EN ESTE: EN EL ACTO EDUCATIVO	no sólo φ _m :el alumno,
	Indep. _{cont.}	Nm, C	SINO TAMBIÉN EL MAESTRO [COMO ALUMNO]	
	Indep. _{cont.}	M _e , C, Elfp. _m	Y NO SOLO φ_m:EL MAESTRO	
	Indep. _{cont.}	Nm, C	SINO TAMBIÉN EL ALUMNO [COMO MAESTRO]	

4.5.4. El tema compuesto extendido

El tema se extiende desde el principio de la cláusula hasta e incluyendo el primer elemento que participa en la transitividad de la cláusula (Halliday, 1994:53). Como dijimos anteriormente, los ejemplos de temas compuestos extendidos en nuestro corpus corresponden más o menos al modelo de Halliday. A continuación, presentamos algunos ejemplos de temas compuestos extendidos con elementos textuales (*continuative* y *conjunctive*) y elementos interpersonales (*modal*) precediendo al núcleo (*topical theme*):

# de S	Continuativo	De conjunción	Modal	El núcleo
11	y		pienso que es bueno que	φ:la relación maestro-alumno
29	claro	que también	es importante qué	el maestro
29	entonces diremos	que		se: un aprendizaje
30	es decir	que		la corrección
42		ya que	si nos vamos a definiciones muy esquemáticas	φ _m :nosotros

Como se puede apreciar en el análisis de las respuestas de los sujetos nos. 11, 29 y 42, las expresiones de tercer orden (proposiciones, teoremas o ideas según Lyons, 1977: 446) son

parte del tema extendido. Se trata de segmentos oracionales que nos dicen algo sobre la actitud del hablante con respecto de lo dicho. Coinciden con la clasificación modal de Halliday (1994:49) que expresa el juicio del hablante acerca del mensaje que transmite la cláusula.

4.5.5. El uso del subjuntivo en segmentos oracionales.

Según Alarcos (1994:314), los segmentos oracionales como *Que Juan tuviese éxito* o *Que dimita el presidente* “serían enunciados posibles solo como respuestas a ciertas preguntas.” Si adoptamos esta postura, es necesario suplir el elemento faltante de la pregunta en algunos enunciados del corpus en subjuntivo. Por lo tanto, la siguiente oración se entiende como *y el papel del profesor es que el profesor crea una comunicación con el alumno*.

22 Marta Nov. ENP Es enseñar al alumno lo que el sabe con base a los programas elaborados y si no entiende volverle a explicar, hablar con nosotros *y que haya una comunicación con el alumno*

22 Indep. Nm, C y ϕ : **EL PAPEL DEL PROFESOR**
Sub. Nm, C que ϕ : **el profesor**

4.5.6. La nominalización con el infinitivo.

Según Alarcos (*Ibid*:143), las funciones del infinitivo coinciden con las del sustantivo. Así la nominalización con el infinitivo juega un papel temático en nuestro corpus en dos diferentes situaciones:

a) Cuando antecede al sujeto como tema marcado:

39 Fulvia Exp. CCH El profesor debe ensayar y aplicar diversas estrategias y debe tener muy en cuenta que el alumno operando emprende las acciones y procesos de muchas de las materias de investigación, *al dar pauta para trabajar en equipo* el profesor debe saber *que al trabajar en grupos* los alumnos intercambian ideas y dan diversos puntos de vista para solucionar un problema.

39 Indep.dom Nm, S **EL PROFESOR**
Sub. Nm, C que **el alumno**
Indep.dom M, S **AL DAR PAUTA PARA TRABAJAR EN EQUIPO** el profesor
Sub. M, C que **al trabajar en grupos** los alumnos

En estos casos, la frase preposicional con el infinitivo cumple la función de circunstancial.

b) El infinitivo coincide con el núcleo del tema compuesto cuando aparece después de una expresión de tercer orden:

31 Samuel Exp. ENP ...Si la tendencia natural es el reproducir como profesor el sistema que siguió como alumno, *es difícil abandonar* el papel protagónico tradicional en el profesor para que el alumno se responsabilice de su propio aprendizaje.

31	Sub.	Nm, C	Si la tendencia natural
	Indep. _{dom.}	Nm, C	ES DIFÍCIL ABANDONAR
	Sub.	Nm C	para que el alumno

La alternativa a esta interpretación será considerar el sujeto implícito del infinitivo como el núcleo temático. Sin embargo, el mismo hablante lo relega al final de la cláusula. Si recordamos que la posición en la cláusula es el criterio para la identificación del tema, parece claro que nuestra solución es la adecuada. De todos modos, no deja de ser un problema interesante que requiere de más estudio.

5. Los resultados.

La descripción y el análisis detallado de las respuestas de los sujetos (Apéndice 1) figuran en el resto de los apéndices. El análisis completo de la estructura temática se encuentra en el Apéndice 2. El Apéndice 3 describe el análisis de los temas de la primera cláusula independiente, mientras que el Apéndice 4 describe el análisis de los temas no limitados al profesor o sus conocimientos. El análisis detallado de los temas marcados se encuentra en el Apéndice 5.

Por otra parte, el análisis completo de la estructura conceptual se encuentra en el Apéndice 6. El Apéndice 7 describe en detalle el análisis de los macro esquemas conceptuales del estrato espacial, mientras que el Apéndice 8 describe el análisis de la dinámica de fuerza del estrato de interacción.

A continuación se presenta una descripción separada y abreviada de cada una de las perspectivas del doble análisis de las respuestas a la pregunta *¿cuál es el papel del profesor?* Sin embargo, se trenzaran los resultados en las conclusiones y la discusión al final de la tesis.

5.1. Los resultados del análisis de la estructura temática.

Si la posición fue el criterio para la identificación de las marcas temáticas de nuestro corpus y la gramática para su clasificación, es la semántica la que nos brinda el criterio principal para la interpretación de los resultados del análisis de la estructura temática. La categorización de los lexemas elegidos por los autores nos permite profundizar en el

31 Samuel Exp. ENP ...Si la tendencia natural es el reproducir como profesor el sistema que siguió como alumno, *es difícil abandonar* el papel protagónico tradicional en el profesor para que el alumno se responsabilice de su propio aprendizaje.

31	Sub.	Nm, C	Si la tendencia natural
	Indep. ^{dom.}	Nm, C	ES DIFÍCIL ABANDONAR
	Sub.	Nm C	para que el alumno

La alternativa a esta interpretación será considerar el sujeto implícito del infinitivo como el núcleo temático. Sin embargo, el mismo hablante lo relega al final de la cláusula. Si recordamos que la posición en la cláusula es el criterio para la identificación del tema, parece claro que nuestra solución es la adecuada. De todos modos, no deja de ser un problema interesante que requiere de más estudio.

5. Los resultados.

La descripción y el análisis detallado de las respuestas de los sujetos (Apéndice 1) figuran en el resto de los apéndices. El análisis completo de la estructura temática se encuentra en el Apéndice 2. El Apéndice 3 describe el análisis de los temas de la primera cláusula independiente, mientras que el Apéndice 4 describe el análisis de los temas no limitados al profesor o sus conocimientos. El análisis detallado de los temas marcados se encuentra en el Apéndice 5.

Por otra parte, el análisis completo de la estructura conceptual se encuentra en el Apéndice 6. El Apéndice 7 describe en detalle el análisis de los macro esquemas conceptuales del estrato espacial, mientras que el Apéndice 8 describe el análisis de la dinámica de fuerza del estrato de interacción.

A continuación se presenta una descripción separada y abreviada de cada una de las perspectivas del doble análisis de las respuestas a la pregunta *¿cuál es el papel del profesor?* Sin embargo, se trenzaran los resultados en las conclusiones y la discusión al final de la tesis.

5.1. Los resultados del análisis de la estructura temática.

Si la posición fue el criterio para la identificación de las marcas temáticas de nuestro corpus y la gramática para su clasificación, es la semántica la que nos brinda el criterio principal para la interpretación de los resultados del análisis de la estructura temática. La categorización de los lexemas elegidos por los autores nos permite profundizar en el

entender de las valoraciones del hablante (como mencionamos anteriormente, el análisis de la estructura temática se encuentra en el Apéndice No. 2.).

En primer lugar, analizaremos los resultados en el nivel discursivo. Todo nuestro corpus consiste de respuestas a la pregunta *¿cuál es el papel del profesor?* Como dijimos anteriormente en el inciso no. 4.2., los temas de la primera cláusula independiente que no muestran una relación directa con esta pregunta se considerarán temas marcados al nivel discursivo.

Cuadro No. 7 *Relación de temas en la primera cláusula independiente.*

	Profesor /su papel	Aprendizaje Alumno	Especificación	Total de temas
EXP.	20 / 80%	3 / 12%	1 / 04%	25 / 100%
NOV.	25 / 93%	0 / 0%	0 / 0%	27 / 100%
TOTAL	45	3	1	52

Los temas de los novatos y los expertos correspondientes a la primera cláusula independiente de su respuesta se encuentran en el Apéndice No. 3. En el Cuadro No. 7 se puede apreciar la comparación entre los expertos y novatos. El tema de la primera cláusula del 80% de los expertos se refirió al papel del profesor, mientras que el 93% de los novatos lo hicieron así.

Si revisamos la estructura temática de los dos novatos con temas diferentes (Gerardo: S06 y Nancy: S23) en el Apéndice No. 2, vemos que el tema de la primera cláusula independiente seleccionado por ambos es "YO". Más que un cambio de tema, parece una restricción que limita el enunciado a la opinión del hablante. Esto es todavía más obvio si notamos que el siguiente tema de Gerardo es "que el papel del profesor" y el de Nancy "que el profesor". Visto desde esta perspectiva, se podría decir que el 100 % de los novatos seleccionaron un tema relacionado con el papel del profesor/ el profesor en su primera cláusula independiente.

En contraste, por lo menos el 16% de los expertos desviaron la atención del hablante del papel del profesor al aprendizaje o al alumno. Esta desviación de lo esperado, nos

indica que Adrián (S35), Sara (S45) y Cristina (S46) valoraron más al aprendizaje y Boris (S36) valoró más al alumno que al papel del profesor. La estructura temática de estas respuestas merece nuestra atención. Veamos la de Boris:

36	Indep.dom.	Nm, S	TODOS: SUS ANTECEDENTES ACADÉMICOS, INTERESES, CAPACIDADES, ESTADIOS PSICOLÓGICOS Y BIOLÓGICOS [DEL ESTUDIANTE] ETCÉTERA.
	Indep.inic.	Nm, C	NO SE DEJA DE LADO LA IMPORTANCIA DEL DOCENTE
	Indep.cont.	Nm, C	NI [SE DEJA DE LADO] LA [IMPORTANCIA] DE OTROS FACTORES
	Indep.cont.	Nm, C	PERO SE: LA IMPORTANCIA DEL DOCENTE COMO PROPICIADOR Y FACILITADOR Y OTROS FACTORES

Boris centra la atención del oyente en las múltiples facetas del alumno. No descarta la importancia del docente y otros factores, pero sigue con una aseveración que contrasta con esta valoración, cuando menos parcialmente. Veamos la estructura temática de la respuesta de Adrián:

35	Indep.dom.	Nm, S	EL APRENDIZAJE
	Indep.inic.	Nm, S	UNO [COMO ALUMNO]
	Indep.cont.	Nm, C	;UNO[COMO ALUMNO]
	Indep.dom., inic.	Nm, S	EL APRENDIZAJE
	Sub.	Nm, C, Elíp _m	consecuentemente nunca ϕ_m: uno [como alumno]
	Indep.dom., cont.	M _e , C	PERO CONCIENTEMENTE ϕ_m:UNO [COMO ALUMNO]
	Sub.	Nm, C, Elíp _m	si ϕ_m : uno [como alumno]
	Indep.dom.	Nm, S	ESTE ÚLTIMO: TENER UN PLAN ESPECÍFICO
	Sub.	Nm, C	aunque el profesor [como alumno]

Adrián orienta al oyente hacia el aprendizaje. Emite un par de oraciones en relación paratáctica donde habla de "uno" como alumno (aquí hace algo muy interesante: aunque es profesor, se alinea como alumno). Vuelve a orientar su discurso hacia el aprendizaje y saca una conclusión. Formula un contraste y una condición. Luego se centra en la necesidad de tener un plan específico y formula otro contraste.

En la siguiente respuesta, Sara valoriza el enfoque de aprendizaje a costa del profesor. Habla del profesor para luego constar una obligación de tener algo en mente con el fin de que algo les suceda a los alumnos. Su respuesta parece orientar al oyente al proceso didáctico.

45	Indep.	M, S	EN ESTE ENFOQUE DE APRENDIZAJE EL PROFESOR DEBEMOS ENTONCES TENER EN MENTE con el fin de que se: los alumnos	el profesor
	Indep. _{dom.}	Nm, S		
	Indep. _{dom.}	Nm, C		
	Sub.	Nm, C		

Analizamos la estructura temática de la respuesta de Cristina:

46	Indep. _{dom.}	Nm, S	EL APRENDIZAJE EL PROFESOR POR ELLO: [HAY] ALTERNATIVAS DIDÁCTICAS QUE PERMITAN ACCEDER AL CONOCIMIENTO DE LA MEJOR MANERA	ϕ_m : el profesor
	Indep. _{dom.} , inic.	Nm, S		
	Indep. _{dom.} , cont.	M, S		
	Indep.	Nm, S	EL PROFESOR CON EL APRENDIZAJE PERO ADEMÁS ϕ_m: EL ALUMNO Y SE DEBE PROCURAR	el alumno
	Indep. _{inic.}	M, S		
	Indep. _{cont.}	Nm, C, Elip. _m		
	Indep. _{dom.} , cont.	Nm, C		

Cristina orienta al oyente hacia el valor del aprendizaje. Inicia un comentario sobre el profesor para continuar con una aseveración sobre las alternativas didácticas que permiten acceder al conocimiento de una mejor manera. Habla del profesor. Inicia un comentario sobre el aprendizaje para continuar con un contraste enfocado al alumno y concluir con una obligación.

El tema de la primera cláusula independiente en la respuesta de Manuel (S28), al igual que en las desviaciones de los novatos, no nos parece un cambio de tema. Sólo limita su respuesta al ámbito del bachillerato.

Si comparamos la estructura temática de las respuestas de Boris, Adrián, Sara y Cristina que son marcadas al nivel discursivo con la mayoría de las respuestas enfocadas al papel del profesor (o el profesor), es fácil ver cómo un hablante puede utilizar la estructura temática para proyectar su sistema de valoración.

Cuadro No. 8.

La elipsis del tema de la primera cláusula independiente.

	Papel del prof.	Profesor	Nosotros	Total de elipsis	Total de temas
NOV.	15 / 56%	1 / 04%	0 / 0%	16 / 60%	27 / 100%
EXP.	2 / 08%	0 / 0%	1 / 04%	3 / 12%	25 / 100%
TOT.	17	1	1	19	52

Analizamos los temas de la primera cláusula independiente desde la perspectiva de la elipsis. Ver el Cuadro No. 8. El 60% de los temas de la primera cláusula de las respuestas de los novatos fueron elípticos, en contraste con únicamente el 12% de los expertos. Parece que el uso de temas elípticos es uno de los hábitos lingüísticos de los novatos.

Halliday (1994:61) afirma que la selección del tema afecta a la organización del discurso. Además, indica que la aportación principal viene de la estructura temática de las cláusulas independientes. Como vimos en el Cuadro No. 7, la gran mayoría de los temas en la primera cláusula independiente se relacionan con el papel del profesor (o el profesor). Lo mismo sucede en el análisis de la estructura temática de todas las cláusulas independientes. Los novatos seleccionaron un tema relacionado con el profesor, su papel o sus conocimientos en el 95% (si no es que el 100%) de las cláusulas independientes. Aunque las respuestas de los expertos fueron mucho más matizadas, seleccionaron un tema relacionado con el profesor en el 62.5% de las cláusulas independientes. Es evidente que nuestros sujetos valoran el papel del profesor en el proceso de enseñanza – aprendizaje.

Ya que los sujetos seleccionaron temas relacionados con el profesor en la gran mayoría de las cláusulas independientes, nos parece importante hacer un análisis de los temas de las cláusulas independientes que no se refieran al papel del profesor (ni al profesor). Estos temas aparecen en el Apéndice No. 4.

En el Cuadro No. 9, se puede apreciar la comparación entre expertos y novatos. Los únicos temas de los novatos en cláusula independiente que no se relacionan con el profesor, su papel o sus conocimientos son los dos temas que clasificamos como especificación en el Cuadro No. 7. Las respuestas de los novatos contienen 40 cláusulas independientes. Aún si contamos estas dos, únicamente el 5% de los temas de los novatos en cláusulas independientes no se refieren al papel del profesor o sus conocimientos.

En contraste, 42 temas de los expertos en cláusula independiente se refieren a otro tópico, es decir que el 37.5% de los temas de las 112 cláusulas independientes de los expertos se refieren a un tópico que no es el profesor ni sus conocimientos.

Cuadro No. 9 *La clasificación comparada de los temas no limitados al profesor y/o sus conocimientos en cláusulas independientes.*

Rel:	Alumno	Didáctica	Aprendizaje	Dificultad	Oblig.	Especif.	Total de temas ⁵³
EXP.	13	14	6	3	3	3	42/112
NOV.	0	0	0	0	0	2	2/ 40
TOTAL	14	13	6	3	3	5	44/152

Como dijimos anteriormente (4.2.), los temas marcados tienen una especial importancia para nuestro estudio porque revelan los valores del hablante. Los temas marcados del corpus se encuentran en el Apéndice No. 5. La clasificación comparada de los temas marcados aparece en el Cuadro No. 10. Como se puede apreciar, los expertos seleccionaron cuatro veces más temas marcados que los novatos.

Cuadro No. 10 *La clasificación comparada de los temas marcados.*

Rel:	Profesor/sus conocimientos	Alumno	Aprend.	Didác.	Dific.	Específi.	Total
EXP.	4	2	2	8	3	5	24
NOV.	3	1	0	0	0	2	06
TOTAL	7	3	2	8	3	7	30

Lo importante es analizar la estructura temática de estas respuestas para averiguar qué es lo que valoran en el tema marcado, así como qué relegan al tema desplazado. Ya se ha visto que los novatos valorizan el papel del profesor. Es muy interesante notar que sus temas marcados referentes al profesor realzan aún más este valor que conceden al profesor y a sus conocimientos:

⁵³ La primera cifra representa el número total de temas clasificados, mientras que la segunda cifra se refiere al total de temas en las cláusulas independientes de los sujetos.

Georgina (S16) Y SIN LOS CONOCIMIENTOS	el alumno
Josefina (S19) ya que sin él: el profesor	ϕ_m : nosotros
Susana (S26) pues sin un profesor	ϕ

Georgina, Josefina y Susana orientan la atención del oyente a la ausencia del profesor y/o sus conocimientos. Georgina relega al alumno a la posición del tema desplazado. "Nosotros", es decir los alumnos, es el tema desplazado que Josefina valoriza menos. Aunque utiliza un tema marcado, la respuesta de Susana está mal escrita porque omite el tema desplazado. Sin embargo, se puede apreciar que el tema marcado apunta al valor que ella le concede a la presencia del profesor.

Como vimos anteriormente, los sujetos expertos también valorizan el papel del profesor en el proceso de enseñanza y aprendizaje. Sin embargo, en general, la valoración que expresan en los temas marcados es distinta. Walter describe los requerimientos del docente destacando su necesidad de actualización y el manejo de nuevos instrumentos y técnicas pedagógicas. Isabel habla del impacto de su ejemplo mientras que Norma insiste en que el maestro no es el único que hace algo. El tema que más se parece a los de los novatos es el de Pedro, aunque no lo formula como una negación.

Pedro (S29)	pues a través de el: el profesor	los alumnos
Walter (S34)	; POR ESTO: EL DOCENTE REQUIERE DE UNA CONSTANTE RETROALIMENTACIÓN, DE UN CONSTANTE PROCESO DE ACTUALIZACIÓN Y DEL MANEJO DE NUEVOS INSTRUMENTOS PEDAGÓGICOS Y TÉCNICOS QUE LE PERMITAN CUMPLIR CON SU TAREA EN LAS MEJORES CONDICIONES	el uso y manejo de lenguajes
Isabel (S40)	CON EL EJEMPLO DE ENTREGA AL TRABAJO	el profesor
Norma (S42)	Y NO SOLO ϕ_m : EL MAESTRO	ϕ :EL MAESTRO

Existen temas marcados referentes al alumno por parte de ambos expertos y novatos; pero, otra vez, su efecto es diferente:

Renata (S25)	a manera q' nosotros [los alumnos]	ϕ
Adrian (S35)	PERO CONCIENTEMENTE ϕ_m : UNO [COMO ALUMNO]	ϕ :UNO
Olivia (S43)	ya que al hacer éste [el alumno] consciente de su realidad	esto

El experto Adrián es profesor y al responder a la pregunta, se alinea como alumno y describe sus obligaciones, mientras que otro experto, Olivia, habla de lo que le debe pasar al alumno. Ambos se orientan al proceso de aprendizaje. En contraste, el novato Renata se

enfoca al alumno como producto final: "a manera q' nosotros seamos personas de provecho en un futuro." Así, en la estructura temática de su mensaje, Renata brinca del papel del profesor al producto terminado.

Como se puede apreciar en el Apéndice No. 5, los expertos Sara (S45) y Cristina (S46) resaltan el valor del aprendizaje relegando al profesor y al alumno respectivamente. Los novatos no tienen temas marcados referentes al aprendizaje. De la misma manera, ocho expertos resaltan el valor de la didáctica, mientras que los novatos no lo hacen. En general, subordinan el valor del alumno o del profesor al valor de la metodología pedagógica. Otros resaltan lo difícil que es su papel; valoran más la dificultad que el profesor o las circunstancias.

Expertos y novatos tienen temas marcados en el área de especificación. Sus diferencias no parecen significativas. Todos los temas marcados de este área sirven para limitar, de alguna manera, sus respuestas.

Aunque la semántica nos provee el criterio principal con el cual analizar los resultados, un análisis de la estructura temática desde el punto de vista de la estructura de las cláusulas que la componen es pertinente. Se construyó el Cuadro No. 11 utilizando los datos de la estructura temática del Apéndice No. 2. En este cuadro se puede comparar el número de cláusulas independientes que utilizaron los expertos y los novatos. El promedio de los expertos es 4.5 cláusulas por respuesta y de los novatos 1.5. En cuanto a las cláusulas subordinadas, los expertos emitieron un promedio de 1.7 y los novatos de 0.8. Sólo dos expertos tuvieron una respuesta limitada a una sola cláusula independiente sin cláusula subordinada constituyente⁵⁴ en contraste con 9 novatos; además 7 novatos tuvieron una respuesta limitada a una cláusula independiente y una cláusula subordinada. Así que 2 expertos (el 8%) y 16 novatos (el 59%) tuvieron respuestas con una estructura de cláusula muy limitada.

En cuanto a las relaciones internas de la estructura de las cláusulas, 13 de las 25 (52%) respuestas de los expertos contienen relaciones hipotéticas y paratéticas, en contraste con únicamente 3 de los 27 (11%) novatos. Si recordamos lo que dice Flavell sobre la red conceptual de los expertos y sus múltiples referencias cruzadas, este análisis de la estructura temática desde la perspectiva de la cláusula resulta interesante.

Cuadro No.11 *La estructura temática desde la perspectiva de la cláusula.*

No. De S	CL indep.	CL sub.	1 Cl. indep. sin sub.	1 Cl. indep. + 1 cl. sub. cnst.	Rel. paratáctica + rel. hipotáctica
EXP. 25	112	43	2	0	13
NOV. 27	40	22	9	7	03

5.2. Los resultados del análisis de la estructura conceptual

5.2.1. Los resultados del análisis de la estructura conceptual en el estrato espacial

A medida que se formula la estructura conceptual del Apéndice 6, comienzan a aparecer macro esquemas conceptuales. Pertenecen a dos tipos de predicados:

- a. establecer una ecuación referencial,
- b. asignar un atributo.

Según Castaños (1996:172,3) la ecuación referencial se emplea en aseveraciones de co-referencialidad, mientras que el predicado con atributo asocia una propiedad a una entidad. Lyons (1977:472) explica la diferencia de la siguiente manera:

The semantic distinction between equative and ascriptive structures is that the former are used, characteristically, to identify the referent of one expression with the referent of another and the latter to ascribe to the referent of the subject-expression a certain property.

Por otra parte, Lyons (Ibid:470) emplea un criterio de colocación para explicar las diferencias sintácticas:

The syntactic distinction between equative and ascriptive sentences in English rests, principally upon two facts: (i) the expression-class which occurs in the third position of equative sentences is not coextensive with the expression-class that occurs in the third position of ascriptive sentences; (ii) the subject and the complement of equative but not ascriptive sentences are freely permutable.

Según Jackendof (1983:78):

⁵⁴ Por razones metodológicas no se tomaron en cuenta las cláusulas subordinadas que no eran constituyentes de la oración. Ver el inciso No. 3.

A categorization judgment is the outcome of the juxtaposition of two conceptual structures.

En el caso del predicado con ecuación referencial existen dos tipos de entidades, aconteceres o estados, mientras que en el caso del predicado con atributo existe una entidad de primer orden y su atributo. La relación entre los dos tipos se formula con la función de estado.

Cuando el macro esquema conceptual es una ecuación referencial, una parte de la ecuación está compuesta por la expresión “el papel del profesor” o “el profesor”. La otra parte puede ser una entidad, un acontecer o un estado. En caso de ser acontecer o estado, existen dos tipos de entidades de segundo orden y el hablante descompone la estructura interna del nominal para crear un acontecer o estado según su representación. Cada parte de la ecuación tiene que poseer la misma estructura interna y, por lo tanto, la estructura conceptual de la expresión “el papel del profesor” comienza a parecer un camaleón ontológico. Esto no debe sorprendernos si pensamos que hay varias formas de describir (es decir, el hablante puede explicar qué es el papel del profesor o qué hace el profesor de muchas maneras distintas). La estructura conceptual de la expresión “el papel del profesor” es como un prisma visto contra el sol y depende mucho desde qué perspectiva se observe.

Vamos a revisar los resultados a partir de estos macro esquemas conceptuales. En principio cada macro esquema conceptual de nuestro corpus tiene parámetros y variables. Las variables nos servirán para comparar a los novatos con los expertos. Sin embargo, hay que entender las variables en relación con los parámetros de la macro estructura conceptual. Los parámetros pueden ser constantes o semi-constantes.

Cuadro No. 12

Macro esquema conceptual no. 1.

[EstSERIdent ([Tipo de entidad EL PAPEL DEL PROFESOR], [EN ([Tipo de entidad]i)])]

En el primer macro esquema conceptual, “el papel del profesor” o “el profesor” es el parámetro constante. La variable es un tipo de entidad. Por lo tanto, ambas partes de la ecuación referencial pertenecen a un mismo tipo de entidad porque el hablante así lo decide cuando formula su enunciado.

Únicamente dieciséis sujetos utilizaron este macro esquema: tres novatos y quince expertos. La variable o la parte derecha de la ecuación y el análisis de las estructuras conceptuales correspondiente a este macro esquema aparecen en el Apéndice 7 (pp.1-2).

Al enlistar la forma en que los sujetos completaban la ecuación, observé que la mayoría pertenecían a uno de dos subesquemas: transmisor de conocimientos o facilitador de conocimientos. Después de dividir la lista en estas dos categorías, se revisó la estructura conceptual completa de las respuestas (que figuran en el Apéndice 6) de cada uno de los sujetos para ver si eran congruentes con la categoría asignada. En algunos casos, la respuesta incluía una mención a ambas. Sin embargo, en casi todos los casos, uno de los dos era el dominante. Algunas veces, la estructura conceptual perteneció exclusivamente a un solo patrón.

Consideramos que las respuestas de los novatos David (S03), “el papel básico y fundamental”, Georgina (S16), “parte de la educación del alumno”, y Susana (S26), “un pilar dentro de mi educación”, no coincidían con ninguna de las dos categorías. Sus respuestas son más bien valorativas. A la vez, la estructura conceptual de la respuesta del experto de Pedro (S28) tampoco se pudo clasificar de esta forma. Los demás sujetos que expresaron su respuesta de acuerdo con el macro esquema conceptual no. 1 se toman en cuenta al elaborar el Cuadro 13.

Cuadro No. 13*Análisis del macro esquema conceptual no. 1.*

	Transmisor de conocimientos:		Facilitador de un acontecer:	
	Dominante	Exclusivo	Dominante	Exclusivo
Novatos	0	0	0	0
Expertos	0	2	5	7

Como podemos ver, la ecuación referencial de dos expertos marca igualdad entre el papel del profesor y la transmisión de conocimientos y la ecuación de doce marca igualdad entre el papel del profesor y la facilitación.

Me pareció interesante comparar las respuestas de los expertos de la Escuela Nacional Preparatoria con las respuestas de los expertos del Colegio de Ciencias y Humanidades. Utilizando el mismo criterio, elaboré el Cuadro No. 14.

Cuadro No. 14 *Análisis del macro esquema conceptual no.1 en los expertos.*

	Transmisor :			Facilitador:		
	Dom.	Excl.	Total	Dom.	Excl.	Total
CCH	0	0	0	3	5	8
ENP	0	2	2	2	2	4
TOTAL	0	2	2	5	7	12

Como se puede apreciar, la totalidad de los sujetos del CCH colocaron la segunda entidad de la ecuación en el campo de facilitador de conocimientos: cinco de manera exclusiva y tres de manera dominante. En lo que se refiere a la Escuela Nacional Preparatoria, dos sujetos formularon la segunda entidad de la ecuación con relación a la transmisión de conocimientos (con patrón exclusivo) y cuatro en relación con la facilitación (dos dominantes y dos exclusivos, respectivamente).

En el macro esquema conceptual no. 2 (Cuadro 15), la segunda parte de la ecuación referencial se formuló como un acontecer. Como acabamos de ver, el hablante entendió el lexema “el papel del profesor” o “el profesor” como un nominal de segundo orden que se puede descomponer en un acontecer. “El papel del profesor” o “el profesor” continúan como el parámetro semi-constante de una parte de la ecuación. Nuestra tarea estriba en analizar la variable o el acontecer que conforma la segunda parte de esta ecuación.

Cuadro No. 15

Macro esquema conceptual no. 2.

[EstSER_{Ident} ([Tipo de acontecer EL PAPEL DEL PROFESOR], [EN ([Tipo de acontecer]i)])]

ESTA TERCERA PARTE DEBE SER DE LA BIBLIOTECA

Cabe mencionar que, con la excepción de cinco sujetos, todos⁵⁵ incluyeron una definición del papel del profesor en referencia a lo que hace o debe hacer. Podemos concluir que nuestros sujetos demuestran una preferencia para describir este papel por su función y no por su esencia.

Las respuestas que coinciden con el macro esquema conceptual No. 2 tienen dos patrones. En ambos casos, el profesor es un parámetro semi-constante que causa un acontecer subsecuente. En el primer caso (ver Macro esquema conceptual 2.1.: Cuadro 16), se observa una transferencia del campo semántico posesivo. La variable es una posesión que se transfiere desde la fuente “el profesor” hasta la meta “el alumno”. Esta posesión es el argumento que se mueve o se ubica en el espacio descrito por la trayectoria que acabamos de mencionar. Es decir que el argumento que se mueve es una posesión que describe una trayectoria desde su punto de partida (el profesor) hasta su meta (el alumno).

Cuadro No. 16

Macro esquema conceptual no. 2.1.

$$\left[\text{Acr CS}^+ ([\text{EL PROFESOR}]) \cdot [\text{Acr IR}_{\text{Pos}} ([\text{I}_i, \left[\begin{array}{l} \text{Tr DESDE}_{\text{Pos}} ([\text{EL PROFESOR}]) \\ \text{Tr A}_{\text{Pos}} \quad ([\text{EL ALUMNO}]) \end{array} \right]])] \right]$$

En el segundo patrón (ver macro esquema conceptual 2.2.: Cuadro 17), “el papel del profesor” o “el profesor” es otra vez el parámetro semi-constante. Sin embargo, el argumento que se mueve ahora es otro parámetro semi-constante: el alumno. El movimiento del alumno describe una trayectoria hacia la variable: una meta que puede ser estado o acontecer. Así el macro esquema conceptual 2.2. representa un acontecer del campo semántico espacial. Como podemos ver, las dos variantes del macro esquema conceptual no.2 corresponden a la diferencia entre los tipos de entidades del macro esquema conceptual no 1.

⁵⁵ En el caso de los novatos, la existencia de la ecuación referencial, en la mayoría de los casos, es por elipsis. Sin embargo, su existencia queda clara. En cuanto a los expertos, la ecuación referencial a veces es explícita. En otros casos, el sujeto procede con una descripción de la función del profesor sin hacer referencia explícita o elíptica al papel del profesor. De todos modos, su respuesta responde a la misma pregunta describiendo la actividad del profesor como un acontecer. Para fines de clasificación, conviene analizar sus respuestas como una especie de ecuación referencial implícita.

Cuadro No. 17*Macro esquema conceptual no. 2.2.*

[_{Acr}CS⁺ ([EL PROFESOR], [_{Acr}IR ([EL ALUMNO], [_{Tr}HACIA ([UNA META)_i]))])]

En primera instancia, dividimos los aconteceres entre el macro esquema de transmisión y el macro esquema de movimiento hacia una meta. Nuevamente, se revisó la estructura conceptual completa de las respuestas (que figuran en el Apéndice 6) de cada uno de los sujetos para ver si eran congruentes con la categoría asignada. Ver Apéndice 7 (pp.3-5).

Cuadro No. 18*Análisis del macro esquema conceptual no. 2.*

	Transmisor de conocimiento:			Trayectoria hacia una meta:		
	Dom.	Excl.	Total	Dom.	Excl.	Total
Novatos	8	12	20	2	2	4
Expertos	2	2	4	8	11	19
TOTAL	10	14	24	10	13	23

Los resultados del análisis aparecen en el Cuadro 18. Veinte novatos y cuatro expertos formularon el acontecer de acuerdo con la transmisión de una posesión (macro esquema no. 2.1), mientras que cuatro novatos y diecinueve expertos lo hicieron de acuerdo con la trayectoria hacia una meta (macro esquema 2.2). Los novatos mostraron una marcada preferencia por el esquema conceptual de transmitir conocimiento (83% contra 17%), mientras que los expertos formularon su estructura conceptual de acuerdo al esquema de movimiento hacia una meta (83% contra 17%). Es importante reflexionar sobre el significado de este hecho. El macro esquema conceptual 2.1. implica que el alumno es estático. El argumento que se mueve es lo que se transmite: el papel del alumno consiste en recibirlo. El profesor posee un control total del proceso en tanto que causa el acontecer y opera como la fuente de lo que se transfiere. En el macro esquema 2.2., el profesor es el incitador externo, ya que causa el acontecer. Sin embargo, la entidad que se mueve es el

alumno. Por lo tanto, podemos concluir que existe un eje continuo estático – dinámico sobre el cuál los sujetos ubican su representación del proceso de enseñanza – aprendizaje.

Una vez más, es interesante comparar a los expertos del CCH con los de la ENP. Ver Cuadro 19. Los sujetos del CCH mostraron una predilección total por el macro esquema conceptual 2.2., es decir, la trayectoria hacia una meta. Los trece sujetos que utilizaron el macro esquema conceptual no. 2 en su respuesta se ubicaron en este patrón (cinco de manera dominante y ocho de forma exclusiva).

El Cuadro No. 19 *Análisis del macro esquema conceptual no. 2 en los expertos.*

	Transmisor de conocimientos :			Trayectoria hacia una meta:		
	Dom.	Excl.	Total	Dom.	Excl.	Total
CCH	0	0	0	5	8	13
ENP	2	2	4	3	3	6
TOTAL	2	2	4	8	11	19

Los expertos de la ENP también prefirieron el esquema conceptual 2.2. (seis contra cuatro), pero en comparación con los sujetos del CCH, la tendencia no fue tan marcada, ya que la estructura conceptual de cuatro sujetos correspondió a la transmisión de conocimiento (dos de manera dominante y dos de forma exclusiva).

En cuanto a la comparación de expertos y novatos, las representaciones de los novatos son claramente más estáticas, mientras que en la comparación de instituciones, las representaciones de los sujetos del CCH son más dinámicas. Si combinamos el análisis de los Cuadros 18 y 19, se puede ver que la estructura conceptual de los expertos de la ENP es claramente más dinámica que la estructura conceptual de los novatos.

Desde esta perspectiva, es interesante consultar el análisis de los datos en el Apéndice 7 (pp.6-8). En primera lugar, se enlistaron las variables del macro esquema no 2.1:

$$\left[{}_{Acr}CS^+ ([EL\ PROFESOR], [{}_{Acr}IR_{Pos} ([]_i, [{}_{Tr}DESDE_{Pos} ([EL\ PROFESOR])])]) \right]$$

Se dividió el listado en dos partes: del lado izquierdo se ubicaron las entidades que correspondían a $([\]_i) = \text{conocimientos o modelo}$ y del lado derecho se colocaron las entidades que correspondían a $([\]_i) = \text{herramientas}$. Esto formó parte de nuestro criterio para clasificar la estructura conceptual de los aconteceres. No es lo mismo otorgar “una alternativa didáctica” o “un lenguaje y conciencia crítica” que otorgar “conocimientos”. Adicionalmente, cuando revisé la estructura conceptual completa desglosada en el Apéndice 6, los datos avalaron esta intuición. Cuando la estructura conceptual incluyó la transferencia de una herramienta estuvo acompañada por el movimiento del alumno hacia una meta, generalmente en la cláusula adyacente que con frecuencia fue un adyacente de resultado. De todos modos, es importante leer el listado de las variables $([\]_i)$, ya que también contiene datos referentes a los valores de los sujetos como son las respuestas de Carolina (S13), “un mensaje de enseñanza claro y ameno”; y Georgina (S16) “conocimientos importantes de aprender”. No entraremos en las implicaciones de estas respuestas, pero contestaciones como la de Ilse (S18) “Los temas o materias en los que el profesor tiene un 99% de conocimiento exacto” y Karla (S20) “Todo lo que sabe” son interesantes para reflexionar, como también lo es la respuesta de Sara (S45) “Opciones para aprender por sí mismos”.

Posteriormente, se analizó la formulación del acontecer del macro esquema conceptual 2.2:

$[_{Acr}CS^+ ([EL \text{ PROFESOR}], [_{Acr}IR ([EL \text{ ALUMNO}], [_{Tr}HACIA ([\text{ UNA META}]_i)]))]]$

Como dijimos, en esta estructura conceptual hay un parámetro semi-constante (o sea el incitador externo “el profesor”) que provoca que un parámetro constante (“el alumno”) se mueva por una trayectoria hasta la variable: $([\text{ UNA META}]_i)$. En el Apéndice 7 (p.9) se enlistan todas las metas indicando si la respuesta proviene de un novato o un experto, de la ENP o del CCH. Igualmente, se puede comparar el contenido de la variable meta. Las metas de Gerardo (S06), “La asimilación del aprendizaje”, y Hugo (S07), “La superación”, son cualitativamente diferentes de metas como las de Ruth (S44), “Una participación activa con sentido crítico”, y Cristina (S46), “Una capacidad de análisis y un pensamiento crítico”. Las metas de los novatos pertenecen más a la categoría de estado.

Por otra parte, los aconteceres tienen su propia historia. Empiezan, se desarrollan y terminan. Tannen (1993:41) hace mucho énfasis en cómo el sujeto relata la narración de un acontecer:

A narrator cannot recount every detail. Some things are necessarily omitted. However, omissions can indicate expectations, especially when contrasted with what is included by other speakers.

De esta manera, el listado nos permite comparar cuál porción del acontecer de enseñanza - aprendizaje fue seleccionado en la respuesta del hablante. Además de que Gerardo (S06) y Hugo (S07) seleccionaron estados, se enfocaron al final del proceso, mientras que Fulvia (S39) y Ruth (S44) se enfocaron al proceso por el que pasa un alumno antes de llegar a una meta final. El marco con el cual los novatos y los expertos ven el proceso de enseñanza - aprendizaje es cualitativamente diferente.

Talmy(1978:627) entiende el marco con relación al fenómeno de figura y fondo:

We begin by noticing a certain pair of cognitive-semantic categories. Their relevance shows up, in the first instance, in relation to a semantic event of motion or location ... i.e. one considered to signify one physical object moving or located with respect to another. Here, each object is taken as bearing to the whole event a significant and distinct relation, termed respectively that of "Figure" and that of "Ground."

Lo explícito siempre es "figura" y lo implícito se relega al "fondo".

Ambos autores señalan la utilidad de comparar cómo distintos sujetos relatan el acontecer como una totalidad. Debemos observar lo que dicen y lo que omiten con el fin de ubicar en cuáles fases del acontecer ubican sus respuestas. Más adelante volveremos a observar este fenómeno.

Hasta ahora, nuestro análisis del macro esquema no. 2.1 se ha centrado en dos parámetros semi-constantes: el profesor como fuente y el alumno como meta. El Apéndice 7 (p.10) desglosa las variantes del macro esquema 2.1.: la transmisión.

Primero analizaremos las variantes del campo semántico posesivo donde ni el agente de causalidad ni la fuente de la transmisión son el profesor. Marina (S41), Norma (S42) y Azucena (S49) formulan una estructura conceptual donde el alumno es quien encadena el acontecer. "Información", "conocimiento" y retroalimentación" se mueven desde su punto de partida, el alumno, a su destino, el profesor. En la estructura conceptual de Rodrigo (S30), el alumno es el incitador externo que causa el acontecer y los alumnos

son ambos fuente y meta. El argumento que se mueve es “la corrección de errores”. En la estructura conceptual de Fulvia (S39), el incitador externo que causa el acontecer es el alumno y éstos últimos son ambos punto de partida (fuente) y destino (meta). El argumento que se mueve es “ideas, diversos puntos de vista”.

Ahora veremos el macro esquema 2.1 en el campo de identificación:

$$\left[CS^+ ([EL ALUMNO], [_{Acr} IR_{Ident} ([]_i , \left[\begin{array}{l} Tr DESDE_{Ident} ([]_j) \\ Tr A_{Ident} ([]_k) \end{array} \right]))] \right]$$

Recordamos que en este campo:

- a. las entidades aparecen como el argumento que se mueve o se ubica,
- b. los tipos de entidades y atributos aparecen como el objeto de referencia y
- c. ser una instancia de una categoría o poseer un atributo juega el papel de ubicación.

La estructura conceptual de las respuestas que corresponden a este esquema es sumamente interesante. Hay dos estructuras de sujetos de CCH y tres de la ENP. En la estructura conceptual de Walter (S34) el alumno es el incitador externo $[_{Acr}CS^+([]_i)]$ y el argumento que se mueve es “la conducta del estudiante”. Se traslada de una categoría o atributo a otra por fuerza del mismo alumno. Los esquemas de Adrián (S35), Úrsula (S47) y Azucena (S49) son similares. Las entidades que se mueven de una ubicación de identificación a otra son: “la realidad que uno vive..., uno mismo... nuestra conducta” y “el conocimiento”. Algo parecido ocurre en la estructura conceptual de Cristina (S46). El incitador externo es el alumno. El argumento que se mueve es “conocimiento sobre sí mismo” y la trayectoria de identificación que describe va desde el punto de partida, una variable, hasta el destino, otra. Este conocimiento se traslada de una etapa a otra porque es una instancia de una categoría o posee un atributo.

Es de señalarse que las variantes son esquemas conceptuales más dinámicos y más activos que el patrón básico. Por otra parte, cabe mencionar que la estructura conceptual de los novatos carece totalmente de estas variantes.

En Apéndice 7 (p. 11) se pueden apreciar las variaciones del macro esquema conceptual 2.2:

[_{Acr}CS⁺([EL ALUMNO], [_{Acr}IR ([EL ALUMNO [_{Tr}HACIA ([UNA META)]_i]))])]

En este caso, la variante principal es el alumno: incitador externo que se mueve a sí mismo por una trayectoria hacia su meta. Hay tres instancias de esta variante en el campo espacial. Rodrigo (S30), Walter (S34) y Sara (S45) formulan una trayectoria impulsada por el alumno hacia las siguientes metas: “responsabilizarse de su propio aprendizaje y participar más activamente en la clase” o “el aprendizaje”.

También se presentan cláusulas conceptuales donde el alumno es el incitador externo responsable de que existan otras entidades. Por ejemplo: Adrián (S35) y Fulvia (S39), quienes causan la existencia de “metas”, “un plan específico” y “las acciones y procesos de muchas de las materias de investigación”.

La estructura conceptual de los novatos también carece de estas variantes. El macro esquema conceptual 3 es una estructura atributiva del campo semántica de identificación.

El Cuadro No. 20

Macro esquema conceptual no. 3.

[_{Estado}SER_{Ident} ([EL PAPEL DEL PROFESOR], [_{Lugar}EN_{Ident} ([Atributo]_i)])]

En este macro esquema “el papel del profesor” es el parámetro semi-constante y el atributo la variable. En el Apéndice 7 (p. 12) se enlistan las variables. Hay cuatro estructuras de novatos y cinco de expertos. Todos valoran el papel del profesor. Las respuestas incluyen: “muy importante”, “uno de los más importantes”, “importantísimo” y “fundamental”. Es curioso que tanto novatos como expertos de la Escuela Nacional Preparatoria emplean una variante de “importante”, mientras que los expertos del Colegio de Ciencias y Humanidades utilizan el lexema “fundamental”. El análisis de este macro esquema confirma los resultados del análisis de tema - rema donde se vió el gran valor que casi todos los sujetos conceden al papel del profesor en la estructura temática de su respuesta.

El Apéndice 7 (p.13) incluye variantes del macro esquema no. 3 que utilizaron los sujetos para expresar su valoración de otras entidades, como son los alumnos, el aprendizaje y la actualización del profesor:

[_{Estado}SER_{Ident} ([]_i , [_{Lugar}EN ([Atributo]_j)])]

De esta manera, las variantes aportan información con respecto a los valores de los sujetos. Varias estructuras de los novatos llaman la atención porque nuevamente señalan la dependencia del profesor. Georgina (S16) ubica “un aprendizaje y una educación sin los conocimientos del profesor” en el atributo “incompleta”, mientras que Josefina (S19) ubica “los alumnos sin profesor” en “nada”. En segundo lugar, tenemos otro ejemplo de cómo los novatos se enfocan a la parte final de su trayectoria: Renata (S25) ubica la entidad “los alumnos” en “personas de provecho”. La estructura conceptual completa de su respuesta en el Apéndice 7 nos demuestra que su representación incluye la transferencia de “conocimientos y una buena capacidad académica” del profesor al alumno como producto y la meta que acabamos de definir. Su representación carece de una trayectoria o proceso para lograr su meta.

También llama la atención la asignación de valores de Samuel (S31), quien ubica “abandonar el papel protagónico tradicional” *del profesor* en el atributo “difícil”, y la ubicación de Verónica (S48), “la adecuada preparación del maestro y su formación especializada” en el atributo “fundamentales”, y la de Marina (S41), quien ubica “la actualización del profesor” en “esencial”. Cabe mencionar que una parte importante de la estructura conceptual de los expertos (que se puede apreciar en el Apéndice 6) trata la actualización del profesor. Los novatos y los expertos valoraron la actualización del profesor. Desde esta perspectiva, el análisis de la actualización no aporta datos contundentes. Sin embargo, es importante observar este aspecto de las respuestas.

Por último, llama la atención la observación de Boris (S36), quien nos invita a “no dejar de lado el papel del docente como propiciador y facilitador del aprendizaje” y a la vez ubica “el aprendizaje” en el atributo “más importante”. Como dijimos anteriormente, se puede apreciar la totalidad de la asignación de atributos en el Apéndice 7 (pp. 12-13).

Únicamente uno de los sujetos utilizó el macro esquema conceptual no. 4:

$$[EstSER_{Ident} ([Tipo\ de\ estado\ EL\ PAPEL\ DEL\ PROFESOR], [EN ([Tipo\ de\ estado\]_i)])]$$

Carolina (S13) respondió “Es el papel de tener la capacidad de transmitir un mensaje de enseñanza claro y ameno.” La estructura conceptual de su respuesta se formula así:

$$\left[EstSER_{Ident} ([Tipo\ de\ est\ EL\ PAPEL\ DEL\ PROFESOR], [LugEN_{Ident} \left(\left[\begin{array}{l} Tipo\ de\ est\ LA\ CAPACIDAD \\ [Atr\ DE\ [\alpha]] \end{array} \right] \right)]) \right]$$

A la vez [$A_{\text{acontecer}\alpha}$] se elabora como un ejemplo del macro esquema no. 2.1. Dado que fue el único sujeto con este patrón, no se continuó el desarrollo de este análisis. Sin embargo, existe como una posibilidad para futuras investigaciones.

5.2.2. Los resultados del análisis de la estructura conceptual en el estrato de la interacción del agente y el paciente.

Todas las estructuras conceptuales de [CS^+] incluyen un componente de [AF ((EL PROFESOR), [EL ALUMNO])]. El parámetro de [AF] que se anota como superíndice se refiere a la naturaleza de la dinámica de fuerzas. La mayor parte de nuestro corpus consiste en la interacción de dos protagonistas, es decir [AF^+]. Como se mencionó anteriormente, el prototipo para la función del acontecer [AF^+] es ayudar. Lara (1996:157) define ayudar:

Cooperar en la realización de algo o contribuir a que ocurra, se consiga o resulte más fácil.

Por lo tanto, nuestro análisis en español incluye también: auxiliar, guiar, promover, propiciar, facilitar, procurar e influir. Dada la naturaleza de nuestro corpus, la función de [AF] se formula como una variante del siguiente esquema:

$$\left[\begin{array}{l} {}_{\text{Acr}}AF^+ ((\text{EL PROFESOR}), [\text{EL ALUMNO}]) \\ [\text{POR } CS^+ [\alpha], [{}_{\text{Acr}}AF^+ [\alpha], [\text{EL ALUMNO}]]] \end{array} \right]$$

Revisaremos su expresión explícita en la estructura conceptual del Apéndice 6. Este análisis se encuentra en el Apéndice 8 (pp. 1-2).

En casi todos los casos hay dos parámetros constantes: el primer protagonista es el profesor y el segundo, el alumno. El segundo protagonista es el beneficiario: la entidad para la cual se llevó a cabo un acontecer que designamos como α . El acontecer α es la primera variable. Generalmente, este acontecer se formula como el instrumento que nos permite llegar a la meta. La segunda variable es la meta final. Como dijimos anteriormente, los acontecimientos tienen una secuencia. El hablante selecciona el momento de la secuencia que desea enfocar. Su marco de referencia se ajusta a este segmento, por ejemplo: el principio, el desarrollo, el final. La parte del acontecer donde se enfoca su atención se vuelve figura,

mientras que lo demás se relega al fondo. Esta es la perspectiva con la que analizaremos el acontecer [AF⁺] en el Apéndice 8.

Es importante observar cuáles partes del esquema conceptual se lexicalizan y cuáles se omiten (Ver Cuadro 21). Ocho sujetos novatos emplearon este esquema conceptual con el verbo *ayudar* y uno con el verbo *auxiliar*. Uno de ellos también emplea el verbo *guiar*. Ocho de ellos omitieron el proceso necesario para lograr la meta (instrumento o acontecer α). Es decir que su marco de referencia únicamente incluyó la ayuda y la meta final, y no la forma en que se debe proporcionar: el instrumento o acontecer α .

El Cuadro No. 21

Análisis del empleo de la función [AcrAF⁺].

	No. de sujetos ⁵⁶ que utilizaron [AcrAF ⁺] en forma explícita	Instrumento = α	Meta
Expertos	9	10	9
Novatos	9	2	8
Total	18	12	17

Uno de ellos, Ilse (S18), tampoco mencionó la meta en forma explícita. Se limitó a solicitar la ayuda para un determinado tipo de alumno, mientras que Nancy (S23) especifica el tipo de cantidad que requiere como “todo lo que se puede para hacer un buen curso”. Patricia (S24) si incluye [α] como el patrón de transmisión de conocimientos (macro esquema conceptual 2.1.), “tener conocimientos sobre la materia para el mejor funcionamiento de ésta y del alumno”. Francisco (S05) también utilizó el verbo *guiar* y de igual forma eliminó el acontecer α para enfocarse a la meta final: “comprender un tema”.

Nueve expertos emplearon este esquema conceptual con una variedad de verbos. Todos los expertos mencionan herramientas como son: “realizar los trabajos,” “organizar recursos y experiencias,” “proveer las herramientas e instrumentos más adecuados”, “la participación individual y grupal”, “una participación activa con sentido crítico”, “un

⁵⁶ S05 lo emplea dos veces: una vez con “ayudar” y otra con “guiar”. S51 también, una vez con “ayudar” y otra con “propiciar”.

entrenamiento en la formación de un pensamiento crítico y analítico”, etc. Isabel (S40) se limita al medio: la participación individual y grupal, pero no expresa la meta. Por otra parte, el beneficiario de Olivia (S43) es el profesor.

Se puede apreciar cuantitativamente cómo la manera de entender la ayuda de los expertos y novatos es básicamente diferente. El esquema de los novatos va directamente desde la transmisión de un producto hasta la expresión de una meta general (“la superación”, “ser personas de provecho”) sin comprender la trayectoria que da este resultado. Los expertos, por otra parte, generalmente elaboran esquemas completos que marcan la trayectoria en todas sus fases.

Existen algunos ejemplos de oposición con la función del acontecer:

$[_{Acr}AF^-([]_i []_j)]$.

El análisis del empleo de esta función del acontecer se encuentra en el Apéndice 8 (p.3). Los novatos no formulan el proceso de enseñanza y aprendizaje en términos de oposición, los expertos sí, especialmente por parte del CCH. Ver Cuadro 22.

Cuadro No. 22 *Análisis del empleo de la función $[_{Acontecer}AF^-([]_i []_j)]$.*

	CCH	ENP
Expertos	6	3
Novatos	0	0

Walter (S34) enfrenta al alumno y su realidad. Utiliza un ejemplo de la causalidad clásica enfrentando una fuerza, “una gran cantidad de obstáculos y problemas”, contra otra, “la labor del profesor”, con el resultado que “la labor del profesor” se ubica en “más difícil cada vez”. Boris opone “la importancia del docente como propiciador y facilitador del aprendizaje” y “el aprendizaje” para ubicar “el aprendizaje” en “más importante”. Olivia (S43) contrasta “una forma de trabajo individual” con “el trabajo colectivo” que llega al resultado de minimizar los recursos del profesor. Ruth (S44) enfrenta “el profesor” contra

“quienes toman decisiones políticas” para “vincular el conocimiento científico con un futuro social en el cual haya corresponsabilidad, solidaridad, crítica y exigencia”, mientras que Sara (S45) enfrenta “el estudiante” y “los procesos cognoscitivos” con el efecto potencial de “la adquisición del conocimiento”. Cristina (S46) opone “el alumno” y “el objeto bajo análisis” así como Catalina (S51), mientras que Beatriz (S50) enfrenta “el profesor” y “formas de pensar y actuar”.

Según Talmy (1988: 56, 57) la relación entre el antagonista y el protagonista puede ser estable o cambiante. La función del acontecer [AF^0] se refiere a una relación cambiante donde se elimina la oposición entre el protagonista y el antagonista, permitiendo que se lleve a cabo el efecto potencial. [AF^0] también se puede utilizar cuando no existe oposición alguna. El prototipo de esta función es el predicado “permitir”. Por ello, se elaboró la siguiente estructura conceptual:

[Acontecer AF^0 ([i], [j], [CS^+ ([j], [α])])]

Hay seis ejemplos en nuestro corpus de la función [AF^0]: estructuras de cuatro expertos del CCH y dos expertos de la ENP. El esquema consta de variables. La entidad ([i]) elimina una oposición en contra de ([j]) (en nuestro corpus, el profesor o el alumno) lo que permite ([j]), causar [α]. Los resultados del análisis se encuentran en el Apéndice 8 (p.4).

En la estructura conceptual de Valentín (S33) “los trabajos” son la entidad que elimina el impedimento para que el alumno “acceda al conocimiento”. En la estructura conceptual de Walter (S34) “un lenguaje y conciencia crítica” elimina el obstáculo para que el alumno pueda “modificar su conducta de la manera más social y completa posible”. Y “la retroalimentación y el proceso de actualización” eliminan los impedimentos para que el docente “cumpla con su tarea en las mejores condiciones”. En la estructura conceptual de Marina (S41), “cometer equivocaciones” permite al alumno “darse cuenta de cuál es el conocimiento o experiencia acertada”, mientras que para Cristina (S46) “las alternativas didácticas” eliminan los obstáculos para que el alumno “acceda al conocimiento”. Para Verónica (S48) “la computación” permite al maestro y al alumno “tener una visión más amplia del mundo”. La estructura conceptual de los novatos carece totalmente de estas sutilezas.

Como se vio en el inciso 3.2.2., Jackendoff postula funciones de estado para verbos psicológicos y lógicos: [EstadoAF]. Hemos formulado la función [DEONT] para la estructura conceptual:

$$[\text{DEONT} ([i], [\text{EstadoAF}^- ([j], [k], [\text{AcrCS}^+ ([j], [\alpha])]]))]]$$

Ya que analizaremos los resultados con base en esta estructura conceptual, recordemos su significado. [DEONT ([i])] se refiere a la entidad que obliga en primera instancia. ([j]) se refiere a una entidad que tiene que sobreponerse a un obstáculo implícito ([k]) para causar un acontecer α . [AcrCS⁺] se utiliza porque el papel del profesor es lograr el resultado potencial: la norma.

[DEONT ([i])] es un parámetro constante. En nuestro corpus, el antagonista ([k]) es otro parámetro constante. Hay un parámetro semiconstante: el protagonista ([j]) que suele ser el profesor en este corpus y una variable: el efecto potencial que coincide con la norma $[\alpha]$ que el protagonista tiene la obligación de imponer. Los resultados de este análisis están en el Apéndice 8 (pp. 5-8). Las normas o los efectos potenciales [Acontecer α] asentadas en el Apéndice 8 se pueden apreciar en el Cuadro 23.

Al revisar estas páginas del Apéndice 8, llama la atención el gran número de oposiciones estáticas que hay en el corpus de los expertos. Anteriormente, hemos visto partes de nuestro análisis donde los profesores destacan lo difícil de su labor. Pensamos que las oposiciones estáticas expresadas en este apéndice son otra forma de conceptualizar lo difícil del papel del profesor.

Por otra parte, el efecto potencial o acontecer α (Cuadro 23) nos lleva directamente a las normas de los hablantes donde una entidad obliga a que estos efectos se obtengan. Es difícil resumir todas las normas asentadas. A grandes rasgos, la norma de los novatos impone la ayuda del profesor y la asimilación o logro del aprendizaje como un producto terminado, mientras que la norma de los expertos impone el modelo didáctico de:

$$[\text{AcrCS}^+ ([\text{EL ALUMNO}], [\text{AcrIR} ([\text{EL ALUMNO}], [\text{TrHACIA} ([UNA META])_i]))]]$$

Esta estructura conceptual de los expertos incluye la variante del alumno como incitador externo y como la entidad que se transforma a sí misma y a otras entidades.

Por otra parte, la diferencia entre el porcentaje de los expertos y los novatos que incluyen la función [DEONT ([]_i, [AF⁻])] es muy grande: 56% de los expertos en contraste con 15% de los novatos.

Cuadro no. 23

Clasificación de normas.

[Acontecer α] = Efecto potencial: la norma	S
Enseñar de una manera práctica para que el alumno asimile lo que esta viendo	06
Lograr el aprendizaje	14, 39
Ayudar al alumno	19, 23
Tener disciplina (ser un ejemplo para el alumno)	52
Relación afectiva positiva	29,39, 41, 48
Ser guía, facilitador	30, 41
Aprendizaje activo: Aprender a aprender, hacer y ser	34, 39, 41, 45, 46, 47, 49
Causar un enlace, aplicación en la realidad	34, 39, 47, 49
Crear instrumentos, didáctica	34, 45, 46
Causar trabajo en equipo	39
Causar que el alumno sea responsable de su propio aprendizaje	34, 45
Propiciar el análisis, pensamiento crítico	46
Dejarlo cometer, corregir sus errores	41
Tomar el alumno como punto de partida	43, 45, 49, 50
Propiciar la creatividad	41
Fomentar la comunicación	41

En el Apéndice 6 también se registra la oposición gramatical [EstAF⁻] donde aparece el mismo tipo de disparidad. No se discute aquí porque rebasa los límites de esta tesis. (Ver la discusión a continuación.)

En cuanto a Darío (S37), su estructura conceptual contiene una oposición estática afectiva al margen de las relaciones deónticas. Existe una oposición entre “el papel del profesor como guía” y “aquellos alumnos y profesores acostumbrados a las clases sumamente formales” con el efecto potencial de “que este rol no sea agradable”.

Las últimas funciones que necesitamos revisar dentro de nuestro análisis en el estrato de la interacción del agente y el paciente son [EstadoAF⁺] y [EstadoREACT⁺]. El análisis del empleo de esta función se encuentra en el Apéndice 8 (p.9). Estas dos funciones

expresan relaciones afectivas. Dos novatos y tres expertos (dos de la ENP y uno del CCH) desarrollan estructuras conceptuales con esta función emotiva. A continuación, formulamos las estructuras:

$$\begin{aligned} & [CS^+([]_i, [\text{Estado } AF^+ ([]_j, []_k)])] \\ & [CS^+([]_i, [\text{Estado } REACT^+ ([]_j, []_k)]^{57})] \end{aligned}$$

$[CS^+([]_i)]$ cuando se explicita es una constante que se refiere al profesor. Hay dos variables, ambas entidades en una relación emotiva positiva. Para los novatos Amalia (S11) y Susana (S26) son respectivamente: “el maestro” y “la relación maestro - alumno”; y “el alumno” y “su materia”. El experto Manuel (S28) se refiere a la relación entre “el profesor” y “el estudio”, mientras que los expertos Darío (S37) y Fulvia (S39) se refieren al “profesor” y “los alumnos” y al “rol del profesor” y “empatía”.

Como vimos en el inciso 5.1., la estructura temática de los expertos Adrián (S35), Boris (S36), Sara (S45) y Cristina (S46) representa una desviación de la estructura temática de la gran mayoría. Esta desviación muestra que valoran más el “aprendizaje” y el “alumno” que “el papel del profesor”. Nos parece muy importante analizar la totalidad de la estructura conceptual de sus repuestas para ver si podemos esclarecer aun más sus conceptos. (Ver Apéndice 6: pp. 38-40, 40-41, 58-59 y 60-63 respectivamente).

El primer aspecto de la estructura conceptual del experto Adrián (S35) que nos llama la atención es que el incitador externo es “el alumno [uno que aprende]” y no “el profesor” ya que en el 89% de los casos que se utiliza la función $[CS^+]$ en nuestro corpus, esta entidad coincide con el profesor. Por otra parte, el AMU espacial⁵⁸ nunca coincide con el AMU típico: “conocimientos”. Más bien es “la realidad”, “la conducta” o “el mismo alumno”. La trayectoria donde se traslada el AMU no es

$$\left[\begin{array}{l} \text{Tr } DESDE_{Pos} ([EL PROFESOR]) \\ \text{Tr } HASTA_{Pos} ([EL ALUMNO]) \end{array} \right]$$

sino desde una variable a otra en el campo de identificación, implicando que el AMU cambió de categoría o de atributo. Por otra parte, hay varias instancias de la función del

⁵⁷ Coloca el argumento que experimenta la emoción en posición de sujeto.

⁵⁸ El argumento que se mueve y se ubica.

acontecer [$_{Acontecer}AF^-$] indicando ejemplos de la causalidad clásica, es decir la oposición de un protagonista y un antagonista. Esta oposición abarca la relación entre “el alumno” y “la realidad” así como entre “el alumno” y “su conducta”.

En cuanto a Boris (S36), llama la atención la función [$_{SER}_{Comp}$] para indicar la relación entre el todo y sus partes. Por otra parte, cláusulas conceptuales como:

[$_{NO}[_{SER}_{Ident}[_{SER}_{Ident}([EL\ PAPER\ DEL\ PROFESOR],[EN_{Ident}[_{NO}([_{Atr}IMPORTANTE)])]]]]]$

y

[$_{Est}[_{SER}_{Ident}([EL\ APRENDIZAJE],[Lug}_{EN}_{Ident}([_{Atributo}MÁS\ IMPORTANTE)])]]]$

reiteran la conclusión del análisis temático. Boris subordina el valor del papel del profesor a otros factores. El análisis de la estructura conceptual precisa esta jerarquía.

Por otra parte, se nota la inclusión del macro esquema 2.2. (la trayectoria hacia una meta) y la ausencia del macro esquema 2.1. (la transmisión de conocimientos). Finalmente, existe una oposición estática formulada con la función de estado [$_{Est}AF^-$] que remarca la confrontación entre el argumento “el aprendizaje” y “la importancia del docente y otros factores”.

En cuanto a Sara (S45), existen varias oposiciones con la función [$_{Est}AF^-$] que son típicas de los expertos y una contraposición con la función [$_{Acr}AF^-$], utilizada más frecuentemente por los expertos del CCH. Así en la estructura conceptual de Sara hay una oposición entre “los procesos cognoscitivos” y “el alumno”. Por otra parte, existe un ejemplo de variación de una constante cuando “el alumno” es el incitador externo que causa que el mismo alumno siga la trayectoria hacia su meta: el aprendizaje. Además, el AMU espacial que se transfiere del “profesor” al “alumno” es “opciones” para que el alumno sea el incitador externo de este proceso.

Una porción considerable de la estructura conceptual de Sara es del campo semántico posesivo. Lo que debe poseer un profesor se enfoca a “las necesidades del alumno” o a “conocimientos sobre el mismo alumno”. De esta manera, la figura de su estructura conceptual es “el alumno” y “conocimientos sobre la materia” se relega por omisión al fondo.

Analizamos la estructura conceptual de Cristina (S46). En varias cláusulas conceptuales el alumno es el incitador externo. El AMU espacial que se transfiere del

profesor al alumno no es “el conocimiento”. Más bien es una herramienta como “los medios necesarios”, “las alternativas didácticas” y “nuevos esquemas de aprendizaje” que propician que el alumno sea el incitador externo de su propio aprendizaje. También utiliza lexemas con una oposición intrínseca como son “una capacidad de análisis” y “un pensamiento crítico” cuya estructura conceptual es la siguiente:

$$\left[\begin{array}{l} \text{Acr CS}^+ ([]_i, [\text{INC} (\left[\begin{array}{l} \text{UNA CAPACIDAD} \\ \text{[DE } [\alpha] \end{array} \right] \left[\begin{array}{l} \text{DESDE ([NO DESARROLLADA]}_j) \\ \text{A ([DESARROLLADA]}_k) \end{array} \right])])] \\ \text{AF}^- ([\text{EL ALUMNO}], []_i) \\ \text{Acr CS}^+ ([\text{EL ALUMNO}], [\text{Est SER}_{\text{Ident}} ([]_i, [\text{Lug EN}_{\text{Ident}} ([\text{EXAMINACIÓN Y VALORACIÓN}])])])] \end{array} \right]^{\alpha}$$

Esta cláusula conceptual puede ser la referencia o estereotipo de un proceso de aprendizaje dinámico y activo. (Obviamente las estructuras conceptuales de Adrián (S35) también lo pueden ser.) Cabe mencionar que Cristina incluye múltiples variantes de la macro estructura 2.2., “la trayectoria hacia una meta”.

Si regresamos a los dos novatos (S06, S23) que se desviaron del patrón general en la formulación de su estructura temática, vemos que no representaron un cambio significativo. Su formulación se debe más bien a una mitigación de su respuesta; no se comprometen completamente con su aseveración. Por lo tanto, nos parece más interesante analizar la estructura conceptual de los dos novatos cuyas estructuras conceptuales coinciden con el macro esquema 2.2.: la trayectoria hacia una meta de manera exclusiva.

Veamos la estructura de Francisco (S05).

El papel del profesor es el de guiar al alumno para ayudarlo a comprender un tema.

$$\left[\begin{array}{l} \text{Est SER}_{\text{Ident}} ([\text{EL PAPEL DEL PROFESOR}], [\text{Lug EN}_{\text{Ident}} (\left[\begin{array}{l} \text{Thing type EL PAPEL} \\ \text{[Atr DE ([]}_i) \end{array} \right])])]^{\alpha 1} \\ \text{Acr CS}^+ ([]_i, [\text{INC} ([\text{EL ALUMNO}], [\text{Tr HACIA ([META])})])]) \\ \left[\begin{array}{l} \text{Acr CS}^+ ([\alpha 1], [\text{Acr AF}^+ ([\text{EL PROFESOR}], [\text{EL ALUMNO}])]) \\ \text{Est SER}_{\text{Pos}} (\left[\begin{array}{l} \text{LA COMPRENSIÓN} \\ \text{[DE UN TEMA]} \end{array} \right] , [\text{Lug EN}_{\text{Pos}} ([\text{EL ALUMNO}])]) \end{array} \right] \\ \text{Acr AF}^+ ([\text{EL PROFESOR}], [\text{EL ALUMNO}]) \\ [\text{POR}_{\text{Acr CS}^+} [\alpha 1, \alpha 2], [\text{Acr AF}^+ [\alpha 1, \alpha 2], [\text{EL ALUMNO}]]] \end{array} \right]$$

Aunque la estructura conceptual de Francisco se desvía considerablemente de la típica estructura conceptual del novato (que consiste en la transmisión de conocimientos), y tiene una estructura causal recursiva, no incluye el argumento del “alumno” como incitador externo. Tampoco incluye los aconteceres que causarán el estado meta [$\alpha 2$], ni menciona herramientas relacionadas con este propósito. No incluye oposiciones con la función de estado [$_{Est}AF^-$] o la función del acontecer [$_{Acr}AF^-$]. Francisco tampoco utiliza lexemas cuya estructura interna contenga este tipo de oposiciones. En comparación con las estructuras conceptuales de los expertos atípicos, el concepto del proceso de enseñanza y aprendizaje del novato Francisco sigue siendo pasivo y estático, así como incompleto.

Veamos la estructura conceptual de Jorge (S09).

El papel del profesor es enseñar al alumno a pensar en lo que se está trabajando para que pueda comprender y por lo tanto aprender.

$$\left[\begin{array}{l} \text{Est SER}_{Ident} ((\text{EL PAPEL DEL PROFESOR}), [\text{Lug EN}_{Ident} ([i])]) \\ \text{CS}^+ ([i], [\text{Acr IR}_{Circ} (\text{EL ALUMNO}), \left[\begin{array}{l} \text{Tr DESDE}_{Circ} \left[\begin{array}{l} \text{Acr NO PENSAR} \\ \text{[EN LO QUE SE ESTA TRABAJANDO]} \end{array} \right] \\ \text{Tr A}_{Circ} \left[\begin{array}{l} \text{Acr PENSAR} \\ \text{[EN LO QUE SE ESTA TRABAJANDO]} \end{array} \right] \end{array} \right]])) \\ [\text{CS}^+ ([\alpha 1], [\text{Est SER}_{Pos} \left(\left[\begin{array}{l} \text{LA CAPACIDAD} \\ \text{[DE COMPRENDER]} \end{array} \right], [\text{Lug EN}_{Pos} ((\text{EL ALUMNO}))])]^{\alpha 2})] \\ [\text{CS}^+ ([\alpha 2], [\text{Est SER}_{Pos} \left(\left[\begin{array}{l} \text{LA CAPADICAD} \\ \text{[Acr DE APRENDER]} \end{array} \right], [\text{Lug EN}_{Pos} ((\text{EL ALUMNO}))])]^{\alpha 3})] \\ \text{Acr AF}^+ ((\text{EL PROFESOR}), [\text{EL ALUMNO})) \\ [\text{POR CS}^+ [\alpha 1, \alpha 2, \alpha 3], [\text{AF}^+ [\alpha 1, \alpha 2, \alpha 3], [\text{EL ALUMNO}]]] \end{array} \right]^{\alpha 1}$$

Llama la atención que la estructura de causalidad es todavía más recursiva que la de Francisco. Sin embargo, con esta reserva, la estructura conceptual de Jorge sigue siendo más estática y más pasiva que la de los expertos atípicos. El alumno no es el incitador externo. La estructura total carece de los aconteceres que llevan a la meta estática: la posesión de “la comprensión” y “el aprendizaje”. Se concibe del proceso de enseñanza y aprendizaje en términos de estados y productos finales.

Claro que en contraste con los demás novatos, Francisco y Jorge tienen una estructura conceptual que coincide con el macro esquema 2.2.: una trayectoria hacia una meta. Y esto

hace que su concepto del proceso de enseñanza y aprendizaje sea más dinámico que las estructuras de los otros novatos. En estos dos casos el AMU espacial es el alumno.

6. Conclusiones y discusión

Las hipótesis se comprueban prácticamente en su totalidad. Es probable que esto se deba a dos razones fundamentales. Por una parte, la existencia de estudios piloto facilitó su formulación precisa y, por otra, el desarrollo de una metodología que permitiera aprehender y contrastar significados, obligó a que se seleccionaran sujetos pertenecientes a universos diferentes: alumnos de primer ingreso al bachillerato y profesores clasificados por sus autoridades como excelentes. Era de esperarse que las representaciones, normas y valoraciones de estos dos universos fueran distintas. A continuación, compararemos detalladamente los resultados obtenidos con cada una de las hipótesis que guiaron el trabajo.

H₁: En el caso del bachillerato de la UNAM, las marcas de las representaciones, normas y valoraciones de los expertos son diferentes a las de los novatos.

Primero veamos las marcas de las representaciones en el estrato espacial. Con sólo cinco excepciones (3 novatos y 2 expertos), la respuesta de los sujetos define el papel del profesor en términos del macro esquema conceptual 2, ecuación de aconteceres. Aquí, las relaciones de los papeles espaciales del 83% de los novatos coinciden con el patrón de transmisión de bienes en el campo posesivo, mientras que únicamente 17% de los expertos lo definen de esta manera. En contraste, para la gran mayoría de los expertos, 83%, el aprendizaje es un trayecto hacia una meta (y el argumento que se mueve es el alumno). Ver Cuadro 18 y Apéndice 7 (pp.3-5).

En cuanto al estrato de la interacción del agente y el paciente y la función del acontecer (Ver Apéndice 6: pp.1-22, Cuadros 21-22 y Apéndice 8: pp. 1-4), 100% de las marcas relacionales de los novatos consisten en la interacción de dos protagonistas ($[_{Acr}AF^+]$). Aunque este patrón también es el dominante en el caso de los expertos, existen algunas oposiciones con $[_{Acr}AF^-]$, así como la utilización de varios lexemas cuya estructura interna implica esta función. De la misma manera, los expertos formulan relaciones con $[_{Acr}AF^0]$ y los novatos no. En cuanto a las marcas de las normas (Apéndice 8:pp. 5-8 y cuadro 23), el 56% de los expertos (contra sólo el 15% de los novatos) incluyen

hace que su concepto del proceso de enseñanza y aprendizaje sea más dinámico que las estructuras de los otros novatos. En estos dos casos el AMU espacial es el alumno.

6. Conclusiones y discusión

Las hipótesis se comprueban prácticamente en su totalidad. Es probable que esto se deba a dos razones fundamentales. Por una parte, la existencia de estudios piloto facilitó su formulación precisa y, por otra, el desarrollo de una metodología que permitiera aprehender y contrastar significados, obligó a que se seleccionaran sujetos pertenecientes a universos diferentes: alumnos de primer ingreso al bachillerato y profesores clasificados por sus autoridades como excelentes. Era de esperarse que las representaciones, normas y valoraciones de estos dos universos fueran distintas. A continuación, compararemos detalladamente los resultados obtenidos con cada una de las hipótesis que guiaron el trabajo.

H₁: En el caso del bachillerato de la UNAM, las marcas de las representaciones, normas y valoraciones de los expertos son diferentes a las de los novatos.

Primero veamos las marcas de las representaciones en el estrato espacial. Con sólo cinco excepciones (3 novatos y 2 expertos), la respuesta de los sujetos define el papel del profesor en términos del macro esquema conceptual 2, ecuación de aconteceres. Aquí, las relaciones de los papeles espaciales del 83% de los novatos coinciden con el patrón de transmisión de bienes en el campo posesivo, mientras que únicamente 17% de los expertos lo definen de esta manera. En contraste, para la gran mayoría de los expertos, 83%, el aprendizaje es un trayecto hacia una meta (y el argumento que se mueve es el alumno). Ver Cuadro 18 y Apéndice 7 (pp.3-5).

En cuanto al estrato de la interacción del agente y el paciente y la función del acontecer (Ver Apéndice 6: pp.1-22, Cuadros 21-22 y Apéndice 8: pp. 1-4), 100% de las marcas relacionales de los novatos consisten en la interacción de dos protagonistas ($[A_{cr}AF^+]$). Aunque este patrón también es el dominante en el caso de los expertos, existen algunas oposiciones con $[A_{cr}AF^-]$, así como la utilización de varios lexemas cuya estructura interna implica esta función. De la misma manera, los expertos formulan relaciones con $[A_{cr}AF^0]$ y los novatos no. En cuanto a las marcas de las normas (Apéndice 8:pp. 5-8 y cuadro 23), el 56% de los expertos (contra sólo el 15% de los novatos) incluyen

las relaciones [DEONT ([]_i [EstadoAF⁻ ([]_j []_k [AcrCS⁺([]_j, [α])])])] en su estructura conceptual. Por otra parte, los expertos (a diferencia de los novatos) incluyen una cantidad considerable de oposiciones estáticas [EstAF⁻] que Talmy clasifica como gramaticales. No obstante, el análisis de estas oposiciones gramaticales rebasa los límites de esta tesis.

En lo que se refiere a las marcas de las valoraciones de los sujetos es necesario revisar la estructura temática de sus repuestas. En el 60% de las respuestas de los novatos (contra el 12% de los expertos), esta marca se distingue por su ausencia en la primera cláusula independiente; es decir que hay elipsis del tema en dichas cláusulas (Ver Cuadro 8). Adicionalmente, los expertos utilizaron cuatro veces más temas marcados que los novatos (Ver Cuadro 10). A grandes rasgos, se puede afirmar que las marcas de las representaciones, normas y valoraciones de los expertos y los novatos del bachillerato son muy diferentes.

H₂: Estas marcas implican representaciones, normas y valoraciones diferentes.

Al analizar la estructura temática, llama la atención que todos los sujetos valoren el papel del profesor: el 62.5% de los temas de los expertos en cláusulas independientes y el 95% de los de los novatos se refieren al “papel del profesor” o al “profesor”. Quizás el hecho de que valoren el papel del profesor se debe en parte a las condiciones de producción: además de que todos los sujetos eran alumnos míos cuando contestaron al cuestionario, la pregunta del cuestionario dirigía la atención a este tema. Sin embargo, existen otros datos que refuerzan el análisis anterior. Los temas marcados de los novatos, en vez de cambiar esta valoración, resaltan aun más el valor del profesor. Por otra parte, los atributos utilizados en relación con el macro esquema 3 también destacan la importancia del profesor (Ver el Apéndice 7: p.12). Además, las respuestas de los novatos en distintas fases del análisis demuestran una marcada dependencia entre el alumno y su profesor⁵⁹. Ningún novato cuestiona el hecho de que el profesor sea la fuente o el depositario del saber. Si bien es cierto que el sistema de valoración de los expertos es más amplio, el 80% de sus temas en la primera cláusula independiente se refiere al “papel del profesor” o al “profesor”. Estos resultados son poco comunes en nuestro corpus porque los significados

⁵⁹ Por ejemplo, Josefina (S19) ubica a los alumnos sin profesor en el atributo “nada”.

de los expertos y los novatos coinciden y por lo tanto contradicen parcialmente las expectativas de esta hipótesis.

Sin embargo, existen diferencias, ya que el 37.5% de los temas de los expertos, en sus cláusulas independientes, se refieren a otros elementos como son la didáctica, el alumno y el aprendizaje (Ver Cuadros 7, 9 y 10). El 5% de los temas de los novatos, en sus cláusulas independientes, se refieren a la especificación. De cualquier manera, esto no demuestra un cambio de valoración (más bien, como dijimos anteriormente, se trata de una limitación a los alcances de su respuesta). Desde esta perspectiva, podemos afirmar que el 100% de los temas de los novatos, en sus cláusulas independientes, se refieren al “papel del profesor” o al “profesor”.

Los expertos utilizaron cuatro veces más temas marcados que los novatos señalando la importancia del “alumno”, el “aprendizaje”, la “didáctica” y la “dificultad de su labor”. Tres de los temas marcados de los novatos resaltan el impacto negativo de “la ausencia del profesor”. Como hemos dicho, los temas marcados de algunos novatos limitan el alcance de la respuesta a su opinión personal, mientras que sólo uno se refiere al “alumno” (en una cláusula subordinada) con una marcación enfática. Este ejemplo se refiere a la meta final del proceso de enseñanza, “a manera q’ nosotros seamos personas de provecho en el futuro”.

En cuanto a las representaciones, si contrastamos el patrón preferido de los novatos (la transferencia de posesiones del profesor al alumno) con el de los expertos (la trayectoria del alumno hacia una meta), se observa claramente que para los primeros, el papel que le corresponde al alumno es el de beneficiario, mientras que, para los segundos, el alumno es una entidad que se mueve, como ya se mencionó. El papel del receptor de conocimientos provenientes de una fuente, asignado por el novato al alumno, es estático, y el papel que le asigna el experto implica dinamismo.

El otro punto donde los significados de los expertos y los novatos coinciden es en el patrón de preferencia de la función del acontecer: $[A_{cr}AF]$. Aunque existe una minoría de los expertos que utiliza la función, $[A_{cr}AF^-]$, ambos universos formulan sus cláusulas conceptuales como la interacción de dos protagonistas (casi exclusivamente). Por lo tanto, se puede afirmar que en la representación básica del proceso de enseñanza y aprendizaje de

todos nuestros sujetos, la tendencia natural del acontecer de los protagonistas se manifiesta en la misma dirección y no en direcciones opuestas.

Para analizar las normas, recurrimos a dos tipos de diferencias. Observamos que el 56% de los expertos formulan, cuando menos, una cláusula conceptual con [DEONT ([]_{is} [EstAF⁻]), contra el 15% de los novatos. Esta oposición estática indica la formulación de normas y corresponde al cambio de énfasis del “epistémico” al “deóntico” y del “*factive*” al “*no factive*”, que llamó la atención en los resultados del estudio piloto (Meagher:1996^d).

¿Por qué los expertos contestan a la pregunta de investigación con la modalidad deóntica? Desde el punto de vista histórico, la representación del papel del profesor expresado por el experto contrasta con la representación tradicional. Adicionalmente, el experto (como profesor) tiene la obligación de acertar en la respuesta y su reputación profesional depende de que tenga razón. El novato, por el contrario, no tiene esa responsabilidad como alumno. Mainguenu (1987:20) describe esta situación así:

...dans l'institution scolaire, toute énonciation d'un professeur est prise dans un contrat qui lui alloue la place de détenteur du savoir: Le contrat de parole qui le lie à l'élève ne lui permet pas d'être «non-possesseur du savoir»...

En otras palabras, el experto, como mi alumno, tiene una doble consigna: la obligación de contestar la pregunta y la de no ser el «*non-possesseur du savoir*». Desde este punto de vista, las formulaciones de oposición estática de los expertos proyectadas a la modalidad deóntica son sus reacciones a la dicotomía entre el “importante” pero “difícil” del papel del profesor que se registró en Meagher (1996^d).

Por otra parte, las normas de los expertos y los novatos definen obligaciones cualitativamente diferentes para el profesor. El novato se limita a exigir “la ayuda del profesor” y “la asimilación o logro del aprendizaje” como un producto terminado, mientras que las obligaciones que impone el experto tratan en su gran mayoría aspectos de “un modelo pedagógico activo y dinámico”. (Ver Apéndice 8: pp. 5-7 y Cuadro 23).

Aunque ambos, expertos y novatos, valoren el papel del profesor y conciban las relaciones en el salón de clase como la interacción de dos protagonistas, podemos concluir que las representaciones, normas y valoraciones de los expertos y los novatos son diferentes.

H₃: Las representaciones de los expertos son más complejas.

Podemos evaluar los resultados de esta hipótesis desde varias perspectivas. Primero, considerando las relaciones internas de la estructura de las cláusulas: 52% de las respuestas de los expertos contienen relaciones hipotácticas y paratácticas, contra el 11% de los novatos (Ver Cuadro 11). Por lo tanto, las representaciones de los expertos tienen un mayor número de referencias cruzadas. En segundo lugar, podemos evaluar la complejidad de la estructura de las cláusulas de sus respuestas: sólo el 8% de los expertos formuló una estructura limitada, contra el 59% de los novatos. Por otra parte, las estructuras conceptuales de los novatos coincidieron con los patrones básicos de los macro esquemas conceptuales, mientras que las de los expertos presentaron numerosas variaciones. Por último, la elipsis del tema aparece en la primera cláusula independiente en el 60% de las respuestas de los novatos (contra el 12 % de los expertos).

Pareciera que la estrategia común de los novatos cuando contestan una pregunta es seleccionar un tema implícito que concuerde con el rema de la pregunta, al mismo tiempo que escriben únicamente el rema en su respuesta. Esta táctica parece reflejar el hecho de que no cuestionan la validez de la pregunta cuando emiten su respuesta. Más bien, parece que están relacionando columnas. Quizás reflejan involuntariamente la naturaleza tradicional de su educación previa, que probablemente fue reproductora o meramente asociativa.

El análisis de la existencia de las cláusulas conceptuales adyacentes será el objeto de futuras investigaciones. Sin embargo, si se consulta el Apéndice 6, se puede apreciar que los novatos casi no incluyen cláusulas conceptuales adyacentes, mientras que un gran número de expertos si lo hacen y con mucha frecuencia. Sea como fuere, podemos concluir que las representaciones de los expertos son más complejas que las de los novatos.

H₄ : Las representaciones de los expertos están organizadas de manera diferente a las de los novatos.

Las notables diferencias en la frecuencia de relaciones hipotácticas y paratácticas, así como las variaciones en las estructuras conceptuales de los expertos, reflejan distintas formas de organización. No olvidemos que la gran mayoría de las representaciones de los expertos coinciden con el patrón de “la trayectoria hacia una meta” en el campo espacial, mientras que las de los novatos corresponden a “la transmisión de bienes en el campo

posesivo". También resulta significativo que el AMU espacial en las representaciones típicas de los expertos sea "el alumno", mientras que el AMU espacial en las representaciones típicas de los novatos sea "el conocimiento". Otro factor relevante, en cuanto a la organización de las representaciones, es la existencia de aproximadamente tres veces más oposiciones estáticas en el corpus de los expertos. Adicionalmente, las relaciones de figura y fondo apuntan al hecho de que los novatos suelen incluir un producto terminado que fue transferido de la fuente al alumno (el beneficiario), así como la meta final (generalmente, un estado). Sin embargo, los novatos excluyen el proceso que conlleva a esta meta. Los expertos, por el contrario, representan todo el proceso y la gran mayoría incluyen el acontecer que conlleva a la meta. Claramente, las representaciones de los expertos están organizadas de manera diferente a las de los novatos.

H₅: Las normas de los expertos y los novatos obligan al profesor a que logre efectos diferentes.

En la discusión de la H₂, se habló de la confirmación de H₅. Los novatos obligan al profesor a causar que el alumno asimile conocimientos o logre el aprendizaje como producto terminado, mientras que los expertos obligan al profesor a utilizar un modelo de aprendizaje activo y dinámico.

H₆: Los expertos y los novatos valoran el papel del profesor dentro del proceso de enseñanza y aprendizaje.

En la discusión de H₂, también se habló de H₆, que se confirma dentro de las perspectivas de este estudio. Sin embargo, sería pertinente repetir la investigación con otro diseño experimental, en el cual la persona que aplicara el cuestionario no fuera, como sucedió en este caso, el profesor de los sujetos. Podría también ser conveniente llevar a cabo un análisis similar realizado con datos provenientes de ensayos o narrativas espontáneas de los alumnos. Esto permitiría precisar mejor las conclusiones, y en su caso, hacer correcciones finas a las mismas, brindaría oportunidades para evaluar las ventajas y las desventajas de emplear instrumentos abiertos o cerrados.

H₇: Aún cuando los expertos y los novatos utilizan los mismos lexemas para hablar del proceso de enseñanza y aprendizaje, sus significados son diferentes.

Hay muchas instancias que corroboran H₇. Ambos, expertos y novatos, se refieren al "profesor". Para los novatos, "el profesor" es quién transmite conocimientos, mientras que

para los expertos es quien facilita o propicia las actividades del alumno. De la misma manera, “el alumno” para el novato es un beneficiario que recibe los conocimientos y para el experto es el AMU espacial que se mueve por una trayectoria. “Enseñar” para la gran mayoría de los novatos es transmitir conocimientos, mientras que para los expertos típicos es propiciar que el alumno se mueva por una trayectoria. El novato concibe la “ayuda” que brinda el profesor como “la transmisión de conocimientos”, mientras el experto lo entiende como una serie de herramientas: “alternativas didácticas”, “nuevos esquemas de aprendizaje” u “organizar recursos y experiencias”. Para los novatos “el aprendizaje” es un producto y para los expertos es un proceso. Ambos utilizan los mismos lexemas, pero con significados diferentes.

H₈: La perspectiva desde la cual los expertos y los novatos perciben el proceso de enseñanza y aprendizaje es diferente.

Esta hipótesis se puede evaluar de varias maneras. Por una parte, se refiere al hecho de que la alineación del sujeto frente a los hechos es distinta. Los novatos, en su totalidad, se alinearon como estudiantes y los expertos como profesores. Por lo tanto, llama la atención la perspectiva que toma Adrián (S35) del CCH: aunque es experto, se representa como alumno, permitiendo que su estructura conceptual sea una de las más activas y más dinámicas. Otra evaluación está relacionada con la opción del hablante para enfocar su respuesta a una parte del proceso de enseñanza y aprendizaje o, por el contrario, incluir todas sus etapas. En este sentido, los alumnos se enfocaron a la meta final sin incluir las actividades necesarias para su alcance. Es decir que concibieron el aprendizaje como un producto completo que se les entrega para que sean “ personas de provecho en el futuro”. El experto, por lo contrario, incluye el acontecer que conlleva al alumno a su meta y generalmente lo formula como una herramienta que permite que el alumno alcance el aprendizaje como un proceso con trayectoria. Desde esta perspectiva, los resultados son la figura para los novatos y el proceso se relega al fondo, mientras que para los expertos este proceso es precisamente la figura, aunque no deja de incluir metas en su representación.

H₉: La estructura temática de los expertos es más compleja que la de los novatos.

La confirmación de H₉ se incluyó en la discusión de H₃. No cabe duda que la estructura temática de los expertos es más compleja que la de los novatos y, por otra parte, que el análisis de la estructura temática brinda un excelente índice de la complejidad de las

representaciones. Cabe mencionar que el análisis de la estructura conceptual también puede proporcionar la complejidad de las representaciones, pero es un procedimiento mucho más laborioso.

H₁₀: El sistema de valoración de los expertos es más amplio que el de los novatos e incluye elementos adicionales al papel del profesor.

La confirmación de H₁₀ se incluyó en la discusión de H₂. El sistema de valoración del experto es definitivamente más amplio que el de los novatos e incluye elementos adicionales al papel del profesor como son la didáctica, el alumno y el aprendizaje. El análisis de los temas marcados al nivel discursivo nos demuestra cómo el hablante utiliza la estructura temática para resaltar sus valores (Ver el inciso 5.1.). Son precisamente éstas excepciones las que nos demuestran la validez del análisis de la estructura temática para aprehender las valoraciones de los sujetos. En este estudio, el análisis subraya de manera contundente el valor que los sujetos le conceden al papel del profesor dentro del proceso de enseñanza y aprendizaje y, a la vez, nos remite a las variantes de esta valoración. Por otra parte, es importante señalar que el novato se limita a suplir el rema que concuerda con el tema elíptico de su respuesta. Me pregunto si esto nos indica que el novato ni siquiera considera que tiene el derecho a valorar la pregunta. Tal vez piensa que su papel sólo debe limitarse a contestar.

H₁₁ : La estructura conceptual de las respuestas se puede clasificar en macro esquemas conceptuales que sirven para comparar las estructuras conceptuales de los expertos y los novatos.

En cuanto a la H₁₁, el volumen de información que se representa en el análisis de la estructura conceptual es muy grande (Ver Apéndice 6). El reconocimiento de macro esquemas conceptuales para el procesamiento de comparaciones parece ser una técnica acertada. Cabe señalar que fueron precisamente estos macro esquemas y patrones los que nos permitieron construir los Apéndices 7 y 8 y fue la ordenación de los datos en estos apéndices la que nos permitió la comparación de los resultados de las estructuras conceptuales de los sujetos. Me parece que esta técnica tiene un potencial muy amplio para futuras investigaciones de este tipo, así como para investigaciones en otros campos donde se examina la estructura conceptual. Para poder formular estos macro esquemas, la tesis

doctoral de Castaños (1996) y las observaciones de Lyons (1977) fueron de gran importancia.

Como se dijo anteriormente, en este estudio se formularon tres macro esquemas básicos en el estrato espacial con dos tipos de predicados: los que establecen una ecuación referencial y los que asignan un atributo. Más del 90% de las respuestas incluyeron una cláusula conceptual utilizando el macro esquema no. 2. Al parecer, los sujetos prefieren describir el papel del profesor con lo que hace (es decir, como un tipo de acontecer). Por lo tanto, "el papel del profesor" muy probablemente es un nominal de segundo orden, ya que se puede descomponer de esa forma. La subcategorización de este macro esquema reveló un contraste fundamental para este análisis: la representación del proceso de enseñanza y aprendizaje como la transmisión de bienes en el campo posesivo o como la trayectoria hacia una meta en el campo espacial. Al formular estos macro esquemas fue esencial analizar la relación de los papeles espaciales: la fuente, la meta y el argumento que se mueve y ubica (Ver Apéndice 7).

Igualmente importante fue poder establecer patrones en el estrato de la interacción entre el agente y el paciente. Estos patrones nos permiten observar las relaciones de la dinámica de fuerzas en la cláusula conceptual (Ver Apéndice 8). En investigaciones futuras habría que profundizar sobre las diferencias entre las oposiciones dinámicas del acontecer y las oposiciones estáticas del estado, así como indagar sobre las relaciones internas de las dos categorías. Jackendoff ha logrado un análisis muy preciso del estrato espacial. Sin embargo, su tratamiento de las oposiciones de la dinámica de fuerzas es superficial y limitado. Coincido con Talmy (1988:49,50) cuando sostiene que ésta es una de las áreas de la semántica más ignoradas y que posee un gran potencial para descifrar significados.

H₁₂: La estructura conceptual del papel del alumno de los expertos es más dinámica que la de los novatos

El análisis del macro esquema no. 1 equipara el "papel del profesor" a un tipo de entidad que actúa como "transmisor de conocimientos" o "facilitador de un acontecer". En la estructura conceptual del patrón de transmisión, el alumno juega un papel estático de meta, o bien, de beneficiario de la transmisión. En contraste con el patrón de facilitación de un acontecer, el alumno es el AMU espacial que se mueve dinámicamente hacia su meta. La estructura conceptual del 86 % de los expertos que utilizaron este macro esquema

coincide con el patrón de facilitación donde el alumno se representa como el AMU espacial. (Los alumnos que utilizaron el macro esquema conceptual no. 1 se limitaron a emitir valoraciones que no permitieron este tipo de distinción).

El macro esquema conceptual no. 2 equipara el papel del profesor a un acontecer. En cuanto al análisis del uso de este macro esquema, aparecen los dos patrones que habíamos observado anteriormente: la representación del proceso de enseñanza y aprendizaje como “la transmisión de conocimientos” y como “la trayectoria del alumno hacia una meta”. En primera instancia, el papel del profesor es el de transmisor, mientras que en la segunda se comporta como facilitador. El 83% de los novatos (contra el 17% de los expertos) que utilizaron este macro esquema optaron por formular su representación en términos de la transmisión de conocimientos donde el alumno juega un papel estático como beneficiario. El 83% de los expertos formulan una estructura conceptual donde el alumno es el AMU espacial que se mueve en forma dinámica hacia una meta. Resulta evidente que el papel que los expertos le asignan al alumno es más dinámico que el que le conceden los novatos. Además, en las variaciones de la estructura conceptual de los expertos, el alumno es el incitador externo que causa un acontecer o estado. En las representaciones de los novatos, el incitador externo siempre es el profesor. Al utilizar la función del acontecer $[A_{cr}AF^-]$, algunos expertos enfrentan al alumno a otras entidades. Por ejemplo: Walter (S34) lo enfrenta con la “realidad”, mientras que Sara (S45) lo confronta con “procesos cognoscitivos”. Los alumnos nunca utilizan esta función, ni tampoco incluyen lexemas como “crítica” y “análisis”, cuya estructura interna implica este tipo de oposiciones. No cabe duda de que la estructura conceptual del papel del alumno asignado por los expertos es más dinámica y más activa que la de los novatos.

H₁₃: Existe una mayor cantidad de oposiciones en la estructura conceptual de los expertos.

En cuanto a las oposiciones del acontecer (ver Cuadro 22), 36% de los expertos (contra el 0% de los novatos) incluyen una oposición con la función $[A_{cr}AF^-]$. Por otra parte, 56% de los expertos (contra el 15% de los novatos) formulan una cláusula conceptual con $[DEONT ([]_i, [E_{st}AF^-])$ que incluye una relación de dinámica de fuerzas con oposición de estado (Ver Apéndice 8: pp.5-8).

H₁₄: Las representaciones, normas y valoraciones de los novatos reflejan una relación de dependencia entre el alumno y el profesor.

Esta hipótesis puede comprobarse si observamos la tematización de los novatos. El primer tema en la cláusula independiente del 100% de los novatos es “el papel del profesor” o “el profesor”, salvo por el 2% de los sujetos que formularon respuestas con temas limitados a la opinión del novato. Esto se confirma si observamos los temas marcados, donde se subraya la importancia del profesor (Ver Apéndice 5: S16, S19 y S26). En cuanto a las relaciones espaciales de la estructura conceptual, 83% de los alumnos que formulan su respuesta con el macro esquema conceptual 2 describen una trayectoria donde se transfiere información desde el profesor (la fuente). El profesor es el incitador externo en todas las estructuras conceptuales de los novatos donde figura la causalidad. Hay dos variantes del macro esquema conceptual no. 3 que aportan datos relevantes. Georgina (S16) le asigna el atributo “incompleto” a “un aprendizaje y una educación sin los conocimientos del profesor”, mientras que Josefina (S19) ubica “los alumnos sin profesor” en “nada”.

Esta dependencia también se puede observar en las normas obligadas por los novatos. Para Gerardo (S06), el profesor tiene la obligación de “enseñar de una manera práctica para que el alumno pueda asimilar lo que se esta viendo”. Según la estructura conceptual de Dora (S14), el profesor tiene la obligación de “tratar de que los alumnos aprendan”. Para Josefina (S19), el profesor tiene la obligación de “brindar ayuda, confianza y apoyo para que él logre que los alumnos aprendan”. Y por último, Nancy (S23) dice que el profesor tiene la obligación de “ayudar en todo lo que pueda para hacer un buen curso”.

H₁₅: Los expertos conceptualizan el aprendizaje como un proceso, mientras que los novatos lo entienden como un producto

Al revisar las estructuras conceptuales de los novatos en el Apéndice 6, observamos que los conocimientos son referidos como entidades delimitadas: Carlos (S02), “lo conocido por ella respecta a su materia”; Georgina (S16), “conocimientos que son importantes de aprender”; Hanah (S17), “lo relacionado con su asignatura” e Ilse (S18), “los temas o materias en que el profesor tiene un 99% de conocimientos exactos”. Estos conocimientos delimitados se transfieren de fuente a meta. Los novatos rara vez cuestionan “los conocimientos” o sugieren que el alumno deba de hacer algo con ellos. Los expertos,

en cambio, hablan de “aplicar”, “cambiar” y “modificar” los conocimientos, la realidad, la conducta e, incluso, la vida social. Analicé en detalle el patrón completo de los sujetos que formularon su estructura conceptual explícitamente con una forma de “ayudar”. Los resultados del estudio de [AcrAF⁺] figuran en el Apéndice 8 (pp.1-2). Los novatos eliminan el acontecer que conlleva a la meta. El novato que sí incluyó el acontecer (Patricia S24), lo formuló como la transmisión de conocimientos. Los expertos, por otra parte, sí hacen referencia a los eventos del proceso.

H₁₆: Muchos expertos enfocan su atención a los instrumentos que conllevan a la meta, mientras que el novato se enfoca en la meta final

Hemos visto que el 83% de los expertos que utilizaron el macro esquema conceptual no. 2 mostraron preferencia por el patrón de facilitador o guía, que propicia que el alumno se dirija a través de una trayectoria hacia una meta. Al revisar el Apéndice 6, se puede comprobar que aproximadamente el 60% de los sujetos expertos hacen una referencia a un tipo de actividad, experiencia, instrumento o herramienta que lleva al alumno a su meta. Si los novatos incluyen datos al respecto, suelen limitarse a “ayudar”. En tres casos se especifica algo más concreto: S05 “guiar” y S09 “enseñar a pensar” y S19 “darnos confianza y apoyo”. Sin embargo, en casi el 100% de las respuestas de los novatos se omiten instrumentos. Si agregan información a la transmisión de datos, suele ser una meta como “asimilar”, “comprender”, “aprender o seguir aprendiendo”, así como “superarse” o “ser personas de provecho en el futuro”. Sus estructuras conceptuales implican que la transferencia de conocimientos conlleva a los estados mencionados.

A continuación, quisiera discutir algunos resultados que van más allá de lo previsto en las hipótesis:

1. Parámetros y variables.

Hay dos tipos de elementos en estos macro esquemas conceptuales: parámetros y variables. Las variables son diferentes para cada sujeto, mientras que los parámetros son fijos o semi-fijos para ciertas situaciones discursivas, ciertas categorías de sujetos, o por lo menos, para un sujeto determinado.

Cuando el macro esquema conceptual es una ecuación referencial, una parte de la ecuación es el “papel del profesor” o el “profesor” y la otra parte puede ser una entidad, un acontecer o un estado (Ver inciso 5.2.). En el macro esquema conceptual no. 1:

[EstSERIdent ([Tipo de entidad EL PAPEL DEL PROFESOR], [EN ([Tipo de entidad]i)])]

el “papel del profesor” o el “profesor” es el parámetro constante. La variable es un tipo de entidad que nos permite comparar las representaciones de los sujetos

En el macro esquema conceptual no. 2:

[EstSERIdent ([Tipo de acontecer EL PAPEL DEL PROFESOR], [EN ([Tipo de acontecer]i)])]

el “papel del profesor” o el “profesor” opera como parámetro semi-constante, aunque desde esta perspectiva es un acontecer.. La variable es un tipo de acontecer que nos permite comparar las representaciones de los expertos y los novatos. Al mismo tiempo, existen dos patrones dentro de esta variable que hemos denominado 2.1 y 2.2. Cada uno tiene sus propios parámetros y variables. En las representaciones del 20% de los sujetos, el alumno también es un parámetro semi-constante en los patrones 2.1 y 2.2.

En el macro esquema conceptual no. 3:

[EstadoSERIdent ([EL PAPEL DEL PROFESOR], [LugarEN ([Atributo]i)])]

el “papel del profesor” o el “profesor” es el parámetro semi-constante y el atributo la variable. Cuando el parámetro semi-constante no es el profesor, el macro esquema conceptual no. 3 nos permite evaluar otras entidades.

Por otra parte, también existen parámetros y variables en el análisis del estrato de interacción del agente y el paciente. Por ejemplo, la elaboración de la estructura conceptual:

[DEONT ([]i, [EstadoAF⁻ ([]j, []k, [AcrCS⁺ ([]j, [α])])])]

contiene dos parámetros constantes implícitos: ([]i) y ([]k). Por otra parte, ([]j) es un parámetro semi-constante y la variable que nos permite identificar a la norma es [α].

Como se dijo anteriormente, estos macro esquemas con sus parámetros y variables posibilitaron el procesamiento del gran volumen de datos del Apéndice 6. Y son precisamente los parámetros y las variables que estructuran la información de los Apéndices 7 y 8.

2. Diferencias en los parámetros.

Una diferencia en los parámetros de dos sujetos siempre es significativa. Es importante señalar que en nuestro corpus el cambio del parámetro semi-constante indicó un patrón más dinámico o más activo. Resumimos los resultados desde esta perspectiva. El incitador externo (el parámetro semi-constante) del macro esquema conceptual 2.1. es el profesor. Las estructuras conceptuales donde el incitador externo es el alumno son más activas, ya

que es el mismo alumno quien inicia un acontecer o un estado. Por otra parte, en este macro esquema conceptual, el patrón dominante es la transferencia de bienes que va desde una entidad (el profesor) a otra (el alumno). Cuando la trayectoria es al revés (desde el alumno al profesor) o desde un alumno a otro, la participación del alumno es más dinámica.

Como se dijo anteriormente, la transferencia de bienes típica es una estructura conceptual del campo posesivo. El cambio de campo también nos ofrece datos significativos. En el campo de la identificación, el incitador externo causa que una entidad se traslade desde una categoría o atributo a otra categoría o atributo, respectivamente. Si además este incitador externo es el alumno, la estructura conceptual es todavía más dinámica y más activa; es decir, que en vez de trasladar un conocimiento del profesor al alumno, se opera un cambio mental donde se reubica una entidad en otra categoría u otro atributo. Cuando el mismo alumno es quien provoca este movimiento, se tiene el patrón conceptual de la construcción del conocimiento. Hemos dicho que el macro esquema conceptual 2.2. es más dinámico que el 2.1. Si el incitador externo de este esquema es el alumno, la estructura conceptual es mucho más activa.

Otra variante de esta estructura se manifiesta cambiando del campo espacial al existencial. El incitador externo (el alumno) causa la existencia de otras entidades. Obviamente, en este patrón el alumno es más activo. Los cambios del parámetro semi-constante del macro esquema conceptual no. 3 permiten al sujeto valorar otras entidades. Este cambio no tiene relación con el eje estático - dinámico o activo - pasivo. Sin embargo, son interesantes porque no dan acceso a los sistemas valorativos de los sujetos.

3. La evaluación de la metodología

Uno de los objetivos de esta tesis fue evaluar la metodología seleccionada para aprehender significados. Desde una perspectiva económica, el análisis de la estructura temática resultó ser más eficiente que el análisis de la estructura conceptual. El primero parece ser más adecuado para registrar valoraciones, ya que la selección del punto de partida para cada mensaje refleja los valores del hablante. Me pareció muy interesante estudiar la marcación al nivel discursivo. El formato del Apéndice 2 (el análisis de la estructura temática) permitió registrar la organización del mensaje en cuanto a las relaciones hipotácticas y paratácticas entre cláusulas. Pienso que para hacer juicios sobre la complejidad de conceptos, el análisis de la estructura temática es muy eficiente. También

me parece acertado eliminar las cláusulas incrustadas que no cumplen una función oracional (Ver inciso 4.3. en este análisis). La manera en que se construyó el Apéndice 2 permite aprehender muchos datos a simple vista, a la vez que proporciona toda la información necesaria para hacer apreciaciones más finas relacionadas con la estructura temática del mensaje. Cabe mencionar que, en el terreno de la valoración, ambos métodos ofrecen los mismos resultados, pero considero que el estudio de la estructura temática es más completo y a la vez más confiable para resaltar este aspecto del significado.

Sin embargo, en comparación con el análisis de la estructura conceptual, el análisis de la estructura temática sigue siendo una metodología limitada. El primero parece ser un método muy poderoso para aprehender las representaciones y las normas. Es sorprendente cuánto significado se puede analizar desde la perspectiva del movimiento y la ubicación en el espacio, en combinación con la perspectiva de las relaciones de la dinámica de fuerzas. Investigaciones futuras tendrán que identificar cuáles elementos del significado no se explican por este método, pero parece que la complejidad del tiempo verbal y hasta cierto punto, el aspecto quedan fuera. ¿Será acaso que la complejidad del tiempo verbal únicamente se puede entender en función de sus relaciones con el mundo exterior?

Es importante notar que no existe el precedente de una investigación de la estructura conceptual que se base en un corpus auténtico. Talmy, Jackendoff y sus discípulos, se dedican a estudiar la estructura conceptual desde el punto de vista teórico. Así, al diseñar una investigación aplicada, no contamos con parámetros de apoyo. Aunque es imperativo señalar que estos estudios teóricos fueron precisamente lo que hicieron posible el diseño de esta investigación aplicada.

Jackendoff ha trazado cuidadosamente las relaciones entre argumentos y funciones en el estrato espacial. Su proyección de las relaciones del campo espacial a los demás campos es, a la vez, convincente y accesible, en el sentido de que es posible aplicarlo a un corpus auténtico con relativa facilidad.

En el futuro será importante precisar las diferencias que hay que tomar en cuenta, por ejemplo, para clasificar una cláusula conceptual como $[_{Est}SER_{Pos} ([]_j, [_{Lug}EN_{Pos} ([]_i)])]$ en vez de $[_{Acr}IR ([]_i, [_{Tr}HACIA ([]_j)])]$ o $[INC ([]_i, [_{Tr}HACIA ([]_j)])]$. Sin embargo, en el espíritu de las reglas de preferencia para la clasificación de entidades de Jackendoff, estas funciones se pueden catalogar intuitivamente. En nuestro corpus hubo

varios indicadores. Si ($[]_i$) no hizo ningún esfuerzo propio es probable que la representación debe ser un estado: $[_{Est}SER_{Pos}]$. En cambio, si ($[]_i$) contribuye al proceso, debe ser un acontecer: $[_{Acr}IR]$. Si la función implica progresión (convertir, desarrollar, etc.) probablemente se conceptualiza mejor como $[INC]$, que representa la progresión de un acontecer a un estado. Sin embargo, se requiere de más estudios aplicados para formular estas apreciaciones en forma definitiva.

En cuanto al estrato de la interacción entre el agente y el paciente, las aportaciones de Jackendoff son algo tenues. Estoy de acuerdo con Talmy (1988) en que la dinámica de fuerza juega un papel esencial en el proceso de la significación. Talmy toma las interacciones del campo de la física como la base para desarrollar las oposiciones del acontecer que Jackendoff registra con las funciones $[_{Acr}AF^+]$, $[_{Acr}AF^-]$ y $[_{Acr}AF^0]$. Es relativamente fácil tomar a Jackendoff como modelo para formular la estructura conceptual de la función del acontecer.

Sin embargo, Jackendoff (1990:139,40) escribió unas breves líneas para indicar las oposiciones de estado. Es decir, que la dinámica de fuerza también se aplica a las oposiciones de estado de verbos que Jackendoff denomina lógicos y psicológicos. Con estas indicaciones breves y las aportaciones de Castaños (1996^a, 1997 y manuscrito), formulé la estructura conceptual:

$[DEONT ([]_i, [_{Estado}AF^- ([]_j, []_k, [_{Acr}CS^+ ([]_j, [\alpha])])])]$

que nos permitió apprehender las normas de los sujetos.

El área de las oposiciones estáticas tiene una gran importancia para el campo de la investigación semántica. Talmy (1988:96) destaca su alcance como una de las más importantes categorías organizadoras de conceptos en la lengua:

In a way, it is remarkable that the semantic category of FD escaped notice until the present line of work, given the attention to concepts of force outside linguistics and their pervasiveness within language. Once recognized however, it is widely evident, and in fact must be acknowledged as one of the preeminent conceptual organizing categories in language. Thus we have seen here that the linguistic force-dynamic system operates in a common way over the physical, psychological, social, inferencial, discourse, and mental-model domains of reference and conception.

Queda mucho por hacer para explicar las oposiciones estáticas del corpus de esta tesis. En el Apéndice 6 se registran algunas oposiciones estáticas adicionales que Talmy clasifica como gramaticales. Sin embargo, antes de entrar en la explicación de estas oposiciones, se requiere de más investigaciones teóricas al respecto. Talmy (*Ibid*) indica las direcciones

que estas investigaciones deben seguir. Me parece que la formulación de los resultados de este tipo se podría registrar ampliando el sistema de Jackendoff de dos formas:

- 1) Se requiere una clasificación de oposiciones estáticas según el campo. Siguiendo las indicaciones de Talmy (*Ibid*) se podrían incluir campos psicológicos, sociales, inferenciales, discursivos, referenciales, conceptuales y modales, por mencionar algunos. Una vez determinadas estas categorías, se requeriría un análisis de las relaciones entre la dinámica de fuerzas en el campo de la física y sus extensiones a otros campos (parecido a lo que Jackendoff elaboró para explicar la ubicación y el movimiento en los otros campos semánticos, ver la p.40 de esta tesis).
- 2) Quizás sea necesario elaborar un sistema de parámetros binarios que tomen en cuenta los parámetros mencionados por Talmy (*Ibid*) en sus indicaciones para investigaciones posteriores: por ejemplo, \pm tendencia hacia la acción, \pm fuerte \pm genérico \pm figura etc. Jackendoff (1990:27-32 y 1991:18) desarrolla dos parámetros binarios ($\pm b$) para referirse a límites y ($\pm i$) para la estructura interna. Los parámetros binarios tendrían que explicar toda una gama de fenómenos. También sería pertinente tomar en cuenta la investigación actual de la modalidad en lengua española.

De cualquier manera, el poder explicativo del sistema de análisis utilizado en esta tesis es muy amplio. Se puede apreciar mejor si se compara con una metodología similar alterna (es decir, cualquier versión de la lógica oracional que se limita a relacionar argumentos y predicados). Entonces, aunque queda mucho trabajo por hacer, considero que la metodología utilizada en esta tesis presenta posibilidades muy atractivas para la investigación semántica o discursiva.

Cabe mencionar que la construcción del Apéndice 6 requirió de mucho esfuerzo, pero permitió contrastar nuestras intuiciones en la formulación de macro esquemas conceptuales y patrones con la columna vertebral de los significados. Esto, a su vez, facilitó la toma de decisiones en la clasificación de la estructura conceptual en patrones para los Apéndices 7 y 8. Por lo menos, hasta que haya un número mayor de estudios aplicados, nos parece necesaria la formulación de la estructura conceptual completa. Posteriormente, podrían tal vez registrarse únicamente los parámetros y las variables.

También hay que señalar que fue posible aplicar el sistema de análisis de Jackendoff a un corpus auténtico en español a pesar de las diferencias que existen entre las dos

lenguas. Quizás esta posibilidad se deriva del hecho de que nuestra adaptación construyó símbolos para los significados señalados, en lugar de traducirlos literalmente. Una vez que acepté este valor del símbolo, me sorprendió qué tan fácil fue analizar la estructura conceptual con un sistema de anotación en español. En cuanto a la investigación semántica en español, es importante señalar que el análisis de las definiciones de un diccionario como el *Diccionario del español usual en México* es de gran utilidad.

Cabe destacar que las aportaciones metodológicas de esta tesis existen a dos niveles: uno conceptual y el otro notacional. El avance más importante en el terreno conceptual es, sin duda, la formulación de la función [DEONT] que registra la entidad que obliga, así como la formulación de las relaciones internas de la estructura conceptual [DEONT ([]_i, [EstadoAF⁻ ([]_j, []_k, [ActCS⁺ ([]_j, [α]))))] donde ([]_i) obliga a ([]_j) que se impone a ([]_k) para lograr [α]. Por otra parte, de la aplicación del análisis temático de Halliday a un corpus auténtico en el español surgió el concepto de la marcación enfática sin un tema desplazado.

En cuanto a las aportaciones notacionales cabe mencionar el formato del apéndice 2 que resalta visualmente los diferentes elementos del análisis temático e incluye innovaciones diseñadas para el registro de temas en el español como, por ejemplo: ϕ_m . Por otra parte, la traducción al español de las estructuras básicas de función – argumento de Jackendoff es de la autora de esta tesis.

El análisis de la estructura conceptual del corpus que se anotó con todo detalle en las 71 cuartillas del Apéndice 6 logra resultados adicionales a su propósito principal que era el de permitir la comparación de la estructura conceptual de las representaciones de los expertos y los novatos de nuestro estudio: demuestra la utilidad del enfoque de Jackendoff a la vez que lo valida empíricamente. Este es un hecho que abre horizontes para la investigación semántica en el campo de la lingüística aplicada.

4. El perfil de un modelo de aprendizaje activo y dinámico

A raíz de comparar la estructura conceptual de los expertos y los novatos surge el perfil de un modelo de aprendizaje activo y dinámico. Cuando el alumno es el argumento que se mueve hacia una meta, la estructura es más dinámica que cuando el alumno es la meta de una transferencia en el campo posesivo. Igualmente, cuando el alumno es el incitador externo que causa otros acontecimientos, la estructura es más activa que cuando el

profesor es quien inicia los acontecimientos. Hemos visto en este corpus que a veces lo que causa el incitador externo es un estado. De igual forma, si el alumno es el incitador externo que causa este efecto, la estructura es más activa. El patrón tradicional de la enseñanza (macro esquema conceptual 2.1) transcurre en el campo posesivo, mientras que el movimiento hacia una meta (macro esquema conceptual 2.2.) ocurre en el campo espacial. Una variante muy interesante transcurre en el campo de identificación. Se trata de la trayectoria de una entidad desde una categoría o atributo a otra. Cuando el alumno es el incitador externo que encadena este cambio, se puede hablar de la construcción de conocimientos. También es interesante el patrón del campo existencial donde el alumno es quien propicia que exista una nueva entidad.

Los programas actuales de estudio del bachillerato de la UNAM exigen un modelo de aprendizaje activo y dinámico. La precisión del modelo arriba mencionado nos puede ayudar a identificar si la práctica en el salón de clase cumple con estos requisitos. Por otra parte, se puede aplicar la metodología utilizada en esta tesis para sacar un perfil de representaciones, normas y valores en distintas etapas del desarrollo escolar. Este, a su vez, podría servir de parámetro para una investigación experimental con fines de estudiar si un determinado modelo educativo produce cambios conceptuales.

5. Otras preguntas para futuras investigaciones.

Varias preguntas interesantes para futuras investigaciones surgen de la aplicación del análisis de la estructura temática a un corpus auténtico en español. Varias de ellas se derivan del orden de palabras flexibles en dicha lengua, como por ejemplo, ¿cuál es el núcleo del tema en una expresión de tercer orden⁶⁰ seguida por el infinitivo? Esta pregunta se relaciona con la problemática de la nominalización del infinitivo. Lo mismo sucede con una frase preposicional con infinitivo que antecede al sujeto. ¿Que papel juega el sujeto implícito denominado "PRO" por los generativistas?

Por otra parte, el sistema morfológico del español permite mayor elipsis que el inglés y se vio en la necesidad de formular la marcación enfática sin tema desplazado. El fenómeno de la elipsis también participa en la interpretación de ciertas frases en subjuntivo. Si bien propuse algunas respuestas tentativas en el inciso 4.5., estas áreas requieren de mayores estudios teóricos.

⁶⁰ Lyons (1977:443-446)

Meagher y Castaños (1996:200) señalan la necesidad de más investigaciones sobre la naturaleza de los diálogos interculturales:

This suggests a model of intercultural dialogue according to which simple, general attitudes towards the foreign culture are replaced by complex diversified opinions about different aspects as knowledge of culture increases.

La metodología utilizada en esta tesis también aportaría beneficios a investigaciones sobre la naturaleza de tales diálogos, ya que nos permitiría desglosar relaciones conceptuales en términos espaciales y, además, en función de la dinámica de fuerzas. Será interesante revisar los fenómenos mencionados en términos de las relaciones del acontecer y de estado.

Por último, considero que, a grandes rasgos, la metodología de esta tesis se puede utilizar para cualquier investigación acerca del significado, ya que nos permite aprehender las representaciones, las normas y las valoraciones. Pese a que esta área aún requiere de mucha investigación, este trabajo puede servir de base para futuros estudios.

Lista de abreviaturas

1. En el análisis de la estructura conceptual

α	Acontecer o estado
Acr	Acontecer.
AMU espacial	Argumento que se mueve y se ubica en el espacio.
AF	Afectar: la dinámica de fuerza entre el antagonista y el protagonista.
AF ⁻	Afectar con una dinámica de fuerza de oposición. El antagonista se opone al protagonista: la causalidad clásica.
AF ⁺	Afectar: la dinámica de fuerza entre dos protagonistas. Un protagonista aplica una fuerza que coincide con la tendencia natural del otro.
AF ⁰	Afectar: la dinámica de fuerza que elimina la oposición o implica que no existe oposición entre el antagonista y el protagonista.
Atr	Atributo
Circ	Circunstancial
Comp	Composición: indica inclusión
CS	Causalidad: aplicación de fuerza por el incitador externo
CS ⁺	Aplicación de fuerza por el incitador externo con el parámetro de éxito positivo
CS ⁻	Aplicación de fuerza por el incitador externo con el parámetro de éxito negativo
CS ⁱⁿ	Aplicación de fuerza por el incitador externo con el parámetro de éxito indeterminado
DEONT	Deóntico, <i>ie</i> condiciones referentes a los compromisos entre los seres humanos.
Ent	Entidad
Est	Estado
Exist	Existencial
EXT	Extender
FA	Frase adjetiva
FN	Frase nominal
FV	Frase verbal
FP	Frase preposicional
i, j, k etc.	Entidad que es una variable
Ident	Identificación
INC	Incoativo
Lug	Lugar
O	Oración
O ₂ , O ₃ etc.	Cláusulas subordinadas sucesivas en el análisis generativo
ORIENT	Orientar
PERM	Permanecer
REACT	Reaccionar
Pos	Posesión
Temp	Temporal
Tr	Trayectoria

vol Voluntad

2. En el análisis de la estructura temática

C	Complejo
cont.	Continúa la relación paratáctica
dom.	Dominante
Elíp. / ϕ	Elipsis: la falta de una palabra o de varias en la construcción correcta
Elíp _m / ϕ_m	Elipsis que exige la norma: La falta del sujeto señalado con el morfema del verbo
Indep.	Independiente
Inic.	Inicia la relación paratáctica
M	Marcado
M _e	Marcación enfática
Nm	No marcado
S	Simple
Sub.	Subordinado

3. Abreviaciones generales

CCH	Colegio de Ciencias y Humanidades
ENP	Escuela Nacional Preparatoria
Exp.	Experto
Nov.	Novato

Bibliografía

Alarcos, E.

1994 *Gramática de la lengua española*. Madrid: Espasa Calpe.

Bernárdez, E.

1982 *Introducción a la lingüística del texto*. Madrid: Espasa Calpe.

Bruner, J., Goodnow, J. y Austin, G.

1956 *A study of thinking*. New York: John Wiley.

Bruner, J.

1984 *Acción, pensamiento y lenguaje*. Madrid: Alianza Editorial.

Buck, M. & Jenkins, D.

1990 "Estrategias de aprendizaje: ¿qué dicen los alumnos?" en *Estudios de lingüística aplicada* 12:57-72. México: CELE-UNAM.

Castaños, F.

1986 "¿Cómo se moldean las teorías? Notas sobre el estudio de lenguaje especializado" en *Omnia*. Año 2, 5: 35-43.1992 "Illocución: intervención deóntica" en *Discurso teoría y análisis*. Vol. 13:25-34. México: UNAM.1996^a *Discourse in EOL research and design: the basic units*. Ph.D. Thesis. Institute of Education, University of London.1996^b "Comunicación: sujetos, lenguaje" en *Los mexicanos de los noventa*, pp.123-141. México: UNAM – Instituto de Investigaciones Sociales.1997 "Observar y entender la cultura política: algunos problemas fundamentales y una propuesta de solución" en *Revista Mexicana de Sociología*, vol. 59, núm. 2 abril - junio, 1997, pp. 75-91. México: UNAM - Instituto de Investigaciones Sociales.(manuscrito sometido para publicación). *Illocution, dissertation, perlocution*.

Castaños, F., Meagher, M. y González, P.

1994 "Aprendizaje cooperativo de L2 vía telecomunicaciones en el bachillerato" en *Comunicación educativa nuevas tecnologías*. México: CISE-UNAM.

- Chi, M. Glaser, R. y Rees, E.
1982 "Expertise in problem solving" en Sternberg, R. (Ed.). *Advances in the psychology of human intelligence* Vol.1. Hillsdale, N.J.: Erlbaum.
- Chi, M. Glaser, R. y Farr, M. (Eds.)
1988 *The nature of expertise*. Hillsdale, N.J.: Erlbaum.
- Chomsky, N.
1970 "Remarks on nominalization" en Jacobs, R. y Rosenbaum, P. (Eds.), *Readings in English transformational grammar*, 184-221. Ginn: Waltham, Mass.
1981 *Lectures on government and binding*. Dordrecht: Foris.
1982 *Some concepts and consequences of the theory of government and binding*. MIT Press: Cambridge, Mass.
- Díaz Guerrero, R. y Salas, M.
1975 *El diferencial semántico del idioma español*. México: Trillas.
- Durkheim, E.
1912 *Les formes élémentaires de la vie religieuse*. Paris: Alcan.
- Flavell, J.
1985 *Cognitive development 2º Ed.* Englewood, NJ: Prentice-Hall.
- Gruber, J.
1965 *Studies in lexical relations*. Doctoral dissertation. MIT: Cambridge, Mass.
- Halliday, M.
1994 *An introduction to functional grammar*. London: Edward Arnold.
- Hernanz, M. y Brucart, J.
1987 *La sintaxis*. Barcelona: Editorial Crítica.
- Ignatieva, N.
1990 "El análisis definicional como un método de investigación semántica: un ejemplo de aplicación" en *Estudios de lingüística aplicada*. 11:116—129. México:CELE-UNAM.
1994 "La gramática universal: ¿una nueva perspectiva en el aprendizaje de lenguas extranjeras? en *Memorias del VII encuentro nacional de profesores de lenguas: tradición y cambio en la enseñanza de lenguas*. México: CELE-UNAM
- Jackendoff, R.
1983 *Semantics and cognition*. Cambridge, Mass.: MIT Press.

- 1990 *Semantic structures*. Cambridge, Mass.: MIT Press.
- 1991 "Parts and boundaries" en *Cognition*, 41, 9-45.
- 1992 *Languages of the mind: essays on mental representation*. Cambridge, Mass.: MIT Press.
- 1996 "The architecture of the linguistic-spatial interface" en Bloom, P. *et al* (Eds.), *Space and language*. Cambridge, Mass.: MIT Press.
- Lara, L.F.
- 1990 *Dimensiones de la lexicografía*. México, D.F.: El Colegio de México.
- Lara, L.F. (ed.)
- 1996 *Diccionario del español usual de México*. México: El Colegio de México
- Lyons, J
- 1977 *Semantics*. Cambridge: CUP.
- 1995 *Linguistic semantics*. Cambridge: CUP.
- Mainueneau, D.
- 1987 *Nouvelles tendances en analyse du discours*. Paris: Hachette.
- Meagher, M & Castaños, F.
- 1996 "Perceptions of American culture: the impact of an electronically-mediated cultural exchange program on Mexican high school students" en Herring, S. (Ed.) *Computer-mediated communication: linguistic, social and cross-cultural perspectives*. John Benjamins: Amsterdam.
- Meagher, M.
- 1995^a "Learning English on the internet" en *Educational leadership: how technology is transforming teaching*. ASCD: Alexandria, Va.
- 1995^b *Representaciones y actitudes sobre el aprendizaje: expertos y novatos*. México: UNAM-MLA.
- 1996^a "English via internet: A radical transformation of teaching practice" en *Tecnologías avanzadas en la enseñanza de la lengua materna y de idiomas extranjeros: Avances y perspectivas en la UNAM*. México: UNAM.

- 1996^b *Configuraciones de significado en las representaciones del papel del profesor: expertos y novatos*. México: UNAM-MLA.
- 1996^c *La aplicación de la semántica conceptual en las representaciones de expertos y novatos del bachillerato de la UNAM*. México: UNAM-MLA.
- 1996^d *Marcos y esquemas de los expertos: El papel del profesor en el proceso de enseñanza y aprendizaje*. México: UNAM.
- Moreno, M. (Ed.)
1988 *Ciencia, aprendizaje y comunicación*. Barcelona: Laia.
- Ogden, C. K. en I.A. Richards.
1984 *El significado del significado*. Barcelona: Paidós.
- Osgood, C., Suci, G. y Tannenbaum, P.
1952 "The nature and measurement of meaning" en *Psychological Bulletin*, 49, 3.
1957 "The semantic differential as a measuring instrument" en *The measurement of meaning*. Urbana: University of Illinois Press.
- Piaget, J.
1967 *Seis estudios de psicología*. México: Seix Barral.
1986 *La Epistemología Genética*. Madrid: Editorial Debate.
- Pozo, J. I.
1987 *Aprendizaje de la ciencia y pensamiento causal*. Madrid: Visor.
1989 *Teorías cognitivas del aprendizaje*. Madrid: Ediciones Morata.
- Réborá, E.
1989 *Mensaje e interacción en el ensayo de crítica literaria en lengua inglesa: análisis del título y de la introducción*. Tesis de maestría: México: CELE-UNAM.
- Riley, P.
1996 "Look in thy hear and write: student's representations of writing and learning to write in a foreign language" en Ventola, E. y Mauranen, A. (Eds.), *Academic writing*. Amsterdam: John Benjamin.
- Talmy, L.
1975 "Semantics and syntax of motion" en *Syntax and Semantics*, vol. 4. Academic Press.

- 1978 "Figure and ground in complex sentences" en Greenberg, J., Ferguson, C. & Moravcsik, E. (Eds.) *Universals of human language*, Vol .4. Stanford University Press.
- 1983 "How language structures space" en Pick, H. & Acredolo, L. (Eds.), *Spatial orientation: theory, research and application*. Plenum Press.
- 1988 "Force dynamics in language and cognition" en *Cognitive Science* 12, 49-100.
- 1991 "Path to realization: a typology of event conflation" en *Proceedings of the 17th annual meeting of the Berkeley linguistics society*. Berkeley:University of California.
- Tannen, D.
- 1993 "What's in a frame?: surface evidence for underlying expectations" en *Framing in discourse*. New York: Oxford University Press.
- Urdal, P., Meagher, M., Valenzuela, M. y Crenshaw, S.
- 1996 "E-mail—Real life classroom experiences with foreign languages". en *Learning and leading with technology*. Eugene, OR: ISTE.
- Van Dijk, T. y Kintsch, W.
- 1983 *Strategies of discourse comprehension*. Orlando: Academic Press.
- Van Dijk, T.
- 1988 *Texto y contexto: semántica y pragmática del discurso*. Madrid: Cátedra.
- Valenzuela, M.
- 1995 *Fundamentación del curso "Aprendizaje cooperativo de lengua extranjera vía telecomunicaciones", propuesta de una unidad del manual de apoyo didáctico*. Tesis. México: UNAM.
- Wittgenstein, L.
- 1953 *Philosophical investigations*. Oxford: Blackwell.

Apéndice 1

Las respuestas de los sujetos a la pregunta *¿Cuál es el papel del profesor?*

Parte 1. Respuestas de los novatos.

Parte 2. Respuestas de los expertos.

S	Nombre	Nivel	Institución	Respuesta
01	Alberto ¹	Nov.	ENP	Enseñar al alumno y poniéndole el ejemplo. No faltar. No llegar tarde.
02	Carlos	Nov.	ENP	Enseñar lo conocido por ella (lo aprendido anteriormente) respecto a su materia y hacer que el alumno tenga nuevos conocimientos.
03	David	Nov.	ENP	El papel básico y fundamental en la enseñanza y más en el caso de la enseñanza de otro idioma.
04	Edgar	Nov.	ENP	Enseñar al alumno.
05	Francisco	Nov.	ENP	El papel del profesor es el de guiar al alumno para ayudarlo a comprender un tema.
06	Gerardo	Nov.	ENP	Yo pienso que el papel del profesor es muy importante para que el aprendizaje sea asimilado. El profesor tiene que enseñar a los alumnos de una manera práctica, para que el alumno asimile lo que se esta viendo.
07	Hugo	Nov.	ENP	Ayudar al alumno a que logre superarse.
08	Ivan	Nov.	ENP	Dar la ayuda para que podamos seguir aprendiendo inglés y motivar para no desistir.
09	Jorge	Nov.	ENP	El papel del profesor es enseñar al alumno a pensar en lo que se esta trabajando para que pueda comprender y por lo tanto aprender.
10	Leo	Nov.	ENP	El papel del profesor es educar al alumno académica y también moralmente.
11	Amalia	Nov.	ENP	Instruir, enseñar y hacer que la relación maestro - alumno se refiera a lo académico y pienso que es bueno que también a lo amistoso (en cierto modo).

¹ Cuando se solicitó la cooperación de los sujetos, se les explicó que el cuestionario tenía fines de investigación exclusivamente y se les ofreció preservar su anonimato. Con el fin de garantizar éste, aquí se sustituyó sus nombres por seudónimos.

S	Nombre	Nivel	Institución	Respuesta
12	Barbara	Nov.	ENP	Es quién nos ayuda a comprender la información que se nos da en libros, revistas, programas de computación etc., también explica su materia para aprender conceptos nuevos y reafirmar los anteriores.
13	Carolina	Nov.	ENP	Es el papel de tener la capacidad de transmitir un mensaje de enseñanza claro y ameno.
14	Dora	Nov.	ENP	El profesor debe de tratar de hacer que los alumnos aprendan y si no es así a aclarar sus dudas hasta que se haya logrado hacer que el alumno comprenda.
15	Edna	Nov.	ENP	Orientar y enseñar al alumno sobre la materia q' imparte, sus aplicaciones en la vida diaria y la importancia (en este caso del Inglés) q' tiene en el mundo actual.
16	Georgina	Nov.	ENP	El papel del profesor es <u>muy importante</u> en el proceso de aprendizaje, ya que es parte de la educación del alumno y sin los conocimientos que el profesor aporta, el alumno tendría un aprendizaje y una educación incompleta. El profesor <u>enseña conocimientos</u> que son importantes de aprender.
17	Hanah	Nov.	ENP	Dar a conocer o enseñar lo relacionado con su asignatura al alumno.
18	Ilse	Nov.	ENP	El papel del profesor es enseñar al alumno los temas o materias en las que el profesor tiene un 99% de conocimiento exacto. Así como ayudar al alumno que se le dificulten dichas materias.
19	Josefina	Nov.	ENP	El papel del profesor es muy importante en nuestro aprendizaje ya q' sin el no seriamos nada. El debe ayudarnos, darnos confianza y apoyo para poder lograr q' aprendamos.
20	Karla	Nov.	ENP	Enseñar a su alumno todo lo que sabe para buscar la superación de este.

S	Nombre	Nivel	Institución	Respuesta
21	Larisa	Nov.	ENP	Tratar de transmitirle sus conocimientos a los alumnos por medio de lecturas, carteles, trabajos, exposiciones, enseñarlos a trabajar en equipo y ordenadamente.
22	Marta	Nov.	ENP	Es enseñar al alumno lo que el sabe con base a los programas elaboradas y si no entiende volverle a explicar, hablar con nosotros y que haya una comunicación con el alumno.
23	Nancy	Nov.	ENP	Yo pienso que el profesor debe ayudarnos en todo lo que se pueda para hacer un buen curso.
24	Patricia	Nov.	ENP	Profesor – ayudar a que el alumno tenga conocimientos más amplios sobre la materia, para el mejor funcionamiento de ésta y del alumno.
25	Renata	Nov.	ENP	El enseñar y dar al alumno una buena capacidad académica a manera q' nosotros seamos personas de provecho en un futuro.
26	Susana	Nov.	ENP	El papel del profesor para mí es uno de los más importantes en una escuela, pues sin un profesor que nos haga amar a su materia, ni nos enseñe con amor, para mi no es un buen profesor. Para mi un profesor es un pilar dentro de mi educación.
27	Teresa	Nov.	ENP	Auxiliar al alumno en el desarrollo del aprendizaje, hacer de este una experiencia gratificante e intentar que el alumno aprende más y mejor.

S	Nombre	Nivel	Institución	Respuesta
28	Manuel	Exp.	ENP	<p>En el bachillerato el profesor es el encargado de la formación del alumno, de darle conocimientos para que el alumno resuelva cuáles son sus intereses a futuro. Es muy importante ser motivador para el estudio, y la mejor forma es tener como maestro un sentido de superación, tener objetivos y metas bien planteados. Cuando los alumnos ven que el profesor se esta superando, y que le pone entusiasmo a su trabajo, se obtienen los mejores resultados.</p>
29	Pedro	Exp.	ENP	<p>El papel del profesor dentro del aprendizaje es importantísimo, pues a través de el los alumnos podrán tener el conocimiento. Claro que también es importante que el maestro este bien preparado en relación al tema que expondrá, el profesor es el medio de transmisión del conocimiento.</p> <p>Sería como hablar de un proceso de comunicación, por ejemplo, usando el modelo de Jakobson: el emisor es el profesor, los códigos o mensajes sería el conocimiento, el aprendizaje, y el receptor son los alumnos. El profesor esta usando ciertos códigos de comunicación con los alumnos, los cuales tendrán que decodificar la información recibida, si el proceso de comunicación es todo un éxito entonces diremos que se ha logrado un aprendizaje.</p> <p>Siempre debe existir una motivación tanto del profesor como de los alumnos para que el proceso de comunicación logre el cometido para el cual fue creado.</p>
30	Rodrigo	Exp.	ENP	<p>El profesor, al utilizar un enfoque metodológico de tipo comunicativo o funcional en la enseñanza de un idioma, deberá convertirse solamente en asesor o facilitador y ayudará al alumno sólo cuando éste le requiera información. En un enfoque holístico, centrado en el alumno, donde se cubran las 4 habilidades de aprendizaje del idioma, el profesor no debe corregir cada vez – que haya errores sino que recurre a una enseñanza cooperativa entre los alumnos, es decir que la corrección se hace entre ellos mismos y sólo en caso necesario lo haría el profesor después de haber recurrido a ellos. De esta forma los alumnos también se responsabilizan de su propio aprendizaje y participan más activamente en la clase.</p>

S	Nombre	Nivel	Institución	Respuesta
31	Samuel	Exp.	ENP	El papel del profesor es el de organizar recursos y experiencias que promuevan el aprendizaje en los alumnos. Si la tendencia natural es el reproducir como profesor el sistema que siguió como alumno, es difícil abandonar el papel protagónico tradicional en el profesor para que el alumno se responsabilice de su propio aprendizaje.
32	Tomás	Exp.	CCH	<p>Ahora bien, el papel del profesor es fundamental puesto que es el facilitador del conocimiento, y es también aquél que despierta las potencialidades, habilidades y sensibilidades que posee el estudiante.</p> <p>El docente es guía, el organizador, el transmisor de valores, de información y de conocimientos. Es aquel que entra en el proceso de aprendizaje.</p>
33	Valentín	Exp.	CCH	De ayudar al alumno a realizar los trabajos que le permitan acceder a los conocimientos de la materia, aclarando dudas, proponiendo trabajos y algunas veces exponiendo los temas difíciles.
34	Walter	Exp.	CCH	Aún cuando la pregunta no es precisa, podemos definir de alguna forma la tarea o papel del profesor como el promotor de la comunicación, el creador de esa importante etapa de los estudiantes en la cual debe servir de enlace entre el estudiante y su realidad. El profesor es el encargado de allanar el camino del aprendizaje al alumno proveyendo a este de las herramientas e instrumentos más adecuados para el logro de su principal propósito: el Aprendizaje. Es decir la formación y modificación de la conducta del estudiante, dotándolo de un lenguaje y conciencia crítica que le permite modificar su conducta de la manera más social y completa posible. Dotar al alumno de una serie de "lenguajes" con los cuales se enfrente a su realidad social. Para este difícil proceso los profesores nos enfrentamos a una gran cantidad de obstáculos y problemas que hacen nuestra labor cada vez más difícil, pero debe ser una tarea constante donde no se pierdan los objetivos centrales; encausar al estudiante a: Aprender a Aprender, Aprender a hacer y Aprender a ser.

S	Nombre	Nivel	Institución	Respuesta
				Es evidente que para este compromiso tan serio, el docente requiere de una constante retroalimentación, de un constante proceso de actualización y del manejo de nuevos instrumentos pedagógicos y técnicos que le permitan cumplir con su tarea en las mejores condiciones; por esto el uso y manejo de lenguajes como el presente le permitirán dotarse de más elementos para cumplir con los objetivos que el aprendizaje requiere. La interdisciplina debiera ser un instrumento primario para el logro de los objetivos señalados.
35	Adrián	Exp.	CCH	El aprendizaje es el proceso de conocer y cambiar la realidad que uno vive. Uno vive realidades históricas concretas; uno conoce y cambia esa realidad en dos sentidos: adaptándonos y cambiándonos. El aprendizaje es cambiar nuestra conducta, consecuentemente nunca deja de aprender, pero conscientemente tiene uno que fijarse metas, tener un plan específico si desea un aprendizaje significativo. Esto último corresponde grandemente al profesor aunque el profesor también aprende en el proceso.
36	Boris	Exp.	CCH	Todo lo que el estudiante es, adquiere un papel protagónico: sus antecedentes académicos, intereses, capacidades, estadios psicológicos y biológicos, etcétera, son puntos de referencia para la estructuración de la propuesta. No se deja de lado la importancia del docente como propiciador y facilitador del aprendizaje, ni la de otros factores que conforman el proceso en su totalidad, pero se subordinan todos ellos al aprendizaje.
37	Darío	Exp.	CCH	El profesor juega el papel de guía o facilitador de conocimiento. Dadas las limitantes de falta de tiempo y exceso de alumnos sería difícil que fuera de otra manera. Además, este rol sitúa al profesor afectivamente más cerca de los alumnos. Por tanto, desde este punto de vista resulta ser una especie de carga agradable aunque no para aquellos alumnos y profesores acostumbrados a las clases sumamente formales.
38	Eduardo	Exp.	CCH	El papel del profesor es el de facilitador, organizador, conductor y coordinador de las experiencias de aprendizaje significativos para un grupo de alumnos.

S	Nombre	Nivel	Institución	Respuesta
39	Fulvia	Exp.	CCH	<p>El papel del profesor es de guía, orientador, conductor, es quien transmitirá los nuevos conocimientos, ampliará los que se tenían, pero su rol debe combinarse con empatía y con facilidad de palabra, de comunicación, darse cuenta que lo que transmite es entendido. Que el mensaje llegue al receptor claramente.</p> <p>El profesor debe ensayar y aplicar diversas estrategias y debe tener muy en cuenta que el alumno operando emprende las acciones y procesos de muchas de las materias de investigación, al dar pauta para trabajar en equipo el profesor debe saber que al trabajar en grupos los alumnos intercambian ideas y dan diversos puntos de vista para solucionar un problema.</p>
40	Isabel	Exp.	CCH	<p>El profesor tiene varios papeles en su labor docente: participa como uno de los sujetos en el diálogo educativo. Propicia la participación individual y grupal y es responsable de mantenerse actualizado en los métodos de enseñanza y el contenido de su materia.</p> <p>Con el ejemplo de entrega al trabajo, modela en el estudiante los hábitos de estudio y el compromiso con la superación personal. Pacta con los alumnos las reglas de clase y las respeta y hace respetar.</p> <p>Utiliza técnicas de aprendizaje que permitan a los estudiantes la creatividad y la eficiencia.</p>
41	Marina	Exp.	CCH	<p>El profesor debe tener la creatividad de manejar varios lenguajes de acuerdo a lo que quiere enseñar; por ejemplo, imágenes o palabras claves.</p> <p>Este diálogo con el alumno debe estar constituido de un código común para ambos, de tal manera que el aprendizaje sea viable.</p> <p>El profesor debe ser un guía para el alumno y dejarlo que cometa sus propias equivocaciones para que se de cuenta de cual es el conocimiento o experiencia acertada. Por ello debe otorgar confianza y respeto al alumno para eliminar el temor al fracaso. La comunicación entre ambos es esencial, así como la actualización del profesor no sólo en su materia, sino también en el manejo de nuevas técnicas de comunicación (nuevas formas de lenguaje) para la enseñanza - aprendizaje.</p>

S	Nombre	Nivel	Institución	Respuesta
---	--------	-------	-------------	-----------

El profesor, más que un emisor, debe ser un receptor, orientador y canalizador de ideas a través de generar la observación, hipótesis, búsqueda de información, análisis y discusión en los alumnos.

42 Norma Exp. CCH

El papel del profesor considero que es fundamental, ya que si nos vamos a definiciones muy esquemáticas, señalaríamos que es el mediador del conocimiento y el que aprende. Es aquel que selecciona los conocimientos que produce el científico e implementa estrategias para llevarlas al aula. Considero que por tanto que la primera característica del profesor será que domine su disciplina, que le guste enseñar en el nivel medio a jóvenes, que este claro en que hay un binomio enseñanza - aprendizaje, que es indisoluble y que se da en ambas direcciones entre el que “enseña” y el que “aprende”. Esto es en este en el acto educativo no sólo aprende el alumno, sino también el maestro y no solo enseña el maestro sino también el alumno.

43 Olivia Exp. CCH

El profesor de lectura de comprensión del C. C. H. debe tener claro antes que nada cuales son las variables que se presentan en sus alumnos ya que al hacerse éste consciente de su realidad, esto le facilitará el diseño de sus materiales y elegir las estrategias adecuadas para lograr el gusto por la lectura y hacerlo un lector eficiente.

El profesor debe saber cuales son las variables de las que va partir como son la falta de hábito de la lectura, el pobre conocimiento de la lengua (Inglés), falta de motivación por la materia debido a sus experiencias previas y partir de textos en Inglés. Hasta este momento el profesor ha venido impartiendo sus clases de lectura dándose cuenta de estas variables pero lo ha hecho de manera individual y en algunas de los casos se ha comentado con otros colegas, sin embargo, no se ha trabajado de forma colectiva, lo que ha venido demeritando los recursos académicos del profesor para lograr el objetivo del curso.

S32 Ahora bien, el papel del profesor es fundamental puesto que es el facilitador del conocimiento, y es también aquél que despierta las potencialidades, habilidades y sensibilidades que posee el estudiante.

$$\left[\begin{array}{l} \text{Est SER}_{\text{Ident}} ([\text{Tipo de ent EL PAPEL DEL PROFESOR}], [\text{Lug EN}_{\text{Ident}} ([\text{Atr FUNDAMENTAL}])]) \\ \text{Est SER}_{\text{Ident}} ([\text{Tipo de ent EL PAPEL DEL PROFESOR}], [\text{Lug EN}_{\text{Ident}} ([\text{Tipo de ent FACILITADOR}])]) \\ \text{Acr CS}^+ ([\text{EL FACILITADOR}], [\text{Acr IR} ([\text{EL ESTUDIANTE}], [\text{Tr HACIA} ([\text{EL CONOCIMIENTO}])])]) \\ \text{Acr CS}^+ ([\text{EL PROFESOR}], [\text{Est SER}_{\text{Ident}} \left(\begin{array}{l} \text{LAS POTENCIALIDADES, HABILIDADES Y SENSIBILIDADES} \\ \text{[DEL ESTUDIANTE]} \end{array} \right), [\text{Lug EN}_{\text{Ident}} ([\text{Atr CONCIENTE}])])]) \\ \text{Acr AF}^+ ([\text{EL PROFESOR}], [\text{EL ESTUDIANTE}]) \\ [\text{POR}_{\text{Acr CS}^+ [\alpha 1]}, [\text{Acr AF}^+ [\alpha 1]}, [\text{EL ESTUDIANTE}]]] \end{array} \right]^{\alpha 1}$$

El docente es guía

$$\left[\begin{array}{l} \text{Est SER}_{\text{Ident}} ([\text{Tipo de ent EL DOCENTE}], [\text{Lug EN}_{\text{Ident}} ([\text{Tipo de ent GUÍA}])]) \\ \text{Acr CS}^+ ([\text{GUÍA}], [\text{Acr IR} ([\text{EL ESTUDIANTE}], [\text{Tr HACIA} ([\text{META}])])]) \\ \text{Acr AF}^+ ([\text{EL PROFESOR}], [\text{EL ESTUDIANTE}]) \\ [\text{POR}_{\text{Acr CS}^+ [\alpha 2]}, [\text{Acr AF}^+ [\alpha 2]}, [\text{EL ESTUDIANTE}]]] \end{array} \right]^{\alpha 2}$$

el organizador

$$\left[\begin{array}{l} \text{Est SER}_{\text{Ident}} ([\text{Tipo de ent EL DOCENTE}], [\text{Lug EN}_{\text{Ident}} ([\text{Tipo de ent ORGANIZADOR}])]) \\ \text{Acr CS}^+ ([\text{ORGANIZADOR}], [\text{Est SER}_{\text{Exist}} ([])]) \\ \text{CS}^+ ([]_j, [\text{Acr IR} ([\text{EL ESTUDIANTE}], [\text{Tr HACIA} ([\text{META}])])]) \\ \text{Acr AF}^+ ([\text{EL PROFESOR}], [\text{EL ESTUDIANTE}]) \\ [\text{POR}_{\text{Acr CS}^+ [\alpha 3]}, [\text{Acr AF}^+ [\alpha 3]}, [\text{EL ESTUDIANTE}]]] \end{array} \right]^{\alpha 3}$$

el transmisor de valores, de información y de conocimientos.

$$\left[\begin{array}{l} \text{Est SER}_{\text{Ident}} ([\text{Tipo de ent EL PAPEL DEL DOCENTE}], [\text{Lug EN}_{\text{Ident}} ([\text{Tipo de ent TRANSMISOR}]]) \\ \text{Acr CS}^+ ([\text{TRANSMISOR}], [\text{Acr IR}_{\text{Pos}} ([\text{VALORES, INFORMACIÓN Y CONOCIMIENTOS}], [\text{Tr DESDE}_{\text{Pos}} ([\text{EL DOCENTE}]) \\ \text{Tr A}_{\text{Pos}} ([\text{EL ESTUDIANTE}])])] \\ \text{Acr AF}^+ ([\text{EL DOCENTE}], [\text{EL ESTUDIANTE}]) \\ [\text{POR}_{\text{Acr}} \text{CS}^+ [\alpha 4], [\text{Acr AF}^+ [\alpha 4], [\text{EL ESTUDIANTE}]]] \end{array} \right]^{\alpha 4}$$

Es aquel que entra en el proceso de aprendizaje.

$$\left[\begin{array}{l} \text{Est SER}_{\text{Ident}} ([\text{Tipo de acr EL PAPEL DEL DOCENTE}_i], [\text{EN} \{ \text{Tipo de acr } \}]) \\ \text{Acr IR}_{\text{Circ}} ([]_i, [\text{Tr A}_{\text{Circ}} [\text{Est SER} ([]_i, [\text{Lug EN} ([\text{EL PROCESO} \\ [\text{DE APRENDIZAJE}])]))]])] \end{array} \right]$$

S33 De ayudar al alumno a realizar los trabajos que le permitan acceder a los conocimientos de la materia

$$\left[\begin{array}{l} \text{Est SER}_{\text{Ident}} ([\text{Tipo de acr EL PAPEL DEL PROFESOR}]_i, [\text{Lug EN}_{\text{Ident}} [\text{Tipo de acr }]]]) \\ \text{Acr AF}^+ ([]_i, [\text{EL ALUMNO}]_j) \\ \text{Acr CS}^+ ([]_j, [\text{Est SER}_{\text{Exist}} ([\text{LOS TRABAJOS}]_k)]) \\ \text{Acr AF}^0 ([]_k, [\text{Acr IR}_{\text{Circ}} ([]_j, [\text{Tr A}_{\text{Circ}} [\text{Est SER}_{\text{Pos}} ([\text{LOS CONOCIMIENTOS} \\ [\text{DE LA MATERIA}]]], [\text{Lug EN}_{\text{Pos}} ([]_j)])])]) \\ \text{Acr AF}^+ ([\text{EL PROFESOR}], [\text{EL ALUMNO}]) \\ [\text{POR}_{\text{Acr CS}^+ [\alpha 1]}, [\text{Acr AF}^+ [\alpha 1]}, [\text{EL ALUMNO}]]] \end{array} \right]^{\alpha 1}$$

aclarando dudas

$$\left[\begin{array}{l} \text{Est SER}_{\text{Ident}} ([\text{Tipo de acr EL PAPEL DEL PROFESOR}]_i, [\text{Lug EN}_{\text{Ident}} [\text{Tipo de acr }]]]) \\ \text{Acr CS}^+ ([]_i, [\text{Acr IR} ([\text{ACLARACIONES}]_j, [\text{DESDE} ([\text{EL PROFESOR}]) \\ [\text{SOBRE DUDAS}]_k, [\text{A} ([\text{EL ALUMNO}])])])]) \\ \text{Acr AF}^+ ([\text{EL PROFESOR}], [\text{EL ALUMNO}]) \\ [\text{POR}_{\text{Acr CS}^+ [\alpha 2]}, [\text{Acr AF}^+ [\alpha 2]}, [\text{EL ALUMNO}]]] \end{array} \right]^{\alpha 2}$$

proponiendo trabajos

$$\left[\begin{array}{l} \text{Est SER}_{\text{Ident}} ([\text{Tipo de acr EL PAPEL DEL PROFESOR}]_i, [\text{Lug EN}_{\text{Ident}} [\text{Tipo de acr }]]]) \\ \text{Acr CS}^+ ([]_i, [\text{Est SER}_{\text{Exist}} ([\text{TRABAJOS}])]) \\ \text{Acr AF}^+ ([\text{EL PROFESOR}], [\text{EL ALUMNO}]) \\ [\text{POR}_{\text{Acr CS}^+ [\alpha 3]}, [\text{Acr AF}^+ [\alpha 3]}, [\text{EL ALUMNO}]]] \end{array} \right]^{\alpha 3}$$

y algunas veces exponiendo los temas difíciles.

$$\left[\begin{array}{l} \text{Est SER}_{\text{Ident}} \left(\left[\text{Tipo de acr EL PAPEL DEL PROFESOR}_i \right], \left[\text{Lug EN}_{\text{Ident}} \left[\text{Tipo de acr} \right] \right] \right) \\ \text{Acr CS}^+ \left(\left[\right]_i, \left[\text{Acr IR}_{\text{Pos}} \left(\left[\text{LOS TEMAS} \right] \left[\text{Tr DESDE}_{\text{Pos}} \left(\text{EL PROFESOR} \right) \right] \right) \right] \right) \\ \left[\text{DIFÍCILES} \right] \left[\text{Tr A}_{\text{Pos}} \left(\text{EL ALUMNO} \right) \right] \\ \left[\text{Lug EN}_{\text{Temp}} \left(\left[\text{ALGUNAS VECES} \right] \right) \right] \\ \text{Acr AF}^+ \left(\left[\text{EL PROFESOR} \right], \left[\text{EL ALUMNO} \right] \right) \\ \left[\text{POR}_{\text{Acr CS}^+} \left[\alpha 4 \right], \left[\text{Acr AF}^+ \left[\alpha 4 \right], \left[\text{EL ALUMNO} \right] \right] \right] \end{array} \right]^{\alpha 4}$$

S34 Aún cuando la pregunta no es precisa, podemos definir de alguna forma la tarea o papel del profesor como el promotor de la comunicación, el creador de esa importante etapa de los estudiantes en la cual debe servir de enlace entre el estudiante y su realidad.

$$\left[\begin{array}{l} \text{Est SER}_{\text{Pos}} \left(\left[\text{LA CAPACIDAD} \right] \left[\text{DE} \left[\alpha 1, \alpha 2 \right] \right] \right), \left[\text{Lug EN}_{\text{Pos}} \left(\left[\text{LOS PROFESORES} \right]_i \right) \right] \\ \left[\text{Lug EN}_{\text{Temp}} \left[\text{NO} \left[\text{Est SER}_{\text{Ident}} \left(\left[\text{LA PREGUNTA} \right], \left[\text{Lug EN}_{\text{Ident}} \left(\left[\text{Acr PRECISA} \right] \right) \right] \right) \right] \right] \right] \\ \left[\text{Acr CS}^+ \left(\left[\right]_i, \left[\text{Est SER}_{\text{Ident}} \left(\left[\text{Tipo de ent LA TAREA O PAPEL DEL PROFESOR} \right], \left[\text{Lug EN}_{\text{Ident}} \left(\left[\text{Tipo de ent EL PROMOTOR} \right] \left[\text{DE LA COMUNICACIÓN} \right] \right) \right] \right) \right] \right)^{\alpha 1} \\ \left[\text{Acr CS}^+ \left(\left[\right]_i, \left[\text{Est SER}_{\text{Ident}} \left(\left[\text{Tipo de ent LA TAREA O PAPEL DEL PROFESOR} \right], \left[\text{Lug EN}_{\text{Ident}} \left(\left[\text{Tipo de ent EL CREADOR} \right] \left[\text{DE ESA IMPORTANTE ETAPA} \right] \right) \right] \right) \right] \right)^{\alpha 2} \\ \left[\text{CON DEONT} \left(\left[\right]_i, \left[\text{Est AF}^- \left(\left[\text{EL PROFESOR} \right]_j, \left[\right]_k \right) \right] \right) \\ \left[\text{Acr CS}^+ \left(\left[\right]_j, \left[\text{Est EXT} \left(\left[\text{ENLACE} \right], \left[\text{Tr DESDE} \left(\left[\text{EL ESTUDIANTE} \right] \right) \right] \right) \right) \right] \\ \left[\text{Tr A} \left(\left[\text{SU REALIDAD} \right] \right) \right] \\ \text{Acr AF}^+ \left(\left[\text{EL PROFESOR} \right], \left[\text{EL ESTUDIANTE} \right] \right) \\ \left[\text{POR}_{\text{Acr CS}^+} \left[\alpha 1, \alpha 2 \right], \left[\text{Acr AF}^+ \left[\alpha 1, \alpha 2 \right], \left[\text{EL ESTUDIANTE} \right] \right] \right] \end{array} \right]$$

El profesor es el encargado de allanar el camino del aprendizaje al alumno proveyendo a este de las herramientas e instrumentos más adecuados para el logro de su principal propósito: el Aprendizaje.

$$\left[\begin{array}{l}
 \text{Est SER}_{\text{Ident}} ([\text{Tipo de ent EL PROFESOR }_i], [\text{Lug EN}_{\text{Ident}} ([\text{Tipo de ent EL ENCARGADO}])]) \\
 \text{Acr CS}^+ ([\text{EL ENCARGADO }], [\text{Est Ext} ([\text{Tipo de ent EL CAMINO }], [\text{Tr DESDE } ([\text{EL ALUMNO}])], [\text{Tr A } ([\text{EL APRENDIZAJ E}])])]) \\
 \text{Acr AF}^- ([\text{EL PROFESOR }], [\text{EL CAMINO}]) \\
 \left[\begin{array}{l}
 \text{POR}_{\text{Acr CS}^+} ([]_i, [\text{Acr IR}_{\text{Pos}} ([\text{LAS HERRAMIENTAS E INSTRUMENTOS}], [\text{Tr DESDE}_{\text{Pos}} ([\text{EL PROFESOR}])], [\text{Tr A}_{\text{Pos}} ([\text{EL ALUMNO}])])])^{\alpha 3} \\
 \text{Acr CS}^+ ([\text{EL PROFESOR }], [\text{Acr AF}^- ([\alpha 3], [\text{EL CAMINO}])]) \\
 \text{Acr AF}^- ([\text{EL PROFESOR }], [\alpha 3]) \\
 \text{Acr CS}^+ ([\text{EL ALUMNO }], [\text{Acr IR} ([\text{EL ALUMNO}], [\text{Tr A} ([\text{SU PRINCIPAL PROPÓSITO : EL APRENDIZAJ E}])])])
 \end{array} \right]
 \end{array} \right]$$

Es decir la formación y modificación de la conducta del estudiante, dotándolo de un lenguaje y conciencia crítica que le permite modificar su conducta de la manera más social y completa posible.

$$\left[\begin{array}{l}
 \text{Acr CS}^+ ([]_i, [\text{Est SER}_{\text{Circ}} ([\text{EL APRENDIZAJ E}], [\text{Lug EN}_{\text{Circ}} [\text{Est SER}_{\text{Exist}} ([\text{LA CONDUCTA }], [\text{DEL ESTUDIANTE }])])])^{\alpha 4} \\
 \text{Acr CS}^+ ([]_i, [\text{Est SER}_{\text{Circ}} ([\text{EL APRENDIZAJ E}], [\text{Lug EN}_{\text{Circ}} [\text{Acr IR}_{\text{Ident}} ([\text{LA CONDUCTA }], [\text{DEL ESTUDIANTE }]), [\text{Tr DESDE}_{\text{Ident}} ([]_j)], [\text{Tr A}_{\text{Ident}} ([]_k)]])]) \\
 \left[\begin{array}{l}
 \text{POR}_{\text{Acr CS}^+} ([]_i, [\text{Acr IR}_{\text{Pos}} ([\text{UN LENGUAJE Y CONCIENCIA CRÍTICA }], [\text{Tr DESDE}_{\text{Pos}} ([\text{EL PROFESOR }]), [\text{Tr A}_{\text{Pos}} ([\text{EL ESTUDIANTE }])])]) \\
 \text{Acr AF}^0 ([]_i, [\text{IR} ([\text{LA CONDUCTA }], [\text{DEL ESTUDIANTE }]), [\text{Tr DESDE}_{\text{Ident}} ([]_j)], [\text{Tr A}_{\text{Ident}} ([]_k)]]) \\
 [\text{Manera DE LA MANERA MÁS SOCIAL Y COMPLETA POSIBLE}]
 \end{array} \right] \\
 \text{Acr AF}^+ ([\text{EL PROFESOR }], [\text{EL ESTUDIANTE }]) \\
 [\text{POR}_{\text{Acr CS}^+} [\alpha 4], [\text{Acr AF}^+ [\alpha 4], [\text{EL ESTUDIANTE }]]]
 \end{array} \right]$$

Dotar al alumno de una serie de “lenguajes” con los cuales se enfrente a su realidad social.

$$\left[\begin{array}{l} \text{Acr CS}^+ ([]_i, [\text{Acr IR}_{\text{Pos}} ([\text{UNA SERIE} \\ [\text{DE LENGUAJES}]]_j, [\text{Tr DESDE}_{\text{Pos}} ([\text{EL PROFESOR}]) \\ \text{Tr A}_{\text{Pos}} ([\text{EL ALUMNO}])])]]) \\ \text{Acr AF}^- ([\text{EL ALUMNO}], [\text{SU REALIDAD} \\ [\text{SOCIAL}]]) \\ \left[\text{POR}_{\text{Est}} \text{SER}_{\text{Pos}} ([\text{UNA SERIE} \\ [\text{DE LENGUAJES}]], [\text{Lug EN}_{\text{Pos}} ([\text{EL ALUMNO}])]) \right] \\ \text{Acr AF}^+ ([\text{EL PROFESOR}], [\text{EL ALUMNO}]) \\ [\text{POR}_{\text{Acr}} \text{CS}^+ [\alpha 5], [\text{Acr AF}^+ [\alpha 5], [\text{EL ALUMNO}]]] \end{array} \right]^{\alpha 5}$$

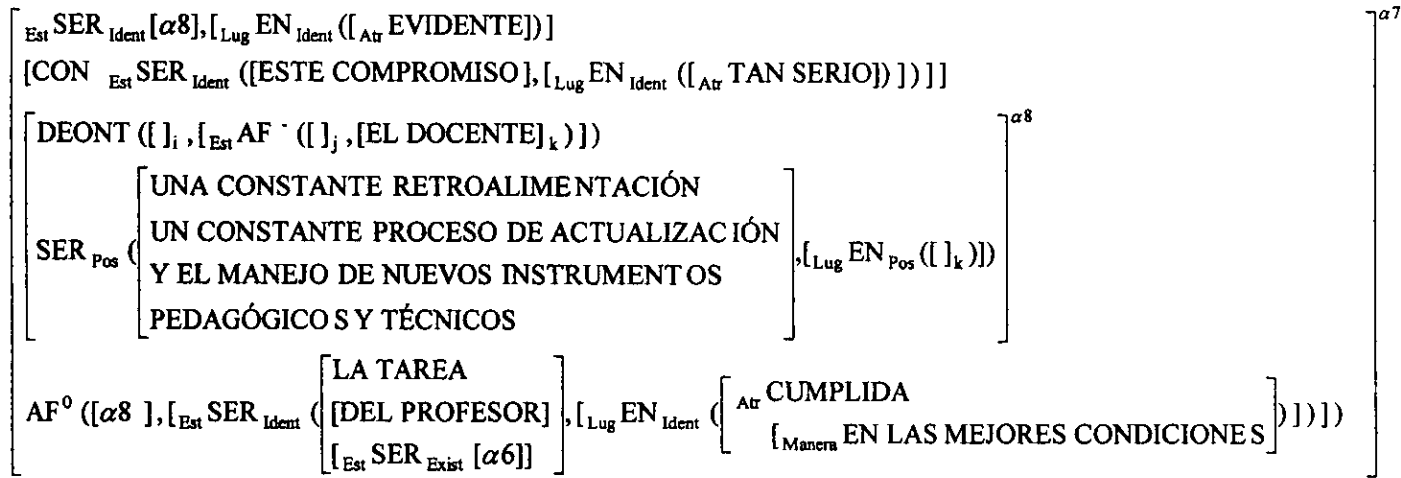
Para este difícil proceso los profesores nos enfrentamos a una gran cantidad de obstáculos y problemas que hacen nuestra labor cada vez más difícil,

$$\left[\begin{array}{l} \text{Acr AF}^- ([\text{LOS PROFESORES}]_i, [\text{UNA GRAN CANTIDAD} \\ [\text{DE OBSTÁCULOS Y PROBLEMAS}]]_j) \\ \text{Acr CS}^+ ([]_j, [\text{Est SER}_{\text{Ident/Temp}} ([\text{NUESTRA LABOR}], [\text{Lug EN}_{\text{Ident}} ([\text{Acr MÁS DIFÍCIL}], [\text{Lug EN}_{\text{Temp}} ([\text{CADA VEZ}])])])]) \\ \text{Acr AF}^- ([]_j, [\text{NUESTRA LABOR}]) \\ [\text{CON}_{\text{Acr}} \text{SER}_{\text{Ident}} ([\text{ESTE PROCESO}], [\text{Lug EN}_{\text{Ident}} ([\text{Acr DIFÍCIL}])])] \end{array} \right]$$

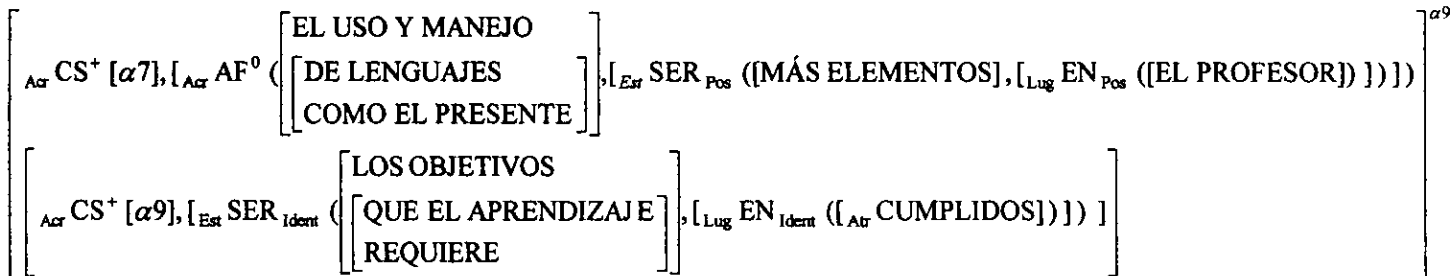
pero debe ser una tarea constante donde no se pierdan los objetivos centrales; encausar al estudiante a: Aprender a Aprender, Aprender a hacer y Aprender a ser.

$$\left[\begin{array}{l}
 \text{DEONT} ([]_i, [_{\text{Est}} \text{AF}^- ([\text{EL PROFESOR}]_j, []_k)]) \\
 \text{Acr CS}^+ ([]_j, [_{\text{Est}} \text{SER}_{\text{Ident}} ([\text{LA LABOR} \\
 \text{[DEL PROFESOR]}], [_{\text{Lug}} \text{EN}_{\text{Ident}} ([\text{UNA TAREA} \\
 \text{[CONSTANTE]}])])]) \\
 \text{CON NO} [_{\text{Acr}} \text{IR}_{\text{Circ}} ([]_j, [_{\text{Tr}} \text{DE}_{\text{Circ}} ([\text{LOS OBJETIVOS} \\
 \text{[CENTRALES]}])])]) \\
 \text{Est SER}_{\text{Circ}} ([\text{LOS OBJETIVOS} \\
 \text{[CENTRALES]}], [_{\text{Lug}} \text{EN}_{\text{Circ}} [_{\text{Acr}} \text{CS}^+ ([\text{EL ESTUDIANTE}]_1, [_{\text{Acr}} \text{IR} ([]_1, [_{\text{Tr}} \text{HACIA} ([\text{EL APRENDIZAJE}])])])])]) \\
 \text{Est SER}_{\text{Circ}} ([\text{LOS OBJETIVOS} \\
 \text{[CENTRALES]}], [_{\text{Lug}} \text{EN}_{\text{Circ}} [_{\text{Acr}} \text{CS}^+ ([\text{EL ESTUDIANTE}]_1, [_{\text{Est}} \text{SER}_{\text{Exist}} ([]_m)])])]) \\
 \text{Est SER}_{\text{Circ}} ([\text{LOS OBJETIVOS} \\
 \text{[CENTRALES]}], [_{\text{Lug}} \text{EN}_{\text{Circ}} [_{\text{Acr}} \text{CS}^+ ([\text{EL ESTUDIANTE}]_1, [_{\text{Est}} \text{SER}_{\text{Exist}} ([]_1)])])]) \\
 \text{Acr AF}^+ ([\text{EL PROFESOR}], [\text{EL ESTUDIANTE}]) \\
 [\text{POR } _{\text{Acr}} \text{CS}^+ [\alpha 6], [_{\text{Acr}} \text{AF}^+ [\alpha 6], [\text{EL ESTUDIANTE}]]]
 \end{array} \right]^{\alpha 6}$$

Es evidente que para este compromiso tan serio, el docente requiere de una constante retroalimentación, de un constante proceso de actualización y del manejo de nuevos instrumentos pedagógicos y técnicos que le permitan cumplir con su tarea en las mejores condiciones



por esto el uso y manejo de lenguajes como el presente le permitirán dotarse de más elementos para cumplir con los objetivos que el aprendizaje requiere.



La interdisciplina debiera ser un instrumento primario para el logro de los objetivos señalados.

$$\left[\begin{array}{l} \text{DEONT} ([]_i, [\text{Est AF}^- ([]_j, []_k)]) \\ \text{Est SER}_{\text{Ident}} ([\text{Tipo de en LA INTERDISCIPLINA}], [\text{Lug EN}_{\text{Ident}} ([\text{Tipo de ent UN INSTRUMENT O PRIMARIO}])]) \\ [\text{Acr CS}^+ [\alpha 9], [\text{Est SER}_{\text{Ident}} ([\text{LOS OBJETIVOS SEÑALADOS}], [\text{Lug EN}_{\text{Ident}} ([\text{Atr LOGRADOS}])])]] \end{array} \right]^{\alpha 9}$$

S35 El aprendizaje es el proceso de conocer y cambiar la realidad que uno vive.

$$\left[\begin{array}{l} \text{Est SER}_{\text{Circ}} ([\text{EL APRENDIZAJ E}], [\text{Lug EN}_{\text{Circ}} [\alpha 1, \alpha 2]]) \\ \left[\text{Acr CS}^+ \left(\begin{array}{l} \text{UNO} \\ [\text{QUE APRENDE}] \end{array} \right)_i, \left[\text{Est SER}_{\text{Ident}} \left(\begin{array}{l} \text{LA REALIDAD} \\ [\text{QUE UNO VIVE}] \end{array} \right), [\text{Lug EN}_{\text{Ident}} ([\text{Atr CONOCIDO}])]) \right] \right]^{\alpha 1} \\ \left[\text{Acr CS}^+ \left(\begin{array}{l} \text{UNO} \\ [\text{QUE APRENDE}] \end{array} \right)_i, \left[\text{Acr IR}_{\text{Ident}} \left(\begin{array}{l} \text{LA REALIDAD} \\ [\text{QUE UNO VIVE}] \end{array} \right), \left[\begin{array}{l} \text{Tr DESDE}_{\text{Ident}} ([]_j) \\ \text{Tr A}_{\text{Ident}} ([]_k) \end{array} \right] \right] \right]^{\alpha 2} \\ \text{Acr AF}^+ ([\text{EL APRENDIZAJ E}], []_i) \\ [\text{POR Acr CS}^+ [\alpha 1, \alpha 2], [\text{Acr AF}^+ [\alpha 1, \alpha 2], []_i]] \end{array} \right]$$

Uno vive realidades históricas concretas;

$$\left[\text{Acr PERM} ([\text{UNO}], [\text{Lug EN} \left(\begin{array}{l} \text{REALIDADES} \\ [\text{HISTÓRICAS CONCRETAS}] \end{array} \right)]) \right]$$

uno conoce y cambia esa realidad en dos sentidos: adaptándonos y cambiándonos.

$$\left[\begin{array}{l} \text{Acr AF}^- \left(\left[\begin{array}{l} \text{UNO} \\ \text{[QUE APRENDE]} \end{array} \right]_i, [\text{ESA REALIDAD}]_j \right) \\ \text{[Manera EN DOS SENTIDOS]} \\ \left[\begin{array}{l} \text{Acr CS}^+ \left(([\text{UNO}]_i, [\text{Acr IR}_{\text{Ident}}] ([]_i, \left[\begin{array}{l} \text{Tr DESDE}_{\text{Ident}} ([]_i) \\ \text{Tr A}_{\text{Ident}} ([]_m) \end{array} \right] \right) \right) \\ \text{Acr CS}^+ \left(([\text{UNO}]_i, [\text{Acr IR}_{\text{Ident}}] ([]_j, \left[\begin{array}{l} \text{Tr DESDE}_{\text{Ident}} ([]_i) \\ \text{Tr A}_{\text{Ident}} ([]_m) \end{array} \right] \right) \right) \end{array} \right] \end{array} \right]$$

El aprendizaje es cambiar nuestra conducta, consecuentemente nunca deja de aprender

$$\left[\begin{array}{l} \text{Acr AF}^- \left(\left[\begin{array}{l} \text{UNO} \\ \text{[QUE APRENDE]} \end{array} \right]_i, [\text{SU CONDUCTA}]_j \right) \\ \text{Est SER}_{\text{Circ}} \left(([\text{EL APRENDIZAJE}], [\text{Lug EN}_{\text{Circ}}] \left[\begin{array}{l} \text{Acr CS}^+ ([]_i, [\text{IR} \left(\left[\begin{array}{l} \text{LA CONDUCTA} \\ \text{[DE} ([]_i) \end{array} \right] \left[\begin{array}{l} \text{DESDE} ([]_j) \\ \text{A} ([]_k) \end{array} \right] \right) \right] \right) \right] \right) \\ \text{Acr CS}^+ [\alpha 3], [\text{NO} [\text{Acr IR}_{\text{Circ}}] ([]_i, [\text{Tr DE}_{\text{Circ}}] [\text{Acr APRENDER}])] \end{array} \right] \end{array} \right]^{\alpha 3}$$

pero conscientemente tiene uno que fijarse metas, tener un plan específico si desea un aprendizaje significativo.

$$\left[\begin{array}{l} \text{DEONT} ([]_i, \text{Est AF}^- ([\text{UNO}]_j, []_k)) \\ \text{Acr CS}^+ ([]_j, [\text{Est SER}_{\text{Exist}}] ([\text{METAS, UN PLAN ESPECÍFICO}])) \\ \text{[Manera CONCIEN TEM EN TE]} \\ \left[\begin{array}{l} \text{Acr CS}^+ [\alpha 4], [\text{Est SER}_{\text{Ident}}] \left(\left[\begin{array}{l} \text{EL APRENDIZAJE} \\ \text{[DE} ([]_j) \end{array} \right] \left[\begin{array}{l} \text{Lug EN}_{\text{Ident}} ([\text{Atr SIGNIFICATIVO}])] \right) \right) \\ \text{Acr AF}^+ ([\alpha 4], []_j) \\ \text{POR}_{\text{Acr CS}^+} [\alpha 4], [\text{Acr AF}^+ [\text{UN APRENDIZAJE SIGNIFICATIVO}], []_j] \end{array} \right] \end{array} \right]^{\alpha 4}$$

Esto último corresponde grandemente al profesor aunque el profesor también aprende en el proceso.

$$\left[\begin{array}{l} \text{Est SER}_{\text{Ident}} \left(\left[\begin{array}{l} \text{Tipo de ent} \\ \text{EL PROFESOR} \end{array} \right]_i, \left[\text{Lug EN}_{\text{Ident}} \left(\left[\begin{array}{l} \text{Atr RESPONSABLE} \\ \text{[DE } [\alpha 4]] \end{array} \right] \right) \right] \right) \\ \left[\text{Manera GRANDEMENTE} \right] \\ \text{Est AF}^+ ([]_i, []_j) \\ \text{Acr CS}^+ ([]_i, \left[\text{Acr IR}_{\text{Ident}} \left(\left[\begin{array}{l} \text{LA CONDUCTA} \\ \text{[DE } ([]_i) \end{array} \right] \right), \left[\begin{array}{l} \text{Tr DESDE}_{\text{Ident}} ([]_k) \\ \text{Tr A}_{\text{Ident}} ([]_l) \end{array} \right] \right)^{\alpha 5} \right) \\ \text{Acr AF}^+ [\alpha 5], []_i \end{array} \right]$$

S36 Todo lo que el estudiante es, adquiere un papel protagónico: sus antecedentes académicos, intereses, capacidades, estadios psicológicos y biológicos, etcétera, son puntos de referencia para la estructuración de la propuesta.

$$\left[\begin{array}{l} \text{Est SER}_{\text{Ident}} \left(\left[\begin{array}{l} \text{TODO} \\ \text{[LO QUE EL} \\ \text{ESTUDIANTE ES]} \end{array} \right] \right), \left[\text{Lug EN}_{\text{Ident}} \left(\left[\begin{array}{l} \text{UN PAPEL} \\ \text{[PROTAGÓNICO]} \end{array} \right] \right) \right] \right) \\ \text{Est SER}_{\text{Comp}} \left(\left[\begin{array}{l} \text{SUS ANTECEDENTES ACADÉMICOS,} \\ \text{INTERESES, CAPACIDADES, ESTADIOS} \\ \text{PSICOLÓGICOS Y BIOLÓGICOS, ETCÉTERA} \end{array} \right] \right), \left[\text{Lug EN}_{\text{Comp}} \left(\left[\begin{array}{l} \text{LA ESTRUCTURACIÓN} \\ \text{[DE LA PROPUESTA]} \end{array} \right] \right) \right] \right) \end{array} \right]$$

No se deja de lado la importancia del docente como propiciador y facilitador del aprendizaje, ni la de otros factores que conforman el proceso en su totalidad, pero se subordinan todos ellos al aprendizaje.

$$\left[\begin{array}{l}
 \text{NO} \left[\text{Est SER Ident} \left(\left[\begin{array}{l} \text{Tipo de ent EL PAPEL} \\ \text{[DEL DOCENTE]} \end{array} \right], \left[\text{Lug EN Ident} \left(\left[\begin{array}{l} \text{Tipo de ent PROPICIADOR} \\ \text{Y FACILITADOR} \\ \text{[DEL APRENDIZAJE]} \end{array} \right] \right) \right] \right] \right]^{\alpha 4} \\
 \text{Est SER Comp} \left(\text{[OTROS FACTORES]}, \left[\text{Lug EN Comp} \left(\left[\begin{array}{l} \text{EL PROCESO} \\ \text{[EN SU TOTALIDAD]} \end{array} \right] \right) \right] \right) \\
 \text{Acr AF}^- \left(\text{[EL APRENDIZAJE]}, [\alpha 4] \right) \\
 \text{Est SER Ident} \left(\text{[EL APRENDIZAJE]}, \left[\text{Lug EN Ident} \left(\text{[Atr MÁS IMPORTANTE]} \right) \right] \right) \\
 \text{, [Lug EN Ident [NO ([Atr IMPORTANTE])]]]
 \end{array} \right]$$

S37 El profesor juega el papel de guía o facilitador de conocimiento.

$$\left[\begin{array}{l}
 \text{Est SER Ident} \left(\left[\begin{array}{l} \text{Tipo de ent EL PAPEL DE PROFESOR} \\ \text{[GUÍA, FACILITADOR]} \end{array} \right], \left[\text{Lug EN Ident} \left(\left[\begin{array}{l} \text{Tipo de ent GUÍA, FACILITADOR} \end{array} \right] \right) \right] \right) \\
 \text{Acr CS}^+ \left(\text{[GUÍA, FACILITADOR]}, \left[\text{Acr IR} \left(\text{[EL ALUMNO]}, \left[\text{Tr HACIA} \left(\text{[LOS CONOCIMIENTOS]} \right) \right] \right) \right] \right) \\
 \text{Acr AF}^+ \left(\text{[EL PROFESOR]}, \text{[EL ALUMNO]} \right) \\
 \text{[POR Acr CS}^+ [\alpha 1], \text{Acr AF}^+ [\alpha 1], \text{[EL ALUMNO]}]
 \end{array} \right]^{\alpha 1}$$

Dadas las limitantes de falta de tiempo y exceso de alumnos sería difícil que fuera de otra manera.

$$\left[\begin{array}{l}
 \text{Acr AF}^- \left(\left[\begin{array}{l} \text{LAS LIMITANTES} \\ \text{[DE FALTA DE TIEMPO} \\ \text{Y EXCESO DE ALUMNOS]} \end{array} \right], \text{[EL PAPEL DEL PROFESOR]} \right) \\
 \text{Acr CS}^+ [\alpha 2], \left[\text{Est SER Ident} \left[\text{NO} \left[\text{Est SER Ident} \left(\text{[EL PAPEL DEL PROFESOR]}, \left[\text{Lug EN Ident} [\alpha 1] \right] \right) \right] \right] \right] \left[\text{Lug EN Ident} \left(\text{[Atr DIFÍCIL]} \right) \right]
 \end{array} \right]^{\alpha 2}$$

Además, este rol sitúa al profesor afectivamente más cerca de los alumnos.

$$\left[\begin{array}{l} \text{Acr CS}^+ [\alpha 1], [\text{Est AF}^+ ((\text{EL PROFESOR }], [\text{LOS ALUMNOS}])] \\ \text{[Manera MÁS]} \end{array} \right]$$

Por tanto, desde este punto de vista resulta ser una especie de carga agradable aunque no para aquellos alumnos y profesores acostumbrados a las clases sumamente formales.

$$\left[\begin{array}{l} \text{Acr CS}^+ [\alpha 1], \left[\text{Est SER}_{\text{ident}} ((\text{ESTE ROL}), [\text{Lug EN}_{\text{ident}} \left(\left[\begin{array}{l} \text{UNA ESPECIE} \\ \text{[DE CARGA AGRADABLE]} \end{array} \right]])) \right] \right] \\ \text{Est AF}^+ ((\alpha 1), [\text{EL ROL DEL PROFESOR}]) \\ \left[\text{CON}_{\text{Est}} \text{AF}^- ((\text{ESTE ROL}), \left[\begin{array}{l} \text{AQUELLOS ALUMNOS Y PROFESORES} \\ \text{[ACOSTUMBRADOS A LAS} \\ \text{CLASES SUMAMENTE} \\ \text{FORMALES} \end{array} \right] \right] \right] \end{array} \right]$$

S	Nombre	Nivel	Institución	Respuesta
44	Ruth	Exp.	CCH	<p>El profesor tiene por lo tanto un papel fundamental en esa distribución social de la cultura científica. Un rol es cuidar la calidad de los procesos que acercan al conocimiento científico, propiciando una participación activa con sentido crítico. Entender que la educación científica es la vía para revalorar la vida social presente, vincular lo que se aprende con el bienestar social y con las problemáticas que se viven. Así mismo vincular este conocimiento con un futuro social en el cual haya corresponsabilidad, solidaridad, crítica y exigencia frente a quienes toman decisiones políticas.</p>
45	Sara	Exp.	CCH	<p>En este enfoque de aprendizaje el profesor debe involucrarse completamente con los procesos cognoscitivos que el estudiante va enfrentando a lo largo de la adquisición de conocimiento.</p> <p>El profesor debe tener un total conocimiento de las características y habilidades de los estudiantes para lograr un mejor entendimiento de sus necesidades y poner especial atención hacia lo importante que es para ellos el apropiarse del manejo del procesamiento de información.</p> <p>Debemos entonces, tener en mente estas consideraciones para poder ofrecer a nuestros alumnos opciones para aprender por si mismos con el fin de que se superen intelectual, personal y académicamente.</p>
46	Cristina	Exp.	ENP	<p>El aprendizaje debe concebirse como un proceso activo, en donde el profesor juega un papel importante en brindar a los alumnos los medios necesarios para el aprendizaje. El profesor, al conocer su disciplina y los propósitos del curso, deberá brindar al estudiante las alternativas didácticas que le permitan acceder al conocimiento de la mejor manera; por ello deberá permanentemente proponer nuevos esquemas de aprendizaje a sus alumnos que respondan a los propósitos de la asignatura pues también a los intereses y realidad de los estudiantes. El profesor es un facilitador, un orientador en el proceso.</p>

S	Nombre	Nivel	Institución	Respuesta
				Con el aprendizaje el alumno percibe una realidad pero además desarrolla sus propias habilidades y destrezas, se conoce más a si mismo y se debe procurar que desarrolle una capacidad de análisis y un pensamiento crítico que derivarán de un complejo ejercicio en el que la actitud frente al objeto de estudio no sea pasivo o unilateral y sea resultado de una adecuada guía.
47	Ursula	Exp.	ENP	El profesor es un guía para los alumnos, es quien debe motivarlos. Es quién – con base en su experiencia – debe planear y orientar a las actividades que ellos realicen para que los conocimientos pasen a formar parte de sí mismos y puedan aplicarlos a su realidad, a su vida diaria.
48	Verónica	Exp.	ENP	<p>La adecuada preparación del maestro y su formación especializada son características fundamentales en el proceso de enseñanza - aprendizaje. El profesor debe propiciar en el alumno el interés por su materia con una actitud positiva.</p> <p>Es necesario que actualice sus conocimientos, no solo en su área, sino en las que pudieran relacionarse con ella, como es el caso de la computación, que permitan tanto al maestro como al alumno tener una visión más amplia del mundo.</p> <p>Cada grupo escolar vive una situación particular que determina sus condiciones de aprendizaje; no solo individuales y de carácter metodológico, sino que están conformadas por una serie de situaciones sociales e históricas que es necesario intentar conocer para poder comprender y llevar a cabo una instrumentación didáctica pertinente.</p>
49	Azucena	Exp.	ENP	<p>El papel del profesor no debe quedarse en el de “informador” sino que debe alcanzar niveles de “formador” debe procurar que el alumno transforme el conocimiento, lo viva y lo haga suyo con naturalidad.</p> <p>Debe descubrir las necesidades de sus alumnos y de manera sensible crear mecanismos para satisfacerlas.</p>

S	Nombre	Nivel	Institución	Respuesta
				Estar consciente que en este proceso maestro - alumno, se están retroalimentando, esto es LOS DOS APRENDEN.
50	Beatriz	Exp.	ENP	El papel del profesor es muy importante, debe de adecuar diferentes formas de pensar y actuar en la forma de transmitir conocimientos. El profesor transmite contenidos con diferentes estrategias hacia el alumno. Sus habilidades personales, herramientas de trabajo, materiales, metodología y actividades novedosas, influirán en despertar el interés de los alumnos por aprender y lograr una verdadero Aprendizaje.
51	Catalina	Exp.	ENP	El de coordinar y conducir a los alumnos a través del proceso enseñanza – aprendizaje, propiciando en ellos mediante diferentes actividades compartidas un entrenamiento en la formación de un pensamiento crítico y analítico, más que puramente memorístico, (pues si no se utiliza se olvida) de tal forma que le permita a los alumnos integrar nuevos conocimientos que les ayuden a responder cuestionamientos de tipo cognoscitivo y de la vida diaria en general (entorno).
52	Doris	Exp.	ENP	El profesor es el eje importante del proceso enseñanza - aprendizaje – ya que forma parte del aprendizaje mismo. Es un modelo a seguir por parte del alumno. Debe de tener una disciplina que se inicia desde la puntualidad, asistencia, dar a conocer temas a ser tratados, proporcionar bibliografía adecuada, realizar evaluaciones periódicas, resolver cf. examen realizado, en mi caso en la práctica calificar desde el inicio de la misma – observación, habilidades, aptitudes, etc.

Apéndice 2

La estructura temática de las respuestas a la pregunta *¿Cuál es el papel del profesor?*

Parte 1. La estructura temática de los novatos.

Parte 2. La estructura temática de los expertos.

S	Cláusula	Tipo de tema	Tema	Tema Desplazado
00	Indep.	Nm, S	CUÁL: PAPEL	
01	Indep.	Nm , S, Elíp.	φ: EL PAPEL DEL PROFESOR	
02	Indep.dom. Sub.	Nm , S, Elíp. Nm, C	φ: EL PAPEL DEL PROFESOR que el alumno	
03	Indep.	Nm, S, Elíp.	φ: EL PAPEL DEL PROFESOR	
04	Indep.	Nm , S, Elíp.	φ: EL PAPEL DEL PROFESOR	
05	Indep.	Nm, S	EL PAPEL DEL PROFESOR	
06	Indep.dom. Sub. Sub. Indep.dom. Sub.	Me, S Nm C Nm C Nm, S Nm, C	YO que el papel del profesor para que el aprendizaje EL PROFESOR para que el alumno	φ
07	Indep.dom. Sub.	Nm, S, Elíp. Nm, C, Elíp _m	φ: EL PAPEL DEL PROFESOR a que φ_m: el alumno	
08	Indep.dom. Sub. Indep.	Nm, S, Elíp. Nm, C, Elíp _m Nm, C, Elíp.	φ: EL PAPEL DEL PROFESOR para que φ_m: nosotros los alumnos y φ: EL PAPEL DEL PROFESOR	

S	Cláusula	Tipo de tema	Tema	Tema Desplazado
09	Indep.dom. Sub.	Nm, S Nm, C, Elíp _m	EL PAPEL DEL PROFESOR para que ϕ_m : el alumno	
10	Indep.	Nm, S	EL PAPEL DEL PROFESOR	
11	Indep.dom. Sub. Indep.	Nm, S, Elíp. Nm, C Nm, C, Elíp.	ϕ : EL PAPEL DEL PROFESOR que la relación maestro-alumno Y PIENSO QUE ES BUENO QUE ϕ : LA RELACIÓN MAESTRO-ALUMNO	
12	Indep.dom. Indep.	Nm, S, Elíp. Nm, C, Elíp _m	ϕ : EL PROFESOR TAMBIÉN ϕ_m : EL PROFESOR	
13	Indep.	Nm, S, Elíp.	ϕ : EL PAPEL DEL PROFESOR	
14	Indep.dom. inic. Sub. Sub. Indep.dom., cont. Sub. Sub.	Nm, S Nm, C Nm, C, Elíp. Nm, S, Elíp. Nm, C Nm, C	EL PROFESOR que los alumnos y si no ϕ : los alumnos ¹ ϕ : EL PROFESOR hasta que se: el profesor que el alumno	
15	Indep.dom.	Nm, S, Elíp.	ϕ : EL PAPEL DEL PROFESOR	

¹ No es así : los alumnos no aprenden

S	Cláusula	Tipo de tema	Tema	Tema Desplazado
16	Indep.dom., inic. Sub. Indep.dom., cont. Indep.dom.	Nm, S Nm, C, Elíp _m M, C Nm, S,	EL PAPEL DEL PROFESOR ya que ϕ_m : el profesor y SIN LOS CONOCIMIENTOS EL PROFESOR	el alumno
17	Indep.	Nm, S, Elíp.	ϕ : EL PAPEL DEL PROFESOR	
18	Indep.dom. Indep.dom.	Nm, S, Nm, C, Elíp.	EL PAPEL DEL PROFESOR ASÍ ϕ: EL PAPEL DEL PROFESOR	
19	Indep.dom. Sub. Indep.dom. Sub.	Nm, S M, C Nm, S, Nm, C, Elíp _m	EL PAPEL DEL PROFESOR ya que sin el : el profesor EL: EL PROFESOR que ϕ_m : nosotros	ϕ : nosotros
20	Indep.dom.	Nm, S, Elíp.	ϕ : EL PAPEL DEL PROFESOR	
21	Indep.	Nm, S, Elíp.	ϕ : EL PAPEL DEL PROFESOR	
22	Indep.dom., inic. Sub. Indep.dom., cont. Indep.dom., cont. Sub.	Nm, S, Elíp. Nm, C, Elíp _m Nm, S, Elíp. Nm, C, Elíp. Nm, C, Elíp.	ϕ : EL PAPEL DEL PROFESOR y si ϕ_m : el alumno ϕ : EL PAPEL DEL PROFESOR y ϕ^2 : EL PAPEL DEL PROFESOR que ϕ : el profesor	

² El papel del profesor es que el profesor causa (crea) una comunicación con el alumno.

S	Cláusula	Tipo de tema	Tema	Tema Desplazado
23	Indep.dom. Sub.	M _e , S Nm, C	YO que el profesor	φ
24	Indep.dom. Sub.	Nm, S Nm, C	PROFESOR a que el alumno	
25	Indep.dom. Sub.	Nm, S, Elíp. M _e , C	φ: EL PAPEL DEL PROFESOR a manera q' nosotros [los alumnos]	φ
26	Indep.dom. Sub. Indep. Indep.	Nm, S, M, C Nm, C, Elíp _m Nm, C	EL PAPEL DEL PROFESOR pues sin un profesor ³ PARA MI φ _m : EL PROFESOR PARA MI EL PROFESOR	φ
27	Indep.dom. Sub.	Nm, S, Elíp. Nm, C	φ: EL PAPEL DEL PROFESOR que el alumno	

³ Original mal redactado ya que la respuesta de Susana (S 26) contiene un tema marcado, pero omite el sujeto es decir el tema desplazada.

S	Cláusula	Tipo de tema	Tema	Tema Desplazado
28	Indep.dom. Sub. Sub. Indep.inic. Indep.cont. Sub. Sub. Sub. Indep.dom.	M, S Nm, C Nm, S Nm, C Nm, C Nm, C Nm, C Nm, C, Elíp _m Nm, S	EN EL BACHILLERATO para que el alumno cuáles [intereses] ES MUY IMPORTANTE SER Y LA MEJOR FORMA Cuando los alumnos que el profesor y que ϕ_m : el profesor SE: ALUMNOS Y PROFESOR	el profesor
29	Indep.dom. Sub. Indep.dom., inic. Indep.cont. Indep. Indep.inic. Indep.cont. Indep.cont. Indep.dom. Sub. Indep.dom. Indep.dom. Sub.	Nm, S M, C Nm C Nm, S Nm, C Nm, S Nm, S Nm, C Nm, S Nm, C Nm, C Nm, C Nm, C Nm, C	EL PAPEL DEL PROFESOR pues a través de el profesor CLARO QUE (TAMBIÉN) ES IMPORTANTE QUE EL MAESTRO EL PROFESOR SERÍA COMO HABLAR EL EMISOR LOS CÓDIGOS O MENSJAES Y EL RECEPTOR EL PROFESOR si el proceso de comunicación ENTONCES DIREMOS QUE SE: UN APRENDIZAJE SIEMPRE DEBE EXISTIR para que el proceso de comunicación	los alumnos

S	Cláusula	Tipo de tema	Tema	Tema Desplazado
30	Indep.dom. Sub. Indep.dom.	Nm, S Nm, C M, S	EL PROFESOR sólo cuando éste: el alumno EN UN ENFOQUE HOLÍSTICO, CENTRADO EN EL ALUMNO	el profesor
	Sub. Indep.inic. Indep.cont. Indep.	Nm, C, Elíp _m Nm, C M, C M, S	sino que ϕ_m : el profesor ES DECIR QUE LA CORRECCIÓN Y SOLO EN CASO NECESARIO DE ESTA FORMA [COOPERATIVA]	el profesor los alumnos
31	Indep.dom. Sub. Indep.dom. Sub.	Nm, S Nm, C Nm, C Nm, C	EL PAPEL DEL PROFESOR Si la tendencia natural ES DIFÍCIL ABANDONAR para que el alumno	
	32	Indep.dom. Sub. Sub. Indep. Indep.	Nm, C Nm, C, Elíp _m Nm, C, Elíp _m Nm, S Nm, S, Elíp _m	AHORA BIÉN EL PAPEL DEL PROFESOR puesto que ϕ_m : el profesor y ϕ_m : el profesor EL DOCENTE ϕ_m : EL DOCENTE
33	Indep.dom.	Nm, S, Elíp.	ϕ : EL PAPEL DEL PROFESOR	
34	Sub. Indep.dom., inic. Indep.cont. Indep.dom.	Nm, C Nm, S, Elíp _m Nm, C Nm, C	Aún cuando la pregunta ϕ_m : NOSOTROS [los profesores] ; EL PROFESOR ES DECIR LA FORMACIÓN Y MODIFICACIÓN DE LA CONDUCTA DEL ESTUDIANTE PARA ESTE DIFÍCIL PROCESO	
	Indep.dom., inic.	M, S		los profesores nos

S	Cláusula	Tipo de tema	Tema	Tema Desplazado
	Indep.dom., cont. Indep.inic.	Nm, C, Elíp _m M, C	PERO ϕ_m : NUESTRA LABOR ES EVIDENTE QUE PARA ESTE COMPROMISO TAN SERIO	el docente
	Indep.dom., cont.	M, C	; POR ESTO: EL DOCENTE REQUIERE DE UNA CONSTANTE RETROALIMENTACIÓN, UN CONSTANTE PROCESO DE ACTUALIZACIÓN Y EL MANEJO DE NUEVOS INSTRUMENTOS PEDAGÓ- GICOS Y TÉCNICOS QUE LE PERMITAN CUMPLIR CON SU TAREA EN LAS MEJORES CONDICIONES LA INTERDISCIPLINA	el uso y manejo de lenguages
	Indep.	Nm, S		
35	Indep.dom. Indep.inic. Indep.cont. Indep.dom., inic. Sub. Indep.dom., cont. Sub. Indep.dom. Sub.	Nm, S Nm, S Nm, C Nm, S Nm, C, Elíp _m M _e , C, Elíp _m Nm, C, Elíp _m Nm, S Nm, C	EL APRENDIZAJE UNO [COMO ALUMNO] ;UNO[COMO ALUMNO] EL APRENDIZAJE consecuentemente nunca ϕ_m : uno [como alumno] PERO CONCIENTEMENTE ϕ_m : UNO [COMO ALUMNO] si ϕ_m : uno [como alumno] ESTE ÚLTIMO: TENER UN PLAN ESPECÍFICO aunque el profesor [como alumno]	ϕ : UNO
36	Indep.dom. Indep.inic.	Nm, S Nm, C	TODO: SUS ANTECEDENTES ACADÉMICOS, INTERESES, CAPACIDADES, ESTADIOS PSICOLÓGICOS Y BIOLÓGICOS [DEL ESTUDIANTE] ETCÉTERA. NO SE DEJA DE LADO LA IMPORTANCIA DEL DOCENTE	

S	Cláusula	Tipo de tema	Tema	Tema Desplazado
	Indep.cont.	Nm, C	NI [SE DEJA DE LADO] LA [IMPORTANCIA] DE OTROS FACTORES	
	Indep.cont.	Nm, C	PERO SE: LA IMPORTANCIA DEL DOCENTE COMO PROPICIADOR Y FACILITADOR Y OTROS FACTORES	
37	Indep. Indep.	Nm, S M, S	EL PROFESOR DADAS LAS LIMITANTES DE FALTA DE TIEMPO Y EXCESO DE ALUMNOS	sería difícil que ϕ : el papel/ la situación educativa
	Indep.	Nm, C	ADEMÁS ESTE ROL: GUÍA, FACILITADOR DE CONOCIMIENTO	
	Indep.dom.	M, C	POR TANTO DESDE ESTE PUNTO DE VISTA: [SITUADA MÁS CERCA DE LOS ALUMNO]	ϕ_m : este rol
	Sub.	Nm, C, Elíp _m	aunque ϕ : este rol	
38	Indep.	Nm S	EL PAPEL DEL PROFESOR	
39	Indep.dom., inic.	Nm, S	EL PAPEL DEL PROFESOR	
	Indep.dom., cont.	Nm, C	PERO SU ROL	
	Indep.dom.	Nm, S, Elíp.	ϕ^4 : EL PAPEL DEL PROFESOR	
	Sub.	Nm, C, Elíp _m	que ϕ_m : el mensaje	
	Indep.dom.	Nm, S	EL PROFESOR	
	Sub.	Nm, C	que el alumno	

⁴ Alarcos (1994:314) "*Que Juan tuviese éxito, Que dimita el presidente, Cuando se decidió* serian enunciados posibles solo como respuestas a ciertas preguntas." Se interpreta esta oración en este espíritu ie El papel del profesor es hacer que el mensaje...

S	Cláusula	Tipo de tema	Tema	Tema Desplazado
	Indep.dom.	M, S	AL DAR PAUTA PARA TRABAJAR EN EQUIPO	
	Sub.	M, C	que al trabajar en grupos	el profesor los alumnos
40	Indep.inic.	Nm, S	EL PROFESOR	
	Indep.cont.	Nm, C, Elíp _m	: ϕ_m : “:” EL PROFESOR	
	Indep.inic.	Nm, S, Elíp _m	ϕ_m : EL PROFESOR	
	Indep.cont.	Nm, C, Elíp _m	y ϕ_m : EL PROFESOR	
	Indep.	M, S	CON EL EJEMPLO DE ENTREGA AL TRABAJO	ϕ_m : el profesor
	Indep.	Nm, S, Elíp _m	ϕ_m : EL PROFESOR	
	Indep.dom.	Nm, S, Elíp _m	ϕ_m : EL PROFESOR	
41	Indep.dom.	Nm, S	EL PROFESOR	
	Indep.dom.	Nm, S	ESTE DIÁLOGO CON EL ALUMNO	
	Sub.	Nm, C	de tal manera que el aprendizaje	
	Indep.dom.	Nm, S	EL PROFESOR	
	Sub.	Nm, S, Elíp _m	que ϕ_m : el alumno	
	Sub.	Nm, C	para que se: el alumno	
	Sub.	Nm, C	de cuál :conocimiento o experiencia	
	Indep.	M, S	POR ELLO: EL DOCENTE DEBE SER UNA GUÍA PARA EL ALUMNO Y DEJARLO QUE COMETA SUS PROPIAS EQUIVOCACIONES LA COMUNICACIÓN ENTRE AMBOS ASÍ COMO LA ACTUALIZACIÓN DEL PROFESOR EL PROFESOR	ϕ_m : el profesor
	Indep.inic.	Nm, S		
	Indep.cont.	Nm, C		
	Indep.	Nm, S		

S	Cláusula	Tipo de tema	Tema	Tema Desplazado	
42	Indep.dom. Sub.	Nm, S Nm, C	EL PAPEL DEL PROFESOR ya que si nos vamos a definiciones muy esquemáticas ϕ_m : nosotros [los profesores]		
	Sub.	Nm, C	que ϕ_m : el profesor		
	Indep.dom. Indep.dom.	Nm, S, Elíp.m Nm, C	ϕ_m : EL PROFESOR CONSIDERO POR TANTO QUE LA PRIMERA CARACTERÍSTICA DEL PROFESOR		
	Sub.	Nm, C, Elíp.m	que ϕ_m : el profesor		
	Sub.	Nm, C, Elíp.m	que ϕ_m : el profesor		
	Sub.	Nm, C, Elíp.m	que este claro en que ϕ_m : un binómio enseñanza -aprendizaje		
	Indep.inic.	M, C	ESTO ES EN ESTE: EN EL ACTO EDUCATIVO	no sólo ϕ_m : el alumno,	
	Indep.cont. Indep.cont. Indep.cont.	Nm, C Me, C, Elíp.m Nm, C	SINO TAMBIÉN EL MAESTRO [COMO ALUMNO] Y NO SOLO ϕ_m:EL MAESTRO SINO TAMBIÉN EL ALUMNO [COMO MAESTRO]	ϕ :EL MAESTRO	
	43	Indep.dom.	Nm, S	EL PROFESOR DE LECTURA DE COMPRENSIÓN DEL C.C.H.	
		Sub. Sub.	Nm, S Me, C	cuáles :variables ya que al hacerse éste [el alumno] consciente de su realidad	ϕ :esto
Indep.dom. Sub.		Nm, S Nm, S	EL PROFESOR cuáles: variables		

S	Cláusula	Tipo de tema	Tema	Tema Desplazado
	Indep.inic.	M, S	HASTA ESTE MOMENTO	el profesor
	Indep.cont.	Nm, C, Elíp.m	PERO ϕ_m: EL PROFESOR	
	Indep.cont.	M, C	Y EN ALGUNOS DE LOS CASOS	se: el profesor
	Indep.dom., cont.	Nm, C	SIN EMBARGO NO SE: EL PROFESOR	
44	Indep.	Nm, S	EL PROFESOR	
	Indep.dom.	Nm, S	UN ROL	
	Indep.dom.	Nm, S, Elíp.	ϕ: EL PAPEL DEL PROFESOR	
	Sub.	Nm, C	que la educación científica	
	Indep.dom.	Nm, C, Elíp.	ASÍ MISMO ϕ: EL PAPEL DEL PROFESOR	
45	Indep.	M, S	EN ESTE ENFOQUE DE APRENDIZAJE	el profesor
	Indep.dom.	Nm, S	EL PROFESOR	
	Indep.dom.	Nm, C	DEBEMOS ENTONCES TENER EN MENTE	
	Sub.	Nm, C	con el fin de que se: los alumnos	
46	Indep.dom.	Nm, S	EL APRENDIZAJE	
	Indep.dom., inic.	Nm, S	EL PROFESOR	
	Indep.dom., cont.	M, S	POR ELLO: [HAY] ALTERNATIVAS DIDÁCTICAS QUE PERMITAN ACCEDER AL CONOCIMIENTO DE LA MEJOR MANERA	ϕ_m : el profesor
	Indep.	Nm, S	EL PROFESOR	
	Indep.inic.	M, S	CON EL APRENDIZAJE	el alumno
	Indep.cont.	Nm, C, Elíp.m	PERO ADEMÁS ϕ_m: EL ALUMNO	
	Indep.dom., cont.	Nm, C	Y SE DEBE PROCURAR	

S	Cláusula	Tipo de tema	Tema	Tema Desplazado
47	Indep.dom.	Nm, S	EL PROFESOR	
	Indep.dom.	Nm, S, Elíp.m	ϕ_m : EL PROFESOR	
	Sub.	Nm, C	para que los conocimientos	
	Sub.	Nm, C, Elíp.m	y ϕ_m : los alumnos	
48	Indep.	Nm, S	LA ADECUADA PREPARACIÓN DEL MAESTRO Y SU FORMACIÓN ESPECIALIZADA	
	Indep.	Nm, S	EL PROFESOR	
	Indep.dom.	Nm, C, Elíp.m	ES NECESARIO QUE ϕ_m : EL PROFESOR	
	Indep.dom.	Nm, S	CADA GRUPO ESCOLAR	
49	Indep.inic.	Nm, S	EL PAPEL DEL PROFESOR	
	Indep.dom., cont.	Nm, C	SINO QUE ϕ: EL PROFESOR	
	Sub.	Nm, C	que el alumno	
	Indep.	Nm, S, Elíp.m	ϕ_m : EL PROFESOR	
	Indep.dom.	Nm, S, Elíp.m	ϕ_m : EL PROFESOR	
	Sub.	M, C	que en este proceso: el proceso de enseñanza-aprendizaje	maestro-alumno
50	Indep.	Nm, S,	EL PAPEL DEL PROFESOR	
	Indep.	Nm, S	EL PROFESOR	
	Indep.	Nm, S	SUS HABILIDADES PERSONALES, HERRAMIENTAS DE TRABAJO, MATERIALES, METODOLOGÍA Y ACTIVIDADES NOVEDOSAS	

S	Cláusula	Tipo de tema	Tema	Tema Desplazado
51	Indep.dom. Sub. Sub.	Nm, S, Elíp. Nm, C Nm, C, Elíp.m	ϕ : EL PAPEL DEL PROFESOR pues si no se: conocimientos de tal forma que ϕ_m : el profesor	
52	Indep.dom. Sub. Indep. Indep.dom.	Nm, S Nm, C, Elíp. m Nm, S, Elíp. m Nm, S, Elíp. m	EL PROFESOR ya que ϕ_m : el profesor ϕ_m : EL PROFESOR ϕ_m : EL PROFESOR	

S38 El papel del profesor es el de facilitador, organizador, conductor y coordinador de las experiencias de aprendizaje significativos para un grupo de alumnos.

$$\left[\begin{array}{l} \text{Est SER}_{\text{Ident}} (\text{[Tipo de ent EL PAPEL DE PROFESOR]}, [\text{Lug EN}_{\text{Ident}} (\text{[Tipo de ent FACILITADOR, ORGANIZADO R, CONDUCTOR, COORD.]},)]) \\ \text{Acr CS}^+ (\text{[FACILITADOR, CONDUCTOR]}, [\text{Acr IR} (\text{[UN GRUPO [DE ALUMNO]}], [\text{Tr HACIA} (\text{[EXPERIENCIAS DE APRENDIZAJE [SIGNIFICATIVAS]}])])]) \\ \text{Acr CS}^+ (\text{[COORDINA DOR]}, [\text{Acr IR}_{\text{Ident}} (\text{[LAS EXPERIENCIAS DE APRENDIZAJE [DE UN GRUPO [DE ALUMNOS]}], [\text{Tr DESDE}_{\text{Ident}} (\text{[NO SIGNIFICATIVOS]}), [\text{Tr A}_{\text{Ident}} (\text{[SIGNIFICATIVOS]}])})])]) \\ \text{Acr CS}^+ (\text{[ORGANIZA DOR]}, [\text{Est SER}_{\text{Exist}} (\text{[EXPERIENCIAS [SIGNIFICATIVAS] PARA UN GRUPO [DE ALUMNOS]}])]) \\ \text{Acr AF}^+ (\text{[EL PROFESOR]}, [\text{UN GRUPO DE ALUMNOS}]) \\ [\text{POR}_{\text{Acr CS}^+} [\alpha 1], [\text{Acr AF}^+ [\alpha 1], [\text{UN GRUPO DE ALUMNOS}]]] \end{array} \right]^{\alpha 1}$$

S39 El papel del profesor es de guía, orientador, conductor,

$$\left[\begin{array}{l} \text{Est SER}_{\text{Ident}} (\text{[Tipo de ent EL PAPEL DE PROFESOR]}, [\text{Lug EN}_{\text{Ident}} (\text{[Tipo de ent GUÍA, ORIENTADOR, CONDUCTOR]})]) \\ \text{Acr CS}^+ (\text{[GUÍA, CONDUCTOR]}, [\text{Acr IR} (\text{[EL ALUMNO]}, [\text{Tr HACIA [META]}])]) \\ \text{Acr CS}^+ (\text{[ORIENTADOR]}, [\text{Est ORIENT} (\text{[EL ALUMNO]}, [\text{Tr HACIA [META]}])]) \\ \text{Acr AF}^+ (\text{[EL PROFESOR]}, [\text{EL ALUMNO}]) \\ [\text{POR}_{\text{Acr CS}^+} [\alpha 1], [\text{Acr AF}^+ [\alpha 1], [\text{EL ALUMNO}]]] \end{array} \right]^{\alpha 1}$$

es quien transmitirá los nuevos conocimientos

$$\left[\begin{array}{l} \text{Est SER}_{\text{Ident}} ([\text{Tipo de ent EL PAPEL DEL PROFESOR}], [\text{Lug EN}_{\text{Ident}} ([\text{Tipo de ent } i]]) \\ \text{Acr CS}^+ ([i], [\text{Acr IR} ([\text{LOS NUEVOS CONOCIMIENTOS}], [\text{Tr DESDE}_{\text{Pos}} ([\text{EL PROFESOR}]) \\ \text{Tr A}_{\text{Pos}} ([\text{EL ALUMNO}])]])]) \\ \text{Acr AF}^+ ([\text{EL PROFESOR}], [\text{EL ALUMNO}]) \\ [\text{POR}_{\text{Acr}} \text{CS}^+ [\alpha 2], [\text{Acr AF}^+ [\alpha 2], [\text{EL ALUMNO}]]] \end{array} \right]^{\alpha^2}$$

ampliará los que se tenían

$$\left[\begin{array}{l} \text{Est SER}_{\text{Ident}} ([\text{Tipo de ent EL PAPEL DEL PROFESOR}], [\text{Lug EN}_{\text{Ident}} ([\text{Tipo de ent } i]]) \\ \text{Acr CS}^+ ([i], [\text{Acr IR}_{\text{Ident}} ([\text{LOS CONOCIMIENTOS ANTERIORES}], [\text{Tr DESDE}_{\text{Ident}} ([\text{Atr } j]) \\ \text{Tr A}_{\text{Ident}} ([\text{MÁS AMPLIAS}])]])]) \\ \text{Acr AF}^+ ([\text{EL PROFESOR}], [\text{EL ALUMNO}]) \\ [\text{POR}_{\text{Acr}} \text{CS}^+ [\alpha 3], [\text{Acr AF}^+ [\alpha 3], [\text{EL ALUMNO}]]] \end{array} \right]^{\alpha^3}$$

pero su rol debe combinarse con empatía y con facilidad de palabra, de comunicación, darse cuenta que lo que transmite es entendido.

$$\left[\begin{array}{l} \text{DEONT} ([]_i, [\text{Est AF}^- ([]_j, []_k)]) \\ \text{Est SER}_{\text{Comp}} \left(\begin{array}{l} \text{EMPATIA,} \\ \text{FACILIDAD DE} \\ \text{PALABRA Y} \\ \text{COMUNICACIÓN} \end{array} \right), [\text{Lug EN}_{\text{Comp}} \left(\begin{array}{l} \text{EL ROL} \\ \text{[DEL PROFESOR]} \end{array} \right)] \text{D} \\ \text{Est AF}^+ ([]_j, [\text{EL ROL}]) \\ \left[\text{CON}_{\text{Est SER}_{\text{Ident}}} ([\text{EL PROFESOR}], [\text{Lug EN}_{\text{Ident}} \left(\begin{array}{l} \text{Atr CONCIENTE} \\ \text{[DE } \{\alpha 4\} \end{array} \right)]] \right) \\ [\text{Est SER}_{\text{Ident}} ([\text{LO TRANSMITIDO}], [\text{Lug EN}_{\text{Ident}} ([\text{Atr ENTENDIDO}])])]]^{\alpha 4} \end{array} \right]$$

Que el mensaje llegue al receptor claramente.

$$\left[\begin{array}{l} [\text{Acr CS}^+ ([\text{EL PROFEOR}], [\text{Acr IR}_{\text{Pos}} ([\text{EL MENSAJE}], [\text{Tr DESDE}_{\text{Pos}} ([\text{EL PROFESOR}])]])]]^{\alpha 5} \\ [\text{Manera CLARAMENTE}] \\ [\text{Acr AF}^+ ([\text{EL PROFESOR}], [\text{EL RECEPTOR}])] \\ [\text{POR}_{\text{Acr CS}^+} [\alpha 5], [\text{Acr AF}^+ [\alpha 5], [\text{EL RECEPTOR}]]] \end{array} \right]$$

El profesor debe ensayar y aplicar diversas estrategias

$$\left[\begin{array}{l} \text{DEONT} ([]_i, [\text{Est AF}^- ([\text{EL PROFESOR}]_j, []_k)]) \\ [\text{Acr CS}^+ ([]_j, [\text{Est SER}_{\text{Exist}} ([\text{DIVERSAS ESTRATEGIAS}])])] \\ [\text{Acr CS}^+ ([]_j, [\text{Acr AF}^- ([\text{DIVERSAS ESTRATEGIAS}], [\text{ENSAYO Y APLICACIÓN}])])] \end{array} \right]$$

y debe tener muy en cuenta que el alumno operando emprende las acciones y procesos de muchas de las materias de investigación

$$\left[\begin{array}{l} \text{DEONT} ([]_j, [\text{Est AF}^+ ([\text{EL PROFESOR}]_j, []_k)]) \\ \text{Est SER}_{\text{Ident}} ([]_j, [\text{Lug EN}_{\text{Ident}} ([\text{Atr CONCIENTE} \\ [\text{DE } [\alpha 6]])]) \\ \left[\text{Acr CS}^+ ([\text{EL ALUMNO}], [\text{Est SER}_{\text{Exist}} ([\text{LAS ACCIONES Y PROCESOS} \\ [\text{DE MUCHAS DE LAS MATERIAS DE INVESTIGACIÓN}]])]]) \right]^{\alpha 6} \\ [\text{POR}_{\text{Acr OPERAR}}] \end{array} \right]$$

al dar pauta para trabajar en equipo el profesor debe saber que al trabajar en grupos los alumnos intercambian ideas y dan diversos puntos de vista para solucionar un problema.

$$\left[\begin{array}{l} \text{DEONT} ([]_j, [\text{Acr AF}^+ ([\text{Tipo de ent EL PROFESOR}]_j, []_k)]) \\ \text{Est SER}_{\text{Ident}} ([]_j, [\text{Lug EN}_{\text{Ident}} ([\text{Atr CONCIENTE} \\ [\text{DE } [\alpha 7]])]) \\ [\text{CON}_{\text{Est SER}_{\text{Ident}} ([\text{LA PAUTA}], [\text{Lug EN}_{\text{Ident}} ([\text{EL TRABAJO EN EQUIPO}])}]]) \\ \left[\text{Est CS}^+ ([\text{Tipo de ent LOS ALUMNOS}], [\text{Acr IR}_{\text{Pos}} ([\text{IDEAS Y} \\ \text{DIVERSAS} \\ \text{PUNTOS DE} \\ \text{VISTA}], [\text{Tr DESDE}_{\text{Pos}} ([\text{LOS ALUMNOS}])], \\ [\text{Tr A}_{\text{Pos}} ([\text{LOS ALUMNOS}])])]) \right]^{\alpha 7} \\ [\text{Lug EN}_{\text{Temp}} [\text{Acr TRABAJAR EN GRUPOS}]] \\ \text{Acr CS}^+ [\alpha 7], [\text{Est SER}_{\text{Ident}} ([\text{EL PROBLEMA}], [\text{Lug EN}_{\text{Ident}} ([\text{Atr SOLUCIONADO}])])]) \end{array} \right]$$

Apéndice 3

Los temas en la primera cláusula independiente.

Parte 1. Los temas de los novatos.

Parte 2. Los temas de los expertos.

Tema	Sujeto	Total
φ : EL PAPEL DEL PROFESOR	01, 02, 03, 04, 07, 08, 11, 13, 15, 17, 20, 21, 22, 25, 27	15
EL PAPEL DEL PROFESOR	05, 09, 10, 16, 18, 19, 26	7
φ: EL PROFESOR	12	1
EL PROFESOR	14	1
PROFESOR	24	1
YO	06, 23 ¹	2
Total		27

¹ Más que un cambio de tema parece una restricción limitando la respuesta a la opinión del hablante. La siguiente tema de 06 es “que el papel del profesor”; mientras que él de 23 es “que el profesor”.

Tema	Sujeto	Total
φ : EL PAPEL DEL PROFESOR	33, 51	2
EL PAPEL DEL PROFESOR	29, 31, 38, 39, 42, 49, 50	7
AHORA BIÉN EL PAPEL DEL PROFESOR	32	1
EL PROFESOR	30, 37, 40, 41, 44, 47, 52	7
EL PROFESOR DE LECTURA DE	43	
COMPRENSIÓN DEL C.C.H.		1
LA ADECUADA PREPARACIÓN DEL MAESTRO	48	1
Y SU FORMACIÓN ESPECIALIZADA		
φ: NOSOTROS [LOS PROFESORES]	34	1
EL APRENDIZAJE	35, 46	2
EN ESTE ENFOQUE DE APRENDIZAJE	45	1
TODO: SUS ANTECEDENTES ACADÉMICOS,	36	1
INTERESES, CAPACIDADES, ESTADIOS		
PSICOLÓGICOS Y BIOLÓGICOS		
[DEL ESTUDIANTE] ETCÉTERA.		
EN EL BACHILLERATO	28	1
Total		25

Apéndice 4

Los temas no limitados al profesor o sus conocimientos en cláusulas independientes.

Relacionado con	Nivel	S	Tema	Total	
				Exp.	Nov.
El alumno:				13	0
	Exp.	28	SE: ALUMNOS Y PROFESOR		
	Exp.	29	Y EL RECEPTOR		
	Exp.	35	UNO [COMO ALUMNO]		
	Exp.	35	UNO [COMO ALUMNO]		
	Exp.	35	'PERO CONCIENTEMENTE ϕ_m : UNO [COMO ALUMNO]		
	Exp.	36	TODOS: SUS ANTECEDENTES ACADÉMICOS,		
			INTERESES, CAPACIDADES, ESTADIOS		
			PSICOLÓGICOS Y BIOLÓGICOS [DEL EL ESTUDIANTE] ETC.		
	Exp.	41	ESTE DIÁLOGO CON EL ALUMNO		
	Exp.	41	LA COMUNICACIÓN ENTRE AMBOS		
	Exp.	42	SINO TAMBIÉN EL MAESTRO [COMO ALUMNO]		
	Exp.	42	SINO TAMBIÉN EL ALUMNO		
	Exp.	46	EL ALUMNO		
	Exp.	48	CADA GRUPO ESCOLAR		
	Exp.	49	ESTO ES LOS DOS [MAESTRO Y ALUMNO]		

Relacionado con	Tipo del S	# del S	Temas	Total Exp. Nov.
La didáctica:				14 0
	Exp.	28	Y LA MEJOR FORMA	
	Exp.	28	ES MUY IMPORTANTE SER	
	Exp.	29	SERIA COMO HABLAR	
	Exp.	30	EN UN ENFOQUE HOLÍSTICO	
			CENTRADO EN EL ALUMNO	
	Exp.	30	ES DECIR QUE LA CORECCIÓN	
	Exp.	30	Y SOLO EN CASO NECESARIO	
	Exp.	30	DE ESTA FORMA [COOPERATIVA]	
	Exp.	34	ES DECIR LA FORMACIÓN Y MODIFICACIÓN DE	
			LA CONDUCTA DEL ESTUDIANTE	
	Exp.	34	LA INTERDISCIPLINA	
	Exp.	35	ESTE ÚLTIMO: TENER UN PLAN ESPECÍFICO	
	Exp.	37	POR TANTO DESDE ESTE PUNTO DE VISTA:	
			[SITUADA MÁS CERCA DE LOS ALUMNOS]	
	Exp.	39	AL DAR PAUTA PARA TRABAJAR EN EQUIPO	
	Exp.	45	EN ESTE ENFOQUE DE APRENDIZAJE	
	Exp.	46	POR ELLO: [HAY] ALTERNATIVAS	
			DIDÁCTICAS QUE PERMITAN	
			ACCEDER AL CONOCIMIENTO DE	
			DE LA MEJOR MANERA	

Relacionado con	Tipo del S	# del S	Temas	Total	
				Exp.	Nov.
El aprendizaje:				6	0
	Exp.	29	ENTONCES DIREMOS QUE SE: UN APRENDIZAJE		
	Exp.	35	EL APRENDIZAJE		
	Exp.	35	EL APRENDIZAJE		
	Exp.	45	EN ESTE ENFOQUE DE APRENDIZAJE		
	Exp.	46	EL APRENDIZAJE		
	Exp.	46	CON EL APRENDIZAJE		
La dificultad:				3	0
	Exp.	31	ES DIFÍCIL ABANDONAR		
	Exp.	34	PARA ESTE DIFICIL PROCESO		
	Exp.	37	DADA LAS LIMITANTES DE FALTA DE TIEMPO Y EXCESO DE ALUMNOS		
La obligación:				3	0
	Exp.	29	SIEMPRE DEBE EXISTIR		
	Exp.	45	DEBEMOS ENTONCES TENER EN MENTE		
	Exp.	46	Y SE DEBE PROCURAR		
Especificación:				3	2
	Nov.	06, 23	YO		
	Exp.	28	EN EL BACHILLERATO		
	Exp.	42	ESTO ES EN ESTE: EN EL ACTO EDUCATIVO		
	Exp.	43	HASTA ESTE MOMENTO		
Total:				42	2

Relacionados con	Nivel	S	Tema marcado	Tema Desplazado	Exp.	Total Nov.
El profesor / sus conocimientos:					4	3
	Nov.	16	Y SIN LOS CONOCIMIENTOS	el alumno		
	Nov.	19	ya que sin él: el profesor	ϕ_m : nosotros [los alumno]		
	Nov.	26	pues sin un profesor¹	ϕ		
	Exp.	29	pues a través de él: el profesor	los alumnos		
	Exp.	34	; POR ESTO: EL DOCENTE REQUIERE DE UNA CONSTANTE RETROALIMENTACIÓN, DE UN CONSTANTE PROCESO DE ACTUALIZACIÓN Y DEL MANEJO DE NUEVOS INSTRUMENTOS PEDAGÓGICOS Y TÉCNICOS QUE LE PERMITAN CUMPLIR CON SU TAREA EN LAS MEJORES CONDICIONES	el uso y manejo de lenguages		
	Exp.	40	CON EL EJEMPLO DE ENTREGA AL TRABAJO			
	Exp.	42	Y NO SOLO ϕ_m : EL MAESTRO²	el profesor ϕ		

¹ Original mal escrito y aunque utiliza un tema marcado, omite el tema desplazada.

² M_e

S40 El profesor tiene varios papeles en su labor docente: participa como uno de los sujetos en el diálogo educativo. Propicia la participación individual y grupal y es responsable de mantenerse actualizado en los métodos de enseñanza y el contenido de su materia.

$$\left[\begin{array}{l} \text{Est SER}_{\text{Pos}} ([\text{VARIOS PAPELES}], [\text{Lug EN}_{\text{Pos}} ([\text{Tipo de ent EL PROFESOR}]_i, [\text{Lug EN} ([\text{SU LABOR DOCENTE}])])]) \\ \text{Est SER}_{\text{Comp}} ([]_i, [\text{Lug EN}_{\text{Comp}} ([\text{EL DIALOGO EDUCATIVO}])]) \\ \text{Acr AF}^+ ([]_i, [\text{LOS ALUMNOS}]) \\ [\text{POR}_{\text{Acr}} \text{CS}^+ ([]_i, [\text{Acr IR} ([\text{LOS INDIVIDUOS Y GRUPOS}], [\text{Tr HACIA} ([\text{LA PARTICIPAC IÓN}])])]) \\ \text{Est SER}_{\text{Ident}} ([]_i, [\text{Lug EN}_{\text{Ident}} ([\text{RESPONSABL E} \\ [\text{DE } [\alpha 1]]])]) \\ \left[\begin{array}{l} \text{Est SER}_{\text{Pos}} \left(\begin{array}{l} \text{LOS MÉTODOS DE ENSEÑANZA Y} \\ \text{EL CONTENIDO DE SU MATERIA} \\ \text{[ACTUALIZA DO]} \end{array} \right), [\text{Lug EN}_{\text{Pos}} ([]_i)] \end{array} \right]^{\alpha 1} \end{array} \right]$$

Con el ejemplo de entrega al trabajo, modela en el estudiante los hábitos de estudio y el compromiso con la superación personal.

$$\left[\begin{array}{l} \text{Acr CS}^+ ([\text{EL PROFESOR}], [\text{Acr IR}_{\text{Pos}} \left(\begin{array}{l} \text{LOS HABÍTOS DE ESTUDIO} \\ \text{Y EL COMPROMISO CON LA} \\ \text{SUPERACIÓN PERSONAL} \end{array} \right), \left[\begin{array}{l} \text{Tr DESDE}_{\text{Pos}} ([\text{EL PROFESOR}]) \\ \text{Tr A}_{\text{Pos}} ([\text{EL ESTUDIANTE}]) \end{array} \right]]]) \\ [\text{POR EL EJEMPLO DE ENTREGA AL TRABAJO}] \\ \text{Acr AF}^+ ([\text{EL PROFESOR}], [\text{EL ESTUDIANTE}]) \\ [\text{POR}_{\text{Acr}} \text{CS}^+ [\alpha 2], [\text{Acr AF}^+ [\alpha 2], [\text{EL ESTUDIANTE}]]] \end{array} \right]^{\alpha 2}$$

Pacta con los alumnos las reglas de clase y las respeta y hace respetar.

$$\left[\begin{array}{l} \text{Acr CS}^+ ([\text{Tipo de ent EL PROFESOR Y LOS ALUMNOS}], [\text{Est SER}_{\text{Exist}} ([\text{LA REGLAS DE CLASE}])]) \\ \text{Est SER}_{\text{Pos}} ([\text{RESPETO PARA LAS REGLAS}], [\text{Lug EN}_{\text{Pos}} ([\text{EL PROFESOR}])]) \\ \text{Acr CS}^+ ([\text{EL PROFESOR}], [\text{Est SER}_{\text{Pos}} ([\text{RESPETO PARA LAS REGLAS}], [\text{Lug EN}_{\text{Pos}} ([\text{LOS ALUMNOS}])])]) \\ \text{AF}^+ ([\text{LAS REGLAS DE CLASE Y EL RESPETO}], [\text{EL PROFESOR Y LOS ALUMNOS}]) \end{array} \right]$$

Utiliza técnicas de aprendizaje que permitan a los estudiantes la creatividad y la eficiencia.

$$\left[\begin{array}{l} \text{Acr CS}^+ ([\text{Tipo de ent EL PROFESOR}], [\text{Est SER}_{\text{Exist}} ([\text{TÉCNICAS DE APRENDIZAJE}])]) \\ \text{Acr AF}^0 ([\text{ }], [\text{Acr CS}^+ ([\text{LOS ESTUDIANTES}], [\text{Est SER}_{\text{Exist}} ([\text{LA CREATIVIDAD Y LA EFICIENCIA}])])]) \\ \text{Acr AF}^+ ([\text{EL PROFESOR}], [\text{LOS ESTUDIANTES}]) \\ [\text{POR}_{\text{Acr CS}^+ [\alpha 3]}, [\text{Acr AF}^+ [\alpha 3]}, [\text{LOS ESTUDIANTES}]] \end{array} \right]^{\alpha 3}$$

S41 El profesor debe tener la creatividad de manejar varios lenguajes de acuerdo a lo que quiere enseñar; por ejemplo, imágenes o palabras claves.

$$\left[\begin{array}{l} \text{DEONT} ([]_i, [_{\text{Est}} \text{AF}^- ([\text{EL PROFESOR}]_j, []_k)]) \\ \text{Est SER}_{\text{Pos}} \left(\left[\begin{array}{l} \text{LA CREATIVIDAD} \\ \text{DE MANEJAR VARIOS} \\ \text{LENGUAJES} \end{array} \right] , [_{\text{Lug}} \text{EN}_{\text{Pos}} ([\text{EL PROFESOR}])] \right) \\ \left[\text{CON}_{\text{Est}} \text{SER}_{\text{Ident}} \left(\left[\begin{array}{l} \text{LENGUAJES} \\ \text{[POR EJEMPLO, IMÁGENES O PALABRAS CLAVES]} \end{array} \right] , [_{\text{Lug}} \text{EN}_{\text{Ident}} \left(\left[\begin{array}{l} \text{DE ACUERDO CON} \\ \text{LO QUE QUIERE} \\ \text{ENSEÑAR} \end{array} \right] \right) \right) \right] \end{array} \right]$$

Este diálogo con el alumno debe estar constituido de un código común para ambos, de tal manera que el aprendizaje sea viable.

$$\left[\begin{array}{l} \text{DEONT} ([]_i, [_{\text{Est}} \text{AF}^- ([]_j, []_k)]) \\ \text{Est SER}_{\text{Comp}} ([\text{UN CÓDIGO COMÚN}] [_{\text{Lug}} \text{EN}_{\text{Comp}} ([\text{ESTE DIÁLOGO CON EL ALUMNO})]) \\ \text{Acr AF}^+ ([\text{UN CÓDIGO COMÚN}],) \\ [\text{PARA } [_{\text{Acr}} \text{AF}^+ (, [\text{AMBOS}])]] \\ \left[\begin{array}{l} [_{\text{Acr}} \text{CS}^+ [\alpha 1], [_{\text{Est}} \text{SER}_{\text{Ident}} ([_{\text{Tipo de ent}} \text{EL APRENDIZAJ E}], [_{\text{Lug}} \text{EN}_{\text{Ident}} ([_{\text{Atr}} \text{VIABLE}])])] \\ [_{\text{Acr}} \text{AF}^+ ([\alpha 1], [\text{EL APRENDIZAJ E}]) \end{array} \right] \end{array} \right]^{\alpha 1}$$

El profesor debe ser un guía para el alumno

$$\left[\begin{array}{l} \text{DEONT} ([]_i, [_{\text{Est}} \text{AF}^- ([\text{EL PROFESOR}]_j, []_k)]) \\ \text{Est SER}_{\text{Ident}} ([_{\text{Tipo de ent}}]_i, [_{\text{Lug}} \text{EN}_{\text{Ident}} ([_{\text{Tipo de ent}} \text{GUÍA}])]) \\ \text{Acr CS}^+ ([\text{GUÍA}], [_{\text{Acr}} \text{IR} ([\text{EL ALUMNO}] [_{\text{Tr}} \text{HACIA} [\text{META}])])]) \\ \text{Acr AF}^+ ([\text{EL PROFESOR}] [\text{EL ALUMNO}]) \\ [\text{POR } [_{\text{Acr}} \text{CS}^+ [\alpha 2], [_{\text{Acr}} \text{AF}^+ [\alpha 2], [\text{EL ALUMNO}]]] \end{array} \right]^{\alpha 2}$$

y dejarlo que cometa sus propias equivocaciones para que se de cuenta de cual es el conocimiento o experiencia acertada.

$$\left[\begin{array}{l} \text{DEONT} ([]_i, [_{\text{Est}} \text{AF}^- ([\text{EL PROFESOR}]_j, []_k)]) \\ \text{Acr AF}^0 ([\text{EL PROFESOR}], [_{\text{Est}} \text{SER}_{\text{Pos}} ([\text{SUS PROPIAS EQUIVOCACIONES}], [_{\text{Lug}} \text{EN}_{\text{Pos}} ([\text{EL ALUMNO}])])]) \\ \left[\begin{array}{l} \text{Acr CS}^+ [\alpha 3], [_{\text{Est}} \text{SER}_{\text{Ident}} ([\text{EL ALUMNO}], [_{\text{Lug}} \text{EN}_{\text{Ident}} ([_{\text{Atr}} \text{CONCIENTE} \\ [\text{DE } [\alpha 4]])])]) \\ \text{Acr CS}^+ ([\text{EL ALUMNO}], [_{\text{Est}} \text{SER}_{\text{Ident}} ([\text{EL CONOCIMIEN TO O EXPERIENCIA}], [_{\text{Lug}} \text{EN}_{\text{Ident}} ([_{\text{Atr}} \text{ACERTADA})])])^{\alpha 4} \end{array} \right] \\ \text{Acr AF}^+ ([\text{EL PROFESOR}], [\text{EL ALUMNO}]) \\ [\text{POR}_{\text{Acr}} \text{CS}^+ [\alpha 3, \alpha 4], [_{\text{Acr}} \text{AF}^+ [\alpha 3, \alpha 4], [\text{EL ALUMNO}]]] \end{array} \right]^{\alpha 3}$$

Por ello debe ortorgar confianza y respeto al alumno para eliminar el temor al fracaso.

$$\left[\begin{array}{l} \text{DEONT} [\alpha 3, \alpha 4], [_{\text{Est}} \text{AF}^- ([\text{EL PROFESOR}]_i, []_j)] \\ \text{Acr CS}^+ ([]_i, [_{\text{Acr}} \text{IR}_{\text{Pos}} ([\text{CONFIANZA Y RESPETO}], [_{\text{Tr}} \text{DESDE}_{\text{Pos}} ([\text{EL PROFESOR}]) \\ [_{\text{Tr}} \text{A}_{\text{Pos}} ([\text{EL ALUMNO}])])])]) \\ \left[\begin{array}{l} \text{Acr CS}^+ [\alpha 5], [_{\text{Est}} \text{SER}_{\text{Ident}} ([\text{EL TEMOR AL FRACASO}], [_{\text{Lug}} \text{EN}_{\text{Ident}} ([_{\text{Atr}} \text{ELIMINADO})])]) \\ \text{Acr AF}^+ ([\text{EL PROFESOR}], [\text{EL ALUMNO}]) \\ [\text{POR}_{\text{Acr}} \text{CS}^+ [\alpha 5], [_{\text{Acr}} \text{AF}^+ [\alpha 5], [\text{EL ALUMNO}]]] \end{array} \right] \end{array} \right]^{\alpha 5}$$

La comunicación entre ambos es esencial

$$\left[\begin{array}{l} [_{\text{Est}} \text{SER}_{\text{Ident}} ([\text{LA COMUNICACIÓN} \\ [\text{ENTRE EL PROFESOR Y EL ALUMNO}])], [_{\text{Lug}} \text{EN}_{\text{Ident}} ([_{\text{Atr}} \text{ESENCIAL}])]) \end{array} \right]$$

así como la actualización del profesor no sólo en su materia, sino también en el manejo de nuevas técnicas de comunicación (nuevas formas de lenguaje) para la enseñanza-aprendizaje.

$$\left[\text{Est SER Ident} \left(\begin{array}{l} \text{LA ACTUALIZACIÓN DEL PROFESOR} \\ \text{[NO SÓLO EN SU MATERIA, SINO TAMBIÉN EN EL MANEJO DE NUEVAS} \\ \text{TÉCNICAS DE COMUNICACIÓN PARA LA ENSEÑANZA - APRENDIZAJE]} \end{array} \right), [\text{Lug EN Ident} ([\text{Atr ESENCIAL}])] \right]$$

El profesor, más que un emisor, debe ser un receptor, orientador y canalizador de ideas a través de generar la observación, hipótesis, búsqueda de información, análisis y discusión en los alumnos.

$$\left[\begin{array}{l} \text{DEONT} ([i], [\text{Acr AF}^+ ([\text{EL PROFESOR}], [k])]) \\ \text{NO} [\text{Est SER Ident} ([\text{Tipo de ent } j], [\text{Lug EN Ident} ([\text{Tipo de ent EMISOR}])])] \\ \text{Acr CS}^+ ([\text{EMISOR}], [\text{Acr IR Pos} ([i], [\text{Tr DESDE Pos} ([j]) \\ \text{Tr A Pos} ([\text{EL ALUMNO}])])]) \\ \text{Est SER Ident} ([\text{Tipo de ent } j], [\text{Lug EN Ident} ([\text{Tipo de ent RECEPTOR, ORIENTADOR, CANALIZADOR}])]) \\ \text{Acr CS}^+ ([j], [\text{Acr IR Pos} ([i], [\text{Tr DESDE Pos} ([\text{EL ALUMNO}]) \\ \text{Tr A Pos} ([\text{RECEPTOR}])])]) \\ \left[\begin{array}{l} \text{Acr CS}^+ ([\text{ORIENTADOR}], [\text{Est ORIENT} ([\text{LAS IDEAS}])]) \\ \text{Acr CS}^+ ([\text{CANALIZADOR}], [\text{Acr IR} ([\text{LAS IDEAS}], [\text{Tr HACIA } [\text{META}])])]) \\ \left[\text{POR Acr CS}^+ ([m], [\text{Est SER Pos} ([\text{LA OBSERVACIÓN, HIPÓTESIS, BÚSQUEDA DE} \\ \text{INFORMACIÓN, ANÁLISIS Y DISCUSIÓN}], [\text{Lug EN Pos} ([\text{LOS ALUMNOS}])])]) \right] \end{array} \right] \\ \text{Acr AF}^+ ([\text{EL PROFESOR}], [\text{LOS ALUMNOS}]) \\ \text{[POR Acr CS}^+ [\alpha 6], [\text{Acr AF}^+ [\alpha 6], [\text{LOS ALUMNOS}]]] \end{array} \right] \alpha 6$$

S42 El papel del profesor considero que es fundamental, ya que si nos vamos a definiciones muy esquemáticas, señalaríamos que es el mediador del conocimiento y el que aprende.

$$\left[\begin{array}{l} \text{Est SER}_{\text{Ident}} ([\text{Tipo de ent EL PAPEL DEL PROFEOR}], [\text{Lug EN}_{\text{Ident}} ([\text{Atr FUNDAMENTA L}])]) \\ [\text{Lug EN} ([\text{MÍ OPINIÓN}])] \\ \left[\text{POR}_{\text{Est}} \text{SER}_{\text{Ident}} ([\text{Tipo de ent EL PROFESOR}], [\text{Lug EN}_{\text{Ident}} ([\text{Tipo de ent EL MEDIADOR} \\ [\text{DEL CONOCIMIEN TO Y} \\ [\text{EL QUE APRENDE}]]], [\text{Lug EN} ([\text{DEFINICIONES} \\ [\text{MUY ESQUEMÁTIC AS}])])])]) \end{array} \right] \right]$$

Es aquel que selecciona los conocimientos que produce el científico e implementa estrategias para llevarlas al aula.

$$\left[\begin{array}{l} \text{Acr CS}^+ ([\text{Tipo de ent EL PROFESOR}]_i, [\text{Est SER}_{\text{Ident}} ([\text{LOS CONOCIMIENTOS} \\ [\text{QUE PRODUCE EL CIENTÍFICO}]_j, [\text{Lug EN}_{\text{Ident}} ([\text{Atr ESCOGIDOS} \\ [\text{CON CRITERIO}])])])])^{\alpha 1} \\ \left[\text{Acr CS}^+ ([]_i, [\text{Est SER}_{\text{Exist}} ([\text{ESTRATEGIAS}])]) \right]^{\alpha 2} \\ \left[\text{Est CS}^+ ([]_i, [\text{Acr IR} ([]_j, [\text{Tr A} ([\text{EL AULA}])])]) \right] \\ \text{Acr AF}^+ ([\text{EL PROFESOR}], [\text{EL ALUMNO}]) \\ [\text{POR}_{\text{Acr}} \text{CS}^+ [\alpha 1, \alpha 2], [\text{Acr AF}^+ [\alpha 1, \alpha 2], [\text{EL ALUMNO}]]] \end{array} \right]$$

Considero que por tanto que la primera característica del profesor será que domine su disciplina, que le guste enseñar en el nivel medio a jóvenes,

$$\left[\begin{array}{l}
 \text{Acr CS}^+ [\alpha 1, \alpha 2], [\text{Est SER}_{\text{Ident}} \left[\begin{array}{l}
 \text{Est SER}_{\text{Pos}} ([\text{SU DISCIPLINA}], [\text{Lug EN}_{\text{Pos}} ([\text{EL PROFESOR}])]) \\
 \text{Est REACT}^+ ([\text{EL PROFESOR}], [\alpha 4])
 \end{array} \right]], [\text{Lug EN}_{\text{Ident}} \left(\begin{array}{l}
 \text{LA PRIMERA} \\
 \text{CARACTERÍSTICA} \\
 \text{[DE PROFESOR]}
 \end{array} \right)]]]^{\alpha 3} \\
 \\
 \left[\begin{array}{l}
 \text{Acr CS}^+ ([\text{EL PROFESOR}], [\text{Acr IR}_{\text{Pos}} \left(\begin{array}{l}
 \text{CONOCIMIENTO,} \\
 \text{HABILIDAD}
 \end{array} \right)], \left[\begin{array}{l}
 \text{Tr DESDE}_{\text{Pos}} ([\text{EL PROFESOR}]) \\
 \text{Tr A}_{\text{Pos}} \left(\begin{array}{l}
 \text{JÓVENES} \\
 \text{[DEL NIVEL MEDIO]}
 \end{array} \right)
 \end{array} \right]]]^{\alpha 4} \\
 \\
 [\text{Lug EN} ([\text{MI OPINIÓN}])] \\
 \text{Acr AF}^+ ([\text{EL PROFESOR}], [\text{LOS JÓVENES}]) \\
 [\text{POR Acr CS}^+ [\alpha 3], [\text{Acr AF}^+ [\alpha 3], [\text{LOS JÓVENES}]]]
 \end{array} \right]
 \end{array} \right]$$

que este claro en que hay un binomio enseñanza - aprendizaje, que es indisoluble y que se da en ambas direcciones entre el que “enseña” y el que “aprende”.

$$\left[\begin{array}{l}
 \text{Est SER}_{\text{Ident}} \left[\begin{array}{l}
 \text{Est SER}_{\text{Exist}} ([\text{UN BINOMIO ENSEÑANZA - APRENIZAJE}],) \\
 [\text{manera CLARAMENTE}]
 \end{array} \right]], [\text{Lug EN}_{\text{Ident}} ([\text{Atr INDISOLUBLE}])]] \\
 \\
 \text{Est EXT} ([], \left[\begin{array}{l}
 \text{Tr DESDE} ([\text{EL QUE ENSEÑA}]) \\
 \text{Tr A} ([\text{EL QUE APRENDE}])
 \end{array} \right]) \\
 \\
 \text{Est EXT} ([], \left[\begin{array}{l}
 \text{Tr DESDE} ([\text{EL QUE APRENDE}]) \\
 \text{Tr A} ([\text{EL QUE ENSEÑA}])
 \end{array} \right])
 \end{array} \right]$$

Esto es en este en el acto educativo no sólo aprende el alumno, sino también el maestro y no solo enseña el maestro sino también el alumno.

$$\left[\begin{array}{l} \text{Acr IR ([EL ALUMNO], [Tr HACIA ([EL APRENDIZAJ E]), [Lug EN ([EL ACTO EDUCATIVO])])}) \\ \quad [Mansa \text{ NO SÓLO}] \\ \text{[CON Acr IR ([EL MAESTRO], [Tr HACIA ([EL APRENDIZAJ E])])}] \\ \text{Acr CS}^+ \text{ ([EL MAESTRO], [Acr IR}_{Pos} \text{ ([EL CONOCIMIEN TO, LA HABILIDAD], [Tr DESDE ([EL MAESTRO])} \\ \quad \text{Tr A ([EL ALUMNO])} \text{]])})} \\ \quad [Mansa \text{ NO SÓLO}] \\ \text{[CON Acr CS}^+ \text{ ([EL ALUMNO], [Acr IR}_{Pos} \text{ ([EL CONOCIMIEN TO, LA HABILIDAD], [Tr DESDE ([EL ALUMNO])} \\ \quad \text{Tr A ([EL MAESTRO])} \text{]])})} \end{array} \right]$$

Relacionados con	Nivel	S	Tema marcado	Tema Desplazado	Total Exp.	Total Nov.
El alumno:					2	1
	Nov.	25	a manera q' nosotros [los alumnos] ²	ϕ		
	Exp.	35	PERO CONCIENTEMENTE ϕ_m :UNO ² [COMO ALUMNO]	ϕ		
	Exp.	43	ya que al hacer éste [el alumno] consciente de su realidad ²	ϕ		
La didáctica:					8	0
	Exp.	30	EN UN ENFOQUE HOLÍSTICO CENTRADO EN EL ALUMNO	el profesor		
	Exp.	30	Y SOLO EN CASO NECESARIO	el profesor		
	Exp.	30	DE ESTA FORMA [COOPERATIVA]	los alumnos		
	Exp.	37	POR TANTO DESDE ESTE PUNTO DE VISTA: [SITUADA MÁS CERCA DEL ALUMNO]	este rol		
	Exp.	39	AL DAR PAUTA PARA TRABAJAR EN EQUIPO	el profesor		
	Exp.	39	que al trabajar en grupos	los alumnos		
	Exp.	41	POR ELLO: EL DOCENTE DEBE SER UNA GUÍA PARA EL ALUMNO Y DEJARLO QUE COMETA SUS PROPIAS EQUIVOCACIONES	ϕ_m : el profesor		
	Exp.	46	POR ELLO: [HAY] ALTERNATIVAS DIDÁCTICAS QUE PERMITAN ACCEDER AL CONOCIMIENTO DE LA MEJOR MANERA	ϕ_m : el profesor		

Relacionado con	Nivel	S	Tema marcado	Tema Desplazado	Exp.	Total Nov.
El aprendizaje:						
	Exp.	45	EN ESTE ENFOQUE DE APRENDIZAJE CON EL APRENDIZAJE	el profesor el alumno		2 0
	Exp.	46				
La dificultad del papel del profesor:						
	Exp.	34	PARA ESTE DIFÍCIL PROCESO ES EVIDENTE QUE PARA ESTE COMPROMISO TAN SERIO DADAS LAS LIMITANTES DE FALTA DE TIEMPO Y EXCESO DE ALUMNOS	los profesores nos el docente sería difícil que ϕ : el papel/ la situación educativa		3 0
	Exp.	34				
	Exp.	37				
Especificación:						
	Nov.	06, 23	YO²	ϕ el profesor no sólo ϕ_m : el alumno, el profesor se: el profesor maestro-alumno		5 2
	Exp.	28	EN EL BACHILLERATO			
	Exp.	42	ESTO ES EN ESTE: EN EL ACTO EDUCATIVO			
	Exp.	43	HASTA ESTE MOMENTO			
	Exp.	43	Y EN ALGUNOS CASOS			
	Exp.	49	que en este proceso [el proceso de enseñanza – aprendizaje]			
Total					24	6

S43 El profesor de lectura de comprensión del C. C. H. debe tener claro antes que nada cuales son las variables que se presentan en sus alumnos ya que al hacerse éste consciente de su realidad, esto le facilitará el diseño de sus materiales y elegir las estrategias adecuadas para lograr el gusto por la lectura y hacerlo un lector eficiente

$$\left[\begin{array}{l}
 \text{DEONT} ([j], [\text{Est AF}^+ \left(\begin{array}{l} \text{Tipo de ent EL PROFESOR} \\ \left[\begin{array}{l} \text{DE LECTURA DE COMPRESIÓ} \\ \text{DEL C.C.H.} \end{array} \right] \end{array} \right), [k]]) \\
 \\
 \text{Est SER}_{\text{Pos}} \left(\begin{array}{l} \text{LOS VARIABLES} \\ \left[\begin{array}{l} \text{QUE SE PRESENTAN} \\ \text{EN SUS ALUMNOS} \end{array} \right] \end{array} \right), [\text{Lug EN}_{\text{Pos}} ([j], [\text{Manera CLARAMENTE}], [\text{Lug EN}_{\text{Temp}} ([\text{ANTES QUE NADA}])])]) \\
 \\
 \text{AF} ([\alpha 1], [\text{EL PROFESOR}]) \\
 \\
 \left[\text{POR}_{\text{Est CS}^+} \left[\begin{array}{l} [\alpha 1] \\ \left[\text{Est SER}_{\text{Ident}} ([\text{SU REALIDAD}], [\text{Lug EN}_{\text{Ident}} ([\text{Atr CONCIENTE}])]) \right] \end{array} \right], [\text{Est SER}_{\text{Ident}} [\alpha 2], [\text{Lug EN}_{\text{Ident}} ([\text{Atr MÁS FACIL}])]] \right] \\
 \\
 \left[\text{Acr CS}^+ ([j], [\text{Est SER}_{\text{Exist}} ([\text{SUS MATERIALES}])]) \right]^{\alpha 2} \\
 \\
 \left[\text{Acr CS}^+ ([j], [\text{Est SER}_{\text{Ident}} ([\text{LAS ESTRATEGIAS}], [\text{Lug EN}_{\text{Ident}} ([\text{Atr ADECUADAS}])])]) \right]^{\alpha 3} \\
 \\
 \text{Acr CS}^+ [\alpha 3], \left[\begin{array}{l} \text{Est REACT}^+ ([\text{Tipo de ent EL ALUMNO}], [\text{Tipo de ent LA LECTURA}]) \\ \left[\text{Est SER}_{\text{Ident}} ([\text{Tipo de ent EL ALUMNO}], [\text{Lug EN}_{\text{Ident}} ([\text{Tipo de ent UN LECTOR EFICIENTE}])]) \right] \end{array} \right] \\
 \\
 \text{Acr AF}^+ ([\text{EL PROFESOR}], [\text{LOS ALUMNOS}]) \\
 \\
 \left[\text{POR}_{\text{Acr CS}^+} [\alpha 1, \alpha 2, \alpha 3], [\text{Acr AF}^+ [\alpha 1, \alpha 2, \alpha 3], [\text{LOS ALUMNOS}]] \right]
 \end{array} \right]^{\alpha 1}$$

El profesor debe saber cuales son las variables de las que va partir como son la falta de hábito de la lectura, el pobre conocimiento de la lengua (Inglés), falta de motivación por la materia debido a sus experiencias previas y partir de textos en Inglés.

DEONT ([_i], [_{Est} AF⁻ ((EL PROFESOR)_j, [_k]))

SER ([_{Est} SER⁺ ([LOS VARIABLES DE LAS QUE VA A PARTIR] , [EN ([_i]))]

[_{Est} SER⁺ ([LA FALTA DE HÁBITO DE LA LECTURA, EL POBRE CONOCIMIENTO DE LA LENGUA, FALTA DE MOTIVACIÓN POR LA MATERIA [DEBIDO A SUS EXPERIENCIAS PREVIAS]] , [_{Lug} EN⁺ Comp ([LOS VARIABLES])]]

[_{Est} SER⁺ Ident ([EL PUNTO DE PARTIDO], [_{Lug} EN⁺ Ident ([TEXTOS EN INGLÉS])]]

Hasta este momento el profesor ha venido impartiendo sus clases de lectura dándose cuenta de estas variables pero lo ha hecho de manera individual y en algunas de los casos se ha comentado con otros colegas, sin embargo, no se ha trabajado de forma colectiva, lo que ha venido demeritando los recursos académicos del profesor para lograr el objetivo del curso.

[_{Acr} CS⁺ ([EL PROFESOR], [_{Acr} IR⁺ Pos ([CLASES DE LECTURA], [_{Tr} DESDE ([EL PROFESOR])] , [_{Tr} A ([EL ALUMNO])]] , [_{Lug} EN⁺ Temp ([HASTA EL MOMENTO])]))]

[_{Est} SER⁺ Pos ([ESTAS VARIABLES], [_{Lug} EN⁺ Pos ([EL PROFESOR])])]

[_{manera} DE MANERA INDIVIDUAL]

[_{Acr} CS⁺ ([EL PROFESOR], [_{Acr} IR⁺ Pos ([COMENTARIOS [SOBRE VARIABLES]] , [_{Tr} DESDE⁺ Pos ([EL PROFESOR])] , [_{Tr} A⁺ Pos ([OTROS COLEGAS])]] , [_{Lug} EN⁺ Temp ([EN ALGUNOS DE LOS CASOS])]))]

[_{Acr} AF⁻ ([_{Acr} NO TRABAJAR EN FORMA COLECTIVA], [_{Tipo de ent} LOS RECURSOS ACADÉMICOS DEL PROFESOR])]

[_{CON} [_{Acr} CS⁻ [_{α3}], [_{Est} SER⁺ Ident ([EL OBJETIVO DEL CURSO], [_{Lug} EN⁺ Ident ([_{Atr} LOGRADO])])]]]

S44 El profesor tiene por lo tanto un papel fundamental en esa distribución social de la cultura científica.

[Est SER Ident ([Tipo de ent EL PROFESOR], [Lug EN Ident ([Tipo de ent UN PAPEL FUNDAMENTAL], [Lug EN ([ESA DISTRIBUCIÓN SOCIAL [DE LA CULTURA]])])]]

Un rol es cuidar la calidad de los procesos que acercan al conocimiento científico, propiciando una participación activa con sentido crítico.

[Est SER Ident ([Tipo de act UN ROL], [Lug EN Ident ([Tipo de act])])]
 [Act CS+ ([], [Est SER ([Tipo de ent LOS PROCESOS [QUE ACERCAN AL CONOCIMIENTO CIENTÍFICO]], [Lug EN Ident ([Atr CALIDAD])])]]
 [Act AF+ ([], [EL ALUMNO])]
 [POR Act CS+ ([], [Act IR ([EL ALUMNO], [Tr HACIA ([UNA PARTICIPACIÓN ACTIVA Y UN SENTIDO CRÍTICO])])])]
 [Act AF+ ([EL PROFESOR], [LA CALIDAD])]
 [POR Act CS+ [α1], [Act AF+ [α1], [LA CALIDAD]]]]^{α1}

Entender que la educación científica es la vía para revalorar la vida social presente, vincular lo que se aprende con el bienestar social y con las problemáticas que se viven.

[Est SER Pos [Est SER Ident ([Tipo de ent LA EDUCACIÓN CIENTÍFICA], [Lug EN Ident ([Tipo de ent LA VÍA])])], [Lug EN Pos ([EL PROFESOR])]]
 [Act AF+ ([LA EDUCACIÓN CIENTÍFICA], [])]
 [PARA [INC [Est SER Ident ([Tipo de ent LA VIDA SOCIAL PRESENTE], [Lug EN Ident ([Atr REVALORADA])])]]]
 [Act AF+ ([], [LA VIDA SOCIAL])]
 [Act CS+ ([], [Est EXT ([UN VINCULO, [Tr DESDE ([LO QUE SE APRENDE])], [Tr A ([EL BIENESTAR SOCIAL Y [LAS PROBLEMÁTICAS [QUE SE VIVEN]])])])]]]

Así mismo vincular este conocimiento con un futuro social en el cual haya corresponsabilidad, solidaridad, crítica y exigencia frente a quienes toman decisiones políticas.

$$\left[\begin{array}{l} \text{Acr CS}^+ ([]_i, [\text{Est EXT} ([\text{UN VÍNCULO}], \left[\begin{array}{l} \text{Tr DESDE} ([\text{ESTE CONOCIMIENTO}]) \\ \text{Tr A} ([\text{UN FUTURO SOCIAL}]) \end{array} \right]])) \\ \text{CON}_{\text{Est}} \text{SER}_{\text{Comp}} \left(\left[\begin{array}{l} \text{CORRESPONSABILIDAD, SOLIDARIDAD, CRÍTICA Y} \\ \text{EXIGENCIA FRENTE A QUIENES TOMAN DECISIONES POLÍTICAS} \end{array} \right], [\text{Lug EN}_{\text{Comp}} ([\text{EL FUTURO SOCIAL}])] \right) \\ \text{Acr AF}^- ([\text{EL PROFESOR}], [\text{QUIENES TOMAN DECISIONES POLÍTICAS}]) \end{array} \right]$$

S45 En este enfoque de aprendizaje el profesor debe involucrarse completamente con los procesos cognoscitivos que el estudiante va enfrentando a lo largo de la adquisición de conocimiento.

$$\left[\begin{array}{l} \text{DEONT} ([]_i, [\text{Est AF}^- ([\text{EL PROFESOR}]_j, ([]_k))]) \\ \text{Est SER}_{\text{Pos}} ([\text{LOS PROCESOS COGNOSCITIVOS}], [\text{Lug EN}_{\text{Pos}} ([]_j)]) \\ [\text{Manera COMPLETAMENTE}], [\text{Lug EN} ([\text{ESTE ENFOQUE DE APRENDIZAJE}])]] \\ \left[\text{CON}_{\text{Acr}} \text{AF}^- ([\text{EL ALUMNO}], [\text{LOS PROCESOS COGNOSCITIVOS}], [\text{Lug EN}_{\text{Temp}} ([\text{LO LARGO DE LA ADQUISICIÓN DE CONOCIMIENTO}])]) \right] \end{array} \right]$$

El profesor debe tener un total conocimiento de las características y habilidades de los estudiantes para lograr un mejor entendimiento de sus necesidades y poner especial atención hacia lo importante que es para ellos el apropiarse del manejo del procesamiento de información.

$$\left[\begin{array}{l}
 \text{DEONT} ([]_i, [_{\text{Est}} \text{AF}^- ([\text{EL PROFESOR}]_j, []_k)]) \\
 \text{Est SER}_{\text{Pos}} \left(\left[\begin{array}{l} \text{UN TOTAL CONOCIMIENTO} \\ \text{DE LAS CARACTERÍSTICAS Y} \\ \text{HABILIDADES DE LOS ESTUDIANTES} \end{array} \right] , [_{\text{Lug}} \text{EN}_{\text{Pos}} ([]_j)] \right) \\
 \text{Acr CS}^+ [\alpha 1], [_{\text{Est}} \text{SER}_{\text{Pos}} \left(\left[\begin{array}{l} \text{UN MEJOR ENTENDIMIENTO} \\ \text{DE LAS NECESIDADES DE LOS ESTUDIANTES} \end{array} \right] , [_{\text{Lug}} \text{EN}_{\text{Pos}} ([]_j)] \right)] \\
 \text{Est SER}_{\text{Pos}} \left[\text{Est SER}_{\text{Ident}} \left[\text{Est SER}_{\text{Pos}} \left(\left[\begin{array}{l} \text{EL MANEJO} \\ \text{DEL PROCESAMIENTO} \\ \text{DE LA INFORMACIÓN} \end{array} \right] , [_{\text{Lug}} \text{EN}_{\text{Pos}} ([\text{LOS ESTUDIANTES}])] \right) \right] , [_{\text{Lug}} \text{EN}_{\text{Ident}} ([\text{IMPORTANTE}])] \right] , [_{\text{EN}} ([]_j)] \right]
 \end{array} \right] \quad \alpha 1$$

Debemos entonces, tener en mente estas consideraciones para poder ofrecer a nuestros alumnos opciones para aprender por si mismos con el fin de que se superen intelectual, personal y académicamente.

$$\left[\begin{array}{l}
 \text{DEONT} ([]_i, [_{\text{Est}} \text{AF}^- ([]_j, []_k)]) \\
 \text{Acr CS}^+ [\alpha 1], [_{\text{Est}} \text{SER}_{\text{Pos}} ([\text{ESTAS CONSIDERACIONES}], [_{\text{Lug}} \text{EN}_{\text{Pos}} ([\text{LA MENTE DE LOS PROFESORES}])])] \\
 \left[\text{Acr CS}^+ [\alpha 2], [_{\text{Acr}} \text{IR}_{\text{Pos}} (\text{OPCIONES})]_1, \left[\text{Tr DESDE}_{\text{Pos}} ([\text{LOS PROFESORES}]) \right] \right] \\
 \left[\text{Tr A}_{\text{Pos}} ([\text{LOS ALUMNOS}]) \right] \\
 \left[\text{Acr CS}^+ ([]_1, [_{\text{Acr}} \text{CS}^+ ([\text{LOS ALUMNOS}]_m, [_{\text{Acr}} \text{IR} ([]_m, [_{\text{Tr}} \text{HACIA} ([\text{EL APRENDIZAJE}])])])] \right] \alpha 3 \\
 \text{Acr CS}^+ [\alpha 3], [_{\text{Acr}} \text{IR} ([\text{LOS ALUMNOS}], [_{\text{Tr}} \text{HACIA} ([\text{LA SUPERACIÓN INTELECTUAL, PERSONAL Y ACADÉMICA}])])] \\
 \text{Acr AF}^+ ([\text{LOS PROFESORES}], [\text{LOS ALUMNOS}]) \\
 [\text{POR}_{\text{Acr}} \text{CS}^+ [\alpha 2, \alpha 3], [_{\text{Acr}} \text{AF}^+ [\alpha 2, \alpha 3], [\text{LOS ALUMNOS}]]]
 \end{array} \right] \quad \alpha 2$$

S46 El aprendizaje debe concebirse como un proceso activo, en donde el profesor juega un papel importante en brindar a los alumnos los medios necesarios para el aprendizaje.

$$\left[\begin{array}{l}
 \text{DEONT} ([]_i, [_{\text{Acr}} \text{AF}^- ([]_j, []_k)]) \\
 \text{REP} [_{\text{Est}} \text{SER}_{\text{Ident}} ([_{\text{Tipo de ent}} \text{EL APRENDIZAJE}], [_{\text{Lug}} \text{EN}_{\text{Ident}} ([_{\text{Tipo de ent}} \text{UN PROCESO ACTIVO}] \\
 \quad [_{\text{EN DONDE}} [\alpha 2]])]) \\
 [_{\text{Acr}} \text{PERM}_{\text{Ident}} ([_{\text{Tipo de ent}} \text{EL PROFESOR}]_i, [_{\text{Lug}} \text{EN}_{\text{Ident}} ([_{\text{Tipo de ent}} \text{UN PAPEL IMPORTANTE})])])^{\alpha 2} \\
 \left[\text{POR}_{\text{Acr}} \text{CS}^+ ([]_i, [_{\text{Acr}} \text{IR}_{\text{Pos}} ([_{\text{LOS MEDIOS NECESARIOS}]_m, [_{\text{Tr}} \text{DESDE}_{\text{Pos}} ([_{\text{EL PROFESOR}}]) \\
 \quad [_{\text{Tr}} \text{A}_{\text{Pos}} ([_{\text{EL ALUMNO}}])])]) \right]^{\alpha 3} \\
 \quad [_{\text{Acr}} \text{CS}^+ ([_{\text{LOS MEDIOS NECESARIOS}]_j, [_{\text{Acr}} \text{IR} ([_{\text{LOS ALUMNOS}], [_{\text{Tr}} \text{HACIA} ([_{\text{EL APRENDIZAJE}}])])])]) \\
 [_{\text{Acr}} \text{AF}^+ ([_{\text{EL PROFESOR}], [_{\text{LOS ALUMNOS}}]) \\
 [_{\text{POR}}_{\text{Acr}} \text{CS}^+ [\alpha 1, \alpha 2, \alpha 3], [_{\text{Acr}} \text{AF}^+ [\alpha 1, \alpha 2, \alpha 3], [_{\text{LOS ALUMNOS}}]]]
 \end{array} \right.$$

El profesor, al conocer su disciplina y los propósitos del curso, deberá brindar al estudiante las alternativas didácticas que le permitan acceder al conocimiento de la mejor manera;

$$\left[\begin{array}{l}
 \text{DEONT} ([]_i, [_{\text{Acr}} \text{AF}^- ([_{\text{EL PROFESOR}}]_j, []_k)]) \\
 [_{\text{Acr}} \text{CS}^+ ([]_j, [_{\text{Acr}} \text{IR}_{\text{Pos}} ([_{\text{LAS ALTERNATIVAS DIDÁCTICAS}]_i, [_{\text{Tr}} \text{DESDE}_{\text{Pos}} ([_{\text{EL PROFESOR}}]) \\
 \quad [_{\text{Tr}} \text{A}_{\text{Pos}} ([_{\text{EL ALUMNO}}])])])]) \\
 [_{\text{Acr}} \text{AF}^0 ([]_i, [_{\text{Acr}} \text{IR}_{\text{Circ}} ([_{\text{LOS ALUMNOS}}], [_{\text{Tr}} \text{HACIA}_{\text{Circ}} [_{\text{Est}} \text{SER}_{\text{Pos}} ([_{\text{EL CONOCIMIENTO}], [_{\text{Lug}} \text{EN}_{\text{Pos}} ([_{\text{EL ALUMNO}}])])]) \\
 \quad [_{\text{Manera}} \text{DE LA MEJOR MANERA}])])]) \\
 [_{\text{CON}}_{\text{Est}} \text{SER}_{\text{Pos}} ([_{\text{SU DISCIPLINA Y LOS PROPÓSITOS DEL CURSO}], [_{\text{Lug}} \text{EN}_{\text{Pos}} ([]_j)])] \\
 [_{\text{Acr}} \text{AF}^+ ([_{\text{EL PROFESOR}}], [_{\text{LOS ALUMNOS}}]) \\
 [_{\text{POR}}_{\text{Acr}} \text{CS}^+ [\alpha 4], [_{\text{Acr}} \text{AF}^+ [\alpha 4], [_{\text{LOS ALUMNOS}}]]]
 \end{array} \right.$$

por ello deberá permanentemente proponer nuevos esquemas de aprendizaje a sus alumnos que respondan a los propósitos de la asignatura pues también a los intereses y realidad de los estudiantes

$$\left[\begin{array}{l} \text{Acr CS}^+ [\alpha 4], [\text{DEONT} ([]_i, [\text{Est AF}^+ ([\text{EL PROFESOR}]_j, []_k)])] \\ \text{Acr CS}^+ ([]_j, [\text{Acr IR}_{\text{Pos}} ([\text{NUEVOS ESQUEMAS}]_i, [\text{Tr DESDE}_{\text{Pos}} ([\text{EL PROFESOR}]) \\ [\text{DE APRENDIZAJE}]_i, [\text{Tr A}_{\text{Pos}} ([\text{SUS ALUMNOS}])])]))] \\ \left[\begin{array}{l} \text{CON}_{\text{Est}} \text{SER}_{\text{Ident}} ([]_i, [\text{Lug EN}_{\text{Ident}} ([\text{Acr ADECUADOS} \\ [\text{A LOS PROPÓSITOS} \\ \text{DE LA SIGNATURA Y} \\ \text{A LOS INTERESES Y} \\ \text{REALIDAD DE LOS} \\ \text{ESTUDIANTES}])]))] \end{array} \right] \end{array} \right]$$

El profesor es un facilitador, un orientador en el proceso.

$$\left[\begin{array}{l} \text{Est SER}_{\text{Ident}} ([\text{Tipo de ent EL PROFESOR}], [\text{Lug EN}_{\text{Ident}} ([\text{Tipo de ident FACILITADOR, ORIENTADOR}], [\text{Lug EN} ([\text{EL PROCESO}])])]))]^{\alpha 5} \\ \text{Acr CS}^+ ([\text{FACILITADOR}], [\text{Acr IR} ([\text{LOS ALUMNOS}], [\text{Tr HACIA} [\text{META}])]]) \\ \text{Acr CS}^+ ([\text{ORIENTADOR}], [\text{Est ORIENT} ([\text{LOS ALUMNOS}], [\text{Tr HACIA} [\text{META}])]]) \\ \text{Acr AF}^+ ([\text{EL PROFESOR}], [\text{LOS ALUMNOS}]) \\ [\text{POR}_{\text{Acr}} \text{CS}^+ [\alpha 5], [\text{Acr AF}^+ [\alpha 5], [\text{LOS ALUMNOS}]]] \end{array} \right]$$

Con el aprendizaje el alumno percibe una realidad pero además desarrolla sus propias habilidades y destrezas, se conoce más a si mismo

$$\left[\begin{array}{l}
 \text{Est SER}_{\text{Pos}} ([\text{UNA REALIDAD}], [\text{Lug EN}_{\text{Pos}} ([\text{EL ALUMNO})])) \\
 [\text{CON} ([\text{EL APRENDIZAJ E})] \\
 \text{Est AF} \cdot ([\alpha 7], [\alpha 6]) \\
 \left[\begin{array}{l}
 \text{Acr CS}^+ ([\text{EL ALUMNO}], [\text{Acr IR}_{\text{Ident}} ([\text{SUS PROPIAS HABILIDADE S Y DESTREZAS}], \left[\begin{array}{l} \text{Tr DESDE}_{\text{Ident}} ([]_i) \\ \text{Tr A}_{\text{Ident}} ([]_j) \end{array} \right])]) \\
 \text{Acr CS}^+ ([\text{EL ALUMNO}], [\text{Acr IR}_{\text{Ident}} ([\text{EL CONOCIMIEN TO DE SI MISMO}], \left[\begin{array}{l} \text{Tr DESDE}_{\text{Ident}} ([]_i) \\ \text{Tr A}_{\text{Ident}} ([]_j) \end{array} \right])]) \\
 \text{Acr AF}^+ ([\text{EL PROFESOR}], [\text{EL ALUMNO})] \\
 [\text{POR}_{\text{Acr}} \text{CS} + [\alpha 6, \alpha 7], [\text{Acr AF}^+ [\alpha 6, \alpha 7], [\text{EL ALUMNO})]]
 \end{array} \right] \right] \alpha 7
 \end{array} \right] \alpha 6$$

y se debe procurar que desarrolle una capacidad de análisis y un pensamiento crítico que derivarán de un complejo ejercicio en el que la actitud frente al objeto de estudio no sea pasivo o unilateral y sea resultado de una adecuada guía.

$$\left[\begin{array}{l}
 \text{DEONT} ([]_i, [\text{Est AF}^+ ([]_j, []_k)]) \\
 \text{Acr CS}^+ ([]_j, \left[\text{Acr CS}^+ ([\text{EL ALUMNO}], [\text{INC}_{\text{Ident}} \left(\begin{array}{l} \text{UNA CAPACIDAD} \\ \text{DE ANÁLISIS Y} \\ \text{UN PENSAMIENTO CRÍTICO} \end{array} \right), \left[\begin{array}{l} \text{Tr DESDE}_{\text{Ident}} ([\text{Atr NO DESARROLLA DA }]) \\ \text{Tr A}_{\text{Ident}} ([\text{Atr DESARROLLA DA }]) \end{array} \right] \right]] \right) \\
 \left[\begin{array}{l} \text{Acr AF}^+ ([\text{EL ALUMNO}], []_i) \\ \text{Acr CS}^+ ([\text{EL ALUMNO}], [\text{Est SER}_{\text{Ident}} ([]_i, [\text{Lug EN}_{\text{Ident}} ([\text{EXAMINAC IÓN Y VALORAC IÓN }])])]) \end{array} \right] \alpha^9 \\
 \text{Acr CS}^+ [\alpha 10], [\alpha 9] \\
 \left[\begin{array}{l} \text{CON}_{\text{Est}} \text{SER}_{\text{Exist}} \left(\begin{array}{l} \text{UN COMPLEJO EJERCICIO} \\ \text{[EN EL QUE } [\alpha 11] \end{array} \right) \\ \left[\begin{array}{l} \text{Est SER}_{\text{Ident}} \left(\begin{array}{l} \text{LA ACTITUD} \\ \text{[FRETE AL OBJETO DE ESTUDIO]} \end{array} \right), [\text{Lug EN}_{\text{Ident}} \left(\begin{array}{l} \text{NO PASIVO O} \\ \text{[UNILATERAL]} \end{array} \right)] \end{array} \right] \alpha^{11} \\ \text{Acr CS}^+ ([\text{UNA ADECUADA GUÍA}], [\text{Est SER}_{\text{Exist}} [\alpha 11]]) \end{array} \right] \alpha^{10} \\
 \text{Acr AF}^+ ([]_j, [\text{EL ALUMNO}]) \\
 [\text{POR}_{\text{Acr}} \text{CS}^+ [\alpha 8, \alpha 9, \alpha 10], [\text{Acr AF}^+ [\alpha 8, \alpha 9, \alpha 10], [\text{EL ALUMNO}]]]
 \end{array} \right] \alpha^8$$

S47 El profesor es un guía para los alumnos, es quien debe motivarlos.

$$\left[\begin{array}{l} \text{Est SER}_{\text{Ident}} ([\text{Tipo de ent EL PROFESOR}], [\text{Lug EN}_{\text{Ident}} ([\text{Tipo de ent GUÍA }])]) \\ \text{Acr CS}^+ ([\text{GUÍA }], [\text{Acr IR} ([\text{LOS ALUMNOS}, [\text{Tr HACIA } [\text{META }]])]) \\ \text{DEONT} ([\text{ }], [\text{Est AF}^- ([\text{EL PROFESOR }], [\text{ }])]) \\ \text{Acr CS}^+ ([\text{ }], [\text{Est SER}_{\text{Pos}} ([\text{LA MOTIVACIÓN}], [\text{Lug EN}_{\text{Pos}} ([\text{LOS ALUMNOS}])])]) \\ \text{Acr AF}^+ ([\text{EL PROFESOR}], [\text{LOS ALUMNOS}]) \\ \text{Acr CS}^+ [\alpha 1], [\text{Acr AF}^+ [\alpha 1], [\text{LOS ALUMNOS}]] \end{array} \right]^{\alpha 1}$$

Es quién – con base en su experiencia – debe planear y orientar a las actividades que ellos realicen para que los conocimientos pasen a formar parte de sí mismos y puedan aplicarlos a su realidad, a su vida diaria.

$$\left[\begin{array}{l} \text{Est SER}_{\text{Ident}} ([\text{Tipo de acr EL PAPEL DEL PROFESOR }], [\text{Lug EN}_{\text{Ident}} [\text{Tipo de acr }]]) \\ \text{DEONT} ([\text{ }], [\text{Est AF}^- ([\text{ }], [\text{ }])]) \\ \text{Acr CS}^+ ([\text{ }], [\text{Est SER}_{\text{Exist}} ([\text{LAS ACTIVIDADES} \\ [\text{QUE ELLOS REALICEN}])])]) \\ \text{Acr CS}^+ ([\text{ }], [\text{Est ORIENT}_{\text{Exist}} ([\text{LAS ACTIVIDADES} \\ [\text{QUE ELLOS REALICEN}])])]) \\ \left[\begin{array}{l} \text{Acr CS}^+ [\alpha 2], [\text{Est SER}_{\text{Comp}} ([\text{LOS CONOCIMIENTOS}], [\text{Lug EN}_{\text{Comp}} ([\text{SI MISMO}])])]) \\ \text{Acr CS}^+ [\alpha 2], [\text{Est SER}_{\text{Pos}} ([\text{LA CAPACIDAD} \\ [\text{DE } [\alpha 3]])], [\text{Lug EN}_{\text{Pos}} ([\text{LOS ALUMNOS}])])]) \end{array} \right] \\ \left[\begin{array}{l} \text{Acr CS}^+ ([\text{LOS ALUMNOS}], [\text{Acr IR}_{\text{Ident}} ([\text{LA REALIDAD Y SU VIDA DIARIA}], \\ [\text{Tr DESDE } ([\text{ }]) \\ \text{Tr A } ([\text{ }])])]) \end{array} \right]^{\alpha 3} \\ \text{Acr AF}^+ ([\text{EL PROFESOR}], [\text{LOS ALUMNOS}]) \\ [\text{POR } \text{Acr CS}^+ [\alpha 2, \alpha 3], [\text{Acr AF}^+ [\alpha 2, \alpha 3], [\text{LOS ALUMNOS}]]] \end{array} \right]^{\alpha 2}$$

Apéndice 6

La estructura conceptual de las respuestas a la pregunta *¿Cuál es el papel del profesor?*

Parte 1. La estructura conceptual de los novatos.

Parte 2. La estructura conceptual de los expertos.

S01 Enseñar al alumno

$$\left[\begin{array}{l} \text{Est SER}_{\text{Ident}} ([\text{Tipo de acr EL PAPEL DEL PROFESOR } i], [\text{Lug EN}_{\text{Ident}} [\text{Tipo de acr }]]) \\ \text{Acr CS}^+ ([i], [\text{Acr IR}_{\text{Pos}} ([\text{CONOCIMIENTO, HABILIDAD}], [\text{Tr DESDE}_{\text{Pos}} ([\text{EL PROFESOR})], \\ \text{Tr A}_{\text{Pos}} ([\text{EL ALUMNO})])]) \\ \text{Acr AF}^+ ([\text{EL PROFESOR}], [\text{EL ALUMNO}]) \\ [\text{POR}_{\text{Acr}} \text{CS}^+ [\alpha 1], [\text{Acr AF}^+ [\alpha 1], [\text{EL ALUMNO}]]] \end{array} \right]^{\alpha 1}$$

y poniendole el ejemplo

$$\left[\begin{array}{l} \text{Est SER}_{\text{Ident}} ([\text{Tipo de acr EL PAPEL DEL PROFESOR } i], [\text{Lug EN}_{\text{Ident}} [\text{Tipo de acr }]]) \\ \text{Acr CS}^+ ([i], [\text{Acr IR}_{\text{Pos}} ([\text{EL EJEMPLO}], [\text{Tr DESDE}_{\text{Pos}} ([\text{EL PROFESOR})], \\ \text{Tr A}_{\text{Pos}} ([\text{EL ALUMNO})])]) \\ \text{Acr AF}^+ ([\text{EL PROFESOR}], [\text{EL ALUMNO}]) \\ [\text{POR}_{\text{Acr}} \text{CS}^+ [\alpha 2], [\text{Acr AF}^+ [\alpha 2], [\text{EL ALUMNO}]]] \end{array} \right]^{\alpha 2}$$

No faltar.

$$[\text{NO}_{\text{Acr}} \text{IR}_{\text{Circ}} ([\text{Tipo de en EL PROFESOR}], [\text{Tr DE}_{\text{Circ}} [\text{Acr ENSEÑAR AL ALUMNO Y PONIENDO LE EL EJEMPLO}])])]$$

No llegar tarde.

$$[\text{NO}_{\text{Acr}} \text{IR}_{\text{Circ}} ([\text{Tipo de en EL PROFESOR}], [\text{Tr A}_{\text{Circ}} [\text{Acr ENSEÑAR AL ALUMNO Y PONIENDOLE EL EJEMPLO}])]) \\ [\text{Temp TARDE}]]$$

S02 Enseñar lo conocido por ella (lo aprendido anteriormente) respecto a su materia

$$\left[\begin{array}{l}
 \text{Est SER}_{\text{Ident}} ([\text{Tipo de acr EL PAPEL DEL PROFESOR } i], [\text{Lug EN}_{\text{Ident}} ([\text{Tipo de acr }])]) \\
 \text{Acr CS}^+ ([i], [\text{Acr IR}_{\text{Pos}} (\left[\begin{array}{l} \text{LÓ CONOCIDO POR ELLA (LO APRENDIDO ANTERIORMENTE} \\ \text{[Acr RESPECTO A SU MATERIA]} \end{array} \right])], [\text{Tr DESDE}_{\text{Pos}} ([\text{EL PROFESOR}])], [\text{Tr A}_{\text{Pos}} ([\text{EL ALUMNO}])]) \\
 \text{Acr AF}^+ ([\text{EL PROFESOR}], [\text{EL ALUMNO}]) \\
 [\text{POR}_{\text{Acr}} \text{CS}^+ [\alpha 1], [\text{Acr AF}^+ [\alpha 1], [\text{EL ALUMNO}]]]
 \end{array} \right] ^{\alpha 1}$$

y hacer que el alumno tenga nuevos conocimientos.

$$\left[\begin{array}{l}
 \text{Est SER}_{\text{Ident}} ([\text{Tipo de acr EL PAPEL DEL PROFESOR } i], [\text{Lug EN}_{\text{Ident}} ([\text{Tipo de acr }])]) \\
 \text{Acr CS}^+ ([i], [\text{Acr IR}_{\text{Pos}} ([\text{NUEVOS CONOCIMIEN TOS}]), [\text{Tr DESDE}_{\text{Pos}} ([\text{EL PROFESOR}])], [\text{Tr A}_{\text{Pos}} ([\text{EL ALUMNO}])]) \\
 \text{Acr AF}^+ ([\text{EL PROFESOR}], [\text{EL ALUMNO}]) \\
 [\text{POR}_{\text{Acr}} \text{CS}^+ [\alpha 2], [\text{Acr AF}^+ [\alpha 2], [\text{EL ALUMNO}]]]
 \end{array} \right] ^{\alpha 2}$$

S03 El papel básica y fundamental en la enseñanza

$$\left[\text{Est SER}_{\text{Ident}} \left(\left[\text{Tipo de ent EL PAPEL DEL PROFESOR} \right], \left[\text{Lug EN}_{\text{Ident}} \left(\left[\begin{array}{l} \text{Tipo de ent EL PAPEL} \\ \text{[Atr BASICO Y FUNDAMENTAL]} \end{array} \right] \right), \left[\text{Lug EN} \left(\left[\text{LA ENSEÑANZA} \right] \right) \right] \right) \right]$$

y más en el caso de la enseñanza de otro idioma.

$$\left[\text{Est SER}_{\text{Ident}} \left(\left[\text{Tipo de ent EL PAPEL DEL PROFESOR} \right], \left[\text{Lug EN}_{\text{Ident}} \left(\left[\begin{array}{l} \text{Tipo de ent EL PAPEL} \\ \text{[Atr BÁSICO Y FUNDAMENTA L]} \end{array} \right] \right), \left[\text{EN} \left(\left[\begin{array}{l} \text{EL CASO} \\ \text{DE LA ENSEÑANZA} \\ \text{[Atr DE OTRO IDIOMA]} \end{array} \right] \right) \right] \right) \right]$$

[Manera MÁS]

S04 Enseñar al alumno.

$$\left[\begin{array}{l} \text{Est SER}_{\text{Ident}} \left(\left[\text{Tipo de acr EL PAPEL DEL PROFESOR } \right], \left[\text{Lug EN}_{\text{Ident}} \left[\text{Tipo de acr } \right] \right] \right) \\ \text{Acr CS}^+ \left(\left[\right], \left[\text{Acr IR}_{\text{Pos}} \left(\left[\text{CONOCIMIENTO, HABILIDAD} \right] \right), \left[\begin{array}{l} \text{Tr DESDE}_{\text{Pos}} \left(\left[\text{EL PROFESOR} \right] \right) \\ \text{Tr A}_{\text{Pos}} \left(\left[\text{EL ALUMNO} \right] \right) \end{array} \right] \right) \right) \\ \text{Acr AF}^+ \left(\left[\text{EL PROFESOR} \right], \left[\text{EL ALUMNO} \right] \right) \\ \left[\text{POR}_{\text{Acr}} \text{CS}^+ [\alpha 1], \left[\text{Acr AF}^+ [\alpha 1], \left[\text{EL ALUMNO} \right] \right] \right] \end{array} \right]^{\alpha 1}$$

S05 El papel del profesor es el de guiar al alumno para ayudarlo a comprender un tema.

$$\left[\begin{array}{l}
 \text{Est SER}_{\text{Ident}} \left(\left[\begin{array}{l} \text{Tipo de ent EL PAPEL DEL PROFESOR}_i \\ \text{Lug EN}_{\text{Ident}} \left(\left[\begin{array}{l} \text{Tipo de ent EL PAPEL} \\ \text{DE} [\text{Tipo de acr}] \end{array} \right] \right) \end{array} \right] \right) \\
 \text{Acr CS}^+ ([]_i, [\text{INC}([\text{EL ALUMNO}], [\text{Tr HACIA} ([\text{META}])])]) \\
 \left[\begin{array}{l}
 \text{Acr CS}^+ [\alpha 1], [\text{Acr AF}^+ ([\text{EL PROFESOR}], [\text{EL ALUMNO}])] \\
 \text{Est SER}_{\text{Pos}} \left(\left[\begin{array}{l} \text{LA COMPRENSIÓN} \\ \text{DE UN TEMA} \end{array} \right], [\text{Lug EN}_{\text{Pos}} ([\text{EL ALUMNO}])] \right)
 \end{array} \right] \\
 \text{Acr AF}^+ ([\text{EL PROFESOR}], [\text{EL ALUMNO}]) \\
 [\text{POR}_{\text{Acr CS}^+} [\alpha 1, \alpha 2], [\text{Acr AF}^+ [\alpha 1, \alpha 2], [\text{EL ALUMNO}]]]
 \end{array} \right] \alpha^1$$

S06 Yo pienso que el papel del profesor es muy importante para que el aprendizaje sea asimilado

$$\left[\begin{array}{l}
 \text{Est SER}_{\text{Ident}} \left(\left[\begin{array}{l} \text{Tipo de ent EL PAPEL DEL PROFESOR} \\ \text{Lug EN MI OPINIÓN} \end{array} \right], [\text{Lug EN}_{\text{Ident}} ([\text{Atr MUY IMPORTANTE}])] \right) \\
 \left[\begin{array}{l}
 \text{Acr CS}^+ ([\text{Tipo de acr EL PAPEL DEL PROFESOR}], [\text{Est SER}_{\text{Pos}} \left(\left[\begin{array}{l} \text{LA ASIMILACIÓN} \\ \text{DEL APRENDIZAJE} \end{array} \right], [\text{Lug EN}_{\text{Pos}} ([\text{EL ALUMNO}])] \right)]) \\
 \text{Acr AF}^+ ([\text{EL PROFESOR}], [\text{EL ALUMNO}]) \\
 [\text{POR}_{\text{Acr CS}^+} [\alpha 1], [\text{Acr AF}^+ [\alpha 1], [\text{EL ALUMNO}]]]
 \end{array} \right]
 \end{array} \right] \alpha^1$$

El profesor tiene que enseñar a los alumnos de una manera práctica, para que el alumno asimile lo que se está viendo.

$$\left[\begin{array}{l}
 \text{DEONT} ([]_i, [\text{Est AF}^+ ([\text{Tipo de ent EL PROFESOR}]_j, []_k)]) \\
 \text{Acr CS}^+ ([]_j, \left[\begin{array}{l}
 \text{Acr IR}_{\text{Pos}} ([\text{LO QUE SE ESTÁ VIENDO}], \left[\begin{array}{l}
 \text{Tr DESDE}_{\text{Pos}} ([\text{EL PROFESOR}]) \\
 \text{Tr A}_{\text{Pos}} ([\text{LOS ALUMNOS}])
 \end{array} \right]) \\
 \text{[Manera DE UNA MANERA PRÁCTICA]}
 \end{array} \right]) \\
 \left[\begin{array}{l}
 \text{Acr CS}^+ ([]_j, [\text{Est SER}_{\text{Pos}} ([\text{LA ASIMILACIÓN} \\
 \text{[Acr DE LO QUE SE ESTA VIENDO]}], [\text{Lug EN}_{\text{Pos}} ([\text{LOS ALUMNOS}])])]) \\
 \text{Acr AF}^+ ([\text{EL PROFESOR}], [\text{LOS ALUMNOS}]) \\
 \text{[POR Acr CS}^+ [\alpha 2], [\text{Acr AF}^+ [\alpha 2], [\text{LOS ALUMNOS}]]]
 \end{array} \right]
 \end{array} \right]^{\alpha 2}$$

S07 Ayudar al alumno a que logre superarse

$$\left[\begin{array}{l}
 \text{Est SER}_{\text{Ident}} ([\text{Tipo de acr EL PAPEL EL PROFESOR}]_i, [\text{Lug EN}_{\text{Ident}} [\text{Tipo de acr }]]) \\
 \text{Acr AF}^+ ([]_i, [\text{EL ALUMNO}]) \\
 \text{Acr CS}^+ []_i, [\text{Acr IR}_{\text{Circ}} ([\text{EL ALUMNO}], [\text{Tr HACIA}_{\text{Circ}} [\text{Est SER}_{\text{Pos}} ([\text{LA SUPERACIÓN}], [\text{Lug EN}_{\text{Pos}} ([\text{EL ALUMNO}])])])]) \\
 \text{Acr AF}^+ ([\text{EL PROFESOR}], [\text{EL ALUMNO}]) \\
 \text{[POR Acr CS}^+ [\alpha 1]_i, [\text{Acr AF}^+ [\alpha 1], [\text{EL ALUMNO}]]]
 \end{array} \right]^{\alpha 1}$$

S08 Dar la ayuda para que podamos seguir aprendiendo inglés

$$\left[\begin{array}{l}
 \text{Est SER}_{\text{Ident}} ([\text{Tipo de acr EL PAPEL EL PROFESOR } i], [\text{Lug EN}_{\text{Ident}} [\text{Tipo de acr }]]) \\
 \text{Acr CS}^+ ([]_i, [\text{Acr IR}_{\text{Pos}} ([\text{LA AYUDA}], \left[\begin{array}{l} \text{Tr DESDE}_{\text{Pos}} ([\text{EL PROFESOR}]) \\ \text{Tr A}_{\text{Pos}} ([\text{EL ALUMNO}]) \end{array} \right]]]) \\
 \left[\begin{array}{l}
 \text{Acr CS}^+ ([\text{LA AYUDA }], [\text{Est SER}_{\text{Pos}} ([\text{LA CAPACIDAD } \\
 [\text{Acr DE } [\alpha 2]], [\text{Lug EN}_{\text{Pos}} ([\text{LOS ALUMNOS}])])]]) \\
 [\text{Acr PERM}_{\text{Circ}} ([\text{LOS ALUMNOS}], [\text{Lug EN}_{\text{Circ}} [\text{APRENDIENDO INGLÉS}]])]^{\alpha 2} \\
 \text{Acr AF}^+ ([\text{EL PROFESOR}], [\text{LOS ALUMNOS}]) \\
 [\text{POR}_{\text{Acr}} \text{CS}^+ [\alpha 1, \alpha 2], [\text{AF}^+ [\alpha 1, \alpha 2], [\text{LOS ALUMNOS}]]]
 \end{array} \right] \right]^{\alpha 1}$$

y motivar para no desistir.

$$\left[\begin{array}{l}
 \text{Est SER}_{\text{Ident}} ([\text{Tipo de acr EL PAPEL EL PROFESOR } i], [\text{Lug EN}_{\text{Ident}} [\text{Tipo de acr }]]) \\
 \text{Acr AF}^+ ([]_i, [\text{LOS ALUMNOS}]) \\
 \left[\begin{array}{l}
 \text{Acr PERM}_{\text{Circ}} ([\text{LOS ALUMNOS}], [\text{Lug EN}_{\text{Circ}} [\text{APRENDIENDO INGLÉS}]])]^{\alpha 4} \\
 \text{Acr AF}^+ ([\text{EL PROFESOR}], [\text{LOS ALUMNOS}]) \\
 [\text{POR}_{\text{Acr}} \text{CS}^+ [\alpha 3, \alpha 4], [\text{AF}^+ [\alpha 3, \alpha 4], [\text{LOS ALUMNOS}]]]
 \end{array} \right] \right]^{\alpha 3}$$

S09 El papel del profesor es enseñar al alumno a pensar en lo que se esta trabajando para que pueda comprender y por lo tanto aprender.

$$\left[\begin{array}{l}
 \text{Est SER}_{\text{Ident}} \left(([\text{Tipo de acr EL PAPEL EL PROFESOR}]_i, [\text{Lug EN}_{\text{Ident}} ([\text{Tipo de acr }])]) \right) \\
 \text{Acr CS}^+ ([]_i, [\text{Acr IR}_{\text{Circ}} (\text{EL ALUMNO}), \left[\begin{array}{l} \text{Tr DESDE}_{\text{Circ}} ([\text{NO PENSAR EN LO QUE SE ESTA TRABAJANDO}] \\ \text{Tr A}_{\text{Circ}} ([\text{PENSAR EN LO QUE SE ESTA TRABAJANDO}]) \end{array} \right])]) \\
 \left[\text{Acr CS}^+ ([\alpha 1], [\text{Est SER}_{\text{Pos}} \left\{ \begin{array}{l} \text{LA CAPACIDAD} \\ \text{[DE COMPRENDER]} \end{array} \right\}, [\text{Lug EN}_{\text{Pos}} ([\text{EL ALUMNO}])])}]]^{\alpha 2} \\
 \left[\text{Acr CS}^+ ([\alpha 2], [\text{Est SER}_{\text{Pos}} \left\{ \begin{array}{l} \text{LA CAPADICAD} \\ \text{[Atr DE APRENDER]} \end{array} \right\}, [\text{Lug EN}_{\text{Pos}} ([\text{EL ALUMNO}])])}]]^{\alpha 3} \\
 \text{Acr AF}^+ ([\text{EL PROFESOR}], [\text{EL ALUMNO}]) \\
 [\text{POR}_{\text{Acr CS}^+ [\alpha 1, \alpha 2, \alpha 3]}, [\text{Acr AF}^+ [\alpha 1, \alpha 2, \alpha 3]}, [\text{EL ALUMNO}]]]
 \end{array} \right]^{\alpha 1}$$

S10 El papel del profesor es educar al alumno académica y también moralmente.

$$\left[\begin{array}{l}
 \text{Est SER}_{\text{Ident}} \left(([\text{Tipo de acr EL PAPEL EL PROFESOR}]_i, [\text{Lug EN}_{\text{Ident}} ([\text{Tipo de acr }])]) \right) \\
 \text{Acr CS}^+ ([]_i, \left[\begin{array}{l} \text{Acr IR}_{\text{Pos}} ([\text{LA INTELIGENCIA, EL CARÁCTER Y EL JUICO}], \left[\begin{array}{l} \text{Tr DESDE}_{\text{Pos}} ([\text{EL PROFESOR}]) \\ \text{Tr A}_{\text{Pos}} ([\text{EL ALUMNO}]) \end{array} \right]) \\
 [\text{Manera ACADÉMICAMENTE Y MORALMENTE}] \end{array} \right]) \\
 \text{Acr AF}^+ ([\text{EL PROFESOR}], [\text{EL ALUMNO}]) \\
 [\text{POR}_{\text{Acr CS}^+ [\alpha 1]}, [\text{Acr AF}^+ [\alpha 1]}, [\text{EL ALUMNO}]]]
 \end{array} \right]^{\alpha 1}$$

S11 Instruir, enseñar

$$\left[\begin{array}{l} \text{Est SER}_{\text{Ident}} ([\text{Tipo de acr EL PAPEL DEL PROFESOR}_i], [\text{Lug EN}_{\text{Ident}} [\text{Tipo de acr }]]) \\ \text{Acr CS}^+ ([]_i, [\text{Acr IR}_{\text{Pos}} ([\text{CONOCIMIENTO, HABILIDAD} \left[\begin{array}{l} \text{Tr DESDE}_{\text{Pos}} ([\text{EL PROFEOR}]) \\ \text{Tr A}_{\text{Pos}} ([\text{EL ALUMNO}] \end{array} \right])]) \\ \text{Acr AF}^+ ([\text{EL PROFESOR}], [\text{EL ALUMNO}]) \\ [\text{POR}_{\text{Acr CS}^+ [\alpha 1]}, [\text{Acr AF}^+ [\alpha 1]}, [\text{EL ALUMNO}]] \end{array} \right]^{\alpha 1}$$

y hacer que la relación maestro - alumno se refiera a lo académico

$$\left[\begin{array}{l} \text{Acr CS}^+ ([]_i, [\text{Est SER}_{\text{Ident}} ([\text{LA RELACIÓN MAESTRO - ALUMNO}], [\text{Lug EN}_{\text{Ident}} ([\text{Atr LO ACADÉMICO}])])]) \\ \text{Acr AF}^+ ([\text{EL MAESTRO}], [\text{EL ALUMNO}]) \\ [\text{POR}_{\text{Acr CS}^+ [\alpha 2]}, [\text{Acr AF}^+ [\alpha 2]}, [\text{EL ALUMNO}]] \end{array} \right]^{\alpha 2}$$

y pienso que es bueno que también a lo amistoso (en cierto modo).

$$\left[\begin{array}{l} \text{Acr CS}^+ ([]_i, [\text{Est SER}_{\text{Ident}} \left[\begin{array}{l} \text{Est SER}_{\text{Ident}} \left(\left[\begin{array}{l} \text{LA RELACIÓN} \\ \text{Atr MAESTRO - ALUMNO} \end{array} \right] \right), [\text{Lug EN}_{\text{Ident}} ([\text{Atr LO AMISTOSO}])]) \\ [\text{Lug EN MI OPINION}], [\text{Manera EN CIERTO MODO}] \end{array} \right] \right], [\text{Lug EN}_{\text{Ident}} ([\text{Atr BUENO}])]) \end{array} \right]^{\alpha 3}$$

)

S12 Es quien nos ayuda a comprender la información

$$\left[\begin{array}{l} \text{Est SER}_{\text{Ident}} ([\text{Tipo de acr EL PAPEL DEL PROFESOR}_i], [\text{Lug EN}_{\text{Ident}} [\text{Tipo de acr }]]) \\ \text{Acr AF}^+ ([]_i, [\text{LOS ALUMNOS}]) \\ \text{Est SER}_{\text{Pos}} ([\text{LA COMPRENSIÓN DE LA INFORMACIÓN}], [\text{Lug EN}_{\text{Pos}} ([\text{LOS ALUMNOS}])]) \\ \text{Acr AF}^+ ([\text{EL PROFESOR}], [\text{LOS ALUMNOS}]) \\ [\text{POR}_{\text{Acr}} \text{CS}^+ [\alpha 1], [\text{Acr AF}^+ [\alpha 1], [\text{LOS ALUMNOS}]]] \end{array} \right]^{\alpha 1}$$

también explica su materia para aprender conceptos nuevos y reafirmar los anteriores.

$$\left[\begin{array}{l} \text{Acr CS}^+ ([]_i, [\text{Acr IR}_{\text{Pos}} ([\text{LA EXPLICACIÓN DE SU MATERIA}], [\text{Tr DESDE}_{\text{Pos}} ([\text{EL PROFESOR}])])]) \\ \text{Acr CS}^+ [\alpha 2], [\text{Acr IR}_{\text{Circ}} ([\text{LOS ALUMNOS}], [\text{Tr HACIA}_{\text{CircAF}} ([\text{APRENDER CONCEPTOS NUEVOS Y REAFIRMAR ANTERIORES}])])]) \\ \text{Acr AF}^+ ([\text{EL PROFESOR}], [\text{LOS ALUMNOS}]) \\ [\text{POR}_{\text{Acr}} \text{CS}^+ [\alpha 2], [\text{Acr AF}^+ [\alpha 2], [\text{LOS ALUMNOS}]]] \end{array} \right]^{\alpha 2}$$

S13 Es el papel de tener la capacidad de transmitir un mensaje de enseñanza claro y ameno.

$$\left[\begin{array}{l} \text{Est SER}_{\text{Ident}} ([\text{Tipo de est EL PAPEL DEL PROFESOR}_i], [\text{Lug EN}_{\text{Ident}} [\text{Tipo de est }]]) \\ \text{Est SER}_{\text{Pos}} \left(\left[\begin{array}{l} \text{LA CAPACIDAD} \\ \text{[DE [Acr } \alpha]] \end{array} \right], [\text{Lug EN}_{\text{Pos}} ([]_i)] \right) \\ \text{CS}^+ ([]_i, [\text{Acr IR}_{\text{Pos}} \left(\left[\begin{array}{l} \text{UN MENSAJE DE ENSEÑANZA} \\ \text{[Acr CLARO Y AMENO]} \end{array} \right], \left[\begin{array}{l} \text{Tr DESDE}_{\text{Pos}} ([\text{EL PROFESOR}]) \\ \text{Tr A}_{\text{Pos}} ([\text{EL ALUMNO}]) \end{array} \right] \right)]) \\ \text{Acr AF}^+ ([\text{EL PROFESOR}], [\text{EL ALUMNO}]) \\ [\text{POR CS}^+ [\alpha 1], [\text{AF} [\alpha 1], [\text{EL ALUMNO}]]] \end{array} \right]^{\alpha 1}$$

S14 El profesor debe de tratar de hacer que los alumnos aprendan

$$\left[\begin{array}{l} \text{DEONT} ([]_i, [\text{Est AF}^- ([\text{Tipo de est EL PROFESOR}]_j, []_k)] \\ \text{Acr CS}^{\text{in}} ([]_j, [\text{Est SER}_{\text{Pos}} ([\text{EL APRENDIZAJ E}], [\text{Lug EN}_{\text{Pos}} ([\text{LOS ALUMNOS}])])]) \\ \text{Acr AF}^+ ([\text{EL PROFESOR}], [\text{LOS ALUMNOS}]) \\ [\text{POR CS}^+ [\alpha 1], [\text{Acr AF}^+ [\alpha 1], [\text{LOS ALUMNOS}]]] \end{array} \right]^{\alpha 1}$$

y si no es así a aclarar sus dudas hasta que se haya logrado hacer que el alumno comprenda.

$$\left[\begin{array}{l} [\text{Lug EN}_{\text{Temp}} [\text{Est SER}_{\text{Exist}} ([\text{ALUMNOSQUE NO APRENDAN}])]]^{\alpha 1} \\ \text{CS}^+ [\alpha 1], \left[\text{CS}^+ ([\text{EL PROFESOR}], [\text{IR}_{\text{Pos}} \left(\left[\begin{array}{l} \text{ACLARACIONES} \\ \text{[Acr SOBRE DUDAS]} \end{array} \right], \left[\begin{array}{l} \text{Tr DESDE}_{\text{Pos}} ([\text{EL PROFESOR}]) \\ \text{Tr A}_{\text{Pos}} ([\text{LOS ALUMNOS}]) \\ \text{[CON DUDAS]} \end{array} \right] \right)] \right], [\text{EN}_{\text{Temp}} [\text{SER}_{\text{Exist}} \left(\left[\begin{array}{l} \text{ALUMNOS} \\ \text{[CON DUDAS]} \end{array} \right] \right)]]]^{\alpha 2} \\ [\text{CS}^+ [\alpha 2], [\text{Est SER}_{\text{Pos}} ([\text{LA COMPRENSIÓN}], [\text{Lug EN}_{\text{Pos}} ([\text{LOS ALUMNOS}])])]) \\ \text{Acr AF}^+ ([\text{EL PROFESOR}], [\text{LOS ALUMNOS}]) \\ [\text{POR CS}^+ [\alpha 2], [\text{Acr AF}^+ [\alpha 2], [\text{LOS ALUMNOS}]]] \end{array} \right)$$

S15 y Orientar y enseñar al alumno sobre la materia q' imparte, sus aplicaciones en la vida diaria y la importancia (en este caso del Inglés) q' tiene en el mundo actual.

$$\left[\begin{array}{l} \text{Est SER}_{\text{Ident}} ([\text{Tipo de acr EL PAPEL DEL PROFESOR}_i], [\text{Lug EN}_{\text{Ident}} [\text{Tipo de acr }]]) \\ \text{Acr CS}^+ ([]_i, [\text{Est ORIENT} ([\text{EL ALUMNO} [\text{Tr HACIA} (\left[\begin{array}{l} \text{CONOCIMIENTOS SOBRE LA MATERIA} \\ \text{SUS APLICACIONES EN LA VIDA DIARÍA} \\ \text{SU IMPORTANCIA EN EL MUNDO ACTUAL} \end{array} \right])])]) \\ \text{Acr AF}^+ ([\text{EL PROFESOR}], [\text{EL ALUMNO}]) \\ [\text{POR CS}^+ [\alpha 1], [\text{Acr AF}^+ [\alpha 1], [\text{EL ALUMNO}]]] \end{array} \right]^{\alpha 1}$$

$$\left[\begin{array}{l} \text{Est SER}_{\text{Ident}} ([\text{Tipo de acr EL PAPEL DEL PROFESOR}_i], [\text{Lug EN}_{\text{Ident}} [\text{Tipo de acr }]]) \\ \text{CS}^+ ([]_i, [\text{Acr IR}_{\text{Pos}} (\left[\begin{array}{l} \text{CONOCIMIENTOS SOBRE LA MATERIA} \\ \text{SUS APLICACIONES EN LA VIDA DIARÍA} \\ \text{SU IMPORTANCIA EN EL MUNDO ACTUAL} \end{array} \right] , \left[\begin{array}{l} \text{Tr DESDE}_{\text{Pos}} ([\text{EL PROFESOR}]) \\ \text{Tr A}_{\text{Pos}} ([\text{EL ALUMNO}]) \end{array} \right])]) \\ \text{Acr AF}^+ ([\text{EL PROFESOR}], [\text{EL ALUMNO}]) \\ [\text{POR CS}^+ [\alpha 2], [\text{Acr AF}^+ [\alpha 2], [\text{EL ALUMNO}]]] \end{array} \right]^{\alpha 2}$$

S16 El papel del profesor es muy importante en el proceso de aprendizaje, ya que es parte de la educación del alumno y sin los conocimientos que el profesor aporta, el alumno tendría un aprendizaje y una educación incompleta.

$$\left[\begin{array}{l} \text{Est SER}_{\text{Ident}} ([_{\text{Tipo de ent}} \text{ EL PAPEL DEL PROFESOR }_i], [_{\text{Lug EN}}_{\text{Ident}} ([_{\text{Acr}} \text{ MUY IMPORTANTE}], [_{\text{Lug EN}} ([\text{EL PROCESO DE APRENDIZAJE}]))]) \\ \text{POR } [_{\text{Est}} \text{ SER}_{\text{Comp}} ([_i], [_{\text{Lug EN}}_{\text{Comp}} ([\text{LA EDUCACIÓN DEL ALUMNO}]))] \\ \quad [_{\text{Est}} \text{ SER}_{\text{Ident}} ([_{\text{Lug EN}}_{\text{Ident}} ([_{\text{Acr}} \text{ INCOMPLETO}]))] \\ \quad \left[\begin{array}{l} \text{EL APRENDIZAJE Y LA EDUCACIÓN DEL ALUMNO} \\ \text{SIN LOS CONOCIMIENTOS} \\ \text{DEL PROFESOR} \end{array} \right] \end{array} \right]$$

El profesor enseña conocimientos que son importantes de aprender.

$$\left[\begin{array}{l} \text{Est SER}_{\text{Ident}} ([_{\text{Tipo de acr}} \text{ EL PAPEL DEL PROFESOR }_i], [_{\text{Lug EN}}_{\text{Ident}} [_{\text{Tipo de acr}}]]) \\ \text{Acr CS}^+ ([_i], [_{\text{Acr}} \text{ IR}_{\text{Pos}} ([_{\text{Tr}} \text{ DESDE}_{\text{Pos}} ([\text{EL PROFESOR}]), [_{\text{Tr}} \text{ A}_{\text{Pos}} ([\text{EL ALUMNO}])])]) \\ \text{Acr AF}^+ ([\text{EL PROFESOR}], [\text{EL ALUMNO}]) \\ \text{[POR}_{\text{Acr}} \text{ CS}^+ [\alpha 1], [_{\text{Acr}} \text{ AF}^+ [\alpha 1], [\text{EL ALUMNO}]]] \end{array} \right]^{\alpha 1}$$

S17 Dar a conocer o enseñar lo relacionado con su asignatura al alumno.

$$\left[\begin{array}{l}
 \text{Est SER}_{\text{Ident}} ([\text{Tipo de acr EL PAPEL DEL PROFESOR}_i], [\text{Lug EN}_{\text{Ident}} [\text{Tipo de ent }]]) \\
 \text{Acr CS}^+ ([i], [\text{Acr IR}_{\text{Pos}} ([\text{LO RELACIONADO} \\
 [\text{CON SU ASIGNATURA}]], [\text{Tr DESDE}_{\text{Pos}} ([\text{EL PROFESOR})] \\
 [\text{Tr A}_{\text{Pos}} ([\text{EL ALUMNO})]])) \\
 \text{Acr AF}^+ ([\text{EL PROFESOR}], [\text{EL ALUMNO}]) \\
 [\text{POR}_{\text{Acr}} \text{CS}^+ [\alpha 1], [\text{Acr AF}^+ [\alpha 1], [\text{EL ALUMNO}]]]
 \end{array} \right]^{\alpha 1}$$

S18 El papel del profesor es enseñar al alumno los temas o materias en las que el profesor tiene un 99% de conocimiento exacto.

$$\left[\begin{array}{l} \text{Est SER}_{\text{Ident}} ([\text{Tipo de acr EL PAPEL DEL PROFESOR } i], [\text{Lug EN}_{\text{Ident}} ([\text{Tipo de acr }])]) \\ \text{Acr CS}^+ ([]_i, [\text{Acr IR}_{\text{Pos}} ([\text{LOS TEMAS O MATERIAS} \\ \text{EN LAS QUE EL PROFESOR} \\ \text{TIENE UN 99\% DE CONOCIMIENTO} \\ \text{EXACTO} \\ \text{Tr DESDE}_{\text{Pos}} ([\text{EL PROFESOR}]) \\ \text{Tr A}_{\text{Pos}} ([\text{EL ALUMNO}])])] \\ \text{Acr AF}^+ ([\text{EL PROFESOR}], [\text{EL ALUMNO}]) \\ [\text{POR}_{\text{Acr}} \text{CS}^+ [\alpha 1], [\text{Acr AF}^+ [\alpha 1], [\text{EL ALUMNO}]]] \end{array} \right]^{\alpha 1}$$

Así como ayudar al alumno que se le dificulten dichas materias.

$$\left[\begin{array}{l} \text{Est SER}_{\text{Ident}} ([\text{Tipo de acr EL PAPEL DEL PROFESOR } i], [\text{Lug EN}_{\text{Ident}} ([\text{Tipo de acr }])]) \\ \text{Acr AF}^+ ([]_i, [\text{EL ALUMNO}]) \\ \text{Acr CS}^+ ([]_i, [\text{Acr IR}_{\text{Pos}} ([\text{LOS TEMAS O MATERIAS}], \\ \text{Tr DESDE}_{\text{Pos}} ([\text{EL PROFESOR}]) \\ \text{Tr A}_{\text{Pos}} ([\text{EL ALUMNO} \\ \text{QUE LE DIFICULTEN} \\ \text{DICHAS MATERIAS}])])] \\ \text{Acr AF}^+ ([\text{EL PROFESOR}], [\text{EL ALUMNO}]) \\ [\text{POR}_{\text{Acr}} \text{CS}^+ [\alpha 2], [\text{Acr AF}^+ [\alpha 2], [\text{EL ALUMNO}]]] \end{array} \right]^{\alpha 2}$$

S19 El papel del profesor es muy importante en nuestro aprendizaje ya q' sin el no seríamos nada.

$$\left[\begin{array}{l} \text{Est SER}_{\text{Ident}} ([\text{Tipo de ent EL PAPEL DEL PROFESOR}], [\text{Lug EN}_{\text{Ident}} ([\text{Atr MUY IMPORTANTE}], [\text{Lug EN} ([\text{NUESTRO APRENDIZAJ E}]))) \\ \text{POR } [\text{Est SER}_{\text{Ident}} ([\text{Atr SIN PROFESOR}])] , [\text{Lug EN}_{\text{Ident}} ([\text{NADA}])]] \end{array} \right]$$

El debe ayudarnos, darnos confianza y apoyo para poder lograr q' aprendamos.

$$\left[\begin{array}{l} \text{DEONT} ([]_i, [\text{Est AF}^- ([\text{Tipo de ent EL PROFESOR}]_j, []_k)]) \\ \text{Acr AF}^+ ([]_j, [\text{LOS ALUMNOS}]) \\ \text{Acr CS}^+ ([]_j, [\text{Acr IR}_{\text{Pos}} ([\text{CONFIANZ A Y APOYO}], \left[\begin{array}{l} \text{Tr DESDE}_{\text{Pos}} ([\text{EL PROFESOR}]) \\ \text{Tr A}_{\text{Pos}} ([\text{LOS ALUMNOS}]) \end{array} \right]])) \\ \left[\begin{array}{l} \text{Est SER}_{\text{Pos}} ([\text{LA CAPACIDAD}], [\text{Lug EN}_{\text{Pos}} ([]_i)]) \\ \text{Acr CS}^+ ([]_j, [\text{Est SER}_{\text{Pos}} ([\text{EL APRENDIZAJ E}], [\text{Lug EN}_{\text{Pos}} ([\text{LOS ALUMNOS}])])]) \end{array} \right]^{\alpha 2} \\ \text{Acr AF}^+ ([\text{EL PROFESOR}], [\text{LOS ALUMNOS}]) \\ \text{POR } \text{Acr CS}^+ [\alpha 1, \alpha 2], [\text{Acr AF}^+ [\alpha 1, \alpha 2], [\text{LOS ALUMNOS}]] \end{array} \right]^{\alpha 1}$$

S20 Enseñar a su alumno todo lo que sabe para buscar la superación de este.

$$\left[\begin{array}{l}
 \text{Est SER}_{\text{Ident}} \left(\left(\text{Tipo de acr EL PAPEL DEL PROFESOR } i \right), \left[\text{Lug EN}_{\text{Ident}} \left(\left(\text{Tipo de acr } \right) \right) \right] \right) \\
 \text{Acr CS}^+ \left(\left[i \right], \left[\text{Acr IR}_{\text{Pos}} \left(\left[\begin{array}{l} \text{TODO} \\ \text{[LO QUE SABE]} \end{array} \right] \right), \left[\begin{array}{l} \text{Tr DESDE}_{\text{Pos}} \left(\left[\text{EL PROFESOR} \right] \right) \\ \text{Tr A}_{\text{Pos}} \left(\left[\text{EL ALUMNO} \right] \right) \end{array} \right] \right) \right] \right) \\
 \left[\text{Acr CS}^+ \left(\left[\alpha 1 \right] \right), \left[\text{Est SER}_{\text{Pos}} \left(\left[\text{LA SUPERACIÓN} \right], \left[\text{Lug EN}_{\text{Pos}} \left(\left[\text{EL ALUMNO} \right] \right) \right] \right) \right] \right] \right)^{\alpha 2} \\
 \text{Acr AF}^+ \left(\left[\text{EL PROFESOR} \right], \left[\text{EL ALUMNO} \right] \right) \\
 \left[\text{POR}_{\text{Acr}} \text{CS}^+ \left[\alpha 1, \alpha 2 \right], \left[\text{Acr AF}^+ \left[\alpha 1, \alpha 2 \right], \left[\text{EL ALUMNO} \right] \right] \right]
 \end{array} \right]^{\alpha 1}$$

S21 Tratar de transmitirle sus conocimientos a los alumnos por medio de lecturas, carteles, trabajos, exposiciones,

$$\left[\begin{array}{l} \text{Est SER}_{\text{Ident}} ([\text{Tipo de acr EL PAPEL DEL PROFESOR}_i], [\text{Lug EN}_{\text{Ident}} [\text{Tipo de acr }]]) \\ \text{Acr CS}^u ([], [\text{Acr IR}_{\text{Pos}} ([\text{LOS CONOCIMIENTOS DEL PROFESOR}], [\text{Tr DESDE}_{\text{Pos}} ([\text{EL PROFESOR}]) \\ \text{Tr A}_{\text{Pos}} ([\text{LOS ALUMNOS}])])]) \\ [\text{POR} ([\text{LECTURAS, CARTELES, TRABAJOS, EXPOSICIONES}])] \\ \text{Acr AF}^+ ([\text{EL PROFESOR}], [\text{LOS ALUMNOS}]) \\ [\text{POR}_{\text{Acr}} \text{CS}^+ [\alpha 1], [\text{Acr AF}^+ [\alpha 1], [\text{LOS ALUMNOS}]]] \end{array} \right]^{\alpha 1}$$

enseñarlos a trabajar en equipo y ordenadamente.

$$\left[\begin{array}{l} \text{Est SER}_{\text{Ident}} ([\text{Tipo de acr EL PAPEL DEL PROFESOR}_i], [\text{Lug EN}_{\text{Ident}} [\text{Tipo de acr }]]) \\ \text{Acr CS}^+ ([], [\text{Acr IR}_{\text{Circ}} ([\text{LOS ALUMNOS}], [\text{Tr HACIA}_{\text{Circ}} [\text{Acr TRABAJAR EN EQUIPO Y ORDENADAMENTE}]])]) \\ \text{Acr AF}^+ ([\text{EL PROFESOR}], [\text{LOS ALUMNOS}]) \\ [\text{POR}_{\text{Acr}} \text{CS}^+ [\alpha 2], [\text{AF}[\alpha 2], [\text{LOS ALUMNOS}]]] \end{array} \right]^{\alpha 2}$$

S22 Es enseñar al alumno lo que el sabe con base a los programas elaboradas

$$\left[\begin{array}{l} \text{Est SER}_{\text{Ident}} ([\text{Tipo de acr EL PAPEL DEL PROFESOR } i], [\text{Lug EN}_{\text{Ident}} [\text{Tipo de acr }]]) \\ \text{Acr CS}^+ ([i], [\text{Acr IR}_{\text{Pos}} ([\text{LO QUE SABE} \\ [\text{CON BASE EN LOS PROGRAMAS ELABORADOS }]])], [\text{Tr DESDE}_{\text{Pos}} ([\text{EL PROFESOR}]) \\ \text{Tr A}_{\text{Pos}} ([\text{EL ALUMNO}])]]) \\ \text{Acr AF}^+ ([\text{EL PROFESOR}], [\text{EL ALUMNO}]) \\ [\text{POR}_{\text{Acr}} \text{CS}^+ [\alpha 1], [\text{Acr AF}^+ [\alpha 1], [\text{EL ALUMNO}]]] \end{array} \right]^{\alpha 1}$$

y si no entiende volverle a explicar

$$\left[\begin{array}{l} \text{Est SER}_{\text{Ident}} ([\text{Tipo de acr EL PAPEL DEL PROFESOR } i], [\text{Lug EN}_{\text{Ident}} [\text{Tipo de acr }]]) \\ \text{Acr CS}^+ ([i], [\text{Acr IR}_{\text{Pos}} ([\text{EXPLICAC IONES}], [\text{Tr DESDE}_{\text{Pos}} ([\text{EL PROFESOR}]) \\ \text{Tr A}_{\text{Pos}} ([\text{EL ALUMNO} \\ [\text{SIN ENTENDER}]])]]) \\ \text{Acr AF}^+ ([\text{EL PROFESOR}], [\text{EL ALUMNO}]) \\ [\text{POR}_{\text{Acr}} \text{CS}^+ [\alpha 2], [\text{Acr AF}^+ [\alpha 2], [\text{EL ALUMNO}]]] \end{array} \right]^{\alpha 2}$$

hablar con nosotros y que haya una comunicación con el alumno.

$$\left[\begin{array}{l} \text{Est SER}_{\text{Ident}} ([\text{Tipo de acr EL PAPEL DEL PROFESOR } i], [\text{Lug EN}_{\text{Ident}} [\text{Tipo de acr }]]) \\ \text{Acr CS}^+ ([i], [\text{Est SER}_{\text{Exist}} ([\text{CONVERSAC IÓN, COMUNICAC IÓN} \\ [\text{CON EL ALUMNO}]])]) \\ \text{Acr AF}^+ ([\text{EL PROFESOR}], [\text{EL ALUMNO}]) \\ [\text{POR}_{\text{Acr}} \text{CS}^+ [\alpha 3], [\text{Acr AF}^+ [\alpha 3], [\text{EL ALUMNO}]]] \end{array} \right]^{\alpha 3}$$

S23 Yo pienso que el profesor debe ayudarnos en todo lo que se pueda para hacer un buen curso.

$$\left[\begin{array}{l} \text{DEONT} ([]_j, [\text{Est AF}^+ ([\text{Tipo de ent EL PROFESOR}]_j, []_k)]) \\ [\text{Lug EN} ([\text{MI OPINIÓN}])] \\ \text{Acr AF}^+ ([]_j, [\text{LOS ALUMNOS}]) \\ [\text{Cantidad EN TODO LO QUE SE PUEDA}] \\ [\text{Acr CS}^+ ([]_j, [\text{Est SER}_{\text{Ident}} ([\text{EL CURSO}], [\text{Lug EN}_{\text{Ident}} ([\text{Atr BUENO}])])])]) \\ \text{Acr AF}^+ ([\text{EL PROFESOR}], [\text{LOS ALUMNOS}]) \\ [\text{POR}_{\text{Acr CS}^+} [\alpha 1], [\text{Acr AF}^+ [\alpha 1], [\text{LOS ALUMNOS}]]] \end{array} \right]^{\alpha 1}$$

S24 Profesor – ayudar a que el alumno tenga conocimientos más amplios sobre la materia, para el mejor funcionamiento de ésta y del alumno.

$$\left[\begin{array}{l} \text{Est SER}_{\text{Ident}} ([\text{Tipo de acr EL PAPEL DEL PROFESOR}]_i, [\text{Lug EN}_{\text{Ident}} [\text{Tipo de acr }]]) \\ \text{Acr AF}^+ ([]_i, [\text{EL ALUMNO}]) \\ \text{Acr CS}^+ ([]_i, [\text{Acr IR}_{\text{Pos}} ([\text{CONOCIMIEN TOS} \\ [\text{MÁS AMPLIAS SOBRE LA MATERIA}])] , [\text{Tr DESDE}_{\text{Pos}} ([\text{EL PROFESOR}]) \\ [\text{Tr A}_{\text{Pos}} ([\text{EL ALUMNO}])])]) \\ [\text{Acr CS}^+ ([]_i, [\text{Est SER}_{\text{Ident}} ([\text{EL FUNCIONAMI ENTO} \\ [\text{DE LA MATERIA Y DEL ALUMNO}]] , [\text{Lug EN}_{\text{Ident}} ([\text{Atr MEJOR}])])])]) \\ \text{Acr AF}^+ ([\text{EL PROFESOR}], [\text{EL ALUMNO}]) \\ [\text{POR}_{\text{Acr CS}^+} [\alpha 1], [\text{Acr AF}^+ [\alpha 1], [\text{EL ALUMNO}]]] \end{array} \right]^{\alpha 1}$$

S25 El enseñar y dar al alumno una buena capacidad académica a manera q' nosotros seamos personas de provecho en un futuro.

$$\left[\begin{array}{l}
 \text{Est SER}_{\text{Ident}} ([\text{Tipo de acr EL PAPEL DEL PROFESOR } i], [\text{Lug EN}_{\text{Ident}} ([\text{Tipo de acr }]]) \\
 \text{Acr CS}^+ ([i], [\text{Acr IR}_{\text{Pos}} ([\text{CONOCIMIENTOS Y UNA BUENA CAPACIDAD ACADÉMICA}], [\text{Tr DESDE}_{\text{Pos}} ([\text{EL PROFESOR}]) \\
 \text{Tr A}_{\text{Pos}} ([\text{EL ALUMNO}])]]) \\
 [\text{Acr CS}^+ ([\alpha 1], [\text{Est SER}_{\text{Ident/Temp}} ([\text{LOS ALUMNOS}], [\text{Lug EN}_{\text{Ident}} ([\text{PERSONAS DE PROVECHO}], [\text{Lug EN}_{\text{Temp}} ([\text{EL FUTURO}])]])]])]^{\alpha 2} \\
 \text{Acr AF}^+ ([\text{EL PROFESOR}], [\text{EL ALUMNO}]) \\
 [\text{POR}_{\text{Acr}} \text{CS}^+ [\alpha 1, \alpha 2], [\text{Acr AF}^+ [\alpha 1, \alpha 2], [\text{EL ALUMNO}]]]
 \end{array} \right]^{\alpha 2}$$

S26 El papel del profesor para mi es uno de los más importantes en una escuela

$$\left[\text{Est SER}_{\text{Ident}} \left(\left[\text{Tipo de ent EL PAPEL DEL PROFESOR} \right], \left[\text{Lug EN}_{\text{Ident}} \left(\left[\text{UNO} \right], \left[\text{DE LOS MÁS IMPORTANTES} \right] \right) \right], \left[\text{EN} \left(\left[\text{UNA ESCUELA} \right] \right) \right] \right) \right]$$

pues sin un profesor que nos haga amar a su materia, ni nos enseñe con amor, para mi no es un buen profesor.

$$\left[\text{NO} \left[\text{Est SER}_{\text{Ident}} \left(\left[\text{Tipo de ent EL PROFESOR} \right]_i, \left[\text{Lug EN}_{\text{Ident}} \left(\left[\text{Atr BUENO} \right] \right) \right] \right) \right] \right. \\ \left. \left[\text{POR} \right. \right. \\ \left. \left. \text{NO} \left[\text{Acr CS}^+ \left(\left[\text{EL PROFESOR} \right], \left[\text{Est REACT}^+ \left(\left[\text{LOS ALUMNOS} \right], \left[\text{SU MATERIA} \right] \right) \right) \right] \right] \right. \right. \\ \left. \left. \text{NO} \left[\text{Acr CS}^+ \left(\left[\right], \left[\text{Acr IR}_{\text{Pos}} \left(\left[\text{CONOCIMIENTO, HABILIDAD} \right], \left[\text{Tr DESDE}_{\text{Pos}} \left(\left[\text{EL PROFESOR} \right] \right) \right] \right) \right] \right] \right. \right. \\ \left. \left. \left[\text{Mancra CON AMOR} \right] \right. \right. \\ \left. \left. \left[\text{Acr AF}^- \left(\left[\text{EL PROFESOR} \right], \left[\text{LOS ALUMNOS} \right] \right) \right] \right] \right] \right]^{a1}$$

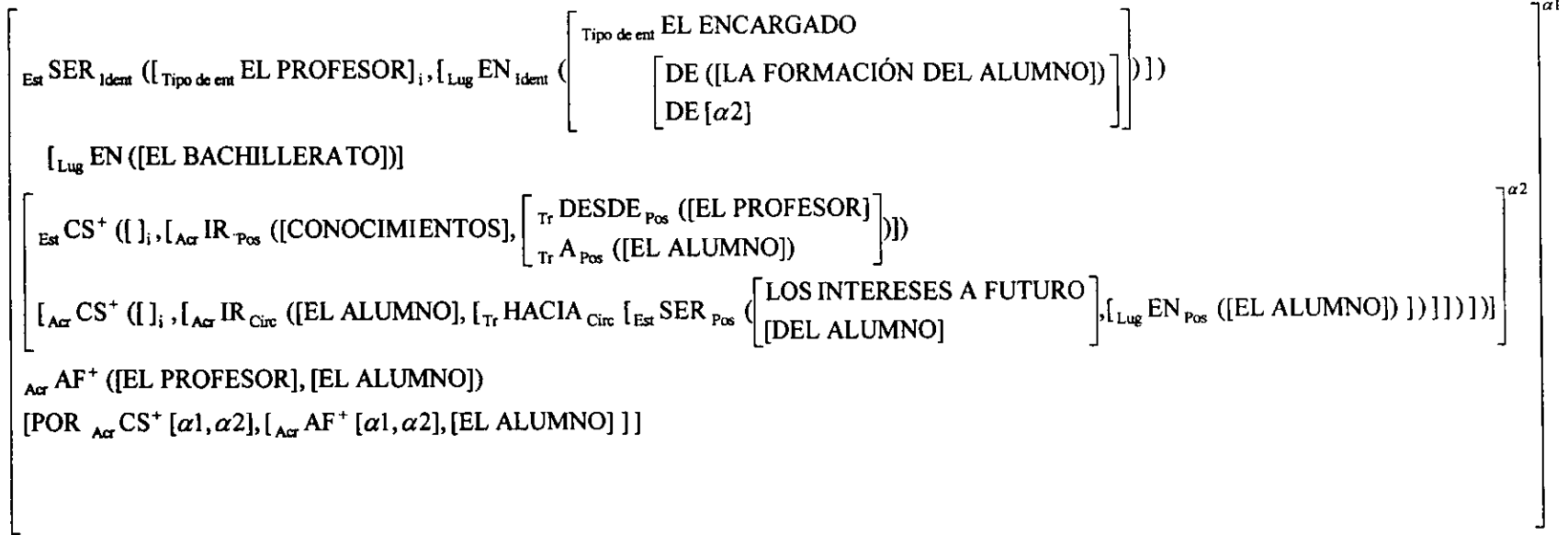
Para mi un profesor es un pilar dentro de mi educación.

$$\left[\text{Est SER}_{\text{Ident}} \left(\left[\text{Tipo de ent EL PROFESOR} \right], \left[\text{Lug EN}_{\text{Ident}} \left(\left[\text{Tipo de ent UN PILAR} \right] \right), \left[\text{Lug DENTRO DE MI EDUCACIÓN} \right] \right) \right) \right] \\ \left[\text{Lug EN} \left(\left[\text{MI OPINIÓN} \right] \right) \right]$$

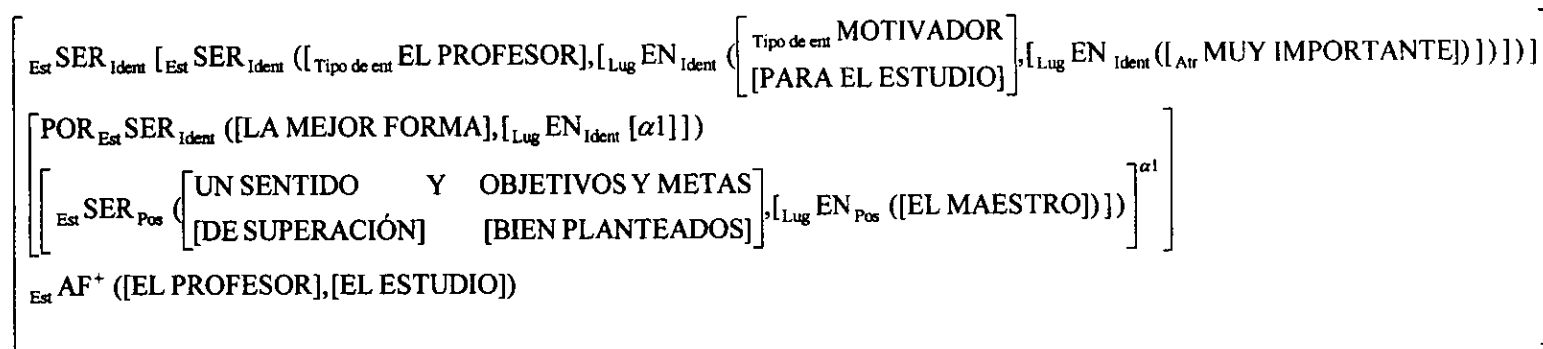
S27 Auxiliar al alumno en el desarrollo del aprendizaje, hacer de este una experiencia gratificante e intentar que el alumno aprende más y mejor.

$$\left[\begin{array}{l} \text{Est SER}_{\text{Ident}} ([\text{Tipo de acr EL PAPEL DEL PROFESOR } i], [\text{Lug EN}_{\text{Ident}} ([\text{Tipo de acr }])]) \\ \text{Acr AF}^+ ([i], [\text{EL ALUMNO}], [\text{Lug EN} ([\text{EL DESARROLLO DEL APRENDIZAJE}])]) \\ \text{Acr CS}^+ ([i], [\text{Est SER}_{\text{Ident}} ([\text{EL APRENDIZAJE}], [\text{Lug EN}_{\text{Ident}} ([\text{UNA EXPERIENCIA} \\ [\text{GRATIFICANTE}])])])]) \\ \text{Acr CS}^u ([i], [\text{Acr IR}_{\text{Circ}} ([\text{EL ALUMNO}], [\text{Tr HACIA}_{\text{Circ}} [\text{Acr APRENDER MÁS Y MEJOR}]])])]) \\ \text{Acr AF}^+ ([\text{EL PROFESOR}], [\text{EL ALUMNO}]) \\ [\text{POR}_{\text{Acr}} \text{CS}^+ [\alpha 1], [\text{Acr AF}^+ [\alpha 1], [\text{EL ALUMNO}]]] \end{array} \right]^{\alpha 1}$$

S28 En el bachillerato el profesor es el encargado de la formación del alumno, de darle conocimientos para que el alumno resuelva cuáles son sus intereses a futuro.



Es muy importante ser motivador para el estudio y la mejor forma es tener como maestro un sentido de superación, tener objetivos y metas bien planteados.



Cuando los alumnos ven que el profesor se esta superando, y que le pone entusiasmo a su trabajo, se obtienen los mejores resultados.

$$\left[\begin{array}{l} \text{Est SER}_{\text{Ident}} \left(\begin{array}{l} \text{LOS RESULTADOS} \\ \text{[MEJORES]} \end{array} \right), \left[\text{Lug EN}_{\text{Ident}} \left[\text{Est SER}_{\text{Ident}} \left(\text{[LOS ALUMNOS]}, \left[\text{Lug EN}_{\text{Ident}} \left(\begin{array}{l} \text{Atr CONCIENTES} \\ \text{[DE } \{\alpha\}] \end{array} \right) \right] \right) \right] \right] \end{array} \right] \\ \left[\begin{array}{l} \text{Est SER}_{\text{Pos}} \left(\text{[LA SUPERACIÓN]}, \left[\text{Lug EN}_{\text{Pos}} \left(\text{[EL PROFESOR]} \right) \right] \right) \\ \text{Est SER}_{\text{Ident}} \left(\text{[EL TRABAJO DEL PROFESOR]}, \left[\text{Lug EN}_{\text{Ident}} \left(\text{[ENTUSIASMO]} \right) \right] \right) \end{array} \right] \end{array} \right]^{\alpha 1}$$

S29 El papel del profesor dentro del aprendizaje es importantísimo, pues a través de el los alumnos podrán tener el conocimiento.

$$\left[\begin{array}{l} \text{Est SER}_{\text{Ident}} \left(\left[\text{Tipo de ent EL PAPEL DEL PROFESOR } \right]_i, \left[\text{Lug EN}_{\text{Ident}} \left(\left[\text{Atr IMPORTANTÍSIMO} \right], \left[\text{Lug DENTRO} \left(\text{[DEL APRENDIZAJE]} \right) \right] \right) \right] \right)^{\alpha 1} \\ \text{Acr CS}^+ \left(\left[\right]_i, \left[\text{Acr IR}_{\text{Pos}} \left(\text{[EL CONOCIMIENTO]}, \left[\begin{array}{l} \text{Tr DESDE}_{\text{Pos}} \left(\text{[EL PROFESOR]} \right) \\ \text{Tr A}_{\text{Pos}} \left(\text{[LOS ALUMNOS]} \right) \end{array} \right] \right) \right] \right) \\ \text{Acr AF}^+ \left(\text{[EL PROFESOR]}, \text{[LOS ALUMNOS]} \right) \\ \text{[POR } \text{Acr CS}^+ [\alpha 1], \text{Acr AF}^+ [\alpha 1], \text{[LOS ALUMNOS]} \text{]]} \end{array} \right]$$

Claro que también es importante que el maestro este bien preparado en relación al tema que expondrá, el profesor es el medio de transmisión del conocimiento.

$$\left[\begin{array}{l} \text{Est SER}_{\text{Ident}} \left[\text{Est SER}_{\text{Pos}} \left(\begin{array}{l} \text{LA BUENA PREPARACIÓN} \\ \text{[EN RELACIÓN AL TEMA]} \end{array} \right), \left[\text{Lug EN}_{\text{Pos}} \left(\left[\text{Tipo de ent EL PROFESOR} \right] \right) \right] \right], \left[\text{Lug EN} \left(\left[\text{Atr IMPORTANTE} \right] \right) \right] \\ \left[\text{Manera CLARAMENTE} \right] \\ \text{Est SER}_{\text{Ident}} \left(\left[\text{Tipo de ent EL PROFESOR} \right], \left[\text{Lug EN}_{\text{Ident}} \left(\begin{array}{l} \text{Tipo de ent EL MEDIO DE TRANSMISIÓN} \\ \text{[DEL CONOCIMIENTO]} \end{array} \right) \right] \right) \end{array} \right]$$

Sería como hablar de un proceso de comunicación, por ejemplo, usando el modelo de Jakobson: el emisor es el profesor, los códigos o mensajes sería el conocimiento, el aprendizaje, y el receptor son los alumnos.

$$\left[\begin{array}{l} \text{REP}_{\text{Est}} \text{SER}_{\text{Ident}} ([\text{LA TRANSMISIÓN DE CONOCIMIENTOS}], [\text{Lug EN}_{\text{Ident}} ([\text{UN PROCESO DE COMUNICACIÓN}])]) \\ [\text{Manera USANDO EL MODELO DE JAKOBSON}] \\ \text{CS}^+ ([\text{EL EMISOR, EL PROFESOR}], [\text{IR}_{\text{Pos}} \left(\begin{array}{l} \text{LOS CODIGOS O MENSAJES} \\ \text{EL CONOCIMIENTO} \end{array} \right), \left[\begin{array}{l} \text{DESDE}_{\text{Pos}} ([\text{EL EMISOR, EL PROFESOR}]) \\ \text{A}_{\text{Pos}} ([\text{EL RECEPTOR, LOS ALUMNOS}]) \end{array} \right]]]) \\ \text{Acr AF}^+ ([\text{EL PROFESOR}], [\text{LOS ALUMNOS}]) \\ [\text{POR}_{\text{Acr}} \text{CS}^+ [\alpha 2], [\text{Acr AF}^+ [\alpha 2], [\text{LOS ALUMNOS}]]] \end{array} \right]^{\alpha 2}$$

El profesor esta usando ciertos códigos de comunicación con los alumnos, los cuales tendrán que decodificar la información recibida,

$$\left[\begin{array}{l} \text{Est SER}_{\text{Ident}} ([\text{Tipo de acr EL PAPEL DEL PROFESOR } _i], [\text{Lug EN}_{\text{Ident}} [\text{Tipo de acr }]]) \\ \text{Acr CS}^+ ([]_i, [\text{Acr IR}_{\text{Pos}} ([\text{CIERTOS CÓDIGOS }], \left[\begin{array}{l} \text{Tr DESDE}_{\text{Pos}} ([\text{EL PROFESOR}]) \\ \text{Tr A}_{\text{Pos}} ([\text{LOS ALUMNOS}]_k) \end{array} \right]]]) \\ \text{DEONT} ([]_j, \text{Est AF}^- ([\text{LOS ALUMNOS}]_k, []_i)) \\ \text{Acr CS}^+ ([]_k, [\text{Acr IR}_{\text{Ident}} ([\text{LA INFORMACIÓN RECIBIDA}], \left[\begin{array}{l} \text{Tr DESDE}_{\text{Ident}} ([\text{CÓDIFICADOS}]) \\ \text{Tr A}_{\text{Ident}} ([\text{DESCÓDIFICADOS}]) \end{array} \right]]]) \\ \text{Acr AF}^+ ([\text{EL PROFESOR}], [\text{LOS ALUMNOS}]) \\ [\text{POR}_{\text{Acr}} \text{CS}^+ [\alpha 3], [\text{Acr AF}^+ [\alpha 3], [\text{LOS ALUMNOS}]]] \end{array} \right]^{\alpha 3}$$

si el proceso de comunicación es todo un éxito entonces diremos que se ha logrado un aprendizaje.

$$\left[\begin{array}{l} \text{Est SER}_{\text{Ident}} ([\text{UN APRENDIZAJE}], [\text{Lug EN}_{\text{Ident}} ([\text{Atr LOGRADO})])) \\ [\text{Lug EN}_{\text{Temp}} [\text{Est SER}_{\text{Ident}} (\left[\begin{array}{l} \text{Tipo de ent EL PROCESO} \\ \text{[DE COMUNICACIÓN]} \end{array} \right], [\text{Lug EN}_{\text{Ident}} ([\text{Tipo de ent TODO UN ÉXITO})])]]] \end{array} \right]$$

Siempre debe existir una motivación tanto del profesor como de los alumnos para que el proceso de comunicación logre el cometido para el cual fue creado.

$$\left[\begin{array}{l} \text{DEONT} ([]_i, [\text{Est AF}^- ([]_j, []_k)])) \\ \text{Acr CS}^+ ([]_j, [\text{Est SER}_{\text{Exist}} (\left[\begin{array}{l} \text{UNA MOTIVACIÓN} \\ \text{[TANTO DEL PROFESOR]} \\ \text{[COMO DEL ALUMNO]} \end{array} \right])])) \\ \text{Acr CS}^+ ([\text{LA MOTIVACIÓN}], [\text{Est SER}_{\text{Ident}} (\left[\begin{array}{l} \text{EL PROCESO} \\ \text{[DE COMUNICACIÓN]} \end{array} \right], [\text{Lug EN}_{\text{Ident}} (\left[\begin{array}{l} \text{EL COMETIDO} \\ \text{[PARA EL CUAL FU CREADO]} \end{array} \right])])])) \\ \text{Acr AF}^+ ([]_j, [\text{EL PROCESO DE COMUNICACIÓN}])) \\ [\text{POR}_{\text{Acr CS}^+} [\text{LA MOTIVACIÓN}], [\text{Acr AF}^+ ([\text{LA MOTIVACIÓN}], [\text{EL PROCESO DE COMUNICACIÓN}])]] \end{array} \right]$$

S30 El profesor, al utilizar un enfoque metodológico de tipo comunicativo o funcional en la enseñanza de un idioma, deberá convertirse solamente en asesor o facilitador

$$\left[\begin{array}{l} \text{DEONT} ([i], [\text{Est AF}^- ((\text{EL PROFESOR})_j, [k])]) \\ \text{Acr CS}^+ ([j], [\text{INC}_{\text{Circ}} ([j], [\text{Tr HACIA}_{\text{Circ}} \left[\begin{array}{l} \text{Est SER}_{\text{Ident}} ([j], [\text{Lug EN}_{\text{Ident}} ((\text{Tipo de ent ASESOR, FACILITADOR})]) \\ \text{Manera SOLAMENTE} \end{array} \right]])])]) \\ \text{Acr CS}^+ ((\text{ASESOR, FACILITADOR})_j, [\text{Acr IR} ((\text{EL ALUMNO}), [\text{Tr HACIA} ((\text{META}))])])])^{\alpha 2} \\ \left[\text{CON}_{\text{Est SER}_{\text{Ident}}} \left(\begin{array}{l} \text{UN ENFOQUE} \\ \text{METODOLÓGICO} \end{array} \right), [\text{Lug EN}_{\text{Ident}} ((\text{COMUNICATIVO O FUNCIONAL}), [\text{Lug EN} \left(\begin{array}{l} \text{LA ENSEÑANZA} \\ \text{DE UN IDIOMA} \end{array} \right)])]) \right] \\ \text{Acr AF}^+ ((\text{EL PROFESOR}), [\text{EL ALUMNO}]) \\ \text{POR}_{\text{Acr CS}^+ [\alpha 1, \alpha 2]}, [\text{Acr AF}^+ [\alpha 1, \alpha 2], [\text{EL ALUMNO}]] \end{array} \right]^{\alpha 1}$$

y ayudará al alumno sólo cuando éste le requiera información.

$$\left[\begin{array}{l} \text{Acr AF}^+ ((\text{EL PROFESOR}), [\text{EL ALUMNO}]_j) \\ \left[\begin{array}{l} \text{Lug EN}_{\text{Temp}} [\text{Est AF}^- ([i], [j])] \\ \text{Est SER}_{\text{Pos}} ((\text{LA INFORMACIÓN}), [\text{Lug EN}_{\text{Pos}} ([j])]) \end{array} \right] \end{array} \right]$$

En un enfoque holístico, centrado en el alumno, donde se cubran las 4 habilidades de aprendizaje del idioma, el profesor no debe corregir cada vez – que haya errores sino que recurre a una enseñanza cooperativa entre los alumnos

$$\left[\begin{array}{l} \text{DEONT} ([i], [\text{Est AF}^- ((\text{EL PROFESOR})_j, [k])]) \\ \text{Acr CS}^+ ([j], [\text{NO} [\text{Acr IR}_{\text{Pos}} ((\text{LA CORRECIÓN}), \left[\begin{array}{l} \text{Tr DESDE}_{\text{Pos}} ([j]) \\ \text{Tr A}_{\text{Pos}} ((\text{LOS ALUMNOS})_j, [\text{Lug EN}_{\text{Temp}} \left(\begin{array}{l} \text{CADA VEZ} \\ \text{Est SER}_{\text{Exist}} ((\text{ERRORES})) \end{array} \right)])])])]) \\ \left[\text{CON}_{\text{Est SER}_{\text{Ident}}} ((\text{EL ENFOQUE}), [\text{Lug EN}_{\text{Ident}} ((\text{HOLÍSTICO, CENTRADO EN EL ALUMNO}))]) \right] \\ \left[\text{POR}_{\text{Est SER}_{\text{Ident}}} ((\text{EL ENFOQUE}), [\text{Lug EN}_{\text{Ident}} ((\text{UNA ENSEÑANZA COOPERATIVA}))]) \right] \\ \text{Acr AF}^+ ((\text{EL PROFESOR}), [\text{LOS ALUMNOS}]) \\ \text{POR}_{\text{Acr CS}^+ [\alpha 3]}, [\text{Acr AF}^+ [\alpha 3], [\text{LOS ALUMNOS}]] \end{array} \right]^{\alpha 3}$$

es decir que la corrección se hace entre ellos mismos y sólo en caso necesario lo haría el profesor después de haber recurrido a ellos.

$$\left[\begin{array}{l}
 \text{Acr CS}^+ ([\text{LOS ALUMNOS}], [\text{Acr IR}_{\text{Pos}} ([\text{LA CORRECCIÓN}], [\text{Tr DESDE}_{\text{Pos}} ([\text{LOS ALUMNOS}])])]) \\
 \text{Acr CS}^+ ([\text{EL PROFESOR}], [\text{Acr IR}_{\text{Pos}} ([\text{LA CORRECCIÓN}], [\text{Tr DESDE}_{\text{Pos}} ([\text{EL PROFESOR}])])]) \\
 \text{CON}_{\text{Est}} \text{AF}^- ([i], [\text{LOS ALUMNOS}]) \\
 \text{Est SER}_{\text{Pos}} ([\text{LA INFORMACIÓN}], [\text{Lug EN}_{\text{Pos}} ([\text{LOS ALUMNOS}])]) \\
 \text{Acr AF}^+ ([\text{EL PROFESOR}], [\text{LOS ALUMNOS}]) \\
 [\text{POR}_{\text{Acr}} \text{CS}^+ [\alpha 4], [\text{Acr AF}^+ [\alpha 4], [\text{LOS ALUMNOS}]]]
 \end{array} \right]^{\alpha 4}$$

De esta forma los alumnos también se responsabilizan de su propio aprendizaje y participan más activamente en la clase.

$$\left[\begin{array}{l}
 \text{Est SER}_{\text{Ident}} ([\text{Tipo de ent EL PAPEL DE LOS ALUMNOS}], [\text{EN} ([\text{Tipo de ent } i]])]) \\
 \text{Est CS}^+ ([i], [\text{Acr IR} ([i], [\text{Tr HACIA} ([\text{SU PROPIO APRENDIZAJE}])])]) \\
 \text{Acr AF}^+ ([\text{MODO} \text{ MÁS ACTIVAMENTE}], [\text{Lug EN} ([\text{LA CLASE}])]) \\
 [\text{POR}_{\text{Acr}} \text{CS}^+ [\alpha 5], [\text{Acr AF}^+ [\alpha 5], [\text{LOS ALUMNOS}]]]
 \end{array} \right]^{\alpha 5}$$

S31 El papel del profesor es el de organizar recursos y experiencias que promuevan el aprendizaje en los alumnos.

$$\left[\begin{array}{l} \text{Est SER}_{\text{Ident}} \left(\left[\text{Tipo de acr EL PAPEL DEL PROFESOR } \right]_i, \left[\text{Lug EN}_{\text{Ident}} \left[\text{Tipo de acr } \right] \right] \right) \\ \text{Acr CS}^+ \left(\left[\right]_i, \left[\text{Est SER}_{\text{Exist}} \left(\left[\text{RECURSOS Y EXPERIENCIAS} \right]_j \right) \right] \right) \\ \text{Acr AF}^+ \left(\left[\right]_j, \left[\text{Acr CS}^+ \left(\left[\right]_j, \left[\text{Acr IR} \left(\left[\text{LOS ALUMNOS} \right], \left[\text{Tr HACIA} \left(\left[\text{EL APRENDIZAJ E} \right) \right] \right) \right] \right) \right] \right) \\ \text{Acr AF}^+ \left(\left[\text{EL PROFESOR} \right], \left[\text{LOS ALUMNOS} \right] \right) \\ \left[\text{POR}_{\text{Acr}} \text{CS}^+ [\alpha 1], \left[\text{Acr AF}^+ [\alpha 1], \left[\text{LOS ALUMNOS} \right] \right] \right] \end{array} \right]^{\alpha 1}$$

Si la tendencia natural es el reproducir como profesor el sistema que siguió como alumno, es difícil abandonar el papel protagónico tradicional en el profesor para que el alumno se responsabilice de su propio aprendizaje.

$$\left[\begin{array}{l} \text{Est SER}_{\text{Ident}} \left[\text{Acr IR}_{\text{Circ}} \left(\left[\text{EL PROFESOR} \right], \left[\text{Tr DE}_{\text{Circ}} \left(\left[\text{EL PAPEL PROTAGÓNICO TRADICIONAL} \right], \left[\text{Lug EN}_{\text{Ident}} \left(\left[\text{Acr DIFÍCIL} \right) \right] \right) \right] \right) \right] \right] \\ \left[\begin{array}{l} \text{Acr CS}^+ \left([\alpha 1], \left[\text{Acr CS}^+ \left(\left[\text{EL ALUMNO} \right]_i, \left[\text{Acr IR} \left(\left[\right]_i, \left[\text{Tr HACIA} \left(\left[\text{SU PROPIO APRENDIZAJE} \right) \right] \right) \right] \right) \right] \right) \\ \text{Acr AF}^+ \left(\left[\text{EL PROFESOR} \right], \left[\text{EL ALUMNO} \right] \right) \\ \left[\text{POR}_{\text{Acr}} \text{CS}^+ [\alpha 1, \alpha 2], \left[\text{Acr AF}^+ [\alpha 1, \alpha 2], \left[\text{EL ALUMNO} \right] \right] \right] \end{array} \right]^{\alpha 2} \\ \left[\begin{array}{l} \text{Lug EN}_{\text{Temp}} \left[\text{Est SER}_{\text{Ident}} \left[\text{Est SER}_{\text{Ident}} \left(\left[\text{Tipo de ent EL SISTEMA} \right] \right. \right. \right. \\ \left. \left. \left. \left[\text{DEL PROFESOR} \right] \right) \right], \left[\text{Lug EN}_{\text{Ident}} \left(\left[\text{Tipo de ent EL SISTEMA} \right] \right. \right. \right. \\ \left. \left. \left. \left[\text{DEL PROFESOR} \right] \right) \right] \right], \left[\text{Lug EN}_{\text{Ident}} \left(\left[\text{LA TENDENCIA} \right] \right) \right] \right] \\ \left. \left. \left. \left[\text{COMO ALUMNO} \right] \right) \right] \right] \end{array} \right]^{\alpha 1}$$

S48 La adecuada preparación del maestro y su formación especializada son características fundamentales en el proceso de enseñanza - aprendizaje.

$$\left[\text{Est SER}_{\text{Ident}} \left(\begin{array}{l} \text{LA ADCUADA PREPARACIÓN} \\ \text{[DEL MAESTRO]} \\ \text{Y SU FORMACIÓN} \\ \text{[ESPECIALIZADA]} \end{array} \right), \left[\text{Lug EN}_{\text{Ident}} \left(\begin{array}{l} \text{CARACTERÍSTICAS} \\ \text{[FUNDAMENTALES]} \end{array} \right) \right] \right], \left[\text{Lug EN} \left(\begin{array}{l} \text{EL PROCESO} \\ \text{[DE ENSEÑANZA - APRENDIZAJE]} \end{array} \right) \right] \right]$$

El profesor debe propiciar en el alumno el interés por su materia con una actitud positiva.

$$\left[\text{DEONT} ([]_i, [\text{Est AF}^- ([\text{EL PROFEOR}]_j, []_k)]) \right. \\ \left. \text{Atr AF}^+ ([]_j, [\text{EL ALUMNO}]) \right. \\ \left. \left[\text{POR}_{\text{Atr CS}^+} \left(\begin{array}{l} \text{LA ACTITUD POSITIVA} \\ \text{[DEL PROFESOR]} \end{array} \right), \left[\text{Est SER}_{\text{Pos}} \left(\begin{array}{l} \text{EL INTERÉS} \\ \text{[POR SU MATERIA]} \end{array} \right), \left[\text{Lug EN}_{\text{Pos}} ([\text{EL ALUMNO}]) \right] \right] \right] \right] \right]^{\alpha 1}$$

Es necesario que actualice sus conocimientos, no solo en su área, sino en las que pudieran relacionarse con ella, como es el caso de la computación, que permitan tanto al maestro como al alumno tener una visión más amplia del mundo.

$$\left[\text{DEONT} ([]_i, [\text{Est AF}^- ([\text{EL PROFESOR}]_j, []_k)]) \right. \\ \left. \text{Est SER}_{\text{Ident}} \left(\begin{array}{l} \text{LOS CONOCIMIENTOS DEL PROFESOR} \\ \text{[NO SOLO EN SU ÁREA, SINO EN LAS QUE} \\ \text{PUDIERAN RELACIONARSE CON ELLA, COMO} \\ \text{ES EL CASO DE LA COMPUTACIÓN]} \end{array} \right), \left[\text{Lug EN}_{\text{Ident}} ([\text{Atr ACTUALIZADOS}]) \right] \right] \\ \left[\text{CON AF}^0 ([]_i, [\text{Est SER}_{\text{Ident}} \left(\begin{array}{l} \text{LA VISIÓN DEL MUNDO} \\ \text{[DEL PROFESOR Y DEL ALUMNO]} \end{array} \right), \left[\text{Lug EN}_{\text{Ident}} ([\text{Atr MÁS AMPLIA}]) \right] \right] \right]$$

Cada grupo escolar vive una situación particular que determina sus condiciones de aprendizaje; no solo individuales y de carácter metodológico, sino que están conformadas por una serie de situaciones sociales e históricas que es necesario intentar conocer para poder comprender y llevar a cabo una instrumentación didáctica pertinente.

$$\left[\begin{array}{l} \text{Acr PERM} ([\text{CADA GRUPO ECOLAR}], [\text{Lug EN} ([\text{UNA SITUACIÓN PATICULAR}]_j)]) \\ \text{CON}_{\text{Acr}} \text{CS}^+ ([]_i, [\text{Est SER}_{\text{Exist}} ([\text{SUS CONDICIONES DE APRENDIZAJE} \\ \text{NO SOLO INDIVIDUALES Y DE CARÁCTER METODOLÓGICO,} \\ \text{SINO CONFORMADAS POR UNA SERIE DE SITUACIONES SOCIALES E HISTÓRIAS}]_j)]) \\ \text{DEONT} ([]_k, [\text{Est AF}^- ([]_l, []_m)]) \\ \text{Acr CS}^u ([]_i, [\text{Est SER}_{\text{Ident}} ([]_j, [\text{Lug EN}_{\text{Ident}} ([\text{Acr CONOCIDAS Y COMPRENDIDAS}])]_j)]) \\ \text{Acr CS}^+ ([]_j, [\text{Est SER}_{\text{Exist}} ([\text{UNA INSTRUMENTACIÓN DIDÁCTICA PERTINENTE}])]_j)]) \end{array} \right]$$

S49 El papel del profesor no debe quedarse en el de “informador” sino que debe alcanzar niveles de “formador” debe procurar que el alumno transforme el conocimiento, lo viva y lo haga suyo con naturalidad.

$$\left[\begin{array}{l} \text{DEONT} ([]_i, [\text{Est AF}^- ([]_j, []_k)]) \\ \text{NO}_{\text{Acr}} \text{PERM}_{\text{Ident}} ([\text{Tipo de ent EL PAPEL DEL PROFESOR}], [\text{Lug EN}_{\text{Ident}} ([\text{Tipo de ent INFORMADOR}])]_j)]) \\ \text{DEONT} ([]_i, [\text{Est AF}^- ([]_j, []_k)]) \\ \text{INC} ([\text{Tipo de ent EL PAPEL DEL PROFESOR}], [\text{Tr A} ([\text{Tipo de ent FORMADOR}])]_j)]) \\ \text{DEONT} ([]_i, [\text{Est AF}^- ([\text{EL PROFESOR}]_j, []_k)]) \\ \text{Acr CS}^+ ([]_j, [\text{Est SER}_{\text{Ident}} ([\text{Tipo de ent EL ALUMNO}], [\text{Lug EN}_{\text{Ident}} ([\text{Tipo de ent}]_i)])_j)]) \\ \text{Acr CS}^+ ([]_i, [\text{Acr IR}_{\text{Ident}} ([\text{EL CONOCIMIENTO}], [\text{Tr DESDE}_{\text{Ident}} ([]_m)] \\ [\text{Tr A}_{\text{Ident}} ([]_n)])_j)]) \\ \text{Acr PERM} ([\text{EL ALUMNO}], [\text{Lug EN} ([\text{EL CONOCIMIENTO}])]) \\ \text{Est SER}_{\text{Pos}} ([\text{EL CONOCIMIENTO}], [\text{Lug EN}_{\text{Pos}} ([\text{EL ALUMNO}], [\text{Manera CON} ([\text{NATURALIDAD}])]_j)])_j)]) \end{array} \right]$$

Debe descubrir las necesidades de sus alumnos de manera sensible crear mecanismos para satisfacerlas.

$$\left[\begin{array}{l} \text{DEONT} ([]_i, [\text{Est AF}^- ([\text{EL PROFESOR}]_j, []_k)]) \\ \text{Acr CS}^+ ([]_j, [\text{Est SER}_{\text{Ident}} ([\text{LAS NECESIDADES} \\ [\text{DE SUS ALUMNOS}], [\text{Lug EN}_{\text{Ident}} ([\text{Atr DESCUBIERTOS})])])]) \\ \text{Acr CS}^+ ([]_j, [\text{Est SER}_{\text{Exist}} ([\text{MECANISMOS}]_i)]) \\ [\text{Manera DE MANERA SENSIBLE}] \\ \text{Acr CS}^+ ([]_i, [\text{Est SER}_{\text{Ident}} ([\text{LAS NECESIDADES}], [\text{Lug EN}_{\text{Ident}} ([\text{Atr SATISFECHAS})])])]) \end{array} \right]$$

Estar consciente que en este proceso maestro - alumno, se están retroalimentando, esto es LOS DOS APRENDEN.

$$\left[\begin{array}{l} \text{Est SER}_{\text{Pos}} \left[\begin{array}{l} \text{Acr IR}_{\text{Pos}} ([\text{RETROALIMENTACIÓN, APRENDIZAJE}], [\text{Tr DESDE}_{\text{Pos}} ([\text{EL MAESTRO})]) \\ \text{Tr A}_{\text{Pos}} ([\text{EL ALUMNO}]) \end{array} \right] \\ \text{Acr IR}_{\text{Pos}} ([\text{RETROALIMENTACIÓN, APRENDIZAJE}], [\text{Tr DESDE}_{\text{Pos}} ([\text{EL ALUMNO})]) \\ \text{Tr A}_{\text{Pos}} ([\text{EL MAESTRO}]) \end{array} \right] , [\text{Lug EN}_{\text{Pos}} ([\text{LA CONCIENCIA DEL MAESTRO})]) \\ \text{Acr IR} ([\text{EL ALUMNO}], [\text{Tr HACIA} ([\text{EL APRENDIZAJE})]) \\ [\text{CON Acr IR} ([\text{EL MAESTRO}], [\text{Tr HACIA} ([\text{EL APRENDIZAJE})])]) \end{array} \right]$$

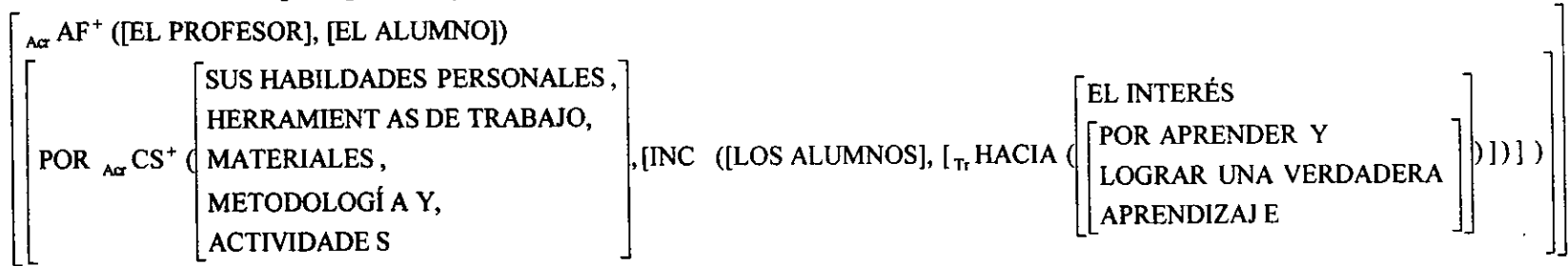
S50 El papel del profesor es muy importante, debe de adecuar diferentes formas de pensar y actuar en la forma de transmitir conocimientos.

$$\left[\begin{array}{l} \text{Est SER}_{\text{Ident}} ([\text{EL PAPEL DEL PROFEOR}], [\text{Lug EN}_{\text{Ident}} ([\text{Atr MUY IMPORTANTE}]])) \\ \text{DEONT} ([]_i, [\text{Est AF}^- ([\text{EL PROFESOR}]_j, []_k)]) \\ \text{Acr CS}^+ ([]_j, [\text{Acr IR}_{\text{Ident}} ([\text{FORMAS DE PENSAR Y ACTURAR}], [\text{Tr A}_{\text{Ident}} ([\text{Tr ADECUADOS}]])])) \\ \text{Acr CS}^+ ([]_j, [\text{Est SER}_{\text{Comp}} ([\text{DIFERENTES FORMAS}], [\text{Lug EN}_{\text{Comp}} ([\text{LA FORMA} \\ [\text{DE TRANSMITIR CONOCIMIENTOS}]]))])])) \\ \text{Acr AF}^- ([]_j, [\text{FORMAS DE PENSAR Y ACTUAR}]) \end{array} \right]$$

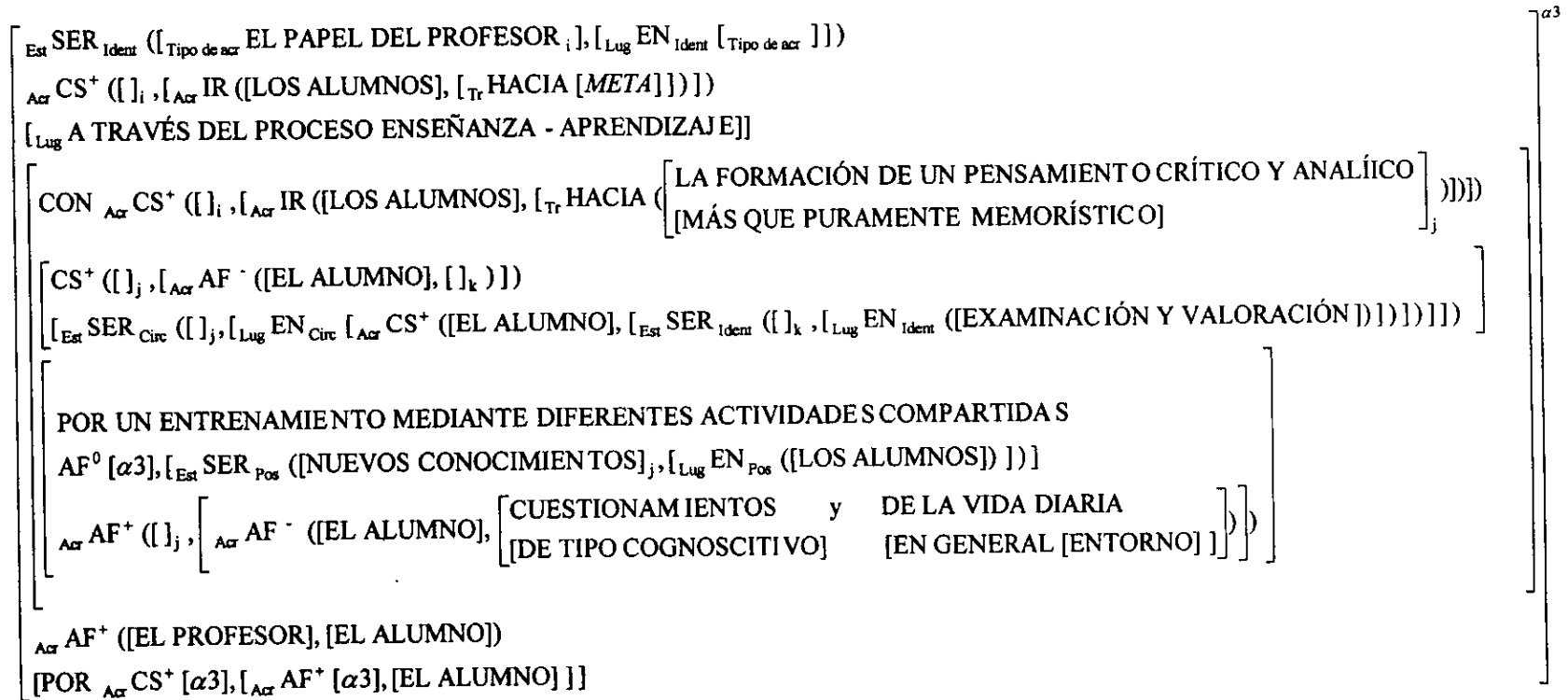
El profesor transmite contenidos con diferentes estrategias hacia el alumno.

$$\left[\begin{array}{l} \text{Acr CS}^+ ([\text{Tipo de ent EL PROFESOR}], [\text{Acr IR}_{\text{Pos}} ([\text{LOS CONTENIDOS}], [\text{Tr DESDE}_{\text{Pos}} ([\text{EL PROFESOR}]) \\ [\text{Tr HACIA}_{\text{Pos}} ([\text{EL ALUMNO}])]])])]^{\alpha 1} \\ [\text{Manera CON DIFERENTES ESTRATEGIAS}] \\ \text{Acr AF}^+ ([\text{EL PROFESOR}], []_j, [\text{EL ALUMNO}]) \\ [\text{POR Acr CS}^+ [\alpha 1], [\text{Acr AF}^+ [\alpha 1], [\text{EL ALUMNO}]]] \end{array} \right]$$

Sus habilidades personales, herramientas de trabajo, materiales, metodología y actividades novedosas, influirán en despertar el interés de los alumnos por aprender y lograr una verdadero Aprendizaje.



S51 El de coordinar y conducir a los alumnos a través del proceso enseñanza – aprendizaje, propiciando en ellos mediante diferentes actividades compartidas un entrenamiento en la formación de un pensamiento crítico y analítico, más que puramente memorístico, (pues si no se utiliza se olvida) de tal forma que le permita a los alumnos integrar nuevos conocimientos que les ayuden a responder cuestionamientos de tipo cognoscitivo y de la vida diaria en general (entorno).



S52 El profesor es el eje importante del proceso enseñanza - aprendizaje – ya que forma parte del aprendizaje mismo.

$$\left[\begin{array}{l} \text{Est SER Ident } ([\text{Tipo de ent EL PROFESOR}]_i, [\text{Lug EN Ident } ([\text{Tipo de ent EL EJE IMPORTANTE} \\ \text{DEL PROCESO} \\ \text{ENSEÑANZA - APRENDIZAJE}])]) \\ \text{Est SER Comp } ([\text{Tipo de ent EL PROFESOR}]_i, [\text{Lug EN Comp } ((\text{EL APRENDIZAJE MISMO}))]) \end{array} \right]$$

Es un modelo a seguir por parte del alumno.

$$\left[\begin{array}{l} \text{Est SER Ident } ([\text{Tipo de ent EL PROFESOR}], [\text{Lug EN Ident } ([\text{Tipo de ent UN MODELO}))]) \\ \text{Acr CS}^+ ([\text{Tipo de ent EL PROFESOR}], [\text{Acr IR Pos } ([\text{UN MODELO A SEGUIR}], [\text{Tr DESDE Pos } ([\text{EL PROFESOR}]) \\ \text{Tr A Pos } ([\text{EL ALUMNO}])])]) \end{array} \right]$$

Debe de tener una disciplina que se inicia desde la puntualidad, asistencia, dar a conocer temas a ser tratados, proporcionar bibliografía adecuada, realizar evaluaciones periódicas, resolver cf examen realizado, en mi caso en la práctica calificar desde el inicio de la misma – observación, habilidades, aptitudes, etc.

$$\left[\begin{array}{l} \text{DEONT } ([]_i, [\text{Est AF}^+ ([\text{EL PROFESOR}]_j, []_k)]) \\ \text{Est SER Pos } ([\text{UNA DISCIPLINA} \\ \text{QUE SE INICIA DESDE LA} \\ \text{PUNTUALIDAD, LA ASISTENCIA}], [\text{Lug EN Pos } ([]_j)]) \\ \text{Acr CS}^+ ([]_j, [\text{Acr IR Pos } ([\text{TEMAS, BIBLIOGRAFIA} \\ \text{[A SER TRATADOS] [ADECUADA]}, [\text{Tr DESDE Pos } ([\text{EL PROFESOR}]) \\ \text{Tr A Pos } ([\text{EL ALUMNO}])])]) \\ \text{Acr CS}^+ ([]_j, [\text{Est SER Exist } ([\text{EVALUACIONES, PERIÓDICAS, REVISIÓN DE EXAMEN REALIZADO}))]) \\ \text{Acr CS}^+ ([]_j, [\text{Est SER Comp } ([\text{OBSERVACIÓN, HABILIDADES, APTITUDES}], [\text{Lug EN Comp } ([\text{LA CALIFICACIÓN} \\ \text{[DESDE SU INICIO]}, [\text{Lug EN } ([\text{MI CASO}])])])]) \end{array} \right]$$

Apéndice 7

Análisis de los macro esquemas conceptuales.

Macro esquema conceptual 1.

Macro esquema conceptual 2.

Variantes del macro esquema conceptual no. 2.1.

Variantes del macro esquema conceptual no. 2.2.

Macro esquema conceptual 3.

Variantes del macro esquema conceptual 3.

[SER_{Ident}([Tipo de entidad EL PAPEL DEL PROFESOR],[EN ([Tipo de entidad])_i)]

Sujeto	Nivel	Institución	([Tipo de entidad] _i)
03	Nov.	ENP	El papel básico y fundamental.
16	Nov.	ENP	Parte de la educación del alumno.
26	Nov.	ENP	Un pilar dentro de mi educación.
28	Exp.	ENP	El encargado de la formación del alumno.
29	Exp.	ENP	El medio de transmisión del conocimiento. El emisor.
30	Exp.	ENP	Asesor o facilitador.
32	Exp.	CCH	El facilitador del conocimiento. Guía, el organizador, el transmisor de valores, de información y de conocimientos.
34	Exp.	CCH	El promotor de comunicación, el creador de esa importante etapa de los estudiantes, el encargado de allanar el camino del aprendizaje.
36	Exp.	CCH	Propiciador y facilitador del aprendizaje.
37	Exp.	CCH	Guía o facilitador del conocimiento.
38	Exp.	CCH	Facilitador, organizador, conductor y coordinador de las experiencias de aprendizaje significativos.
39	Exp.	CCH	Guía, orientador, conductor.
41	Exp.	CCH	Un guía...un receptor, orientador y canalizador de ideas.
42	Exp.	CCH	El mediador del conocimiento y el que aprende.
46	Exp.	ENP	Un facilitador, un orientador en el proceso.
47	Exp.	ENP	Un guía.
49	Exp.	ENP	Formador.
52	Exp.	ENP	El eje importante del proceso de enseñanza – aprendizaje. Un modelo a seguir.

((Tipo de entidad)) = Transmisor de conocimiento, modelo

((Tipo de entidad)) = Facilitador

[EvCS+(EL PROFESOR [EvIRPos({ [TrDESDEPos ([EL PROFESOR])])])]) [EvCS+(EL PROFESOR [EvIR([EL ALUMNO [TrHACIA ([UNA META])])])])]
 [[TrAPos ([EL ALUMNO])]]

S	Dominante	Exclusivo	Dominante	Exclusivo
29		x		
30			x	
32			x	
34				x
36				x
37				x
38				x
39			x	
41				x
42			x	
46				x
47				x
49			x	
52		x		
TOTAL	0	2	5	7

[EstSER_{Ident}((Tipo de acontecer EL PAPEL DEL PROFESOR), [EN_{Ident}((Tipo de acontecer)i)])]

((Tipo de entidad)i = Transmisor de conocimiento, modelo. ((Tipo de entidad)i = Trayectoria hacia una meta.

[Ac⁺CS⁺((EL PROFESOR [Ac⁺IR_{Pos}([Tr_{DESDE}_{Pos}((EL PROFESOR))])]) [Tr_A_{Pos}((EL ALUMNO))])] [Ac⁺CS⁺((EL PROFESOR), [Ac⁺IR ((EL ALUMNO [Tr_{HACIA}((UNA META),)])])])]

S	Dominante	Exclusivo	Dominante	Exclusivo
01		X		
02		X		
04		X		
05				X
06		X		
07			X	
08	X			
09				X
10	X			
11		X		
12	X			
13		X		
14	X			
15	X			
16		X		
17		X		
18		X		
19	X			
20		X		
21	X			

((Tipo de entidad))_i = Transmisor de conocimiento, modelo

((Tipo de entidad))_i = Trayectoria hacia una meta

[_{Acr}CS⁺((EL PROFESOR [_{Acr}IR_{Por} (|)_{iv} [_{Tr}DESDE _{Por} ((EL PROFESOR) |) |]) |) |]
[[_{Tr}A_{Por} ((EL ALUMNO) |) |]]

[_{Acr}CS⁺((EL PROFESOR|_{Acr}IR ((EL ALUMNO |_{Tr}HACIA (| *UNA META*)_i |) |) |) |]

S	Dominante	Exclusivo	Dominante	Exclusivo
22		X		
24		X		
25	X			
27			X	
28	X			
29		X		
30			X	
31			X	
32			X	
33			X	
34				X
35				X
36				X
37				X
38				X
39			X	
40			X	
41				X
42			X	
44				X
45				X
46				X

((Tipo de entidad)_i) = **Transmisor de conocimiento, modelo**

((Tipo de entidad)_i) = **Trayectoria hacia una meta**

[_{Acr}CS* ((EL PROFESOR [_{Acr}IR_{Poa} ([]_{Tr}DESDE _{Poa} ((EL PROFESOR)))))]
[_{Tr} A _{Poa} ((EL ALUMNO))]]

[_{Acr}CS* ((EL PROFESOR [_{Acr}IR ((EL ALUMNO [_{Tr}HACIA ([UNA META]))))]]]

S	Dominante	Exclusivo	Dominante	Exclusivo
47				x
49			x	
50	x			
51				x
52		x		
TOTAL NOVATOS	8	12	2	2
TOTAL EXPERTOS	2	2	8	11
TOTAL	10	14	10	13

$$\left[\text{Acr} \text{CS}^+ \left(\left(\text{EL PROFESOR} \right), \left[\text{Acr} \text{IR}_{\text{Pos}} \left(\left(\right) \right), \left[\text{Tr} \text{DESDE}_{\text{Pos}} \left(\left(\text{EL PROFESOR} \right) \right) \right] \right) \right) \right] \left[\text{Tr} \text{A}_{\text{Pos}} \left(\left(\text{EL ALUMNO} \right) \right) \right]$$

Sujeto	Nivel	Institución	((Tipo de entidad)) _i = Conocimiento Modelo	((Tipo de entidad)) _i = Herramienta
01	Nov.	ENP	<i>Conocimiento, habilidad¹</i> El ejemplo	
02	Nov.	ENP	Lo conocido por ella respecto a su materia, nuevos conocimientos	
04	Nov.	ENP	<i>Conocimiento, habilidad</i>	
06	Nov.	ENP	Lo que se esta viendo	
08	Nov.	ENP		La ayuda
10	Nov.	ENP		La inteligencia, el carácter, el juicio
11	Nov.	ENP	<i>Conocimiento, habilidad</i>	
12	Nov.	ENP	<i>La explicación de su materia,</i> conceptos nuevos	
13	Nov.	ENP	Un mensaje de enseñanza claro y ameno	
14	Nov.	ENP	<i>Aclaraciones sobre dudas</i>	
15	Nov.	ENP	Conocimientos sobre la materia, sus aplicaciones en la vida diaria, su importancia en el mundo actual	
16	Nov.	ENP	Conocimientos importantes de aprender	
17	Nov.	ENP	Lo relacionado con su asignatura	
18	Nov.	ENP	Los temas o materias en las que el profesor tiene un 99% de conocimiento exacto	
19	Nov.	ENP		Confianza, apoyo

¹ Las cursivas indican que el constituyente es implícito, ya sea por referencia o por descomposición léxica.

Sujeto	Nivel	Institución	((Tipo de entidad))_i = Conocimiento Modelo	((Tipo de entidad))_i = Herramienta
20	Nov.	ENP	Todo lo que sabe	
21	Nov.	ENP	Los conocimientos del profesor	
22	Nov.	ENP	Lo que sabe con base a los programas, <i>Explicaciones, Conversación, comunicación</i>	
24	Nov.	ENP	Conocimientos más amplios sobre la materia	
25	Nov.	ENP	Conocimientos y una buena capacidad académica	
28	Exp.	ENP	Conocimientos	
29	Exp.	ENP	El conocimiento, los códigos, mensajes, el aprendizaje, ciertos códigos	
30	Exp.	ENP	Información, la corrección de errores (solo en caso necesario)	
32	Exp.	CCH	Valores, información, conocimientos	
33	Exp.	CCH	Aclaraciones sobre dudas, los temas difíciles	
34	Exp.	CCH		Las herramientas e instrumentos más adecuados, un lenguaje y conciencia crítica, una serie de lenguajes
39	Exp.	CCH	Los nuevos conocimientos, <i>un mensaje claro</i>	

Sujeto	Nivel	Institución	((Tipo de entidad))_i = Conocimiento Modelo	((Tipo de entidad))_i = Herramienta
40	Exp.	CCH	Los hábitos de estudio y el compromiso con la superación personal, el ejemplo	
41	Exp.	CCH	<i>Conocimiento, habilidad</i>	Confianza, respeto
42	Exp.	CCH		
45	Exp.	CCH		
46	Exp.	ENP		Opciones para aprender por sí mismos Los medios necesarios para el aprendizaje, las alternativas didácticas, los nuevos esquemas de aprendizaje Retroalimentación
49	Exp.	ENP	Conocimientos, contenidos Modelo	
50	Exp.	ENP		
52	Exp.	ENP		Temas, bibliografía

[_{Acc}CS⁺ (([EL PROFESOR],[_{Acc}IR ([EL ALUMNO], [_{Tr}HACIA ([UNA META])_i])))]

Sujeto	Nivel	Institución	([UNA META]) _i
05	Nov.	ENP	Comprender un tema
07	Nov.	ENP	<i>La superación</i>
09	Nov.	ENP	Comprender y aprender
21	Nov.	ENP	Trabajar en equipo y ordenadamente
27	Nov.	ENP	Aprender más y mejor
28	Exp.	ENP	Conocer sus intereses en el futuro
31	Exp.	ENP	El aprendizaje, su propio aprendizaje
32	Exp.	CCH	El conocimiento, implícito
33	Exp.	CCH	Los conocimientos de la materia
34	Exp.	CCH	La comunicación, la realidad, el aprendizaje: aprender a aprender, aprender a hacer y aprender a ser
37	Exp.	CCH	Conocimiento
38	Exp.	CCH	Aprendizaje significativo
39	Exp.	CCH	Implícito
40	Exp.	CCH	Participación individual y grupal
41	Exp.	CCH	Implícito
44	Exp.	CCH	Una participación activa con sentido crítico
45	Exp.	CCH	La superación intelectual, personal y académicamente
46	Exp.	ENP	El aprendizaje, acceder al conocimiento, una capacidad de análisis y un pensamiento crítico desarrollados con una actitud no pasivo
47	Exp.	ENP	Implícito
51	Exp.	CCH	Implícito, la formación de un pensamiento crítico y analítico

[_{Acr}CS* ([EL ALUMNO], [_{Acr}IR_{Pos} ([]_i , [_{Tr}DESDE_{Pos} ([]_j)])])]
 [[_{Tr}A_{Pos} ([]_k)]]

Sujeto	Nivel	Institución	Campo	([] _i)	Desde ([] _j)	A ([] _k)
41	Exp.	CCH	Posesivo	<i>Información</i>	<i>El alumno</i>	<i>El profesor</i>
42	Exp.	CCH	Posesivo	<i>Conocimiento, Habilidad</i>	<i>El alumno</i>	<i>El profesor</i>
49	Exp.	ENP	Posesivo	<i>Retroalimentación, Aprendizaje</i>	<i>El alumno</i>	<i>El profesor</i>
30	Exp.	ENP	Posesivo	<i>La corrección de errores</i>	<i>Los alumnos</i>	<i>Los alumnos</i>
39	Exp.	CCH	Posesivo	<i>Ideas, diversas puntos de vista</i>	<i>Los alumnos</i>	<i>Los alumnos</i>
34	Exp.	CCH	Identificación	<i>La conducta del estudiante</i>	([] _j)	([] _k)
35	Exp.	CCH	Identificación	<i>La realidad que uno vive</i>	([] _j)	([] _k)
				<i>Uno mismo</i>	([] _j)	([] _k)
				<i>Nuestro conducta</i>		
46	Exp.	ENP	Identificación	<i>Conocimiento sobre si mismo</i>	([] _j)	([] _k)
47	Exp.	ENP	Identificación	<i>La realidad, su vida diaria</i>	([] _j)	([] _k)
49	Exp.	ENP	Identificación	<i>El conocimiento</i>	([] _j)	([] _k)

[_{Acr}CS⁺ ([]_{ib} [_{Acr}IR ([]_j [_{Tr}HACIA ([*UNA META*]_k]))])]

S	Nivel	Institución	Campo	([] _i)	([] _j)	([] _k)
30	Exp.	ENP	Espacial	El alumno	El alumno	Su propio aprendizaje y participar más activamente en la clase.
34	Exp.	CCH	Espacial	El alumno	El alumno	Su principal propósito: el aprendizaje
45	Exp.	CCH	Espacial	Los alumnos	Los alumnos	El aprendizaje

[EstadoSER_{Ident} ((EL PAPEL DEL PROFESOR), [LugarEN ((Atributo)Di)])]

Sujeto	Nivel	Institución	((Atributo)Di)
06	Nov.	ENP	Muy importante
16	Nov.	ENP	<u>Muy importante</u>
19	Nov.	ENP	Muy importante
26	Nov.	ENP	Uno de los más importantes
29	Exp..	ENP	Importantísimo
32	Exp.	CCH	Fundamental
42	Exp.	CCH	Fundamental
44	Exp.	CCH	Fundamental
50	Exp.	ENP	Muy importante

[EstadoSERIdent (I_i)_i [LugarEN (Atributo D_j)_j]]

Sujeto	Nivel	Institución	(Entidad D _i)	(Atributo D _j)
16	Nov.	ENP	Un aprendizaje y una educación sin los conocimientos del profesor	Incompleta
19	Nov.	ENP	Los alumnos sin el profesor	Nada
20	Nov.	ENP	El curso	Bueno
25	Nov.	ENP	Los alumnos	Personas de provecho
27	Nov.	ENP	El aprendizaje	Una experiencia gratificante e interesante
28	Exp.	ENP	Motivador para el estudio	Muy importante
29	Exp.	ENP	La buena preparación del maestro	Importante
31	Exp.	ENP	Abandonar el papel protagónico tradicional	Difícil
36	Exp.	CCH	No ser el papel del docente como propiciador y facilitador del aprendizaje y otros factores	No importante
41	Exp.	CCH	El aprendizaje El aprendizaje El conocimiento, la experiencia La comunicación La actualización del profesor	Más importante Viable Acertada Esencial Esencial
44	Exp.	CCH	Los procesos que acercan al conocimiento	Calidad
45	Exp.	CCH	El manejo del procesamiento de información	Importante
48	Exp.	ENP	La adecuada preparación del maestro y su formación especializada	Fundamentales

Apéndice 8

Análisis de la dinámica de fuerzas.

Parte 1. Función del acontecer [$_{Acr}AF^+$]

Parte 2. Función del acontecer [$_{Acr}AF^-$]

Parte 3. Función del acontecer [$_{Acr}AF^0$]

Parte 4. Función de estado [$_{Est}AF^-$]

Parte 5. Función de estado [$_{Est}AF^+$]

[Acontecer AF+ ([ELPROFESOR], []i)]
 [[POR CS+ [α], [AF+ [α], []i]]]

Sujeto Nivel	Inst.	Evento	Beneficiario ([]i)	[α]	META [α2]	
05	Nov.	ENP	Ayudar	El alumno	[α]	A comprender un tema
07	Nov.	ENP	Ayudar	El alumno	[α]	Lograr superarse
08	Nov.	ENP	Ayudar	([]i)	[α]	Poder seguir aprendiendo inglés
12	Nov.	ENP	Ayudar	Nos: <i>Los alumnos</i>	[α]	Comprender la información
18	Nov.	ENP	Ayudar	El alumno que se le dificulten dichas materias.	[α]	[α2]
19	Nov.	ENP	Ayudar	Nos: <i>Los alumnos</i>	[α]	Lograr que aprendamos
23	Nov.	ENP	Ayudar	Nos: <i>Los alumnos</i>	[α] en todo lo que se puede	Para hacer un buen curso
24	Nov.	ENP	Ayudar	El alumno	Tener conocimientos más amplios sobre la materia	Para el mejor funcionamiento de ésta y del alumno
30	Exp.	ENP	Ayudar	El alumno	Tener información	<i>Ayudar solo cuando se requiere</i>
33	Exp.	CCH	Ayudar	El alumno	Realizar los trabajos	Permitir acceder a conocimientos
51	Exp.	ENP	Ayudar	<i>Los alumnos</i>	Integrar nuevos conocimientos	Responder cuestionamientos de tipo cognoscitivo y de la vida diaria en general (entorno)
27	Nov.	ENP	Auxiliar	El alumno	[α] en el desarrollo del aprendizaje	Aprender más y mejor
05	Nov.	ENP	Guiar	El alumno	[α]	Ayudarlo a comprender un tema
31	Exp.	ENP	Promover	Los alumnos	Organizar recursos y experiencias	El aprendizaje

Sujeto Nivel	Inst.	Evento	Beneficiario ([i])	[α]	META [α2]	
40	Exp.	CCH	Propiciar	<i>Los alumnos</i>	La participación individual y grupal	[α2]
44	Exp.	CCH	Propiciar	<i>Los alumnos</i>	Una participación activa con sentido crítico	Cuidar la calidad de los procesos que acercan al conocimiento científico
48	Exp.	ENP	Propiciar	El alumno	Una actitud positiva	El interés por su materia
51	Exp.	ENP	Propiciar	<i>Los alumnos</i>	Un entrenamiento en la formación de un pensamiento crítico y analítico mediante muchas actividades compartidas	Integrar nuevos conocimientos
50	Exp.	ENP	Influir	El alumno	Habilidades personales, herramientas de trabajo, materiales, metodología y actividades novedosas	Despertar el interés de los alumnos por por aprender y lograr un verdadero Aprendizaje
43	Exp.	CCH	Facilitar	El profesor	Ser consciente de las variables que se presentan en sus alumnos (su realidad)	El diseño de materiales

[Acr AF' (I)b[l)]]

Sujeto Nivel	Institución	Protagonista	Antagonista	Efecto potencial [α]
34	Exp. CCH Exp. CCH	El profesor El alumno El labor del profesor	El camino Su realidad Una gran cantidad de obstáculos y problemas	El aprendizaje de los alumnos [α] Más difícil cada vez
35	Exp. CCH	Uno que aprende	La realidad	Adaptarnos, cambiarnos
36	Exp. CCH	La importancia del docente como propiciador y facilitador del aprendizaje	El aprendizaje	Ser más importante el aprendizaje
43	Exp. CCH	Darse cuenta de estas variables Comentar con otros colegas	Darse cuenta de manera individual No trabajar en de forma colectiva	Demeritar los recursos académicos del profesor para lograr el objetivo del curso
44	Exp. CCH	El profesor	Quienes toman decisiones políticas	Vincular este conocimiento (científico) con un futuro social en la cual haya corresponsabilidad, solidaridad, crítica y exigencia
45	Exp. CCH	El estudiante	Procesos cognoscitivos	La adquisición del conocimiento
46	Exp. ENP	El alumno	El objeto de estudio, de análisis y crítica	[α]
50	Exp. ENP	El profesor	Formas de pensar y actuar	Transmitir conocimientos
51	Exp. ENP	El alumno	Objeto de la crítica y del análisis	Integrar nuevos conocimientos

[Acr AF⁰ ((I_i [I_j [CS⁺ ((I_j [α]))])]

Sujeto Nivel	Institución	(I _i) _i	(I _j) _j	Efecto potencial [α]
33	Exp. CCH	Los trabajos	El alumno	Acceder a los conocimientos
34	Exp. CCH	Un lenguaje y conciencia crítica Un constante retro-alimentación, proceso de actualización El uso y manejo de lenguajes	El estudiante El docente El docente	Modificar su conducta de la manera más social y completa posible Cumplir con su tarea en las mejores condiciones Dotarse de más elementos para cumplir
40	Exp. CCH	Técnicas de aprendizaje	Los estudiantes	Ser creativos y eficientes.
41	Exp. CCH	Cometer sus propias equivocaciones	El alumno	Darse cuenta de cual es el conocimiento o experiencia acertada
46	Exp. ENP	Las alternativas didácticas	El estudiante	Acceder al conocimiento de la mejor manera
48	Exp. ENP	La computación	El maestro y el alumno	Tener una visión más amplia del mundo

[DEONT([]_i, [EstadoAF⁻ ([]_j, []_k, [AcrCS⁺([]_j, [α])])])])]

Sujeto	Nivel	Institución	Protagonista _j	Antagonista _k	[α] = [Efecto potencial: la norma]
06	Nov.	ENP	El profesor	([]) _k	Enseñar a los alumnos de una manera práctica.
14	Nov.	ENP	El profesor	([]) _k	Tratar que los alumnos aprendan. ¹
19	Nov.	ENP	El profesor	([]) _k	Ayudar <i>los alumnos</i> , darles apoyo y confianza.
23	Nov.	ENP	El profesor	([]) _k	Ayudar los alumnos para hacer un buen curso.
29	Exp.	ENP	Los alumnos ([]) _j	([]) _k ([]) _k	Decodificar la información recibida. Existir una motivación tanto del profesor como de los alumnos.
30	Exp.	ENP	El profesor	([]) _k	Convertirse solamente en asesor o facilitador.
34	Exp.	CCH	El profesor	([]) _k	No corregir cada vez que haya errores.
			Nuestro labor	([]) _k	Servir de enlace entre el estudiante y su realidad.
			La interdisciplina	([]) _k	Ser una tarea constante donde no se pierdan los objetivos centrales.
35	Exp.	CCH	Uno que aprende	([]) _k	Ser un instrumento primario para el logro de los objetivos señalados.
39	Exp.	CCH	([]) _j	([]) _k	Fijarse metas, tener un plan específico.
			El profesor	([]) _k	Combinar su rol con empatía y con facilidad de palabra, de comunicación, darse cuenta que lo que se transmite es entendido.
			El profesor	([]) _k	Ensayar y aplicar diversas estrategias.
					Tener muy en cuenta que el alumno operando emprende las acciones y procesos de muchas de las materia de investigación.

¹ [DEONT([]_i, [EstadoAF⁻ ([]_j, []_k, [EvCSⁱⁿ([]_j, [α])])])]) El uso de mitigación implica que la obligación es CSⁱⁿ. Incluimos este ejemplo con “debe de” porque nos parece que la intención del hablante es “debe” y no “debe de”.

Sujeto	Nivel	Institución	Protagonista _j	Antagonista _k	[Efecto potencial]
			El profesor	([]) _k	Saber que, al trabajar en grupos, los alumnos intercambian ideas y dan diversas puntos de vista para solucionar un problema.
41	Exp.	CCH	El profesor	([]) _k	Tener la creatividad de manejar varios lenguajes.
			([]) _j	([]) _k	Constituir el diálogo por un código común.
			El profesor	([]) _k	Ser un guía para el alumno y dejarlo cometer sus propias equivocaciones para que se de cuenta de cual es el conocimiento o experiencia acertada.
			El profesor	([]) _k	Otorgar confianza y respeto al alumno para eliminar el temor al fracaso.
			El profesor	([]) _k	Ser un receptor, orientador y canalizador de ideas a través de generar la observación, hipótesis, búsqueda de información, análisis y discusión en los alumnos.
43	Exp.	CCH	El profesor	([]) _k	Tener claro cuales son las variables que se presentan en sus alumnos... Saber cuales son las variables de las que va a partir.
45	Exp.	CCH	El profesor	([]) _k	Involucrarse completamente con los procesos cognoscitivos que el estudiante va enfrentar.
			El profesor	([]) _k	Tener un total conocimiento de las características y habilidades de los estudiantes.
			Los profesores	([]) _k	Tener en mente estas éstas consideraciones para poder ofrecer a nuestros alumnos opciones para aprender por si mismos.

Sujeto	Nivel	Institución	Protagonista _j	Antagonista _k	[Efecto potencial]
46	Exp.	ENP	([]) _j El profesor	([]) _k ([]) _k	Concebir el aprendizaje como proceso activo. Brindar al estudiante las alternativas didácticas que le permitan acceder al conocimiento de la mejor manera. Permanentemente proponer nuevos esquemas de aprendizaje a sus alumnos.
47	Exp.	ENP	([]) _j <i>El profesor</i>	([]) _k ([]) _k	Procurar que desarrolle una capacidad de análisis y un pensamiento crítico. Motivar los alumnos, planear y orientar a las actividades que ellos realicen para que los conocimientos pasen a formar parte de sí mismos y puedan aplicarlos a su realidad, a su vida diaria.
48	Exp.	ENP	El profesor	([]) _k	Propiciar en el alumno el interés por su materia con una actitud positiva.
49	Exp.	ENP	([]) _j El profesor	([]) _k ([]) _k	No quedarse el papel del profesor en informador sino alcanzar niveles de formador. Procurar que el alumno transforme el conocimiento, lo viva y lo haga suyo con naturalidad.
50	Exp.	ENP	El profesor	([]) _k	Descubrir las necesidades de sus alumnos. Adecuar diferentes formas de pensar y actuar en la forma de transmitir conocimientos.
52	Exp.	ENP	<i>El profesor</i>	([]) _k	Tener una disciplina.

[Estado AF⁻ ([]_j, []_k, {Acr CS⁺ ([]_j, [α])})]]

Sujeto Nivel	Institución	Protagonista _j	Antagonista _k	[Efecto potencial]
37	Exp. CCH	El papel de guía o facilitador	Alumnos y profesores no acostumbrados	Una carga no agradable

[CS⁺([]_i, [Estado AF⁺ ([]_j, []_w |))]
 [CS⁺([]_i, [Estado REACT⁺ ([]_j, []_w]²)]

Sujeto	Nivel	Institución	Función	([] _i)	([] _j)	([] _k)
11	Nov.	ENP	[EstAF ⁺]	El maestro	El maestro	La relación maestro – alumno
26	Nov.	ENP	[EstREACT ⁺]	El profesor	El alumno	Su materia
28	Exp.	ENP	[EstAF ⁺]	([] _i)	El profesor	El estudio
37	Exp.	ENP	[EstAF ⁺]	El rol de guía, facilitador	El profesor	Los alumnos
39	Exp.	CCH	[EstAF ⁺]	([] _i)	El rol del profesor	Empatía

² Coloca el argumento que experimenta la emoción en posición de sujeto.