

CONSTRUCCIÓN DEL CONOCIMIENTO Y DISCURSO EDUCATIVO. UNA APROXIMACIÓN AL ESTUDIO DEL DISCURSO DE PROFESORES Y ALUMNOS EN LA UNIVERSIDAD¹

MARÍA DEL MAR PRADOS GALLARDO* Y ROSARIO CUBERO PÉREZ
Universidad de Sevilla, España

ABSTRACT

This work is influenced by conceptual and methodological tools coming from different perspectives as knowledge construction, discourse psychology, sociocultural theory, and classroom ethnography. A synthesis of a study carried out inside the most extensive framework of two research projects in which the authors participated is presented. The main aim of this paper is to study the processes of teaching-learning as construction of shared meanings. We analyse educational speech, devices, strategies, and semiotic resources that teachers and students use at the university classrooms. Specifically, the results obtained from the analysis of transcriptions of the educational speech produced in three classrooms of the Sciences of the Education Faculty at the University of Seville are developed. These results are a description of the educational speech by a joint of semiotic mechanisms and discourse strategies used by teachers and students in the process of teaching-learning. Our results are also a reflection about the possible relationship between activity in each one of the three classrooms (understood as settings of activity) and the ways of speech produced in the same settings.

Key words: teaching-learning, construction of knowledge, educational speech, college teachers, college students.

¹ Este artículo recoge uno de los trabajos de investigación desarrollados en el marco de los proyectos de investigación “*La construcción del conocimiento psicológico. Un estudio de la interacción y el discurso en las aulas universitarias*” (BSO2000-0474) y “*Construcción del conocimiento y discurso educativo. Dispositivos semióticos, formas monológicas y dialógicas en la argumentación y la creación de intersubjetividad*” (BSO2003-03607) financiados ambos por el Ministerio de Ciencia y Tecnología.

* Correspondencia: MARÍA DEL MAR PRADOS GALLARDO. Laboratorio de Actividad Humana, Departamento de Psicología Experimental, Universidad de Sevilla, Av. Camilo José Cela s/n, 41018 Sevilla, España. Teléfono: (34-95) 4557743. Fax: (34-95) 4551784. Correo electrónico: marprados@us.es

RESUMEN

Este trabajo se encuentra claramente influenciado por los instrumentos conceptuales y metodológicos provenientes de la orientación de la construcción del conocimiento, la psicología discursiva, la teoría sociocultural y la etnografía del aula. En el mismo presentamos una síntesis de un estudio llevado a cabo dentro del marco más amplio de dos proyectos de investigación I + D en los que las autoras participan. El objetivo principal del trabajo que aquí presentamos es estudiar los procesos de enseñanza-aprendizaje como construcción conjunta de significados. Para ello nos centramos en el análisis del discurso educativo, de los dispositivos, estrategias y recursos semióticos que utilizan los profesores y alumnos en las aulas universitarias. Concretamente, presentamos los resultados obtenidos a partir del análisis de las transcripciones del discurso educativo producido en tres aulas de la Facultad de Ciencias de la Educación de la Universidad de Sevilla. Dichos resultados consisten en una descripción del discurso educativo mediante un conjunto de mecanismos semióticos y estrategias discursivas utilizados por profesores y alumnos en el proceso de enseñanza-aprendizaje así como de una reflexión acerca de las posibles relaciones existentes entre la actividad que se da en cada una de las tres aulas, entendidas estas como escenarios de actividad, y los modos de discurso que se dan en las mismas.

Palabras clave: enseñanza-aprendizaje, construcción del conocimiento, discurso educativo, profesores universitarios, estudiantes universitarios.

INTRODUCCIÓN

Este trabajo pretende analizar los procesos de enseñanza-aprendizaje que se llevan a cabo en las aulas universitarias desde la perspectiva de construcción conjunta de significados. Para ello nos hemos apoyado en el análisis de la interacción discursiva entre profesores y alumnos en torno a los contenidos académicos, pues creemos que el discurso es un medio privilegiado para estudiar los procesos de comunicación donde se negocia y construye el conocimiento.

Creemos que este trabajo puede ser de utilidad para conocer mejor el proceso de enseñanza-aprendizaje en las aulas universitarias. Los estudios sobre las formas en que el lenguaje es utilizado en las escuelas revelan patrones distintivos que permiten hablar de un “discurso instruccional” (Cole, 1990). Este discurso, distinto en forma y contenido de otras interacciones verbales, revela turnos de interacción encaminados a aportar información específica, controlar las ejecuciones

de los participantes, evaluar el proceso de los alumnos, y se caracteriza por estructuras interactivas específicas del discurso escolar (Mehan, 1979; Rogoff, 1993). El estudio de las formas discursivas ofrece algunas respuestas sobre la manera en que los instrumentos de mediación semiótica modifican el funcionamiento cognitivo, gracias a la participación de los individuos en contextos de actividad específicos (Cubero, 2001). Así pues, de acuerdo con Cros (2003), creemos que si proporcionamos a los profesores instrumentos que les ayuden a reconocer los recursos que utilizan en su discurso y que les permitan analizar de un modo sistemático sus propias producciones, favoreceremos en éstos un tipo de reflexión que resulta imprescindible para la mejora de sus habilidades comunicativas como docentes. En este sentido, defendemos que si los profesores son conscientes de cómo los diferentes tipos de discurso remiten a diferentes tipos de formas de participación y actividades, podrán ser capaces de pensar en cuál de esos tipos de discurso pueden ser desarrollados en la clase, para que el

alumnado se implique en diferentes modos de construcción del conocimiento.

ESTUDIO EMPÍRICO

Objetivos

Nuestro objetivo general es analizar los procesos de enseñanza y aprendizaje en las aulas universitarias, a partir de las prácticas discursivas que tienen lugar en las interacciones entre profesores y alumnos. Concretamente, hemos perseguido los siguientes objetivos específicos:

- Analizar los procesos de interacción que se dan en las aulas entre profesores y alumnos atendiendo al papel que éstos juegan en la construcción conjunta de los significados que conforman la temática de estudio en las aulas universitarias.
- Describir cómo es el discurso de los profesores y los alumnos, identificando los dispositivos, estrategias y recursos semióticos utilizados por éstos en sus intervenciones discursivas en el aula.

Estos objetivos han sido concretados en las siguientes preguntas o problemas de investigación:

- ¿Qué dispositivos, mecanismos o estrategias discursivas utilizan los docentes universitarios, bien evaluados², y sus alumnos en el proceso de construcción de significados?
- ¿Qué dispositivos, mecanismos o estrategias discursivas utiliza el alumnado universitario en el proceso de construcción de significados?

Selección de la muestra

La muestra está constituida por tres profesores de la Universidad de Sevilla, en concreto dos

profesores y una profesora, de la Facultad de Ciencias de la Educación, así como los alumnos y alumnas que asisten a sus clases. Las características definitorias de nuestra muestra, y que nos han llevado a la selección de la misma, se pueden resumir en:

- a) Los profesores de nuestra muestra han sido seleccionados por pertenecer al grupo de profesores bien evaluados en función de las evaluaciones que desde el Vicerrectorado de Calidad y Nuevas Tecnologías de la Universidad de Sevilla se llevan a cabo anualmente.
- b) Las materias que imparten éstos tienen un carácter tanto teórico como práctico, lo cual nos aseguraba la participación de los alumnos al menos en las clases prácticas.
- c) Las titulaciones en las que se imparten estas materias pertenecen a la Facultad de Ciencias de la Educación, concretamente a las licenciaturas de Pedagogía y Psicopedagogía y a la diplomatura de Maestro³.
- d) Las asignaturas, cuyos contenidos han sido trabajados por los profesores y profesora y alumnos y alumnas de nuestra muestra, abarcan los distintos ciclos de las titulaciones universitarias (Primer y Segundo Ciclo).
- e) Para la selección de la muestra, hemos tenido en cuenta también el género de los profesores que imparten las diversas materias solicitándose para ello la participación de profesores y profesoras.

En la Tabla 1 presentamos la distribución y las características más generales de los sujetos de nuestra muestra.

² Bien evaluados de acuerdo con una encuesta anónima que completan los alumnos cuando se concluyen las clases. Dicha encuesta ha sido elaborada y es aplicada y analizada por el Vicerrectorado de Calidad y Nuevas Tecnologías de la Universidad de Sevilla.

³ Dentro del proyecto más amplio del que depende este trabajo, se ha grabado a profesores y alumnos de diversas titulaciones. De entre los mismos se han seleccionado para el presente trabajo de investigación los que pertenecen a una misma facultad, con el fin de llevar a cabo un primer acercamiento a la muestra.

TABLA 1

Características de la muestra.						
Profesor	Facultad	Titulación	Carácter	Curso	Créditos	Alumnos
A	Ciencias de la Educación	Maestro Educación Especial	Optativa Primer Cuatrimestre	1º, 2º y 3º	5	21
B	Ciencias de la Educación	Licenciatura de Psicopedagogía	Optativa Segundo Cuatrimestre	4º y 5º	4.5	47
C	Ciencias de la Educación	Licenciatura de Pedagogía	Troncal Primer Cuatrimestre	1º	6	55

La selección de estos casos, por tanto, ha venido determinada por la *oportunidad para aprender* que los mismos nos han brindado (Stake, 1994). Es decir, hemos seleccionado aquellos casos que nos permitiesen aprender el máximo posible sobre nuestro objeto de investigación. Glaser y Strauss (1967) proponen el concepto de *muestra teórica* para referirse a esta “búsqueda de personas y situaciones que puedan ser especialmente relevantes o fructíferas para los fenómenos que interesan estudiar. Es una forma de recoger datos ricos y sugerentes del modo más puro y con la mínima pérdida de tiempo posible” (p. 224).

Procedimiento de recogida de la información

Para la recogida y registro de la información hemos utilizado tres fuentes diferenciadas: *grabaciones* de las sesiones en vídeo, toma de *notas de campo* por parte de un observador en el momento de la grabación y *entrevista* a cada uno de los docentes.

Las grabaciones en vídeo han sido realizadas con una cámara de 8 mm situada estratégicamente en las aulas. En cada aula se han grabado todas las sesiones que conformaban la unidad temática cuya grabación había sido acordada con el docente y los alumnos. Es decir, hemos grabado el desarrollo de las unidades temáticas completas. Las grabaciones se han realizado en el contexto natural del aula, en el

cual se llevan a cabo los procesos de construcción de significados compartidos entre profesores y alumnos, de tal modo que pudiéramos alcanzar un cierto grado de validez ecológica al tratarse de una actividad cotidiana de estos individuos, en un contexto que les es natural y familiar.

Respecto a las *notas de campo*, el rol del observador ha consistido en grabar las sesiones de trabajo y tomar notas de campo sobre las mismas, registrando las características más generales de la actividad llevada a cabo por profesores y alumnos, así como posibles incidencias en el proceso de grabación.

Una vez finalizado el desarrollo de la unidad temática en cada curso, y por tanto finalizado el proceso de grabación, entrevistamos a cada uno de los docentes. Estas *entrevistas* con los profesores tenían como objetivo principal conseguir información contextual suplementaria para completar los análisis de las grabaciones de vídeo. En el anexo A se presenta el esquema de la entrevista semiestructurada.

Como parte de la entrevista semiestructurada hemos recogido también información relativa a la experiencia docente de los sujetos entrevistados, el material de planificación de la asignatura y los materiales producidos y utilizados en el transcurso de las sesiones en las que se les ha grabado.

Sistematización de los datos

Una vez finalizada la grabación de todas las sesiones que han comprendido cada una de las unidades temáticas hemos procedido a ver el material completo y describir el mismo en una hoja de registro. Cada uno de los vídeos ha sido visto por un mínimo de dos investigadores los cuales han completado la correspondiente plantilla de registro. Ésta consta de varios apartados de identificación y dos grandes columnas en las que hemos anotado, por un lado, la actividad que se está desarrollando en cada momento y, por otro lado, una serie de observaciones que suponen una primera aproximación a los datos. Al margen izquierdo de la tabla se ha anotado el tiempo de grabación de tal modo que para cada cambio de actividad contamos con el minuto exacto en el que transcurría. Ello nos ha sido de gran utilidad a la hora de identificar las secuencias de interés y para la posterior digitalización de las mismas. Una vez completadas las hojas de registro relativas a cada aula, se han seleccionado las secuencias pertinentes para su transcripción. De este modo, sólo han sido íntegramente transcritas las secuencias relevantes para los objetivos de la investigación. La pertinencia de las mismas ha venido determinada por la presencia de situaciones que en principio son marcadamente significativas para la construcción del conocimiento, esto es:

- Situaciones de conflictos, desacuerdos o malentendidos en la continuidad del discurso.
- Situaciones de negociación de significados.
- Momentos en los que se explicitan criterios de validación del conocimiento.

- Intervalos en los que se explicitan o negocian las normas del aula.
- Momentos de discusión en los que se dan intervenciones discursivas de distintos alumnos y del profesor.

Al igual que para completar la plantilla de registro, en esta fase de la investigación también han trabajado un mínimo de dos investigadores conjuntamente, teniéndose que dar un acuerdo entre éstos para la consecuente selección de una secuencia de vídeo.

Elaboración de las transcripciones

Una vez digitalizados los segmentos seleccionados para su análisis, se ha procedido a la transcripción de los mismos con el apoyo del software TRANSANA⁴. Este programa permite trabajar sobre un vídeo en el ordenador, facilitando así la creación de una transcripción y la conexión de la misma a una banda de sonido, la cuál, a su vez, está conectada a los marcos del vídeo correspondiente. También ofrece herramientas para la creación y manipulación de una base de datos que facilita la organización y el almacenaje de grandes colecciones de vídeo digitalizadas.

Una vez transcritas las secuencias de interacción seleccionadas, las respectivas transcripciones han sido tratadas de acuerdo con un sistema de claves de transcripción que contempla los detalles del discurso, así como la observación de los elementos contextuales. Estas convenciones han sido tomadas casi en su totalidad de los trabajos del Análisis del Discurso (DA) y el Análisis Conversacional (CA) y están basadas en el sistema desarrollado por Jefferson (Atkinson & Heritage, 1984; Sacks, Schegloff &

⁴ Transana.org. (Chris Fassnacht). Desarrollado y mantenido por David K. Woods en el Centro para la Investigación de la Educación de la Universidad de Wisconsin.

Jefferson, 1974)⁵. Dichas convenciones intentan captar la naturaleza del habla como actividad social, y el discurso como acciones situadas, articuladas y co-construidas en la interacción social (Edwards, 1997; Edwards & Potter, 1992; Potter, 1996). El objetivo es captar las características más significativas de la interacción discursiva. Entre estas convenciones se indican también la forma de referirse a los hablantes y algunos códigos relativos a los momentos de la transcripción que no son audibles, momentos de la transcripción que intencionalmente no se transcriben, etc. El referente para marcar una parte determinada de un texto con ciertas características es, por supuesto, ese propio texto, así como el texto adyacente (elevación de tono o acento marcado, cambios en la velocidad, etc.). De este modo, las transcripciones detalladas nos dan información sobre la forma en que se da el discurso: el mayor o menor énfasis puesto en una o varias palabras, los cambios de tono, las respiraciones, las pausas entre palabras o la fuerza relativa con que se pronuncia una palabra. Mediante esta forma de transcribir podemos recoger también otros elementos discursivos como las superposiciones entre las intervenciones de los hablantes o los sonidos no lexicales que los hablantes producen y que pueden ser cruciales también para nuestros intereses, como por ejemplo las marcas de acuerdo con respecto a lo que dice el hablante “aja”, o “uhm”. Todo ello resulta relevante para el estudio de cómo se construye el discurso.

RESULTADOS

Nuestro estudio ha mostrado que es posible identificar en el habla de profesores y alumnos universitarios una serie de mecanismos discursivos. Con el término *mecanismos discursivos* queremos indicar tanto aquello que hacen las personas con su habla, como el modo en que lo llevan a cabo. Estos mecanismos se han desarrollado a partir del trabajo de diferentes autores que se han centrado en el análisis de las estrategias discursivas, recursos comunicativos y mecanismos semióticos en la construcción conjunta de sistemas de significados (ver Coll & Onrubia, 2001; Cros, 2003; Edwards & Mercer, 1988; Mercer, 1997, 2001, entre otros). Sin embargo, los trabajos examinados que analizan el discurso en situaciones de aula se centran en niveles educativos de enseñanza primaria y secundaria, y los que abordan el nivel universitario se interesan sólo por el discurso del docente, sin atender al habla de los alumnos. Esto justifica que algunos de los dispositivos que hemos identificado no hayan sido descritos en la literatura psicológica y que sean precisamente los que adquieren más significación en nuestro estudio. A continuación, presentamos en la tabla 2 los mecanismos semióticos y estrategias discursivas identificados en el discurso de los profesores y los alumnos de nuestro estudio⁶.

5 Podemos encontrar una descripción de estas convenciones en la mayoría de los trabajos sobre CA y DA. Entre otros, se pueden consultar Antaki y Widdicombe (1998), Candela (1999), Edwards (1997), Hutchby y Wooffitt (1998) y Potter (1996).

6 Una descripción más exhaustiva de los mismos puede encontrarse en Cubero *et al.* 2002, 2003 y 2004, y en Prados, 2005.

TABLA 2
Mecanismos y estrategias discursivas

Mecanismos y estrategias discursivas	Definición	Funciones
Duración y elaboración	<ul style="list-style-type: none"> - Descripción de la extensión y el grado de elaboración del discurso en el aula. 	<ul style="list-style-type: none"> - Proporcionar una visión más ordenada de los significados que se elaboran en el aula. - Reforzar la asimilación y comprensión de los mismos. - Llamar la atención sobre determinados significados.
Preguntas de elicitación directa	<ul style="list-style-type: none"> - Enunciados interrogativos que solicitan una respuesta por parte de los interlocutores. - Van seguidas de una pausa o silencio. 	<ul style="list-style-type: none"> - Pedir aclaraciones. - Obtener información relevante. - Búsqueda de intersubjetividad.
Petición del porqué	<ul style="list-style-type: none"> - Enunciados que solicitan una justificación o argumentación. - Solicitud de las razones que fundamentan una tesis o postura o una determinada forma de actuar. 	<ul style="list-style-type: none"> - Búsqueda de comprensión de la línea de razonamiento del interlocutor. - Crear conocimientos compartidos.
Preguntas explicadas	<ul style="list-style-type: none"> - Enunciados que recogen varias preguntas y/o aclaraciones sobre las mismas. 	<ul style="list-style-type: none"> - Guiar a los alumnos en el proceso de construcción de significados compartidos ofreciéndoles preguntas y aclaraciones que les lleven a la respuesta considerada por el profesor más adecuada. - Explicitar la línea de razonamiento a seguir.
Preguntas de búsqueda de acuerdo	<ul style="list-style-type: none"> - Enunciados interrogativos en los que se hace mención explícita de búsqueda de acuerdo. - Petición de aprobación. 	<ul style="list-style-type: none"> - Búsqueda de consenso en el aula. - Compartir un punto de referencia en común.
Preguntas retóricas	<ul style="list-style-type: none"> - Enunciados interrogativos que no van seguidos de una pausa o silencio. - Es contestada por el propio hablante que la formula o bien no es contestada. 	<ul style="list-style-type: none"> - Crear significados compartidos entre los interlocutores. - Hacer más dialógico el discurso. - Guiar al oyente en la línea de razonamiento que se explicita.
Preguntas de continuidad	<ul style="list-style-type: none"> - Enunciados interrogativos, generalmente breves, acompañados de un silencio de corta duración. 	<ul style="list-style-type: none"> - Apelar a la atención de los interlocutores. - Asegurar la continuidad del discurso.
Primera persona del singular	<ul style="list-style-type: none"> - Enunciados que se presentan con fórmulas verbales en primera persona del singular. - Suelen ir acompañadas de verbos de estados mentales. 	<ul style="list-style-type: none"> - Reforzar la autoridad del hablante (en el caso de su uso por el profesor). - Relajar la autoridad del discurso (en el caso de su uso por los alumnos). - Atenuar el grado de imposición. - Ofrecer una versión más práctica y concreta de los conceptos teóricos.
Primera persona del plural	<ul style="list-style-type: none"> - Enunciados que se presentan con fórmulas verbales en primera persona del plural. 	<ul style="list-style-type: none"> - Mostrar la continuidad entre sesiones. - Favorecer el sentimiento de pertenencia al grupo. - Incluir a los oyentes en el discurso convirtiéndolos en agentes. - Búsqueda de un conocimiento compartido (crear intersubjetividad).
Segunda persona del singular	<ul style="list-style-type: none"> - Enunciados que contienen fórmulas verbales en segunda persona del singular. - Diferenciar entre el tú referido al interlocutor y el tú que se identifica con el futuro profesional. 	<ul style="list-style-type: none"> - Llamar la atención de un interlocutor en concreto (interlocutor). - Validar el contenido (profesional). - Incluir a los oyentes en el discurso convirtiéndolos en agentes.

Continuación

Mecanismos y estrategias discursivas	Definición	Funciones
Segunda persona del plural	<ul style="list-style-type: none"> - Enunciados que se presentan con fórmulas verbales en segunda persona del plural. 	<ul style="list-style-type: none"> - Reafirmar la autoridad y el control en el proceso de construcción de significados. - Centrar la atención de los oyentes. - Incluir a los oyentes en el discurso.
Invocaciones	<ul style="list-style-type: none"> - Enunciados cuyos argumentos se apoyan o aluden a otros testimonios o experiencias. 	<ul style="list-style-type: none"> - Relacionar el discurso con documentos, autores, experiencias vividas por el hablante, o bien compartidas por el grupo aula. - Ofrecer argumentos que apoyan y justifican una versión del conocimiento determinada. - Validar el contenido de lo que se enuncia.
Razones explícitas	<ul style="list-style-type: none"> - Acompañar la tesis o proposición del hablante de una justificación del porqué de la misma. - Marcadores: “porque”, “entonces”, “por lo tanto”. 	<ul style="list-style-type: none"> - Expresar y hacer explícita su línea de argumentación. - Crear intersubjetividad. - Validar aquello que se enuncia. - Establecer una relación lógica entre dos enunciados de tal modo que la existencia de uno supone la existencia del otro.
Desacuerdo matizado	<ul style="list-style-type: none"> - Enunciados que muestran acuerdo con las razones o tesis, o con parte de las mismas, presentadas por el interlocutor, y seguidamente proponen otras razones alternativas o complementarias. - Marcadores: “Sí...pero”, “claro...pero”, “estoy de acuerdo con...pero”. 	<ul style="list-style-type: none"> - Establecer un conjunto de significados como compartidos, aunque después se introduzca una matización. - Preparar el camino hacia la contraargumentación. - Mostrar una actitud positiva hacia la búsqueda de acuerdo.
Contraposiciones	<ul style="list-style-type: none"> - Caracterizar dos o más conceptos oponiéndolos entre sí. - Marcadores: “No..., sino”, “no..., no..., no...sino”, “no..., ni..., sino”. 	<ul style="list-style-type: none"> - Marcar la distinción entre los significados compartidos y los que no lo son. - Facilitar al interlocutor la línea de razonamiento que ha de seguir (crear de intersubjetividad). - Validar aquello de lo que se está hablando.
Definiciones	<ul style="list-style-type: none"> - Enunciados cerrados, consolidados y con estructura propia. 	<ul style="list-style-type: none"> - Aportar información considerada relevante. - El hablante como portavoz de la verdad.
Repeticiones	<ul style="list-style-type: none"> - Reaccionar a las aportaciones de los alumnos en los mismos términos en que han sido formuladas. 	<ul style="list-style-type: none"> - Llamar la atención sobre los significados de las aportaciones de los alumnos. - Hacer ver a los alumnos que se tiene en cuenta sus contribuciones. - Controlar los significados que se construyen en el aula.
Elaboraciones/ reformulaciones	<ul style="list-style-type: none"> - Retomar una intervención de un alumno o alumna modificando o transformando parte de la misma. 	<ul style="list-style-type: none"> - Llamar la atención sobre la aportación del alumno o alumna en cuestión. - Ofrecer una versión más ordenada de los significados presentados en la intervención. - Aportar nuevos significados. - Controlar los significados que se construyen en el aula. - Comprometer al grupo con una visión colectiva de los significados construidos.

En la Tabla 3 se pueden apreciar todos los recursos encontrados y el discurso en el que han sido localizados. Para comprender la misma ha

de tenerse en cuenta que cuando aparece un mecanismo discursivo en el habla del docente o de los alumnos de un aula hemos marcado el

cuadro correspondiente con “X”, dejándolo vacío en el caso contrario. Con la marca “/” recogemos la presencia en el discurso del docente o los alumnos de un aula de un recurso

determinado pero con la peculiaridad de que la frecuencia de aparición en comparación con la misma casilla correspondiente al mismo aula es mucho menor.

TABLA 3
Recursos identificados en el discurso del docente y el alumnado de cada aula.

Recurso	Aula A		Aula B		Aula C		
	Profesor	Alumnos	Profesor	Alumnos	Profesor	Alumnos	
Duración	X		X		X		
Elaboración	X		X		X		
Preguntas	de elicitación	Directa	X	X	X		X
		Petición del porqué			X		X
		Explicadas o con aclaración			X		X
		Búsqueda de acuerdo			X		X
		retóricas	X	X	X		X
	de continuidad	X	X	X		X	
Primera persona del singular	/	X	/	X	X	X	
Primera persona del plural	X	X	X	X	X		
Segunda persona del singular	X	X	X	X			
Segunda persona del plural	X		X		X		
Invocaciones	A la autoridad de los especialistas/ Del conocimiento académico	Texto	/	X	X		
		Autor o colectivo profesional	X	X			
		Conocimiento formalizado	X	X	X	X	X
	Al conocimiento experiencial	Del hablante		X	X	X	
		Del grupo-aula	X	X	X	/	X
	Cultural	X	X				
Razones explícitas		X	X	X	X	X	
Desacuerdo matizado		X	X		X		
Contraposiciones		X	X	X		X	
Definiciones		X	X				
Repeticiones				X		X	
Elaboraciones						X	
Llamada de atención				X			

CONCLUSIONES

Los distintos escenarios culturales en los que las personas participamos se caracterizan por poseer determinadas formas de hablar o escribir o determinados géneros discursivos que les son propios (Bajtin, 1986; Bruner, 1988, 1996, Wertsch, 1993). La clase, entendida como un escenario cultural, posee determinados géneros discursivos que le son propios, y que los estudiantes aprenden, al igual que en otros escenarios, participando de los mismos (Hicks, 2003). En este sentido, la mayoría de las propuestas constructivistas sociales conciben el aprendizaje escolar como la socialización de los alumnos y alumnas en formas de habla y modos de discurso, que son específicos de contextos situados cultural e históricamente. En Bruner (1988, 1998), Edwards (1990), Edwards y Mercer (1988) o Wertsch (1988), por ejemplo, encontramos que el aprendizaje puede considerarse como un proceso de “socialización en nuevos modos de discurso” o dicho de otro modo, de adquisición de nuevas formas de comprender y explicar la realidad. Además, afirmamos que aprender los conocimientos de cada materia es aprender a emplear los modos de discurso apropiados para dicha disciplina.

Partiendo de estas ideas, hemos analizado si existe una relación entre la actividad que se da en cada una de las tres aulas, entendidas éstas como escenarios de actividad y, las características del discurso que se dan en las mismas. Así, hemos establecido una clara relación entre el tipo de actividad que se promueve en cada aula y el rol que asumen el profesor y los alumnos, con los mecanismos discursivos que uno y otros utilizan en su habla. En este apartado procederemos a explicar la relación que hemos encontrado entre dichos elementos.

Aunque en el discurso de los profesores de las tres aulas hemos identificado un gran número de recursos en común, no obstante, encontramos evidentes diferencias entre los recursos que les son propios al discurso de los profesores y, de

forma más acentuada, al discurso de los alumnos de las respectivas aulas. En lo que a este último se refiere, concretamente, existen claras diferencias entre el discurso de los alumnos del aula C frente a los alumnos de las otras dos aulas. Por nuestra parte, creemos que estas diferencias vienen determinadas tanto por el modo en que está estructurada la actividad, como por el papel que juegan el profesor y los alumnos en una y las otras aulas (Bruner, 1998).

El modo en que se estructura la actividad educativa en las tres aulas no es el mismo. Aunque en las tres aulas el profesor es quien controla y dirige toda la actividad, el modo en que se plantea el proceso de enseñanza-aprendizaje en cada una de ellas es distinto. Así, hemos encontrado que en el aula C el discurso docente predomina en las secuencias que hemos analizado. Lo que se produce en el aula es un monólogo del profesor en el que las intervenciones de los alumnos forman parte del mismo. Podríamos decir que el conocimiento es presentado en un *formato* que admite pocas variaciones e iniciativas por parte de los alumnos (Cubero, 1996).

En el aula A, las sesiones están organizadas a partir de exposiciones de los alumnos y las preguntas y discusiones que surgen en torno a las mismas. El rol adoptado por el docente del aula A, consiste, principalmente, en plantear conflictos sociocognitivos, estimular la participación de los alumnos y guiar el proceso de construcción de significados en el que éstos se encuentran inmersos.

En el aula B se combinan las exposiciones del docente con el trabajo en pequeño grupo de los alumnos y las puestas en común. El profesor de este aula promueve la participación activa de sus alumnos en el proceso de construcción de significados, combinando momentos en los que predomina la interacción entre alumnos con otros en los que él toma el turno en un discurso monologado, aunque en menor medida que las intervenciones del docente del aula C.

En lo que a la actividad de los alumnos en las respectivas aulas se refiere, ésta puede describirse en relación con la de los docentes. En el anexo B presentamos un cuadro en el que se recoge dicha relación.

Como se puede apreciar en el anexo B, los alumnos del aula A, que tienen una importante participación e implicación en la actividad que se plantea en el aula, aparte de exponer, actividad que no ha sido objeto de nuestro análisis, plantean dudas y preguntas, argumentan sus opiniones y, en definitiva, hacen uso de un gran número de los recursos que hemos definido en este trabajo. Los alumnos del aula C, los cuales cuentan con pocas oportunidades para comunicarse, limitan sus intervenciones a responder a las preguntas

de su profesor mediante afirmaciones, negaciones o frases cortas. Por su parte, los alumnos del aula B, cuya actividad se plantea en parte como la de los alumnos del aula A y en parte como la de los alumnos del aula C, cuentan también con intervenciones bastante ricas en cuanto a los recursos y mecanismos discursivos que hemos identificado en este trabajo. Todo ello nos ha llevado a pensar que existe una clara relación entre el tipo de discurso del profesor de un aula y el discurso que promueve en sus alumnos. Así, como decíamos al principio de este apartado, los alumnos se están socializando en formas de habla y modos de discurso que son específicos del escenario de actividad en el que se encuentran inmersos, adquiriendo nuevas formas de comprender y de explicar la realidad.

REFERENCIAS

- Atkinson, J.M. & Heritage, J. (1984). (Eds.), *Structures of social action: studies in conversation analysis*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Antaki C. & Widdicombe, S. (1998). *Identities in talk*. Londres: Sage.
- Bajtin, M.M. (1986). *Speech genres and other late essays*. Austin: University of Texas Press.
- Bruner, J. S. (1988). *Realidad mental y mundos posibles: los actos de la imaginación que dan sentido a la experiencia*. Barcelona: Gedisa.
- Bruner, J. S. (1996). Frames for thinking. Ways of making meanings. En D. Olson & N. Torrance (Eds.), *Modes of thought. Explorations in culture and cognition*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Bruner, J. S. (1998). *Acción, pensamiento y lenguaje*. Madrid: Alianza
- Candela, A. (1999). *Ciencia en el aula. Los alumnos entre la argumentación y el consenso*. Mexico: Paidós.
- Cazden, C. (1997). El discurso del aula. En M. C. Wittrock (Comp.). *La investigación de la enseñanza, II. Métodos cualitativos y de observación*. Barcelona: Paidós.
- Cole, M. (1990). Cognitive development and formal schooling: The evidence from cross-cultural research. En L.C. Moll (Ed.), *Vygotski and education. Instructional implications and applications of sociohistorical psychology*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Coll, C. & Onrubia, J. (2001). Estrategias discursivas y recursos semióticos en la construcción de significados compartidos entre profesores y alumnos. *Investigación en la Escuela, 45*, 7-19.
- Cros, A. (2003). *Convencer en clase. Argumentación y discurso docente*. Barcelona: Ariel Lingüística.
- Cubero, R. (1996). *Concepciones de los alumnos y cambio conceptual. Un estudio longitudinal sobre el conocimiento del proceso digestivo en educación primaria*. Tesis de doctorado para la obtención del título de Doctora en Psicología, Facultad de Psicología, Universidad de Sevilla, Sevilla, España.
- Cubero, R. (2001). Construcción del conocimiento escolar y análisis del discurso en el aula. *Investigación en la Escuela, 45*, 7-19.
- Cubero, R., de la Mata, M., Cubero, M., Santamaría, A., Ignacio, M. J., Prados, M. M. & Ramírez, J.D (2002). Construction of knowledge on psychology in university classrooms. *V Congress of the International Society for Cultural Research and Activity Theory*. Amsterdam, Holanda.
- Cubero, R., de la Mata, M., Cubero, M., Santamaría, A., Prados, M.M., Garcia, J., & Barragán, A. (2003). Knowledge Construction on Psychology in University Classrooms. *International Workshop on Cultural-Historical Traditions*. Sevilla, España.
- Cubero, R., de la Mata, M., Cubero, M., Santamaría, A., Prados, M.M. & Barragán, A. (2004). Knowledge Construction and educational discourse. *18th Biennial Meeting of the International Society for the Study of Behavioural Development (ISSBD)*, Gent, julio.
- Edwards, D. (1990). El papel del profesor en la construcción social del conocimiento. *Investigación en la Escuela, 10*, 33- 50.
- Edwards, D. (1997). *Discourse and cognition*. Londres: Sage.

- Edwards, D. & Mercer, N. (1988). *El conocimiento compartido. El desarrollo de la comprensión en el aula*. Barcelona: Paidós.
- Edwards, D. & Mercer, N. (1989). Reconstructing Context: the conventionalization of classroom knowledge. *Discourse Processes*, 12, 91-104.
- Edwards, D. & Middleton, D. (1986). Joint remembering: Constructing an account of shared experience through conversational discourse. *Discourse Processes*, 9, 423-459.
- Edwards, D. & Potter, J. (1992). *Discursive psychology*. Londres: Sage.
- Glaser, B. G. & Strauss, A.L. (1967). *The discovery of grounded theory: strategies for qualitative research*. Nueva York: Aldine.
- Hicks, D. (2003). Discourse, teaching and learning. En S. Goodman, T. Lillis, J. Meybin, & N. Mercer (Eds.), *Language, literacy and education: a reader*. Londres: Trenthan Books.
- Hutchby, I. & Wooffitt, R. (1998). *Conversation analysis: principles, practices and applications*. Cambridge: Polity Press.
- Mehan, H. (1979). *Learning lessons. Social organization in the classroom*. Cambridge, MA: Harvard University Press.
- Mercer, N. (1997). *La construcción guiada del conocimiento: el habla de profesores y alumnos*. Barcelona: Paidós.
- Mercer, N. (2001). *Palabras y mentes. Cómo usamos el lenguaje para pensar juntos*. Barcelona: Paidós.
- Potter, J. (1996). *Representing reality. Discourse, rhetoric and social construction*. Londres: SAGE.
- Prados, M. M. (2005). *Construcción del conocimiento y discurso educativo. Una aproximación al estudio de los mecanismos semióticos y estrategias discursivas utilizados por profesores y alumnos en la universidad*. Proyecto de investigación presentado para optar a la obtención del Diploma de Estudios Avanzados. Dirigido por R. Cubero. Departamento de Psicología evolutiva y de la Educación. Universidad de Sevilla.
- Rogoff, B. (1993). *Aprendices del pensamiento. El desarrollo cognitivo en el contexto social*. Barcelona: Paidós.
- Sacks, H., Schegloff, E. & Jefferson, G. (1974). A simplest systematics for the organization of turn-taking for conversation. *Language*, 50, 696-735.
- Stake, R. (1994). *Investigación con estudios de casos*. Madrid: Morata.
- Wertsch, J. (1988). *Vygotski y la formación social de la mente*. Barcelona: Paidós.
- Wertsch, J. (1993). *Voces de la mente: un enfoque sociocultural para el estudio de la acción mediada*. Madrid: Aprendizaje/Visor.

ANEXO A

Entrevista a profesores

1. ¿Cuáles son tus objetivos para la asignatura?

(Los objetivos también vienen recogidos en el programa de la asignatura, pero no tienen por qué ser los mismos pues el programa puede ser compartido y éste además es más detallado. Lo que queremos saber son los fines que persigue, lo que pretende que sus alumnos adquieran tras haber cursado esta asignatura).

2. ¿Y de este tema en concreto?

3. Metodológicamente hablando, ¿cómo te planteas las clases?

4. ¿Qué tipo de evaluación llevas a cabo con tus alumnos?

5. ¿Qué papel dirías que juegan en tus clases tus exposiciones o explicaciones?

6. ¿Y el material escrito?

7. ¿Qué papel crees que juega el lenguaje, discurso o las interacciones discursivas en el aprendizaje?

8. ¿Cuál crees que es la esencia de la buena enseñanza?

9. ¿Cómo crees que se aprende ciencia?

10. ¿Crees que en la universidad, o en tus clases, existe conocimiento científico?

ANEXO B

Relación entre el discurso docente y el discurso discente

	Actividad discursiva predominante		
	Aula A	Aula B	Aula C
Profesor	Modera, guía, propone, argumenta	Modera, guía, propone, expone, explica, argumenta	Explica, expone, argumenta
Alumnos	Responden a preguntas, plantean dudas, argumentan	Responden a preguntas, argumentan	Responden a preguntas