

Actividades de lectura para la escritura de proyectos de investigación en la Licenciatura de Enfermería.

Análisis del diálogo en el nivel superior

María Victoria Goicoechea-Gaona

mariavictoria.goicoechea@crub.uncoma.edu.ar

Juana Lorena Bressán

juanabressan@gmail.com

Centro Regional Universitario Bariloche, Universidad Nacional del Comahue (San Carlos de Bariloche, Argentina)

Introducción

Nos interesa mostrar y estudiar los procesos de mediación formativa en el contexto áulico de las clases de la carrera de Enfermería del Centro Regional Universitario Bariloche-UNCo, concretamente lo desarrollado en la materia Fundamentos de la Investigación en Enfermería corresponde al Primer Ciclo de la carrera. El objetivo final de la asignatura es que cada estudiante pueda escribir su propio texto correspondiente al género textual proyecto de investigación.

Para ello hemos seleccionado las porciones de texto de las clases en las que predomina la interacción entre la docente y las alumnas porque en el intercambio verbal, en cada réplica del diálogo, se puede observar la mediación docente y los procesos del alumnado para comprender y significar. Es decir, es posible observar las significaciones que la docente quiere transmitir y las distintas significaciones que las estudiantes van construyendo. Al respecto, consideramos que se trata de un proceso doble: la construcción colectiva, es decir, las significaciones que se concretan en el tiempo de la clase y que algunos estudiantes logran internalizar, y la significación propia que cada uno alcanza.

Marco teórico

Partimos de los postulados sobre el diálogo desarrollados por Jakubinskij (2018) para quien cada verdadera comprensión es activa y sirve de germen a una respuesta. El carácter activo se manifiesta en el comentario y en la preparación de la contrarréplica. De ese modo, Jakubinskij se refiere al aspecto perceptivo de los enunciados.

El enunciado es el resultado de la actividad común del locutor y del interlocutor, en otras palabras, del fenómeno de la percepción (aspecto perceptivo). Es decir, de la propiedad de anticipación de respuesta que cada enunciado supone, de la respuesta interna que implica y del papel de las frases cliché o frases hechas, denominadas estereotipos verbales por Jakubinskij (2018). En consecuencia, el proceso de la apercepción está íntimamente relacionado con la experiencia del interlocutor (los saberes compartidos por los interlocutores) y con el contenido psíquico del interlocutor en el momento de la apercepción (Jakubinskij, en Ivanova, 2010). En palabras de Riestra (2017, p. 26), concebimos “el concepto de masas aperceptivas como predisposición, sentido previo o, según Voloshinov, el medio ambiente creado por enunciados.”

Jakubinskij pone en evidencia el vínculo entre lo global y lo único al mostrar que cada réplica está determinada tanto por un pensamiento global, una estrategia general de un interlocutor, como por el contenido de la réplica anterior de su interlocutor (Jakubinskij, 2018).

Los humanos conceptualizamos a través de lo que decimos: de las significaciones; para ello contamos con las lenguas y nuestra capacidad de lenguaje. Las lenguas son tecnologías, construcciones históricas (Coseriu, 1991) y culturales que se aprenden en el uso en diferentes ámbitos. Dado que cada esfera de la comunicación cuenta con usos muy específicos que es necesario enseñar, nos encontramos ante un aspecto que hay que trabajar en las aulas: las significaciones. Entendemos la significación como producto de la actividad verbal y mental. Toda actividad (Leóntiev, 1983) se orienta hacia un fin y se realiza mediante la ejecución de acciones. El agente, quien realiza acciones mentales y verbales, tiene conciencia del logro de la finalidad (meta) pretendida, es decir es consciente de si logra o no la comprensión.

Metodología para el análisis del diálogo

Para estudiar cómo la docente trabaja la formulación (vocabulario y sintaxis) de enunciados (conceptualización) que realizan los estudiantes y las estrategias que implementa para orientar los razonamientos de los alumnos, realizamos el análisis del diálogo en la interacción de la clase.

Para ello, nos hemos permitido reelaborar los instrumentos de análisis propuestos por Riestra (2017, 2018, 2019) como se observa en la siguiente tabla:

Tabla 1: Categorías para el análisis del diálogo en la clase

Habla dialogal automático (réplicas)	Masas aperceptivas (alumnos/profesores)	Consigna: un espacio verbal y mental
Se entienden según los supuestos (apercepciones)	No coincidencias naturalmente	Consigna: Decir para que hagan una tarea
Las nociones técnicas vs. el sentido común	Espacio a construir desde el profesor	Consigna: Situarse en la mente del otro/estudiante

Fuente: Riestra (2017 y 2018).

Como se desprende de la tabla 1, la autora identifica dos momentos en el diálogo de la clase: el del habla dialogal automática y el de la consigna de tareas, y establece la réplica como unidad de análisis. Todo ello con el fin de lograr comprender el papel que tienen ambos momentos, a través de los tipos de habla que implican: dialogal automática y monologal artificial y compleja (Jakubinskij, 2018), en la construcción de las masas aperceptivas.

En efecto, del conjunto de enunciados que constituye el texto de las clases observadas, seleccionamos los segmentos del diálogo que surgen en torno a las consignas. En ellos analizamos la coincidencia o no de las masas aperceptivas, y el procedimiento por el cual la docente trata que construir significaciones en el espacio de la consigna (particularmente en las reformulaciones de la consigna que surgen en el momento de la clase en función de las intervenciones del alumnado: silencios, preguntas, etc.)

Cabe aclarar que en nuestro marco teórico -interaccionismo sociodiscursivo-, la consigna es el enunciado mediante el cual los docentes formulan la tarea, (consigna en sentido estricto, según

Riestra 2008). Enunciado a partir del cual, y sobre todo en función del actuar de los estudiantes, surge la reformulación de la consigna que Riestra denomina consigna en sentido amplio.

En suma, la metodología de análisis consiste en identificar el conjunto de las réplicas, producto de las intervenciones verbales de la docente y del alumnado, para estudiar si la docente y los alumnos comparten significaciones, si se logra la comprensión en el aula y cómo se construye.

Análisis

Se ha decidido analizar el registro del práctico realizado en la clase identificada como *FIE 24 agosto 2022 Tema pregunta problema m4a* que consistió en una actividad de lectura.

En esta ocasión se presenta, únicamente, el análisis de las situaciones de no coincidencia entre las masas aperceptivas documentadas. Por una cuestión de extensión, los análisis de coincidencia serán reflejados en otro trabajo.

Discusión

Ante la consigna: “¿Cuál fue el tema de la investigación?” (que la docente repite tres veces), la primera reacción (réplica) del alumnado es el silencio. Por lo tanto, se documenta una ruptura en el diálogo producto de la falta de comprensión.

Debido a la insistencia de la docente, tres alumnas comparten y leen lo que elaboraron. Sus réplicas muestran duda sobre el contenido de sus enunciados, por lo que se puede afirmar que son conscientes de la acción que realizan al formular el tema y de los efectos de sus enunciados (análisis de la actividad). Concretamente, una de ellas lo formula mediante un interrogante “A2: ¿El cuidado individual a las gestantes? ¿A las adolescentes?”, modo en que manifiesta tanto la duda respecto a la comprensión del texto leído como la certeza de que, de haberlo comprendido, no debe estar correctamente formulado. Lo mismo le sucede a la tercera alumna: “A3: ... me queda la duda...pero como tema puse: Teoría de los seres humanos unitarios en adolescentes gestantes a través de la búsqueda ... en Bogotá en el año 2017”.

Las intervenciones de las alumnas guían a la docente para reformular la consigna: “D: ¿Qué cosa de la teoría? Vamos a hacerlo más concreto.” Se observa que en esta réplica aparece un término propio

del habla dialogal automática, la palabra “cosa” en contraste con las nociones técnicas: “tema de la investigación”, “la teoría”, “la aplicación de cuidado armónico de...”

Se documenta tanto la interacción generada por la docente para lograr la coincidencia en las masas aperceptivas como el proceso que realizan las estudiantes:

A2: Nosotras pusimos “Cuidado armónico en las adolescentes gestantes de Bogotá en el año 2017, basado en la teoría de Martha Rogers”

A2: Como lo mismo, pero....

A2: **Como que, dentro de la teoría, la parte** del cuidado armónico de las adolescentes...

A medida que avanza la clase y para que el alumnado formule y reformule verbalmente lo que ha comprendido y, de ese modo, muestre el grado de conceptualización que va alcanzado, la docente insiste: “Entonces, ¿alguien que lo quiera **formular completo**?”. Consideramos que esas palabras (ampliación de consigna) constituyen el espacio categorizado como “Decir para que hagan la tarea” y es el resultado de “Situarse en la mente del otro”. El análisis, también, muestra que los términos “cosa”, “completo”, “concreto” (“hacerlo más concreto”) y “parte” (“falta una parte” y “agregar la parte de la teoría”) pueden considerarse marcas del habla dialogal, y constituyen una forma de didactizar las nociones técnicas. Además, en boca del alumnado, son la muestra de que se va comprendiendo lo que se plantea en clase.

A1: La aplicación del cuidado armónico en las adolescentes gestantes de Bogotá en el año 2017...

D: Bueno, **falta una parte**...

A2: El cuidado armónico...aplicación de la teoría...

A1: Ahí podríamos agregar la parte de la teoría...

D: **Claro, es aplicación de la... o...del cuidado armónico** basado en la teoría de Marta Rogers a adolescentes.... **Ese sería como el tema de la investigación**

Por lo tanto, el análisis muestra que el tono propio del habla automática dialogal se articula con las nociones técnicas objeto de la clase (tema, hipótesis, objetivos, pregunta de investigación) y con los contenidos desarrollados en los textos universitarios (teoría, aplicación, cuidado armónico, etc.)

El habla automática contribuye a la comprensión, que puede ser lograda, más allá de los enunciados en sí, gracias las funciones que Jakubinskij denomina estereotipos. En el contexto amplio de la clase, se documentan frases incompletas que aluden a momentos anteriores a través de los cuales

podría deducirse lo faltante para las formulaciones completas. Este hecho, sumado a cierto nivel de comunidad en las masas aperceptivas dado por los encuentros anteriores, posibilita la conclusión del tema. (V. Tabla 2 Análisis de las masas aperceptivas)

A continuación, a partir de la identificación de distintos momentos en que hubo / no hubo coincidencia en las masas aperceptivas entre docente y estudiantes, intentaremos exponer los efectos de las réplicas respecto de las consignas cuyos objetivos eran la identificación de la pregunta- problema y la hipótesis de los textos.

Se evidencia la relación entre los enunciados de docente y estudiantes que posibilita la construcción colectiva de sentidos en el diálogo entrelazado con entimemas y silencios al retomar oralmente la consigna escrita “**¿Cuál sería la pregunta que se hace este texto del reiki?**”.

A1: Si aporta beneficios...

D: No, eso no es una pregunta... “si aporta beneficios” no es una pregunta... Formúlenme bien la pregunta

(murmullos)

D: (Docente retomando algo que se escucha en el murmullo) ¿qué efectos experimentan...

A1: Si aporta beneficios al bienestar subjetivo a las personas que usan esta terapia...

D: ... ¿beneficios o bienestar subjetivo...?

A1: Ahí en realidad pensamos si era beneficioso o si aporta bienestar...

Sin embargo, los estereotipos conceptuales, conocimientos sobre los que suponemos coincidencia, y la necesidad de reformulación de la consigna evidencian que, si bien hay un diálogo, no hay una base de saberes (contexto comunicacional y conceptos y nociones técnicas operacionalizados) compartidos y asentados en los alumnos como para que puedan comprender qué se espera que respondan. Esto lleva a la reformulación de la consigna que es reemplazada por: “**¿Cómo podemos encontrar rápidamente la pregunta mirando el texto?**” y posibilita ampliar la consigna hasta volver a retomar la original:

D: ¿Cómo podemos encontrar rápidamente la pregunta mirando el texto?

A1: En la conclusión...

A2: En el objetivo...

D: **Con el objetivo.** ¿Por qué? Porque el objetivo y la pregunta son básicamente lo mismo, pero cambian en que antepongo una acción, ¿sí? Un verbo en infinitivo... Entonces, el objetivo de este trabajo dice: “Evaluar el efecto del reiki en el bienestar subjetivo de las personas que buscan esta terapia”. **¿Cómo podría ser la pregunta que se formula?**

Respecto de esta misma consigna, se vuelve a evidenciar la dificultad de la docente para reconocer la falta de operacionalización de conceptos vinculados a la formulación de una pregunta- problema.

A1: Claro, nosotros, la pregunta cuando la formulamos tratando de basarnos en lo que habíamos visto la clase pasada (...)

D: Perfecto y ¿cómo hicieron?

A1: Pasa que... bueno, lo leo y después me dirán. Es si el reiki brinda un bienestar en las personas mayores de 18 años de Río de Janeiro (sigue hablando completando información, pero se escucha muy bajo)

D: Bueno... hay un detalle ahí...porque digo: **¿cómo sabés vos si brinda o no un beneficio?**

A1: **Brindará... jajaja**

D: No, pero no sabés tampoco vos si brinda o no un beneficio... porque dice beneficio... acá dice bienestar subjetivo. Entonces, no es si brinda o no un bienestar. Es si esa persona percibe que recibe un bienestar. ¿Se entiende? No es lo mismo decir si el reiki les hace bien o no, que si ellos sienten que el reiki les hace bien. Entonces, es similar a lo que vos decís, **pero la pregunta tiene que ser... de vuelta** (dándoles la voz) Lo hiciste, lo hicieron muy bien...

A1: **Cómo si el reiki brindará bienestar...**

D: **No...**

Se observa, una vez más, la duda y dificultad para conceptualizar. La estudiante, en su esfuerzo por continuar el diálogo, cambia el tiempo verbal como si la solución consistiera en el sentido de probabilidad que aporta la forma verbal de futuro. Es evidente que se trata de un problema relacionado con la lengua que la estudiante identifica, pero no puede resolver. Debería intentar establecer quién es el agente – si el reiki o las personas-, ya que de ello depende la elección del término a emplear: “brinda” o “percibe”. Es una cuestión de precisión léxica que denota su falta de operacionalización de las nociones técnicas involucradas (del concepto de “variable” en la pregunta-problema específicamente). Efectivamente, entonces, el diálogo se ha basado en un malentendido.

Lo mismo sucede con la consigna que propone encontrar la hipótesis de los textos analizados.

D: (...) ¿Tiene hipótesis, no tiene hipótesis?

A1: No tenía explícita

A2: ¿Dónde se busca la hipótesis?

A1: Nosotros habíamos puesto, como es una revisión, pusimos que existe evidencia del cuidado armónico de la teoría (baja la voz y sigue leyendo, pero más bajo)

D: ¿Eso es una hipótesis? (ruido, risita)

El silencio, el murmullo, las risas son efectos indicadores de que el diálogo no está funcionando. Al pensar las consignas, la docente dio por supuesta la comprensión de las nociones técnicas trabajadas en clases anteriores. Sin embargo, debió reformular la consigna para poder restituir la comprensión:

D: ¿Qué piensan que se plantea, o qué piensan que creen los investigadores o investigadoras cuando se ponen a buscar información sobre la teoría de seres unitarios de Rogers y la aplicación en gestantes...?, ¿qué piensan?

Los malentendidos se reflejan también en la presencia de estereotipos a los que recurren tanto estudiantes como docente.

A1: Claro, nosotros, la pregunta cuando la formulamos tratando de basarnos en lo que habíamos visto la clase pasada (...)

D: Perfecto y ¿cómo hicieron?

En el contexto de la interacción, el “perfecto” puede entenderse como una clausura del diálogo en el sentido propuesto por las estudiantes. La pregunta “¿Cómo hicieron?” indica hacia donde se abre la comunicación teniendo como objetivo la formulación de la pregunta y no la revisión de los saberes adquiridos /operacionalizados durante la clase anterior.

En la tabla 2, se puede observar el uso de otro estereotipo verbal o frase cliché en el sentido de Jakubinskij:

D: Claro... y podríamos decir “del cuidado armónico basado en la teoría de seres unitarios de Marta Rogers bla bla bla bla bla”, ¿sí? ¿Tiene lógica? (algunas voces de alumnos responden que sí)

Tanto el “claro”, al igual que el “Perfecto” del ejemplo anterior, como el “bla bla bla” son frases clichés o estereotipos verbales. El último, en el sentido de que se da por sentada la continuidad del enunciado, aunque no se formule verbalmente su contenido. Al reemplazar el contenido del enunciado completo por “bla bla bla” la docente supone haber logrado una coincidencia en las masas aperceptivas construidas a lo largo de la clase, como para poder eludir la formulación completa.

Otro ejemplo de clausura de diálogo por parte de una estudiante es el siguiente, que puede leerse completo en la tabla 3 en el Anexo:

D: Y entendiste eso de cuál es el efecto que genera... No es el efecto que genera, sino cuál es la percepción del efecto que genera en todo caso...

A4: Claro.

Consideramos que la réplica “Claro” es un estereotipo verbal con el que se da por finalizado el diálogo. Refuerza nuestra interpretación haber observado que la estudiante no participó voluntariamente del diálogo de la clase, sino por indicación de la docente.

Por último, y retomando la noción de Voloshinov de que la palabra es el medio ambiente creado por enunciados, el uso de “entonces” como estereotipo verbal, solo es posible en el contexto de esta clase:

A ver: ¿cuál sería la variable, o las variables...? ¿Qué sería lo que quieren investigar?

A1: los beneficios de usar la teoría de Rogers

D: Entonces...

A1: Cuáles son los beneficios de usar la teoría de Rogers...

El “entonces” acompañado de la entonación y un silencio que obliga la participación de la estudiante interpelada es un estereotipo posibilitado por el conocimiento de la dinámica de la clase por parte de ambas partes (estudiante- docente) y que asume el germen de la contrarréplica a partir del silencio voluntario de la docente. La docente supone que, en esta interacción, la formulación completa del enunciado puede ser lograda sin tener que replicar más que con conectores que puedan dar a entender si el sentido en que avanzan las réplicas de la estudiante es correcto.

En síntesis, el análisis evidencia diferentes causas de las dificultades para la comunicación-comprensión en el aula. En primer lugar, nos referimos a las relacionadas con la precisión léxica de palabras de uso coloquial: beneficio-bienestar (subjetivo), brindar, percibir, etc. Son palabras del habla cotidiana que, en un texto propio de un área de conocimiento, Enfermería, adquieren sentidos específicos y desconocidos para el alumnado (por ejemplo, bienestar subjetivo) y se constituyen en términos técnicos.

En segundo lugar, la dificultad atañe a los contenidos específicos de la materia Fundamentos de la Investigación en Enfermería y también obstaculizan la conceptualización al momento de formular tema, pregunta problema o hipótesis de investigación. Se trata de nociones técnicas específicas del campo de la metodología de investigación.

En tercer lugar, los supuestos, malentendidos, estereotipos y el habla por alusiones, aunque en ocasiones se muestran como facilitadores del diálogo, ya que se convierten en herramientas para enseñar y aprender a través de la interacción de manera dinámica, también detonan las marcas más fuertes de momentos en que se pierde la posibilidad de compartir significaciones. Cuando la falta de coincidencia en las masas aperceptivas se hace más evidente es en los momentos en los que el diálogo se rompe y la docente debe recurrir a nombrar estudiantes y reiterar las consignas varias veces entre silencios, risas o murmullos, dejando latente la obligación de la réplica.

Las posibilidades se abren al analizar el diálogo en el aula de clase si se analizan esos momentos en que la comunicación se suspende y requiere una reformulación, ampliación o cambio de consigna.

Conclusión

Si bien la no coincidencia en las masas aperceptivas ha sido expuesta y analizada en esta comunicación, el registro de la clase compartido, también, muestra la mediación docente: las explicaciones y los ejemplos con los que se enseña, y los avances de algunas alumnas.

El análisis evidencia el proceso que realizan las estudiantes para internalizar los conceptos y contenidos específicos de la materia, y las dificultades para conceptualizar. Las dificultades residen, en primer término, en la complejidad de las nociones técnicas objeto de la clase y, por lo tanto, en la complejidad del proceso o razonamiento que la actividad de lectura requiere para comprender los textos universitarios. En segundo lugar, en la dificultad para convertir el pensamiento (lenguaje interior, lenguaje predicativo) en lenguaje desplegado, es decir en la formulación precisa y completa del tema, de la pregunta de la investigación o de la hipótesis. Posible, únicamente si se han comprendido los contenidos de la clase y el sentido de los textos leídos.

Dado que los humanos conceptualizamos a través de las palabras, de las significaciones que producimos cuando leemos y/o cuando hablamos o escribimos, las clases muestran el trabajo de la docente para que los estudiantes expongan el contenido fundamental del texto leído y la importancia

de la operacionalización de la jerga técnica, así como de los usos de la lengua en las actividades de lectura para lograr el funcionamiento de la comprensión a través del diálogo.

Es preciso señalar que la docente no acepta la simple enumeración o descripción de los elementos ni una formulación incompleta, busca la precisión sin “perdersé en los detalles”, es decir haciendo abstracción, conceptualizando. Para ello ha de poner en juego los conocimientos generales que se posee sobre el tema y el conocimiento técnico-científico recién adquirido mediante el estudio (actividad de lectura).

Bibliografía

Bronckart, J.- P. (2004). *Actividad verbal, textos y discursos. Por un interaccionismo socio-discursivo*. Fundación Infancia y Aprendizaje.

Coseriu, Eugenio (1991). *El hombre y su lenguaje*. Gredos.

Ivanova, I. (2010). El diálogo en la lingüística soviética de los años 1920-1930. En D. Riestra (Comp.) *Saussure, Voloshinov y Bajtin revisitados* (pp. 45-71). Miño y Dávila.

Jakubinskij, Lev (2018). *Sobre el habla dialogal*. Editorial de la Universidad Nacional de Río Negro.

Leontiev, A. (1983). *El desarrollo del psiquismo*. Akal

Riestra, D. (2010). *Saussure, Voloshinov y Bajtin revisitados. Estudios históricos y epistemológicos*. Miño & Dávila.

Riestra, D. (2019). El diálogo y el plurilingüismo en el aula. *Revista Chilena de Pedagogía*, 1(1), 71-84.

Riestra, D. (2018). La interacción en la clase de lengua y literatura: análisis del diálogo. *Revista de la Escuela de Ciencias de la Educación*, 1(13), 167-179. Recuperado el 05 de octubre de 2023, de http://www.scielo.org.ar/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S2362-33492018000100009&lng=es&tlng=es.

Riestra, D. (2017). La concepción del diálogo de los rusos desde la perspectiva interaccionista socio-discursiva. *Veredas*, 21(3).

Voloshinov, N. (1992). *El marxismo y la filosofía del lenguaje*. Alianza Editorial.

Anexos

Tabla 2 Análisis de las masas aperceptivas

<p>Apercepciones coincidentes</p>	<p>D: (...) Entonces: ¿Alguien que lo quiera formular completo?</p> <p>A1: La aplicación del cuidado armónico en las adolescentes gestantes de Bogotá en el año 2017...</p> <p>D: Bueno, falta una parte...</p> <p>A2: El cuidado armónico... aplicación de la teoría...</p> <p>A1: Ahí podríamos agregar la parte de la teoría...</p> <p>D: Claro, es aplicación de la o... del cuidado armónico basado en la teoría de Marta Rogers a adolescentes... Ese sería como el tema de la investigación</p>	<p>Entonces, con todo esto tenemos que armar una pregunta que replique el objetivo de la investigación, que era, entonces, ¿cuál? (en voz un poco más baja) Traten de armarlo</p> <p>A1: ¿Cuál es el resultado de la aplicación del cuidado armónico en adolescentes gestantes, en 2017 en Bogotá?</p> <p>D: Claro... y podríamos decir “del cuidado armónico basado en la teoría de seres unitarios de Marta Rogers bla bla bla bla bla”, ¿sí? ¿Tiene lógica?</p> <p>(algunas voces de alumnos responden que “sí”)</p> <p>D: ¿Sí? Buenísimo...</p>	<p>¿Se acuerdan que eran las hipótesis?</p> <p>As: Sí</p> <p>D: ¿A ver?</p> <p>Aa: Eran posibles respuestas al problema que se planteaba</p> <p>D: Muy bien. ¿Con qué lo podrían comparar en términos de atención en enfermería? Aa2: Diagnóstico. (1.54.20)</p> <p>D: Un diagnóstico ¿sí? Los diagnósticos son hipótesis.</p>
-----------------------------------	--	---	--

<p>Apercepciones no coincidentes</p>	<p>A1: Si aporta beneficios...</p> <p>D: No, eso no es una pregunta... “si aporta beneficios” no es una pregunta... Formúlenme bien la pregunta (murmullos)</p>	<p>D: Bueno... hay un detalle ahí... porque digo: ¿cómo sabés vos si brinda o no un beneficio?</p> <p>A1: Brindará... jajaja</p> <p>D: No, pero no sabés tampoco vos si brinda o no un beneficio... porque dice beneficio... acá dice bienestar subjetivo. Entonces, no es si brinda o no un bienestar. Es si esa persona percibe que recibe un bienestar. ¿Se entiende? No es lo mismo decir si el reiki les hace bien o no, que si ellos sienten que el reiki les hace bien. Entonces, es similar a lo que vos decís, pero la pregunta tiene que ser... de vuelta... (dándoles la voz), lo hiciste, lo hicieron muy bien...</p> <p>A1: Cómo si el reiki brindará bienestar...</p> <p>D: No...</p>	<p>D: (...) ¿Tiene hipótesis, no tiene hipótesis?</p> <p>A1: No tenía explícita</p> <p>A2: ¿Dónde se busca la hipótesis?</p> <p>A1: Nosotros habíamos puesto, como es una revisión, pusimos que existe evidencia del cuidado armónico de la teoría (baja la voz y sigue leyendo pero más bajo)</p> <p>D: ¿Eso es una hipótesis? (ruido, risita)</p>
--------------------------------------	---	---	---

Tabla 3: Análisis. La Pregunta de investigación

RÉPLICAS	DOCENTE	ESTUDIANTES	
Sobreentendido	D: ¿Sí? ¿Y del otro?	Silencio	
Consigna	¿Cuál es el tema? (silencio de los alumnos) ¿Cuál es el tema de la investigación? (silencio) ¿Sí?	Silencio de los alumnos silencio. A1: Los efectos del reiki sobre el bienestar subjetivo... de las personas	
Rélicas: Consigna, Noción técnica (pregunta)	Si, está bien. ¿Cuál sería la pregunta que se hace este texto del reiki?	A1: Si aporta beneficios...	
Rélicas	D: No, eso no es una pregunta... “Si aporta beneficios” no es una pregunta... Formúlenme bien la pregunta	(murmullos) A1: ¿Si aporta beneficios al bienestar subjetivo a las personas que usan esta terapia?	
Rélicas: para la precisión léxica	¿...beneficios o bienestar subjetivo..?	A1: ahí en realidad pensamos si era beneficios o si aporta bienestar...	<i>Refleja la mente de las Aas. Refleja un error de comprensión del texto leído y dificultad para formular lo que pide (para conceptualizar), no hay coincidencia masas</i>
Rélicas: Ampliación de la consigna	¿Cómo podemos encontrar rápidamente la pregunta mirando el texto?	A1: En la conclusión... A2: En el objetivo...	La ampliación de la consigna supone la ruptura en el Diálogo , no hay coincidencia masa. Es cambio, un salto a otra cosa para tratar de lograr que formulen la pregunta de investigación

<p>Réplicas: Explicación (nociones técnicas)</p>	<p>Con el objetivo. ¿Por qué? Porque el objetivo y a pregunta son básicamente lo mismo, pero cambian en que antepongo una acción, ¿sí? Un verbo en infinitivo... Entonces, el objetivo de este trabajo dice: “Evaluar el efecto del reiki en el bienestar subjetivo de las personas que buscan esta terapia”. ¿Cómo podría ser la pregunta que se formula?</p>		
<p>Réplicas: Repite la consigna</p>	<p>¿Cómo podría ser la pregunta que se formula?</p>	<p>A1: Nosotros pusimos ¿Cuál es el efecto del reiki sobre el bienestar subjetivo” ... Sí, sí falta...completo hasta el final...</p>	<p><i>(habla automática. Incompleto, inacabado el enunciado. Noción sentido común: completo)</i></p>
<p>Réplicas: Coincidencia en las masas aperceptivas porque la docente sigue el enunciado de A1 y lo completa</p>	<p>Completo: ...de las personas que buscan esta terapia... Y, específicamente, si lo queremos hacer bien, bien, bien -que en Fundamentos lo hacemos un poquito más corto, pero lo van a ver la clase que viene también- en realidad en la pregunta tendrían que especificar, porque, digo: ¿es lo mismo evaluar el efecto del reiki en el bienestar subjetivo en personas de la China, la India, el Hospital Privado, el Regional, en una terapia de yoga o en...?, ¿es lo mismo o no? Entonces: ¿En quiénes vamos a evaluar el bienestar subjetivo? ¿En qué momento? ¿En dónde? ¿En quiénes?</p>	<p>A1 (Entre murmullo del aula se escucha): sería como acotar... la información...</p>	<p>Coincidencia en las masas aperceptivas de estudiante y docente</p>

Réplicas: Explicación, Nociónes técnicas	D: Acotar sí. Es como bien específico , cuando uno hace la pregunta, podemos buscar en el objetivo qué era lo que querían para formular la pregunta, pero la pregunta contiene toda la información. La pregunta al final, digamos, uno puede sacar cuál es la o las variables que se van a analizar, cuál es la unidad de análisis – o sea sobre quiénes vamos a estar averiguando algo, cuál es la población - en qué momento y en qué lugar	A1: Claro, nosotros, la pregunta cuando la formulamos tratando de basarnos en lo que habíamos visto la clase pasada (...)	<i>Alusiones a lo visto en clases anteriores</i> <i>Inacabado el enunciado.</i> <i>En la réplica de la docente: a causa de la réplica de A1 y ante nuevos conceptos técnicos que, por naturalizados se convierten en estereotipos, se pierde la coincidencia en las masas aperceptivas.</i>
Réplicas	Perfecto y ¿cómo hicieron?	A1: Pasa que... bueno, lo leo y después me dirán. Es si el reiki brinda un bienestar en las personas mayores de 18 años de Río de Janeiro (sigue hablando completando información, pero se escucha muy bajo)	Estereotipo de parte de la docente.
Réplicas	D: Bueno... hay un detalle ahí... porque digo: ¿cómo sabés vos si brinda o no un beneficio?	A1: brindará... jajaja	

Rélicas	D: No, pero no sabés tampoco vos si brinda o no un beneficio... porque dice beneficio... acá dice bienestar subjetivo. Entonces, no es si brinda o no un bienestar. Es si esa persona percibe que recibe un bienestar . <u>¿Se entiende?</u> No es lo mismo decir si el reiki les hace bien o no, que si ellos sienten que el reiki les hace bien. Entonces, es similar a lo que vos decís, pero la pregunta tiene que ser... de vuelta (dándoles la voz) ... lo hiciste, lo hicieron muy bien..	A1: Cómo si el reiki brindará bienestar...	<i>Error de precisión léxica detectado al inicio de la clase que persiste. Malentendido de As que permite a la docente Situarse en la mente del otro.</i>
Rélicas	No...	A1: Ahí, no sé...	
Rélicas	¿Cómo sería?	murmullo bajo entre alumnos	
Rélicas	Brinda el reiki, desde la perspectiva de los usuarios, por ejemplo... o brinda el reiki un bienestar subjetivo... ¿sí? No es lo mismo... Volvamos a lo de la calidad de atención que es fácil. No es lo mismo decir que un lugar tiene buena calidad de atención que, que los usuarios de ese lugar perciben que hay buena calidad de atención		
Rélicas		A1: ¿El parcial es como esto?	<i>Ruptura en el curso del diálogo por parte de A1</i>
Rélicas	Si. Desarmar una investigación. Si. No es tan grave ¿o sí?	Comentarios y murmullos	

Rélicas	Estamos todo el tiempo haciendo lo que queremos que hagan en el parcial, para después poder armar las investigaciones. Es eso. Eeeem... (dirigiéndose a los alumnos) ¿Cómo lo habían formulado ustedes como pregunta?	A 3: No llegamos	
Rélicas	Ok. No lo pusieron. ¿Y Ustedes allá? (nombra alumnos)	A4: Si, nosotras habíamos puesto cuál es el efecto que genera el reiki implementado como terapia. Pero ahí me di cuenta que era muy amplio.	<i>Malentendido. No responde lo que le preguntan. por lo que la docente insiste en la precisión entre las palabras percepción y...el efecto</i>
Rélicas	Y entendiste eso de cuál es el efecto que genera... No es el efecto que genera, sino cuál es la percepción del efecto que genera en todo caso...	A4: Claro.	<i>ESTEREOTIPO</i>
	(...)		