

# Maneras de decir y entender la Práctica Pedagógica desde el diálogo discursivo<sup>1</sup>

*Ways of saying and understanding the Pedagogical Practicum from the discursive dialogue*

## Autores

- ❖ **Ángela María Gamboa González.** Magister en enseñanza de lenguas extranjeras.  
Correo: [agamboa@unisalle.edu.co](mailto:agamboa@unisalle.edu.co)
- ❖ **Guillermo Hernández Ochoa.** Magíster en Lingüística Española.  
Correo: [ghernandez@unisalle.edu.co](mailto:ghernandez@unisalle.edu.co)

## Resumen

El artículo presenta los resultados de la investigación que se propuso estudiar el discurso de docentes asesores y maestros de lengua en formación en el contexto de la práctica pedagógica en una universidad de Bogotá. Para tal fin, se analizó este discurso a partir de la etnografía de la comunicación y la lingüística etnográfica. Los datos se obtuvieron mediante observaciones, grabaciones, notas de campo, y análisis documental. Los resultados muestran que los discursos crean un sujeto referido al maestro de lenguas en formación al calificarlo y clasificarlo. De otra parte, las maneras discursivas determinan un acto comunicativo particular de quienes se relacionan con la práctica pedagógica (coordinadores de universidad y colegios, maestros de lengua en formación, profesores titulares de colegio y docentes asesores de la práctica); es decir, un diálogo que va más allá de un discurso institucional.

**Palabras claves:** Maestros de lengua en formación, Práctica Pedagógica, discurso institucional, discurso pedagógico, diálogo discursivo, patrones interaccionales.

## Abstract

*The article presents the results of the investigation that had as main purpose to study the discourse of pedagogical advisors and teachers in training in the context of pedagogical practice at a university in Bogota. To this end, this discourse was analyzed based on the ethnography of communication and ethnographic linguistics. Data were obtained through observations, recordings, field notes, and documentary analysis. The results show that the discourses create a subject referring to the language teacher in training by*

<sup>1</sup> Este artículo es producto de la investigación titulada “Discursos en Diálogo: Hacia una comprensión de las formas de decir el discurso pedagógico entre asesores y maestros en formación de un programa de licenciatura en una universidad de Bogotá”, del grupo de investigación *Lengua y Prácticas Discursivas en Contextos Educativos*.



*qualifying and classifying him/her. On the other hand, the discursive manners determine a particular communicative act of those who are related to the pedagogical practice (university and college coordinators, language teachers in training, college professors and teachers advising the practice); that is to say, a dialogue that goes beyond an institutional discourse.*

**Keywords:** *Language teachers in training, Pedagogical Practicum, institutional discourse, pedagogical discourse, discursive dialogue, interactional patterns.*

## Introducción

Este artículo es producto de la investigación titulada “Discursos en Diálogo: Hacia una comprensión de las formas de decir el discurso pedagógico entre asesores y maestros en formación de un programa de licenciatura en una universidad de Bogotá”, del grupo de investigación *Lengua y Prácticas Discursivas en Contextos Educativos*. Es la segunda parte de un proyecto que mostró hallazgos importantes de los docentes asesores (Lucero, 2015), y los maestros en formación (Castañeda Trujillo & Aguirre-Hernández, 2018; Lucero & Roncancio-Castellanos, 2019) sobre la manera en que vivencian la Práctica Pedagógica en un programa de licenciatura de lenguas extranjeras en Colombia.

La importancia del presente estudio reside en entender el discurso pedagógico como un diálogo que va más allá de un discurso institucional unidireccional. Es decir, el discurso como una práctica social y cultural que permite la comprensión de las maneras de decir y entender la práctica pedagógica a partir del discurso pedagógico que emerge en dicho diálogo. Puede haber, quizás, maneras instauradas de ser y entender la formación docente, y prácticas discursivas e interaccionales posiblemente instrumentalizadas, rígidamente organizadas y secuenciadas que valen la pena estudiar.

Institucionalmente, la Práctica Pedagógica (PP) es fundamental en la formación docente, pues se entiende como un espacio en el que prima el acompañamiento fraterno entre el educador y el educando en su proceso de aprendizaje para la enseñanza. Por esta razón, se espera que la relación entre el docente asesor y el maestro en formación vaya más allá de lo funcional y se constituya en diálogo con identidades propias, y con subjetividades y creencias que se vinculen a este proceso comunicativo.

A partir de esta premisa, se estudió la manera como se construye el diálogo discursivo y los tipos de relación que en él se establecen, desde



aquello que se dice (o que no se dice), cómo se dice, y para qué o por qué se dice en los eventos comunicativos de la PP en la formación docente. Tales eventos se componen de prácticas y de discursos que responden a concepciones, a maneras de ver y de ser en el mundo, a múltiples patrones discursivos e interaccionales y a variadas maneras de construir no solo a los sujetos docentes, sino también a la PP misma.

Con base en las consideraciones anteriores, se planteó como objetivo general: Describir las formas discursivas e interaccionales que los participantes ponen en ejercicio en las reuniones que hacen parte de la PP de un programa de licenciatura en lenguas extranjeras en una institución de educación superior (IES). Como objetivos particulares: establecer una mirada inicial de qué se dice, y cómo se dice la práctica pedagógica, en el diálogo discursivo del espacio académico en cuestión, y concebir una mirada de cómo se construye la práctica pedagógica misma y los sujetos en la formación inicial docente de la licenciatura.

Entre algunos de los antecedentes del estudio en cuestión, están los de Jiménez (2005) sobre el pensamiento pedagógico y Meza (2017) sobre la tradición en la formación de los maestros en formación. Ambos autores dan cuenta de la formación de los maestros novatos como una preocupación constante en el campo de la educación. Estos temas ofrecen miradas importantes sobre la misma PP.

Sin desconocer la relevancia que estos estudios tienen al dar a conocer lo que ocurre en la PP de la licenciatura, se observa que, aunque indirectamente se basan en el discurso pedagógico, no lo describen, ni tampoco establecen el cómo ni el para qué se dice en diálogo en su marco de estudio. Es decir, estos estudios son relevantes para saber qué reflexiones, experiencias, necesidades, retos y desarrollo profesional pueden emerger en la práctica pedagógica de una licenciatura, pero no para conocer la manera como se construyen la práctica pedagógica y los sujetos docentes desde lo que se dice en el diálogo discursivo de la misma.

Valverde (2012) asume el estudio de la PP desde la perspectiva discursiva. Páez-Martínez (2015) la abordó como clave del saber pedagógico, en la construcción de los discursos en diálogo. Consecuentes con De Tezanos (2007), Fandiño-Parra y Bermúdez-Jiménez (2015), Londoño-Orozco (2009), Moreno Fernández (2015a), Ortega, López y



Tamayo (2013), la PP se refiere a experiencias situadas que se verbalizan en el discurso pedagógico *in situ* y narrado.

Para el análisis de este discurso pedagógico se propuso un doble enfoque etnolingüístico. Uno, con la etnografía de la comunicación; otro, con la lingüística etnográfica. Los participantes del estudio fueron los maestros de lengua en formación, los docentes asesores, y las personas encargadas de la coordinación de la PP tanto en la universidad como en las instituciones educativas.

El análisis del discurso en los tres instrumentos que se emplearon (observación y grabación, notas de campo y análisis documental), permitió develar la creación de un sujeto referido al maestro de lenguas en su formación en la PP. Los adjetivos que se emplean en estos discursos califican y clasifican al maestro en formación de diversos modos y en diversos grupos (v. g. practicante, mediador, para el caso de la calificación; y como investigador, licenciado, para el caso de la clasificación). En todo caso, son formas de nombrar al maestro en formación que surgen del discurso que se crea y recrea en los eventos comunicativos de la PP.

Finalmente, se puede afirmar que el diálogo discursivo construye una manera institucional de ver y entender la PP y de los maestros de lengua en formación como sujetos. De estas formas de decir, hay maneras instauradas de ser y entender la formación docente, y prácticas discursivas e interaccionales institucionalizadas, rigurosamente organizadas y secuenciadas que configuran una manera particular de concebir la PP.

## Marco Conceptual

Cinco conceptos fueron fundamentales para el desarrollo de la investigación. Los constructos son: Formación docente, práctica pedagógica, discurso (institucional y pedagógico), diálogo discursivo, y patrones interaccionales. Veamos:

**Formación docente.** La formación docente en Colombia se ha desarrollado según las reformas educativas a lo largo de la historia. Durante el siglo XIX surgieron las Escuelas Normales para dar paso a la profesionalización docente en la década del 50 con las facultades de educación y las universidades pedagógicas. Un elemento importante en el siglo XIX fue el surgimiento de las escuelas anexas que según el decreto 429 de 1983 se



determinó una duración de cinco años de estudio, posteriores a la primaria, como requisito para obtener el título de maestro (Herrera & Low, 1990). Por su parte, las universidades pedagógicas colombianas, se crearon en la misma década, y a partir de entonces, se consideró el saber pedagógico, como un saber superior, de carácter universitario. No obstante, por el Decreto 80 de 1980 y la Ley 30 de 1992, en Colombia se reformó el sistema educativo y se abrieron posibilidades en el país para comercializar los programas debido a la privatización de las instituciones de educación superior (Ibarra, 2003).

En la década del 80 surgió el movimiento pedagógico cuyo propósito fundamental fue profesionalizar y elevar la formación del magisterio. En el campo de la formación de maestros, el movimiento hizo palpable la necesidad de sistematizar aún más la formación permanente e intensificar los cambios entre pares académicos para la discusión sobre educación. Además, un eje que se consideró fundamental en la formación docente fue la investigación (Calvo, Rendón & Rojas, 2004). De lo anterior surgieron tres situaciones. La primera, la que algunos denominaron la feria del crédito, ya que en la formación y actualización docente se centró en la acumulación de cursos para el escalafón docente. Dichos cursos no tenían relación ni con la formación ni con la práctica pedagógica. La segunda situación fue la creación del Decreto 272 del Ministerio de Educación Nacional (MEN), en el que se asumió al maestro como un investigador y exigió a las facultades contar con una línea de investigación por programa en aras de su acreditación (Pabón, 2001, p. 125). La tercera situación estuvo relacionada con el papel de la PP. De ahí que se empezara a caracterizar la práctica a partir de unos lineamientos que requerían de la reflexión del maestro sobre su quehacer.

Según el Decreto Ley 1278 de 2002, los programas de formación de docentes en Colombia son los ofrecidos por las Escuelas Normales Superiores (ENS), las Instituciones de Educación Superior (IES) y los programas de pedagogía para profesionales no licenciados, ofrecidos por las IES. De ahí que existan unos lineamientos de política para el subsistema de formación de docentes, los cuales se componen de tres ejes transversales que son pedagogía, evaluación e investigación (MEN, 2014).

**Práctica pedagógica (PP).** La PP se entiende desde algunas racionalidades como la tradicional, la técnica y la crítica o emancipadora. El objetivo de la práctica tradicional, según Díaz Villa (1998) tiene que ver con la transmisión



de los conocimientos de la disciplina que se enseña mediante un conjunto de técnicas, métodos y operaciones de enseñanza y cuyo propósito era transmitir conocimientos, habilidades y destrezas de una disciplina o profesión. En esta misma línea, Ávila et al. (1989) señalan que según esta racionalidad se continúa abusando de las clases magistrales centradas en aspectos generales, sin aplicación a casos específicos y sin la posibilidad de tener vivencias directas sobre situaciones reales.

Por su parte, el propósito de la PP, desde una racionalidad técnica, consiste en el aprendizaje de técnicas para intervenir en el aula, pero también cuándo utilizar unas y cuándo utilizar otras, por lo que se requiere la formación en competencias estratégicas, además de formas de pensar apoyadas en principios y procedimientos de intervención (Ferrández et al., 2000). Del mismo modo, estos autores aluden a que este tipo de práctica estaba encaminada a la enseñanza de la posición física, el modo de manejar la palabra (explicación, preguntas, estímulos verbales, críticas, etc.), la forma de emplear el espacio y la proporción de transmisión de ideas o de opiniones que el profesor manejaba en el aula.

Con respecto a la PP crítica o emancipadora, vista desde la perspectiva de Schön (1992), se asume como la sistematización de experiencias y desde las dinámicas de la investigación-acción, lo cual permite que la práctica se conciba como el espacio en el que se acumulan experiencias para reflexionar sobre las mismas.

Finalmente, según Zuluaga (1999):

La práctica no debe estar predeterminada al aula de clase, ya que ésta se puede explicar como aquello que abarca un objeto histórico complejo para abordar el análisis de la pedagogía en la perspectiva de la historia de los saberes que se dan en una institución en una sociedad concreta (p. 83).

Es decir, de acuerdo con Córtes y Conde (2006), se deben tener en cuenta:

Los aspectos sociales, políticos y económicos de la sociedad. El docente de hoy, no puede ceñirse a cumplir el rol de transmisor de contenidos, debe ser más activo y agresivo ante la problemática educativa del país y ser capaz de opinar en las discusiones curriculares. Esto se debe a que la práctica pedagógica designa su ejercicio en los establecimientos



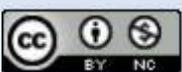
educativos. Pero también percibe las formas de exposición y de desplazamiento de los saberes transmitidos en tales instituciones (p. 16).

**Discurso.** Desde la década del 70, cuando irrumpe en el panorama educativo la lingüística pragmática, del texto o del discurso, surgen términos que además de dar cuenta de la nueva perspectiva teórica, dan identidad a la nueva escuela lingüística, tal es el caso del término discurso. Para Van Dijk (1997), el discurso es “tanto una forma específica del uso del lenguaje, como una forma específica de interacción social. Así, el discurso se interpreta como un evento comunicativo completo en una situación social” (p. 11). En las décadas siguientes, los estudios relacionados con el discurso han buscado asociaciones con otros términos, como discurso y conocimiento, discurso y poder, o discurso y racismo, entre otros. Más recientemente, el término discurso se ha acuñado a adjetivos particulares para designar otros tipos de estudio que trascienden propiamente el campo lingüístico.

Una de las maneras como se puede abordar el estudio del discurso es, según Van Dijk (1997), como práctica de los miembros de una sociedad: Tanto el discurso oral y escrito son formas de prácticas sociales en contextos socioculturales; no sólo somos usuarios de una lengua sino también somos parte o miembros de un grupo, institución o cultura. Mediante el uso de la lengua, entre otros, desempeñamos roles, afirmamos o negamos, estamos de acuerdo o en desacuerdo, pedimos o damos información, adquirimos conocimiento e, incluso, dice Van Dijk (1997), somos capaces de “desafiar” una estructura social, política o institucional.

**Discurso institucional (DI).** Para los autores, el discurso institucional (DI) es el uso del lenguaje que permite gestionar tareas prácticas y realizar actividades particulares asociadas a su participación en contextos institucionales, como es el caso de la enseñanza. El DI emplea recursos lingüísticos en varios niveles: léxico, sintáctico, prosódico y secuencial, mediante los cuales se busca lograr el trabajo interaccional de las instituciones. Rosales (1998) denomina a los discursos institucionales, académicos, planificados, públicos, como discursos pedagógicos. Estos discursos se generan cuando el estatus de los participantes establece una jerarquía de voces, y son menos frecuentes en la comunicación.

Aunque las interacciones institucionales ocurren con frecuencia dentro de las características físicas de los entornos, como es el caso de la



escuela, no están restringidas a estos lugares. Así, los lugares que no suelen considerarse “institucionales”, pueden convertirse en escenarios para este tipo de discurso. Del mismo modo, las personas en su lugar de trabajo pueden participar en conversaciones sociales informales no relacionadas con el trabajo. La institucionalidad de la conversación no está determinada por su ocurrencia en un contexto institucional particular (Thornborrow, 2002).

De esta manera, es posible afirmar que los límites entre la conversación institucional y la conversación cotidiana, no son fijos. A este respecto, Carmona García (2009) sostiene que “la institucionalidad del diálogo está constituida por los participantes a partir de sus orientaciones a los roles e identidades institucionales relevantes, y a las responsabilidades y deberes asociados con esos roles” (p. 29). Así pues, analizar el diálogo institucional implica investigar las orientaciones de los participantes y su participación en sus roles institucionales e identidades a partir de su uso del lenguaje.

**Discurso pedagógico (DP).** La mayoría de los estudios sobre este tipo de discurso, el discurso pedagógico (DP), coinciden en afirmar que este es una construcción teórica que explica y describe el objeto de conocimiento en pedagogía, para que se dé la transformación de los esquemas mentales de los estudiantes sobre un saber concreto. Para Bernstein (citado por Díaz, 2001), el DP “es una modalidad de comunicación especializada mediante la cual la transmisión/adquisición (aprendizaje) se ve afectada” (p. 39). En este sentido, el DP es un medio de recontextualizar o reformular un discurso primario. Los discursos abarcan las ciencias sociales, las ciencias naturales y las humanidades. Estos discursos, que según Díaz (2001), son selectivamente limitados en su proceso de reproducción, son transformados, reorganizados, distribuidos, y reubicados en un campo diferente, el campo de reproducción discursiva. Para Gallego (1992):

El discurso pedagógico no es la disertación que el educador hace a sus alumnos en el aula de clase, cuando expone la interpretación que él ha elaborado sobre el tema que se trabajará, aun cuando haya en la exposición una intencionalidad pedagógica (p. 71).



El DP incorpora, en su discorrir teórico-explicativo, las descripciones objetivas de las diferentes etapas por las cuales transita el intelecto en su auto transformación, vinculándolas en los métodos del acto pedagógico.

Por otra parte, para Ramírez (2004), el DP:

Consiste en un proceso de significación como acción que relaciona significantes en una unidad mediante procesos simbólicos por necesidades prácticas sociales; específicamente, con el propósito de formar y orientar a las nuevas generaciones en el conocimiento de la cultura y la sociedad (p. 187).

Es decir, un proceso mediante el cual la sociedad, en general, asigna significados a significantes (significante como la parte concreta de los signos) que se heredan a las generaciones siguientes a favor del conocimiento y mantenimiento de la cultura.

Si se tiene en cuenta que el discurso se puede considerar como una categoría constituida y constituyente (Díaz, 2001), es decir, un discurso puede estar constituido por otros (que es lo que suele suceder en la práctica), y ser la fuente, a su vez, para la construcción de otros discursos, habría que considerar que los discursos primarios, como se ya se mencionó, cuentan con una organización interna que los define como tales, mientras que el DP, no. Esta es la razón, según Díaz (2001), de que la constitución del DP sea muy compleja.

### **Diálogo discursivo.** Según Calsamiglia y Tusón (2001):

El diálogo es la forma básica de la comunicación humana. La conversación es el <<protogénero>> que mejor ilustra esa característica dialógica de la comunicación, que impregna todas las demás formas de expresión discursiva. (...) el discurso siempre se orienta hacia una audiencia –presente o ausente- a la que se quiere convencer, explicar o describir algo, con la que se quiere discutir o llegar a acuerdos, a la que se pretende seducir, engañar o reñir. La conversación es espontánea –género dialogal por excelencia- sirve de base para las relaciones humanas, que se crean y se mantienen a través del diálogo y se enrarecen o se terminan cuando el diálogo se hace fácil o se rompe (pp. 318-319).

Desde perspectivas teóricas más recientes que se inscriben en la tendencia de la lingüística pragmática, el diálogo discursivo podría circunscribirse a la polifonía textual (se podría decir, oral y escrita), en la que



es posible la relación de un yo (ethos), con un tú (pathos), en función de un referente (Tiers). Estas voces entran en una relación polifónica en la que converge el DP en un contexto determinado (Martínez Solís, 2002; Ramírez, 2007).

**Patrones discursivos e interaccionales.** Los patrones discursivos (o formas discursivas) son construcciones lingüísticas comúnmente usadas en un contexto específico, las cuales se componen de formas léxico-sintácticas usuales y significados habituales para ese contexto (Hoffmann, 2016). Es decir, son oraciones que tienen una forma específica y un significado en contexto. Estas construcciones lingüísticas se convencionalizan dentro de un género discursivo a la vez que se convierten en formas aceptadas dentro de las situaciones comunicativas en el contexto en donde ocurren. De acuerdo con Grave (2000), los patrones discursivos, que pueden ocurrir de manera oral o escrita, se convierten en representaciones lingüísticas que muestran la manera como se debe organizar y comprender el texto del discurso en un contexto comunicativo dado.

Los patrones interaccionales, por su parte, hacen referencia a las diferentes maneras en que se organiza y secuencia la interacción entre los participantes de una situación comunicativa (Kendon, 1990; Schegloff, 2007). Los patrones interaccionales indican la manera como se construye la secuencia de los turnos al hablar dentro de una situación comunicativa (por ejemplo, cómo se inicia una conversación, o se explica un tema en una profesión) (Sidnell & Stivers, 2014) y los roles o comportamientos interaccionales que cada participante tiene en ella (el que pregunta, responde, aporta, interrumpe, explica, etc., y cómo lo hace) (Knoblich & Sebanz, 2008; Zimmerman, 1998). Particularmente en las licenciaturas de educación, en la formación de profesores de lengua materna y extranjeras, los patrones interaccionales en el aula de clase hacen parte de los eventos comunicativos que sus participantes co-construyen con el objetivo de dar forma y promover el aprendizaje y uso de la lengua meta, la conversación, el conocimiento sobre la disciplina y el mundo, y los espacios para el aprendizaje y la práctica de cómo enseñar y evaluar la lengua en estudio (Ellis, 1994; Johnson, 2009; Lucero & Rouse, 2017; Seedhouse, 2005; Walsh 2011).

Sapir (1994) y Hymes (2000) indican que, aunque la interacción dentro de una situación comunicativa pueda verse sin ningún orden, esta



mantiene unas reglas y regularidades interaccionales y discursivas que se expresan por medio de los patrones interaccionales y discursivos. Igualmente, estos autores indican que dichos patrones pueden variar en su secuencia de turnos o en sus construcciones lingüísticas dentro la situación comunicativa debido al contexto sociocultural donde ocurren. Esto se debe a que las funciones comunicativas, las formas del discurso y sus significados, los turnos al hablar y sus reglas interaccionales, y los roles o comportamientos interaccionales de los interactuantes están mediados por las características socioculturales presentes en la situación comunicativa; por ejemplo el género, la edad, el estatus social, la ocupación o profesión de los interactuantes en conversaciones sobre política, religión, familia, o en explicaciones sobre cómo funciona o se hace algo, o en la manera en que se cuenta una historia o experiencia, etc.

## Metodología

Para analizar los discursos se propuso un doble enfoque etnolingüístico que conllevó el estudio del diálogo que se crea y recrea en la práctica pedagógica comprendida como una práctica social que ocurre en múltiples eventos sociales (Saville-Troike, 2003; Rampton, Maybin, & Roberts, 2015). Este enfoque se trabajó de la siguiente manera:

**La etnografía de la comunicación.** Este enfoque nos permitió analizar, por una parte, las posibles múltiples maneras de decir y entender la práctica pedagógica en su discurso (Lucero & Cortés-Ibáñez, 2021), y, por otra parte, las convenciones interaccionales y discursivas que se expresan por medio del lenguaje en dichas maneras de decir y entender la PP. De acuerdo con Cameron (2001) y Hymes (1996), este enfoque de investigación combina las relaciones socioculturales que se expresan por medio del lenguaje y la mirada lingüística del mismo como un sistema de comportamientos culturales. Es decir, se hace énfasis en la interdependencia entre el uso del lenguaje, las actividades socioculturales, y el contexto particular en el que ocurren. Según Flórez Romero (2004), la etnografía de la comunicación es una teoría a la que le es indispensable investigar el uso del lenguaje en contextos de situación para así poder discernir patrones reales de la actividad de habla.



La etnografía de la comunicación recurre al método etnográfico con todas sus implicaciones conceptuales y procedimentales, en las que se usa técnicas de recolección de datos derivadas de esta disciplina como la observación participante (Flórez Romero, 2004). Un análisis micro y macro (Duff, 2002) de los elementos discursivos e interaccionales que se obtuvieron con estas técnicas de recolección de datos dentro del discurso pedagógico en el contexto descrito para esta investigación permitió examinar, desde lo micro, los actos de habla y las estructuras interaccionales y dialógicas del discurso pedagógico; y desde lo macro, el contexto dialógico e ideológico en el cual dicho discurso pedagógico opera en el espacio académico de Práctica Pedagógica en la institución.

**La lingüística etnográfica.** Este segundo enfoque nos permitió analizar las maneras de construir la PP y los sujetos-docentes en formación en el discurso pedagógico que ocurre en la PP. Para este análisis, se hizo énfasis en la interdependencia entre el uso del lenguaje, las actividades socioculturales, y el contexto particular en el que ocurren. Shaw, Copland, y Snell (2015) indican que la lingüística etnográfica tiene como objetivo entender la manera en que los procesos sociales y comunicativos operan en un contexto específico. Es decir que, mediante el análisis de estos procesos, pudimos entender qué se dice, cómo, y por qué, en el contexto del espacio académico de la PP. Esto conlleva entonces a la construcción de los significados, las maneras y las razones de decir en el discurso pedagógico del espacio académico mencionado.

Entender estos significados, maneras y razones de decir la PP con un enfoque lingüístico etnográfico nos permitió subsecuentemente comprender, por un lado, cómo se construye la PP en el contexto indicado y, por otro lado, cómo se construyen sujetos-docentes con dicho discurso pedagógico. Con este segundo enfoque etnolingüístico se hizo entonces énfasis en la complejidad de las dinámicas del discurso pedagógico como un diálogo, en las implicaciones multinivel de las funciones del lenguaje que en el discurso pedagógico ocurren y, en los significados ideológicos que se presentan en el mismo.

**Población.** La población que hizo parte del estudio se conformó por maestros en formación, docentes asesores, coordinadora de la práctica



pedagógica y directora del programa, coordinadores de los colegios y profesores titulares de los grupos en los que los estudiantes de la licenciatura desarrollaron el acompañamiento pedagógico.

## Instrumentos y técnicas de recolección de datos

**Observaciones y grabaciones.** Se observaron tres reuniones de PP de la IES, la primera dirigida por la Coordinadora de Práctica, la segunda con el Coordinador de Investigación, quien dio los parámetros de inicio a los estudiantes de primer semestre de práctica, y una tercera dirigida nuevamente por la Coordinadora de Práctica a todos los estudiantes que se encuentran en la PP.

**Notas de campo.** Las notas de campo constituyen el registro, en un lenguaje cotidiano, de los fenómenos observados y en general de toda la información que se obtiene durante el trabajo de campo. Se realiza un registro *in situ*, que permite la reflexión posterior como un momento de comprensión de lo sucedido y de análisis (Moreno Fernández, 2015b).

**Documentos.** Se trata de todo texto impreso de carácter verbal, entre los que se cuentan los documentos institucionales, libros, revistas, artículos o periódicos (López Noguero, 2002). Para la presente investigación, los documentos que se analizaron fueron el documento maestro de la licenciatura, los convenios firmados con las instituciones donde se observan los eventos sociales, el reglamento de PP de la licenciatura, los syllabus y portafolio de práctica de los grupos que se observaron junto con las lecturas sugeridas dentro de esos syllabus.

El análisis documental se realizó en dos fases, por un lado, la fase de análisis formal, que corresponde a una mirada externa de cada documento y su identificación a partir de las tablas y convenciones propuestas por Moreno Fernández (2015b, p. 99-101). En segundo lugar, la fase de análisis interno, que supone operar sobre el contenido temático del documento en la búsqueda de palabras clave, descripciones, análisis y resúmenes que permitan comprender lo que se dice a nivel institucional acerca de la PP en la institución y cómo se dice.



## Resultados y Discusión

De acuerdo con el propósito de la investigación, y en cuanto a las formas interaccionales y discursivas de los participantes de la PP, se consideraron tres maneras de decir: a) La del discurso institucional escrito, b) la de las reuniones institucionales de práctica en la universidad, y c) la de las reuniones institucionales de práctica en los colegios.

Cada una de estas maneras de decir determina un acto comunicativo particular de quienes se relacionan con la práctica pedagógica (coordinadores de universidad y colegios, maestros de lengua en formación, profesores titulares de colegio y docentes asesores de la práctica).

En primer lugar, como hallazgo, la referencia a la forma como estas tres maneras de decir se inscriben en lo institucional y por ende determinan una relación con sus lectores y oyentes; esta relación se ampara en el estatus que representan esas maneras de decir, y en la identidad (institucional) que los interlocutores logran percibir de quienes están detrás de tales prácticas discursivas.

En los tres instrumentos que se mencionan, las relaciones entre los hablantes, se da de la siguiente manera: el estatus de los documentos institucionales, representa una condición de oficialidad, de ser producto del estudio, de la reflexión, del análisis y del consenso; por estas razones tales documentos transmiten a sus interlocutores (maestros de lengua en formación y docentes asesores) una identidad que ya no solo es institucional sino también canónica, o si se quiere de *vademécum* (nociones o informaciones fundamentales). Así, cuando estos se acercan a tales documentos, perciben, a su vez, tal identidad, justamente por su naturaleza oficial institucional.

Por otra parte, en relación con las reuniones en la universidad, tanto la directora del programa como la coordinadora de práctica representan un estatus de mayor jerarquía frente a docentes asesores y maestros de lengua en formación. Así se percibe su identidad (institucional) por el grupo. El acto comunicativo que lleva a cabo la directora y, en particular, la coordinadora se inscribe en la interacción institucional. Esto quiere decir que, en relación con sus interlocutores (docentes asesores y maestros de lengua en formación) no se mantiene el mismo estatus, los mismos derechos, ni las mismas obligaciones en la interacción.



Esta misma situación se presenta en las reuniones en los colegios, pero en todo caso se inscribe, como acto comunicativo en la interacción institucional. Las premisas, indicaciones e instrucciones, objeto de estas reuniones, están contextualizadas a las particularidades y dinámicas propias de cada institución.

De acuerdo con Batlle y Franco (2015), la interacción institucional determina una relación asimétrica (es decir, una relación desigual) como la que se establece entre un documento institucional y sus lectores; entre la directora del programa y la coordinadora de práctica con los maestros de lengua en formación; o entre coordinadores de práctica, rectores y docentes asesores y maestros de lengua en formación en colegios distritales donde se llevó a cabo la PP. Los contextos de estas interacciones definen maneras de ser, derechos, obligaciones y conocimientos (en diversos grados) de los temas que se abordan. Drew (citado por Batlle & Franco, 2015) sostiene:

La interacción institucional es asimétrica por definición: la posición de poder que otorga el contexto institucional a uno de los participantes implica que sea este quien maneje la interacción, establezca los temas de los cuales se tiene que hablar, mantenga y disponga de un mayor conocimiento sobre lo que se habla, sea quien establezca los turnos y, por lo tanto, gestione la organización secuencial de la interacción (p. 183).

En ese sentido, el acto comunicativo es en mayor medida unidireccional puesto que las convenciones discursivas mantienen un tono directo e imperativo. Los espacios para que los maestros de lengua en formación o los docentes asesores intervengan son mínimos o nulos; las reuniones en últimas son de carácter directivo.

En segundo lugar, a partir del análisis realizado, se encontró que el maestro de lenguas en formación “es” o “debe ser”. En el siguiente cuadro se muestra la manera como se enuncia este rol desde las diferentes formas interaccionales y discursivas.



**Tabla 1.** Ejemplo 1 “es” “deber ser” del maestro en formación.

<i>EJEMPLO 1: “es” “deber ser” del maestro en formación</i>	
<b>En los documentos institucionales</b>	Es o debe ser quien “aborda problemas pedagógicos, didácticos, epistemológicos sobre el lenguaje (...)”, es alguien “que está en una secuencia pedagógica en procura de una autonomía”, es un “educador”, “un actor pedagógico”, “un licenciado”, “un sujeto que se resignifica”, “un sujeto crítico”, “un usuario profesor de lengua extranjera”, “un ser humano integral”, “un docente de lenguas en formación”, “un sujeto histórico e historizante”, “un profesional competente”, “un sujeto pedagogo, investigador de las lenguas profesionales competentes”.
<b>En las reuniones de PP en la universidad</b>	El docente de lenguas en formación es o debe ser “un representante” e “imagen” de la universidad”, “un futuro licenciado”; es alguien “que tiene que empezar a reconocerse como profesor de algo”, “que sabe de la lengua que va a enseñar” y “no es el amigo de sus estudiantes”.
<b>En las reuniones de PP en los colegios</b>	Es o debe ser un “profesor de La Salle”, “investigador, conocedor, consejero, mediador, formador, y docente en formación”; es “alguien que tiene el poder”. El docente de lenguas en formación debe “conocerse a sí mismo”, “tener conciencia histórica de la vida y la profesión”, “hacer el esquema de desarrollo de la clase”, “definir la competencia, desempeño, temática y contenidos”, cumplir con el esquema de desarrollo de clase (objetivos, instrucciones, explicación, actividades, materiales, y tareas) y atender su control individual, grupal, y del mobiliario (tono de voz, lenguaje corporal, actitud, trabajo en grupo, uso del tablero, etc.). Además, debe “leer el manual de convivencia”, “conocer los procesos, los protocolos y a los estudiantes”, “preparar los temas”, “tener paciencia”, “apoyar al docente titular”, “representar un papel de formador”, “crear una clase en torno al diálogo”, y “no ‘meterse’ con los estudiantes”.

**Fuente:** Elaboración propia.

A esto que “es” o “deber ser” se le agrega un “deber hacer” desde los discursos de los tres instrumentos, en consonancia con lo que ya “es” o “debe ser”.

**Tabla 2.** Ejemplo 2 “deber hacer” del maestro en formación.

<i>EJEMPLO 2: “deber hacer” del maestro en formación</i>	
<b>En los documentos institucionales</b>	Debe “indagar sobre los problemas que enfrentan los estudiantes en su práctica pedagógica”, “observar de manera reflexiva”, “hacerse consciente del hecho educativo”, “poner en ejercicio su conocimiento previo”, “brindar apoyo a los docentes encargados del área”, “llevar a cabo una labor que permita una aplicación en su

	beneficio profesional”, “presentar en fechas acordadas un informe escrito de las actividades realizadas durante el desarrollo de su práctica”, “aportar a la educación rural”, “dar cumplimiento con las horas requeridas”, “cuidar de los útiles, materiales y equipos que se le hayan facilitado”, “concurrir puntualmente al lugar donde se desarrolla su labor”, “someterse a las instrucciones reglamentarias y disciplinarias”, “aplicar, construir, implementar y evaluar metodologías de enseñanza y aprendizaje”, y “desarrollar las dimensiones comunicativa, pragmática, y discursiva de las lenguas”.
<b>En las reuniones de PP en la universidad</b>	Debe “conocerse a sí mismo”, “tener conciencia histórica de la vida y la profesión”, “hacer el esquema de desarrollo de la clase”, “definir la competencia, desempeño, temática y contenidos”, cumplir con el esquema de desarrollo de clase (objetivos, instrucciones, explicación, actividades, materiales, y tareas) y atender su control individual, grupal, y del mobiliario (tono de voz, lenguaje corporal, actitud, trabajo en grupo, uso del tablero, etc.).
<b>En las reuniones de PP en los colegios</b>	Debe “leer el manual de convivencia”, “conocer los procesos, los protocolos y a los estudiantes”, “preparar los temas”, “tener paciencia”, “apoyar al docente titular”, “representar un papel de formador”, “crear una clase en torno al diálogo”, y “no ‘meterse’ con los estudiantes”.

**Fuente:** Elaboración propia.

Las tablas evidencian que los discursos de los tres instrumentos crean un sujeto referido al maestro de lenguas en formación al calificarlo y clasificarlo. Una aproximación a este análisis desde el adjetivo como una clase particular de palabra permite dar cuenta de esas maneras de decir del discurso a partir de la gramática vista desde los patrones discursivos que se mantienen en las diferentes interacciones comunicativas y los diversos contextos donde tuvo lugar la PP. De esta manera, los adjetivos cumplen la función de calificar al maestro de lengua en formación como practicante, como futuro licenciado, como mediador, como consejero, como sujeto crítico, como conocedor, como sujeto histórico, como formador, entre otros; y lo clasifica en grupos tales como investigadores, educadores, actores pedagógicos, licenciados (aun sin serlo), profesionales competentes, profesores, entre otros.

Estas maneras de referirse al maestro de lenguas en formación se entrecruzan, se contraponen, se complementan, se excluyen, y se cuestionan. Estas maneras de decir, que tienen que ver con el sujeto que se construye, emergen de los discursos que se relacionan con la PP entendida como el



espacio que sucede únicamente cada vez que sus participantes se encuentran para hacer lo que se espera se haga en ella.

Teniendo en cuenta lo anterior, se puede discutir que el docente en formación se concibe como un individuo que además de llevar consigo una imagen institucional y una figura docente, debe cumplir con una serie de roles y deberes en el espacio de la PP y en el lugar donde hará dicha práctica.

Se podría decir que los discursos de los tres instrumentos configuran un sujeto profesor/docente de lengua con un perfil idealizado de un deber ser y hacer en y para la PP. Igualmente, se podría decir que también apuntan hacia un sujeto eficiente en el desempeño de sus deberes como docentes de lengua en su primer semestre de PP.

De esta manera, el discurso institucional se establece como un discurso asimétrico porque desde las maneras de decir de quienes ostentan el poder que otorga el contexto institucional, y el conocimiento sobre lo que se habla (en este caso sobre la práctica pedagógica), se determina un sujeto particular de la práctica en el acto comunicativo institucional. En definitiva, son las maneras de decir, presentes en los discursos institucionales, las que determinan relaciones asimétricas entre sus participantes; relaciones que se han mantenido y aún se siguen manteniendo como una continuidad en el desarrollo de las interacciones que tienen que ver en el contexto de la PP.

Finalmente, el último hallazgo en cuanto a qué se dice, y cómo se dice la PP, desde los discursos que se encuentran en los documentos institucionales y en las reuniones de PP con los docentes asesores y luego con los maestros de lengua en formación pedagógica en la universidad y después en los lugares donde se empezará dicha práctica, esta se entiende principalmente como un espacio que sucede únicamente cada vez que sus participantes se encuentran para hacer lo que se espera se haga en la PP, y al cual los maestros de lengua en formación solo llegan cuando han cumplido, cursado y aprobado unos requisitos académicos y normativos. En este espacio convergen mayormente los elementos académicos, profesionales y experienciales propios de la enseñanza en general y de la enseñanza de lenguas en particular. Además, en las dinámicas que crea la convergencia de todos estos elementos, el maestro de lenguas en formación se construirá como profesor/docente de lenguas.



## Conclusiones

Este estudio logró hacer evidente el discurso pedagógico como un diálogo que construye una visión institucional de la PP de la licenciatura y de los maestros de lengua en formación como sujetos.

Asimismo, este diálogo discursivo se construye efectivamente como una práctica social y cultural que permite la comprensión de las maneras de decir y entender la PP a partir del discurso pedagógico que emerge en dicho diálogo, y de concebir una mirada de cómo se construyen los sujetos en la formación inicial docente de la licenciatura. De estas formas de decir, hay maneras instauradas de ser y hacer la formación inicial docente, y prácticas discursivas e interaccionales institucionalizadas, rígidamente organizadas y secuenciadas.

Las tres maneras de decir que se abordaron en el estudio, se inscriben en lo institucional y determinan, por lo tanto, una relación asimétrica entre sus participantes; una relación que se fundamenta en el estatus de esas maneras de decir y en la identidad (institucional) de quienes propician tales diálogos discursivos. En consecuencia, el acto comunicativo se percibe de manera unidireccional por el tono directo e imperativo que mantiene.

Por consiguiente, las maneras de decir (los patrones discursivos) resultan un recurso lingüístico importante en la comprensión e interpretación de la PP y de sus participantes. Puesto que con tal recurso es posible dar cuenta de otras formas de configurar al maestro de lengua en formación en el ámbito de la educación en Colombia.

## Referencias

- Ávila, R., Ospina, J., Bautista, E., Vargas, G. (1989). Memorias. Reunión de decanos en *La orientación pedagógica en los programas de formación de docentes*. Bogotá: ICFES,
- Batlle Rodríguez, J. & Franco Cordón, A. I. (2015). La gestión de la identidad o el juego de la (a) simetría en una prueba de evaluación oral. En *La enseñanza de ELE centrada en el alumno* (pp. 183–192). Asociación para la Enseñanza del Español como Lengua Extranjera. [https://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca\\_ele/asele/pdf/25/25\\_0183.pdf](https://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca_ele/asele/pdf/25/25_0183.pdf)



- Calvo, G., Rendón, D. & Rojas, L. (2004). Un diagnóstico de la formación docente en Colombia. *Revista Colombiana de Educación*, 47, 201-217.
- Calsamiglia, H. & Tusón, A. (2001). *Las cosas del decir. Manual de análisis del discurso*. Barcelona: Ariel.
- Cameron, D. (2001). *Working with spoken discourse*. London: SAGE Publications Ltd.
- Carmona, G. (2009). *Análisis de las prácticas discursivas en un centro de atención primaria: las interacciones de atención al usuario extranjero*. Tesis doctoral, Facultad de Filosofía y letras, Barcelona España.
- Castañeda Trujillo, J. E., & Aguirre Hernández, A. J. (2018). Pre-service English teachers' voices about the teaching practicum. *HOW Journal*, 25(1), 156-173.
- Cortés-Ibáñez, A. M., & Conde-Rodríguez, N. K. (2006). *Reconstrucción del desarrollo de la práctica pedagógica en la Facultad de Educación de la Universidad de La Salle*. (Disertación de pregrado). Universidad de La Salle, Facultad de Ciencias de la Educación. Licenciatura en Lengua Castellana, Inglés y Francés.
- De Tezanos, A. (2007). Oficio de enseñar –Saber pedagógico: La relación fundante. *Revista del Instituto para la Investigación Educativa y el Desarrollo Pedagógico- IDEP*, 12, 8-26.
- Díaz V., M. (2001). *Del discurso pedagógico: Problemas críticos*. Bogotá: Magisterio.
- Díaz Villa, M. (1998). *La formación académica y la práctica pedagógica*. ICFES, Subdirección General, Técnica y Fomento.
- Duff, P. (2002). The discursive co-construction of knowledge, identity, and difference: An ethnography of communication in the high school mainstream. *Applied Linguistics Journal*, 23(3), 289-322.
- Ellis, R. (1994). *The study of second language acquisition*. New York: Oxford University Press.
- Fandiño-Parra, Y. J., & Bermúdez-Jiménez, J. (2015). Práctica pedagógica: subjetivar, problematizar y transformar el quehacer docente. En R. M. Páez Martínez (Ed.), *Práctica y experiencia: Claves del saber pedagógico docente* (pp. 29-54). Bogotá: Ediciones Unisalle.



- Ferrández, A., Tejada, J., Jurado, P., Navio, A. & Ruiz, C. (2000). *El formador de formación profesional y ocupacional*. Barcelona: Octaedro.
- Flórez Romero, R. (2004). *La etnografía de la comunicación*. Areté, 4(1), 15-24.
- Gallego, B. R. (1992). *Saber pedagógico: Una visión alternativa*. Bogotá: Editorial Magisterio.
- Grave, W. (2000). Discourse comprehension and textual coherence. *Australian Review of Applied Linguistics*, 16, 65-82.
- Herrera, M.C., & Low, C. (1990) Historia de las Escuelas Normales en Colombia. *Revista Educación y Cultura*, 20, 41-48.
- Hoffmann, T. (2016). Construction grammars. En B. Dancygier (Ed.), *The Cambridge handbook of cognitive linguistics* (pp. 284-309). Cambridge: Cambridge University Press
- Hymes, D. (1996). *Ethnography, Linguistics, Narrative Inequality: Toward an Understanding of Voice*. London: Taylor and Francis.
- Hymes, D. (2000). The emergence of sociolinguistics: a response to Samarin. *Journal of Sociolinguistics* 4(2), 3121-15.
- Ibarra, E. (2003). Capitalismo académico y globalización: la universidad reinventada. *Educação & Sociedade*, 24 (84), 1059-1067.
- Jiménez, J. R. (2005). Horizontes para una investigación sobre la historia del pensamiento pedagógico lasallista. *Actualidades Pedagógicas*, 46, 7-18.
- Johnson, K. E. (2009). *Understanding communication in second language classrooms*. New York: Cambridge University Press.
- Kendon, A. (1990). *Conducting interaction: Patterns of behavior in focused encounters*. Cambridge, UK: Cambridge University Press.
- Knoblich, G., & Sebanz, N. (2008). Evolving intentions for social interaction: From entrainment to joint action. *Philosophical Transactions. R. Soc.* 363, 2021-2031.
- Londoño-Orozco, G. (2009). Hacia una pedagogía de la educación superior: Indagación sobre el aprendizaje y la reflexión sobre la práctica docente. *Revista Universidad de La Salle*, 50, 24-32.
- López Noguero, F. (2002). El análisis de contenido como método de investigación. *Revista de Educación*, 4, 167 – 179.



- Lucero, E. (2015). Reflections upon a pedagogical practice experience: Standpoints, definitions, and knowledge. In R. M. Páez-Martínez (Ed.), *Práctica y experiencia: claves del saber pedagógico docente* (pp. 143-168). Ediciones Unisalle.
- Lucero, E. y Cortés-Ibáñez, A. M. (2021). Prácticas pedagógicas y estudiantes-docentes concebidas discursivamente en un programa de pregrado de ELT. Cuestiones de perfil en el desarrollo profesional de los docentes, 23 (2), 183-198. <https://bit.ly/3z5HNaX>
- Lucero, E., & Roncancio Castellanos, K. (2019). The pedagogical practicum journey towards becoming an English language teacher. *Profile: Issues in Teachers' Professional Development*, 21(1), 173-185.
- Lucero, E., & Rouse, M. (2017). Classroom interaction in ELTE undergraduate programs: Characteristics and pedagogical implications. *Colombian Applied Linguistics Journal*, 19(2), 193-208.
- Martínez Solís, M. C. (2002). *Estrategias de lectura y escritura de textos. Perspectivas teóricas y talleres*. Cali: Universidad del Valle
- Meza R., J. L. (2017). La formación de los maestros noveles en la guía de las escuelas: una preocupación de ayer y de hoy. *Revista Lasallista de Investigación*, 14(2), 203-211.
- Ministerio de Educación Nacional (2014). *Lineamientos de calidad para las licenciaturas en educación*. Ministerio de Educación Nacional, República de Colombia.
- Ministerio de Educación Nacional (s.f.). *La práctica pedagógica como escenario de aprendizaje*. Ministerio de Educación Nacional, República de Colombia.
- Moreno Fernández, P. J. (2015a). Las experiencias pedagógicas de cuatro maestros que hacen maestros. En R. M. Páez Martínez (Ed.), *Práctica y experiencia: Claves del saber pedagógico docente* (pp. 99-118). Bogotá: Ediciones Unisalle.
- Moreno Fernández, P. J. (2015b). *Manual de investigación en educación: Talleres de trabajo*. Bogotá, Colombia: Ediciones Unisalle.
- Ortega, P., López, D., & Tamayo, A. (2013). *Pedagogía y didáctica: Aproximaciones desde una perspectiva crítica*. Bogotá: Editorial Bonaventuriana, Universidad de San Buenaventura.
- Pabón, N. (2001). La acreditación en Colombia, ¿Esfuerzos e impacto institucionales o nacionales? Bogotá.



- Páez-Martínez, R. M. (Ed.) (2015). *Práctica y experiencia: Claves del saber pedagógico docente*. Bogotá: Ediciones Unisalle.
- Ramírez P., L. A. (2004). *Discurso y lenguaje en la educación y la pedagogía*. Bogotá: Cooperativa Editorial Magisterio.
- Ramírez P., L. A. (2007). *Comunicación y discurso: La perspectiva polifónica en los discursos literario, cotidiano y científico*. Bogotá: Cooperativa Editorial Magisterio.
- Rampton, B., Maybin, J., & Roberts, C. (2015). Theory and method in linguistic ethnography. In J. Snell, S. Shaw, & F. Copland, *Linguistic ethnography: Interdisciplinary explorations* (pp. 14-50). New York: Palgrave MacMillan.
- Rosales, F. (1998). Análisis del discurso pedagógico y natural. Hacia un modelo de interpretación del discurso del aula en *Español como lengua extranjera, enfoque comunicativo y gramática: actas del IX Congreso Internacional de asele* (Asociación para la Enseñanza del Español como Segunda Lengua), pp. 449-56. [cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca\\_ele/asele/pdf/09/09\\_0452.pdf](http://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca_ele/asele/pdf/09/09_0452.pdf),
- Sapir, E. (1994). *The Psychology of Culture*. (Reconstructed and edited by Judith T. Irvine.) Berlin: Mouton de Gruyter.
- Saville-Troike, M. (2003). *The ethnography of communication: An introduction* (3rd ed.). Oxford, England: Blackwell Publishing.
- Schegloff, E. A. (2007). *Sequence organization in interaction: A primer in conversation analysis*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Schön, D. (1992). *La formación de profesionales reflexivos: Hacia un nuevo diseño de la enseñanza y el aprendizaje en las profesiones*. Paidós.
- Seedhouse, P. (2004). *The interactional architecture of the language classroom: A conversation analysis perspective*. Madison, USA: Language Learning Monograph Series.
- Shaw, S., Copland, F., & Snell, J. (2015). An introduction to linguistic ethnography: Interdisciplinary explorations. In J. Snell, S. Shaw, & F. Copland, *Linguistic ethnography: Interdisciplinary explorations* (pp. 1-13). New York: Palgrave MacMillan.
- Sidnell, J., & Stivers, T. (Eds.) (2014). *The handbook of conversation analysis*. Oxford, UK: Blackwell Publishing, Ltd.
- Thornborrow, J. (2002). *Power talk: Language and interaction in institutional discourse*. Harlow: Longman



- Valverde, O. O. (2012). *Las creencias de autoeficiencia en la práctica pedagógica del docente universitario*. Pasto: Editorial Publicaciones UNIMAR, Universidad Mariana.
- Van Dijk, T. A. (1997). *Discourse as social interaction (Vol. 1 & 2)*. SAGE Publishing.
- Walsh, S. (2011). *Exploring classroom discourse: Language in action*. NY: Routledge.
- Zimmerman, D. H. (1998). Identity, context and interaction. In C. Antaki, & S. Widdicombe (Eds.), *Identities in talk* (pp. 87-106). London: SAGE Publications Ltd.
- Zuluaga, O. L. (1999). *Pedagogía e historia. La historicidad de la pedagogía: la enseñanza un objeto de saber*. Siglo del Hombre Editores, Anthropos, Editorial Universidad de Antioquia.

