

APROXIMACIÓN A LA REPRESENTACIÓN DEL SIGNIFICADO LÉXICO DE LA ENTIDAD LÉXICA ‘TAREA ESCOLAR’*

*Jaime Ruiz Vega***

*Myriam Cecilia Castillo Perilla****

*Álvaro William Santiago Galvis*****

Universidad Pedagógica Nacional, Bogotá – Colombia

Resumen

Este artículo presenta parte de los resultados obtenidos en el desarrollo del proyecto *La movilización discursiva de valores sociales asociados a la entidad léxica tarea escolar en la educación básica y media en Bogotá* (DLE-361-13), que tuvo como objetivo identificar y analizar las concepciones que de las tareas escolares tienen los docentes de educación básica y media de Bogotá. Se da cuenta de aspectos conceptuales que sustentan la investigación y de la metodología que orientó el trabajo, la cual se sustenta en los planteamientos de la Semántica de los Posibles Argumentativos (SPA); luego, se ofrece el análisis de los datos obtenidos de la entidad léxica ‘tarea escolar’, fundamentalmente en lo que respecta a los encadenamientos argumentativos y la movilización discursiva de valores asociados al núcleo y los estereotipos de dicha entidad léxica.

Palabras Clave: *tarea escolar, representación léxica, estereotipos, entidad léxica, significado léxico, valores.*

Cómo citar este artículo:

Ruiz Vega, J., Castillo Perilla, M. C., & Santiago Galvis, A. W. (2016). Aproximación a la representación del significado léxico de la entidad léxica tarea escolar. *Forma y Función*, 29(1), 151-178.

Artículo de investigación. Recibido: 26-06-2015, aceptado: 07-09-2015

* Las consideraciones aquí presentadas se derivan del proyecto de investigación *La movilización discursiva de valores sociales asociados a la entidad léxica tarea escolar en la educación básica y media en Bogotá*, DLE-361-13, financiado por el Centro de Investigaciones de la Universidad Pedagógica Nacional (CIUP).

** jrui@pedagogica.edu.co. Docente del Departamento de Lenguas de la Universidad Pedagógica Nacional, Doctor en Ciencias del Lenguaje, integrante del Grupo de Investigación en Pedagogía, Lenguaje y Comunicación, GIPELEC.

*** mcastillo@pedagogica.edu.co. Docente del Departamento de Lenguas de la Universidad Pedagógica Nacional, Magister en Literatura Hispanoamericana, integrante del Grupo de Investigación en Pedagogía, Lenguaje y Comunicación, GIPELEC.

**** asantiago@pedagogica.edu.co. Docente del Departamento de Lenguas de la Universidad Pedagógica Nacional, Magister en Lingüística Española, integrante del Grupo de Investigación en Pedagogía, Lenguaje y Comunicación, GIPELEC.

APPROACHING THE REPRESENTATION OF THE LEXICAL
MEANING OF THE LEXICAL ENTITY 'SCHOOL WORK'

Abstract

This paper presents the initial results obtained in the development of the project *The discursive mobilization of social values related to the lexical entity 'school work' in basic and middle education in Bogotá* (DLE-361-13), whose objective was to identify and discuss the concepts basic and middle education teachers in Bogotá have about 'school work'. An account is given of the theoretical aspects on which the research is based and on the methodology used, which is approached from the Semantics of Possible Arguments (SPA); Afterwards, an analysis of the data obtained from the lexical entity 'school work' is presented, especially regarding argumentative chains and discursive mobilization of values related to the kernel and stereotypes of said lexical entity.

Keywords: *school work, lexical representation, stereotypes, lexical entity, lexical meaning, values.*

APROXIMAÇÃO À REPRESENTAÇÃO DO SIGNIFICADO LÉXICO
DA ENTIDADE LÉXICA 'TAREFA ESCOLAR'

Resumo

Este artigo apresenta parte dos resultados obtidos no desenvolvimento do projeto "A mobilização discursiva de valores sociais associados com a entidade léxica tarefa escolar no ensino fundamental e médio em Bogotá" (DLE-361-13), que teve como objetivo identificar e analisar as concepções que os docentes do ensino fundamental e médio de Bogotá têm das tarefas escolares. Percebem-se aspectos conceituais que sustentam a pesquisa e a metodologia que orientou o trabalho, o que se apoia nas proposições da Semântica dos Possíveis Argumentativos (SPA); em seguida, oferece-se uma análise dos dados obtidos da entidade léxica "tarefa escolar", fundamentalmente no que se refere aos encadeamentos argumentativos e à mobilização discursiva de valores associados com o núcleo e com os estereótipos dessa entidade léxica.

Palavras-chave: *tarefa escolar, representação léxica, estereótipos, entidade léxica, significado léxico, valores.*

Introducción

La praxis educativa es una actividad sociocultural compleja que involucra una serie de variables relacionadas con la manera como se pueden llevar a cabo los eventos educativos: cómo seleccionar, organizar y presentar los contenidos; cómo adelantar el proceso de enseñanza, de tal suerte que se favorezca el aprendizaje de los estudiantes; qué actividades se pueden adelantar dentro y fuera del aula; cómo evaluar el proceso de enseñanza/aprendizaje; entre otras. De estas, hay una variable en la que la experiencia educativa se ha tornado un elemento problemático: las actividades que los estudiantes deben realizar, especialmente fuera del aula, esto es, las ‘tareas escolares’. Desde la perspectiva de Gvirtz y Palamidessi, las tareas constituyen uno de los aspectos que se debe considerar al momento de planificar el proceso de enseñanza, en la medida en que son la manera “como los alumnos entran en contacto con los contenidos” (2006, p. 196); de tal suerte que configuran parte de los elementos que se deben atender a la hora de ofrecer las ayudas necesarias para facilitar el aprendizaje.

Así las cosas, las tareas forman parte del campo semántico de la didáctica (Pla, 1997) dado que es un aspecto de la actividad de enseñar y, en consecuencia, del quehacer docente; no obstante, han sido objeto de debate y cuestionamiento por la manera como se hace uso de ellas en el día a día de la escuela. Este debate se ha circunscrito tanto al ámbito académico como al legal, a tal punto que hay propuestas, tan extremas como las de algunos legisladores, que buscan eliminar este tipo de actividades del contexto escolar. En este mismo contexto, se ven como prácticas escolares que llevan a la reacción de educandos y padres de familia que llegan a calificarlas de actividades sin sentido y, en algunos casos, inútiles.

Con el fin de abordar esta temática, desde la óptica de los docentes y desde una perspectiva lingüística, se desarrolló el proyecto de investigación *La movilización discursiva de valores sociales asociados a la entidad léxica tarea escolar en la educación básica y media en Bogotá*, DLE-361-13. Para este proyecto, se propuso como fin identificar y analizar, desde la perspectiva de la Semántica de los Posibles Argumentativos (SPA), las concepciones que tienen los docentes de educación básica y media de Bogotá alrededor de las tareas escolares, con el fin de dar cuenta de las representaciones que de este aspecto movilizan los docentes. Teniendo en cuenta que los docentes son los sujetos que generan las tareas, se convierten en los actores elegidos para indagar por las representaciones que sirven de base y justifican la asignación de este tipo de actividades escolares.

De acuerdo con esto, el trabajo se propuso dar cuenta del interrogante: ¿Cuáles son los valores sociales y las representaciones del significado léxico que los docentes

de lengua de los ciclos 1 a 5 de la ciudad de Bogotá tienen con respecto a la entidad léxica ‘tareas escolares’? Como objetivos específicos se establecieron, en consecuencia: 1) identificar las representaciones del significado léxico que los docentes tienen con respecto a la entidad léxica ‘tareas escolares’; 2) caracterizar estas representaciones semánticas; 3) identificar los valores sociales que los docentes movilizan en sus representaciones. Para dar cuenta tanto del interrogante como de los objetivos definidos, se recurrió, como se señaló, a los planteamientos de la SPA, que se constituyó, por lo tanto, en la orientación teórica y metodológica del proyecto de investigación.

Fundamentos conceptuales

La SPA corresponde a una teoría semántica fundada sobre la base de la semántica léxica, la semántica textual, el análisis del discurso y el análisis lingüístico del discurso. En esta medida, la SPA se presenta como una teoría que da cuenta del nivel de inscripción del valor axiológico en el significado de las palabras. Según esto, la teoría establece como postulado que el sentido de los enunciados es argumentativo y que dicho sentido “se apoya en y (re)inscribe con cada ocurrencia discursiva, un potencial axiológico (por lo tanto, argumentativo) en el significado de las entidades léxicas” (Galatanu, 2009b, p. 394)¹. Esta teoría se fundamenta en la hipótesis de que el ser humano inscribe su percepción del mundo en las entidades léxicas y (orientado en cierta forma por su cultura, por sus experiencias vitales y por su formación) evalúa este mundo, así como las relaciones que allí se desarrollan. De esta manera, el sujeto refuerza o actualiza el significado de estas entidades lingüísticas en la acción discursiva. Ahora bien, esta puesta en discurso de las entidades léxicas solamente ocurre gracias a la lengua, a la existencia de las formas modales en la lengua y a su actualización en el discurso.

La SPA establece que el potencial axiológico de las entidades lingüísticas se da en forma “de asociaciones en bloques semánticos de argumentación” (Galatanu, 2009b, p. 394) que se caracteriza por su anclaje cultural. Esta base cultural le imprime igualmente su carácter evolutivo y al significado léxico un *cinetismo*², incluso si el núcleo está libre de modificaciones en razón de sus características establecidas sobre universales y primitivos semánticos o, tal y como lo manifiesta Galatanu, “un núcleo estable, que podemos representar en términos de universales y de primitivos semánticos” (2009a, p. 56).

1 Todas las citas de Galatanu (2002, 2003a, 2003b, 2005, 2007, 2009a, 2009b) se encuentran en francés en el original: todas las traducciones son nuestras.

2 La noción de *cinetismo* hace referencia a la transformación del significado léxico y su reconstrucción continua a través de mecanismos en la actuación discursiva.

El anclaje denotativo, referencial, aparece en el núcleo y en los estereotipos, estos últimos también anclados culturalmente y, por lo tanto, evolutivos. Este planteamiento tiene como marco el lenguaje “aprehendido como herramienta cognitiva, de representación del mundo ‘percibido y modelado’ (Kleiber, 1999) por la lengua, mediante significados lingüísticos” (Galatanu, 2009b, p. 394). Precisamente, la asociación de las representaciones del núcleo (y de sus elementos) con las de los estereotipos, produce la dimensión argumentativa. Esta dimensión se manifiesta, a su vez, en los bloques de argumentación externa, esto es, a nivel de posibles argumentativos o de secuencias discursivas formadas por la asociación de la entidad léxica con elementos de sus estereotipos.

A partir de lo expuesto, la SPA establece que la descripción del significado léxico se puede hacer a partir de un modelo conformado por cuatro niveles: tres estratos (el núcleo, los estereotipos y los posibles argumentativos) y una forma de manifestación discursiva (los despliegues argumentativos). El **núcleo** corresponde a los rasgos de categorización semántica descritos por Putnam (1975) como el elemento estable del significado léxico. La SPA considera estos rasgos como propiedades esenciales. Los **estereotipos** son, para la SPA, “un conjunto abierto de elementos del núcleo con otras representaciones y que constituyen bloques de argumentación interna” (Galatanu, 2009b, p. 395).

Por otra parte, los **posibles argumentativos** surgen de la asociación de la entidad léxica con uno de los elementos de su estereotipo, y corresponden a secuencias discursivas calculadas a partir de los estereotipos que constituyen esta unidad. Estas probabilidades argumentativas existen en bloques de argumentación externa. Las asociaciones virtuales “se organizan en dos haces orientados respectivamente hacia uno o el otro de los polos axiológicos (positivo y negativo)” (Galatanu, 2005, p. 57). El entorno semántico o el contexto producen una contaminación discursiva que genera, a su vez, la orientación positiva o negativa del haz de asociaciones. Según su organización en dos haces, los posibles argumentativos pueden ser conformes o no conformes a la orientación axiológica del estereotipo.

Los **despliegues argumentativos**, o forma de manifestación discursiva, “son las secuencias argumentativas realizadas por las ocurrencias discursivas” (Galatanu, 2009b, p. 935). Este nivel (presente solamente en el discurso) apunta a la actualización de los posibles argumentativos. Estos posibles argumentativos permiten relacionar el sentido de las ocurrencias discursivas y el significado de la unidad léxica y de verificar, luego, la conformidad o la no conformidad de este sentido con el protocolo semántico del significado.

Como se ha señalado, desde la perspectiva de la SPA, la acción lingüística conlleva una axiologización discursiva. Así, la lengua permite no solo la descripción del

mundo sino, sobre todo, la evaluación de las representaciones del mundo que el individuo construye. El hablante inscribe, entonces, en su expresión, y comenzando por las entidades léxicas (en razón a su potencial argumentativo), “evaluaciones, ligadas, referidas a campos de experiencia humana” (Galatanu, 2003a, p. 217). Existen, por lo tanto, mecanismos lingüísticos mediante los cuales el hombre, de un lado, se construye a sí mismo y al mundo; de otro lado, realiza evaluaciones de sí mismo y del mundo que ha construido. Así pues, en el terreno de la SPA, deben estudiarse los conceptos de *modalización* y de *valor modal* propuestos por la lingüística, con el fin de analizar la toma de posición del sujeto enunciador en y por su discurso. En este sentido, y en el campo de la semántica, el modelo de la SPA busca mostrar que las entidades léxicas pueden tener uno o varios valores modales entre los elementos de sus estereotipos o incluso de sus núcleos. Galatanu define la *modalización discursiva* como

la inscripción en el enunciado, mediante una marca (huella) lingüística (formas modales), de la actitud (valor modal) [intelectual, volitiva, evaluativa] del sujeto comunicante respecto del contenido proposicional de su enunciado y de la función que este enunciado está llamado a tener en la interacción verbal en la que el sujeto participa. (2002, p. 20)

Así pues, la movilización de las formas lingüísticas o formas modales, y la aparición de ciertas tomas de posición o valores modales, favorecen la manifestación de funciones discursivas que actualizan la modalización. Galatanu afirma que esta definición debe recurrir a las nociones de valor que provienen de las ciencias humanas y sociales, y que dan cuenta de su carga subjetiva. Entonces, el valor que el individuo asigna a un aspecto del mundo se estructura sobre el interés, la ruptura de la indiferencia, una elección, una afinidad y una toma de partido. Este valor está ligado a la concepción del mundo del sujeto pensante y actor y, como plantea Galatanu, “todo valor se inscribe de esta manera en el eje positivo/negativo para evaluar y jerarquizar las cosas”; asimismo, “los valores tienen una carga positiva” (2003b, p. 91) y remiten a un ideal, al bien y aun a la norma. Estos valores pueden cambiar según la cultura, y en función de su forma y de su contenido.

En el enfoque lingüístico de los valores propuesto por Galatanu, uno de los conceptos clave es el de *valor modal*, que equivale a la actitud del sujeto (pensante, hablante y actor) frente al “contenido proposicional de su enunciado y de la función que este enunciado cumple aparentemente en la interacción verbal en la que participa” (2003b, p. 90). Estos valores modales se materializan en las formas modales activadas en el discurso del sujeto comunicante. Estas actitudes, estas apreciaciones o evaluaciones

contenidas en las formas modales del enunciado del hablante, están agrupadas en cuatro zonas semánticas modales: zona modal ontológica, zona modal de juicio de verdad, zona modal axiológica y zona modal de los valores finalizantes.

Los *valores ontológicos* remiten a los valores existenciales que dan cuenta de la existencia del mundo natural y social, los dos representados en y por el discurso. En esta zona modal se inscriben los *valores aléticos* y los *valores deónticos*. Los *aléticos* dan cuenta de la aprehensión del funcionamiento de las leyes naturales y se estructuran en torno a lo necesario, lo imposible, lo posible y lo aleatorio. Los *deónticos* conciernen a las reglas o normas sociales y tienen que ver con lo obligatorio, lo prohibido, lo permitido y lo opcional.

Los valores modales que constituyen la zona modal de juicios de verdad remiten tanto a los valores *epistémicos* como a los *doxológicos*. Los *epistémicos* se refieren a seguro/certero/cierto, a lo incierto, lo probable, lo improbable, lo que actúa como mediación y lo que no cumple esa función; así, estos valores aluden al saber, al conocimiento y a la certeza que de ello tiene el sujeto. Frente a esto, los *doxológicos* se relacionan con las creencias y se actualizan mediante la aparición de las formas verbales *creer/no creer*; en esa medida, dan cuenta de las creencias de los sujetos, ya sea que estas se opongan a los saberes o que hagan parte de un estadio previo, de un paso, que es quizá necesario en el desarrollo y la consolidación de estos saberes.

En lo que respecta a los valores de la zona modal de lo axiológico, estos coinciden con lo que normalmente se asume como *sistema de valores* (bueno, malo, agradable, útil, etc.; Galatanu, 2003b). Esta zona modal corresponde a la idea de preferencia, de ruptura y permite, por lo tanto, realizar evaluaciones de lo vivido por el hombre, de su experiencia. Las formas modales que se impregnan de estos valores conciernen a lo individual y a lo colectivo.

Por último, los valores finalizantes, o de juicio de intención, aparecen en el extremo del polo subjetivo sobre el eje evaluativo en el que se mueve el sujeto. Estos valores designan la intención, el deseo y la voluntad. Esta zona cubre los valores volitivos (el querer, la voluntad) y los desiderativos (el deseo/desear).

Consideraciones metodológicas

En términos metodológicos, de acuerdo con los protocolos establecidos por la SPA, el trabajo se dividió en dos grandes fases. La primera se concentró en dar cuenta de la construcción del significado léxico a partir de corpus lexicográficos, para lo cual se recurrió al estudio de algunos diccionarios representativos de la lengua española (*DRAE*, *Diccionario de Uso del Español* de María Moliner, Larousse, Norma, Educar), esto con

el fin de establecer el núcleo (N), los estereotipos (E) y los posibles argumentativos (PA) de la entidad léxica ‘tarea escolar’. La segunda fase se orientó hacia la identificación de las ocurrencias relacionadas con la entidad léxica en cuestión y que tienen lugar en un discurso definido y delimitado: la movilización discursiva de los docentes de lengua de los ciclos uno a cinco, de distintas instituciones de educación de Bogotá.

Para llevar a cabo la segunda fase, se recurrió al cuestionario como instrumento para la recolección de la información (Martínez, 2002). Este instrumento, diseñado para identificar los elementos estables del significado léxico (núcleo), los elementos que constituyen conjuntos abiertos (estereotipos) y la orientación axiológica presente en las respuestas que ofrecen los docentes³, se estructuró en cuatro apartados (Ruiz, Castillo & Santiago, 2015): 1) identificación del núcleo del significado léxico de la entidad ‘tarea escolar’ de los docentes, a partir de la definición que cada uno de los sujetos propuso (para ello se recurrió a una pregunta abierta); 2) determinación de los estereotipos, esto es, los términos que los docentes asocian con ‘tarea escolar’ (en este caso se empleó una pregunta abierta asociativa); 3) identificación de posibles argumentativos a través de la valoración, por parte de los informantes, de una serie de encadenamientos argumentativos (esto por medio de una pregunta cerrada excluyente); y 4) constatación/contraste de representaciones y valores movilizados en los discursos docentes cuando estos reaccionan a una situación en la que se les pide su acuerdo/desacuerdo (en este caso se hizo uso de una pregunta abierta).

Con respecto a la población, de acuerdo con lo señalado, estuvo constituida por 118 docentes, distribuidos por ciclos, así: C1, 23; C2, 24; C3, 27; C4, 21; C5, 23. En lo que al nivel de formación respecta, 1 docente cuenta con título de técnico, 39 con título de pregrado, 48 con título de especialización y 30 con título de maestría. Por otro lado, 72 docentes se desempeñan en el campo de la lengua materna y 42 en la enseñanza de lengua extranjera, fundamentalmente, inglés. El promedio de experiencia docente de la muestra seleccionada fue de 11.9 años.

3 Los datos recogidos se trataron mediante el análisis prototípico y categorial que permite establecer las asociaciones libres más cercanas al núcleo (del significado léxico), así como aquellas situadas en la periferia y que dan cuenta de los estereotipos como conjunto abierto y con mayor exposición al cinetismo. Las actividades de normalización y de conteo de ocurrencias se efectuaron con el programa de análisis *Lexico 3*.

Análisis y discusión de los resultados

En el presente texto se da cuenta de los resultados obtenidos en dos de las cuatro preguntas que constituyeron el cuestionario aplicado a los docentes⁴. En consecuencia, en este documento se abordará lo referido a las preguntas segunda y cuarta. Se hace necesario recordar que la segunda pregunta ofrece a los docentes encuestados una serie de encadenamientos argumentativos (construidos a partir del significado recuperado de los diccionarios), para que estos establezcan su conformidad o no con la posibilidad de realización de estas propuestas. En cuanto al cuarto punto del cuestionario, se expuso una situación sobre las tareas escolares y se solicitó al grupo de informantes que reaccionara frente a esta, en términos de sustentar su acuerdo o desacuerdo. A continuación, se exponen las dos preguntas propuestas a los informantes; la pregunta 2 fue formulada así:

Lea detenidamente las relaciones que a continuación se proponen y señale, con una X, si usted las considera **posibles** o **imposibles**, según su experiencia:

1. Tarea *entonces* felicidad *entonces* dedicación *entonces* recompensa
2. Tarea *entonces* problema *sin embargo* oportunidad *entonces* mejoramiento
3. Tarea *entonces* demanda cognitiva *entonces* obligatoria *entonces* recompensa *entonces* mejoramiento
4. Tarea *entonces* trabajo *entonces* dificultad *entonces* ayuda de los padres *entonces* resultado exitoso *sin embargo* fracaso
5. Tarea *entonces* desmotivación *entonces* desinterés *sin embargo* autonomía
6. Tarea *entonces* ejercicio *entonces* esfuerzo *sin embargo* tiempo limitado *entonces* ansiedad *sin embargo* aprendizaje
7. Tarea *entonces* indisciplina *entonces* exigencia *entonces* nota *entonces* oportunidad de mejoramiento

Lo anterior permite establecer el grado de adhesión o de rechazo a las relaciones entre la entidad léxica ‘tarea escolar’ y varios elementos de sus estereotipos. Esto ofrece medios para analizar la conformidad o no conformidad de los encadenamientos con el protocolo semántico de la entidad estudiada. Al mostrarse de acuerdo o en desacuerdo

4 Cabe señalar, entonces, que los resultados de las preguntas 1 (referida a la identificación de asociaciones) y 3 (alusiva a la determinación de definiciones de ‘tarea escolar’ por parte de los docentes) fueron tratadas en el texto *Las tareas escolares: representaciones de los docentes de lenguas* (Ruiz, Castillo y Santiago, 2015).

con estas construcciones, los docentes dejan ver su comprensión del fenómeno ‘tarea escolar’ y las relaciones de esta con una serie de representaciones, así como la orientación axiológica de estos profesionales frente a esta actividad habitual en su quehacer docente.

En segundo lugar, la pregunta 4 se formuló como sigue:

Lea cuidadosamente la siguiente situación y responda, según su criterio: En una institución educativa la Dirección tomó la decisión de erradicar las tareas a raíz de las constantes quejas de padres y estudiantes en el sentido de que estas son inútiles. ¿Está usted de acuerdo con esta decisión? Justifique su respuesta.

Asimismo, en esta pregunta y mediante el estudio de las reacciones de los profesores con respecto a la situación expuesta, se obtiene un panorama de la movilización discursiva de los valores que asocian a la tarea escolar. Si bien en las tres primeras preguntas se puede reconstruir el significado léxico de esta entidad lingüística, así como dar cuenta de su comprensión y adhesión a una serie de posibilidades argumentativas, en los discursos de los docentes se puede apreciar la verdadera dimensión de las representaciones que tienen de la tarea y de los valores que le asocian. En este punto, los encuestados ponen en juego su valoración, su axiologización, con respecto a esta práctica propia de su función docente. En este orden de ideas, van a dar cuenta del sentido que le asignan a la tarea escolar. Al ser una situación única y un discurso inédito, el sentido discursivo aparece como una oportunidad de verificar cómo refuerzan, debilitan, mantienen o transforman el significado léxico que, previamente, propusieron de la tarea.

Encadenamientos argumentativos vinculadores de concepciones

Con el propósito de contextualizar los resultados aquí presentados y de contribuir a una mejor comprensión de este estudio, en lo que sigue, se exponen los datos referidos a la construcción del significado léxico, elaborado a partir del discurso lexicográfico (diccionarios). Según los datos lexicográficos, el núcleo de ‘tarea escolar’ corresponde a *tarea* *PLT obra y trabajo obligatorios* *PLT dificultad* *PLT esfuerzo* *SE tiempo limitado* *PLT resultado*. Frente a esta parte estable del significado de la entidad léxica estudiada, la reconstrucción de este significado, a partir de las propuestas de los docentes se estableció (cfr. Castillo, Ruiz & Santiago, 2014) que para estos informantes se asume como *tarea* *PLT actividad y ejercicio en casa* *PLT oportunidad de refuerzo* *PLT practicar* *PLT ampliar/profundizar temas y conocimientos vistos* *PLT reforzar y mejorar*.

En cuanto a los estereotipos (como conjunto abierto de asociaciones) identificados en el discurso lexicográfico, se expuso que la tarea escolar se asocia con: ejercicio

(mental o físico), deber, ocupación, hacer en casa, lectura, escritura, proyecto, problema, práctica, construcción, conjunto de actividades, secuencia, estructuración y oportunidad. Por su parte, los docentes asociaron con la tarea los siguientes términos, que constituyen los estereotipos desde su visión: refuerzo, trabajo, ejercicio, actividad, responsabilidad, aprendizaje, consulta, compromiso, práctica, investigación, repaso, autonomía, esfuerzo, labor, retroalimentación, dedicación, obligación, asignación, oportunidad, conocimiento, deber, afianzamiento y mejoramiento.

En la pregunta 2 del cuestionario, se propuso a los docentes participantes en esta investigación que evaluaran una serie de encadenamientos discursivos. Para dar cuenta de su valoración, los encuestados debían determinar (a partir de su experiencia, su formación y sus representaciones) si las cadenas argumentativas eran posibles o imposibles. Se hace necesario recordar que estas siete series de encadenamientos tienen como base los datos encontrados en los diccionarios consultados para establecer el significado léxico de ‘tarea escolar’.

En el análisis que se realiza sobre la base teórica de la SPA, el investigador plantea una serie de relaciones entre la entidad léxica objeto de estudio (‘tarea escolar’) y varios de sus estereotipos, según el significado léxico. A estas relaciones se les denomina *cadena argumentativa* o *encadenamiento argumentativo*, y corresponden a una manera de identificar las representaciones que de la entidad léxica (y sus asociaciones con otros términos) tiene un sujeto, un grupo o una comunidad objeto de estudio. Así, las cadenas argumentativas son una suerte de despliegues argumentativos calculados y propuestos por el investigador a la población estudiada, con el fin de solicitar su adhesión (acuerdo) o rechazo (desacuerdo) a la cadena argumentativa y, de esta forma, verificar (sobre la base de la competencia semántica argumentativa) si los sujetos identifican la conformidad o la no conformidad de las asociaciones con el protocolo semántico de la palabra analizada. Se hace necesario recordar que las series argumentativas se estructuran en una argumentación externa, gracias al uso de los conectores POR LO TANTO (normativo) y SIN EMBARGO (transgresivo). Los acuerdos y desacuerdos expresados por los sujetos encuestados dependen de su competencia semántica en la lengua en que se desarrolle el cuestionario, de su cultura, de su experiencia, de su concepción del mundo y de los sujetos que lo habitan y de sus relaciones/interacciones.

El diccionario, entendido como el conjunto organizado de las unidades significantes de una lengua, con sus respectivas definiciones y acepciones, es una referencia indispensable en los estudios de la SPA y, de manera específica, en el trabajo investigativo expuesto en este texto. Como Marie (2009, p. 46), consideramos que el uso de los diccionarios en una investigación en semántica léxica permite retomar el conocimiento lingüístico

colectivo de todos los hablantes de una comunidad lingüística. Galatanu (2009b) establece que el recurrir a los diccionarios (a los enunciados lexicográficos y a los ejemplos propuestos en estos documentos) permite elaborar un dispositivo de significado que genera los posibles argumentativos y que está compuesto por los elementos estables del significado (el núcleo), así como por los estereotipos (el conjunto abierto de asociaciones de elementos del núcleo con otras palabras). El discurso lexicográfico es, entonces, un componente esencial de esta teoría, en la medida en que, a partir de su contenido, se logra cumplir con condiciones de la SPA para elaborar la representación semántica de una palabra: contener una dimensión descriptiva del significado léxico, dar cuenta de la parte estable (núcleo) y de la parte evolutiva del significado que el discurso puede cargar, reforzar o debilitar en sus valores, al igual que de los estereotipos, entendidos como un conjunto abierto de asociaciones (Galatanu, 2003a, 2007).

Para dar cuenta de las respuestas de los docentes participantes se procederá a presentar y estudiar cada uno de los encadenamientos y la valoración de estos por parte de los 118 informantes. Se hace necesario recordar, como se anotó, que las relaciones entre una palabra y algún (algunos) elemento(s) de su núcleo con los estereotipos se fundan sobre dos conectores “virtuales” (porque funcionan como macro-conectores) que dan cuenta de la interdependencia semántica existente entre los dos segmentos que constituyen los encadenamientos. Ciertos encadenamientos se realizan gracias a conectores normativos representados por POR LO TANTO (PLT) y otros se estructuran sobre conectores retomados por el transgresivo SIN EMBARGO (SE) (Carel & Ducrot, 1999, 2005; Galatanu, 2007). Así, en el caso de la entidad léxica *tolerancia* se pueden generar dos asociaciones como sigue: *tolerancia* PLT *respeto* y *tolerancia* SE *crítica*. En la primera cadena argumentativa la relación es normativa y el encadenamiento es conforme al protocolo semántico de la palabra *tolerancia*. En la segunda, aunque la asociación es transgresiva, también es conforme al protocolo semántico del término tomado para el ejemplo.

Al retomar los aspectos propios del cuestionario, en su segunda pregunta, se hace imprescindible retomar los siete encadenamientos argumentativos propuestos a los docentes:

1. Tarea PLT trabajo PLT dificultad PLT ayuda de los padres PLT resultado exitoso SE fracaso
2. Tarea PLT ejercicio PLT esfuerzo SE tiempo limitado PLT ansiedad SE aprendizaje
3. Tarea PLT felicidad PLT dedicación PLT recompensa
4. Tarea PLT problema SE oportunidad PLT mejoramiento

5. Tarea PLT desmotivación PLT desinterés SE autonomía
6. Tarea PLT indisciplina PLT exigencia PLT nota PLT oportunidad de mejoramiento
7. Tarea PLT demanda PLT cognitiva PLT obligatoria PLT recompensa PLT mejoramiento

Los docentes respondieron a las cadenas argumentativas propuestas, tal y como se expone en la Figura 1:

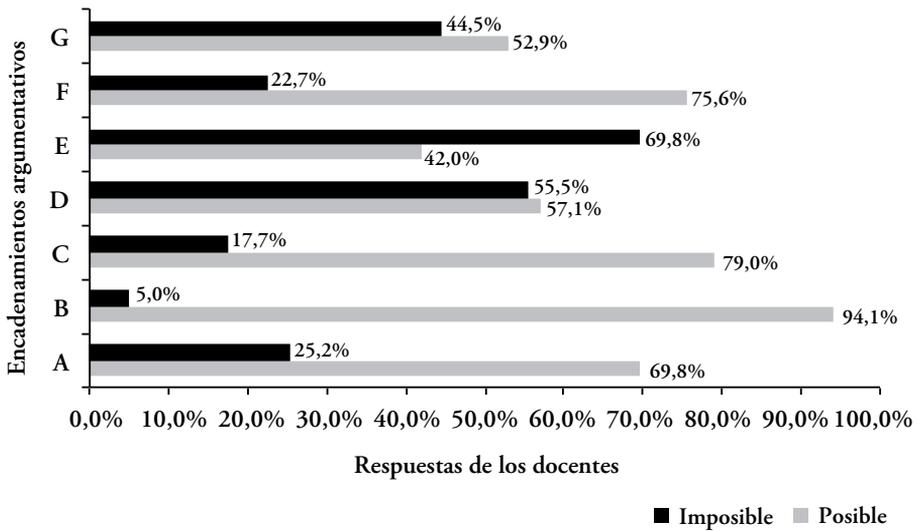


Figura 1. Respuestas de los docentes

Tarea PLT trabajo PLT dificultad PLT ayuda de los padres PLT resultado exitoso SE fracaso

Aunque la mayor parte de los elementos de este encadenamiento y sus relaciones están adecuadas al protocolo semántico de la entidad léxica tarea escolar, los dos últimos componentes se presentan como contradictorios. Un resultado no puede ser un éxito y un fracaso a la vez. La palabra *resultado* puede declinarse en los dos polos. Por lo tanto, es ambivalente; en este caso, el contexto determina su orientación positiva o negativa. En este primer encadenamiento, el resultado exitoso es positivo y contrasta con el fracaso, que es axiológicamente negativo. En este orden de ideas, la cadena argumentativa propuesta es imposible pues, en principio, la tarea escolar no puede asumirse como el trabajo que finaliza con un resultado positivo y negativo al mismo tiempo.

Los docentes encuestados calificaron como posible este encadenamiento: 69.75% de los informantes respondieron que es posible que un trabajo que actualiza la tarea pueda tener un resultado exitoso y, sin embargo, ser un fracaso. Quizá fundan su valoración en que existen tareas cuyos resultados alcanzan cierta calidad, pero que no son significativos para el aprendizaje de los estudiantes o que no repercuten positivamente en estos últimos. Es probable que adviertan que, a pesar de obtener un buen resultado en la tarea, esto no es beneficioso, es decir, es un fracaso, debido a que posiblemente ese logro es alcanzado por otros actores (los padres, un tutor, los acudientes, etc.) y no por el estudiante.

El hecho de que cerca de 2/3 partes del grupo de docentes asumió esta serie de relaciones argumentativas como posible y que, sin embargo, es imposible, según lo expuesto anteriormente, revela la idea común entre estos encuestados de la tarea como una palabra que convoca valores positivos, situados especialmente en la zona modal axiológica (de manera específica, los pragmáticos y los hedónico–afectivos). En menor medida, al mostrarse de acuerdo con la cadena argumentativa, movilizan valores ontológicos (deónticos y aléticos). Esto permite establecer que lo que prima en la lectura de estos posibles argumentativos son las concepciones de ‘tarea’ ligadas a trabajo, por su carácter útil y beneficioso para los estudiantes y los alcances de esta actividad escolar, asumidos como positivos y que generan bienestar y otros sentimientos positivos en el estudiante.

*Tarea PLT ejercicio PLT esfuerzo SE tiempo
limitado PLT ansiedad SE aprendizaje*

Un alto porcentaje de los docentes participantes encontraron que el encadenamiento es posible: 94.12% (112) de los profesores consideraron que, pese a las dificultades y a las limitaciones que puede imponer la tarea y a las que esta puede tener en sí (así como a las implicaciones afectivas negativas), la tarea genera aprendizajes. Es claro que un ejercicio demanda un esfuerzo, máxime si el estudiante tiene en su contra algunas condiciones ligadas al tiempo disponible. Se activan en estas entidades léxicas valores hedónico–afectivos negativos que cobran su mayor importancia en la ansiedad. Sin embargo, el aprendizaje que resulta del esfuerzo en la realización del ejercicio aparece como un efecto positivo y, en este mismo sentido, contiene valores pragmáticos, intelectuales y epistémicos.

Los docentes se inclinan, en un buen porcentaje, por la naturaleza posible de este encadenamiento argumentativo en el que predominan los valores axiológicos, especialmente los positivos y, de manera específica, los pragmáticos. Se constata que el carácter de utilidad que tiene la tarea determina la elección de los docentes. Pese

a las orientaciones negativas presentes en el esfuerzo y en la ansiedad, se impone la concepción de resultado que se evidencia en el aprendizaje. Esto significa que es posible centrarse, a toda costa e incluso a pesar de las dificultades relacionadas con el tiempo escaso, en alcanzar un aprendizaje mediante las tareas; de ahí la primacía de lo pragmático, del resultado.

Tarea PLT felicidad PLT dedicación PLT recompensa

Este encadenamiento introduce en el protocolo semántico de la tarea algunos elementos como *felicidad* y *recompensa*. El primero no se presenta como coherente con el protocolo semántico de la palabra objeto de este estudio y aparece como transgresivo. El segundo, pese a no estar incluido en el citado protocolo, es adecuado como consecuencia del resultado exitoso. En este orden de ideas, el encadenamiento argumentativo es imposible, por cuanto la tarea no genera felicidad a la luz de las definiciones lexicográficas. Como se vio en un encadenamiento previo, así como se estableció en la construcción del significado léxico de ‘tarea escolar’, esta actividad exige y representa esfuerzo, en consecuencia, fatiga, ansiedad, lo cual se opone a felicidad. Se está, por lo tanto, ante una oposición de valores hedónico–afectivos positivos (felicidad), de un lado, y negativos (esfuerzo, fatiga), del otro.

Un total de 94 profesores, de 115 respuestas (78.99%), valoraron como posible este encadenamiento argumentativo. Se puede plantear la hipótesis de que asumen la felicidad como un elemento esencial de la tarea escolar y quizá asignan una recompensa a la dedicación de la cual pueden dar prueba los estudiantes. Se hace necesario preguntarse: ¿cuál es la recompensa que entregan los docentes?, ¿qué recompensan exactamente? Estos cuestionamientos se hacen más sólidos si se revisa el encadenamiento para determinar que no se revela ninguna concreción en términos de lo que el estudiante ha de alcanzar, los objetivos que pretende el docente, entre otros aspectos.

Los profesores inscriben, con este acuerdo frente al tercer encadenamiento argumentativo propuesto, nuevos estereotipos en el conjunto obtenido en el discurso lexicográfico. Entre estas nuevas asociaciones introducen los términos *felicidad* y (relacionado con esta) *recompensa*. Los valores convocados sufren, en consecuencia, un incremento en lo hedónico–afectivo positivo, aspecto determinado por la presencia de las formas léxicas *felicidad* y *recompensa*. Los docentes introducen, entonces, una axiologización positiva centrada en el bienestar, en el agrado, en la orientación hacia la recompensa y su relación con la felicidad, lo cual conlleva una preponderancia de lo hedónico–afectivo positivo. Esto es posible solo a partir de las representaciones de los docentes encuestados. Se hace necesario, en consecuencia, emitir una hipótesis: la

tarea se vincula a la felicidad y esta última estaría determinada por la recompensa, por el premio (¿nota?, ¿valoración?, ¿reconocimiento?).

Tarea PLT problema SE oportunidad PLT mejoramiento

En esta cadena argumentativa, el elemento problema se asume en su doble condición de ejercicio que se debe resolver y dificultad que se debe superar. En esas dos vertientes, marcadas por la orientación ambivalente, la oportunidad se expone como una salida, una opción, en la que se transforma el problema. Como tal, el término *oportunidad* contiene valores pragmáticos positivos que refuerzan la idea del mejoramiento como resultado de afrontar el problema. Se mejora en la medida en que el proceso que se lleva a cabo para resolver el problema o superar la dificultad brinda al sujeto aprendizajes, ya sea en habilidades, en estrategias o en conocimientos. Por las razones expuestas, este encadenamiento es posible, además porque todos los elementos que lo componen y sus relaciones son coherentes con el protocolo semántico de la tarea escolar.

Si bien el 57.14% de los encuestados (68 profesores) vieron la posibilidad en este encadenamiento, ese porcentaje no es significativamente superior a los 48 (40.34%) que encontraron que la secuencia argumentativa es imposible. Se puede establecer que los primeros coinciden en la argumentación sobre los aspectos que llevan a su carácter de posible. El segundo grupo asumiría probablemente que la tarea no debe tomarse como un problema sino, realmente, como una oportunidad de mejoramiento. En este orden de ideas, descartarían, en su reflexión, el problema y solamente tomarían como significativo y pertinente el enlace *tarea PLT oportunidad PLT mejoramiento*. Quizá interpretaron el término *problema* como impedimento y lo colmarían de valores negativos; eso los habría llevado a concluir que el encadenamiento no es posible.

Contrasta la escasa diferencia numérica que existe en la elección de los docentes: no parece ser suficientemente significativa la decisión sobre el carácter posible del encadenamiento respecto de los que estuvieron en desacuerdo con esa posibilidad. Además, se identifica una característica que ya se expuso en otros apartados, en lo atinente a los propósitos de las tareas: en realidad, ¿buscan los docentes que el estudiante aprenda o que mejore? El aspecto recurrente es el objeto de ese aprendizaje y del mejoramiento: conocimientos declarativos, habilidades, el sujeto mismo, su proceso. Esto es revelador si se comparan los encadenamientos 2 y 4. En el primer caso, se destaca el aprendizaje y, en consecuencia, los docentes estuvieron de acuerdo en una amplia mayoría; mientras que en el segundo caso, es sobresaliente la idea de mejoramiento, aunque los porcentajes de aceptación y rechazo de la posibilidad no fueron rotundamente diferentes. Se observa,

así, diversidad de asociaciones, de representaciones y, a la vez, una inconsistencia en lo referido a los objetivos y a los objetos de las tareas.

Los valores convocados en este encadenamiento reflejan también esa característica de la representación que de la entidad léxica en cuestión tienen los docentes: una distribución en la zona modal axiológica orientada hacia los dos polos positivo y negativo, en la que aparecen los valores pragmáticos, ético–morales y hedónico–afectivos.

Tarea PLT desmotivación PLT desinterés SE autonomía

Esta propuesta de cadena argumentativa se orienta como imposible. Las palabras *desmotivación* y *desinterés* no hacen parte del protocolo semántico de la entidad léxica ‘tarea escolar’, pero pueden aparecer como conformes por su asociación con el elemento del núcleo (esfuerzo) y con algunos estereotipos (ansiedad, fatiga). El término *autonomía*, que se introduce en la idea de tarea en esta cadena, no hace parte del protocolo semántico y no es adecuado. La tarea se comprende, de acuerdo con los diccionarios, como una obligación por asumir y transformar en un resultado durante un tiempo limitado. Ninguna huella de autonomía aparece en el núcleo ni en los estereotipos de la tarea escolar. De otro lado, el encadenamiento no revela una secuencia lógica entre desinterés y autonomía, más cuando en esta última se requiere decisión, la cual estaría animada por la motivación y el interés, por valores intelectuales positivos y finalizantes.

Los informantes respondieron de manera mucho más dividida que en el encadenamiento anterior: 42% (50 docentes) están de acuerdo con el carácter posible mientras 55.46% (66 docentes) encuentran que no es posible. Estos últimos asumen, tal vez, que una tarea no puede generar autonomía cuando existe desmotivación y desinterés. También pueden considerar que la autonomía no hace parte de su concepción de tarea, en la medida que un actor externo determina lo que el estudiante ha de hacer y en ello no mediaría la decisión del sujeto que aprende. Por el contrario, los que se muestran de acuerdo con la cadena argumentativa, con su posibilidad, probablemente, encuentran que, pese a la desmotivación y al desinterés que la tarea puede generar entre los estudiantes, estos desarrollan autonomía. Ahora bien, se haría necesario determinar cuáles son las representaciones léxicas de *autonomía* presentes en las concepciones de los profesores encuestados.

En esta propuesta de encadenamiento argumentativo se observa la escasa diferencia entre los acuerdos y desacuerdos frente a la posibilidad. Resalta la asociación de *desmotivación PLT desinterés SE autonomía*. Quizá la concepción de *autonomía* determina la orientación de los docentes que seleccionaron las opciones de manera muy cercana.

Según la cadena argumentativa expuesta, la tarea genera reacciones negativas, pero favorece el desarrollo de autonomía. No obstante, ¿esto es posible, especialmente en una cultura y en un sistema educativo como el colombiano? Tal vez, se olvida que la autonomía se desarrolla a partir de un proceso bien estructurado, cimentado en orientaciones teóricas y en estrategias metodológicas; en consecuencia, no aparece de manera espontánea ni se impone.

Como en otros encadenamientos, se asiste a una preponderancia de valores axiológicos, pero esta vez situados en el polo negativo. Esta orientación negativa en el encadenamiento y, por ende, en la elección de los docentes, da cuenta del malestar frente a las tareas, de lo inútiles que pueden resultar, de las reacciones adversas que generan, aunque se defienda una supuesta construcción de autonomía. Entonces, los valores pragmáticos, hedónico–afectivos y ético–morales se instalan entre los estereotipos de la tarea escolar y reflejan varias de las ideas y reacciones que a menudo se identifican entre padres, estudiantes y los mismos profesores.

*Tarea PLT indisciplina PLT exigencia PLT nota
PLT oportunidad de mejoramiento*

Dos elementos de este encadenamiento no están acordes con el protocolo semántico de la tarea escolar: *indisciplina* y *nota*. En consecuencia, agregan a esta entidad léxica unas representaciones diferentes, lo que no quiere decir que no se encuentren esas relaciones entre docentes y estudiantes. Aunque la tarea impone y demanda exigencia (cognitiva) y se presenta como una oportunidad de mejoramiento, no existe una relación con la indisciplina que podría llevar a un docente a asignar (posiblemente, como lección o castigo), una tarea, para luego calificar (mediante nota) el resultado. Esto no corresponde con los datos recuperados en los diccionarios sobre *tarea*, ni con lo que comúnmente se asocia con esta. En consecuencia, este encadenamiento argumentativo es imposible.

Ahora bien, al estudiar los resultados del cuestionario, se puede observar que un alto porcentaje de participantes (75.63%, esto es, 90 de 117 profesores que respondieron este ítem) asumen la propuesta como posible. Tal vez sea la asociación de los términos involucrados en esta cadena argumentativa lo que hace que se muestren de acuerdo con ella. Eso estaría influido por sus prácticas cotidianas y el contexto escolar en el que se desempeñan. En este orden de ideas, en un curso numeroso y con varios casos de indisciplina en el desarrollo de las actividades académicas, el docente puede asumir como estrategia la asignación de tareas que conduzcan no solamente a determinar una nota sino también a dar una lección, a asegurar el control del grupo. Se advierte que aquí se desvirtúa la tarea escolar, de tal forma que (como manera de remediar o de

hacer menos impactante la estrategia de la tarea como control, exigencia para la nota) el docente la concebiría como una oportunidad de mejoramiento. Cabe preguntarse si se trata de un mejoramiento personal, social o de aprendizajes, del proceso de enseñanza/aprendizaje o de su dominio del grupo. En todo caso, la tarea se asume aquí como una relación con una nota, y esta es ambivalente y pragmática positiva para el profesor.

Un poco más de las dos terceras partes del grupo de informantes elige este encadenamiento como algo posible, a pesar de que, por sus elementos y relaciones, es imposible. Por lo tanto, al estar de acuerdo con el carácter posible de la cadena argumentativa, los docentes avalan la introducción de nuevas asociaciones en los estereotipos de la tarea escolar, tales como *indisciplina* y *nota*. Esta orientación axiológica en las respuestas de los docentes pone de manifiesto algunas probables prácticas en las acciones pedagógicas de los docentes: la tarea asumida como instrumento de control para disciplinar a los grupos difíciles o, al menos, a los estudiantes problemáticos. Asimismo, la asociación de la tarea con la nota revela otras posibles actuaciones de los docentes al recurrir a la primera para asegurar disciplina sobre todo al asociarla con una nota. La relación que se establece entre indisciplina y nota aparece como muy cercana del tercer encadenamiento y, en este orden de ideas, la nota representaría la recompensa, el premio, a la vez que el castigo y la regulación.

Como en los otros encadenamientos, los valores axiológicos superan ampliamente las otras zonas modales: la ontológica, la de juicio de verdad y la finalizante. La orientación positiva de los valores corresponde a los pragmáticos y a los hedónico–afectivos que se activan en los términos *nota* y *oportunidad de mejoramiento*. Por último, se hace necesario preguntar si la tarea favorece el mejoramiento, ello mediado por la nota, o si la nota se vuelve un buen desencadenante de mejoramiento. Al parecer, esta orientación de la tarea tergiversa varios propósitos de la educación y de la formación de ciudadanos, y por lo tanto, el sistema de valores mismo.

*Tarea PLT demanda PLT cognitiva PLT obligatoria
PLT recompensa PLT mejoramiento*

Ligada a la dificultad de la tarea, aparece una demanda cognitiva al estudiante. Esto significa que para superar la dificultad, el individuo debe esforzarse, lo cual implica fatiga, cansancio, ansiedad; esto es, una orientación hedónico–afectiva negativa, pero quizá con el acompañamiento de valores intelectuales y pragmáticos positivos. Estos últimos se ven reflejados en la presencia de las formas *mejoramiento* especialmente y, en menor medida, *recompensa*, que se presenta como aspecto compatible con el protocolo semántico de ‘tarea escolar’. La exigencia, en términos de operaciones intelectuales, se transforma en una obligación para el sujeto, dado que solamente esa actividad intelectual

le permitirá mejorar y, tal vez, obtener una recompensa. Por supuesto, la recompensa aparece como pragmática positiva, y hasta hedónico–afectiva, pero ha sido precedida de la obligatoriedad, término en el que se advierte la presencia de valores deónticos. En otras palabras, se concreta la idea de tarea como obligación, pero se conduce a una recompensa que, sin estar inscrita en el protocolo semántico de la palabra *tarea*, es adecuada a ese protocolo en razón al éxito, al mejoramiento y a la reafirmación (del sujeto). Lo expuesto permite concluir que esta cadena argumentativa es posible.

Al retomar las respuestas de los encuestados, se puede determinar que, aunque priman los acuerdos con el carácter posible del encadenamiento, la diferencia frente a los desacuerdos no es tan relevante: esto pone de manifiesto que no hay un consenso, una misma dirección en las ideas de los docentes. Así, 63 docentes (52.94%) consideran posible la propuesta, mientras que 53 de sus colegas (44.54%) la encuentran imposible. Es muy probable que el término clave en esta elección, sin una preponderancia significativa, corresponda a *recompensa*. Como ya se advirtió, no hace parte del protocolo semántico de la palabra objeto de estudio y, en ese mismo sentido, quienes asumen la cadena como imposible encuentran como extraño dicho término. De esa idea se desprendería que una tarea no debería llevar a obtener una recompensa, no más que el mejoramiento mismo, en varias dimensiones del sujeto que aprende. Por lo tanto, descartarían la posibilidad de asignar a la tarea un nuevo elemento que contenga un valor pragmático y, probablemente, un valor volitivo que desvirtuaría la tarea.

Como en otros encadenamientos tratados anteriormente, en la reacción a esta propuesta los docentes no se diferencian de forma significativa, lo que impide determinar una tendencia mayoritaria a favor o en contra de la naturaleza posible de la cadena argumentativa. Sin embargo, se observa una leve mayoría que expresa su acuerdo con la posibilidad del encadenamiento. Esta decisión está probablemente orientada por la presencia del estereotipo *recompensa*, no adecuado al protocolo semántico, pero que se asocia con la tarea escolar. Además, se observa un número elevado de valores axiológicos que se impone sobre los ontológicos, lo que lleva a concluir que la duda en la decisión está definida por la asociación entre obligación y recompensa. A esta imposibilidad de marcar una decisión rotunda se suma la similitud del número de valores presentes: axiológicos positivos y ambivalentes, con primacía de los pragmáticos y hedónico–afectivos. Esta equiparación de valores convocados sugiere que no existen relaciones, ni acuerdos claros entre la tarea asumida como demanda cognitiva, producto de una imposición, y la recompensa que conduciría al mejoramiento.

Esta ausencia de decisión preponderante revela que las representaciones lingüísticas de la tarea escolar y su implementación en las acciones docentes se caracterizan por ser

un terreno amplio, rico en asociaciones, pero, por esa misma razón, incierto y ambiguo, especialmente para estudiantes y padres. En ese mismo sentido, cuando se presenta una primacía de valores axiológicos positivos (específicamente pragmáticos y hedónico–afectivos), es válido preguntarse si son activados por el docente al pensar en la utilidad y los beneficios para el estudiante (para su transformación como sujeto individual y social), o para el docente mismo (para suplir deficiencias ligadas a las instituciones escolares o, posiblemente, para hacer frente a sus propias dificultades en términos de formación, actualización y mejor comprensión–acción de sus funciones socioculturales).

Concepciones movilizadas en el discurso

En la cuarta pregunta del cuestionario se propuso una situación a los docentes para que manifestaran sus acuerdos y desacuerdos frente a una decisión. Esta reacción de los encuestados permitió corroborar las concepciones relacionadas con la tarea escolar y la movilización de valores sociales complejos. En la Figura 2 se muestra el porcentaje de las respuestas de los docentes:

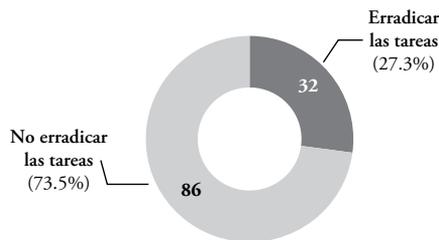


Figura 2. Respuestas de los docentes a la pregunta 4

Sobre los acuerdos con la erradicación de las tareas

De acuerdo con lo anterior, 32 (27.3%) docentes están de acuerdo con erradicar las tareas como actividad escolar. De estos 32, diez (8.54%) coinciden en asumir esta práctica escolar como caracterizada por su inutilidad, por la ausencia de objetivos y de evaluación, por la no revisión/corrección, así como por el no aporte al mejoramiento del aprendizaje de los estudiantes. En este orden de ideas, se puede generar un encadenamiento tal como *tarea PLT no objetivos PLT sin sentido PLT no revisión ni socialización PLT no aporte PLT no funcional e inútil SE exceso SE obligación PLT realización por los padres PLT incumplimiento de acción formadora SE nota*.

A lo expuesto, se hace necesario agregar que, dada la complejidad, el exceso y la no funcionalidad de las tareas asignadas, son los padres quienes deben asumir parte del papel docente de guiar el desarrollo de estas actividades de sus hijos y, en última

instancia, son ellos quienes terminan ejecutando las tareas que, en principio, no tendrían a otro interlocutor y actor más que a sus hijos. Se puede advertir en estas entidades léxicas presentes en el discurso de los docentes que están de acuerdo con la abolición de la tarea escolar, la activación de valores negativos tales como los que se encuentran en la zona semántica axiológica: pragmáticos, intelectuales, hedónico–afectivos e incluso ético–morales.

Sobre los desacuerdos con la erradicación de las tareas

La Figura 3 presenta los elementos a los que recurren los docentes que señalaron su desacuerdo con la supresión de las tareas escolares:

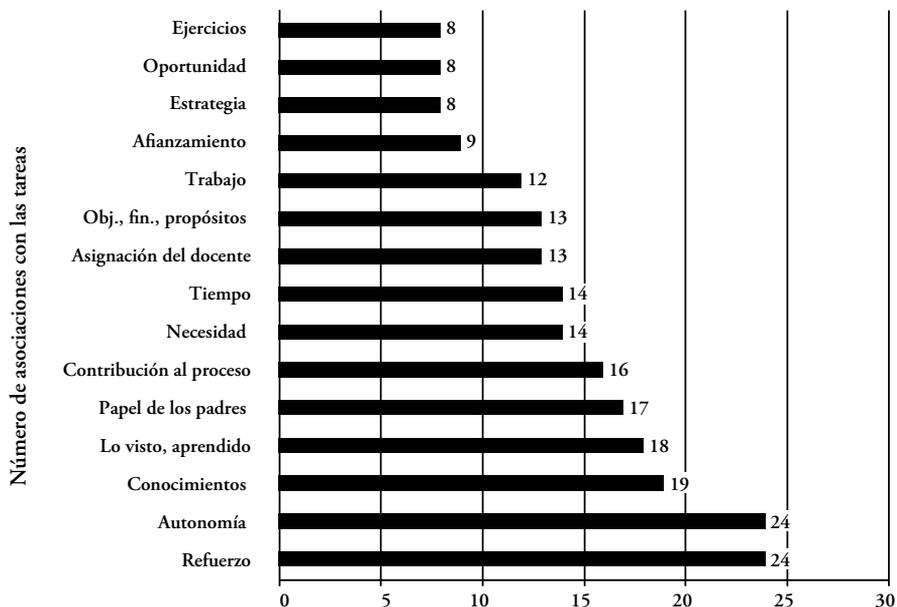


Figura 3. Razones para la no supresión de las tareas

Un número de 86 profesores encuestados (de 117 que respondieron) se opusieron a la idea de erradicar las tareas escolares del proceso educativo y, al menos, de la situación que se les planteó como consecuencia de las quejas sobre la inutilidad de las mismas. De estos 86 encuestados, 24 coinciden en presentar la tarea escolar como asociada a un *refuerzo* de lo visto/aprendido en clase, en el aula, durante el proceso escolar. Lo que se ha *visto* o *aprendido* (18 docentes) corresponde a *conocimientos* (19 profesores). A este término de *refuerzo/reforzamiento/reforzar* se decide agregar las entidades

léxicas movilizadas en las respuestas y que están ligadas a *afianzamiento* (9), y esto por la misma orientación axiológica. Los informantes también relacionan la tarea con el desarrollo o la posibilidad de desarrollo de *autonomía* (24 respuestas). Contrasta la representación de tarea como (desarrollo/posibilidad de) autonomía con la asignación del *docente* (13) y el papel de los *padres* (17). En ninguna de las argumentaciones se identifica precisión alguna sobre el desarrollo de autonomía gracias a las tareas, como tampoco el acercamiento a los padres y la construcción con ellos sobre su contribución a la formación de sus hijos mediante el acompañamiento en las tareas. Se advierte que los docentes asumen que, solo por establecer qué tareas se deben efectuar, los estudiantes demostrarán autonomía, la desarrollarán y, además, contarán con el tiempo de los padres.

También los encuestados defienden la continuidad de las tareas en la medida en que contribuyen al *proceso* (16) de aprendizaje y de enseñanza. En este marco, la tarea se convierte en una *necesidad* (14) ligada a las condiciones escolares, a las de los estudiantes y hasta a las de los padres. Algunos docentes relacionan y condicionan la existencia de las tareas a la presencia de *objetivos*, *finalidades* y *propósitos* (13). Lo que no precisan es el objetivo mismo de las tareas que asignan a sus estudiantes, máxime cuando, en algunos casos, se relaciona ese tipo de actividad con el *tiempo* (14) y, especialmente, con la imposibilidad de culminar todo lo previsto para las clases, en ocasiones debido a situaciones institucionales.

En correspondencia con la idea de *refuerzo* y *afianzamiento*, los docentes activan, entre los estereotipos de la tarea, el término *trabajo* (12), el cual permitiría alcanzar el propósito de reforzar lo aprendido, en algunas ocasiones, y favorecer la autonomía o las acciones en equipo, en otras. Por último, y en menor medida, los informantes manifiestan que es importante mantener las tareas, debido a su carácter de *estrategia* (8) y de *oportunidad* (8), tanto de refuerzo, de autonomía, como de aprendizaje. Resalta la asociación de la *tarea* como estrategia de aprendizaje o de estudio. Esta oportunidad se hace concreta en los *ejercicios* (8) que deben llevar a cabo los estudiantes, en ocasiones de manera autónoma. No parece suficientemente clara la relación entre *deber* y *autonomía*.

A partir de lo expuesto, se puede establecer un encadenamiento argumentativo que dé cuenta de las asociaciones más marcadas de la *tarea* presentes en las respuestas de los docentes que se mostraron en desacuerdo con la decisión de suprimir estas actividades. De manera general, no se deben erradicar las tareas escolares porque: *tarea* PLT *refuerzo de conocimiento aprendido/visto en el proceso* PLT *objetivos* PLT *acción docente* PLT *trabajo* PLT *necesidad* PLT *estrategia* y *oportunidad* PLT *ejercicio* PLT *acompañamiento de padres a estudiantes* PLT *en casa* PLT *autonomía* PLT *tiempo*.

A manera de cierre

Al poner en paralelo los datos obtenidos en la segunda y cuarta preguntas del cuestionario con los otros datos (diccionarios y demás preguntas), se pueden confirmar algunas características de las representaciones de los encuestados. A partir de esto, tanto la construcción del significado léxico, según los diccionarios, como la reconstrucción de la representación de este significado (respuestas a las preguntas 1, 2 y 4 del cuestionario), se pueden apreciar algunos aspectos significativos que darían razón de las decisiones de los docentes en sus prácticas pedagógicas cotidianas. Al comparar los estereotipos extraídos de los diccionarios con las asociaciones que aparecen en el discurso de los docentes encuestados, se puede advertir que solamente tres términos se activan en las respuestas de estos últimos (en la cuarta pregunta del cuestionario): *ejercicio*, *oportunidad* y *hacer en casa*. Sin embargo, estas asociaciones con la tarea escolar se presentan como una consolidación de algunos elementos del núcleo obtenido en las definiciones de estos informantes (en *casa* y *oportunidad*).

Esta identificación da cuenta de la presencia y fortalecimiento no solo de las asociaciones, sino también de los valores que se activan en esos términos. Asimismo, y lo que es más interesante, se puede constatar que los docentes amplían los términos asociados a la tarea escolar, como sigue: *refuerzo* y *conocimiento visto*. ¿Cuáles son las implicaciones de estas constataciones? En primer lugar, se hace necesario precisar cómo aparecen estos términos en los bloques de significado del núcleo (de las definiciones de los docentes) y en las asociaciones, así como en las reacciones a la cuarta pregunta. En la Figura 4, se exponen los aspectos comunes de los elementos de los núcleos y los estereotipos, así como las asociaciones presentes en el discurso de los docentes.

En segundo lugar, y para volver a lo expuesto, los docentes consolidan, a partir de sus estereotipos y en sus respuestas a la situación propuesta, cinco elementos del núcleo extraído de sus definiciones: *ejercicio*, *casa*, *oportunidad*, *refuerzo*, *conocimiento (visto)*. Las implicaciones tienen que ver con esa reiteración ya no a nivel del núcleo, sino en el plano de los estereotipos. Esto quiere decir que están activando aspectos esenciales de la definición de ‘tarea escolar’ en las entidades léxicas que asocian a esa actividad de la praxis educativa. Al fortalecer esos elementos en su discurso, los encuestados dan cuenta de un hecho significativo: el docente, representado en su discurso, asume la tarea escolar como ligada a *ejercicio*, a *oportunidad* de *refuerzo* (reforzar), en *casa*, de un *conocimiento visto*. Estas razones motivan los desacuerdos de los docentes frente a la posibilidad de erradicar las tareas. De igual forma, les conduce a considerar como viables los encadenamientos argumentativos en los que algunos de estos elementos se hacen presentes.

N. lexicográfico	N.º docentes	Est. lexicográfico	Est. docentes
<i>Tiempo</i>	<u>Ejercicio</u> <u>En casa</u> <u>Oportunidad</u> <u>Refuerzo</u> <u>Conocimiento visto</u>	En casa Oportunidad	Ejercicio Oportunidad Refuerzo Conocimiento Trabajo Autonomía

Algunos estereotipos presentes en los desacuerdos

<u>Refuerzo</u> <i>Tiempo</i>	<u>Ejercicio</u> <u>Conocimiento visto</u>	Trabajo Autonomía	<u>Oportunidad</u> <u>En casa</u>
----------------------------------	---	----------------------	--------------------------------------

Figura 4. Cuadro comparativo del Núcleo y Estereotipos, lexicográficos y de informantes

En este orden de ideas, los docentes activan en sus respuestas valores correspondientes a las zonas semánticas axiológica y de juicio de verdad. Al parecer, son esos valores los que animan la acción del profesor cuando planea, asigna y evalúa las tareas que establece para sus estudiantes. De la misma manera, se identifica un predominio de valores pragmáticos positivos, hedónico–afectivos positivos y epistémicos. Se hace necesario preguntarse si el carácter pragmático de la tarea escolar reside en el sujeto al que se le asigna esta actividad o en el actor que la establece. En otros términos, ¿para quién es útil la tarea?, ¿a quién beneficia? En la misma línea, se requiere cuestionarse sobre el bienestar, la sensación de agrado y de tranquilidad que supone la tarea: ¿resulta agradable para el agente o para el beneficiario? Esto exige estudios que permitan establecer la concepción que los padres y los estudiantes tienen de las tareas escolares, de un lado, y contrastar la formación, la experiencia, el discurso y las acciones de los docentes y los directivos de instituciones escolares, del otro.

Lo anterior se hace más importante en la medida en que el tercer valor predominante en las representaciones de los docentes encuestados corresponde a los epistémicos. Estos reflejan una preponderancia de contenidos, de temas vistos, de conocimientos tratados. ¿Pueden ser únicamente estos objetos el propósito de las tareas? A eso se agrega la activación de varios términos relacionados con la insuficiencia de tiempo en las instituciones escolares para culminar los programas, para abordar todos los temas previstos. La tarea se desdibuja entonces y parece caracterizarse por su contribución al cumplimiento de actividades, al desarrollo de temas, a la finalización de programas. Se advierte, entonces, un afán por agotar contenidos, por hacer que todos los temas sean “vistos” y para estos fines la tarea parece ser el medio, la actividad o la estrategia apropiada. Pero esa función no correspondería a su razón de ser ni a las ideas esenciales

que los docentes redactaron en sus definiciones: ejercicio, oportunidad, refuerzo, practicar, mejorar...

La posible transformación de la esencia de la tarea tiene también implicaciones en la insuficiente presencia de valores intelectuales positivos, en comparación con los epistémicos, los pragmáticos positivos y los hedónico–afectivos positivos. Se hace, por lo tanto, más fuerte la preocupación sobre quién recibe los beneficios de la tarea, sobre su utilidad y la generación de bienestar. ¿Puede una actividad o, mejor, una oportunidad de efectuar algo, ser útil y carecer de interés? ¿Cuáles son las incidencias de esta situación en el mundo de la educación y específicamente en la básica y la media? ¿Cuáles son los impactos en el aprendizaje y en el desarrollo de ciudadanos? ¿Cuáles son las exigencias para los padres y acudientes? ¿Cuáles son los compromisos de los establecimientos educativos y de los docentes?

Por último, los docentes integran a su discurso sobre la eventual supresión de las tareas (y como desacuerdo a esa eventualidad) la idea de tiempo. Resaltan, en consecuencia, dos grandes orientaciones en las respuestas de los docentes: uso de tiempo libre (por parte de los estudiantes) y tiempo insuficiente para tratar todos los temas establecidos en los programas. Contrasta esta concepción del tiempo en y para la tarea en los argumentos a favor de la misma, entre los docentes, con el último bloque de significado del núcleo a partir de los diccionarios: tiempo limitado. Mientras los profesores buscan ocupar (hacer buen uso de) el tiempo libre de los estudiantes o suplir la insuficiencia de tiempo para desarrollar todos los temas exigidos, la idea general (según el discurso lexicográfico) apunta a un tiempo limitado, con el fin de ejecutar la obra o el trabajo obligatorios para lo cual se requiere un esfuerzo. Al parecer los docentes asignan tareas, pero no tienen en cuenta (como se expuso en otros apartados) las implicaciones en términos de tiempo, de medios, de orientaciones, de acompañamiento, entre otros aspectos, para que cumplan su verdadera función.

Los elementos identificados en las respuestas de los docentes, en términos de valoración de encadenamientos argumentativos y de aceptación/rechazo a la eliminación de las tareas escolares, revelan múltiples concepciones y orientaciones axiológicas. Pese a la riqueza de esta diversidad, las representaciones de esta actividad educativa ponen de manifiesto una serie de contradicciones con implicaciones negativas en las prácticas cotidianas y en la formación de los educandos. Asimismo, la axiologización identificada da cuenta de valores positivos ligados a lo útil, a lo satisfactorio y al conocimiento, pero sin precisiones con respecto a los objetos ni de los actores (generadores o receptores) de esta valoración de la tarea escolar. Por último, queda pendiente el interés que pueden tener las tareas en el público escolar, pues los valores intelectuales positivos son escasos

y, además, pondrían de manifiesto lo interesante que resultan estas prácticas para los docentes, pero no necesariamente para los alumnos.

De lo anterior, se desprende la necesidad urgente de generar una mejor comprensión de las tareas escolares, de apoyar procesos de formación/actualización de los docentes en este terreno, con el fin de transformar las prácticas y de recuperar la importancia y el valor de la tarea como elemento central en la acción educativa, según lo señalado por Gvirtz y Palamidessi (2006).

Referencias

- Carel, M., & Ducrot, O. (1999). Le problème du paradoxe dans une sémantique argumentative. *Langue française*, 123(1), 6-26.
- Carel, M., & Ducrot, O. (2005). *La sémantica argumentativa: una introducción a la teoría de los bloques semánticos*. Buenos Aires: Colihue Universidad.
- Castillo, M., Ruiz, J. & Santiago, A. (2014). La representación del significado léxico y la movilización de valores sociales: la tarea escolar. *Folios*, 40, 105-124.
- Diccionario El pequeño Larousse ilustrado* (13 ed.). (2007). México: Larousse.
- Diccionario Enciclopédico ilustrado práctico* (1996). Barcelona: Norma.
- Galatanu, O. (2002). Le concept de modalité: Les valeurs dans la langue et dans le discours. En O. Galatanu & F. Le Roy (Eds.), *Les valeurs, Séminaire "Le Lien Social"* (11-12 junio, Nantes) (pp. 17-32). Nantes: Maison des Sciences de l'Homme.
- Galatanu, O. (2003a). La sémantique des possibles argumentatifs et ses enjeux pour l'analyse du discours. En I. Iñarrea Las Heras y M. J. Salinero Cascante (coords.), *El texto como encrucijada: estudios franceses y francófonos* (Vol. 2) (pp. 213-226). Logroño: Universidad de La Rioja. Recuperado de <http://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=1011551>
- Galatanu, O. (2003b). La construction discursive des valeurs. En J.-M. Barbier (dir.), *Valeurs et activités professionnelles. Séminaire du Centre de Recherche sur la Formation du CNAM* (pp. 87-114). Paris: L'Harmattan.
- Galatanu, O. (2005). Analyse du discours. *Diversité Ville, école, intégration*, 140, 55-61. Recuperado en <http://www.cndp.fr/archivage/valid/70174/70174-10778-13726.pdf>
- Galatanu, O. (2007). Pour une approche sémantico-discursive du stéréotypage à l'interface de la sémantique théorique et de l'analyse du discours. En H. Boyer (ed.), *Stéréotypage, stereotypes*, tomo 4 (pp. 84-100). Paris: L'Harmattan.
- Galatanu, O. (2009a). L'Analyse du Discours dans la perspective de la Sémantique des Possibles argumentatifs: les mécanismes sémantico-discursifs de

- construction du sens et de reconstruction de la signification lexicale. *Cahiers du Laboratoire de Recherche sur le Langage*, 2, 49-68.
- Galatanu, O. (2009b). Les incidences sémantiques des déploiements argumentatifs dépendants du co-(n)texte de production du discours. *Mémoires de la Société Néophilologique de Helsinki*, (LXXVIII), 391-404.
- Gvirtz, S. & Palamidessi, M. (2006). *El ABC de la tarea docente: currículum y enseñanza*. Buenos Aires: Aique.
- Marie, V. (2009). Les représentations discursives de la francophonie: discours lexicographiques et discours des apprenants Moldaves. *Communication, lettres et sciences du langage*, 3, 45-64.
- Martínez, F. (2002). *El cuestionario. Un instrumento para la investigación en las ciencias sociales*. Barcelona: Laertes.
- Moliner, María. (2008). *Diccionario de Uso del Español* (Edición electrónica 3.0). Madrid: Gredos.
- Pla, M. (1997). *Currículum y educación. Campo semántico de la didáctica*. Barcelona: Ediciones Universitat de Barcelona.
- Putnam H. (1975). The meaning of “meaning”. *Philosophical papers*, 2, 215-271.
- Real Academia Española. (2003). *Diccionario de la lengua española* (22 ed.). Madrid: Espasa Calpe.
- Ruiz, J., Castillo, M., & Santiago, A. (2015). Las tareas escolares: representaciones de los docentes de lenguas. *Folios*, 42, 105-126.
- Suárez, H. (1996). *Diccionario ilustrado Educar*. Bogotá: Educar.