



ISBN: 9786073022187

UNIVERSIDAD NACIONAL AUTÓNOMA DE MÉXICO
INSTITUTO DE INVESTIGACIONES SOBRE LA
UNIVERSIDAD Y LA EDUCACIÓN

Campos Hernández, M. Á. (2019).

El análisis predicativo de discurso: un abordaje teórico-
metodológico al estudio de representaciones y socialización local.
En Autor (Coord.), *Discurso, representaciones y conocimientos en el
campo de matemática educativa* (pp. 15-63). México: Universidad
Nacional Autónoma de México, Instituto de Investigaciones sobre
la Universidad y la Educación.

Esta obra se encuentra bajo una licencia Creative Commons Reconocimiento-NoComercial-
SinObraDerivada 4.0 Internacional (CC BY-NC-ND 4.0)

EL ANÁLISIS PREDICATIVO DE DISCURSO: UN ABORDAJE TEÓRICO-METODOLÓGICO AL ESTUDIO DE REPRESENTACIONES Y SOCIALIZACIÓN LOCAL

Miguel Ángel Campos Hernández

PRESENTACIÓN

En este capítulo se plantea el análisis de discurso como una configuración de estructuras predicativas, desde una perspectiva socio-cultural y sociolingüística, para el estudio de representaciones y sus significados compartidos en procesos de socialización local, entendida ésta como parte de los diversos procesos y contextos sociales. Los contextos temáticos en que se produce un cierto discurso son muy variados, por ejemplo: el político, el jurídico, el científico o el cotidiano, entre muchos otros. Diversas aproximaciones de análisis discursivo generalmente se abordan en ese nivel temático, en términos de su estructura, por ejemplo: su trama o tipo de explicación sin detenerse en su configuración sintáctica, es decir, el *nivel textual*, como se verá más adelante. Su contenido representacional puede ser compartido en diferentes grados. Las poblaciones que lo comparten pueden ser muy amplias. El estudio de la producción discursiva puede realizarse con base en documentos, enfocándose en sus aspectos temáticos, importancia e implicaciones. También puede abordarse, con la misma perspectiva, directamente en contextos locales de interacción social, en el periodo mismo de su producción o en momentos específicos dentro de él.

La perspectiva teórico metodológica que se presenta en este trabajo, el *Análisis Predicativo de Discurso* (APD), se aboca a determinar

las estructuras semánticas de construcciones discursivas generadas principalmente en contextos de carácter conversacional y local, propios de la interacción social; una de las formas específicas de ésta, por contenido y proceso, se da en el aula. En esos contextos dichas construcciones son breves, generalmente, ya sea que tengan lugar en un intercambio abierto o bien dirigido mediante instrucciones o preguntas abiertas en formato de cuestionario, entrevista o prueba. El carácter local es propio de agrupaciones pequeñas, en que los temas, propósitos y formas de participación son compartidos en forma directa generalmente; se trata de procesos de socialización local. Los significados generados en el proceso discursivo conforman el contenido representacional de los participantes en dichas agrupaciones y también pueden ser compartidos entre ellos. Es el caso del grupo escolar, de particular interés en este trabajo. En tanto que el objeto de estudio con base en el APD son los significados que conforman la representación, esta aproximación teórico metodológica parte de una perspectiva cualitativa, ya que no se trata de analizar los componentes discursivos en términos cuantitativos solamente por su presencia numérica o distribución; el análisis cuantitativo es posible *una vez* que se ha determinado *primero* su contenido semántico en los términos cualitativos planteados. La estructura predicativa es el medio o método para analizar dichos significados, y su estructura (semántica) no se plantea a priori, sino que se obtiene del propio contexto áulico-conversacional en estudio.

Esta aproximación teórico metodológica al análisis del discurso en su contexto local no obsta para abordar las producciones discursivas en documentos de diversa extensión generados en contextos sociales diferentes, no necesariamente de carácter local, ya sean de índole académica, política o jurídica, en particular aquellos de política educativa en forma de planes, programas, propuestas y evaluaciones institucionales específicas o gubernamentales, nacionales o internacionales, y editoriales periodísticos, entre otros. En este caso, el posible carácter compartido de los significados de estas producciones discursivas se adquiere a posteriori, por parte de personas, agrupaciones y poblaciones diferentes a sus autores.

En cualquiera de los tipos de discurso y tamaño de las agrupaciones que lo producen, el enfoque sociocultural y sociolingüístico

que sustenta el APD permite abordar su problemática contextual en diversos niveles, desde la práctica social hasta las estructuras institucionales en que ésta tiene lugar, y entender el punto de vista de sus productores. De esta manera, el APD es un procedimiento adecuado en contextos de investigación social, y educativa en particular, especialmente desde la perspectiva del microanálisis.

En el primer apartado de este trabajo se presentan las bases teóricas del APD, esto es, los procesos discursivos, los contenidos representacionales y el carácter de socialización local de estos procesos y contenidos; tomando en consideración este fundamento teórico, en el segundo apartado se plantea formalmente la estructura metodológica del APD, de manera que se entienda claramente el análisis realizado en estudios que actualmente se están efectuando dentro de un proyecto mayor al que este mismo trabajo pertenece.¹ En el tercer apartado se presentan casos específicos con todo detalle, en el contexto de la formación profesional, provenientes del ámbito educativo; son ejemplos que forman parte de un amplio corpus obtenido en dicho proyecto, que aún sigue creciendo mediante investigaciones en proceso. Debido a que estos ejemplos se presentan precisamente para mostrar el abordaje analítico del APD, en este trabajo no se da tratamiento teórico específico acerca de la formación profesional, el contexto educativo institucional u otros asuntos pertinentes a los significados de dichas respuestas. Los estudios específicos con base en el APD acerca de ese proceso de formación profesional u otros temas de interés incluirán sus propios fundamentos teóricos al respecto.

EL ANÁLISIS PREDICATIVO DE DISCURSO: FUNDAMENTACIÓN TEÓRICA

El APD está configurado por tres componentes teóricos fundamentales: el discurso, la representación y los procesos de socialización local. Cada uno de ellos se presenta a continuación.

1 En este proyecto mayor, "Discurso, representaciones y conocimiento", se está trabajando con poblaciones estudiantiles de educación básica, media superior y superior (incluido el posgrado) en instituciones de México y Colombia, con temáticas propias de su nivel y contexto educativo.

Discurso

El discurso es tanto medio como base del entender el mundo, en un proceso de construcción de significados (Wodak y Meyer, 2003; Fairclough 2008; Evans, Bergen y Zinken, 2007; Tyler y Ortega 2016). Tiene, por tanto, una macrofunción *ideacional* del mundo (Halliday, 1982), es decir, es representacional: una configuración de significados con los cuales las personas articulan lo que saben, creen y valoran, dentro de contextos institucionales y con la mediación de los grupos en los que se ubican y comunican. Diversas aproximaciones de análisis discursivo generalmente son temáticas, en cuanto presentan una trama o una explicación, ya sea argumentativa o por postura, todo ello es propio de los campos de la literatura y la historia (White, 1980); es el caso también del estudio del discurso jurídico o político. Por su parte, el APD está anclado en los significados (semántica) sintácticamente contruidos en el discurso conversacional; como ya se mencionó, es un contexto *natural* de la interacción social, y una de sus formas específicas, por contenido y proceso, se da en el aula. La estructura predicativa es el medio o método para analizar dichos significados, y su estructura no se plantea *a priori*, sino que se obtiene del contexto áulico-conversacional.

En una aproximación no temática, el propio Halliday (1982) y Fairclough (2008) coinciden en que el discurso se entiende en por lo menos tres niveles, operando simultáneamente, que se desglosan en diferentes formas según el modelo específico de cada uno: textual, de práctica discursiva y de práctica social.

En el nivel textual se analizan las formas de los textos, sus relaciones entre oraciones y cláusulas, gramática y vocabulario, y su carácter; éste puede ser narrativo, argumentativo o descriptivo, entre otros. En cualquiera de estas formas su contenido es referencial a significados representacionales como son las concepciones, los saberes y los conocimientos formales, así como las valoraciones; por ello, toda expresión discursiva tiene alguna articulación con base en las construcciones ideacionales de los hablantes (Ballmer y Brennenstuhl, 1981; Slembrouck, 2004). Todos estos procesos y elementos están contextualmente ubicados en una diversidad de agrupaciones socia-

les a las que las personas pertenecen, lo cual complementa el proceso de construcción de identidad de sus productores (Fairclough, 2008).

En la construcción discursiva las palabras son muy importantes, ya que se generan y seleccionan con base en conceptos de referencia (Levelt, Roelofs y Meyer, 1999). Este proceso muestra la postura de Langacker (1990; 2005) de que cada palabra es un concepto, o más precisamente, la entrada sintáctica a una conceptualización formada por un conjunto de palabras, las cuales sólo tienen sentido porque se articulan como red semántica y aportan significados entre sí respecto de dicha entrada. Ésta es el nombre del concepto y a la vez sujeto de la oración o proposición así construida, esto es, lo que se va a definir, y la conceptualización propiamente la conforma el predicado. Así, se tiene una *configuración predicativa*.

Las estructuras predicativas organizan los significados que constituyen el discurso, desde el sujeto gramatical y los elementos de referencia del mismo carácter (como son los artículos, verbos y otros) hasta los de carácter argumentativo (Carel, 2000); entre unas y otras se encuentran las estructuras denominadas verbo-argumento, en las que el verbo orienta a la interpretación del predicado, e incluso indica la presencia de personajes (quiénes) y objetos (qué) (Boland *et al.*, 1995). Esta configuración de significados es parte de un contexto lingüístico (Tyler y Ortega, 2016) y, más específicamente, de un *campo semántico* (Eickmeyer y Rieser, 1981), el cual se construye socialmente dentro de algún *orden* de discurso (Fairclough, 2008), como lo es: *entender y saber decir* los significados que se poseen. Los significados de los hablantes se muestran en su discurso oral o escrito, ya sea en conversación uno a uno o grupal, o al responder a preguntas en encuentros casuales mediante construcciones discursivas breves o bien con mayor estructuración, como es el caso de respuestas a preguntas abiertas en formato de cuestionario, entrevista o prueba; éstos tres últimos tipos de encuentro son de modalidad conversacional restringida, o *concertada*, como la llama Schegloff (2001), en la que quien responde acepta la secuencia de asuntos temáticos que se le presentan y decide qué y cómo responder. Dentro de estos procesos, las respuestas de las personas a preguntas en dicho formato, de conversación concertada, se interpretan

como un *evento discursivo* (Fairclough, 2008), es decir, la actividad o situación específica en la que las personas dan significado a la experiencia desde su particular punto de vista, en los contextos en que se encuentran.

Los grupos escolares comparten esta caracterización, desde los procesos interactivos conversacionales abiertos hasta los dirigidos o concertados. Es el caso particular de estudiantes universitarios operando en un evento discursivo conformado por sus respuestas a una pregunta abierta y específica de cuestionario; ésta es la situación que se presenta en el tercer apartado de este trabajo, con ejemplos del APD. Diversas agrupaciones sociales, como la jurídica, la científica, o la profesional en general se encuentran en esa situación, en el uso social de ese orden de discurso; los estudiantes durante su formación profesional se encuentran en el proceso de llegar a hacerlo, todo en un proceso *intertextual* (Bloome, 1992); es decir, éstos *se comparten* bajo un orden discursivo, un campo semántico, un proceso de interacción social y un contexto específicos. Este proceso de interacción es fundamental en la construcción discursiva, ya que en ella se introducen, procesan, construyen y reconstruyen las formas de ver y entender el mundo (Heller, 2003).

Cabe acotar que los estudiantes cuyo discurso se analiza más adelante se encuentran en los contextos local (grupo escolar), institucional y de formación profesional; su contenido muestra diversos *subórdenes* y *géneros* de discurso. Entre los primeros podría considerarse la teorización social, la aplicación de procedimientos de trabajo profesional y por supuesto el conocimiento del hacer profesional en el campo en que se encuentran ubicados; entre los géneros se encuentran la argumentación, la explicación y la exigencia de *definir* lo que se afirma que se conoce, explica, argumenta, utiliza o realiza. Los ejemplos que se presentan más adelante corresponden a este género específico de construcción discursiva: *definir*, en particular *qué hace* (realiza) un profesional de un cierto campo. Este hacer (lo que se pregunta) y su ubicación en un doble marco institucional, a saber, la profesión y la formación profesional, se pueden reconocer en las construcciones discursivas de los estudiantes, que pueden incluir aspectos importantes como sus propósitos, medios (objetos, conoci-

mientos o acciones), bases (teoría, métodos) y formas de identificar la calidad, así como avances o logros al respecto.

El nivel de práctica discursiva consiste en procesos de producción, distribución e interpretación de texto, en el cual el orden y géneros de discurso adquieren sentido. Se trata de un sinnúmero de actividades como son, en el contexto educativo, la tarea escolar, la práctica de campo o en laboratorio, o la discusión en grupos. En la práctica discursiva se relacionan eventos discursivos y el orden del discurso (Fairclough, 2008). En los ejemplos que se presentan en este trabajo, como anteriormente se mencionó, el evento es la *respuesta* de los estudiantes a la pregunta planteada sobre *el hacer del profesional* en que el estudiante se está formando, mientras que el orden consiste en *saber decirlo* en dicho evento; el carácter o calidad de la respuesta puede variar, por las diferencias en conocimientos o de postura, por lo que se presentan relaciones específicas entre personas y en las agrupaciones mismas bajo estudio. La respuesta a esta particular pregunta, a pesar de las posibles variaciones mencionadas, se encuentra de todas maneras en algún género discursivo, que en este caso está planteado implícitamente en la pregunta: *definir* lo que hace el profesional del campo. Por otra parte, en caso de que se opte por no responder, no existiría el particular evento que se ha planteado. En este proceso discursivo y de formación profesional entran en juego los significados respectivos como contenido representacional, desde su abordaje, crítica, aceptación o aplicación, hasta el hecho de asumirlos y vivirlos mediante diversas formas de socialización.

El nivel de práctica social incluye los niveles anteriores de producción textual y práctica (Fairclough, 2008). Está conformado por estructuras, procesos y relaciones culturales e institucionales de la vida social. En él cada persona puede tener diferencias de significado con otra, pero el proceso interactivo, intertextual (Bloome, 1992) permite el intercambio representacional con base en un tema de atención definido por el *campo semántico* mencionado (Eickmeyer y Rieser, 1981).

Las poblaciones educativas cuyas construcciones discursivas se ejemplifican en este trabajo, se encuentran en estos procesos. Su práctica social incluye conocimiento formal, de carácter teórico, propio de los campos disciplinarios o profesionales subyacentes a la forma-

ción; también incluye conocimientos informales, conocidos como saberes cotidianos, así como habilidades y valoraciones. Estos elementos permiten a dichas poblaciones, a cada una de las personas en ellas, saber cómo es el mundo, cómo se participa en él como persona y como profesional, lo cual toma forma dentro de las prácticas que lo llevan a construir su identidad profesional. Todo ello es parte de la interacción social que tiene lugar principal, pero no exclusivamente, en el aula, en la escuela; se extiende a otros ámbitos mediante la tarea escolar y las prácticas de campo. Estas acciones conforman el estatus de estudiante y futuro profesional; todo ello está justificado en el currículum, autorizado por la institución en la que todas las acciones se ubican, y es validado por las instancias institucionales en forma de políticas públicas y sus determinaciones jurídicas y administrativas, así como por las valoraciones sociales en general que determinan su credibilidad y aceptación. En esa interacción el estudiante se integra al grupo escolar, que está subordinado a la comunidad estudiantil de la institución y de profesionales del campo, al saber decir sus significados y participar en acciones escolares desde las más sencillas hasta los procesos de titulación en los que se concentra e integra una buena parte del contenido de los procesos mencionados.

De esta manera, los estudiantes se apropian el contenido semántico y cultural del campo de su formación en la práctica social del discurso, en sus diversos niveles de contexto, desde el local hasta el estructural, de la vida social, todo ello a partir de la experiencia intersubjetiva de construcción interpretativa de significados, un proceso de comprensión compartida expresada verbalmente, mediado por la estructura educativa institucional. Diversos componentes específicos de ese contenido semántico-cultural constituyen el objeto de estudio del APD, de manera que se puede saber qué se dice, es decir, la estructura sintáctico-semántica; de qué se habla, o contenido representacional, y en qué contexto se construye, en particular a nivel de grupo social específico, en este caso el educativo.

Representación

Es el proceso de construcción social de significados acerca del mundo y la experiencia (Moscovici, 1986; Jodelet, 1989; Campos y Gaspar, 1999; Piña, 2003), que conforma percepciones, valoraciones y conocimientos, de los que se derivan comportamientos; todos estos elementos pueden estar organizados de muchas maneras y todos ellos se fortalecen entre sí. Esta construcción tiene las siguientes características (Davis *et al.*, citados por Campos y Gaspar, 1999): *a)* es ontológica, ya que permite determinar que *así* es el mundo, la realidad, lo que existe y se puede ver en ella; *b)* epistemológica, en tanto establece lo que se puede razonar acerca de aquello que se representa; *c)* guía para el comportamiento; y *d)* medio para la expresión lingüística en general, así como discursiva y semiótica en particular. Como plantean Campos y Gaspar (1999), las dos últimas características implican el *hacer* y la comunicación, respectivamente, lo cual se encuentra en el centro de la interacción social. De acuerdo con Culioli (1994), las personas mismas organizan sus contenidos representacionales de alguna manera; es decir, la representación es un proceso constructivo basado en la necesidad de *relacionar* diversos elementos de la realidad, como objetos materiales, situaciones, acciones, recuerdos, experiencias, ocurrencias, conocimientos o imágenes, para dar sentido a dicha realidad y a las representaciones mismas. Esta construcción nunca es idéntica a la realidad, ya que ésta se constituye de manera procesual e histórica con la participación de conglomerados sociales de diversa índole, desde los comunitarios hasta los de carácter científico del mundo social y natural. La realidad es por tanto muy compleja, a pesar de que la experiencia cotidiana que la representa, desde el punto de vista de la propia persona, parece simplificarla. Por otra parte, la dimensión individual busca superarse mediante los esfuerzos de la aproximación científica cuyas explicaciones, procedimientos y valoración autorizada de pares provee validación al contenido representacional generado por esos medios, en un acto social que aporta criticidad e impide suponer que se ha logrado establecer identidad entre conocimiento y realidad.

Esto se debe a que la realidad no es una entidad estática, aunque en ocasiones parece que es así.

El contenido representacional puede estar conformado por saberes informales (Moscovici, 1986; Piña, 2003), conocimientos formales de las disciplinas y sus aplicaciones profesionales (Giere, 2004; Taylor, 1995), o la presencia de ambos tipos de conocimiento (Jodelet, 2003; Campos y Gaspar, 1999). En todas estas modalidades sus significados conforman el campo de la representación (Jodelet, 1986), es decir, el campo semántico mencionado (Eickmeyer y Rieser, 1981), y son causa y efecto de los niveles discursivos planteados. La tercera modalidad, que combina conocimientos informales y formales, es particularmente evidente en estudiantes universitarios, quienes se encuentran en plena transición de los primeros a los formales. En este proceso, el encuentro con el conocimiento formal se concentra en los significados que forman parte de un campo profesional o disciplinar específico, el de su formación, y por lo tanto, de los procesos discursivos que se construyen en estos campos. A partir de los elementos anteriores queda claro que el contenido semántico de la representación, en los términos planteados por Jodelet (1989), se expresa en las palabras; por lo tanto, dicho contenido representacional se puede identificar en las expresiones discursivas.²

Socialización local

La socialización se genera mediante procesos educativos (Durkheim, 1975) y tanto una como los otros se encuentran socialmente diferenciados por los procesos de construcción cultural, manteniendo desigualdades en el acceso a los bienes culturales que la propia educación pretende eliminar. Los procesos institucionales que no son de carácter educativo también organizan la práctica social y son igualmente importantes para la socialización, configurando, como la educación misma, campos o formas organizacionales cuyas características internas los diferencian de otros campos (Acosta y Buendía, 2016). La

2 Las expresiones semióticas son muy importantes, pero en este trabajo sólo se aborda la dimensión discursiva del contenido representacional.

educación institucionalizada conforma un campo organizacional sustentado en procesos formativos, desde los niveles escolares elementales; en el caso de la educación superior, dichos procesos se orientan al mercado laboral, para lo cual genera diversos propósitos, normas y regulaciones que van conformando la vida social de sus miembros, sean estudiantes, docentes o personal administrativo. Su sentido social, y por lo tanto su potencial de socialización, se han modificado debido a la diferenciación cultural producida por la masificación, la internacionalización de su oferta curricular y las necesidades del aprendizaje a lo largo de la vida, entre otros factores (Zabalza, 2002).

Los procesos y las características anteriormente mencionados son contextuales a la interacción directa, cara a cara, de los miembros de las instituciones. En este proceso de interacción ellos construyen significados respecto de dicho contexto, fortaleciendo o modificando sus propias representaciones, incluso de carácter valorativo. Es el proceso de *socialización local*; en él se expresan explícita o implícitamente dichos significados y se genera un sentido de comunidad, que se constituye con base en *significados compartidos* y acciones comunes; estos elementos se diversifican de acuerdo con las formas y nivel de participación, número de sus miembros y los acuerdos implícitos y explícitos que surgen en esos procesos. En este proceso local, salvo excepciones respecto de asuntos muy específicos, generalmente se construyen algunos significados compartidos, los cuales fortalecen a su vez el proceso de socialización local, y general, por supuesto. Los significados así contruidos se modifican de acuerdo con la propia dinámica del campo organizacional al que se pertenece, la interacción, la actividad y los requerimientos locales, y el interés de los propios participantes. Dichos significados se muestran en procesos conversacionales y otras actividades escolares cuando se requiere, sea por los propios participantes de la agrupación local, como son los estudiantes, o bien por los docentes, en el caso del grupo escolar. El proceso de socialización tiene un ámbito de acción relativo a otros contextos, como el de las agrupaciones de estudiantes, que trasciende dicho grupo escolar y otras instancias institucionales.

El ambiente escolar media, en términos socioculturales, entre la estructura social y los estudiantes en este proceso intersubjetivo de

formación profesional con sus compañeros y profesores, de subjetivación ante la oferta curricular de la institución, y de *construcción representacional*; todo ello a partir de sus conocimientos, creencias y valoraciones acerca de temas, problemas y situaciones del campo profesional, que lleva a acuerdos explícitos e implícitos al respecto, semántica y epistemológicamente, así como a la asimilación de roles profesionales y prácticas discursivas. Cada participante construye su propia representación, la cual contiene elementos similares y diferentes a los de sus compañeros. Así, se expresan, fortalecen o modifican dichos conocimientos, creencias, valoraciones y acuerdos, e incluso los comportamientos como forma de vivir en ese contexto de formación.

Este proceso no es unilateral, causal, único, de la institución hacia los participantes; si bien propicia la construcción de significados, valores comunes y una experiencia relativamente estable en términos de prescripciones culturales respecto de qué esperar, pensar, aceptar y hacer, los propios participantes en ese contexto generan interacción local que modula el proceso general de socialización. Una de las formas explícitas de este tipo de interacción se presenta en el contexto áulico y sus derivaciones externas como son las tareas y prácticas; en este contexto se hace referencia explícita y colectiva a las exigencias institucionales relativas a la propia formación de los estudiantes, a la organización del trabajo escolar y académico; a todo ello subyacen contenidos representacionales, valorales y de conocimiento, que los propios estudiantes construyen, y tal vez reconstruyen, en su proceso formativo. Estos elementos valorales y de conocimiento acerca de su propia formación profesional constituyen el objeto de estudio de este trabajo, en el que se interpretan como contenido representacional generado, y probablemente compartido, en condiciones de *socialización local*.

EL ANÁLISIS PREDICATIVO DE DISCURSO: METODOLOGÍA Y ANÁLISIS

El Análisis Predicativo de Discurso (APD) es una construcción teórico metodológica que se aboca a identificar las estructuras semánticas de construcciones discursivas generadas principalmente en contextos

de carácter conversacional y local, con el propósito de estudiar el contenido representacional en condiciones de socialización local; en ese contenido se identifican las categorías con que se define un tema o asunto, es decir, sus conceptos, valoraciones e imágenes al respecto, las estructuras lógico-conceptuales de saber informal o formal en que se sustentan estos elementos y sus *referentes de postura* relativos a perspectivas epistemológicas y valorativas. En contextos conversacionales generalmente se producen estructuras discursivas breves, ya sea que tengan lugar en intercambio abierto, o dirigido mediante instrucciones o preguntas abiertas en formato de cuestionario, entrevista o prueba; esta última es parte de la vida escolar en casi todos sus niveles. Estos contextos tienen también una dimensión local y es propia de agrupaciones pequeñas, en la que los temas, los propósitos y las formas de participación son compartidos principalmente en forma directa. Por su parte, los significados presentes en el proceso discursivo conforman el contenido representacional de los participantes en dichas agrupaciones y también pueden ser compartidos entre ellos. Es el caso del grupo escolar, de particular interés en este trabajo.

Este análisis puede extenderse a producciones textuales de mayor amplitud, con el mismo propósito y alcance, generados en contextos sociales diferentes, no necesariamente de carácter local, ya sean de índole académica, política, jurídica o bien libros de texto, documentos de política educativa y otros provenientes de intenciones, propósitos y evaluaciones institucionales. También es posible determinar los significados que diversas personas y agrupaciones comparten con los componentes representacionales en dichos textos extensos.

El APD está estructurado en tres dimensiones de la construcción discursiva: textual, representacional y de socialización local. Todo proceso de construcción discursiva es social; sin embargo, el énfasis que aporta el APD al respecto, realizado en discurso generado en el ámbito de agrupaciones sociales relativamente pequeñas y con formas directas de interacción, permite identificar aspectos específicos subyacentes, implícitos, de *socialización local*. Es el caso, entre muchos otros, del grupo escolar. El análisis de textos generados por un solo autor, personal o institucional, también es social, por supuesto; es el caso de publicaciones académicas, editoriales, expresiones políticas,

programas, planteamientos o evaluaciones institucionales; algunos de estos textos se generan por coautores quienes, por serlo, comparten en principio su contenido, por lo que se consideran textos de un solo autor. En estos casos no procede el análisis de socialización local, salvo que se trate de coautores y se realicen entrevistas u otros medios de investigación orientados a identificar diferencias entre aquellos, o bien se desee identificar significados compartidos por parte de otras personas o agrupaciones. A continuación, se presentan las dimensiones que conforman el APD: textual, representacional y de socialización local.

Dimensión textual

El análisis del discurso en la dimensión textual consiste en la identificación de sus elementos y las relaciones entre ellos, es decir, su configuración semántico-sintáctica. Dicha configuración está conformada por cinco elementos: tres de carácter sintáctico en la forma sujeto-predicado, los cuales poseen sus propios significados, pero se integran para dar sentido al todo discursivo, y dos de carácter semántico dentro del predicado. Los primeros son los siguientes:

- a) el *Sujeto* (s); es el tema, asunto u objeto de la construcción discursiva;
- b) la *Conexión predicativa* (CP); expresión, generalmente verbal, que une sujeto y predicado, y de hecho abre éste; representa un énfasis discursivo relativo al tema (s) y al componente que lo define (el *Aspecto general*) dado su carácter orientador a significados específicos en las estructuras verbo-argumento, anteriormente mencionadas, y porque quien responde a preguntas planteadas puede modificar su significado, de acuerdo con su contenido representacional; y
- c) el *Despliegue predicativo* (DP); se construye como un *conjunto de significados* relativos al sujeto (s, es decir, al tema, asunto u objeto de referencia), conjunto con el cual éste se define, explica, precisa, amplía, argumenta, entre muchas otras opciones semánticas de desglose.

Los dos componentes semánticos dentro del predicado (DP) son:

- c.1) el *Aspecto general* (AG), que es el componente central o básico del análisis en el APD; se identifica en el complemento directo, ya que *define directamente* al objeto o tema, es decir, es el *significado conceptual* básico de dicho objeto o asunto que se trata (s), y a partir de él se construye una constelación de significados relevantes para el autor del discurso en cuestión que complementan, precisan, amplían, profundizan o ejemplifican esa definición como un todo representacional; este componente básico en el DP es una *categoría* con la que una persona define un asunto (s) de referencia, la cual a su vez será definida de alguna manera, mediante especificaciones; es por tanto un *anclaje*, un aglutinador de los significados adicionales de quien produce el texto; como contenido semántico generalmente se refiere a objetos y nociones culturales propios del tema discursivo, por lo que son explícitamente contextuales, y también por lo general, no exclusivamente, se expresa en forma sustantivada;
- c.2) una vez determinado el AG, las especificaciones, precisiones o significados adicionales al respecto en forma de complemento indirecto se consideran *Aspectos específicos* (AE). Es decir, se trata de *significados* relativos y subordinados al AG, y por tanto al propio sujeto o tema (s) en cuestión, en una construcción discursiva específica. Algunos elementos gramaticales como artículos, adjetivos y otras expresiones con diversas funciones discursivas (por ejemplo, los *marcadores*) se consideran subordinados a sus respectivos AG y AE y se acota su función semántica en el texto bajo análisis cuando así lo requiera su relevancia conceptual y contextual, de acuerdo con los niveles representacional y de socialización local correspondientes.

De esta manera, el AG es el *anclaje* a partir del cual se construye una *ruta discursiva* conformada por los componentes AE, que lo especifican mediante definiciones, explicaciones, propósitos u otros

modos discursivos. En el caso de respuestas a preguntas, el s y la CP generalmente están implícitas, y ésta puede hacerse explícita si quien responde la modifica, la interpreta, como se mencionó antes. Por otra parte, en los AE se muestran claramente referentes de postura, indicando objetos, propósitos y valoraciones; con ello amplían aquellos que la CP y el AG muestran por sí mismos.

A partir de estos elementos, la forma general de las estructuras predicativas en el APD es la siguiente:

<S> <CP> <AG> <AE>

Si bien el AG generalmente aparece en forma sustantivada, como se mencionó, se pueden encontrar textos que lo muestran en otras formas gramaticales. Considérense los ejemplos siguientes:

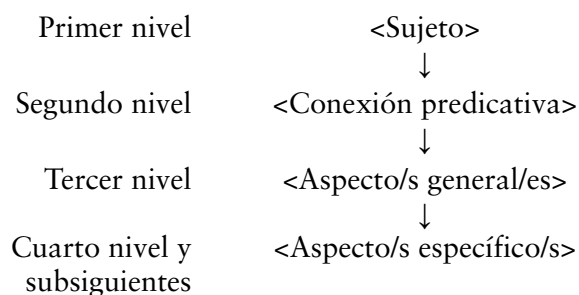
- a) En un texto que se genera directamente, sin considerarse como respuesta a una pregunta explícita, se establece que: *El trabajo profesional consiste en ayudar*, sin plantear especificaciones; en este enunciado el *trabajo profesional* representa al sujeto (s), la expresión *consiste en* representa a la conexión predicativa (CP) y la expresión *ayudar* corresponde al AG. Cabe notar, por supuesto, que esta última expresión tiene su correlato en el sustantivo *ayuda*.
- b) Supóngase, por otra parte, que se genera un texto que responde a una pregunta. Por ejemplo, ante la pregunta: *¿En qué consiste el trabajo profesional?*, se responde de la siguiente manera: *En ayudar* (como el único complemento directo, y sin especificaciones); el sujeto (s) es el mismo que en el caso anterior: *el trabajo profesional*, si bien se encuentra implícito, ya que a ello se responde; la conexión predicativa (CP) la constituye el término *en*, que representa la expresión de la pregunta, en forma incompleta e implícita: *¿En qué consiste...?*; entonces se presenta el AG en forma verbal: *ayudar*, que, de igual manera a la formulación explícita en el ejemplo a), tiene su correlato en el sustantivo *ayuda*.

De esta forma, la estructura predicativa se mantiene en ambos casos, cuyos componentes son el s, la CP y el AG, sin AE (en el segundo caso se indican los componentes implícitos entre diagonales):

- (a) <El Trabajo profesional> <Consiste en> <Ayudar>.
 (b) </El Trabajo profesional/> </Consiste en> <Ayudar>.

En la presentación que de aquí continúa, se asume cualquiera de estos casos, y se notará fácilmente cuando se hace referencia a uno u otro. Cabe señalar que una respuesta puede presentarse en forma de oración compuesta, es decir, que contiene dos o más complementos directos (CD); cada uno de éstos, posible pero no necesariamente, cuenta con su respectivo complemento indirecto (CI). Cada uno de los complementos directos que se planteen se considera un AG y por lo tanto probablemente será referenciado con sus propios AE. De esta manera, el despliegue predicativo (DP), formado por AG y AE, es el contenido extendido del tema que se aborda, de la respuesta a una pregunta que se plantea, y constituye por lo tanto el campo semántico de quien responde a ésta, es decir, es el aporte de sus propios significados respecto del s y la CP planteados.

Puesto que todo objeto discursivo (s) implica o requiere una conceptualización, y ésta se construye con base en conceptos particulares y relaciones lógicas que los encadenan y dan un sentido a la construcción discursiva, el planteamiento conjunto se constituye como una estructura jerárquica de carácter lógico-conceptual, cuyos niveles son los siguientes, de los cuales el primero incluye al segundo, éste al siguiente y así sucesivamente (se presenta la forma estándar de las estructuras jerárquicas, es decir, *descendente*):



En el caso de textos que se producen directamente, sin preguntas de por medio, siempre se presentan explícitamente cada uno de los componentes predicativos: S, CP, AG, AE, excepto cuando tienen carácter anafórico, es decir, cuando se hace referencia previa a ellos en el mismo texto. En el caso de textos que se construyen con base en preguntas abiertas generalmente no se repite lo que se pregunta, formulado mediante las expresiones que representan al S y la CP, y se plantea directamente una respuesta anclada en el AG, generalmente con especificaciones (AE); también en general, éstos se expresan con amplitud, dado que constituyen la postulación lógico-conceptual del AG que les sirve de anclaje.

Este segundo caso predicativo, como se mencionó en la presentación teórica del APD, se basa en preguntas abiertas en la modalidad de conversación concertada (Schegloff, 2001), que se plantea en los formatos de cuestionario, entrevista breve o a profundidad, como es el caso en investigaciones educativas apoyadas en trabajo etnográfico, o bien la prueba (con preguntas o instrucciones abiertas en ella). En este caso el tema (S) aparece en la pregunta, la cual ofrece alguna alternativa de conexión predicativa (CP) que permite a quien responde decidir el énfasis que desea aportar, ya sea manteniendo el que se le sugiere en dicha CP o bien generando el suyo propio. A partir de estos elementos el autor de las respuestas las construye al establecer su propio planteamiento, noción, concepto (es decir, el AG) en que se ancla la ruta discursiva que seguirá, configurando un sistema de relaciones semánticas (AE) que conforman o son parte de un campo semántico específico.

De esta manera, el Análisis Predicativo de Discurso permite identificar un campo semántico de cualquier texto, oral o escrito, o bien un subcampo semántico específico. En los ejemplos anteriores, el campo semántico lo componen el *trabajo profesional*; su carácter definicional está planteado en términos de en qué consiste, de qué se trata, y el significado principal (conceptuación) de dicho carácter es: *ayudar*. Dado que las estructuras predicativas así definidas se pueden mostrar en forma jerárquica, como anteriormente se mencionó, el campo semántico de una construcción discursiva, especialmente las basadas en preguntas planteadas, se puede ilustrar

como una red lógico-conceptual en forma gráfica, de acuerdo con la estructura de niveles arriba mencionada.

Este tipo de ilustraciones es muy adecuado para mostrar la estructura predicativa y jerárquica de cualquier texto analizado de acuerdo con el APD. Sin embargo, debido a que los textos producidos sin mediación de preguntas directas y explícitas, como los documentos institucionales y las publicaciones académicas mencionados, son generalmente muy extensos, resulta un trabajo laborioso utilizar dichas ilustraciones para presentar la estructura completa en cuestión. En todo caso será necesario seleccionar segmentos o planteamientos de interés, por su especificidad, importancia, calidad u otras razones, para mostrar su estructura de esa manera.

Por otra parte, el trabajo de campo basado en entrevistas, cuestionarios y pruebas en el contexto de investigación requiere un registro sistemático de toda la información obtenida para el análisis. Si bien ésta puede estar conformada por textos breves de cada autor, y éstos a su vez pueden ser numerosos, es muy laborioso elaborar la gráfica para cada uno. Por lo anterior, el formato planteado en el APD, que incluye los componentes discursivos ya comentados, en dos modalidades, es el siguiente:

- a) Textos generalmente extensos, producidos sin mediación de preguntas explícitas y directas (documentos institucionales, publicaciones académicas y otros similares), y también generalmente producidos por un solo autor, en los términos mencionados anteriormente:

S, CP, AG [(AE1; AE2; ...)]; un S particular se mantiene mientras el autor no lo modifique; S, CP, AG, AE [AE1; AE2;...]

- b) Textos generados en conversaciones regulares, o bien con base en preguntas abiertas en formato de cuestionario, entrevista o prueba:

CP, AG [autor/es sin AE; (AE1: autor/es; AE2: autor/es; AE3: autor/es; ...); n]; el S no aparece porque se asume que la persona está respondiendo a ese respecto; la CP aparece *si la persona traduce, interpreta* (establece *su énfasis*), la que se plantea en la pregunta; de otra manera, tampoco aparece.

Para fácil identificación, los componentes S, CP y AG se presentan en itálicas, según se trate de una u otra modalidad. Como se puede notar, en la primera se asume un solo autor, ya sea un responsable de la presentación del texto, una institución o bien un grupo de coautores que, por serlo, comparten el contenido del documento en cuestión. En la segunda modalidad los varios participantes en las entrevistas, cuestionarios y pruebas no necesariamente comparten los mismos significados, por lo que aparecen como autores individuales que comparten solamente el AG (como lo es el autor, o autores, dentro del corchete pero fuera del paréntesis) o bien éste y una o más de sus especificaciones (AE); en este caso los autores aparecen dentro del paréntesis, inmediatamente después del AE que mencionan, seguido por su nombre o código de identificación, tantas veces como sea necesario de acuerdo con los AE que comparten.³

Por otra parte, en el registro mostrado aparecen numerados los AE solamente para indicar que puede haber varios, diferentes; en el análisis y su reporte de trabajos regulares no es necesario hacerlo. En cuanto al total de personas que comparten un particular AG (aunque no compartan ningún AE, o lo hagan solamente en algunos de éstos o en ninguno), se indica en negritas en el mismo registro, al final, fuera del paréntesis, pero dentro del corchete, tal como aparece en dicho registro. De esta manera, se puede identificar directa y claramente quiénes plantean y comparten un cierto AG, cuántos son y cómo lo definen mediante ciertos AE. El registro de los componentes compartidos, AG o AE, es muy importante para el análisis de los procesos de socialización local.

A los ejemplos planteados anteriormente agreguemos especificaciones. Supóngase que el primero, generado por un solo autor, las contiene en la forma siguiente: *El trabajo profesional consiste en ayudar a resolver problemas de diverso impacto social*. Las expresiones *trabajo profesional*, *consiste en* y *ayudar* representan el S, la CP y el AG, respectivamente, mientras que la expresión *a resolver problemas de diverso impacto social* plantea varios AE. Éstos se expresan en varias formas gramaticales, como son verbos, sustantivos y adjetivos. Debido a que esta modalidad establece un autor solamente,

3 Cabe acotar que en procesos de investigación es común el uso de códigos, o bien de nombres ficticios, ya que se desea mantener el anonimato de los autores.

no es necesario separar los adjetivos de sus sustantivos y uno de ellos se mantiene como sustantivo compuesto (*impacto social*). De esta manera, el registro correspondiente a este texto es el siguiente:

<El trabajo profesional> <consiste en> <ayudar> [(a resolver; problemas; de diverso impacto social)];

El análisis predicativo de las expresiones subsiguientes de este texto seguramente mostrará nuevos componentes AG con sus AE, o bien el mismo AG más adelante con otras, nuevas, especificaciones (AE); asimismo, entre una gran variedad de posibilidades que dependen de la complejidad de los planteamientos del autor, puede replantearse algún AE como nuevo AG, algunos de los AE podrían considerarse especificaciones de otro AG, o se subordina el primer AG a un nuevo AG, convirtiendo aquél en AE. Estas posibilidades muestran cómo se va haciendo complejo el campo semántico y por tanto el carácter jerárquico de la estructura predicativa en el planteamiento de dicho autor. Todo ello no debe llevar a perder de vista el tema u objeto del texto bajo estudio, sin importar su extensión, ya que dicho tema es el s jerárquicamente superior en dicho texto.

En la modalidad de construcciones discursivas, generadas mediante preguntas, por diversos participantes (modalidad b), supóngase que se plantea la pregunta: *¿En que consiste el trabajo profesional?* y que las respuestas de dos personas que llamaremos EL y LA son, respectivamente: *En ayudar* y *Ayudar a plantear y resolver problemas complejos en equipo*. En el primer caso, se tiene el AG: *ayudar*, sin especificaciones (AE):

Ayudar [EL; 1];

En el segundo caso, se tiene el mismo AG y se cuenta con algunos AE. Como ambos autores comparten el mismo AG, se obtiene por lo tanto solamente un registro, por lo que el breve registro presentado se complementa de la siguiente forma:

Ayudar [EL; (a plantear: LA; resolver: LA; problemas: LA; en equipo: LA); 2];

Asumiendo que esta pregunta es parte de un cuestionario, entrevista o prueba aplicada a una agrupación con varias personas, además de los casos EL y LA, algunas de ellas podrían compartir este AG o generar otro u otros. Asimismo, podrían compartir ninguna, alguna o todas estas especificaciones (AE) de dicho AG, o bien generar otras. El total de casos que comparten el mismo AG sí se requiere, y se marca precisamente en negritas para su fácil localización entre los múltiples registros que se pueden generar de acuerdo con la diversidad de respuestas de las personas a quienes se les aplique la pregunta en cuestión. En este caso, dos personas comparten el mismo AG.

Por otra parte, nótese que en la modalidad de respuestas a preguntas específicas los AE están formados por componentes gramaticales individuales, es decir, separando verbos, sustantivos y adjetivos: *plantear, resolver, problemas, en equipo*. Esta situación analítica se debe a que otros participantes responden a las mismas preguntas planteadas sin coincidir necesariamente en cada uno de los términos de esos AE: algunos podrían compartir la acción de *plantear* pero no la de *resolver*, o a la inversa; o bien si alguno agregara una cualidad al AE *problemas*, por ejemplo: *problemas complejos*, esta expresión se separa en dos AE: *problemas* y *complejos*, ya que algunos participantes podrían compartir el objeto de la ayuda: *problemas*, pero no esa característica (*complejos*). Este procedimiento analítico, en todas sus características y variaciones, se realiza en el texto construido por *cada participante, a cada una de las preguntas* del cuestionario, entrevista o prueba que se aplica. Cabe señalar que se da el caso de autores cuyos planteamientos no los comparte ninguno de los miembros de la misma agrupación en una situación específica. Estos casos se registran en el formato de la primera modalidad (texto generado por un solo autor), pero como parte de los registros de dicha agrupación.

Finalmente, una vez que se ha realizado el análisis predicativo de las respuestas de todos los participantes en el cuestionario, entrevista o prueba, dichas respuestas se ordenan en forma descendente, por *cada pregunta*, según el número de quienes comparten un AG (total marcado en negritas); en caso de que se presenten varios registros que cuenten con *un mismo total*, éstos se ordenan alfabé-

ticamente, con base en los AG que así coinciden. Con este ordenamiento aparecerá primero el o los subgrupos con el mayor número de participantes que comparten un AG. Esta situación se realiza en *cada una* de las preguntas del instrumento utilizado. De esta manera, se obtendrá un conjunto de registros que cuentan con mayor número de participantes por pregunta. Este conjunto de registros en el total de preguntas aplicadas constituye el *perfil intertextual y representacional* del grupo bajo estudio respecto del tema general que se investiga. En el apartado de análisis de textos breves, más adelante, se mostrará con detalle este procedimiento analítico en la dimensión textual del APD.

Dimensión representacional

El perfil intertextual es representacional en tanto es de hecho la configuración de significados constituida por un referente *temático* (s) acerca del cual se construye el campo semántico correspondiente (como es el caso de: *campo profesional*, en los ejemplos anteriores) y un *anclaje* (AG), también semántico, del grupo. Referente y anclaje son ambos específicos; el segundo tiene varios significados particulares (los diversos AE planteados por uno o más participantes), los cuales se distribuyen de manera diferencial por parte de quienes conforman dicho perfil. El tamaño del subgrupo que constituye este perfil muestra su propia cohesión interna y la del grupo al que pertenece: entre mayor sea este subgrupo (mayor cohesión que la de otros), mayor la cohesión del grupo al que pertenece. Este perfil nos permite conocer las particulares nociones, es decir, categorías (AG), como se mencionó, que se comparten *en mayoría*, las cuales son muy importantes debido a que en ellas se anclan las concepciones que estas subagrupaciones construyen dentro del grupo. Esta idea de mayoría se define con mayor precisión más adelante, en la sección acerca de la dimensión de socialización local del APD.

Por otra parte, compartir significados *en el momento de la aplicación* de cuestionarios y pruebas es de hecho un acuerdo implícito debido a que *a)* en general dicha aplicación se realiza sin previo aviso

y toma pocos minutos, *b*) ningún participante sabe qué y cómo están respondiendo los demás, y *c*) no proviene de ninguna consideración o discusión grupal explícita, formal, conjunta, en ese momento o previamente, en la que se hubiera expresado, establecido y aceptado verbalmente dicho acuerdo, ya sea en forma consensuada o mediante algún otro procedimiento grupal. Se trata de la construcción de significados provenientes de la interacción social cotidiana, especialmente de la escuela y la clase escolar en el caso de contextos educativos. Los significados así compartidos son parte de una visión de grupo acerca del tema, objeto o asunto que se pregunta (s) en un contexto local grupal, institucional o social en general; es decir, de contenidos representacionales específicos, contruidos en buena medida por los aportes explícitos de sus miembros en dicha interacción y expresada al momento de solicitárseles, en este caso mediante un cuestionario. Esta situación es similar en el caso de entrevista y prueba.

De esta manera, el APD permite identificar significados compartidos y estructurados de forma predicativa acerca de un objeto o tema específico (s), en un acuerdo implícito anclado en una categoría particular, específica a dicho tema de acuerdo con el contenido representacional de sus autores (AG); muy probablemente esta categoría se amplía, especifica, precisa, por un conjunto de significados específicos (AE). Forman una *ruta discursiva* y también pueden ser compartidos en algún grado y, así como se llega a conocer la ruta seguida por cada participante, el análisis permite determinar la ruta discursiva del grupo bajo estudio y los significados en AG y AE que se comparten. Con ello, a su vez, se llegan a conocer las ideas, nociones, conceptos y valoraciones; es decir, formas de pensar, entender y valorar que tienen las personas y la agrupación social a la que pertenecen en el contexto temático de la investigación realizada. Estas situaciones permiten identificar tanto la similitud semántica como su diferenciación, todo desde los aportes de sus subgrupos en mayoría hasta aquellos no compartidos (individuales), acerca del tema bajo estudio de acuerdo con las preguntas elaboradas al respecto. Se trata del contenido representacional subyacente al proceso intertextual, discursivo.

Dimensión de socialización local

El perfil intertextual y representacional del grupo se identifica, como anteriormente se mencionó, en el conjunto de registros que muestran *mayoría* de participantes que comparten un significado en forma de anclaje (AG) en cada una de las preguntas realizadas. Esta mayoría es *relativa dentro del grupo bajo estudio*, en comparación con otras subagrupaciones en él, con menor número de participantes. El carácter de mayoría es un efecto directo de procesos de socialización de los propios participantes, que surge o se muestra en un contexto local; es el caso del grupo escolar y la escuela misma. Dicho carácter no está predefinido por una proporción específica (la mitad más uno, cierto porcentaje del grupo u otras formas); se trata de la distribución social, *natural*, con base en la similitud semántica que construye un grupo social sobre un cierto tema y en un cierto contexto, con diferentes grados o niveles de cohesión. La mayoría puede ser máxima: *todos* comparten *los mismos* significados, o en términos cotidianos: todos se refieren a *lo mismo*; se trata por tanto de máxima similitud semántica.

La mayoría observada puede ser mínima: que *solamente dos* miembros del grupo presenten dicha similitud en AG respecto del asunto que se trata, lo cual significa que los demás miembros están en desacuerdo, esto es, máximo diferencial semántico. También se podrían encontrar casos de mínima cohesión y de similitud prácticamente nula, cuando ninguno de los miembros coincide con otro en términos de AG, es decir, de los anclajes, aglutinadores u organizadores de conceptos, nociones, ideas y relaciones representacionales que definen, precisan a aquellos; esta situación individual no significa ausencia del carácter social de la construcción discursiva y conceptual; se trata de desacuerdo o diferencial semántico *específico*, debido a razones de cohesión social subordinada o ajena a la dinámica local, temporal, del grupo al que esas personas pertenecen.

A este proceso discursivo le subyacen niveles específicos de socialización local, los cuales, por supuesto, se encuentran en contextos mayores que los hacen posibles y mantienen. Estas formas locales se deben a que uno se identifica con otras personas que *piensan de manera similar*, lo que resulta en un grupo cuyos miembros *están de acuerdo*

y muestran mayor cohesión; mientras que un grupo cuyos miembros *no se entienden* entre sí tiene menor cohesión. Pensar igual o diferente se construye en grupo, proponiendo, aceptando o rechazando significados; se comparten o no los significados en juego, con diferencias predicativas y por lo tanto de representación específica de los temas que ocupan a un grupo en un contexto social específico. Es el proceso intertextual. Los niveles de socialización local que subyacen a esta construcción compartida de significados son los siguientes:

- a) La presencia de uno o más subgrupos en una cierta agrupación como lo es el grupo escolar, que comparten *un anclaje particular* (AG), una categoría con la que se interpreta y entiende o valora un asunto particular (s), conforma *un primer nivel de socialización local*; es decir, se tienen acuerdos implícitos, intertextuales, en el significado o aspecto central del tema sobre el cual se responde, dado el contexto de construcción discursiva con base en preguntas. El total de casos individuales muestra el espacio semántico de todo el grupo, pero el subgrupo con más participantes que comparten un particular AG acerca de un asunto específico planteado en una pregunta aporta al perfil representacional del grupo. El conjunto de estos subgrupos, que integra el aporte acerca de cada pregunta que se plantea, construye un espacio semántico compartido, es decir, el *perfil intertextual y representacional del grupo*, el cual por ser compartido *en mayoría* muestra mayor cohesión cultural y social, todo ello manifestado en la dinámica grupal.
- b) Un *segundo nivel de socialización* se presenta en el caso de que dos o más estudiantes comparten significados en el anclaje en dos o más subgrupos, es decir, comparten *dos o más* AG. Este nivel muestra que los subgrupos intertextuales, es decir, que comparten significados por pregunta, no son exclusivos, debido a que se forman por sus coincidencias por AG, lo que muestra su cohesión.
- c) Se presenta un *tercer nivel de socialización local* en el caso de que se comparten componentes discursivos *específicos*, es decir,

- AE, en el Despliegue predicativo (DP) derivado o subordinado al AG. Este nivel significa que se comparte tanto la categoría (AG) que define el objeto o asunto en cuestión (s), como la definición, en alguna de sus especificaciones, de dicha categoría.
- d) En ocasiones, los significados expresados como AG por algunos miembros del grupo son AE para otros, lo que muestra un diferencial jerárquico-semántico de la construcción conceptual que subyace a la selección del anclaje, sus especificaciones y su expresión discursiva. Esta situación representa un *cuarto nivel de socialización local*, conformado por la presencia de significados comunes, aunque organizados jerárquicamente en forma diferente dentro de sus estructuras conceptuales, dentro del mismo campo semántico del grupo para definir, y representarse, el tema en cuestión.

Se trata, como se puede observar, de procesos de socialización subyacentes a la *construcción discursiva compartida*. Así, la dinámica grupal se construye y está sostenida intertextualmente en diferentes niveles de socialización, que potencialmente conformaría *cliques* y grupos de amigos dentro y fuera del grupo escolar, y aun fuera de la institución.

El fortalecimiento de cualquiera de estos niveles representa una mayor cohesión discursiva y social en el grupo. Por otra parte, este análisis se puede extender a agrupaciones de diverso tamaño, dentro del ámbito escolar o fuera de él, con lo cual se pueden analizar sus niveles de cohesión semántica y social más allá de contextos locales. De acuerdo con esta perspectiva teórico-metodológica, se presenta a continuación el APD con base en algunos ejemplos de texto breve, derivados de preguntas abiertas en formato de cuestionario, abordaje que es extensivo a los formatos de entrevista y prueba.

EL ANÁLISIS PREDICATIVO DE DISCURSO: TEXTOS BREVES

Las construcciones discursivas que se muestran a continuación se presentan en contextos mediados por preguntas en la modalidad de cuestionario. Aquellas provenientes de entrevistas y pruebas, incluso

las que tienen lugar en la actividad conversacional informal o inducida dentro y fuera de contextos escolares reciben el mismo tratamiento. En el caso de textos breves o extensos de un solo autor, sea individual o institucional, y producidos sin mediación de preguntas, también se sigue ese tratamiento, solamente que el registro se realiza en los términos planteados en el apartado anterior.

Las preguntas que se plantean en los diversos contextos mencionados presentan la estructura sintáctica establecida en el APD, generalmente en la secuencia Conexión predicativa-Sujeto. Por ejemplo: *¿Qué te parece el nuevo plan de estudios?* *¿Qué opinas de los recursos tecnológicos en la escuela?* *¿Cómo se aplica el pensamiento de [tal autor] en el proceso educativo?* En estas preguntas se observa que el *s* es el *nuevo plan de estudios*, los *recursos tecnológicos* y el *pensamiento de [tal autor]*, respectivamente; a cada uno de estos *s* corresponden las CP formadas por las expresiones correspondientes: *te parece*, *opinas* y *se aplica*. Las CP están precedidas por los términos *Qué* (en las dos primeras preguntas) y *Cómo* (en la tercera), siguiendo el formato sintáctico de toda pregunta.

Las consideraciones anteriores son válidas en el caso de enunciados que no son preguntas en el sentido gramatical del término, sino enunciados incompletos que requieren completarse precisamente con respuesta. Por ejemplo:

Los recursos metodológicos en investigación cualitativa se utilizan de la siguiente manera...

La situación actual del currículum de secundaria requiere...

A estos enunciados se les agrega espacio para responder, es decir, son enunciados *de complemento*. Este tipo de enunciados es por tanto una forma implícita de pregunta, planteada en forma abierta, que no limita a la persona a responder con expresiones cerradas como: *sí*, *no*, *mucho*, *a veces* y otras similares, sino que se redactan de manera que quien responda elabore su respuesta, en un proceso de generación de texto, de construcción discursiva. Debido a que se plantean como enunciados por completar, generalmente aparece primero el tema o asunto (*s*), seguido de la conexión predicativa (CP).

En esta situación quien responde puede hacerlo sin modificar los términos que expresan el s o la CP en la pregunta, o bien interpretando alguno de éstos o ambos y, en ese caso, sustituyéndolos con otros términos, equivalentes, sinónimos y aun no sinónimos, que el autor considera relevantes de acuerdo con su postura, conocimiento e intención. Por ejemplo, a la pregunta: *¿En qué consiste...?* se puede responder de diversas formas, como: *trata, discute* o *analiza*, de acuerdo con el matiz que el autor decide presentar, el cual le significa un énfasis particular y pertinente. Estas interpretaciones no son matices superficiales, simples sinónimos, ni son innecesarias, ya que en realidad se trata de decisiones, énfasis de significado y selección discursiva (Halliday, 1982) por parte de quien responde, de acuerdo con sus propias posturas, perspectivas, creencias, conocimientos o valoraciones; estos significados pueden ser compartidos y en ese caso los participantes piensan, creen o saben algo similar respecto del asunto que se trata. Como se puede notar, la equivalencia semántica es contextual, y establece un énfasis semántico para plantear el objeto conceptual que conforma el Aspecto general (AG), todo ello de acuerdo precisamente con el contenido representacional del autor de dicho discurso. En general quien responde tiende a mantener en forma implícita el s y la CP planteados en la pregunta, y procede a construir su Despliegue Predicativo (DP), anclado en algún AG. En ese caso, los componentes discursivos s y CP tienen carácter anafórico, como anteriormente se ha mencionado.

A partir de tomar una u otra de estas posibilidades, el autor aborda el tema mediante el DP con uno o más AG, habida cuenta que en este último caso de múltiples AG se trata de respuestas que podrían contener uno o más complementos directos (CD); en cualquier caso, el o los AG podrían contar con sus correspondientes AE (complementos indirectos, CI). Esta construcción discursiva presenta, por supuesto, la estructura predicativa planteada en el APD: <S> <CP> <AG> <AE >, ya sea que los componentes s o CP se plantean en forma de pregunta o enunciado de complemento.

A continuación, se muestra el abordaje establecido en el APD, con base en textos producidos por estudiantes de dos carreras universitarias: Pedagogía y Trabajo Social (véase nota 1), como respuesta a la siguiente instrucción de complemento: *Cuando me preguntan*

*qué hace el [profesional del campo] digo que ...;*⁴ en esta instrucción el *profesional* (que se especifica según la población bajo estudio) representa al s y el *hacer* a la CP. Quien responde decide respetar dichos componentes discursivos o interpretarlos de alguna manera, por ejemplo: *profesional, quien* o *persona* en el caso del s, y *realiza, estudia* o *pretende* en el caso de la CP.

Estudiantes universitarios de pedagogía. Tomemos la respuesta a dicha pregunta planteada por una estudiante, llamémosle Karla (para recordarnos de guardar su anonimato), del primer semestre de la carrera de pedagogía en una institución universitaria. La configuración predicativa (S, CP y DP, con sus componentes AG y AE) es la siguiente (cabe recordar que el contenido representacional de referencia es *su formación profesional*):

Pregunta: *Cuando me preguntan qué hace un/la pedagoga/lo digo que:*

Respuesta: *Conoce y perfecciona la educación en el ámbito social y humano.*

En esta respuesta:

- a) el s está implícito, presentado en la pregunta: *Un pedagogo*;
- b) la CP está formada por dos interpretaciones del texto original (*hace*), conformando de hecho dos respuestas:
La primera: <CP: *hace=conoce*>;
La segunda: <CP: *hace=perfecciona*>;
- c) el Despliegue predicativo está formado por los complementos directos correspondientes a dichas CP y que en este caso es la misma unidad semántica para ambos: *la educación*, a la cual siguen los complementos indirectos correspondientes, que también constituyen un enunciado único: *en el ámbito social y humano*; con ello:

4 Esta pregunta es parte de un cuestionario de preguntas abiertas acerca de varias dimensiones de la vida escolar como parte de la formación profesional y que se ha aplicado en diversos estudios dentro del proyecto mayor indicado en la nota uno.

- c.1) el AG en ambos casos lo forma la *educación*; y
 c.2) los AE están formados por los componentes semánticos del complemento indirecto: *en el ámbito, social y (en el ámbito) humano*.

Esta configuración semántica se muestra en seguida, en donde se nota que S, AG y AE operan semánticamente bajo dos CP diferentes:

Cuando me preguntan qué hace un pedagogo digo que:			
Sujeto (s)	Conexión predicativa (CP)	Aspecto general (AG)	Aspectos específicos (AE)
El profesional = pedagogo	hace=conoce	la educación	en el ámbito, social y (en el ámbito) humano
	hace=perfecciona		

El registro en el que se incorpora esta estructura <S> <CP > <AG> <AE> es el siguiente, definido de acuerdo con el APD:

Conoce/perfecciona la Educación [(en el ámbito social: Karla; y /ámbito/ humano: Karla)];

La Conexión predicativa (doble: *Conoce/Perfecciona*) y el Aspecto general se registran fuera del corchete, ambos en mayúsculas, para identificarlos. El AG aparece en negritas solamente para insistir en que es el componente central en el APD. No aparece el tema o sujeto (s: *profesional*) de la pregunta debido a que se asume que a dicho tema se responde. Los AE se registran dentro del paréntesis y el corchete.

Este procedimiento analítico se realiza sistemáticamente en el texto producido por cada miembro del grupo o población bajo estudio. Con el propósito de identificar la construcción grupal, el análisis se inicia sin preseleccionar caso alguno y se continúa de la misma manera hasta terminar el análisis de todos y cada uno de ellos. Cabe recordar que los participantes pueden responder mediante una o más oraciones, algunas de ellas compuestas, de ahí que puedan presentarse varios AG y por sus respectivos registros. Al terminar el análisis del primero de éstos, como el que se obtuvo a partir del texto de

la estudiante Karla, se toma el siguiente caso y se determina si *su* AG, o alguno de ellos si planteó más de uno, coincide con el AG planteado por ella. De ser así, se incorpora este segundo caso al registro inicial. De no serlo, se elabora uno nuevo, o más si fuera necesario. Este proceso se repite con cada caso hasta agotarlos.

Con base en el caso de la estudiante Karla, considérese la siguiente respuesta de un segundo estudiante, Arnoldo, a la misma instrucción por completar (*Cuando me preguntan qué hace un/a pedagogo/a digo que ...*):

Se encarga de la educación.

Como se puede notar, plantea una interpretación de la CP de la pregunta (*hacer*), diferente a las de Karla: *Se encarga*. Por otra parte, comparte el AG con ella: **educación**, y no plantea AE. Estos elementos se incorporan al registro ya elaborado, quedando éste de la siguiente forma, habida cuenta que responde respecto del mismo s (el *pedagogo*):

<Conoce/Perfecciona/Se Encarga de la **educación** [Arnoldo; (en ámbito social: Karla; /ámbito/ humano: Karla); 2].

Debido a que comparte solamente el AG con Karla, pero ningún AE, Arnoldo aparece dentro del corchete, pero fuera del paréntesis. Además, se ha indicado en negritas que son dos los estudiantes que comparten este AG, al final, fuera del paréntesis, pero dentro del corchete.

Ahora tómesese la respuesta de un tercer estudiante, Luis: *Conoce la educación en lo social con responsabilidad*. Este estudiante comparte los siguientes significados del *hacer del profesional*:

- a) la primera interpretación que plantea Karla de dicho *hacer* como CP: *conoce*;
- b) el AG, con ella y Arnoldo: **educación**;
- c) un AE, con Karla: *lo social*, semánticamente equivalente, no idéntico, al AE planteado por ella (ámbito social).

Por su parte, agrega un AE propio: *con responsabilidad*. Con estos elementos el mismo registro se modifica a la manera en que se presenta a continuación (nuevamente, se asume que se responde a la pregunta respecto del mismo s, *el pedagogo*, por lo cual éste no aparece en el registro):

Conoce/Perfecciona/Se encarga de la Educación [Arnoldo; (en ámbito social: Karla, Luis; /ámbito/ humano: Karla; con responsabilidad: Luis); 3];

Se observa que estos tres estudiantes coinciden en el significado central (AG), número que ha quedado registrado al final del registro, dentro del corchete. Por otra parte, plantean matices o énfasis diferentes al respecto (CP) y presentan algunas diferencias en AE, es decir, plantean sus propias interpretaciones, sus propios significados en aspectos específicos del objeto, tema o asunto (s) que abordan. El resultado de este análisis, en el que se identifican las similitudes y diferencias semánticas en las construcciones discursivas de los participantes, constituye el *campo semántico real del grupo* respecto del tema que se pregunta o discute; éste, como se mencionó, es un campo semántico general por sí mismo, en el cual se ubica este campo específico del grupo y con el cual podrían existir diferencias mínimas o sustanciales.

Estos significados, planteados por cada estudiante son parte, como se ha mencionado, de su respectivo *contenido representacional* y, en tanto son compartidos en un proceso intertextual en un pequeño conglomerado discursivo, lo son también de las representaciones *de la propia agrupación* a la que estos estudiantes pertenecen. Se trata de los elementos representacionales con que piensan, valoran, creen, viven, su formación profesional. Más aún, se trata de los *referentes de postura* con que lo hacen. Para ilustrar esta situación nótese que cada uno de los tres estudiantes, en el ejemplo arriba mostrado, *decide cuáles significados* forman su respuesta a la pregunta acerca del hacer del profesional en su campo, y en el que se están convirtiendo mediante el proceso educativo en que se encuentran, además de que *plantea su propio énfasis o matiz* semántico al respecto mediante una (o más) interpretaciones del hacer planteado en dicha pregunta:

¿Qué hace?: *conoce, perfecciona, se encarga.*

Karla formula las dos primeras; Luis coincide con ella en la primera interpretación; Arnoldo agrega la tercera. Se trata de tres acciones claramente diferenciadas, pero no necesariamente exclusivas.

¿De qué objeto se trata; qué objeto recibe ese hacer?: la *educación.*

Los tres estudiantes comparten este objeto conceptual.

¿De alguna forma, respecto de algo?: de ámbitos.

Karla formula este significado de *ubicación* de dicho *hacer* y *objeto*; Luis lo comparte.

¿Cuáles (ámbitos)?: *social y humano.*

Karla los formula; Luis comparte el primero implícitamente.

¿Con qué cualidad o criterio?: con *responsabilidad.*

Luis lo plantea.

Aunque breves, estas construcciones se encuentran organizadas lógicamente y conceptualmente, precisamente con una variedad de significados (los AE) que se anclan en dicho objeto conceptual. Es decir, cada uno *construye* su propio discurso no solamente como proceso expresivo, textual, sino como significación con elementos que sólo tienen sentido porque están articulados entre sí.

La construcción textual de cada uno, y del pequeño grupo mismo es, en términos de Fairclough (2008), una *práctica textual* centrada en un género específico: *definir* el ser profesional desde el punto de vista de su hacer. Esta actividad es muy importante en los campos profesional y disciplinar como *orden* discursivo, en tanto se *saben decir*, y esta acción a su vez solamente puede realizarse cuando se tienen conocimientos con alguna claridad porque los han entendido, aceptado y probablemente asumido como parte de su propia formación. Por otra parte, dicha construcción presenta *coherencia* suficiente, en tanto que se trata de estudiantes del primer año de sus estudios universitarios, planteada libremente en una actividad

común en la vida estudiantil: responder cuestionarios con contenido académico; con ello, pueden incorporar y profundizar, si así lo desean, el proceso de construcción de un *suborden* de discurso propio de ciertas dimensiones de la formación profesional: el de la teorización, como *práctica discursiva* (Fairclough, 2008). Además, cuentan con elementos del proceso de construcción de identidad en el ámbito de la profesionalización, es decir, componentes de *práctica social* en un contexto institucionalizado específico con sus propias creencias, roles, identidad y normas.

Estos niveles de operación discursiva muestran su carácter *representacional*, en el que se ha apropiado, como acción en los niveles textual y de práctica discursiva y social, de una forma de entender su campo profesional y de decirlo en un contexto local que es parte de contextos mayores: institucional (universidad, organizaciones educativas, escuelas, sistema educativo), profesional (el campo profesional y sus instancias organizativas) y cualquiera otra forma social ya operando como contexto de su formación y que ella misma logre integrar (familia, grupos de amigos, medios de comunicación, academias o asociaciones profesionales y gremiales). Por otra parte, aunque el grupo es pequeño, el hecho de compartir un anclaje particular (AG) conforma *un importante nivel de socialización local*, en los términos definidos al respecto en el apartado anterior (*El APD: Metodología y análisis*).

Con el propósito de enfatizar esta situación de socialización que se identifica mediante el APD, en seguida se presentan casos ilustrativos de construcciones discursivas de estudiantes de un grupo escolar del tercer semestre de estudios universitarios en el campo de trabajo social, como respuesta a la misma pregunta: *Cuando me preguntan qué hace un/la trabajador/a social digo que:....*, acerca del profesional de su campo.

Estudiantes universitarios de Trabajo Social. Considérense las siguientes respuestas:

Perla: *Es un profesional que trabaja en pro del bienestar y la calidad de vida de las personas teniendo siempre en cuenta los derechos humanos.*

Susana: *Busca el bienestar social a través de los conceptos teóricos que ha adquirido, combinándolos con los empíricos.*

Claudia: *Promueve el bienestar humano, entendiendo su interior y exterior, teniendo como eje transversal sus derechos humanos.*

La primera de estas estudiantes, Perla, ancla su discurso en dos precisiones (es decir, traducciones o, más precisamente, interpretaciones): una respecto del Sujeto (s), el *trabajador social* de la pregunta: *profesional*; y otra respecto de la Conexión predicativa, el *hacer* de la pregunta: *trabaja en pro*; con base en ello plantea dos AG que corresponden a objetos de ese campo de trabajo: *bienestar* y *calidad de vida*; es decir, plantea dos complementos directos de la oración compuesta que construye. Entonces tipifica, especifica: *de personas*, bajo la consideración de: *sus derechos humanos*. Con ello, establece el carácter profesional del trabajador social con base en un *propósito* (trabaja en pro, a favor de) el cual se define en sus AG, y agrega un *criterio* para establecer dicho propósito: *derechos humanos*. De esta manera se construye la siguiente configuración predicativa, ya codificada en dos registros diferentes (AG en negritas):

*Profesional que Trabaja en pro del **Bienestar*** [(de personas: Perla; con sus derechos humanos: Perla)].

*Profesional que Trabaja en pro de la **Calidad de vida*** [(de personas: Perla; con sus derechos humanos: Perla)].

Por su parte, la forma codificada de la producción discursiva de las estudiantes Susana y Claudia son las siguientes:

*Busca **Bienestar*** [(social: Susana; a través de conceptos teóricos adquiridos: Susana; combinándolos con los /conceptos/empíricos: Susana)].

Promueve Bienestar [(humano: Claudia; entendiendo su interior: Claudia; exterior: Claudia; con sus derechos humanos: Claudia; como eje transversal: Claudia)].

Estas tres estudiantes coinciden en un mismo AG, en el que se ancla su discurso respectivo: el *bienestar*. Con ello, el registro integrado correspondiente es el siguiente:

Profesional que Trabaja en pro/Busca/Promueve el Bienestar [de personas: Perla; social: Susana; humano: Claudia; entendiendo su interior: Claudia; exterior: Claudia; con sus derechos humanos: Perla, Claudia; como eje transversal: Claudia; a través de conceptos teóricos adquiridos: Susana; combinándolos con los /conceptos/ empíricos: Susana)];

Otras dos estudiantes (Ana y Erika) coinciden en este mismo AG: *Bienestar*, y una de ellas (Erika) agrega otro AE. De esta manera, su aporte se integra al registro ya elaborado, de la siguiente manera (AG y total de estudiantes que lo comparten, en negritas):

Profesional que Trabaja en pro/Busca/Promueve/Eleva el Bienestar [Ana; (de personas: Perla; social: Susana; humano: Claudia; entendiendo su interior: Claudia; su exterior: Claudia; con sus derechos humanos: Perla, Claudia; a través de conceptos teóricos adquiridos: Susana; combinándolos con los /conceptos/ empíricos: Susana; mediante redes de apoyo: Erika); 5].

En este registro se encuentran los siguientes componentes discursivos: *a)* interpretaciones de *s* y *CP*, fuera del corchete; *b)* el AG (también fuera del corchete); *c)* el AG compartido sin AE compartidos (dentro del corchete, pero fuera del paréntesis), y *d)* los AE que se comparten (dentro del paréntesis, y éste a su vez dentro del corchete); una vez cerrado el paréntesis, se indica el número de participantes que comparten el AG del registro. Por tanto, el formato general del registro es el siguiente, complementado con posibilidades de inter-

pretación de s y CP, a partir de la estructura básica formulada en el apartado anterior (*El APD: metodología y análisis*):

s o interpretación del s, CP o interpretación de la CP, AG [CASO1 sin AE, CASO2 sin AE, ...; (AE1: CASO1, CASO 2,...; AE 2: CASO1, CASO2,...); total de casos que plantean el AG].

Además del subgrupo así identificado en este grupo escolar (de cinco y veinte estudiantes, respectivamente), también se encontraron los siguientes:

- a) Uno formado por siete estudiantes, anclado en un segundo AG: *individuos/usuario/personas/ser humano*, una vez que interpretan el s (Profesional/Ser político) y la CP (*Trabaja con/Orienta/Apoya/Ayuda a*). Este particular subgrupo de siete estudiantes es el mayor dentro de este grupo escolar y por tanto representa el mayor nivel de intertextualidad en él, de acuerdo con el AG que comparten. Por lo tanto, este subgrupo es parte de un primer nivel de socialización local en su grupo, aunado a aquellos que conforman dicho nivel respecto de las otras preguntas complementarias en el cuestionario. Cabe acotar que, en el caso de que el cuestionario aplicado solamente contuviera esta pregunta, acerca del hacer del profesional en su campo, el registro ya formulado con base en el AG así identificado (*individuos/... / ser humano*), constituiría el perfil intertextual y representacional propiamente del grupo escolar al que este subgrupo pertenece; en caso de que se incluyeran más preguntas, las subagrupaciones en mayoría en dichas preguntas, en los términos definidos anteriormente, constituirían, en conjunto con este de siete estudiantes, dicho perfil, cuyo contenido estará definido por los diversos AG planteados de acuerdo con las preguntas hechas. En cualquiera de estos casos, este subgrupo estaría en un *primer nivel de socialización local*, en los términos definidos anteriormente.

- b) Uno formado por cuatro estudiantes que comparten un tercer AG: *realidades*, con interpretaciones del s y la CP, por ejemplo: *Transformador de* y *Transforma*, respectivamente.
- c) Dos subgrupos formados por tres estudiantes cada uno, que coincidieron en los AG *calidad de vida* y *grupos* respectivamente, con sus interpretaciones al s (*Profesional* y *Ser político*) y la CP (*Trabaja en pro* y *Eleva/Trabaja con/Capacital/Dirige/Orienta*).
- d) Tres formados por dos estudiantes cada uno, que coincidieron en los AG: *resolución de problemas/conflictos*, *proyectos* y *comunidades*, respectivamente, con sus correspondientes interpretaciones a la CP solamente (*Ayuda a*, *Coordina/Dirige* y *Elabora/Gestiona/Promueve*).

Por otra parte, nueve estudiantes produjeron cada uno por su cuenta uno o más AG (para un total de dieciocho), ninguno de los cuales fue compartido por los demás.

Es interesante señalar que cuatro estudiantes de este grupo (tres que aparecen en el ejemplo mostrado: Ana, Perla y Erika, aunadas a una más: Alicia), construyen su discurso anclado en *dos* AG, y con ello comparten algunos aspectos de su espacio semántico con otros diez estudiantes. De esta manera, este subgrupo es parte de un *segundo nivel de socialización local*, en los términos definidos en el apartado anterior (*El APD: Metodología y análisis*).

También se observa que se comparten significados solamente en forma de AE, como sucede con los componentes semánticos: *lo social* y *los derechos humanos*; esta situación representa un *tercer nivel de socialización local*. Todas estas formas muestran explícitamente significados compartidos. Por otra parte, se observan interpretaciones del s y la CP, de acuerdo con el matiz o énfasis que los propios estudiantes desean establecer en su construcción discursiva, con base en sus contenidos representacionales.

Por su parte, algunos miembros del grupo plantean AG que para otros son AE y viceversa, situación que sucede con componentes discursivos como: *bienestar*, *realidades*, *usuarios/personas/ser humano*, *calidad de vida* y *resolución de problemas*. Como se mencionó, esta

situación representa un diferencial jerárquico-semántico de la construcción conceptual que subyace a la selección y su expresión, discursiva, a la vez que un *cuarto nivel de socialización local* (véase el mismo apartado).

El carácter representacional de estas construcciones discursivas está claramente presente. El referente temático común al grupo escolar ejemplificado es *el contexto profesional del campo*, conformado por conocimientos, actividades, normas y valoraciones específicos, acerca de lo cual las consideraciones personales y subgrupales se han construido poco a poco hasta el momento de su formación, registrado en este trabajo en dos niveles representacionales:

- a) Uno general, directamente derivado de dicho referente, que comparten los casos presentados: *la apropiación del discurso del campo profesional y sus significados*: el hacer, pensar, saber y valorar del profesional en el campo en que se están formando; por ejemplo, la importancia de la actividad profesional en el entorno social, una noción de sentido social, de aportar al bienestar de personas, grupos y comunidades, entre otros valores.
- b) Uno específico, de *diferencias semánticas* en dicho discurso, que se construye de acuerdo con las formas de asimilarlo, aceptarlo, creerlo, vivirlo, y convivir con él en el propio proceso formativo por parte de cada estudiante; este nivel de la representación es muy fuerte, por lo que el perfil representacional identificado en el caso ejemplificado (subgrupo de cinco estudiantes) no alcanza a ser muy grande; esta situación se debe en parte a la diversidad de opciones paradigmáticas, teóricas y experienciales en los planes de estudios en ciencias sociales y humanidades, y la interpretación que los profesores hacen al respecto, de lo cual participan los campos de la pedagogía y el trabajo social. Los AG y AE, en su contexto discursivo en el nivel textual, muestran precisamente estas diferencias de práctica discursiva. Con ello, se muestran niveles de aproximación al objeto de referencia

(qué hace el profesional), lo cual requiere la construcción y apropiación de conocimientos y valoraciones acerca del carácter, propósitos y medios del hacer en el campo profesional. Dado que estos elementos están presentes en alguna forma como género de discurso (*definir*), sus saberes generales al respecto han empezado a formalizarse.

Este proceso de formalización ilustra relaciones “entre el evento discursivo y el orden del discurso” (Fairclough, 2008): *describir* formalmente posturas, conocimientos y actividades del campo, ya que no puede quedarse en el nivel de la opinión, sin fundamentos. Por su parte, la dinámica grupal se construye y está sostenida intertextualmente en diferentes niveles de socialización, los cuales se expresan en sus construcciones discursivas. En suma, a la configuración discursiva y representacional le subyace una dinámica social muy compleja.

Este análisis, que permite identificar niveles de cohesión o diferencia semántica, se puede extender a poblaciones mayores en el contexto educativo, como son conjuntos de grupos escolares de una misma carrera universitaria, entre carreras, entre grupos en un cierto contexto profesional; de hecho, a cualquier agrupación social, independientemente de su tamaño, dentro o fuera de contextos locales. Asimismo, el APD permite abordar la construcción discursiva de cualquier tipo de texto, como se ha señalado anteriormente.

La diversidad representacional observada se debe a la diversidad de la oferta educativa en cuanto a las diversas perspectivas paradigmáticas, enfoques teóricos y experiencias de vida. Esta diversidad es asimilada y reconstruida por los estudiantes, quienes desde sus diversos significados y experiencias le dan a su vez matices que resultan en acuerdos de grupo, implícitos o explícitos. Es una reconstrucción en donde se combina dicha oferta con la propia significación de conocimientos, valoraciones y experiencias que los estudiantes ponen en juego (Jodelet, 1986) en el tránsito de ser estudiante a ser profesional; este proceso lleva a la diversidad representacional observada, con acuerdos comunes, significados que se comparten entre estudiantes con referencia a la configuración sociocultural de su respectiva profesión. Esta situación no parece obstaculizar la

constitución de garantías mínimas profesionales exigidas por la institución y el estado (Fernández, 2001) así como, en última instancia, la sociedad en sus diferentes ámbitos de operación.

EL ANÁLISIS PREDICATIVO DE DISCURSO: TEXTOS EXTENSOS

Se trata de textos, escritos o transcritos, de carácter científico, político, periodístico y documentos institucionales como son aquellos relativos a políticas educativas o de otra índole. Considérese la primera oración que se presenta en este trabajo:

En este capítulo se plantea el análisis de discurso como una configuración de estructuras predicativas, desde una perspectiva sociocultural y sociolingüística, para el estudio de representaciones y sus significados compartidos en procesos de socialización local.

Esta oración se inicia con la expresión: *En este capítulo*, en la que se encuentra el Sujeto (s) de la oración, es decir, *Capítulo*, acerca del cual se dirá algo, dado los términos que lo preceden: *en este*, que representan la relación de inclusión y un adjetivo determinado, respectivamente; la primera indica que el capítulo (s) *contiene* algo, y ese algo es lo que se dirá. Esto último, una vez planteado, dará sentido a dichos términos precedentes: se inicia con una redefinición de la relación inclusiva mencionada (*en*), con lo que se da un énfasis particular a lo que se desea comunicar: no es sólo que el capítulo incluye algo, como un contenido estático, que ahí está, sino que *se plantea*, es decir, se presenta como una actividad, como un contenido *elaborado*. Es la Conexión predicativa (CP). Con ello, se procede a plantear el Despliegue predicativo propiamente (DP), con base en el complemento directo. Se trata de una conceptualización cuyo nombre es el *análisis de discurso*, es decir, el Aspecto general (AG). Entonces se procede a plantear dicha conceptualización, a las especificaciones lógico-conceptuales correspondientes (AE):

como una *configuración*;
de *estructuras predicativas*;
desde una (doble) *perspectiva: sociocultural y sociolingüística*;
para el *estudio*;
de *representaciones*;
y sus *significados compartidos*;
en *procesos de socialización local*.

De esta manera, en esta particular ruta discursiva se plantea un punto de partida o basamento: *configuraciones predicativas*; una doble perspectiva: *sociocultural y sociolingüística*; un propósito: *el estudio*; en qué consiste éste: *contenido representacional y significados compartidos*, y en qué ámbito de acción: *procesos de socialización local*. Si bien cada uno de estos AE puede definirse como enunciado en sí mismo, en realidad su significado depende del AG ya identificado, *en esta particular* ruta discursiva. En otros casos se tiene la misma situación, diferenciándose solamente en tanto algunos AE están anclados a cierto AG, y otros de aquellos a un nuevo AG, lo cual sucede en el caso de que se presenten diferentes complementos directos en un solo planteamiento expresado en forma de oración compuesta.

La forma general de la estructura predicativa es la siguiente (s, CP, AG, AE):

<En este Capítulo> <Se presenta> <el Análisis de Discurso>
<con una configuración... y sus significados compartidos>.

El formato de registro de esta información analizada es el siguiente:

En este *Capítulo Se presenta el Análisis de Discurso* [(como una configuración... y sus significados compartidos)].

El texto mismo puede considerarse como una respuesta a una pregunta implícita. Por ello es posible construir una pregunta que lo precedería. En este caso, puede plantearse ésta de la siguiente

forma: *¿Qué se presenta en este capítulo?* Las particularidades del contexto específico de la construcción discursiva en cuestión ayudarán a determinar la o las preguntas pertinentes, y sus matices semánticos. En la pregunta anteriormente planteada el término *capítulo* corresponde al sujeto (s), al objeto acerca del cual se plantea la pregunta; la expresión *se presenta* corresponde a la Conexión predicativa (CP), y el término *Qué* se refiere precisamente a lo que se espera constituya la respuesta a dicho objeto, es decir, una construcción discursiva, un predicado, conceptualización al respecto o, en los términos planteados anteriormente, el Despliegue predicativo (DP). Éste se ancla en el Complemento Directo (CD) de la oración así construida, que corresponde al Aspecto general (AG), y en este caso es: *Análisis de Discurso*. A partir de éste se construirá una ruta discursiva particular, formada por uno o más Aspectos específicos (AE). La respuesta a esta pregunta es precisamente el texto analizado con anterioridad. El análisis completo del texto supone, por tanto, la posibilidad de entender éste a partir de diversas preguntas, tanto globales como específicas. Las preguntas que se planteen respecto del texto pueden generarse de acuerdo con los temas o problemas de interés del investigador, o quien realice este análisis sistemático, o bien a partir de guías o asuntos planteados en el propio texto bajo análisis.

CONSIDERACIONES FINALES

Se ha utilizado una forma de análisis de discurso, con base en estructuras predicativas: el Análisis Predicativo de Discurso (APD). Todas las modalidades de carácter y extensión discursiva mencionadas anteriormente son muy relevantes en el estudio de los procesos de construcción representacional en el ámbito escolar, en cualquiera de sus niveles, ya que en él se producen dichas modalidades; para ello se identifican momentos, situaciones o procesos en los que se desee obtener la construcción discursiva con o sin tema específico y analizarla mediante el APD. Con este abordaje teórico-metodológico se ha estudiado el contenido representacional, así como formas

de socialización en contextos locales, respecto de un tema o asunto y sus significados relativos a saberes, conocimientos, creencias y valoraciones; para ilustrar los detalles del análisis se presentaron textos producidos por estudiantes acerca de un tema de su interés, el cual viven: la formación profesional. Los significados correspondientes se producen social y culturalmente como elementos de identidad, se reconstruyen mediante nociones conceptuales formales o informales y se declaran en forma discursiva, la cual sólo tiene sentido por la interrelación de sus componentes textuales y la interacción social de quienes los producen en contextos específicos. Cada estudiante produce su propio campo semántico, el cual comparte con otros, no en forma generalizada o mayoritaria, construyendo un campo semántico grupal entre todos (Jodelet, 1986, 2003; Eickmeyer y Rieser, 1981). Así, el APD permite entender su significado e interpretarlo como contenido representacional, es decir, como campo temático, de lo que se habla: en este caso la formación profesional como se mencionó, y como espacio semántico, lo que se plantea al respecto: los significados de las respuestas, interpretadas con este procedimiento metodológico de carácter sociolingüístico, y sus procesos subyacentes de socialización. El conglomerado discursivo producido por el grupo escolar, o cualquier otra agrupación social, tiene significados comunes entre sus miembros, debido no al aporte individual al grupo, sino a los procesos grupales de interacción y los diversos niveles de contexto social en que dichos procesos tienen lugar.

El análisis textual que se ha presentado en el caso de textos breves, en forma de respuestas de estudiantes a una pregunta específica, se puede realizar en textos más extensos, sea que provengan de alguna pregunta específica y se permita responder ampliamente, de encadenamientos discursivos generados en entrevistas, incluso las entrevistas a profundidad propias de la investigación social en una aproximación etnográfica, y en textos aún más amplios como los ensayos periodísticos y otros cuerpos discursivos mayores. Por otra parte, se puede analizar la diferencia semántica que tenga una persona o un grupo en diferentes momentos de su historia local, en un análisis sociocultural más amplio; esta aproximación longitudinal permite abordar la dinámica discursiva y semántica a lo largo de

ciclos escolares, sean elementales o profesionales, y aun en periodos específicos al interior de grados escolares dependiendo de las preguntas de interés. El análisis de la socialización local puede mostrar características relevantes de la dinámica y proceso de construcción social del contenido semántico que se investiga.

La aplicación de esta aproximación teórico-metodológica en el contexto áulico es de especial pertinencia en los momentos actuales de cambio sociocultural, incluso en la modalidad longitudinal mencionada, ya que mediante el APD se puede analizar dicha diferencia semántica en estudiantes individuales o por grupo escolar. El APD se puede aplicar también como un instrumento alternativo de evaluación, ya que registra las precisiones o ambigüedades del conocimiento construido, aprendido, por los estudiantes y establecer su calidad con base en los conocimientos requeridos al respecto; esta aplicación evaluativa se puede realizar tantas veces como sea factible o necesario en dicho contexto.

De esta manera, los propósitos de atender el proceso educativo en la práctica escolar en sus diferentes niveles se pueden lograr tanto en el sentido de la investigación en el campo de la matemática educativa, como en su práctica. En el primer caso, el APD es un instrumento teórico-metodológico de carácter cualitativo suficiente por sí mismo, pero también complementario a otras formas metodológicas de investigación; en cuanto a la práctica, la propia estructura del APD sugiere atender el contenido representacional discursivo de los procesos constructivos de aprendizaje de los estudiantes, centrados en conocimientos del campo de las matemáticas; en este mismo sentido pedagógico, su uso evaluativo (diagnóstico, formativo o sumativo) permitiría integrar los conocimientos y productos provenientes de la investigación a las actividades cotidianas en la clase escolar. De esta forma se puede llegar a borrar la brecha entre investigación y práctica.

Finalmente, este análisis predicativo del discurso como medio para analizar y entender el contenido representacional de los estudiantes, se puede extender a otros agentes del proceso educativo, como son los profesores y administrativos, e incluso a otros campos del conocimiento. Por lo tanto, esta aproximación teórico-metodológica abre nuevas vías de investigación y de práctica educativa.

REFERENCIAS

- Acosta, A. y A. Buendía (2016), “Perspectivas institucionales y educación superior desde las miradas globales a espacios locales: el caso de México”, *Revista de la Educación Superior*, vol. 45, núm. 179, pp. 9-23.
- Ballmer, T. y W. Brennenstuhl (1981), “Lexical analysis and language theory”, en H. Eickmeyer y H. Rieser, *Words, worlds and contexts*, Nueva York, Walter de Gruyter, pp. 414-461.
- Bloome, D. (1992), “Interacción e intertextualidad en el estudio de la lectoescritura en las aulas: el microanálisis como una tarea teórica”, en M. Rueda y M. A. Campos, *Investigación etnográfica en educación*, México, UNAM, pp. 123-180.
- Boland, J., M. Tannenhaus, S. Garnsey y G. Carlson (1995), “Verb argument structure in parsing and interpretation: evidence from wh-questions”, *Journal of memory and language*, vol. 34, núm. 6, pp. 774-806.
- Campos, M. A. y S. Gaspar (1999), “Representación y construcción de conocimiento”, *Perfiles Educativos*, vol. XXI, núms. 83-84, pp. 27-49.
- Culioli, A. (1994), “Representaciones, procesos referenciales y regulación”, en L. Montagero y A. Tryphon, *Lenguaje y cognición*, Guadalajara, Universidad de Guadalajara/Gamma Editorial, pp. 178-227.
- Carel, M. (2000), “Para un tratamiento argumentativo de la predicación”, *Revista Iberoamericana de Discurso y Sociedad*, vol. 2, núm. 4, pp. 45-72.
- Durkheim, E. (1975), *Educación y sociología*, Península, Barcelona.
- Eickmeyer, H. J. y H. Rieser (1981), “Meanings, intensions and stereotypes. A new approach to linguistic semantics”, en H. Eickmeyer y H. Rieser, *Words, worlds and contexts*, Nueva York, Walter de Gruyter, pp. 133-150.
- Evans, V., B. Bergen y J. Zinken (2007), “The cognitive linguistic enterprise”, en V. Evans, B. Bergen y J. Zinken, *The cognitive linguistic reader*, Londres, Equinox, pp. 2-36.
- Fairclough, N. (2008), “El análisis crítico del discurso y la mercantilización del discurso público: las universidades”, *Discurso y Sociedad*, vol. 2, núm. 1, pp. 170-185.
- Fernández, J. (2001), “Elementos que consolidan el concepto profesión. Notas para su reflexión”, *Revista Electrónica de Investigación Educativa*, vol. 3, núm. 2, <<http://redie.ens.uabc.mx/vol3no2/contenido-fernandez.html>>, consultado en enero de 2010.
- Giere, R. (2004), “How models are used to represent reality”, *Philosophy of Science*, núm. 71, pp. 742-752.

- Halliday, M. (1982), *El lenguaje como semiótica social*, Madrid, Fondo de Cultura Económica.
- Heller, M. (2003), “Discourse and interaction”, en D. Schiffrin, D. Tanner y H. Hamilton, *The handbook of discourse analysis*, Hoboken, Wiley-Blackwell, pp. 250-261, <http://www.blackwellreference.com/public/tocnode?id=g9780631205968_chunk_g978063120596814>, consultado en marzo de 2015.
- Jodelet, D. (2003), entrevista realizada por Óscar Rodríguez Cerda, el 24 de octubre de 2002, “La representación en las ciencias sociales”, *Relaciones*, vol. 24, núm, 93, pp. 117-132.
- Jodelet, D. (1989), “Représentations sociales: un domaine en expansion”, en D. Jodelet, *Les représentations sociales*, Presses Universitaires de France, pp. 47-78.
- Jodelet, D. (1986), “La representación social: fenómenos, concepto y teoría”, en S. Moscovici, *Psicología social*, Barcelona, Paidós, pp. 469-494.
- Langacker, R. (2005), “The conceptual basis of grammatical structure”, *GURT Conference*, Cornell University, <<http://www.lrc.cornell.edu/events/past/2004-5/Georgetown/langacker.pdf>>, consultado en diciembre de 2015.
- Langacker, R. (1990), *Concept, image and symbol*, Nueva York, Mouton de Gruyter.
- Levelt, W., A. Roelofs y A. Meyer (1999), “A theory of lexical access in speech production”, *Behavioural and Brain Sciences*, núm. 22, pp. 1-75, <<http://citeseerx.ist.psu.edu/viewdoc/download?doi=10.1.1.104.7511&rep=rep1&type=pdf>>, consultado en enero de 2016.
- Moscovici, S. (1986), “De la ciencia al sentido común”, en S. Moscovici, *Psicología social*, Barcelona, Paidós, pp. 679-710.
- Piña, J. M. (2003), “Imágenes sociales sobre la calidad de la educación”, en J. M. Piña, *Representaciones, imaginarios e identidad*, México, UNAM, pp. 17-71.
- Schegloff, E. (2001), “Discourse as an interactional achievement III: the omnirelevance of action”, en D. Schiffrin, D. Tannen y H. Hamilton, *The handbook of discourse analysis*, Malden, pp. 229-249.
- Slembrouck, S. (2004), *What is meant by discourse analysis?*, Gante, Universiteit Gent, 35 pp., <<http://www.umsl.edu/~wilmarthp/mrpc-web-resources/discourse-analysis.pdf>>, consultado en marzo de 2015.
- Taylor, Ch. (1995), “Overcoming epistemology”, en Ch. Taylor, *Philosophical arguments*, Cambridge, Harvard University Press, <<https://>

www.marxists.org/reference/subject/philosophy/works/us/taylor.htm, consultado en marzo de 2015.

Tyler, A. y L. Ortega (2016), “Usage-based approaches to language and language learning”, *Language and Cognition*, núm. 8, pp. 335-345.

White, H. (1980), “The value of narrativity in the representation of reality”, *Critical Inquiry*, vol. 7, núm, 1, pp. 5-27, <<http://www.journals.uchicago.edu/toc/ci/1980/7/1>>, consultado en marzo de 2017.

Wodak, R. y M. Meyer (2003), *Métodos de análisis crítico del discurso*, Barcelona, Gedisa.

Zabalza, M. A. (2002), *La enseñanza universitaria. El escenario y sus protagonistas*, Madrid, Narcea.